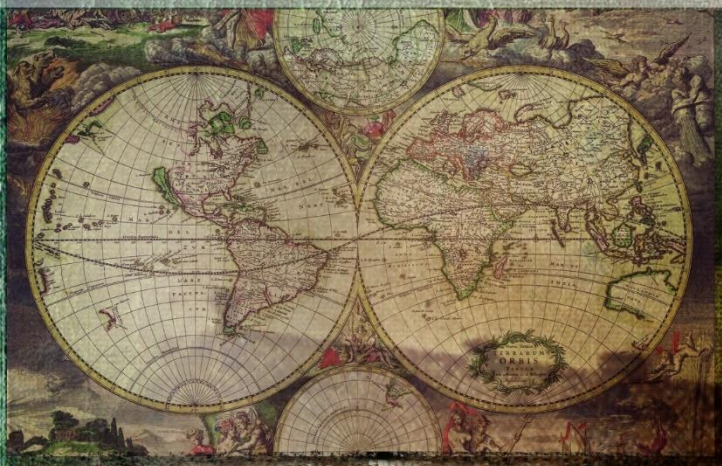
DANUBIUS NOSTER

2022/3.



Idegennyelvű előadások a tudomány napján 2021-ben

Az Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata

DANUBIUS NOSTER

X. évfolyam, 2022/3. szám

Az Eötvös József Főiskola tudományos folyóirata

Főszerkesztő:
Bordás Sándor

Szerkesztők:
Bakonyiné Kovács Bea, Pogány Csilla,
Tóth Sándor Attila

Szerkesztőbizottság:
Prof. Dr. Bacsó Róbert PhD,
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna, Beregszász)
Prof. Mag. Dr. Heidelinde Johanna Balzarek, Dipl. Päd.,
Alsó-ausztriaiPedagógiai Főiskola (Ausztria, Baden)
Prof. Dr. sc. Emina Berbić Kolar PhD,
J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)
Dr. Debrenti Edit PhD,
Partiumi Keresztény Egyetem (Románia, Nagyvárad)
Dr. habil PaedDr. Dobay Beáta PhD,
Selye János Egyetem (Szlovákia, Komárom)
Dr. Horák Rita PhD,
ÚE, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia, Szabadka)
Prof. Dr. Kárpáti Andrea PhD,
Budapesti Corvinus Egyetem (Magyarország, Budapest)
Dr. Medve Zoltán PhD,
J. J. Strossmayer Egyetem (Horvátország, Eszék)
Dr. Viola Tamášová PhD,
DTI Egyetem (Máriatölgyes, Szlovákia)

Szakmai lektorok:
Gorjánácz Zsivkó, Izsák Bálint, Kanizsai Mária,
Morana Plavac, Pogány Csilla

Lapalapító: Majdán János
Lapterv: Horváth Csaba Árpád
Kiadja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
Felelős kiadó: az Eötvös József Főiskola rektora
Szerkesztőség: 6500 Baja, Szegedi út 2.
Telefon: (79) 524-624

HU ISSN 2064-1060

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.

A folyóiratszám az *Emberi Erőforrások Minisztériuma* támogatásával az
Eötvös József Főiskola tudományos folyóiratának,
a Danubius Noster*nek további nyomdai és online megjelentetése*
című pályázatból valósult meg.

Pályázati lebonyolító a *Petőfi Kulturális Ügynökség Nonprofit Zrt.*

Pályázati azonosító: FIT-SN-2021-0087

Petőfi Kulturális Ügynökség

Emberi Erőforrások Minisztériuma

Eötvös József Főiskola

TARTALOM

Bilić, Anica: DVA CVJETNA SONETA ANTUNA GUSTAVA MATOŠA 5

Blažeka, Đuro: PSEUDOANALOGONIMIJA IZMEĐU PRELOŠKE SKUPINE MEĐIMURSKOG DIJALEKTA I PREKOMURSKOG KNJIŽEVNOG JEZIKA 19

Blažeka, Mihaela–Blažeka, Đuro: O NAGLASNIM INAČICAMA U GOVORU PRELOGA KAO STILSKIM SREDSTVIMA 31

Bošnjaković, Natalija–Đurđević Babić, Ivana: IGRIFIKACIJA U STEM OBRAZOVANJU 45

Hajdarović, Miljenko: STUDENTSKA VIZIJA BUDUĆNOSTI ŠKOLSKOGA PREDMETA POVIJEST 73

Kiš-Novak, Darinka–Latin, Joana: IZVANUČIONIČKA NASTAVA I E-UČENJE U PRIRODOSLOVLJU NEKI PRIMJERI INTERDISCIPLI-NARNOG OUČAVANJA 81

Krumes, Irena–Malenica, Valentina: DRAMSKE TEHNIKE I METODE KAO POTICAJ RAZVOJA PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA 93

Legac, Vladimir–Krobot, Matea: VERTIKALNI BILINGVIZAM I PREBACIVANJE KODOVA U MJESTU DONJEM LADANJU 117

Mihoković, Klara–Šlezak, Hrvoje: SOCIODEMOGRAFSKE I GEOGRAFSKE RAZLIKE U PRIMJENI NAČELA ZAVIČAJNOSTI U NASTAVI PREDMETA PRIRODA I DRUŠTVO 131

Plavac, Morana: SLIKA KRALJA MATIJE KORVINA U ČASOPISIMA 19. STOLJEĆA 143

Radoš, Marta: OTVORENA ZNANOST NA PERIFERIJI 151

Smajić, Dubravka: ZAŠTO JE AKADEMIK STJEPAN BABIĆ JEDAN OD NAJVEĆIH HRVATSKIH JEZIKOSLOVACA 165

Šuster, Lana: IZGUBLJENI IDENTITET INGRID POLLARD ČITANJE FOTOGRAFIJA 173

Sobo, Katica–Filipan-Žignić, Blaženka–Eterović, Sonja: VARIETÄTENLINGUISTIK EIN ÜBERBLICK VON SANSKRIT BIS WHATSAPP 185

Legac, Vladimir–Vesenjak, Mia: FAMILIARITY OF CROATIAN 8TH GRADERS WITH THE HISTORY OF THE USA IN TWO WORLD WARS 201

Rujevčan, Davorka–Mikulec Rogić, Maja–Cibulka, Mirjana: THE ROLE OF AUTHENTIC TEXTS IN LSP 215

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

Bilić, Anica

DVA CVJETNA SONETA ANTUNA GUSTAVA MATOŠA

Uvod

Cvijet kao frekventan i privilegirani motiv u Matoševu opusu uzdignućem na simboličku razinu zauzima povlašteno mjesto u antologijskom cvjetnjaku hrvatske lirike. Brojni su Matoševi stihovi stalna mjesta kulturnoga pamćenja i književnoga ponosa te stoga možemo ovlaš i usputno provjeriti znanje i memoriju evociranjem idile cvijeća iz *Utjehe kose*, prvoga njegova objavljena soneta 1906., te ljubavi cvijeća koje slavi tajni pir u *Notturnu*, posljednjem predsmrtnom sonetnom pjevu. Iz navedenoga možemo detektirati da je Matošev pjesnički početak i svršetak uokviren cvjetnim motivima. Okvir njegova pjesničkoga opusa čini idila cvijeća oko odra i ljubav cvijeća na svadbenom piru. Interpretativnu pozornost usmjerit ćemo na književne reprezentacije dvaju cvjetova velikoga simboličkoga potencijala: maćuhicu i đurđic iz dvaju simbolističkih cvjetnih soneta *Maćuhica* i *Srodnost*, zaštitnih znakova Matoševa pjesništva, antologijskih i kanonskih tekstova hrvatske lirike.

S obzirom da je cvijet u izvanknjiževnoj zbilji sama ljepota, dopadljiv sam po sebi, ujedno je vanjski pojavni izraz Matoševe težnje za idealom ljepote na konkretnoj, simboličkoj, poetološkoj i programatskoj razini. Bez obzira radi li se o cvjetnom motivu uzgojenom i ubranom u otmjenom vrtu ili samoniklom u polju, Matoševo je književno cvijeće visoko umjetnički tretirano, kultivirano, odnosno estetizirano reprezentirajući esteticizam kao prvo razdoblje epohe modernizma[1] s pluralizmom izama.[2]

Njegova poetska reprezentacija cvijeta objedinjuje prirodnu i artificijelnu ljepotu, što se podudara s intrinzičnom težnjom moderne za skladom, suglasjem između sadržaja i izraza, označitelja i označenoga, prikazivačke i izražajne funkcije pjesničkoga izraza. Cvijet je ideal u kojemu se ogleda ljepota kao najuzvišeniji cilj za kojom artist teži. Estetsko kao viši stupanj apstrakcije od zbilje vodi duhovnosti jer osjetiti ljepotu najuzvišeniji je osjećaj. Matoševo književno cvijeće sinteza je materijalne, organske, osjetilne i duhovne stvarnosti, reprezentirano pjesničkim slikama osjetilno doživljene ljepote, a uz nju intuitivne, naslućene ljepote koju treba otkriti kao i njome asocirane i analogne ljepote ljubavi, žene, prirode i umjetnosti što dovodi do simbola idealne ljepote i uvodi u svijet ideja. Oplođeno pjesničkim duhom, oplemenjeno visokim estetskim dometima, Matoševo cvijeće kao nositelj velikoga simboličnoga potencijala

[1] Milivoj Solar epohu modernizma dijeli na esteticizam, avangardu, kasni modernizam i postmodernizam.
Milivoj SOLAR: *Povijest svjetske književnosti: kratki pregled*, Golden marketing, Zagreb, 2003, 269–270.

[2] Zlatko POSAVEC: *Moderna kao interpretativna tema – problem pluralizma izama*, REPUBLIKA, 1980/6. 540–555.

stavlja umjetnički lijepo iznad prirodno lijepoga. Budući da umjetnost omogućuje otkriti istinu i dosegnuti ljepotu, privilegirana je te se u Matoševim cvjetnim sonetima očituju ideje esteticizma, postignuća simbolizma kao i dosegnut harmonijski diskurs moderne.

Matoševi cvjetni soneti *Maćuhica* i *Srodnost*

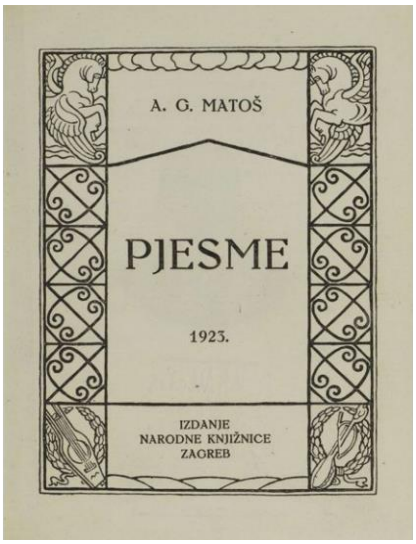
Matoševo cvijeće u sonetima *Maćuhica* i *Srodnost* cvijeće je ljepote, poetska reprezentacija i književna realizacija estetike lijepoga. Cvijet je u unutaropusnom čitanju Matoša sama ljepota, simbol osjetilno doživljene i produhovljene ljepote postavljene na pijedestal ideala savršenstva i sklada. Cvijet simbolizira ljepotu spajajući književnu i izvanknjiževnu zbilju te povezujući stvarni svijet sa željenim, oniričkim, idealnim svijetom, a daje naslutiti tajni, duhovni svijet, kojemu treba pristupiti otkrivalački i interpretativno. Na visoki estetički i stilski standard moderne upućuje težnja za što skladnijom vezom jezičnoga znaka i zbilje te označitelja i označenoga. Spoj prirodno i umjetno lijepoga omogućuje prepoznatljivost cvjetne vrste i potvrđuje ostvarenu vezu književne i izvanknjiževne zbilje. U cvjetnim sonetima *Srodnost* i *Maćuhica* brojne pojedinosti referiraju se na konkretan prepoznatljiv cvijet đurđica i maćuhice, primjerice kadifa i baršun kao vrsta meke profinjene tkanine asocijativno upućuju na specifični epitel i boju maćuhice jer je tekstura tih tkanina prispodobiva njezinim laticama. Međutim, maćuhica i đurđic kao poetski izazovi provociraju ikonografsko-simboličke konotacije u interpretaciji.

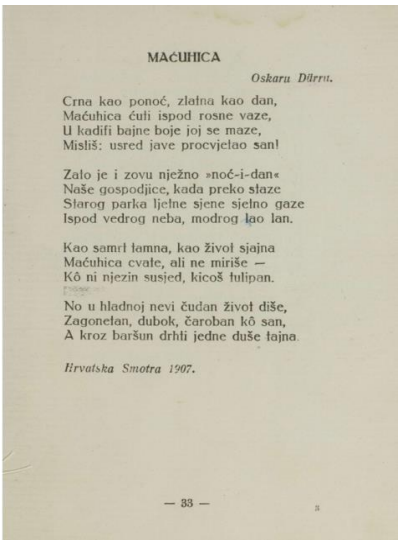
Maćuhica – cvijet s tajnom

Sonet *Maćuhica* objavljen je 1907. u *Hrvatskoj smotri*, a Matoš je poslao rukopis iz Beograda u Zagreb po Milanu Ogrizoviću. Književnik Oskar Dürr, kome je sonet posvećen, ujedno je i njegov korektor. U vlastoručnom prijepisu Olge Herak[3] pohranjen je u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu[4] i mrežno dostupan u Virtualnoj zbirci djela Antuna Gustava Matoša.[5] Uvršten je u posthumno objavljenu zbirku *Pjesme* 1923.[6]

[3] http://virtualna.nsk.hr/agm/1907/03/10/macuhica/ [19.03.2020.]
[4] Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Zagreb, Zbirka rukopisa, signatura R 5400.
[5] http://virtualna.nsk.hr/agm/ [19.03.2020.]
[6] Antun Gustav MATOŠ: *Pjesme*, Narodna knjižnica, Zagreb, 1923, 33. (U nastavku: MATOŠ, 1923.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.5





MAĆUHICA

Oskaru Dürru.

Crna kao ponoć, zlatna kao dan,
Maćuhica ćuli ispod rosne vaze,
U kadifi bajne boje joj se maze,
Misliš: usred jave procvjetao san!

Zalo je i zovu nježno »noć-i-dan«
Naše gospodjice, kada preko staze
Starog parka ljetne sjene sjelno gaze
Ispod vedrog neba, modrog kao lan.

Kao samrt tamna, kao život sjajna
Maćuhica cvate, ali ne miriše —
Kô ni njezin susjed, kicoš tulipan.

No u hladnoj nevi čudan život diše,
Zagonetan, dubok, čaroban kô san,
A kroz baršun drhti jedne duše tajna.

Hrvatska Smotra 1907.

— 33 —

Preslike naslovnice zbirke Antuna Gustava Matoša Pjesme, Narodna knjižnica, Zagreb, 1923. i soneta Maćuhica

U Matoševu je sonetu maćuhica dijelom kultiviranoga krajolika i parkovne arhitekture na koje upućuju motivi rosne vaze i staze starog parka. Uz prirodno i umjetnički lijepo, Matošev sonet *Maćuhica* upućuje na estetiku trećega područja, tj. kulture.[7] Secesija je kao masovna pojava osvojila gotovo sve sfere svakodnevnoga života pa tako i umjetno uređen parkovni prostor, kultivirala ga i estetizirala te dekorirala cvjetnim gredicama i aranžmanima, vazama i stazama u skladu sa zahtjevima modernoga funkcionalizma i demokratizacije umjetničkih preferencija na prijelazu 19. u 20. stoljeće. Uz vazu i stazu staroga parka, na secesijski repertoar upućuje zlatna boja maćuhica, koja u kombinaciji s crnom i naglašava kontrast te uz evocirani baršun i kadifu dolazi do izražaja ekskluzivna raskoš dekora u mondenoj, elegantnoj, artificijelnoj, estetiziranoj slici kultiviranoga, umjetnoga krajolika kojega je zaposjela secesija. Budući da su cvjetovi maćuhica dijelom parkovnoga, ali i društvenoga prostora građanski uređenoga života s početka 20. stoljeća, svjedoci su i očevidci koketnoga, mondenoga, otmjenoga života gospođica koje se kreću parkovnim šetalištem, krijući tajne intimnoga života od javnoga, na što aludira kicoš, apozicija uz tulipan, čime se naglašava ne samo gramatička rodna razlika između tulipana i maćuhica, nego i upućuje na aspiracije šetača i šetačica, preslikane na cvijeće u javnom prostoru, gdje sve ostaje diskretno u skladu s tajnom florigrafijom koja maćuhicu opisuje kao „lijepu, nepristupačnu, okrutnu osobu prema onomu tko ju obožava.“[8]

[7] Arthur C. DANTO: *Nasilje nad ljepotom: Estetika i pojam umjetnosti*, Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb, 2007.

[8] Dubravka BREZAK STAMAĆ: *Matošev herbarij*, u: Stipe BOTICA–Davor NIKOLIĆ–Josipa TOMAŠIĆ–Ivana VIDOVIĆ BOLT (ur.): *Šesti hrvatski slavistički kongres*, Zbornik radova, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2016, 441–449.

Sonet *Maćuhica* pun je kontrasta („Crna kao ponoć, zlatna kao dan… Kao samrt tamna, kao život sjajna…"), koji u pjesničkoj slici potkrjepljuju florigrafiju vezanu uz maćuhice, diskretno izražavanje osjećaja i misli bez riječi s osloncem na boju i simboliku cvijeta. Kao simbol zaljubljenih misli i ljubavnoga trokuta u tajnom govoru cvijeća, Matoševa se maćuhica poklapa s mogućim emotivnim raspoloženjem gospođica koje, šećući secesijski uređenim parkovnim prostorom, koketiraju i flertuju uz diskreciju. Kao prenositeljica simboličkih značenja iz prethodnih epoha, maćuhica svojim očima znatiželjno promatra ljepotu gospođica, poput mitoloških znatiželjnika koji su promatrali kupanje božice ljepote Afrodite u ribnjaku zbog čega ih je za kaznu Zeus pretvorio u cvijeće maćuhica. Osim konotativnoga aspekta i simboličkoga potencijala maćuhice, i drugi izrazi u sonetu upućuju na očijukanje, flert, koketiranje, npr. „boje joj se maze. Zato je i zovu nježno 'noć-i-dan'/Naše gospođice…" Naziv cvijeta *noć-i-dan* u sprezi je sa živim govornim praksama. Naslovno istaknuti standardni naziv maćuhica dopunjen je u pjesničkom tekstu nazivom *noć-i-dan,* uvriježenom u kolokvijalnom govoru kao doslovni prijevod njemačkoga imena *das Tagund-nachtveilchen*,[9] čija se semantičko polje u pučkoj etimologiji dopunjuje frazom „mislim na tebe noć i dan". Tim se frazemom također konotira prikrivena erotska i potisnuta onirička žudnja te priziva u svijesti slutnju prikrivenoga dnevnoga očijukanja u mondenoj šetnji koketnih gospođica proljetnim urbanim krajolikom staroga parka s uređenim cvjetnim gredicama u vrijeme cvatnje tulipana. Šetnju parkom moguće je doživjeti zahvaljujući akcenatsko-silabičkom versificiranju u stihovima:

„Naše gospođice kada preko staze
Starog parka ljetne sjene sjetno gaze."

Potonji stih primjer je semantičke eufonije i unaprijeđene tonsko-silabičke versifikacije koja pravilnom izmjenom naglašenih i nenaglašenih slogova, raspodjelom kratkosilaznih akcenata na prvom slogu riječi u dvanaestercu dočarava ritam koraka u šetnji realizirajući težnju simbolizma za „glazbom riječi" i skladom na stihovnoj, eufonijskoj i ritmičkoj razini. Tako ostvarenom skladu između sadržaja i izraza Matoš je dao, uz ostalo, svoj obol harmonijskom diskursu moderne te poboljšao i unaprijedio akcenatsku versifikaciju.

U njegovanju estetike lijepoga, a radi inzistiranja na zvučnosti i muzikalnosti stiha te stvaranja suzvučja glazbe i riječi, što je u programskim zasadama simbolizma, Matoš je, uz tradicionalne kanonizirane forme soneta i vezanoga stiha sa završnim rimarijem u kojemu se obgrljuju muška i ženska rima (*dan, vaze, maze, san/'noć-i-dan', staze, gaze, lan*), avangardan i inovativan uvođenjem unutarnjega sustava rima sa zvukovnim ponavljanjima kao što je rimoid,[10] koji pomiče rimovanje sa završnog dijela riječi ili stiha prema početku: „Maćuhica ćuti ispod rosne vaze." Rimoidom inovira hrvatsku versifikaciju, tj.

[9] Isto, str. 441–449.
[10] Jasna MELVINGER: *Opet o Matoševim i drugi rimama*, u: ista, *Moderna i njena mimikrija u postmoderni*, Dora Krupićeva, Zagreb, 2003, 94–96.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

zvukovnim podudaranjem fonema u korijenskom morfemu dvaju leksema na početku stiha dok su im sufiksalni morfemi izvan glasovnoga podudaranja.
U katrenima je oblikovana suncem obasjana površinska, vizualna slika jer je svjetlost, uz boju, važan čimbenik u stvaranju oštrovidnih pjesničkih slika jasnim pod suncem, bogatih bojama sadržanim u koloristićkim poredbama i epitetima ili donesenim u *clair-obscure* tehnici s impresionističkim sjenama:

„Naše gospođice kada preko staze
Starog parka ljetne sjene sjetno gaze
Ispod vedrog neba, modrog kao lan."

Slika maćuhice osvježena rosom pobuđuje svjetlucavim kapima asocijaciju na samoreflektirajuće srebro u kontaminaciji kapljice vode i zrake svjetlosti. Intenzivna dnevna svjetlost pa još k tome ljetna izoštrava pogled i sliku, boje čini intenzivnijim te je maćuhica crna kao ponoć, zlatna kao dan, zbog čega možemo konstatirati odmak od mimetičkoga opisa maćuhice, prepoznati težnju za što sugestivnijom, ekspresivnijom slikom te za isticanjem aluzivne i simboličke kakvoće. Vizualno zlato, odnosno boja zlata konstelira sa svjetlošću i konotira solarno značenje. Samoreflektna zlatna u antitečkom je odnosu prema crnoj akromatici maćuhica, kao i poredbeni relati ponoć i dan. Dok akromatski crni epitet maćuhice upućuje na noćni sustav slike sa shemom pada, zlatni atribut maćuhicu uklapa u dnevni sustav slike sa shemom uspona prema klasifikaciji imaginarnih konstelacija Gilberta Duranda.[11] U *Proljetnim ćaskanjima*, objavljenim 31. ožujka 1912., Matoš s naknadnom pameću izrijekom potvrđuje uklopljenost cvijeta u shemu uspona: „Kao spirala penje se cvijet prema nebu, boreći se proti zakonu težišta…"[12] Prema Durandovoj klasifikaciji imaginarnih konstelacija u dnevnom sustavu sučeljavaju se simboli postavljeni u antitetičke parove na relaciji pad – uspon, mrak – svjetlo. U antitetičkim su odnosima dnevni i noćni kolorit (*zlatni dan - crna ponoć*) kao i kolorit smrti i života (*tamna samrt - sjajan život*). Epiteti zlatna i sjajna te poredbeni korelati dan i život aludiraju na uspon životnog elana i vitalizam dok epiteti crna i tamna u korelaciji s noći i samrti upućuju na pad i krah. Svjetlost je antiteza vremenitosti, „mračnoj zaslijepljenosti vremenskog toka".[13] Zlato je „kapljica svjetlosti"[14] u lustralnom zraku koji naglašava kolorit i pojačava oštrovidnost te u imaginaciji izdvaja svjetlost da bi je istaknuo kao vrijednost koja pročišćava. Prvim se dvjema poredbama *crna kao ponoć, zlatna kao dan* maćuhica smješta u prirodni dnevni ciklus protjecanja vremena, a drugim dvjema poredbama *kao samrt tamna, kao život sjajna* u kontekst životnoga ciklusa i vijeka, odnosno vremena egzistencije omeđena smrću i obilježena tamnim bojama dok je život određen atributom sjajan. Sve se četiri poredbe, dakle, tiču vremenitosti u kojoj su crnom bojom i tamnim tonovima obojeni noć i smrt, a zlatnom i sjajnom dan i život.

[11] Gilbert DURAND: *Antropološke strukture imaginarnog*, August Cesarec, Zagreb, 1991, 122–123. (U nastavku: DURAND, 1991.)
[12] Antun Gustav MATOŠ: „Proljetna ćaskanja", u: isti, *Pečalba, kaprisi i feljtoni,* Zagreb, 1913, 37. (U nastavku: MATOŠ, 1913.)
[13] DURAND, 1991., 148.
[14] Isto, str. 123.

U slici maćuhice pod nebeskim svodom modra je boja *tertium comparationis* u biljnocvjetnoj poredbi neba s lanom, poveznica neba i zemlje: „Ispod vedrog neba, modrog kao lan." Modra boja kao nijansa plave favorizirana je u simbolizmu, reprezentativna za ekspresionizam (usp. *Plavi jahač*), a frekventna ranije u romantizmu zahvaljujući Novalisu koji je kreirao romantičarski „plavi cvijet" u nedovršenu romanu s poetiziranom slikom svijeta *Heinrich von Ofterdingen* 1802., popularnosti u pomodnom odijevaju dao je poticaj i obol plavi kaputić Goetheova kultnoga lika Werthera. Sunčeva svjetlost i vedro nebo izvlače šetače u park pretvarajući ga u prostor ugode. Modrina (po)dnevnoga ljetnoga neba konotira čistoću obzora u zenitu, intenzivnu sunčevu svjetlost koja pročišćava boje te su sve jasne, čak intenzivne da gube mimetička obilježja kaKo bi izrazila što efektniju impresiju. Modro nebo omogućuje da se sve vidi bolje i jasnije te da zahvaljujući svjetlosti cvijet dobije pozlatu. Prema Bachelardu modro nebo je vizualna nirvana koja ljepotu čini prezentnom, jasnom, izaziva najmanje emocionalne šokove[15] te odmara, djeluje relaksirajuće. Modri tonalitet neba i zlatna boja cvijeta izomorfizmi su nebeskoga i svjetlosnoga. Zlatna boja predstavlja spirtualizaciju svjetlošću i simbolizaciju blistave ljepote. Spiritualizacija kao shema uspona, prema Durandu pročišćuje zahvaljujući svjetlosti te pripada dnevnom sustavu imaginacije. Smisao dnevnoga sustava usmjeren je protiv smrtnoga vremena i pada. Simboličke tehnike pročišćenja uz pomoć svjetlosti podrazumijevaju čistoću. Zahvaljujući shemi uspona može se dosegnuti duhovnost koja odvaja duh od materijalnih odredišta i sidrišta. Lustralni zrak dijeretički je simbol kojim imaginacija izdvaja svjetlosne vrijednosti iz mraka i omogućuje uspon do simbola sjajne ljepote. Uzdizanje je antiteza padu, svjetlost se suprotstavlja mračnom tijeku smrtnoga vremena, dnevni sustav imaginarnoga noćnom sustavu.

U tercinama je izvršen semantički obrat s vanjskoga, predmetnoga, zbiljskoga, organskoga na unutarnje i oniričko da bi se u zadnjoj tercini poantirala tajna i konstatiralo postojanje više, duhovne stvarnosti. Atmosfera je decentna i otmjena u parkovnoj kulturi, hortikulturi i arhitekturi s tajanstvenom slutnjom ozbiljnijega dubljega doživljaja duhovne naravi od flerta: „kroz baršun drhti jedne duše tajna." Ispod površine prekrivene finom baršunastom tkaninom krije se istina. Boja latica maćuhice asocira na baršun i kadifu, skupocjene tkanine koje obavijaju žensko tijelo, aludiraju na elegantnu odjeću gradskih gospođica u šetnji te se prema vanjskoj sličnosti povezuju cvijet i žena. Simbolizacija je proces prenošenja semantičke informacije, značenjski prijenos s realnoga na apstraktno, a u ovoj pjesmi prenosi se značenje s cvijeta na ženu s obzirom na zajedničku ljepotu, a potom prijenos s vanjske na unutarnju ljepotu na koju upućuje tajna i zagonetka skrivena u duši cvijeta i žene. Zapravo značenje baršuna pokriva dva semantička polja: epitel i epidermu latice maćuhice i tkaninu oprave gospođice. Recipijentu ostaje da otkrivalačkim čitanjem prodre u skrivena značenja: čija duša tajanstveno drhti, duša maćuhice ili duša gospođice ili obje u sinergiji ostvarenoj između prirode i čovjeka i zbog čega. Time se potvrđuje neodređenost

[15] Prema: DURAND, 1991., str. 122.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

značenja maćuhice kao i neograničena sugestivnost njezina simbolična značenja te umnažanje konotacija, svojstvenih modernom pjesničkom izričaju.

Oba Matoševa cvjetna soneta *Maćuhica* i *Srodnost* poentiraju smisao duhovnoga života, koji je zagonetan i tajnovit, donoseći slutnju oniričkoga svijeta:

„No u hladnoj nevi čudan život diše,
Zagonetan, dubok, čaroban ko san,
A kroz baršun drhti jedne duše tajna.

Višega života otkud slutnja ta
Što je kao glazba budi miris cvijeća?
Gdje je tajna duše koju đurđic zna?“

Pjesnička slika maćuhice u parkovnoj kulturi svojom ljepotom zauzima fluidno mjesto između zbilje i sna s prizvukom idiličnoga, lijepoga, željenoga, ali tajanstvenoga. Misli iz *Proljetnih ćaskanja* aposteriorno se referiraju na ranije oblikovane stihove i misli o cvijetu: „Cvijet je ljepota u carstvu vječnog ćutanja i vječne sanje.“[16] Očaravajuća, fascinirajuća slika ljepote maćuhice pomiče granice između stvarnoga i oniričkoga. Nasuprot hladnoj materijalnoj i organskoj zbilji supostoji paralelan tajanstveni duhovni svijet, svijet snova: „No u hladnoj nevi čudan život diše.“ Ritmička gesta disanja upućuje na potvrdu života koji nije vidljiv, koji izmiče osjetilnom aparatu, ali potvrđuje životni elan i vitalizam jer „između sveta i bića koje diše postoji odnos zdravlja koje se uspostavlja i zdravlja koje je uspostavljeno“.[17] Izmjena oprečnih slika vidljivoga i nevidljivoga, predmetnoga i duhovnoga, slika uspona i pada ritmičke su geste, kao i ritam disanja, što upućuju na cikličko poimanje temporalnosti i vječne mijene.

Ključ za razumijevanje simboličkih i sinestezijskih prijenosa s cvijeta na osjetilnu, prirodnu, umjetnu i duhovnu ljepotu, na ženu i ljubav, na oniričko i idealno Matoš aposteriorno donosi u *Proljetnim ćaskanjima* iz 1912: „Cvijeće je san što sanja možda o čovjeku, i zato nas tako srodno i tako čudnovato, kao muzika, zanosi i uznosi miris, taj nijemi razgovor cvijeća, besjedeći o životu što je u nama, ali za koji možemo imati tek tamnog sjećanja i osjećanja.“[18]

Književnost je sinestezijom uputila na važnost osjetila u doživljavanju i izražavanju puno prije negoli u humanističkim znanostima gdje je do osjetilnoga obrata došlo tek 80. godina 20. stoljeća te do izdvajanja antropologije osjetila kao znanstvene grane. Osjetilni doživljaj cvijeta maćuhice Matoš donosi aktivirajući cijeli senzorij te uspostavljajući analogije između predmetnoga svijeta, osjetilnih doživljaja, osjećaja, misli i ideja. Vizualni motivi parka, staza, neba, gospođica dopunjuju vizualni doživljaj pjesničke slike maćuhica s koloorističkim poredbama koje su antitetički suprotstavljene: Crna kao ponoć, zlatna kao dan / Kao samrt tamna, kao život sjajna. Uz maćuhicu u krupnom planu, bilinski svijet upotpunjuju tulipan i lan, a oba se cvjetna motiva javljaju kao drugi član u poredbi zbog čega su potisnuti u drugi, pozadinski plan:

[16] MATOŠ, 1913., str. 37.
[17] Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi,* IK Zorana Stojanovića, Novi Sad, 2001, 302.
[18] MATOŠ, 1913., str. 37.

„Maćuhica cvate, ali ne miriše –
Ko ni njezin susjed, kicoš tulipan.
Ispod vedrog neba, modrog kao lan.“

Vizualni doživljaj maćuhice upotpunjen je drugim osjetilnim doživljajima, primjerice boje maćuhice aktiviraju osjetilo opipa dinamiziranim glagolom *maze se* te metaforom kadife upućujući na taktilni doživljaj: „U *kadifi* bajne boje joj *se maze*“ (istaknula autorica). Auditivni doživljaj prenosi se na taktilni doživljaj nježnoga koji će na razini cjeline pjesme s teksturom epitela maćuhica aludiranom kadifom i baršunom dočarati ne samo posebnost toga cvijeta nego i stvoriti doživljaj ženstvenosti te otmjene atmosfere: „Zato je i zovu *nježno* 'noć-i-dan'“ (istaknula a.).

Vid i sluh privilegirana su osnovna osjetila kojima zapadni civilizirani čovjek poima svijet dok su njuh, okus i dodir rangirani kao niža osjetila. Prema antropologiji osjetila vid i sluh jamče kontrolu, distancu i objektivnu spoznaju te kao viša osjetila pripadaju europskom, racionalnom muškarcu, a niža osjetila omogućuju bliskost, subjektivniji pristup te pripadaju Drugima, ženi, životinjama, tijelu.[19] Matoš, dakle, sinestezijskim prebacivanjem doživljaja iz jednoga osjetilnoga područja u drugo, iz vizualnoga i auditivnoga područja u taktilno aktivira osjet opipa, dodira: vizualno doživljene dinamizirane boje u analogiji s kadifom i baršunom zapošljavaju osjet dodira, kao i glagol *zvati* u sprezi s prilogom *nježno*. Uz osjetilne doživljaje organskoga svijeta unosi oniričko i tajanstveno te otkriva spiritualnu dimenziju u cvjetnom motivu maćuhice. Matoševi pjesnički postupci dotiču se empirijske spoznaje tijekom koje se s polazištem u osjetilnom doživljaju stvara dojam, a potom u razumu oblikuje reprezentacija i stvara ideja. Osim toga dotiče se i Platonova idealizma prema kojemu se poetskim govorom o predmetnoj stvarnosti kao svijetu sjena može prodrijeti do vječnih istina u svijetu ideja. U procesu simbolizacije polivalentnost pjesničkoga simbola i interpretacija simboličkoga potencijala omogućuju pjesničkom govoru da počevši od osjetilnoga dojma preko empirijske spoznaje dosegne ideju.

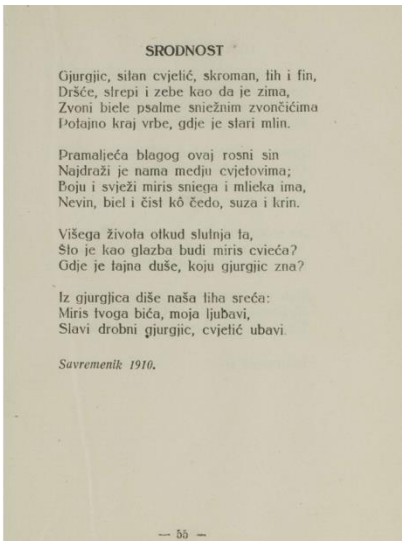
U sonetu *Maćuhica* s gledišta književnoga povjesničara detektira se pluralizam izama: (a) secesijski uređena parkovna kultura i prostor sa šetnjom kao urbanom praksom mondenoga života i zlatni dekor u kontrastu s akromatskom crnom koji doprinose raskošnom opisu maćuhice, ali i potiču konotacije, (b) impresionistička slika sa sjenama i kolorističkim poredbama, dominantnom dinamiziranom bojom maćuhica koja upija svjetlost sunca i modroga neba, (c) dok su dijelom simbolizma sinestezijska suglasja, eufonijska suzvučja stiha, glazba riječi, simboli koji proizlaze iz florigrafije i pjesničke slike te otkrivanje procesa semantiziranja cvjetnoga motiva i teme, (d) a sve to uz realizaciju parnasovske strogoće soneta sa 14 stihova raspoređena u dva katrena i dvije tercine te (e) uz perfekcionističku izražajnost i savršenstvo forme pripadajuće artizmu i esteticizmu, što reprezentiraju postignuća hrvatske moderne iz pera A. G. Matoša, kojemu su najviše vrednote umjetnost i ljepota.

[19] Petar BAGARIĆ: *Razum i osjetila: fenomenološke tendencije antropologije osjetila*, NARODNA UMJETNOST, 2011/2. 83–94.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

Drobni đurđic, skroman cvjetić ubavi – cvijet s dušom / *sensitive plant*, simbol idealne ljubavi

U *Uspomenama na A. G. Matoša* Karlo Häusler, Matošev križevački *discipulus*, memorira vrijeme i lokaciju kada mu je Matoš iz svoje bilježnice pročitao na ledini pokraj Kalnik-grada za svojega posjeta Križevcima 4. – 8. listopada 1910., „najljepši svoj sonet o đurđicama“,[20] koji je pod naslovom *Srodnost* objavljen u Savremeniku 1910.,[21] potom uvršten u zbirku *Pjesme* 1923.[22]



SRODNOST

Gjurgjic, sitan cvjetić, skroman, tih i fin,
Dršće, slrepi i zebe kao da je zima,
Zvoni biele psalme sniežnim zvončićima
Potajno kraj vrbe, gdje je stari mlin.

Pramaljeća blagog ovaj rosni sin
Najdraži je nama medju cvjetovima;
Boju i svježi miris sniega i mlieka ima,
Nevin, biel i čist kô čedo, suza i krin.

Višega života otkud slutnja ta,
Što je kao glazba budi miris cvieća?
Gdje je tajna duše, koju gjurgjic zna?

Iz gjurgjica diše naša tiha sreća:
Miris tvoga bića, moja ljubavi,
Slavi drobni gjurgjic, cvjetić ubavi.

Savremenik 1910.

— 55 —

Preslika soneta Srodnost, objavljena u zbirci Pjesme Antuna Gustava Matoša, Narodna knjižnica, Zagreb, 1923.

Cvijet je predmetna pojavnost koja svojim izgledom, bojom i mirisom pobuđuje osjetilne senzacije i doživljaj lijepoga te skreće pozornost na sebe, svoj tajni govor i život. U *Proljetnim ćaskanjima* Matoš izražava svoju fascinaciju prirodom i cvijećem, posebice mirisom: „Cvijeće je mir što cvate. Duša mu je miris...“[23] Uz sve pojedinosti koje sudjeluju u pjesničkoj slici maćuhice, toga apartnoga cvijeta, jedna pojedinost upućuje na nedostatak: „Maćuhica cvate, ali ne miriše.“ Ipak, ima dušu. Maćuhica skreće pozornost bojom i oblikom te pronalazi svoj tajni govor u vizualnom krijući svoju dušu u specifičnoj teksturi latica i njihovu rasporedu u čaški koji je motivirao sâm naziv maćuhice: donja je latica maćeha, desna i lijeva latica su joj kćeri, a gornje dvije latice pastorke, lapovi su stolice te maćeha sjedi na dvije stolice, kćeri svaka na svojoj, a pastorke na jednom.[24]

[20] Karlo HÄUSLER: *Uspomene na A. G. Matoša,* Matica hrvatska, Zagreb, 1941, 13.
[21] Antun Gustav MATOŠ: *Srodnost*, SAVREMENIK, 1910/10. 706.
[22] MATOŠ, 1923., str. 55.
[23] MATOŠ, 1913., str. 37.
[24] Iva ŠUGAR: *Hrvatski biljni imenoslov*, Matica hrvatska, Zagreb, 2008.

Dok maćuhica privlači svojom kromatikom te govori baršunastim bojama potičući sinestezijski postupak u smjeru vid – dodir, đurđic kao akromatsko cvijeće govori opojnim mirisom. U hijerarhiji osjetila osjet njuha ili osjetilo mirisa najniže je rangirano te je u evoluciji gubilo na važnosti. Zapadna civilizacija privilegira osjetilo vida, impresionizam favorizira vizualne senzacije, a Matoš posredstvom olfaktivnih senzacija, osjeta nižega registra, u eteričnom mirisu koji se zrakom širi prema gore, prema višim sferama, dolazi do svijeta ideja i ideala koji djeluju kao opojnost i ugoda. Na percepcijskoj razini ljepota cvijeta popraćena je osjećajem ugode kao što je neopipljivi i nevidljivi, ali prisutan miris, miris duše i ljubavi te na najvišoj razini ideja same ljepote. Cvjetni ugodni miris đurđica njegov je tajni govor kojim privlači pozornost. U mirisu tog cvjetića lirski subjekt sluti viši oblik života. Miris đurđica uspoređuje s glazbom, olfaktivni doživljaj povezuje s auditivnim te s duhovnim, tajanstvenim da bi namirisao smisao u tihoj sreći, skromnosti i ljubavi, a ljepotu prepoznao u cvijetu i ženi.

Težnja skladu na sadržajnoj razini očituje se u sonetu *Maćuhica* postizanjem suglasja između atmosfere procvata bujne prirode s cvjetnim dezenom i buđenja ljubavnih emocija u društvenom životu na javnom prostoru, što upućuje na simboličnu sintezu jedinstva čovjeka i prirode, doduše umjetno stvorene parkovne arhitekture i hortikulture, između kojih se utisnula kultura postavivši distancu prema nepatvorenoj prirodi onemogućivši iskreno očitovanje osjećaja. Dok u sonetu *Maćuhica* kultura remeti otvoreno iskazivanje osjećaja, koji se tek diskretno naslućuju skriveni iza slika i aluzija, sonet *Srodnost* blizak je ideji metafizičkoga jedinstva čovjeka i prirode tim više što se u njemu čuje personalizirani glas lirskoga subjekta i njegovo lirsko Ti-oslovljavanje, koje u prirodni okoliš smješta i podrazumijeva drugu sugovornu osobu. U sonetu *Maćuhica* lirski subjekt je distanciran, povlači se u korist objektnog svijeta. Samo na jednom mjestu direktno se obraća recipijentu simulirajući izravnu komunikaciju, a zapravo iznosi misaonu repliku, kojom potvrđuje da pogled na vizualnu sliku potiče intelektualno sagledavanje i uvid u dubinu slike obuhvaćene okom i pogledom, čime omogućuje prodrijeti u viđeno ne samo pogledom, nego i razumom te pri tom shvatiti, otkriti, prozrijeti, što potvrđuje glagol *zrijeti* (gledati) kao i glagoli čiji je korijen etimološki vezan s praslavenskim i staroslavenskim *zьrěti*: „Misliš: usred jave procvjetao san!“ Osim intelektualne aktivnosti uskličnik naglašava moć vizualnoga da impresionira, zadivi i začudi te provocira procjenu, prosudbu i vrednovanje, koje je u slici maćuhice pozitivno, dapače fascinirajuće.

Prostor soneta *Srodnost*, gdje cvjeta đurđic, romantični je tajni prostor osame „kraj vrbe gdje je stari mlin“. Đurđic je smješten u prirodni, zapušteni krajolik, čija slika upućuje na neoromantični doživljaj vodenoga pejzaža sa starinskom arhitekturom, uz mlin i potok, čija je osama podatna za intimni susret dvoje zaljubljenih i neposredno očitovanje ljubavnih osjećaja direktnim obraćanjem:

„Miris tvoga bića, moja Ljubavi,
Slavi drobni đurđic, cvjetić ubavi.“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

Grafostilematsko isticanje Ljubavi, opće imenice velikim početnim, upućuje na uzvišeni doživljaj ljubavi i idealno poimanje tog osjećaja i ljubljenoga bića. Epitetima uz cvijet đurđica određuje kakvoću svojih duhovnih ideala ljepote i ljubavi koja je nedokučiva, čista, sveta, bijela, neokaljana, uzvišena, nevina, idealna.

U idiličnoj slici probuđene prirode lirski je subjekt našao mjesto za očitovanje idealne, savršene, čiste ljubavi. Dok je u sonetu *Maćuhica* neposredno izražavanje iskrenih osjećaja onemogućeno u javnom prostoru zaposjednutom kulturom i civilizacijom, u idili vodenoga pejzaža s vrbama pokraj staroga mlina otvoreno se može očitovati doživljaj lijepoga i iskreni osjećaj ljubavi. Cvijet, žena i ljubav spajaju se zahvaljujući preklapanju simboličnih značenja na presjecištu ljepote, savršenstva, nevinosti i čistoće da bi se spoznalo uzvišeno i idealno.

Idilični je krajolik najpogodniji prostor gdje će se ljepota proljetne prirode, ljepota đurđica sa svim epitetima poistovjetiti s ljepotom ljubavi prema ljubljenom biću u savršenoj formi soneta. U tom se sonetu ostvaruje kreativna sinteza tradicije i modernizma, spaja pjesnička baština ljubavno-pastoralne, petrarkističke i romantične provenijencije s idealističkim svjetonazorom obogaćena i upotpunjena težnjama hrvatske moderne vidljivim u impresionističkim detaljima đurđica, esteticizmu postignutom skladom izraza i sadržaja, u simbolizmu s otkrivanjem smisla skrivenoga u cvijetu kao simbolu ljepote, a ljepote u ljubavi prema ljubljenom biću, kojemu se lirski subjekt neposredno obraća. Cvijet đurđica poveznica je organskoga, vanjskoga svijeta sa subjektivnim doživljajima lirskoga subjekta i svijetom ideja.

Osim što je Matoš uveo motiv psalma u sonet povezavši ga s kršćanskom pjesničkom tradicijom biblijskoga verseta, sakralizirao je i ozvučio pejzažni prostor: „Zvoni bijele psalme snježnim zvončićima." Psalmi, pjesme upućene idealnom sugovorniku – Bogu, koji je apsolutna ljubav, aludiraju na svetost i čistoću, ali i na slavljenje idealne ljubavi. U sonetu *Srodnost*, uz đurđic, još jedan cvjetni motiv – *krin* (ljiljan) koji je u kršćanskoj ikonografiji cvijet krjeposti te također aludira na simboliku nevinosti i čistoće.[25]

Đurđic opisuje secesijska akromatika prirodne bjeline snijega i mlijeka te simbolistička sinestezija koja stapa boje i mirise u jedinstveni doživljaj poetske slike:

„Boju i svježi miris snijega i mlijeka ima.
Nevin, bijel i čist ko čedo, suza i krin."

Metafora *sin* i poredba *ko čedo* uzete su iz obiteljske metaforike i nomenklature te se analogno vežu uz najprisnije međuljudske odnose. Poredbe *ko čedo i suza* kriju u sebi konotacije preuzete iz pučkoga naziva za đurđice gospine suzice koji otkriva simboliku Marijine žalosti i boli zbog smrti sina. Motiv đurđica nalazi se na naslovnici molitvenika za katoličke kršćane Krist naš spas Antuna Maurovića, objavljena u Zagrebu 1900., a korištena u vrijeme svibanjskih pobožnosti. Motiv se đurđica javljao na osmrtnicama mlađih pokojnika, na svetim sličicama i nabožnim spomen-slikama mladomisnika i prvopričesnika te na suznicama, npr.

[25] Antun Gustav MATOŠ: *Ogledi: studije i impresije*, Hrvatska knjižarnica, Zadar, 1905, 37.

u Stalnom postavu Muzeja grada Iloka (Vjerske zajednice, Rimokatolici) nalazi se primjerak suznice (staklene bočice za suze) oslikan motivom đurđica i mladoga lika i tekstom na njemačkom jeziku, u prijevodu: „Mom dragom anđelu! Godina 1754.“[26]

U sonetu *Srodnost* naziv đurđic pojavljuje se u muškom rodu kao štokavski dijalektalni izraz dok je stilski neutralan naziv đurđica u standardnom idiomu u ženskom rodu. Nadalje uočiti nam je kako Matoš donosi u cvjetnim sonetima *maćuhicu* i *đurđic* u singularu da bi naglasio individualnost pojedinačnoga cvijeta, a ne vrste ili nadnaziva zbog čega možemo govoriti o Matoševoj maćuhici i đurđicu kao fitonimima, doduše samo književno reprezentiranim apartnim cvjetovima.

Maćuhica koloristićkim, a đurđic olfaktivnim govorom otkrivaju ljepotu i kriju tajnu o skrivenom, nedokučivom, tajanstvenom životu koji je između jave i sna, iznad predmetnoga svijeta u svijetu ideja i ideala, a sve ih povezuje ljepota: organska ljepota cvijeta i pejzaža, predmetna ljepota okolnoga svijeta, idealna ljepota, prirodna i umjetna ljepota te pridružene ljepote žene, idealne ljubavi i duhovnoga svijeta, svijeta idealne ljepote. Iz osjetilne spoznaje dolazi se do intuitivne, idejne spoznaje. Iz cvijeta derivirane ljepote pokazuju put koji vodi od osjetilnih senzacija i senzualizma do intuitivne, idejne spoznaje i idealizma.

Drobni đurđic, skroman cvjetić jedan je od najljepših i najraskošnijih poetskih cvjetova i najdojmljivih simbola hrvatskoga pjesničkoga cvjetnjaka, simbola čiste ljepote i idealne ljubavi, a ujedno i reprezentativan cvijet hrvatske moderne i simbolizma, reprezentant Matoševa estetskoga programa. Time se potvrđuje polivalentnost pjesničkoga simbola kojeg možemo prema klasifikaciji Winfrida Nötha[27] poistovjetiti s konotativnim znakom budući da mu se otkriva značenje koje premašuje osnovno te njime doseže ideju. Književne reprezentacije maćuhice i đurđica otkrivaju subjektivne doživljaje i istine o egzistenciji te srodnosti između književne i izvaknjiževne zbilje s tom razlikom što *Maćuhica* posvjedočuje da kulturom zaposjednut prostor udaljuje čovjeka od metafizičkoga jedinstva s okolnom i svojom prirodom, a đurđic pak slavi to jedinstvo u sonetu *Srodnost*, u kojemu su vitalizam i esteticizam po mjeri čovjeka, koji teži punini života na visini željenih ideala, makar se činila utopijom.

Ljubav cvijeća – miris jak i strasan slavi tajni pir

Matoš simbolističkim cvijećem otkriva tajni govor maćuhice i đurđica: maćuhica govori karakterističnim bojama, akromatski đurđic mirisom. Matoševi cvjetni soneti i simbolističko cvijeće pridonose ekskluzivnosti cvjetne antologije kao simboli ljepote u svim pojavnim, mislećim i slućenim oblicima, prirodne i

[26] *Vodič stalnog postava Muzeja grada Iloka*, Ilok, 2017, 79.
Za podatke zahvaljujem kustosici iločkoga muzeja Ružici ČERNI, prof., koja otkriva da je suznica bila stavljena u kovčeg s pokojnikom te je pri radovima na katoličkom groblju u Iloku neoštećena izbačena sa zemljom. Darivanjem je dospjela u iločki muzej i bila izložena na izložbi stakla u Zagrebu.

[27] Winfried NÖTH: *Priručnik semiotike,* Ceres, Zagreb, 2004.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.5

umjetničke, materijalne i duhovne ljepote u kojoj se kao njezini ekvivalenti ogledaju i prepoznaju cvijet, žena, ljubav, priroda i umjetnost. Matoš je još jednom svojim posljednjim pjesničkim riječima i dvama stihovima u noćnom sonetu neprolazne ljepote, napisanom u agoniji u Bolnici sestara milosrdnica, u ožujku, „opasnom i nezdravom mjesecu", 1914., a objavljenom posmrtno u *Savremeniku* u svibnju 1914., utvrdio dva snažna pjesnička simbola i oporučno sintetizirao ideale ljubavi i cvijeća u slavlju obavijenom tajnom s antropomorfiziranim simboličkim buketom snažnoga olfaktivnoga doživljaja: „Ljubav cvijeća – miris jak i strasan slavi tajni pir." Nedugo nakon toga Matoš je 18. i 19. ožujka doslovce ležao „u dvorani kobnoj u idili cvijeća" podsjetivši nas na estetiziranu smrt i ostavivši nam poetsku (o)poruku „U smrti se sniva", napisanu lijevom rukom u prvoj svojoj samostalno objelodanjenoj pjesmi *Mrtva ljubav* u *Savremeniku* svibnja 1906. kao i sve svoje stihove jer mu se desna ukočila. Tako je između *Mrtve ljubavi* i *Notturna* zatvoren jedan pjesnički krug i životni ciklus jednoga od najvećih hrvatskih pjesnika, ovjenčan antologijskim cvijećem.

Literatura

Petar BAGARIĆ: *Razum i osjetila: fenomenološke tendencije antropologije osjetila*, NARODNA UMJETNOST, 2011/2. 83–94. DOI: orcid.org/0000-0002-5368-3496

Gaston BAŠLAR: *Vazduh i snovi,* IK Zorana Stojanovića, Novi Sad, 2001.

Dubravka BREZAK STAMAĆ: *Matošev herbarij*, u: Stipe BOTICA-Davor NIKOLIĆ-Josipa TOMAŠIĆ-Ivana VIDOVIĆ BOLT (ur.): *Šesti hrvatski slavistički kongres*, Zbornik radova, Hrvatsko filološko društvo, Zagreb, 2016, 441–449.

Arthur C. DANTO: *Nasilje nad ljepotom: Estetika i pojam umjetnosti*, Muzej suvremene umjetnosti, Zagreb, 2007.

Gilbert DURAND: *Antropološke strukture imaginarnog*, August Cesarec, Zagreb, 1991.

Karlo HÄUSLER: *Uspomene na A. G. Matoša,* Matica hrvatska, Zagreb, 1941.

Dubravko JELČIĆ: *Povijest hrvatske književnosti,* Naklada Pavičić, Zagreb, 2004.

Dubravko JELČIĆ: *Matoš,* Globus, Zagreb, 1984.

Winfried NÖTH: *Priručnik semiotike,* Ceres, Zagreb, 2004.

Milivoj SOLAR: *Povijest svjetske književnosti: kratki pregled*, Golden marketing, Zagreb, 2003.

Zlatko POSAVEC: *Moderna kao interpretativna tema – problem pluralizma izama*, REPUBLIKA, 1980/6. 540–555.

Antun Gustav MATOŠ: *Ogledi: studije i impresije*, Hrvatska knjižarnica, Zadar, 1905.

Antun Gustav MATOŠ: *Pečalba*, *kaprisi i feljtoni,* Društvo hrvatskih književnika, Zagreb, 1913.

Antun Gustav MATOŠ: *Pjesme*, Narodna knjižnica, Zagreb, 1923.

Antun Gustav MATOŠ: *Srodnost*, SAVREMENIK, 1910/10. 706.

Jasna MELVINGER: *Moderna i njena mimikrija u postmoderni*, Dora Krupićeva, Zagreb, 2003.
Miroslav ŠICEL: *Povijest hrvatske književnosti 19. stoljeća,* Ljevak, d. o. o., Zagreb, 2005. (Moderna, 3)
Iva ŠUGAR: *Hrvatski biljni imenoslov*, Matica hrvatska, Zagreb, 2008.
Vodič stalnog postava Muzeja grada Iloka, Ilok, 2017.

Antun Gustav Matoš: *Maćuhica*, rukopis
http://virtualna.nsk.hr/agm/1907/03/10/macuhica/
Digitalna zbirka djela Antuna Gustava Matoša u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu:
https://digitalna.nsk.hr/pb/?object=list&mrf%5B10206%5D%5B549264%5D=a
Virtualna zbirka i izložba Antun Gustav Matoš u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu:
http://virtualna.nsk.hr/agm/

Abstract

Two floral sonnets of Antun Gustav Matoš

Flowers are frequent and priveleged literaray motifs in Matoš's work, elevated to a symbolic level. This paper interpretatively analyzes literary representations of two flowers of great symbolic potential: pansy and lily-of-the-valley from the sonnets Maćuhica (Pansy) and Srodnost (Kinship), the hallmarks of Matoš's poems, and anthology and canonical texts of Croatian poetry. It is determined through analysis that flowers are a poetical expressions of Matoš's longing for the ideal of beauty on a concrete, symbolical, poetological and programmatic level. It is established in the conclusion that Matoš's poetical flowers are highly artistically treated and cultivated, that is, aestheticized, representing aestheticism as the first period of the age of modernism.
Key words: floral motif, sonnet, symbolism, aestheticism.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

Blažeka, Đuro

PSEUDOANALOGONIMIJA IZMEĐU PRELOŠKE SKUPINE MEĐIMURSKOG DIJALEKTA I PREKOMURSKOG KNJIŽEVNOG JEZIKA

1. Uvod

Kroz istraživanje pseudoanalogonimije[1] između preloške skupine međimurskog dijalekta kajkavskog narječja i prekomurskog književnog jezika nastalog na temelju slovenskih prekomurskih govora, a na temelju iznimno bogatih objavljenih rječnika jednog (Novak 2006) i drugog (Blažeka 2018) sustava, želim preliminarno potaknuti istraživanje važnog teoretskog pitanja: Koliko zabilježena značenja leksema u prekomurskom književnom jeziku odstupaju od značenja u mjesnim govorima narječja na temelju kojeg su nastali?

Sudovi o tome o čemu je riječ mogu biti osnaženi rečeničnim potvrdama iz oba rječnika pa je zbog toga za takva istraživanja neophodno imati 2 rječnika u kojima rečenične potvrde nisu samo formalne, već brojne i sadržajne. Kako bi se ublažile moguće kritike zbog upitne metodologije pronalaženja parova „lažnih prijatelja“ između skupine živih mjesnih govora i mrtvog književnog jezika, pronađeni parovi „lažnih prijatelja“ naknadnim će se istraživanjima provjeriti i u suvremenim prekomurskim mjesnim govorima (na temelju objavljenih rječnika ili terenskih istraživanja).

Usporedbe sa suvremenim slovenskim standardnim jezikom bit će davane tek sporadično. One bi bile dragocjene za inicijalna istraživanja pseudoanalogonimije između slovenskog standardnog jezika i njegovih mjesnih govora što u slovenskom jezikoslovlju još nije istraživano.[2]

2. Metodologija istraživanja

2.1. Kategorije mogućih uzroka nastanka semantičkih razlika

Kako bih ustustavio istraživanje dijakronije semantičkih razlika između pretpostavljenih parova „lažnih prijatelja“ između 2 jezična sustava ekscerpirana u ovom radu, ustanovio sam 5 kategorija mogućih uzroka njihova nastanka:

A) slabije poznavanje mjesnih govora samih autora djela na prekomurskom književnom jeziku **B)** neprecizan prijevod autora rječnika prekomurskog književnog jezika, a koji se dogodio zbog njihova slabijeg

[1] U većini europskih jezika uobičajen je naziv »lažni prijatelji« dok naziv «pseudoanalogonimija» upotrebljavaju njemački lingvisti Karlheinz Hengst i Daniel Bunčić. U ovom radu upotrebljavam oba naziva jer smatram da su oba nužna za precizno izražavanje u znanstvenom diskursu: pojavu nazivam pseudoanalogonimijom, a primjere »lažnim prijateljima«.

[2] Takvo sam istraživanje napravio za pseudoanalogonomiju između hrvatskog standardnog jezika i govora Preloga. Đuro BLAŽEKA: „Lažni prijatelji“ između hrvatskoga standardnoga jezika i međimurskoga dijalekta. *Filologija* 57. Zagreb: Zavod za lingvistička istraživanja HAZU, 1–33.; 2011.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

poznavanja prekomurskih mjesnih govora **C)** namjerna autorska prilagođavanja značenja leksema iz prekomurskih mjesnih govora značenjima potrebnima kontekstima u kojima se prekomurski književni jezik koristio (najčešće religioznom kontekstu).

Kod parova „lažnih prijatelja" koji su čine neupitnima, napravit ću razliku između onih „starijih" **(D)** i onih „novijih" **(E)** – kod kojih se u govoru Preloga dogodila neka suvremenija semantička adaptacija u odnosu na vrijeme kad je prekomurski književni jezik nastao, a posebice zbog pojave novih realija (posebice u području tehnike i poljoprivrede) i ekspresivne upotrebe.

U dijelu rada s primjerima s parovima riječi s rečeničnim potvrdama stavljat ću boldirane oznake iza početnog dijela natuknice od kojih će svaka označavati jednu od navedenih kategorija za koju vjerujem da odgovara određenom paru, i to bez pretenzija da te prijedloge smatram konačnim sudovima. Njih ću prepustiti stručnjacima za slovenski jezik.

2.2. Kompromisi u određivanju parova »lažnih prijatelja«

Budući da se u istraživanjima pseudoanalogonimije gotovo uvijek radi o raznolikim fonološkim sustavima, sasvim je razumljivo da bi prije takvih istraživanja treba napraviti popis kompromisa u kojem bi se definiralo koje se sve razlike između dva uspoređivana sustava mogu zanemariti, a da slične riječi dobiju status »lažnih prijatelja«. Uvijek treba računati na onakve fonološke i morfološke prilagodbe za koje bi se realno moglo pretpostaviti da bi ih napravila većina govornika jednog jezičnog sustava kod prevođenja s drugog jezičnog sustava na svoj jezični sustav. Kad za uspoređivane jezične sustave postoje i znanstveni rječnici, kao u ovom istraživanju, u obzir treba uzeti i eventualne arhilekseme i konkretnu grafiju kojom su rječnici pisani, ali tek kao sekundarnu kategoriju. U prekomurskom rječniku su natuknice akcentirane, no to je za ovo istraživanje nebitno jer naglasne razlike u određivanju »lažnih prijatelja« najvećim su dijelom potpuno nebitne. U rječniku Preloga na početku rječničkog članka stoji arhileksem i on nam izvrsno služi za ovo istraživanje, posebice za znanstvenike sa slovenske strane kojima međimurski dijalekt nije jako blizak.

Navest ću neke kategorije u kojima treba zanemariti sljedeće razlike između leksema:

1. raznolikosti po stupnju otvorenosti i zatvorenosti istovrsnih samoglasnika treba zanemariti, npr. otvoreno *ǫ́*, koje u govoru Preloga uvijek potječe od dugog *ā,* uvijek treba »poistovjetiti« s *a* kod pretpostavljenih »lažnih prijatelja« u pomurskom rječniku: *zadrgávati* (POM.) / *zadrg'ǫvatį* (PR.)

2. diftonge i monoftonge istovrsnih samoglasnika, npr. *hüdóuča* (POM.) / *hụd'ǫ́ča* (PR.)*; óuprava* (POM.) i *'oprava* (PR.), *šóunati* (POM.) i *š'ǫnatį* (PR.).

3. Povišeno *ụ* iz pomurskog književnog jezika i srednje *u* iz govora Preloga, npr. *odűriti* (POM.) / *ụdụr'itį* (PR.).

4. parove leksema sa sličnim tvorbenim nastavcima, npr. *példivati* (POM.) i *p'i͡ẹldụvatį* (PR.), *razhájati* / *resh'ǫjatį*

5. samoglasnike iz nenaglašene pozicije čija je realizacija u govoru Preloga fakultativna unutar zadanih vrijednosti (*a* [*a, ạ*], *e* [*e, ẹ, ẹ*], *į* [*i͡ẹ, i*], *ụ* [*u, ǫ*]) s odgovarajućim samoglasnicima kod njihovih pretpostavljenih »lažnih

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

prijatelja« u pomurskom književnom jeziku gdje do navedenih neutralizacija nije došlo.

Zahvaljujući arhileksemima u preloškom rječniku, to neće stvarati poteškoća u uspoređivanjima.

6. *L* na kraju sloga koje se vokalizira i *l* koje ostaje nepromijenjeno (ili eventualno prelazi u *lj*), npr. *pȕšeo* (POM.) / *p'ušelj* (PR.)

3. Odabrani parovi „lažnih prijatelja“ između preloške skupine međimurskog dijalekta i prekomurskog književnog jezika[3]

gr̀liti se -im se nedov. *daviti se:* szká'zem pomôcs, têm, ki sze grlijo TA 1848, 9
grliti se [g'rlịtị se] ***impf.*** **(D)** *obavijati se rukama oko vrata ili pleća iz prijateljstva, dragosti, nježnosti ili ljubavi.* Hč'ẹra sụ se kl'alị, a v'ẹ se g'rljụ.

gvèrati -am dov. *vrniti, povrniti:* Maximilián szi je praviczo vzéo szvoje po szili gverati KOJ 1848, 82
gverati [gv'eratị] ***impf.*** **(D)** *začepljivati (u tehničkom kontekstu).* L'ọsị v kụpa'onị gv'erajụ c'ẹvị.

hűkati -čem nedov. **(B)** *sopsti, dihati:* Csrni vrázje vtvoja vüha hükali do ogen BKM 1789, 451
hukati [h'ukatị] ***impf.*** *grijati što svojim dahom.* H'učị sị v r'ọke ka tị n'a z'ima!

hűliti -im nedov. **(A)** *grajati, zaničevati:* te véksi táo ali ne vej steti, ali csi zná, szkoro vsze hüli kajkoli je nouvo KOJ 1833, XV
huliti [h'ulịtị] ***impf.*** *podsticati protiv nekoga.* Št'ọ ịh t'ọ h'ulị na m'ẹne?

krìč -a m **(B)** *krik:* Zaj; halabuka; krics, lárma, praszka KOJ 1833, 183; Vízáka britkoſzt i ſzrd i krics i preklinyanye kraj bojdi od váſz KŠ 1771, 582; da bi sze eti naszkoroma tüdi bojne krics zglászo AIP 1876, br. 5, 3; Doszta gucsa, kricsa AIP 1876, br. 1, 8; Jo'zef krics obcsüo te, da je kruglo szkôsz vek poszlo AI 1875, kaz. br. 7
krič [kr'ič] ***m.*** *vika.* S'am je kr'ič pr'i tị h'ižị. N'i͡ẹga t'u m'ira.

kűnstno prisl. *pametno, spretno:* Károl II. szka'slive králice szvojo fancsoszt künsztno zakrivajoucse vecskrát obiszka KOJ 1848, 48
Novakov prijevod 'pametno' suvišan je. **(B)**
kunštno [k'unštno] ***adj.*** *vrlo vješto.* K'unštnụ je pụpr'avịl bịc'iklịna.

kùrtav -a -o prid. *zakrnel, nerazvit:* Na gumilici grmicsek, V-tom pa niki kurtav fticsek KAJ 1870, 171; Greni kurtav! tô rêcs je mogao bôgati KAJ 1870, 152
kurtasti [k'urtastị] ***adj.*** **(E)** *koji je bez repa (o životinji).* 'Imajụ k'urtastụga p'esa. N'ẹščị mụ je r'epa ụds'i͡ẹkel.

[3] Znak ☻ stavljam kako bih odvojio rečenične potvrde iza istog značenja.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

norìti nòrim nedov. **(C)** *varati, goljufati:* Bio je pa neki mou'z, ki je noro lüſztvo KŠ 1771, 364; Kak bi sz-têm csloveka noro KAJ 1848, 230 LOŠ PRIJEVOD
noriti [n'ọrịtị] ***impf.*** 1. *divljati.* D’ẹca n'ọrịjụ pụ c’i͡ẹle dn'eve. 2. *ludovati.* ụd t'oga 'alkụh'ola v’ẹč n'ọrị. V'idị b’i͡ẹle m'iše. 2. *ludjeti.* V'ẹč n’ọrịm ụd t'e d'ẹce.
U govoru Preloga to ne može biti prijelazni glagol.

nòtri dàti ~ dám dov. *izročiti:* i goricze vö dá drügim delavczom, ſteri nyemi notri dájo ſzád vu ſzvojem vrejmeni KŠ 1771, 71
nuter d'atị [n'uter d'atị] ***pf.*** **(E)** *službeno što predati.* D’ọl sam n'uter pap’i͡ẹre ị v’ẹ č’ọkam reš'enje.

odümlávanje -a s **(B)** *orazumljenje:* Odümlávanye na zahválnoszt za szkrbnosênye i dobrôte Bo'ze TA 1848, 118
odumeti se [ụd'umetị se] ***pf.*** 1. *oporaviti se nakon bolesti, doći k svijesti.* V’ẹč sụ ị svečen’ika zv’ọlị pak se p’ọk ụd’umela. 2. *odazvati se.* N’i͡ẹsụ se ụd'umelị d’ọjtị nam pụm’ọgat k'opat.

odűriti -im nedov. **(A)** *sovražiti:* Ah dai mi vſza Vraiſa dela odüriti SM 1747, 52; Dabite mogli ſzpoznati, Grejhe nase odüriti BKM 1789, 2; Dái mi miloſcſo, kai jaſz ovo mojo globouko ſzkvárjenye odürim SM 1747, 48; A gizdáve zvisávcze, On krouto odüri BKM 1789, 13; Proſzimo te, da tvojo rejcs ne odürimo KŠ 1771, 841; Neodüri tvoje ſztvoriene ſztvári SM 1747, 59; Ne odüri, oh Goszpodne! Té moje kotrige KŠ 1754, 254; Gucsta pravico i odürita grêh AIN 1876, 28; Odürte kmiczo blôdnoszti KAJ 1848, 114; Eſaua ſzam pa odüro KŠ 1771, 468; Ár je niſcse nej nigdár ſzám ſzvoje tejlo odüro KŠ 1771, 585; Zakaj je odüro Kájn Abela KM 1796, 8; I ſzküsávanye moje ſzte je nej odürili KM 1796, 565; Meſztáncsarje ſzo ga pa odürili KM 1796, 235
oduriti [ụdụr'itị] ***pf.*** *zgaditi kome što ili koga.* T'uḷkụ jị gụv'orịla pr'otịf d’ẹčkị ka jị je ụdụr'ila 'opče s'akụ m'isel n’ọ tụ. Ụst’ọla je st’ọra p'uca.

odvándrati -am dov. *odpotovati, oditi:* On more bougati, i na törszko zemlo odvándrati KOJ 1848, 100; ino szo odvándrali na Törszko zemlo KOJ 1848, 105
odvandrati [ụdv’ọndratị] ***impf.*** PEJ. **(E)** *odskitati.* D’ẹnes ml’ọdị s'am t'ak ụdv’ọndrajụ v Z’ọgrep i v'rnejụ se za p’ọr v'ur. N’ẹgda št'ọ je d’ẹlal v Z’ọgrebụ je d'ošel p’ọr p’ọt na l’ẹtụ d'imụ.

òfer òfra m *žrtev:* nyegovo ſzvéto telou ſze meni uu blagoſzlovlenoi ofri dáva TF 1715, 40; Telovni ofer ne 'zelejs KŠ 1754, 254; Ofri Bo'zi ſzo düjh potrti KŠ 1754, 147; prvo za ſzvoje laſztivne grejhe ofre ofrüvati KŠ 1754, 103
ofer ['ofer] ***m.*** 1. **(E)** *jastuk na kojem je mlada djevojka obučena u bijelo nosila buketić na pogrebu mladiću koji nije bio oženjen.* Dụk je k'umụf J'ožek hm'rl, m'ẹne sụ v b’i͡ẹlụ bl’i͡ẹklị ị n'esla sam 'ofra. 2. **(E)** *ljubljenje križa u posebnim crkvenim prigodama.* 3. *poteškoća.* M’ẹl bụš t'i 'ofre z ń'im!

oferùvati tudi **ofrùvati** -ùjem nedov. *darovati:* Steroga zdai Tebi Priáteu vkriſtuſſi offerujem TF 1715, 9; Bog je Jesussa rendeluval, dabi on praviczo prikázal (offeruval) SM 1747, 17; tak moremo náſz i vſze naſſe Bougu gori

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

ofrüvati KŠ 1754, 104; prvo za ſzvoje laſztivne grejhe ofre ofrüvati KŠ 1754, 103; naj I. Bougi ofrüjejo a, tejlo i vſze nyega kotrige KŠ 1754, 104
oferati [ụf'i͡ẹratị] ***impf.*** **(E)** *udvarati se*. St'ọlnụ jị je ụf'i͡ẹral na z'ọbavị.

oklèstriti -im dov. **(A)** *natepsti, pretepsti:* ka je on nyemi rejszan pomágao vöszpraviti, naj ga prevecs neoklesztrijo KOJ 1848, 58
oklješ̀triti [ụkl'i͡ẹštrịtị] ***pf.*** *okljaštriti*. Dụk je ụrez'ọval j'abụkụ, pr'ẹveč jụ je ụklj'i͡ẹštrịl.

pàriti párim nedov. *pariti, žgati:* Prislo je 'ze toplo leto, Pári trák zeléno betvo KAJ 1870, 132
pariti [p'ọrịtị] ***impf.*** **(D)** *sparivati*. P'ọrị št'omfe pr'ẹdị nek ịh d'ẹneš v k'ištụ.

pàščiti se páščim se nedov. *hiteti, prizadevati si:* ino sze za ta nebeſzka pascsiti SIZ 1807, 10; sze more nazáj pascsiti KOJ 1845, 9; Tak ſze paſcsim KŠ 1771, 483; paſcsis ſze okouli vnouga KŠ 1771, 205; ki ſze nepaſcsi povéksávati KM 1796, 5; ſze pascſi, i Szlü'ziti Bougi BKM 1789, 127; Kak sze vam paszcsi k-sztoli on KAJ 1870, 79; Vu nebéſza záto ſze pascsimo SŠ 1796, 7; stvári štere za volo toga se paščijo zgrabiti AI 1878, 7; I vsaki se je paščo ognya gasiti BJ 1886, 9
paščiti se [p'aščịtị se] ***impf.*** **(D)** *postiti*. Ne m'ọraš se v'ẹč p'aščịtị. D'ostị sị zmrš'avel!

példa -e ž *zgled, vzor:* nego példa bodoucsi te csrejde KŠ 1771, 713; Jezus duſevni jákoſzt példa KM 1783, 40; on naj vuvſzem dobra példa bode SIZ 1807, 9; Dobra példa KAJ 1848, VII; i brez példe je njegova pokorščina AI 1878, 8; Eta ſzo pa nám kpéldi vcſinyena KŠ 1771, 508; naj dobro példo ſz-ſzvojim 'zitkom dájo KŠ 1754, 217; tvojim ovczám dobro példo i zvelicsánſzko vcsenyé dávajo KŠ 1771, 849; Naj vſzejm dobro példo dámo KMK 1780, 43
pelda [p'i͡ẹlda] ***f.*** PEJ. **(E)** *osoba bolesnog izgleda*. K'aj p'i͡ẹlda zgled'i. Vel'idụ da h'odị na k'ẹmụter'apịjụ. 2. *nesreća*. B'aš 'imam p'i͡ẹldụ. S'ẹ sam sị prịpr'aj ka bụm gl'edal 'utakmịcụ, a 'unda je n'estala str'uja.

példivati -am nedov. *prispodabljati, predstavlja-ti, kazati:* krsztsenikov hi'sni zákon példiva Krisztusovo zjedinejnye (zarocsenyé) z-Cér-kvov KOJ 1845; Vsza eta példivajo, ka mo páli szami katoliki KOJ 1845, 83; Ka je Dániel i Jonás példivo, Vſze je gotovo BKM 1789, 89
peldovati [p'i͡ẹldụvatị] ***impf.*** **(E)** *raditi što tako dugo dok se što loše ne dogodi*. P'i͡ẹldụval je ka sị je n'ogụ ft'rgel.

pelìsnoti -em dov. **(A)** *hitro, bliskovito priti:* Törke, steri szo radi pelisznoli notri v-Erdélijo KOJ 1848, 66
pelisnoti [pel'isnụtị] ***pf.*** *malo proliti preko ruba posude zbog naglog pokreta*. T'ak sam nap'unịla vedr'icụ ka je s'ẹ pel'isnụlụ pụ p'ọdụ.

péneznica -e ž *blagajna:* Odked sze je zgoudilo, da je országcska peneznicza szpráznyena KOJ 1848, 72; pejnezi szi je steo z-peneznicze Váciumszke Cérkve zagrabiti KOJ 1848, 32

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

peneznica [penezn'ica] ***f.*** **(E)** *ženska osoba koja ima mnogo novaca.* Ǯ'urđa tį je v'ęlka penezn'ica. Bųg'ǫtų se ųž'ęnįla.

prerèčeni -a -o prid. **(C)** *prej imenovan:* gda je Heródes po iméni Antipas, toga prerecsenoga ſztároga Herodeſſa drügi ſzin, ſzvojega ocsé Králevcſine ſtrti táo ládao KM 1796, 93
prerečeni [prer'ęčenį] ***adj.*** *ono što je prorokovano.* Cįgan'ica mį je prer'ękla da bųm j'ǫ najd'ože ž'ivel ųd s'ę br'ače.

presmèknoti -em dov. *prebosti:* Hunyadi zgrábi za edno dárdo, preszmekne 'snyouv ednoga razbojnika KOJ 1848, 58; preſzmekno bi ga Saul z-dárdov KM 1796, 58; ſziná je ſz-trejmi dárdami preſzmekno KM 1796, 64
presmeknoti [presm'ęknųtį] ***pf.*** **(D)** *uganuti.* R'ǫkų sam sį presm'ęknųla pak m'ǫram g'ipsa nųs'itį.

presvetìti -ím dov. *posvetiti:* Szpomeniſze cslovecse, da dén ſzobotni preſzvetis TF 1715, 13; naj nyegovo diko preſzvetímo KŠ 1754, 83
presvetiti [presv'i͡ętįtį] ***pf.*** **(D)** *prosvijetliti koga.* V'aļda vam b'ǫ B'ǫk p'amet presv'i͡ętįl!

prežàgati se -am se dov. **(B)** *razjeziti se, raztogotiti se:* Gda bi pa eta csüli, pre'zagala ſzo ſze nyim ſzrczá KŠ 1771, 363
prež'ǫgatį [prež'ǫgatį] ***pf.*** *prepiliti.* Prež'ǫgaj t'ǫ d'ęskų.

pritíkati -tíčem nedov. *dajati, dodajati:* Csi knyej [rejči] cslovecsánszko naſztávanye ne pritícsemo KŠ 1754, 157
pritikati [prįt'ikatį] ***impf.*** **(E)** *spominjati nekom stare grijehe ili greške.* N'ę smeš mų t'ǫ st'ǫlnų pret'ikatį!

pritrúcati -am dov. *prisiliti:* Záto je osztro opoumeno Erneszta austrianszkoga Hercega, naj bi Salamona pritrúczao vogerszkoj koróni odpovedati KOJ 1848, 20
pretrucati [pretr'ucatį] ***pf.*** **(E)** *nagovoriti koga da jede ponuđeno.* K'omaj smų ga pretr'ucalį ka je pr'i nas j'ęl.

privátnik -a m *izredni učenec:* skolnik sze prime pitat vucsenike od priszlabejsih do privátnikov KOJ 1845, 17
privatnik [prįv'atnįk / pr'ivatnįk] ***m.*** **(E)** *onaj koji samostalno nastupa u obrtu, trgovini i općenito u privrednoj djelatnosti.* Pr prįv'atnįkų n'ęmreš 'itį na b'olųvańe. M'ǫm tį d'ǫ kń'ižįcų.

próuti se držàti ~ ~ -ím nedov. *upirati se:* zácsali ſzo ſze piſzácske i Farizeuske mocsno prouti dr'zati KŠ 1771, 210
proti se držati [pr'ǫtį se drž'atį] ***impf.*** **(E)** *prkositi jedan drugom.* Dv'ǫ br'atį se pr'ǫtį drž'idų. T'ǫ n'ęmre b'itį d'obrų.

pȕšeo -šla m *čop:* Bibic na glávi má lepi pérnati püšeo AI 1878, 27

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

pušelj [p'ušeļ] ***m.*** **(E)** *svežanj*. Nac’i͡ępala sam p'ušeļ v’i͡ęhja ka sį b’o̧m m’i͡ęla z č’i͡ęm k'urįtį.

razčéjsati -čéšem dov. *raztrgati:* vem szam jasz tiszta piszma razcsêszo AIP 1876, br. 12, 7; ſzta dvá medveda prisla, ſteriva ſzta ſtirideſzét, i dvá pojbicsa razscsejſzala KM 1796, 77
rešč’ęsatį [rešč’ęsatį] ***pf.*** **(D)** *razmrsiti češljanjem*. D’ęj sį rešč’ęšį t’ę sk'ubače.

raztrèščiti se -im se dov. *razjeziti se:* Pridoucsi z-lovine E'ſau tak ſze je raztrescso, i zdivjao KM 1796, 20; Gda ſzo ſze Popovſzki Poglavnicke na predgo Sz. Petra jáko raztrescsili KM 1796, 120
restreščiti se [restr’i͡ęščįtį se] ***pf.*** **(D)** *pretvoriti se u triješće*. Dų̇k se šk'ędeń zr'ušįl, č'udaj se t'oga rastr’i͡ęščįlų̇ kaj v'ęč n'a za p'orabų̇.

róštati -am nedov. **(B)** *ropotati, brskati:* Drügi 'zmáhno jéjo, on rôsta po szkledi KAJ 1870, 152
roštati [r'o̧štatį] ***impf.*** *raspirivati vatru žaračem*. R’o̧štaj j'ogńa z šar'aklįnų̇m, a n’i͡ę z b'otų̇m.

skotìti skòtim dov. *skotiti:* Csi krava szkoti KOJ 1845, 109; Na sprotoletje skoti mládoga AI 1878, 22; Jaj! szvinyko szi mi szkotilo KAJ 1870
skotiti [skų̇t'itį / sk'otįtį] ***pf.*** **(D)** / **(E)** *donositi mlade (kuja, mačka, gamad)*. K'ujsa je skų̇t'ila št'irį k'ujseke.

sláp -a m *vihar, močen veter:* ſzláp KŠ 1754, 177; najkrepse pa szláp ali vihér zové KAJ 1870, 150; Gda bi ſze pa jáko od ſzlápa gonili KŠ 1771, 425; Kak mourſzko válovjé, Ko ſzem tam ſzlápi noſzijo BKM 1789, 206; On na neverne dá vihér ſzlápov TA 1848, 9
slap [sl’o̧p] ***m.*** **(D)** 1. *vruća para*. Sl’o̧p ga je dų̇s'egel. **(D)** 2. *propuh*. Sl’o̧p ga je pr'ijal pak se pr’ęhladįl.

sòpiti -im nedov. *vzbujati, spodbujati:* da szi düsi hotécs neszopim plámna KAJ 1848, 154; Naj szi v-rú'znoj bátrivnoszti Neszopimo môk vecsnoszti KOJ 1848, 43; Ki zlo miszlijo vu szrczi, i vszákdén boj szopijo TA 1848, 114; te bi nam i blá'zensztva 'zelênye Szopilo v-düsi mantre obcsütênye KAJ 1848, 7
sopiti [s'opįtį] ***impf.*** **(D)** *teško disati*. T'ak je deb'elį kaj k'omaj dų̇b'i l'ufta. S'am sų̇p'i.

spáčiti -im dov. **(B)** *pohujšati:* Steri pa ſzpácsi edno náj ménse zeti KŠ 1771, 58; Naj je pa ne ſzpácsimo KŠ 1771, 57; i szvojo deco tak szpácsijo KOJ 1845, 10; lagoje példe, z-ſterimi je lüſztvo ſzpácso KM 1796, 71
spačiti [sp’o̧čįtį] ***pf.*** *odgovoriti koga od neke radnje širenjem glasina*. V’ęč sų̇ sk'oru̧m b'ilį sv'atį pak i̧h je n’ęščį sp'ačįl.

spelávati -am nedov.
1. *voditi:* On Náſz tüdi ſzpeláva Na vekivecsno ſzvetloſzt BRM 1823, 147; Ti náſz na dobro ſzpelávaj BRM 1823, 87; Düh ſzvéti bode váſz Na vſzo praviczo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

ſzpelávao BRM 1823, 88; do etimáo ſzi Ti náſz Szpelávao na zvelicsanye BRM 1823, 414

2. *vpeljevati, opravljati verski obred:* kimpeterce (posztelkinye) szo szpelávali KOJ 1914, 134
speljavati [speļ'o̯vatį] ***impf.*** 1. **(E)** *provoditi žice neke instalacije*. El'ę̆ktrįčar mį speļ'o̯vļe str'ujų. 2. PEJ. ŠALJ. **(E)** *izvoditi što*. K'aj p'o̯k speļ'o̯vļeš?

strébiti -im dov. *očistiti:* Sztrêbi tak z-nász vszo nevernoszt KAJ 1848, 129; Goszpodne, sztrêbi vö vszo szkazlivoszt TA 1848, 9; Pojbár té falat je escse hitrê sztrêbo KAJ 1870, 91
strebiti [str'i͡ębįtį] ***pf.*** **(E)** *oljuštiti mahunu ili voće iz ljuske*. 'Imam gr'o̯šca za 'obet, s'amų ga m'o̯ram str'i͡ębįtį.

strósiti -im dov. *stresti, potresti:* Sztrôszim jo, osziple vesz szád KAJ 1870, 103; jaj! tô ga vu szrdci sztrôszi KAJ 1870, 153; Tak bi nyemi rad glavô sztrôszo AIP 1876, br. 9, 5; [Samson] prijao je dvá stebra te palacse, i tak je je ſztrouſzo KM 1796, 50
strositi [str'o̯sįtį] ***pf.*** 1. **(E)** *stresti voće sa stabla*. Str'o̯sį 'onų l'i͡ępų j'abų̨kų̨. 2. ŽARG. **(E)** *popiti*. C'i͡ęlųga v'rča je str'o̯sįl.

stvárjati -am nedov. *ustvarjati:* Keliko dni je ſztvárjao Boug te ſzvejt KM 1796, 3
stvarjati [stv'o̯rjatį] ***impf.*** **(E)** *činiti što (u negativnom smislu)*. K'aj t'o̯ 'o̯n tv'o̯j stv'o̯rja?

šàjtrav -a -o prid. *zibajoč se, nerodno hodeč:* Sajtrav medved z-sürkim repom KAJ 1870, 95
šajtravi [š'ajtravį] ***adj.*** **(E)** *smotan*. 'Ọn tį je j'o̯kų š'ajtravį. S'ę mų p'o̯ne z r'o̯k d'olį k'aj pr'ime.

ščàva -e ž *kislica:* Sóska; scsava KOJ 1833, 172
ščava [šč'ava] ***f.*** **(D)** *napoj*. D'ęj sv'ińam r'i͡ętkų šč'avų.

ščùkati -am nedov. *tepsti z bičem:* Dobro mi je, kai ſcsukas SM 1747, 71; ſzejkaj ino ſcsukaj BKM 1789, 207; Niki pojbár je nepreſztano ſcsukao KM 1790, 18; moj ocsa je z-ſibami váſz ſcsukao KM 1796, 68; pren. O Goszpodne, nescsukaj me TA 1848, 5
ščukati [šč'ukatį] ***impf.*** **(D)** *kljucati*. D'ęj kų̨kų̨š'o̯j tr'o̯vų ka sį n'ę̆kaj bų̨dų̨ m'alų̨ šč'ukale.

šègav -a -o prid. **(B)** *hiter:* hintôvov, vu stere szo segavi konyi napre'zeni bili KAJ 1870, 117
šegavi [šeg'o̯vį] ***adj.*** *nepredvidljiv, ćudljiv; s manom*. B'ila je j'o̯kų̨ šeg'o̯va. Z'o̯tų̨ je ų̨st'o̯la st'o̯ra p'uca.

šìmfati -am nedov. **(B)** *zmerjati, psovati:* Vi, ki szamo simfati znáte AIP 1876, br. 12, 1

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

š’e͡mfatį [š’i͡ẹmfatį] ***impf.*** *grditi*. J’ọkų sų ga m'amįca š’i͡ẹmfalį ka je zg'ubįl p’ẹneze.
Novak je u prijevodu pogriješio u značenju ‘psovati’.

škràmplasti -a -o prid. **(C)** *hudoben:* decza naj vu skrpczé táksega skramplaſztoga meſtra ne ſzpádne KM 1796, 77
škrampljasti [škr’ọmpljastį] ***adj.*** *koji ima velike nokte*. Dr’ẹžį sį n'ofte. V’ẹs sį škr’ọmpljastį.

šlátanje -a s *tipanje:* Csi Slátanye ino csütejnye BKM 1789, 287; Gda mi henya vidênye, Slátanye ino ſzlisanye BRM 1823, 310
šlatanje [šl’ọtanje] ***n.*** **(E)** *erotsko pipkanje*. V t’i͡ẹ v'rstį pl'esa ga j’ę p'unų šl’ọtanja.

šóunati tudi **šónati** -am nedov. *prizanašati:* Kémélni sounati KOJ 1833, 162; Zmenkanye moje sôna BRM 1823, 186; I sônaj tô kokôs vszigdár KAJ 1870, 145; ne bom vaſz ſounao KŠ 1771, 552; vuczké, ki ne bodo ſounali csrejdo KŠ 1771, 406; Jaſz bi pa váſz rad ſounao KŠ 1771, 503
šonati [š'ọnatį] ***impf.*** **(D)** *razbijati glavu razmišljanjem*. 'A k'aj bį t’ọ š’ọnal! *(Ne treba time razbijati glavu!)*

štímati -am nedov.
1. *misliti, meniti:* Stímam, ka ſzem ti dáo KŠ 1754, 12a; Stímam tak eto dobro biti KŠ 1771, 503; ſteri ſze bode vſzákomi, kak ſtimam, vido BKM 1789, 4; delo ſzem, kak stimam, ſzkoncsao BRM 1823, IV; Bogme stimam, odgovori KAJ 1870, 38
2. (B) *imeti, šteti:* rejcs .. nego jo za ſzvéto ſtimajmo KŠ 1754, 23; kaibi nyé za véliko ſtimali TF 1715, 15; Kriſztus nej je za vtrgnenyé ſtimau glih biti z Bougom KŠ 1754, 106
štimati [št'imatį] ***impf.*** 1. **(E)** *ugađati instrument*. K'aj t'ak d'ogų št'imaš telev'izųra? Bų 'utakmįca pr’ęšla. 2. *uvažavati ili poštovati koga*. ☻ J’ọkų ga št’imajų na p’oslų. ☻ Ml'ajšį m’ọrajų št'imatį sv'oje st'areše. 3. *biti u redu*. Z ń'im n’ẹkaj ne št'ima.

štrájfati -am nedov. *grajati, kaznovati:* i zácsao ga je ſtrájfati KŠ 1771, 128; Strájfa, ka ednoga vucsitela od drügoga za vékse májo KŠ 1771, 488; Goſzpodne ne ſtraiffai mené vu tvoiem ſzerdi ABC 1725, A8a
štrajfati [štr'ọjfatį] ***pf.*** **(D)** *okrznuti, ogrepsti u kretanju*. Faz'ọna je n’i͡ẹ pųg'odįl, s'amų ga je štr'ọjfal kaj mų je p'ęrųt p'ọla. ☻ Štr’ọjfal ga je z 'altųm į pųb’i͡ẹgel.

tálati -am nedov. *deliti:* On ſzám dobrôte tála BRM 1823, 6; Srecso, neſzrecso tálajva BRM 1823, 418
taljati [t’ọlatį] ***impf.*** 1. **(E)** *raščlanjivati na manje komade po nekom smislu ili omjeru*. M’eļa se t’ọļala, s’aka p’osebnų. 2. **(E)** *razgraničavati u pravima na neko imanje ili imovinu*. K'ak bųdų j'apa t’ọljalį gr'unta v teštam’ęntų?

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

várati -am dov. *opaziti:* ali nikaj nê mogo várati AI 1875, br. 1, 7; Szprevedije, i norije plácso tam ti váras BKM 1789, 451; ne pride králeſztvo Bo'ze tak, ka bi je ſto várao KŠ 1771, 229; Ah – csi vucsitel tô vára KAJ 1870, 6; Gyürko je tô várao KAJ 1870, 16
varati [v'aratį] ***impf.*** **(D)** *varati*. V'aral je na k'ǫrtama.

zabádanje -a s **(B)** *klanje:* Szvinya sze pred zabádanyem podkrmiti more KAJ 1870, 69
zab'ǫdanje [zab'ǫdanje] ***n.*** *ubadanje*. Zab'ǫdanje st'ǫpį se d'ẹnes ze str'ojem d'i͡ẹla.

začȕti -ȕjem dov.
1. *zaslišati:* nigdar odnyi nikaj nê zacsüti bilo AIP 1876, br. 1, 8; sztopája rogát zacsüje AI 1875, kaz. br. 7; V bližini začüjemo neprestano pokanje AI 1878, 3; Ár zacsüjo, kaj ſzi priſao KŠ 1771, 408; Ár edna 'zena kak je zacsüla KŠ 1771, 124
2. *spoznati:* Tü szo nasi zacsüli hasznovitnoszt hajdine KOJ (1914), 107
začuti [zač'utį] ***pf.*** **(D)** *krivo čuti*. Z'ačǫl sam da me n'ẹščį z'ove, a n'iščį je n'i͡ẹ b'il

zadrgávati -am nedov. *ovirati:* cena vo'znyi jáko viszika, i to nase trsztvo zadrgáva AIP 1876, br. 7, 8; je 'zelêno váma poszebnoszt, stera trstvo ne bi zadrgávala AI 1875, br. 1, 2
zadrgavati [zadrg'ǫvatį] ***impf.*** **(E)** *otežavati kretanje zbog neke prepreke koja je ušla u predmet kretanja*. Kųt'ǫč n'ẹkaj zadrg'ǫvlje. Pųgl'ęč 'alį sų se n'i͡ẹ šp'ice ft'rgle.

4. Zaključak

U ovom sam radu pokušao potaknuti dublje analize semantike dijalektalnog leksika jer su rječnički opisi često, zbog objektivnih razloga, neprecizni ili nedostatni. Također treba imati na umu da je semantika dinamički dijakronijski proces i da je velika šteta što suvremeno jezikoslovlje, a posebice dijalektologija, ne poklanja toj pojavi više pažnje.

U ovom radu zbog ograničenog prostora nisam mogao ići u detaljnije analize, no vjerujem da će nadolazeći radovi[4], potaknuti ovom metodologijom, biti dragocjen doprinos istraživanju jezičnog kontakta između slovenskog i hrvatskog jezika te spoznajama o leksiku tih dvaju jezika.

[4] Ovaj rad će biti temelj takvih istraživanja koja ću napraviti između odabranih suvremenih mjesnih govora međimurskog dijalekta te govora prekomurskog i prleškog dijalekta.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

Literatura

Đuro BLAŽEKA: „Lažni prijatelji“ između hrvatskoga standardnoga jezika i međimurskoga dijalekta. *Filologija* 57. Zagreb: Zavod za lingvistička istraživanja HAZU, 1-33.; 2011.

Đuro BLAŽEKA: *Rječnik preloške skupine međimurskog dijalekta*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu, 2018.

Daniel BUNČIĆ: *Das sprachwissenschafliche Problem der innerslavischen »falschen Freunde« im Russicshen*. http://www.uni-bonn.de/~dbuncic/fauxamis, listopad 2000.

Franc NOVAK: *Slovar beltinskega prekmurskega govora*. Drugo, popravljeno in dopolnjeno izdajo priredil in uredil Vilko Novak, Murska Sobota: Pomurska založba, 1996.

Vilko NOVAK: *Slovar stare knjižne prekomurščine,* ZRC SAZU, Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša; 2006.

Sažetak

Na temelju građe iz svojeg *Rječnika preloške skupine međimurskog dijalekta* (Blažeka 2018.) i *Slovara stare knjižne prekmurščine* (Novak 2006.) autor govori o pseudoanalogonimiji između ta dva jezična sustava. Nakon metodologije istraživanja daje primjere parova „lažnih prijatelja“ želeći potaknuti dublja istraživanja o dijakroniji tih semantičkih razlika, a u nekim primjerima i jesu li možda one plod nekih nepreciznosti u prijevodu i uporabi, bilo autora rječnika prekomurskog književnog jezika, bilo autora djela na prekomurskom književnom jeziku. Neupitne parove „lažnih prijatelja“ dijeli na one „starije“ i one „novije“ koji su možda posljedica suvremenih semantičkih adaptacija u govoru Preloga, a u vrijeme kad se koristio prekomurski književni jezik možda i ne bi bili primjer za pseudoanalogonimiju. Sva se pitanja i mogući odgovori samo indiciraju (indikatori su uglavnom značenja iz govora Preloga), a posljednja se riječ u nekim budućim istraživanjima prepušta stručnjacima za slovenski jezik.
Ključne riječi: prekomurski književni jezik, govor Preloga, pseudoanalogonimija, dijakronija semantičkih razlika

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.19

Abstract

PSEUDOANALOGY BETWEEN THE PRELOG GROUP OF DIALECTS OF MEĐIMURJE AND THE PREKMURJE LITERARY LANGUAGE

Based on the material from his Dictionary of the Prelog group of the Međimurje dialects (Blažeka 2018) and the Dictionary of the Old Literary Prekmurje Language (Novak 2006), the author talks about the pseudoanalogy between these two language systems. Having described the research methodology, he gives examples of pairs of „false friends“ wanting to encourage deeper research into the diachrony of these differences so as to find out whether or not in some examples they might be the result of some inaccuracies in translation and use, either by the author of the Dictionary of the Prekomurje Literary Language or by the authors of works in the Prekomurje literary language. He divides unquestionable pairs of „false friends“ into „older“ and „newer“ ones, which may be the result of modern semantic adaptations in the Speech of Prelog, and which at the time when the Prekmurje Literary Language was used may not have been examples of pseudoanalogy. All the questions and possible answers are only indicated (indicators are meanings from the speech of Prelog), and the final decision is left to be made by experts in the Slovenian language in some future research.
Key words: Prekomurje Literary Language, the Speech of Prelog, pseudoanalogy, diachrony of semantic differences

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Blažeka, Mihaela–Blažeka, Đuro

O NAGLASNIM INAČICAMA U GOVORU PRELOGA KAO STILSKIM SREDSTVIMA

0. Uvod
0.1. Predmet istraživanja

Opsežna građa iz *Rječnika preloške skupine međimurskog dijalekta* (ZAGREB 2018.) omogućila nam je uvid u činjenicu da su mjesni govori danas jako daleko od romantičarske predodžbe o savršeno opisivoj uređenosti kakvu vidimo u uobičajenim dijalektološkim (najčešće fonološkim) opisima mjesnih govora do kojih se dolazi uobičajenim terenskim istraživanjima, a koja se temelje na upitnicima. Naime, u građi za spomenuti rječnik velik je broj inačica i sinonima svih vrsta. Dugo smo smatrali da se to uglavnom može objasniti ispresijecanjem različitih izoglosa (i sustavnih[1] i onih koji su posljedica jezičnog kontakta između susjednih mjesnih govora) te utjecajem standardnog jezika (posebice adaptacijom velikog broja leksema koji su stari leksik istisnuli prema rubnosti i stilističkoj obojenosti). Da je tako, takve bi inačice i sinonimi bili potvrđivani uglavnom kod govornika koji više, iz bilo kojeg razloga, ne zadovoljavaju status »idealnog ispitanika« jer je sasvim očekivano da se kod njih zbog novih razvojnih tendencija (vrlo velik utjecaj standardnog jezika i interdijalekta) idealna kodificirana norma (ona iz klasičnih, znanstveno priznatih, opisa mjesnih govora) gotovo nikada u cijelosti ne ostvaruje. No nakon dubljeg istraživanja utvrdili smo da je većina tih inačica i sinonima prisutna i kod najidealnijih ispitanika, i to onda kad ih koriste u posebnim komunikacijskim situacijama gdje se spontano izražavaju emocije (ljutnja, radost, začuđenost, iznenađenje, sumnjičavost…) do kojih se ne može na jednostavan način doći u klasičnim istraživanjima mjesnih govora, na što je ukazao Božidar Finka (Božidar FINKA: Stilistika u dijalektologiji. *Suvremena lingvistika.* vol. I. br. 1., str. 1–11. 1966.).[2] J. Silić (Josip SILIĆ: Razgovorni stil hrvatskoga

[1] Npr. u Prelogu se ispresijecaju refleksi *d'*: ravnopravni su i *j* i *ǯ: m'ęja / m'ęǯa, pr'ęja / pr'ęǯa.*

[2] Temelje istraživanju stilistike u hrvatskim dijalektima dao je Božidar Finka. On je dokazao da je u dijalektima vrlo česta stilska obilježenost svih izražajnih sredstava na glasovnoj, naglasnoj, obličnoj, tvorbenoj i sintaktičkoj razini. Ta obilježenost očituje se i u onim izražajnim sredstvima koja se ne iskazuju govornim sustavnim elementima. Pokazao je kako je stilsko iskazivanje vrednota govornog jezika u dijalektima slobodnije nego u standardnim jezicima, jer se u dijalektu kao govornom izrazu svaki otklon od norme doživljava afektivno.

„Iz ovoga prikaza jasno izlazi da posao dijalektologa nije završen opisom fonetskog sustava fonetskoga stanja i utvrđivanjem fonološkog i akcenatsko-kvantitativnog sustava kojega govora, nego da se u govoru mora istraživati i stilistička upotreba pojedinih govornih osobina. Tek se tako mogu razumjeti mnogobrojna, s historijskoga gledišta, nesustavne pojave u govoru s kojima se susreže svaki terenski istraživač.“ (Božidar FINKA: Stilistika u dijalektologiji. *Suvremena lingvistika.* vol. I. br. 1., str. 1–11. 1966.: 5)

„Zadatak je stilistike u dijalektologiji da ispituje sve takve „posebne slučajeve“, svi stilističke upotrebe izraznih sredstava, da objašnjava i da im određuje stilističku vrijednost. Budući da je i postupak i rezultat toga rada lingvistički, to je proučavanje kojega jezika ili dijalekta bez stilističkoga proučavanja u lingvističkom smislu nepotpun.“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

standardnoga jezika, *Kolo* VI/4, 1997. str. 483–495.) govori o neizbježnom raskoraku između triju razina apstrakcije sustava (samo funkcionalno stalni elementi), norme (kolektivno ostvarenje sustava) i govorenja (individualno ostvarenje norme). Individualna ostvarenja norme najčešće nisu ništa manje vrijedna za rječnik jer u seoskim mjesnim govorima individualno ostvarenje norme vrlo brzo može prijeći u status kolektivnog ostvarenja sustava.[3] Takva individualna ostvarenja norme može zabilježiti samo izvorni govornik u slušanju spontane komunikacije. U građi smo zabilježili i velik broj tvorbenih sinonima koji govore o jezičnoj inventivnosti izvornih govornika koji neopterećeno intuitivno koriste tvorbene mogućnosti jezika koje u standardnom jeziku zbog naravi procesa normiranja i njegove svrhe ne možemo koristiti. Velik je broj i raznokorijenskih sinonima, i to ponajprije zbog jezičnog kontakta s njemačkim i mađarskim jezikom, a danas i zbog interferencije sa standardnim jezikom.

U ovom ćemo radu obraditi naglasne inačice svih vrsta iz građe za *Rječnik Preloga*. Vjerojatno bi se pod naglasne inačice mogle ubrojiti i one s istorodnim samoglasnikom različite zatvorenosti/otvorenosti (npr. *gl'ọtkị/gl'atkị; b'ⁱ͡ẹzek/b'ẹzek*) jer se u cijelom međimurskom dijalektu opreka po kvantiteti i modulaciji pretvorila u opreku po kvaliteti, no zbog složenosti tematike njih ćemo obraditi u posebnom radu (pod inačicama nastalih zbog prijelaza fonema).

0.2. Oznake koje se upotrebljavaju u ovom radu

x / y nijedna inačica nije stilski obilježena.
x // y inačica y stilski je obilježena.
x ~ y inačice su fakultativno (ili potpuno) desinonimizirane.

0.3. Semantizacija rečeničnih potvrda

Iako se rečenične potvrde u dijalektološkoj literaturi rijetko semantiziraju, u ovom je radu to nužno zbog olakšavanja čitateljeva razumijevanja komunikacijske situacije i stilske obilježenosti pojedine inačice. Nastojalo se da semantizacije budu potpuno u duhu hrvatskoga standardnoga jezika, što znači da u njima često nisu upotrijebljeni leksemi iz rečenične potvrde (formalan bi prijevod često značio ili nešto drugo ili nešto potpuno besmisleno). Ponajmanji su problem parovi »lažnih prijatelja«[4] jer se tu naprosto jedan ekvivalent zamijenim drugim, a mnogo veći pseudoanalogonimija na rečeničnoj razini gdje bi samo fonološki i morfološki adaptiran prijevod bio loš. Npr. prijevod rečenice *S'amų da mį d'ọjde!* nije „Samo da mi dođe!“ (kao pozitivna želja) već „Samo neka mi dođe!“ (kao prijetnja). Prijevod rečenice *'Idemų na p'ọt.* nije „Idemo na put.“ već „Idemo pred kuću.“

---

[3] Mnogoliki su razlozi koji jedne naglasne likove zatiru, a druge jačaju, i tek se po ukupnosti odnosa dade zaključiti što je matica razvoja, a što rubna pojava (Ivan ZORIČIĆ: *Naglasni odnosi i norma.* Zagreb, 1990: 37).

[4] O „lažnim prijateljima“ između međimurskog dijalekta i hrvatskoga standardnoga govori se u BLAŽEKA 2011.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

0.4. Fakultativna desinonimizacija (desinonimizacija u procesu)

Na početku rada treba objasniti što se podrazumijeva pod terminom *fakultativna desinonimizacija*. Termin nije potpuno precizan jer je ovdje riječ o inačicama, a ne o sinonimima, no najbliži je biti stvari. Desinonimizaciju je Branka Tafra definirala (2005: 267–279) kao »proces razjednačavanja značenja sinonima do kojeg dolazi zbog jezične ekonomije«. Ona je tu pojavu najvećim dijelom tumačila i oprimjeravala istokorijenskim sinonimima s različitim sufiksima. Kako se ovdje radi o leksiku mjesnog govora koji nije obuhvaćen procesom standardizacije i time službenim, kodificiranim, pridavanjem jednog značenja jednoj inačici, a drugog značenja drugoj inačici, u većini primjera se ne može govoriti o konačnoj desinonimizaciji, već o stanju gdje se jedna inačica mnogo češće upotrebljava u jednom značenju, a druga u drugom. Za tu pojavu predlažem termin *fakultativna desinonimizacija* (ili alternativni *desinonimiza-cija u procesu*).

Tako glagol u značenju „griješiti" ima dvije inačice: *greš'itį* češće se upotrebljava u značenju „činiti grešku" (*Kįr'urg n'ę sme greš'itį.*) , a *greš'itį* u značenju „činiti grijeh" (*Dụk se spụv'i͡cš, n'ę smeš gr'i͡cšįtį ka bụš m'ogel na pr'ičest.* „Kad se ispovijediš, ne smiješ griješiti kako bi mogao ići na pričest."

1. Naglasne inačice

O naglasnim inačicama i kolebanjima uglavnom se govori u kontekstu proučavanja i normiranja hrvatskog standardnog jezika.[5]

U govoru Preloga, kao i cijelom međimurskom dijalektu, svaki se naglašeni samoglasnik u nekoj toničkoj riječi može sasvim proizvoljno izgovoriti i dugo i kratko. To znači da je fonološki relevantno samo mjesto siline, a modulacija, dizanje i spuštanje tona, te kvantiteta, duljina ili kraćina sloga, odnosno samoglasnika, nemaju značaja na razini fonema i riječi. Te vrednote imaju ulogu na razini rečenice, tj. njima se ostvaruje rečenična intonacija.

Mjesto siline vrlo je važno kao i stilističko sredstvo: zbog stilističkih razloga ono se može razlikovati od uobičajenog: u jednim se primjerima pomiče prema kraju (ako je očekivani naglasak na početnim slogovima riječi), a u drugima prema početku (ako je očekivani naglasak na završnim slogovima riječi[6]). U tim mnogobrojnim primjerima i kod najpouzdanijih ispitanika možemo čuti naglaske i na jednom i na drugom mjestu, što znači da nije riječ o utjecaju standardnog jezika (često bismo mogli na takav mogli posumnjati kod primjera gdje je naglasak premješten na inicijalni slog čime govornik djelomično imitira odlučnost kakvu dosta kajkavaca pripisuje štokavcima[7]). To su sve redom

[5] Vidi ZORIČIĆ 1990, ŠKARIĆ-LAZIĆ 2002 i KAPOVIĆ 2010. Posebice sveobuhvatan pregled te problematike u suvremenom hrvatskom standardnom jeziku nalazi se u MARINOVIĆ 2014.

[6] Ta je pojava česta kod govornika kajkavskog narječja, a naziva se *hungarizacijom* zbog činjenice da su u mađarskom jeziku svi naglasci na prvom slogu.

[7] »Kao podsvjesniji dio jezičnoga znanja, kojim se ovladava u djetinjstvu, a izloženiji dio izvanjskoga prepoznavanja, izgovor općenito, a s njime i naglasak, pokazuje različite identitete u sociološkome, nacionalnome i regionalnome smislu otkriva izvanlingvističke značajke zbog čega je i paralingvistički znak, prema kojemu se vrijednosno određujemo.« (ŠKARIĆ–LAZIĆ 2002: 7).

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

rečenice u kojima se iskazuje ljutnja, radost, iznenađenje... Zbog velikog broja takvih primjera možemo govoriti o nekoj vrsti slobodnog mjesta naglaska u nekim kategorijama.

1.1. Imenice

1.1.1. Naglasak se može iz stilskih razloga pomaknuti prema kraju riječi u DALI jd. Takvih pomicanja nema u G jd. i množini.

str'ošek 1. „izvanredni trošak" 2. „ono što se potroši izvan kuće, npr. na putu ili poslu"

> *Str'oškų se tr'ẹba prịpr'ajtị ị m'islịtị b'ọr p'ọr m'ẹsecị pr'ẹdị.* „Na trošak se treba pripremiti barem par mjeseci prije." ‖ *T'ọm strųšk'u sam se n'i͡ẹ n'ọdjala!* „ Tom se trošku nisam nadala!"
>
> *Sị sị z'el k'akvųga str'oška na p'osel?* „Jesi li uzeo što hrane na posao? „ ‖ *T'akvųga strųšk'a mị v'ẹč n'ẹj d'ẹlatị!* „Nemoj mi više raditi takav trošak!"
>
> *Betųn'i͡ẹralị bųmų pak bųmų m'ẹlị p'unų ị'udị na str'oškų.* „Betonirat ćemo pa ćemo morati hraniti mnogo ljudi." ‖ *N'ẹmrem j'ọ s'ẹ ń'ih m'ẹtị na strųšk'u!* „Ne mogu ja sve njih hraniti!"
>
> *str'oškụm* ‖ *strųšk'om* (jd. I)*: Ze sl'abịm str'oškụm sam h'ọdal na p'osel.* „Malo hrane sam nosio na posao." ‖ *Z l'i͡ẹpịm strųšk'om sị se ụpter'etịla!* „Jesi se opteretila velikim troškom!"

1.1.2. U kosim padežima naglasak se pomiče za jedan slog prema kraju riječi, no zbog stilskih razloga naglasak može i ostati na prvom slogu. U N jd. se zbog stilskih razloga naglasak može prebaciti na drugi slog.

Osnovna i je paradigma jd. N *k'oren* ‖ *k'oren* „korijen" G *kųr'ẹna* ‖ *k'orena,* D *kųr'ẹnų* ‖ *k'orenų,* A *kųr'ẹna* ‖ *k'orena* L *kųr'ẹnų* ‖ *k'orenų* I *kųr'ẹnụm* ‖ *k'orenụm,* mn. N *kųr'ẹnị* ‖ *k'orenị*
Takve su još npr. imenice *'alat, g'ospụn, l'okụt, f'orịnta, č'ovek.*

Kųr'ẹnị sụ glịb'okụ pak bụmụ m'ọralị sk'ọpatị dr'i͡ẹvụ. „Korjenje je duboko pa smo morali iskopati stablo." ‖ *N'ẹj z'ọbịtị d'ẹ sụ tị k'orenị!* „Ne zaboravi gdje su ti korijeni!"
Tr'ẹba sk'opatị dr'i͡ẹvụ s'ẹ dụ kųr'ẹna. „Treba iskopati stablo s korijenom." ‖ *Zụb'ọr mị je r'ẹkel da mị je z'ọp pụkv'ọrjenị s'ẹ dụ k'orena!* „Stomatolog mi je rekao da mi je zub pokvaren sve do korijena!"

D'ẹ mị je 'alat? „Gdje mi je alat?" ‖ *T'i͡ẹf'al al'at n'ikaj ne v'aḷa!* „Taj jeftini alat ništa ne valja!"
Dụn'ẹsị sị al'ata s'obụm. „Donesi alat sa sobom." ‖ *N'ẹj mị 'alata d'iratị!* „Ne diraj mi alat!"

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

N'ekųf g'ospųn je d'ošel v z'adrųgų, a ne p'oznam ga. „Neki gospodin je došao u dućan, a ne poznajem ga.“ ‖ *Drž'i se gųsp'on, a n'e͡ęma k'aj j'ęstį.* „Pravi se gospodin, a nema što jesti.“

Dųn'ęsį gųsp'onų st'olca ka sį s'edne. ‖ *G'ospųnų se n'ę da d'ęlatį, h'a!*

P'itaj 'onųga gųsp'ona k'ujkų je v'ur. „Pitaj onoga gospodina koliko je sati.“ ‖ *K'akvųga sį je g'ospųna n'ašla!* „Kakvog li si je gospodina našla!“

D'ęnį lųk'ota na k'ǫčak. „Stavi lokot na kokošinjac.“ ‖ *L'okųta je d'i͡ęla na šp'ajs k'a n'a n'iščį j'ęmal j'ęstį!* „Stavila je lokot na smočnicu kako nitko ne bi uzimao hranu.“

Z lųk'otųm sį zakl'ęnį bįc'iklįna. „Lokotom zaključaj bicikl.“ ‖ *Pųd l'okųtųm drž'i p'ęneze.* (frazem u značenju „Dobro čuva novce kako se ne bi potrošili.“)

D'ęj čųv'ękų ka sį n'ękaj sp'ije. „Daj čovjek da nešto popije.“ ‖ *T'ǫm č'ovekų n'ęmreš ver'ovatį!* „Tom čovjeku ne možeš vjerovati!“

D'ęj se pųspųm'inaj z čųv'ękųm. „Porazgovaraj s čovjekom.“ ‖ *Z t'i͡ęm č'ovekųm n'ečem v'ęč m'ętį p'osla!* „S tim čovjek ne želim više imati posla!“

N'ekųf č'ovek je na p'ǫtų. „Neki čovjek je na cesti.“ ‖ *čųv'ęk je n'išt na 'ovųm sv'i͡ętų!* „Čovjek je na ovom svijetu ništa!“

1.1.3. U sljedećim primjerima došlo je fakultativne desinonimizacije između inačica.

bųgat'ǫš ~ bųg'ǫtųš
Inačica s naglaskom na posljednjem slogu upotrebljava se za bogate ljude u današnjem smislu („koji ima obilje materijalnih dobara“): *Pųlįtįč'arį sų s'i bųgat'ǫšį. P'unų t'oga 'uspejų pųkr'astį.* „Svi su političari bogati. Mnogo toga uspiju pokrasti.“*; D'obrų se 'oženįl į p'ostal bųgat'ǫš.* „Dobro se oženio i postao bogat.“ Inačica s naglaskom na drugom slogu gotovo uvijek se upotrebljava u značenju „poljoprivrednik s puno zemlje“: *Bųg'ǫtųšį sų p'rvį p'očelį špr'icatį z'ęmle* „Bogataši su prvi počeli prskati oranice (protiv korova).*; Bųg'ǫtųšį sų se b'oļe m'očįlį k'ak sįr'otįńa. N'igd'ǫr sų n'i͡ę m'ęlį p'očįnka.* „Bogataši su se više mučili od sirotinje. Nikada nisu imali počinka.“

Cįg'ǫn ~ cįg'ǫn ~ C'igan ~ c'igan[8]
Inačica s naglaskom na posljednjem slogu češće se upotrebljava u značenje „Rom“, a inačica s naglaskom na prvom slogu u značenju „prevarant“: *V Meǯ'imųrjų bų t'ak v'ęč Cįg'ǫnį negų n'as.* „U Međimurju će uskoro biti više Roma nego nas.“*; K'aj Cįg'ǫn sį*

[8] „Nije na odmet spomenuti da se neglasovna izrazna sredstva na dijalekatskom terenu veoma često iskorištavaju za prikazivanje ili karikiranje karakternih ili fizičkih osobina koje osobe (npr. snobovsko, servilno, prepotentno ili bahato držanje, šepanje i sl.) pri čemu se i te kako jezično sadržajna, razumljiva.“ (FINKA 1966: 11)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

ųbl'ⁱ͡ęčenį. „Odjeven si kao Rom.“ ~ *Z t'ęma c'iganį n'ečem v'ęč m'ętį p'osla!* „S tim prevarantima ne želim više imati posla!“*; N'ęj b'itį c'igan! Zb'avį 'onų k'aj sį ųb'ęčal!* „Nemoj biti prevarant! Učini ono što si obećao!“

jez'ik ~ j'ęzįk
Inačica s naglaskom na drugom slogu češće se upotrebljava u značenju „pokretljiv mišić u usnoj šupljini čovjeka i životinja, organ za okus i uzimanje hrane, u čovjeka jedan od organa govora“, a inačica s naglaskom na prvom slogu u značenju „sustav artikuliranih glasova izdvojen od drugih“: *Jez'ik me bųl'i.* „Boli me jezik.“ ~ *J'ęzįk mų sl'abų 'ide. N'ę da mų ga se vųč'itį.* „Slabo mu ide jezik. Ne da mu ga se učiti.“

1.1.4. Kod zbirnih imenica na *-je* (tro- i višesložne) naglasak se zbog pojačavanja uglavnom već postojeće pejorativnosti (nabacanost, bezvrijednost...) često fakultativno pomiče na finalni slog, i to u svim padežima i u jednini i u množini.
hlač'ǫvje ‖ *hlačųvj'e: D'ęj t'ǫ hlačųvj'e pųspr'aj!* „Pospremi te hlače!“
cįpel'ǫvje ‖ *cįpelųvj'e: T'uļkų 'imaš cįpelųvj'ǫ, a s'am sį kųp'uvļeš!* „Toliko imaš cipela, a samo ih kupuješ!“
flaš'ǫvje ‖ *flašųvj'e: D'ęj t'ǫ flašųvj'e znah'ičį fkr'ęj!* „Pobacaj te boce!“
glaž'ǫvje ‖ *glažųvj'e: S'ę je glaž'ǫvje pų v'ulįcį.* „Sve je puno staklovine po ulici.“ ‖ *N'ęj se pų glažųvj'ǫ peļ'atį! B'ǫ tį g'umįja p'ǫčįla!* „Nemoj se voziti po staklovini! Puknut će ti guma!“

1.2. Pridjevi

1.2.1. Naglasak se može iz stilskih razloga pomaknuti prema kraju riječi u GDALI i jednine i množine svih rodova.

s'ǫmį ‖ *sam'i* „sam“ GA *s'ǫmųga* ‖ *sam'oga* D *s'ǫmųmų* ‖ *sam'omų,* I *s'ǫmįm / sam'im*

S'ǫmį čv'ič je b'ilų t'ǫ v'inų. „To vino je sam kiseliš. „ ‖ *Sam'i vr'ǫk te je t'ǫ n'esel!* „Sam vrag te je tamo nosio!“

S'ǫmų d'ⁱ͡ęte je ųst'alų d'omaj. „Dijete je samo ostalo doma.“ ‖ *'Ǫn je p'il c'ⁱ͡ęlų n'ǫč sam'ǫ.* „Cijele je noći pio nerazrjeđeno vino.“

S'ǫmųga sų ga st'ajlį pred g'olųm. „Samoga su ga ostavili pred golom.“ ‖ *T'i bį sam'oga vr'ǫga prev'arįl!* „Ti bi prevario samoga vraga!“; *N'ę smeš d'ⁱ͡ęte sam'oga ųst'ajtį d'omaj!* „Ne smiješ dijete ostaviti samo doma.“*; K'ak sį ga sam'oga m'ogel pųst'itį!* „Kako si ga mogao samoga pustiti!“

T'ęškų je s'ǫmį ž'ęnį d'ęlatį gųspųd'ǫrstvų. „Teško je ženi samoj raditi na gospodarstvo.“ ‖ *K'ak m'uškį sm'ⁱ͡ę sam'i ž'ęnį d'ǫjtį v h'ižų?* „Kako muškarac smije sam doći ženi u kuću?“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

S'ǫmų me str'ǫh 'itį pų n'očį. „Strah me samu ići po noći.“ ‖ *Sam'ǫ me t'iral zd'igatį t'eške vr'eče.* „Tjerao me da sama dižem teške vreće.“ (ljutnja, žalost)

S'ǫmį smų ųst'alį. D'ęca sų d'išla ųd h'iže. „Ostali smo sami.“ ‖ *Sam'i smų m'ǫralį d'ęlatį p'oļe. N'iščį nam je n'i͡ę pųm'ogel!* „Sami smo morali obrađivati njive. Nitko nam nije pomagao.“

Na s'ǫmųmų m'ęstų sų se kųš'uvalį. „Ljubili su se na usamljenom mjestu.“ ‖ *Na sam'ǫm r'ǫbų je b'il, alį se zvl'ękel.* „Bio je na samom rubu, ali se izvukao.“

c'ęckatį ‖ *ceck'ǫtį* „koji ima velike grudi“
Ń'ęmų se v'idįjų c'ęckate b'abe. „Njemu se sviđaju žene s velikim grudima. „ ‖ *B'ǫra je f'ejst ceck'ǫta. N'2mre sį k'upyty d'ost v'ęlkųga l'ajbeka.* „Bara ima velike grudi. Ne može si kupiti dovoljno veliki grudnjak.“

d'arųven ‖ *dar'oven* „darežljiv“
Srm'ǫkį sų b'oļe d'arųvnį. „Siromasi su darežljiviji.“ ‖ *T'ęta M'ara sų j'ǫkų dar'ovnį m'akar nįtį s'ǫma n'i͡ęma.* „Teta Mara je jako darežljiva iako ni sama nema.“

g'izdavį ‖ *gįzd'ǫvį* „bahat, ohol“
J'ǫkų je g'izdavį. „Jako je ohol.“ ‖ *Prev'ęč je gįzd'ǫvį, a n'i͡ęma za k'aj b'itį.* „Previše je ohol, a nema za što.“

pr'okletį ‖ *prųkl'etį*
Pr'okleta je t'ǫ b'olest. „Prokleta je to bolest.“ ‖ *Prųkl'eta b'ila k'ak me z'ajebala!* „Prokleta bila kako me izigrala!“

1.2.2. Kod pridjeva *pųsc'ǫnį* ‖ *p'oscanį* stilski je obilježen inačica s naglaskom pomaknutim prema početku riječi.
D'i͡ęte je pųsc'ǫnų. Presl'i͡ęčį ga. „Dijete je pomokreno. Presvuci ga.“ ‖ *V'ę sam 'ostal p'oscanį ka sam se m'i͡ęšal v ń'ivų sv'ǫjų!* „Loše sam prošao što sam se miješao u njihovu svađu!“

V d'ǫmų pųsc'ǫne m'ǫrajų presl'ǫčįtį. „U staračkom domu moraju presvlačiti one koji se pomokre po sebi.“ ‖ *P'oscane g'ače m'ǫm h'itį v maš'inų!* „Pomokrene gaće odmah baci u stroj za pranje rublja!“

1.2.3. Kod komparativa pridjeva koji imaju 3 sloga ili više naglasak se iz stilskih razloga može prenijeti na slog prema početku.
V t'įm s'ęlį sų bųgat'ešį nek pr'i nas. „U tom su selu bogatiji od nas.“‖ *T'i͡ę vr'ǫgį sų bųg'atešį nek s'i m'i sk'up!* „Ti su vragovi bogatiji nego svi mi skupa!“

V t'i͡ę z'adrųgį sų tį pųvųļn'ęše c'i͡ęne. „U tom dućanu su povoljnije cijene.“ ‖ *Pak v'aļda sį b'ǫš t'e pųv'oļneše c'ipeļe k'upįl! Sį n'i͡ę hrm'ǫk ka bųš 'one dr'ažeše!* „Valjda ćeš kupiti te povoljnije cipele! Nisi budala da kupiš one skuplje!“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Ml'ajšį je br'at bedast'ęšį ụd st'arešega. „Mlađi brat je gluplji od starijega.“ ‖ *Pak n'aš bed'astešį 'od ń'ęga!* „Pa nećeš valjda biti gluplji od njega!“

1.3. Prenošenje naglasaka na prijedloge u naglasnim cjelinama

1.3.1. Kod spojeva prijedloga i pokaznih zamjenica u jednoj se inačici gubi početni samoglasnik zamjenice i naglasak se prenosi na prijedlog, a u drugoj se početni samoglasnik ne gubi i naglasak ne prelazi na prijedlog, npr. *v'u vụ / vụ 'ovụ, n'ọ vụ / na 'ovụ, pr'i vịma / prį 'ovịma, p'ọ nụm / pụ 'onụm, z'ọ vụ / za 'ovụ.*

Stilski je obilježenija inačica bez redukcije i prenošenja naglaska.

D'ẹnį v'u vụ pr'ẹlụ. „Stavi u ovu rupu.“ ‖ *Vụ 'ovụ pr'ẹlụ m'ọraš g'ažatį, a n'e͡ vụ 'onụ!* „Moraš gađati u ovu rupu, a ne u onu!“

'Idį p'ọ vụ. „Idi po ovo.“ ‖ *Pụ 'ovụ sam j'ọ d'ošel!* „Po ovo sam ja došao!“

Z'ọ vụ vr'e͡me je t'ọ d'obrụ. „Za ovo vrijeme je to dobro.“ ‖ *Za 'ovụ bụš v'idel!* „Vidjet ćeš za ovo!“

1.3.2. Kod spojeva prijedloga i enklitika naglasak se obvezno prenosi na prijedlog (*Z'ọ te smụ se spụm'inalį.* „Razgovarali smo o tebi.“; *D'ẹnį n'ẹkaj n'ọ se.* „Stavi nešto na sebe.“). Ako je umjesto enklitike puni oblik zamjenice, naglasak se prenosi na prijedlog samo u afektivnim rečenicama, npr.

za t'ẹbe ‖ *z'a tebe: R'ẹkla sam mụ za t'ẹbe.* „Rekla sam mu o tebi.“ ‖ *Z'a tebe se m'ọčịm, a t'i sį t'ak n'ẹzahvalen!* „Za tebe se mučim, a ti si tako nezahvalan!“

ụd ń'ęga ‖ *'od ń'ęga: ụd ń'ęga sam t'ọ č'ula.* „Od njega sam to čula.“ ‖ *'Od ńega n'aš n'ikaj d'obịl!* „Od njega nećeš ništa dobiti.“

bez ń'ih ‖ *b'ęz ńịh: D'ẹnes v'ęč s'i 'imajụ m'obịteļe. K'ak se n'ęgda m'oglụ bez ń'ih!* ‖ *B'ęz ńịh sụ d'išlį!* „Otišli su bez njih!“

bez m'ẹne ‖ *b'ęz mene: M'ọralį bụte z'utra bez m'ẹne. N'am m'ogel d'ọjtį.* „Sutra ćete morati bez mene. Neću moći doći. „ ‖ *K'ak bụš b'ęz mene!* „Kako ćeš bez mene!“

1.4. Prilozi

Kod nekih priloga naglasak se iz stilskih razloga može prenijeti prema kraju riječi, a u drugima prema početku riječi, npr.

c'urịk ‖ *cụr'ik* „natrag“

M'ọramụ c'urịk 'itį. Pr'ẹveč je v'ẹlkụ bl'atụ. „Moramo natrag. Preveliko je blato.“ ‖ *P'unụ l'e͡t smụ napred'uvalį v gụspụd'ọrstvį, a 'ovụ l'ẹtụ cụr'ik!* „Mnogo godina nam je gospodarstvo napredovali, a ove godine nazaduje.“

dr'ugụt ‖ *drụg'ọt* „drugi put“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Dr'ugụt bụmụ t'ọ r'i͡ẹšịlị. „Drugi put ćemo to riješiti.“ ‖ *Drụg'ọt t'ọ s'ọmị r'i͡ẹšịte, a n'i͡ẹ ka nas v'ẹ z t'i͡ẹm zajeb'ọvɭete!* „Drugi put to sami riješite, a ne da nas sada s time opterećujete!“

nagl'ọfce ‖ *naglafc'e*
N'ẹj nagl'ọfce sk'ọkatị vụ v'ọdụ! „Nemoj naglavce skakati u vodu!“ ‖ *Naglafc'e je 'opal ị b'il m'rtef na m'ẹstị.* „Pao je naglavce i ostao mrtav na mjestu.“

b'ogụfskị ‖ *bụg'ofskị* „sjajno, izvrsno“
B'ogụfskị sl'užị. „Sjajno zarađuje. „ ‖ *Bụg'ofskị sị pr'ẹšel. T'ihụ b'ọj! M'ẹl sị sr'ẹčụ.* „Sjajno si prošao. Šuti! Imao si sreću.“

tụb'ọš ‖ *t'obụš* „tobože“ (v. 3.18.)
T'i se s'am pr'avị tụb'ọš ka bụš 'išel. „Ti se samo pravi kao da ćeš ići.“ ‖ *Drž'i se t'obụš ka 'ima p'ẹneze, a n'i͡ẹma k'aj j'ẹstị!* „Pretvara se kao da ima novce, a nema što jesti!“

bet'ẹžnụ ‖ *b'ẹtežnụ* „bolesno“
Bet'ẹžnụ se ụs'ẹčam. „Bolesno se osjećam.“ ‖ *T'ak se b'ẹtežnụ drž'i, a n'ikaj jụj je n'i͡ẹ!* „Pravi se da je bolesna, a ništa joj nije!“

bah'atnụ ‖ *b'ahatnụ*
Bah'atnụ se pụn'ọšajụ. „Ponašaju se bahato.“ ‖ *T'ak je b'ahatnụ d'ošla!* „Tako je bahato došla!“

dịr'ẹkt ‖ *d'irekt* „direktno“
T'i͡ẹ c'uk dịr'ẹkt p'ẹɭa dụ Z'ọgreba. „Taj vlak vozi direktno do Zagreba.“ ‖ *'Ona d'irekt k ń'ẹmụ kr'ičat.* „Direktno je k njemu otišla vikati.“

Prilozi *t'ikụnce* „uporedo; neposredno uz“, *d'ilence* „po cijeloj površini zemljišta“ i *n'igdụr* „nikada“ imaju inačice u kojima se zbog stiliskih razloga svaki slog može naglašavati posebno:
T'ikụnce je z n'amị k'opal. „Kopao je upored s nama.“ ‖ *T'ik'ọnc'e m'ọraš za m'enụm 'itị 'inače n'amụ n'ikaj napr'ajlị!* „Moraš ići neposredno za mnom ili ništa nećemo napraviti!“

D'ilence bụmụ pụs'adịlị kụr'uzụ. „Posadit ćemo kukuruz po cijeloj njivi.“ ‖ *D'i-l'en-c'e je s'ẹ b'ilụ zg'ọženụ.* „Cijela je njiva bila izgažena.“

N'igdụr je n'i͡ẹ b'ilụ da je n'ẹkak n'i͡ẹ b'ilụ. „Nikada nije bilo da nije nekako bilo.“ ‖ *N'igd'ọr da sị mị v'ẹč n'i͡ẹ d'ošel na gr'unt!* „Da mi nikad više nisi došao na posjed!“

1. 5. Glagoli

1. 5. 1. U glagolu *jeb'atị (se)* naglasak se zbog stilskih razloga može prebaciti na slog prema početku riječi u infinitivu i prid. rad. U prid. trp. je obrnuto: naglasak se zbog

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

stilskih razloga može prebaciti prema početku riječi. Stilski neobilježena i stilski neobilježena paradigma su sljedeće:
inf. *jeb'atį (se)* ‖ *j'ębatį (se),* prez. *j'ębem (se),* imp. *j'ębį (se),* prid. rad. *j'ębal (se), j'ębala (se)* ‖ *jeb'ǫla (se), j'ębalų (se)* ‖ *jeb'alų (se),* mn. *jeb'alį (se)* ‖ *j'ębalį (se),* prid. trp. *j'ębanį* ‖ *jeb'ǫnį*

N'i̯ę se sm'ętį jeb'atį pr'ędį nek sų ųž'ęnį. „Ne smiju se imati spolni odnosi prije vjenčanja.“ ‖ *M'oreš se j'ębatį z t'i̯ęm!* „Nećeš ništa imati od toga!“

--- *sų s'i jeb'alį.* „Svi su imali spolni odnos s ---. ‖ *J'ębalį sų me na p'oslų c'i̯ęlųga st'aža, alį sam dųč'akal p'ęnzijų!* „Maltretirali su me na poslu cijeli radni vijek, ali sam dočekao mirovinu! „

č'er jį je jeb'ǫna ųd p'etųga r'azreda. „Kći joj ima spolne odnose od petog razreda.“ ‖ *--- je j'ębana s'akį d'i̯ęn ųd dr'ugųga.* „--- ima spolne odnose svaki dan s drugim.“

1. 5. 2. Zbog stilskih razloga naglasak se može prebaciti prema početku riječi u infinitivu i pridjevu radnom (osim u m.r. jd.) u sljedećim glagolima: *bež'atį* „1. bježati 2. trčati“, *lųv'itį* „1. loviti 2. dirati“, *beč'atį (se)* „plakati“, *bųgat'ętį se* „bogatiti se“, *brn'ǫtį se* „okrenuti se“, *brųj'itį* „brojiti“, *kųp'atį* „kopati“, *kųs'atį* „zubima usitnjavati hranu“, *cen'itį* „cijeniti“, *įgr'atį se* „igrati se“, *jem'atį* „uzimati“, *zmųl'itį* „izmoliti“, *nųs'itį* „nositi“, *zgųr'ętį* „izgorjeti“, *zbųd'itį se* „probuditi se“, *zbetež'atį* „razboljeti se“, *zvųn'itį* „zvoniti“, *žųr'itį se, vrt'ętį se* „vrtjeti se“, *zvųč'itį se* „izučiti“, *zval'itį se* „izleći se“, *zamet'atį* „zatrpati“, *dųgųd'itį se* „dogoditi se“, *gręz'itį se* „izražavati se prijeteći“. Prikazat ćemo stilski neobilježenu i stilski obilježenu paradigmu na primjeru glagola *bež'atį* ‖ *b'i̯ęžatį :* prez. *bež'im,* imp. *b'ęži,* prid. rad. *b'i̯ęžal, bež'ǫla* ‖ *b'i̯ęžala, bež'alų* ‖ *b'i̯ęžalų,* mn. *bež'alį* ‖ *b'i̯ęžalį ,* sup. *b'i̯ęžat.*

N'ęmrem bež'atį za det'ętųm. Prest'ǫra sam. „Ne mogu trčati za djetetom. Prestara sam. ‖ *N'ašį n'i̯ęčųjų b'i̯ęžatį. Z'ǫtų į gųb'idų.* „Naši neće trčati. Zato i gube.

Talįj'ǫnį sų d'ošlį lųv'itį. „Talijani su došli loviti. „ ‖ *N'ę smeš p'uce l'ovįtį za c'ęcke!* „Ne smiješ djevojke hvatati za grudi! „

č'uvļem ga pak se s'am n'eče prest'atį beč'atį. „Držim ga u naručju, ali neće prestati plakati. „ ‖ *N'ęj mį se d'ǫjtį b'ečatį dųk te b'ǫ b'il!* „Nemoj mi se doći žaliti kada te bude tukao!“

Pųm'alį se tr'ęba bųgat'ętį. N'i̯ę na n'ǫglųm. „Polako se treba bogatiti. Ne naglo. ‖ *N'i̯ęje se l'i̯ępų bųg'atetį na t'uǯį nev'oļį!* „Nije se lijepo bogatiti na tuđoj nevolji!“

M'ǫramų se brn'ǫtį na kr'ǫjų z'ęmļe. „Moramo se okrenuti na kraju njive. „ ‖ *M'ǫraš se zn'atį b'rnųtį!* „Moraš se znati snaći!“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Ste se n'afčįlį bruj'itį dų st'ǫ? „Jeste li naučili brojiti do sto?“ ‖ *M'ǫraš d'obrų br'ojįtį jer se p'osle n'ęmreš ž'alįtį da je kr'ivų.* „Moraš dobro brojiti jer se poslije ne smiješ žaliti da je krivo. „

'Ovų l'ętų m'ǫramų dv'ǫpųt kųp'atį kųr'uzų jer bų j'ǫkų sm'ętna. „Ove godine moramo dva puta okopavati kukuruz jer će biti mnogo korova.“ ‖ *M'ǫraš d'obrų k'opatį c'ukųr-r'ępų jer te b'odų nat'iralį d'imų.* „Moraš dobro okopavati šećernu repu jer će te inače otjerati kući. (na plaćenim poljskim radovima)“

D'ęcį sam n'ęgda m'ǫrala kųs'atį hr'ǫnų dųk sų b'ilį j'ǫkų m'alį. „Djeci sam nekada morala žvakati hranu kad su bili jako mali.“ ‖ *M'ǫraš d'obrų k'osatį j'abųkų ka se n'aš zag'ǫtįl.* „Moraš dobro žvakati jabuku da se ne zadaviš.“

N'ę zna cen'itį p'ęneze. „Ne zna cijeniti novac. „ ‖ *M'ǫral bį b'oļe c'ęnįtį sv'oje rųd'iteļe!* „Morao bi više cijeniti svoje roditelje!“*; M'ǫral bį b'oļe c'ęnįtį sv'ojų ž'ęnų!* „Morao bi više cijeniti svoju ženu! „

N'ęjte se įgr'atį v h'iži. 'Idįte v'un. „Nemojte se igrati u kući. Idite van. „ ‖ *N'ęj se z m'enųm 'igratį! B'oš n'ajebal!* „Ne igraj se sa mnom! Nastradat ćeš!“

C'i͡ęlį d'i͡ęn smų se įgr'alį na dv'ǫrų. „Cijeli dan smo se igrali na dvorištu.“ ‖ *'Igralį sų se į v'ę sų n'ajebalį!* „Bili su neozbiljni i sada su nastradali!“

Isto je tako i kod glagola *amen'uvatį* „konačno potvrditi što“ ‖ *'amenųvatį ,* no tu se naglasak prenosi za 2 sloga prema početku riječi.

Bųdų t'ǫ št'ęlį amen'uvatį? „Hoće li to htjeti konačno potvrditi? „ ‖ *J'ǫ t'ǫ m'ǫram 'amenųvatį įlį n'a n'išt ųd t'oga!* „Ja to moram konačno potvrditi ili neće biti ništa od toga!“

Sų t'ǫ v'ę amen'uvalį na 'opčįnį įlį sų 'išče n'i͡ę? „Je su li to konačno potvrdili na općini ili još nisu?“ ‖ *S'ę 'ona m'ǫra 'amenųvatį. 'ǫn n'i͡ęma n'ikvų r'i͡ęč.* „Sve to ona mora konačno potvrditi. On nema nikakvo pravo odlučivanja.“

Tako je i kod glagola *kad'ętį se* ‖ *k'ǫdetį se,* samo što u infinitivu osim pomicanja naglaska dolazi i do promjene kvalitete samoglasnika.
M'ore tį se kad'ętį ak ne pųč'istįš r'ǫra. „Može ti se dimiti ako ne očistiš cijev koja vodi do dimnjaka.“ ‖ *N'ę sme tį se k'ǫdetį dųk k'urįš. V'ę smų r'ǫn pųb'i͡ęlįlį.* „Ne smije ti se dimiti dok ložiš. Upravo smo malo prije okrečili.“

J'ǫkų se kad'ilų z r'ǫra jer je j'uk v'unį. „Jako se dimilo iz cijevi koja vodi do dimnjaka jer je vani južina. „ ‖ *K'adįlų se z mųt'ora į n'i͡ęsmų m'oglį kr'enųtį.* „Dimilo se iz motora i nismo mogli krenuti.“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

1. 5. 3. U glagolima *dụsad'itį* , *grụz'itį se, kụč'itį* „kucati“, *greš'itį* (v. 0.4.)*, hlep'etį* zbog stilskih razloga naglasak se može prebaciti prema početku riječi u infinitivu i pridjevu radnom (osim u m.r. jd.), a u prezentu prema kraju.
Stilski neobilježena i stilski obilježena paradigma su sljedeće: *dụsad'itį* ‖ *dụs'adį tį* , prez. *dụs'adịm* ‖ *dụsad'im,* imp. *dụs'adį,* prid. rad. *dụs'adịl, dụsad'ila* ‖ *dụs'adį la, dụsad'ilụ* ‖ *dụs'adịlụ.*

M'ẹnį š'ah n'ẹmre dụsad'itį. „Meni šah ne može dosaditi. „ ‖ *N'ẹ sme tį dụs'adįtį p'osel d'ẹ sį'užįš za fam'ilįjụ!* „Ne smije ti dosaditi posao na kojem zarađuješ za obitelj.“

Dụk tį dụs'adį, m'alụ se pụč'inį. „Kad ti dosadi, malo se odmori.“ ‖ *Dụk mụ p'uca dụsad'i, 'ọn jụ st'ọvį į n'ọjde sį dr'ugụ.* „Kad mu djevojka dosadi, on je ostavi i nađe si drugu.“

Dụsad'ila mụ je šk'ọla. „Dosadila mu je škola.“ ‖ *Fl'ẹtnụ mụ je dụs'adįla ž'ẹna.* „Brzo mu je dosadila žena.“

2. Zaključak

Fonološke inačice važno su stilsko sredstvo u govoru Preloga. Najčešće je stilski obilježenija ona inačica koja odudara od one iz klasičnih opisa mjesnih govora napravljenih na temelju upitnika, no ima i primjera gdje je stilski obilježenija inačica koja čuva starije mjesto naglaska ili je ono različito od »lažnog prijatelja« iz standardnog jezika. Najveći broj tih inačica nije dio posljedica raspadanja sustava (novih razvojnih tendencija), već dio sustava koji omogućava govornicima upotrebu različitih komunikacijskih stilova. Pojava da se jedna inačica češće upotrebljava u jednom značenju, a druga u drugom značenju vrlo je važna za razumijevanje razvoja leksika u organskim govorima. Da bi se te pojava mogle detaljnije istražiti, potrebna je izuzetno opsežna rječnička građa sa što više rečeničnih potvrda iz komunikacijski specifičnih situacija, a posebice su o stilskoj obilježenosti obavijesne rečenice koje završavaju na uskličnik ili upitnik.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Literatura

Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt (Hrvatski kajkavski govori Međimurja).* Čakovec, 2008.
Đuro BLAŽEKA: »Lažni prijatelji« između hrvatskoga standardnoga jezika i međimurskoga dijalekta, *Filologija 57.* Zagreb 2011, str. 1–33.
Đuro BLAŽEKA: Rječnik preloške skupine govora međimurskog dijalekta. Zagreb, 2018.
Božidar FINKA: Stilistika u dijalektologiji. *Suvremena lingvistika.* vol. I. br. 1., str. 1–11. 1966.
Blaženka MARINOVIĆ: *Na putu do naglasne norme (oprimjereno imenicama),* Zagreb–Pula, 2014.
Mate KAPOVIĆ: O tobožnjoj neutralizaciji kratkih naglasaka u hrvatskom. *Croatica et Slavia Iadertina VI,* 2010. str. 47–54.
Josip SILIĆ: Razgovorni stil hrvatskoga standardnoga jezika, *Kolo* VI/4, 1997. str. 483–495.
Ivo ŠKARIĆ–Nikolaj LAZIĆ: Vrijednosni sudovi o hrvatskim naglascima, *Govor*, XIX/1, 2002. 5–34.
Branka TAFRA: Desinonimizacija. u *Od fonetike do etike*. Zagreb, 2005. str. 261–271.
Ivan ZORIČIĆ: *Naglasni odnosi i norma*. Zagreb, 1990.
DOI:10.22210/govor.2017.34.04

Sažetak

Autori se u ovom radu bave analizom naglasnih inačica u govoru Preloga kao stilskim sredstvima. Temeljna im je teza da je najveći broj tih inačica dio uređenog sustava koji omogućava govornicima upotrebu različitih komunikacijskih stilova, a samo manji dio posljedica raspadanja sustava (novih razvojnih tendencija). Navode brojne rečenične primjere razvrstane po vrstama riječi u kojima se opazila naglasna inačica. Uvode termin *fakultativna desinonimizacija* (*desinonimizacija u procesu*) koji označava pojavu da se jedna inačica češće upotrebljava za jedno značenje, a druga za drugo. Zaključuju se da je najveći broj tih inačica dio sustava koji omogućava govornicima upotrebu različitih komunikacijskih stilova, a manji dio posljedica raspadanja sustava (novih razvojnih tendencija).
Ključne riječi: naglasne inačice; stilistička obilježja; idealna norma; fakultativna desinonimizacija (desinonimizacija u procesu); govor Preloga; međimurski dijalekt

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.31

Abstract

Different Variants of Stress in the Speech of Prelog as a Means of Style

In this paper, the authors deal with the analysis of different variants of stress in the speech of Prelog as a means of style. Their basic thesis is that most of these variants are part of an organized system that allows speakers to use different communication styles, and only a small part of them are consequences of the collapse of the system (new development trends). The authors give numerous sentence examples sorted by word classes in which the variants of stress have been observed. They introduce the term optional desynonymization (desynonymization in process) which denotes a phenomenon that one version is more often used for one meaning and the other version for the other meaning. It is concluded that most of these variants are part of a system that allows speakers to use different communication styles, and a smaller part is a consequence of the disintegration of the system (new development tendencies).
Key words: phonological variants, stylistic markedness, ideal norm, optional desynonymization (desynonymization in the process), the speech of Prelog, the dialect of the region of Međimurje

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Bošnjaković, Natalija–Đurđević Babić, Ivana

IGRIFIKACIJA U STEM OBRAZOVANJU

Uvod

Suvremeno obrazovanje suočava se s nedostatkom motivacije i nedovoljnom uključenošću učenika u nastavni proces. Jedno od mogućih rješenja je odmak od tradicionalne nastave, korištenjem suvremenih nastavnih pristupa i metoda. U tom kontekstu, igrifikacija nudi „priliku za povećanje interesa djece, učenika i mladih, motivacije, povezivanja, te osnaživanja njihove komunikacije i dijeljenja. S igrifikacijom djeci, učenicima i mladima omogućuje se korištenje dobro osmišljenih mehanizama koji omogućuju osvajanje bedževa, sakupljanje bodova, prelazak razina ili osvajanje nagrada“.[1]

Nekoliko autora nudi definiciju igrifikacije. Među prvima koji pokušavaju definirati igrifikaciju su Deterding i suradnici[2] koji navode da je igrifikacija kao pojam nastala u industriji digitalnih medija i predlažu definiciju prema kojoj je igrifikacija „korištenje elemenata oblikovanja igre u neigrajućem kontekstu“. Kapp ističe da igrifikacija koristi mehaniku, estetiku i razmišljanje o igri kako bi se uključilo ljude, motiviralo na akciju, promoviralo učenje i rješavanje problema[3]. Nadalje, Kapp[4] razlikuje dvije vrste igrifikacije: strukturnu igrifikaciju i igrifikaciju sadržaju. Strukturna igrifikacija je primjena elemenata igre za vođenje učenika kroz sadržaj bez izmjena ili promjena samog sadržaja. Sadržaj ne postaje nalik igrici, već samo struktura oko sadržaja. Primarni fokus iza ove vrste igrifikacije je motivirati učenika da prođe kroz sadržaj i uključiti ga u proces učenja kroz nagrade, a najčešći elementi u ovoj vrsti igrifikacije su bodovi, značke, postignuća i razine. Kod igrifikacije sadržaja primjenjuju se elementi igre i razmišljanja o igri kako bi se promijenio sadržaj da bude što sličniji igri. Dodavanjem elemenata igre sadržaj postaje sličniji igri, ali se sadržaj ne pretvara u igru[5]. Naslanjajući se na definiciju koju su ponudili Deterding i suradnici i Marczewski[6] razlikuje dvije vrste igrifikacije: ekstrinzičnu igrifikaciju i intrinzičnu igrifikaciju. Ekstrinzična igrifikacija je vrsta na koju je većina ljudi navikla, gdje se elementi igre dodaju sustavu (bodovi, značke, traka napretka).

[1] Ivana MEDICA RUŽIĆ–Mario, DUMANČIĆ: *Gamification in Education*, Informatol, 2015/48(3–4). 198–204.
[2] Sebastian DETERDING–Dan DIXON–Rilla KHALED–Lennart NACKE: *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification, 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments,* MindTrek, 2011/11, 9–15.
[3] Ivana MEDICA RUŽIĆ–Mario DUMANČIĆ: *Gamification in Education*, Informatol, 2015/48(3–4), 198–204.
[4] Karl K. KAPP: *Intelligently Fusing Learning, Technology i Business*, 2013. https://karlkapp.com/two-types-of-gamification [15.10.2021.]
[5] isto
[6] Andrzej MARCZEWSKI: *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*, 2015, 5. https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games/ [15.10.2021.]

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Intrinzična igrifikacija se više odnosi na korištenje motivacije i bihevioralnog dizajna za privlačenje korisnika.[7]

Iako se igrifikacija koristi u različitim okruženjima, poput medicine[8] ili turizma[9] ovaj rad bazira se isključivo na igrifikaciji u obrazovanju, i to u STEM području. Vrlo je važno napomenuti da za razliku od igara, primarni cilj igrifikacije u učenju nije zabavljanje, već oblikovanje ponašanja učenika korištenjem elemenata dizajna igara.[10]

STEM područje obrazovanja još je više suočeno s problemima nedostatka motivacije i želje učenika da se bave tim područjem. Vázquez i Manassero[11] tvrde da učenici počinju pokazivati nezainteresiranost za znanstvene discipline u ranoj dobi jer imaju negativnu sliku o znanosti općenito te vrlo rano napuštaju ideju o odabiru STEM karijere. U Europi studenti STEM – a čine oko 2% studentske populacije, dok u drugim svjetskim regijama taj postotak iznosi do 20%.[12] Nekoliko autora i izvješća navode nedostatak stručnjaka u STEM području i predlažu rane intervencije na razini osnovne škole.[13] Playfoot, Salvadore, i Nicola[14] tvrde da broj studenata specijaliziranih za znanosti, tehnologiju, inženjering i matematiku opada što dovodi do stvarnog rizika od nedostatka odgovarajuće kvalificiranih znanstvenika, tehničara i inženjera. Veliki su izazovi i u STEM poučavanju, gdje se nastava održiva pretežno tradicionalno. To može dovesti do toga da iskustvo učenja bude manje učinkovito, uključuje manje angažiranja učenika, a učenici biraju predmete za koje smatraju da su lakši i zabavniji. Također je potrebno osigurati da učitelji STEM-a dobiju priliku biti inovativni u načinu na koji podučavaju i u sadržaju kojeg razvijaju.[15] Iako već postoje značajni dokazi o potencijalu koji igrifikacija i učenje temeljeno na igri imaju za podršku obrazovnim ciljevima, relativno je malo podataka o utjecaju koji

[7] isto

[8] Adilkhan SHYNGYS–Alimanova MADINA: *Application of Gamification Tool in Hand Rehabilitation Process*, 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST), 2021, 1–4.

[9] Rafael BRAVO–Sara CATALÁN–José M. PINA: *Gamification in tourism and hospitality review platforms: How to R.A.M.P. up users' motivation to create content*, International Journal of Hospitality Management, 2021/99.

[10] Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *Exploring Learners Experience of Gamified Practicing: For Learning or for Fun?*, International Journal of Serious Games, 2019/6–3, 5–21.

[11] Ângel VÁZQUEZ-ALONSO–María Antonia MANASSERO-MAS: *El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria*, Ciência & Educação (Bauru), 2011/17–2, 249–268. https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200001 [20.10.2021.]

[12] Foteini GRIVOKOSTOPOULOU–Isidoros PERIKOS–Konstantinos KOVAS–Ioannis HATZILYGEROUDIS: *An innovative educational environment based on virtual reality and gamification for learning stem entrepreneurship*, 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI Proceedings, 2019, 11263–11267.

[13] Michel ROCARD (CHAIR)–Peter CSERMELY–Doris JORDE–Dieter LENZEN–Harriet WALBERG-HENRIKSSON–Valerie HEMMO: *Science education now: a Renewed pedagogy for the future of Europe, European Commission*, Luxembourg, 2007.

[14] Jim PLAYFOOT–Fabio di SALVADORE Carmine De NICOLA: *Evaluating the impact of novel learning technologies in STEM subjects: results from project Newton and the Gam Lab-Italy pilot experience*, 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Seville, 2018, 3365–3372.

[15] Jim PLAYFOOT–Fabio di SALVADORE–Carmine De NICOLA: *Evaluating the impact of novel learning technologies: Lessons from the Newton project*, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Palma, 2018, 6720–6727.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

se može postići posebno s učenicima STEM-a.[16] Gilyazova[17] raspravlja o potencijalnim mogućnostima, ograničenjima i problemima vezanim uz korištenje igara i tehnologija igara (kao što je igrifikacija) u obrazovanju. Pretvaranjem učenja u igru može se potaknuti učenike da percipiraju svijet rada (dužnosti, odgovornosti) kao svijet igre (želje, sloboda); tada će škola ili izgubiti svoju društvenu ulogu u pripremi učenika za život, koji je svijet rada i obveza, a ne svijet igre, ili će učenicima postati dosadna igra koja će izgubiti svoju privlačnost (ili sugerirati manipulacije). Stoga, usprkos svim svojim prednostima, obrazovanje temeljeno na igrama i igrificirano obrazovanje ne bi trebalo smatrati lijekom za panaceju.[18,19]

Pregled postojeće literature

Suvremena nastava zahtjeva suvremene metode. Problemi nedostatka motivacije i nezainteresiranost učenika uzrokovali su potrebu traženja metoda koje bi učenje učinile zanimljivijim, a sam nastavni proces privlačniji učenicima. Kao odgovor na potrebe učitelja, posljednje desetljeće igrifikacija i njezin učinak na nastavni proces postaje fokusom mnogih istraživanja. S obzirom na velik broj postojećih istraživanja, mnogi autori pristupili su izradi preglednih radova kako bi se sažele najsuvremenije informacije o dostupnosti literature. U nastavku rada daje se pregled nekih postojećih preglednih radova objavljenih u znanstvenim časopisima indeksiranim u bazi Web of Science (WoS), a koji se odnose na igrifikaciju u STEM području te su objavljeni u razdoblju od 2016. do danas.

Ortiz, Chiluiza, i Valcke[20] u svom radu donose sustavan pregled literature empirijskih studija o igrifikaciji visokog obrazovanja povezanog sa STEM područjem. Rezultati analize pokazuju kako kombinacija elemenata igre (npr. ljestvice, značke, bodovi i druge kombinacije) pozitivno utječe na uspješnost, uključenost, usmjerenost na ciljeve i odnos prema predmetima uglavnom povezanima s informatikom. Rezultati također ukazuju na nedostatak studija u određenim STEM područjima, nedostatak studija koje identificiraju određeni element igre povezan s pozitivnim diferencijalnim utjecajem na uspješnost učenika, nedostatak potvrđenih psihometrijskih mjerenja i nedostatak usredotočenosti na posredničke /moderirajuće varijable koje bi se mogle ili

[16] Jim PLAYFOOT: *Exploring the role of gamification within STEM teaching as a mechanism to promote student engagement, develop skills and ultimately improve learning outcomes for all types of students*, EDULEARN16 Proceedings, Barcelona, 2016, 2140–2147.
[17] Olga GILYAZOVA: *Gaming practices and technologies in education: Their educational potential, limitations and problems in the world-of-work and world-of-play context*, Revista Tempos e Espaços em Educação, 2020/13–32.
[18] Jim PLAYFOOT: *Exploring the role of gamification within STEM teaching as a mechanism to promote student engagement, develop skills and ultimately improve learning outcomes for all types of students*, EDULEARN16 Proceedings, Barcelona, 2016, 2140–2147.
[19] Olga GILYAZOVA: *Gaming practices and technologies in education: Their educational potential, limitations and problems in the world-of-work and world-of-play context*, Revista Tempos e Espaços em Educação, 2020/13–32.
[20] Margarita ORTIZ-ROJAS–Katherine CHILUIZA–Martin VALCKE: *Gamification through leaderboards: An empirical study in engineering education*, Computer Applications in Engineering Education, 2019/27–4, 777–788.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

trebale uzeti u obzir kako bi pojasnio utjecaj igrifikacije na učenje i poučavanje u STEM predmetima.

Vrlo slične rezultate o najčešćim elementima igre koji se primjenjuju u dizajniranju učenja temeljenog na igri za studente u STEM predmetima su dobili Juhari i Abu Bakar.[21] Njihov rad je pokazao da je najčešći element igre uključen u dizajniranje učenja temeljenog na igri razina izazova, nakon čega slijede nagrade, povratne informacije, jasan cilj i vremensko ograničenje.

Balasooriya, Mor, Rodriguez i Huertas[22] su analizirali 50 programskih alata koji sadrže igrifikaciju ili njezine elemente. Klasificirali su ih na inteligentne sustave podučavanja, alate za vizualizaciju, inteligentna programska okruženja i simulacijske alate. Zaključili su da se mnogi od ovih alata fokusiraju na određenu vrstu učenja i da uključuju neke od strategija učenja. Njihova se studija usredotočila na predstavljanje značajki alata i preporuka za učenje kako bi učenici početnici ili učitelji mogli donijeti informirane odluke o vrstama alata koje žele koristiti.

Kritički osvrt na istraživanja igrifikacije u STEM području daju Dichev i Dicheva,[23] usredotočujući se na empirijske dokaze, a ne na potencijale, uvjerenja ili preferencije. Zaključili su da: (1) ne postoje dokazi kojima bi se poduprle dugoročne koristi igrifikacije u obrazovnim kontekstima; (2) praksa igrifikacije učenja nadmašila je razumijevanje istraživača o njezinim mehanizmima i metodama; (3) znanje o tome kako igrificirati aktivnost u skladu sa specifičnostima obrazovnog konteksta je još uvijek ograničeno.

Lynch i Ghergulescu[24] vrše pregled trenutnih virtualnih laboratorija i raspravljaju o tome kako projekt NEWTON može prevladati postojeća ograničenja. Zbog napretka u tehnologiji, virtualni laboratoriji su stekli popularnost kao središnji dio praktične nastave u znanosti i inženjerstvu. Mogućnosti u virtualnim laboratorijima proširile su se od osnovnih vježbi e-učenja do igrifikacije, proširene i virtualne stvarnosti, ali i interakcije između korisnika pomoću avatara.

Venter[25] daje sveobuhvatan pregled literature o studijama usmjerenim na korištenje sustava igrifikacije u nastavi programiranja u visokom obrazovanju od 2014. do 2019. godine. Rezultati pokazuju da su najpopularniji elementi igrifikacije ploče s najboljim rezultatima, a zatim bodovi, značke i razine. Dodatno, u smislu alata ili instrumenata koji su korišteni za implementaciju

[21] Aisyah Nadhirah JUHARI–Mimi Hani ABU BAKAR: *Popular Game Elements Used in Designing Game-Based Learning STEM Application for School Students – A Review*, Jurnal kejuruteraan, 2020/32–4, 1–10.

[22] Isuru BALASOORIYA–Enric MOR–M Elena RODRIGUEZ– Maria Antonia HUERTAS: *Integration of pedagogy and learning tools in programming education*: *A survey*, 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Seville, 2016, 493–502.

[23] Christo DICHEV–Darina DICHEVA: *Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review*, International journal of educational technology in higher education, 2017/14–9.

[24] Tiina LYNCH–Ioana GHERGULESCU: *Review of virtual labs as the emerging technologies for teaching STEM subjects*, 11th International Conference on Technology, Education and Development, IATED, Valencia, 2017, 6082–6091.

[25] Marisa VENTER: *Gamification in STEM programming courses: State of the art*, IEEE Global Engineering Education Conference, IEEE, ELECTR NETWORK, 2020, 859-866.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

rješenja igrifikacije, otkriveno je da su razvoj novih platformi igrifikacije i korištenje postojećih alata za igrifikaciju najraširenija metoda implementacije igrifikacije. Iz pregledanih studija zaključuje da je igrifikacija visokoškolskih kolegija programiranja imala vrlo pozitivan utjecaj na angažman studenata, znanje studenta o programiranju i motivaciju studenata.

Gao, Li i Sun[26] analiziraju radove o učenju temeljenom na mobilnim igrama tijekom razdoblja od 2010. do 2019. Na temelju analize predstavljaju sveobuhvatno razumijevanje istraživanja u mobilnom učenju temeljenom na igri u STEM obrazovanju te pružaju smjerove za buduća istraživanja.

Lathwesen i Belova[27] donose pregled literature gdje se koristila Esacpe Room (Soba za bijeg) u STEM obrazovanju. Escape Rooms su odnedavni trend u igrifikaciji nastavnog procesa. Pokazalo se da postoji potreba za lakše prilagodljivim Escape Rooms, kao i za empirijskim dokazima o stvarnim učincima te metode.

Dosadašnji pregledi literature vezani uz ovaj problem bazirali su se na jedan segment (npr. jednu razinu obrazovanja ili upotrebu nekih elemenata igrifikacije), stoga je svrha ovog rada dati sustavan pregled literature vezane uz ovu tematiku dostupne u časopisima indeksiranim u bazi WoS između 2016. i 2021. godine.

Metodologija

Prilikom proučavanja korištene su smjernice Snyder[28] kako bi se pratio postupak izrade rada, omogućila replikacija i osigurala pouzdanost rezultata ovog rada.

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Na kojoj razini obrazovanja je najviše zastupljena igrifikacija?
- Pripadaju li postupci u radovima strukturnoj igrifikaciji ili igrifikaciji sadržaja?
- Kojim područjima svijeta, s obzirom na geografski položaj, pripadaju objavljeni radovi?
- Kakva je distribucija radova s obzirom na godinu objavljivanja?
- Kakva je struktura radova prema sadržaju?

Postupak pregleda radova započeo je početkom listopada 2021. i trajao je približno mjesec dana. Za pretragu radova korištena je platforma „Web of Science“ (WoS) koja sadrži više od 33.000 indeksiranih časopisa te gotovo milijardu zapisa citiranih referenci. U pretrazi su korištene engleske ključne riječi: *gamification, STEM, learning*. Kao vremenski okvir zadano je vremensko razdoblje od 2016. do 2021. godine.

[26] Fei Gao–Lan LI–Yanyan SUN LI: *A systematic review of mobile game-based learning in STEM education*, Educational Technology Research and Development, 2020/68–4, 1791–1827.
[27] Chantal LATHWESEN–Nadja BELOVA: *Escape Rooms in STEM Teaching and Learning—Prospective Field or Declining Trend? A Literature Review*, Education Sciences, 2021/11–6.
[28] Hannah SNYDER: *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*, Journal of Business Research, 2019/104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039. [10.10.2021.]

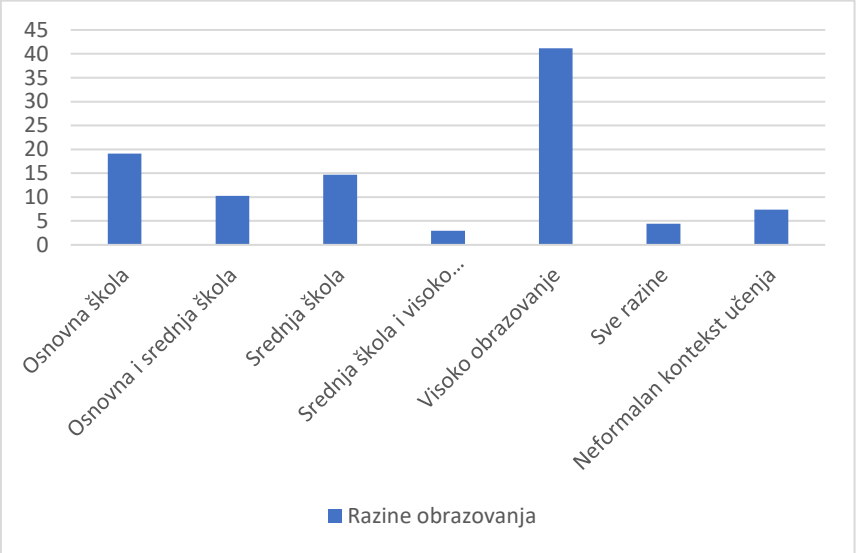
DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Postupak odabira radova započeo je analizom 91 rada ponuđenog u bazi kao rezultat pretrage. Radovi koji nisu vezani uz obrazovanje, STEM ili igrifikaciju, nisu uzeti u analizu. Analizirani su cjeloviti radovi na engleskom jeziku. Nakon proučavanja radova, prema navedenim kriterijima, 76 radova zadovoljavalo je kriterije uključenosti, od čega je 8 preglednih radova i o njima se već govorilo u pregledu postojeće literature.

U sljedećoj fazi podaci su organizirani kako bi podaci bili razumljivi. Za svaki rad su napravljeni sažeci na temelju prezimena autora, godine objave, kontinenta s kojeg rad potječe, razini obrazovanja na koju se igrifikacija primjenjuje, opisa rada te vrsti igrifikacije. Pri određivanju vrste igrifikacije, u nekim radovima preklapaju se obje vrste te je pri određivanju pristupljeno iz pozicije konstruktivističke paradigme.

Rezultati i rasprava

Podaci o zastupljenosti igrifikacije u STEM području prema razini obrazovanja prikazani su na slici 1.



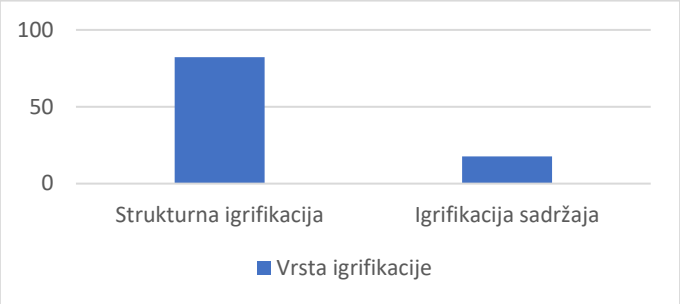
Distribucija rezultata, izražena postotcima, prema razinama obrazovanja (Slika 1)

Najviše radova (41,18%) odnosi se na uporabu igrifikacije u visokom obrazovanju, a zatim slijede osnovna škola (19,12%) pa srednja škola (14,71%). Dio radova odnosi se na mogućnost uporabe igrifikacije i u osnovnom i srednjem obrazovanju (10,29%). Ti radovi većinom dolaze iz zemalja u kojima je sustav obrazovanja drugačiji od hrvatskog, u kojima srednja škola traje 8 godina i obuhvaća učenike u rasponu od 11-19 godina. Dio radova odnosi se na srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje (2,94%), neformalno obrazovanje (7,35%) ili je primjenjivo na sve razine obrazovanja (4,41%). Visok udio radova

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

koji se odnose na igrifikaciju u visokoškolskom obrazovanju nije iznenađujući s obzirom da je igrifikacija posljednje desetljeće trend u tom području.[29] Broj radova koji se odnose na osnovnu i srednju školu u skladu je sa stalnim naglascima o potrebi što ranije intervencije kako bi se učenici zainteresirali za STEM područje.

Slika 2 prikazuje podatke koji se odnose na podjelu radova prema vrsti igrifikacije.



Distribucija rezultata, izražena postotcima, prema vrsti igrifikacije (Slika 2)

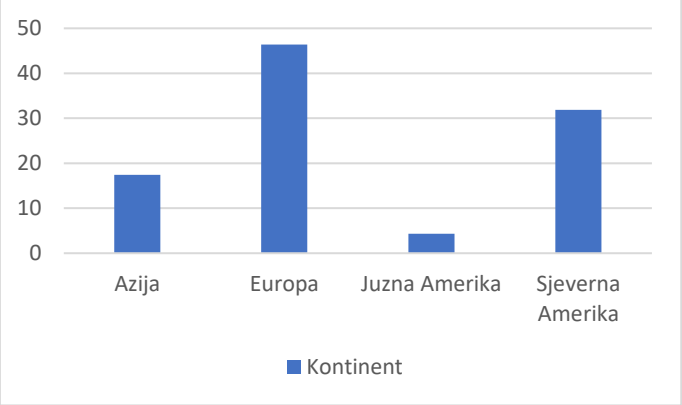
U većini radova (82,35%) korištena je strukturna igrifikacija. Razlog tomu je što većina radova predstavlja aplikacije, projekte ili platforme s elementima igrifikacije ili su rađena istraživanja kako uporaba tih aplikacija, platformi i projekata utječe na motivaciju i angažman učenika. U tim radovima igrifikacija se često upotrebljava s drugim tehnikama i tehnologijama kao što je proširena stvarnost, virtualna stvarnost, mobilno i strojno učenje i sl. Najčešći elementi u ovoj vrsti igrifikacije su bodovi, značke, postignuća i razine. Ova vrsta igrifikacije također obično ima ploču s najboljim rezultatima i metode praćenja napretka u učenju.[30] U ostatku radova (17,65%) korištena je igrifikacija sadržaja s ciljem djelovanja na motivaciju učenika. Vrlo je važno napomenuti da je ovom dijelu analize pristupljeno iz konstruktivističke paradigme i moguća je drugačija podjela radova, s obzirom da se u nekim radovima isprepleću ove dvije vrste igrifikacije te je teško razgraničiti točno kojoj vrsti pripadaju.

Analiza radova prema geografskom području s kojeg dolaze prikazana je na slici 3. Prema dobivenim rezultatima gotovo polovina radova (46,38%) potječe iz područja Europe. Razlog tome je nedovoljan broj stručnjaka iz područja znanosti, tehnologije, inženjerstva i matematike što izaziva veći interes europskih istraživača koji nastoje doskočiti tom problemu. Kako je već navedeno u uvodu ovog rada, u Europi studenti STEM – a čine oko 2% studentske populacije, dok u drugim svjetskim regijama taj postotak iznosi do 20%.[31] Radovi iz područja

[29] Larry JOHNSON–Samantha ADAMS BECKER–Victoria ESTRADA–Alex FREEMAN: *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*, The New Media Consortium , Austin, 2014.
[30] Karl K. KAPP: *Intelligently Fusing Learning, Technology i Business*, 2013. https://karlkapp.com/two-types-of-gamification [15.10.2021.]
[31] Foteini GRIVOKOSTOPOULOU–Isidoros PERIKOS–Konstantinos KOVAS–Ioannis HATZILYGEROUDIS: *An innovative educational environment based on virtual reality and gamification for learning*

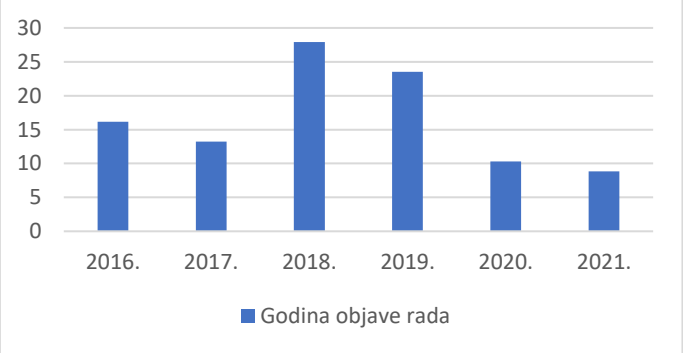
DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Sjeverne Amerike čine 31,88% radova, zatim slijede radovi s područja Azije (17,39%) te radovi s područja Južne Amerike (4,35%).



Distribucija rezultata, izražena postotcima, prema geografskom području (Slika 3)

Na slici 4 prikazani su dobiveni podaci o godini objavljivanja rada.



Distribucija rezultata, izražena postotcima, prema godini objave rada (Slika 4)

Najviše radova o igrifikaciji u STEM obrazovanju objavljeno je 2018. (27,94%) i 2019. godine (23,53%). Nakon toga slijedi pad u broju objava. Mogući uzrok takve situacije je pandemija virusa COVID-19 koji zasigurno prijeći istraživačima ulazak u interakciju s ispitanicima. Bilo bi korisno usporediti ove rezultate sa rezultatima ostalih istraživanja kako bi se mogli donijeti zaključci o uzročno-posljedičnim odnosima broja radova i pandemije.

Sadržajna analiza radova započela se podjelom na teorijske radove i radove koje sadrže istraživanje. Prema analizi 25% radova su teorijski radovi, dok 75%

stem entrepreneurship, 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI Proceedings, 2019, 11263–11267.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

radova imaju istraživanja. Radovi bez istraživanja, s pripadajućim opisom prikazani su u tablici 1.

Autor(i) i godina objave rada	Opis rada
Playfoot (2016)	U radu se opisuje projekt NEWTON, opsežnu inicijativu za razvoj i integraciju inovativnih alata za poučavanje i učenje poboljšano tehnologijom te za stvaranje paneuropske mrežne platforme za učenje. Rad prikazuje kako se igrifikacija može primijeniti za povećanje angažmana učenika, kako se kroz igrifikaciju mogu poboljšati ishodi učenja za studente koji se bave STEM predmetima i kakvu ulogu igrifikacija može imati u usvajanju ishoda učenja za STEM studente s posebnim obrazovnim potrebama.
Gomes da Costa Junior, Teng, Zheng i Tam (2020)	Predlaže se set koji koristi jednostavan pristup igrifikaciji za srednjoškolsko obrazovanje. Komplet je dizajniran za srednju školu i studente prve godine kako bi proširili svoje razumijevanje znanosti o difrakciji. Predloženi pristup koristi mehaniku igara kako bi eksperimenti bili zanimljiviji. Pristup sugerira igre koje se mogu zamijeniti ili čak koristiti zajedno s izvornim setom ili eksperimentima.
Tan, Ling, Yu, Hang i Wong, (2020)	U radu se predstavlja ideja matematičke igrifikacije i njezina primjena u razvoju obrazovnog softvera za mobilne aplikacije. Ovo je oblik personaliziranih tehnologija učenja koji olakšavaju učenje s vršnjacima u društvenom okruženju.
Playfoot, De Nicola, i Di Salvadore (2017)	Predstavlja se NEWTON projekt koji koristi igrifikaciju i detaljno razmatra način na koji se ti elementi mogu učinkovito integrirati s drugim digitalnim alatima i tehnologijama za učenje, kao način njegovanja motivacije učenika, povećanja angažmana i poboljšanje ishoda učenja.
Alvarado-Beltran i suradnici (2016)	Poster predstavlja platformu za igrificiranje kolegija, koja se implementira kao proširenje online sustava prakse i ocjenjivanja. Platforma može poslužiti kao sredstvo za empirijsku evaluaciju potencijala igrifikacije u akademskim kolegijima.
Assante, Fornario, Sayed i Salem (2016)	Predstavlja se projekt Edutronics, novu opremu za upoznavanje djece s elektronikom pomoću zabavnog okruženja za učenje temeljenog na igri.
Ivanov (2019)	Rad opisuje primjenu igrifikacije u nastavi Informatike. U tu svrhu autor je napravio skup od četiri lekcije koje sadrže planove lekcija, resurse u igri i probleme temeljene na igri s relevantnim resursima.
Reyes i suradnici (2020)	Predlaže se alat za vizualizaciju namijenjen upoznavanju srednjoškolaca sa strojnim učenjem, koji će se provoditi pomoću koncepata igrifikacije i prilagođavanja sadržaja kurikuluma bez potrebe za iscrpnim iskustvom u programiranju ili matematici.
Kim, Song, Lockee i Burton (2018)	U poglavlju knjige donose se alati za igrifikaciju sadržaja u STEM području i mogućnosti njihove primjene.
Boytchev i Boytcheva (2019)	U radu se prikazuje metoda igrificiranog vrednovanja na temelju profila kompetencija učenika.
Heinze i Kueppers (2016)	U radu je prikazan opći odnos između učenja i igranja i implementacije web aplikacije.
Fullarton, Hoeck i Quibeldey-Cirkel (2017)	Predstavlja se kviz aplikaciju s posebnim naglaskom na privatnost i anonimnost podataka.
Playfoot, De Nicola, Di Salvadore i Guarino (2017)	Model koji predstavljaju autori razmatra niz različitih aspekata procjene učinka koji će, prema njihovom vjerovanju, pokazati koje će tehnologije vjerojatno biti usvojene u učionicama i laboratorijima škola i fakulteta diljem Europe.
Lee, Noh, Kim i Cho (2016)	U radu je predstavljen igrificirani alat koji njeguje prostornu sposobnost, a očekuje se da će studija potaknuti razvoj prostornih sposobnosti djeteta.
Tsarava i suradnici (2017)	Predstavlja se projekt koji integrira igrifikaciju i učenje temeljeno na igri s ciljem uključivanja i motiviranja učenika, a posebno se bavi STEM kontekstom kako bi odražavali široku primjenjivost računalnog razmišljanja.
Mellor i suradnici (2018)	Autori predstavljaju edukativnu igru za učenike predddiplomskih i viših srednjih škola koja je namijenjena provođenju istraživanja u praksi, u području sigurnijeg kemijskog dizajna. Cilj igre je privući i zadržati studente, uključujući žene i nedovoljno zastupljene manjine, u područja STEM-a kako bi nastavili karijeru u STEM područjima.
Dicheva, Hodge, Dichev i Irwin (2016)	Predstavlja se rad u tijeku koji razvija obrazovnu igru. Prema autorima, igre nude metode učenja koje su u skladu s vizijom podučavanja struktura podataka integriranjem aktivnog, problemskog i interaktivnog učenja u kombinaciji s motivacijskim strategijama.

Popis teorijskih radova povezanih sa igrifikacijom u STEM obrazovanju (Tablica 1)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Detaljnim iščitavanjem radova teorijske radove moguće je, prema sadržaju, podijeliti u nekoliko kategorija. Primat među teorijskim radovima imaju radovi koji predstavljaju jednu od aplikacija, platformi ili projekata za igrifikaciju ili su u njima sadržani određeni elementi igrifikacije. To su radovi autora: Tan, Ling, Yu, Hang i Wong,[32] Playfoot, De Nicola i Di Salvadore,[33] Alvarado-Beltran i dr.,[34] Assante, Fornario, Sayed i Salem35, Reyes i dr.,[36] Kim, Song, Lockee i Burton[37,] Heinze i Kueppers,[38] Fullarton, Hoeck i Quibeldey-Cirkel,[39] Tsarava i dr.,[40] Mellor dr.[41] te Dicheva, Hodge, Dichev, Irwin[42] i Lee, Noh, Kim i Cho.[43] Radove o

[32] Chee Wei TAN–Lin LING–Pei–Duo YU–Ching Nam HANG–Man Fai WONG: *Mathematics Gamification in Mobile App Software for Personalized Learning at Scale*, 9TH IEEE INTEGRATED STEM EDUCATION CONFERENCE (ISEC 2020), 2020, 1–5.

[33] Jim PLAYFOOT–Carmine de NICOLA–Fabio di SALVADORE*: A new experiential model to innovate the STEM learning processes*, 11TH international technology, education and development conference, INTED Proceedings , Valencia 2017, 4145–4153.

[34] Alexis ALVARADO–BELTRAN–Ranganadh VEMURI–Joseph PERRY–Darina DICHEVA– Keith IRWIN–Christo DICHEV: *Instructor support for gamifying STEM courses*, 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2016, 5198–5208.

[35] Dario ASSANTE–Claudio FORNARIO–Amr El SAYED–Sameh SALEM: *Edutronics: Gamification for introducing kids to electronics,* 2016 IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Abu Dhabi, 2016, 905–908

[36] Abel A REYES–Colin ELKIN–Quamar NIYAZ–Xiaoli YANG–Sidike PAHEDING–Vijay K DEVABHAKTUNI*: A Preliminary Work on Visualization-based Education Tool for High School Machine Learning Education*, 2020 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC), Electr Network, 2020, 1–5.

[37] Sangkyun KIM–Kibong SONG–Barbara LOCKEE–John BURTON: *Gamification Cases in STEM Education*, U Sangkyun KIM, Kibong SONG-Barbara LOCKEE-John BURTON (ur.): *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*, Springer, Cham, 2017, 125-139.

[38] Alina HEINZE-Bastian KÜPPERS: *Edutainment with a smartphone - a quiz app in the context of gamification*, 10th International Technology, Education and Development Conference, IATED, Valencia, 2016, 2950–2957.

[39] Christopher Mark FULLARTON–Tjark Wilhelm HOECK–Klaus QUIBELDEY-CIRKEL*: Arsnova click - a game-based audience-response system for STEM courses*, 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2017, 8107–8111.

[40] Katerina TSARAVA–Korbinian MOELLER–Niels PINKWART–Martin BUTZ–Ulrich TRAUTWEIN–Manuel NINAUS: *Training Computational Thinking: Game-Based Unplugged and Plugged-in Activities in Primary School*, 11th European conference on games based learning, Academic Conferences Ltd, Graz, 2017, 687–695.

[41] Karolina E. MELLOR–Philip COISH–Bryan W. BROOKS–Evan P. GALLAGHER–Margaret MILLS–Terrance J. KAVANAGH–Nancy SIMCOX–Grace A. LASKER–Dianne BOTTA–Adelina VOUTCHKOVA-KOSTAL–Jakub KOSTAL–Melissa L. MULLINS–Suzanne M. NESMITH–Jone CORRALES–Lauren KRISTOFCO–Gavin SAARI–W. Baylor STEELE–Fjodor MELNIKOV–Julie B. ZIMMERMAN–Paul T. ANASTAS: *The safer chemical design game, Gamification of green chemistry and safer chemical design concepts for high school and undergraduate students*, Green Chemistry Letters and Reviews, 2018/11, 103–110.

[42] Darina DICHEVA–Austin HODGE–Christo DICHEV–Keith IRWIN: *On the Design of an Educational Game for a Data Structures Course*, 5th IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Bangkok, 2016, 14–17.

[43] TaeYang LEE–Woori NOH–Yeji KIM–Jun Dong CHO: *Hide and Seek: A LEGO Village Game for Developing Spatial Ability of Children*, 15th International ACM Conference on Interaction Design and Children, Association for Computing Machinery, 2016, 408–413.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

načinima ili primjerima primjene igrifikacije donose autori Playfoot,[44] Gomes da Costa Junior, Teng, Zheng i Tam[45] i Ivanov.[46]

Metodika primjene igrifikacije u STEM obrazovanju može se pronaći u radu autora Boytchev i Boytcheva[47] dok autori Playfoot, De Nicola, Di Salvadore i Guarino[48] predlažu model koji razmatra niz različitih aspekata procjene učinka igrifikacije.

Većinu radova čine radovi s istraživanjem. Radi lakše interpretacije rezultata i oni su podijeljeni prema sadržaju. Radovi koji predstavljaju implementaciju i istraživanja učinka igrifikacije unutar platforme OneUp prikazani su u tablici 2.

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Dicheva, Irwin i Dichev (2017)	Predstavlja se platforma čiji je cilj olakšavanje procesa igrifikacije aktivnosti učenja i omogućavanja kontekstualnih studija kod studenata.	Rezultati analize upotrebljivosti su obećavajući. Testirano sučelje bilo je pozitivno ocjenjeno, a ispitanici su ga smatrali učinkovitim i jednostavnim za učenje. Platforma ispitanicima nije bila toliko korisna u pomaganju, što potvrđuje činjenicu da sustav pomoći nije dovršen.
Dicheva, Irwin, i Dichev (2019)	Istražuje se utjecaj platforme za igrifikaciju na motivaciju studenata.	Motivacijski pokretači za korištenje platforme potječu iz simbioze utilitarnih i hedonističkih vrijednosti koje pružaju poticaj prema učenju i poboljšanju ishoda učenja kroz iskustvo igre.
Dicheva, Irwin, i Dichev (2019a)	Istražuje se učinak igrificirane online platforme za učenje i vježbanje studenata.	Motivacijski učinak se stvara kroz interakcije između utilitarnih i hedonističkih čimbenika igrificiranog sustava i postojeće ekstrinzične i intrinzične motivacije učenika.
Cassel, Dicheva, Dichev, Guy, i Irwin (2019)	Rad prikazuje analizu temeljenu na primjeni OneUp-a, igrificirane platforme.	Prikupljeni podaci pokazuju obećavajuće rezultate jer ukazuju na povećan interes i angažman učenika pomoću OneUp-a.

Radovi vezani uz platformu OneUp (Tablica 2)

OneUp Learning je prilagodljiva platforma s ciljem olakšavanja procesa igrifikacije aktivnosti učenja i omogućavanja kontekstualnih studija. Arhitektura platforme i njezina funkcionalnost uključuju podršku za integraciju elemenata dizajna igara u aktivnosti učenja, za stvaranje dinamičkih problema i vizualizaciju izvedbe i napretka učenika.[49]

---

[44] Jim PLAYFOOT: *Exploring the role of gamification within STEM teaching as a mechanism to promote student engagement, develop skills and ultimately improve learning outcomes for all types of students*, EDULEARN16 Proceedings, Barcelona, 2016, 2140–2147.

[45] Miguel Gomes da COSTA JUNIOR–Cheng TENG–Jie-Zhao ZHENG–Kam-Weng TAM: *A Simple Gamification Approach of Reflected Electron Diffraction Phenomenon For Lower Secondary School Students*, TALE, 2020, 704–707.

[46] Stanislav IVANOV: *Using gamification methods in information technology education*, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Palma 2019, 2712–2718.

[47] Pavel BOYTCHEV–Svetla BOYTCHEVA: *Gamified Evaluation in STEAM*, 25th International Conference on Information and Software Technologies, Springer Vilnius, 2019, 369–382.

[48] Jim PLAYFOOT–Carmine De NICOLA–Fabio Di SALVADORE–Giuseppe GUARINO: *How to Evaluate The Success of Novel Learning Technologies: A New Model for Ensuring Early Adoption in The Classroom*, 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2017, 3605–3614.

[49] Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *OneUp Learning: A Course Gamification Platform*, GALA, Lisbon, 2017, 148–158.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Dio radova odnosi se na implementaciju, provedbu i evaluaciju projekta NEWTON (Tablica 3) koji je opsežna inicijativa za razvoj i integraciju inovativnih alata za poučavanje i učenje poboljšano tehnologijom te za stvaranje paneuropske mrežne platforme za učenje.[50]

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Playfoot, Salvadore i Nicola, (2018)	Opisuje se implementacija platforme temeljena na igrifikaciji te njezin utjecaj na napredak, motivaciju i angažman učenika.	Iskustvo je unijelo zabavne i motivacijske elemente u učionicu, potaknulo interese učenika i suradnju.
Hrad, Zeman, i Sladek (2018)	Opisuje se implementacija platforme temeljena na igrifikaciji te se opisuju odabrane tehnologije progresivnog učenja i njihova eksperimentalna primjena u obrazovanju.	Skupine polaznika koji sudjeluju u lekcijama koje uključuju nove tehnike i alate pokazuju bolje rezultate i veći napredak u stečenim vještinama od onih koji pohađaju standardne lekcije bez korištenja ovih alata. Očekuje se postupna integracija navedenih postupaka i tehnologija u obrazovni proces.
Mawas i suradnici (2018)	Istraživanje predstavlja projekt NEWTON koji integrira različite inovativne tehnologije u platformu za učenje (NEWTELP) te ih primjenjuje u raznim europskim okruženjima za učenje.	Analiza rezultata pokazuje da je preko 90% učenika potvrdilo da im je igra pomogla u učenju o karakteristikama planeta iz Sunčevog sustava te su uživali u igri i značajkama igre posebno u zabavnom aspektu, zadaćama istraživanja, prikupljanju zvijezda i meteorita, avataru, korištenju jetpacka i interaktivnim zagonetkama.
Playfoot, Salvadore i Nicola (2018a)	Autori raspravljaju o glavnim izazovima dizajniranja i implementacije velikog TEL pilota, s naglaskom na studiju slučaja koja uključuje dvije škole u Italiji.	Iskustva u sklopu projekta NEWTON i s pilot projektom GamLaba u Italiji pokazala su da je vođenje učinkovitih pilota samo po sebi izazov koji zahtijeva predanost, planiranje i razumijevanje načina rada škole. Također zahtijeva istinsko partnerstvo između tehnologije koja se razvija s jedne strane i krajnjeg korisnika (škole / učitelja / učenika) s druge strane.
Bogusevschi, Playfoot, Finlayson i Muntean (2019)	Predstavlja se procjena upotrebljivosti pilot STEM edukacije Earth Course Large-Scale Technology Enhanced Learning (TEL) u osnovnoj školi, koji je dio projekta European Horizon 2020 NEWTON.	Razredi koji sudjeluju u uvodnim lekcijama temeljenim na NEWTON-u pružili su veće ocjene upotrebljivosti u usporedbi s učenicima koji su sudjelovali u reviziji lekcija temeljenih na NEWTON-u. Također je primijećeno da su razredi dječaka bili mnogo otvoreniji za korištenje lekcija temeljenih na NEWTON-u prilikom učenja. Učenici su također izvijestili ovaj pristup vide kao potporni alat svojim učiteljima.
Bratu, Buica-Belciu, i Caraman (2018)	Prikazuje se teorijska i praktična analiza novih pedagoških pristupa (samousmjereno učenje, igrifikacija i proširena stvarnost) u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.	Kako bi analizirali suvremene pedagoške pristupe koje predlaže NEWTON iz perspektive aktivnosti s djecom s oštećenjem sluha, opisali su glavne značajke razvoja djece s oštećenjem sluha, te prikupili i analizirali mišljenja učitelja koji rade s ovom kategorijom djece o prednostima i ograničenjima predloženih suvremenih pedagoških pristupa u odnosu na klasične.

Radovi vezani uz projekt NEWTON (Tablica 3)

Većina radova s istraživanjem iznose rezultate učinka igrifikacije na motivaciju, uključenost ili razinu ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda (Tablica 4).

[50] Jim PLAYFOOT: *Exploring the role of gamification within STEM teaching as a mechanism to promote student engagement, develop skills and ultimately improve learning outcomes for all types of students*, EDULEARN16 Proceedings, Barcelona, 2016, 2140–2147.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Bogusevschi, Muntean, Gorji i Muntean (2018)	Istražuje se interes i učinkovitost igrificiranog pristupa.	Većina učenika otvorena je za inovativna rješenja u STEM učenju, kao dodatni alat klasičnim lekcijama.
Molnar (2018)	Procjenjuje se učinak korištenja igrifikacije interaktivnog digitalnog pripovijedanja na dinamiku učionice i interakciju učenika.	Igrifikacija je povećala interakciju u učionici više nego kada igrifikacija nije bila prisutna.
Viswanathan i Radhakrishnan (2018)	Predstavlja se pristup poučavanju pomoću dizajna igara u diplomskim programima održivosti i inženjerskog upravljanja te se istražuje utjecaj pilot studije na učenje, motivaciju, kreativnost, angažman, inovativnost, timske interakcije i vodstvo instruktora, te doprinos postizanju ishoda.	Dizajn, kreiranje i igranje igre je učinkovit i inovativan pedagoški alat koji bi mogao promicati studentski angažman, motivaciju, kritičko razmišljanje i vještine učenja.
Richardson, Fernandez, Basinet, Klein i Martin (2018)	Autori istražuju zajedničku upotrebu izrade i igranja, dva elementa u učionici namijenjena učenju o gubitku RF putanje i dizajnu antene na kolegiju elektrotehnike.	Preliminarni podaci o evaluaciji sugeriraju da su ova dva kombinirana pedagoška pristupa učinkovita u skromnom poboljšanju interesa, percepcije, sposobnosti i neovisnosti učenika.
Roessler i Allison (2018)	Predstavlja se rad u tijeku koji se odnosi na motivaciju i dizajn igrificiranih skela za matematiku, usmjerenih na žensku populaciju na razini sedmog razreda OŠ.	Preliminarna analiza pokazuje značajan podbačaj, osobito u toj demografskoj skupini.
Ortiz-Rojas, Chiluiza, i Valcke (2019)	Ispituje se učinak ljestvica poretka, kao elementa igrifikacije, na angažman studenata prve godine studija Računalnog programiranja.	Veća uključenost učenika u proces učenja. Međutim, nije se mogao primijetiti utjecaj na/posredujućih ili pozadinskih varijabli.
Ivanova, Kozov i Zlatarov (2019)	Ispituje se iskustvo primjene igrifikacije u svrhu poticanja motivacije i angažmana studenata	Učenici pokazuju pozitivan pristup prema korištenju igrifikacije.
Forndran i Zacharias (2019)	Istražuje se uspješnost igrifikacije kao didaktičke strategije.	Reakcije studenata bile su pozitivne, a studenti ističu da je igrifikacija zanimljivija metoda od tradicionalne nastave.
Garcia-Holgado, Vazquez-Ingelmo, Verdugo-Castro, Gonzalez i Sanchez Gomez (2019)	Predstavlja se studija slučaja čiji je glavni cilj promovirati različitost i inkluziju.	Kao jedna od metoda je upotrjebljena igrifikacija u svrhu povećanja motivacije studenata softverskog inženjerstva.
Asigigan i Samur (2021)	Ispituje se učinak igrificiranih STEM aktivnosti na intrinzičnu motivaciju učenika 3. i 4. razreda osnovne škole, percepciju vještina rješavanja problema i sklonost kritičkom mišljenju.	Iako nije značajno, rezultati su pokazali da je uočeno povećanje percepcije učenika o vještinama rješavanja problema. Utvrđeno je da su razine intrinzične motivacije visoke, a učenici su izjavili da im aktivnosti bile ugodne, natjecateljske i uzbudljive.
Clark i suradnici (2021)	Istražuje se utjecaj dizajna igara i igre na višu razinu percipiranog kognitivnog/učenja studenata u programima inženjerstva.	Nalazi su blago optimistični jer pokazuju da su dizajn i igra bili učinkoviti u učenju sadržaja, ali su ti rezultati bili povezani s nižim razinama Bloomove taksonomije.

Radovi s istraživanjem učinka igrifikacije (Tablica 4)

Prema rezultatima, većina sudionika pozitivno reagira na primjenu igrifikacije ili njezinih elemenata i otvorena je za inovativna rješenja. U nekim

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

istraživanjima[51,52] rezultati su tek blago pozitivni ili ne pokazuju učinak na ciljane skupine. Rezultati povezani s ishodima učenja pokazuju utjecaj igrifikacije, ali na niže razine Bloomove taksonomije.

Značajan dio radova su vezani uz primjenu igrifikacije u online okruženju (Tablica 5)

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Wong i Lee (2016)	Ispituje se učinak igrifikacije na učenje znanosti, tehnologije, matematike i inženjering (STEM), putem web stranice za igrifikaciju.	Igrifikacija je vrlo moćan alat koji može utjecati na korisnike jer može povećati njihov angažman s drugim korisnicima interakcijom i međusobnom konkurencijom. Može poboljšati kreativnost korisnika omogućujući korisnicima da kreativno razmišljaju kako bi ostvarili svoje ciljeve.
De Oliveira i Santos (2016)	Predstavlja se virtualno okruženje za poučavanje i učenje u kojem su uključene strategije igrifikacije kako bi se povećao angažman, zadržavanje i motivacija.	Postoji visok stupanj zadovoljstva s obzirom na upotrebljivost i konzistentnost predloženog okruženja kao i na njegova poboljšanja i promjene. Okruženje je poboljšano u području računalnih znanosti te je moguće da može pružiti podršku, uz neke prilagodbe, i u STEM kontekstu.
Kintsakis i Rangoussi (2017)	Istražuje se izvedivost i učinkovitost asinkronog scenarija e-učenja koji uključuje on-line igru kod učenika petog razreda osnovne škole.	Učenici i roditelji naglašavaju ulogu učitelja koji pruža podršku i vodstvo putem komunikacijskih alata platforme, ali su uvidjeli pozitivne promjene koje pruža platforma.
Martínez-Cerdá, Torrent-Sellens i González-González (2018)	Analizira se razvoj suradničkih vještina putem devet alata koji podržavaju informacijske i komunikacijske tehnologije (IKT), a koji se koriste na internetskim sveučilištima.	Igrifikacija, mješovita stvarnost i dijeljenje datoteka su najčešće su pedagoške prakse u STEM studijama koje podržava IKT, dok je igrifikacija jedini značajan alat u studijama izvan STEM-a.
Xiao i suradnici (2018)	Proučava se igrifikacija kao način motiviranja studenata da sudjeluju u online radionici osmišljenoj za poboljšanje vještina prostorne vizualizacije.	Sudionici su izrazili veliki interes za korištenjem igre u svrhu uvježbavanja svojih vještina prostorne vizualizacije.
Ghergulescu, Moldovan, Bratu, Muntean i Muntean (2019)	Predstavljaju se rezultati studije slučaja koja ocjenjuje virtualnu laboratorijsku aplikaciju u kombinaciji s podrškom za učenike s posebnim potrebama i utjecaj igrificirane online aplikacije na ishode učenja i motivaciju učenika.	Rezultati su pokazali povećanje ishoda učenja, kao i motivacijske dimenzije poput samopouzdanja. Rezultati upitnika o upotrebljivosti pokazuju da su se većini učenika svidjele značajke laboratorija kao što su video zapisi, kvizovi i interaktivni alat za izgradnju atoma.
Mahmud, Husnin i Soh (2020)	Istražuje se učinak igrifikacije na učenje održivosti i samoodređenje. Identificiraju se čimbenici i prepreke sudjelovanju učenika u online igrificiranim aktivnostima.	Postoje znatne razlike u znanju i uspješnosti između eksperimentalnih i kontrolnih skupina. Prepreke sudjelovanju u igrifikaciji na internetu su vremenska ograničenja, dosada uzrokovana nedostatkom interakcije i ponavljanjem aktivnosti te neprikladnom razinom težine aktivnosti.
Jung, Burson, Julien, Bray i Castelli (2021)	Predstavlja se projekt SMART koji je u tijeku.	Očekuje se da će djeca koja sudjeluju u projektu pokazati veći akademski angažman i akademski uspjeh od djece u redovnom školskom programu.

Radovi vezani uz primjenu igrifikacije i njezinih elemenata u online okruženju (Tablica 5)

[51] Renee CLARK–Abra SPISSO–Kevin KETCHMAN–Amy LANDIS–Kristen PARRISH–Rezvan MOHAMMADIZIAZI–Melissa M. BILEC: *Gamifying Sustainable Engineering Courses: Student and Instructor Perspectives of Community, Engagement, Learning, and Retention*, Journal of civil engineering education, 2021/147–4.

[52] Sarah ROESSLER–Mark ALLISON: *A Gender-Aware Gamified Scaffolding of Mathematics for the Middle School Level*, International Conference on Big Data and Education, Association for Computing Machinery, Honolulu, 2018, 121–126.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

I u ovoj kategoriji sudionici pokazuju pozitivan odnos prema igrifikaciji ili upotrebi njezinih elemenata. Rezultati pokazuju utjecaj na motivaciju, uključenost i ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Kod nekih se istraživanja[53] ipak ističe uloga učitelja u pružanju podrške i vodstvu putem komunikacijskih alata okruženja za učenje.

Radovi koji evaluiraju korištenje edukativnih igara i istražuju njihov učinak prikazani su u Tablici 6.

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Peng, Cao i Timalsena (2016)	Provodi se evaluacija korištenja igre u svrhu promicanja učeničkog interesa za učenje u području STEM-a.	Rezultati istraživanja pokazuju uspjeh u poticanju interesa korisnika.
Yeh M., Toshtzar, Guertin i Yan (2016)	Predstavlja se projekt u tijeku koji provodi razmaknuto ponavljanje i igrifikaciju putem mobilne aplikacije.	Projekt u tijeku.
Jacobs, Garbrecht, Kneer, i Rohlfs (2021)	Cilj rada je promicanje učenja temeljenog na igri pomoću mobilnih aplikacija u obrazovanju na sveučilišnoj razini.	Učenici preferiraju aplikacije koje pomažu u strukturiranju ili pamćenju sadržaja.
Pigford, Ferzli i Black (2017)	Predstavlja se digitalno obrazovno iskustvo temeljeno na društvenoj igri kako bi upoznala studente s ključnim konceptima ekologije i evolucije.	Kombinirani pristup videoigre i aktivnosti u razredu olakšava studentima proširenje sadržaja, potičući učenike da kritički razmišljaju i povežu biološke koncepte.
Varjas, Csaszar, Gyenizse, Czigany i Pirkhoffer (2019)	Cilj rada je stvoriti interaktivnu metodu poučavanja koja kroz zabavu i igrifikaciju pomaže učenicima razviti navigacijske, programske i opće STEM (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika) kompetencije.	Vizualno multimedijsko iskustvo pospješuje proces učenja, a učenici su mogli primijeniti adekvatne pojmove na složen kontekstno valjan način. Studenti su koristili vlastite mobitele te znanstveni resursi nisu nužno implementirani kao tradicionalni izvor znanja.
Jones i suradnici (2020)	Predstavlja se igra GCP Kaizen osmišljena kako bi pomogla profesionalcima u kliničkim istraživanjima u primjeni smjernica Međunarodne konferencije o harmonizaciji GCP (R2) u okruženju kliničkih istraživanja.	GCP Kaizen igra pruža alternativnu metodu za obvezno GCP obuku koristeći principe igrifikacije. Pokazalo se kao pouzdana i učinkovita obrazovna metoda s visokim zadovoljstvom igrača.
Dicheva i Hodge (2018)	Predstavlja se edukativna igra koja je namijenjena ekspliciranju nekoliko značajki koje ometaju učenikovo razumijevanje strukture podataka na konceptualnoj i praktičnoj razini studenata.	Rezultati provedene evaluacije igre pokazuju statistički značajne pozitivne rezultate učenja i snažan pozitivan stav prema ovoj vrsti aktivnog učenja .
Marouli, Misseyanni, Papadopoulou i Lytras (2016)	Predstavlja se niz komplementarnih pristupa za učenje temeljeno na igrama u STEM obrazovanju. U drugom dijelu raspravlja se o brojnim dostupnim alatima i tehnologijama za pružanje takvih obrazovnih igara.	Glavni doprinos istraživanja je metodologija za integraciju učenja temeljenog na igrici i igrifikacije u visokom obrazovanju.
Donzella, Allen i Dhadyalla (2017)	Opisuje se korištenje aktivnosti temeljene na društvenim igrama koje se koriste za angažiranje studenata.	Društvena igra MISRA C uključuje učenike kroz natjecanje tijekom igre i stimulira ih da preuzmu aktivnu ulogu u procesu učenja. Interakcija s vršnjacima i predavačem pruža studentima povratnu informaciju o učenju.

Radovi s evaluacijom i procjenom učinka edukativnih igara (Tablica 6)

[53] Diamantis KINTSAKIS–Maria RANGOUSSI: *An early introduction to STEM education: Teaching computer programming principles to 5 th graders through an e-learning platform: A game-based approach*, 2017 IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Athens 2017, 17–23.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Većina prikazanih radova predstavlja, opisuje korištenje i ispituje učinkovitost neke od razvijenih igara za usvajanje STEM vještina. Također, većina rezultata pokazuje uspjeh u poticanju interesa i motivacije korisnika te pozitivne rezultate učenja, dok Marouli, Misseyanni, Papadopoulou i Lytras[54] donose metodologiju za integraciju učenja temeljenog na igrici i igrifikaciji u visokom obrazovanju.

U svojim istraživanjima, dio autora kombinirao je elemente igrifikacije s umjetnom inteligencijom, virtualnom ili proširenom stvarnošću (Tablica 7).

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Grivokostopoulou, Perikos, Kovas i Hatzilygeroudis (2019)	Predstavlja se okvir za učenje poduzetništva na IKT i STEM domeni koji se temelji na učenju u virtualnim svjetovima. Obrazovno okruženje koristi infrastrukturu i pedagoške pristupe koji se temelje na igrifikaciji kako bi promicali dublje razumijevanje izazovnih koncepata poduzetništva.	Mladi pokazuju veliki interes za poduzetništvo, a među temama i područjima IKT-a izražavaju sklonost mobilnom programiranju i razvoju aplikacija. Također, sudionici ističu da su im zanimljive teme obrazovanja, igara i učenja temeljenog na igrama, strojnog učenja i upravljanja podacima, proizvodnje i robotike, zdravstvene zaštite, tehnologije 3D ispisa, transporta i dronova te računalne arhitekture.
Ramli, Marobi i Ashaari (2021)	Rad predstavlja razvoj aplikacije koja kombinira proširenu stvarnost (AR) i igrifikaciju u svrhu povećanja interesa učenika šestog razreda osnovne škole i poboljšanja njihovog razumijevanja mikroorganizama.	Rezultati su pokazali da je u prosjeku, vrijednost zadovoljstva korisnika 4,6/5. Aplikacija se može smatrati dobrim alatom za učenje učenika osnovne škole.
Su (2019)	Istraživanje kombinira proširenu stvarnost, igrifikaciju i Teoriju medijskog bogatstva kako bi istražili ponašanje učenika osnovnih i srednjih škola u korištenju multimedijskih scenarija učenja.	Predstavljeni model je inovacija i nudi referencu za uspješan dizajn aplikacija. Oblikovanje nastavnog materijala kroz multimedijske scenarije moglo bi doprinijeti razumijevanju teških nastavnih predmeta, posebno u području STEM-a.
Costa, Patrício, Carrança i Farropo (2018)	Predstavlja se preliminarna studija o dizajnu i implementaciji mobilne igre astronomije koja uključuje proširenu stvarnost, u kontekstu neformalnog učenja kod djece osnovnoškolskog uzrasta.	Zaključuje da je ova strategija učinkovita u privlačenju dječje pozornosti i promiče učenje interdisciplinarnih predmeta kao što je astronomija.
Stigall i Sharma (2017)	Rad razmatra dizajn, razvoj i testiranje nastavnih modula virtualne stvarnosti (VRI) na temelju metafora igara.	Korisnička studija pokazala je da je oko 75% studenata preddiplomskih studija utvrdilo da je modul jednostavan za korištenje, a oko 92% njih smatra da je učinkovit u učenju.
Klautke, Bell, Freer, Cheng i Cain (2018)	Prezentira se studija slučaja koja opisuje proces modifikacije aplikacije proširene stvarnosti u obuci prostornog razmišljanja za mladu skupinu korisnika.	Učenici su izvijestili i pokazali da je većina ove aplikacije motivirajuća čak i pred izazovima s kojima su se učenici susreli dok su prakticirali vještine ključne za STEM područje.
Sakulkueakulsuk i suradnici (2018)	Autori su osmislili inovativni obrazovni model koji potiče učenike u povezivanju novih tehnološka rješenja (umjetna inteligencija) s problemima u stvarnom svijetu, u igrificiranom okruženju.	Utvrđeno je da se strojno učenje može koristiti kao alat za uspješno provođenje interdisciplinarnog obrazovanja na razini srednje škole.

Radovi u kojima je igrifikacija kombinirana s virtualnom ili proširenom stvarnošću ili umjetnom inteligencijom (Tablica 7)

[54] Christina MAROULI–Anastasia MISSEYANNI–Paraskevi PAPADOPOULOU–Miltiadis LYTRAS: *Game based learning and gamification: Towards the development of a how-to-guide in STEM education*, 9th International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI, Seville, 2016, 5343–5352.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Prema rezultatima istraživanja, sudionici pokazuju pozitivan stav prema primjeni strategija igrifikacije u kombinaciji s umjetnom inteligencijom, proširenom ili virtualnom stvarnošću. Korisnicima je ovakav način učenja zanimljiv i koristan, a takvi alati mogu poslužiti uspješno provođenje interdisciplinarnog obrazovanja.

Radovi koji nisu svrstani u prethodne kategorije prikazani su u tablici 8.

Autor(i) i godina objave rada	Opis istraživanja	Rezultati istraživanja
Uskov, Bakken i Aluri (2019)	Predstavlja se projekt čiji je cilj identificiranje, analiza, testiranje, implementacija i preporuke različitih komponenti pametne pedagogije za STEM obrazovanje kod studenata Informatike.	Rezultati nesumnjivo pokazuju velik interes studenata za aktivno korištenje predstavljenog načina rada.
Sanchez-Martín, Corrales-Serrano, Luque-Sendra i Zamora-Polo (2020)	Analizira se Escape room u sveučilišnom kontekstu, kao alat za poboljšanje prihvaćanja kolegija koje studenti smatraju teškim.	Analiza mišljenja studenata pokazuje da su takve aktivnosti dobro prihvaćene. Emocije koje proizlaze iz iskustva su uglavnom pozitivne, a studenti navode da su razvili specifične i transverzalne kompetencije.
Yllana-Prieto, Jeong i González-Gómez (2021)	Istražuje se utjecaj online Esacpe room na višedimenzionalnu domenu (stavovi, samoefikasnost i emocije) budućih učitelja	Prema analizi stavova i smoučinkovitosti, uočava se da većina analiziranih stavki pokazuje porast samoučinkovitosti i pozitivnije stavove nakon uporabe.
Bautista-Montesano, Rogel-Hurtado, Arzate-Bello i Ponce-Cruz (2020)	Rad predstavlja provedbu novog obrazovnog programa u Tec de Monterrey, Campus Ciudad de Mexico te ispituje interes učenika srednje škole i studenata za sudjelovanje u STEM aktivnostima.	Rezultati pokazuju učinkovitost ovog programa jer postoji veći interes za sudjelovanje u STEM aktivnostima kod srednjoškolaca i veću predanost studenata preddiplomskih studija koji se bave istraživanjem.
Lee i Wong (2018)	Prikazuje se istraživačka studija čiji je cilj identificirati čimbenike dizajna u angažmanu zajednice i moguće prilike/inovacije u pametnim gradskim zajednicama.	Prema rezultatima koji sažimaju 4 godine istraživanja o prijenosu učenja, tehnološka igrifikacija potiče integraciju i poboljšanje tehnologije.
Bonora, Martelli i Marchi (2019)	Rad predstavlja projekt DIGITgame čiji je cilj promicanje pozitivnih stavova studenata prema karijerama u znanosti, tehnologiji, inženjerstvu i matematici, a može predstavljati i model za jačanje učenja STEM koncepata putem tehnoloških aplikacija.	Prema rezultatima prvog koraka projekta studenti pokazuju interes i pozitivne stavove prema znanosti i matematici dok prema inženjerstvu i tehnologiji, pokazuju drugačiji smjer.

Radovi koji nisu svrstani u prethodne kategorije (Tablica 8)

Većina ovih radova predstavlja projekte i programe u kojima je primijenjena igrifikacija ili njezini elementi, a reakcije korisnika su također pozitivne, kao i u svim prethodnim kategorijama. Dva istraživanja[55,56] istražuju učinak strategije Escape Room, a reakcije nakon primjene ove strategije su uglavnom pozitivne.

[55] Jesús SÁNCHEZ MARTÍN–Mario CORRALES-SERRANO–Amalia LUQUE-SENDRA–Francisco ZAMORA-POLOC: *Exit for success: Gamifying science and technology for university students using escape-room: A preliminary approach*, Heliyon, 2020/6–7.

[56] Félix YLLANA-PRIETO–Jin Su JEONG–David GONZÁLEZ-GÓMEZ: *An Online-Based Edu-Escape Room: A Comparison Study of a Multidimensional Domain of PSTs with Flipped Sustainability-STEM Contents*, Sustainability, 2021/13–3, 1–18.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Zaključak

Svrha ovog rada je dati sustavan pregled literature u kojoj se koristila igrifikacija u STEM području, objavljene između 2016. i 2021. godine. Rezultati provedenog pregleda literature pokazuju da su radovi najviše usmjereni na područje visokog obrazovanja te gotovo polovina radova potječe s područja Europe. Preko 4/5 analiziranih radova primjenjuje strukturnu igrifikaciju u kojoj su primijenjeni njezini elementi, poput bodova, znački, razina i ploča s rezultatima. Nakon 2019. godine primijećen je pad u broju objavljenih radova. Razlozi su, možebitno, povezani s nemogućnošću pristupa ispitanicima radi pandemije virusa COVID-19, no prave razloge bi trebalo utvrditi dodatnim istraživanjima. Većina radova prikazuje implementaciju, provedbu i evaluaciju projekata, platformi i igara koje koriste igrifikaciju u svrhu povećanja motivacije, uključenosti učenika/studenata ili procjenjuju učinak igrifikacije na motivaciju, uključenost, interakciju i razinu usvojenih odgojno-obrazovnih ishoda. Rezultati pokazuju da sudionici u većini istraživanja pozitivno reagiraju na primjenu igrifikacije u kombinaciji s mobilnim, video i društvenim igrama, virtualnom i proširenom stvarnošću ili u online okruženju. Ipak, dio istraživanja naglašava ulogu učitelja koji pruža podršku i vodstvo. Iako ovaj pregled literature analizira 76 radova, ograničen je na radove objavljene u znanstvenim časopisima indeksiranim u bazi Web of Science, te bi u daljnjim istraživanjima bilo dobro uključiti i radove objavljene u časopisima koji su zastupljeni u nekim drugim bazama podataka te primijeniti dodatne ključne riječi u pretraživanju.

Literatura

Alexis ALVARADO-BELTRAN–Ranganadh VEMURI–Joseph PERRY–Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *Instructor support for gamifying STEM courses*, 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2016, 5198–5208.

Sera İyona ASIGIGAN–Yavuz SAMUR: *The Effect of Gamified STEM Practices on Students' Intrinsic Motivation, Critical Thinking Disposition Levels, and Perception of Problem-Solving Skills*, International journal of education in mathematics, science and technology, 2021/9–2, 332–352.

Dario ASSANTE–Claudio FORNARIO–Amr El SAYED–Sameh SALEM: *Edutronics: Gamification for introducing kids to electronics,* 2016 IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Abu Dhabi, 2016, 905–908. DOI: 10.1109/EDUCON.2016.7474659

Isuru BALASOORIYA–Enric MOR–M Elena RODRIGUEZ–Maria Antonia HUERTAS: *Integration of pedagogy and learning tools in programming education*: *A survey*, 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Seville, 2016, 493–502. DOI:10.21125/iceri.2016.1121

Rolando BAUTISTA-MONTESANO–Carlos ROGEL–HURTADO-Gabriela ARZATE-BELLO–Pedro PONCE-CRUZ: *A Novel Education Program Using Autonomous*

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Ground Vehicles to Develop STEM Skills, 2020 IEEE European Technology and Engineering Management Summit, IEEE, Dortmund, 2020, 1–5. DOI: 10.1109/E-TEMS46250.2020.9111823

Diana BOGUSEVSCHI–Cristina Hava MUNTEAN–Nima E. GORJI–Gabriel Miro MUNTEAN: *Earth course: A primary school large-scale pilot on stem education*, IATED, Palma, 2018, 3769–3777. DOI:10.21125/edulearn.2018.0958

Diana BOGUSEVSCHI–Jim PLAYFOOT–Odilla FINLAYSON–Gabriel Miro MUNTEAN: *Usability evaluation case study in technology enhanced learning large-scale pilot in primary schools*, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, 2019, 3029–3037. DOI:10.21125/edulearn.2019.0810

Laura BONORA–Francesca MARTELLI–Valentina MARCHI: *An amazing way to learn STEM concepts developing sustainable cities idea in the citizens of the future: the methodology of erasmus+ project DIGITgame (digital improvement by game in smart city projecting)*, 10th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, Association for Computing Machinery, Tokyo, 2019, 18–22. DOI: https://doi.org/10.1145/3306500.3306536

Pavel BOYTCHEV–Svetla BOYTCHEVA: *Gamified Evaluation in STEAM*, 25th International Conference on Information and Software Technologies, Springer Vilnius, 2019, 369–382.

Marilena BRATU–Cristian BUICA-BELCIU–Dorothea CARAMAN*: Teachers' Perspective on Using of New Pedagogical Approaches for Students with Hearing Impairment*, 14th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education – eLearning Challenges and New Horizons, CAROL I, Bucharest, 2018, 63–70.

Rafael BRAVO–Sara CATALÁN–José M. PINA: *Gamification in tourism and hospitality review platforms: How to R.A.M.P. up users' motivation to create content*, International Journal of Hospitality Management, 2021/99. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103064

Lillian CASSEL–Darina DICHEVA–Christo DICHEV–Breonte GUY–Keith IRWIN: *Student Motivation and Engagement in STEM Courses: Exploring the Potential Impact of Gamification*, 2019 ACM Conference On Innovation And Technology In Computer Science, ITiCSE, Aberdeen, 2019, 299–299. DOI: https://doi.org/10.1145/3304221.3325578

Renee CLARK–Abra SPISSO–Kevin KETCHMAN–Amy LANDIS–Kristen PARRISH–Rezvan MOHAMMADIZIAZI–Melissa M. BILEC: *Gamifying Sustainable Engineering Courses: Student and Instructor Perspectives of Community, Engagement, Learning, and Retention*, Journal of civil engineering education, 2021/147–4.

Maria Cristina COSTA–João PATRÍCIO–Alexandre CARRANÇA–Bruno FARROPO: *Augmented reality technologies to promote STEM learning*, 13th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, IEEE, Caceres, 2018, 1–4. DOI:10.23919/CISTI.2018.8399267

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Felipe Soares de OLIVEIRA–Simone SANTOS: *PBLMaestro: A virtual learning environment for the implementation of problem-based learning approach in Computer education*, 2016 IEEE Frontiers in Education Conference, IEEE, Eire, 2016, 1–9. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757388

Sebastian DETERDING–Dan DIXON–Rilla KHALED–Lennart NACKE: *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification, 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments,* MindTrek, 2011/11, 9–15. DOI:10.1145/2181037.2181040

Christo DICHEV–Darina DICHEVA: *Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review*, International journal of educational technology in higher education, 2017/14–9. DOI:10.1186/s41239-017-0042-5

Darina DICHEVA–Austin HODGE: *Active Learning through Game Play in a Data Structures Course*, 49th ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education, Association for Computing Machinery, Baltimore, 2018, 834–839. DOI:10.1145/3159450.3159605

Darina DICHEVA–Austin HODGE–Christo DICHEV–Keith IRWIN: *On the Design of an Educational Game for a Data Structures Course*, 5th IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Bangkok, 2016, 14–17. DOI:10.1109/TALE.2016.7851763

Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *OneUp Learning: A Course Gamification Platform*, GALA, Lisbon, 2017, 148–158. DOI:10.1007/978-3-319-71940-5_14

Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *Exploring Learners Experience of Gamified Practicing: For Learning or for Fun?*, International Journal of Serious Games, 2019/6-3, 5–21. DOI: https://doi.org/10.17083/ijsg.v6i3.299

Darina DICHEVA–Keith IRWIN–Christo DICHEV: *Gamifying with OneUp: For Learning, Grades or Fun?,* 7th Games and Learning Alliance (GALA) Conference, Springer International Publishing, Palermo, 2019, 343–353. DOI:10.1007/978-3-030-11548-7_32

A. A. DIEVA: *Gamification of business processes: Sociological analysis of the advanced management practices*, Journal Of Sociology, 2020/20–3, 681–693. DOI: https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-3-681-693

Valentina DONZELLA–Antony J. ALLEN–Gunwant DHADYALLA*: Board-game for teaching automotive guidelines in the technical accreditation scheme at WMG*, 10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Seville, 2017, 1010–1017.

Freerik FORNDRAN–Carlos Renato ZACHARIAS: *Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education*, European Journal of Physics, 2019/40. DOI:10.1088/1361-6404/ab215e

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Christopher Mark FULLARTON–Tjark Wilhelm HOECK–Klaus QUIBELDEY-CIRKEL: *Arsnova click – a game-based audience-response system for STEM courses*, 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2017, 8107–8111. DOI:10.21125/edulearn.2017.0492

Fei Gao-Lan LI–Yanyan SUN LI: *A systematic review of mobile game-based learning in STEM education*, Educational Technology Research and Development, 2020/68–4, 1791–1827. DOI:10.1007/s11423-020-09787-0

Alicia GARCIA-HOLGADO–Andrea VÁZQUEZ-INGELMO–Sonia VERDUGO-CASTRO–Carina GONZÁLEZ–Ma Cruz SÁNCHEZ GÓMEZ–Francisco J. GARCIA-PEÑALVO: *Actions to Promote Diversity in Engineering Studies: a Case Study in a Computer Science Degree*, 10th IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Dubai, 2019, 793–800. DOI: 10.1109/EDUCON.2019.8725134

Ioana GHERGULESCU–Arghir-Nicolae MOLDOVAN–Marilena BRATU–Cristina Hava MUNTEAN–Gabriel Miro MUNTEAN: *A case study in STEM education for learners with special education needs*, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Palma, 2019, 10152–10157. DOI:10.21125/edulearn.2019.2539

Olga GILYAZOVA: *Gaming practices and technologies in education: Their educational potential, limitations and problems in the world-of-work and world-of-play context*, Revista Tempos e Espaços em Educação, 2020/13–32. DOI:10.20952/revtee.v13i32.14276

Miguel Gomes da COSTA JUNIOR–Cheng TENG–Jie-Zhao ZHENG–Kam-Weng TAM: *A Simple Gamification Approach of Reflected Electron Diffraction Phenomenon For Lower Secondary School Students*, TALE, 2020, 704–707. DOI: 10.1109/TALE48869.2020.9368324

Scott GRANT–Buddy BETTS: *Encouraging user behaviour with achievements: an empirical study*, 10th Working Conference on Mining Software Repositories, IEEE Press, San Francisco, 2013, 65–68. DOI: 10.1109/MSR.2013.6624007

Foteini GRIVOKOSTOPOULOU–Isidoros PERIKOS–Konstantinos KOVAS–Ioannis HATZILYGEROUDIS: *An innovative educational environment based on virtual reality and gamification for learning stem entrepreneurship*, 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI Proceedings, 2019, 11263–11267.

Juho HAMARI: *Transforming Homo Economicus into Homo Ludens: A Field Experiment onGamification in a Utilitarian Peer-To-Peer Trading Service*, Electronic Commerce Research and Applications, 2013/12–4, 236–245. DOI: 10.1016/j.elerap.2013.01.004

Alina HEINZE–Bastian KÜPPERS: *Edutainment with a smartphone - a quiz app in the context of gamification*, 10th International Technology, Education and Development Conference, IATED, Valencia, 2016, 2950–2957. DOI:10.21125/inted.2016.1666

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Jaromír HRAD–Tomáš ZEMAN–Oto SLÁDEK: *NEWTON – Vision and Reality of Future Education*, 28th EAEEIE Annual Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Hafnarfjordur, 2018, 1–9. DOI: 10.1109/EAEEIE.2018.8534230

Stanislav IVANOV: *Using gamification methods in information technology education*, 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Palma 2019, 2712–2718. DOI:10.21125/edulearn.2019.0741

Galina IVANOVA–V. KOZOV–P. ZLATAROV: *Gamification in Software Engineering Education*, 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, MIPRO, 2019, 1445–1450. DOI: 10.23919/MIPRO.2019.8757200

Eva JACOBS–Oliver GARBRECHT–Reinhold KNEER–Wilko ROHLFS: *HeatQuiz: An app framework for game-based learning in STEM education*, IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Vienna, 2021, 1358–1368. DOI:10.1109/EDUCON46332.2021.9453955

VARJAS János–CSÁSZÁR M. Zsuzsa–GYENIZSE Péter–CZIGÁNY Szabolcs*: A Martian Adventure: An Interactive Geo-Edutainment Tool*, International Conference on New Perspectives in Science Education, PIXEL, Florence, 2019, 239–245.

Larry JOHNSON–Samantha ADAMS BECKER–Victoria ESTRADA–Alex FREEMAN: *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*, The New Media Consortium, Austin, 2014.

Carolynn T. JONES–Penelope JESTER–Jennifer A. CROKER–Jessica FRITTER–Cathy ROCHE–Brian WALLACE–Andrew O. WESTFALL–David T. REDDEN–James WILLIG: *Creating and testing a GCP game in an asynchronous course environment: The game and future plans*, Journal of Clinical and Translational Science, 2020/4, 36–42. DOI: 10.1017/cts.2019.423

Aisyah Nadhirah JUHARI–Mimi Hani ABU BAKAR: *Popular Game Elements Used in Designing Game-Based Learning STEM Application for School Students – A Review*, Jurnal kejuruteraan, 2020/32–4, 1–10.

Yeonhak JUNG–Sheri L. BURSON–Christine JULIEN–Dylan F. BRAY–Darla M. CASTELLI: *Development of a School-Based Physical Activity Intervention Using an Integrated Approach: Project SMART*. Frontiers in Psychology, 2021/12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.648625

Michail KALOGIANNAKIS–Stamatios PAPADAKIS–Alkinoos-Ioannis ZOURMPAKIS: *Gamification in Science Education, A Systematic Review of the Literature*, Education Sciences, 2021/11–1. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11010022

Karl K. KAPP: *Intelligently Fusing Learning, Technology i Business*, 2013. https://karlkapp.com/two-types-of-gamification

Alireza KHAKPOUR-Ricardo COLOMO-PALACIOS: *Convergence of Gamification and Machine Learning: A Systematic Literature Review,* Tech Know Learn, 2021/26, 597–636. DOI:10.1007/s10758-020-09456-4

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Sangkyun KIM–Kibong SONG–Barbara LOCKEE–John BURTON: *Gamification Cases in STEM Education*, U Sangkyun KIM, Kibong SONG–Barbara LOCKEE–John BURTON (ur.): *Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming*, Springer, Cham, 2017, 125–139. DOI: https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1682276

Diamantis KINTSAKIS–Maria RANGOUSSI: *An early introduction to STEM education: Teaching computer programming principles to 5 th graders through an e-learning platform: A game-based approach*, 2017 IEEE Global Engineering Education Conference, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Athens 2017, 17–23. DOI: 10.1109/EDUCON.2017.7942816

Hannah KLAUTKE–John BELL–Daniel FREER–Cui CHENG–William CAIN: *Bridging the Gulfs: Modifying an Educational Augmented Reality App to Account for Target Users' Age Differences*, 7th International Conference on Design, User Experience, and Usability, Springer, Las Vegas 2018, 185–195. DOI:10.1007/978-3-319-91806-8_15

Chantal LATHWESEN–Nadja BELOVA: *Escape Rooms in STEM Teaching and Learning – Prospective Field or Declining Trend? A Literature Review*, Education Sciences, 2021/11–6. DOI:10.3390/educsci11060308

Chien-Sing LEE–Kuok-Shoong Daniel WONG: *Deriving a Gamified Learning-Design Framework Towards Sustainable Community Engagement and Mashable Innovations in Smart Cities: Preliminary Findings*, International Journal of Knowledge and Systems Science, 2018/9–1, 1–22. DOI:10.4018/IJKSS.2018010101

Tae Yang LEE–Woori NOH–Yeji KIM–Jun Dong CHO: *Hide and Seek: A LEGO Village Game for Developing Spatial Ability of Children*, 15th International ACM Conference on Interaction Design and Children, Association for Computing Machinery, 2016, 408–413. DOI:10.1145/2930674.2930715

Tiina LYNCH–Ioana GHERGULESCU: *Review of virtual labs as the emerging technologies for teaching STEM subjects*, 11th International Conference on Technology, Education and Development, IATED, Valencia, 2017, 6082–6091. DOI:10.21125/inted.2017.1422

Siti Nur Diyana MAHMUD–Hazrati HUSNIN–Tuan Mastura Tuan SOH: *Teaching Presence in Online Gamified Education for Sustainability Learning*, Sustainability, 2020/12–9. DOI: https://doi.org/10.3390/su12093801

Andrzej MARCZEWSKI: *Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design*, 2015, 5. https://www.gamified.uk/gamification-framework/differences-between-gamification-and-games

Christina MAROULI–Anastasia MISSEYANNI–Paraskevi PAPADOPOULOU–Miltiadis LYTRAS: *Game based learning and gamification: Towards the development of a how-to-guide in STEM education*, 9th International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI, Seville, 2016, 5343–5352. DOI:10.21125/iceri.2016.2299

Juan-Francisco MARTÍNEZ-CERDÁ–Joan TORRENT-SELLENS–Inés GONZÁLEZ-GONZÁLEZ: *Promoting collaborative skills in online university: comparing*

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

effects of games, mixed reality, social media, and other tools for ICT-supported pedagogical practices, Behaviour & Information Technology, 2018/37. 10–11, 1055–1071. DOI:10.1080/0144929X.2018.1476919

Nour EL MAWAS–Irina TAL–Arghir-Nicolae MOLDOVAN–Diana BOGUSEVSCHI–Josephine ANDREWS–Gabriel-Miro MUNTEAN–Cristina Hava MUNTEAN: *Improving STEM Learning Experience in Primary School by Using NEWTON*, 10th International Conference on Computer Supported Education, Scitepress, Funchal, 2018/122, 214–230. DOI:10.1007/978-3-030-21151-6_11

Ivana MEDICA RUŽIĆ–Mario DUMANČIĆ: *Gamification in Education*, Informatol, 2015/48(3–4), 198–204.

Karolina E. MELLOR–Philip COISH–Bryan W. BROOKS–Evan P. GALLAGHER–Margaret MILLS–Terrance J. KAVANAGH–Nancy SIMCOX–Grace A. LASKER–Dianne BOTTA–Adelina VOUTCHKOVA-KOSTAL–Jakub KOSTAL–Melissa L. MULLINS–Suzanne M. NESMITH–Jone CORRALES–Lauren KRISTOFCO–Gavin SAARI–W. Baylor STEELE–Fjodor MELNIKOV–Julie B. ZIMMERMAN–Paul T. ANASTAS: *The safer chemical design game, Gamification of green chemistry and safer chemical design concepts for high school and undergraduate students*, Green Chemistry Letters and Reviews, 2018/11, 103–110. DOI: 10.1093/toxsci/kfx175

Ahmed Hosny Saleh METWALLY–Lennart E.NACKEA–Maiga CHANG–Yining WANG–Ahmed Mohamed Fahmy YOUSEF: *Revealing the hotspots of educational gamification: An umbrella review*, International Journal of Educational Research, 2021/109. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101832

Andrea MOLNAR: *The effect of interactive digital storytelling gamification on microbiology classroom interactions,* Institute of Electrical and Electronics Engineers, New Jersey, 2018, 243–246. DOI: https://doi.org/10.1109/ISECon.2018.8340493

Margarita ORTIZ-ROJAS–Katherine CHILUIZA–Martin VALCKE: *Gamification through leaderboards: An empirical study in engineering education*, Computer Applications in Engineering Education, 2019/27–4, 777–788. DOI:10.1002/cae.12116

Fezile ÖZDAMLI–Dlgash Faran YAZDEEN: *Gamification in Computer Science Courses: A Literature Review*, Near East University Online Journal of Education, 2021/4–2, 90-106. https://dergipark.org.tr/en/pub/neuje/issue/64876/994640 DOI: https://doi.org/10.32955/neuje.v4i2.345

Chao PENG–Lizhou CAO–Sabin TIMALSENA: *Gamification of Apollo Lunar Exploration Missions for Learning Engagement*, Entertainment Computing, 2016/19–2, 53–64. DOI: https://doi.org/10.1016/j.entcom.2016.12.001

Kimberly PIGFORD–Miriam FERZLI–Betty BLACK: *Fostering Interest and Learning in introductory Biology Students with an Ecology and Evolution Video Game*, 11th International Conference on Technology, Education and Development, IATED, Valencia, 2017, 7466–7475. DOI: 10.21125/inted.2017.1731

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Jim PLAYFOOT: *Exploring the role of gamification within STEM teaching as a mechanism to promote student engagement, develop skills and ultimately improve learning outcomes for all types of students*, EDULEARN16 Proceedings, Barcelona, 2016, 2140–2147. DOI:10.21125/edulearn.2016.1425

Jim PLAYFOOT–Carmine de NICOLA–Fabio di SALVADORE: *A new experiential model to innovate the STEM learning processes*, 11th international technology, education and development conference, INTED Proceedings, Valencia 2017, 4145–4153. DOI:10.21125/inted.2017.0997

Jim PLAYFOOT–Carmine De NICOLA–Fabio Di SALVADORE–Giuseppe GUARINO: *How to Evaluate The Success of Novel Learning Technologies: A New Model for Ensuring Early Adoption in The Classroom*, 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Barcelona, 2017, 3605–3614. DOI:10.21125/edulearn.2017.1785

Jim PLAYFOOT–Fabio di SALVADORE–Carmine De NICOLA: *Evaluating the impact of novel learning technologies in STEM subjects: results from project Newton and the Gam Lab-Italy pilot experience*, 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation, IATED, Seville, 2018, 3365–3372.

Jim PLAYFOOT–Fabio di SALVADORE–Carmine De NICOLA: *Evaluating the impact of novel learning technologies: Lessons from the Newton project*, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, IATED, Palma, 2018, 6720–6727. DOI:10.21125/edulearn.2018.1595

Ratna Zuarni RAMLI–Nor Athirah UMAIRAH MAROBI–Noraidah Sahari ASHAARI: *Microorganisms: Integrating Augmented Reality and Gamification in a Learning Tool*, International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 2021/12–6, 354–359. DOI: 10.14569/IJACSA.2021.0120639

Abel A REYES–Colin ELKIN–Quamar NIYAZ–Xiaoli YANG–Sidike PAHEDING–Vijay K DEVABHAKTUNI*: A Preliminary Work on Visualization-based Education Tool for High School Machine Learning Education*, 2020 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC), Electr Network, 2020, 1–5.

Kevin J. RICHARDSON–Harley J. FERNANDEZ–Kirsten R. BASINET–Andrew G. KLEIN–Richard K. MARTIN: *A Making and Gaming Approach to Learning About RF Path Loss and Antenna Design*, 8th IEEE Integrated STEM Education Conference, IEEE, New Jersey, 2018, 247–253. DOI:10.1109/ISECon.2018.8340494

Michel ROCARD (CHAIR)–Peter CSERMELY–Doris JORDE–Dieter LENZEN–Harriet WALBERG-HENRIKSSON–Valerie HEMMO: *Science education now: a Renewed pedagogy for the future of Europe, European Commission*, Luxembourg, 2007.

Sarah ROESSLER–Mark ALLISON: *A Gender-Aware Gamified Scaffolding of Mathematics for the Middle School Level*, International Conference on Big Data and Education, Association for Computing Machinery, Honolulu, 2018, 121–126. DOI: https://doi.org/10.1145/3206157.3206161

Bawornsak SAKULKUEAKULSUK–Siyada WITOON–Potiwat NGARMKAJORNWIWAT–Pornpen PATARANUTAPORN–Werasak SURAREUNGCHAI–Pat PATARANUTAPORN–

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Pakpoom SUBSOONTORN: *Kids making AI: Integrating Machine Learning, Gamification, and Social Context in STEM Education*, 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE), 2018, 1005–1010. DOI: 10.1109/TALE.2018.8615249

Jesús SÁNCHEZ MARTÍN–Mario CORRALES-SERRANO–Amalia LUQUE-SENDRA–Francisco ZAMORA-POLOC: *Exit for success: Gamifying science and technology for university students using escape-room: A preliminary approach*, Heliyon, 2020/6–7. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Adilkhan SHYNGYS–Alimanova MADINA: *Application of Gamification Tool in Hand Rehabilitation Process*, 2021 IEEE International Conference on Smart Information Systems and Technologies (SIST), 2021, 1–4. DOI: 10.1109/SIST50301.2021.9465956

Hannah SNYDER: *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*, Journal of Business Research, 2019/104, 333–339. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Maurício SOUZA–Kattiana CONSTANTINO–Lucas VEADO–Eduardo FIGUEIREDO: *Gamification in Software Engineering Education: An Empirical Study*, 30th International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T), Savannah, 2017, 276–284. DOI: 10.1109/CSEET.2017.5

Iris STANTIĆ MILJAČKI: *Razvoj ključnih kompetencija učenika kroz primjenu STEM pristupa u nastavi*, Danubius Noster, 2020 különszám, 103–109.

James STIGALL–Sharad SHARMA: *Virtual Reality Instructional Modules for Introductory Programming Courses*, 2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC), IEEE, New Jersay, 2017, 4–42. DOI: 10.1109/ISECon.2017.7910245

Chung-Ho SU: *The Effect Of Users' Behavioral Intention On Gamification Augmented Reality In Stem (Gar-Stem) Education*, Journal of Baltic Science Education, 2019/18-3, 450–465. DOI: 10.33225/jbse/19.18.450

Chee Wei TAN–Lin LING–Pei-Duo YU–Ching Nam HANG–Man Fai WONG: *Mathematics Gamification in Mobile App Software for Personalized Learning at Scale*, 9TH IEEE INTEGRATED STEM EDUCATION CONFERENCE (ISEC 2020), 2020, 1–5. DOI: 10.1109/ISEC49744.2020.9397846

Katerina TSARAVA–Korbinian MOELLER–Niels PINKWART–Martin BUTZ–Ulrich TRAUTWEIN–Manuel NINAUS: *Training Computational Thinking: Game-Based Unplugged and Plugged-in Activities in Primary School*, 11th European conference on games based learning, Academic Conferences Ltd, Graz, 2017, 687–695.

Vladimir L. USKOV–Jeffrey P. BAKKEN–Lavanya ALURI: *Crowdsourcing-Based Learning: the Effective Smart Pedagogy for STEM Education*, 10th IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Dubai, 2019, 1552–1558. DOI: 10.1109/EDUCON.2019.8725279

Ângel VÁZQUEZ-ALONSO–María Antonia MANASSERO-MAS: *El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria*, Ciência & Educação (Bauru), 2011/17–2, 249–268. DOI: https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200001

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Marisa VENTER: *Gamification in STEM programming courses: State of the art*, IEEE Global Engineering Education Conference, IEEE, ELECTR NETWORK, 2020, 859–866. DOI: 10.1109/EDUCON45650.2020.9125395

Shekar VISWANATHAN–Ben RADHAKRISHNAN: *A Novel 'Game Design' Methodology for STEM Program*, International Journal of Game-Based Learning, 2018/8-4, 1–17. DOI:10.4018/IJGBL.2018100101

Chee-Ken WONG–Chien-Sing LEE: *Better understanding of how gamification can help improve digital lifestyles*, 22nd International Conference on Virtual System and Multimedia (VSMM), IEEE, Kuala Lumpur, 2016/1–8. DOI: 10.1109/VSMM.2016.7863214

Ziang XIAO–Helen WAUCK–Zeya PENG–Hanfei REN–Lei ZHANG–Shiliang ZUO–Yuqi YAO–Wai-Tat FU: *Cubicle: An Adaptive Educational Gaming Platform for Training Spatial Visualization Skills*, 23rd International Conference on Intelligent User Interfaces, Association for Computing Machinery, Tokyo, 2018, 91–101. DOI:10.1145/3172944.3172954

Martin YEH–Abtin TOSHTZA–Laura A. GUERTIN–Yu YAN: *Using spaced repetition and gamification to enhance K-12 student science literacy with on-demand mobile short reads*, Frontiers in Education Conference (FIE), Eire, 2016, 1–4.

Félix YLLANA-PRIETO–Jin Su JEONG–David GONZÁLEZ-GÓMEZ: *An Online-Based Edu-Escape Room: A Comparison Study of a Multidimensional Domain of PSTs with Flipped Sustainability-STEM Contents*, Sustainability, 2021/13–3, 1–18. DOI:10.3390/su13031032

Yanjun ZHANG-Ronghua LUO-Yijin ZHU-Yuan YIN: *Educational Robots Improve K-12 Students' Computational Thinking and STEM Attitudes: Systematic Review*, Journal of Educational Computing Research, 2021/7, (59), 1450–1481. DOI: https://doi.org/10.1177/0735633121994070

DOI: 10.55072/DN.2022.3.45

Sažetak

STEM je pojam koji dolazi iz engleskog jezika, a predstavlja akronim nastao od engleskih riječi: Science, Technology, Engineering i Mathematics. Sukladno tome, STEM obrazovanje je interdisciplinarno obrazovanje koje obuhvaća četiri područja: prirodne znanosti, informatiku, inženjerstvo i matematiku. S obzirom na svoju interdisciplinarnost, određeni problem rješava se korištenjem znanja iz sva četiri područja. Igrifikacija je pristup učenju koji koristi elemente igre (značke, bodovi, ljestvice uspješnosti) s ciljem povećanja motivacije i angažiranosti učenika. Oba pojma, i STEM i igrifikacija, u posljednjih nekoliko godina u čestom su fokusu istraživača. Nedostatak kadrova iz područja STEM-a traži inovativne pristupe kako bi se povećala motivacija učenika za bavljenjem STEM područjem. Uporaba igrifikacije mogla bi poslužiti kao izvrstan alat u tom procesu. Stoga je svrha ovog rada dati sustavan pregled literature u kojoj se koristila igrifikacija u STEM području, objavljene između 2016. i 2021. godine.
KLJUČNE RIJEČI: igrifikacija, pregled literature, STEM

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Hajdarović, Miljenko

STUDENTSKA VIZIJA BUDUĆNOSTI ŠKOLSKOGA PREDMETA POVIJEST

Uvod

Povijest je standardni školski predmet u osnovnom i srednjem školstvu Republike Hrvatske i Republike Mađarske. Dvije države tijekom više od tisuću godina dijele zajedničku i vrlo sličnu prošlost. U posljednjih tridesetak godina obje su prošle tranziciju iz socijalizma u demokraciju što se odrazilo i na područje odgoja i obrazovanja. Hrvatska je u trideset godina samostalnosti provela tri reforme osnovnog i srednjeg obrazovanja. U te tri reforme dvaput su mijenjani nastavni planovi i programi, a u posljednjoj reformi sukladno suvremenim trendovima oblikovani su novi kurikulumi. Mijenjanje kurikuluma pratile su javne i medijske rasprave u kojima se na školski predmet povijest gledalo kao na predmet od iznimnog nacionalnog značaja. Uz povijest u grupu neslužbenih *nacionalnih predmeta* uvršteni su hrvatski jezik i vjeronauk. I ranije u prošlosti i u drugim političkim režimima na povijest se gledalo kao na predmet koji je važan za oblikovanje nacionalnoga identiteta i za očuvanje nacionalne baštine.

Povijest je služila i kao sredstvo za legitimizaciju i legalizaciju političkog poretka i/ili ideologije. Hrvatska i Mađarska danas su suverene države, članice Europske unije s pogledima u budućnost usmjerenima prema globalizaciji i digitalizaciji. Ti izazovi ponekad se doživljavaju i kao prijetnja pa se povijest još uvijek doživljava kao nacionalo važan školski predmet bez obzira na povijesni trenutak u kojem se društvo nalazi. To je u skladu s mišljenjem sociologa koji drže da obrazovanje tijekom socijalizacije ima ulogu oblikovati vrijednosti i identiteta pojedinca kako bi bio prihvaćen dio društva. U pedagoškim istraživanjima kurikuluma važnu ulogu igraju skriveni kurikulumi koji oblikuju pojedinca. Za učitelje skriveni kurikulum oblikuje ideje što se i kako mora učiti, a zajedno s učenicima se oblikuju ideje o tome koje su javne i skrivene manifestacije poželjnog ponašanja u zajednici u kojoj živimo.

Analizom hrvatske znanstvene periodike može se indentificirati iznimno malo radova i istraživanja koja problematiziraju učinke nastave povijesti. U istraživanju nad maturantima[1] gimnazija između ostaloga zaključeno je da: nastava povijesti u Hrvatskoj nije prožeta duhom tolerancije i sveopće suradnje među narodima, da nastava povijesti u Hrvatskoj ne omogućuje razvoj kritičkoga mišljenja, moralnog rasuđivanja i interkulturalnog odgoja, da u našoj nastavi prevladava etnocentrizam, da nastava povijesti ne razvija sposobnost povijesnoga mišljenja i da nastava povijesti nije oslobođena religijskih i političkih predrasuda. Analizom kurikuluma povijesti Švedske, Finske,

[1] Ivo RENDIĆ MIOČEVIĆ: *Kakva bi trebala biti nastava povijesti u demokratskoj Hrvatskoj?*, Radovi Razdio povijesnih znanosti, 1999./37.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Norveške, Škotske, Irske, Engleske, Austrije, Mađarske, Slovenije, Nizozemske i Njemačke istraživačice su zaključile da je Hrvatska pri vrhu propisivanja sadržaja i da time država obrazovanjem kreira svoju perspektivu povijesti.[2] Zaključuju i da je *trajno obilježje hrvatskih planova i programa jest njihova pretrpanost sadržajima, tj. prevelika količina sadržaja koje treba obraditi tijekom jednog ciklusa školovanja*. Istraživači instituta društvenih znanosti Ivo Pilar (2014) zaključuju da većina mladih osuđuje činjenicu da povijest postaje dio dnevne politike, da se koristi kao instrument manipulacije za potrebe političkih stranaka i da tumačenje povijesti ovisi o trenutačnim odnosima političke moći. Nadalje da mladi imaju malen ili nikakav interes za suvremenu povijest, da je nastava povijesti preopterećena činjenicama, da noviju povijest uopće nisu učili u školi. Prema recentnom istraživanju mađarskog obrazovnog sustava zamijećeni su slični izazovi kao i u Hrvatskoj s naglaskom na nacionalnom identitetu i razvoju domoljublja.[3]

Postavlja se pitanje kakva je budućnost povijesti kao školskoga predmeta u postdigitalnome društvu. Negroponte je kao autor ideje postdigitalnog društva još 1998. godine napisao: „U budućnosti će zajednice okupljene oko ideja biti jednako snažne kao one oblikovane fizičkom blizinom. Djeca neće poznavati značenje nacionalizma."[4] Generacije rođene u 21. stoljeću često nazivamo generacijom *digitalnih urođenika*. Ti digitalni urođenici stvaraju avatare koji mogu biti potpuno novi oblici identiteta gdje su etnicitet i rod irelevantni, a jezični i kulturni utjecaji isprepleteni. Državne politike obrazovanja u posljednjem su desetljeću usmjerene na tzv. STEM (pokrata od engleskih riječi *Science*, *Technology*, *Engeneering* i *Mathematics*) područje uz potiskivanje i slabije financiranje istraživanja i obrazovnih programa u društveno-humanističkom području. To se primjerice odrazilo i na kurikulume strukovnih škola u Hrvatskoj gdje se povijest počela u potpunosti izostavljati. Opravdano je pitanje kakva je budućnost povijesti kao školskog predmeta uz navedene probleme i izazove.

Istraživanje

Istraživanje je provedeno u sklopu CEEPUS mobilnosti CIII-HR-1005-07-2122-M-150743 – Educational Systems in Central Europe. Iz dozvole obje visokoškolske ustanove ispitanici su bili studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku (Hrvatska) i Eötvös József Főiskola u Baji (Mađarska). Istraživanje objedinjuje kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju. Za istraživanje stavova studenata korištena je anketa, a za usporedbu mišljenja s idejama stručnjaka korištena je metoda vizioniranja. Vizioniranje je metoda istraživanja koja pripada futurističkoj skupini metoda. Obično je prvi korak u

[2] Snježana KOREN–Magdalena NAJBAR-AGIČIĆ: *Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju*, Povijest u nastavi , 2007./Vol. V No. 10 (2), 117–174.
[3] Katinka DANCS–Márta FÜLÖP: *Past and present of social science education in Hungary*, Journal of Social Science Education, 2020./Vol. 19, No. 1, 47–71.
[4] Nicholas NEGROPONTE: Beyond digital?, Wired, 1998. https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/ [15.11.2021.]

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

definiranju strategije prema postizanju željenoga cilja.[5] Sudionici istraživanja trebaju biti dobri poznavatelji teme – inovativni stručnjaci područja poučavanja povijesti.

Prigodni uzorak predstavljaju studenti, budući i sadašnji edukatori od preddiplomske, diplomske i doktorske razine, koji uglavnom (osim manjeg postotka na doktorskom studiju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti) nisu povijesničari ili nastavnici povijesti što nam omoguće *pogled izvana*. Odabirom drugačije skupine ispitanika, primjerice, studenata povijesti, prikupljeni rezultati vjerojatno bi imali svojstvo zaštite trenutnog i budućeg položaja struke, što se ovakvim odabirom uzorka nastojalo izbjeći.

Postavljene su sljedeće hipoteze:

- Položaj školskoga predmeta povijest će se promijeniti u budućnosti.
- Digitalizacija će imati znatan utjecaj na poučavanje povijesti.
- Futurističke metode istraživanja imaju potencijal za oblikovanje budućnosti povijesti kao školskoga predmeta.

Dvojezični hrvatsko-mađarski upitnik popunjavao se od 20. listopada do 14. studenoga 2021. godine. Upitnik je oblikovan na dva jezika kako bi se omogućilo bolje razumijevanje postavljenih pitanja i/ili izjava. Obzirom na kombiniranje kvantitativne i kvalitativne metodologije analiza rezultata upitnika provedena je samo na razini deskriptivne statistike što je bilo dovoljno za oblikovanje zaključaka.

Za odabir stručnjaka za vizioniranje postavljeni su sljedeći kriteriji:

- minimalno 10 godina radnoga iskustva u školi,
- aktivno sudjelovanje u usavršavanju drugih učitelja (održali predavanja ili radionice),
- autori udžbenika povijesti i/ili drugih obrazovnih materijala.

Od 10 pozvanih stručnjaka odazvalo ih se 8 i njihova su promišljanja uključena u zaključke. Stručnjaci su u vizioniranju sudjelovali anonimno i korištene su digitalne platforme za suradnju. Pred stručnjake su postavljene tri izjave i tri pitanja (oblikovana temeljem apstrahiranja sadržaja i rezultata prethodno provedene ankete):

- Položaj povijesti u školi ostao je isti kao i 2022. godine (satnica, odnos prema drugim predmetima, vrsta stručnjaka koji je podučavaju).
- Usredotočenost na faktografiju i dalje je značajan dio poučavanja.
- Poučavanje nacionalne povijesti (s posebnim naglaskom na posljednje stoljeće) dominira u odnosu na europsku i svjetsku povijest.
- Koji tehnički koncepti kurikuluma prevladavaju?
- Koje se korisne vještine razvijaju tijekom učenja Povijesti?
- Kakav će biti utjecaj daljnje digitalizacije obrazovanja i poučavanja Povijesti?

[5] Michael JACKSON: Practical Foresight Guide Chapter 3: Methods, 2013. https://www.shapingtomorrow.com/media-centre/pf-ch03.pdf [15.11.2021.]

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Rezultati istraživanja

Anketni upitnik ispunilo je 47 sudionika. Od tog broja 78.7 % su polaznici Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti (Osijek) dok su preostali studenti Eötvös József Főiskole. Po pitanju razine studija podjednak postotak (38,3 %) sudionika je studenata diplomskoga i poslijediplomskoga studija dok je manji dio (23,4 %) ispitanika na preddiplomskom studiju. Čak 61,7 % ispitanika starije je od 25 godina, 31,9 % staro je između 20 i 25 godina dok je samo 6,4 % ispitanika bilo mlađe od 20 godina.

Nakon demografskih pitanja ispitanici su u nastavku odgovarali iz perspektive budućnosti – prema njihovoj ideji kakvo će biti stanje 10 godina u budućnosti (stanje 2031. godine). Ta je napomena posebno istaknuta u anketi.

Najveći dio ispitanika (91 %) smatra da će povijest i dalje biti samostalan školski predmet. Tjedna satnica predmeta i dalje će ostati ista (77 %). Najveći dio ispitanika smatra da će povijesti i dalje predavati predmetni stručnjak (94 %).

Za 79 % ispitanika povijest će i dalje biti jednako važan predmet kao i drugi školski predmeti (19 % smatra da će biti manje važno). U odnosu prema predmetima STEM područja većina ispitanika (55,3 %) smatra da je povijest jednako važna dok 44,7% ispitanika smatra da će povijest biti manje važna. Većina ispitanika (87 %) smatra da će se povijest i dalje poučavati u osnovnoj i srednjoj školi.

U nastavku istraživanja sudionici su na Likertovoj skali od 5 stupnjeva označavali svoje slaganje s tvrdnjama (od nimalo važno do iznimno važno). Rezultati su pokazali da:

- 57 % ispitanika iskazuje visoko slaganje s tvrdnjom da je za povijest važno upamćivanje kronologije, imena povijesnih ličnosti i opisivanje događaja,
- više od 68 % ispitanika smatra da je poznavanje cijele nacionalne povijesti važno,
- 82 % posebno naglašava važnost posljednjih 100 godina,
- zajednička europska povijest manje je važna, ali ipak smatraju da je i kod europske povijesti važnije posljednjih 100 godina,
- svjetska povijest je još manje važna.

U određivanju važnosti znanja i vještina koje se stječu učenjem povijesti ispitanici su skali izrazili svoje slaganje:

- 74 % u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju kritičkoga mišljenja,
- 68 % ispitanika u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju tolerancije,
- 62 % ispitanika u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju građanskih sposobnosti,
- 53 % ispitanika u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju vještine snalaženja na karti,
- 60 % ispitanika u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju vještine snalaženja u vremenu,
- 51 % ispitanika u potpunosti se složilo da doprinosi razvoju vještine analize izvora.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Na otvoreno pitanje koje se korisne vještine razvijaju tijekom učenja povijesti odgovori ispitanika najviše se ponavljaju vezano uz:

- kritičko mišljenje,
- razvoj tolerancije,
- očuvanje baštine,
- bolje pamćenje i
- kronološko mišljenje.

U posljednjemu dijelu ispitanici su izražavali slaganje na izjave i odgovarali na pitanja vezana uz temu korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u poučavanju povijesti. Na pitanje može li se povijest učiti pretraživanje interneta ispitanici nisu imali siguran zaključak – 47 % ispitanika smatra da se može, ali 40 % nije sigurno u takvu mogućnost. U takvu su mogućnost sigurni (93 %) ukoliko se internetski izvori kombiniraju uz korištenje udžbenika. Više od 76 % ispitanika smatra da se povijest može učiti iz specijaliziranih digitalnih sadržaja. Veliki postotak ispitanika (70 %) smatra da se povijest uči videolekcijama i da videolekcije olakšavaju učenje (85 %). Najveći dio ispitanika (94 %) smatra da digitalizacija izvora olakšava istraživanje Povijesti. Ispitanici se uglavnom slažu da lažni izvori otežavaju učenje (76,6 %). U istom su postotku ocijenili da učenje povijesti otežavaju i lažne fotografije i lažni video isječci. Pri pitanju kako velika količina online materijala utječe na učenikovo učenje povijesti ispitanici nisu bili istih stavova – 46,8 % ispitanika smatra da olakšavaju učenje, 29,8 % da nema veći utjecaj na učenje, a 23,4 % da otežava učenje. Ispitanici smatraju da online materijali dostupni učenicima učiteljima olakšavaju poučavanje povijesti (80,9 %). Da digitalizacija poučavanja ne mijenja ulogu učitelja povijesti smatra 48,9 % ispitanika dok su mišljenja o jačanju (27,7 %) i smanjenju uloge (23,4 %) podijeljena.

U vizioniranju stručnjaci su iskazali divergentna mišljenja no ipak su se složili oko sljedećih zaključaka:

- stručnjaci se slažu s izjavom da će položaj povijesti u školi (po pitanju satnice, odnosa prema drugim predmetima i vrsti stručnjaka koji će poučavati) vjerojatno ostati isti uz mogućnost objedinjavanja više predmeta u predmet Društvo (po uzoru na *social studies* u nekim obrazovnim sustavima),
- faktografija će i dalje biti značajan dio poučavanja uz mogućnost preusmjeravanja pažnje prema razvoju vještina i kritičkog mišljenja,
- poučavanje nacionalne povijesti (s posebnim naglaskom na posljednje stoljeće) dominirati u odnosu na europsku i svjetsku povijest,
- posebno istaknuti tehnički koncept koji će prevladavati u kurikulumu je rad s povijesnim izvorima,
- kritičko mišljenje, rješavanje problema i vještina argumentiranja ističu se kao korisne vještine koje se razvijaju tijekom učenja povijesti,
- digitalizacija će imati značajnu ulogu u poučavanju uz vjerojatan naglasak na igrifikaciju i potrebu smislene upotrebe tehnologije.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Zaključak

Istraživanje je trebalo dati uvid u mogući scenarij budućnosti za poučavanje povijesti u školi usporedbom *mišljenja izvana* i *mišljenja izutra*. Pri tome su sučeljeni rezultati ankete o stavovima budućih i sadašnjih edukatora koji ne studiraju povijest s vizijom stručnjaka za poučavanje povijesti. Temeljna pitanja pri zamišljanju budućnosti povijesti vezana su uz položaj predmeta u rastu dominacije STEM predmeta, u prepoznavanju važnosti i značaja poučavanja povijesti za razvoj vještina koje nisu nužno povjesničarske te kakva će budućnost povijesti biti u svijetu koji se pojačano digitalizira.

Rezultati ankete i vizioniranja ukazuju da u obje skupine postoji slično razmišljanje o tome kakvo će biti poučavanje povijesti i status predmeta 2031. godine. Postoji tek manje kolebanje u stavovima da će utjecaj STEM područja umanjiti značaj Povijesti (primjerice kod pitanja smanjenja satnice gdje je 15 % ispitanika izrazilo takvo mišljenje). Nestručnjaci su ipak u značajnom postotku (44,7 %) i još više kod mišljenja da će povijest biti manje važna od STEM područja. To može biti efekt potrebe stručnjaka za očuvanjem svog statusa i posla dok kod nestručnjaka to nije slučaj. U oba dijela istraživanja istaknuta je važnost povijesti kao predmeta koji će doprinositi razvoju kritičkoga mišljenja. Stavovi i promišljanja nestručnjaka o utjecaju digitalizacije ukazuju na površnije promišljanje i prevladavanje pozitivnog i nekritičkog stava. Tijekom vizioniranja stručnjaci su naglasili potrebu opreza u korištenju digitaliziranih izvora koji se moraju koristiti kako bi unaprijedili nastavu i doprinosili razvoju vještina.

Posebna je vrijednost istraživanja uključivanje futurističkih metoda u područje društveno-humanističkih znanosti. Provedbi reformi obrazovanja u Hrvatskoj nisu prethodila istraživanja koja bi dala odgovor na pitanja gdje smo trenutno i kakvi su nam ciljevi u budućnosti. Odluke o takvim ciljevima donešene su na političkoj razini sukladnoj političkoj viziji vlada koje su upravljale državom u određenom trenutku. Futurističke metode istraživanja nude priliku za oblikovanje poželjnih scenarija i pritom mogu uključiti interdisciplinarna promišljanja stručnjaka i drugih zainteresiranih dionika promišljanja o budućnosti. U istraživanju je za uspoređivanje mišljenja iskorištenja metoda vizioniranja, a za planiranje obrazovnih politika na raspolaganju su druge kvalitativne metode poput delfi tehnike, planiranja unaprijed i unazad i druge.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Literatura

Katinka DANCS–Márta FÜLÖP: *Past and present of social science education in Hungary*, Journal of Social Science Education, 2020./Vol. 19, No. 1, 47–71. DOI: https://doi.org/10.4119/jsse-3273

Snježana KOREN–Magdalena NAJBAR-AGIČIĆ: *Europska iskustva i nastava povijesti u obveznom obrazovanju*, Povijest u nastavi , 2007./Vol. V No. 10 (2), 117–174.

Michael JACKSON: *Practical Foresight Guide Chapter 3: Methods*, 2013. https://www.shapingtomorrow.com/media-centre/pf-ch03.pdf

Ivo RENDIĆ MIOČEVIĆ: *Kakva bi trebala biti nastava povijesti u demokratskoj Hrvatskoj?*, Radovi Razdio povijesnih znanosti, 1999./37.

Nicholas NEGROPONTE: *Beyond digital?*, Wired, 1998. https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.73

Sažetak

Povijest se kao školski predmet već duže vrijeme bori s temeljnim pitanjem – koja je njegova uloga u obrazovanju i kakva je njegova budućnost. Povjesničari su uglavnom fokusirani na proučavanje prošlosti bez redovnih analiza stanja predmeta u školama. Rasprave o Povijesti u školama prepuštene su javnosti i često političarima. Od uspostave samostalnosti u Hrvatskoj su provedene tri reforme obaveznog (osnovnog) obrazovanja koje kao rezultat nisu donijele promjenu paradigme poučavanja već su samo redom dodavale nove sadržaje u malu nastavnu satnicu. Promjena paradigme zapravo se dogodila u izvorima informacija – digitalni multimedijski svijet polako preuzima centralnu ulogu izvora informacija iz ruku učitelja, udžbenika i drugih obrazovnih materijala. U ovome istraživanju provedenom na studentima hrvatske i mađarske visokoškolske ustanove analiziramo stavove kojima se oblikuje scenarij poučavanja povijesti 2031. godine. Rezultati su bili inicijalna točka za futurološku metodu vizioniranja.

Abstract

History as a school subject has long struggled with a fundamental question – what is its role in education and what is its future. Historians are mostly focused on studying the past without regular analyzes of the state of subjects in schools. Debates on History in schools are left to the public and often to politicians. Since the establishment of independence in Croatia, three reforms of compulsory (primary) education have been implemented, which as a result did not bring a change in the teaching paradigm, but only added new content to the small teaching schedule. The paradigm shift has actually happened in information sources – the digital multimedia world is slowly taking over the central role of information sources from the hands of teachers, textbooks and other educational materials. In this research conducted on students of Croatian and Hungarian higher education institutions, we analyze the attitudes that shape the scenario of teaching history in 2031.
Keywords: fake news, futurology, history, students' attitudes, visioning

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Kiš-Novak, Darinka–Latin, Joana

IZVANUČIONIČKA NASTAVA I E-UČENJE U PRIRODOSLOVLJU NEKI PRIMJERI INTERDISCIPLINARNOG POUČAVANJA

1. Uvod

Promjene koje se događaju velikom brzinom uvelike utječu na svakodnevni život i rad. Učenje i poučavanje su procesi koji se ni u kakvim okolnostima ne bi smjeli prekinuti. U održavanju tih procesa ključna je uloga učitelja.

Priroda i društvo je jedan od ključnih nastavnih predmeta u osnovnoj školi zbog svoje važnosti za učenikov život i zbog primjenjivih prethodno spomenutih učeničkih aktivnosti i strategija učenja. Također, omogućava učenicima da nauče kako očuvati uvjete za zdrav život, biološku raznolikost i usmjerava ih na život u suglasju s prirodom i načelima održivog razvoja. U njemu se ostvaruju temelji prirodoslovne pismenosti kojom se kod učenika potiče interes za prirodoslovne teme. Suvremeni učitelji u kreiranju nastave prirode i društva s ciljem poučavanja sadržaja vezanih uz biljke i životinje često posežu za izvanučioničkom nastavom ili e-učenjem. Kad god je moguće, poučavanje i učenje je korisno organizirati u prirodnoj sredini (izvanučioničkom nastavom) na mjestima gdje se nalazi ono o čemu se uči ili na mjestu gdje će se primjenjivati učenjem stečene vještine. Ono što nije moguće učiti u izvornoj stvarnosti, valja učiti uz pomoć različitih oblika tehnologije, a posebice informacijsko-komunikacijske tehnologije (e-učenjem) ako se žele vidjeti različiti procesi u izvornoj stvarnosti ili njezinim dijelovima (npr. klijanje i rast neke biljke).

U svrhu istraživanja provedena je anonimna anketa na 67 učitelja razredne nastave te će u nastavku biti prikazan je dio rezultata provedenog anonimnog upitnika.

2. Suvremeni pristupi poučavanja u nastavi prirode i društva

Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Priroda i društvo [1] za osnovnu školu iz godine 2019. „priroda i društvo je interdisciplinaran nastavni predmet koji integrira znanstvene spoznaje prirodoslovnoga, društveno-humanističkoga i tehničko-informatičkoga područja“. Prirodnim znanostima uvodi se učenika u svijet istraživanja i spoznavanja prirode, društvenim i humanističkim znanostima u život ljudi i društvene odnose, a tehničko-informatičkim znanostima omogućava mu se pravilna i svrhovita uporaba različitih oblika tehnologije, a posebice informacijsko-komunikacijske tehnologije.

[1] Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovnu školu (2019), Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_148.html [28.10.2021]

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Nastavni predmet Priroda i društvo uči se i poučava u prva četiri razreda osnovne škole. Prva tri razreda ostvaruje se kroz 70 nastavnih sati godišnje, odnosno 2 školska sata tjedno, dok se u četvrtom razredu broj sati povećava na 3 školska sata, što ukupno iznosi 105 sati godišnje (prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz godine 2006.[2]). Sadržaji poučavanja propisani su, također, Nastavnim planom i programom, a odnose se na prirodoslovna i društvena područja.

Izrazito je važan i istraživački pristup na kojemu se temelji suvremena nastava. Njega je potrebno integrirati u proces učenja i poučavanja svih koncepata kako bi se poticalo aktivno, istraživačko i iskustveno učenje. To je moguće istraživanjem u neposrednoj stvarnosti, izvođenjem pokusa, promatranjem, upotrebom problemskih zadataka i drugih načina. Istraživačkim pristupom učenik razvija vještine koje će primijeniti u svakodnevnome životu, razvija stavove, vrijednosti, kritički promišlja o različitim informacijama i izvorima informacija te na temelju toga donosi zaključke. Prema Nacionalnom kurikulumu nastavnog predmeta Priroda i društvo[3] iz godine 2016. izvanučionička nastava je okruženje koje bi trebalo što češće primjenjivati. Takvo okruženje podrazumijeva uporabu primarnih izvora znanja, potiče radost promatranja, otkrivanja, istraživanja, zaključivanja i praktičnog djelovanja učenika u neposrednoj stvarnosti, zatim dovodi do trajnog znanja, razvoja vještina, stavova i vrijednosti, pogodno je za timski rad, potiče razvoj socijalnih kompetencija i utječe na stvaranje kvalitetnih odnosa unutar odgojno-obrazovne. Online okruženje, također, može povećati motivaciju. Informacijsko-komunikacijskom tehnologijom možemo se koristiti kad nam neposredna stvarnost nije dostupna.

Svu nastavu ustrojenu izvan učionice možemo nazvati izvanučioničkom nastavom, bez obzira na mjesto i vrijeme trajanja. De Zan[4] razlikuje i dijeli izvanučioničku nastavu na posjet, izlet, ekskurziju i školu u prirodi. S druge strane, Skok[5] predlaže podjelu izvanučioničke nastave na nastavne posjete, nastavu u prirodi, školske izlete, školske ekskurzije, ljetovanja, zimovanja, logorovanja i terensku nastavu.

Informacijska je tehnologija počela potpomagati učenje u 1980-im. Tadašnja se primjena svodila na zadatke ponavljanja i vježbanja i nije bila izazov ni učiteljima ni učenicima. Previše je nalikovala uobičajenim školskim postupcima: sjedi, slušaj, ponovi. Sadašnje je stanje drugačije: primjena informacijske tehnologije može podupirati višeosjetilno učenje, odnosno učenje pomoću vida, sluha i dodira te omogućiti učeniku da sam stvara sadržaje

[2] Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html [28.10.2021]

[3] Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta priroda i društvo – prijedlog (2016), Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/7-Predmetni_kurikulum-Priroda_i_drustvo.pdf [28.10.2021]

[4] Ivan DE ZAN: *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb, Školska knjiga, 1999.

[5] Pavao SKOK: *Izvanučionička nastava*. Zagreb, Pedagoški servis, 2002.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

učenja.[6] Sve većom uporabom informacijsko-komunikacijskih tehnologija, u školama se sve više razvija e-učenje.

Prema Bulić[7] „elektroničko učenje ili e-učenje (engl. Electronic learning ili E-learning) sadrži prefiks „e“ koji označava djelatnost uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije pa kažemo da je e-učenje proces obrazovanja uz pomoć IKT (korištenjem Interneta)“.

Klasična nastava ili nastava „lice u lice“ se provodi u učionici gdje učitelj predaje određeni nastavni sadržaj bez pomoći ikakvih dodatnih alata, a učenici imaju ulogu pasivnog slušatelja i gledatelja. Takva nastava je dobra ukoliko se želimo međusobno upoznati sa svojim učenicima, razviti povjerenje i razumijevanje, ali je njome zapostavljen samostalni rad učenika, istraživanje i problemsko učenje te je onemogućen osobni razvoj učenika.

3. Metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati učitelje razredne nastave o primjenjivosti izvanučioničke nastave i e-učenja u poučavanju sadržaja vezanih uz biljke i životinje, zatim prednosti i nedostatke izvanučioničke nastave i e-učenja te mogućnost unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog procesa njihovom kombinacijom. Vezano uz navedene ciljeve istraživanja, formulirane su sljedeće hipoteze:
Hipoteza 1: Učitelji razredne nastave primjenjuju izvanučioničku nastavu u poučavanju sadržaja vezanih uz biljke i životinje.
Hipoteza 2: Učitelji razredne nastave primjenjuju e-učenje u poučavanju sadržaja vezanih uz biljke i životinje.
Hipoteza 3: Učitelji razredne nastave su svjesni prednosti koje pruža izvanučionička nastava.
Hipoteza 4: Učitelji razredne nastave su svjesni prednosti koje pruža e-učenje.

Uzorak ispitanika činilo je 67 učitelja razredne nastave s područja cijele Republike Hrvatske. U nastavku su prikazana sociodemografska obilježja ispitanika (spol, godine radnog iskustva te područje kojemu pripada škola u kojoj rade). U uzorku je bilo 62 (92,5%) ispitanika ženskog spola te 5 (7,5%) ispitanika muškog spola. Za potrebe provođenja ovog istraživanja sastavljen je online anketni upitnik. Anketni upitnik se sastojao od 23 pitanja te je bio podijeljen na dva dijela. Prvi dio anketnog upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika: spol, godine radnog iskustva te područje kojemu pripada škola u kojoj rade. Drugi se dio anketnog upitnika sastojao od 20 pitanja vezanih uz učestalost provođenja izvanučioničke nastave i e-učenja u svrhu upoznavanja učenika s biljkama i životinjama, naziv nastavnih jedinica i razred u kojem se najčešće primjenjuju ovakvi oblici poučavanja, odabir alata e-učenja za njihovo ostvarivanje, zatim izražavanje mišljenja učitelja o prednostima i nedostatcima izvanučioničke nastave i e-učenja te njihovoj

[6] Jadranka LASIĆ-LAZIĆ: *Informacijska tehologija u obrazovanju: znanstvena monografija*. Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2014.
[7] Mila BULIĆ: *Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život*. Doktorski rad. Prirodoslovno-matematički fakultet, Sveučilište u Splitu, Split, 2018.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

kombinaciji kao mogućnosti unaprjeđivanja odgojno-obrazovnog procesa. Pitanja su bila otvorenog i zatvorenog tipa.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 12. ožujka do 3. svibnja 2021. godine. Podaci su prikupljani putem Interneta, odnosno ispunjavanjem online anketnih upitnika u aplikaciji Google disk-obrazac. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave s područja cijele Republike Hrvatske. Prije samog ispunjavanja anketnih upitnika, ispitanicima je bila objašnjena tema i svrha ispitivanja, kao i napomena da je istraživanje dobrovoljno i anonimno.

Prikupljeni podatci anketnim upitnikom analizirani su pomoću programa Microsoft Office Excel te su prikazani apsolutnim brojevima, u postotku te grafičkim dijagramima.

4. Rezultati istraživanja

Na pitanje provodite li izvanučioničku nastavu u prirodi (livada, šuma, zoološki ili botanički vrt, parkovi, rijeke, jezera, školsko dvorište, vrt i sl.) s ciljem upoznavanja učenika s biljkama i životinjama, 67 (100%) učitelja je odgovorilo potvrdno, dok učitelja koji su odgovorili negativno nema.

Ovaj postotak potvrđuje da učitelji nastoje omogućiti učenicima što kvalitetnije i zanimljivije učenje promatranjem biljaka i životinja u neposrednoj stvarnosti svim svojim osjetilima.

Na pitanje U kojem razredu najčešće provodite ovakav oblik nastave usmjeren na upoznavanje učenika s biljkama i životinjama?, 6 (9%) učitelja je odgovorilo da ga najčešće provode u prvom razredu, 9 (13,4%) učitelja u drugom razredu, 23 (34,3%) učitelja u trećem razredu, a 29 (43,3%) učitelja u četvrtom razredu, a kao odgovor ništa od navednog ni jedan učitelj nije odgovorio.

Dobiveni rezultati ukazuju da se učitelji za ovakav oblik nastave najrjeđe odlučuju u prvom i drugom razredu, a najčešće u trećem i četvrtom razredu.

Odgovori na pitanje za koje nastavne jedinice primjenjujete ovakav oblik nastave usmjeren na upoznavanje učenika s biljkama i životinjama uglavnom su se ponavljali, a glasili su:
Živa i neživa priroda,
Promjene u prirodi kroz godišnja doba,
Biljni i životinjski svijet našeg zavičaja,
Biljke i životinje travnjaka, livada i šuma,
Biljni i životinjski svijet u tekućicama, stajaćicama, uz more i u moru,
Dijelovi biljke,
Građa cvjetnjača,
Vrste biljaka,
Uzgoj i zaštita biljaka,
Zaštita životinja,
Snalaženje u prostoru,
Životni uvjeti biljaka i životinja,
Očuvanje okoliša.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Iz navedenih odgovora je vidljivo da ovakvim oblikom nastave učitelji nastoje obuhvatiti gotovo sve nastavne jedinice koje su kurikulumom, odnosno nastavnim planom i programom predvidjele proučavanje biljaka i životinja.

Što se tiče učestalosti provođenja ovakvog oblika nastave, 7 (10,5%) učitelja je odgovorilo da vrlo često vodi učenike na ovakav oblik nastave, 37 (55,2%) učitelja često, 23 (34,3%) učitelja rijetko, a kao odgovor nikada i vrlo rijetko ni jedan učitelj nije odgovorio.

Kao svoje mišljenje o prednostima izvanučioničke nastave, učitelji su pisali: Zornost. To što djeca doslovno upoznaju svoju okolinu i okoliš, biljke koje rastu oko njih, živi svijet koji se događa. Danas ne prepoznaju maslačak jer ga nisu uživo vidjeli. Katastrofa.

Opuštenije, ležernije...

Učenici su aktivni, lakše nauče nastavne sadržaje, vide biljke i životinje u njihovom prirodnom staništu što je svakako bolje nego na fotografiji.
Poticajno okruženje, zornost, boravak u prirodi.
Učenje iz stvarnog okruženja je brže, lakše i jednostavnije, a znanje je trajnije.
Boravak na svježem zraku, neposredna povezanost učenika s okolišem. Učenje, spoznavanje, iskustvo, vizualizacija, osluškivanje, pripadnost i spoznavanje prirode kao dijela nečega čemu i mi sami pripadamo.
Konkretan uvid u materijal, boravak na zraku.
Veća motiviranost, brže usvajanje gradiva, dugotrajnije pamćenje,...
Neposredni kontakt s prirodom.
Zorni način rada, veći interes učenika za samostalno istraživanje.
Djeca se susretnu s konkretnim sadržajem i lakše uče.
Trajnije znanje i lakše spoznavanje.
Upoznavanje s životnom stvarnošću.
Snalaženje i učenje iz neposrednog.
Djeca više usvajaju.
Učenje u izvornoj stvarnosti na konkretnim primjerima, pozitivna atmosfera.
Boravak u prirodi, trajnost znanja, učenje u neposrednoj okolini.
Zanimljivije, primjerenije uzrastu, doprinosi razvijanju interesa za prirodoslovlje.
Koriste se sva osjetila.
Boravak izvan učionice, eksperimentiranje, promatranje, zapažanje, uočavanje, uspoređivanje.
Učenici su više motivirani, uče u izvornoj stvarnosti, postižu dublje razumijevanje i trajnije znanje.
Zorno učenje, povećana pažnja, korelacije.
Suživot s prirodom, zanimljivije, duže pamte ono što vide...
Zanimljivost, konkretnost, istraživački pristup...
Zornost, učenje na konkretnim primjerima.
Boravak na svježem zraku, razvijanje ekološke svijesti.
Zanimljivost, intereakcija.
Nisu potrebna materijalna sredstva da bi se ona ostvarila.
Učenici bolje uče i stečeno znanje je trajnije.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Učenik zorno vidi sadržaje koje ga se podučava, u njegovom prirodnom okruženju.
Zanimljiva je, poučna.
Zanimljivo, izvorno. Dinamičnost, lakše usvajanje znanja, zainteresiranost učenika.
Boravak na zraku, učenje u prirodnom okruženju, zornost okoliša, praktičnost.
Samostalnost, iskustveno učenje, povezivanje pojmova, druženje.
Iskustveno učenje, boravak na zraku, aktivnost.
Bolje razumijevanje sadržaja na zornim primjerima. Zornost, neposrednost, učenje kroz sva osjetila.
Upoznavanje okoline, razvijanje samostalnosti i istraživačkih vještina, lakše usvajanje.
Zanimljivost, učenje na konkretnim primjerima…
Učenik uočava, opaža, imenuje, opisuje pojmove koje vidi, razvija interes za istraživačku nastavu.
Zajedništvo, promišljanje, uočavanje, zaključivanje, boravak na svježem zraku, povezivanje više nastavnih sadržaja i predmeta, korelacija.
Autentičnost i konkretni, živi primjeri, ukupni kontekst, okoliš.
Iskustveno učenje, suradnja.
Učenje na konkretnim primjerima.
Učenje na temelju stvarnih primjera.
Osim zornosti, uključena su sva osjetila (sluh, njuh, vid, dodir).
Izvori znanja te mogućnosti istraživanja.
U neposrednom okruženju s pravim zornim primjerima, usvojena znanja djece bit će trajnija.
Veći broj djece je zainteresiran, upoznaju se s nečim o čemu ništa ne znaju.
Iskustveno učenje.
Opipljivost, konkretnost, vizualnost živih predmeta…
Zornost, primjenjivost, istraživački pristup nastavi…
Boravak na svježem zraku, učenici će bolje upamtiti ono što sami vide i istraže.
Djeca uživaju u prirodi i vrlo su motivirana.
Usvajanje gradiva na konkretnim primjerima.
Učenici ostvare ishode koji su neophodni za život, na primjer, učenici ostvaruju ishode međupredmetnih tema kao što su razvijanje osobnog i socijalnog razvoja, stvaranje pozitivne slike o sebi, razvijanje građanskih kompetencija, uvažavati druge…
Učenicima je lakše shvatiti određeni pojam.
Pri upoznavanju biljaka i životinja uključena su sva osjetila te tako znanje uz kratko ponavljanje postaje trajno.
Djeca bolje pamte i shvaćaju ono što vide uživo, čuju zvukove, osjete mirise. Na svježem su zraku.
Učenje je zabavnije, dulje pamćenje, timski rad, bolje međusobno upoznavanje, istraživačko učenje.
Učenici brže usvajaju gradivo.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Na pitanje primjenjujete li e-učenje u nastavi prirode i društva s ciljem upoznavanja učenika s biljkama i životinjama?, 67 (100%) učitelja odgovorilo je potvrdno, dok učitelja koji su odgovorili negativno nema.

Ovaj postotak potvrđuje da učitelji nastoje uz pomoć e-učenja približiti učenicima sadržaje vezane uz biljke i životinje o kojima nije moguće učiti u izvornoj stvarnosti, odnosno koje svojim osjetilima i u mjestu stanovanja ne bi mogli spoznati.

Što se tiče učestalosti primjene e-učenja za ostvarenje prethodno spomenutog cilja, 6 (8,9%) učitelja je odgovorilo da vrlo često primjenjuje e-učenje, 44 (65,7%) često, 14 (20,9%) učitelja rijetko, 3 (4,5%) učitelja vrlo rijetko, a kao odgovor nikada ni jedan učitelj nije odgovorio.

Dobiveni rezultati ukazuju da se većina učitelji odlučuje na čestu primjenu e-učenja što govori o sve većoj privrženosti suvremenim oblicima poučavanja, shvaćanju prednosti e-učenja i njezinu korištenju kada za ostvarenje nastavnih jedinica vezanih uz biljke i životinje nema mogućnosti u neposrednoj stvarnosti.

Na pitanje u kojem razredu najčešće primjenjujete e-učenje s ciljem upoznavanja učenika s biljkama i životinjama, 6 (8,9%) učitelja je odgovorilo da e-učenje s ciljem upoznavanja učenika s biljkama i životinjama najčešće primjenjuje u prvom razredu, 6 (8,9%) učitelja u drugom razredu, 10 učitelja (15%) u trećem razredu, 45 (67,2%) učitelja u četvrtom razredu, a kao odgovor ništa od navedenog ni jedan učitelj nije odgovorio.

Dobiveni rezultati ukazuju da se učitelji za ovakav oblik nastave najrjeđe odlučuju u prvom, drugom i trećem razredu, a najčešće u četvrtom razredu.

Odgovori na pitanje za koje nastavne jedinice koristite ovakav oblik poučavanja s ciljem upoznavanja učenika s biljkama i životinjama uglavnom su se ponavljali, a glasili su:

Promjene u prirodi kroz godišnja doba.
Biljke i životinje travnjaka, livada i šuma.
Biljni i životinjski svijet u tekućicama, stajaćicama, uz more i u mor.,
Biljni i životinjski svijet našeg zavičaja.
Biljni i životinjskih svijet drugih zavičaja.
Rast i razvoj biljke.
Životni uvjeti biljaka i životinja.
Zaštićene biljke i životinje.
Dan planeta Zemlje.

Iz navedenih odgovora je vidljivo da ovakvim oblikom nastave, kao i izvanučioničkom nastavom, učitelji nastoje obuhvatiti gotovo sve nastavne jedinice koje su kurikulumom, odnosno nastavnim planom i programom predvidjele proučavanje biljaka i životinja. Posebice se koriste e-učenjem za motivaciju, ponavljanje i utvrđivanje nastavnih sadržaja.

Kao svoje mišljenje o prednostima e-učenja, učitelji su pisali:

To što uz pomoć tih alata dočaramo djeci ono što ne mogu vidjeti uživo.
Dostupnost.
Učenici na taj način lakše vizualiziraju nove sadržaje, bolje pamte, aktivni su.
Dostupnost različitih sadržaja, slika i zvukova.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Suvremeni pristup, vizualizacija te auditivna podrška.
Motivacija učenika je veća, učenici brže i lakše usvajaju nastavno gradivo.
Djeca vole dobre e-sadržaje, vizualizacijom i govornom komunikacijom lakše ih pamte, prihvaćaju i sl., jer današnja djeca su djeca IT tehnologija i taj virtualni svijet im je budućnost.
Dijeljenje materijala i njegova dostupnost.
Zainteresiranost učenika za drugačije od uobičajenog rada.
Dostupnost slikama i snimkama onih nastavnih sadržaja kojih u okolici nemamo.
U nastavnom radu može se prikazati što se obrađuje, za ponavljanje gradiva i uputiti učenike kako mogu pronaći određene sadržaje prema interesima pojedinaca.
Neke stvari ne mogu spoznati uživo pa kroz e-alate učenici dobe uvid u nastavno gradivo.
Nalaženje informacija koje djeca ne mogu učiti u okruženju.
Zamjenjuju terensku nastavu/izvanučioničku nastavu.
Suvremenost nastave.
Zorna demonstracija, praktični dio nastave je djeci uvijek zanimljiviji i dinamičniji.
Sloboda u organizaciji vremena učenja.
Brza dostupnost informacijama.
Dostupnost sadržaja kojih nema u neposrednoj okolini, neovisnost o vremenskim prilikama, dobar izbor kvalitetnih sadržaja.
Dostupnost mnogih informacijama,materijalima.
Brza dostupnost podatcima.
Dostupnost mnogih zapisa koje nije moguće promatrati u izvornoj stvarnosti, razvijanje digitalne pismenosti, uči se kako učiti...
Širina mogućnosti.
Vide ono što nemaju u svojoj blizini.
Dostupnost sadržaja sad i odmah.
Zorniji prikaz nastavnih sadržaja.
Najbolja vizualizacija nakon izvorne stvarnosti. Dočarava zvuk i pokret.
Lakša dostupnost i organizacija rada.
Veće mogućnosti prezentacije.
Nema je.
Učenici su motivirani za e-učenje.
Slikom i videom nauče bolje nego iz knjige.
Učenici vole raditi sa tehnologijom. Raduju se takvim zadacima i lako usvajaju planirane ishode.
Trenutna dostupnost materijala.
Mogućnost učenja u zatvorenom prostoru, približavanje prirode učenicima kad nismo u mogućnosti izvanučioničkom nastavom.
Ono što djeca nemaju priliku vidjeti uživo mogu vidjeti preko prezentacija.
Približava ono što ne možemo vidjeti u živo.
Može se koristiti bilo kada i više puta.
Manje pisanja.
Mogućnost upoznavanja vrsta koje nemamo u svojoj okolini.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Brzina dostupnosti materijala, zanimljiv način prezentiranja.
U svakom trenutku učenici mogu pronaći podatak i pojam koji je u nastavnoj jedinici postavljen.
Učenik samostalno može provjeriti svoje znanje, dobro sve ponoviti i naučiti na zanimljiv način i to beskonačno puta.
Vizualizacija konkretnih primjera.
Zanimljivost.
Učenici istraživanjem dolaze do podataka za koje su mislili da nikada neće pronaći.
Djeca rado prihvaćaju takav način rada i učenje kroz igru.
Lako dostupan u bilo koje vrijeme.
Istraživački rad.
Dijete rješava zadatke kad stigne, ima više vremena.
Možda da ih potakne slika da pronađu viđeno u svom okružju.
Može biti dostupno i vidljivo svima, organizirani prikaz sadržaja.
Ogromne, ali kad radiš u kombiniranim odjeljenjima, sa Romima, onda je to izrazito teško zbog njihovog ometanja, zabavljanja, neznanja itd.
Pomažu kada smo online ili kad smo vezani uz učionicu, dovode do zornosti...
Učenici imaju mogućnost upoznati se s dijelovima Hrvatske u kojima ne žive.
Lako prikazivanje onoga što u stvarnosti nedostaje, kada nije dostupno uživo.
Dobra dostupnost.
Trajno i sistematično znanje.
Digitalizacija, tj. e-učenje je neminovno u ovo digitalno doba. Učenici mogu doživjeti kao da je uživo i usvajati sadržaje slično kao i iz neposredne stvarnosti.
Kroz zabavu i igru uče, a djeca se uvijek vole igrati i to je najlakše učenje kroz igru.
Dostupnost sadržaja.
Pristupačnost i brzina pronalaska sadržaja.
Učenici mogu vidjeti puno više fotografija nego u udžbeniku te videozapisa koji im olakšavaju shvaćanje i lakše usvajanje zadanih ishoda.
Pristup drugim izvorima sadržaja, proširivanje sadržaja koji se uče.
Učenici brže usvajaju gradivo
Prema prikupljenim mišljenjima, vidljivo je kako se navode mnogobrojne prednosti e-učenja. Najčešći odgovori se odnose na brzu i lakšu dostupnost različitih sadržaja, zorniji prikaz sadržaja koje je nemoguće promatrati u neposrednoj stvarnosti, veću motiviranost i zainteresiranost učenika, slobodu u organizaciji vremena učenja, mogućnost dijeljenja materijala, učenje kroz igru te usvajanje trajnog znanja.

5. Zaključak

Obrazovni modeli zahtijevaju promjenu dosadašnjeg tradicionalnoga procesa učenja i poučavanja i organizaciju suvremenoga obrazovnog okruženja koje će biti temeljeno na suvremenoj obrazovnoj teoriji. Izvanučionička nastava i e-učenje posebice su bitni kod upoznavanja učenika s biljkama i životinjama. Promatranje biljnog i životinjskog svijeta potrebno je organizirati kad god je

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

moguće u izvornoj stvarnosti gdje učenici mogu opipati, vidjeti i doživjeti spomenuto, a sve ostale procese koji su nedostupni u izvornoj stvarnosti moguće je prikazati primjenom alata e-učenja.

Temeljem rezultata vidljivo je da ispitanici, učitelji razredne nastave, nastoje izvanučioničkom nastavom i e-učenjem približiti učenicima sadržaje vezane uz biljke i životinje kako bi im omogućili što kvalitetnije i zanimljivije učenje. Većina učitelja se odlučuje na njihovu čestu primjenu što govori o sve većoj privrženosti suvremenim oblicima poučavanja. Hipoteze su u potpunosti potvrđene.

U današnjoj su školi potrebni učitelji koji su sposobni organizirati raznovrsne aktivnosti i urediti poticajnu okolinu i okoliš za učenje. Time se omogućuje optimalno ostvarivanje osobnih mogućnosti svakog učenika.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Literatura

Mila BULIĆ: *Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život*. Doktorski rad. Prirodoslovno-matematički fakultet, Sveučilište u Splitu, Split, 2018.

Ivan DE ZAN : Metodika nastave prirode i društva. Zagreb, Školska knjiga, 1999.

Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovnu školu (2019), Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_148.html

Jadranka LASIĆ-LAZIĆ: *Informacijska tehologija u obrazovanju: znanstvena monografija*. Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2014. DOI: https://doi.org/10.5559/di.25.2.09

Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta priroda i društvo – prijedlog (2016), Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/7-Predmetni_kurikulum-Priroda_i_drustvo.pdf

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html

Pavao SKOK: *Izvanučionička nastava*. Zagreb, Pedagoški servis, 2002.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.81

Abstract

Outdoor Teaching and E-learning in Science
Some examples of interdisciplinary teaching

In addition to the theoretical part, a quantitative research was conducted to examine primary school teachers on the applicability of outdoor teaching and e-learning in teaching content related to plants and animals, the advantages and disadvantages of outdoor teaching and e-learning. Sixty seven (N=67) primary school teachers from all over the Republic of Croatia participated in the research, and data were collected through online survey questionnaires. The survey questionnaire was anonymous and respondents could withdraw from the survey at any time. The obtained results indicated that primary school teachers apply extracurricular teaching and e-learning to bring students closer to the contents related to plants and animals, that they are aware of the advantages and disadvantages of such forms of teaching and have mostly positive opinion about their combination to improve the educational process and that they gained many benefits important to the overall development of students.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Krumes, Irena–Malenica, Valentina

DRAMSKE TEHNIKE I METODE KAO POTICAJ RAZVOJA PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA

Uvod

Dramski odgoj u predškolskim i školskim ustanovama u Hrvatskoj provodi se na različite načine i u različitim oblicima, a do danas nije dovoljno istražen. Do početka 21. stoljeća dramski je odgoj, kao nastavna metoda, postojao uglavnom u školskim izvannastavnim aktivnostima ili izvanškolskim aktivnostima u sastavu gradskih kazališta i sličnih ustanova kojima je dramski odgoj osnovna djelatnost. Nakon kurikularnih reformi, početkom ovoga stoljeća, dramski odgoj ne čini više samo stjecanje profesionalnih glumačkih kompetencija, nego se integrira u dječji vrtić kao organizirana igra. Na taj način dramski odgoj postaje važan čimbenik dječjeg odrastanja, sazrijevanja i učenja, a prikladan za djecu svih uzrasta i sposobnosti. Dramski odgoj potiče spontano učenje za život i integrira se u sve segmente predškolskog odgoja i obrazovanja. „Kao složen i integrirajući oblik učenja dramska aktivnost pomaže djetetu izraziti i razviti osjećaje, sklonosti, sposobnosti i stavove; razviti govorne i izražajne sposobnosti i vještine; razviti maštu i sposobnost zamišljanja i stvaranja; razviti motoričke sposobnosti i 'govor tijela'; steći i razviti društvenu svijest i njezine sastavnice: (samo)kritičnost, odgovornost i toleranciju; razviti humana moralna uvjerenja; steći sigurnost i samopouzdanje; razumjeti međuljudske odnose i ponašanje; naučiti surađivati, cijeniti sebe i druge te kako steći priznanje drugih".[1] „Pri tome je važno biti upoznat s djetetovim razvojnim fazama i mogućnostima djece predškolske dobi. Dramska igra za trogodišnjaka ne mora buditi radoznalost u šestogodišnjaka. Može li dijete s dvije godine stajati na jednoj nozi? Kada može nositi čašu s vodom, a da vodu ne prolije? S koliko godina prinosi punu žlicu bez prolijevanja ustima? Kada počinje shvaćati što je moral i što su moralna pravila? (s 4 godine) Kada se razvija igra pretvaranja? (već s 2 godine)".[2] Kada odgojitelj poznaje razvojne faze djeteta onda može kvalitetno provoditi dramski odgoj s djecom. Dramski odgoj dugo nije bio zastupljen kao kolegij u visokoškolskim ustanovama, a ako je postojao onda je uglavnom bio izborni kolegij. Iz toga možemo zaključiti da su dramske metode, koje su se provodile u vrtićima, dugo bile nesvjesne, spontane i

[1] Ksenija LEKIĆ–Norma MIGLIACCIO-ČUČAK–Jadranka RADETIĆ-IVETIĆ–Dragica STANIĆ–Marta TURKULIN-HORVAT–Ksenija VILIĆ-KOLOBARIĆ: Igram se, a učim; Dramski postupci urazrednoj nastavi, Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili-Poslovi d.o.o, Zagreb, 2007., str.14. (U nastavku LEKIĆ I SUR. 2007.)

[2] Mira PERIĆ KRALJIK: *O dramskim igrama za djecu predškolskog uzrasta*, Život i škola, LII (15–16), 2006., str. 147.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

dio implicitne pedagogije odgojitelja, ukoliko je odgojitelj sam naginjao njihovoj spontanoj primjeni. Ipak, u novije vrijeme uvidjelo se koliko je dramski odgoj kao integrirana metoda rada važan i koristan tako da je uvršten u Nacionalni okvirni kurikulum kao posebna didaktička metoda; kao oblik iskustvenog učenja i poučavanja primjenjiv u različitim odgojno-obrazovnim područjima i za različite odgojno-obrazovne teme.[3] Stoga je dramski odgoj danas zastupljen na fakultetima koji obrazuju odgojitelje i učitelje razredne nastave, ali i dostupan studentima Studijskog centra socijalnog rada i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu kao izborni kolegij.[4]

Dramski odgoj u dječjem vrtiću

Dramski odgoj teoretičari definiraju kao oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo. Smatra se da je dramski odgoj svaki oblik izražavanja u kojemu su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija,[5] a isto potvrđuje i Mijatović.[6] Bit dramskog izraza je dramska igra kao stvaralački čin.[7] Specifičnost dramskog odgoja, prema Krušiću,[8] je u tome što se dramski odgoj koristi dramskim izrazom kao svojim medijem.

Dramski odgoj nije samo profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću i ne služi samo razvijanju dramske darovitosti i upoznavanju s dramsko-scenskim izrazom, on je namijenjen svoj djeci upravo zbog toga što je to odgoj za život.[9]

Kako navodi Lugomer,[10] dramski odgoj pomaže djetetu u razvijanju osjećajnosti i osjetilnosti, govornih i drugih izražajnih sposobnosti i komunikacijskih vještina, mašte, kreativnosti, otkrivanju i razvijanju sklonosti, formiranju stavova, stjecanju i razvijanju društvene svijesti i njezinih sastavnica: (samo)kritičnosti,

[3] Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

[4] Spomenka DRAGOVIĆ–Dinka BALIĆ: *Drama Pedagogy – a Way of Learning through Experience and by Doing An Example of Good Practice: Youth Theatre Studio of the Croatian National Theatre in Varaždin*, Croatian Journal of Education. 15 (1), 2013., 191–209. (U nastavku: DRAGOVIĆ, BALIĆ, 2013.)

[5] Gordana FILEŠ, Dunja JELČIĆ, Nataša JURIĆ STANKOVIĆ, Valentina LUGOMER, Marica MOTIK, Branka PEČAVER, Ksenija ROŽMAN, Marija TUKSAR: Zamisli, doživi, izrazi!. Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi, 2008. (U nastavku Fileš i sur., 2008.), str.14.

[6] Miroljub MIJATOVIĆ*: Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti*, 2011. [24. travnja 2021.] na http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf, str.1.

[7] DRAGOVIĆ, BALIĆ, 2013. str. 202.

[8] Vladimir KRUŠIĆ: *Osnovni pojmovi o dramskome odgoju*. U: Fileš G., i sur. Zamisli, doživi, izrazi!. Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi d.o.o.,2008., str. 14. (U nastavku: Krušić, 2008.)

[9] KRUŠIĆ, 2008.

[10] Valentina LUGOMER: (2000/2001). Dramski odgoj u nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Školske novine, 2000/2001. [20. travnja 2021.] http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/, str.2.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

odgovornosti, snošljivosti, razvijanju humanih moralnih uvjerenja i razumijevanju međuljudskih odnosa te stjecanju sigurnosti i samopouzdanja.

Dramski je odgoj integriran u dječji vrtić kao organizirana igra koja može utjecati na dječji razvoj, učenje i sazrijevanje. Dramski odgoj nije rezerviran samo za određenu dob, nego je prikladan za svu djecu svih dobi i uzrasta. Kroz dramsku igru dijete spontano uči za život, ostvaruje svoje želje i kreativnost, razvija se holistički. Odgojitelj bi trebao poznavati, uz razvojne faze djeteta i njegove mogućnosti s obzirom na dob pa prema tome provoditi prikladne dramske aktivnosti. No, da bi dramske aktivnosti provodio trebao bi ih dobro poznavati i biti vješt u njihovoj primjeni u radu s djecom.

Dramske aktivnosti

Termin dramska aktivnost vrlo je širok i obično se koristi i termin dramska igra[11] i dramski postupci kao njezini sastavni dijelovi. Prednosti dramskih aktivnosti ističe većina autora u Hrvatskoj. Krušić[12] ističe da dramska igra potiče i razvoj govornih i izražajnih sposobnosti i vještina, razvija maštu, potiče motoričke sposobnosti i govor tijela, razvija humana moralna uvjerenja, uči sudionike surađivati, cijeniti sebe i druge te tako steći priznanje drugih. Bojović[13] navodi niz prednosti dramskih metoda u razvoju djeteta: djeca će razviti samopouzdanje i pozitivno samopoimanje, maštu, nove ideje, razviti empatiju i toleranciju, kooperativnost, komunikacijske vještine. Djeca će naučiti surađivati, slušati i prihvaćati doprinose i stavove drugih; razvit će koncentraciju, samokontrolu i disciplinu, estetske vrijednosti prema umjetničkim formama, njihovom shvaćanju, prepoznavanju i vrednovanje.[14]

Uz brojne prednosti potrebno je razlučiti osnovne pojmove. Lekić[15] ističe da među postupcima moderne dramske pedagogije nije jednostavno napraviti jasnu razliku među dramskim metodama s obzirom pripadaju li igrama, vježbama ili tehnikama. Zato treba razlikovati termine: dramska metoda i dramski postupci kao i dramske igre, vježbe i tehnike. Naziv dramski postupci koristi se kao naziv koji objedinjuje više različitih pojmova, a to su dramske igre, vježbe i tehnike.[16] Zato je Vlado Krušić[17] dramske metode, igre, vježbe i tehnike vrlo jasno odijelio jedne od drugih. U ovome radu navest će se značajnije dramskih tehnike, igre i vježbe koje se mogu primijeniti u dječjem vrtiću i školi.

[11] DRAGOVIĆ, BALIĆ, 2013. str. 203.
[12] KRUŠIĆ, 2008.
[13] Dušica BOJOVIĆ: Više od igre; Ispričaj mi priču. Dramske metode u radu s djecom, Harfa d.o.o., Split, 2013. (U nastavku: BOJOVIĆ, 2013.)
[14] BOJOVIĆ, 2013. str. 21–23.
[15] LEKIĆ I SUR. 2007.
[16] Irena VODOPIJA, Irena KRUMES: Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskoga jezika, 2013. [10. ožujka 2021.] https://www.bib.irb.hr/652744
[17] KRUŠIĆ, 2008.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Dramske metode i postupci

Dramske su metode, prema Krušićevoj definiciji, načini praktičnoga pristupanja i djelovanja u dramskom odgojnom radu. Dramske metode, piše Ksenija Vilić-Kolobarić,[18] omogućuju iskustveno učenje i učenje s razumijevanjem.

Ne postoji jedinstveni popis dramskih metoda i postupaka iz razloga što su brojni konteksti u kojima se koriste, ciljevi koje se želi postići te brojna područja djelovanja tih metoda. Zato se ovdje spominju samo najpoznatiji ili lako primjenjivi, a koje je objedinio Hrvatski centar za dramski odgoj u priručniku Odgoj za građanstvo, odgoj za život,[19] a to su igra uloga,[20] procesna drama,[21]

[18] Ksenija VILIĆ-KOLOBARIĆ: Zašto dramski postupci u razrednoj nastavi? U: Lekić, K., i sur., Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb: Pili-poslovi d.o.o, 2007., str. 16–17.

[19] Hrvatski centar za dramski odgoj: Odgoj za građanstvo ,odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse, Školska knjiga, Zagreb, 2017. http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf

[20] Igra uloga je metoda rada sa skupinama, a prvi put se razvila u psihoterapiji. Razvio ju je J. L. Moreno u prvoj polovici 20. stoljeća, a kasnije je prenesena i u različite oblike psihosocijalnih i profesionalnih treninga. Igra uloga je danas dramska tehnika koja se primjenjuje u svrhu edukacije ili terapije. Pacijent ili osoba preuzima način ponašanja i razmišljanje nekoga lika u zadanoj imaginarnoj situaciji koja može biti problemska, konfliktna, traumatska .(HCDO, 2017: 19). U dječjem vrtiću moguće ju je prilagoditi na različite načine tako da se djecu uključi u prirodne igrolike aktivnosti u kojima djeca prepoznaju životne situacije u kojima su se i sami našli npr. u ulogama majke i djeteta, kod liječnika i slično.

[21] U školi i u radu s djecom najbolje se može primijeniti procesna drama, ali ona zahtjeva vrlo ozbiljan pristup i dobro pripremljenog voditelja. U Hrvatskoj je procesnu dramu afirmirala Iva Gruić. „Procesnu dramu možemo smatrati složenom dramsko-pedagoškom metodom ili štoviše žanrom koji se za svoju izvedbu koristi svim raspoloživim dramsko-pedagoškim postupcima i tehnikama. (...) Procesna drama nije namijenjena gledateljima, već sudjelovanju i učenju svih članova neke skupine procesom dramskoga rada u kojemu su intelektualna spoznaja, emocionalni doživljaj i estetsko iskustvo međusobno povezani. Kao i ostale dramske metode, temelji se na fikcionalnome preuzimanju uloga i improvizaciji" HCDO, 2017: 20). Sudionici procesne drame ulaze u grupne uloge (npr. vilenjaci u začaranoj šumi), ali unutar te grupe formiraju i pojedinačne uloge i karakter likova koje igraju. Tako procesna drama omogućuje pomiriti razilaženja u karakteru i mišljenju, ali i pokazati da ne moramo svi biti isti, da svatko od nas ima drugu ulogu (Gruić, 2002). Cilj procesne drame je isključivo djetetova spoznaja i učenje tijekom izvođenja iste, stoga njena izvedba nije podložna ocjenjivanju. Bit procesne drame je sam proces usvajanja odgojno- obrazovnih sadržaja, stjecanja novih znanja i iskustava sudionika. Njeno trajanje nije, i ne smije biti ograničeno. Ukoliko se ukaže potreba, procesna se drama može uklopiti u cijeli plan projektne nastave u školi ili dječjem vrtiću te obuhvatiti više dana, tjedana i tema.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

odgojiteljica u ulozi,[22] zamrznuti prizor[23] ili živa slika.

Dramske se metode vrlo lako mogu uvesti u rad s djecom jer podrazumijevaju sintezu jezičnih i nejezičnih oblika sporazumijevanja, likovne i glazbene elemente, a mogu se koristiti i plesni elementi. Dramski postupci su vrste dramskih metoda koje se koriste u odgojnom radu s djecom i ne moraju rezultirati dramsko-scenskom izvedbom, a najčešće nisu ni namijenjene predstavljanju. One se provode u skupinama djece kao dramske igre, vježbe ili tehnike. No u literaturi se često miješaju ovi pojmovi, a njihova primjena u radu s djecom nije dovoljno istražena.

U kontekstu korištenja dramskih metoda u poticanju predvještina čitanja, za odgojitelja je važno poznavanje jezičnog razvoja i razvoja komunikacije djeteta. Stoga će se u sljedećem poglavlju dati pregled dramskih metoda za svaku od predvještina čitanja i pisanja.

Dramske tehnike i metode za poticanje predvještina čitanja i pisanja

Kako bi se dijete dobro pripremilo za čitanje u prvom razredu mora prije polaska u školu steći potrebna znanja i vještine. Te vještine i znanja dijele se na čitačke i predčitačke vještine. Dijete prije polaska u prvi razred mora svladati sve predčitačke vještine koje su preduvjet za stjecanje čitačkih vještina. Predčitačke vještine su nužna znanja i vještine koje djetetu omogućuju brzo usvajanje tehnike čitanja. Predčitačke su vještine raznolike, a roditelji i odgojitelji su ključni u njihovu poticanju. Prve predčitačke vještine su govorne vještine, potom upoznavanje obilježja teksta, glasovna osjetljivost, uočavanje oblika slova i povezanost glasova sa slovima. Sve one, ako se svladaju, omogućuju lakše i brže stjecanje vještine čitanja. Popis temeljnih predčitačkih vještina koje dijete treba steći u predškolskom razdoblju daje Mira Čudina-Obradović.[24] Danas se

[22] Odgojitelj/ica u ulozi je „Jedan od najlakših načina kako voditelj može zajedno s grupom sudjelovati u izgrađivanju i strukturiranju dramskog svijeta“ kroz preuzimanje uloge (Gruić, 2002: 55). Uloga odgojitelja kao voditelja je važna kako bi se održala struktura drame i njena odgojno-obrazovna zadaća. Odgojitelj ulazi u odabranu ulogu, čime cijeli čin dramatizacije čini djeci prihvatljivijim i važnijim. Tehnika odgojitelja u ulozi ponekad je zahtjevna, jer mora paziti na ostvarenje ciljeva i zadaća, a pri tome ostati vjerodostojan ulozi u kojoj se nalazi. Ova je metoda vrlo važna jer briše granicu odgojitelj-dijete i napušta tradicionalne okvire poučavanja gdje je odgojitelj onaj koji ima moć, koji poučava, a dijete onaj koji uči. Stvara se ravnopravno okruženje i odgojitelj postaje dio tima koji uči.

[23] Zamrznuti prizor ili živa slika započinje tako da sudionici stvore jedan prizor na neku zadanu temu nepomičnim tijelom. Temu odabire i zadaje voditelj. Sudionici tim nepomičnim prizorom prikazuju zadanu situaciju, odnose među likovima, najznačajniji trenutak neke situacije iz priče ili nešto drugo. Nepomični prizor se može nadograditi tako da likovi na određeni dodir ili znak ožive, zatim se ponovno na taj znak zamrznu. Također ostali sudionici koji predstavljaju publiku mogu zatvoriti oči, dok likovi u ulozi brzo mijenjaju mjesta, kada publika otvori oči zatekne promijenjeni prizor. Varijante su mnogobrojne i voditelj određuje na koji način će se metoda izvoditi, ovisno o odgojno-obrazovnom cilju koji se želi postići. (Gruić, 2002)

[24] Mira ČUDINA-OBRADOVIĆ: Čitanje prije škole – Priručnik za roditelje i odgojitelje, Školska knjiga, Zagreb, 2008. (U nastavku: ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

predvještine čitanja i pisanja smatraju predznakom buduće čitačke i opće uspješnosti u školi. Predvještine čitanja i pisanja još uvijek nisu čitanje i pisanje, nego aktivnosti koje prethode tim važnim vještinama koje se poučavaju u prvom razredu. Samo potpuna razvijenost predčitačkih vještina omogućit će usvajanje vještina čitanja. Ovdje su predstavljene dramske tehnike, igre i vježbe koje potiču osam ključnih predčitačkih vještina prema popisu Mire Čudine-Obradović.[25]

Razumijevanje ispričane priče i jednostavno prepričavanje

Cilj je ove vještine da dijete shvati da svaka priča ima radnju koja se odvija u priči, da priča ima svoj sadržaj koji uključuje uvod, sredinu radnje i kraj. Trebalo bi shvatiti da su u priči likovi koji tu radnju proživljavaju i da su oni u međusobnom odnosu jedni s drugima. Naposljetku djeca sama prepričavaju priču po sjećanju. Pri tome je važno provjeravati djetetovo razumijevanje pravog značenja riječi i poticati ga na upotrebu dužih i složenijih rečenica.[26]

Ovu vještinu potičemo prvenstveno pričanjem priča djetetu i održavanjem zainteresiranosti postavljanjem pitanja nakon priče. Kako bi dijete lakše zapamtilo reproduciralo priču korisno je upotrijebiti dramatizaciju priče. Dijete se pri tome uživljava u lik uz pomoć rekvizita i kostima. Dramatizacijom dijete lakše uočava i reproducira sadržaj, ali i osobine likova kao i njihovu ulogu.[27] Igra „živa priča" je dramatizacija i prepričavanje pomoću rekvizita. Odgojitelj ili roditelj pomognu djetetu izraditi „spremište za priču" gdje spremaju sve potrebne rekvizite. To mogu biti rekviziti specifični za likove iz priče, ali i lutke na štapićima ili improvizirane lutke od čarapa. Važno je da te lutke imaju specifična obilježja likova u priči. Dijete tako može kada god želi otvoriti kutiju sa rekvizitima i okušati se u prepričavanju priče. Odrasla osoba pomaže djetetu da se prisjeti redoslijeda pojavljivanja likova, da uoči što se dogodilo na početku, što u sredini priče, a što na samome kraju. Ukoliko odgojitelj s grupom djece odluči provoditi procesnu dramu na temu neke priče, djeca će izvodeći ju vrlo lako prepoznati uvod, razradu radnje i kraj u priči. Najznačajniji trenutci će biti posebno naglašeni prikladnim dramskim tehnikama, te će dijete nakon toga vrlo rado prepričavati priču i prisjećati se njenog sadržaja. Također će djeca vrlo rado poslušati i prepričavati priču ako ju ispriča lutka, odnosno odgojitelj „prepusti riječ" lutki koja djeci priča priču. Korištenjem lutke odgojitelj privlači pažnju djece i uvlači ih u priču, a tijekom pričanja lutka može pitati „što mislite, što bi moglo biti dalje?". Mijenjanjem tona lutkinog glasa postiže se napetost, razdraganost, smiraj i sve emocije koje se javljaju u priči, a kasnije će poticati asocijacije kod djeteta prilikom prisjećanja i prepričavanja priče.

[25] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008.
[26] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008.
[27] Isto, str. 19.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Razumijevanje funkcije čitanja i pisanja i obilježja teksta

Cilj je ove vještine upoznavanje s bitnim obilježjima pisanog teksta. Dijete slušajući priču koju roditelj čita upoznaje knjigu i slikovnicu kao izvor i prijenosnika poruke. Roditelj djetetu dopušta da s njime lista stranice, prstom upućuje na tijek teksta i pokazuje slike kako bi dijete shvatilo da izgovoreni sadržaj dolazi iz teksta u slikovnici te da se taj trajno zapisani tekst može nebrojeno puta ponoviti u istom obliku. Dijete shvaća dogovorene norme smjera pisanja i čitanja, a kasnije i značenje interpunkcijskih znakova.[28]

Odgojitelj će djeci vrlo lako približiti ovu vještinu ukoliko se odluči za zajedničku izradu scenarija odnosno plana za procesnu dramu.[29] Odgojitelj i djeca kroz razgovor zajednički izrađuju plan koji uključuje uloge, vrijeme i mjesto radnje, motiv i razradu teme. Djeca gledajući odgojitelja koji zapisuje njihove prijedloge shvaćaju važnost pisane riječi i dokumentiranja svih etapa, također shvaćaju i da taj pisani tekst u sebi sadrži trajno zabilježenu informaciju koju možemo u svakom trenutku pročitati i upotrijebiti.

Razumijevanje pretvaranja govora u tekst

Cilj je ove vještine da dijete shvati da govor možemo prenositi u pisani tekst i obrnuto, pisani tekst u govor. Djetetu je potrebno pokazati da je napisani tekst drugi oblik onoga što govorimo i pričamo. Kad dijete to shvati samo će se zapitati što to piše u slikovnici, novinama, na ambalaži. Ova vještina je vrlo važna jer nije dovoljno samo ovladati šifriranjem i dešifriranjem, nego je važno shvaćati smisao pročitanoga, tražiti značenje i sadržaj teksta koji se čita.[30]

Da bi dijete shvatilo kako je pisana riječ govor koje je prenesen na papir odgojitelj će najlakše postići pripremom za igrokaz. Djeca i odgojitelj zajedno osmišljavaju scenarij za igrokaz gdje je vrlo važno navesti imena sudionika i njihov tekst koji će izgovarati. Sve ideje za dijaloge koje djeca iznesu odgojitelj zapisuje u izvorno izgovorenom obliku. Nakon što je igrokaz osmišljen, odgojitelj im čita tekst. Prilikom uvježbavanja igrokaza djeca se mogu poslužiti zapisanim tekstom u kojem može biti mnogo slika s pojmovima za lakše memoriranje teksta, a ukoliko imaju želju mogu i sami pokušati 'zapisati' simbolima svoj tekst kao podsjetnik.

Prepoznavanje glasova u riječi

Cilj je ove vještine razvoj glasovne osviještenosti odnosno fonološke osjetljivosti. Smatra se najvažnijom predčitačkom vještinom jer razvija prepoznavanje glasova

[28] Isto, str. 22.
[29] Iva GRUIĆ: Prolaz u zamišljeni svijet – procesna drama ili drama u nastajanju : priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima, Golden Marketing, Zagreb, 2002. (U nastavku: GRUIĆ, 2002.)
[30] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008., str.26.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

od kojih se riječ sastoji. Dijete uočava i ,,čuje u glavi" da se riječ mama sastoji od glasova m, a, m i a. Početna faza usvajanja vještine prepoznavanja glasova u riječi je prepoznavanje prvog i zadnjeg glasa u riječi, zatim prepoznavanje glasa u sredini te prepoznavanje rime. Svladavanje ove vještine omogućuje djetetu da prilikom čitanja i pisanja glasove sastavlja i objedinjuje u riječ.[31]

Za grupnu aktivnost je vrlo zanimljiva i učinkovita dramska tehnika predstavljanja.[32] Djeca jedno po jedno izgovaraju svoje ime, uz ime pridodaju riječ koja počinje prvim slovom njihovog imena. Da bismo djeci olakšali nećemo zahtijevati da ta riječ bude pridjev, moguće je izgovoriti bilo koju riječ kao npr. ,,Vlado vlak". Također scenska lutka može biti od velike pomoći u uvježbavanju rime, tako lutka može djeci zadati zadatak da pronađu riječ koja se rimuje s riječi koju ona izgovara. Također možemo upotrijebiti igru ,,Janko tepanko". U igri se radi o lutki koja ne može reći zadnje slovo riječi. Primjerice umjesto ,,gladan sam", ona kaže: ,,glada sa". Dijete uzima lutku i ponavlja za odgojiteljicom riječi, ali na način da, kao Janko oduzme, zadnje slovo.[33] Također je igru možemo modificirati tako da djeca oduzimaju prvo slovo riječi. Djeca vrlo rado pristaju sudjelovati u takvim igrama i uče na njima zanimljiv način.

Rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje glasova u riječ

Cilj je ove vještine svladavanje glasovne raščlambe i sinteza. Glasovna raščlamba je ,,djetetova vještina da rastavi cijelu riječ na glasove od kojih se ona sastoji".[34] Glasovna sinteza je proces suprotan glasovnoj raščlambi. Kod glasovne sinteze govorimo o vještini da dijete ,,zasebne glasove koje čuje u slijedu sastavi u riječ".[35] Upravo je vještina rastavljanja riječi na glasove i sastavljanje glasova u riječ ključna u svladavanju pisanja i čitanja. Ukoliko dijete ne ,,čuje u glavi" od kojih se glasova sastoji riječ, dijete će imati teškoću u svladavanju šifriranja i dešifriranja.

Za razvijanje ove vještine odgojitelji i roditelji mogu upotrijebiti aktivnosti, igre i tehnike kao i za prepoznavanje glasova u riječi, samo je potrebno proširiti njihov opseg na sve glasove u riječi. Također se može uključiti i dramska tehnika pantomima u kojoj djeca izvlače kartice s riječima i pokretima tijela izvode slovo po slovo, dok ostala djeca pogađaju o kojem slovu se radi. Kada djeca pogode sva slova, zajednički ih ponavljaju i glasovnom sintezom otkrivaju o kojoj riječi se radi.

Prepoznavanje slova abecede i povezivanje s glasovima

Svrha vještine prepoznavanja slova abecede i povezivanje slova s glasovima je pamćenje oblika slova abecede te pamćenje kojem slovu abecede pripada koji

[31] Isto, str.30.
[32] GRUIĆ, 2002.
[33] Mira ČUDINA-OBRADOVIĆ: Igrom do čitanja, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
[34] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008., str. 34.
[35] Isto, str. 35.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

glas. Ovu vještinu još nazivamo i abecedno načelo jer je naše pismo abecedno, odnosno slovno.[36] Da bi dijete uspješno savladalo i usvojilo ovu vještinu potrebno ga je upozoravati na slova u okolini i izgovarati ih, kako bi dijete uspješno uočilo povezanost slova i glasa. Tako će dijete najprije na svojemu imenu i imenima ukućana naučiti prepoznati slova i pridružiti im glasove. Po malo će se proširivati količina slova i pridruženih glasova u doticaju s raznolikim pisanim tekstovima.

Uloga roditelja i odgojitelja je djetetu što više čitati i pružiti priliku da se upozna sa slovima. Djetetu je potrebno biti što više u kontaktu sa slovima kako bi naučilo kako koje slovo izgleda, a zatim ga uputiti i naučiti kako se isto slovo i izgovara. Korisne su i razne abecedne pjesmice, slikovnice i slovarice. Moguće je izraditi društvene igre, slagalice ili domino u kojima se sparuju ista slova ili pridružuje glas slovima. Također se može organizirati dramska tehnika forum teatar. Nekolicina djece su glumci koji upravljaju slovima na štapiću, a ostali su publika. Jedno dijete je čarobnjak koji zapovijeda slovima. On daje naredbe slovima i sastavlja riječi, ponekad sastavi krivo riječ. Djeca u publici prepoznaju oblik slova i izgovaraju glas i pogađaju je li ta riječ dobro napisana ili joj nedostaje neko slovo. Kada je riječ točna čarobnjak pokazuje sliku te riječi.[37] Djeca koja su dobro savladala glasovnu raščlambu i sintezu, te prepoznaju slova abecede i povezuju ih s glasovima, mogu igrati i igru čarobnjaka kao premetaljku, tako da u kratkim riječima budu pomiješana slova, te ih oni usmjeravaju da se slože u smislenu riječ.

Razumijevanje zamjene slova glasovima u riječi (šifriranje i dešifriranje)

Nakon što dijete savlada sve prethodno nabrojane vještine, spremno je početi povezivati dešifrirane ili šifrirane glasove ili slova u smislenu riječ. U procesu dešifriranja dijete zamjenjuje prepoznato slovo pripadajućim glasom i istovremeno ga spaja sa sljedeći slovom/glasom u riječ. Prilikom šifriranja dijete glas koji ,,čuje u glavi" zamjenjuje pripadajućim slovom i istodobno ga spaja sa sljedećim glasom/slovom u toj riječi. Šifriranje je vještina koju se koristi prilikom pisanja, dok je dešifriranje vještina specifična za čitanje. U razdoblju svladavanja ove vještine ćemo najlakše uočiti ima li dijete poteškoće u čitanju i pisanju, te ga smatramo najosjetljivijim razdobljem. Ukoliko dijete ima poteškoća u svladavanju šifriranja i dešifriranja, moguće je da stekne odbojnost prema čitanju kako bi izbjeglo osjećaj nelagode tijekom te aktivnosti, s druge pak strane moguće je da se dijete pretjerano orijentira samo na šifriranje i dešifriranje i pri tome neće razumjeti što čita.[38]

Postoje brojne igre šifriranja i dešifriranja, gdje dijete imenuje predmet i prvi glas, zatim raščlani glasove i na kraju im pridružuje pripadajuća slova iz slovarice tvoreći riječ. Aktivnosti koje uključuju pisanje su vrlo korisne za razvoj šifriranja, tako dijete u igri, pišući svoje ime ili ispunjavajući čestitku, zapravo

[36] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008., str.38.
[37] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 1996.
[38] ČUDINA-OBRADOVIĆ, 2008., str.42.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

koristi dešifriranje i usavršava ga. Grupna aktivnost kojom ćemo djecu poticati na šifriranje i dešifriranje je procesna drama. Sami naziv procesne drame može biti Dešifriraj ovo ili Pronađi šifru, pri tome su glavni motiv riječi koje traže da ih se oslobodi dešifriranjem. Zadane riječi trebaju biti kratke i jasne svoj djeci.

Ukoliko je skupina djece naprednija u šifriranju i dešifriranju, moguće je procesnu dramu modificirati tako da su zadane riječi glagoljskom abecedom, Morseovom abecedom ili brajicom.

Pisanje

Pisanje je kompleksna vještina koja obuhvaća dvije podvještine, a to su grafomotorička vještina i vještina stvaranja smislene poruke. Djeca predškolske dobi uviđaju smisao pisane poruke, te pokušavaju pisati čime uvježbavaju glasovnu osjetljivost i abecedno načelo. Od djeteta predškolskog uzrasta nikako ne možemo očekivati da će pisati tekstove, niti da će do kraja ovladati tehnikom pisanja. Potrebno je prihvatiti djetetove faze šaranja, crtanja i pisanja kako bi razvilo grafomotoričku vještinu, a ukazivanjem na smisao pisane poruke motivirat ćemo ga na razvijanje stvaralaštva i pisanja smislenih poruka.[39]

Odgojitelji i roditelji vještinu pisanja potiču vještinu pisanja kod djece davanjem primjera pisanja poruke. Roditelji mogu međusobno, pa i djetetu ostavljati poruke na stolu, koja sadržava neke važne informacije ili popis obaveza za taj dan, zajednički voditi dnevnik u koji zapisuju sve lijepe trenutke koji su se taj dan dogodili, te poticati dijete na pisanje poruka, pisama, pozivnica, dnevnika. Nakon što je dijete nešto nacrtalo, potičemo ga na pisanje imena ispod crteža kako bismo ga spremili za uspomenu ili stavili na zidni pano. Tako će dijete biti motivirano i za crtanje i za pisanje vlastitog imena, ili pojašnjenja što crtež predstavlja. Mnogobrojne su dramske tehnike kojima možemo djecu na neizravan način motivirati na pisanje. Prilikom provedbe procesne drame dopuštamo djeci da sami smisle i zapišu naslov, temu, motiv i likove. Nadalje možemo ih potaknuti da tijekom izvođenja procesne drame dokumentiraju pojedine dijelove crtežima ili značajnim riječima. Također je zanimljiva i učinkovita tehnika izrade plakata za procesnu dramu. U njoj djeca grupno osmišljavaju plakat za vlastitu procesnu dramu, na njemu navode najvažnije pojedinosti o njoj, pri tome uočavaju važnost pisane poruke, uvježbavaju i kreativnost, crtanje, pisanje i odabir relevantnih informacija koje plakat prenosi publici. Također simboličkom igrom i igranjem uloga djeca nesvjesno pokušavaju imitirati odrasle osobe. Potaknemo li djecu na “igru trgovine” ili “igru liječnika” djeca će sama uzimati papiriće i na njih ’ispisivati’ račune, pisati recepte za lijekove i dijagnoze. Upravo igre imitacije i igre uloga i predstavljaju prvu djetetovu potrebu za zapisivanjem namirnica, stvari, popisivanjem sudionika, pisanjem pisama, a te aktivnosti predstavljaju temelj početnog pisanja djece.

[39] Isto, str. 46.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Istraživanje

Metodologija istraživanja

Uvod u problem istraživanja

Dramske metode koje potiču čitanje i pisanje nisu do sada dovoljno istražene u Hrvatskoj. Do danas su poznate samo spoznaje o dramskim metodama odgojitelja koje su istražile Budinski i Lujić.[40] Provele su kvalitativno istraživanje o metodičkim postupcima odgojitelja koji doprinose razvoju dječjih predvještina čitanja i pisanja. Metodom usmjerenog intervjua na uzorku od 6 odgojiteljica zaključile su da korištenjem različitih metoda poučavanja u predškolskom odgoju djeca, osim što usvajaju predvještine čitanja i pisanja, razvijaju i pamćenje, reproduciranje, zaključivanje, pažnju, opažanje, kreiranje i oblikovanje pravilnih rečenica, bogaćenje rječnika, logično prepričavanje, postavljanje pitanja, samokontrolu, suradnju i suradničko pažnju, strpljivost itd.

Zato je poželjno istražiti koje dramske metode integrirati u svakodnevni rad s djecom. Ipak, treba imati u vidu da je dramski odgoj u visokoškolskim ustanovama koje obrazuju odgojitelje za rad s djecom predškolske dobi uveden tek u novije vrijeme. Stoga je za pretpostaviti da nisu svi odgojitelji dovoljno educirani za primjenu dramskih metoda, kao i da često nisu svjesni svih pozitivnih učinaka na cjelokupni dječji razvoj. Budući da dramske metode integriraju sva područja razvoja djeteta, prikladne su za svakodnevnu primjenu, a način primjene ispitat će se ovim istraživanjem. Također će se ispitati koje metode odgojitelji najčešće primjenjuju u poticanju predvještina čitanja, kao i njihov stav o primjeni dramskih metoda za poticanje predvještina čitanja i pisanja. Rezultati ovoga istraživanja pružit će uvid u svijest odgojitelja o važnosti dramskih metoda u cjelokupnom dječjem razvoju s naglaskom na razvoj predvještina čitanja i pisanja.

Ciljevi i hipoteze

Cilj je ovog istraživanja ispitati primjenjuju li odgojitelji dramske metode u poticanju predvještina čitanja kod djece rane i predškolske dobi, i prepoznaju li vrijednost ove metode u radu s djecom.
Postavljene hipoteze su sljedeće:
H1: Odgojitelji koriste dramske metode u poticanju predvještina čitanja.
H2: Odgojitelji smatraju da dramske metode imaju pozitivan utjecaj u poticanju predvještina čitanja kod djece rane i predškolske dobi.
H3: Odgojitelji smatraju da su kroz visokoškolsko obrazovanje stekli dovoljno znanja o dramskim metodama u radu s djecom rane i predškolske dobi.

[40] Vesna BUDINSKI–Iva LUJIĆ: Mišljenje odgojitelja o metodičkim postupcima za razvoj predvještina čitanja i pisanja, Croatian Journal of Education, 20 (Sp.Ed.2), 2018, 131–170.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Istraživački dizajn i uzorak

Ovo je kvantitativno istraživanje i provodi se putem online ankete oblikovane u Google Forms programu. Populacija koja je obuhvaćena ispitivanjem su odgojitelji iz cijele Republike Hrvatske, a uzorak čini 112 odgojitelja iz 18 županija Republike Hrvatske: Požeško-slavonske, Brodsko-posavske, Zagrebačke, Međimurske, Dubrovačko-neretvanske, Splitsko-dalmatinske, Istarske, Vukovarsko-srijemske, Osječko-baranjske, Primorsko-goranske, Bjelovarsko-bilogorske, Karlovačke, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Koprivničko-križevačke, Zadarske, Krapinsko-zagorske županije i Grada Zagreba.

Prilikom anketiranja poštovali su se etički kodeksi istraživanja. Struktura ankete se sastojala od uvodnog dijela s općim podatcima koji uključuju pitanja zatvorenog tipa i ispituju spol, dob, radni staž i odgojnu skupinu u kojoj trenutno rade. Sljedeća skupina pitanja zatvorenog tipa se odnosila na informacije o tome primjenjuju li odgojitelji dramske metode i koliko često, primjenjuju li ih u poticanju predvještina čitanja i pisanja, te s kojim su se dramskim metodama susreli u dosadašnjem radu. Kroz dva pitanja otvorenog tipa ispitalo se u kojim aktivnostima odgojitelji najčešće primjenjuju dramske metode, te koje dramske metode primjenjuju u poticanju predvještina čitanja i pisanja. Likertovom skalom su se ispitali stavovi odgojitelja o utjecaju dramskih metoda na predvještine čitanja i pisanja kod djece, ali i stav o stečenom znanju u visokoškolskom obrazovanju. Kvantitativna obrada podataka ostvarena je pomoću programa Google Forms.

Rezultati i analiza rezultata

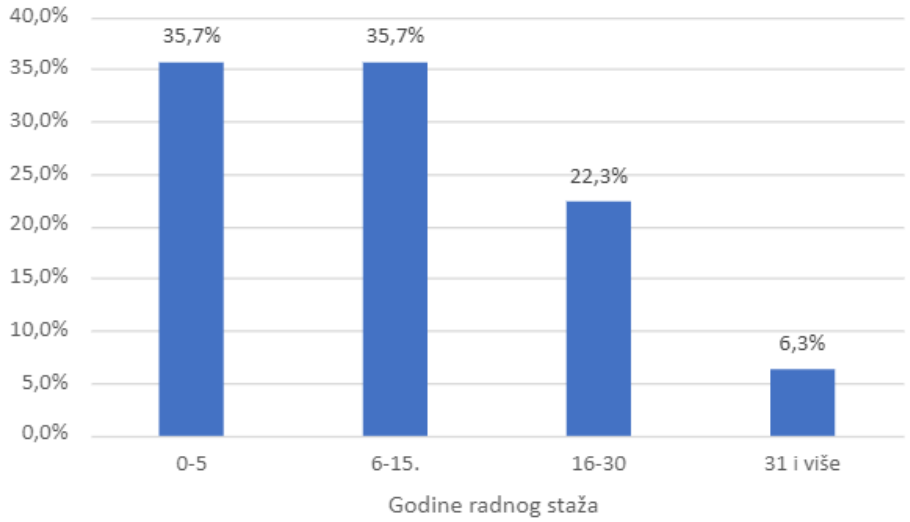
Prvi blok pitanja u anketi se odnosio na opće podatke o ispitanicima. Anketi su pristupile isključivo osobe ženskog spola. Najviše je pristupilo ispitanica u dobi od 31 do 40 godina (34,8%), zatim od 20 do 30 godina (31,3%), nešto manje je ispitanica u dobi od 41 do 50 godina (21,4%), a u najmanjem postotku (12,5%) su se javile ispitanice u dobi 51 i više godina. Dob ispitanica može utjecati na rezultate ankete i ishodišne stavove u anketi. Sama činjenica da su anketi pristupile ispitanice mlađe životne dobi daje naslutiti da je većina tijekom obrazovanja pohađala kolegij dramskoga odgoja, te su samim time upućenije u dramske metode u radu s djecom predškolske dobi nego njihove kolegice s više godina iskustva.

Anketa je u svrhu ovog istraživanja oblikovana u programu Google Forms, te poslana na e-adrese 120 dječjih vrtića zastupljenih u svim županijama teritorija Republike Hrvatske. Pristupili su odgojitelji iz 18 županija. Najviše pristupnika je bilo iz Brodsko-posavske (17,9%), Požeško-slavonske (13,4%), Primorsko-goranske (11,6%), te Grada Zagreba (9,8%). Za njima slijede Osječko-baranjska (8,9%), Krapinsko-zagorska (6,3%), Dubrovačko-neretvanska i Međimurska (4,5%), te Vukovarsko-srijemska i Bjelovarsko-bilogorska (3,6%). Svega 1,8%

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

ispitanica je iz Istarske i Zagrebačke županije, a 0,9% ih dolazi iz Zadarske, Koprivničko-križevačke, Karlovačke, Varaždinske i Sisačko-moslavačke županije.

Prema radnome stažu ispitanica (Grafikon 1) u najvećem postotku javile su se odgojiteljice s 0 do 5 i 6 do 15 godina radnoga staža (35,7%), dok je 22,3% ispitanica koje imaju 16 do 30 godina radnoga staža, a 6,3% odgojiteljica koje imaju više od 31 godinu radnoga staža pristupilo anketi. Uz dob odgojiteljica, godine radnog staža su drugi važan faktor koji utječe na dobivene rezultate. Za očekivati je da će rezultati biti relevantniji što je više ispitanika podjednakog radnog iskustva.



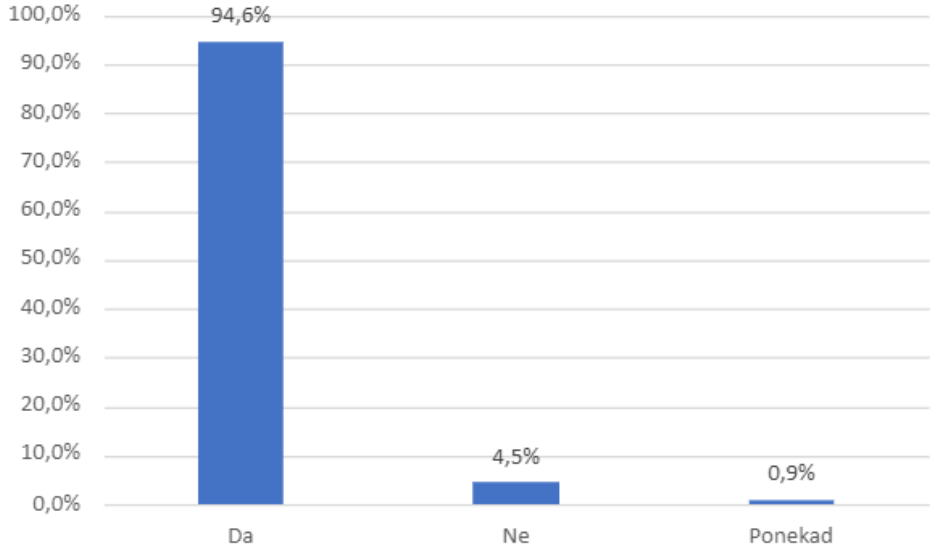
Radni staž (Grafikon 1)

Odgojne grupe u kojima rade odgojitelji različito su koncipirane u različitim dječjim vrtićima, ipak najveći postotak ispitanika radi u mješovitoj odgojnoj grupi i to u postotku od 39,3%. Rad u mješovitoj odgojnoj grupi je vrlo izazovan i zahtjeva poseban napor u integriranju sadržaja i metoda budući da je u tim grupama dob djece od 3 godine pa do 6 ili 7, odnosno do polaska u školu. Upravo u mješovitim grupama djece dramske metode su izvrstan alat za integraciju sve djece u rad kao i poticanje vještina i znanja prilagođenih njihovim razvojnim mogućnostima. Nadalje, druga po redu je skupina ispitanica koja radi s jasličkom grupom (27,7%), a za njome slijedi postotak ispitanica koji radi u starijoj predškolskoj grupi (13,4%), u kojoj je izuzetno važno ispitati njihovo poznavanje predvještina čitanja i pisanja koje su preduvjet uspješnog svladavanja čitanja i pisanja u školi. Ostale grupe ispitanica koje se javljaju u manjem postotku

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

su ispitanice koje rade u srednjoj odgojnoj grupi, mlađoj odgojnoj grupi, kao i ravnatelji/odgojitelji koji po potrebi rade u različitim grupama.

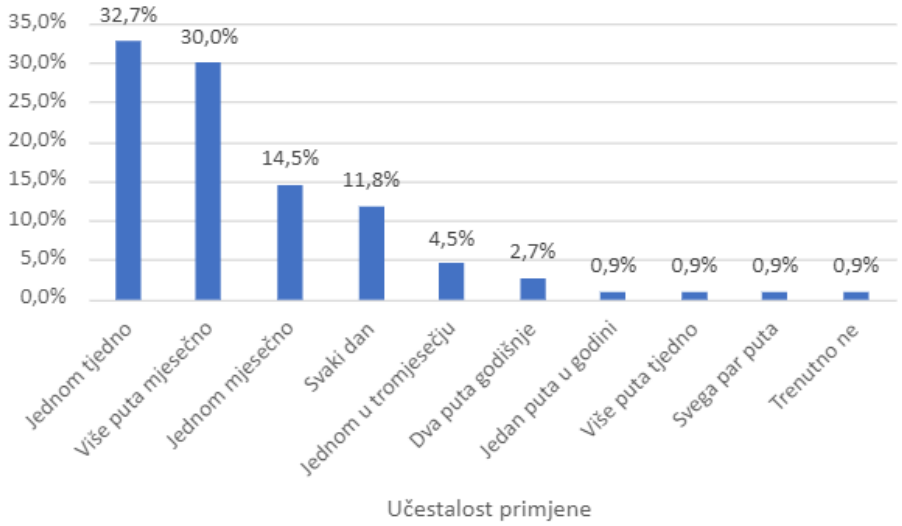
Drugi blok pitanja se odnosio na primjenu dramskih metoda kao poticaja u razvoju predvještina čitanja i pisanja. Općenito, dramske metode u radu s djecom primjenjuje 94,6% ispitanih odgojitelja, 4,5% odgojitelja se izjasnilo da dramske metode ne primjenjuje uopće, dok se njih 0,9% izjasnilo da ih primjenjuje ponekad (Grafikon 2).



Primjena dramskih metoda u radu s djecom rane i predškolske dobi (Grafikon 2)

Odgojitelji koji primjenjuju dramske metode najčešće ih primjenjuju barem jednom tjedno (32,7%), više puta mjesečno primjenjuje 30% ispitanika, 14,5% ispitanika ih primjenjuje jednom mjesečno, dok ih svaki dan primjenjuje 11,8% ispitanika. Ostali postotak odlazi na jednom u tromjesečju (4,5%), dva puta godišnje (2,7%), jedan puta u godini, više puta tjedno, svega par puta, a vidljivo je i da ih trenutno ne primjenjuje 0,9%. (Grafikon 3).

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

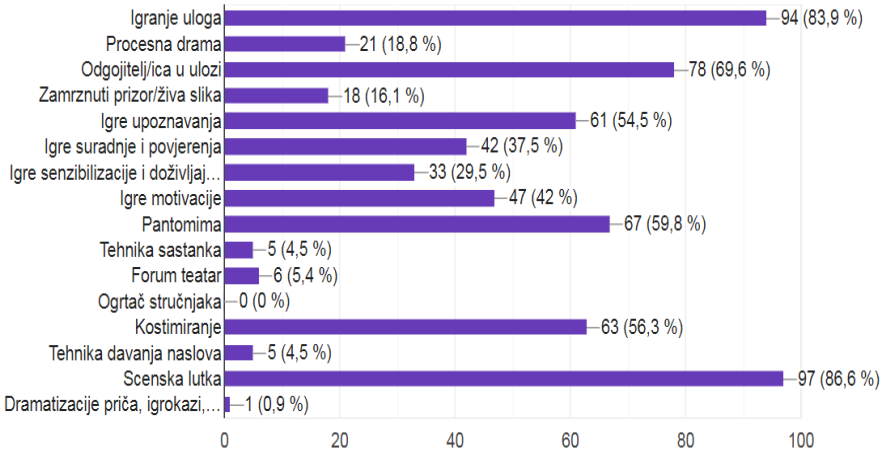


Učestalost primjene dramskih metoda (Grafikon 3)

Aktivnosti u kojima odgojitelji koriste dramske metode su raznolike. Na temelju dobivenih odgovora u pitanju otvorenog tipa doznajemo u kojim aktivnostima najčešće ispitanice primjenjuju dramske metode. To su najčešće scenske aktivnosti, dramatizacije književnih tekstova i bajki, govorne aktivnosti i poticajne aktivnosti. Još neke od najčešće navedenih aktivnosti su: predčitačke aktivnosti, aktivnosti upoznavanja, aktivnosti jutarnjeg kruga, tjelesne i motoričke aktivnosti, igre povjerenja, opažanja i pamćenja, aktivnosti usvajanja i učvršćivanja vokabulara stranog jezika, matematičke aktivnosti, glazbene aktivnosti, rješavanja određenih stanja i emocija kod djece, slobodne aktivnosti i u svim aktivnostima podjednako.

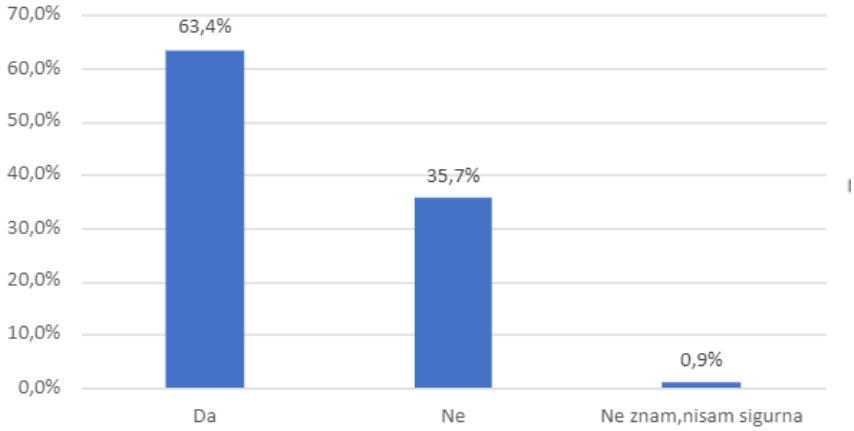
Bez obzira je li pojedini odgojitelj kroz visokoškolsko obrazovanje pohađao kolegij dramskoga odgoja ili nije, većina odgojitelja je dobro upoznata s pojedinim dramskim metodama, tehnikama i igrama, te su u radu u vrtiću primjenjivali te metode. Tako se 86.6% ispitanika u radu koristilo scenskom lutkom, čak 83,9% igranjem uloga, a 69,6% se susrelo s tehnikom odgojitelja/odgojiteljice u ulozi. Kostimiralo se 56,3% ispitanika, a primijenilo pantomimu 59,8% ispitanika. Nitko od ispitanika se nije u dosadašnjem radu susreo s tehnikom ogrtač stručnjaka. Preostale odgovore i postotke možemo vidjeti u Grafikonu 4.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93



Dramske metode koje su odgojitelji primjenjivali u dosadašnjem radu (Grafikon 4)

Unatoč poznavanju brojnih dramskih metoda, tehnika i igara čak 35,7% odgojitelja se izjasnilo da ih ne primjenjuje u aktivnostima poticanja čitanja i pisanja, dok 63,4% odgojitelja primjenjuje dramske metode u tu svrhu, što je više od polovice ispitanih odgojitelja, a jedna ispitanica je odgovorila da ne zna i nije sigurna primjenjuje li ih u te svrhe. (Grafikon 5).



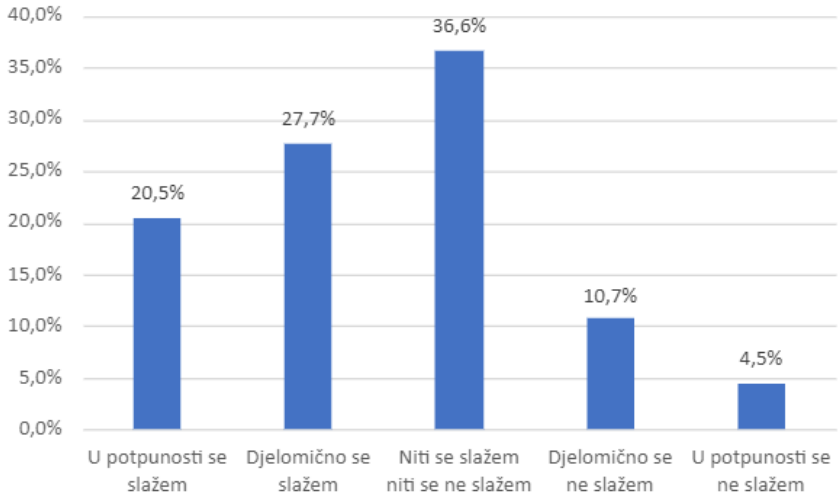
Primjena dramskih metoda za poticaj razvoja predvještina čitanja i pisanja (Grafikon 5)

U otvorenom tipu pitanja najčešće dramske metode koje odgojitelji navode da koriste u poticanju predvještina čitanja i pisanja su igranje uloga,

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

dramatizacija, korištenje scenske lutke i zamrznuti prizor/živa slika. Ostale metode, vježbe i igre koje navode su: igre slušanja i osluškivanja, davanje naslova, smišljanje drugačijeg kraja priče, igre proživljavanja i igre motivacije, izrada plakata, demonstracije, pa čak se u odgovorima pronašao i odgojitelj zabavljač. Neki od odgovora su sljedeći: „Poticanje razvoja fine motorike, čitanje priča, improviziranje (izmišljanje) priča, česti dijalozi s djecom (što su radili preko vikenda, panika i sl.)", „Postupam prema željama djece, ne namećem", „Živa priča, knjižni panoi, škrinjica uspomena, slikopriče…", Vježbe slušanja/ oslušivanje zvukova i prepoznavanje, slušni memory, telefoniranje…".

U zadnjem bloku pitanja Likertovom skalom se ispitao stupanj slaganja ispitanika s navedenim tvrdnjama. S prvom tvrdnjom, da je visokoškolsko obrazovanje pružilo dovoljno znanja za primjenu dramskih metoda u radu s djecom predškolske dobi, najveći broj ispitanika (36,6%) se niti slaže niti ne slaže, njih se čak 27,7% djelomično slaže. Samo 20,5% ispitanika se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom, 10,7% se djelomično ne slaže, a 4,5% uopće se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Dolazimo do zaključka da, iako se dramski odgoj provodi u visokoškolskim ustanovama koje obrazuju odgojitelje ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelji smatraju da su dovoljno pripremljeni i poznaju dramske metode, ali postoji i manji dio ispitanika koji još uvijek smatraju da ima prostora za učenje kako bi u većoj mjeri dramske metode uspješno primjenjivali. Rezultate možemo vidjeti u Grafikonu 6.

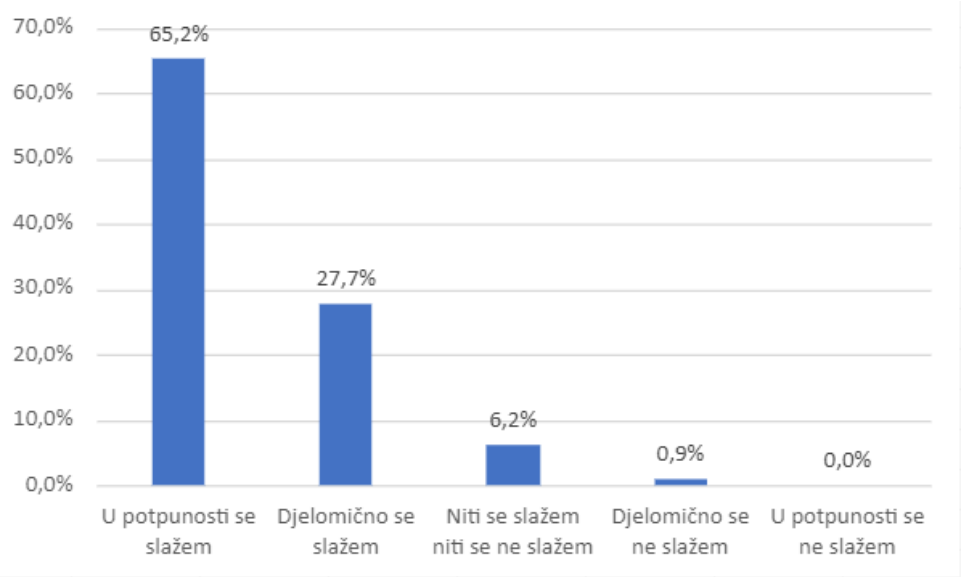


Visokoškolsko obrazovanje mi je pružilo dovoljno znanja za primjenu dramskih metoda u radu s djecom rane i predškolske dobi. (Grafikon 6)

Što se tiče pozitivnog utjecaja dramskih metoda na razvoj čitanja i pisanja kod djece 65,2% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da dramske metode

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

imaju pozitivan utjecaj, a 27,7% ispitanika se djelomično slaže s tom tvrdnjom. Neodređeni stav o navedenoj tvrdnji ima 6,2% ispitanika, dok se 0,9% ispitanika djelomično ne slaže (Grafikon 7).

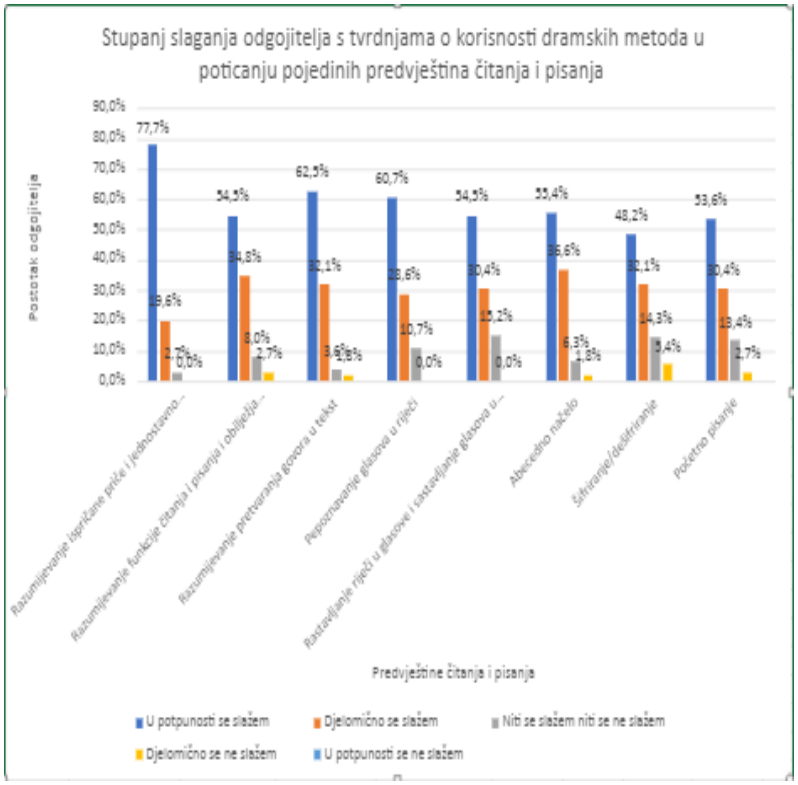


Dramske metode imaju pozitivan utjecaj na razvoj čitanja i pisanja djece rane i predškolske dobi (Grafikon 7)

Velik se postotak ispitanica (77,7%) slaže da su dramske metode korisne u poticanju razumijevanja ispričane priče i jednostavnog prepričavanja, 19,6% ispitanika se djelomično slaže, dok se 2,7% ispitanika niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Više od pola ispitanika (54,5%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom da su dramske metode korisne u poticanju razumijevanja funkcije čitanja i pisanja i obilježja teksta, djelomično se složilo 34,8% ispitanika, neodređen stav je iskazalo 8% ispitanika, dok se 2,7% djelomično ne slaže s navedenom tvrdnjom. Veliki postotak (62,5%) ispitanika se u potpunosti slaže da su dramske metode korisne u poticanju razumijevanja pretvaranja govora u tekst. Njih 32,1% se djelomično složilo, 3,6% ispitanika ostalo neodređenog stava prema navedenoj tvrdnji, a 1,8% ispitanika se djelomično ne slaže. Čak 60,7% ispitanika se složilo s tvrdnjom da su dramske metode korisna metoda rada u poticanju prepoznavanja glasova u riječi, svega 28,6% se djelomično složilo, dok se 10,7% ispitanih odgojitelja niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Više od pola ispitanika (54,5%) se u potpunosti slaže da su dramske metode korisne u poticanju rastavljanju riječi u glasove i sastavljanju glasova u riječ, 30,4% se djelomično složilo, dok je 15,2% ostalo neodređenog stava prema navedenoj tvrdnji. S tvrdnjom da su dramske metode korisne u poticanju prepoznavanja

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

slova abecede i povezivanja s glasovima se u potpunosti složilo 55,4% ispitanika, djelomično se složilo 36,6%, neodređenog stava je ostalo 6,3% ispitanika, dok se djelomično ne slaže 1,8% ispitanih odgojitelja. Manje od polovine ispitanika (48,2%) se složilo s tvrdnjom da dramske metode kao takve korisne u poticanju razumijevanja zamjene slova glasovima u riječi (šifriranje/dešifriranje), a njih 32,1% se djelomično slaže s navedenim. Neodlučnog stava je bilo 14,3% ispitanika, dok se 5,4% izjasnilo da se djelomično ne slaže s navedenom tvrdnjom. Da su dramske metode korisne prilikom poticanja početnog pisanja kod djece predškolske dobi, složilo se 53,6% ispitanih odgojitelja, dok se njih 30,4% djelomično složilo s navedenom tvrdnjom. Neodređenog stava je ostalo 13,4% odgojitelja, a svega 2,7% se djelomično ne slaže s navedenim. Navedene rezultate Likertove skale procjene utjecaja dramskih metoda prilikom poticanja pojedinih predvještina čitanja možemo vidjeti i usporediti u Grafikonu 8.



Utjecaj dramskih metoda na poticanje pojedinih predvještina čitanja i pisanja (Grafikon 8)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Rasprava

Provedeno istraživanje i rezultati potvrdili su treću hipotezu da odgojitelji smatraju da su kroz visokoškolsko obrazovanje stekli dovoljno znanja o dramskim metodama u radu s djecom rane i predškolske dobi. Rezultati pokazuju da se veći dio odgojitelja složio s tom tvrdnjom, no ostalo je otvoreno pitanje za buduća istraživanja koja bi dala preciznije odgovore što i kako se to obrazovanje provodi i na kojim studijima ili sveučilištima. Isto tako, trebalo bi identificirati i područja dramskoga odgoja koja se poučavaju kao i stavove studenata o vještinama koje su ostvarili, posebno koje metode su učinkovite na području poticanja čitanja.

Potvrđena je i hipoteza da odgojitelji shvaćaju pozitivan utjecaj dramskih metoda u poticanju predvještina čitanja i pisanja kod djece i hipoteza da te dramske metode provode. No, u strukturi uzorka ispitanika moguće je pronaći uzrok tako dobrog i pozitivnog rezultata jer je većina ispitanica bila iz skupine odgojitelja koji imaju do 15 godina radnoga staža. Za očekivati je da će ova struktura odgojitelja imati i veću svijest i pozitivnije stavove o dramskim metodama jer su one uvedene u programe učiteljskih i studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja studenata na sveučilištima u Hrvatskoj, intenzivnije posljednjih deset godina.

S obzirom na dramske metode koje se provode vezane uz poticanje izdvojenih konkretnih predvještina čitanja i pisanja vidljivo je da se ne potiču sve vještine jednako.

Najviše ispitanica odgovorilo je da dramske metode provode vezano uz *razumijevanje ispričane priče i jednostavno prepričavanje,* a rezultati su pokazali da ih najmanje provode u poticanju *šifriranja/dešifriranja*. Predvještina šifriranja i dešifriranja izravno je povezana uz abecedno načelo, a ono se potiče vježbama, a manje dramskim metodama što je i očekivano. Ostale predčitačke vještine potiču se podjednako različitim dramskim igrama i tehnikama.

Zaključak

Predvještine čitanja i pisanja osnovno su sredstvo kojim se predškolska djeca pripremaju za savladavanje tehnike čitanja u prvom razredu, a potom i razumijevanja čitanja kao nadgradnje. Čitanje danas predstavlja najveći izazov jer budućnost suvremenog čovjeka i njegov akademski uspjeh, snalaženje u suvremenom društvu, ovisi o stupnju ovladanosti čitanjem, a neposredno je povezano i sa cjeloživotnim učenjem.

Ovladavanje čitanjem počinje od prvih godina života djeteta, od prvoga kontakta s majkom i razvojem govora, a nadograđuje se poticajima, igrama i vježbama koje potiču artikulaciju i izgovor glasova, riječi, a potom rečenica, usvajanje gramatike materinskoga jezika kao i izgradnju leksičkog fonda. Predvještine čitanja i pisanja prethode čitačkim vještinama i moguće ih je poticati kako bi proces savladavanja tehnike čitanja bio brži, lakši i uspješniji. Odgojitelji

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

su svjesni potrebe poticanja predčitačkih vještina, a u tome im uvelike mogu pomoći i dramske metode i tehnike koje djeca s radošću provode. U radu su predložene dramske metode (procesna drama, zamrznuta slika, odgojitelj u ulozi) koje se mogu primijeniti pri poticanju određenih predvještina (izdvojeno je osam temeljnih). Anketnim istraživanjem pokazano je da su odgojitelji prepoznali vrijednost primjene dramskih metoda, a da najviše dramskih aktivnosti vežu uz pričanje, prepričavanje i poticanje razumijevanja pročitane priče, a najmanje uz aktivnosti neposrednog šifriranja i dešifriranja, odnosno otkrivanja veze slovo glas ili obrnuto.

Sve temeljne predčitačke vještine moguće je poticati u najosjetljivijem dječjem razdoblju, ali i preventivno djelovati na njihov pravilni razvoj upravo provedbom dramskih igara, vježbama i tehnikama. Buduća istraživanja trebala bi dati odgovore o njihovu utjecaju, načinu provedbe i metodama koje su djeca najbolje prihvatila.

Poticanje razvoja predvještina čitanja i pisanja jedna je od najvažnijih zadaća odgojitelja jer omogućava djeci ulazak u svijet čitanja i time osigurava povoljnije uvjete za snalaženje i uspjeh u suvremenom društvu jer „Djeca koja čitaju, postaju ljudi koji misle“(Ilina Cenov).

Literatura

Dušica BOJOVIĆ: *Više od igre; Ispričaj mi priču. Dramske metode u radu s djecom,* Harfa d.o.o., Split, 2013.

Vesna BUDINSKI–Iva LUJIĆ: *Mišljenje odgojitelja o metodičkim postupcima za razvoj predvještina čitanja i pisanja,* Croatian Journal of Education, 20 (Sp.Ed.2), 2018, 131–170. DOI: https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3119

Mira ČUDINA–OBRADOVIĆ: Igrom do čitanja, Školska knjiga, Zagreb, 1996.

Mira ČUDINA–OBRADOVIĆ: *Čitanje prije škole – Priručnik za roditelje i odgojitelje,* Školska knjiga, Zagreb, 2008.

Mira ČUDINA–OBRADOVIĆ: Kad kraljevna piše kraljeviću, Pučko otvoreno učilište Korak po korak, Zagreb, 2004.

Spomenka DRAGOVIĆ–Dinka BALIĆ: *Drama Pedagogy – a Way of Learning through Experience and by Doing An Example of Good Practice: Youth Theatre Studio of the Croatian National Theatre in Varaždin,* Croatian Journal of Education. 15 (1), 2013., 191–209

Mirjana DURAN: *Dijete i igra,* Naklada Slap, Jastrebarsko, 2001.

Zdenka ĐERĐ: *Lik-lutka stalni i povremeni član odgojne skupine,* Magistra Iadertina, 10. (1.), 2015., 89–101.

Gordana FILEŠ, Dunja JELČIĆ, Nataša JURIĆ STANKOVIĆ, Valentina LUGOMER, Marica MOTIK, Branka PEČAVER, Ksenija ROŽMAN, Marija TUKSAR: *Zamisli, doživi, izrazi!. Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi, 2008.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Iva GRUIĆ: *Prolaz u zamišljeni svijet – procesna drama ili drama u nastajanju: priručnik za odgajatelje, učitelje, nastavnike i sve one koji se bave dramskim radom s djecom i mladima,* Golden Marketing, Zagreb, 2002.

Ivon HICELA: *Dijete, odgojitelj i lutka,* Golden marketing, Zagreb, 2010.

Ivon HICELA–Joško SINDIK: *Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom*, Paediatria Croatica, 55 (1), 2011., 27–33.

Vladimir KRUŠIĆ: *Dramski odgoj,* Glasilo hrvatskog centra za dramski odgoj god.1. br.2. Zagreb, 1997., 1–20.

Vladimir KRUŠIĆ: *Prema pojmu dramske nadarenosti,* Hrvatski centar za dramski odgoj, http://www.hcdo.hr/?page_id=73

Vladimir KRUŠIĆ: *Osnovni pojmovi o dramskome odgoju*. U: Fileš G., i sur. Zamisli, doživi, izrazi!. Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi d.o.o.,2008., str. 14–16.

Ksenija LEKIĆ–Norma MIGLIACCIO-ČUČAK–Jadranka RADETIĆ-IVETIĆ–Dragica STANIĆ–Marta TURKULIN-HORVAT–Ksenija VILIĆ-KOLOBARIĆ: *Igram se, a učim; Dramski postupci u razrednoj nastavi,* Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili-Poslovi d.o.o, Zagreb, 2007.

Valentina LUGOMER: (2000/2001). Dramski odgoj u nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Školske novine, 2000/2001. [20. travnja 2021.] http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/valentina-kamber-dramski-odgoj-u-nastavi/

Miroljub MIJATOVIĆ: Dramski postupci u nastavi b/h/s jezika i književnosti, 2011. [24. travnja 2021.] na http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf

Sally MOOMAW–Brenda HIERONYMUS: *Igre čitanja i pisanja: aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina i početnog čitanja i pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu,* Ostvarenje d.o.o., Buševec, 2008.

Mira PERIĆ KRALJIK: *O dramskim igrama za djecu predškolskog uzrasta,* Život i škola, LII (15–16), 2006., 147–154.

Adrienne SANSOM: *Remembering Slade: Re-visiting the connection between very young children's play and drama. The First Years: NgE Tau Tuatahi,* New Zealand Journal of Infant and Toddler Education. 10 (2), 2008., 26–30.

Anne SCHER–Charles VERRALL: *100+ ideja za dramu,* Hrvatski centar za dramski odgoj, Zagreb, 2005.

Esmeralda STANIŠIĆ: *Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika,* Hrvatski, 13 (2), 2015., 67–77.

Maja SVERŠINA DOBRAVEC: *The use of puppets in primary school classes and their influence on children's spontaneous play,* Školski vjesnik, 65 (Tematski broj), 2016., 145–158

Jasna ŠEGO: *Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju,* Govor 26 (2), 2009., 119–149.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Ksenija VILIĆ–KOLOBARIĆ: *Zašto dramski postupci u razrednoj nastavi?* U: Lekić, K., i sur., Igram se, a učim! Dramski postupci u razrednoj nastavi. Hrvatski centar za dramski odgoj. Zagreb: Pili-poslovi d.o.o, 2007., str. 16–17.
Irena VODOPIJA, Irena KRUMES: *Dramski motivacijski postupci u nastavi materinskoga jezika,* 2013. [10. ožujka 2021.] https://www.bib.irb.hr/652744
Zrinka VUKOJEVIĆ: *Mišljenje učitelja razredne nastave o primjeni dramskih postupaka u nastavi hrvatskoga jezika: kvalitativna analiza,* Napredak, 157 (3), 2016., 361–377.
Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=16173. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40437
Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
Hrvatski centar za dramski odgoj: *Odgoj za građanstvo ,odgoj za život. Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse,* Školska knjiga, Zagreb, 2017. http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/downloads/2017/03/P91557_Odgoj_za_gradanstvo.pdf

Sažetak

Dramske su tehnike, metode i vježbe postupci kojima odgojitelji u svakodnevnom radu mogu poticati cjelokupni dječji razvoj. Bliske su dječjoj igri, a dijete predškolske dobi sva znanja, vještine i sposobnosti usvaja spontano kroz igru. Dramske metode dobro je integrirati u svakodnevni rad s djecom. No, nisu svi odgojitelji dovoljno educirani za provođenje dramskih metoda, a nerijetko se događa da nisu niti svjesni pozitivnih učinaka ovih metoda na dječji razvoj. Budući da dramske metode integriraju sva područja razvoja djeteta, prikladne su za poticanje razvoja čitanja i pisanja kao najvažnijih vještina za izazove suvremenoga društva. Uspješnost djeteta u predvještinama čitanja i pisanja može biti predznak buduće čitačke uspješnosti, ali i općeg uspjeha u školi. Zato je važno istražiti koliko često se ove metode primjenjuju kao priprema za početno čitanje i pisanje. U radu se anketnim istraživanjem ispituje koje vrste dramskih metoda u poticanju predvještina čitanja odgojitelji najčešće primjenjuju kao i njihove stavove o utjecaju dramskih metoda na poticanje ovih predvještina. U radu je provedeno kvantitativno istraživanje realizirano putem online ankete oblikovane u Google Forms programu. Ispitani su odgojitelji iz cijele Republike Hrvatske, a uzorak čini 112 odgojitelja iz 18 županija Republike Hrvatske. Istraživanje je pokazalo da odgojitelji primjenjuju dramske metode i imaju pozitivan stav prema njima, ali ne potiču sve predvještine čitanja i pisanja ovim metodama.
Ključne riječi: dramske metode, dramske tehnike, dramske igre, predškolski odgoj, predvježbe čitanje i pisanje

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.93

Abstract

Drama techniques and methods as a stimulus for development pre-reading and writing skills

Drama techniques, methods and exercises are procedures by which educators in their daily work can encourage the overall development of children. They are close to children's play, and the preschool child acquires all the knowledge, skills and abilities spontaneously through play. Dramatic methods are good to integrate into everyday work with children. However, not all educators are able to implement dramatic methods, and it is not uncommon for them not to be aware of the positive effects of these methods on children's development. Because dramatic methods integrate all areas of child development, they are suitable for encouraging the development of reading and writing as the most important skills for the challenges of modern society. A child's success in reading and writing skills can be a sign of future reading success, but also of general success in school. It is therefore important to investigate how often these methods are used in the process of preparation for pre-reading and writing. The paper examines which types of drama methods encouraging reading skills are most often used by educators, as well as their views on the impact of drama methods on encouraging these skills. The paper presents the results of a quantitative research conducted through an online survey designed in the Google Forms program. Educators from all over the Republic of Croatia were examined, and the sample consisted of 112 educators from 18 counties of the Republic of Croatia. Research has shown that educators apply drama methods and have a positive attitude towards their use, but do not encourage all the prerequisites of reading and writing with these methods.
Keywords: drama methods, drama techniques, drama games, preschool education, reading and writing exercises

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

Legac, Vladimir–Krobot, Matea

VERTIKALNI BILINGVIZAM I PREBACIVANJE KODOVA U MJESTU DONJEM LADANJU

Uvod

U ovome radu donosimo prikaz jednog istraživanja s temom vertikalne dvojezičnosti i prebacivanja kodova u mjestu Donjem Ladanju. U skladu s definicijama okomitog plurilingvizma kod Jelaske[1] i Pavličević-Franić[2] na vertikalni bilingvizam gledamo kao na poznavanje i uporabu dvaju različitih jezičnih kodova i to mjesnog govora unutar kajkavskog dijalekta i poznavanje i uporabu hrvatskog standarda. Znači da je riječ o višejezičnosti unutar jednog jezika, ovdje hrvatskog. Takva se vrsta dvojezičnosti uvelike razlikuje od horizontalne koja podrazumijeva poznavanje i uporabu različitih jezičnih sustava u dodiru kao što bi bile npr. kombinacija hrvatskog i mađarskog[3] ili o kombinacijama s jezicima koji se uče u školi ili fakultetu kao drugi ili strani, npr. hrvatski i engleski.[4]

Prebacivanje kodova u vertikalnoj dvojezičnosti je uvelike neistraženo za razliku od horizontalne. Takva su istraživanja započela sredinom 20. stoljeća nakon pojave nove metode u sociolingvistici nazvane etnografijom komunikacije čiji su začetnici bili Dell Hymes[5] i John Gumperz[6] i koja je dala poticaj takvim vrstama istraživanja. Do horizontalne dvojezičnosti dolazi kada je stanovnicima nekog područja za interakciju potrebno znanje više jezika. Grosjean[7] navodi neke od važnijih razloga zbog kojih ljudi postaju bilingvalne osobe, a to su: politički, vojni, društveni, ekonomski, nacionalni i obrazovni. Isti autor navodi da bilingvizam nastaje iz potrebe i da traje dok ona postoji. Ako nestane potreba za dvojezičnošću, dolazi do jezičnog pomaka, ondnosno neka osoba ili šira zajednica postaje monolingvalnom jer se dva jezika stapaju u jedan. U jednoj od svojih kasnijih knjiga Grosjean[8] daje jednu od šire prihvaćenih definicija prebacivanja kodova koja tvrdi kako dvojezični govornici imaju temeljni jezik (engl. *base language*) i jezik – gost (engl. *guest language*) te se u razgovoru dvojezični govornik većinom služi temeljnim jezikom, a jezik – gost se pojavljuje kada

[1] Zrinka JELASKA: Hrvatski jezik i višejzičnost, U:PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja–KOVAČEVIĆ, Melita (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: Dio II*. Sveučilićte u u Zagrebu–Naklada "Slap", Zagreb, 2003.
[2] Dunja, PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ: *Komunikacijom do gramatike,* Alfa, Zagreb, 2006.
[3] Rudolf FILIPOVIĆ: *Teorija jezika u kontaktu*. Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti–Školska knjiga, Zagreb, 1986.
[4] Mirjana PREBEG-VILKE: *Vaše dijete i jezik: Materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga, Zagreb, 1991
[5] Dell HYMES: *Introduction: Toward Ethnographies of Communication,* American Anthropoligist, 1964/66, 1—34.
[6] John GUMPERZ: *Linguistic Anthropology in Society*, American Anthropologist, 1974/76, 785–798.
[7] François GROSJEAN: *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. i London, Engleska, 1982.
[8] François GROSJEAN: *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

dvojezični govornik prebacuje kod. Anologno tome možemo zaključiti da do vertikalne dvojezičnosti dolazi zbog drugačije vrste potrebe, riječ je o potrebi upotrebe različitih dvaju kodova: jedan je kod koji neka jezična zajednica rabi u svojem okruženju kao mjesni govor, a drugi je kod onaj kojim se ta ista zajednica ili pojedinac služi jer je on nametnut standardizacijom i ulogom jezika u društvu.

Uz prevođenja s jezika na jezik i biranje jezika, to je jedna od od triju glavnih karakteristike jezičnoga ponašanja već i u bilingvalne djece. U našemu ovdje prikazanomu istraživanju prebacivanje kodova odnosilo se na prebacivanje s mjesnog idioma kajkavskog narječja na standard i obrnuto. Iako kajkavskom narječju ne prijeti nestajanje zbog visokog prestiža kojeg uživa kod mladih govornika[9] držali smo da je potrebno istražiti zastupljenost kodova u različitim domenama kako ih je definirao Joshua Fishman[10] . Najčešće se kao najvažnije domene za održavanje manjinskog jezika navode sljedeće domene uporabe jezika: roditelji-kuća; intimni-vlastiti idenitet; slobodno vrijeme-društveni život-crkva; mediji; radno mjesto-kupovina-susjedstvo; obrazovanje; suprug(a)-partner(ica). Postoji više razloga za prebacivanje kodova, no prema Blom i Gumperz[11] govornici mijenjaju kodove tijekog istoga društvenog događaja zbog prenošenja određenih društvenih značenja. Prebacivanje kodova važno je bilo istražiti i zbog mogućnosti da nam zastupljenost kodova ukaže i na prestiž kojeg pojedini jezični kod uživa u pojedinoj domeni jer prema Sebba i Wattoon[12] prebacivanje kodova ukazuje i na pripadnost skupini u dvojezičnim zajednicama. Ipak, važno je pripomenuti kako prebacivanje kodova može biti i objašnjenje razgraničavanja između „našega koda“ („*we-code*“) i „njihovoga koda“ („*they-code*“).

Iako postoji veliki broj podjela bilingvizma za potrebe ovog rada trebamo objasniti još dvije osim već prethodno spomenute podjele dvojezičnosti na horizontalnu i vertikalnu. Prva od tih prema Hamers i Blanc[13] spada u podjele dvojezičnosti unutar psiholoških dimenzija i odnosi si na podjelu prema dobi usvajanja jezika. To je jedan od najvažnijih čimbenika psihološke podjele i prema njoj bilingvizam se dijeli na dječji, adolescentni i odrasli bilingvizam. Dječji bilingvizam očituje se kada dijete nauči dva jezika do 10. godine života, a možemo ga podijeliti na istovremeni bilingvizam (kada dijete do 3. godine života nauči dva jezika istovremeno) i naknadni bilingvizam (u kojem dijete prvo uči jedan jezik, a nakon 3. godine života drugi jezik). Adolescentni bilingvizam javlja se kada u razdoblju od 11. do 18. godine života osoba nauči drugi jezik, a odrasli bilingvizam manifestira se kada neki jezik nauči nakon 18. godine života.

S obzirom na zastupljenost bilingvizma u nekoj zajednici, postoje

[9] Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2008/33, 1–8.

[10] Joshua FISHMAN: *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. Mouton, the Hague, 1966.

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

[12] Mark SEBBA–Tony WOOTTON, *We, They and Identity. Sequential versus Identity Related Explanation in Code-Switching*. U: Peter AUER (ur.) *Code-Switching in Conversatin: Language, Interaction and Identity*, Routledge, London–New York, 1998. 162–286.

[13] Hamers, Josiane F HAMERS–Michel H. A. BLANC: *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

individualni i društveni bilingvizam. Individualna podjela predstavlja neke izolirane pojave, a društveni bilingvizam obuhvaća veću grupu unutar nekog određenog geografskog područja.[14]

Mjesto Donje Ladanje i općina Maruševec

Mjesto u kojem smo ispitivali prebacivanje kodova s kajkavskog mjesnog govora na hrvatski standard i obrnuto bilo je Donje Ladanje i udaljeno je 13 km od Varaždina kao glavnog središta istoimene županije. To je najveće naselje u krajnjem sjeverozapadnom dijelu općine Maruševec kako po statističkoj površini područja koja iznosi 7,22 km2 tako i po broju stanovnika koji je po posljednjem objavljenom popisu stanovništva iz 2011. godine iznosio je 1166 stanovnika[15]. U mjestu je bilo 344 kućanstva koji su živjeli u 385 stanova. Iz tog podatka vidimo da je četrdesetak objekata prazno i da je prisutno odumiranje stanovnika i iseljavanje.

Donje Ladanje je okroženo najkvalitetnijim poljoprivrednim zemljištem. Najveći dio područja zauzimaju šume i livade duž rijeke Plitvice i oko malih jezera. Na dijelovima prostora uz naselja su voćnjaci na padinama brežuljaka. Mjesto se razvilo duž dviju paralelnih cesta s nizom poprečnih međusobnih ulica. Istraživajući etnografske i graditeljske značajke zagorskih naselja, znanstvenici su utvrdili karakterističnu osebujnost koja Donje Ladanje razlikuje od ostalih sela. Uz spomenutu cestu, sve zgrade su bile izgrađene ispod nje, a iznad su se nalazili voćnjaci i livade. Posljednjih četrdesetak godina započela je izgradnja kuća i iznad ceste. Prije toga iznad prometnice Greda-Vinica, nije se nalazila gotovo ni jedna zgrada osim zgrade *Seljačka sloga* koja se koristila kao škola i mjesni ured u Donjem Ladanju.[16]

Općina Maruševec spada među veće općine Varaždinske županije. Njezina ukupna površina je 50 km2 i broji 6379 stanovnika. Oni žive u 1864 kućanstava u 16 naselja. Osim Maruševca i Donjeg Ladanja u naselja općine Maruševec spadaju još Bikovec, Biljevec, Brodarovec, Cerje Nebojse, Čalinec, Druškovec, Greda, Jurketinec, Kapelec, Korenjak, Koretinec, Koškovec, Novaki i Selnik. Gustoća naseljenosti iznosi 133 stanovnika na km2 što je daleko više od prosječne naseljenosti u Republici Hrvatskoj. Općina Maruševec graniči s općinama: Vinica, Petrijanec, Vidovec, Donja Voća kao s gradom Ivancem. Općinsko središte Maruševec prometno je dobro povezano sa širom okolicom te s centrom županije Varaždinom.

Prvi spomen Maruševca nalazimo već 1351. godine u dokumentima kojima je Ludovik I. Anžuvinski, hrvatsko-ugarski kralj, dodijelio plemstvo Grgoru od Maruševca. Istim se dokumentom spominje i župna crkva Svetog Jurja u Maruševcu. Maruševečki kraj bogat je kulturno – povijesnim spomenicima: dvorac Maruševec, župna crkva sv. Jurja, kapela sv. Roka u Druškovcu, dvorac Čalinec, ljetnikovac Jurimir, kurija Kalinovec, kurija Brezje. Maruševec je rodno

[14] GROSJEAN, 1982.
[15] DRAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU: *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Prvi rezultati po naseljim*, Državni zavod za statistiku, Zagreb, 2011. str. 292
[16] Ivan ČERPINKO: *Maruševec: Općina Maruševec,* TIVA Tiskara Varaždin, Varaždin, 2002.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

mjesto nekoliko hrvatskih velikana. Među njima zbog povezanosti s našom temom najprije trebamo istaknuti doktora prava i filozofije Matiju Smodeka jer je na Pravnom fakultetu u Zagrebu hrvatski jezik predavao na kajkavskom narječju. Valja spomenuti i Tomislava Janka Šagi-Bunića svećenika, kapucina i sveučilišnog profesora koji je u više navrata bio dekan Katoličkog bogoslovnog fakulteta i vršio je važne funkcije u vrhovima Katoličke crkve i u Vatikanu. Zatim akademika i sveučilišnog profesora Franju Šveleca koji je svoj znanstveni rad posvetio proučavanju strarije hrvatske književnosti. Svoje djetinjstvo ovdje je proveo i Ivan Kukuljević – Sakcinski, utemeljitelj hrvatske moderne povijesti, koji je prvi u hrvatskom Saboru održao govor na hrvatskom jeziku. Svoje bezbrižne dječačke dane u Maruševcu je proveo i veliki pjesnik Gustav Krklec koji je 1964. godine izdao zbirku pjesama *Drveni bicikl* u kojima je opjevao ljepotu maruševečkog zavičaja. Ne smijemo propustiti spomenuti i pjesnika, leksikografa, novinara i profesora Ivu Ladiku koji je bio potomak učitelja Ferde Ladike, prvog učitelja u Maruševcu.[17]

Od gospodarskih djelatnosti u općini Maruševec prevladavaju poljodjeljstvo, ratarstvo i stočarstvo. Uz poljodjeljstvo kao tradicionalnu djelatnost ovog kraja gospodarsku osnovu općine danas čini nekoliko poduzeća: *IGM – Ciglana Cerje Tužno* Cerje Nebojse – proizvodnja cigle, *Jedinstvo – TMS-Ivanec* – Pogon u Brodarevcu – proizvodnja magnetnih stega, *Coning d.d. Varaždin* – Pogon u Selniku, *Coneko d.o.*o. – Greda – proizvodnja prečistača otpadnih voda te *Autotransporti Stjepan Radić d.o.o., Pekarnica Greda* – Greda – proizvodnja prehrambenih proizvoda.

Maruševec je i važan obrazovni centar. U mjestu postoji OŠ Gustav Krklec te Srednja škola Maruševec s pravom javnosti i jedno visoko učilište. Riječ je o Adventističkom teološkom visokom učilištu. Dotična srednja škola također je povezana s Kršćanskom adventističkom crkvom u Hrvatskoj. Ima odjelenja opće gimnazije i školuje buduće medicinske sestre i tehničare te fizioterapeutske tehničare i tehničarke.

Ono po čemu je Donje Ladanje nadaleko poznato jest rudnik ugljena u kojem je u najintezivnijem razdoblju radilo gotovo tisuću rudara. Otvoren je 1906. godine, a sredinom 1966. zbog konkurencije i teških uvjeta rudara se zatvara. Nakon II. svjetskog rata u rudniku je na osposobljavanju radila grupa zarobljenih njemačkih vojnika. Zanimljivo je kako je u toj grupi bilo nekoliko vrsnih nogometaša koji su pokrenuli formiranje nogometnog kluba *Rudar* čije je igralište izgrađeno u neposrednoj blizini ulaza u rudnik. Na prostoru nekadašnjeg rudokopa danas se nalaze tvorničke hale poduzeća Elektromehanika d.o.o. koja proizvodi specijalne bolničke krevete i metalnu galanteriju te Connsors d.o.o. za proizvodnju obuće.

Mještani Donjeg Ladanja ponosni su na svoju tradiciju koju njeguju i predstavljaju je. Svake godine uoči Uskrsa na velikim livadama rade se *'vuzemnice* (Slika 1) koje dosežu visinu od nekoliko desetaka metara. Mještani se često druže oko vatre sve dok ona ne izgori, a krijes nagovješta proljeće i tjeranje zime. *Vuzemnica* se pali u večernjim satima na Uskrs.

[17] ČERPINKO, 2002.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

Vuzemnica – Izvor: https://www.facebook.com/ladanjskevuzemnice (Slika 1)

Za mjesni govor Donjeg Ladanja i Maruševca možemo reći da pripada kajkavskom jezičnom narječju, no u literaturi nemamo njegov točan opis niti točno određenje pripadnosti. Naime, Ivšić je u Jeziku Hrvata kajkavaca načinio temeljnu razdiobu kajkavskoga narječja na četiri skupine, od kojih I. skupinu s oksitonezom tipa ženà čine najkonzervativniji govori koji se prostiru upravo od Pušće kod Zaprešića na jugu skroz do Bednje i Maruševca na sjeveru (zagorsko-međimurska grupa). U svojoj kajkavskoj studiji Stjepan je Ivšić donio i danas antologijski ogledni tekst koji je poslužio kao ilustracija glavnih varijacija akcenatskih tipova u njegove četiri grupe, „koji sam udesio i složio tako, da u njemu bude riječi, na kojima se mogu vidjeti i različne promjene u vezi s metataksom i metatonijom".[18] Isto tako Mijo Lončarić[19] ne spominje izričito govor Maruševca, no možemo pretpostaviti da bi ga stavio u bednjansko-zagorsku skupinu govora jer za tu skupinu spominje govor Mađareva koje je u relativnoj blizini Maruševca.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj našeg istraživanje bio je određivanje učestalosti prebacivanja kodova prema domenama u skladu s Fishmanovom ljestvicom (1966) za određivanje dvojezičnosti. Polazna hipoteza za istraživanje bila je sljedeća:

[18] Stjepan IVŠIĆ: *Jezik Hrvata kajkavaca,* Ljetopis Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, 1936/48, 47—88, str.85.
[19] Mijo LONČARIĆ: *Kajkavsko narječje*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

H – oba koda su zastupljena u većini domena.

Razlog za ovakvu hipotezu je činjenica da je većina ispitanih rođena na području kajkavskog dijalekta, pa pretpostavljamo da je našem ispitanicima kajkavski bio prvi jezični kod koji su naučili. Početkom svog školovanja naučili su hrvatski standardni jezik te su samim time postali dvojezični. Pretpostavljamo da su i mnogi ostali ispitani koji su doselili na ovo područje otprije znali hrvatski standardni jezik te su prilikom migracije došli u dodir s kajkavskim dijalektom. Svoju hipotezu temeljimo i na nalazu istraživanja istraživanju Kozulić i Legac[20] koje je provedeno u istoj županiji na sličnom uzorku pa sada tražimo dodatnu potvrdu.

Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 100 ispitanika (57 muških i 43 ženske osobe). Raspon starosne dobi bio je od 8 do 83 godine pri čemu je prosječna dob ispitaninih osoba bila 31.

Postupak

Istraživanje je provedeno prije početka Covid-19 pandemije pa je provedeno u stanovima ispitanika. Prije samog provođenja istraživanja, ispitanici su bili informirani o cilju i postupku istraživanja, zajamčena im je anonimnost te da će se rezultati koristiti isključivo u istraživačke svrhe. Ispunjavanje upitnika prosječno je trajalo oko četiri minute.

Instrument

Prilikom istraživanja rabljen je vlastiti upitnik izrađen prema Fishmanovim nužnim čimbenicima za održavanje dvojezičnosti koji je sadržavao 27 stavki koje su se odnosile na šest domena.

Analiza i rasprava nalaza istraživanja

Dajemo kvantitativnu analizu nalaza istraživanja prema redoslijedu domena u upitniku.

Domena roditelji (kuća)

Iz dolje priložene Tablice 1 razvidno je da u prve dvije cjeline ove domene možemo zaključiti da je u mjestu Donjem Ladanju kod više od polovice naših ispitanika riječ o simultanom vertikalnom bilingvizmu jer je njih 51% zaokružilo opciju s oba jezična koda (kajkavski i standardni) kako za slušanje tako i za govor. Velik je postotak onih koji su u ranom djetinjstvu odrastali kao monolingvalne kajkavske osobe budući da su bili izloženi slušanjem(41% ispitanika) i govorili (40% ispitanika). Samo standardnom je bilo izloženo 6% ispitanika i samo 7% je

[20] Lidija KOZULIĆ i Vladimir LEGAC: *Vertikalni bilingvizam i prebacivanje kodova u mjestu Lovrečan*, Danubius Noster, Különszám 2020, 111–120.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

progovorilo isključivo na standardnom hrvatskom tako da su bili monolingvalni s hrvatskim standardom. Vidimo i rezultat modernih migracija ili miješanih brakova jer imamo po jednog ispitanika koji je odrastao kao monolingvalna slovenska beba ili monolingvalna engleska beba jer su napisali da su slušali i govorili najprije isključivo slovenski odnosno engleski jezik.

Do promjene dolaze u cjelinama čitanja i pisanja. Ovdje dolazi do drastičnog opadanja bilingvalnosti jer sada ispod trećine ispitanika uči čitati na oba koda (32%) i na njima piše ispod četvrtinike ispitanika (23%). Svega 6% uči čitati isključivo na kajkavskom a pisati 7%. Velika većina uči čitati (60%) na standardu i pisati (68%). Pretpostavljamo da su tek naučili čitati i pisati u školi pa je razumljivo da je to bilo na standardu. Ovdje postoji i nedostatak prikladne literature (slikovnica i knjiga za djecu predškolske i rane školske dobi na kajkavskom). Posljednih godina situacija se mijenja u pozitivnom smislu. Hvalevrijedna je pojava Malog princa u kajkavskom prijevodu.[21] U ove dvije cjeline imamo opet po jedan posto ispitanika koji uče pisati i čitati ili na slovenskom ili na engleskom jeziku.

Zaključno trebamo istaknuti da je u ovoj domeni prisutno prebacivanje kodova i da roditeljski dom u okviru svojih mogućnosti omogućuje dvojezično odrastanje s kombinacijom kajkavskog i standardnog hrvatskog.

	Kaj-kavski	**Kajkavski i standardni**	**Standardni**	**Slovenski**	**Engleski**
Slušati	41%	51%	6%	1	1
Govoriti	40%	51%	7%	1	1
Čitati	6%	32%	60%	1	1
Pisati	7%	23%	68%	1	1

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

Domena intimni – vlastiti identitet

Iz rezultata domene intimni – vlastiti identitet prikazanih u tablici Tablici 2 razvidno je da su u ovoj domeni zastupljena oba koda. Važno je naglasti da je prebacivanje kodova najzastupljeniji u prvoj cjelini koja se odnosi na snove: 70% ispitanika sanja i na kajkavskom i na standardnom. Kako prema rezultatima našeg istraživanja u toj cjelini 21% mještana Donjeg Ladanja sanja isključivo na kajkavskom, a samo 9% na standardu zaključujemo da je ovdje standardna monolingvalnost slabo prisutna.

Najveća dominacija kajkavskog zamjetna je u cjelini koja se odnosi na govor s kućnim ljubimcima. Kad oduzmemo 11% ispitanika koji nemaju ljubimce 50% znači da većina u razgovoru sa svojim kućnim ljubimcima rabi kajkavski kod, dok se na standardu svojim ljubimcima obraća svega 5% od ukupnog broja ispitanika. Ovo je jako značajan podatak jer so odnosi na bitnu odrednicu afektivn uporabe jezika.

U cjelini brzog brojanja gotovo polovica (47%) ispitanika služi se

[21] Akoš Anton DONČEC – Đuro BLAŽEK: *Mali kralevič (z ilustracijami autora)*: Prijevod na kajkavski romana Le Petite Prince francuskoga pisca Antoine de Sainte-Exupéryja, Kajkavsko spravišće, Zagreb, 2018.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

isključivo kajkavskim, 32% oba koda, a najmanji postotak 21% čine to jedino na standardu. Za pretpostaviti je do prebacivanja kodova dolazi ovisno o situaciji, odnosno da se na standardu broji u formalnim situacijama ili u nazočnosti sugovornika koji rabe standard a da se broji na kajkavskom u obiteljskom i prijateljskom okruženju. To nam daje naslutiti da su mještani ovog mjesta prave bilingvalne osobe koje znaju uporabu jezika prilagoditi situaciji i sugovorniku[22] .

Sposobnost prilagođavanja situaciji i sugovorniku vjerojatno dolazi do izražaja i u cjelini koja se odnosila na psovanje. Iako samo 16% ljudi ne psuje, oni koji to ipak čine svoju srdžbu izražavaju na oba koda. Iz toga pretpostavljamo da tu svoju afektivnost prilagođavaju s obzirom na situaciju i sugovornika (44% od ukupnog broja ispitanika, što je opet vjerojatno većina kad se oduzmu osobe koje uopće ne psuju). Malo više od trećine ispitanika (34%) ovu negativnu aktivnost čine na kajkavskom.

Najveći postotak (47%) broji na kajkavskom, na oba koda 32%, a isključivo na standardu nešto više od jedne petine anketiranih mještana (21%). To je sve u skladu s očekivanjima jer pretpostavljamo da su svi još kao djeca počeli ovladavati brojanjem i prije polaska u školu a prema Grosjeanu dvojezični govornici broje na onom kodu na kojem su to najprije naučili[23].

U cjelini koja se odnosi na mišljenje imamo veliko prebacivanje kodova jer 49% misli i na kajkavskom i standardu. Isključivo na kajkavskom misli gotovo tri puta više ispitanika (38%) nego na standardu (13%).

	Kaj-kavski	**Kajkavski i standardni**	**Stan-dardni**	**Nemam kućnog ljubimca**	**Ne psujem**
Sanjam na	21%	70%	9%	-	-
Mislim na	38%	49%	13%	-	-
S kućnim ljubimcem govorim na	50%	34%	5%	11%	-
psujem na	34%	44%	6%	-	16%
Brzo brojim na	47%	32%	21%	-	-

Intimni – vlastiti identitet (zastupljenost jezika u postotcima) (Tablica 2)

Domena slobodno vrijeme – društveni život - crkva

Kad oduzmemo ispitanike koji ne idu na zabave (19%), na utakmice (39%) i u kafiće, gostionice ili disko (21%), onda je iz podataka prikazanih u Tablici 3 razvidno da se većina mještana Donjeg Ladanja dosta intenzivno u svom slobodnom vremenu prebacuju s koda na kod jer na zabavama kajkavski i standard rabe njih 48%, na utakmicama 33% i u kafićima 51%. Iz ovih podataka se može zaključiti da je u ovoj domeni osigurana pretpostavka opstanka kajkavskog.

U cjelini koja se odnosi na bogoslužja nismo niti mogli očekivati da će biti zastupljena oba koda. Mogli bismo tako nešto očekivati jedino u horizontalnoj

[22] GROSJEAN, 1982.
[23] GROSJEAN, 1982.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

dvojezičnosti, tj. da primjerice bilingvalni govornici u Umagu ili negdje drugdje u Istri odlaze na mise i ostale vrste bogoslužja i na hrvatskom i na talijanskom jeziku. 13% među anketiranima u nešem uzorku koji rabe oba koda to vjerojatno čini u razgovoru s ostlim župljanima i članovima vjerskih zajednica prije i nakon vjerskih obreda jer bogoslužja predstavljaju formalne situacije u kojima se rabi standard. Crkve i vjerske zajednice bi trebale i dalje omogućiti molitvenike i tisak i na kajkavskom (što su znali činiti u prošlosti) kako bi se još više približili svojim vjernicima. Time bi se i u ovoj domeni još više učvrstila mogućnost opstojnosti kajkavskog dijalekta.

	Kajkavski	Kajkavski i standardni	Standardni	Ne idem
Kajkavske zabave	32%	48%	1%	19%
Utakmice	22%	33%	6%	39%
Kafić/gostionica/disko	21%	51%	8%	21%
Bogoslužja	0%	13%	69%	18%

Slobodno vrijeme – društveni život – crkva (Tablica 3)

Domena mediji

Svi ispitanici posjećuju internet stranice, a prilikom korištenja čak 92% ispitanika koristi se standardnim jezikom. Razlog tome je što općenito malo ljudi zna da postoje internet stranice i na kajkavskom narječju. 8% ispitanika zaokružilo je da se služe kajkavskim i standarnim jezičnim kodom. Ovdje su vjerojatno mislili na korištenje društvenih mreža gdje se s poznanicima dopisuju na jednom i drugom jezičnom varijetetu. U Tablici 4 vidimo i kako se nitko od ispitanika nije odlučio za kajkavski kod. Očekivali smo veći postotak onih koji rabe oba koda jer je neprirodno da se netko dopisuje na društvenim mrežama samo na standardu. Ove rezultate možemo protumačiti kroz pretpostavku da velika većina naših ispitanika internet stranice rabe primarno za dobivanje informacije pa tako odlaze na službene stranice i na portale koji su na standardu.

	Kajkavski	Kajkavski i standardni	Standardni
Internet stranice	0%	8%	92%

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

Kod ostalih medija kao što su časopisi, knjige, radio i TV emisije također prevladava standardni jezični kod što je vidljivo iz Tablice 5.

Nitko od ispitanika redovito ne čita časopise na kajkavskom, 7% katkad, 22% ispitanika rijetko, a njih 71% nikad ne čitaju časopise na kajkavskom jezičnom kodu. Kod čitanja časopisa na standardnom jeziku njih 31% redovito čita, 29% katkad, 28% ispitanika rijetko i 12% ispitanika nikad ne čita časopise.

Sa čitanjem knjiga na kajkavskom jezičnom varijetetu, situacija je gotovo ista kao i kod časopisa jedino je 25% ispitanika zaokružilo kako rijetko čitaju, a 68% njih knjige ne čita nikad. Knjige na standarnom jeziku redovito čita samo 26% ispitanika. Očekivanja su bila da će više ispitanika zaokružiti kako redovito

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

čitaju knjige na standarnom jeziku no s obzirom da je prosječna dob ispitanika 31 godina i da su to većinom ljudi koji su u radnom odnosu razumljivo je kako vjerojatno nemaju vremena za neko kvalitetno štivo. Katkad knjige čita 29% ispitanika, 33% njih čita rijetko i 12% ispitanika uopće ne čita knjige.

Radio na kajkavskom jezičnom kodu redovito sluša 7% ispitanika, katkad 19% ispitanika, skoro polovica ispitanika (48%) ponekad. Njih 27% nikada ne sluša radio na kajkavskom. Na standardnom jeziku radio redovito sluša 47% ispitanika, katkad 32% ispitanika, rijetko 18% ispitanika, a nikad njih samo 4%.

Troje ispitanika zaokružilo je kako redovito gleda emisije na kajkavskom jezičnom varijetetu, 15% njih katkad, 32% ispitanika rijetko a točno polovica ispitanika navela je kako nikad ne gleda emisije na kajkavskom. Kao što se može i pretpostaviti, velik broj ispitanika gleda TV emisije na standarnom jeziku (59%). Emisije katkad gleda 26% ispitanika, a katkad njih 13%. Gotovo zanemariva brojka od 2% ispitanika izjasnila se kako nikad ne gleda TV emisije na standardnom jeziku.

	Redovito	**Katkad**	**Rijetko**	**Nikad**
Čitanje časopisa na kajkavskom	0%	7%	22%	71%
Čitanje časopisa na standardnom	31%	29%	28%	12%
Čitanje knjiga na kajkavskom	0%	7%	25%	68%
Čitanje knjiga na standardnom	26%	29%	33%	12%
Slušanje radio emisija na kajkavskom	7%	19%	48%	27%
Slušanje radio emisija na standardnom	47%	32%	18%	4%
Gledanje TV emisija na kajkavskom	3%	15%	32%	50%
Gledanje TV emisija na standardnom	59%	26%	13%	2%

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

Domena radno mjesto/škola, kupovina, susjedi

Iz podataka prikazanih u Tablici 6 razvidno je da se ogromna većina anketiranih mještana Donjeg Ladanja (69%) prebacju s koda na kod kad razgovaraju na radnom mjestu, fakultetu ili školi, što predstavlja ogromnu većinu kad se oduzme 6% onih koji nisu uključeni u proces obrazovanje i ne rade. 8% njih razgovara samo na kajkavskom, a 17% samo na standardnom na istim mjestima.

Ista situacija je i kod razgovora u dućanu, 64% ispitanika prebacuje se s jednog varijeteta na drugi, 19% služi se samo kajkavskim i isti postotak ispitanika, kao i kod radnog mjesta, njih 17% i u dućanu razgovara samo na standardnom jeziku.

U razgovoru sa susjedima dominira kajkavski jer 57% ispitanika rabi

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

isključivo taj kod, 34% se prebacuje s kajkavskog na standard i obrnuto, dok njih 9% se služi isključivo standardom. Pretpostavljamo da do prevbacivanja dolazi s obzirom na temu razgovora a da se isključivo standard rabi sa susjedima čija zanimanja zahtjevaju uporabu standarda na rabnom mjestu (npr. nastavnici ili političari) ili da je riječ o formalnim situacijama.

	Kajkavski	**Kajkavski i standardni**	**Standardni**	**Ne radim**
Razgovor na radnom mjestu/fakultetu/školi	8%	69%	17%	6%
Razgovor u dućanu	19%	64%	17%	-
Razgovor sa susjedim	57%	34%	9%	-

Radno mjesto/škola – kupovina – susjedi (zastupljenost jezika u postotcima) (Tablica 6)

Domena partner(ica)

Tablica 7 prikazuje kako ispitanici komuniciraju sa svojim supruzima (gama)/ partnerima(icama) te koje jezične kodove njihov suprug(a) ili nevjenčani partner(ica) razumije(ju). Osim ponuđenih kodova, ispitanici su mogli dopisati i neki drugi jezik. 25% ispitanika nema supruga(u)/partnera(icu). Njih 52% navelo je kako njihov(a) partner(ica) u komunikaciji s njima govori i kajkavski i standardni. 15% odlučilo se samo za kajkavski, a 7% ispitanika za standardni. Većina partnera(ica) razumiije i standardni i kajkavski jezični varijetet (66%), 5% njih samo kajkavski dok samo standardni razumije 3% partnera(ica). Ovdje vidimo da se u ovoj domeni odvija dosta prirodna komunikacija vezana jer se velika većina anketiranih prebacuju s koda na kod, no ipak smo očekivali viši postotak uporabe isključivo kajkavskog dijalekta. Od svih ispitanika, samo je jedan naveo kako njegova partnerica govori i razumije slovenski jezik pa pretpostavljamo da je riječ o miješanom braku.

	Kaj-kavskom	**Kajkavski i standardni**	**Stan-dardni**	**Nemam supruga (u)...**	**Neki drugi jezik: Slo-venski**
Moj(a) suprug(a) / partner(ica)govori	15%	52%	7%	25%	1%
Moj(a) suprug(a) / partner(ica) razumije	5%	66%	3%	25%	1%

Partner(ica) (u postotcima kad se oduzmu ispitanici bez partnera) (Tablica 7)

Zaključak i implikacije za buduća istraživanja

Analizom rezultata istraživanja provedenog za potrebe pisanja ovog rada utvrđeno je da se postavljena hipoteza obistinila. U većini domena ispitanici

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

koriste oba jezična koda (kajkavski i standardni), odnosno prebacuju se s jednog na drugi, što upućuje da svoj kod znaju prilagoditi prema situaciji i sugovorniku[24] u svakoj domeni uporabe jezika i da oba koda smatraju u stanovitoj mjeri svojima pa se vjerojatno radi o kolektivnoj dvojezičnosti[25]. Isto držimo da nalaz ovog istraživanja pokazuje da oba koda kod naših ispitanika imaju uživaju stanoviti prestiž.

Već nakon rođenja, polovica ispitanika slušala je te onda počela govoriti na kajkavskom i standardnom jezičnom varijetetu. Prema ovome, može se zaključiti da se ovdje radi o simultanom ili istovremenom bilingvizmu. Polaskom u školu, većina ispitanika naučila je čitati i pisati samo na standardnom kodu zato što je prema Zakonu o javnoj uporabi hrvatskoga jezika, hrvatski standardni jezik službeni jezik škola u Republici Hrvatskoj[26]. Što se vlastitog identiteta tiče, rezultati opet idu u korist jednog i drugog jezičnog koda. Isto vrijedi i za slobodno vrijeme ispitanika, društveni život te radno mjesto. Ovisno gdje rade i kako provode svoje slobodno vrijeme, tako se u razgovoru prebacuju s koda na kod. Jedino u domenama crkve i medija (internet stranice) situacija je različita jer zapravo sva bogoslužja i skoro sve internet stranice su na standarnom jeziku. Nekolicina ispitanika koja je u ovim domenama zaokružila oba koda vjerojatno je mislila na međusobnu komunikaciju prije ili nakon bogoslužja ili pak komunikaciju preko društvenih mreža.

S obzirom da ispitanici žive na selu, više od polovice njih sa susjedima komunicira samo na kajkavskom jezičnom varijetetu. Tako će vjerojatno i ostati u budućnosti zbog velike naseljenosti Donjeg Ladanja. Ljudi će i dalje živjeti na selu i njegovati kajkavski jezični varijetet jer zapravo nemaju razloga iseliti budući da u svojem mjestu i općini imaju mogućnost školovanja do razine srednje škole i da im se nudi dosta mogućnosti zapošljenja u poduzećima u mjestu ili u bližoj okolici.

Držimo da bi bilo potrebno uporabom istog upitnika provesti istraživanje i u drugim mjestima na kojima se govori kajkavsko jezično narječje. Takva istraživanja bi se trebala provesti i u gradskim (Varaždin, Čakovec, Koprivnica, Ivanec, Đuđevec...) i u rarlnim mjestima kako bismo dobili što bolju sliku o vertikalnoj dvojezičnosti i mogućnistima očuvanja kajkavskog dijalekta, kulture i običaja.

[24] GROSJEAN, 1982.
[25] SEBBA–WOOTTON, 1998..
[26] INSTITUT ZA HRVATSKI JEZIK I JEZIKOSLOVLJE: O hrvatskom jeziku. https://web.archive.org/web/20201111204646/http://ihjj.hr/stranica/o-hrvatskome-jeziku/26/

DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

Bibliografija

Đuro BLAŽEKA: *Međimurski dijalekt*, Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2008/33, 1-8.

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

Ivan ČERPINKO: *Maruševec: Općina Maruševec*, TIVA Tiskara Varaždin, Varaždin, 2002.

Akoš Anton DONČEC–Đuro BLAŽEKA: *Mali kralevič (z ilustracijami autora): Prijevod na kajkavski romana Le Petite Prince francuskoga pisca Antoine de Sainte-Exupéryja*, Kajkavsko spravišće, Zagreb, 2018

Rudolf FILIPOVIĆ: *Teorija jezika u kontaktu*. Jugoslavenska Akademija Znanosti i Umjetnosti–Školska knjiga, Zagreb, 1986.

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

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

François GROSJEAN: *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford, 2008. DOI:10.1017/S0022226709990089

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

Josiane F HAMERS–Michel H. A. BLANC: *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Dell HYMES: *Introduction: Toward Ethnographies of Co*mmunication, American Anthropoligist, 1964/66, 1–34.

Stjepan IVŠIĆ: *Jezik Hrvata kajkavaca*, Ljetopis Jugoslavenske Akademije Znanosti i Umjetnosti, 1936/48, 47–88.

Zrinka JELASKA*: Hrvatski jezik i višejzičnost*, U.: PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja–KOVAČEVIĆ, Melita (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: Dio II*. Sveučilićte u u Zagrebu–Naklada „Slap", Zagreb, 2003.

Lidija KOZULIĆ i Vladimir LEGAC: *Vertikalni bilingvizam i prebacivanje kodova u mjestu Lovrečan*, Danubius Noster, Különszám 2020, 111-120.

Mijo LONČARIĆ: *Kajkavsko narječje*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.

Dunja, PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ: *Komunikacijom do gramatike*, Alfa, Zagreb, 2006.

Mirjana PREBEG-VILKE: Vaše dijete i jezik: Materinski, drugi i strani jezik. Školska knjiga, Zagreb, 1991.

Mark SEBBA–Tony WOOTTON, *We, They and Identity. Sequential versus Identity Related Explanation in Code-Switching*. U: Peter AUER (ur.) *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*, Routledge, 162–286, London–New York.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.117

Sažetak

Rad je prikaz jednog istraživanja provedenog u mjestu Donje Ladanje u okolici Varaždina. Autori su željeli istražiti jesu li mještani dotičnog mjesta vertikalno dvojezični. Istraživanje je provedeno na uzorku od 100 ispitanika (N=100) prosječne starosti od 31 godine. Rabljen je vlastiti upitnik izrađen prema Fishmanovim (1966) nužnim čimbenicima za održavanje dvojezičnosti koji je sadržavao 27 stavki koje su se odnosile na šest domena: roditelji-kuća; intimni-vlastiti idenitet; slobodno vrijeme - društveni život - crkva; mediji; radno mjesto – kupovina - susjedstvo; obrazovanje; suprug(a)-partner(ica). Istraživanje je pokazalo da se ispitanici prebacuju s kajkavskog substandarda na hrvatski standard i obrnuto i da se najvjerojatnije radi o simultanoj i kolektivnoj vertikalnoj dvojezičnosti.
Ključne riječi: vertikalni bilingvizam, istraživanje, Donje Ladanje, prebacivanje kodova

Summary

The paper is a presentation of a research conducted in Donje Ladanje in the vicinity of Varaždin in Croatia. The authors wanted to investigate whether the locals of the place in question are vertically bilingual or not, i.e. whether or not they switch from Kajkavian substandard to Croatian standard. The study was conducted on a sample of 100 participants (N = 100) with an average age of 31 years. The authors used their own self-structured qestionnaire designed according to Fishman's (1966) necessary factors for maintaining bilingualism containing 27 items relating to six domains: parents-home; intimate-own identity; leisure time – social life - church; media; workplace - shopping – neighborhood – education; spouse-partner. The research showed that the respondents switch from the Kajkavian substandard to the Croatian standard and vice versa and they seem to be simultaneously and collectively vertically bilingual persons.
Key words: vertical bilingualism, research study, Donje Ladanje, code-switching

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

Mihoković, Klara–Šlezak, Hrvoje

SOCIODEMOGRAFSKE I GEOGRAFSKE RAZLIKE U PRIMJENI NAČELA ZAVIČAJNOSTI U NASTAVI PREDMETA PRIRODA I DRUŠTVO

Uvod

Priroda i društvo obavezan je nastavni predmet u prva četiri razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Sam naziv koji obuhvaća prirodna i društvena obilježja upućuje na izrazitu kompleksnost i interdisciplinarnost toga nastavnoga predmeta. Navedeno se dodatno potvrđuje u Planu i programu koji upućuje da je cilj nastave Prirode i društva „doživjeti i osvijestiti složenost, raznolikost i međusobnu povezanost svih čimbenika koji djeluju u čovjekovu prirodnom i društvenom okružju".[1] Kompleksnost prirodnog i društvenog čovjekova okružja moguće je razotkrivati jedino interdisciplinarnim pristupom, odnosno korištenjem spoznaja, ali i metoda i tehnika mnogobrojnih struka i znanstvenih disciplina koje kao objekt svojeg istraživanja imaju neki od dijelova odnosno aspekata spomenutog čovjekova okružja. Biologija, geografija, ekologija, povijest, sociologija i promet samo se neke od najzastupljenijih disciplina čiji se sadržaji isprepliću u nastavi Prirode i društva. Kostović–Vranješ[2] (2011) ukazuje da učenike valja uključivati u interdisciplinarno učenje jer se takvim načinom učenja izbjegava neracionalnost, rascjepkanost i izoliranost nastavnih sadržaja, učenicima se omogućuje sagledavanje sadržaja s različitih stajališta te utvrđivanje i istraživanje veza između sadržaja različitih predmeta.

Citirani cilj nastave Prirode i društva kad govori o „čovjekovu prirodnom i društvenom okružju"[3] ukazuje na postojanje prostornog pristupa u nastavi prirode i društva. Geografija, stoga, osim niza geografskih čimbenika prisutnih u prostoru učeničkog okružja, samim prostornim pristupom u nastavi prirode i društva igra vrlo značajnu ulogu.

Didaktički princip poučavanja od poznatoga k nepoznatom, od bližega prema daljem kojeg je predložio Komensky primjenjiv je u nastavi Prirode i društva kroz njen prostorni pristup. Navedeni princip svoju prostornu dimenziju očituje u korištenju načela zavičajnosti. De Zan[4] zavičaj definira kao zemljopisno-

[1] MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA [MZOŠ]. *Nastavni plan i program za osnovne škole*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006. (U nastavku MZOŠ, 2006)

[2] Vesna KOSTOVIĆ–VRANJEŠ: Nastavni sadržaji prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 25, 207–215, 2011

[3] MZOŠ, 2006.

[4] Ivan DE ZAN: *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb, 1999. (U nastavku DE ZAN, 1999.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

gospodarski pojam koji nije određen postojećim administrativnim granicama kojega valja promatrati sa zemljopisnog, povijesnog, kulturnog i gospodarskog polazišta. Matas[5] zavičaj poistovjećuje s mjestom ili regijom rođenja i odrastanja, tj. geografskim porijeklom pojedinca.

Pri razumijevanju pojma zavičaja važno je razlikovati uži i širi zavičaj. Uži zavičaj predstavljao bi prostor u kojem se nalazi škola, a širi zavičaj valjalo bi definirati kao gospodarsko-geografsku cjelinu, odnosno regiju koja ima određena zajednička obilježja poput sličnog reljefa, klime, izgleda naselja ili sličnih gospodarskih djelatnosti kojima se ljudi bave.

Iako nigdje nije objašnjen u smislu definiranja samog pojma ili navođenja prostornih obilježja temeljem kojih bi se određeni zavičaj mogao/trebao izdvajati, kurikulumom propisan pojam zavičaja u 3. razredu osnovne škole kroz aktualne udžbenike unisono se definira temeljem reljefnih obilježja prostora izdvajanjem četiri vrste zavičaja: nizinskog, brežuljkastog, gorskog i primorskog. Interesantna je činjenica da kurikulum za 3. razred naglašeno propisuje pojam zavičaja koji se u navedenom dijelu dokumenta pojavljuje čak 68 puta.[6] Iako načelno definiran kao širi prostor sličnih obilježja, u praksi se nastava u trećem razredu osnovne škole naslanja na administrativne granice vlastite županije kao zavičajnog prostora što nije dobro rješenje. Naime, samo u malom postotku županija se županijske granice podudaraju s tradicionalnim nazivima za zavičajno područje. Dobar primjer navedenog podudaranja jest zavičajni prostor Međimurja i administrativni prostor Međimurske županije. Za suprotan primjer gdje se administrativne granice gotovo uopće ne podudaraju s tradicionalnim zavičajnim prostorom može poslužiti Sisačko-moslavačka županija.[7]

Bez obzira na različito definiranje i shvaćanje pojma zavičaja ili zavičajnosti, učitelj u razredu mora primijeniti načelo životne blizine u određivanju konkretnih sadržaja i primjera u nastavnoj praksi. Bezić[8] navodi da izbor nastavnih tema mora ovisiti o kraju u kojem se škola nalazi čime se ostvaruje načelo životne blizine i zavičajnosti u nastavi Prirode i društva. Načelo zavičajnosti ili životne blizine ostvaruje se povezivanjem nastave prirode i društva s učeničkim okruženjem, koje se može promatrati sa stajališta prostorne i vremenske bliskosti – doživljenosti. Učitelj ima izbor izabrati sadržaje iz zavičaja o kojima će učenici učiti, odabrati pojave određene prostorom koji je učenicima poznat.[9] Načelo zavičajnosti se primjenjuje spiralno-uzlaznim rasporedom, tj. pojam zavičaja se postupno proširuje iz razreda u razred. U prvom razredu osnovne škole zavičaj se odnosi na naselje u kojem učenik živi, u drugom razredu

[5] Mate MATAS: Zavičajni sadržaji u nastavi Prirode i društva. U M. Šagud (ur.), *7. Dani Mate Demarina „Prema Suvremenoj školi“*. Visoka učiteljska škola, Petrinja, 2006.
[6] MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA [MZO]: *Kurikulum za nastavni predmet priroda i društvo u osnovnoj školi*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, 2019. (U nastavku MZO, 2019)
[7] Zdenko BRAIČIĆ: *Metodika prirode i društva 1*. Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, Petrinja, 2017.
[8] Krešimir BEZIĆ: *Metodika nastave prirode i društva: Tehnologija nastave*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1998.
[9] DE ZAN, 1999.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

zavičaj se produbljuje na područje općine, u trećem razredu učenici spoznaju prostor županije, zavičajne mikroregije te u četvrtom razredu se sadržaji proširuju na prostor cijele Republike Hrvatske. Anđić[10] ukazuje kako su učenje iskustvima iz neposredne blizine, učenje o zavičaju i sudjelovanje u takvim aktivnostima veliki čimbenik motivacije i interesa učenika za učenje sadržaja. Načelo zavičajnosti načelo je koje nije isključivo primjenjivo u nastavi prirode i društva. Zavičajnost predstavlja važno načelo poučavanja i drugih osnovnoškolskih, ali i srednjoškolskih predmeta. U tom smislu, primjerice, Berbić Kolar[11] naglašava važnost zavičajnog pristupa u nastavi hrvatskog jezika.

U situaciji rahlog razumijevanja kako samog pojma zavičajnosti, tako i važnosti njegove primjene u nastavi prirode i društva, provedeno je istraživanje za cilj imalo odgovoriti u kolikoj mjeri učitelji razredne nastave primjenjuju načelo zavičajnosti u vlastitom nastavnom procesu te postoje li razlike u njegovoj primjeni u odnosu na određena sociodemografska obilježja ispitanika i njihovu geografsko-prostornu i regionalnu pripadnost. Imajući na umu navedeni cilj postavljene su tri hipoteze koje glase:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u primjeni načela zavičajnosti s obzirom na godine radnog iskustva učitelja.

H2: Ne postoji statistički značajna razlika u primjeni načela zavičajnosti između učitelja koji rade u ruralnoj i urbanoj sredini.

H3: Načelo zavičajnosti u jednakoj se mjeri primjenjuje na čitavom prostoru Republike Hrvatske.

Istraživanje je provedeno tijekom prve polovice 2021. godine uz pomoć online anketnog upitnika. Osim osnovnih sociodemografskih podataka, u upitniku se je od ispitanika tražilo da procijene primjenu načela zavičajnosti u nastavi kroz niz pitanja s ponuđenim odgovorima na likertovoj skali od pet stupnjeva (1= nikada, 2= uglavnom ne, 3= niti ne, niti da, 4= uglavnom da, 5=uvijek).

Sociodemografska obilježja ispitanika

Ciljana skupina ispitanika bili su učitelji razredne nastave s područja Republike Hrvatske. U istraživanju je sudjelovalo 226 ispitanika koji su činili slučajan uzorak. U uzorku je sudjelovalo 223 učiteljica (98.7%) i samo 3 učitelja (1.3%).

Prema godinama radnog iskustva ispitanici su grupirani u petogodišnje skupine. Najviše ispitanika obuhvaćenih istraživanjem imalo je do 5 godina radnog iskustva u školi, a najmanji broj ispitanika 36 godina ili više što je i očekivano s obzirom na to da je istraživanje provedeno putem interneta u obliku online obrasca.

[10] Dunja ANĐIĆ: Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima. *Metodički obzori* 2, 7–23, 2007.

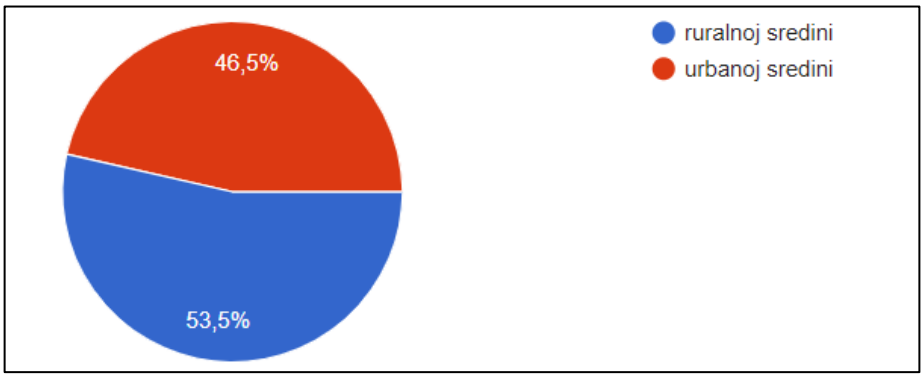
[11] Emina BERBIĆ KOLAR: Zavičajni idiom u nastavi hrvatskoga jezika. U Suvala, A. i Pandžić, J. (ur.) *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku* (75–79). Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2015.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

godine radnog iskustva	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36 i više
f	41	27	25	22	28	38	28	17
%	18.1	11.9	11.1	9.7	12.4	16.8	12.4	7.5

Godine radnog iskustva ispitanika (Tablica 1)

Smještaj škole u kojoj su ispitanici zaposleni postavljen je kao jedna od istraživanih varijabli u korištenju načela zavičajnosti. Sukladno postavljenoj hipotezi provjereno je rade li ispitanici u školi koja je smještena u ruralnoj ili urbanoj sredini. U ukupnom uzorku ispitanika njih 46,5% radilo je u urbanoj, a 53,5% u ruralnoj sredini.



Odgovor ispitanika na pitanje „Radite li u ruralnoj ili urbanoj sredini"? (Slika 1)

Kako je cilj istraživanja bio istražiti (ne)povezanost primjene načela zavičajnosti s time u kojem dijelu Republike Hrvatske učitelji rade, prikupljeni su podaci o županiji rada ispitanika. Iako je uzorak istraživanja bio slučajan i dobrovoljan, u istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave iz svih županija Republike Hrvatske. Raspodjela ispitanima, međutim, nije bia jednolična prema županijama iz kojih ispitanici dolaze. Raspon ispitanika kretao se od samo dva ispitanika pa do 30 ispitanika.

S ciljem provjere (ne)postojanja regionalnih razlika u primjeni načela zavičajnosti i zbog manjeg broja ispitanika u pojedinim županijama ispitanici su grupirani u nekoliko većih geografskih regija. Navedenim grupiranjem ostvaren je relativno zadovoljavajući broj ispitanika u svakoj od definiranih regija koji je omogućavao detaljniju statističku obradu podataka. Kako je osnovni kriterij provedenog regionalnog grupiranja županija bio broj ispitanika iz pojedinih županija, iz geografske perspektive svakako da može biti određenih zamjerki provedenoj regionalizaciji. No bez obzira na navedeno, rezultati istraživanja na razini tako definiranih cjelina Hrvatske upućuju na zanimljive zaključke.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

Županija Republike Hrvatske	Broj ispitanika
Zagrebačka županija	17
Krapinsko-zagorska županija	2
Sisačko-moslavačka županija	7
Karlovačka županija	3
Varaždinska županija	15
Koprivničko-križevačka županija	21
Bjelovarsko-bilogorska županija	10
Primorsko-goranska županija	12
Ličko-senjska županija	3
Virovitičko-podravska županija	6
Požeško-slavonska županija	4
Brodsko-posavska županija	13
Zadarska županija	7
Osječko-baranjska županija	13
Šibensko-kninska županija	12
Vukovarsko-srijemska županija	4
Splitsko-dalmatinska županija	23
Istarska županija	7
Dubrovačko-neretvanska županija	9
Međimurska županija	8
Grad Zagreb	30
UKUPNO	**226**

Broj ispitanika prema županijama u kojoj se nalazi škola u kojoj ispitanici rade (Tablica 2)

Geografska cjelina Hrvatske	f	%
Istočna Hrvatska	40	17.7
Sjeverozapadna Hrvatska	56	24.8
Središnja Hrvatska	57	25.2
Istra, Kvarner i Gorska Hrvatska	22	9.7
Dalmacija	51	22.6

Geografska cjelina Hrvatske u kojoj se nalazi škola u kojoj su ispitanici zaposleni (Tablica 3)

Rezultati istraživanja

Statistička obrada rezultata istraživanja provedena je u programu IBM SPSS Statistics 20. Deskriptivne analize obuhvaćaju frekvencije odgovora i postotak, aritmetičke sredine (M), medijan (Md), najčešću vrijednost (Mode), standardnu devijaciju (SD) te raspon odgovora (Min, Max). Budući da nisu ispunjeni svi uvjeti za primjenu parametrijskih metoda, korišteni su Medijan test, Mann Whitney U test koji je pandan paramterijskom t-testu te Kruskal Wallis test kao zamjena parametrijskom testu ANOVA. Mann Whitney U-test je statistički test koji mjeri bilo kakvu značajnu razliku između dva nezavisna uzorka. Kruskal Wallisova

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

analiza varijance je statistički test koji mjeri bilo kakvu značaju razliku između tri ili više nezavisna uzorka.[12]

Osnovni dio istraživanja obuhvaćao je niz tvrdnji vezanih uz korištenje načela zavičajnosti na koje su ispitanici trebali odgovoriti u kolikoj mjeri se navedena tvrdnja odnosi na njih i njihov nastavni rad. Ispitanicima je ponuđena prilagođena likertova skala od 5 stupnjeva (1 =nikada, 2= uglavnom ne, 3= niti ne, niti da, 4= uglavnom da, 5= uvijek).

TVRDNJA	1	2	3	4	5
1. U nastavi koristim načelo zavičajnosti	0	0	7	79	140
2. Tijekom mojeg studiranja, mnogo pažnje se posvećivalo načelu zavičajnosti.	10	41	84	55	36
3. Teško mi je primjenjivati načelo zavičajnosti.	104	73	25	23	1
4. Smatram da bih znao/la primijeniti načelo zavičajnosti u svim zavičajima.	1	5	50	103	67
5. U određenom zavičaju je lakše primijeniti načelo zavičajnosti nego u nekom drugom zavičaju.	59	37	66	48	16
6. Pri izboru konkretnih sadržaja i primjera vodim računa o načelu zavičajnosti.	0	3	10	98	115
7. Osim obaveznog udžbenika, koristim i stručnu literaturu za pripremu nastave PiD.	0	11	40	97	78
8. Kada primjenjujem načelo zavičajnosti, koristim dodatnu stručnu literaturu za pripremu sadržaja.	1	8	37	103	77
9. Kada izađem s učenicima izvan učionice, govorim im o dijelovima sadržaja koje mogu vidjeti u okruženju, a ne nalaze se u udžbeniku.	0	0	2	38	186
10. Kada bih u razredu imao/la učenika koji dolazi iz drugog zavičaja, njemu bih posebno prilagođavao/la sadržaj.	12	30	84	73	27
11. Kada bih u razredu imao/la učenika koji dolazi iz drugog zavičaja, cijelom razredu bih prilagođavao/la sadržaj učenikovog zavičaja.	36	73	71	34	12
12. Primjenjujem načelo zavičajnosti kada radim razne radionice ili projekte vezane uz predmet PiD.	0	3	27	96	100
13. Prilagođavam sadržaj u potpunosti zavičaju u kojem se škola nalazi.	1	3	25	105	92
14. Imam problema i nedoumica s pripremom nastave PiD sukladno načelu zavičajnosti.	27	20	32	68	79

1 =nikada, 2= uglavnom ne, 3= niti ne, niti da, 4= uglavnom da, 5= uvijek
Frekvencije odgovora ispitanika na tvrdnje o korištenju načela zavičajnosti u nastavi Prirode i društva. (Tablica 4)

Dobiveni rezultati ukazuju na određene pojave i probleme prisutne u korištenju načela zavičajnosti u nastavi prirode i društva. U oči upada rezultat odgovora na posljednje postavljeno pitanje gdje velika većina ispitanika (65%) uglavnom ima ili uvijek ima problema i nedoumica s pripremom nastave PiD

[12] Louis COHEN, Lawrence MANION, Keith MORRISON: *Metode istraživanja u obrazovanju*, Naklada Slap, Zagreb, 2007.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

sukladno načelu zavičajnosti dok samo 21% ispitanika uglavnom ili nikada nema navedene poteškoće. Dobiveni rezultat svakako ukazuje na potrebu dodatnog stručnog osposobljavanja učitelja u korištenju načela zavičajnosti. Odgovor o razini pažnje koja se tijekom njihovog studiranja posvećivala načelu zavičajnosti dodatno naglašava spomenutu potrebu, ali i otvara pitanje potrebe izrade priručnika za nastavu prirode i društva posebno prilagođenog svakom pojedinom zavičajnom prostoru ili u okvirima Republike Hrvatske svakoj pojedinoj županiji.

Kako bi se provjerilo postoji li razlika u primjeni načela zavičajnosti s obzirom na godine radnog iskustva učitelja korišten je Kruskal Wallis test i Medijan test. Pretpostavka je bila da svi učitelji, neovisno o godinama radnog iskustva u podjednakoj mjeri u vlastitom nastavnom procesu koriste načelo zavičajnosti.

Za provjeru postavljene hipoteze o podjednakom korištenju načela zavičajnosti neovisno o radnom iskustvu zbrojene su tvrdnje gdje su ispitanici procjenjivali svoje stavove o primjeni načela zavičajnosti na Likertovoj ljestvici koja se sastojala od pet stupnjeva (1= nikada, 2= uglavnom ne, 3= niti ne, niti da, 4= uglavnom da, 5=uvijek). Zbrojene tvrdnje su stavljene u odnos prema godinama radnog iskustva ispitanika.

	Radno iskustvo (u godinama)	**N**	**Srednji rang**	**Md**	**p**
Primjena načela zavičajnosti.	0-5	41	104.88	4.25	0.001
	6-10	27	86.46		
	11-15	25	97.96		
	16-20	22	102.11		
	21-25	28	117.71		
	26-30	38	112.14		
	31-35	28	162.75		
	36 ili više	17	129.79		
	Ukupno	226			

Primjena načela zavičajnosti u nastavi Prirode i društva s obzirom na godine radnog iskustva učitelja (Tablica 5)

Iz Tablice 5 i Tablice 6 vidljivo je kako postoji razlika u primjeni načela zavičajnosti u nastavi prirode i društva s obzirom na radno iskustvo učitelja. Prema medijanu (Md) centralna vrijednost odgovor na pitanje postavljeno u upitniku bila je *uglavnom da*, tj. učitelji uglavnom primjenjuju načelo zavičajnosti u nastavi Prirode i društva.

	Radno iskustvo							
	0-5	**6-10**	**11-15**	**16-20**	**21-25**	**26-30**	**31-35**	**36 i više**
>Md	15	9	10	7	14	18	24	9
<=Md	26	18	15	15	14	20	4	8

Frekvencije odgovora o primjeni načela zavičajnosti s obzirom na radno iskustvo u odnosu na medijan odgovora (Tablica 6)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

Rezultati su pokazali kako je statistička značajnost jednaka 0.001 što je manje od 0.005 i time je prva hipoteza odbačena što znači da ipak postoji razlika u primjeni načela zavičajnost s obzirom na godine radnog iskustva učitelja. Medijan odgovora bila je 4.25, tj. ispitanici su prosječno odgovarali odgovorom da uglavnom primjenjuju načelo zavičajnosti. Frekvencije odgovora pokazuju da učitelji s 31 ili više godina radnog staža odgovaraju višim odgovorima od medijana što znači da češće primjenjuju načelo zavičajnosti dok učitelji koji imaju od 0 do 30 godina radnog staža odgovaraju jednako medijanu ili ispod njega. Može se zaključiti kako učitelji s više godina radnog iskustva u školi češće primjenjuju načelo zavičajnosti u nastavi Prirode i društva..

Za provjeru (ne)postojanja razlika u primjeni načela zavičajnosti kod učitelja koji rade i ruralnoj i urbanoj sredini korišten je Mann Whitney U test. Za provjeru hipoteze 2 zbrojene su tvrdnje gdje su ispitanici procjenjivali svoje stavove o primjeni načela zavičajnosti na Likertovoj ljestvici koja se sastojala od pet stupnjeva (1= nikada, 2= uglavnom ne, 3= niti ne, niti da, 4= uglavnom da, 5=uvijek). Zbrojene tvrdnje su stavljene u odnos prema tome radi li učitelj u ruralnoj ili urbanoj sredini.

	Sredina	**N**	**Srednji rang**	**M**	**p**
Primjena načela zavičajnosti.	Ruralna	121	110.37	4.23	0.439
	Urbana	105	117.10		

Primjena načela zavičajnosti kod učitelja koji rade u ruralnoj i urbanoj sredini (Tablica 7)

Nakon obrade rezultata vidljivo je kako učitelji koji rade u ruralnoj sredini u podjednakoj mjeri primjenjuju načelo zavičajnosti kao i učitelji koji rade u urbanoj sredini. Prema aritmetičkoj sredini (M) vidljivo je kako je najčešći odgovor da učitelji uglavnom primjenjuju načelo zavičajnosti u nastavi Prirode i društva. Daljnjom obradom rezultata dobivena je vrijednost statističke značajnosti 0.439 što je više od 0.005 i time je hipoteza o nepostojanju razlike u korištenju načela zavičajnosti između učitelja zaposlenih u ruralnoj i urbanoj sredini potvrđena. Nije uočena nikakva statistički značajna razlika u primjeni načela zavičajnosti s obzirom na to rade li učitelji u ruralnoj ili urbanoj sredini.

Treća hipoteza donosi pretpostavku o ujednačenom korištenju načela zavičajnosti u nastavi prirode i društva na čitavom prostoru Republike Hrvatske. Kako bi se provjerilo koristi li se načelo zavičajnosti u jednakoj mjeri na čitavom navedenom prostoru napravljen je Kruskal Wallis test i Medijan test.

	Regija RH	**N**	**Srednji rang**	**Md**	**p**
Primjena načela zavičajnosti.	Istočna Hrvatska	40	122,49	4.25	0,004
	Sjeverozapadna Hrvatska	56	101,37		
	Središnja Hrvatska	57	105,89		
	Istra, Kvarner i gorska Hrvatska	22	160,32		
	Dalmacija	51	108,08		

Primjena načela zavičajnosti na prostoru Republike Hrvatske (Tablica 8)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

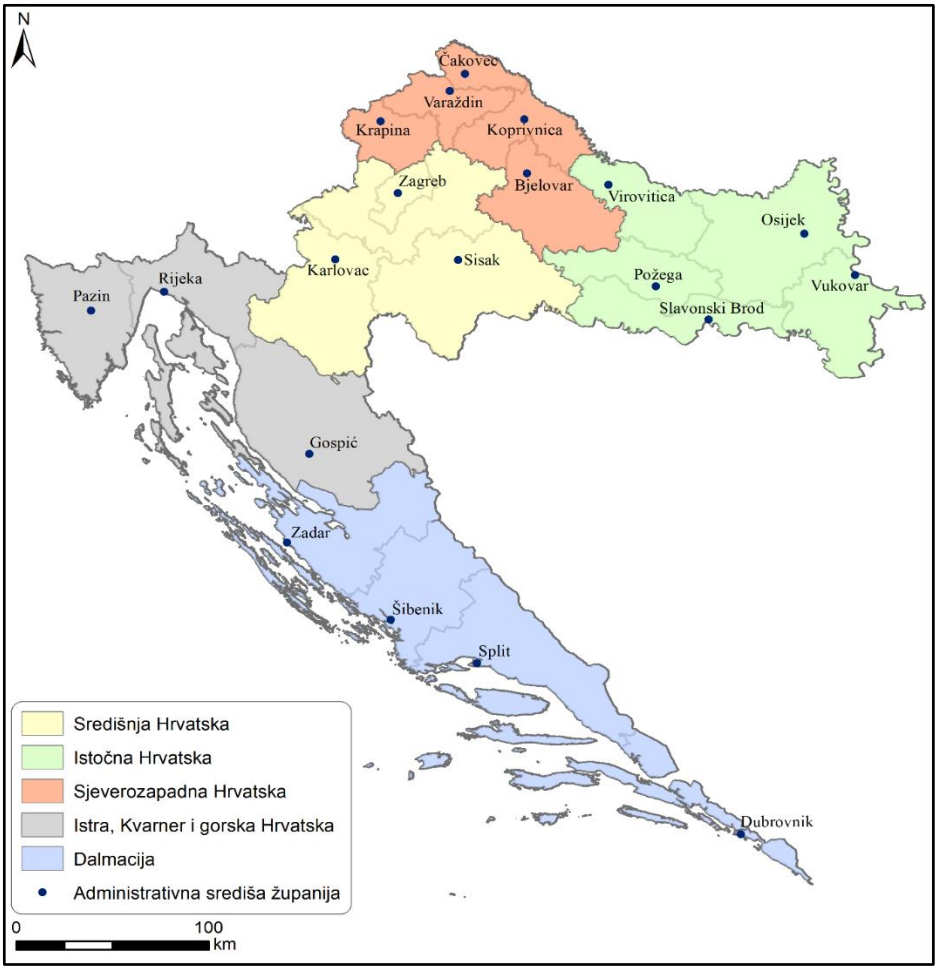
Iz Tablice 8 vidljivo je kako postoji razlika u primjeni načela zavičajnosti s obzirom na cjeline Republike Hrvatske. Medijan svih odgovora bio je 4.25 što znači da su ispitanici prosječno odgovarali kako uglavnom koriste načelo zavičajnosti. Međutim, srednji rang odgovora varira između 101,37 i 160,32.

Iz Tablice 9 vidljivo je koja hrvatska regija odgovara više od centralne vrijednosti, a koja jednako ili manje od nje u smislu primjene načela zavičajnosti. Prema frekvencijama odgovora, najveća razlika vidljiva je u regiji Istra, Kvarner i gorska Hrvatska gdje je 18 ispitanika odgovorilo većim odgovorom od medijana. U istočnoj Hrvatskoj ispitanici su u jednakoj mjeri odgovarali više od medijana, jednako ili manje. U sjeverozapadnoj i središnjoj Hrvatskoj je više ispitanika navelo odgovore jednake centralnoj vrijednosti ili niže od nje. U Dalmaciji je također više ispitanika navelo odgovore jednake medijanu ili manje od njega.

Regije	**>Md**	**<=Md**
Istočna Hrvatska	20	20
Sjeverozapadna Hrvatska	24	32
Središnja Hrvatska	24	33
Istra, Kvarner i gorska Hrvatska	18	4
Dalmacija	20	31

Frekvencije odgovora o primjeni načela zavičajnosti na prostoru Republike Hrvatske u odnosu na medijan odgovora (Tablica 9)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131



Geografske cjeline Republike Hrvatske obuhvaćene istraživanjem (Slika 2)

Iz dobivenih rezultata vidljivo je da se načelo zavičajnosti ne primjenjuje u jednakoj mjeri na čitavom prostoru Republike Hrvatske te da u prostoru Istre, Kvarnera i gorske Hrvatske učitelji u značajnijoj mjeri primjenjuju načelo zavičajnosti od ostalih regija. U posljednjoj navedenoj regiji načelo se zavičajnosti u znatno većoj mjeri primjenjuje u nastavi prirode i društva u odnosu na druge definirane regije Republike Hrvatske. Detaljnijom statističkom obradom rezultata dobivena je vrijednost statističke značajnosti od 0.004 što je manje od 0.005. Dobiveni rezultat iziskuje odbacivanje postavljene hipoteze jer postoji statistički značajna razlika u korištenju načela zavičajnosti između istraživanjem definiranih regionalnih cjelina Republike Hrvatske.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

Statistički značajnija razina korištenja zavičajnog načela među ispitanicima koji rade u Istarskoj, Primorsko-goranskoj i Ličko-senjskoj županiji mogla bi se možda objasniti činjenicom da je 45 osnovnih škola u Istarskoj županiji, zajedno se velikim brojem dječjih vrtića i srednjih škola sudjelovalo u višegodišnjem projektu institucionalizacije zavičajne nastave Istarske županije. Prepoznata vrijednost zavičajnog pristupa kroz ideju o zavičajnoj nastavi „krenula je iz šarolikog multikulturalnog istarskog identiteta, od bogatstva sadržanog u maloj-velikoj Istri koja čuva, njeguje tradiciju, običaje, narječja, floru, faunu i svekoliku povijesnu baštinu." (ZaNas, http://www.za-nas.hr/zavicajna-nastava). Zasigurno je sudjelovanje u navedenom projektu utjecalo na to da i nakon njegovog završetka kroz projekt osviješteni učitelji istarske županije nastavljaju koristiti načelo zavičajnosti u puno većoj mjeri od učitelja ostalih dijelova Hrvatske.

Zaključak

Načelo zavičajnosti ili životne blizine izuzetno je važno u osnovnoškolskom obrazovanju, a pogotovo u razrednoj nastavi. Načelo zavičajnosti primjenjuje se u većini nastavnih predmeta, ali je najbitnije za razumijevanje sadržaja nastavnog predmeta prirode i društva. Načelom zavičajnosti se učenike uvodi u sadržaje prirode i društva kroz primjere iz njihove neposredne okoline. Didaktički princip kojeg je uveo Komensky da se u nastavi uvijek polazi od poznatog prema nepoznatom, od lakšeg prema težem, od jednostavnog prema složenom svoju je primjenu našao i u aktualnoj nastavi Prirode i društva u Republici Hrvatskoj.

Istraživanje o primjeni načela zavičajnosti u nastavi Prirode i društva nije pokazalo očekivane rezultate. Učitelji većinom ukazuju na postojanje problema i poteškoća u pripremanju vlastite nastave sukladno načelu zavičajnosti. Načelo zavičajnosti se ne primjenjuje u jednakoj mjeri na čitavom prostoru Republike Hrvatske i načelo zavičajnosti ne primjenjuju jednako svi učitelji s obzirom na njihovo radno iskustvo u školi. Jedina pretpostavka koja je istraživanjem potvrđena jest da načelo zavičajnosti u jednakoj mjeri primjenjuju učitelji iz ruralne i urbane sredine.

Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu intenzivnijeg stručnog usavršavanja učitelja u području korištenja zavičajnog pristupa, pogotovo mlađih kolega s manje radnog iskustva. Dobar primjer, svakako, može biti i projekt institucionalizacije zavičajne nastave u Istarskoj županiji. Razrada sličnog projekta na razini ostalih županija Republike Hrvatske i izrada zavičajnih priručnika zasigurno bi korištenje načela zavičajnosti u nastavnom procesu podiglo na jednu značajniju, višu razinu.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.131

Literatura

Dunja ANĐIĆ: *Učenje i poučavanje prirode i društva na otvorenim prostorima*. Metodički obzori 2, 7–23, 2007.

Emina BERBIĆ KOLAR: *Zavičajni idiom u nastavi hrvatskoga jezika*. U Suvala, A. i Pandžić, J. (ur.) *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku* (75–79). Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2015.

Krešimir BEZIĆ: *Metodika nastave prirode i društva: Tehnologija nastave*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1998.

Zdenko BRAIČIĆ: *Metodika prirode i društva 1*. Sveučilište u Zagrebu – Učiteljski fakultet, Petrinja, 2017.

Louis COHEN, Lawrence MANION, Keith MORRISON: *Metode istraživanja u obrazovanju*, Naklada Slap, Zagreb, 2007.

Ivan DE ZAN: *Metodika nastave prirode i društva*, Školska knjiga, Zagreb, 1999.

Vesna KOSTOVIĆ-VRANJEŠ: *Nastavni sadržaji prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja 25, 207–215, 2011

Mate MATAS: *Zavičajni sadržaji u nastavi Prirode i društva*. U M. Šagud (ur.), *7. Dani Mate Demarina „Prema Suvremenoj školi“*. Visoka učiteljska škola, Petrinja, 2006.

MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I ŠPORTA [MZOŠ]: *Nastavni plan i program za osnovne škole*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb, 2006.

MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA [MZO]: *Kurikulum za nastavni predmet priroda i društvo u osnovnoj školi*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb, 2019.

ZaNas – projekt institucionalizacije zavičajne nastave Istarske županije http://www.za-nas.hr/zavicajna-nastava

Sažetak

Načelo zavičajnosti jedno je od najvažnijih metodičkih načela u nastavi nastavnog predmeta Priroda i društvo. Odabrani nastavni sadržaji kojima se žele ostvariti propisani ishodi učenja moraju biti bliski prostoru učenikova okruženja. Na uzorku od 226 učitelja razredne nastave uz pomoć upitnika autori su istražili (ne)postojanje razlika u primjeni načela zavičajnosti među učiteljima s obzirom na određene sociodemografske i geografske karakteristike poput godina radnog iskustva, rada u ruralnoj / urbanoj sredini i regionalnoj pripadnosti škole u kojoj su učitelji zaposleni.
Ključne riječi: Princip zavičajnosti, poučavanje, Priroda i društvo

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

Plavac, Morana

SLIKA KRALJA MATIJE KORVINA U ČASOPISIMA 19. STOLJEĆA

Uvod

Imagološka se analiza ovoga članka temelji na pokušaju da se rekonstruira slika ugarskoga kralja Matijaša na temelju priloga i pjesama objavljenh u časopisima 19. stoljeća. Izvori su ove analize tekstovi o kralju Matiji Korvinu objavljeni u časopisima *Danica, Kolo*, *Zora dalmatinska* i *Neven*. Kralj je Matija Korvin uvijek bio zanimljiva ličnost čije je ime vezano uz brojne legende, pjesme, priče, a u narodu je poznat bio kao „pravedan kralj". Daljnja se analiza bavi tekstovima koji ne donose neku važnu imagotipsku građu o kralju Matiji, ali neki donose povijesne činjenice kao što je njegov odnos prema nekim hrvatskim gradovima, no neki spominju i zanimljive predaje koje su se navodno dogodile na hrvatskim prostorima, a vezane su uz ugarskoga kralja ili se on povezuje s ratnim pohodima i obranom od Turaka. Nadalje, uz Korvina se povezuju i neke hrvatske ličnosti kao što su Ivan Vitez od Sredne, Ivan Česmički, Toma Bakač Erdodi. Tako tekstovi koji se bave ovim ličnostima u prvi plan stavljaju životopis navedenih kraljevih službenika, a koji su hrvatskoga podrijetla, ali se iz tih tekstova iščitavaju neke osobine samoga kralja, no isključivo iz gledišta autora objavljenoga teksta.

Analiza tekstova objavljenih u časopisima

Činjenice su o kralju Matiji Korvinu da je bio pripadnik velikaške obitelji Hunyadi. Kao državnik bio je ambiciozan, poznat kao veliki kralj, diplomat i vojskovođa, ali i pokrovitelj umjetnosti i znanosti u éije se vrijeme Budim razvio u gusto naseljen i bogat grad. Ime mu je sačuvano u mnogim hrvatskim pjesmama i legendama. Već se u prvim početcima izlaženja *Danice* u pjesmi „Mato Gerebić"[1] Ljudevita Vukotinovića pojavljuje lik kralja Matije koji poziva hrvatsku vojsku u obranu grada Jajca. Naime, u pjesmi Mustafa šalje knjigu kralju u kojoj poziva Hrvate da iziđu u borbu s njim. Kralj je zabrinut te ga „merzli pot obhaja".[2] Mato Gerebić se javlja da ide u borbu protiv Mustafe koji predstavlja zajedničkoga neprijatelja mađarskoga i hrvatskoga naroda. U dvoboju pobjeđuje Mato, ali pjesnik iskazuje jedan zanimljiv detalj kojim ističe razliku između samoga kralja i Gerebića, mada su obojica u obrani kršćanstva, dvaju naroda, dakle na istoj su strani, a protiv Mustafe koji je simbol turskog, osvajačkog svijeta. Ipak pjesnik, želeći istaknuti određenu nepripadnost hrvatskom/slavenskom/Gerebićevu svijetu, stavlja kralju ove riječi: „Ak i nisam z kervi tvoje,/Hrabrost cěni serdce moje."[3] No, unatoč tome što je riječ o mađarskom kralju, u pjesmi on dobiva ulogu

[1] *Danica*, 1835, br. 12, str. 45–46.
[2] Isto, str. 45.
[3] Isto, str. 46.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

pravednoga kralja koji bogato nagradi hrabroga hrvatskoga vojnika Gerebića. Dakle, i ovdje se kralj povezuje s vojskom, borbom, obranom, ali i u ulozi zabrinutoga vojskovođe kojemu je stalo do svojih vojnika te se u pjesmi daje slika sinergije kraljeve mudrosti i hrabrosti hrvatskoga vojnika Gerebića u obrani zajedničkih interesa.

U *Danici* je 1839. godine objavljena pjesma Dimitrija Demetera „Kralj Matiaš. Polag narodne ilirske pověstice“[4] u kojoj je slika kralja Matije opet vezana uz borbu, rat, oružje, on je okružen vojnicima. Maja Bošković-Stulli[5] to je prepjev njemačkog prepjeva slovenske predaje autora K. Ullepitscha. Pjesma je nostalgičnoga raspoloženja, izražava iščekivanje kralja Matijaša i njegovih vojnika da krenu u obranu „Slavjana“ od „Inostranca“, ali taj trenutak još nije došao. Očekivano, uz kralja ratnika se povezuje družba, junaci, oružje, mač, vojnik, čekanje: „Da u bitvu sarne vrědnu,/Gdi za slavu karv se liva“[6] te čete „koje žude u boj poći.“[7] Bošković-Stulli[8] piše kako su predaje o kralju koji u nekoj planini ili pećini spava sa svojim vitezovima široko međunarodno rasprostranjene i povezane s mnogim imenima vladara ili epskih junaka. Očekivani čas vladareva buđenja, nastavlja Bošković-Stulli, kadikad će, prema predaji, donijeti spas ispaćenom narodu, a kadikad će to biti apokaliptički uvod u smak svijeta.

Godine 1854. u *Nevenu* su objavljene Kukuljevićeve „Narodne pripoviesti o Medved-gradu“.[9] Među njima je zanimljiva novela „Medvedgradski gavran“ koja govori o crnoj kraljici koja je stanovala u Medvedgradu i imala gavrana koji asocira na „korvinovskog gavrana“ pod čijim simbolom narod održava uspomenu na svoje medvedgradske gospodare Matiaša i Ivana Korvina te udovicu Beatricu Frankopansku. S Matijom se povezuje i Kraljev zdenac u istoimenoj noveli u kojoj autor piše kako nosi ime kralja koji je nekada stanovao u Medvedgradu te je često, prilikom šetnje ili lova, dolazio i krijepio se na studencu, otuda i nazivi Kraljev potok i selo Kraljevec te po mišljenju autora pod spomenutim se kraljem podrazumijeva ili kralj Sigismund ili Matiaš Korvin jer su oba neko vrijeme stanovala u Medvedgradu i u Kalniku.

U tekstu o povijesti senjske i modruške biskupije Kukuljevićev iznosi povijesne činjenice te o Korvinu piše u kontekstu otimanja grada Senja Frankopanima 1471. godine: „[...] nisu dakle Frankopani sami predali grad kralju ugarskomu, nego su ga na silu izgubili.“[10] Nadalje, Kukuljević je objavio članak „Varašdin s gledišta povjestničkog“[11] u *Nevenu* 1857.godine, a tema je povijest grada Varaždina gdje: „[...] potvrdi kralj Matijaš gradjanom varašdinskim stara prava dana im po kralju Andriji II. i podieli im dne 8. srpnja iste godine službenu

[4] *Danica*, 1839, br. 3, str. 9.
[5] Bošković-Stulli, Maja:“Odnos kmeta i feudalca u hrvatskim narodnim predajama.“ Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Vol. 5, No. 1., 1973, str. 313.
[6] *Danica*, 1839, br.3, str. 9.
[7] Isto.
[8] Bošković-Stulli, M, 1973, str. 309
[9] *Neven*, 1854, br. 44, str. 684–686.
[10] *Neven*, 1856, br. 5, str. 156-160.
[11] *Neven*, 1857, br. I. , str. 17–22 (U Bibliografiji u fusnoti ovoga naslova piše: Izvadjeno iz povećeg rukopisnog djela, koje se za tisak pripravlja pod naslovom: historički opis Hrvatske, Slavonije i Sriema...; op. M. P.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

pečat s kulom i trimi riekami, koju grad još danas upotrebljava.“[12] Osim Medvedgrada, Kalnika i Varaždina, Matiji su bila važna i neka slavonska mjesta koja su mu pružala utočište. Tako je selo Kobaš uz Savu, prema navodima Luke Ilića Oriovčanina u članku „Slavonske starine“,[13] mjesto od velike važnosti za Korvina: „Taj je grad od vremenah kralja Matije Korvina do god. 1526. bio od velike hasne, jer je znatna u njemu posada hrabro odbijala sve turske navale. […] kralj Matija bio je tude od vlastelina Gjorgje gostoljubivo primljen, kad je Jajcu gradu pomoćne čete vodio.“[14]

U članku „Kraljeva Velika. (Iz sbirke starožitnostih kraljestva Slavonskog)“[15] Oriovčanin piše o ostatcima glasovitoga grada Kraljeva Velika u kojem je, kako narod pripovijeda, obitavao Matija Korvin i to godine 1464. prolazeći iz Srijema kroz Slavoniju, u Kraljevoj je Velikoj imao svoj „glavni stan“ koji je uzdržavao protiv turskih ratova, a narodna pripovijest tvrdi da je Matia tu rado i boravio navodno zbog lijepe mlade Janje koju moli za oprost: „Nemoj mene kleti, lipa mlada Janjo,/Ja bi te rad ’zeti, otac mi te brani,/Otac mi te brani, majka mi te kara,/Majka mi te kara, bratac odgovara;/Bratac odgovara, a sestrica kudi,/ Jer ti nisi Janja, roda velikoga,/Roda velikoga, roda plemenita.“/„Jel’ ja nisam Janja roda poštenoga,/Roda poštenoga, poroda dobroga,/Poroda dobroga, ’vog sinčića tvoga.“[16]

Oriovčanin nastavlja kako je poznato da je Matija imao nezakonitog sina Ivana te ako je narodnoj pjesmi vjerovati, tako je spomenuti Ivan u Kraljevi Velikoj rođen ili othranjen, ali ipak autor napominje: „Težko da će biti jedno, a kamoli drugo! A morebit i obadvoje.“ Uglavnom, Oriovčanin završava članak napomenom kako je Kraljeva Velika bila važno mjesto zbog obrane od Turaka.

Kralj je u svoju vojnu pratnju vodio i savjetnike među kojima je bio i Ivan Česmički, važna ličnost, spona dvaju naroda koji je želio da mu u imenu „naznačena bude domovina, prava stara Pannonia, to jest ona pokrajina, koja se nalazi medju Dravom i Savom.“[17] Kao i njegov ujak Ivan Vitez i Česmički je bio visoki službenik na dvoru Matije Korvina, čovjek mu od povjerenja, ali i kritičar kraljevih odluka. Biografija o Česmičkom objavljena je u *Danici* 1844. godine, u *Zori dalmatinskoj* 1845. godine, a riječ je o istom tekstu u kojem anonimni autor opisuje njegovo školovanje, vojne pohode, službu na dvoru u Budimu te bijeg s dvora i smrt. Očekivano, autor stvara o Česmičkom samo pozitivnu sliku pišući o njemu da je „ljubimac muzah“, „predmet hvale suvrěmenih i kasnih pisaocah“, „ljubki pěsnik“, „krěpki govornik“, čovjek koji se rodio „s tolikimi prekrasnimi sposobnostmi“. Iz biografije se iščitavaju i osobine kralja koji je, kako piše anonimni autor, cijenio svojega savjetnika darujući mu povelju: „…da mogu zlato, srebro i svaku vèrst mědi po svojoj to jest pečuhskoj biskupii dati tražiti, kopati i izradjivati na svoju i cèrkovnu korist. To, i što ga je već prie mlada podigò na

[12] *Neven*, 1857, br. I. , str. 17.
[13] *Neven*, 1857, br. I. , str. 29–31.
[14] Isto.
[15] *Neven*, 1852, br. 50, str. 788–792.
[16] *Neven*, 1852, br. 50, str. 790 (U fusnoti ovoga teksta piše: “G. Spisatelj ovdě pod Carigradom Kraljevu Veliku razuměva, no mi veoma dvojimo da bi to svejednako biti moglo.“ – op. M. P.)
[17] *Danica*, 1844, br. 38, str. 150.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

biskupsku stolicu, dokazuje, da ga je veoma milovao njegov kralj."[18] Nadalje, tekst donosi podatke o nekim životnim okolnostima u kojima se Česmički našao, boležljivost za vrijeme dugih bojeva na kojima je pratio kralja otkrivajući sve veće nezadovoljstvo kako velikaša, tako i savjetnika: „Uvěk većom nezadovoljnostju opazivali su stališi, da Matia, nepazeći na svoje savětnike, svojevoljno postupa, brine se mnogo manje o turskoj uvěk većma raztućoj sili, [...] da vodi ratove bez svake svèrhe [...]. Na čelu nezadovoljnikah stajahu primas Vitez i njegov netjak Janus."[19] Matijaševi su protivnici pozvali poljskoga kralja Kazimira da stupi na ugarsko prijestolje, ali nisu mogli nadmudriti Korvina jer: „ *... za rukom mu podje lěpimi rěčmi, obećanji, darovi, lukavstvom i mudrostju Kažimirove slědbenike tako bèrzo k sebi povratiti, da je taj odmah k svomu otcu u Poljsku uteko."*[20]

Sazvao je plemiće u Budimu, među njima i Viteza kojega je poslije nekoliko mjeseci odlučio zatvoriti u višegradsku tvrđavu. Česmički je, bojeći se slične sudbine, pobjegao u Zagreb, ali je umro za nekoliko mjeseci. Autor navodi kako ga nitko, zbog straha od kralja, nije htio „svetačno zakopati", nego su mu tijelo sakrili u neku kapelu: „Kad je Matia poslě dugo vrěmena putujući prěko Pečuha cérkvu posětio, zamole ga svetjenici za dozvoljenje, da dostojno sahrane nezakopano njegovo mèrtvo tělo. Kralj ih izpsova, zbog njihove robske strašivosti i zapovědi, da ga sahrane svetačno i velelěpno i sam je žalio propast toga njemu někad dragog čověka."[21] Postoji i druga verzija priče o Česmičkovoj smrti koju navodi isti autor, da je umro potajno kod jednog prijatelja koji je čuvao njegovo tijelo u zasmoljenoj škrinji dvije godine. Matija je nekoliko puta htio vidjeti Česmičkog, ali nije mogao saznati gdje je. Slučajno je posjetio crkvu u kojoj je mrtav bio „prognanik" i saznao istinu te dopustio: „... da mu se tělo njegovoj časti dostojnom velelěpnostju sahrani, nego i njegovog priatelja zbog pobožne ljubavi, koje je mèrtvacu izkazao, načini biskupom one cèrkve, kojom je prie Janus vladao."[22]

Sam autor navodi sumnje u istinitost nekih dijelova ove „pripověsti".[23] Kako god, u prvi plan ipak dolazi slika privrženosti kralja Matije svojem prognanom savjetniku. Unatoč razmiricama između kralja i njegova savjetnika, u cijelom tekstu nema negativnoga vrednovanja kraljeve ličnosti, ali se može iščitati da je bio darežljiv, lukav, vješt diplomat, ali i pokrovitelj znanosti i umjetnosti. Naime, zahvaljujući Beatrici Aragonskoj, Matijaševoj supruzi, kćeri napuljskoga kralja, na budimskom se dvoru razvijala renesansna kultura i stil, a kralj je utemeljio knjižnicu „Bibliotheca Corviniana" kojom je, kako piše Kontler[24], Matijin dvor zaslužio europsku slavu. Naziv *Corviniana,* nastavlja Kontler, potječe od nadimka koji su Matiji prvi nadijenuli talijanski humanisti: Corvinus, tobože drevna rimska obitelj, često povezivana s gavranom (lat. corvus) u grbu obitelji Hunyadi, ali vjerojatno potječe od „Corvino vico", sela Kovin na donjem

[18] *Zora*, 1845, br. 21, str. 179.
[19] Isto, str. 180.
[20] Isto.
[21] *Zora*, 1845, br. 21, str. 186.
[22] *Zora*, 1845, br 21, str. 186.
[23] *Zora*, 1845, br 21, str. 179.
[24] Kontler, László:"Povijest Mađarske. Tisuću godina u Srednjoj Europi." Zagreb: Srednja Europa, (2007: 134).

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

Dunavu koje Bonfini spominje kao rodno mjesto Matijinog oca. Zanimljiv je i Kontlerov podatak da je *Corvinianu* veličinom premašivala samo papinska knjižnica u Vatikanu (a glede grčkih knjiga, nijedna) te je po svome sastavu bila potpuno u skladu sa svojim vremenom: sadržavala je sva poznata djela o svim disciplinama koje su napisali antički i helenistički autori, crkveni oci, bizantsku i skolastičku literaturu kao i djela ranog humanizma u dvojezičnim (grčko-latinskim) verzijama, a humanističkim znanstvenicima koji su posjećivali Budim nudila je izvanredne radne uvjete. Vjerojatno je kao veliki i bogati spomenik europske kulture, nažalost, nestao u teškim ratnim vremenima, *Corviniana* je našla svoje mjesto u *Danici*, odnosno *Zori dalmatinskoj* i *Nevenu*. Naime, i u spomenutoj biografiji „Xivotopisje. Janus Pannonius."[25] spominje se i Korvinova knjižnica. O kralju je napisano da je bio pomnjiv i velikodušan zaštitnik znanosti, volio se družiti s obrazovanim ljudima gledajući kako će time pomoći svojoj državi. Tako je dao podići *obćinsku učionicu* poput bolonjske:"Sigurno cvětala je ta učionica u Budimu, gdě je Matia stanovao baveći se uvěk u družtvu učenih ljudih i gdě je imao bez sumnje i svoju bogatu knjižnicu, koja je onda jošte težko bila jedna od najugledniih. Nu za stanovito neznamo ni gdě je bilo, ni kako je dugo trajalo ovo sveučilište, koje se je sudeći po učenih Matiom za tu svèrhu u Ugarsku pozvanih ljudih, za cělo moglo natěcati s pèrvimi zavodi ove vèrsti u svoj Europi, ali žalibože i to kao mnoga toga, što je dobra i velika utemeljio Matia, propadè, ako i ne odmah po njegovoj smèrti, a to ipak za cělo onda, kada su Turci nasèrnuli u Ugarsku, koji su takodjer i dragocěnu njegovu knjižnicu utamanili i sažgali."[26]

U *Nevenu* je 1853. godine također objavljen članak anonimnoga autora „Knjižnica Korvinova"[27] u kojoj piše vrijeme osnivanja te kako su prve knjige kupovane u Carigradu, Grčkoj i Aziji, a sam je kralj uz velike troškove dobavljao knjige, plaćao prepisivače te knjižnica postavši najveća, nakon kraljeve smrti, propada. Autor navodi i neke druge podatke kao npr. da je 1526. oštećena od Turaka, premda su je od 1541. turski vođe čuvali, car Maksimilijan je uzeo puno rukopisa. Unatoč velikim gubicima zbirka je i u 17. stoljeću bila velika, a Pazman je za nju ponudio 30000 forinti Turcima. Od te velike knjižnice ostali su zakonici koji krase bečku, ferrarsku, wolfenbüttelsku knjižnicu i druge inozemne zbirke knjiga. Svoj je uspon za vrijeme Korvinove vladavine započela još jedna važna ličnost hrvatsko-mađarske povijesti, a je Toma Erdödi Bakač. Njegova je biografija objavljena u časopisu *Neven* pod naslovom „Životopisi slavnih muževah iz obitelji Erdödskih Bakačah. Posvećeno svjetloj gospoji Sidoniji Rubidovoj, rodjenoj iz porodice Erdödianske. Od. A.T.B"[28] Vrlo opsežna biografija opisuje Tomu Bakača I. koji je bio *nadbiskup ostrogonski, kardinal sv. rimske crkve, tutor i upravitelj biskupije zagrebačke*.[29] Autor navodi kako je Bakač rođen u niskoj kućici, ne zna se ni kada se rodio ni tko su mu bili roditelji, ali je iz plemićke obitelji koja je vladala u Jelengradu, mjestu u Moslavini, u

[25] *Zora*, br. 21, str. 162–165; 178–180; 186–187.
[26] *Zora,* 1845, br. 21, str. 179.
[27] *Neven*, 1853, br. 38, str. 605-606.
[28] *Neven*, 1855, br. 8, str. 115–119; 132–139; 151–155; 167–171; 181–187; 197–200.
[29] Isto, str. 116.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

vlasništvu obitelji Cuporske.[30] Autor pretpostavlja da ga je školovao ili neki svećenik ili netko iz obitelji Cupor ili sam kralj Matija Korvin. Ukratko piše o mjestima Bakačeva školovanja kao i dužnosti koje je obavljao, a ističe vjernost kralju Matiji i njegovu sinu Ivanu. Cijela biografija prati Bakačev profesionalni životni put, napredovanje, diplomatsku i političku karijeru u kojoj se iskazao kao savjetnik kralja Vladislava. Sam tekst donosi puno povijesnih činjenica, ali za imagološku analizu ipak se iščitava stajalište samoga autora o Bakaču kojega naziva razboritim, „mudri Toma"[31] koji je htio da se „iz nutra utvrdi kraljevstvo",[32] važan je bio i u učvršćivanju hrvatsko-mađarskih odnosa, držan je za čovjeka „osobite kreposti i velikih zaslugah za državu".[33] U odnosima s Turcima „Toma se [...] mudro vladaše",[34] kralju je bio osoba od povjerenja jer „bijaše važan i ozbiljan",[35] a bio je „duša vlade",[36] a kako je bio odan kralju i predan svome poslu, autor piše da je i „pravi vladar bio".[37] Njegovo je ime bilo poznato u Poljskoj i u Rimu, a želio je osloboditi Europu od Turaka. Oduševljeno autor nastavlja:" Divno je promatrati Tomino predvidjenje, njegovu oštroumnost, [...] I vriedno bijaše da tolika mudrost i radinost onolikom sjajnošću svjetovnom odsievaše."[38] Tekst nadalje prikazuje razne izazove s kojima se Bakač morao suočavati kao što je planiranje strategije u obrani od Turaka, intrige unutar Ugarske, savezništva koja je sklapao između plemićkih obitelji. Bio je tutor kralju Ljudevitu, ali zbog rasipnosti kralja, nereda u državi, nesložnoga plemstva, klonuo je duhom te umro. Pokopan je u Ostrogonu, ali se ne zna ni godina ni dan njegove smrti.

Zaključak

Iščitavajući tekstove o starijoj, zajedničkoj povijesti, može se primijetiti kako je u njima više ističe pozitivna slika zajedničke prošlosti, a kralj je Matija Korvin prikazan kao pravedni kralj čiji su savjetnici bili ljudi i iz hrvatskih krajeva.

Tako se daje slika međusobne uzajamnosti, podrške, darivanja, zajedničke obrane, zajedničkog neprijatelja.

[30] Autor navodi kako je obitelj Cuporska bila silovita, nepravedna i grabežljiva te je otela Bakačevima očevinu, ali kada je izumrla, vratila se Bakačevima Moslavina i Jelengrad, „a budući je sve šumni priediel, *šumadia* bilo, to se nazove obitelj Bakačah gospodujućom šumama t.j. Erdödianskom. (*Erdö* je u magjarštini šuma: Erdelj=šumadia.)" (*Neven*, 1855, br. 8, str. 116).
[31] Isto, str. 119.
[32] Isto.
[33] Isto, str. 134.
[34] Isto, str. 136.
[35] Isto, str. 137.
[36] Isto, str. 138.
[37] Isto.
[38] Isto, str. 151.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

Literatura

BOŠKOVIĆ-Stulli, Maja: *Odnos kmeta i feudalca u hrvatskim narodnim predajama*. Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Vol. 5, No. 1. (1973: 313)

DEMETER, Dimitrije: *Kralj Matiaš. Polag narodne ilirske pověstice*. Danica ilirska, 1839, br. 3, str. 9.

ILIĆ, Oriovčanin Luka: Kraljeva Velika. (Iz sbirke starožitnostih kraljestva Slavonskog). Neven, 1852, br. 50, str. 788–792.

KONTLER, László: *Povijest Mađarske. Tisuću godina u Srednjoj Europi*. Zagreb: Srednja Europa, 2007, str. 134.

KUKULJEVIĆ, I., *Varaždin s gledišta povjestničkog,* Neven, 1857, br. I. , str. 17–22.

VUKOTINOVIĆ, Ljudevit: *Mato Gerebić*. Danica ilirska, 1835, br. 12, str. 4–546.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.143

Sažetak

Slika kralja Matije Korvina u časopisima 19. stoljeća

Kroz višestoljetne političke, ekonomske i kulturne veze važne ugarske i hrvatske ličnosti ostavile su traga u kulturi kako jednoga, tako i drugoga naroda te su se njihova imena, očekivano, našla u brojnim povijesnim prilozima i pjesmama objavljenima u časopisima 19. stoljeća podsjećajući tako na zajedničku povijest i već spomenute veze u prošlosti. Tako su izvori ove imagološke analize tekstovi o kralju Matiji Korvinu objavljeni u časopisima *Danica, Kolo*, *Zora dalmatinska* i *Neven*.
Ključne riječi: imagologija, slika, kralj Matija Korvin

Abstract

Picture of King Matthias Corvinus in 19th century magazines

Through centuries of political, economic and cultural ties, important Hungarian and Croatian personalities have left their mark on the culture of both peoples and, as expected, their names have appeared in numerous historical articles and poems published in 19th century magazines. Thus, the sources of this imagological analysis are the texts about King Matthias Corvinus published in the journals Danica, Kolo, Zora dalmatinska and Neven.
Keywords: imagology, image, King Matthias Corvinus

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Radoš, Marta

OTVORENA ZNANOST NA PERIFERIJI

Uvod

Znanost je od svojih početaka do danas promijenila mnoge oblike komuniciranja – od usmenih rasprava znanstvenika, preko pisama, znanstvenih knjiga, pa sve do elektroničkih znanstvenih časopisa. Od pojave prvih znanstvenih časopisa u 17. stoljeću pa sve do danas, znanstveni časopisi ostali su najbrži i najpouzdaniji način znanstvene komunikacije.[1]

Digitalno okružje omogućilo je znanstvenim časopisima da postanu dostupni besplatno svima na temelju otvorenog pristupa.[2] Budimpeštanska inicijativa za otvoreni pristup iz 2002. godine definira otvoreni pristup kao elektroničku distribuciju recenziranih znanstvenih radova i omogućivanje njihove besplatne i neograničene dostupnosti svim zainteresiranima.[3] Iako je otvoreni pristup djelovao povoljno na znanstvenu zajednicu, uočena je neučinkovitost da se znanstvene informacije prenesu široj javnosti – velika dostupnost informacija uzrokuje da pojedinci glasinama vjeruju više nego podacima i dokazima, a iskrivljavanjem znanja u digitalnom okružju ono iznova postaje skriveno od percepcije pojedinaca.[4] Ipak, brojne su koristi otvorenog pristupa kao što su vidljivost rezultata istraživanja, lagana diseminacija radova, lakša suradnja znanstvenika, osviještenost o pitanjima autorskog prava, poticanje slobode pristupa informacijama i slično.[5] Pa iako su se s pojavom otvorenog pristupa pojavili neki novi problemi poput naplaćivanja otvorenog pristupa od autora ili predatori izdavači koji objavljuju radove upitne kvalitete, uz ispravno objavljivanje, pronalaženje, vrednovanje i korištenje otvoreno dostupnih znanstvenih informacija može se osigurati njihova kvaliteta što će doprinijeti budućem razvoju znanosti.[6]

Kroz dvije vrste vrednovanja znanstvenih radova vrši se kontrola njihove kvalitete – kroz recenziju, kao uvriježeni način vrednovanja znanstvenog rada prije njegova objavljivanja, te kroz bibliometriju, kao vrednovanje nakon objavljivanja rada na temelju utjecaja rada na druga znanstvena istraživanja,

[1] HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Časopisi i znanstvena komunikacija*, Ljevak, Zagreb, 2016., str. 45.
[2] GAJOVIĆ, Srećko: *Otvoreni pristup i digitalno okružje znanstvenih časopisa*. U: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Otvorenost u znanosti i visokom obrazovanju*. Školska knjiga, Zagreb, 2018. str. 254.
[3] HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Časopisi i znanstvena komunikacija*, Ljevak, Zagreb, 2016., str. 243.
[4] GAJOVIĆ, Srećko: *Otvoreni pristup i digitalno okružje znanstvenih časopisa*. U: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Otvorenost u znanosti i visokom obrazovanju*. Školska knjiga, Zagreb, 2018. str. 263.
[5] STOJANOVSKI, Jadranka: *(R)evolucija znanstvenih časopisa*, u: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Hrvatski znanstveni časopis: Iskustva, gledišta, mogućnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., str. 61.
[6] HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Časopisi i znanstvena komunikacija*, Ljevak, Zagreb, 2016., str. 295–298.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

odnosno na njegovu korištenost, čitanost i citiranost.[7] Znanstveni časopisi imaju ključnu ulogu u procjeni kvalitete znanstvenog istraživanja pa se od šezdesetih godina nadalje uočava porast kvantitativnih istraživanja obilježja časopisa, odnosno znanstvenih radova koje oni objavljuju kao osnovnih jedinica na kojima se provode tzv. bibliometrijske analize.[8] Bibliometrijski pokazatelji mogu biti pouzdano mjerilo zastupljenosti i utjecaja znanstvenog časopisa u zajednici kojoj se obraća i u kojoj djeluje.[9] Stoga visokoškolske knjižnice često koriste bibliometrijske analize ne samo za razvoj knjižničnih fondova već i za pružanje informacija svojim korisnicima, znanstvenicima, o za njima najboljim znanstvenim časopisima u kojima mogu objavljivati svoje radove.

Bibliometrijski pokazatelji o znanstvenim časopisima najčešće se temelje na podacima iz Web of Science i Scopus – dvije trenutno najpoznatije bibliografske i citatne baze podataka.[10] Krajem 2007. godine pojavio se portal SCImago Journal & Country Rank koji nudi niz biblometrijskih pokazatelja o znanstvenim časopisima i znanstvenoj produkciji na razini pojedinih država i regija.[11] Ove rang liste omogućile su lakši pristup informacijama o najcitiranijim časopisima u pojedinim državama, regijama, odnosno znanstvenim kategori-jama, no ujedno su stvorile i prilike za neka nova istraživanja. Upravo se u ovom radu pomoću podataka iz rang lista koje se nalaze na portalu SCImago Journal & Country Rank istražuje položaj hrvatskih časopisa iz pojedinih znanstvenih kategorija u odnosu na časopise iz istih znanstvenih kategorija u svijetu i regiji, ali i u odnosu na hrvatske znanstvene časopise iz drugih znanstvenih kategorija.

Znanstvene kategorije na koje se ovo istraživanje usredotočilo su Arts & Humanities i Social Sciences kao znanstvene kategorije koje u bibliometrijskim analizama pokazuju slabu citiranost, što zbog dugog vijeka citata u ovim znanostima, te sklonosti mediju knjige, a ne časopisa,[12] a što zbog slabe uvrštenosti u baze podataka te sklonosti materinjem jeziku.[13] Dakle, za hrvatske časopise navedenih znanosti, otegotna je okolnost što dolaze iz zemlje koja se zbog relativno malene znanstvene zajednice, nerazvijene ekonomije, te "malog" jezika smatra perifernom.[14]

Olakotna je, pak, okolnost što je u Hrvatskoj jako puno časopisa u otvorenom pristupu. S jedne strane tu su većinom nekomercijalni izdavača kao

---

[7] Isto, str. 121.
[8] MACAN, Bojan–PETRAK, Jelka: *Bibliometrijski pokazatelji za procjenu kvalitete znanstvenih časopisa.* U: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Hrvatski znanstveni časopis: Iskustva, gledišta, mogućnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2015., Str. 39.
[9] Isto, str. 53.
[10] Isto, str. 39.
[11] Isto, str. 49.
[12] PEČARIĆ, Đilda: *Scientometrics and Evaluation of Humanities and Social Sciences,* u: BORAS, Damir et al. (ur.) Recent Advances in Information Science, WSEAS Press, Dubrovnik, 2013. str. 351–356.
http://www.wseas.us/e-library/conferences/2013/Dubrovnik/ECC/ECC-56.pdf [03.01.2022.]
[13] JOKIĆ, Maja–ZAUDER, Krešimir–LETINA, Srebrenka*: Karakteristike hrvatske nacionalne i međunarodne znanstvene produkcije u društveno-humanističkim znanostima i umjetničkom području za razdoblje 1991-2005*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2012., Str. 13.
[14] HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Scholarly Journals at the Periphery: the case of Croatia*. Learned Publishing, 2014/1. str. 15–20.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

što su fakulteti, instituti i slično, a s druge strane tu je Hrčak – portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa koji kao centralni portal koji na jednom mjestu okuplja hrvatske znanstvene i stručne časopise koji nude otvoreni pristup svojim radovima omogućuje online objavljivanje elektroničkih časopisa u otvorenom pristupu. Tako se samo na portalu Hrčak može pronaći 511 naslova časopisa s objavljenih 19 451 sveščića, te s objavljenim 247 245 rada s cjelovitim tekstom.[15]

Stoga je za hrvatske, ali i svjetske Arts & Humanities i Social Sciences znanstvenike od izuzetne važnosti informacija o položaju hrvatskih časopisa navedenih znanosti u svijetu, te o prilikama koje nude časopisi za koje se smatra da pripadaju tzv. znanosti na periferiji.

Istraživanje

Ovo istraživanje temelji se na istraživanju kojeg sam prije 5 godina provela za potrebe rada izloženog na posteru na međunarodnoj konferenciji o znanstvenoj komunikaciji u kontekstu otvorene znanosti PUBMET 2016 u Zadru 2016. godine.[16] Analizom i usporedbom podataka, odnosno pokazatelja koje donosi SCImago Journal & Country Rank ustanovilo se da su unatoč znanst-venoj periferiji hrvatski Arts & Humanities časopisi visoko rangirani prema H indeksu u Istočnoj Europi pa čak i u svijetu u usporedbi s hrvatskim časopisima iz drugih područja. Uz visoki, pak, broj časopisa u otvorenom pristupu, te veliku produktivnost, istraživanje nam je ukazalo na važan položaj hrvatskih Arts & Humanities časopisa ne samo za Hrvatsku, nego i za širu regionalnu znanstvenu zajednicu.

Cilj ovog istraživanja jest istražiti jesu li hrvatski Arts & Humanities časopisi zadržali svoj važan položaj i nakon 5 godina, te ga proširiti na područje društvenih znanosti, na način da se istraži nalaze li se i hrvatski Social Sciences časopisi u sličnom položaju. Analizom i usporedbom podataka, odnosno pokazatelja koje donosi SCImago Journal & Country Rank istražilo se kako su pozicionirani hrvatski Arts & Humanities i Social Sciences časopisi na SCImago Journal & Country Rank u odnosu na hrvatske časopise iz drugih znanstvenih kategorija, te u odnosu na Arts & Humanities i Social Sciences časopise iz drugih zemalja.

Zbog već navedene sklonosti slaboj citiranosti, za navedene znanosti u istraživanje iz 2016. godine krenulo se s pretpostavkom da će Hrvatska sa svojim Arts & Humanities znanstvenim radovima zauzimati zadnja mjesta u poretku zemalja na SCImago Journal & Country Rank. Nakon tog istraživanja iz 2016. godine u ovo istraživanje krećemo s pretpostavkom da će i Arts & Humanities časopisi i SS časopisi biti visoko pozicionirani u odnosu na druge znanosti, te u odnosu na časopise iz svojeg područja, ali iz drugih zemalja.

SCImago Journal & Country Rank javno je dostupan portal koji uključuje časopise i znanstvene pokazatelje zemalja razvijene na temelju informacija sadržanih u bazi podataka Scopus (Elsevier B. V.). Podaci o citatima

[15] *Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa* https://hrcak.srce.hr [03.01.2022.]
[16] RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

izvučeni su iz više od 34 100 naslova više od 5 000 međunarodnih izdavača i mjernih podataka o uspješnosti u zemlji iz 240 zemalja širom svijeta. Časopisi, odnosno zemlje mogu se uspoređivati ili analizirati zasebno. Mogu se grupirati prema znanstvenim područjima (27 glavnih tematskih područja), prema kategoriji unutar pojedinog područja (313 specifičnih predmetnih kategorija), prema regiji, te prema godinama. Zemlje se mogu rangirati prema broju dokumenata, broju citiranih dokumenata, broju citata, broju samocitata, broju citata po dokumentu, te h-indeksu. Časopisi se, pak, osim što se mogu grupirati i po vrsti časopisa, mogu se rangirati i po broju referenci, broju referenci po dokumentu, te SJR pokazatelju.[17] SJR pokazatelj mjeri utjecaj i ugled časopisa tako da računa prosječan broj citata koje je časopis dobio u tekućoj godini za radove objavljene u prethodne tri godine, a h- indeks je broj h članaka u časopisu koji je dobio najmanje h citata.[18]

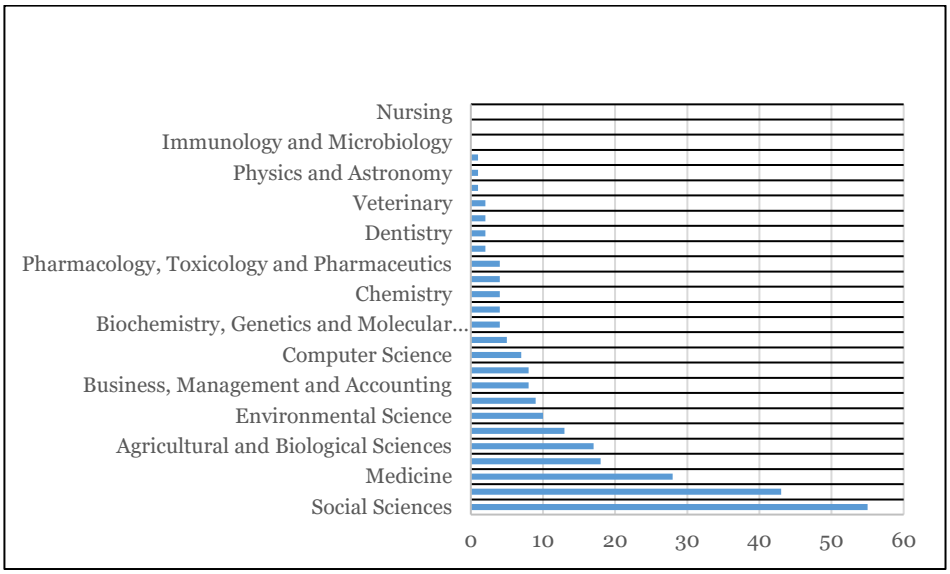
Istraživanje se temelji na komparativnoj metodi pomoću koje se sagledavaju podatci dobiveni sadržajnom analizom SCImago Jouranl and Country Rank. Podaci se nadalje rangiraju prema broju dokumenata, prema H indeksu, te prema otvorenom pristupu s ciljem utvrđivanja produktivnosti, vidljivosti i otvorenosti hrvatskih časopisa iz Arts and Humanities i Social Sciences na hrvatskoj, svjetskoj, te regionalnoj, odnosno istočnoeuropskoj razini prije 5 godina i danas.

Rezultati

Na početku istraživanja utvrdio se broj hrvatskih časopisa koji se u pojedinim znanstvenim područjima objavljuju u Hrvatskoj te su navedeni na listi časopisa SCImago Jouranl and Country Rank. Količina hrvatskih znanstvenih časopisa koji su navedeni u pojedinim znanstvenim kategorijama u Journal Rankings sa SCImago Jouranl and Country Rank upisane su u Excel tablicu, te su poredane od najmanje zastupljenih do najzastupljenijih kako je prikazano u Grafikonu 1.

[17] *About us*, https://www.scimagojr.com/aboutus.php [03.01.2022.]
[18] HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Časopisi i znanstvena komunikacija*, Ljevak, Zagreb, 2016., str. 159.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151



Broj časopisa u pojedinim kategorijama znanosti u Hrvatskoj 2020. (Grafikon 1.)

Kao što je vidiljivo iz navedenog Grafikona, najviše je znanstvenih časopisa u Hrvatskoj objavljeno iz područja Social Sciences (odnosno Društvenih znanosti, u daljnjem tekstu SS), zatim iz Arts and Humanities (odnosno Umjetnosti i Humanističkih znanosti, u daljnjem tekstu A&H), te iz Medicine. Ako te podatke usporedimo s podacima iz istraživanja iz 2016. godine,[19] možemo vidjeti da se situacija unazad 5 godina promijenila samo utoliko što se povećao broj hrvatskih časopisa u SCImago Jouranl and Country Rank i to na način da su se pojavili časopisi u nekim novim znanstvenim kategorijama, ali se povećao i broj časopisa u većini pojedinih znanstvenih kategorija. No raspored na tablici je ostao isti, te je još uvijek najveći broj hrvatskih časopisa u SCImago Jouranl and Country Rank redom iz SS 55, A&H 43 i Medicine 28.

Potom se utvrdilo koliko zemalja ima časopise u pojedinim znanstvenim područjima navedenim na listi časopisa SCImago Jouranl and Country Rank na način da su se količina zemalja u pojedinoj znanstvenoj kategoriji navedena u Country Rankings upisivale u Excel tablicu. Znanstvene kategorije su, potom, poredane od kategorija s najvećim brojem zemalja koje imaju časopis u toj kategoriji, do kategorije s najmanjim brojem zemalja koje imaju časopis u toj kategoriji. U Tablici 1. vidljivo je da u području medicine najviše zemalja ima časopise te je ta kategorija najzastupljenija. Od 27 znanstvenih kategorija SS su također popularne te se one nalaze na 4. mjestu, dok su A&H nešto manje popularne, ali još uvijek na dosta doborm 11. mjestu.

[19] RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Redni broj	Znanstvena kategorija	Broj zemalja koje imaju časopise u danoj kategoriji
1	Medicine	237
2	Engineering	235
3	Agricultural and Biological Sciences	234
4	Social Sciences	234
5	Environmental Science	234
6	Earth and Planetary Sciences	233
7	Multidisciplinary	232
8	Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	231
9	Immunology and Microbiology	230
10	Physics and Astronomy	229
11	Arts and Humanities	227
12	Computer Science	225
13	Nursing	223
14	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	223
15	Veterinary	222
16	Business, Management and Accounting	221
17	Materials Science	220
18	Energy	219
19	Neuroscience	219
20	Psychology	218
21	Economics, Econometrics and Finance	217
22	Mathematics	217
23	Chemistry	217
24	Health Professions	216
25	Chemical Engineering	214
26	Decision Sciences	203
27	Dentistry	177

Broj zemalja koje u pojedinoj danoj znanstvenoj kategoriji imaju časopis (Tablica 1.)

Kada se ovi podaci usporede s onima iz 2016. godine,[20] može se uočiti da nema nekih većih razlika te da su pojedine zanstvene kategorije podjednako popularne kao i prije 5 godina. U 2020. povećao se broj zemalja na listama te je tako u 2020. 240 zemalja, dok ih je u 2015. bilo 237. Također se može uočiti rast broja časopisa u apsolutno svakoj znanstvenoj kategoriji. Znanost sa zastupljenim časopisima iz najvećeg broja zemalja još uvijek je Medicine kao što je bila i 2015. godine. U 2020. može se uočiti veliki interes zemalja za Engineering pa tako 235 zemalja ima časopis iz tog područja u 2020. godini, za razliku od 226 zemalja u 2015. godini.

Ako se usporede podaci iz Grafikona 1. i Tablice 1., može se uočiti da znanstveni časopisi u Hrvatskoj prate svjetske trendove u znanostima koje se najviše proučavaju. Budući da su prvih četiri znanstvene kategorije koje su najzastupljenije u svijetu (Medicine, SS, Engineering i Agricultural and Biological Sciences) među prvih pet koje imaju najviše časopisa u Hrvatskoj (SS, A&H, Medicine, Engineering i Agricultural and Biological Sciences), može se reći da su

[20] RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

hrvatski znanstveni časopisi podjednako aktivni kao i svjetski. No iznenađuje A&H koje su na visokom mjestu po broju časopisa u Hrvatskoj, a budući da su po zastupljenosti u svijetu na 11. mjestu, veliki broj znanstvenih A&H časopisa iz Hrvatske u SCImago Jouranl and Country Rank dobiva još više na važnosti. Naime, časopise iz A&H objavljuje nešto manji broj zemalja u svijetu tako da je većem broju A&H časopisa iz Hrvatske omogućeno više prilika za isticanje na manjem tržištu svjetskih A&H časopisa.

Kako bi se doznalo na kojem mjestu na listama se nalazi Hrvatska prema broju dokumenata u svakoj pojedinoj znanstvenoj kategoriji, još jednom su pretraženi podaci koje nudi Country Rankings sa SCImago Jouranl and Country Rank. Dobiveni podaci su rangirani u Excel tablici, te se pokazalo, kao što je vidljivo u Tablici 2., da su A&H znanstveno područje u kojem se u Hrvatskoj najviše objavljuje dokumentat u odnosu na druge zemlje svijete, a odmah ih prate SS.

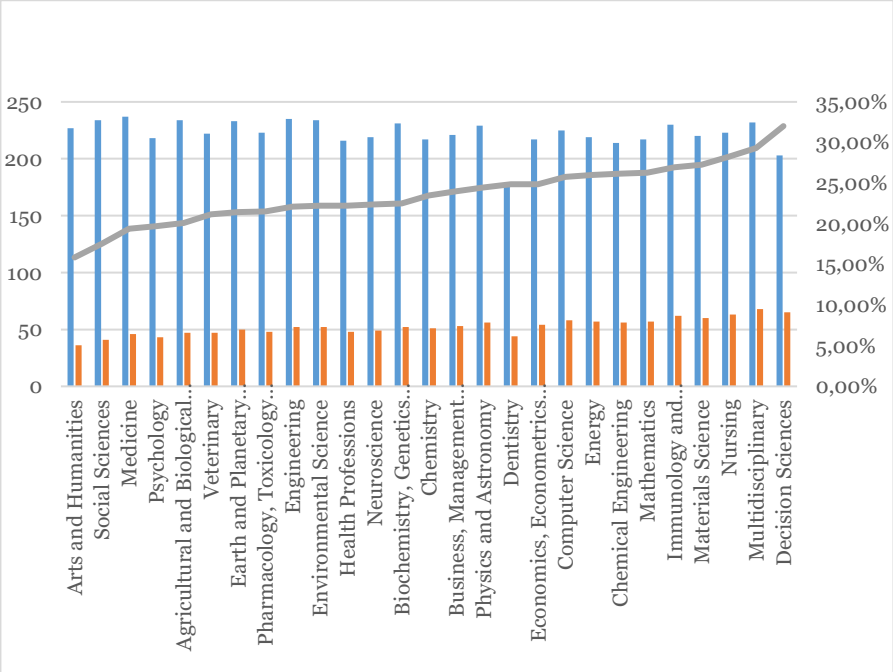
Redni broj	Znanstvena kategorija	Položaj Hrvatske na listi
1	Arts and Humanities	36
2	Social Sciences	41
3	Psychology	43
4	Dentistry	44
5	Medicine	46
6	Agricultural and Biological Sciences	47
7	Veterinary	47
8	Health Professions	48
9	Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	48
10	Neuroscience	49
11	Earth and Planetary Sciences	50
12	Chemistry	51
13	Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	52
14	Engineering	52
15	Environmental Science	52
16	Business, Management and Accounting	53
17	Economics, Econometrics and Finance	54
18	Chemical Engineering	56

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

19	Physics and Astronomy	56
20	Energy	57
21	Mathematics	57
22	Computer Science	58
23	Materials Science	60
24	Immunology and Microbiology	62
25	Nursing	63
26	Decision Sciences	65
27	Multidisciplinary	68

Položaj Hrvatske na listi Country Rank u pojedinim znanstvenim kategorijama prema broju dokumenata (Tablica 2.)

Ako se uzmu u obzir podaci iz Tablice 1. i Tablice 2. te se izračuna postotak položaja Hrvatske prema broju dokumenata u odnosu na broj zemalja koje objavljuju časopise u danoj znanstvenoj kategoriji, dobit će se najproduktivnije područje znanosti u Hrvatskoj prema broju dokumenata u danim znanstvenim kategorijama u odnosu na druge zemlje svijeta kao što je uočljivo na Grafikonu 2.

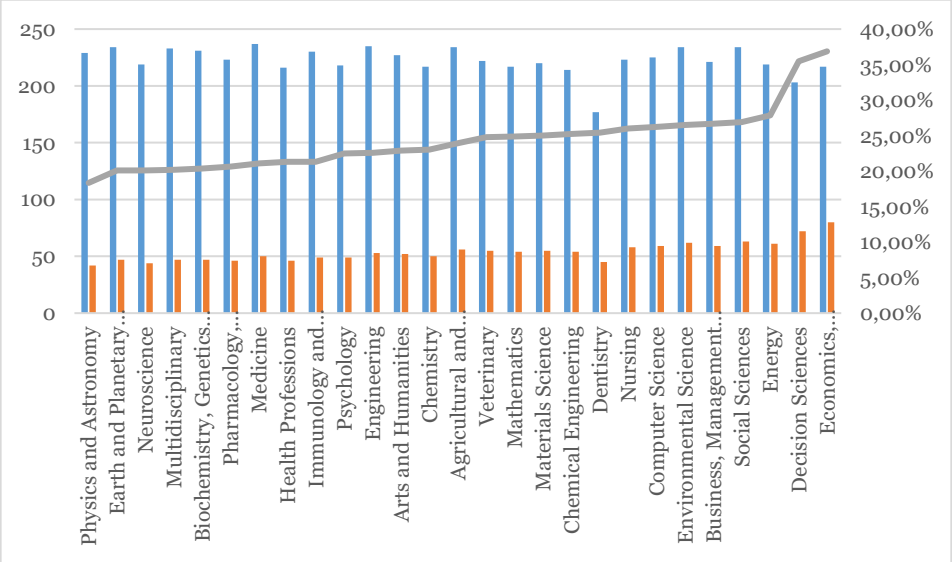


Produktivnost pojedinih znanstvenih područja u Hrvatskoj (Grafikon 2.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Grafikon 2. pokazuje da su i ovaj put hrvatski znanstveni časopisi iz A&H i SS pozicionirani na vrhu listi, te se mogu svrstati među najproduktivnije. U Hrvatskoj su po broju objavljenih radova relativno najproduktivniji časopisi iz područja A&H jer se po broju objavljenih dokumenata Hrvatska svrstala u 15,86% (36. mjesto od ukupno 227 zemalja) najproduktivnijih zemalja iz tog područja, a po broju radova iz drugih područja svrstala se na nižim mjestima. SS su tako 41. od 234 zemlje, odnosno u 17.52 % najproduktivnijih zemalja u tom znanstvenom području pa su među najproduktivnijim znanstvenim područjima u Hrvatskoj na drugom mjestu. Pokazalo se da se najviše dokumenata u SCImago Jouranl and Country Rank iz Hrvatske objavljuje iz znanstvenih kategorija A&H, SS i Medicine, odnosno iz znanstvenih kategorija koje i imaju najviše objavljenih hrvatskih časopisa u SCImago Jouranl and Country Rank. U odnosu na 2015. godinu pak[21], ipak pokazujemo manju produktivnost jer su tada A&H bile na 14.02%, a SS na 15,52%, no i tada su A&H, SS i Medicine bila najproduktivnija područja.

Položaj Hrvatske prema H indeksu u pojedinoj znanstvenoj kategoriji u odnosu prema položaju drugih zemalja prema H indeksu u danoj kategoriji također se može izraziti kroz postotak kao što je prikazano u Grafikonu 3. Uzeti su podaci koje nudi Country Rankings sa SCImago Jouranl and Country Rank o položaju Hrvatske prema H indeksu u svakoj znanstvenoj kategoriji te su potom rangirani u Excel tablici, a postotak je izračunat u odnosu na broj zemalja koje imaju objavljene časopise u danoj znanstvenoj kategoriji.



Citiranost pojedinih znanstvenih područja u Hrvatskoj (Grafikon 3.)

[21] RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Grafikon 3. pokazuje da su prema citiranosti, odnosno po veličini H indeksa u odnosu na broj zemalja koje imaju časopise u danoj znanstvenoj kategoriji, najcitiraniji časopisi u Hrvatskoj oni iz kategorija znanosti Physics and Astronomy, Earth and Planetary Sciences i Neuroscience. Naime, primjerice Hrvatska se po veličini H indeksa svrstala u 18,34% (42. mjesto od ukupno 229 zemalja) najcitiraniji zemalja iz znanstvene kategorije Physics and Astronomy.

Prema H indeksu hrvatski A&H časopisi svrstavaju se u 22,91% budući da je prema H indeksu u A&H na 52. mjestu od 227 zemalja. Prema H indeksu, pak, hrvatski SS časopisi svrstavaju se u 26,92% budući da je prema H indeksu u SS na 63. mjestu od 234 zemlje. Ako ih usporedimo s ostalim znanstvenim područjima prema H indeksu u Hrvatskoj, onda možemo vidjeti da su se ovaj put smjestili na 12. za A&H, odnosno na 24. mjesto za SS. Iako ovaj put nisu više na prvim mjestima, ovdje se treba uzeti u obzir osobine ovih znanosti i citiranja u njima. Stoga 12. od 27 mjesta nije tako loš položaj za znanstvenu kategoriju sklonu slabom citiranju[22] kako je već spomenuto u radu.

S druge stane, ako ove rezultate usporedimo s rezultatima iz 2015. godine, možemo uočiti pad u citiranju. Naime, 2015. časopisi iz A&H su sa svojih 21,96 % bili na 7. mjestu, a časopisi iz SS s 25% na 15. mjestu u odnosu na ostala znanstvena područja prema H indeksu u Hrvatskoj.

SCImago Jouranl and Country Rank nudi podatke i o tome koji časopisi navedeni na listama su u otvorenom pristupu, te su se radi boljeg uvida u dostupnost hrvatskih najproduktivnijih znanstvenih časopisa analizirali podaci o otvorenom pristupu A&H i SS časopisa iz Hrvatske. U Country Rankings sa SCImago Jouranl and Country Rank se pod kategorijom Croatia odabrala znanstvena kategorija A&H te se izračunao postotak časopisa u otvorenom pristupu, a potom za znanstvenu kategoriju SS. Isti podaci su istraženi i za 2015. godinu, a svi podaci su zorno prikazani u Tablici 3.

	A&H			**SS**		
	Ukupan broj časopisa	**Časopisi u otvorenom pristupu**	**Postotak**	**Ukupan broj časopisa**	**Časopisi u otvorenom pristupu**	**Postotak**
2015.	39	21	53,85 %	45	34	75 %
2020.	43	25	58,14 %	50	39	78 %

Postotak A&H i SS časopisa u otvorenom pristupu (Tablica 3.)

Od 43 časopisa iz znanstvene kategorije A&H u 2020. godini njih 25 je u otvorenom pristupu, dakle 58,14 %. U 2015. godini je od 39 časopisa njih 21 bilo u otvorenom pristupu, dakle 53,85%. Od 50 časopisa iz znanstvene kategorije SS u 2020. godini njih 39 je u otvorenom pristupu, dakle 78 %. U 2015. godini je od 45 časopisa njih 34 bilo u otvorenom pristupu, dakle 75%. Iz dobivenih podataka može se uočiti da su časopisi iz SS daleko više u otvorenom pristupu, te pokazuju veliki postotak otvorenih časopisa. Obje, pak, znanstvene kategorije

[22] RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

u odnosu na 2015. godinu pokazuju povećanje broja časopisa u otvorenom pristupu.

Pri odabiru kategorije Eastern Europe u Country Rankings sa SCImago Jouranl and Country Rank mogu se dobiti podaci o položaju hrvatskih A&H i SS časopisa prema broju dokumenata i veličini H indeksa za 2020. i 2015. godinu. Navedeni podaci ukazuju na položaj hrvatskih znanstvenih časopisa iz navedenih znanstvenih kategorija u regiji, a prema produktivnosti i citiranosti. Prikupljeni podaci navedeni su u Tablici 4.

	A&H		SS		Ukupan broj zemalja u regiji
	Položaj prema broju dokumenata	**Položaj prema H indeksu**	**Položaj prema broju dokumenata**	**Položaj prema H indeksu**	
2015.	5.	8.	5.	9.	23
2020.	6.	8.	7.	9.	23

Položaj A&H i SS časopisa u regiji u odnosu na broj dokumenata i H indeks (Tablica 4.)

Od 23 zemlje Istočne Europe, Hrvatska je prema broju dokumenta u znanstvenoj kategoriji A&H na 6. mjestu. Na nešto nižem mjestu se nalazi Hrvatska u znanstvenoj kategoriji SS, dakle od 23 zemlje Hrvatska je na 7. mjestu. Iako ovi podaci pokazuju da Hrvatska nešto manje dokumenata objavljuje iz SS u odnosu na A&H, oba ova položaja ukazuju na to da Hrvatska u ovim znanstvenim kategorijama ima veliku produktivnost u regiji kao što su dosadašnji podaci ukazali na njezinu veliku produktivnost u navedenim kategorijama i u svijetu. Ipak, u odnosu na 2015. uočava se blagi pad broju dokumenta, odnosno u produktivnosti. Što se tiče položaja prema H indeksu, časopisi A&H nalaze se prema H indeksu na 8. mjestu u regiji, dok su časopisi iz SS na 9. mjestu u regiji. U odnosu na 2015. godinu podaci o položaju prema H indeksu su nepromijenjeni što ukazuje na to da su časopisi iz Hrvatske u navedenim područjima zauzeli čvrste pozicije u svojoj visokoj vidljivosti u regiji.

Zaključak

U ovom istraživanju napravila se usporedna analiza više vrsta podataka dobivenih iz SCImago Jouranl and Country Rank kako bi se uvidjela vidljivost i važnost hrvatskih znanstvenih časopisa posebice onih iz znanstvenih područja A&H, te SS, a s osobitim osvrtom na položaj u regiji.

Što se tiče količine časopisa koji se objavljuju u pojedinoj znanstvenoj kategoriji, te količini dokumenata koji se objavljuju u pojedinoj znanstvenoj kategoriji u Hrvatskoj, pokazalo se da su časopisi iz A&H i SS najproduktivnija znanstvena područja u Hrvatskoj. Budući da SS spadaju u znanstveno područje koje se nalazi među znanstvenim područjima u kojima većina zemalja objavljuju, vidimo da Hrvatska po svojim znanstvenim aktivnostima prati svjetske trendove. S druge strane, A&H nisu znanstveno područje u kojem su zastupljeni časopisi iz svih zemalja u svijetu, tako da je većem broju A&H časopisa iz Hrvatske omogućeno više prilika za isticanje na manjem tržištu

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

svjetskih A&H časopisa. U usporedbi s drugim znanstvenim kategorijama A&H i SS su najproduktivnije znanstvene kategorije u Hrvatskoj i prema broju časopisa i prema broju dokumenata, no kada se podaci iz 2020. usporede s podacima iz 2015. godine mogu se uočiti pad produktivnosti u broju dokumenata u obje kategorije. U usporedbi znanstvene kategorije SS sa znanstvenom kategorijom A&H može se uočiti da u Hrvatskoj postoji više časopisa iz SS nego iz A&H, no prema podacima iz SCImago Jouranl and Country Rank časopisi iz A&H objavljuju više dokumenata, odnosno radova u odnosu na časopise iz SS.

A&H časopisi pokazuju i bolju citiranost u odnosu na SS časopise. Položaj prema H indeksu je bolji kod časopisa A&H u odnosu na časopise iz SS. Ipak, oba područja pokazuju pad citiranosti u odnosu na 2015. godinu. SS časopisi, pak, pokazuju puno veći postotak časopisa u otvorenom pristupu, te taj postotak raste od 2015. godine. Iako je porastao i postotak A&H časopisa u otvorenom pristupu, on je još uvijek za 20% manji od postotka SS časopisa. Visoka produktivnost te visoki postotak časopisa u otvorenom pristupu čini časopise iz SS pristupačnijim od časopisa iz A&H, no bolja citiranost časopisa A&H ukazuje na to da su časopisi iz A&H vidljiviji od časopisa SS.

Časopisi iz SS i A&H također pokazuju visoki položaj na listama časopisa iz navedenih znanstvenih kategorija u odnosu na zemlje Istočne Europe, te se mogu svrstati među produktivnije i citiranije časopise u regiji. Iako, oba znanstvena područja pokazuju blagi pad u produktivnosti u odnosu na 2015. godinu, citiranost, odnosno vidljivost časopisa čini se da je postojana tijekom posljednjih 5 godina.

SCImago Jouranl and Country Rank je omogućio da uočimo da je unatoč inače niskom H indeksu, pozicija hrvatskih A&H i SS među radovima A&H i SS drugih zemalja u svijetu, a osobito istočne Europe, poprilično dobra. Puno bolja nego što je to pozicija većina časopisa iz Hrvatske iz drugih znanstvenih kategorija u odnosu na časopise iz istih znanstvenih kategorija drugih zemalja. U ovom slučaju sama H indeks vrijednost nam nije dovoljno rekla o vidljivosti A&H i SS iz Hrvatske, nego tek u usporedbi s H indeks vrijednostima A&H i SS časopisa drugih zemalja može se uočiti da su A&H i SS radovi iz Hrvatske poprilično vidljivi u odnosu na A&H i SS radove drugih zemalja svijeta te od većine zemalja Istočne Europe. SCImago Jouranl and Country Rank je na taj način pomogao da se ukaže na važnost hrvatskih A&H i SS časopisa jer, iako dolaze iz znanstvene periferije, prepoznati su u svijetu. Visoki položaj prema H indeksu među A&H i SS časopisima u Istočnoj Europi glavna je preporuka da nastave svoj rad jer su od velike koristi ne samo za hrvatske znanstvenike nego i za cijelu regiju.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Literatura

About us, https://www.scimagojr.com/aboutus.php

GAJOVIĆ, Srećko: *Otvoreni pristup i digitalno okružje znanstvenih časopisa*. U: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Otvorenost u znanosti i visokom obrazovanju*. Školska knjiga, Zagreb, 2018

HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Časopisi i znanstvena komunikacija*, Ljevak, Zagreb, 2016.

HEBRANG GRGIĆ, Ivana: *Scholarly Journals at the Periphery: the case of Croatia*. Learned Publishing, 2014/1. str. 15–20. DOI: https://doi.org/10.1087/20140103

JOKIĆ, Maja-ZAUDER, Krešimir-LETINA, Srebrenka*: Karakteristike hrvatske nacionalne i međunarodne znanstvene produkcije u društveno-humanističkim znanostima i umjetničkom području za razdoblje 1991-2005*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 2012.

MACAN, Bojan–PETRAK, Jelka: *Bibliometrijski pokazatelji za procjenu kvalitete znanstvenih časopisa*. U: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Hrvatski znanstveni časopis: Iskustva, gledišta, mogućnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

PEČARIĆ, Đilda: *Scientometrics and Evaluation of Humanities and Social Sciences,* u: BORAS, Damir et al. (ur.) Recent Advances in Information Science, WSEAS Press, Dubrovnik, 2013. str. 351–356. http://www.wseas.us/e-library/conferences/2013/Dubrovnik/ECC/ECC-56.pdf

Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa https://hrcak.srce.hr

RADOŠ, Marta: Croatian Arts and Humanities journals in SCImago Journal and Country Rank, privatno vlasništvo

STOJANOVSKI, Jadranka: *(R)evolucija znanstvenih časopisa*, u: Ivana HEBRANG GRGIĆ (ur.): *Hrvatski znanstveni časopis: Iskustva, gledišta, mogućnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 2015.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.151

Abstract

The Academic libraries often use bibliometric analysis to develop their library collection, but also to provide information to their users, scientists, which journal is best for them to publish scientific work. In this research, scientific journals of all available countries in the given scientific categories are compared on the list of journals published by The SCImago Journal & Country Rank with special reference to the Croatian journal in the field of social sciences, arts and humanities. Despite its universal nature, research in the arts and humanities is often of a national character and in the mother tongue, so it is to be believed that journals in this scientific category will be ranked lower. However, the results showed a good positioning of arts and humanities in comparison to other scientific fields in Croatia on the list of all available countries, and thus indicated the importance of these journals for the visibility and accessibility of scientific articles. Journals were analyzed and compared according to H index, SJR (SCImago Journal Rank), number of citations and number of documents. The research points to the significant role that the journal analyzes through the SCImago Journal Rank has in determining the axis of future open science development.
Key words: bibliometrics, journals, arts and humanities, SCImago Journal & Country Rank

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

Smajić, Dubravka

ZAŠTO JE AKADEMIK STJEPAN BABIĆ JEDAN OD NAJVEĆIH HRVATSKIH JEZIKOSLOVACA

Odlaskom akademika Stjepana Babića 27. kolovoza 2021. napustio nasje još jedan jezikoslovni gorostas iz plejade najvećih imena suvremene hrvatske filologije. Onih bez kojih namjedosadašnjehrvatsko jezikoslovlje potpuno nezamislivo, jer supostavili temelje suvremenoga gramatičkoga opisa hrvatskoga jezika, određivali potom njegove normativne smjerove te tako i utirali putovebudućim jezikoslovnim naraštajima.

Akademik Stjepan Babić rođen je 29. studenoga 1925. u Oriovcu blizu Slavonskoga Broda. Školovao se u gimnaziji kod salezijanaca u Donjem Miholjcute u Osijeku, a u Zagrebu je maturirao 1947. Iako se najprije zaposlio kao zagrebački činovnik, nakon dvije godine odlučio je studirati pa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu upisuje studij narodnoga jezika i književnosti, studij ruskoga jezika i književnosti te studij njemačkoga jezika. Diplomira 1955.i te godine na istom fakultetu odmah postaje asistentom profesoru Ljudevitu Jonkeu na katedri za hrvatski jezik.

Cijeli je svoj radni vijek akademik Babić proveo na zagrebačkom Filozofskom fakultetu napredujući u zvanjima – nakon pet godina doktorirao je s temom o tvorbi pridjeva,[1] a već sljedeće godine, 1963., postaje docentom. Godine 1975. izabran je za redovitoga profesora. Godine1977. započinje njegovo članstvo u HAZU, gdje 1991.postaje redovitim članom Razreda za filološke znanosti. Znanstveno se usavršavao u Njemačkoj, gdje je u Münsteru 1957. studirao germanistiku, a 1962. kao gostujući profesor istodobno polazio strukturalistički seminar kod profesora Seilera u Kölnu. Potom je dvije godine predavao na slavističkom institutu u Kölnu kolegije iz hrvatskoga jezika, a poslije, 1992., predavao je i tvorbu riječi na sveučilištu u Münsteru.

Stjepan Babić imao je važnu ulogu u istaknutim organizacijama, društvima i tijelima. Bio je član Glavnoga odbora Matice hrvatske, a od 1989. do 1992. i njezin potpredsjednik; osnivač te predsjednik Vijeća za normu hrvatskoga jezika koje je djelovalo od 1998. do 2000.;[2] član predsjedništva te potpredsjednik Hrvatskoga filološkoga društva do 2007.; zastupnik Županijskoga doma Hrvatskoga državnog sabora od 1993. do 1997.[3]

---

[1] Stjepan BABIĆ:*Sufiksalna tvorba pridjeva u suvremenom hrvatskom ili srpskom književnom jeziku*, Rad JAZU, knjiga 344., JAZU, Zagreb, 1966.

[2] „Odnosi se na Vijeće za normu hrvatskoga jezika koje je Vijeće za jezikoslovlje u Ministarstvu znanosti i tehnologije osnovalo 16. ožujka 1998. Vijeće je djelovalo do 2000. Osim predsjednika, S. Babića, članovi su mu bili: D. Brozović, S. Ham, M. Kačić, R. Katičić, T. Ladan, M. Machiedo, M. Mamić, M. Moguš, M. Samardžija, S. Težak, S. Vrljić. Tajnica je bila M. Mihaljević.“ (SandaHAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 101.) Zapisnici toga Vijeća objavljeni su u *Jeziku* 2017.

[3] Tijekom njegova saborskoga mandata utemeljeno je obilježavanje Dana hrvatskoga jezika.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

„Dobitnikom je brojnih priznanja, odličja i nagrada: Jubilarne plakete Školske knjige, povodom 20. obljetnice poduzeća, Zagreb, 1970.; Zlatne značke Školske knjige, Zagreb, 1990.; Nagrade Bartola Kašića za značajnu znanstvenu djelatnost u oblasti društveno-humanističkih znanosti u području proučavanja hrvatskog književnog jezika, Zagreb, 1991.; Reda Danice hrvatske s likom Ruđera Boškovića za osobite zasluge u znanosti, Zagreb, 1995.; Spomenice Domovinskoga rata za drugi djelatni način, Zagreb, 1995.; Spomenice domovinske zahvalnosti za časnu i uzornu službu za razdoblje od pet godina, Zagreb, 1995; Reda Ante Starčevića, Zagreb, 1996.; Povelje počasnoga građanina Slavonskoga Broda, Slavonski Brod, 2005.; Nagrade za životno djelo, RH, 2005.; Povelje počasnoga građanina Općine Oriovac, Oriovac, 2006., Nagrade za životno djela Josipa i Ivana Kozarca, Vinkovci 2010.“[4]

Hrvatski je jezik bio Babićeva životna okupacija, moglo bi se reći da je skrb o našem jeziku bila njegovo poslanje. „Dugovječnost je Stjepana Babića dostojna divljenja, a njegovo djelo u toj dugovječnosti dostojno je poštovanja.”[5] Zorno i jednostavno dokazuju toisame brojke: „Djelo Stjepana Babića obasiže više od 1 000 znanstvenih i stručnih radova, osamdesetak različitih manjih osvrta i članaka, 57 književnih sastava, 32 razgovora za novine; 18 jezikoslovnih knjiga objavljenih u 47 izdanja i više od 1 000 000 primjeraka.”[6]

Popis jezikoslovnih knjiga Stjepana Babića:[7]

1. *Jezik - školski leksikon*, objavljen u 6 izdanja (Panorama, Zagreb,l963. do l967.)
2. *Gramatika hrvatskoga jezika - Priručnik za osnovno jezično obrazovanje*, objavljena do sada u 16 izdanja (Školska knjiga, Zagreb, 1966. do 2009.) u suautorstvu sa Stjepkom Težakom.
3. *Hrvatski pravopis,*objavljen u 8 izdanja (London 1972. i ŠK, Zagreb,1990.do 2004.) u suautorstvu s Milanom Mogušem i Božidarom Finkom.
4. *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*, objavljena u tri izdanja (JAZU - GlobusZagreb l986. i HAZU - Globus, Zagreb, 1991.do 2002.)
5. *Hrvatski jezik u političkom vrtlogu* (A. Pelivan, Zagreb, l990.)
6. *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika* – poglavlja *Zamjenice, Brojevi, Glagoli, Nepromjenljive riječi (*HAZU – Globus, Zagreb, 1991.). Autori su ostalih poglavlja D. Brozović, M. Moguš, S. Pavešić, S. Težak, I. Škarić.
7. *Hrvatska jezikoslovna čitanka* (Globus, Zagreb, l990.)
8. *Tisućljetni jezik naš hrvatski* (A. Pelivan, Zagreb, 1991.)
9. *Hrvatski jučer i danas* (Školske novine, Zagreb, 1995.)

[4] SandaHAM:*Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 101.
[5] Sanda HAM: *S Bogom, Profesore,*Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 133.
[6] Sanda HAM:*Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 101.
[7] Popis je sastavila Sanda Ham kronološkim redom prema prvim izdanjima. Ovdje se navodi ukupni broj izdanja sgodinom prvoga i posljednjega izdanja.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

10. *Sročnost u hrvatskome književnome jeziku* (MH, Zagreb, 1998.)
11. *Hrvatska jezikoslovna prenja* (Globus, Zagreb, 2001.)
12. *Prijedlog za ukidanje hrvatskoga jezika* (MH, Slavonski Brod, 2003.)
13. *Hrvanja hrvatskoga* (ŠK, Zagreb, 2004.)
14. *Hrvatski školski pravopis* objavljen u četiri izdanja (ŠK, Zagreb, 2005. do 2012.) usuautorstvu s Milanom Mogušem i Sandom Ham.
15. *Temelji hrvatskomu pravopisu* (ŠK, Zagreb 2005.)
16. *Glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika* - poglavlje *Morfologija* (Globus, Zagreb,
    2007.) u suautorstvu sa Stjepkom Težakom. Autori su ostalih poglavlja D. Brozović i I.
    Škarić.
17. *Rječnik kratica* (Globus, Zagreb, 2007.) u suautrostvu s Milenom Žic Fuchs
18. *Hrvatski jezik slavonskih pisaca* (Udruga građana Baština, Slavonski Brod, 2009.)
19. *Hrvatski pravopis* objavljen u dva izdanja (ŠK, Zagreb, 2010. do 2011.) u suautorstvu s Milanom Mogušem.

„Po osporavanu području svojega djelovanja i po vrsti temeljnih jezičnih priručnika, a i polemičkih rasprava koje je pisao, bio je jedan od najizdavanijih i u javnosti najpoznatijih hrvatskih jezikoslovaca," zaključuje Mislav Ježić.[8]

Uspomeni na akademikaStjepana Babića posvećen je spomen-broj *Jezika*, časopisa za kulturu hrvatskoga književnog jezika,[9]koji je za života Babić uređivao pune 34 godine. Članom uredništva časopisa postajejoš 1963. godine, a kao glavni i odgovorni urednik,od 1970. do 2005., upravo svojim višedesetljetnim vođenjem časopisa dao je „vjerojatno svoj najveći doprinos kulturi i standardizaciji hrvatskoga književnoga jezika".[10] „Uz časopis je okupio najpoznatija hrvatska jezikoslovna pera otvorio ga mladim kolegama koji su tek stasali u struci, sam objavio niz vrlo zapaženih članaka i podignuo ga na prestižnu A1 razinu znanstvenoga časopisa."[11]

Svojim je posvećenim radom akademik Babić učinio časopis *Jezik* najpoznatijim, najuglednijim i najčitanijim hrvatskim jezikoslovnim časopisom. Današnji članovi *Jezikova* uredništva zahvali su mu na tomu, no time ih je i uvelike zadužio.

Babić se kao normativist najsnažnije potvrdio svojim suautorskim temeljnim jezičnim priručnicima – *Gramatikom hrvatskoga jezika* (uz Stjepka Težaka) te*Hrvatskim pravopisom* (uz Božidara Finku i Milana Moguša) i *Hrvatskim školskim pravopisom* (uz Sandu Ham i Milana Moguša). Važno je zapažanje S. Ham[12] kako je Težak-Babićeva *Gramatika*„ najizdavanijanaša gramatika i sa svojih je dosadašnjih šesnaest izdanja premašila sve gramatike u

[8] Mislav JEŽIĆ:*Oproštaj od akademika Stjepana Babića*, Jezik, 68., 4., Zagreb,2021., str. 141.
[9] *Jezik*, god. 68., br. 4., Zagreb, listopad 2021.
[10] Mario GRČEVIĆ: *Napustio nas je profesor Stjepan Babić*, Jezik, 68., 4., Zagreb,2021., str. 131.
[11] NatašaBAŠIĆ: *Umro je jezikoslovac Stjepan Babić*, Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 126.
[12] Sanda HAM: *Stjepan Babić*, ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 112–113. i kasniji još neobjavljeni rukopisni zapisi iste autorice.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

četiri stoljeća naše gramatičarske povijesti", a „s pravom (se) može reći da je Gramatika u neprekidnoj upotrebi već pola stoljeća".

Hrvatska je javnost upoznala *Hrvatski pravopis* kao troautorsko djelo (S. Babića, B. Finke i M. Moguša),[13] i to objelodanjeno u osam izdanja, a potom od 2010. i kao dvoautorsko (S. Babića i M. Moguša)u dvama izdanjima. Važno je istaknuti da ta posljednja dva izdanja zapravo čine novi pravopis, dopunjen, proširen i dotjeran te potpuno usklađen s normativnim zaključcima Vijeća za normu hrvatskoga standardnoga jezika, što taj pravopis čini našim temeljnim pravopisnim priručnikom. Temeljeći se na pravopisnim načelima *Hrvatskoga pravopisa,*izrađen je i opsegom manji, sažetiji te školskoj namjeni primjereniji pravopis, naslovljen *Hrvatski školski pravopis,* u kojem je uz S. Babića i M. Moguša suautorica i S. Ham. Taj je pravopis 2005. dobio preporuku resornoga ministarstva za školsku uporabu.

Iako „nema u kroatistici onoga što barem nije dotaknuo Stjepan Babić, kao profesor ili kao istraživač",[14] njegova *Tvorbariječi u hrvatskom jeziku*ističe se kao stožerno djelo cjelokupnoga mu jezikoslovnoga istraživačkog rada i velikoga stvaralačkog opusa – ona je „njegovo životno djelo".[15] Ta se Akademijina knjiga od strane jezikoslovnih stručnjaka ovako opisuje: „djelo kakvo je malo koji jezikoslovac napisao, koje je kapitalno i za pojedinaca i za znanost pa je Tvorba krupan prinos hrvatskomu jezikoslovlju i kroatistici, ali i slavistici";[16] „jezikoslovno najvrjednije Babićevo djelo; tako temeljita, sustavna djela iz područja tvorbe riječi još nemaju drugi slavenski narodi";[17] „u doba je svojega izlaska bila jedina cjelovita tvorba riječi u slavenskih jezika, a to je ostala do danas";[18] u uvodnom se dijelu knjige obrazlažu osnovni pojmovi i tvorbene teorije, a to je i prvi put u nas da se na suvremeni način, i uopće, sustavno izlaže tvorbena metodologija;[19] „u međunarodnoj slavistici i kroatistici Babić će ostati trajno zapamćen kao autor *Tvorbe*";[20] „među znanstvenim postignućima akademika Babića posebno se ističe njegova monumentalna *Tvorba*" koja je „sustavna znanstvena analiza postupaka tvorbe riječi u hrvatskome jeziku izvedena na zadivljujuće bogatoj jezičnoj građi";[21] ona se „u hrvatskom književnom jeziku u jezikoslovnim krugovima smatra najpotpunijim prikazom tvorbe za bilo koji slavenski jezik", što dovoljno kazuje koliko „je to i u hrvatskome

[13] Budući da je u hrvatskoj javnosti uglavnom poznata sudbina prvoga izdanja *Hrvatskoga pravopisa* (1972.), popularno nazvanoga *Londonac*, koji je zbog političkih razloga morao biti otisnut izvan Hrvatske i tadašnje Jugoslavije, o tom dijelu pravopisne povijesti ovdje ne će biti govora.
[14] Sanda HAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 107–108.
[15] Nataša BAŠIĆ: *Umro je jezikoslovac Stjepan Babić,* Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 125.
[16] Sanda HAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 108.
[17] Mile MAMIĆ: *Velikan hrvatskoga jezika akademik Stjepan Babić*, Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 148.
[18] Sanda HAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 109.
[19] Isto.
[20] Mario GRČEVIĆ: *Napustio nas je profesor Stjepan Babić,* Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 132.
[21] August KOVAČEC:*Stjepan Babić i Zagrebački lingvistički krug*, Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 144.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

jezikoslovlju jedinstveno djelo, glavni priručnik za to bitno područje, nenadmašan, a neće ga biti lako nadmašiti“[22] itd.

Zaključno o *Tvorbi* ponajbolje ocjenjuje Sanda Ham: “Tvorba je danas nezamjenjiva knjiga budući da je jedini sustavan prikaz hrvatske tvorbe riječi. To je knjiga koja je u okvirima svoje metodologije rekla sve što se moglo i htjelo o tvorbi reći, knjiga koju je teško nadmašiti. Osim toga, treća je to gramatika Stjepana Babića pa time on postaje najplodnijim hrvatskim autorom gramatika.“[23]

Pod Babićevim su se znanstveničkim perom našle sve aktualne, a naposegorućeteme hrvatskoga jezikoslovlja, stogaje posebnu brigu posvećivao jezičnom savjetništvu napisavši nebrojeno mnogo jezičnih savjeta. Smatrajući kako jezične teme i pitanja nisu važni samo za usko stručnu znanstvenu zajednicu nego i široku, „nejezičnu“ javnost, jezičnim je savjetima popunjavao „stalne jezične rubrike u *Vjesniku*: 60-ih godina Razgovori o jeziku i početkom 90-ihgodina Hrvatski jučer i danas; Terminološki razgovori u *Elektrotehničaru* 80-ih godina; Bilješke o hrvatskom jeziku u *Hrvatskom slovu* krajem 90-ih godina; od siječnja 2001. samo je u *Fokusu* objavio gotovo 200 članaka koji su glavninom bili u stalnoj rubrici Bilješke o hrvatskom jeziku“.[24] Njegovi su se jezičnisavjeti redovito mogli čitati još i u *Večernjem listu* i *Vijencu*. Velik je dio svih tih članaka poslije okupljen i otisnut u njegovima knjigama *Hrvatska jezikoslovna čitanka, Tisućljetni jezik naš hrvatski, Hrvatski jučer i danas* i *Hrvanja hrvatskoga*.

Jezične savjete iz njegova pera odlikuje jednostavnost, dosljednost i podrobnost opisa. Bili su pisani primjereno prosječno obrazovanom čitatelju, a ne samo stručnjaku, te uvijek tako da se pokazuje njihova znanstvena utemeljenost u gramatici, rječniku, odnosno pravopisu hrvatskoga jezika. Na taj je način autor utjecao na običnoga čitatelja upućujući ga na hrvatske jezične priručnike, gdje će poslije čitatelj i samdalje pronalaziti odgovore za svoja druga jezična pitanja. Drugim riječima, jezično je odgajao čitatelja.

To je i razlogom zašto se neizostavno u svakom broju Jezika, časopisa za kulturu hrvatskoga književnog jezika, između ostaloga uvijek nalazila i rubrika *Pitanja i odgovori*. Bila je posvećena čitateljima koji su se javljali uredništvu *Jezika* potaknuti nedoumicama o kakvom jezičnom pitanju. Pri tome za Stjepana Babića nije bilo krupnih i sitnih jezičnih pitanja – sva su bila važna, a evo i zašto: „U jezičnoj je kulturi važno svako pa i najsitnije pitanje jer svaka utvrđena pojedinost pridonosi stabilnosti, izražajnosti i ljepoti književnoga jezika svih Hrvata“, kako sam objašnjava. Temeljeći navedenu *Jezikovu*rubriku *Pitanja i odgovori* na konkretnim jezičnim pitanjima čitatelja, pokazao je kako norma izrasta na stvarnim primjerima koji čitatelje zanimaju i koje sami propituju.[25]

Iz Babićeva se jezičnog savjetništva iščitava i težnja za usklađivanjem jezične norme sa suvremenim hrvatskim pogledima.

---

[22] Mislav JEŽIĆ: *Oproštaj od akademika Stjepana Babića,* Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 140.

[23] Sanda HAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, sv. 27, Zagreb – Osijek, 2011., str. 110.

[24] SandaHAM: *Znanstvena djelatnost Stjepana Babića,*Babićev zbornik o 80. obljetnici života,Ur. Slavko Mirković, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 2008., str. 33.

[25] DubravkaSMAJIĆ:*O ulozi Stjepana Babića u jezičnom savjetništvu,* Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 152–153.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

Naročito je bilo vrijedno i plodonosno stalno Babićevo svekoliko nastojanje „u očuvanju i njegovanju hrvatskih jezičnih posebnosti, a poglavito u pohrvaćenju rashrvaćenoga“, pri čemu je taj prinos bio „toliki da je Stjepan Babić postao istoznačnicom hrvatskih napora za hrvatskim jezikom“.[26]

Zaključno, ovdje se može navesti i ocjenu Leopolda Auburgera, iznesenu još za Babićeva života: „Stjepan Babić svojim je leksikološkim, morfološkim i pravopisnim radovima o hrvatskome književnom jeziku jezikoslovnoj kroatistici dao znanstveni temelj koji se već desetljećima pokazuje pouzdanim i koji nasigurno ni u budućnosti ne će gubiti na vrijednosti. Prvi je razlog tomu u opširno sastavljenoj i promišljeno odabranoj jezičnoj građi. Drugim razlogom treba smatrati teorijsku i metodološku primjerenost pojmovlja Stjepana Babića, uključujući opće lingvističke pojmove. (…) Sam Stjepan Babić nikada nije teoretizirao samo radi teorijskih razmišljanja. Povod mu je uvijek bio neki pojmovni problem u proučavanju konkretnih jezičnih pojava, ili mu teoretiziranje služi za sprječavanje nerazumijevanja i za obranu njegovih znanstvenih postavaka. Stoga su Babićeva teorijska razmišljanja u pravilu razmjerno kratka, sažeta i usredotočena na bit konkretnoga povoda.“[27]

Oproštajni zapisi o akademiku Babiću u prikazu njegova rada i ocjeni njegova prinosa hrvatskome jezikoslovlju donose o njemubrojne atribucije: veliki hrvatski jezikoslovac i domoljub, najveći borac za osebujnost, samosvojnost i samostalnost hrvatskoga jezika u drugoj polovici XX. stoljeća; dragi kolega, istaknuti kroatist i učitelj; dragi i cijenjeni kolega, učitelj, prijatelj, sveučilišni profesor, akademik, jedan od najuglednijih hrvatskih jezikoslovaca; cijenjeni i ugledni profesor svjetskoga glasa, dragi i nezaboravljeni prijatelj; velikan hrvatske lingvistike, hrvatski jezikoslovac i gramatičar, ustrajni borac za hrvatsku jezičnu samobitnost u ključnim vremenima za njezin opstanak; general hrvatskoga jezika; velikan hrvatskoga jezika; neumorni proučavatelj leksikološke sustavnosti hrvatskoga književnoga jezika; veliki jezikoslovac, domoljub i čovjek, koji je ostavio neporeciv trag u borbi za hrvatski jezik, državu i kulturu; domoljub, rodoljub, znanstvenik velikog formata itd.[28]

„Završio je jedan život dostojan pamćenja hrvatskoga naroda.“[29]

Dubok je pečat i trajan trag ostaou hrvatskom jezikoslovlju iza Stjepana Babića. S ponosom možemo reći da smo živjeli i djelovali u Babićevo vrijeme.

[26] SandaHAM: *Znanstvena djelatnost Stjepana Babića*, Babićev zbornik o 80. obljetnici života, Ur. Slavko Mirković, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 2008., str. 40.

[27] Leopold AUBURGER: *O općem jezikoslovnom pojmovlju Stjepana Babića,* Babićev zbornik o 80. obljetnici života, Ur. Slavko Mirković, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 2008., str. 77–78.

[28] Atribucije se navode prema zapisima autora članaka iz oproštajnoga spomen-broja *Jezika* posvećenoga akademiku Stjepanu Babiću (Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021.) i *Babićeva zbornika o 80. obljetnici života* (Ur. Slavko Mirković, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 2008.).

[29] HrvojeHITREC: *O Stjepanu Babiću osobno*, Jezik, 68., 4., Zagreb, 2021., str. 138.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

Literatura

Leopold AUBURGER: *O općem jezikoslovnom pojmovlju Stjepana Babića, Babićev zbornik o 80. obljetnici života*, Ur. Slavko Mirković, Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod, 2008., str. 77–93.
Stjepan BABIĆ:*Sufiksalna tvorba pridjeva u suvremenom hrvatskom ili srpskom književnom jeziku,*Rad JAZU, 1966./knj. 344., JAZU, Zagreb.
Stjepan BABIĆ: *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku,* JAZU–Globus, Zagreb, l986.
Stjepan BABIĆ–Božidar FINKA–Milan MOGUŠ: *Hrvatski pravopis,* Školska knjiga, Zagreb, 1990.
Stjepan BABIĆ: *Hrvatska jezikoslovna čitanka,* Globus, Zagreb, l990.
Stjepan BABIĆ: *Tisućljetni jezik naš hrvatski,* A. Pelivan, Zagreb, 1991.
Stjepan BABIĆ: *Gramatika hrvatskoga jezika,* Školska knjiga, Zagreb, 1992.
Stjepan BABIĆ: *Hrvatski jučer i danas,* Školske novine, Zagreb, 1995.
Stjepan BABIĆ: *Hrvanja hrvatskoga*Školska knjiga, Zagreb, 2004.
Stjepan BABIĆ–Sanda HAM–Milan MOGUŠ: *Hrvatski školski pravopis,* Školska knjiga, Zagreb, 2005.
Stjepan BABIĆ–Milan MOGUŠ: *Hrvatski pravopis,* Školska knjiga, Zagreb, 2010.
Nataša BAŠIĆ: *Umro je jezikoslovac Stjepan Babić*, Jezik,2021/4. 125–128.
Mario GRČEVIĆ: *Napustio nas je profesor Stjepan Babić*, Jezik, 2021/4. 131–133.
Sanda HAM: *Znanstvena djelatnost Stjepana Babića,*U: Slavko MIRKOVIĆ (ur.): *Babićev zbornik o 80. obljetnici života*, Ogranak Matice hrvatske, Slavonski Brod, 2008., 30–60.
Sanda HAM: *Stjepan Babić,* ANALI Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku, 2011/sv. 27, 97–125.
Sanda HAM: *S Bogom, Profesore,*Jezik, 2021/4. 133–135.
Hrvoje HITREC: *O Stjepanu Babiću osobno,*Jezik, 2021/4. 135–138.
Mislav JEŽIĆ: *Oproštaj od akademika Stjepana Babića,* Jezik, 2021/4. 138–142.
August KOVAČEC: *Stjepan Babić i Zagrebački lingvistički krug*, Jezik, 2021/4. 144. Novo dopisano!
DubravkaSMAJIĆ:*O ulozi Stjepana Babića u jezičnom savjetništvu*, Jezik, 2021/4. 152–153.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.165

Sažetak

U radu se ukratko donosi životopis akademika Stjepana Babića, a potom se govori o onome što Babića čini ne samo znamenitim nego jednim od najvećih jezikoslovaca našega doba te velikim borcem za hrvatski jezik i njegovu normu. Također se u radu obrazlaže važnost njegove normativne gramatičarske i pravopisne djelatnosti. Posebno serad osvrće i na jezično savjetništvo kao jedan od iznimno vrijednih dijelova Babićeva jezikoslovnoga rada. Donosi se bibliografija svih Babićevih jezikoslovnih djela.

Abstract

Why is academician Stjepan Babić an exceptional Croatian linguist?

The paper briefly presents the CV of the linguist StjepanBabić. Moreover, it elucidates what makes Babić a famous linguist of our time and a great fighter for the Croatian language and its norm, especially the importance of his normative orthographic activity. The paper refers explicitly to language counselling as one of the precious parts of Babić's linguistic work. Finally, the article brings a bibliography of all of Babić's linguistic works.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Šuster, Lana

IZGUBLJENI IDENTITET INGRID POLLARD ČITANJE FOTOGRAFIJA

Ingrid Pollard i Zygmunt Baumann – drugi identiteti

Ingrid Pollard rođena je u Georgetownu, Guayani. U ranom djetinjstvu odlazi sa svojim roditeljima u Englesku, gdje i živi od svoje četvrte godine. Svoj je život utjelovila u britanskoj zajednici gdje je postala izvrsna poznavateljica vizualnih umjetnosti. Sveučilišna je profesorica i živi i radi u Londonu. Članica je nekoliko umjetničkih udruženja, Polayers, D-Max i Asocijacije Crnačkih fotografa. Ingrid Pollard je višestruko nagrađivana fotografkinja, a njezin je rad uvršten u kolekcije Muzeja Victoria & Albert. Članica je i Kraljevske fotografske zajednice. Ingrid Pollard se najviše istaknula umjetničkom fotografijom koja prikazuje crnački svijet, a njezini su radovi predstavljeni javnosti u kolekcijama Tate Britain, Cartwright Hall, Bradford i Umjetnine Council England.[1] U svome radu koristi digitalne, analogne i alternativne fotografske procese komunicirajući s video i zvučnim instalacijama. Ingrid Pollard dolazi iz umjetničke zajednice te nastavlja raditi unutar nove zajednice istražujući reprezentaciju, povijest i krajolike prostora u kojemu živi. Razvila je dosljednost u svome radu naglašavajući većinom povijest i krajolike Engleske. U svojim umjetničkim djelima ona gotovo uvijek komunicira s crnačkim svijetom ističući rasu, različitost i nesklad između aktera i mjesta na kojem je snimano. Ingrid Pollard je britanska umjetnica porijeklom gvajanka. Zygmunt Baumann je poljak i britanski sveučilišni profesor, sociolog i filozof. Rođen je u židovskoj obitelji u Poznanu. Zbog napada Hitlerove Njemačke zajedno sa svojom obitelji odlazi kao izbjeglica u Sovjetski Savez gdje živi do 1968. godine. Stekao je diplomu filozofa, a kasnije i uspio magistrirati i raditi na varšavskom sveučilištu. Odriče se poljskog državljanstva i živi u Izraelu dvije godine, ali ubrzo nakon toga odlazi živjeti u Britaniju gdje do svoje mirovine radio kao sveučilišni profesor u Leedsu. Baumann je ugledni sociolog kojega su često okarakterizirali kao eklektičkim sociologom.[2] U svome životnome radu dosljednost je usmjeravao metodologiji nastojeći istaknuti veze između istraženog predmeta i drugih očitovanja života u ljudskom društvu. Svoje poljsko podrijetlo smatra važnim jer time ističe pojedinca unutar kolektivnog ponašanja u društvu pritom analizirajući društveni, kulturni i politički kontekst.

Načelo odgovornosti je ključno za bilo kakvo uključivanje u javni život. Kao i Ingrid, Baumann je u Zajednici ispitivao ambivalentnost, međutim time su se stvorili zahtjevi za zaštitom i povratkom ograničenom svijetu u kojemu se „nepripadnici“ drže na distanci.[3]

---

[1] usporedi http://www.ingridpollard.com/bio.html (2. 10. 2020.)

[2] usporedi BAUMANN Zygmunt. Identitet: razgovori s Benedettom Vecchijem, 2009. 9.

[3] Benedetto Vecchi pojašnjava ambivalentnost identiteta odnosno nostalgija za prošlošću koja zajedno s potpunom suglasnošću s „tekućom modernosti“ što u konačnici stvara mogućnost preokretanja planetarnih učinaka globalizacije i njihove uporabe na pozitvan način…“optimizam misli i pesimizam volje“

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Zbog političkih nestabilnosti tadašnjeg stanja u Poljskoj[4] i Gvajani[5], a u različitim vremenskim razdobljima povijesti oboje su napustili svoju prvotnu Zajednicu i odlukom roditelja nastanili se u drugim područjima, drugim govornim cjelinama i drugim krajolicima. Pod tim „namjernim" okolnostima oni su stvarali svoje interese prema Zajednici u kojoj su rasli. Bauman je odricanjem svojega prvotnoga državljanstva sebe nazvao *europljaninom*, iako vjeran svojim korijenima pitanje identiteta se postavlja riziku i definira se onime što stvarno jest „društveno potrebna konvencija"[6] Religijski fundamentalizmi su zapravo, kako objašnjava Bauman, premještanje identiteta u politiku. U radu Pollard i Bauman je riječ o rekonstrukciji prelaska s individualne dimenzije na njegovu kodifikaciju kao društvenu konvenciju. Jedno u svijetu umjetnosti, a drugo i u znanstvenoj proširenosti sociološko-filozofske teorije koja se utjelovjuje kroz njihove životne priče. Pokušaji da budu dio britanske Zajednice prožimaju se kroz linije njihovih identiteta u konačnici životnoga djela.[7]

Umjetnička fotografija i identitet

Stvarnost koju doživljava pojedinac može se definirati na dva načina, funkcioniranje razvijenog industrijskog društva kao spektakl (za masu) i kao predmet (za vladare). Ta proizvodnja slike pomaže stvaranju vladajuće ideologije. Promjena slike utječe i na promjenu društva odnosno ona ojačava nominalističko viđenje društvene stvarnosti. Kroz fotografiju svijet postaje niz nepovezanih, samostojećih čestica, gdje se povijest izdvaja.[8]
Važan dio povijesti zajednice jest upravo i fotografija koja zajednicu prikazuje kao dio prošlosti, a samim time se kreira potvrda položaja identiteta. Borba za svoje

[4] „Njemačkom agresijom na Poljsku 1. IX. 1939. otpočeo je II. svjetski rat. Napadnuta i od SSSR-a, Poljska je kapitulirala 17. IX. 1939., premda je pojedinačni otpor trajao do početka listopada. Njemačke i sovjetske okupacijske snage podijelile su 28. IX. 1939. zemlju po demarkacijskoj crti koja je pratila rijeku Bug. Sovjetski dio bio je podijeljen između Bjelorusije i Ukrajine. Sovjetske su vlasti na tom području odmah započele deportacije koje su obuhvatile u velikom broju poljsku političku i vojnu elitu (od 300 000 ljudi sovjetsku je deportaciju preživjelo tek 82 000). U njemačkom dijelu Poljske također su započele deportacije koje su bile praćene sustavnom germanizacijom zemlje te gradnjom najvećih nacističkih koncentracijskih logora." Preuzeto s Poljska. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 1. 2022. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=49333>

[5] „Nakon II. svjetskog rata razvija se u Gvajani pokret za neovisnost. Ograničenu samoupravu Gvajana je dobila 1953; proširena je 1961. U borbi za neovisnost utjecajna je bila Narodna progresivna stranka (PPP; osnovana 1950), koju je vodio Cheddi Jagan (podrijetlom Indijac). Stranka je pobijedila na izborima 1953 (potom su joj britanske vlasti privremeno zabranile djelovanje), 1957. i 1961. Skupina crnačkih političara pod vodstvom Forbesa Burnhama izdvojila se 1955. iz PPP-a i osnovala Narodni nacionalni kongres (PNC). Planovima Jaganove vlade protivili su se 1963. radnički sindikati (pod Burnhamovim utjecajem); zbog općega štrajka i etničkih sukoba između crnačke i indijske zajednice, uvedeno je izvanredno stanje uz britansku vojnu pomoć." Preuzeto s Gvajana. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 1. 2022. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=23908>

[6] BAUMANN Zygmunt. Identitet: razgovori s Benedettom Vecchijem. 2009. 13.

[7] BAUMANN Zygmunt. *Identitet: razgovori s Benedettom Vecchijem*. 2009. 13.

[8] VUGER Dario. *Fragmenti ekologije slika – Susan* (https://croatianphotography.com/text/fragmenti-ekologije-slika-susan-sontag/) (2. 10. 2020.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

mjesto u društvu vodi se između položaja resursa i vodstva.[9] U drugoj polovici devetnaestog stoljeća fotografije su postale vodeća sila vizualnih umjetnosti (Ingrid Pollard). Ideje o nacionalnom identitetu i naciji paralelne su s jakom povijesti koja se brzo mijenja, a fotografijom se može to naglasiti.

Prema Judith Batler identitet utemeljuje pretpostavku da su identiteti samoidentični, da ostaju uvijek isti, jedinstveni i u sebi koherentni.[10] Nadalje, sociološko uvjetovanje pojam osobe zahtjeva ontološko prvenstvo za različite funkcije, a društveno je vidljiva.[11] Portretna fotografija prema Williamu Henry Foxu igra dinamičnu ulogu identiteta, ali najvjerojatnije onu trajnu ulogu. Od 1839. godine fotografija je zaigrala tu ulogu i nesumnjivo je do danas u ulozi mnogih umjetnika koji otkrivaju svoj identitet. Fotografijom i skrivenim ili otkrivenim identitetom onoga koji snima moguće je priviknuti gledatelja na ono što je želja umjetnika. Fotografiranje se prema Sontag objašnjava na dva načina, lucidan i precizan čin spoznaje, svjesne inteligencije ili kao pre-intelektualni, intuitivni način suočavanja.[12] Felix Nadar je govorio o svojim portretnim fotografijama koje prikazuju Baudelairea, Hugoa, Berlioza, Nevala, Gautiera, Sanda, Delacroixa i ostale čuvene prijatelje, on portretom opisuje portret osobe koju najbolje poznaje.[13] Starija generacija fotografa opisuje fotografiju kao hrabru koncentraciju pozornosti, asketsku disciplinu, mističnu prijemčivost svijeta koji traži da fotograf prođe kroz maglu neznanja.

„Fotograf projicira sebe u sve što vidi, poistovjećuje se sa svime kako bi to bolje upoznao i osjetio. Fotografiju se doživljava kao akutan izraz individualiziranog 'ja', beskućnog privatnog sebe zalutalog u golemom svijetu koji ovladava stvarnošću tako što ju brzo vizualno antologizira. Ili ju se doživljava kao sredstvo pronalaženja u svijetu. Veza između fotografije i socijalnog identiteta postoji onoliko dugo koliko postoji i fotoaparat. Vizija bilješke stvorena na fotografiji namjerna je projekcija svijesti sebe kroz mehaniku.“[14] U povijesnim natuknicama fotografija prema subjektivnosti Barthesa znači ograničeno dobro, fotografija je pojava “njega” drugoga, onoga koji promatra i koji je viđen, ono je neprirodno podvajanje svijesti o identitetu.[15] Portretna fotografija označava neko povijesno razdoblje i time podsjeća na nasljeđe, vremensku mašinu kojom se nazire memorija. Nastanak prvih portreta, sredinom devetnaestoga stoljeća iz “objektiva” Felíxa Nadara, fotografa karikaturista koji je fotografirao slavne ličnosti toga razdoblja i prikazivao njihovu psihološku nutrinu. Barthesovo gledište i njegovo postavljanje u vrijeme nastanka tih portreta on uspoređuje s operacijskim zahvatom jer je tada bilo iznimno teško ostati jednak onome trenutku s početka poziranja i do kraja poziranja, jer je dugo trajao ulazak svjetlosti u ondašnji fotoaparat. Sva bitnost portreta pripada i važno je naglasiti četiri nestvarna bića, koja spominje Barthes: “onaj koji vjerujem da jesam, onaj kakvim bih htio da me

[9] usp. EDWARDS Elizabeth, *Raw histories: Photographs, Antropology and Museums*. Oxford, 2001. 183–187
[10] BATLER Judith. *Nevolje s rodom*. Zagreb, 2000. 30.
[11] ibid 1
[12] SONTAG Susan. *O fotografiji*. Osijek, 2007. 85.
[13] isto pod 5
[14] SONTAG Susan. *O fotografiji*. Osijek, 2007. 86–89.
[15] usp. BARTHES Roland. *Svijetla komora*. Zagreb, 2003. 18.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

smatraju, onaj kakvim me smatra fotograf, i onaj kojim se on služi da pokaže svoju umjetnost", a pojašnjava nadalje, fotografija predstavlja suptilni trenutak, kada JA nije ni objekt ni subjekt, nego subjekt koji osjeća i postaje objekt.[16]

Nacionalni identitet u fotografijama Ingrid Pollard

Ingrid Pollard istražuje romantičarsku ostavštinu na sjeverozapadu Engleske naglašavajući povijest crnačkog naroda u zemlji koja nije povijest prikazanih osoba. Cilj portreta koje fotografkinja prikazuje je Potvrda koju naglašava crnačkom populacijom, a namjerno prikazujući povijest Engleske. Krajolici koje umjetnica bira su dijelovi Lake Districta.[17]

Promjena mjesta života za Pollard označava stigmu koja će se kasnije provlačiti kroz njezina fotografska djela. Nakon školovanja u potrazi za nečim što ju ispunjava zaustavlja se na fotografiji. Kroz povijest umjetnosti istražuje povijest Velike Britanije, a kroz krajolike, okoliš i autobiografiju, britansku pripadnost. Kroz razne alternativne fotografske procese proizvodi izradu slikovnih tekstova, knjiga te video i zvučnih instalacija. Umjetnica kroz svoj rad prikazuje javnosti svoje istražene projekte nepisanih povijesti zajednice, britanske zemlje, povijesti i identiteta. Uvijek u prikazu crne figure, crnačke populacije koja se nalazi u okruženju u kojemu ne „žive" i u kojemu nisu nastali. Fotografija Ingrid Pollard projicira njezinu osobnost te pokušava odgovoriti na pitanje „tko si". Potvrda Baumanove teze da nacionalni identitet nije poput drugih identiteta koji ne zahtijevaju dvojbenu političku podršku niti isključivu vjernost[18] slična je i u radu Ingrid Pollard. Granice nacionalnog identiteta Alan Sekula[19] pojašnjava kroz vizualnost znakova u socijalnom okruženju. Ideja da fotografija predstavlja i ističe nacionalni karakter unutar projekta umjetnika istovremeno otvarajući raspravu o društvenoj pripadnosti pojedinca. Stoga, prema Sekuli fotografije Ingrid Pollard su dio privatne ostavštine međutim ono su socijalna vizualna sila koja proizvodi trenutak u povijesti jedne nacije. Ocrtava svoje privatno Ja i ističe Drugost kroz jednostavne i jedinstvene kadrove namještene po sjećanju nametnute situacije. Opis fotografije ističe važnost životnoga iskustva koje nam daje dozvolu da smo to „tko" jesmo i "što" jesmo. Ingrid Pollard ne osjeća pripadnost svom primarnom nacionalnom identitetu u urbanoj sredini, ona se osjeća kao Druga. Zygmunt Bauman je u svojim životnim određenjima i traženjima identiteta nazvao predmetom zabrinutosti objasnivši da su osobe koje su u potrazi za identitetom suočavaju s nezadovoljavajućom zadaćom „rješavanja kvadrature kruga", odnosno radnje koje se ne mogu nikada riješiti u realnom vremenu, nego se rješavaju na samome kraju, odnosno u beskonačnosti. Zapravo

[16] usp. BARTHES Roland. *Svijetla komora*. Zagreb, 2003. 19.
[17] Lake District je smješten na sjeverozapadu Engleske, a okružen je planinskim područjima i dolinama koje su oblikovali ledenjaci u Ledenom dobu. Fascinantno remek djelo prirode utjelovilo je oblike koji stvaraju harmoniju između čovjeka i prirode. Jezero igra ulogu zrcaljenja veličanstvenih planina. Krajolici su još u doba Engleskog romantizma slikovito opisani u djelima velikih književnika i umjetnika.
[18] BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovori s Benedettom Vecchijem*. Zagreb, 2009. 24.
[19] SEKULA Allan. *Photography and the Limits of National Identity*. 29. Grey Room, Spring 2014/55. *Allan Sekula and the Traffic in Photographs*. 28–33.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

je Bauman naglasio tu konstantnu invaliditeta identiteta koja je prisutna kod takvih osoba stalno, ono je dvovrsno.

Baumanova težnja za fiksnim identitetom kojega opisuje u razgovoru s Benedettom Vecchijem, da je Engleska zemlja ta koju je odabrao i koja je odabrala njega ponudom posla i tom trenutku mu je oduzeta primarna i fiksna pripadnost nacionalnom identitetu. Pitanje[20] koje on postavlja se može sasvim sigurno poistovjetiti s težnjom kod umjetnice Ingrid Pollard, koje glasi „Može li netko tko je jednom bio pridošlica ikad prestati biti pridošlica?“[21] To pitanje europske pripadnosti i sporazuma sa samim sobom, Zygmunt Bauman, Poljak, koji je živio u Engleskoj i imao je englesko državljanstvo i s druge strane Pollard, Gvajanka koja živi u Engleskoj skoro cijeli svoj život – pitanje pripadnosti i namjerne umjetničke utemeljenosti kao oružja kojim se želi istaknuti fiksni identitet koji ne postoji. Unutar granice Engleske, umjetnica na fotografiji[22] želi kritički prikazati Englesku iz pogleda Drugoga, ona idealizira prostor, gledajući prirodu, a prikazujući sebe kroz druge. Svjesna identifikacija s gradom i okolinom. Phill Kinsman je detaljno istraživao rad Ingrid Polard te je u svome radu pojasnio da ona naglašava barijere koje su vidljive i koje sprječavaju potpuni pristup nacionalnom identitetu crnačke populacije koja je zatočena u tom krajoliku britanske zemlje.[23] Premda je prisutna konstanta usamljenosti Pollard izdvaja Drugost, i onemogućuje oblikovanje potpunog identiteta. Fluidan identitet Ingrid Pollard uspostavljen je na jasnoj razlici prema drugima, a rezultat je svih kulturnih i društvenih utjecaja koji su isklesali taj jedinstven osjećaj nepripadnosti. Konstantna borba umjetnicu je i dovela u taj položaj i traži sebe kroz svoje stavove, izbor zanimanja i stil života. Zygmunt Bauman definira nacionalni identitet drukčiji od ostalih identiteta, jer ostali ne zahtijevaju dvojbenu političku podršku i isključivu vjernost. Nacionalni identitet ne priznaje konkurenciju, a kamoli opoziciju.[24] „Identificirati se sa… znači vezati se obvezama s nepoznatom sudbinom na koju se ne može utjecati, a kamoli je nadzirati“.[25]

[20] Zygmunt Bauman u knjizi Identitet koja prenosi razgovor s Benedettom Vecchijem objašnjava svoju „pripadnost“ Engleskoj zajednici iako nije Englez, on je dobio englesko državljanstvo. On sebe opisuje kao izbjeglicu, kao doseljenika i pridošlicu – naziva taj trenutak da premda se nije imao namjere pretvarati da je Englez ipak to prešutio („đentlmenski sporazum“)

[21] BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovor s Benedettom Vecchijem*. Zagreb, 2009/15. „Zašto ne europska himna? I doista, zašto ne? Europljanin, u to nema sumnje, jesam i nikad nisam prestao biti – rođen u Europi, živim u Europi, radim u Europi, mislim europski, osjećam se europski; a uz to zasad još nema europskog ureda ovlaštena izdavati ili odbijati europske putovnice, te time dodjeljivati ili uskraćivati pravo da se zovemo Europljanima“

[22] vidi slika 1

[23] KINSMAN Phill. *Landscape, Race and National identity: The Photography of Ingrid Pollard.* Area, vol. 27–4 (Dec.,1995). 301. (112 on Sat, 03 Oct 2020)

[24] BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovor s Benedettom Vecchijem*., Zagreb, 2009./24

[25] Ibid 17, str. 31

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Čitanje fotografija – Pastoral Interllude 1988

Iz zbirke fotografija Pastoral Interlude (Slika 1)

Pastoral Interllude nastala 1984. godine zacijelo pripada kraju 20. stoljeća kada je fotografija snažnim utjecajem vodila umjetnika toga doba u otkrivanje svog primarnog i fiksnog identiteta. Pastoral Interllude sastoje se od 5 fotografija, i na svakoj od njih je osoba „crne figure", i muške i ženske pripadnosti koje se nalaze u ruralnim krajolicima i svaka ima tekst koji upotpunjuje i uvodi gledatelja u ono što umjetnica želi prikazati. Za mjesto snimanja zbirke Pastoral Interllude umjetnica izabire ruralnu sredinu tradicionalnih krajolika a direktno se veže s njezinim određenjem pritom otkrivajući sve odrednice svoga života engleske tipične sredine vanjskoga. Lake District[26] mjesto koje je obuhvatilo sve što je umjetnica htjela prikazati. Fotografije su refleksija umjetničke konstante koja je nastajala u britanskoj zajednici i ruralnoj sredini.[27] Interes za engleske krajolike je nastao kroz odrastanje uz velike povijesne političke promjene. Jasno propitivanje socijalne konstrukcije kroz britansko u kadrovima prenosi na gledatelja.

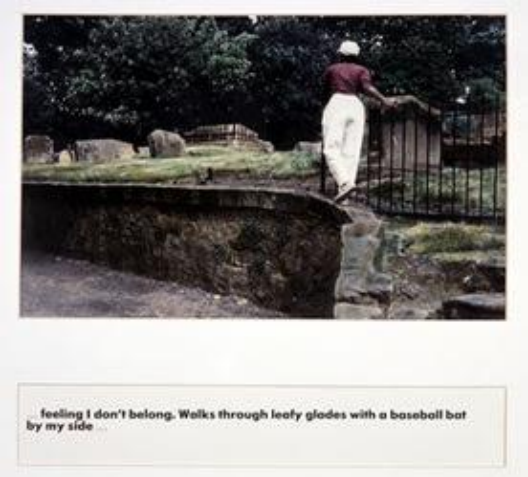
Važnost ove sredine koju Ingrid odabire je povezana s obiteljskim uspomenama a napetost u pogledima onih koji su snimani leži u stvarbim izletima koje ona prikazuje kroz zbirku.

[26] "...gorovit kraj u sjeverozapadnoj Engleskoj. Oblikovan je uglavnom glacijalnom erozijom u pleistocenu. Obuhvaća glavna engleska jezera (Windermere i dr.) i najviše englesko gorje (Kumbrijsko gorje s vrhuncem Scafell Pike, 978 m)... od 1951. nacionalni park (2292 km²). Godine 2017. uvršten je na UNESCO-ov popis svjetske kulturne baštine." Preuzeto s Lake District. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 1. 2022. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=35170>.

[27] Usporedi s : BENSON Loise. *Ingrid Pollard on Why She Had to Fight for Black Representation*

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Nesigurnost u tom okruženju vidljiva je kroz svih pet fotografija. Njezini stvari posjeti Lake Districtu nisu bili pozitivni jer unutar Zajednice nije bilo više crnačkih skupina i time je upravo ta nostalgija ta nesigurnost i invaliditet identiteta. Ona je u intervjuu koji je vodila s Louise Benson govorila o tome kako su se njezini prijatelji na jezeru provodili bezbrižno i djelovali opuštajuće dok je ona osjetila stvaranje anksioznosti i ukočenosti i time je došla do ideje da stvori ovu zbirku koja će u potpunosti prikazati nesigurnost i nepripadnost[28] sredini u kojoj živi gotovo cijeli svoj život. Snažna želja za upoznavanjem ocrtava se u svakodnevnim radnjama unutar Drugoga, ali ne prihvaćanje Njih je ubijanje dinamike (crnački invaliditet). Ingrid Pollard stoga prenosi svoj osjećaj ne pripadajućeg identiteta. Arhivska zbirka fotografija jedna je od najpoznatijih radova Ingrid Pollard koja dijelom prikazuje konstantu borbu s identitetima. Idealizirana seoska sredina provlači se kroz fotografije,[29] a kulturni identitet kroz „samoga sebe". Ingrid Pollard snažno pokušava naglasiti istinu i podrijetlo „Ja" i „Tko sam" kroz druge osobe koje su na fotografijama.[30] Ingrid opisuje svoje fotografije kao dio prošlosti prikazane gotovo dokumentarističkim žanrom dok razlika od stvarne definicije arhivskih fotografija je u tome da to nije stvarnost iako onaj koji promatra to doživljava kao stvarnost.



Iz zbirke fotografija Pastoral Interlude (Slika 2)

[28] „pitanje identiteta javlja se jedino s izloženošću „zajednicama" druge kategorije a i tu jedino stoga što postoji od jedne ideje koju valja dočarati, te održati na okupu „zajednice sjedinjene idejama" kojima smo izloženi u našem šarolikom, polukulturnom svijetu..." preuzeto iz BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovor s Benedettom Vecchijem*., Zagreb, 2009./16

[29] Kritički prikaz se odnosi na samo dvije fotografije koje pripadaju arhivskoj izložbi Ingrid Pollard, slika 1 i slika 2.

[30] KARALIĆ Snježana (Mainz) *Ideologija nacionalnog identiteta i nacionalne kulture* U: *U čast Petra Jakobsena: zbornik radova*., ur. Dejan Ajdačić & Persida Lazarević. Di Đakomo Beograd, 2010.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Upravo je najveća vrijednost u samoj kompleksnosti zbirke jer umjetnik ima pravo i moć prikazati društvu sve odnose između rasa, aktivizam i diverziju, a istovremeno predložiti sliku društva u kojemu živimo.[31]

Svih pet fotografija Ingrid posvećuje svom osobom iskustvu, a tekst je dio vizualnog razgovora koji predstavlja ljude koji su „ironija“ za stvarno stanje. Fotografije govore o izgrađenoj prirodi koja ne zapostavlja svoju snagu estetske privlačnosti. Fotografije su „tekstovi“ koji govore o odnosu čovjeka i okoline. Identitet je u tom odnosu raznolik, a problematizira idealiziranje seoskih krajolika. Iako je veza dvosmislena između izabranih seoskih krajolika i crnaca u fotografijama Ingrid Pollard, priroda koju fotografira je mjesto na kojem je ona stekla određeno iskustvo koje nju postavlja u ulogu Objekta intenzivnog promatranja, tako da Ingrid postaje „ona koja promatra“ sebe samu.[32]

Iz zbirke fotografija Pastoral Interlude (Slika 3)

Veličanstveni prizori Lake Districta postavljaju scenu na svakoj fotografiji u prostor njezinog fluidnog identiteta koji će zauvijek tražiti. Identiteti crnačke populacije ona sažima i prikazuje sebe u masi. Njezine životne situacije koje je stvarala od prvoga dana kada je kročila u Englesku do trenutka kada je postala važna i cijenjena umjetnica u visokom društvu muzejskih i kraljevskih udruga, ona predstavlja kolektivno sjećanje te iste populacije.[33] Prema Peternai

[31] Usp. https://elephant.art/ingrid-pollard-fight-black-representation-glasgow-international-womens-library-lesbian-archive-photography-rural-landscape-britishness-07022020/
[32] KINSMAN Phill. *Landscape, Race and National identity: The Photography of Ingrid Pollard*. Area, 27–4 (Dec.,1995.) 306. (112 on Sat, 03 Oct 2020).
[33] KINSMAN Phill. *Landscape, Race and National identity: The Photography of Ingrid Pollard*. Area/, 27–4 (Dec.,1995.), 301. (112 on Sat, 03 Oct 2020)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Andrić strah od stranaca subjekt s invaliditetom izložen je marginalizaciji ili stigmatizaciji, a isto tako taj isti strah može proizaći iz toga što subjekt shvaća da se osjeća ugroženim i tu se postavlja pitanje vlastitog identiteta.[34]

Iz zbirke fotografija Pastoral Interlude (Slika 4)

Phill Kinsman zaključuje da su ti prostori snažne nacionalne ikone za crnačku populaciju. Prostori su nesigurni jer u njihovim svakidašnjim životima na površinu „opet" iskače rasizam. Za Ingrid Pollard je stoga to isključivo način na koji ona traži svoj identitet. Akteri su tu zbog nje, zbog činjenice da je ona fotograf, a oni su naratori njezine osobne povijesti. Ingrid odlazi u Lake District kako bi naglasila interkulturne razlike, u svakoj zemlji postoji kod koji se treba naučiti, a upravo taj kod dokazuje prepreku za crnačku populaciju.[35] Premda stvara stereotipe, Ingrid Pollard ne želi to naglasiti, stvarajući idealne fotografije crnaca u Engleskoj.

Iz zbirke fotografija Pastoral Interlude (Slika 5)

[34] PETERNAI ANDRIĆ Kristina. *Pripovijedanje, identitet, invaliditet*. Zagreb, 2019./18
[35] BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovor s Benedettom Vecchijem*. Zagreb, 2009./307

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Na fotografijama je doživljaj potpuno urban, a njihov je identitet konfiguriran sredinom u kojoj su zapravo i prisutni i odsutni u isto vrijeme. U tome je bit izgubljenog identiteta (promjenjivog, nestabilnog) umjetnice koja ga iznova želi prikazati i nametnuti gledatelju.[36]

Zaključak

Arhivskom kolekcijom Pastoral Interlude Ingrid Pollard zaokupila je mnoge britanske kritičare. Ona je svojim fotografijama uspjela prikazati sebe kroz druge. Ali Drugo je ono čemu teži. Geografska stabilnost utjelovljuje nestabilnost čovjeka. Ono što nas sačinjava i prožima je Identitet. U potrazi za svojim identitetom Ingrid Pollard je pokrenula stereotipe crnačke populacije, rasizam i stigme koje su rezultat siromaštva i ropstva. Premda je odrasla u vremenu i prostoru koji nije njezin ona je baš zbog te činjenice da „ne može" išla dalje inatom i postala vrsna umjetnica. Prema prikazanim fotografijama moglo bi se reći da je umjetnost prigrlila invaliditet identiteta Ingrid Pollard i potvrda je već izrečena da su subjekti na pogrešnoj strani normalnog i da se osjećaju kao stranci i tuđinci. Povezanost koju je Ingrid Pollard postavila između prirode i čovjeka, između grada i pojedinca se može primijeniti i u drugim kritičkim osvrtima i prikazati druge umjetnike ili književnike koji su na sličan ili isti način otkrili svoj invaliditet, svoje Drugo. Nacionalni identitet Ingrid Pollard je idealiziranje prostora, a kritički ga prikazuje kroz osobe koje fotografira. Sličnosti sebi prikazuje kroz objektiv i na taj način osjeća pripadnost. Zapravo je ovaj kritički osvrt čitanja fotografija umjetnice samo potvrda da se identiteti konstruiraju kroz razlike, a ne izvan njih, preko odnosa s Drugim i u odnosu prema onome što nije, prema onome što mu nedostaje i prema onome što se naziva konstitutivna izvanjskost.

Literatura

BAUMAN Zygmunt: *Identitet: razgovori s Benedettom Vecchijem*. Zagreb, 2009.
SONTAG Susan: *O fotografiji*. Osijek, 2007.
BUTLER Judith: *Nevolje s rodom*. Zagreb, 2000.
PETERNAI ANDRIĆ *Kristina: Pripovijedanje, identitet, invaliditet*. Zagreb, 2019. *U potrazi za identitetom. komparativna studija vrednota: Hrvatska i Europa*. Priredio Pero Aračić i dr. Zagreb, 2005.
PETKOVIĆ Nikola: *Identitet i granica: hibridnost i jezik, kultura i građanstvo*. Zagrb, 2010.
Mike Storry–Peter Childs (ed.): *British Cultural Identities*. London, 2013.
KNEŽEVIĆ Snješka: Zagreb, art, memorija, art. Zagreb, 2011.
KINSMAN Phil: *Landscape, Race and National identity: The Photography of Ingrid Pollard*. Area.1995/27–4.
EDWARDS Elizabeth: *Raw Histories: Photography, Antrophology and Museums*. Oxford, 2001.

[36] BAUMAN Zygmunt. *Identitet: razgovor s Benedettom Vecchijem*. Zagreb, 2009./307

DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

BARTHES Roland: *Svijetla komora*. Zagreb, 2003.
SMITH Lou*: Beyond the Horizon, out at Sea, A New day Breaks: Memory and identity in Ingrid Pollard's The Boy Who Watches the Ships Go By*. U: Enter Text: *Special Issue on Caribbean Literature: Opening Out the Way(s) to the Future*, Sandra COURTMAN and Wendy KNEPPER.2013/6–24
RUKAVINA Katarina: *Dijalektika identiteta moderne i postmoderne umjetnosti*. Filozofska istraživanja./2001/31–4. 787–793
PROŠEV-OLIVER Borjana: *Kulturno pamćenje kao kulturni izazov*. Filološke studije. 2011/2.
KARALIĆ Snježana: (Mainz) Ideologija nacionalnog identiteta i nacionalne kulture. Dejan AJDAČIĆ & Persida LAZAREVIĆ (ur.): *U čast Petra Jakobsena: zbornik radova*. Di Đakomo Beograd, 2010.
HALL Stuart: "*Introduction: Who Needs 'Identity'?" Questions of Cultural Identity*. Eds. Stuart HALL and Paul DU GAY. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 1996./1–17.
DOI: https://dx.doi.org/10.4135/9781446221907.n1

Dokumenti:
https://www.lightwork.org/archive/ingrid-pollard-2/ (2. 10. 2020.)
https://culturenaturewellbeing.wordpress.com/2018/06/11/social-difference-and-nature/ (2. 10. 2020.)
http://whc.unesco.org/en/list/422 (1. 10. 2020.)
https://elephant.art/ingrid-pollard-fight-black-representation-glasgow-international-womens-library-lesbian-archive-photography-rural-landscape-britishness-07022020/ (3. 1. 2022.)
https://killforsalad.wordpress.com/2012/03/28/personal-photography-in-the-digital-age-and-the-aesthetics-of-tumblr/ (3. 10. 2020.)
http://www.ingridpollard.com/pastoral-interlude.html (30. 9. 2020.)

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. ur. Slaven Ravlić. Copyright © 2020 Leksikografski zavod Miroslav Krleža., pojam umjetnička fotografija
Lake District. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 3. 1. 2022. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=35170>.
VUGER Dario. Fragmenti ekologije slika – Susan (https://croatianphotography.com/text/fragmenti-ekologije-slika-susan-sontag/) (2. 10. 2020.)

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.173

Sažetak

Ingrid Pollard je britanska umjetnica koja svojim umjetničkim fotografijama pokušava naglasiti identitet crnačke populacije u okruženju kojemu ne pripada. Linijama identitetne vizualne umjetnosti uvodi gledatelja u priču koja je nastajala godinama u njezinom svijetu. Ispreplitanje i naglašavanje Drugosti kroz detaljiziranje crnačkog života potvrđuje pitanje „Tko si“, a smislenost leži u prikazima umjetnice u prostranstvu britanskih krajolika. Rad će prikazati invalidnost identiteta kroz fotografije zbirke Pastoral Interllude i pokušati usporediti Baumanovu teoriju *nepripadnosti* u realnom okruženju i stalnu težnju za fiksnim identitetom. Kao polazište ovoga rada su umjetnički radovi nastali u dvadesetom stoljeću koji prikazuju portrete crnaca u svakidašnjim situacijama britanskih ulica i vanjskih prirodnih prostora. Povijesna pozadina dva izgubljena identiteta koji kroz životni put kreiraju svoje *ja*. Vizualne umjetnosti toga doba uzimale su prostor namjernog naglašavanjaizvornog identiteta kroz prikaze umjetničke fotografije, posebice portreta. Antiesencijalistički smjer dokazat će se namjernim kadrovima fotografije u okruženjima koji nisu specifični za vrijeme u kojemu je identitet Ingrid Pollard ostao zarobljen. Istaknut će se nacionalni identitet u fotografskom svijetu Ingrid Pollard vjerno prikazujći socijalne vizualne znakove koji proizvode sliku jedne nacije i potpuno obuhvaća karakter, a pri tome oživljava ideju da je fotografija prenositelj identiteta.
Ključne riječi: Ingrid Pollard, fotografija, Nacionalni identitet, Lake District, identitet

Abstract

Ingrid Pollard is a British artist whose art photographs try to emphasize the identity of the black population in an environment to which she does not belong. Through lines of identity visual art, she introduces the viewer to a story that has been evolving for years in her world. Intertwining and emphasizing Otherness through the detailing of black life confirms the question of „Who are you?“, and the meaning lies in the artist's depictions in the vastness of British landscapes. The paper will show the disability of identity through photographs of the Pastoral Interllude collection and try to compare Bauman's theory of non-belonging to the real environment and the constant striving for a fixed identity. As a starting point for this work, works of art created in the twentieth century depicting portraits of blacks in the everyday situations of British streets and outdoor natural spaces. The historical background of two lost identities that create their selves through life. The visual arts of the time took the space of deliberately emphasizing the original identity through depictions of artistic photography, especially portraits. The anti-essentialist direction will be proven by deliberate shots of photography in environments that are not specific to the time in which Ingrid Pollard's identity remained trapped. National identity in the photographic world will be highlighted by Ingrid Pollard faithfully portraying the social visual cues that produce the image of a nation and fully embracing character, while reviving the idea that photography is a transmitter of identity.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Sobo, Katica–Filipan-Žignić, Blaženka–Eterović, Sonja

VARIETÄTENLINGUISTIK EIN ÜBERBLICK VON SANSKRIT BIS WHATSAPP

Die Wissenschaft hat bis heute noch keine konkreten Antworten auf die Fragen, wann, wie und warum Sprache entstanden ist, obwohl das Interesse an Sprache, ihrer Funktion und Struktur seit fast dreitausend Jahren besteht. Wie in vielen anderen Bereichen wurden die Antworten auf unlösbare Fragen vor allem in Mythen und Religionen gesucht. Die systematische Beobachtung der Sprache selbst, ihrer Funktion und Struktur wurde vor 3000 Jahren von den indischen Grammatikern praktiziert, die das Sanskrit, die heilige Sprache der Veden untersuchten. Die ersten Grammatiken und Wörterbücher entstanden im Mittelalter, und die Linguisten beschäftigten sich hauptsächlich mit dem Studium der Bibel und der alten Schriften. Die Philologie entwickelte sich im 18. Jahrhundert, und Alexander von Humbolt legte zu Beginn des 19. Jahrhunderts den Grundstein für die vergleichende Sprachwissenschaft. Das 20. Jahrhundert war geprägt von der starken Entwicklung verschiedener Disziplinen wie z. B. der Psycholinguistik, der Soziolinguistik und der Beherrschung von Fremdsprachen. Der Fremdsprachenunterricht wird von der reinen Linguistik abgelenkt und setzt zunehmend auf neue Interdisziplinen, und unter dem Einfluss der Generativen Linguistik von Noam Chomsky beginnt die empirische Erforschung der Sprache. Frühere Sprachtheorien stützten sich stark auf standardisierte Formen und schenkten sprachlichen Varietäten sehr wenig Aufmerksamkeit. Erst durch die Entwicklung der Soziolinguistik, die Sprache und Gesellschaft direkt verbindet, werden Sprachvarietäten als Phänomen angesehen, dessen Erforschung notwendig ist, um die Sprachentwicklung zu verstehen. Dieser Beitrag verfolgt die Entwicklung der linguistischen Forschungen, die schließlich zur Erforschung von Varietäten, insbesondere der sprachlichen Varietäten der Neuen Medien führte.

Entwicklung der Linguistik

Sprache als einzigartige Kommunikationsform hat seit jeher die Neugier der Menschen geweckt, und der Umgang mit Sprachproblemen hat eine lange Tradition. Ursprünglich suchte man Erklärungen für das Phänomen der Sprache im Rahmen von Glauben und Religionen und unter der Schirmherrschaft anderer Wissenschaften. Einer der bekanntesten Mythen ist der vom Turm zu Babel, der laut Bibel von Noahs Nachkommen gebaut wurde, um in den Himmel zu gelangen. Gott riss den Turm nieder und vermischte die Sprachen der Baumeister, damit sie nicht weiterbauen konnten. Das Motiv des Turms findet sich auch in anderen Kulturen. Bei den Maya gibt es einen Mythos über ein riesiges Haus, das den Himmel erreichen sollte, aber Gott gab jedem Stamm eine andere Sprache. Die Sumerer überlieferten den Mythos vom Götterkampf, der unter den Menschen für Sprachverwirrung sorgte. Geschichten mit ähnlichem Inhalt finden sich in Mittelamerika, Nordindien und

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Nepal. Alle Geschichten weisen darauf hin, dass es zunächst nur eine Originalsprache gab und der Einfluss göttlicher Macht zur Vielfalt der Sprachen führte. Daraus kann geschlossen werden, dass die Vielfalt der Sprachen als Fluch angesehen wurde, mit dem die Menschheit dafür bestraft wurde, dass sie der authentischen Kommunikation beraubt und zu gegenseitigem Missverständnis verurteilt wurde.

Im alten Indien entwickelte sich aus Respekt vor der heiligen Sprache Sanskrit ein großes Interesse an der Sprache. Es war die Sprache oder der Klang der Wörter in den Veden, die heilig waren. Daher wurde dem Studium der Wörter besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In vedischen Schulen studierten viele Grammatiker Phonetik, Grammatik, Metrik und Etymologie. Leider sind ihre Schriften nicht erhalten. Der altindische Grammatiker Panini, der im 4. Jahrhundert v. Chr. in der ältesten erhaltenen Sanskrit-Grammatik etwa viertausend Grammatikregeln sammelte, wandte schon damals deskriptive linguistische Methoden an, die auch heute in der modernen Linguistik Anerkennung finden. Panini und seine Anhänger verwendeten einen quantitativen Ansatz zum Studium der Sprache, indem sie in den heiligen Büchern der Rig-Veden Silben, Wörter und Verse zählten.[1] (vgl. Gačić, 2009: 62).

Im antiken Griechenland beschränkte sich das Interesse an der Sprachforschung vor allem auf den Ursprung der Sprache und ihre Struktur. Die Griechen beschäftigten sich besonders mit philosophisch-linguistischen Fragen und versuchten, den Ursprung der Sprache durch die Beziehung der Dinge und der entsprechenden Wörter zu erklären. Philosophen diskutierten darüber, ob die Verbindung zwischen einem Objekt oder Wesen und dem entsprechenden Wort durch natürliche Prozesse bedingt oder durch Vereinbarung entstanden ist.

Die Tradition der griechischen Grammatiker wird von den Römern fortgeführt, wobei die bestehenden Regeln zur Beschreibung des Lateinischen angewendet wurden. Der einflussreichste römische Grammatiker Priscian fasste die griechisch-lateinische Tradition des 5. Jahrhunderts in seinem Werk "Institutiones grammaticae" zusammen. Dieses Werk war eine wichtige Verbindung zum Mittelalter, wie man daran erkennen kann, dass die Europäer im 14. Jahrhundert bei der Beschreibung ihrer eigenen Sprache Priscians Beschreibung des Lateinischen verwendeten. Die erste Abweichung vom lateinischen Modell ist die französische Grammatik des 17. Jahrhunderts, die als „Universelle Grammatik" Port-Royal bekannt ist.

Europäische Linguisten vom Ende des 18. Jahrhunderts begannen die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu erkennen und kamen zu dem Schluss, dass die beobachteten Sprachen aus einer gemeinsamen Sprache stammten. Alexander von Humbolt legte zu Beginn des 19. Jahrhunderts den Grundstein für die vergleichende Sprachwissenschaft und es begannen sich Verwandtschaften vor allem innerhalb der indoeuropäischen Sprachen zu etablieren. Im Vorwort zu seiner vergleichenden Grammatik von 1857 nennt Franz Bopp indogermanische Sprachen als Gegenstand der Beschreibung.[2]

Es wird angenommen, dass sich die allgemeine Sprachwissenschaft im

[1] GAČIĆ, Milica: *„Riječ do riječi (lingvistička istraživanja odnosa engleskog i hrvatskog jezika na području prava i srodnih disciplina)",* Profil, Zagreb, 2009.
[2] Vgl. GLOVACKI, Zrinjka–BERNARDI et al.: *„Uvod u lingvistiku",* Školska knjiga, Zagreb, 2001.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

19. Jahrhundert vor allem dank des Sprachtheoretikers Wilhelm von Humboldt entwickelte. Humboldt sieht Sprache als einen sich ständig weiterentwickelnden Organismus mit eigener Individualität. Als solche repräsentiert Sprache eine Handlung (enérgeia), kein fertiges Werk (érgon). So nimmt die Sprache als „spezifische Emanzipation des Geistes" aktiv an der Bildung der menschlichen Erkenntnis teil.[3] Sprache ist kein von außen manipulierbarer Mechanismus, sondern eine organische Form, die sich von innen heraus entwickelt und als Schatzkammer seiner nationalen Charakteristika einige Dimensionen des Nationalbewusstseins für das gesamte Kollektiv bestimmt.[4] Die innere Struktur der Sprache bildet ihre äußere Form und spiegelt das Denken derjenigen wider, die sie sprechen. Die Individualität einer Sprache ist charakteristisch für die Menschen, die sie verwenden. Humboldt kann als Begründer einer gemeinsamen anthropologisch-linguistischen Studie gelten. Er glaubte, dass die Aufgabe der sprachlichen Tätigkeit darin besteht, einzelne Sprachen sowohl aus historischer als auch aus vergleichender Sicht zu analysieren. Humboldt stützte seine Sprachthesen auf das Studium von mehr als 200 Sprachen, wobei er sich besonders für Baskisch, Sächsisch, Chinesisch, Japanisch, Ägyptisch, Koptisch, Javanisch und Kawi interessierte. Er studierte auch die Sprache der amerikanischen Indianer und einige afrikanische Sprachen. Humboldt betont, dass Unterschiede zwischen Sprachen nicht aus Unterschieden in Lauten und Zeichen resultieren, sondern aus Unterschieden in der Denkweise und Wahrnehmung von Individuen, die Teil einer Gemeinschaft sind. Humboldt betont die wechselseitige Wirkung der Sprache auf das Weltverständnis und die Wirkung einer bestimmten Umgebung auf die Sprache eines bestimmten Volkes.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beeinflusste die Entwicklung der Naturwissenschaften, die eine exakte Forschung ermöglichte, die Entwicklung der vergleichenden Sprachforschung auf der Grundlage von Fakten und analytisch-kritischen Methoden. So vertraten die Junggrammatiker, insbesondere August Leskien, Hermann Osthoff, Karl Brugmann und Berthold Delbrück, die Auffassung, dass sich die Sprache nach strengen Regeln entwickelt. Sie interpretierten die Sprache als natürlichen Organismus und die Linguistik als natürliche Disziplin. Nach ihnen hängt die Entwicklung der Sprache nicht vom menschlichen Willen ab, sondern von den Naturgesetzen, und die Sprache wächst, entwickelt sich und stirbt aus wie Tier- und Pflanzenarten.[5] Ihre Werke sind wegen der Präzision ihrer Arbeit und vor allem wegen der in ihnen angewandten historisch-vergleichenden Methoden sehr wertvoll. Die Junggrammatiker haben die Sprachwissenschaft vorangetrieben und eine solide Grundlage für ihre weitere Entwicklung geschaffen.

Das Dilemma um die Begriffe Sprache und Rede löste der Begründer der Strukturlinguistik, der Schweizer Linguist Ferdinand de Saussure, durch die Einführung der Begriffe „langage" (komplexe sprachliche Aktivität), „langue" (Sprache als kollektives und systemisches Phänomen) und „parole" (Sprache als

[3] ŠKILJAN, Dubravko: *„Pogled u lingvistiku"*, Školska knjiga, Zagreb, 1987, 51.
[4] BUGARSKI, Ranko: *„Jezik i lingvistika"*, Nolit, Beograd, 1972, 84.
[5] Vgl. GARDT, Andreas: *„Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert"*, Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1999, 280.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Individuum und ständigen Variationen unterworfen),[6] die später von vielen anderen Linguisten übernommen wurden. Ferdinand de Saussure wird vor allem die Entwicklung der allgemeinen Linguistik zugeschrieben, und seine 1916 posthum von seinen Studenten Bally und Sechehaye veröffentlichten Vorlesungen, die als „Cours de linguistique generale" bekannt sind, stellen auch heute noch ein linguistisches Hauptwerk dar. Saussure stellt fest, dass Sprache das Grundfach der Sprachwissenschaft ist und nicht nur ein Mittel, um Wissen auszudrücken. Ohne seine Theorie des sprachlichen Zeichens, das sich analytisch in Signifikant und Signifié unterteilen lässt, ist die moderne Bedeutungstheorie und die Sprachphilosophie insgesamt nicht vorstellbar. Sprache ist für de Saussure nicht nur eine individuelle, sondern auch eine soziale Tatsache, und die menschliche Fähigkeit zu sprechen manifestiert sich in der Gesellschaft. De Saussures Definition von Sprache und Rede wurde von vielen Linguisten wie dem Vertreter der Prager Schule Roman Jakobson übernommen, aber auch viele Gelehrte aus anderen Bereichen haben die Schaffung einer neuen Disziplin unterstützt, wie etwa Claude Lévi-Strauss in der Anthropologie, Michel Foucault in Geschichte und Soziologie und Jacques Lacan auf dem Gebiet der Psychoanalyse.

Die Linguisten des 20. Jahrhunderts beginnen unter dem Einfluss von de Saussure zunehmend, die Bedeutung der kommunikativen Dimension der Sprache zu betonen. Das Ziel der Sprachforschung ist, die Sprache zu beschreiben, zu analysieren und in die Sprache einzugreifen, um die gesellschaftliche Wahrnehmung von Sprache zu beeinflussen. Ein solcher Einfluss kann manchmal negativ sein (z.B. der Einfluss nationalistischer Ideologie auf die Sprache), aber die Interventionen sind meist positiv, wie die Förderung der sprachlichen Toleranz und einer positiven Einstellung gegenüber der sprachlichen Vielfalt und der gesprochenen Sprache und der Bekämpfung von Sprachdiskriminierung. Ein konkretes Beispiel für einen positiven sozialen Wandel durch die Arbeit von Linguisten ist die Aussage von William Labov und mehreren anderen Linguisten beim Michigan-Prozess 1979. Eltern afroamerikanischer Kinder reichten Klage ein, weil ihre Kinder wegen Leseschwierigkeiten im Unterricht für lernbehinderte Kinder teilnehmen mussten. Im Prozess sagte Labov aus, dass afroamerikanische Kinder aufgrund der Sprachbarriere Probleme beim Lesen haben, d.h. afroamerikanisch gesprochenes Englisch, das sich vom Standardenglisch unterscheidet. Aufgrund seiner Aussage entschied das Gericht zugunsten der Kläger und entschied, dass Lehrer die Besonderheiten der afroamerikanisch gesprochenen Sprache übernehmen sollten, um afroamerikanische Kinder erfolgreicher unterrichten zu können.[7]

Soziolinguistik

Da weder die generative Grammatik noch der Strukturalismus den sozialen Charakter der Sprachtätigkeit berücksichtigten und sich ein solcher Aspekt der Kommunikation zwangsläufig aus dem sozialen Kontext ergibt, in dem jede

[6] SAUSSURE, de Ferdinand: *„Tečaj opće lingvistike"*, ArTresor, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2000, 27.
[7] LABOV, William : *Objectivity and commitment in linguistic science*: The case of the Black English trial in Ann Arbor, Language in Society, 1982/11. 165–201.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Kommunikation stattfindet, entwickelte sich die Soziolinguistik, die die Errungenschaften der Soziologie und der Linguistik verband. Der Begriff Soziolinguistik wurde erstmals 1939 in Hodsons Beitrag „Sociolinguistics in India" als Disziplin erwähnt, aber der Begriff Soziolinguistik als eigenständige Disziplin wurde vermutlich erstmals 1949 von Haver C. Curie in einem 1952 als Artikel veröffentlichten Vortrag im Southern Speech Journal mit dem Titel „Projektion der Soziolinguistik" verwendet. Darin schlägt er vor, die Soziolinguistik als eigenständige Aktivität zu behandeln: „Der gegenwärtige Zweck besteht darin, soziale Funktionen und Bedeutungen von Sprachfaktoren vorzuschlagen, die ein produktives Forschungsfeld bieten. Dieses Feld wird hier als Soziolinguistik bezeichnet."[8] Currie verknüpfte in seiner Arbeit direkt Soziologie und Linguistik, zwei grundlegende Komponenten der Soziolinguistik. Gerade wegen der Verflechtung und Ausdehnung dieser Disziplinen, in denen sowohl soziologische als auch linguistische Verfahren zum Einsatz kommen, ist es schwierig, den Begriff der Soziologie zu definieren. Hudson definiert Soziolinguistik als „das Studium der Sprache in einer Beziehung zur Gesellschaft".[9] Dittmar stellt fest, dass die Soziolinguistik mit der interdisziplinären Anwendung sprachlicher und sozialwissenschaftlicher Methoden Antworten auf die Fragen geben sollte, „Wer spricht was und wie mit wem in welcher Sprache und unter welchen sozialen Umständen mit welcher Absicht und Konsequenzen".[10] 24 Jahre später gibt Dittmar eine neue prägnante Definition der Soziolinguistik: „Das Thema der Soziolinguistik ist die soziale Bedeutung (Varietät) des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs".[11] Dittmar stellt fest, dass die Verwendung eines Sprachcodes (verschiedene Sprachen) oder Subcodes (eine Vielzahl von Einzelsprachen eines Sprachraums) immer einer gesellschaftlichen Bewertung und Kontrolle unterliegt. Die Soziologie ist daher als Grundlagendisziplin und die Linguistik als ihr methodisches Instrumentarium zu verstehen.

Allen soziolinguistischen Forschungen ist gemeinsam, dass „sie bei der Beschreibung von Sprache den Handlungsaspekt berücksichtigen und zeigen, dass Sprechergemeinschaften keine homogene Sprache verwenden, sondern soziokulturell bedingte, sprachliche Formen oder Varietäten.[12] Wir können daher argumentieren, dass die Soziolinguistik tatsächlich eine Linguistik der Varietät ist. Kriterien für die Klassifizierung von Varietäten in der Soziolinguistik können der Sprachtransfer, die Funktion der Sprache, ihre geografische Verteilung, die soziale Zugehörigkeit des Sprechers oder die Identität des Sprechers sein.[13] So lassen sich beispielsweise Mediolekte, Funktiolekte, Dialekte, Soziolekte, Sexlekte usw. unterscheiden. 1994 entwickelte Löffler ein Varietätenmodell für die deutsche

[8] Vgl. DITTMAR, Norbert: *„Grundlagen der Soziolinguistik": Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Tübingen, Niemeyer, 1997. (*Im Folgenden: DITTMAR, 1997)

[9] HUDSON, Richard Anthony: *„Sociolinguistics",* Cambridge University Press, Cambridge, 1980.

[10] DITTMAR, Norbert: *„Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung",* Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt a. Main, 1973, 398.

[11] DITTMAR, 1997, 21.

[12] HALWACHS, Dieter: *Sociolingvistika*, In:Zrinjka GLOVACKI BERNARDI (Hg.): *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb, 2001, 191–199.

[13] FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: *„O jeziku novih medija": Kvare li novi mediji suvremeni jezik?,* Matica hrvatska, Split, 2012.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Sprache, indem er die Varietäten nach der Art der Kommunikationssituation, dem Alter und Geschlecht der Sprecher, der Sprechergruppe, der regionalen Verbreitung, der kommunikativen Funktion oder dem Medium systematisierte. Fishmann, dessen Arbeit maßgeblich zur Erforschung der Zweisprachigkeit beigetragen hat, definiert Soziolinguistik als: "*the sociology of languages examines the interaction between these two aspects of human behaviour: use of language and the social organization of behavior*"[14]. Fishman gibt in seinem Buch "The Sociology of Language" einen Überblick über die Bereiche, mit denen sich die Soziolinguistik beschäftigt: von geographischen und sozial bedingten Schichtungen der Sprache über Zweisprachigkeit, Diglossie, Standardisierung, Literatursprache bis hin zu den Problemen der Sprachplanung und des Sprachenlernens. So unterscheidet Fishman zwischen regionalen Varietäten, sozialen Varietäten, ethnischen oder religiösen Varietäten und funktionalen Varietäten.[15]

Nur eine Sprache, die geschichtet werden kann, kann die komplexen Bedürfnisse der sozialen Gemeinschaft erfüllen, für die sie ein Kommunikationsmittel ist. Unter den Vertretern der Soziolinguistik sticht Hymes hervor. Er erweitert die generative Sicht der Sprache und führt den Begriff der Kommunikationsfähigkeit ein, indem er feststellt, dass Kommunikationsfähigkeit soziale, kulturelle, wirtschaftliche Unterschiede und angemessene Stile und Normen, Mehrsprachigkeit, vielfältige Sprachfähigkeiten und dergleichen umfasst.[16] Hymes untersucht die Fähigkeit eines Sprechers, die in einer bestimmten sozialen Situation am besten geeignete Sprachform zu wählen, und nennt eine solche Fähigkeit kommunikative Kompetenz. Der Begriff kommunikative Kompetenz umfasst Kenntnisse über grammatikalische Regeln, Wortschatz und Semantik, aber auch Modelle soziolinguistischen Verhaltens in der Sprachgemeinschaft. Es ist also die Fähigkeit des Sprechers, sein sprachliches Verhalten an jede Kommunikationssituation anzupassen.[17]

Im Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen umfasst die kommunikative Sprachkompetenz: sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. Sprachkompetenz umfasst lexikalische, phonologische, syntaktische Kenntnisse und Fähigkeiten und andere Dimensionen des Sprachsystems als System, ungeachtet des soziolinguistischen Wertes seiner Varianten und der pragmatischen Funktion seiner Verwirklichung. Soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf die soziokulturellen Bedingungen des Sprachgebrauchs. Pragmatische Kompetenz bezieht sich auf die funktionale Nutzung sprachlicher Ressourcen, die Übernahme von Diskursen, Zusammenhalt und Kohärenz, die Identifizierung von Texten (Textarten und -formen).

[14] FISHMAN zitiert in DITTMAR, 1979, 20.
[15] FISHMAN, Joshua A.: „*Soziologie der Sprache*", Hueber, München, 1975.
[16] Vgl. JELASKA, Zrinka: *Jezik, komunikacija i sposobnosti*, Nazivi i bliskoznačnice, *Jezik*, 2005/4, 128–138.
[17] HYMES, Dell: "*Foundations in sociolinguistics": An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Fremdsprachenunterricht und Varietät

Unter dem Einfluss neuer Disziplinen entwickelte sich auch der Fremdsprachenunterricht und setzte zunehmend auf neue Interdisziplinen, und unter dem Einfluss von Chomsky, der die Verbindung von Linguistik und Psychologie betonte, begann man, Sprache erfahrungsorientiert zu studieren. Chomsky betont den Unterschied zwischen Sprachfähigkeit (Sprachkenntnisse) und Sprachaktivität (tatsächlicher Sprachgebrauch in bestimmten Situationen).[18] So wie Hymes der Begriff der kommunikativen Kompetenz zugeschrieben wird, so wird mit Chomsky der Begriff der sprachlichen Kompetenz assoziiert. Der Begriff der Kreativität ist auch für Chomsky charakteristisch. Unter dem Begriff Kreativität impliziert Chomsky die Fähigkeit eines Sprechers, eine unendliche Anzahl von Sätzen aus einer begrenzten Anzahl von Spracheinstellungen zu realisieren, die ein Sprecher gehört hat. Chomsky geht davon aus, dass Sprache eine angeborene und vorgegebene Fähigkeit des menschlichen Geistes ist und daher die Tiefenstrukturen in allen Sprachen gleich sind. Das intuitive Sprachwissen, mit dem Kinder geboren werden, enthält eine ganze Reihe von Prinzipien, die für alle Sprachen gelten.

Chomsky geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch über einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus verfügt, den er grammatikalische Kompetenz nennt. Diese Kompetenz ermöglicht es uns, uns in einer Fremdsprache wie Muttersprachler auszudrücken. Dabei unterscheidet Chomsky die Fähigkeit des Muttersprachlers als angeborene Sprachkenntnis von der Leistung oder dem tatsächlichen Gebrauch der Sprache in einer bestimmten Situation. Damit ein Kind eine Sprache für den Gebrauch unter realen Lebensumständen annehmen kann, muss es der Sprache der Umwelt ausgesetzt sein. Der formalistische Ansatz von Noam Chomsky lieferte eine Grundlage in Form von sprachlichen Prinzipien und Parametern, beantwortete jedoch nicht die Frage, inwieweit grammatikalisches Wissen entscheidend ist, um kommunikative Kompetenz zu erlangen, oder wie diese Kompetenzen in einer realen Situation eingesetzt werden.[19] Chomsky argumentierte, dass die Kenntnis einer Sprache nicht nur die Kenntnis von Grammatik und Satzstrukturen bedeutet, sondern dass es notwendig ist, Kompetenzen zu beherrschen, die es ermöglichen, erlernte Regeln in unzählige neue Sätze umzuwandeln. Nachahmung allein reicht für eine kreative Sprachproduktion bei weitem nicht aus. Chomsky glaubte, dass bei der syntaktischen Struktur eines Satzes zwischen der Tiefenstruktur, der Oberflächenstruktur und dem Satz von Transformationsregeln, nach denen Sätze von einer Ebene zur anderen generiert werden, unterschieden werden sollte. Tiefenstruktur ist ein Muster syntaktischer Grundbeziehungen, aus dem die semantische Interpretation eines bestimmten Satzes und seine phonologische Interpretation hervorgehen, da der Satz im Text in Oberflächenstrukturen vorkommt. Die Beherrschung der Transformationsregeln ermöglicht die Bildung von unendlich vielen Oberflächenstrukturen. Chomsky beschränkte sich jedoch nicht auf die Ausarbeitung grammatikalischer und syntaktischer

[18] CHOMSKY, Noam: *„Gramatika i um“,* Nolit, Beograd, 1972. (Im Folgenden: CHOMSKY, 1972)
[19] RICHARDS, Jack C.: “*The Context of Language Teaching“,* Cambridge University Press, New York, 1985.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Modelle, sondern erläuterte seine Theorien aus philosophischer und psychologischer Sicht. Chomskys Beitrag zur Weltlinguistik ist außergewöhnlich, und sein formalistischer Ansatz lieferte die Grundlage in Form von linguistischen Prinzipien und Parametern. Obwohl Chomsky die Frage nicht beantwortet hat, inwieweit grammatikalisches Wissen entscheidend ist, um kommunikative Kompetenz zu erlangen, oder wie diese Kompetenzen in einer realen Situation eingesetzt werden,[20] hat seine Arbeit eine große Anzahl von Linguisten weltweit stark beeinflusst.

Frühere linguistische Theorien stützten sich stark auf standardisierte Formen und schenkten sprachlichen Varietäten kaum Beachtung. Sprache wurde weitgehend als „völlig oder weitgehend invariante Einheit" angesehen, und Variationen wurden als unwichtig, zufällig oder unbedeutend angesehen.[21] Die Soziolinguistik, die die Sprache und Gesellschaft direkt verbindet, betont, dass „alle Kräfte, die zu einer Verhaltensänderung außerhalb der Sprache führen, zwangsläufig zu einer sprachlichen Verschiebung führen".[22] Gerade die „linguistischen Verschiebungen" oder die sprachlichen Varietäten sind die Grundlage der soziolinguistischen Forschung. Vielfalt wird nicht mehr als Zufall gesehen, sondern als notwendiges Phänomen, dessen Erforschung notwendig ist, um die Sprachentwicklung zu verstehen. In Anlehnung an Chomskys linguistische Richtlinien entsteht in den Vereinigten Staaten eine neue Disziplin, in der Linguistik und Psychologie miteinander verflochten sind – die Psycholinguistik. Da es in der Psychologie um menschliches Verhalten und den menschlichen Geist geht und Sprache dank des Geistes geschaffen und entwickelt wird, ist klar, dass Psychologie und Sprachforschung eng miteinander verbunden sind. Das Feld der Psycholinguistik ist sehr breit gefächert, da sich innerhalb der Psycholinguistik zwei Richtungen entwickeln. Eine Generation von Psycholinguisten erforscht das sprachliche Verhalten des Individuums, während sich die andere Generation mit der Frage nach den inneren mentalen Prozessen beschäftigt, die im Individuum während der sprachlichen Kommunikation ablaufen. Die Psycholinguistik und neuerdings auch die Neurolinguistik beschäftigt sich in erster Linie mit der Erforschung des Prozesses des Erwerbs, des Verstehens und des Gebrauchs der Erstsprache, ihre Leistungen bilden jedoch eine Grundlage für die Erforschung der Beherrschung anderer Sprachen.

In der Pragmalinguistik wird der Gebrauch von Sprache als Handlung gesehen, die die Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks im Kontext des Ausdrucks einer Nachricht untersucht. Die Pragmalinguistik leitet sich weitgehend vom Pragmatismus in der Philosophie ab, der sich in den Vereinigten Staaten entwickelt hat, stützt sich aber auch auf die Lehren der Prager Schule für Linguistik, die betont, dass die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens von seiner Funktionalität herrührt. Die Pragmalinguistik geht von der Prämisse aus, dass man sich beim Verständnis sprachlicher Phänomene nicht nur auf die Beschreibung äußerer Strukturen konzentrieren sollte, sondern auch

[20] Ebd. S. 145.
[21] MILROY, James–MILROY, Lesley : *Varieties and Variation*. In: Florian COULMAS (Hg.): *The Handbook of Sociolinguistics,* , Blackwell Publishers, Oxford, 2000, 47–64.
[22] FISHMAN, Joshua A.: *„Sociologija jezika. Interdisciplinarni društvenonaučni pristup jeziku u društvu",* Svjetlost, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1978, 148.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

den eigentlichen Handlungsrahmen einbeziehen sollte.[23] Bei der Analyse des Sprechaktes sollten die Intention des Senders, die Kommunikationssituation und das Kommunikationsziel berücksichtigt werden. Da Kommunikation zunehmend in einem bestimmten Kontext betrachtet wird, überrascht es nicht, dass die Textlinguistik Anfang der 1970er Jahre als neue Disziplin aufkam. Der Text wird als grundlegendes sprachliches Ganzes betrachtet und alle untergeordneten sprachlichen Elemente werden in Bezug auf das Ganze, dh. den Text, betrachtet. Die Textlinguistik erweitert die bekannten Methoden der linguistischen Analyse auf Einheiten, die größer als ein Satz sind, indem sie Zweck und Art der Akzeptanz durch den Empfänger untersucht. In neueren linguistischen Disziplinen spielt der Kontext eine wichtige Rolle und wird zu einem wichtigen Faktor in der linguistischen Forschung. Dabei entwickelt sich immer mehr Interesse am „weiteren" Kontext, also an der Vielfalt der Sprache.

Obwohl das Vorhandensein von Varietäten, mit einem Schwerpunkt auf nationalen Varietäten, seit den 1990er Jahren stärker respektiert und erforscht wurde, wird es im Fremdsprachenunterricht immer noch selten respektiert.[24] Bedeutende Arbeiten auf dem Gebiet der Standardsprachen- und Varietätenforschung im Deutsch als Fremdsprachenunterricht finden sich beispielsweise bei Takahashi, der in seinen Werken verschiedene Varietäten des Deutschen und ihr Verhältnis zum Deutschunterricht als Fremdsprache vergleicht. Takahasi betont, dass obwohl zahlreiche soziolinguistische Studien zur deutschen Sprache deutsche Standardvarietäten berührt haben, ihr Einsatz beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache noch nicht ausreichend erforscht ist.[25]

Einen bedeutsameren Beitrag zum Thema Standardvarietäten im Sprachunterricht leisteten Neuland (2004, 2006),[26] die sich speziell mit der Jugendsprache beschäftigte, Ransmayer,[27] der die Lehre von Deutsch als Fremdsprache an Universitäten in Großbritannien, Frankreich, Tschechien und Ungarn erforschte, Langer,[28] die ein breites Spektrum akzeptabler Varietäten bei irischen und britischen Deutschlehrern etablierten, und Elspaß,[29] der in seinem Beitrag die Frage aufwirft „Wie viele Varietäten verträgt die deutsche Sprache?".

---

[23] SORNIG, Karl- PENZINGER, Christine: *Pragmalingvistika*. In: Jadranka HAĐUR (Hg.): *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb, 2007, 245–262.

[24] Vgl. AMMON, Ulrich: *„Die deutsche Sprache in Deutschland,Österreich und der Schweiz": Das Problem der nationalen Varietäten,* De Gruyter, Berlin/New York, 1995.
Vgl. HÄGI, Sara: Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht, *Fremdsprache Deutsch: Plurizentrik im Deutschunterricht*, 2007/37, 5–13.

[25] TAKAHASHI, Hideaki: *Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen(DaF).* Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 1999/31. 109–123.

[26] NEULAND, Eva: Sprachvariation im Foklus von Sprachunterricht. Zur Einführung in das Themenheft. Der Deutschunterricht. 2004/56/1. 2–7.; NEULAND, Eva: *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2006.

[27] RANSMAYER, Jutta: *„Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten": Eine empirische Untersuchung*, Peter Lang, Frankfurt/Main, 2006.

[28] LANGER, Nils: Sprechereinstellungen zur Zielsprache im britischen und irischen DaF-Unterricht. In: Christina Ada ANDERS, et al. (Hg.): *Perceptual Dialectology, Neue Wege der Dialektologie, Berlin/New York, 2010* (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 38), 409–131.

[29] ELSPASS, Stephan: Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache, In: Kilian, Jörg (Hg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Dudenverlag, Mannheim u. a., 2005, 294–313.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Sprachentwicklung ist ein Prozess, bei dem kognitives und soziales Wissen ineinandergreifen und aufgewertet werden, da beim Erlernen einer Sprache Kultur und Sozialverhalten beherrscht werden. Beim Erlernen einer Fremdsprache übernehmen die Schüler ein sprachliches, aber auch ein nichtsprachliches Kommunikationsrepertoire, das in einer bestimmten Gesellschaft üblich und akzeptabel ist. Die Annahme eines akzeptablen Repertoires ermöglicht die Kommunikation mit Muttersprachlern. Deutschlehrer legen jedoch tendenziell Wert auf grammatikalische Strukturen, obwohl sich die Kenntnis der Grammatik- und Kommunikationskompetenzen einer Fremdsprache als nicht linear erwiesen hat.[30] Die Schüler nehmen grammatikalische Formen an, aber die Frage ist, wie gut sie mit bestimmten Sprachsituationen umgehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass die Bewältigung produktiver Sprachkenntnisse, insbesondere in Deutsch, mangelhaft ist.[31] Der Grund für ein solches Missverhältnis ist vor allem in der unterschiedlichen Verwendung von Englisch und Deutsch im außerschulischen Kontext zu suchen.[32] Die Voraussetzung für die Entwicklung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit liegt in der Förderung der Sprachenerfahrung. Da die Schüler der deutschen Sprache im außerschulischen Kontext zu wenig begegnen, sollten aus „authentischen" Materialien reale Lernbedingungen im Unterricht geschaffen werden. Die Schüler sollten dem größtmöglichen Einfluss unterschiedlicher Kommunikationssituationen, Originaltexte, also unterschiedlichster Sprachvarietäten, ausgesetzt sein, d.h. auch der Sprache der Neuen Medien, die den Schülern außerhalb der Schule ein unumgängliches Kommunikationsmittel ist, um eine reichhaltige Spracherfahrung zu sammeln. Dies kann nicht erreicht werden, wenn die Schüler nur die Standardsprache übernehmen, ohne die Varietäten der Sprache, die sie lernen, zu respektieren.

Sprache der neuen Medien

Viele befürchten jedoch, dass gerade die Sprache von SMS, Facebook, Twitter und WhatsApp die Standardsprache zerstören wird. Und gerade in den letzten Jahren sind die Einwände von Experten über die Schädlichkeit der Sprache der Neuen Medien immer wieder laut geworden. Filipan-Žignić stellt in ihrem Buch „Über die Sprache der Neuen Medien" eine Frage, die sich einfach unter dem Einfluss der Diskussionen über die Sprache der Medien in jüngster Zeit aufdringt, nämlich: „Verderben die neuen Medien die kroatische Sprache?".[33] Abschließend schätzt die Autorin die Sprache der Neuen Medien positiv ein und meint, dass nicht zu befürchten ist, dass die neuen Schreibweisen die Sprache verderben werden, sondern dass es sich nur um einen Sprachwandel handelt, den es schon immer gab.[34] Auch Crystal[35] findet in seinem Buch „Internetlinguistik"

[30] RICHARDS, Jack C.: *"The Context of Language Teaching",* Cambridge University Press, New York, 1985.
[31] HORVATIĆ ČAJKO, Irena: Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja, *Metodika,* 2009/ 10/1. 97–111.
[32] Ebd. S. 106
[33] FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: *„O jeziku novih medija". Kvare li novi mediji suvremeni jezik?,* Matica hrvatska, Split, 2012. (Im Folgenden: Filipan-Žignić, 2012.).
[34] Ebd., S. 181
[35] CRYSTAL, David: *"Internet Linguistics",* A Student Guide, Routledge, London, 2011. (Im Folgenden: CRYSTAL, 2011.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

viele Beispiele für Abweichungen von der Norm, sieht aber nichts Falsches in der SMS-Sprache. Im Gegenteil, er hält die Nähe der Sprache von SMS und gesprochener Sprache für positiv und meint, dass Kinder durch das Schreiben von SMS, E-Mails und Blogs neue kreative Formen des Lesens und Schreibens entwickeln. Dürscheid[36] stellt beispielsweise fest, dass solche Texte, obwohl sie in der Regel nicht didaktisch aufbereitet sind und weder einen hohen didaktischen Wert haben noch dem Standard entsprechen, dennoch die sprachliche Realität außerhalb des Klassenzimmers abbilden. Eine Untersuchung von Turk Sakač, Filipan-Žignić und Legac[37] zeigte, dass Schüler in Kroatien in ihrer Freizeit häufig den WhatsApp-Dienst nutzen und gleichzeitig Mitglied in mehreren WhatsApp-Gruppen sind. So meinen die Autoren, dass die neuen Mediendienste eine Art Treffpunkt für die Jugend von heute sind. Man könnte sagen, dass die jungen Leute von heute „durch Tippen sprechen" oder „mit den Fingern sprechen".[38] Die Frage ist aber, wird dadurch die Standardsprache bedroht? Die Sprache der Neuen Medien, die Jugendliche verwenden, weicht oft von den „offiziellen" Rechtschreib- und Grammatikregeln der Standardsprache ab. Viele Eltern und Lehrer stehen deshalb dieser Sprache kritisch gegenüber,[39] weil sie den Standard als strenge Norm ansehen während die Sprache von SMS, Facebook, Twitter und WhatsApp ihre eigenen Regeln schafft und von der Norm abweicht durch Reduktionen auf phonologisch-orthographischer, morphologischer und syntaktischer Ebene, durch Verwendung von Anglizismen, Dialektismen und Vulgarismen. Doch wie Žic-Fuchs und Tuđman-Vuković betonen,[40] hat sich der SMS-Diskurs zu einer spezifischen sprachlichen Vielfalt entwickelt: „*SMS text messages have become a language variety in their own right, exhibiting specific regularities in different aspects of language use*".[41]

Korpusstudien, von Verheijen zeigten, dass die Sprache niederländischer Jugendlicher bei der Kommunikation über soziale Medien erwartungsgemäß in mehreren Schriftdimensionen, nämlich Orthografie, Typografie, Syntax und Lexik vom Standard-Niederländischen abweicht, aber dass diese computervermittelte Kommunikation die Schreibfähigkeiten der Jugendlichen mehr positiv als negativ beeinflusst.[42]

---

[36] DÜRSCHEID, Christa: Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 2016/3. 437–468. (Im Folgenden: DÜRSCHEID, 2016.)

[37] TURK SAKAČ, Marija–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–LEGAC, Vladimir: "*Primary School Students' Communication using WhatsApp Application*", In: Yılmaz, ÇAKICI/Yıldırım, TUĞLU (Hg.): *BES 2018,* Trakya University Faculty of Education, Edirne, 2018, 50–66.

[38] Ebd.

[39] FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–TURK SAKAČ, Marija–SOBO, Katica: "Teachers' attitudes about the influence of new media on th written expression of students at school", Pedagogical magazine Science magazin for education issues/Pedagoška revija, 2019/2. 41–48. (Im Folgenden: Filipan-Žignić/Turk Sakač/Sobo, 2019.)

[40] ŽIC-FUCHS, Milena–TUĐMAN-VUKOVIĆ, Nina: "*Communication technologies and their influence on language": Reshuffling tenses in Croatian SMS text messaging*, University of Zagreb, Zagreb, 2008. (Im Folgenden: ŽIC-FUCHS–TUĐMAN-VUKOVIĆ, 2008.)

[41] Ebd. S. 109.

[42] VERHEIJEN, Lieke: "WhatsApp with social media slang?": Youth language use in Dutch written computer-mediated communication, In: Darja Fišer/Michael Beißwenger (Hg.): Investi-gating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world, University Press, Faculty of Arts, Ljubljana, 2017, 72–101. (Im Folgenden: VERHEIJEN, 2017.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Eine Studie von Turk Sakač und Filipan-Žignić, die im Schuljahr 2016/2017 durchgeführt wurde, zeigte, dass die Präsenz der Elemente der Sprache der neuen Medien statistisch signifikant höher ist in Texten, die von den Schülern in ihrer Freizeit in den neuen Medien (im Facebook) geschrieben wurden, als in den Schultexten.[43] Die Untersuchungsergebnisse haben bewiesen, dass die Schüler in formalen (schulischen) Texten fast konsequent die Standardsprache benutzen, während sie in ihrer Freizeit im Facebook (in der informalen Kommunikation mit Gleichaltrigen) zahlreiche Elemente der Sprache der neuen Medien verwenden.[44]

Zahlreiche in den letzten Jahren veröffentlichte Studien zum Zusammenhang zwischen dem Schreiben junger Menschen in neuen Medien und ihrer Lese-Rechtschreib-Kompetenz zeigen ein gemischtes Ergebnismuster,[45] deshalb ist es wichtig, weitere Forschungen auf diesem Gebiet zu unternehmen und verschiedene Formen der Sprache in der Praxis einzubeziehen, um ein realistisches Bild von der Wirkung der Sprache der Neuen Medien zu bekommen.

Schlussfolgerung

Der Reichtum jeder Sprache liegt gerade in ihrer Komplexität, zu der alle ihre Varietäten ein wesentlicher Bestandteil sind. Moderne linguistische Disziplinen (Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Diskursanalyse etc.) beachten nicht mehr nur die Sprache der Standardkommunikation, sondern beschäftigen sich zunehmend mit Sprachvarietäten. Insbesondere die Entwicklung der Soziolinguistik hat die Wahrnehmung von Varietäten positiv beeinflusst. Varietäten werden zunehmend als Reichtum einer bestimmten Sprachgemein-schaft angesehen. Doch im Fremdsprachenunterricht gelten Varietäten noch immer als inkorrekt und werden häufig von den Lehrern korrigiert. Eine Forschung von Sobo und Filipan-Žignić[46] wies darauf hin, dass Lehrkräfte mit den Varietäten und deren Bedeutung für den Deutschunterricht nicht genügend vertraut sind, was nur bestätigt, dass die meisten Lehrkräfte noch immer auf das traditionelle Bildungssystem fokussiert sind und Varietäten im Unterricht als überflüssig betrachten. Besonders der Einfluss der Sprache der Neuen Medien wird häufig negativ bewertet. So zeigte eine Untersuchung von Sobo, Filipan-Žignić und Legac,[47] dass Lehrkräfte in Kroatien überwiegend negative Einstellungen gegenüber dem Einfluss der

[43] TURK SAKAČ, Marija–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: Jezična obilježja novih medija u jeziku osnovnoškolaca, *Jezik- časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika,* 2020/ 2-3. 86–99. (Im Folgenden: TURK SAKAČ–FILIPAN-ŽIGNIĆ, 2020.)

[44] Ebd., 97–98.

[45] Vgl. CRYSTAL, 2011.; DÜRSCHEID, 2016., ŽIC-FUCHS–TUĐMAN-VUKOVIĆ, 2008.; FILIPAN-ŽIGNIĆ, 2012.; Filipan-Žignić–Turk-Sakač–Sobo, 2019., TURK-SAKAČ–FILIPAN-ŽIGNIĆ, 2020., VERHEIJEN, 2017.

[46] SOBO, Katica–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: „*Vorhandensein unterschiedlicher Sprachvarietäten in kroatischen DaF- Grundschullehrwerken und ihre Beachtung im Unterricht*“, In: Lew N. ZYBATOW–Alena PETROVA (Hg.): *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen*, Peter Lang, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2018, 341–349.

[47] SOBO, Katica–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–LEGAC, Vladimir: “Teachers’ Attitudes Towards Textbooks, Authentic Texts and Language Varieties“, In: Charles A. Shoniregun (Hg.): *Infonomics Society*, Dublin, 2018, 66–72.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Sprache der Neuen Medien auf den schriftlichen Ausdruck der Schüler haben. Deshalb ist es wichtig, Forschungen der Sprache der Neuen Medien, die von den Schülern außerhalb der Schule konsequent genutzt werden und die zum Teil ihrer Identität geworden sind durchzuführen, um zu zeigen, dass die Sprache der Neuen Medien keine Bedrohung für die Standardsprache ist, sondern, wie jede andere Sprach-varietät, eine Bereicherung der Sprache darstellt.

Literatur

AMMON, Ulrich: *„Die deutsche Sprache in Deutschland,Österreich und der Schweiz“: Das Problem der nationalen Varietäten,* De Gruyter, Berlin/New York, 1995. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110872170

BUGARSKI, Ranko: *„Jezik i lingvistika“,* Nolit, Beograd, 1972.

CHOMSKY, Noam: *„Gramatika i um“,* Nolit, Beograd, 1972.

CRYSTAL, David: *”Internet Linguistics”,* A Student Guide, Routledge, London, 2011.

DITTMAR, Norbert: *„Grundlagen der Soziolinguistik“: Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Tübingen, Niemeyer, 1997.*

DITTMAR, Norbert: *„Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung“,* Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt a. Main, 1973.

DÜRSCHEID, Christa: Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 2016/3. 437–468. DOI:10.1515/zgl-2016-0023

ELSPASS, Stephan: Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache, In: Kilian, Jörg (Hg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Dudenverlag, Mannheim u. a., 2005, 294–313.

FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: *„O jeziku novih medija“: Kvare li novi mediji suvremeni jezik?,* Matica hrvatska, Split, 2012.

FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–TURK SAKAČ, Marija–SOBO, Katica: “Teachers’ attitudes about the influence of new media on th written expression of students at school”, Pedagogical magazine Science magazin for education issues/Pedagoška revija, 2019/2. 41–48.

FISHMAN, Joshua A.: *„Sociologija jezika. Interdisciplinarni društvenonaučni pristup jeziku u društvu“,* Svjetlost, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1978.

FISHMAN, Joshua A.: *„Soziologie der Sprache*“, Hueber, München, 1975.

GAČIĆ, Milica: *„Riječ do riječi (lingvistička istraživanja odnosa engleskog i hrvatskog jezika na području prava i srodnih disciplina)“,* Profil, Zagreb, 2009.

GARDT, Andreas: *„Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert“,* Walter de Gruyter, Berlin, New York, 1999.

GLOVACKI, Zrinjka–BERNARDI et al.: *„Uvod u lingvistiku“,* Školska knjiga, Zagreb, 2001.

HÄGI, Sara: Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht, *Fremdsprache Deutsch: Plurizentrik im Deutschunterricht*, 2007/37. 5–13. DOI: https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2007.37.03

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

HALWACHS, Dieter: *Sociolingvistika*, In:Zrinjka GLOVACKI BERNARDI (Hg.): *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb, 2001, 191–199.
HORVATIĆ ČAJKO, Irena: Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja, *Metodika,* 2009/10/1. 97–111.
HUDSON, Richard Anthony: *„Sociolinguistics",* Cambridge University Press, Cambridge, 1980.
HYMES, Dell: "*Foundations in sociolinguistics": An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315888835
JELASKA, Zrinka: *Jezik, komunikacija i sposobnosti*, Nazivi i bliskoznačnice, *Jezik*, 2005/4. 128–138.
LABOV, William: *Objectivity and commitment in linguistic science*: The case of the Black English trial in Ann Arbor, Language in Society, 1982/11. 165–201.
LANGER, Nils: Sprechereinstellungen zur Zielsprache im britischen und irischen DaF-Unterricht, In: Christina Ada ANDERS, et al. (Hg.): *Perceptual Dialectology, Neue Wege der Dialektologie, Berlin/New York, 2010* (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 38), 409–131. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110227529.3.409
MILROY, James–MILROY, Lesley : *Varieties and Variation,* In: Florian COULMAS (Hg.): *The Handbook of Sociolinguistics,* Blackwell Publishers, Oxford, 2000, 47–64. DOI: https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch3
NEULAND, Eva: Sprachvariation im Foklus von Sprachunterricht. Zur Einführung in das Themenheft. Der Deutschunterricht. 2004/56/1, 2–7. DOI: https://doi.org/10.1515/ZGL.2009.021
NEULAND, Eva: *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2006.
RANSMAYER, Jutta: *„Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutsch-sprachigen Universitäten": Eine empirische Untersuchung*, Peter Lang, Frankfurt/Main, 2006.
RICHARDS, Jack C.: "*The Context of Language Teaching",* Cambridge University Press, New York, 1985.
SAUSSURE, de Ferdinand: *„Tečaj opće lingvistike",* ArTresor, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb, 2000.
SOBO, Katica–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: *„Vorhandensein unterschiedlicher Sprachvarietäten in kroatischen DaF- Grundschullehrwerken und ihre Beachtung im Unterricht"*, In: Lew N. ZYBATOW–Alena PETROVA (Hg.): *Sprache verstehen, verwenden, übersetzen*, Peter Lang, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2018, 341–349.
SOBO, Katica–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–LEGAC, Vladimir: *Teachers' Attitudes Towards Textbooks, Authentic Texts and Language Varieties*, In: Charles A. Shoniregun (Hg.): *Infonomics Society*, Dublin, 2018, 66–72.
SORNIG, Karl–PENZINGER, Christine: *Pragmalingvistika*, In: Jadranka HAĐUR (Hg.): *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb, 2007, 245–262.
ŠKILJAN, Dubravko: *„Pogled u lingvistiku"*, Školska knjiga, Zagreb, 1987.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

TAKAHASHI, Hideaki: *Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen(DaF)*. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 1999/31. 109–123.

TURK SAKAČ, Marija–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka: Jezična obilježja novih medija u jeziku osnovnoškolaca, *Jezik-časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika,* 2020/ 2-3. 86–99.

TURK SAKAČ, Marija–FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka–LEGAC, Vladimir: "*Primary School Students' Communication using WhatsApp Application*", In: Yılmaz, ÇAKICI/Yıldırım, TUĞLU (Hg.): *BES 2018,* Trakya University Faculty of Education, Edirne, 2018, 50–66.

VERHEIJEN, Lieke: "WhatsApp with social media slang?": Youth language use in Dutch written computer-mediated communication, In: Darja Fišer/ Michael Beißwenger (Hg.): Investigating computer-mediated communication: corpus-based approaches to language in the digital world, University Press, Faculty of Arts, Ljubljana, 2017, 72–101.

ŽIC-FUCHS, Milena–TUĐMAN-VUKOVIĆ, Nina: "*Communication technologies and their influence on language": Reshuffling tenses in Croatian SMS text messaging*, University of Zagreb, Zagreb, 2008.

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.185

Abstract

A Változatos nyelvészet – Áttekintés a szanszkrittól az Instagramig

A nyelv rendkívül összetettsége többdimenziós nyelvkutatást is igényel. Ezekből az igényekből fejlődik ki az alkalmazott nyelvészet, amely nemcsak a rendszer szintjén, hanem a nyelvhasználat szintjén is figyelembe veszi a nyelvet. Ahogy az alkalmazott nyelvészetet is az jellemzi, hogy egyformán komolyan veszi az elméletet és a gyakorlatot, úgy ez a cikk is áttekintést ad az alkalmazott nyelvészet elméletének fejlődéséről, de a fajtakutatást a gyakorlatban és az idegennyelvoktatásban is alkalmazza. A cikk az új tudományágak (szocio-lingvisztika, pragmalingvisztika, diskurzuselemzés) hatására az idegennyelv-oktatásra fókuszál. Különös hangsúlyt kap a varietényelvészet és az új média nyelve, valamint a változatok alkalmazása az idegennyelv-oktatásban. A szerzők rámutatnak arra, hogy a nyelvelemzés tárgya a nyelvgyakorlás bármilyen formája lehet, és az ilyen kutatások eredményeit mindenképpen figyelembe kell venni az idegennyelv-oktatásban.

Kulcsszavak: alkalmazott nyelvészet, nyelvi változatosság, újmédia nyelv, idegen nyelvoktatás

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

Legac, Vladimir–Vesenjak, Mia

FAMILIARITY OF CROATIAN 8TH GRADERS WITH THE HISTORY OF THE USA IN TWO WORLD WARS

Introduction

Modern FL teaching advocates among other things:

a) Familiarity with the culture(s) whose language students are learning (at all levels of learning and at all ages)
b) Cross-curricula teaching in primary school teaching

Teaching Culture in English and other Foreign Languages

Teaching culture in foreign languages is inevitable and irreplaceable due to the nature of the language itself. In the anthropological concept of culture language is seen as a part of it and the meaning of language outside its cultural context is incomplete.[1] Language is characterized by its inseparability from culture. This inseparability is twofold. Language is a product of culture and at the same time culture is transmitted by means of language. Language and culture are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.[2]

Teaching grammar, structures and formulas of language has a much longer tradition than teaching culture. In the last decades of the 20th century the communicative approach to foreign language teaching emphasized the importance of teaching culture as a part of a communicative competence,[3] but since then there has been no consensus on how to teach culture in a way that would be equally systematic as teaching of grammar.[4] With the introduction of the communicative approach, it was very soon noticed that a foreign language student sees the foreign language culture through its own culture and builds a lot of stereotypes which have to be avoided.[5] Students in primariy schools, for example, started to think that British people only drink tea and predominantly talk abouth weather. Avoiding stereotypes started to be an important aim in foreign language teaching to young learners.[6]

Additionally, it needs to be emphasized that cultural knowledge in language learning is not only a necessary aspect of communicative competence,

[1] Damir KALOGJERA: *Kultura, jezik i primijenjena lingvistika*. U: Martin ANDRIJAŠEVIĆ–Yvonne VRHOVAC (Ur.): *Prožimanje kultura i jezika,* Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 1991, 7–15.
[2] Claire KRAMSCH: *Language and culture*, Oxford University Press, Oxford, 1998.
[3] Yvonne VRHOVAC Yvonne: *Podučavanje elemenata strane kulture*. U: Yvonne VRHOVAC I SURADNICI (Ur.), *Strani jezik u osnovnoj* školi, Naprijed. Zagreb. 1999. 235–241.
[4] KALOGJERA, 1991.
[5] VRHOVAC, 1999.
[6] Vladimir LEGAC, *Klišeji i interkulturalnost u ranom učenju stranih jezika*. U: Jagoda GRANIĆ (Ur.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Split–Zagreb, 2005, 429–436.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

but an educational objective in its own right. Claire Kramsch noticed the fact that teaching culture in foreign language cannot be treated like teaching an additional skill to the regular existing four skills that include listening, speaking, reading and writing. The same author pointed to the fact that is always present in a foreign language class somewhere in the background, but always ready to unsettle even the good language learners when they expect it least and thus causes new challenges to their ability to make sense of the new world around them.[7]

The term *civilization* is very often used to refer to culture. It embraces culture even more, including literature, professional art, architecture, history, religion, and complex customs.[8] No matter how it is called in foreign language contexts, teaching of civilization or teaching of culture, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language. If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency.

Cross Curricular Teaching

The fact that children's learning does not fit into subjects started to be emphasized as early as in 1967.[9] Ever since that year the importance of Cross Curricular Teaching has been emphasized in England and theUnited Kingdom.[10] Nowadays in foreign language learning it is often referred to as Content and Language Integrated Learning (CLIL). It is widely present in the teaching of English as a foreign language in Europe. According to Eurydice (2006), it had been implemented in more than 70% of the EU state members by 2004.[11] It has also been adopted in Croatia, as the new Croatian educational reform *School for Life* suggests that lexical structures should be chosen according to their connections with other subjects.[12]

All authors and all documents advocationg Cross Curricula Teaching & learning and Content and Language Integrated Learning emphasize that it is important to deal with the same topic from various aspects in different school subjects. Dealing with familar things in foreign language learning facilitates foreign language learning. Thereby one has to mention the overall general importance of repetion in dealing with all school materials in all school subjects as a didactic and a compositional procedure that is often referred to by the Latin proverb.

---

[7] Claire KRAMSCH: *Context and Culture inLanguageTeaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
[8] Mazlish BRUSE: *Civilisation and Its Contents*, Stanford University Press. Stanford, 2004.
[9] CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION: *The Plowden Report: Children and Their Primary Schools,* Her Majesty's Stationery Office, London, England, 1967.
[10] Trevor KERRY: *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*, Routledge,Abingdon, Oxon, England,2015.
[11] EURYDICE (The Information Network on Education in Europe): *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, 2006 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b (15.12.2021.)
[12] MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION: *Curriculum of the Subject English for Primary Schools and Grammar Schools*, Zagreb, 2019. https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/EJ_OSiGM_kurikulum2.pdf (11.12.2021.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

Repetitio est mater studiourum

World War I and World War II are very important topics in history teaching. Discussions about them in English lessons could increase positive attitudes towards Britisch and American culture. Positive attitudes towards the culture whose language students are learning is a very important step for foreign language learning to be successful.[13]

English as a foreign language teachers are helped if the familiarity of their students with the facts learnt in history classes is higher. Talking about the two world wars can offer a lot of opportunities for the practice of certain language structures. In 8th grade of Croatian Primary School it can be used to practice numerals, e.g. years. Students will actively pronounce years correctly, e.g. nineteen hundred forty-one. Their attention will be again pointed to the English structure of numeral by using the word hunderd which is here in singular. This structure is different from the structure of numerals in Croatian. Students will also be given opportunity to repeat the use of hyphen between tens and units in numerals (e.g. forty-one).

Talking about the two world wars in lessons of English as a foreign language offers good opportunities for teacher to revise with their students the use of Wh-questions: e.g. When did the First World War star?; Who was the president of the USA?, etc. Additionally, teachers of English as a foreign language can also revise the use of articles in the names of wars.

Description of Study

Aim of Study, Hypothesis and Its Justification

The aim of this research study was to examine the familiarity of grade eight primary school students from the County of Varaždin with the involvement of the United States and the role of that country in World War I and Wolrd War II.

Our starting hypothesis was that most of the students would get a grade C if the questions from the questionnaire were part of a real test. (In Croatian school system, there are five grades; four positive grades: *excellent – 5*, *very good – 4*, *average – 3*, *sufficient – 2*, and one negative grade *insufficient – 1*. If we compare them with the American system, the highest grade 5 would be A, 4 would match B, 3 would be equal to C, 2 would correspond to D and 1 would represent the American failing grade F).[14]

Justication for our hypothesis was founded in the normal or Gaussian distribution of grades as was recorded in the analysis of Croatian grades[15] According to that analysis, most of the students get a grade C, a samller

[13] Robert. C. GARDNER: *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model,* Peter Lang, New York et. al. 2010.

[14] Jasna NOVAK-MILIĆ–Mirela BARBAROŠA-ŠIKIĆ: Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestivice, Lahor: *Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice*. Lahor : Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 2008, 2(3), 198–209.

[15] ZRNO, Željko: *Neke primjene normalne (Gaussove) distribucije,* Zbornik Radova Međimurskog Veleučilišta u Čakovcu, 2011, 2(2), 129–143.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

percentage grades D and B, and the smallest amount of students get grade F and A in real tests. The authors based their hypothesis also on the information that they obtained from the conversation they had with history teachers from primary schools (the questions from the questionnaire were shown to history teachers teaching students from our sample and the authors of this research study also grouneded their hypothesis on the predictions of those teachers) as well as from the information they gathered from school records about students' average grades in hystory.

Participants

A total of 104 participated in this study. At the time of data collection all of them were 14 of 15 years old and they were all students attending 8th grade of an 8-year-long Croatian primary school. They were from three schools in the city of Varaždin which is the capital of the county with the same name. Varaždin is located in the northwestern part of the Repulic of Croatia with a population of 50,000. These particular students were chosen because their teachers granted access to the classes. They were all native speakers of Croatian and all of them had been learning English at school from Grade 1 and had been taught history since Grade 5. English is taught two periods per week in Grades 1-4 and three periods in Grades 5-8, whereas History as a school subject is taught in Grades 5-8 on a two-period weekly basis.

Procedure

The research was completed before the start of the Covid-19 pandemic. It was completely voluntary, anonymous and in line with the Code of Ethics. The students filled out the questionnaire in their schools. The research was conducted in cooperation with school principals who had received written request from the Department in Čakovec – Faculty of Teacher Education which is part of the University of Zagreb. History and teachers of English as a foreign language had collected the signed consents of the students' parents.

The researchers visited each class to administer the survey at a time that had been prearranged with school principals and teachers. They first briefly introduced themselves to the participants and then explained the purpose and the nature of this study and provided instructions about how to answer the questionnaire. There was no time limit and the pupils had no problems in answering the questionnaire. It usually lasted for about 15 minutes. Students filled out the questionnaire during regular school classes. Each student completed the questionnaire independently.

Instrument

The survey was based on a self-constructed instrument. It was a questionnaire with 15 items. The authors wanted it to have similarities with a 10-minute written quiz that students are used to filling in following several lessons dealing with one unit (short tests of that kind are quite common in Croatian primary schools; now

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

they have to be preannounced, which was not the case in the past). 14 items were multiple-choice questions (13 contained three alternatives and one only two alternatives) and one item was a true-false statement. All the questions were carefully selected. The multiple-choice items were all written as WH-questions. They dealt with the materials that are covered in the school subject History as part of the regular and obligatory curriculum in primary schools in Croatia.[16]

The questionnaire was produced in Croatian, because the authors aim was not to test students' knowledge of English, but their familiarity with the data learned in the school subject history. However, in their construction of the questionnaire, the authors tried to form items that would also be suitable for a later use in English as a foreign language classes as part of a culture background class with language practice. The language practice that the authors had in mind were numerals with the emphasis on the years (e.g. nineteen hundred fourty-one) and the names of the months (in Croatian we use different terms; e.g. *September* is *rujan*) the use of wh-questions, use of articles (e.g. the difference in the use of articles between *The Second World War* and *WWII*. The first one requires the use of the definite article and in the second one it is omitted).

Analysis and Discussion of Research Findings

The data are analyzed separately for each item of the questionnaire. This is done quantitaively and qualitatively. Furthemore, we give an overall analysis of the results by providing the percentages of correct answers per each question (Table 1) as well as by giving the percentages of students per different numbers of correct answers (Table 2).

The first question was:

When did the First World War start?
a) in 1915
b) in 1914
c) in 1913
d) in 1916

Students were asked to circle the year of the start of World War I. Four years were given. The correct answer was in 1914. A vast majority of the students (86%) circled the correct answer, which was: *in 1914*. 9% of the students circled *in 1915*, 2% of the students in the sample circled *in 1913* and 3% of students *in 1916*.

The second question was:

When did the United States enter World War I?
a) in 1915
b) in 1916
c) in 1914
d) in 1917

In this question, students were asked to circle the year of the entrance of the United States into World War I. The options were *in 1915,in 1916, in 1914 and in 1917*. Less than half of the students (41%) knew the right answer: *in 1917*. One

[16] MINISTRY OF SCIENCE AND EDUCATION: *Decision on the Adoption of the Curriculum for the Subject History for Primary Schools and Grammar Schools in the Republic of Croatia*. Narodne novine, 2019 (27)52-69.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

fifth (20%) chose 1915, 30 % circled 1916, and 9% opted for the starting point of that war in Europe, i.e. 1914. This low result was disapointing for the authors and students' teachers as they all expected a much higher number of correct answers.

The third question was:

Who was the president of the United States during World War I?
a) Georges Clemenceau
b) David Lloyd George
c) Woodrow Wilson
d) Franklin Delano Roosevelt

This was a little more difficult question than the previous one. Four alternatives were given as the name of the president of the United States during World War I: *Georges Clemenceau, David Lloyd George, Woodrow Wilson*, and *Franklin Delano Roosevelt*. Despite being a more difficult question than the previous one, 5% more of the tested students (46%) circled the correct answer than on the previous one. Almost the same percentage (45%) circled the later president from WWII. 3% of students circled the French war minister from the Versailles conference Georges Clemenceau and 6% the name of the British prime minister David Lloyd George who led the British delegation at the same peace conference. The reason for such a high percentage of students choosing the wrong president from the Second World War instead of the First World War probably lies in the fact that this survey was held in May when students had recently heard the name Roosevelt in their History lessons and they had already forgotten the name of the US president from WWI. They had probably known that the other two were not Americans.

The fourth question was:

Whom did the United States join while entering World War I?
a) Entente Powers
b) Central Powers

Only two alternatives were given here; the names of the two real alliances and no additional traps. Still, 14% did not know the correct answer and 86% of the surveyed students knew that the USA joined Entente Powers. The authors of the paper in agreement with students' History teachers tend to say that this result was only mediocre.

The fifth question was:

When did World War I end?
a) in 1918
b) in 1919
c) in 1917
d) in 1920

In the fifth question our surveyed students were supposed to give the year when Wolrd War I ended. The options were: *in 1918, in 1919, in 1917 and in 1920*. The counting of the circled answers has shown that 71% of the students circled the correct answer in 1918, 14% circled in 1919, 2% in 1917 and 13% of the surveyed students circled in 1920. This leads us to conclusion that this fact has to be revised with the students as this occasion marked a very important moment in the history of our nation as well of other European nations.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

The sixth question was:
Is the statement „President Roosevelt encouraged the creation of the League of Nations." true or false?
a) true
b) false
In this sixth question only two alternatives were given and the students had to agree or disagree with the statement. Although this seems to be a very easy question and a very easy task, it prooved to be a very tough one. Almost the same percentage of the students, i.e. one half opted for each of the two suggested answers; In question 6 students were asked to circle whether the following statement was true or not: More than half of the students circled the wrong answer *yes*, 52 % and only 48% of the students that had participated in this research study circled the right answer *no*. The reason for such a large number of incorrect answers might have been the same as the reason for incorrect answers in the third question, i.e. in the fact that much more time had passed since students heard about the League of Nations than about President Roosevelt as the survey was conducted in the summer semester of the school year.

The seventh question was:
When did the Second World War start?
a) in August 1938
b) in September 1940
c) in September 1939
d) in August 1939
The seventh question marked the transition from WWI to WWII and the students were asked to provide the month and the year of the start of the Second World War. The results reveal that a very satisfactory percentage knew the correct answer as 82% of the students had chosen the correct answer: *in September 1939*. 10% of the students circled *in August 1938*, 5% circled *in September 1940*, and 3% circled *in August 1939*. This question can also illustrate that some students can choose any randomly given figure and not only real traps.

The eighth question was:
When did the United States enter World War II?
a) in 1939
b) in 1941
c) in 1942
d) in 1940
Although students in Croatian primary schools learn the exact date and the starting event, the authors were generous and asked students only to circle the year when the United States had entered World War II and so the alternatives suggested as possible answers were: *in 1939, in 1941, in 1942 and in 1940*. The correct answer was in 1941. A much small percentage knew the correct answer than on the previous question. The starting point of the American involvement in the Second World War was correctly circled by 59 % of the students in our sample. 4% of the students thought that it happend in the same year when that war started in Europe, 27% chose the year of 1942 and 10% circled that the United States had entered World War II in 1940. If complared with the question on the starting point of the that war in general, the lower percentage of correct answers to this

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

question can confirm to us that it is easier for students to know the facts that are closer to them due to greater geographical proximity.

The ninth question was:

Who attacked Pearl Harbor?
a) Germany
b) Italy
c) France
d) Japan

In question 9 students were asked to circle the name of the country that attacked Pearl Harbor. This question offered four choices as answers: Germany, Italy, France and Japan. The results have shown us that a considerable percentage of the tested students (85% of them) knew the correct answer, which was Japan. 13% of the students circled Germany, 2% Italy and nobody opted for France. Although the percentage of correct answers is relatively high, the authors cannot be quite sure that it is absolutely satisfactory.

The tenth question was:

Whose is the territory where D-Day happened?
a) British
b) French
c) American
d) German

The correct answer here was circled by 63% of the tested primary school students in the County of Varaždin. 14% of them thought that that this landing operation had happend on the British territory 11% circled German territory and a considerable percentage of 12% thought that it had taken place somewhere on the American continent.

The eleventh question was:

Who fought as enemies in the Pacific War?
a) The US and Germany
b) The US and China
c) The US and Australia
d) The US and Japan

The options given here as answere were: *the US and Germany, the US and China, the US and Australia and the US and Japan*. The correct answer was the US and Japan. 7% of the students circled the US and Germany and the same percentage opted for the US and China, 1% circled the US and Australia and 85% of the students in this sample circled the correct answer, the US, and Japan, which lead us to our conclusion that quite a quite a satisfactory percentage of students gave the correct answer.

The twelth question was:

When did World War II end?
a) in 1945
b) in 1943
c) in 1946
d) in 1942

The alternatives that were given to students as suggestionss for the year of the end of the Second World War were the following: *in 1945, in 1943, in 1946* and *in*

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

1942. The correct answer *in 1945* was circled by 88% of the surveyed students. Small groups of students opted for other three suggested answers: in 1945, 2% circled 1942, 3% circled 1943, 7% circled the year of 1946. Both the percentages of correct and incorrect answers were within explectations.

The thirteenth question was:

Who were the presidents of the United States during World War II?
a) Wilson and Roosevelt
b) Roosevelt and Truman
c) Churchill and Roosevelt
d) Churchill and Truman

The task of finding the names of the correct US presidents that ruled and led that country during the challenging time of World War II seems to have been rather difficult for the students in our sample because their answers happened to be fairly evenly distributed across the four suggested options were: Wilson and Roosevelt got 22%, Churchill and Roosevelt came by 27%, Churchill and Truman secured 19%, whereas the correct suggestion picked up 32%. It is reassuring that this correct option gained the highest percentage, but nevertheless it was less than one third of the tested students.

The fourteenth question was:

Which Japanese cities were bombed by the U.S. with an atomic bomb in World War II?
A Tokyo and Nagasaki
b) Okinawa and Tokyo
c) Hiroshima and Nagasaki
d) Okinawa and Hiroshima

Question 14, as the penultimate question, asked the respondents to single out the names of the cities that the United States had bombarded with an atomic bomb during World War II. Four pairs of Japanese cities were offered as answers: *Tokyo and Nagasaki, Okinawa and Tokyo, Hiroshima and Nagasaki*, and *Okinawa and Hiroshima*. The highest percentage circled the correct answer: Hiroshima and Nagasaki. Nobody circled Okinawa and Tokyo, Tokyo and Nagasaki were chosen by 3% and Okinawa and Hiroshima by 2% of the surveyed students from our sample. This high percentage made the authors of this paper and the students' history teachers quite happy.

The fifteenth question was:

What was the name of the atomic bomb research and development undertaking?
a) London Project
b) Michigan Project
c) New York Project
d) Manhattan Project

The fifteenth and final item of the questionnaire asked the surveyed students to find the name of the research and development undertaking that produced the first nuclear weapon. Four alternatives were given as possible answers. The surveyed students circled them in the following way: the correct answer London Project was circled by the highest percentage, which was 74%. It was followed by Michigan Project with 17%, New York Project with 5% and London Project with

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

4%. This was not thought to be a too easy question. However, it was correctly answered by almost three quarters of the sampled students. This leads us to the conclusion that it is easier for students to remember bombastic information that they find interesting.

Table 1 below reveals that the highest percentage of correct answers (95%) was achieved on question 14. Students in our sample achieved the second best result on question 12 (88% of correct answers). They achieved 86% of correct answers on the the first and the fourth question. This was followed by questions 9 and 11, where they obtained 85% of correct answers. The final in this series in the above 80% of correct answers was question 7 with 82% of correct answers. Question 15 and question 5 had correct answers in the above 70%-range (with 74% for question 15 and 71% of correct answers for question 5). Question 10 was the only answer with answers in the 60%-range (63%). The eighth question got 59% of correct answers as the only one in the 50%-range. There were 3 questions with the percentage of correct answers in the 40s: question 6 received 48% of correct answers, question 3 46% and question 2 41%. The surveyed students obtained the lowest percentage on question no 13 with only 32% of correct answers.

Question Numbers	Percentages of Correct Answers
1	86%
2	41%
3	46%
4	86%
5	71%
6	48%
7	82%
8	59%
9	85%
10	63%
11	85%
12	88%
13	32%
14	95%
15	74%

Percentages of Correct Answers for Each Question (Table 1)

It can be seen from Table 2 that only 4,81% of the tested students answered all the 15 questions correctly as well as that the lowest number of correct answers was three, which was obtained by 7.41%.

In Croatia, students are supposed to have more than a half of correct answers in order to pass the test. In our case, the minimal number of correct answers to achieve that goal would be eight. If we look again at Table 2 we can see

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

that 17,31% of the surveyed students would not pass the test. 14,43 % of them would be given grade D, 31,7% would get grade D, 23,07% would get grade B, whereas only 12,5% of the tested students would be given the highest grade A. This tells us that the most students would get a grade C 31.7%, which is less than one third of the total number of the sureyed students. Since most of thestudents would get a C grade, this tells us that our starting hypothesis has been confirmed by the findings of this research study.

Number of Correct Answers	Percentages of Students
15	4.81%
14	7.69%
13	15.38%
12	7.69%
11	16.35%
10	16.35%
9	10.58%
8	3.85%
7	10.58%
6	1.92%
5	3.85%
4	0%
3	0.96%
2	0%
1	0%

Percentages of Students per Numbers of Correct Answers (Table 2)

Concluding Remarks and Implications for Future Studies

The questions in this questionnaire were based on the syllabus and the history textbooks used in Grade Eight of Croatian primary schools. As most of the students would get a grade C, we can conclude that our starting hypothesis has been confirmed as well as that they have achieved moderate results. However, we cannot be satisfied with the achieved results, primarily with the students' familiarity with the years associated with the two world wars and the involvement of the US in those wars. Students should be more familiar with the names of US presidents during the two world wars and their postwar activitie. Furthermore, cooperation between history teachers and teachers of English as a foreign language should be encouraged. Repeating facts learned in history lessons later in English as a foreign language classes will help students to consolidate their knowledge. Dealing with the familar facts from history lessons in English as a foreign language classes will lower the foreign language anxiety and ease the students' communication in English as a foreign language. Familiarity with positive roles of US involvement in two world wars will faciliate the creation of

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

positive attitudes in English as a foreign language students and positive attitudes will increase students' motivation. Better communication, positive attitudes about the American nation and lower anxiety will faciliate learning of English as a foreign language.

The authors of this paper think that similar research studies should be done to check the familiarity of students with other topics, so that new opportunites for Content and Language Integrated Learning could be found.

Literature

Mazlish BRUSE: *Civilisation and Its Contents*, Stanford University Press. Stanford, 2004.

CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION: *The Plowden Report: Children and Their Primary Schools*. Her Majesty's Stationery Office, London, England, 1967.

EURYDICE (The Information Network on Education in Europe: *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels, 2006 https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b

Robert. C. GARDNER: *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model,* Peter Lang, New York et. al. 2010.

Damir KALOGJERA: *Kultura, jezik i primijenjena lingvistika*. U: Martin ANDRIJAŠEVIĆ–Yvonne VRHOVAC (Ur.): *Prožimanje kultura i jezika,* Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Zagreb, 1991, 7–15.

Trevor KERRY: *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*, Routledge, Abingdon, Oxon, England, 2015. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315766010

Claire KRAMSCH: *Context and Culture inLanguageTeaching*, Oxford University Press, Oxford, 1993.

Claire KRAMSCH: *Language and culture*, Oxford University Press, Oxford, 1998.

Vladimir LEGAC, *Klišeji i interkulturalnost u ranom učenju stranih jezika*. U: Jagoda GRANIĆ (Ur.) *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike*, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Split – Zagreb, 2005, 429–436.

Ministry of Science and Education: Curriculum of the Subject English for Primary Schools and Grammar Schools, Zagreb, 2019. https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/07/EJ_OSiGM_kurikulum2.pdf

Jasna NOVAK-MILIĆ–Mirela BARBAROŠA-ŠIKIĆ: Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestivice, Lahor: *Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice*. Lahor : Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 2008, 2(3), 198–209.

Yvonne VRHOVAC Yvonne: *Podučavanje elemenata strane kulture*. U: Yvonne VRHOVAC I SURADNICI (Ur.), *Strani jezik u osnovnoj* školi, Naprijed. Zagreb. 1999. 235–241.

Željko ZRNO: *Neke primjene normalne (Gaussove) distribucije,* Zbornik Radova Međimurskog Veleučilišta u Čakovcu, 2011, 2(2), 129–143.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

Abstract

This is a presentation of a research study that was conducted on a sample of 104 Grade Eight primary school students from the County of Varaždin in Croatia. Participants in the research were 104 students from several primary schools in the County of Varaždin. The aim of the study was to find out some facts about the familiarity of the tested students with the role of the USA in two world wars. The researchers have used a self-structred questionnaire. The results have shown that participants in the study are not very familiar with American presidents during that time, but they are more or less pretty well informed about other major facts about the involvement of the USA in Wolrd War I and Wolrd War II.
Key words: research study, primary school students, familiarity of Croatian 8th graders with American history; US involvement in two world wars

Appendix

The original questionnaire in the Croatian language

Kada je počeo Prvi svjetski rat?
a) 1915. b) 1914. c) 1913. d)1916.

2. Kada je SAD ušao u Prvi svjetski rat?
a) 1915. b) 1916. c) 1914. d) 1917.

3. Tko je bio predsjednik SAD-a tijekom Prvog svjetskog rata?
a) Georges Clemenceau b) David Lloyd George
c) Woodrow Wilson d) Franklin Delano Roosevelt

4. Kome se SAD pridružio ulaskom u Prvi svjetski rat?
a) Antanti b) Centralnim silama

5. Kada je završio Prvi svjetski rat?
a) 1918. b) 1919. c) 1917. d) 1920.

6. Je li ova izjava točna?
Predsjednik Roosevelt je osnovao Ligu naroda.
DA NE

7. Kada je počeo Drugi svjetski rat?
a) Kolovoz 1938. b) Rujan 1940.
c) Rujan 1939. d) Kolovoz 1939.

8. Kada je SAD ušao u Drugi svjetski rat?
a) 1939. b) 1941. c) 1942. d) 1940.

9. Tko je napao Pearl Harbor?
a) Njemačka b) Italija c) Francuska
d) Japan

DOI: 10.55072/DN.2022.3.201

10. Na čijem teritoriju se odvijao Dan D?
a) britanskom b) francuskom c) američkom
d) njemačkom

11. Tko se borio u ratu na Tihom Oceanu?
a) SAD i Njemačka b) SAD i Kina
c) SAD i Australija d) SAD i Japan

12. Kada je završio Drugi svjetski rat?
a) 1945. b) 1943. c) 1946. d) 1942.

13. Tko su bili predsjednici SAD-a tijekom Drugog svjetskog rata?
a) Wilson i Roosevelt b) Roosevelt i Truman
c) Churchill i Roosevelt d) Churchill i Truman

14. Koje gradove je SAD bombardirao tijekom Drugog svjetskog rata?
a) Tokyo i Nagasaki b) Okinawa i Tokyo
c) Hiroshima i Nagasaki d) Okinawa i Hiroshima

15. Kako se zvao projekt za razvijanje atomske bombe?
a) Projekt London b) Projekt Michigan
c) Projekt New York d) Projekt Manhattan

DANUBIUS NOSTER X. évf. 2022/3. sz.
DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Rujevčan, Davorka–Mikulec Rogić, Maja–Cibulka, Mirjana

THE ROLE OF AUTHENTIC TEXTS IN LSP

Introduction

Trends such as globalisation and internationalisation have led to increased need for knowing more languages, especially for communicative and professional purposes. Multilingualism promotes openness and tolerance but it also opens the way to new markets and new business opportunities.[1] Current COVID-19 crisis has intensified the need for even faster exchange of information and communication on a global level, and has put health systems and their employees in the spotlight. However, regardless of the current situation, the importance of knowing foreign languages (L2), English particularly, in the field of medicine is essential for maintaining the quality of the work and keeping up with medicinal progress since the majority of medicinal literature is written in English which is also the official language of most conferences in the field of medicine.[2]

Medical English presents somewhat of a challenge to those who teach it precisely because of the accelerating development of science and technology, which results in the constant growth of medical terminology.[3] However, the vocabulary itself, i.e. isolated terms and their meanings are not sufficient for communication and fluency in L2.[4]

Teaching LSP is not based only on the specific terminology of a particular profession, but aims to develop communication competence, i.e. its three components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence[5]. The starting point in teaching LSP and developing communicative competence is a text, i.e. an authentic text that introduces real-life situations into teaching. This paper analyses the texts in selected textbooks for learning English and German in the medical profession used in the study of Nursing at Karlovac University of Applied Sciences to examine what types of authentic texts are used for learning L2 in the medical profession and how these texts encourage and develop communication competencies.

---

[1] Ariana VIOLIĆ-KOPRIVEC–Martina HRNIĆ: *Teaching the Language for Specific Purposes in the Context of Sailing and the Need to Create a Specialized Multilingual Dictionary*, Naše more 2014/60(5–6). 132–137. (Hereinafter: VIOLIĆ-KOPRIVEC–HRNIĆ, 2014.)

[2] Sonja KOREN–Jasmina ROGULJ: *Kolokacijska kompetencija neizvornih korisnika engleskog jezika medicinske struke,* Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku, 2017/3–4. 19–31. (Hereinafter: KOREN–ROGULJ, 2017.)

[3] Božena DŽUGANOVÁ: *Medical Language – A Unique Linguistic Phenomenon,* Jahr, 2019/10(1). 129–145.

[4] KOREN–ROGULJ, 2017.

[5] COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, 2001, 10. (Hereinafter: CEFR, 2001.)

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Languages for Specific Purposes

Languages are learned for many different purposes and this particular purpose is one of the main differences between Languages for General Purposes (LGP) and Languages for Specific Purposes (LSP). LSP has developed through the years and it comprises two types of knowledge – language knowledge and specific purpose background knowledge.[6] LSP courses are usually taught at later stages of language learning, predominantly at higher education institutions and to adult learners who usually have some knowledge or experience with English, however, LSP can be taught at various levels, even with beginners,[7] LSP courses can be defined as those in which "the methodology, the content, the objectives, the materials, the teaching, and the assessment practices all stem from specific, target language uses based on an identified set of specialized needs".[8] Since students in LSP courses wish to learn English for their occupational setting or academic needs, the teaching processes should be learner-oriented, so very commonly the context is very specific or only focused on developing certain skills or performing particular tasks. In other words, both linguistics and content area knowledge that is specific to a particular context (based on learners' needs) is incorporated in LSP teaching.[9]

One of the goals of LSP courses is to provide students with authentic materials which help to make the content of the instruction relevant in various contexts. Professional and scientific terminology distinguishes LSP from LGP since specific technical terminology is used by a group of people belonging to a particular profession. Although learners might be fluent in English they might still have a lack of knowledge of specific vocabulary and syntax used in LSP so professional texts might become obstacles.[10]

Due to various areas of LSP, finding the appropriate "ready-made" materials often poses problems. The Majority of LSP teachers prepare teaching materials themselves by trying to adapt original texts which can be very time-consuming. In teaching, LSP texts and tasks play an important role in developing various competences. The following paragraphs will provide a short overview of the main concepts connected to texts and authentic materials.

Text

Most authors describe it as unit of language or unit of communication. Any text is a form of communication, and there is no act of communication through language without a text. The text can be defined as any spoken and/or written

[6] DOUGLAS Dan: *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, 39. (Hereinafter: DOUGLAS, 2000.)
[7] Vesna CIGAN–Ljubica KORDIĆ: *The Role of ESP Courses in General English Proficiency*, Linguistica 2013/53(2). 153–173. (Hereinafter: CIGAN–KORDIĆ, 2013.)
[8] TRACE, Jonathan–HUDSON, Thom–BROWN, James Dean: *An Overview of Language for Specific Purposes*, In TRACE Jonathan, HUDSON Thom, BROWN James Dean (eds.): *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* 2015/2. 1–23.
[9] Ibid.
[10] CIGAN–KORDIĆ, 2013; VIOLIĆ-KOPRIVEC–HRNIĆ, 2014.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

sequence or discourse which is related to a specific domain. In the course of carrying out a task, text is used for conducting a language activity, whether as a support or as a goal, as product or process.[11] Information in any text needs to be systematically organized at all levels of communication in order to exchange the information.[12] On the other hand, Schrodt[13] emphasizes the communicative role of text and defines it as the sum of communicative signals within communicative interaction.

Texts are carried by different media, usually by sound waves or written artefacts (e.g. voice, television, videoconferences, radio broadcasts, print, manuscript etc.) and are used for performing many functions in social life. This can be seen in the corresponding differences in form and content, but also in their organization and presentation. Consequently, they can be classified in different genres.

There are various factors or text characteristics which should be considered when evaluating the appropriateness of texts for a particular group of students. These factors can make texts easier or more difficult for reading. Text characteristics include linguistic complexity, text type, discourse structure, organisation and text cohesion, visual appearance, topic and content, length of the text, readability and its relevance for the learner(s) which can make reading easier or more difficult.[14] In LSP attention should also be given to continuous and non-continuous texts. Continuous texts are the ones where sentences are linked in paragraphs, then into chapters, essays and books; while non-continuous texts are visual documents without continuous organisation, such as lists, tables, graphs, charts etc.

Text types include *spoken texts* (e.g. public announcements; instructions; public speeches, lectures, presentations, sermons; rituals; entertainment; sports commentaries; news broadcasts; public debates and discussion; interpersonal dialogues and conversations; telephone conversations; job interviews) and *written texts* (e.g.: books, fiction and non-fiction, including literary journals; magazines; newspapers; instruction manuals; textbooks; comic strips; brochures, prospectuses; leaflets; advertising material; public signs and notices; supermarket, shop, market stall signs; packaging and labelling on goods; tickets, etc.; forms and questionnaires; dictionaries, thesauri; business and professional letters, faxes; personal letters; essays and exercises; memoranda, reports and papers; notes and messages; databases).[15] Most of the mentioned text types can be used in their authentic forms in the classroom.

[11] CEFR, 2001.
[12] Branka PAVLOVIĆ–Antonija ŠARIĆ: *Tekstualna komunikacija*, Život i škola, 2012/58(28), 32–44.
[13] SCHRODT Richard: *Tekstna lingvistika*, In GLOVACKI BERNARDI Zrinjka (ed.): *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb, 2001, 235.
[14] CEFR, 2001, 165–166.; Sanja BRANGAN: *Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku*, Rasprave 2014/40(1). 35–58.
[15] CEFR, 2001, 95.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Authentic materials

Authenticity is an important concept in LSP teaching and it can be seen as a property not of texts themselves, but of uses the people put them to [16] Authentic materials are any texts written by native speakers for native speakers of a particular language.[17] They are selected by a reader or a teacher and fulfil his/her need for information, entertainment, aesthetic satisfaction or instruction, and enable aspects and patterns of language to be learned within a meaningful context.[18] Normally such texts are produced for non-teaching purposes and convey a real message by reflecting real-world language use by containing authentic language (vocabulary, syntax, grammatical structures).

The materials have to be methodologically processed to be applicable in the teaching process, so real authentic material is contrasted with artificially simplified material. Thus, we can distinguish *genuine texts* as the ones originally created for a non-pedagogic purpose but which have been 'borrowed' by a textbook writer, and *simulated texts* as those created for a pedagogical purpose that may vary considerably in the degree to which they attempt to replicate certain features of genuine texts.[19] CEFR similarly distinguishes between authentic texts and specially composed texts. Authentic texts are further divided to untreated authentic texts and authentic texts which are selected, graded and/or edited to fit experience, interests and characteristics of specific groups of learners.[20] The main issue with simulated text is the degree to which they give the impression of being genuine. The more changes are made the less authentic the text becomes.[21]

Benefits of using authentic/methodologically adapted materials in LSP classes are that they provide cultural information connected to target language as well as the exposure to real (contemporary) language by covering current issues and topics; they relate more closely to learners' needs and might have motivational aspect for learners and can also enable teachers to be more creative in their teaching.[22] Basically, authenticity gives learners a taste of the real world, an opportunity to practice in a safe environment, hence the less authentic materials we use the less prepared learners will be for the real world.[23]

Rösler[24] highlights the problem of introducing authentic texts to beginner L2 learners who should be exposed to real texts in order to get in touch

[16] DOUGLAS, 2000.
[17] David HEITLER: *Teaching with Authentic Materials*, Pearson Longman, London, 2005.; RÖSLER Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart/Weimar, 2012.
[18] DAVIES Florence: *Introducing Reading*, Penguin English, London, 1995, 4.
[19] NEWBY, David: *Authenticity*, In: FENNER Anne–Brit, NEWBY David (eds.): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages, Graz, 2000, 16–75.
[20] CEFR, 2001, 145–146.
[21] MCGRATH Ian: Materials Evaluation and Design for Language Teaching, Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh, 2002, 105. (Hereinafter: MCGRATH, 2002.)
[22] Jana BERESOVA: *Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness*, Procedia–Social and Behavioral Sciences 2015/192. 195–204.
[23] MCGRATH, 2002.
[24] RÖSLER, 2012.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

with real-life communication as soon as possible, but on the other hand they should not work on too demanding content so they could adopt language content gradually.

Using authentic materials might impose constraints on communication in the classroom but also offers opportunities for facilitating and accelerating learning despite the fact that classroom setting is different from the outside world where language is used authentically.

Language competence

In foreign language teaching texts play an important role in developing various skills and particularly in developing communicative language competences. CEFR[25] defines competences as "the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions". It distinguishes general competences as the ones which are not language specific but are necessary for performing different activities, including language activities, from communicative language competences which enable a person to act using linguistic means. Communicative language competence empowers an individual to function in all aspects of life, i.e. it enables a person to functionally use a language in various communicative situations. It encompasses all those things (language itself, pragmatic, general encyclopaedic and specific cultural knowledge) that the language user should know to be able to communicate appropriately within a language community.[26]

Similarly, CEFR[27] states that linguistic, sociolinguistic and pragmatic component make up communicative language competence and thus each will be shortly described.

Linguistic competence comprises orthographic, orthoepic, phonological, lexical, semantical and syntactical knowledge and skills together with the ability to cognitively organise, store this knowledge and access it. Lexical competence, described as knowledge of, and ability to use the vocabulary of a language, consists of lexical and grammatical elements. Lexical elements are *fixed expressions* (e.g. greetings, proverbs, phrasal idioms, fixed frames, phrasal verbs, compound prepositions, fixed collocations) and s*ingle word forms*. Grammatical competence is the knowledge and ability to use the grammatical resources of a language with specific emphasis on elements, categories, classes, structures, processes and relations. Semantic competence focuses on learner's awareness and control of the organisation of meaning.

Sociolinguistic competence is the second aspect of communicative language competence which refers to the knowledge and skills of language use in sociocultural conditions. It is mostly observed in communication between language users of different cultures and thus will vary according to the language. It includes: linguistic markers of social relations; politeness conventions;

[25] CEFR, 2001, 9.
[26] MEDVED-KRAJNOVIĆ Marta: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Leykam International d.o.o., Zagreb, 2010.
[27] CEFR, 2001, 111–118.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

expressions of folk-wisdom; register differences; and dialect and accent. Linguistic markers (use and choice of greetings, address forms, turn-taking conventions etc.) will vary in connection to factors such as relative status, closeness of relation, register of discourse, etc. while the ways of expressing politeness (expressing admiration, gratitude or regret, apologizing, sharing concerns, using "please", bluntness etc.) may cause misunderstanding due to literal interpretation of culturally different expressions.

Different types of pragmatic competences deal with the functional use of linguistic resources (e. g. production of language functions, speech acts), i.e. interactional exchanges which are influenced with cultural background and environment and interactions. It also includes the mastery of discourse, cohesion and coherence, recognizing text types and forms, irony, and parody. They can be divided into: a) discourse competence which deals with the organisation, structure and arrangement of messages, b) functional competence which deals with messages that perform communicative functions, c) design competence which deals with sequencing messages in accordance with interactional and transactional schemata.

Since language systems are very complex and in continuous evolution in response to the exigencies of their use in communication, language users have to use their general capacities together with communicative competences which are more specifically language related in order to be able to accomplish their communicative intentions.

Methodology

The aim of the research is to compare the types of authentic texts in textbooks for learning English and German in the field of nursing and medicine and their analyses in terms of promoting communicative competence. Texts in German textbooks at levels A2 and B2 / C1 and English textbooks at levels A2 / B1 and B2 / C1 used in the study of Nursing at Karlovac University of Applied Sciences were analysed. The goal is not to evaluate individual textbooks or promote certain authors or publishers, but to perform qualitative analyses of the content or texts, in order to exchange experiences among teachers and collect useful data which should ultimately enable raising the quality of teaching and its adaptation to the needs of LSP.

Text analyses provided answers to the following research questions:

1) Are there any differences in authentic texts usage in English and German textbooks in the field of nursing and medicine?
2) Are there any differences in types of authentic texts according to language proficiency level?

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Results and discussion

The textbook for learning German *Menschen im Beruf – Pflege A2*[28] contains a total of 24 lessons divided into eight modules. One special feature of this textbook is that it has a picture dictionary at the beginning of each lesson – photos and pictures with the relating names of the items, body parts, medical tools and equipment – which helps introduce and acquire new vocabulary. There are tasks relating to each lesson. However, there are tasks unrelated to the text stating which knowledge and skills they refer to – grammatical structure, communication, vocabulary, and writing. There is a list of words and phrases at the end of each lesson, but there are also sentences or parts of sentences distributed according to the situations they are used in. Each lesson contains written and audio texts, and the last lesson in the module contains an article on a specific subject-matter. The written texts are mainly shorter general texts with content similar to the texts in a lexicon (i.e. description of an organ or illness), flyers (i.e. description of an examination or patient instruction, description of a medicine and how to take it), and magazines (i.e. text on illnesses present in German hospitals or on working in ER). The remainder of the texts include interviews, graphs, organisational chart, and protocol for falls (patient information form), e-mail, forum texts, checklist and a crossword puzzle.

The textbook for learning English *English for Nursing2 A2 / B1*[29] contains a total of eight units. The dialogues and texts are shorter and there are images (realistic photos and symbols) which make the entire content visually attractive. The textbook is versatile and user friendly, and the texts are not long, giving way to the development of communicative skills. Each unit contains a total of eight audio tasks.

Considering the texts' type and content of both textbooks, we can say the texts are authentic or they are adapted authentic texts with themes relating to the working environment the textbook aims at. Since the sources are not cited, it is difficult to prove which text is completely authentic. It is definitely certain that some texts (dialogues and mails) are adapted. However, forms, diagrams, release forms and charts should be authentic since the whole point of the textbook is to prepare the students for a working environment.

The text analysis of both textbooks has shown which texts are present, and since the written texts differ based on content organisation, they are divided in the following table into continuous and non-continuous texts. The types of texts and the number of audio tasks for both of the textbooks are listed in Table 1. The quantity of audio tasks is noted without any further clarification, however, it should be highlighted that they are mainly dialogues in both of the textbooks.

[28] HAGNER Valeska: *Menschen im Beruf Pflege,* Hueber, München, 2015.
[29] WRIGHT Ros–SYMONDS Maria Spada: *English for Nursing 2,* Pearson Education Limited, Harlow, 2017.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

	English	German
	Unit 1	Module 1
Continuous texts	- interview with a medical nurse - information leaflet from the Central Hospital in Phoenix - admission form from the Birmingham General Hospital	- description of task assignments - excerpt from a worker manual - factual text on appendicitis - informational text about the department staff
Non-continuous texts	- hospital floor plan - symbols – signs	- organisational chart
Audio texts	8	4
	Unit 2	Module 2
Continuous texts	- article from a health website – pain assessment	-factual text on kidneys - text on incontinence - task description and audio - text on the care of elderly and sick - interview - flyer
Non-continuous texts	-body map - facial expressions - images	
Audio texts	8	5
	Unit 3	Module 3
Continuous texts	- description of abbreviations used on hospital charts, - text on smoking – leaflet	- advisory text on blood pressure - text on temperature increase and decrease - article – Monika Krohwinkel und die ABEDL
Non-continuous texts	-chart (heart/weight) - three more charts - diagram of the heart	-Care planning - graph about body temperature
Audio texts	12	2
	Unit 4	Module 4
Continuous texts	- patient record (medTrust Hospital) - text on asthma (Source: NHS), - explanation of medical abbreviations	- text on feeding - article on reasons for hospitalization - interview - pain assessment - sentences containing instructions on how to communicate with patients when changing their beds
Non-continuous texts	- SOAP notes (Subjective, Objective, Assessment and Plan) – 2 SOAP notes for two patients - image of the Emergency Room	- image of the human body
Audio texts	4	4
	Unit 5	Module 5
Continuous texts	- text on diabetes, on food allergies and its causes as well as symptoms	- report on chronic lung disease - instructions for taking medications - article on how to convince patients to take medications - medication insert
Non-continuous texts	- food pyramid (authentic) - leaflet on food allergies - food journal (table)	- table containing data on the frequency of side-effects
Audio texts	7	2

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

	Unit 6	Module 6
Continuous texts	dialogue between a nurse and patients - complaint form from University Hospital –Patient Relations Department	- information on gastroscopy - instruction on how to take urine and stool samples - text – doctors respond to children's questions on blood, blood work and how to take a blood sample
Non-continuous texts	-ADL assessment - ADL checklist - Wound Assessment and Treatment Chart	- image of the abdomen - flyers – medical examinations (short info)
Audio texts	7	5
	Unit 7	Module 7
Continuous texts	-nursing assessment - article on diarrhoea - nursing assessment	- text on the ER department - e-mail - protocol (form for taking patient information)
Non-continuous texts	-images of people, their age and profession	- image of a skeleton and names of its parts - thrombosis risk assessment
Audio texts	7	4
	Unit 8	Module 8
Continuous texts	- directions on how to use medicine - medTrust hospital – Discharge plan	- text from a forum - text – nurse job description - description of a working experience - interview
Non-continuous texts	-independence assessment	- checklist (how to wash a patient) - crossword puzzle
Audio texts	7	3

Text types in textbooks for English (A2/B1 level) and German (A2 level) (Table 1.)

The analysis of the text provided an answer to the first research question. Therefore, we can confirm there is a difference in the quantity of written and audio texts. The English textbook contains significantly more audio texts (58) as opposed to the German textbook with a total of 29 audio texts. This is important to highlight since the German language is not present in our daily lives and audio materials play an important part in language acquisition. Students who learn German in Croatia should definitely be more exposed to various audio materials. However, as pointed out in the preface of the textbook, this German language textbook is designed for use in combination with LGP which makes up for the shortage of audio material.

The second difference refers to the types of texts in both textbooks. There are more non-continuous texts (e.g. charts, diagrams or tables) in the English textbook. This is what makes this textbook more interesting in terms of appearance and content, and the texts and images open a vast array of new possibilities for teaching and learning. The German textbook contains more shorter written texts and articles. Classroom experience has shown that more comprehensive (longer or shorter) continuous texts are used in teaching. In their research on student attitude on the importance of English for specific purposes

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Šarić and Budić[30] state that the majority of the surveyed students have the opinion that working with professional texts is the most important aspect of LSP teaching.

The analysed texts present a base for promoting and developing communicative competence, i.e. its three components – linguistic, sociolinguistic and pragmatic. The usefulness of different text types is reflected through various tasks which, besides the receptive skills of reading and listening (reading and listening comprehension tasks), promote productive skills of writing and speaking (creating personal written or spoken text). The students are required to use specific vocabulary (words, phrases or sentences) and grammatical structures in a certain situation taken from everyday life, that is, the working environment, which means the functional use of language is required. Role-play tasks should be highlighted since they are particularly important for promoting communicative competences.

Besides lexical competency (specific vocabulary and grammatical structure), the students, participating in a doctor-patient dialogue also develop sociolinguistic competency since they need to use linguistic tools to express an appropriate reaction, e.g. interest, concern or empathy. The pragmatic competence refers to the organisation and structure of speech, its coherence and cohesion (discourse competence) and to the understanding of the speech process where the participants provoke each other's reactions and arrive at conclusions (functional competence). Writing of one's flyer, based on textbook model or filling out a form on patient info, in addition to the lexical component, also requires pragmatic, i.e. discourse competence – the ultimate goal is to produce a text which is appropriately organised and structured in the context of the situation and communicative purpose.

The textbook for learning German *Menschen im Beruf – Medizin B2/C1*[31] contains 20 lessons and an appendix containing: admission note, list of abbreviations (general and important terminology in laboratory examinations), images of body parts with their names and the names of illnesses specific to a certain body part or organ, and case history. After every four lessons there is an *Intermezzo* which covers business and intercultural themes through texts and tasks.

As mentioned in the introduction of the textbook, the themes and communication situations are selected from doctor's working environment. The stress is on communicative competence and on situations which include different people whom we do not address the same way – patients, colleagues and hospital staff. The textbook offers many audio texts which are based on authentic dialogues, discussions and presentation. Each lesson focuses on a specific dialogue, that is, audio content. The required specific structures are first processed in related tasks, and then in unrelated tasks (independent of the main texts) which are based on authentic mundane situations. The special feature of this textbook is the great number of audio texts that each lesson is based upon. There is a total of 139 audio texts, compared with only 29 audio texts in the A2 textbook.

---

[30] ŠARIĆ, Antonija–BUDIĆ, Lahorka: *Stavovi studenata prehrambene tehnologije o važnosti engleskog jezika struke,* In: CIGAN Vesna, KRAKIĆ Ana-Marija, OMRČEN Darija (eds.): *IV. International Conference From Theory to Practice in Language for Specific Purposes,* Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions, Zagreb, 2019, 336–347.

[31] THOMES Dorothee–SCHMIDT Alfred: *Menschen im Beruf Medizin,* Hueber, München, 2016.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

Medicine 2[32] is a textbook which consists of 12 units. Each lesson has equally distributed types of tasks and texts, i.e. each lesson contains authentic photographs (people, black and white ultrasound photo, X-ray) as well as shorter articles on the related professionals (doctors, medical nurses, carers and paramedics, etc.). Each lesson contains four audio tasks. Compared with the lower level English textbook, this is half as much.

We can conclude that language is learned more intensively through audio tasks on a lower level. However, in the textbooks of higher level, this intensity decreases and the number of reading-comprehension exercises increases. As opposed to the textbook of lower level, and of a different publisher, after lesson 6 there is a separate unit entitled *Reading Bank*. This unit is exclusively dedicated to reading, hence the longer and more comprehensive texts. The themes are related to medical profession and it is evident that they have been taken from newspapers, medical journals or similar sources, a fact which makes them authentic (Triage, Preventing injuries when working with hydraulic excavators and backhoe loaders, Brain pattern associated with genetic risk of OCD, etc.). The text types of both B2 / C1 textbooks are listed in Table 2.

	English	**German**
Continuous texts	-job application post - Guidelines on Continuing Professional Development - medical texts - articles	- consultation form (Konsilschein) - admittance report (Aufnahmebericht) - forum text - blog text - brochure - advertisement - definitions - SMS - E-mail - case study data - quote from a literary piece - written presentation - dialogue - shorter medical texts - articles - case study
Discontinuous texts	- X-ray photos -realistic photographs - ultrasound photo - charts - graphs - diagram	- cartoon - Verbal Rating Scale - Visual Analogue Scale - Smiley Analogue Scale - screenshot - photos of drugs and description - map of Germany - iceberg model - organisational chart - signs - list of abbreviations - images of body parts with their names and the names of the related diseases
Audio texts	48	139

Text types in textbooks for English and German at B2/C1 level (Table 2.)

[32] MCCARTER Sam: *Medicine 2,* Oxford University Press, Oxford, 2010.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

The listed descriptions and data in Table 2 provide an answer to the first and the second research question. There are differences between the German and the English textbook on the higher level of learning. The differences are particularly evident in terms of the number of audio texts and types of texts. The German textbook contains much more audio texts, whereas the English textbook gives way to written texts, e.g. articles, which is excellent preparation for reading professional literature. The English textbook of lower level contains more short written texts and non-continuous texts compared to the English textbook of higher level. The German and English textbooks of B2/C1 differ according to the type of written texts. The German textbook contains several types of non-continuous and continuous texts. The comparison of the German textbooks has shown that the A2 level textbook highlights short written texts, whereas as B2/C1 textbook focuses on audio texts, mainly dialogues.

By performing audio and role-play tasks, reading professional articles or texts, filling in the blanks, students develop their language competence. This is extremely important for medical profession since hospital work requires a high level of responsibility and awareness where language plays an extremely important role. It has to be precise since people's lives depend on it. Lexical competence is developed through exercises in which students acquire and repeat expressions, collocations or greetings. They are mainly listening tasks to which the students listen to several times or role-play tasks or dialogues (reading or listening).

Textbooks for any foreign language inevitably develop sociolinguistic competence. In the case of medical textbooks examined in this paper, register competence, expressing politeness, dialects and accents (through listening skills), use and choice of greetings and address forms are crucial since there cannot be any misunderstanding when providing patient care. The used language cannot sound too harsh or awkward. Furthermore, the students fill out the missing parts of the texts, audio dialogues, forms, tables or diagrams, for example using appropriate medical abbreviations in English. The students thus develop pragmatic competence and learn how to express meaning beyond the framework of grammar rules. The students approach the textbook with their personal cultural background in their own environment, creating new interaction in another cultural background and environment.

Conclusion

Text analyses provided answers to research questions about the differences in the use of authentic texts in English and German textbooks at lower A2, A2/B1, and higher level B2/C1. The lower level English textbook contains more audio texts than the lower level German textbook. Also, in the English language textbook we find greater variety of texts (graphs, charts, images), while in the German language textbook we can say that it emphasizes shorter written continuous texts. In higher B2/C1 textbooks the situation is reversed. The German language textbook contains significantly more audio texts, while the English textbook contains more extensive written texts, i.e. articles. There is

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

greater variety of texts in the German textbook compared to the English one of the same level and the A2 level German textbook.

Authentic texts in textbooks for Medical English and German are important for the development of communicative competence and tasks which develop and improve receptive and productive skills. The content of written and audio texts refers to the working environment of doctors and medical staff. The use of various forms and medical documentation as well as dialogues involving different participants in specific situations should be emphasized, which is especially important for the development of sociolinguistic and pragmatic competence, since it is necessary to consider the register of the message together with the vocabulary and grammar patterns.

Qualitative text analyses presented in this paper were conducted with the aim of improving the quality of teaching, primarily in terms of the development of communicative competence. Further research could involve the comparison of texts from other professional fields and the analysis of tasks.

Literature

Jana BERESOVA: *Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness,* Procedia–Social and Behavioral Sciences 2015/192. 195–204. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.028

Sanja BRANGAN: *Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku,* Rasprave 2014/40(1). 35–58.

Vesna CIGAN–Ljubica KORDIĆ: *The Role of ESP Courses in General English Proficiency*, Linguistica 2013/53(2). 153–173. DOI: ttps://doi.org/10.4312/linguistica.53.2.153-172

COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,* U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, 2001.

DAVIES Florence: *Introducing Reading,* Penguin English, London, 1995. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/%x

DOUGLAS Dan: *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, 39. DOI: 10.1177/026553220101800201

Božena DŽUGANOVÁ: *Medical Language – A Unique Linguistic Phenomenon,* Jahr, 2019/10(1). 129–145. DOI: 10.21860/j.10.1.7

HAGNER Valeska: *Menschen im Beruf Pflege,* Hueber, München, 2015.

David HEITLER: *Teaching with Authentic Materials,* Pearson Longman, London, 2005.

Sonja KOREN–Jasmina ROGULJ: *Kolokacijska kompetencija neizvornih korisnika engleskog jezika medicinske struke,* Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku, 2017/3–4. 19–31.

MCCARTER Sam: *Medicine 2,* Oxford University Press, Oxford, 2010.

MCGRATH Ian: *Materials Evaluation and Design for Language Teaching,* Edinburgh University Press Ltd, Edinburgh, 2002, 105.

DOI: 10.55072/DN.2022.3.215

MEDVED–KRAJNOVIĆ Marta: *Od jednojezičnosti do višejezičnosti,* Leykam International d.o.o., Zagreb, 2010.
NEWBY, David: *Authenticity,* In: FENNER Anne–Brit and NEWBY David (eds.): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness,* European Centre for Modern Languages, Graz, 2000, 16–75.
Branka PAVLOVIĆ–Antonija ŠARIĆ: *Tekstualna komunikacija,* Život i škola, 2012/58(28). 32–44.
RÖSLER Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung,* Metzler, Stuttgart/Weimar, 2012. DOI: 10.5282/ubm/epub.59209
SCHRODT Richard: *Tekstna lingvistika,* In GLOVACKI BERNARDI Zrinjka (ed.): *Uvod u lingvistiku,* Školska knjiga, Zagreb, 2001.
ŠARIĆ, Antonija–BUDIĆ, Lahorka: *Stavovi studenata prehrambene tehnologije o važnosti engleskog jezika struke,* In: CIGAN Vesna–KRAKIĆ Ana-Marija, OMRČEN Darija (eds.): *IV. International Conference from Theory to Practice in Language for Specific Purposes,* Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions, Zagreb, 2019, 336–347.
THOMES Dorothee–SCHMIDT Alfred: *Menschen im Beruf Medizin,* Hueber, *München*, 2016.
TRACE, Jonathan–HUDSON, Thom–BROWN, James Dean: *An Overview of Language for Specific Purposes*, In TRACE Jonathan, HUDSON Thom & BROWN James Dean (eds.): *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* 2015/2. 1–23.
Ariana VIOLIĆ-KOPRIVEC–Martina HRNIĆ: *Teaching the Language for Specific Purposes in the Context of Sailing and the Need to Create a Specialized Multilingual Dictionary*, Naše more 2014/60(5–6). 132–137.
WRIGHT Ros–SYMONDS Maria Spada: *English for Nursing 2,* Pearson *Education* Limited, Harlow, 2017.

Abstract

A munkaerőpiacot, különösen az egészségügyi munkaerőpiacot, amely általában rendkívül dinamikus, különösen felerősítette a Covid-19 világjárvány. Ilyen körülmények között a konkrét célokat szolgáló nyelv még nagyobb jelentőséggel bír nemzetközi szinten. A KER szerint, amely ösztönzi az autentikus szövegek tanításban való használatát, beleértve a speciális célú nyelvhasználatot is, a szöveg elengedhetetlen a kommunikációs kompetencia (nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai) fejlesztésében. A dolgozat célja, hogy megvizsgálja a különböző szövegtípusok használatát az angol és német nyelvű ápoló- és orvostudományi diákkönyvekben, valamint a nyelvi kommunikációs kompetencia speciális célú fejlesztését.

DANUBIUS NOSTER

Szerzőinkről

Dr. sc. BILIĆ, Anica; znanstvena savjetnica u trajnom zvanju
Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti,
Centar za znanstveni rad, Vinkovci
abilic@hazu.hr

BLAŽEKA, Đuro; redoviti profor u trajnom zvanju na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu
Učiteljski fakultet u Zagrebu
djuro.blazeka@ufzg.hr

BLAŽEKA, Mihaela; studentica kroatistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu
Filozofski fakultet u Zagrebu
Mihaela.blazeka12345@gmail.com

Mag. prim. educ. BOŠNJAKOVIĆ, Natalija; doktorandica
Poslijediplomski studij Obrazovne znanosti i perspektive obrazovanja
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
nbosnjakovic@foozos.hr

CIBULKA, Mirjana; mag. educ. philol. angl., lecturer
Karlovac University of Applied Sciences
mirjana.cibulka@vuka.hr

Dr. sc. ĐURĐEVIĆ BABIĆ, Ivana; dr. sc., izv.prof. na
Sveučilištu J. J. Strossmayera Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
idjurdjevic@foozos.hr

ETEROVIĆ, Sonja; mag. educ. philol germ., senior lecturer
University of Applied Sciences, Karlovac, Croatia
seterovic@vuka.hr

Dr. sc. FILIPAN-ŽIGNIĆ, Blaženka; Full professor
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
blazenka.filipan-zignic@ufzg.hr

HAJDAROVIĆ, Miljenko, doktorand
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Hrvatska
mhajdarovic@foozos.hr

Dr. sc. KIŠ-NOVAK, Darinka; dipl. ing. biol. s ekol.; prof. biol.; v. pred./prof. v. š.
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, R Hrvatska
darinka.kis-novak@ufzg.hr

Mag. prim. obrazovanja KROBOT, Matea;
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
mkrobot6@gmail.com

KRUMES, Irena; docentica na Odjelu društveno-humanističkih znanosti,
Sveučilište u Slavonskom Brodu
ikrumes@unisb.hr

LATIN, Joana; studentica 5. godine učiteljskog studija,
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, R Hrvatska
latin.joana1@gmail.com

Dr. sc. LEGAC, Vladimir; associate professor
Faculty of Teacher Education – University of Zagreb, Zagreb
vladimir.legac@gmail.com

MALENICA, Valentina; univ. bacc. paed.,
odgojiteljica u Dječjem vrtiću Tratinčica, Pleternica
deejaymisko@gmail.com

MIHOKOVIĆ, Klara
klara.mihokovic@gmail.com

MIKULEC ROGIĆ, Maja; mag. educ. philol. germ., senior lecturer
Karlovac University of Applied Sciences
mmrogic@vuka.hr

PLAVAC, Morana, lektorica na Odsjeku za hrvatski jezik
EJF, Pedagógusképző Intézet, Baja
Morana.Plavac@ejf.hu

DANUBIUS NOSTER

Szerzőinkről

RADOŠ, Marta; viša knjižničarka Aukos,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek
marta.rados@aukos.hr

RUJEVČAN, Davorka; mag. educ. philol. angl., senior lecturer
Karlovac University of Applied Sciences
davorka.rujevcan@vuka.hr

Dr. sc. ŠLEZAK, Hrvoje
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu
hrvoje.slezak@ufzg.hr

Dr. sc. SMAJIĆ, Dubravka, izvanredna profesorica na fakultetu
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek
dsmajic@foozos.hr

Dr. sc. SOBO, Katica; College professor
University of Applied Sciences, Karlovac, Croatia
ksobo@vuka.hr

ŠUSTER, Lana
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Kineziološki fakultet Osijek
lsuster@kifos.hr

Mag. prim. educ. VESENJAK, Mia
Faculty of Teacher Education – University of Zagreb, Zagreb
vesenjak.mia@gmail.com