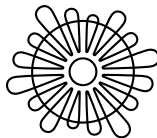


SVEUČILIŠTE U ZADRU

**NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU/
RETHINKING CHILDHOOD**

**Zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke
konferencije održane u Zadru 4. i 5. lipnja 2021.**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU/ RETHINKING CHILDHOOD

Zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke konferencije
održane u Zadru 4. i 5. lipnja 2021.

Nakladnik / *Publisher*

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika / *Represented by*

Dijana Vican

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost / *Chair of the Publishing Committee*

Josip Faričić

Glavne urednice / *Editors*

Maja Cindrić, Katarina Ivon i Slavica Šimić Šašić

Recenzentice / *Reviewers*

Maja Hmelak, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru

Diana Zalar, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Uredništvo / *Editorial board*

Maja Cindrić (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Katarina Ivon (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Slavica Šimić Šašić (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Mira Klarin (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Vanessa Joosen (University of Antwerp, Belgium), Robert Bacalja (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Smiljana Zrilić (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Milena Ivanuš Grmek (Sveučilište u Mariboru, Slovenija), Ivica Vigato (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Violeta Valjan Vukić (Sveučilište u Zadru, Hrvatska), Tomislav Košta (Sveučilište u Zadru, Hrvatska)

Tajnica / *Secretary*

Emilija Matassi Botunac

Lektori / *Copyediting*

Slavica Vrsaljko i Jelena Alfrević (hrvatski/Croatian)

Jakov Proroković (engleski/English)

Ilustracija naslovne stranice / *Cover Illustrations*

Saša Živković

Grafičko oblikovanje i prijelom

Sveučilište u Zadru

ISBN

978-953-331-321-4 (tisak)

978-953-331-601-7 (online)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene knjižnice u Zadru pod brojem 161208056



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

The work is published under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND), which allows for the use, sharing, and reproduction of the work, but only for non-commercial purposes and provided that the work and the author are properly credited, and the source is referenced. Sharing the work in a modified or adapted form is not permitted.

Urednice

Maja Cindrić • Katarina Ivon • Slavica Šimić Šašić

NOVA PROMIŠLJANJA O DJETINJSTVU

RETHINKING CHILDHOOD

Zbornik radova s međunarodne znanstveno-umjetničke
konferencije održane u Zadru 4. i 5. lipnja 2021.

Zadar, 2025.

Sadržaj

Predgovor 8

Foreword 11

PLENARNA IZLAGANJA

JELENA MARKOVIĆ
Strah i suvremeno djetinjstvo: kulturnoantropološki i folkloristički pogled 17

MIRA KLARIN
Neuroznanstveni temelji privrženosti 41

I. SOCIOEMOCIONALNI ASPEKTI DJETINJSTVA

ANKA JURČEVIĆ LOZANČIĆ, BOŽICA VUIĆ
Dijete i djetinjstvo u svijetu promjena 61

ADRIANA ŠIMUNOVIĆ
Dječja perspektiva ljubavi 75

MARIJANA DRAGOSLAVIĆ
Doživljavanje dosade kod djece u osnovnoj školi: prevalencija,
uzroci, posljedice i različiti načini suzbijanja 97

MARIJANA MOHORIĆ, ANTONIA DOKOZA
Duhovnost djece predškolske dobi – izazov odraslima 119

MARINA ĐURANOVIĆ, IRENA KLASNIĆ
Osnaživanje socijalne kompetencije djeteta kroz igru
u razdoblju srednjeg djetinjstva 151

MAJA VERDONIK, LUCIJA PEĆARINA
Uloga slikovnice u razvoju dječjih socioemocionalnih kompetencija 163

II. JEZIČNO-KNJIŽEVNI I OPĆEKULTURNI ASPEKTI DJETINJSTVA

KATICA BALENOVIĆ, NIKOLINA MESIĆ
Engleske riječi i izrazi u jeziku hrvatskih osnovnoškolskih učenika –
razumijevanje i uporaba 179

KATARINA IVON
Childhood imaginarij in the children's novel *Zlatko* by Jagoda Truhelka 207

JAKOV PROROKOVIĆ, MARCO ANGSTER
Kako djeca usvajaju jezik: što nam proizvodnja relativnih rečenica
može otkriti o dječjem gramatičkom razvoju? 231

JELENA VIGNJEVIĆ, ANA BAŠIĆ, IVANA KORENIKA, ANDREA LAKIĆ
Vrtički razgovori o jeziku (s ciljem propitivanja dječje jezične svjesnosti) 253

DUBRAVKA ŽIMA
Ona se budi: imagologija djevojaštva u kontekstu popularne kulture 271

MARIJA ŽIVKOVIĆ
Funkcionalnost kritičkih prikaza predstava za djecu na primjeru
premieranih naslova kazališta *Mala scena* od 2016. do 2020. godine 293

Sadržaj

SVETLANA KALEZIĆ RADONJIĆ Novi doživljaj djetinjstva u poeziji Dejana Đonovića i Velimira Ralevića	309
SLAVICA VRŠALJKO Pitanje pripadnosti stila e-poruka stilovima hrvatskoga jezika	321
IVA BABIĆ Oponašanje dječje govorne proizvodnje u jeziku hrvatskih malešnica i autorskih pjesama za djecu	339
III. SUVREMENI KONTEKST DJETINJSTVA	
TAMARA KISOVAR IVANDA Children's cognition of their own environment and the trend of content fragmentation in the subject nature and society	365
EMILIJA MATASSI BOTUNAC Mediji kao sredstvo informiranja djece nekada i sada	377
IVANA VISKOVIĆ, ADRIJANA VIŠNJIĆ JEVTIĆ, ANDRIANA MARUŠIĆ Teachers' opinions on recognisable aspects of the institutional early childhood education culture	397
DIJANA DRANDIĆ, LORENA LAZARIĆ, LARISA VIVODA Interkulturalni odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi	413

SANJA JURIĆ Participacija učenika s komunikacijskim teškoćama u redovnoj nastavi	427
BRUNO MATIJAŠEVIĆ Razlike u provođenju slobodnoga vremena djece osnovnoškolske dobi	447
VESNA BILIĆ Digitalna kultura, mrežne aktivnosti adolescenata i njihove posljedice	461
LÁSZLÓ VARGA, SUZY ROSEMOND Early childhood neuropedagogy: Golden 3000 days	479
ANA MOTL DEMO, JELENA TOMIĆ Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj – okolišni aspekt	495

IV. PRIKAZI PROJEKATA

MANUELA VLADIĆ-MAŠTRUKO Projekt – <i>Otok djetinjstva</i>	517
BARBARA GRADIŠNIK Obogaćenje programa predškolskog odgoja i obrazovanja III. gimnazije Maribor s radionicama za predškolsku djecu i projektom ERASMUS+ mobilnost	525

Predgovor

U organizaciji Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja na Sveučilištu u Zadru 4. i 5. lipnja 2021. godine održana je međunarodna znanstveno-umjetnička konferencija u virtualnom obliku. Suorganizatori konferencije bili su Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru i Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti. U promišljanjima o temi konferencije, programski odbor bio je vođen suvremenim znanstvenim postulatima o interdisciplinarnom dijalogu različitih znanstvenih područja, istovremeno težeći cjelovitijem pristupu određenom znanstvenom problemu. Stoga je konferencija bila zamišljena kao susretište različitih znanstvenih, umjetničkih i metodoloških perspektiva u promišljanjima o djetinjstvu. Rezultat je to postmoderne promjena paradigme u percepciji djeteta i djetinjstva, temeljene na promjeni slike djetinjstva – od djeteta kao pasivnog do aktivnog člana društvene zajednice; od djetinjstva kao razvojne faze do poimanja djetinjstva kao društvenog konstrukta – koja je snažno utjecala na društvene i humanističke znanosti. Dovelu je to do potrebe za aktivnim promišljanjem o djetetu i djetinjstvu, a potom i do ideje organiziranja ove znanstveno-umjetničke konferencije koja je potvrdila da je opravdano govoriti o konceptima djetinjstva koji se strukturiraju u različitim znanstvenim diskursima. Konferenciju je otvorila rektorica Sveučilišta red. prof. dr. sc. Dijana Vican, pritom je istaknula izazovnost naslova konferencije koja nudi širok spektar istraživačkih i disciplinarnih interesa, a rezultatom ovakvih produbljivanja znanstvenih spoznaja vidi osuvremenjivanje znanja i poželjnu integraciju znanstvenih i stručnih aktivnosti. Na konferenciji je sudjelovalo stotinjak izlagača iz Republike Hrvatske i ostalih europskih zemalja, a prezentirano je šezdeset i osam izlaganja. Plenarna su izlaganja održale izvanredna profesorica Vanessa Joosen, PhD (University of Antwerp) iz Belgije pod naslovom *Connecting Childhood Studies, Children`s Literature Studies and Age Studies*; dr. sc. Jelena Marković, viša znanstvena suradnica Instituta za etnologiju i folkloristiku u Zagrebu, pod naslovom *Djetinjstvo i strah: folkloristički i kulturnoantropološki pogledi* te red. prof. dr. sc. Mira Klarin s Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, pod naslovom *Neuroznanstveni temelji privrženosti*. Vanessa Joosen (University of Antwerp) predstavila je studije djetinjstva (*childhood studies*) kao novo inerdisciplinarno područje u pristupu djetetu i djetinjstvu, posebice atraktivno u zapadnoeuropskim kulturama. Izlagačica je analizirala međusoban odnos dječje književnosti, studija djetinjstva (*childhood studies*) i dobnih studija (*age studies*). Kao zajednički fokus navedenih znanstvenih područja istaknula je dob i međugeneracijske odnose, ali i niz specifičnih posebnosti koje u

znanstvenoj interakciji mogu obogatiti istaknuta znanstvena područja. Jelena Marković (Institut za antropologiju i folkloristiku u Zagrebu) u svom se izlaganju fokusirala na vezu konceptata straha i djetinjstva, razmatrajući je iz dviju perspektiva: prva se oslanja na dosadašnje interdisciplinarnе spoznaje o mnogostrukim funkcijama pripovijedanja straha i o strahu u ontogenezi i filogenezi, u svjesnim i nesvjesnim procesima. Fokus je bio na folklornim žanrovima kojima se strah potiče, prorađuje i rastače u svakodnevnoj komunikaciji i u medijima, a kojima su djeca protagonisti, (pre) nositelji i/ili publika. Druga je perspektiva bila usmjerena na suvremene društvene i roditeljske strahove koji su pokretači suvremenih konstrukcija djetinjstva, suvremenih pogleda na ontogenezu, ontološki status djetinjstva, ali i strahove koje proizvodi suvremena "kultura straha", a tiču se djece. Mira Klarin (Sveučilište u Zadru) u svom se izlaganju osvrnula na suvremene spoznaje u području psihologije i neuroznanosti koje daju novi uvid u razumijevanje povezanosti socijalnih odnosa i neuralne aktivnosti mozga u kojoj privrženost, definirana kao afektivna vezanost za primarnog skrbnika, zauzima vrlo važno mjesto. Izlagačica je istaknula kako odnosi djeteta s njemu značajnim osobama iz okruženja i ponavljajuća iskustva iz tog odnosa, djeluju na formiranje arhitekture mozga, dok se rana iskustva pohranjuju u obliku mentalnih reprezentacija koje imaju svoj afektivni ton. Mentalne reprezentacije odraz su odnosa između osjećaja i misli, između afekata i kognicije čineći tako neuronsku, biološku osnovu doživljavanja svijeta i reagiranja na njega. U tom je kontekstu istaknula dvije razine pamćenja, implicitno i eksplicitno pamćenje, pritom naglašavajući kako implicitna sjećanja, koja su u velikoj mjeri ispod razine svijesti, vrlo snažno oblikuju unutarnji svijet osobe te time određuju njezina ponašanja prema vanjskom svijetu. Nakon iznimno poticajnih plenarnih izlaganja uslijedio je niz zanimljivih izlaganja, a konferencija se usredotočila na sljedeće opće teme: institucionalni kontekst suvremenog djetinjstva; obiteljski kontekst suvremenog djetinjstva; kultura djetinjstva danas; nova pismenost. Dvodnevna predavanja bila su podijeljena u tri sesije – od književnih sesija preko pedagoških, psihologijskih, lingvističkih – sve do sesije medijske pismenosti kao novog izazova djetetu današnjice. Organizirane su i dvije umjetničke radionice. *Radionicu asocijacijskog crtanja* vodio je izv. prof. art. Saša Živković, a radionicu *Aproprijacija umjetničkog djela u oblikovanju likovnoga zadatka za učenike* koordinirala je doc. dr. art. Marina Đira. U umjetničkom su dijelu konferencije sudjelovali i studenti Odjela radovima na temu djetinjstva. Pod mentorstvom Jelene Alfirević, mag. philol. croat. i Jakova Prorokovića, mag. philol. angl., održani su književni susreti *Djetinjstvo u Zadru* te *Povratak književnika u djetinjstvo*. Konferencija je rezultirala i zbornikom radova koji je pred nama. Zbornik je podijeljen u tri tematske cjeline **Socioemocionalni aspekti djetinjstva**, **Jezično-književni i općekulturni aspekti djetinjstva**, **Suvremeni kontekst djetinjstva**. Posebno su izdvojena plenar-

na izlaganja te prikazi projekata. Znanstveni prilozi prošli su odgovarajući recenzentski postupak u kojemu su sudjelovala po dva znanstvenika iz užega područja svakoga znanstvenog i stručnog priloga. Sveukupno je u recenzentskom postupku sudjelovalo šezdesetak recenzenata – inozemnih i tuzemnih – te dva recenzenta koji su ocijenili zbornik u cjelini. Zahvaljujemo autorima na vrijednim priložima te recenzentima na temeljitim ocjenama radova. Zahvaljujemo recenzenticama zbornika izv. prof. dr. sc. Maji Hmelak s Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru te prof. dr. sc. Diani Zalar s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao i svima koji su sudjelovali u njegovu nastajanju. Ohrabreni pozitivnim dojmovima sudionika predajemo zbornik radova znanstvenoj zajednici i čitateljskoj javnosti kao poticaj za neka buduća promišljanja o djetinjstvu, s nadom i željom da ćemo takav plodonosni interdisciplinarni znanstveni dijalog – *djetinjstva* – nastaviti i dalje kao prepoznatljivost Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

Urednice
Maja Cindrić
Katarina Ivon
Slavica Šimić Šašić

Foreword

The Department of Teacher and Preschool Teacher Education (University of Zadar) has held a virtual conference on 4-5 June 2021 under the name *Rethinking Childhood* (cro. *Nova promišljanja o djetinjstvu*). The co-organizers of the conference were the Department of Teacher Studies in Gospić, the Faculty of Education of the University of Maribor and the Croatian Association of Researches in Children's Literature. Upon organising the event, the Program Committee was influenced by contemporary scientific postulates resulting from the interdisciplinary dialogue between different scientific fields. In order to find a more complete approach to a rather specific scientific problem, the conference was conceived as a meeting place of different scientific, artistic and methodological perspectives when it comes to reflections on childhood. The shift in perception of children and childhood resulted in a new postmodern paradigm, changing the very image of childhood - from a child as a passive to an active member of the social community; from childhood as a developmental stage to the understanding of childhood as a social construct – all of which strongly influenced both social sciences and humanities. This has motivated us to actively reflect on the child and childhood, inspiring the idea to organize this scientific and artistic conference, which later served as a testament to the importance and legitimacy of having discussions on the concepts of childhood that are structured in different scientific discourses. The conference was opened by the Rector of the University, Full Professor Dijana Vican, who emphasized the challenges presented by the title of the conference, as well as a wide range of research and disciplinary interests it covered, thus creating an opportunity to deepen our scientific knowledge, which ought to stimulate further modernization of knowledge and the desirable integration of scientific and professional activities. About a hundred exhibitors from the Republic of Croatia and other European countries participated in the conference, with sixty-eight presentations in total. Plenary presentations were held by Associate Professor Vanessa Joosen (University of Antwerp) from Belgium under the title *Connecting Childhood Studies, Children's Literature Studies and Age Studies*; Jelena Marković, PhD., senior research associate at the Institute of Ethnology and Folklore Research in Zagreb, under the title *Childhood and Fear: Folkloristic and Cultural Anthropological Perspectives*; and Full Professor Mira Klarin from the Department of Teacher Education and Preschool Teacher Education (University of Zadar), under the title *Neuroscientific Basis of Attachment*. Vanessa Joosen (University of Antwerp) presented childhood studies as a new interdisciplinary field in the approach to children and childhood, with the rising popularity in

Western Europe. She primarily analyzed the relationship between children's literature, childhood studies and age studies. She highlighted age and intergenerational relations as a common focus of the aforementioned scientific fields, but also a number of specific peculiarities that have the potential to enrich the scientific fields themselves through scientific interaction. In the following presentation, Jelena Marković (Institute of Anthropology and Folklore Research in Zagreb) focused on the relationship between the concepts of fear and childhood, considering it from two perspectives: the first is based on previous interdisciplinary knowledge about the multiple functions of fear narration and ontogenetic and phylogenetic approaches to fear, in both conscious and unconscious processes. The focus was on folklore genres that encourage, work and dissolve fear in everyday communication and in the media, where the children are the protagonists, transmitters and/or audience. The second perspective focused on contemporary social and parental fears that drive the contemporary constructions of childhood, current views on ontogenesis, the ontological status of childhood, but also fears concerning children that are produced by the contemporary "culture of fear". In her presentation, Mira Klarin (University of Zadar) referred to recent findings in the field of psychology and neuroscience that provide new insights into the understanding of the connection between social relationships and the neural activity of the brain, where the concept of attachment, defined as a lasting affective connectedness to the primary caregiver, occupies a very important place. She pointed out that the children's relationships with important people from the environment and repeated experiences pertaining to that relationships affect the formation of the brain's architecture, while early experiences are stored in the form of mental representations with their own affective tone. Mental representations are a reflection of the relationship between feelings and thoughts, between affects and cognition, thus forming the neural, biological foundation for experiencing the world and reacting to it. In this context, she highlighted the relevance of two memory levels, implicit and explicit memory, emphasizing how implicit memories, which are significantly below the level of consciousness, shape one's inner world and consequently determine their behavior towards the outside world. The exceptionally stimulating plenary lectures were followed by a series of interesting presentations, and the conference turned to the following general topics: the institutional context of contemporary childhood, the family context of modern childhood, present-day childhood culture and new literacy. The presentations were spread across two days and divided into three parallel sessions, covering a range of literary, pedagogic, psychological and linguistic topics, but also the theme of media literacy which presents itself as a new challenge for children nowadays. In addition, two art workshops were organized: the workshop *Associative Drawing* led by Associate Professor Saša Živković and the workshop *Appropriating*

Artworks While Designing Student Art Assignments coordinated by Assistant Professor Marina Đira. The artistic part of the conference was also supported by the students of the host Department, who contributed with their works on the topic of childhood under the mentorship of research and teaching assistants Jelena Alfirević and Jakov Proroković, who coordinated the literary meetings named *Childhood in Zadar* and *Writers' Return to Childhood*. The conference finally resulted in the collection of articles before us. The Conference Proceedings are divided into three thematic units: (1) *Socio-Emotional Aspects of Childhood*; (2) *Literary-Linguistic and General Cultural Aspects of Childhood* and (3) *Contemporary Context of Childhood*. Plenary presentations and project reviews are highlighted and discussed on their own. The academic papers underwent an appropriate peer review process in which two scientists from the corresponding research fields provided their feedback on the manuscripts. In total, approximately sixty reviewers, both foreign and domestic, participated in the review process, with two of them evaluating the entire Proceedings. We thank the authors for their valuable contributions and the reviewers for their thorough evaluations of the papers, as well as everyone who participated in the creation of the Conference Proceedings. We would also like to give our thanks to the reviewers of the Proceedings, Associate Professor Maja Hmelak from the Faculty of Education (University of Maribor) and Full Professor Diana Zalar from the Faculty of Teacher Education (University of Zagreb). Encouraged by the positive impressions of our participants, we present this collection of academic papers to both the scientific community and the reading public as an incentive for some future reflections on childhood, with the hope and desire that we continue with such fruitful interdisciplinary scientific discussions on childhood as a part of the work that will become recognizable for the Department of Teacher and Preschool Teacher Education.

Editors
Maja Cindrić
Katarina Ivon
Slavica Šimić Šašić

PLENARNA IZLAGANJA

STRAH I SUVREMENO DJETINJSTVO: KULTURNOANTROPOLOŠKI I FOLKLORISTIČKI POGLED

Jelena MARKOVIĆ

Institut za etnologiju i folkloristiku, Zagreb
jelena@ief.hr

UDK 373.21=111

Izvorni znanstveni rad

Sažetak

U radu se veza koncepata straha i djetinjstva razmatra iz dvije perspektive. Prva perspektiva oslanja se na dosadašnje interdisciplinarnе spoznaje o mnogostrukim funkcijama pripovijedanja straha i o strahu u ontogenezi i filogenezi, u svjesnim i nesvjesnim procesima. Fokus će biti na folklornim žanrovima kojima se strah potiče, prorađuje i rastače u svakodnevnoj komunikaciji i u medijima, a kojima su djeca protagonisti, (pre)nositelji i/ili publika. Nadovezujući se na prvu, druga perspektiva usmjerena je na suvremene društvene i roditeljske strahove koji su pokretači suvremenih konstrukcija djetinjstva, suvremenih pogleda na ontogenezu, ontološki status djetinjstva, ali i strahove koje proizvodi suvremena „kultura straha”, a tiču se djece. Vezu straha i suvremenih konstrukcija djetinjstva propitat će se na razini svakodnevnе komunikacije i u širem društvenom kontekstu. Fokus će biti na suvremenim konstrukcijama djetinjstva iz perspektive teorije afekata i emocija imajući na umu da je dijete, više nego bilo koji drugi entitet, ono koje izaziva snažne emocije.

KLJUČNE RIJEČI: *djetinjstvo, strah, anksioznost, kultura straha, usmena tradicija, etnologija/kulturna antropologija, folkloristika*

Uvod

Ovaj rad fokusira se na propitivanje veze dvaju koncepata, straha i djetinjstva. Cilj rada je pokazati kako se njihovim povezivanjem može potaknuti kritička refleksija na suvremena promišljanja djetinjstva. Želim ih povezati prije svega iz folklorističke i kulturnoantropološke perspektive, ali s obzirom na inherentnu interdisciplinarnost oba područja, nužno i iz šire humanističke perspektive. Premda je fokus rada na emociji straha koja sudjeluje u oblikovanju dominantnih predodžbi o djeci i djetinjstvu te je odraz spomenutih predodžbi, zapravo će biti riječi o cijelom afektivnom kontinuu-

umu neugodnih emocija koji oblikuje afektivnu atmosferu¹ u kojoj djeca odrastaju, a čine ga anksioznost, strah, jeza, panika, prestravljenost, trauma i paranoja, a koji je u suprotnosti s afektivnim kontinuumom pozitivnih emocija usmjerenih na dijete kao što su ljubav i privrženost. Polazna je pretpostavka da pozornost usmjerena na emocije može ponuditi novu perspektivu promatranja dječjeg glasa i djelovanja te ponuditi uvid u devijacije društvenog statusa djeteta u suvremenosti kao i devijacije u doživljaju djetetovih društvenih, kulturoloških i emotivnih kompetencija. Rad se neće baviti perspektivama pojedinačnog djetetova emocionalnog iskustva, odnosno u radu neće biti riječi o dječjim strahovima. Umjesto toga, pokušat ću ponuditi okvir za uvid u afektivnu atmosferu u kojoj podižemo djecu, afektivne prakse te emocionalne režime koji utječu na djetetova (emocionalna) iskustva. Stvarne učinke trebamo tek istražiti, dok ih ovdje možemo samo pretpostaviti.²

Pozornost u ovome radu bit će usmjerena na učinke emocionalne vrijednosti djeteta i emocija usmjerenih na dijete te na nastojanja odraslih, kompetentnijih članova zajednice, da kultiviraju, usmjeravaju, nadziru i kontroliraju djetetove emocije i to u kontekstu ponajprije usmene tradicije u širem smislu koja se smatra (ne)prikladnom za dijete (Olsen, 2015: 4). Za taj uvid bit će nam nužna perspektiva povijesti djetinjstva i emocija te uvid u promjenjivost usmene tradicije i njezinih osobito pripovjednih žanrova koji imaju potencijal emocionalne socijalizacije i prikladni su žanrovi za vježbanje emocija. Rad će biti usmjeren i na kritiku dominantnih emocionalnih režima koja bi mogla pokrenuti raspravu o njihovoj dobrobiti za svako pojedino dijete i za djetinjstvo kao trajnu kategoriju. Također, radom želim potaknuti i samokritiku nas stručnjaka iz različitih područja koji doprinosimo sveopćoj „kulturi straha” i nepovjerenja te pretjerane kontrole djetetovih emocija koja ih, u konačnici, čini, u kulturološkom smislu, emocionalno nekompetentnim članovima zajednice.³

U radu će biti riječi o emocijama straha i anksioznosti razlikujući ih prema tome

¹ Više o afektivnoj atmosferi vidi Anderson 2009 i Wetherell 2013.

² Jedno takvo istraživanje je ono teatrologinje, dramaturginje i dramske pedagoginje Nataše Govedić (2019) naslovljeno „Strah u školskom sustavu: naracije eksplicitnog i implicitnog učeničkog zastrašivanja”. Ona uz pomoć iskustvenih izričaja učenika i nastavnika različite dobi, tematizira kulturu straha u srednjoškolskom i osnovnoškolskom kontekstu, te njezine brojne posljedice na pedagoške procese, osobito u umjetničkom obrazovanju. U radu se osobito osvrće na negativne, tzv. „pozadinske” strahove koji utječu na gubitak motivacije, samopoštovanja, solidarnosti kod učenika, ali se osvrće i na vrlo specifične strahove nastavnika kao što je straha od učenika i sl. U radu predlaže i alternativne pedagoške paradigme kao i dijaložičnost istraživanja nastavnog gradiva koje, smatra autorica, može istisnuti militarizacijsko-zastrašivački koncept obrazovanja.

³ Koncepte afekt i emocija koristit ću kao istoznačnice jer u široj humanističkoj literaturi postoje prijepori oko njihova preciznijeg određenja i razlikovanja. Smatram da su brojna razlikovanja nekonstruktivna u smislu njihova određenja u kulturi svakodnevice pa je bolje ostaviti to pitanje ovdje neriješenim.

imaju li spomenute neugodne emocije svoj prepoznatljiv objekt ili nemaju, ali će biti riječi i o implicitnim i eksplicitnim narativima s paranoidnim matricama usmjerenima na „dobrobit” djeteta kao društveno patološkoj ili bar patologizirajućoj pojavi. Naime, strahovi nisu usmjereni samo na objekte koji mogu ugroziti dijete kao objekt naše ljubavi, već se katkada ti objekti sublimiraju u dugotrajnu, permanentnu zabrinutost koja nema objekt koji možemo imenovati. Naši se strahovi vezani za djecu ne temelje samo na osobnim iskustvima, susretima s opasnim, već i na posredovanim iskustvima, ali i na našim i tuđim „ne-iskustvima”, odnosno na imaginaciji svega onog lošeg što bi se moglo dogoditi (Svendsen, 2008: 48). Ovim radom želim zahvatiti i u suvremenosti djelatan strah da djeca ne osjete našu uronjenost u tzv. „kulturnu straha” te još važnije, strah od izlaganja djeteta strahu i drugim neugodnim emocijama bez nadzora i kontrole odraslih članova zajednice.

Razdoblje djetinjstva razdoblje je intenzivnog učenja emocija i njihova izražavanja te razdoblje intenzivnog interesa i rada na djetetovim emocijama u smislu njihove hijerarhizacije, kultivacije, socijalizacije i kontrole te često panične brige o njihovim posljedicama na dijete. Istodobno, sveprožimajući strah, nepovjerenje, anksioznost, a katkada i panika najbolje definiraju status djetinjstva (povratno i brige o djeci) u suvremenom kontekstu. Propitivanje veza pojmova straha i djetinjstva moglo bi nam omogućiti uvide u neuralgične točke s ciljem stvarnog kritičkog uvida u poimanje djeteta kao emocionalno obvezujućeg i ranjivog entiteta. Pri tome predlažem da emocije budu polazna točka, točka ulaza, a ne krajnji istraživački cilj. Zanima me vidjeti što emocije koje su vezane uz dijete čine i kako mijenjaju našu svakodnevicu te društvene i kulturološke krajolike u kojima živimo.

Folkloristika i etnologija/kulturna antropologija humanističke su discipline iz kojih se propituju spomenuti pojmovi i njihovi odnosi. Iz moje se vizure spomenute discipline razlikuju bitno prema svome fokusu. Folkloristička perspektiva tekst promatra u kontekstu komunikacije dok etnologija/kulturna antropologija nastoji zahvatiti širi društveni kontekst bez specifičnog interesa za sam konkretan pripovijedani tekst odnosno događaj ili doživljaj koji promatra tek kao teksturu koja joj izlazi iz fokusa (Lozica, 1979: 46). Te dvije perspektive omogućuju nam mikro i makro perspektivu koju ću pokušati pokazati. U tom smislu ću pokušati vezu straha i djetinjstva rasvijetliti iz dvije perspektive. Prva perspektiva oslanja se na dosadašnje interdisciplinarnе spoznaje o mnogostrukim funkcijama pripovijedanja straha i o strahu u ontogenezi i filogenezi, u svjesnim i nesvjesnim procesima. Fokus će pritom biti na folklornim žanrovima kojima se strah potiče, prorađuje i rastače u svakodnevnoj komunikaciji i u medijima, a kojima su djeca protagonisti, (pre)nositelji i/ili publika. Nastavno na prvu, druga perspektiva (koju ću prvu problematizirati) usmjerena je na suvremene društvene i roditeljske strahove i srodne emocije koje su

pokretači suvremenih konstrukcija djetinjstva, suvremenih pogleda na ontogenezu, ontološki status djetinjstva, ali i strahove koje proizvodi suvremena „kultura straha”, a tiču se djece.

Na promišljanja suvremenog djetinjstva kroz vizuru emocije straha ohrabrio me snažan dojam koji me dugo „proganja” da danas više nego ikada ranije nema otvorene interdisciplinarnе (a ni disciplinarnе) debate o pogubnim posljedicama koje „kultura straha” (Furedi, 2002, 2005; Glassner, 1999; Linke i Smith, 2009) ili „politike svakodnevnih strahova,, (Massumi, 1993, 2002; Linke i Smith, 2009) imaju na djetinjstvo kao trajnu kategoriju pa posredno i dijete kao jedinku. Strah za dijete (pretjerana briga) je danas shvaćen kao moralni imperativ pri čemu se strah ne razobličuje u potpunosti u beznađe, već sadrži ipak neku nadu da ćemo izbjeći sve moguće nepovoljne scenarije za dijete. Pri tome je kritička refleksija na preuveličavanje rizika te brojnost i raznovrsnost strahova sputana tzv. moralnom retorikom djetinjstva (Meyer, 2007; Marković, 2008) koja nalaže da se svakim propitivanjem dominantne ideje djeteta stavljamo u moralno inferiornu ili barem moralno nepovoljnu poziciju.

Politolozi, sociolozi i antropolozi gotovo unisono konstatiraju kako su teror i strah osnovni regulativni mehanizmi koji odozgo i odozdo razaraju ideje racionalnosti, slobode, solidarnosti i povjerenja što ima svoje direktne reperkusije na poimanje djeteta kao entiteta oko kojeg se u elipsama isprepliću diskursi iracionalnoga straha, ugroze, rizika, ograničenja slobode, nepovjerenja, partikularnosti i sl.. Istodobno, povjesničari emocija (Frevert, 2011; Frevert et al. 2014) i povjesničari djetinjstva (Higonnet, 1998; Stearns, 2003, 2005, 2006; Olsen, 2015) okreću se uvidima u povijesne procese koji su doveli do promjena ideja djeteta, djetinjstva, emocija općenito, ali i (iako često ne eksplicitno) emocionalnih režima vezanih za dijete koji sustavno potkopavaju spomenute društvene vrline i ideale. Ukratko, povjesničari su posljednjih nekoliko desetljeća pokazali da djetinjstvo kao i emocije (pa i one vezane za dijete) imaju svoju povijest, odnosno da su povijesno promjenjivi. Za to vrijeme folkloristi promišljaju narativne moduse kojima se kultura straha komunicira razarajući prosvjetiteljsko nasljeđe te načine pripovjedne proizvodnje, razgradnje i razrješavanja strahova u svakodnevnoj komunikaciji i u javnim diskursima (Jambrešić Kirin 2020; Marković, 2018) te posredstvom tradicijskih žanrova (Rudan, 2018; Kujundžić, 2020). Kulturni antropolozi pak nastoje zgrabiti u društvene i kulturološke razlike razumijevanja ontološkog statusa djetinjstva te time rasvijetliti mehanizme društvenih i kulturoloških procesa i promjena (Lancy, 2008). Ipak, kao istraživači djetinjstva kao životnog razdoblja ne činimo mnogo da se refleksivno osvrnemo i prevladamo „kulturu straha”, nego ju svojim stručnim i znanstvenim djelovanjem neosviješteno još više potičemo, a dijete sve više guramo u izolaciju obiteljskoga života i ostavljamo ga emocional-

no nekompetentnog u toj istoj „kulturi straha”. Tek povremeno se javnost alarmira „epidemijama” depresije i anksioznosti djece i mladih bez da se problematizira samo ishodište problema.

Što emocije čine? Makroperspektiva

Emocionalna vrijednost djeteta danas je najveća u povijesti. Djecu se u tzv. kulturi zapadnoga kruga (a i drugdje, ali nipošto nije riječ o globalno ujednačenom fenomenu) smatra emocionalnom investicijom s golemim afektivnim kapacitetom. Krajnji cilj svake interakcije djeteta s ostalim članovima zajednice je održati fantazmu o „sretnom djetetu” i budućoj „neoštećenoj” odrasloj osobi koja je zalog sretnijoj budućnosti. Da bi se taj cilj ostvario, djeci je potrebna zaštita, katkada i od njih samih, a zaštititi bi konačni cilj bio spriječiti „gubitak djetinjstva”, njegovu „destrukciju”, odnosno prijevremeni završetak dok još razvojni proces nije „propisno” dovršen. Eventualna nanescena emocionalna šteta ili previd roditelja i odraslih općenito postaju ožiljkom na budućoj odrasloj osobi jer je djetinjstvo konceptualizirano kao kolijevka sebstva, životno razdoblje koje je više nego bilo koje drugo presudno određujuće (Marković, 2008: 159).

„Sretno dijete”, lišeno neugodnih emocija fantazija je koja se proizvodi narativima neprestane ugroženosti djeteta, njegova bivanja u riziku. Strah pritom funkcionira tako da neprestano oživljava fantaziju „sretnog djeteta” konstituirajući ga kao onoga koji je u krizi, koje je ugroženo i „prava” žrtva gotovo svih društvenih i kulturoloških procesa. Pri tome veliku ulogu igraju konzervativne ideje koje se okupljaju oko desnih političkih opcija, premda nisu na njih ograničene. Dijete je konceptualizirano kao ugroženo u političkoj areni u kontekstu gotovo svih pitanja koja ga se tiču. Definiiraju se kao ugrožena i u riziku kada se suprotstavljaju različite koncepcije odgoja, različiti ideološki habitusi, kurikulumi, obrazovne i socijalne reforme, koncepcije institucionalne i vaninstitucionalne skrbi, brige za zdravlje i sigurnost i dr. Pri tome su agende političkih aktera heterogene, katkada oprečne.

Emocije nisu samo unutarnja stanja pojedinaca. Emocije su djelatne. One nešto čine. Strah također nešto čini. On neprestano uspostavlja granice među tijelima. Strah odraslih udaljava dijete iz društvenog, kulturnog i simboličkog prostora i u njega ga ponovno postavlja redefinirajući sam prostor, a fantazija o ljubavi prema djetetu opstaje jedino hranjenjem neprestanim strahom od njegova gubitka.

Sara Ahmed (2014: 7-8, 62-81) predlaže jedinstveni model promatranja emocija pri čemu možemo govoriti o sljedećim akterima u cirkulaciji emocija između djeteta i odraslih: 1. dijete je objekt naše ljubavi (u tom smislu i na djetinjstvo kao životno

razdoblje možemo gledati kao na objekt naše zaštite), 2. Drugi, najčešće Stranac koji je predeterminiran i (re)interpretiran može ugroziti dijete i on je objekt straha odrasloj osobi kojoj je dijete objekt ljubavi, 3. a ta je odrasla osoba ujedno i subjekt straha spram Stranca i subjekt ljubavi spram djeteta.

Dakle, djeca su objekt naše ljubavi logikom pozitivne povezanost, a Drugi koji mogu ugroziti objekt naše ljubavi postaju objektom naše negativne povezanost, odnosno, najčešće postaju objekti našega straha. Katkada se jasan objekt straha ne može raspoznati i onda ćemo govoriti o anksioznosti.

Figura stranca

Neugodne emocije prema objektu koji može potencijalno ugroziti dijete distribuiraju se na različite društvene skupine i imaginarnog Drugog, a rjeđe na konkretne osobe koje utjelovljuju prijetnju od „onečišćenja” djetetove biti i svrhe pa time i cijelog ontogenetskog procesa, čovječanstva kao takvoga. Ahmed će reći da se tijela koja su u opasnosti od onečišćenja mogu imaginirati kao čista jedino neprestanom ponavljajućom inscenacijom fantazije o narušavanju čistoće (Ahmed, 2004: 26). Podgrijavanjem fantazije o djetetovoj ugroženosti u vremenu u kojem su djeca sigurnija nego ikada, činimo ih slabijima i neotpornijima i to prije svega tako da ih udaljavamo od prosvjetiteljskih ideja solidarnosti, racionalnosti, slobode i povjerenja.

Ranjivost je dio definicije djeteta u suvremenosti (Lansdown, 1994: 35; Morrow i Richards, 1996; Christensen, 2000; Meyer, 2007: 89-90). Štoviše, stanje ranjivosti shvaćeno je kao intrinzično svojstvo djeteta, njegova identiteta i osobnosti. Ranjivost djeteta je relativno nov koncept kojim se operira intenzivno od 1980-ih godina na ovamo (Furedi, 2007). Kroz ideje o ranjivosti djeteta, osjećaj straha počinje se promatrati kao normalno stanje (ibid.). Drugim riječima, identitet ranjivosti naliče je autonomije straha (ibid.). Biti roditelj, znači strahovati. Biti u kontaktu s djetetom znači biti u zoni kontakta zastrašujućeg i zastrašenog.

Sveopći strah koji proizlazi iz razumijevanja djetetova identiteta kao ranjivog funkcionira ne tako da racionalno definira Drugoga koji ugrožava dijete, nego se stvaraju obrisi različitih figura Drugoga koje su sve gotovo jednako ugrožavajuće i one počinju predstavljati zajedničku prijetnju kojoj ne znamo lik pa samim time ne možemo osmisliti ni društveno odgovornu strategiju borbe. Prijetnje postaju gotovo svi ljudi koji nisu iz najužeg djetetova kruga. Čak se i roditelji zamišljaju kao prijetnja djetetu. Strahovi i anksioznosti roditelja od vlastitih postupaka i emocija sežu još u prenatalno razdoblje i danas je uvriježeno mišljenje da su prenatalni faktori kao što su majčin stres i razine hormona tijekom trudnoće kao i prve godine života (prekrivene fenome-

nom dječje amnezije⁴) važne za emocionalnu ravnotežu djeteta i buduće veze tijekom života (Pascal, Olsen i Jensen, 2014: 2). Spomenuta zabrinutost proteže se i u emocionalni svijet roditelja na način da se roditelji čak brinu i oko toga jesu li njihovi emocionalni odgovori dobri za njihovu djecu. Anksioznost majki se iz prenatalnog razdoblja nastavlja u prve sekunde djetetova života, a povezana je s mogućim neuspjehom povezivanja s djetetom što već tada može dijete, navodno, dovesti u cjeloživotni rizik (usp. Furedi, 2008: 48-53). Na taj način se roditeljima (posebno majkama) pripisuju, kako to Frank Furedi kaže, gotovo božanske moći koje ih paraliziraju (Furedi, 2008: 54 i dalje). S jedne je strane dijete konceptualizirano kao do te mjere ranjivo da nema otpornost ni mogućnost regeneracije ni od najmanje traume, a roditeljstvo se transformira u varijablu koja objašnjava svako odstupanje od zamišljenog idealnog procesa razvoja (Furedi, 2008: 55). Spomenuti roditeljski determinizam potiče roditeljsku kulturu straha i panike koja se prelijeva na sve aspekte brige za dijete.

Furedi smatra da je djetinjstvo danas dominantno shvaćeno kao toksično i opasno (Furedi, 2008: 12). Metafora toksičnosti koja prenosi ideju moralne zagađenosti djetinjstva, smatra Furedi, „rezonira s kulturnom imaginacijom koja interpretira svako iskustvo iz djetinjstva kao potencijalno destruktivno i opasno” (Furedi, 2008: 13). Taj se proces podgrijava, smatra autor, idejom da ni djeca ni roditelji nisu dorasli svojim životnim ulogama. Roditelji su u tom smislu, u kolektivnom imaginariju, posredstvom javnih politika brige o djeci prepoznati kao potencijalni uzrok svih poteškoća s kojima će se dijete susresti pa im je stoga neprestano potrebna profesionalna pomoć u brizi za djecu i njihovu odgoju (Furedi, 2008: 14-16). Uzrok tome je, smatra Furedi, slom solidarnosti među odraslima (Furedi, 2008: 29 i dalje), odnosno slom ideje da je *potrebno selo da odgoji dijete*. Drugim riječima, mahom se napušta ideja da se „socijalizacija djece oslanja na široku mrežu odgovornih odraslih” (Furedi, 2008: 29) te je figura odraslog člana šire zajednice svedena na potencijalni rizik za dijete. Horizonti očekivanja opasnosti za dijete koje je, složit će se mnogi, najranjiviji pripadnik zajednice, su danas takvi da u sebi sadrže besprizorno nasilje koje se vrši nad našim doživljajem stvarnosti i nad našom čovječnošću. U osobito teškoj situaciji se nalaze roditelji koji su u nekom nejasnom stanju bespomoćnosti u strahu od svakodnevice. Njihovi strahovi su također djelatni. Oni isto nešto čine.

Ahmed će reći da se strah „najavljuje kroz ontološku izjavu, izjavu koju sebstvo daje od sebe samome sebi, a glasi „Prestrašen sam., Takve izjave straha govore drugima da su oni „uzrok, našeg straha” (2014: 62). Na taj način upozorava se čak i one koji ne predstavljaju opasnost za dijete da su prepoznati kao oni koji mogu ugroziti objekt roditeljske ljubavi i objekt barem deklarativne privrženosti cijele

⁴ Više o dječjoj amneziji i pamćenju vidi Fivush i Schwarzmüller 1998; West i Bauer 1999.

zajednice. Taj se strah ne temelji samo na trenutnoj opasnosti, nego uključuje i anticipaciju ugroze u budućnost pa je čak i bezopasni Stranac svjestan da je smatran potencijalno opasnim za dijete. Da bi izbjegao da ga se označi kao objekta straha, Stranac nastoji izbjeći kontakt sa svakim nepoznatim djetetom. Tako djeca postaju izolirana od kontakata i interakcija s odraslima koji nemaju neku profesionalnu ili blisku obiteljsku ulogu. Na taj način, udaljšavanje od objekta straha (svakog Stranca koji potencijalno može ugroziti dijete), mi se približavamo djetetu kao objektu naše ljubavi, ali ga time udaljšavamo od kontakata i odnosa koji ga čine društvenim bićem koje također ima svoje objekte emocija u posve drugačijim relacijama i tenzijama.

Riječ je o mehanizmu koji dovodi do toga da se odrasli članovi šire zajednice više ne osjećaju pozvanima da brinu o djetetu koje je pred njima. Roditelji pri tome preuzimaju, ne samo tradicionalno shvaćenu roditeljsku ulogu, nego i ulogu svakog pojedinog odraslog člana zajednice koji je u nekom trenutku mogao umanjiti potencijalni rizik kojemu je dijete izloženo.

Figura Stranca koji pomaže zamijenjena je figurom Stranca koji je opasan i zazoran. Status Stranca koji pomaže zadržali su uglavnom samo profesionalci kojih je sve više i čiji se kontakti s djecom hiperprofesionaliziraju i propisuju te se njihove interakcije nadziru, a istovremeno oni nadziru roditelje jer su i oni, kako smo vidjeli, imaginirani kao potencijalni rizik za djecu. Ova petlja rizika, strahova i nadzora stvara toksičnu afektivnu atmosferu u kojoj djeca odrastaju i žive i nitko se ne usuđuje iskočiti iz te petlje jer smo svi ucijenjeni „moralnom retorikom djetinjstva” (Meyer, 2007) te praznim pojmovima kao što je primjerice „najbolji interes djeteta” i sl. koje ona producira i hrani.

Ograničavanje prostora

Emocije su djelatne i u smislu da usklađuju pojedince i kolektive. Usklađuju pojedina tijela s društvenim prostorom (Ahmed, 2004: 26 i dalje). Ahmed je primijetila da u nastojanju da izbjegnemo strah i njegove posljedice nastojimo zauzeti čim manje tjelesnog, ali i društvenog prostora (Ahmed, 2014: 69). U tom smislu, roditeljski strahovi koji se tiču ugrožavanja objekta njihove ljubavi, čine to da roditelji djecu smještaju u čim manje društvenog, kulturnog, simboličkog i emotivnog prostora tako da se smanjuje njihova svakodnevna fizička i emocionalna mobilnost, umanjuje kompetentnost koju smatraju rizičnom. Praktično je to vidljivo u praksama gradnje sigurnih igrališta sa empirijski kalkuliranim minimalnim rizikom, sklanjanjem djece od pogleda drugih i kontakata s njima, ograničavanjem samostalnog kretanja u njihovu životnom, društvenom, afektivnom i kulturnom prostoru. Roditelji i odrasli općenito

sužavaju fizički prostor djeteta tako da mu omogućuju kretanje u kontekstima koji su procijenjeni kao sigurni. Za fokus ovoga rada možda najvažnije je to da objekte ljubavi, djecu, nadziremo i tako da im ograničavamo društvenu priliku da nauče kako osjećati propisujući koji su (emocionalni) sadržaji „prikladni za dijete” te tako što nastojimo nadzirati djetetove emocije i emocionalna stanja te ih time zaštititi od samih emocija. Na taj način, neugodne emocije i same postaju objektom straha odraslih jer su one konceptualizirane kao prijeteće i mogu se imaginirati kao opasan Drugi, kao oblik invazije u ranjivi prostor djetinjstva.

Međutim, nije samo riječ o tome da se dječja tijela skupljaju i smještaju u sigurne i kontrolirabilne fizičke i afektivne krajolike, već se istovremeno događa njihova ekspanzija u onim prostorima i kontekstima koje smatramo sigurnima. Posljedica toga je stvaranje sigurnog, ali nestvarnog afektivnog prostora u kojima ne vladaju pravila ekonomije afekata koja je imanentna društvu izvan tog prostora. Još je Philippe Ariès, autor kojeg smatramo pionikom povijesti djetinjstva, u članku objavljenom 1948. godine⁵, dakle više od desetljeća prije glasovite knjige *Dijete i obiteljski život za Staroga poretka* poznatijoj u prijevodu kao *Stoljeća djetinjstva* (1962 [1960]) primijetio da je dijete još u 19. stoljeću postalo, kako piše, „pravim tiraninom” nakon što je u 17. bilo ignorirano, a u 18. otkriveno (Ariès prema Hameršak, 2004: 1065). Tu ideju treba shvatiti prije svega upravo kao posljedicu ekspanzije djeteta u fizički, društveni, simbolički i narativni prostor u sigurnijim i nadziranim uvjetima koji nisu kompatibilni uvjetima izvan tog prostora. Taj nov, siguran prostor supstitut je stvarnom društvenom prostoru u kojem vlada pedocentrizam.

U dosadašnjoj raspravi najvažnije su dvije stvari. Jedna je da se negativna povezanost s objektom straha od kojeg želimo zaštititi dijete kao neprikosnoveni objekt naše ljubavi, neprestano i istodobno redefinira kao pozitivna povezanost s objektom naše ljubavi, odnosno djetetom (Ahmed, 2004: 26).⁶ Druga važna stvar je da neugodne emocije djeteta kao što je primjerice strah, mogu funkcionirati kao naš objekt straha. Bojimo se, primjerice da će i najmanji strah koji dijete doživi negativno utjecati na njegovu emocionalnu stabilnost i da će svaka jača emocija narušiti emocionalnu homeostazu djeteta koju nastojimo održati jer je ona, smatramo, najsigurniji način da proces ontogeneze privedemo uspješno svome konačnom cilju. Zbog toga nastojimo kontrolirati djetetov emocionalni život.

⁵ Kako navodi Marijana Hameršak (2004: 1065), riječ je o tekstu “L’enfant dans la famille” (Dijete u obitelji) koje je 1948. objavio u knjizi *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVIIIe siècle* (Povijest francuskog stanovništva i njegovih svjetonazora prije 18. stoljeća).

⁶ „Strast tih negativnih povezanosti s drugima je istovremeno redefinirana kao pozitivna povezanost s zamišljenim subjektima okupljenima velikim slovom označitelja” (Ahmed, 2004: 26).

Kolektivna anksioznost kao društveno „ljepilo” i čimbenik dezintegracije

Možda paradoksalno, ali strah i anksioznost su, možda više od bilo kojih drugih emocija, metaforički rečeno, društveno ljepilo i osim svojih razornih karakteristika za zajednicu, djeluju mobilizirajuće, ali i utješno. Strahovi i anksioznosti koje se tiču djece na neki su način utješni i funkcioniraju kao sredstvo interpersonalnog povezivanja onih koji su zabrinuti zbog nekog aspekta djetetova života.⁷ Strahovi koje imamo u vezi djece usklađuju tijela s kolektivom na način da pojedinci zajednički imaginiraju Drugoga koji ugrožava objekt njihove ljubavi. Istovremeno štite i sebe da ne postanu objekt straha, imaginarni Drugi koji može ugroziti dijete. Propitivanje normi afektivnih zajednica koje strahuju mogu često rezultirati ostracizmom (Williams, 2001), odstranjenjem iz afektivne zajednice odraslih kojima je dijete zajednički objekt ljubavi, koji neprestani rizik u kojem se dijete nalazi koriste kao sredstvo homogenizacije i posredno utjehe. Zato kritika „kulture straha” usmjerene na dijete nije ugodan intelektualni prostor jer je često kritici suprotstavljena argumentacija koja izvire iz moralne retorike djetinjstva (Meyer, 2007; Marković, 2008) koja ne dopušta ili barem suprimira raspravu, a koja anksiozni pedocentriizam paranoidnog tipa ima u svojem misaonom središtu.

I bez kritičke oštrice, odrasli koji imaju privatne i profesionalne kontakte s djecom često uranjaju u anksiozno polje. Premda ne možemo jednoznačno i bez ostatka govoriti o kolektivnoj anksioznosti, neki autori smatraju da ona nije striktno individualna stvar, posebno ako se tiče velikih prijetnji i anticipacije katastrofa za zajednicu (Gaus, 2003: 48). Ogromna simbolička i emotivna važnost djeteta i djetinjstva u suvremenosti čini ih tom logikom i uzrokom nekog tipa kolektivne anksioznosti. Renata Salecl ipak upozorava da anksioznost proizlazi iz promijenjene percepcije koju pojedinac ima o sebi, ali, isto tako dodaje, i iz njegova položaja u društvu kao cjelini (2004: 3). Anksioznost roditelja je u analitičkom smislu polazna točka koja može objasniti spiralu anksioznosti koja na koncu zaokuplja afektivnu atmosferu u kojoj djeca odrastaju. Roditelji su anksiozni po pitanju podizanja svojega potomstva i to ne zato što su roditelji, nego zato što su njihova unutarnja previranja i dileme u tijesnoj vezi s društvenim očekivanjima (Salecl, 2004: 3). Društvena očekivanja nisu nigdje „zapisana”, nego su imaginirana, a roditeljima je pripao teret koji je nekada s njima nosila šira zajednica koja se u suvremenosti praktički izuzima iz brige za dijete. U tom smislu, anksioznost koja je potaknuta brigom za dijete nema svoj prepoznatljiv objekt nego je povezana s

⁷ Roditelji se okupljaju po grupama na društvenim mrežama, na forumima, u udrugama građana i sl.

poljem nesvjesnog i zbog toga ju je teško kognitivno spoznati i bihevioralno neutralizirati (Salecl, 2004: 17-18). Strah je u tom smislu, također, često povezan s kolektivima i to na način da subjekti straha, u našem slučaju odrasli, objekt straha (djecu) uvijek interpretiraju u skladu ne samo s vlastitom psihološkim i tjelesnim reakcijama, već i u pregovaranju s poželjnim društvenim i kulturnim obrascima, grupnom dinamikom.

Afektivna atmosfera u kojoj djeca rastu je, dakle, natopljena neugodnim emocijama koje se tiču cijele zajednice. Iako koncept afektivne atmosfere dolazi inicijalno iz područja kulturnu geografije (Anderson, 2009), on je u ovom kontekstu koristan jer otvara prostor za artikulaciju niza suprotnosti koje su u stalnoj tenziji: „prisutnosti i odsutnosti, materijalnosti i idejnosti, definiranosti i neodređenosti, pojedinačnosti i općenitosti” (ibid.: 77). Neugodne emocije povezane s roditeljstvom i statusom djeteta i djetinjstva oblikuju se, definiraju, perpetuiraju i komuniciraju upravo u toj tenziji. Opasnost se pritom imaginira kao trajna premda je djetetov život uglavnom smješten u prostore i kontekste koje ne bismo trebali smatrati opasnim.

Dinamika je to u kojoj se neprestano izmjenjuju emocije straha i anksioznosti, odnosno periodično se ocrta objekt koji je opasan pa anksioznost prelazi u strah koji zahtjeva ne samo idejnu, nego i vrlo konkretnu akciju zaštite. Strahovi i anksioznosti su na taj način distribuirani i na „naše”, pojedinačno dijete i na djetinjstvo kao trajnu kategoriju. I strah i anksioznost nas potiču da nekako reagiramo na opasnost od gubitka djeteta kao objekta ili djetetova djetinjstva kao mjesta na kojem je to dijete u fizičkom, emocionalnom i kognitivnom smislu sigurno. U tom smislu ni strah ni anksioznost odraslih nisu nužno paralizirajući. Oni potiču društvenu promjenu, samo je pitanje koliko je ta društvena promjena dobra, konstruktivna i plodonosna za sve aktere koji sudjeluju u procesu ontogeneze. Strah nas momentalno potiče na akciju, a „snaga anksioznosti je u tome da ona stvara stanje pripravnosti, tako da bi subjekt mogao biti manje paraliziran i iznenađen događajima koji bi mogli radikalno razbiti njegovu ili njezinu fantaziju [o konzistenciji, stabilnosti i sigurnosti] i tako prouzročiti slom subjekta ili pojavu traume” (i djetetu i odrasloj osobi) (Salecl, 2004: 47). Anksioznost vezana uz podizanje djece usko je povezana s projekcijama u budućnost nastavno na ideju da djeca ne *bivaju* nego *postaju* (Prout, 2005: 59 i dalje). U kontekstu rastuće individualnosti i rastakanja zajednica, budućnost se danas imaginira kao bespoštedna i kompetitivna te je imaginacija buduće odrasle osobe u njoj neugodna. Zbog toga ulažemo dodatne napore u to da dijete u sadašnjosti učinimo kompetentnim na temelju spomenutih imaginacija budućnosti. No, ne smijemo zaboraviti da, istovremeno, dijete izuzimamo iz cjelovite emocionalne socijalizacije, štiteći ga

u sadašnjosti od neugodnih emocija, osobito od straha i anksioznosti, a sve to u afektivnoj atmosferi kolektivne anksioznosti i straha.⁸

Naracije anksioznosti i straha: Mikroperspektiva

Do sada je rasprava bila usmjerena na makroperspektivu, odnosno na mehanizme koji stvaraju i održavaju „kulturu straha” usmjerenu na dijete. U nastavku ću pokušati pokazati što iz folklorističke perspektive, koja je inherentno i interdisciplinarna, možemo doznati o samim tekstovima (uglavnom usmenim, ali i pisanim) koji oblikuju afektivnu atmosferu u kojoj djeca žive. Folkloristika je znanstvena disciplina koja se bavi usmenom tradicijom koju shvaćamo vrlo široko, kao set normi i pravila s kojima smo i u koja smo socijalizirani te se njima, najčešće nesvjesno, ravnamo kada uobličujemo priču o nekom iskustvu. U tom smislu, svako naše pripovijedanje dijelom je usmene tradicije naše zajednice. Pojedini žanrovi na različite načine kodiraju strah bilo da su tradicijski u užem smislu kao što su bajka i predaja ili da su tradicijski u širem smislu kao što je žanr koji zovemo pričanja o životu koji podrazumijeva široku mrežu pričanja o posredovanim i neposredovanim iskustvima (Bošković-Stulli, 1984).

Pričanja o životu i „strašna iskustva”

Pričanja o životu čine mrežu svakodnevnog pripovijedanja o sebi i drugima, o prošlim iskustvima koja povezujemo sa sadašnjim, prošlim i budućim iskustvima. Priče su to koje stvaramo i živimo. Dijete od svoga rođenja živi u narativnom okružju gdje ljudi pripovijedaju svoja i tuđa prošla iskustva. Na taj se način narativno, žanrovski, mnemonijski, kognitivno i emotivno socijaliziramo (Miller i Byhouwer Moore, 1989; Miller, 1994: 164). Priče su to u kojima se svakodnevno oblikuju, rastaču, (re)interpretiraju i razrješavaju naši osobni kao i strahovi zajednice. Narativno okružje u kojem djeca odrastaju moćan je i temeljni socijalizacijski faktor i ono je podložno povijesnim, kulturnim i društvenim promjenama. Iskustveno možemo potvrditi da

⁸ Roditelji, osobito majke, u današnjoj kulturi takozvanog „paranoičnog roditeljstva,, posebno su skloni stalnoj tjeskobi zbog svoje nove simboličke uloge te pate i zbog krivnje da ne čine sve „ispravno,, u pogledu odgoja svoje djece (Salecl, 2004: 96). Suvremeno je majčinstvo, između ostalog, osobito u početku, stanje izolacije i usamljenosti u kojem je majka u potpunosti predana djetetu često bez podrške zajednice koja je u mnogim tradicijskim društvima bila glavna os brige za dijete. Ne samo da je majka u izolaciji, nego još i svaka spoznaja o usamljenosti tijekom posebno ranoga majčinstva, stvara osjećaj tjeskobe da nije dovoljno ni praktično ni simbolički dobra u ulozi majke.

se narativno okružje u samo zadnjih stotinjak godina promijenilo na svim razinama. Primjerice, danas su djeca puno više uključena u njega, ali su im narativi kojima oblikujemo neugodne emocije manje dostupni. Također, priče koje imaju funkciju usmenosti za djecu su sve manje strašne. Primjerice, naši su preci smatrali da je zastrašivanje djece učinkovit i poželjan način discipliniranja, dok je danas zastrašivanje djece pričom, s pedagoškog i psihološkog aspekta, neprihvatljivo.

Da bi se istražila „divljina” usmene tradicije, mnoštvo priča koje stvaramo i živimo, potrebno je izgraditi nekakav model po kojem bismo građu klasificirali i interpretirali. Etnografija govorenja ili etnografija komunikacije (Hymes, 1964) nudi okvir za interdisciplinarno istraživanje komunikacije, odnosno pojedinog komunikacijskog čina kao događaja i procesa, odnosno njegovim širim kontekstom uvjetovanu uporabu. Etnografija komunikacije koju možemo razumjeti kao metodu folkloristike⁹, zahtjeva i neki tip modela koji bi omogućio uvid u svakodnevno narativno posredovanje emocija, tu veliku količinu svakodnevnog pripovijedanja. Dell Hymes, idejni začetnik etnografije govorenja/komunikacije smatra da govorenje treba promatrati kao da posjeduje ustrojstvo načina govorenja te bi prema tome govorenje trebalo promatrati kao manifestacije repertoara govornih činova i žanrova pojedine zajednice (Hymes, 1971: 50). U tom kontekstu, možemo promisliti o tome kako se strahovi vezani za djecu govorno/narativno/žanrovski prezentiraju, odnosno, oblikuju.

Strahovi, kao što smo vidjeli, ocrtavaju dijete kao objekt naše ljubavi i oni nisu odraz samo ugrožavajućih, realnih prošlih i sadašnjih događaja, već mogu biti i hipotetički, budući, koje anticipiramo. Takva se iskustva posreduju ili u izravnoj komunikaciji ili putem medija. Anticipirati nešto loše što se može dogoditi možemo i bez iskustva na koje se referirano, odnosno tzv. „ne-iskustvom”.

Anna Wierzbicka (1999) postavila je okvir za lingvističko istraživanje emocija u različitim jezicima i kulturama tzv. kognitivnih scenarija. Njezin nam model može poslužiti kao predložak za cjelovitiju etnografiju komunikacije strahova zajednice koji se tiču različitih aspekata djetetova života. U njezinoj klasifikaciji kognitivnih scenarija za razmišljanje o neugodnim emocijama koji se odnose na dijete kao objekt naše ljubavi, osobito su važna tri (1999: 60-122): 1. „nešto se loše dogodilo” i 2. „loše stvari se mogu dogoditi”, ali i 3. „ne želim da se događaju ovakve stvari”. Njezine nas teorijske postavke upućuju na cjelovitiji uvid u kognitivnu, ali posredno i narativnu osnovu afektivne atmosfere u kojoj djeca odrastaju. Njezin nam model pokazuje da tu atmosferu ne čine samo anksioznost i strah (ali i ljubav prema objektu), nego i druge neugodne emocije kao što su tuga, žalost, žalovanje, očaj, mržnja, ljutnja, bijes, ogor-

⁹ Etnografija komunikacije često se smatra i dijelom lingvističke antropologije (Bauman i Sherzer 1996: xxi). Više o etnografiji komunikacije vidi Marković 2012: 216 i dalje.

čenost, šokiranost, zaprepaštenost i dr.

Fantazija o „sretnom djetetu” ne podrazumijeva da dijete bude izloženo emocijama koje se povezuju sa spomenutim scenarijima, ali su zato ti scenariji kognitivna podloga za naše emocije, emocije odraslih, onih koji brinu. O svemu spomenutom mi svakodnevno pripovijedamo bilo tako da prepričavamo neki „strašan” doživljaj iz vlastitoga života, ili da prepričavamo neki medijski posredovani događaj, da pričamo o svojim „strašnim” iskustvima.

Kognitivni scenarij „loše stvari se mogu dogoditi” (1999: 72 i dalje) uključuje koncepte straha, prestrašenosti, strepnje, panike, terora, anksioznosti, strahovanja, brige i zabrinutosti. Međutim, svakodnevno pripovijedanje zasićeno je također i pričama prema scenariju „nešto loše se dogodilo” i to tako da prepričavamo svoje ili tuđe „strašno iskustvo”. Prema Wierzbickoj taj prošli događaj povezan je s drugim neugodnim emocijama koje su pritom utkane u naše svakodnevne, često osobne pripovijesti kao što su tuga, žalost, žalovanje, očaj (1999: 60 i dalje). Posebna vrsta medijski posredovanih događaja koji snažno oblikuju „kulturu straha” javljaju se u formi priče o tome kako se nekom, nama nepoznatom djetetu nešto loše i tragično dogodilo, posebno ako je riječ o nasilju i zanemarivanju. Za te je priče važno što one postaju dostupne za javno žaljenje i žalovanje za gubitkom „nečijeg djeteta” ili djetinjstva te postaju predložkom za širu identifikaciju. Takav gubitak pokreće kompleksnu politiku javnoga žalovanja za žrtvom koju smatramo vrijednom žalovanja jer se gubitak tiče cijele afektivne zajednice i to, paradoksalno, iste one koja je do tada samu sebe isključivala iz brige za dijete kompleksnom igrom udaljavanja objekta ljubavi i prijatnje i straha. Tek aktiviranjem politike žalovanja, zajednica prihvaća odgovornost (ili barem dio nje) za tragično stradalo dijete. Žalovanje u tom kontekstu ima političko značenje. Judith Butler smatra da „žalost generira osjećaj za političku zajednicu jednog kompleksnijeg reda, ponajprije time što u prvi plan postavlja odnose koje podrazumijevaju teoretiziranje o našoj temeljnoj ovisnosti i etičkoj suodgovornosti” (Butler, 2007: 70-71).

Preduvjet dostupnosti dječje žrtve javnome žalovanju je njezino simboličko i emocionalno „pripadanje” upravo toj afektivnoj zajednici ili bar mogućnost empatične identifikacije s njom. Politika žalovanja je ipak, reći će Butler, ograničena žrtvinom „blizinom” afektivnoj zajednici. Primjerice, potresti će nas smrt uslijed zanemarivanja djeteta unutar naše zamišljene zajednice, ali će jedan dio nas aktivirati mehanizme blokade empatije prema utopljenom djetetu u Mediteranu za koje su politike koje podržavamo ili ih barem jasno ne osuđujemo direktno odgovorne. Takvi događaji uznemiruju kognitivni spokoj zajednice i aktivira se treći spomenuti kognitivni scenarij kojim pristupamo djetetu, a on glasi „ne želim da se događaju ovakve stvari” (Wierzbicka, 1999: 87 i dalje). Taj je scenarij povezan s konceptima kao što su ljutnja, ogorčenost, šokiranost, zaprepaštenost i dr. (ibid.: 87) i taj nas scenarij također potiče

na akciju koja uključuje dodatnu zaštitu te on potpiruje strahovanje i zabrinutost.

Upravo prema ovome lingvističkom modelu koji počinje od kognitivnih scenarija možemo istraživati svakodnevne naracije koje podržavaju tzv. „kulturu straha”. Istraživanje svakodnevne i medijske komunikacije prema spomenutom modelu ekstrahira svakodnevne strahove koji se kapilarno šire u dominantnoj „kulturi straha” usmjerenoj na djecu. Emocije, kao što vidimo, nisu samo unutarnje senzacije ili mentalni entiteti, već su one vidljive i u našem ponašanju i akcijama, u pripovijestima o našem osobnom iskustvu. U tom smislu, folkloristika ima alate kojima može istražiti „narativnu plodnost”¹⁰ neugodnih emocija, njihovo kodiranje u različitim žanrovima i potencijal njihova prenošenja u zajednicama koje komuniciraju u direktnom kontaktu, ali i putem medija. Potencijal folkloristike u istraživanju emocija u svakodnevnom pripovijedanju odraslih pripadnika zajednice u odnosu na dijete ne iscrpljuje se samo na razini tradicijskih žanrova u širem smislu (u primjerice žanru pričanja o životu).

Tradicijski žanrovi u užem smislu: kodiranje straha i strah od straha

Folkloristika je do 70-ih i 80-ih godina XX. stoljeća bila usmjerena na prikupljanje i istraživanje uglavnom tradicijskih žanrova u užem smislu, a oni su i danas u njezinu, iako ne isključivu, fokusu. Bajke, a osobito predaje, rezervoari su strahova zajednice. Strah je u bajci i predaji različito kodiran i narativiziran. Povijesna promjenjivost žanrova i odnosa prema njihovoj prikladnosti za dijete zrcali i promjene odnosa prema djetetu i njegovim emocijama kao i emocijama usmjerenima na dijete.¹¹

Briga za djetetove emocije i njihov nadzor ima dugu povijest koja počinje krajem 18. stoljeća, no tek je 19., a osobito 20. stoljeće ono u kojem je interes za djetetove emocije povećan, usustavljiv te postepeno institucionaliziran i to u smislu promišljanja, razumijevanja, istraživanja, ali i oblikovanja, reguliranja, usmjeravanja, kultiviranja i tretiranja dječjih emocija (usp. Pascal, Olsen i Jensen, 2014: 2). S vremenom, posredstvom promjena koje je društvo u cjelini prolazilo, ali i posredstvom institucija, literature, televizije i masovnih medija dijete je postalo „objekt emocionalnog treninga i optimizacije te istodobno subjekt emocionalnog samorazvoja” (ibid.).

Uspostavljanjem i etabliranjem disciplina primarno usmjerenih na dijete i emocije uspostavlja se sistem kultiviranja, optimiziranja emocija i brige o njima tijekom procesa socijalizacije i habitualizacije djece (ibid.), a taj je sistem, dakako, povijesno promjenjiv, snažno ideološki oblikovan i upravljani, gotovo nikada od samog djeteta.

¹⁰ Za koncept „narativna plodnost” u drugačijem, ali primjenjivom kontekstu vidi Rudan 2016.

¹¹ Za prvi rad u Hrvatskoj koji se bavio strahom i djecom iz suvremene folklorističke, kulturnoantropološke perspektive vidi Rudan 2012.

„Tijekom devetnaestog i dvadesetog stoljeća djeca i njihovo obrazovanje postali su jedno od središnjih područja unutar kojih su društva pokušavala razumjeti i oblikovati vlastiti emocionalni repertoar” (ibid.). Taj je emocionalni repertoar katkada u neskladu s tradicijom oblikovanim repertoarom.

Suvremena folkloristička istraživanja su usmjerena ne samo na emocionalne režime (one odozgo) koji su se mijenjali zajedno s usmenom tradicijom (Hameršak, 2011) i koji su u suodnosu s njom (tako da ju afirmiraju, mijenjaju ili potiru), nego su usmjerena i na načine kodiranja straha u pojedinim usmenim pripovjednim žanrovima (Rudan, 2018). Folkloristkinja Evelina Rudan (2018) postavila je okvir za istraživanje kodiranja straha u usmenim proznim žanrovima, prije svega tradicijskima (posebno bajka i predaja). Spomenuti okvir pretpostavlja fokus na pitanja kao što su: na koji način pojedini žanrovi kodiraju strah i to „na tematsko-motivskoj, stilskoj i kompozicijskoj razini”, zatim, na koji način konteksti i strategije izvedbe koje uključuju sve sudionike interakcije „upisuju ili otpisuju” strah (ibid.: 141). Taj okvir uključuje i pitanja funkcije određene priče u „konkretnoj kazivačkoj situaciji i određenom narativnom nizu” (ibid.: 142) te pitanje funkcije žanrova „u zajednici, društvu, kulturi” u prošlosti i sadašnjosti, „te što njihovo narativno ‘preživljavanje’ ili ‘umiranje’ govori o istoj kulturi” (ibid.: 142).

Proces (pre)oblikovanja emocionalnog repertoara zajednice nadzorom nad usmenom tradicijom može se vrlo jasno promatrati iz folklorističke perspektive uvidom u promjene odnosa obrazovnih institucija spram nekih tradicijskih žanrova. U središtu tog procesa je dijalektički odnos između tzv. visoke i niske kulture¹², u kojoj ona visoka, posredstvom obrazovnih ali i drugih institucija nastoji kontrolirati i podređivati, kultivirati i usmjeravati poželjne načine mišljenja i osjećanja. Dugim riječima, visoka kultura uspostavlja i održava afektivne i emocionalne režime pa time i dominantne i poželjne ideologije. No, njezin je vernakularni suparnik žilav.

Antonio Gramsci davnih je 1920-ih i 1930-ih godina upozorio da se folklor ne može poučavati unutar sustava obrazovanja jer je on u suprotnosti s eksplicitnim i implicitnim koncepcijama iz kojih folklor nastaje (Gramsci, 2010: 63). Nadalje, emocionalni režimi u oba polja (državnom i vernakularnom) katkada su nekompatibilni i zbog toga su djeca dionici dviju katkada različito emocionalno ustrojenih zajednica koje operiraju različitim „obrascima oblikovanja emocija”¹³ (Vallgård, Alexander i Olsen, 2015: 22) pri čemu se gotovo nesvjesno podvrgavaju i prilagođavaju različitim „emo-

¹² Još od pojave etnologije kao discipline, Antun Radić govorio je o kulturi srca i kulturi uma, odnosno o dvjema kulturama, narodnoj i gospodskoj (Čapo Žmegač, 1997). Slično, u povijesti discipline govori se o maloj i velikoj tradiciji odnosno dvije struje misli i akcije, koje se međusobno razlikuju ali se i stalno isprepleću (Redfield, 1989), kulturi nadređenih i podređenih grupa (Gramsci, 2010) i sl.

¹³ engl. *emotional formation patterns*

cionalno oblikovanim procesima”¹⁴ (ibid.). Zbog toga, usmena tradicija djece katkada ne nailazi na svesrdno odobravanje učitelja i nastavnika. Tijekom terenskog istraživanja prije desetak godina u osnovnim školama zabilježila sam dječja svjedočanstva o niz situacija suživota, podvrgavanja i prilagođavanja dječjeg repertoara narativnog zastrašivanja i „oficijelnih” i poželjnih emocionalnih režima koji kritiziraju, osuđuju i suprimiraju pojedine usmene žanrove, konkretnije predaje i vernakularne prakse proizvodnje znanja i iskustva onostranoga. Područje je to mišljenja i osjećanja koje u ljudima izaziva najviše straha, straha od smrti, straha od konačnosti. Mnogi osnovnoškolci generacijama prakticiraju različite načine komuniciranja s onostranim i na taj način, u sigurnom okruženju prakticiraju suočavanje sa strahovima, ali i „vježbanju” emocije. Konkretno, u jednoj se zagrebačkoj školi proširila priča o Bloody Mary (Dundes 1998; Summers, 2000; Armitage, 2006), žanrovski oblikovana kao predaja. Priča je izazvala snažne emocionalne reakcije kod učenika (uzbuđenost, uznemirenost, strah, znatiželju, anksioznost, zbunjenost). Na to su reagirale učiteljice i stručne službe škole. Dijete koje je „izvor” priče bilo je verbalno sankcionirano, a stručno je osoblje škole uložilo napore da predaju diskvalificira i ponudi učenicima racionalnost kao ključ za „čitanje” same priče bez svijesti o tome da je riječ o žanru koji je nemoguće zatrti i koji će učenike, nespremlne da žanr razumiju, pratiti kroz čitav život.¹⁵ Ovaj primjer, kao i brojni slični, pokazuje kako obrazovni sustav propušta jedinstvenu priliku poučavanja učenika o samome žanru predaje, njegovim učincima na pojedinca i zajednicu, njegovim funkcijama. Propušta se, također, jedinstvena prilika poučavanja o odavno uočenoj potrebi „običnih ljudi” za užitkom slušanja i perpetuiranja „jezivih priča, (u žanrovima koji predmnijevaju dovoljnu dozu fikcionalnosti koja reducira preplavljujući strah i čini ga podnošljivim), za interpretacijama izvan granica istine i laži, vjerovanja i nevjerovanja, opipljivog i znanstveno ovjerenog realiteta i realiteta koji oblikuje vernakularni dijapazon mogućeg i nemogućeg. Također, propušta se jedinstvena prilika za dijalog između „vernakularnog straha” i odozgo nametnutih regulatornih mehanizama kontrole djetetovih emocija te odozgo proizvođenih strahova koji u jednakoj mjeri sudjeluju u narativnoj, kognitivnoj i emocionalnoj socijalizaciji svakog djeteta.

U trenutnoj konstelaciji „snaga” različitih, a katkada i suparničkih emocionalnih režima, čini se da se usmena tradicija ne može izravno kritički propitivati i poučavati unutar ideološkog državnog aparata kakav je škola budući da su djeca istovremeno oni

¹⁴ engl. *emotional formation processes*

¹⁵ Pandemija koronavirusa pokazala je kako teorije zavjera (koje su suvremeni oblik predaje) mogu upravljati ljudskim zajednicama i na njih štetno djelovati te je pokazala koliko je žanr postojan i prilagodljiv novim kontekstima i novim medijima.

koje se obrazuje i odgaja unutar koncepcija koje se smatraju superiornima u odnosu na folklorne pojave (usmenu tradiciju) te su djeca ona koji su stvaratelji, nositelji i prenositelji usmenih žanrova pa tako i onih koji proizvode, tematiziraju, rastaču i razrješavaju strahove te koji poticanjem ili reduciranjem straha reguliraju ponašanje i proizvode afektivne atmosfere svakodnevice. Strah pritom može imati razne učinke, i one traumatizirajuće, ali i one koji donose užitek, potiču samoregulaciju emocija, a koji su od iznimne važnosti za djetetov emocionalni razvoj jer omogućuju siguran susret sa strahom.

Dva po mnogo čemu usporediva žanra koji su se kroz desetljeća definirali u odnosu jedan na drugoga, bajka i predaja, imaju danas posve različit status kada je riječ o prihvatljivosti straha koji kodiraju. Svaki od njih, u tom smislu, ima specifičnu povijest. Bajka se, unatoč plašiteljskim elementima i „strašnim” likovima te nakon desetljeća „čišćenja” nepoželjnih, pedagoški i ideološki prijepornih elemenata usmenog repertoara, nakon podvrgavanja nizu kritika i „podjetinjenju”, na koncu ipak „prilagodila” dominantnom emocionalnom režimu koji „propisuju” pedagoški i razvojnopsihološki standardi koji su se mijenjali zajedno s predodžbama o djetinjstvu te je danas nezaobilazan žanr za djecu. Taj je put kod nas iscrpno pokazala Marijana Hameršak u knjizi *Pričalice: O povijesti djetinjstva i bajke* (2011).

Spomenuti je proces bio moguć i zbog toga što je bajci strah manje inherentan nego predaji jer bajka ima relativno stalniju i stabilniju kompoziciju od predaje (Rudan 2018: 141) što omogućuje stabilna očekivanja od žanra u kojem su ipak svi na koncu „živjeli sretno do kraja života”, unatoč proživljenim strahovima, neugodnim ili strašnim iskustvima i nedaćama zahvaljujući junaku koji se u početku nije isticao svojom neustrašivošću i koji je bio potpomognut čarobnim sredstvima (ibid.: 146) čija se vjerodostojnost ne dovodi u pitanje s obzirom na to da ih se nedvojbeno smješta u prostor fikcije¹⁶. U tom smislu je bajka, iz perspektive dominantnih emocionalnih režima usmjerenih na kontrolu i zaštitu djetetovog emocionalnog habitusa postala dobar poligon prije za relativno sigurno, kontrolirano *iskušavanje* (engl. *trying*), ili čak samo promatranje emocija, nego koherentno *činjenje emocija* (engl. *doing emotion*) (Pascal, Olsen i Jensen, 2014: 8) kakvo potiče predaja koja operira s dozom istinitog što suprotstavlja sumnji u istinitost pripovijedanog. Danas bajka ima gotovo istu funkciju kao književnost za djecu u smislu uspostavljanja i održavanja emocionalnih režima i procesa emocionalne socijalizacije.

¹⁶ Evelina Rudan primjećuje, nadovezujući se na zapažanja Lutz Röhrichta da se strah kodiran u bajkama amortizira „čvrstim formulnim počecima i završecima, odabirom junaka (najslabijeg koji se pokazuje najjačim), svladavanjem svih prepreka na putu (koliko god strašne bile), čudesnim pomoćnicima i sredstvima (koji se ne problematiziraju), kompozicijskom stabilnošću, gradacijskom ponovljivošću epizoda i sretnim završetkom, na strah odgovara – neustrašivošću i vedrom hrabrošću pojedinca na svom razvojnem putu” (2018: 146).

Umjesto zaključka

U javnom diskursu i akademskim raspravama dijete je najčešće konceptualizirano kao krhki entitet koji treba neprestanu tjelesnu, kognitivnu i emocionalnu zaštitu. Osim uvijek suspetknog Drugog koji se ocrtava kao objekt straha koji može ugroziti dijete kao objekt naše ljubavi, neugodne emocije djeteta su također objektom straha odraslih jer one su konceptualizirane kao primarno destabilizirajuće, rizične i ugrožavajuće. Definiranje djeteta kao krhkog entiteta probija svoj predviđeni simbolički i semiotički okvir tek povremeno kada se govori o kapacitetu djeteta da djeluje, kada ga se povremeno promatra kao djelatni društveni faktor. Svaka druga debata onemogućena je vrlo moćnom moralnom retorikom djetinjstva, koja propitivanje krhkosti djeteta, ne može konceptualizirati barem etički neutralno. Iskorakom iz tradicijski ustrojjenih zajednica u proces ustanovljavanja neoliberalnih zajednica kompetitivnih pojedinaca, stubokom se mijenja iskustvo odrastanja i roditeljstva pri čemu su rizik i posljedično strah konstanta ontogeneze.

Ovaj je tekst tek pokušaj panoramskog pregleda poveznica koncepata straha i djetinjstva od makroperspektive do mogućnosti koje folkloristika nudi za uvide u same tekstove u kojima se strah kodira i kojima se komunicira, proživljava i „vježba”. Pregled je doista samo panoramski, a problematika slojevita. Svaki je spomenuti aspekt složen i zahtijeva nove povijesne, psihološke, kulturološke, društvene i druge uvide kojima bi konačan cilj bio pridonijeti nekoj sustavnoj kulturnoj kritici pa potom i društvenoj promjeni koja bi nas izvela iz „kulture straha” kojom danas primarno konceptualiziramo djetinjstvo i koja oblikuje afektivnu atmosferu u kojoj djeca odrastaju, a koja, osobno vjerujem, ide na štetu djece i svih uključenih u procese ontogeneze.

POPIS LITERATURE

- AHMED, S. (2004). Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others'. *Theory Culture Society* 21 (2), 25–42.
- AHMED, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- ANDERSON, B. (2009). Affective atmospheres. *Emotion, Space and Society* 2 (2), 77–81.
- ARIÈS, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- ARMITAGE, M. (2006). All About Mary: Children's use of the toilet ghost story as a mechanism for dealing with fear, but fear of what? *Contemporary Legend* 9, 1–27.
- BAUMAN, R. i JOEL S. (1996). Introduction to second edition. U: R. Bauman i J. Sherzer (ur.). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. (ix-xxvii). New York: Cambridge University Press.
- BOŠKOVIĆ-STULLI, M. (1984). Pričanja o životu. (Iz problematike suvremenih usmenoknjiževnih vrsta). U: *Usmeno pjesništvo u obzorju književnosti*. (309–366). Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- BUTLER, J. (2007). Nasilje, žalovanje, politika. *Treća* 1 (IX), 69–84.
- CHRISTENSEN, P. (2000). Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. U: Alan Prout (ur.). *The Body, Childhood and Society*. (38–59). Basingstoke: Macmillan.
- ČAPO-ŽMEGAČ, J. 1997. Antun Radić i suvremena etnološka istraživanja. *Narodna umjetnost* 34 (2), 9–32.
- DUNDES, A. (1998). Bloody Mary in the Mirror: A Ritual Reflection of Pre-Pubescent Anxiety. *Western Folklore* 57, 119–35.
- EITLER, P., OLSEN, S. i JENSEN, U. (2014). Introduction. U: U. Frevert, P. Eitler, S. Olsen, U. Jensen, M. Pernau, D. Bruckenhau, M. Beljan, B. Gammerl, A. Laukotter, B. Hitzer, J. Plamper, J. Brauer i J. C. Häberlen. *Learning How to Feel. Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*. (1–20). Oxford: Oxford University Press.
- FIVUSH, R. i Schwarzmueller, A. (1998). Children remember childhood. Implications for childhood amnesia. *Applied Cognitive Psychology* 12 (5), 455–473.
- FREVERT, U., EITLER, P., OLSEN, S., JENSEN, U., PERNAU, M., BRUCKENHAUS, D., BELJAN, M., GAMMERL, B., LAUKOTTER, A., HITZER, B., PLAMPER, J., BRAUER, J. i HÄBERLEN, J. C. (2014). *Learning How to Feel. Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*. Oxford: Oxford University Press.

- FREVERT, U. (2011). *Emotions in History: Lost and Found*. Budapest i New York: Central European University Press.
- FUREDİ, F. (2002). *Culture of Fear*. London i New York: Continuum.
- FUREDİ, F. (2005). *Politics of Fear: Beyond Left and Right*. London i New York: Continuum.
- FUREDİ, F. (2007). The only thing we have to fear is the 'culture of fear' itself. New Essay: How human thought and action are being stifled by a regime of uncertainty. Wednesday 4 April 2007. Dostupno na: <https://www.spiked-online.com/2007/04/04/the-only-thing-we-have-to-fear-is-the-culture-of-fear-itself/> (pristup 7. 2. 2022.).
- FUREDİ, F. (2008). *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child?* London i New York: Continuum.
- GAUS, H. (2003). *Why Yesterday Tells of Tomorrow: How the Long Waves of the Economy Help Us Determine Tomorrow's Trends*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- GLASSNER, B. (1999). *The Culture of Fear. Why Americans Are Afraid of the Wrong Things*. New York: Basic Books.
- GOVEDIĆ, N. (2019). Strah u školskom sustavu: naracije eksplicitnog i implicitnog učeničkog zastrašivanja. U: N. Badurina, U. Bauer i J. Marković (ur.). *Naracije straha*. (269–281). Zagreb: Leykam International i Institut za etnologiju i folkloristiku.
- GRAMSCI, A. (2010). Bilješke o folkloru. U: M. Hameršak i S. Marjanić (ur.). *Folkloristička čitanka*. (61–68). Zagreb: AGM i Institut za etnologiju i folkloristiku.
- HAMERŠAK, M. (2004). Desetljeća Arièsove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest* 36 (3), 1061–1078.
- HAMERŠAK, M. (2011). *Pričalice: o povijesti djetinjstva i bajke*. Zagreb: Algoritam.
- HIGONNET, A. (1998). *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames & Hudson.
- HYMES, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist New Series* 66 (6), 2 dio: *The Ethnography of Communication*, 1–34.
- HYMES, D. (1971). The contribution of folklore to sociolinguistic research. *Journal of American Folklore. Special Issue: Toward New Perspectives in Folklore* 84 (331), 42–50.
- JAMBREŠIĆ-KIRIN, R. (2020). Fear, Humanity and Managing the Heritage of War: Two Narratives from Western Slavonia. U: N. Badurina, U. Bauer, R. Jambrešić Kirin i J. Marković (ur.). *Encountering Fear*. (83–117). Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

- KUJUNDŽIĆ, N. (2020). Inverting the Brave Hero Narrative: Parodic Function of Fear/lessness in Two Grimms' Fairy Tales. U: N. Badurina, U. Bauer, R. Jambrešić Kirin i J. Marković (ur.). *Encountering Fear*. (211–235). Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.
- LANCY, D. F. (2008). *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LANSDOWN, G. (1994). Children's rights. U: B. Mayall (ur.). *Children's Childhoods. Observed and Experienced*. (33–44) London: Falmer Press.
- LINKE, U. i SMITH, D. T. (ur.). (2009). *Cultures of Fear: A Cultural Reader*. London: Pluto Press.
- LOZICA, I. (1979). Metateorija u folkloristici i filozofija umjetnosti. *Narodna umjetnost* 16, 33–55.
- MARKOVIĆ, J. (2008). Je li etično etički istraživati s djecom? Neka etička pitanja u istraživanju folklorističkih i kulturnoantropoloških aspekata djetinjstva. *Etnološka tribina* 38 (31), 147–165.
- MARKOVIĆ, J. (2018). Silences that Kill? Hate, Fear and their Silences. *Etnološka tribina: godišnjak Hrvatskog etnološkog društva* 48 (41), 122–143.
- MARKOVIĆ, J. (2012). *Pričanja o djetinjstvu: Život priča u svakodnevnoj komunikaciji*. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.
- MASSUMI, B. (ur.). (2002). *A Shock to Thought*. London: Routledge.
- MASSUMI, B. (ur.). (1993). *The Politics of Everyday Fear*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MEYER, A. (2007). The moral rhetoric of childhood. *Childhood: A Global Journal of Child Research* 14 (1), 85–104.
- MILLER, P. J. i MOORE, B. B. (1989). Narrative conjunctions of caregiver and child: A comparative perspective on socialization through stories. *Ethos. Journal of the Society for Psychological Anthropology* 17 (4), 428–449.
- MILLER, P. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and selfconstruction. U: U. Neisser i R. Fivush (ur.). *The Remembering self. Construction and Accuracy in the Self Narrative*. (158–179). Cambridge: Cambridge University Press.
- MORROW, V. i RICHARDS, M. (1996). The ethic of social research with children: An overview. *Children and Society* 10, 99–105.
- OLSEN, S. (ur.). (2015). *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*. London i New York: Palgrave Macmillan.
- OLSEN, S. (2015). Introduction. U: S. Olsen (ur.) *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*. (1–11). London i New York: Palgrave Macmillan.
- PROUT, A. (2005). *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of*

- Childhood*. London i New York: Routledge Falmer.
- REDFIELD, R. (1989). *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- RUDAN, E. (2012). Strah na dvije razine: likovi kojih se plaše odrasli i likovi kojima odrasli plaše djecu. U: M. Turk i I. Srdoč-Konestra (ur.). *Peti hrvatski slavistički kongres: zbornik radova*. (669–676). Rijeka: Filozofski fakultet.
- RUDAN, E. (2016). *Vile s Učke: Žanr, kontekst, izvedba i nadnaravna bića predaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- RUDAN, E. (2018). Kodiranje straha u usmenim proznim žanrovima – prilog istraživanju emocija iz folklorističke perspektive. U: S. Botica, M. Malnar Jurišić, D. Nikolić, J. Tomašić i I. Vidović Bolt (ur.). *Hrvatski prilozi 16. međunarodnom slavističkom kongresu*. (139–149). Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- RUDAN, E. (2020). The Coding of Fear in Oral Genres: A Contribution to the Study of Emotions from the Folkloristic Perspective. U: N. Badurina, U. Bauer, R. Jambrešić Kirin i J. Marković (ur.). *Encountering Fear*. (185–209). Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.
- SALECL, R. (2004). *On Anxiety*. London: Routledge.
- STEARNS, P. N. (2005). *Growing Up. The History of Childhood in a Global Context*. Waco: Baylor University Press.
- STEARNS, P. N. (2006). *Childhood in World History*. London i New York: Routledge.
- STEARNS, P. N. (2003). *Anxious Parents: A History of Modern Childrearing in America*. New York i London: New York University Press.
- SUMMERS, W. L. (2000). Bloody Mary: When Ostension Becomes a Deadly and Destructive Teen Ritual?. *Midwestern Folklore* 26, 19–26.
- SVENDSEN, Lars. (2008). *A Philosophy of Fear*. London: Reaktion books.
- VALLGÅRDA, K., ALEXANDER, K. i OLSEN, S. (2015). Emotions and the Global Politics of Childhood. U: S. Olsen (ur.). *Childhood, Youth and Emotions in Modern History: National, Colonial and Global Perspectives*. (12–34). Palgrave Macmillan.
- WEST, T. A. i BAUER, P. J. (1999). Assumptions of infantile amnesia: Are there differences between early and later memories? *Memory* 7 (3), 257–278.
- WETHERELL, M. (2013). Feeling Rules, Atmospheres and Affective Practice. Some Reflections on the Analysis of Emotional Episodes. U: C. Maxwell i P. Aggleton (ur.). *Privilege, Agency and Affect. Understanding the Production and Effects of Action*. (221–239). New York: Palgrave Macmillan.
- WIERZBICKA, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, K. D. 2001. *Ostracism. The Power of Silence*. New York i London: The Guilford Press.

CHILDHOOD AND FEAR: FOLKLORISTIC AND CULTURAL ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract

The paper will consider the relationship between the concepts of fear and childhood from two perspectives. The first perspective relies on the accumulated interdisciplinary knowledge about the multiple functions of fear narration and fear in ontogenesis and phylogenesis, both in conscious and unconscious processes (such as imaginative child development, human moral development, the delight of listening to creepy and horror content, etc.). The focus will be on folklore genres, where fear is encouraged, processed and dissipated in everyday communication and in the media, and in which children are the protagonists, conveyors and/or the audience. Following on from that, the second perspective focuses on the contemporary social and parental fears that are the impetus of contemporary childhood constructions, contemporary views on ontogenesis, the ontological status of childhood, as well as fears produced by the contemporary „culture of fear” relating to children. The relationship between fear and contemporary constructions of childhood will be questioned at the level of everyday communication within the wider social context. The focus will be on contemporary childhood constructions from an affective perspective whilst taking into consideration that the child, more than any other entity, evokes strong emotions.

KEYWORDS: *childhood, fear, anxiety, culture of fear, oral tradition, ethnology/cultural anthropology, folklore*

NEUROZNA NSTVENI TEMELJI PRIVRŽENOSTI

Mira KLARIN

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Sveučilište u Zadru

mklarin@unizd.hr

UDK 612.82:159.942-053.2

Pregledni rad

Sažetak

Cilj ovoga rada bio je dati prikaz rezultata recentnih istraživanja iz područja neuroznanosti koji daju još jednu važnu perspektivu koja doprinosi razumijevanju razvoja djeteta, ali i razumijevanju razvoja kroz životni vijek. U radu se daje kratki prikaz teorije privrženosti J. Bowlbyja te prikaz rezultata neuroznanstvenih istraživanja kojima je cilj utvrditi razlike u funkcioniranju mozgovnih struktura s obzirom na formirani obrazac privrženosti. Pokušali smo pratiti razvojnu perspektivu – od roditeljstva, karakteristika djeteta te specifičnosti u odrasloj dobi. Unatoč metodološkim ograničenjima, i još uvijek nedovoljno jasnoj povezanosti između kvalitete ranih odnosa – privrženosti i funkcioniranja mozga, postoje jasni dokazi koji govore u prilog činjenici da rana iskustva u interakciji s roditeljima doprinose oblikovanju neuralnih struktura koje upravljaju kognitivnim, emocionalnim i socijalnim razvojem pojedinca. Razumijevanje razvoja iz još jedne perspektive, perspektive neuroznanosti, svakako može imati značajne implikacije na socijalnu politiku, praksu, podučavanje, savjetovanje i psihoterapiju, odnosno na ulaganje napora zajednice u smjeru doprinosa dobiti obitelji i djece.

KLJUČNE RIJEČI: *socijalni odnosi, privrženost, neuroznanost, mozak*

Neupitna je relacijska priroda ljudskog postojanja. Socijalni odnosi u koje smo uključeni oblikuju i definiraju naše neuralne veze, mijenjaju naše moždane krugove te oblikuju naš središnji živčani sustav. Stoga je opravdano zaključiti da su socijalni odnosi u osnovi funkcioniranja našega mozga. Upravo zbog toga značajka koja se u posljednje vrijeme ističe govori da je mozak socijalni organ (Garcia i Ibáñez, 2014) koji se razvija i mijenja u interakciji s drugima. Ova postavka – koja je rezultat spoznaja iz područja neuroznanosti, psihologije i drugih srodnih znanosti – promijenila je i nadopunila razumijevanje razvoja kako tijekom djetinjstva tako i kroz cijeli životni vijek (Hanson i Mendius, 2014). Mozak je podložan promjenama cijeloga života, s

tim da je neuroplastičnost najizraženija u ranijim godinama života.

Epigenetika je znanstvena disciplina koja je danas u središtu interesa znanosti. Ova disciplina stavlja naglasak upravo na istraživanje uloge okoline na ekspresiju gena i dugoročan efekt te interakcije (gena i okoline) na razvoj. Geni oblikuju opću organizaciju mozga, dok okruženje određuje koji će gen biti aktiviran pri stvaranju i jačanju neuralnih veza koje oblikuju mozak (Siegel, 1999, McGowan i sur., 2009). Drugim riječima, epigenetika pokušava razumjeti mehanizme koji objašnjavaju kako se aktiviraju geni pod utjecajem okoline i iskustva.

Jedna od karakteristika mozga je neuroplastičnost. Ova osobina očituje se u izmjeni faza aktivacije i faza mirovanja odnosno odmora. Dinamična oscilacija i izmjena stanja aktivacije i stanja mirovanja integrirana je u moždanim strukturama te čini osnovu neuralne plastičnosti. Kako je neuroplastičnost mozga najizraženija u ranim godinama života djeteta za očekivati je da iskustvo s okolinom upravo tada najsnažnije utječe na transkripciju gena, a time i na razvoj. Stoga se može zaključiti da nedostatak emocionalne stimulacije može rezultirati atrofijom dijela mozga koji je odgovoran za emocije (Perry, 2008). Interakcija s okolinom, osobito s osobom s kojom dijete razvija privržen odnos, sudjeluje u oblikovanju osobina djeteta, kako onih mentalnim tako i emocionalnih i socijalnih (Vlastelica, 2014). Brze i značajne promjene u razvoju mozga koje se događaju u periodu ranog djetinjstva temelj su neurorazvojnih kapaciteta koji čine osnovu kasnije psihološke i emocionalne dobrobiti (Dabbing i Sands, 1973). Dispozicijske reprezentacije koje se formiraju na temelju ranih odnosa jesu *unutarnji radni modeli*. Oni predstavljaju predispoziciju mozga da reagira određenom neuralnom aktivnošću koja je rezultat djelovanja određenog podražaja (Tulving, 2000). Bio-psiho-socijalna istraživanja odnosa između uma, mozga i socijalnih odnosa otišla su toliko daleko da se razvila znanstvena disciplina *interpersonalna neurobiologija* koja proučava međuodnos uma, mozga i socijalnih odnosa. Interpersonalna neurobiologija istražuje mentalne reprezentacije ili dispozicijske reprezentacije i njihovu neuronsku odnosno biološku osnovu (Siegel, 2012). Ovi mentalni modeli oblikuju ponašanja na način da opstaju neuronske veze koje se koriste, a one neuronske veze koje se ne koriste odumiru. Naime, svako iskustvo izaziva promjene u određenom dijelu živčanog sustava. Ponovljena iskustva nanovo aktiviraju određene neurone ili skupine neurona i izazivaju stvaranje veza među njima. Ova istovremena aktivacija različitih neurona izaziva stvaranje jakih neuronskih veza koje postaju neuronski putovi i neuronske mreže. Neuronski putovi na ovaj način postaju obrasci ponašanja.

Bliski odnosi iz perspektive teorija privrženosti Johna Bowlbyja

Potreba za ljubavlju i brigom duboko je ukorijenjena u čovjeku, poput potrebe za hranom i vodom. Iskustvo koje dijete stječe u interakciji s roditeljem djetetovo je primarno socijalno iskustvo (Ma, Ran, Chen, Ma i Hu, 2017). Privrženost je ključni pojam ove teorije, a autor ga definira kao *trajnu vezu koju karakterizira traženje i održavanje bliskosti s određenom osobom (primarnim skrbnikom – najčešće s majkom) osobito u stresnim situacijama* (Bowlby, 1969), odnosno *afektivnu vezu koju jedna osoba (ili životinja) formira s drugom, posebnom osobom* (Ainsworth, 1969).

Bowlbyjeva teorija privrženosti čini temelj razumijevanja dječjeg razvoja i načina na koji ljudi žive, rastu i prilagođavaju se, ali služi i za razumijevanje kapaciteta za partnerstvo, roditeljstvo i pružanje sigurne i konzistentne skrbi – osobito u situacijama anksioznosti, liječenja i opasnosti. Ova teorija nam pruža mogućnost razumijevanja procesa i načina zaštite u situacijama kada osjećamo opasnost, odnosno pruža mogućnost za razumijevanje odabranih načina ponašanja „kako ostati živ kao individua” (Bain, Morisson, 2011). Također, teorija privrženosti nam odgovora na pitanje kako formiramo i održavamo bliske intimne odnose i kako stvaramo nove generacije (Crittenden, 2008). Razvoj privrženosti ovisi o iskustvu djeteta koje stječe u interakciji sa skrbnikom, i to u prenatalnom razvojnom razdoblju i tijekom ranog djetinjstva (Sullivan, 2012). Dvije su funkcije privrženosti. Prva se odnosi na osiguravanje resursa za preživljavanje i zaštitu kod djeteta, a druga funkcija privrženosti je „kvalitetno programiranje“ mozga, odnosno razvoj mozga (Sullivan, 2012).

Teorija privrženosti pretpostavlja da se dijete rađa s psihobiološkim sustavom koji ga potiče na traženje sigurnosti. Sva djeca po rođenju vezuju se za primarnog skrbnika, obično majku, ali pri tome se razlikuju s obzirom na obrazac privrženosti. Razlika u obrascima privrženosti uvjetovana je kvalitetom skrbi koju dobivaju. Ako je skrb konzistentna, skrbnik je dostupan i osjetljiv na potrebe djeteta, razvija se obrazac sigurne privrženosti. Međutim, ako je skrb koju skrbnik pruža djetetu nekonzistentna, nepredvidljiva, odbijajuća i zanemarujuća, razvija se obrazac nesigurne privrženosti (Ma i sur., 2017).

Prema teoriji privrženosti Johna Bowlbyja, moguće je razlikovati tri obrasca privrženosti s obzirom na ne/ravnotežu između *kognicije* i *emocija* (Baim i Morrison, 2011).

Sigurni obrazac privrženosti ili „B“ obrazac odraz je ravnoteže između kognicije i emocija. Nazivamo ga i balansiranim jer se u nošenju i rješavanju različitih životnih zadataka uzimaju u obzir obje komponente. Temelj sigurnog obrasca

privrženosti je predvidljivost i usklađenost. Predvidljivost uključuje dosljednost u ponašanju prema djetetu koja omogućuje stjecanje informacijski-procesnog kapaciteta koji će osobi u kasnijim, vrlo složenim socijalnim situacijama, omogućiti suočavanje i rješavanje (Bretherton, 1992). U odrasloj dobi djeca sigurne privrženosti imaju razvijen osjećaj za povjerenje, samopoštovanje i kompetencije. Usklađenost podrazumijeva osjetljivost okoline na znakove koje dijete šalje skrbniku i u skladu s tim je njegovo reagiranje. Usklađenost se ogleda u uzajamnom razumijevanju majke i djeteta (Baim i Morris, 2011). Sigurni obrazac privrženosti čini podlogu zdravim međuljudskim odnosima s roditeljima, prijateljima, partnerima, braćom i sestrama, kolegama te je najmanje osjetljiv na razvoj psihopatologije (Crittenden, 2005). Baim i Morris (2011) ovaj koncept povezuju s mentalizmom, emocionalnom inteligencijom i socijalnom inteligencijom.

Kod *anksioznog* ili „A“ *obrasca privrženosti* prevladava kognicija, dok su emocije potisnute. U odnosu s djetetom roditelj ne pokazuje sigurnost i dostupnost, stoga dijete razvija vrlo kompleksnu strategiju zaštite. Neke od ponašajnih manifestacija jesu povećana briga za roditelja, odnosno zamjena uloga (*parentifikacija*), zatim izolacija kao čuvanje od bolnog iskustva, ili pak popuštanje/prepuštanje („biti dobar/dobra dječak/djevojčica“) (Crittenden, 2008, 2005). Potrebe djeteta su potisnute, dok je želja da se zadovolje potrebe roditelja vrlo snažna. Uloga onoga koji se brine za drugoga – koju je dijete usvojilo u obiteljskom okruženju – ovakvo dijete čini kompetentnim i društveno prihvatljivim. Izbjegavanje stresnih interakcija s roditeljima doprinosi razvoju anksioznosti (Kozłowska i Hanney, 2002, prema Baim i Morrison, 2011), pojavi psihosomatskih bolesti i depresije (Baim i Morrison, 2011). Nedostatak emocionalnosti kod ovog obrasca privrženosti predstavlja rizični faktor za emocionalne, socijalne i obrazovne aspekte razvoja.

Kod *opirućeg* ili „C“ *obrasca privrženosti* prevladavaju emocije. Rezultat je nepredvidivog i nekonzistentnog roditeljstva. Ono je često povezano s depresijom, bolešću, okupiranošću s drugom djecom ili poslom. Roditelj ponekad razumije i prepoznaje djetetove potrebe, a ponekad ne. Ovakvo iskustvo doprinosi stvaranju slike svijeta kao nesigurnog i nepredvidivog te se dijete okreće sebi i svojim osjećajima (Crittenden, 2005). Ove negativne emocije izazivaju roditeljsku pažnju koja u konačnici i jest željeni cilj (Baim i Morrison, 2011). Osobe koje su razvile opirući obrazac privrženosti nemaju povjerenja u informacije, dok s druge strane pretjeruju s emocijama i to osobito onim negativnim. Prenaglašena emocionalnost kod djeteta može dovesti do izljeva bijesa i nasilničkog ponašanja.

Istraživanja iz neurobiologije nesumnjivo podupiru tezu o utjecaju privrženosti na rani razvoj mozga. Odnosi s bliskim osobama, osobito tijekom ranog djetinj-

stva, oblikuju mozgovne funkcije čineći tako potencijal za formiranje i održavanje socijalnih odnosa (osobito onih bliskih) tijekom cijelog životnog vijeka (Siegel i McIntosh, 2011). Stoga opravdava činjenica da privrženost – i u skladu s njom razvoj mozga – čini temelj psihološkom zdravlju pojedinca (Stefanović-Stanojević, Tošić-Radev i Velikić, 2015). Rana iskustva zajedno s genskom osnovom temelj su formiranja ponašajnih shema koje koristimo generalno u socijalnim interakcijama kroz životni vijek (Vrtička i Vuilleumier, 2012).

Shore (1997) ističe nekoliko različitih shvaćanja o razvoju mozga nekada i danas. Kao rezultat istraživanja u području neuroznanosti proizlazi prva, možda i najvažnija razlika. Naime, nekadašnje shvaćanje da razvojem mozga upravljaju geni, nije ispravno. Činjenica je da razvoj mozga ovisi o složenoj interakciji gena i okoline. Epigenetski procesi povezuju okolinske faktore s našim genetskim kôdom te omogućavaju vanjskim utjecajima biokemijski otisak na našem genomu, o čemu nam govori epigenetika. Sljedeće, istraživanja su pokazala da su rana iskustva presudna za *arhitekturu mozga*, za prirodu i opseg stečenih sposobnosti. Staro shvaćanje govori da ta rana iskustva imaju ograničen utjecaj na razvoj čovjeka. Treća razlika u shvaćanjima razvoja mozga odnosi se na odnos s primarnim skrbnikom koji, prema novim spoznajama, izravno utječe na način „umrežavanja“ mozga. Nekadašnje shvaćanje uključuje blaži i ne tako snažan utjecaj ranih iskustava s primarnim skrbnikom na razvoj djeteta. Posljednja, četvrta razlika odnosi se na dinamiku razvoja mozga. Prema starim shvaćanjima razvoj mozga prati linearnu krivulju koja se interpretira kao sposobnost mozga da neprestano uči i mijenja se. Neurološka istraživanja pokazuju da razvoj mozga ima nevjerojatnu sposobnost za promjenu te prati nelinearnu krivulju, odnosno prepoznajemo osjetljiva razdoblja za stjecanje različitih znanja i vještina. Važno je istaknuti još jednu značajku mozga. Naime, postoje trenutci kada je vjerojatnije da će negativna iskustva, ili izostanak odgovarajuće stimulacije, imati ozbiljne i trajne učinke na cjeloživotni razvoj. Ističe se još jedna razlika u shvaćanju razvoja mozga. Prema tradicionalnom shvaćanju, djetetov mozak je nezrela verzija mozga odrasle osobe. Tijekom vremena mozak sazrijeva i postaje sve sličniji mozgu odraslog čovjeka usvajajući sve složenije vještine. Suvremeno shvaćanje dječji mozak promatra u svjetlu funkcionalne različitosti u odnosu na mozak odrasle osobe. U svakoj razvojnoj fazi razvijaju se ponašanja koja su prikladna za preživljavanje (Sullivan, 2012) te se sukladno tome privrženost tijekom djetetova života mijenja u skladu sa zahtjevima okoline.

Istraživanja iz područja neuroznanosti daju nam neke osnovne smjernice koje doprinose boljem razumijevanju razvoja mozga i povezanosti s utjecajima iz okoline, a time i boljem razumijevanju ponašanja pojedinca kroz cijeli životni vijek u

svim socijalnim kontekstima.

Prva postavka govori o tome da je središte kontrolnih sustava u području orbitofrontalnog korteksa koji se naziva „višim izvršiteljem emocionalnog mozga“. Ovo područje mozga u najvećoj mjeri ima regulatornu funkciju. Naime, rano formirani psihoneurobiološki mehanizmi imaju ulogu medijatora u formiranju adaptivnih odnosno neadaptivnih regulatornih procesa (Schoore, 2000). Iz tog razloga privrženost čini jedan od najvažnijih okvira koji nam omogućuje razumijevanje emocionalne regulacije tijekom socijalnih odnosa. Sljedeća postavka govori da je kritično vrijeme za mijelinizaciju period od 7. do 15. mjeseca života djeteta, kada je razvoj mozga najintenzivniji. Također, sjećanje zrelosti kortikolimbickog područja mozga događa se do kraja druge godine života. Stoga usklađenost između djeteta i primarnog skrbnika direktno utječe na utiskivanje. Amigdala (*corpus amygdaloideum*), parne su jezgre koje su smještene duboko u sljepoočnom režnju te su dio limbickog sustava (Šagud i Šimić, 2020). Imaju ključnu ulogu u emocionalnosti (Gallagher i Chiba, 1996) tako što integriraju osjetne informacije te im pridaje emocionalnu važnost (Mulc, Vukšić i Šimić, 2020). Značajno je istaknuti da amigdala može preuzeti kontrolu nad ponašanjem dok je prefrontalni korteks još uvijek u „razmišljanju“ koje ponašanje poduzeti. Zanimljivo je otkriće neuroznanstvenika LeDoux (1992) koje otkriva da živčani impulsi, koji su povezani s emocijama, u značajno kraćem vremenu dolaze do amigdala u odnosu na njihovu obradu u svjesnom dijelu mozga, korteksu. Naime, prema teoriji LeDoux, podražaj koji uvjetuje strah dolazi do amigdala preko dva odvojena puta. Jedan je neposredan put preko talamusa koji se odvija bez prethodne kortikalne obrade, dok je drugi onaj koji dolazi u amigdale nakon što je prošao kortikalnu obradu (Mulc, Vukšić i Šimić, 2020). Ova činjenica omogućuje razumijevanje ljudskih reakcija koje su spontane i koje su rezultat impulzivne reakcije bez kontrole svijesti i kognitivnih procesa. Posljednja postavka ističe važnost usklađenosti između djeteta i primarnog skrbnika koja direktno utječe na utiskivanje.

S obzirom na razinu svjesnosti, a onda i za učinak kroz životni vijek, važno je razlikovati eksplicitno i implicitno pamćenje (Siegel, 1999). Eksplicitno pamćenje je prisjećanje na događaje i pamćenje informacija, dok je implicitno pamćenje emocija i proceduralne aktivnosti. Naglasak ćemo staviti na implicitno pamćenje, s obzirom na njegovu važnost u ovom kontekstu. Implicitno pamćenje javlja se ranije u životu djeteta te obilježava predverbalno razdoblje razvoja odnosno vrijeme do druge godine života. Do tada, jedina sjećanja su implicitna te čine temelj psihološkog funkcioniranja. Ono se događa na razini subkortikalnih struktura, dominantno na razini amigdale. Implicitno pamćenje se još naziva *zadržavanje bez pamćenja*, *nedeklarativno pamćenje*, *neverbalno pamćenje*. Pamćenje je bez

konteksta i razumijevanja razloga zbog kojih su se emocije javile i kako su nastale. Ova razina pamćenja je nesvjesna, ali vrlo snažno utječe na naš život. Ovdje bismo mogli citirati poslovicu Georgea Santayana: *Oni koji se ne mogu sjetiti prošlosti, osuđeni su na to da je ponavljaju*. Implicitno pamćenje može biti izazvano događajem, odnosno događaj može izazvati emocionalni odgovor, a da osoba nije svjesna povezanosti (Cozolino, 2006). Slaba ili nikakva sjećanja na prošlost uključuju veću vjerojatnost da će ti sadržaji iz prošlosti oblikovati naš život i to, nažalost, na način koji ne želimo. Implicitno pamćenje stečeno tijekom ranog djetinjstva na nesvjestan način upravlja našim ponašanjem kroz cijeli životni vijek. Ono oblikuje naš mozak, a manifestacija toga je kada u ključnim situacijama ulazimo u stare sheme i stanja te ih doživljavamo kao da su naša sadašnja iskustva (Siegel, 1999). Iz ovoga proizlazi da rana iskustva oblikuju osobnost, što svakako pokazuju istraživanja Johna Bowlbyja, Mary Ainsworth i njihovih suvremenika. Implicitno pamćenje nije pamćenje informacija i događaja, već je pamćenje temeljeno na emocijama, ono je oblik emocionalnog, osjetilnog ili bihevioralnog pamćenja koji ne uključuje prisjećanje činjenice niti vremenski slijed. Temeljem implicitnog pamćenja stvaramo anticipacije onoga što se može dogoditi u budućnosti, filtriramo i iskrivljujemo naše percepcije, a time i oblikujemo ponašanje i donošenje zaključaka. U tom kontekstu Siegel (2012) govori o *rezonantnim krugovima* koji nastaju kao rezultat socijalnih odnosa. Rezonantni krugovi doprinose razumijevanju neurobiologije četiri obrasca privrženosti i načina kako u skladu s obrascem privrženosti razumijemo socijalni svijet koji nas okružuje. Osoba koja posjeduje siguran obrazac privrženosti svijet doživljava kao sigurno okruženje, ne boji se bliskosti, ima pozitivan stav prema trajnim vezama i dobro podnosi frustraciju. Osoba nesigurno-izbjegavajućeg obrasca privrženosti zatvorena je prema emocijama te bliske odnose doživljava neugodnim, ona je ranjiva i nema povjerenja prema drugima. Prisutna je pretjerana regulacija tijela, ali i emocija. Osoba nesigurno-anksioznog obrasca privrženosti posjeduje simpatički živčani sustav koji je pretjerano stimuliran i nedovoljno reguliran pa je preplavljena stresom. Prisutan je strah od napuštanja, tjeskobna je, te ima poteškoća u suočavanju s teškoćama. Kod dezorganiziranog obrasca privrženosti, osoba pokazuje poteškoće u funkcioniranju i regulaciji emocija te koristi disocijaciju kao mehanizam obrane. Kod ovih osoba parasimpatički živčani sustav pretjerano regulira tjelesnu energiju što može dovesti do osjećaja bespomoćnosti i paraliziranosti.

Kao što je istaknuto rezultati istraživanja iz područja neuroznanosti donose i objektivni dokaz o tome koje su posljedice socijalnih odnosa u ranom djetinjstvu na razvoj kroz životni vijek. U nastavku slijedi prikaz rezultata istraživanja iz ovoga područja, redom kako bliski odnosi definiraju roditeljstvo, razvoj kroz

životni vijek, načine kako reagiramo i kako sukladno tome formiramo bliske odnose.

Istraživanje Atzil, Hendler, Feldman (2011) provedeno je na mladim majkama koje su promatrane u interakciji s djetetom (dobni raspon djece kretao se od 4 do 6 mjeseci). Majke su promatrane u kućnom okruženju te su temeljem toga bile podijeljene u dvije skupine. Jednu skupinu majki činile su one čije je ponašanje usklađeno s djetetovim (sinkrono ponašanje), a drugu skupinu činile su majke čije ponašanje nije bilo usklađeno s ponašanjem djeteta (intruzivno ponašanje). Promatranje aktivnosti mozga koje je provedeno putem funkcionalne magnetske rezonance (fMRI) ukazuje na zaključak da je kod majki čije je ponašanje usklađeno s ponašanjem djeteta veća aktivnost lijeve jezgre *accumbens*, dok je kod majki koje su intruzivne zabilježena aktivnost u području desne amigdale. Autori zaključuju da različito roditeljstvo i odnos roditelj djeteta uključuje različitu neuralnu aktivnost mozga, čineći neurobiološku osnovu majčinstva.

Moutsiana, Johnstone, Murray, Fearon, Cooper, Pliatsikas, Goodyer i Halligan (2014) proveli su longitudinalno istraživanje u trajanju od 22 godine. Pretpostavka od koje su autori pošli jest da kvaliteta ranog okruženja utječe na morfologiju ključnih neuralnih struktura. Kada su bila u dobi od 18 mjeseci djeca su kategorizirana u dvije skupine, s obzirom na tip privrženosti. Prvu skupinu su činila djeca koja su manifestirala siguran obrazac privrženosti, a drugu skupinu činila su djeca koja su pokazivala nesiguran obrazac privrženosti. Cilj je bio utvrditi postoji li razlika u volumenu amigdala i volumenu hipokampusa u ranoj odrasloj dobi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da djeca koja su razvila nesigurnu privrženost imaju veći volumen amigdale u odnosu na djecu koja su razvila sigurnu privrženost s primarnim skrbnikom. Povećan volumen amigdala povezuje se s negativnom afektivnošću, osjetljivošću na negativna iskustva i povećanom razinom anksioznosti, kako kod djece tako i kod odraslih. Autori nisu pronašli povezanost tipa privrženosti s volumenom hipokampusa. Temeljem dobivenih rezultata zaključuju da je kvaliteta odnosa s primarnim skrbnikom u ranoj dobi povezana s morfologijom amigdala.

Cortes Hidalgo, Muetzelac, Luijk, Bakermans-Kranenburg, Marroun, Meike, van IJzendoorn, White i Tiemeiera (2019) ističu dugoročnu povezanost između kvalitete privrženosti djeteta-roditelj i morfologije mozga. Loša kvaliteta rane veze dojenče-roditelj predviđa kasnije poteškoće kod djeteta. Provedeno je istraživanje u kojemu je sudjelovalo 551 djeteta. Privrženost djeteta-majka mjerena je metodom *ispitivanja u nepoznatoj situaciji* kada su djeca bila u dobi od 14 mjeseci. Istoj djeci učinjena je fMRI kada su imali 10 godina. Rezultati upućuju na povećani hipokampus kod djece koja su razvila dezorganiziranu privrženost u odnosu na

djecu koja su razvila sigurnu privrženost. Autori su suzdržani u izvođenju uzročno-posljedične veze između obrasca privrženosti u ranom djetinjstvu i učinka na mozak, ali ističu kako podatci pružaju nove dokaze o dugoročnoj povezanosti između kvalitete privrženosti dojenčeta i roditelja i specifičnih razlika u mozgu. Zaključuju da roditeljsko ponašanje samo djelomično objašnjava etiologiju dezorganizirane privrženosti. Neki drugi čimbenici, kao što su genetika i biološke karakteristike dojenčadi, mogli bi igrati ulogu u formiranju ovog obrasca privrženosti.

Istraživanje provedeno na muškoj djeci u dobi od 18 mjeseci, kada im je identificiran obrazac privrženosti te rezultati fMRI dobiveni kada su djeca bila u dobi od 20 godina, pokazuju povezanosti između nesigurne privrženosti i povećane neuralne aktivnosti u području bazalnih ganglija i amigdala (Quevedo, Waters, Scott, Roisman, Shaw i Forbes, 2017). Specifično, mladi muškarci s poviješću neorganizirane privrženosti u dojenačkoj dobi pokazali su povećanu aktivnost amigdala dok su iščekivali nagradu u odnosu na one mladiće s poviješću organizirane privrženosti. Nije zabilježena razlika u aktivnosti amigdala između skupine mladića s poviješću organizirane-nesigurne i organizirano-sigurne privrženosti. Učinak privrženosti uočen je u situaciji očekivanja nagrade tijekom koje su mladići dezorganiziranog obrasca privrženosti imali veću emocionalnu reaktivnost u situaciji iščekivanja nagrade te su koristili veću kognitivnu kontrolu kada je ishod bio negativna. Autori zaključuju da ostaje otvoreno pitanje u kojem se trenutku pojavljuju obrasci aktivacije i kako ti obrasci doprinose prilagođenom odnosno neprilagođenom ponašanju tijekom razvoja.

Vrtička, Andersson, Grandjean, Sander i Vuilleumier (2008) ističu da je obrazac privrženosti u odrasloj dobi povezan sa socijalnim interakcijama. Autori su proveli istraživanje s ciljem odgovora na pitanje kako tri obrasca privrženosti – sigurna, izbjegavajuća i tjeskobna – oblikuju reakcije mozga. Kao mjeru aktivnosti mozga autori su koristili funkcionalnu magnetsku rezonancu. Nezavisnu varijablu predstavljali su pozitivni odnosno negativni socijalni stimulusi, a zavisnu varijablu činila je aktivnost mozga odnosno način na koji tri klasična obrasca privrženosti moduliraju reakcije mozga na izraze lica što su odražavali pozitivne odnosno negativne informacije na socijalne stimulse. Drugim riječima, autori su promatrali aktivnost mozga koja je reakcija na pozitivne odnosno negativne reakcije u kontekstu obrasca privrženosti. Rezultati upućuju na zaključak da obrazac privrženosti modelira aktivnost mozga. Autori zaključuju da se obrazac privrženosti u odrasloj dobi odražava u osobinama ličnosti koje snažno utječu na stvaranje emocionalnih veza i reakcija u kontekstu međuljudskih odnosa. Time je potvrđena biološka osnova privrženosti koja nam pomaže u razumijevanju pona-

šanja pojedinca.

Strathearn, Fonagy, Amico i Montague (2009) ispitivali su aktivnost mozga kod majki prvorođkinja kao reakciju na osmijeh vlastitog djeteta. Reakcija na osmijeh djeteta mjerena je razinom oksitocina koja je bila različita u ovisnosti o obrascu privrženosti koje su majke imale (stil privrženosti mjereno je prije poroda bebe). Kod majki koje su manifestirale sigurnu privrženost zabilježena je povećana aktivnost mezokortikolimbickog mozga kada su vidjele nasmijano lice svoje bebe, za razliku od majki koje su imale nesigurnu privrženost. Također, majke sigurne privrženosti imale su snažniji odgovor oksitocina i dopamina. Kod majki nesigurne privrženosti zabilježena je povećana aktivnost u području prednje insule, području koje je zaduženo za bol, gađenje, nepravdu.

Zhang, Ran, Xu, Ma i Chen (2018) istraživali su neuralnu aktivnost (mjerenu uz pomoć fMRI) mozga kao rezultat izloženosti emocionalnom podražaju s obzirom na različit obrazac privrženosti kod odraslih. Pritom su emocionalni podražaj predstavljale tri vrste vinjeta, odnosno scenarija (nedvosmislena, dvosmislena i nesocijalna). Autori polaze od pretpostavke da je stil privrženosti relativno stabilna osobina koja je povezana s emocionalnom regulacijom i s nošenjem sa stresom. Zabilježeni su različiti neuralni odgovori na emocionalne podražaje s obzirom na obrazac privrženosti. Tako npr. anksiozno privrženi obrazac povezan je s povećanim odgovorom lijeve amigdale kao reakcije na emocionalni podražaj. To upućuje na zaključak o osjetljivosti ove skupine osoba na emocionalne podražaje. Autori zaključuju da se tijekom percipiranja emocionalnog podražaja aktiviraju područja mozga u skladu s obrascem privrženosti osobe koja je tim sadržajima izložena.

Reakcije mozga odraslih na fotografiji dojenčadi u dobi od 3 do 6 mjeseci također ukazuju na različitost neuralne aktivnosti mozga (Ma i sur., 2017). Anksiozno privrženi odrasli pokazuju povećanu aktivnost mozga u prednjem temporalnom području, hipokampusu i dorzalnom prednjem cingularnom korteksu u situacijama kada imaju negativne emocije, dok je manja aktivnost zabilježena u orbitofrontalnom korteksu u situacijama kada te negativne misli potiskuju. Izbjegavajuće privrženi odrasli pokazivali su niže amplitude P300 i N170 (potencijali povezani s događajem koji je odraz neuronske obrade lica). Kod sigurno privrženih osoba zabilježena je veća amplituda P300 koja je usko povezana s većom sposobnošću percipiranja lica dojenčeta koja je dalje povezana s osjetljivošću na potrebe djeteta kao nezaobilazne komponente sigurne privrženosti. Autori zaključuju da je obrazac privrženosti odraslih povezan s odgovorima mozga na percepciju dječjih lica.

Nadalje, istraživanja pokazuju da poboljšanje roditeljske skrbi u ranim godinama života oporavlja regulaciju kortizola (smanjuje se razina kortizola). Traumat-

ska iskustva, zajedno s naslijeđenim značajkama, mijenjaju strukturu mozga te ugrožavaju emocionalni i kognitivni razvoj pojedinca (Sullivan, 2012). Optimalna stimulacija koja dolazi iz okoline je najučinkovitija za razvoj. Ukoliko je dijete izloženo prevelikoj ili, s druge strane, premaloj stimulaciji učinak nije optimalan. Svakako da je specifična stimulacija povezana s razvojnom dobi djeteta. Tako, naprimjer, gruba igra može biti stimulativna za razvoj grube motorike četverogodišnjeg djeteta, dok bi ista takva igra bila neprikladna za dojenče (Sullivan, 2012).

U odrasloj dobi obrazac privrženosti poput moderatora regulira emocionalno i socijalno ponašanje u partnerskim odnosima te poput vodiča upravlja osobnim resursima u situacijama kada postoje ili ne postoje socijalni resursi (Coan, 2010). Individualne razlike u obrascu privrženosti vidljive su u razlikama u aktivaciji neuronskih struktura (Coan, 2010). Tako, naprimjer, osobe koje su razvile anksioznu privrženost imale su nižu razinu aktivacije u orbitofrontalnom korteksu. Nadalje, kod osoba koje su izvješćivale o gubitku uslijed smrti, zlostavljanju ili napuštanju, zabilježena je veća aktivacija u području amigdala i hipokampusa tijekom gledanja slika koje su sadržavale traumatske situacije povezane s privrženošću. Autori zaključuju da traume iz prošlosti mogu senzibilizirati neuronske sustave koji reagiraju na potencijalnu prijetnju odnosno na potencijalni gubitak ili opasnost.

Kao rezultat istraživanja iz područja socijalne neuroznanosti Long, Verbeke, Ein-Dor i Vrtička (2020) predlažu neuro-anatomski model privrženosti (*neuro-anatomical model of human attachment – NAMA*). Temeljem ovog modela autori govore o neuralnom sustavu privrženosti koji se sastoji od dva modula. Prvi modul čini emocionalna mentalizacija koja uključuje averziju i pristupanje, dok drugi modul čini kognitivna mentalizacija koja uključuje emocionalnu regulaciju i reprezentacije mentalnog stanja. Ove dvije domene, emocionalna i kognitivna, na različite načine mogu upravljati doživljavanjem stvarnosti. Teorija privrženosti razlikuje obrasce upravo u odnosu na ove dvije domene/modula. Ukoliko su ovi moduli u ravnoteži, podjednako prisutni kao ishod, imamo sigurnu privrženost koja je obilježena pozitivnom slikom sebe i drugih. Ako prevladava kognicija, obrazac privrženosti je anksiozno izbjegavajući i uključuje negativnu sliku sebe i ambivalentnu sliku drugih. Ako prevladavaju emocije, obrazac privrženosti je zaokupirano opirući i uključuje negativnu sliku drugih i pozitivnu sliku sebe. Funkcionalnost ova dva modula ovisi o interindividualnim razlikama u privrženosti. Razumijevanje ovog modela pruža mogućnost za izradu preventivnih strategija usmjerenih na pojedinca i obitelj, s ciljem smanjenja psihopatoloških ponašanja povezanih s privrženošću (Long i sur., 2020).

Područja neuroznanost, socijalna neuroznanost, sociobiologija, psihoneurobio-

logija – nova su znanstvena područja koja pokušavaju rasvijetliti odnos između psihološkog i biološkog aspekta našeg postojanja. Unatoč različitim tehnikama mjerenja relevantnih varijabli, sasvim je izvjesno da privrženost ima svoju biološku osnovu (Long i sur., 2020). Buduća istraživanja i razvoj tehnologije zasigurno će doprinijeti razumijevanju razvoja u kontekstu socijalnih i bioloških determinanti.

Zaključak

Istraživanja iz područja neuroznanosti – koja u središte stavljaju pitanje povezanosti privrženosti i oblikovanja neuralnih struktura – relativno su nova. Različite metode mjerenja, različiti uzorci, često neopravdano kauzalno zaključivanje, utjecaji različitih kovarijata otežavaju stvaranje jasne slike o povezanosti privrženosti i morfologije i funkcije mozga. No, većina prikazanih rezultata istraživanja upućuje na zaključak o povećanom volumenu amigdala i povećanom hipokampusu kod osoba koje su razvile nesiguran obrazac privrženosti. Također, kod nesigurno privrženih osoba zabilježena je veća aktivnost u područjima amigdala, bazalnih ganglija i prednje insule. Kod majki koje su razvile nesiguran obrazac privrženosti zabilježen je slabiji odgovor oksitocina i dopamina te je zabilježena smanjena aktivnost mezokortikolimbickog mozga. Rezultati longitudinalnih istraživanja pružaju uvjerljive dokaze da rani odnosi imaju važnu ulogu u socijalnom, emocionalnom i kognitivnom razvoju djeteta. Ovako rano formirani psihoneurobiološki mehanizmi imaju medijacijsku ulogu u regulatornim procesima našega ponašanja u smjeru ne/adaptivnosti. Istraživanja iz ovoga područja izuzetno su vrijedna jer daju novu perspektivu koja svakako doprinosi boljem razumijevanju razvoja kroz životni vijek. Također, smatramo važnim razvijanje društvene svjesnosti o važnosti kvalitete odnosa u ranom djetinjstvu za kasniji razvoj. U tu svrhu moguća je implementacija sadržaja iz područja neuroznanosti i privrženosti u različite oblike formalnog i neformalnog obrazovanja s ciljem smanjenja psihopatoloških ponašanja povezanih s privrženosti. Upoznavanje budućih roditelja, odgojitelja, učitelja, psihologa, socijalnih radnika jedan je od načina popularizacije neuroznanstvenih spoznaja povezanih s razvojem. Upoznavanje s alatima pružanja pomoći djetetu koje je razvilo nesiguran obrazac privrženosti svakako bi doprinijelo njegovoj dobrobiti. Također, upoznavanje šire javnosti putem medija, tribina, radionica o važnoj ulozi ranih odnosa za dobrobit djeteta moglo bi doprinijeti stvaranju uvjeta za zdrav razvoj djeteta. Razumijevanje ovih procesa nastajanja, razvijanja i mogućih promjena ponašanja ima značajne implikacije za socijalnu

politiku, praksu, podučavanje, savjetovanje i psihoterapiju. Investicija koja dugoročno donosi učinke za društvo u cjelini je svakako ona koja je usmjerena na dobrobit obitelji i djece.

LITERATURA

- AINSWORTH, M.D.S. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40, 969–1025.
- ATZIL, A., HENDLER, T. i FELDMAN, R. (2011). Specifying the Neurobiological Basis of Human Attachment: Brain, Hormones, and Behavior in Synchronous and Intrusive Mothers. *Neuropsychopharmacology*, 36, 2603–2615.
- BAIN, C. i MORISSON, T. (2011). *Attachment-based Practice with Adults, Understanding strategies and promoting positive chance*. Bedford, Pavilion.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss: vol. I: Attachment*. London: Hogarth Press.
- COAN, J.A. (2010). Adult attachment and the brain. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 2, 210–217.
- CORTES HIDALGO, A.P., MUETZELAC, R., LUIJK, M., BAKERMANS-KRANENBURGE, M.J., MARROUN, H.E., MEIKE W.V., VAN IJZENDOORN, M.H., WHITE, T. i TIEMEIERA, H. (2019). Observed infant-parent attachment and brain morphology in middle childhood– A population-based study. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 40, <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100724>
- COZOLINO, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. W W Norton & Co.
- CRITTENDEN, P.M. (2005). Attachment Theory, Psychopathology, and Psychotherapy: The Dynamic-Maturational Approach, *Psicoterapia*, 30, 171–182.
- CRITTENDEN, P.M. (2008). *Raising Parents – Attachment, parenting, and child safety*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- GALLAGHER, M. i CHIBA, A.A. (1996). The amigdala and emotion. *Current Opinion in Neurobiology*, 6 (2), 221–227.
- DABBING, J. i SANDS, J. (1973). Quantitative growth and development of human brain. *Archives of Disease in Childhood*, 48, 757-767. doi: 10.1136/adc.48.10.757.
- GARCIA, A.M. i IBÁÑEZ, A. (2014). Two-Person Neuroscience and Naturalistic Social Communication: The Role of Language and Linguistic Variables in Brain-Coupling Research, *Front Psychiatry*, 5:124, doi: 10.3389/fpsy.2014.00124
- HANSON, R. i MENDIUS, R. (2014). *Budin mozak*. Zagreb, V.B.Z.
- LEDOUXA, J.E. (1992). Emotion and the amygdala. U: J. P. Aggleton (Ur.), *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction* (str. 339–351). Wiley-Liss.
- LONG, M., VERBEKE, W., EIN-DOR, T. i VRTIČKA, P. (2020). A functional neuro-anatomical model of human attachment (NAMA): Insights from first- and se-

- cond-person social neuroscience. *Cortex*, 126, 281–321.
- MA, Y., RAN, G., CHEN, X., MA, H. i HU, N. (2017). Adult Attachment Styles Associated with Brain Activity in Response to Infant Faces in Nulliparous Women: An Event-Related Potentials Study. *Frontiers of Psychology*, 21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00627>
- McGOWAN, P. i sur. (1999). Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nature Neuroscience*, 12, 342–348.
- Moutsiana, Ch., Johnstone, T., Murray, L., Fearon, P., Cooper, P.J., Pliatsikas, Ch., Goodyer, J. i Halligan, S.L. (2014). Insecure attachment during infancy predicts greater amygdala volumes in early adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 5, 540–548.
- MULC, D., VUKŠIĆ, M. i ŠIMIĆ, G. (2020). Ustroj, djelovanje i razvitak amigdaloidne jezgre čovjeka. U: G. Šimić i sur. Uvod u neuroznanost emocija i osjećaja. Zagreb: Ljevak, 2020. 73–110.
- NELSON III, CH, A., ZEANA, H., CH, H. i FOX, N.A. (2019). How Early Experience Shapes Human Development: The Case of Psychosocial Deprivation. *Neural Plasticity*, <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>
- PERRY, A. (2008). Child maltreatment and adult outcomes: The mediating role of adult attachment. <https://www.proquest.com/openview/0f2acc9ed4bed3d8d9d846691707629/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> (preuzeto 6.9.2021).
- QUEVEDO, K., WATERS, T.A., SCOTT, H., ROISMAN, G.I., SHAW, D.S. i FORBES, E.E. (2017). Brain activity and infant attachment history in young men during loss and reward processing. *Development and Psychopathology*, 29, 465–476.
- SCHORE, A.N. (2000). Attachment and the regulation on the right brain. *Attachment and Human Development*, 2 (1), 23–47.
- SHORE, R. (1997). What have we learned?. U: R. Shore (Ur.), *Rethinking the Brain. New Insights into Early Development* (str. 15–27). NY: Families and Work Institute.
- SIEGEL, D.J. (2012). *The Developing Mind*. London: The Guilford Press.
- SIEGEL, D.J. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology: An integrative handbook of the mind*. NY: Norton.
- SIEGEL, D.J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Washington: Guilford Press.
- SIEGEL, D.J. i McIntosh, J. (2011). Family law and the neuroscience of attachment, part II. *Family Court Review: An Interdisciplinary Journal*, 49 (3), 513–520.
- STEFANOVIĆ-STANOJEVIĆ, T., TOŠIĆ-RADEV, M. i VELIKIĆ, D. (2015). Maternal Attachment and Children's Emotional and Cognitive Competences. *Psychological Topics*, 24, 1, 51–69.
- STRATHEARN, L., FONAGY, P., AMICO, J. i MONTAGUE, R. (2009). Adult

- Attachment Predicts Maternal Brain and Oxytocin Response to Infant Cues. *Neuropsychopharmacology* 34, 2655–2666.
- SULLIVAN, R.M. (2012). The Neurobiology of Attachment to Nurturing and Abusive Caregivers. *Hastings Low Journal*, 63, 6, 1553–1570.
- ŠAGUR, M. i ŠIMIĆ, G. (2020). Uloga amigdala u poremećajima ponašanja i emocionalnog doživljavanja. U: G. Šimić i sur. Uvod u neuroznanost emocija i osjećaja. Zagreb: Ljevak, 2020, 113–140.
- TULVING, E. (2000). Concepts of memory. U E. Tulving i F. I. M. Craik (Ur.), *The Oxford Handbook of Memory*(str. 33–43). New York: Oxford University Press.
- VLASTELICA, M. (2014). *Rani odnos majka-dijete*. Zagreb: Medicinska knjiga.
- VRTIČKA, P. i VUILLEUMIER, P. (2012). Neuroscience of human social interactions and adult attachment style. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 212, 1–15.
- VRTIČKA, P., ANDERSSON, F., GRANDJEAN D., SANDER, D. i VUILLEUMIER, P. (2008). Individual Attachment Style Modulates Human Amygdala and Striatum Activation during Social Appraisal. *PLoS ONE* 3(8): e2868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0002868>
- ZANG, X., RAN, G., XU, W., MA, Y. i CHEN, X. (2018). Adult Attachment Affects Neural Response to Preference-Infering in Ambiguous Scenarios: Evidence From an fMRI Study. *Neuroinformatics*, 14, 339–351. <https://doi:10.1007/s12021-016-9299-4>

NEUROSCIENTIFIC BASIS OF ATTACHMENT

Abstract

The goal of this paper is to provide an overview of recent findings in the field of neuroscience, which provide additional perspective important for the understanding of child development, but also for the understanding of development throughout one's entire lifespan. The paper briefly presents J. Bowlby's theory of attachment and the results of neuroscientific research aimed at determining differences in the functioning of brain structures - with regard to the pattern of attachment that has been formed. The paper relies on the developmental perspective in terms of parenting, characteristics of children and specificities in adulthood. Despite some methodological limitations, and the absence thus far of a sufficiently clear connection between the quality of early relationships - attachment and brain functioning, there is enough clear evidence corroborating the argument that early experiences in interaction with parents contribute to the formation of neural structures that govern the cognitive, emotional and social development of an individual. Understanding development from an additional, neuroscientific perspective, could certainly have significant implications for social policy, practice, teaching, counseling and psychotherapy, i.e., in terms of investing community efforts for the purposes of amplifying the well-being of families and children.

KEYWORDS: *social relations, attachment, neuroscience, brain*

I.

**SOCIOEMOCIONALNI
ASPEKTI DJETINJSTVA**

DIJETE I DJETINJSTVO U SVIJETU PROMJENA

Anka JURČEVIĆ LOZANČIĆ

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
anka.jlozancic@ufzg.hr

UDK 821.163.42.09-93-3

Prethodno priopćenje

Božica VUIĆ

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
bozica.vuic@ufzg.hr

Sažetak

Općeprihvaćeno je stajalište o djetinjstvu kao specifičnom životnom razdoblju koje ima svoju vrijednost i kulturu i u kojemu je igra najvažniji čimbenik djetetova razvoja i obrazovanja. Naša suvremenost obilježena je stalnim promjenama i sveopćom životnom nesigurnosti koju su, između ostaloga, uzrokovale prirodne katastrofe i pandemija COVID-19. U navedenim okolnostima instinktivno se javljaju nostalgična sjećanja na stabilnije i mirnije dane djetinjstva, sjećanja na zajedništvo u igri, intenzivnu koherenciju, interakciju i učestalo međusobno prihvaćanje. Budući da su u sjećanju prisutne stabilne i predvidljive slike prethodnih vremena, njihovi odrazi prepoznaju se u sjećanjima na priče, književne likove i fabule prepune uzbuđenja. Priče o prošlosti pomažu dublje razumjeti sadašnjost, a priče o aktualnom trenutku najavljuju pojedine životne događaje u budućnosti. Odrasle osobe pomažu djetetu upoznati i prihvatiti sebe i druge uključujući ga u zajedničku izgradnju priča o životnim događajima na temelju kojih dijete gradi autobiografske oblike svijesti o sebi i svijetu. U ovome radu istražuju se autobiografska sjećanja na djetinjstvo u obiteljskom, društvenom i kulturološkom okruženju, analiziraju se društvena i humanistička stajališta o djetetu i djetinjstvu – promišljajući o njima djelomično i u kontekstu promjena koje su snažno obilježile suvremeno društvo.

KLJUČNE RIJEČI: *autobiografsko sjećanje, djetinjstvo, priče, promjene, roditeljstvo*

Uvod

U suvremenoj literaturi istraživanju djeteta i djetinjstva pristupa se sa stajališta izuzetne znanstvene kompleksnosti. Postoje brojni istraživači djetinjstva različitih znanstvenih i epistemoloških polazišta koji promišljaju o pojmovima dijete i djetinjstvo,

temeljenima na raznim stajalištima o djeci rane dobi (Stearns, 2006, James i James, 2008, Qvortrup, 2017). Zajednička poveznica različitih pristupa jest shvaćanje djeteta kao socijalnoga aktera i socijalnoga partnera (Prout, 2005, Corsaro, 2011) ili tumačenje djeteta kao bića socijalnih odnosa ili djeteta u socijalnim odnosima (Bašić, 2011) koje je sposobno stupiti u socijalnu interakciju već od samoga rođenja. Problematizirajući obilježja suvremene slike djeteta, Curtis i Carter (2008) govore o važnosti igre kao izvora učenja djece i stvaranje kontekstualnih uvjeta za zdravo djetinjstvo. Premda se o čovjeku govori kao *biću igre* (Huizinga, 1970), igra se najčešće veže uz djetinjstvo i procese maturacije jer je ona najprirodnija djetetova aktivnost (Duran, 2003) kroz koju uči o sebi i drugima u kontinuiranoj interakciji s okolinom (Kolaković i Vuić, 2012). Dijete je u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem i u tom složenom i aktivnom suodnosu ono uči o svijetu, postupno prihvaća njegove vrijednosti, izgrađuje stavove, načine komunikacije – istodobno ostvarujući odnose pripadnosti i povezanosti s drugim osobama. Promjene u okruženju djeluju na promjene u strukturi djetinjstva (Honoré, 2005). Iako se djetinjstvo u pedagogiji i drugim srodnim znanostima tumači kao faza ili razdoblje, ono je puno više od toga; djetinjstvo je kultura (Corsaro, 2011). Na tom tragu, i s ciljem što preciznijega metodološkoga usmjerenja, potrebno je istraživati djetinjstvo iz perspektive djece odnosno razumjeti ga s aspekta pripadnosti dječjoj kulturi. Slijedom navedenoga, istraživanje života djece i njihova djetinjstva smatramo iznimno bitnim za djecu i društva koja su suočena s brojnim promjenama, a koja određuju i uokviruju odrastanje djeteta te time utječu i na promijenjenu konstrukciju djetinjstva.

Životna priča

Priče o životu sastavni su dio života svakog pojedinca. U literaturi pričanje o životu tumači se aktivnošću, a priče produktom te aktivnosti (Marković, 2012). Prema navedenim odrednicama, životnu priču možemo interpretirati pričom pojedinca o tome što misli da je značajan dio njegova svakodnevnoga života. Stoga je sve ono čega se sjećamo uvijek osobno iskustvo. Važnost određenoga vremenskog slijeda vrijednoga pamćenja u životu pojedinca Marković (2012) tumači autobiografskim pamćenjem koji je važan aspekt životne priče. Gradeći navedene strukture vlastitoga životnoga puta, prisjećajući se inspirativnih događaja, osvještavanjem i refleksijom, stječe se i razvija znanje o sebi. Prema Duran (2003), autentična, osobna sjećanja prožeta nostalgijom učvršćuju osjećaje vlastitoga identiteta za kojim učestalo i neumorno tragamo. Spomenuta autorica autobiografiju tumači metodom samoprocjene ili samoiskaza u kojoj sudionici iznose sjećanja na doživljaje iz prošlosti, što doprinosi dubljem razu-

mijevanju osobnosti, pojedinih emocija, života – i to na spontan i kreativan način. U ovom radu analizirana su sjećanja na djetinjstvo u formi pisanih iskaza osoba različite životne dobi. Prema dostupnoj literaturi, karakteristično je za priče o životu homodi-jegetičko pripovijedanje koje se odvija u prvoj osobi (Marković, 2012), a narativni sli-jed prisjećanja rezultira nastojanjem da se uspomene potvrde i obnove kroz sačuvane slike sjećanja koje se odnose na životno razdoblje vlastita djetinjstva, što je vidljivo u iskazu koji slijedi:

Što je ljudski život? More, uzburkani val koji čezne za svojim žalom, 'trenutje oka', kao što bi rekao naš veliki pjesnik Ivan Gundulić. U svemu tom čudesnom tkanju nađu se i sati sumnje, sati bola, trenutci klicanja i suza, zanosa i razočaranja i svaki taj trenutak ostavlja neizbrisiv trag, jer uvijek u nama ostaju sjećanja. Sva-ko razdoblje u čovjekovu životu pohranjeno je u uspomenama, no vjerujemo da će se mnogi složiti ako podsjetimo da su od kolijevke pa do groba uvijek najživlja sjećanja na đачko doba. Svakoga proljeća uvijek iznova – prema nekom svom nevidljivom, unutar-njem zelenom satu – olista obližnji Maksimir, još intenzivnije postane modro nebo iznad Zagreba, a škola, smještena u središtu istoimene sto-ljetne gradske četvrti oživi novim dječjim smijehom, novim radostima i teškoćama odrastanja. I kao što je u proljeće priroda prožeta mnoštvom mirisa, zvukova i boja, tako je i škola u jedinstvenu cjelinu ispreplela različite kulture i običaje. O harmoničnom suglasju tih različitosti svjedoči ne samo moje osobno, već i brojna druga životna iskustva. Iako su prošla mnoga proljeća od mojega odrastanja i odrastanja moje generacije, i danas, dok prolazim ovom istom ulicom, preplave me mnoga ugodna sjećanja... I odjednom preda mnom su draga lica mojih prijatelja, lice moje prve učiteljice, zidovi moje učionice, u uhu čujem šapat prve tajne, srce počinje kucati ritmom prve simpatije i sve je ovdje moje... Svi zvuci, mirisi, sve boje i dodiri djetinjstva, radosnog djetinjstva i odrastanja... Iako sam danas odrasla osoba koja sigurnim koracima hrabro korača svojim životnim putem, ja sam još uvijek dijete koje se s osmijehom na licu prisjeća svojega djetinjstva u koje je utkan svijet igre i bezbrižnosti.

(Šezdesetogodišnjakinja)

Iz navedenog iskaza kazivačice iščitavaju se pozitivne emocije (*veselja, sreće*) koje su prisutne tijekom obnavljanja sjećanja na bezbrižno djetinjstvo (*čujem šapat prve tajne, srce počinje kucati ritmom prve simpatije*). Narativni tijek obuhvatio ju je ugodnim sjećanjima, ponajprije na školske dane (*od kolijevke pa do groba uvijek najživlja su sjećanja na đачko doba*), oživljavaju se mirisi i zvukovi ambijentalnoga okruženja Maksimira (*prema nekom svom nevidljivom, unutar-njem zelenom satu – olista obli-*

žnji *Maksimir*). Zabilježeni primjer potvrđuje da su sjećanja na djetinjstvo posebno intenzivna, a snaga sjećanja na djetinjstvo očituje se pozitivnim emocijama koje kazivačica identificira i u odrasloj dobi (*ja sam još uvijek dijete koje se s osmijehom na licu prisjeća svojega djetinjstva u koje je utkan svijet igre i bezbrižnosti.*).

Djetinjstvo prožeto igrom

Slobodna spontana igra način je življenja (Bašić, 2011), a sjećanja na djetinjstvo prožeta su igrom, slobodom i avanturama. Igre na otvorenom predstavljaju unutrašnju vrijednost za dijete, s obzirom na uživanje i zadovoljstvo koje pružaju. Bilo je to krajem sedamdesetih, kako navodi Fidyk (2019), prisjećajući se djetinjstva i koristeći pritom istraživački pristup temeljen na rekonstrukciji sjećanja i interpretativnoj analizi. Sjećanja kao rekonstrukciju prošlosti autorica prikazuje opisujući isječke ugodnih sjećanja na djetinjstvo koji podsjećaju na proživljene slike dubokih odnosa „protkanih unutarnjom jezgrom smirenosti koji vodi prema osjećajima integracije i jedinstva s prirodom“ (isto, 112). Posebna lakoća i opuštenost koju djeca postižu – igrajući se – rezultat je izazova i uspjeha u svladavanju određenoga zadatka. Kada se dosegne određena razina vještine, djeca dodaju nove prepreke i složenost, jer tako igra postaje izazovnija (Jurčević Lozančić, 2014). Igre su se često odvijale bez kontrolirajućega pogleda odraslih jer bi tada bile zanimljivije, a nastale probleme djeca su rješavala samostalno. To ih je jačalo, činilo odgovornima, a istodobno slobodnima. Djeca su puno više vremena provodila na otvorenim prostorima, najčešće u prirodi, družeći se i igrajući razne igre koje su nekada bile više uzbudljive i bez ograničenja, pri čemu se razvijale spretnost, upornost, strpljivost i samostalnost, o čemu govori sjećanje I. D. (58 godina):

... svoje sam djetinjstvo provela u Koloniji, petrinjskom predgrađu nekih 500-tinjak metara udaljenog od Kotar šume. Po cijele dane samo igra, cika i u nedogled. Najgore mi je bilo kada su nas mama ili baka zvale na večeru. Priroda, zelenilo, aleja jablanova, ukrasno grmlje, livade, cvijeće, brežuljci, šuma – sve je to okruživalo moj dom. Osim prirodnih ljepota i mogućnosti uživanja u njima, koje smo mi obilato koristili, bilo je tu i popratnih sadržaja, danas bismo za neke rekli da su turistička infrastruktura. Primjerice, imali smo na raspolaganju čak dva nogometna igrališta na kojima smo provodili puno vremena. Tu smo čak i mi djevojčice žustro i strastveno igrale nogomet. U blizini je bio instaliran i jedan koš za igru košarke, a često smo se igrali 'skrivača' i 'graničara', uglavnom – sve su to bile igre s obiljem trčanja, smijanja pa i natjecanja. U obližnjoj zgradi, u zajedničkim prostorijama gdje su se održavali i plesnjaci, bila su po-

stavljena dva stola za stolni tenis i tu smo provodili puno vremena, uglavnom u zimskim mjesecima, i to ukoliko nije bilo snijega. Ljeti smo običavali, djeca iz susjedstva i brat, voziti bicikle po obližnjoj šumi, verati se po čekama, posjetiti obližnji izvor i napiti se friške vode, gledati srne koje su trčkarale paralelno s nama u ograđenom prostoru, pogledati fazane u fazaneriji lovačkoga društva. Kada su u šumi bile organizirane igre šumarskih radnika, uživali smo gledajući njihovo natjecanje u spretnosti i brzini u obradi drveća. Sve se to odvijalo na jednom proplanku nedaleko motela za koji mi je uvijek bilo žao da nije turistički eksploatiran. Voljeli smo se igrati u jednoj staroj kadi koja je ostala kao „artefakt“ nekadašnje drvvarnice i praonice rublja, a sada kada se više nije koristila, nama djeci je koristila kao lađa koja nas je vodila u velike pustolovine izmišljenih divljina. A znali smo glumiti da idemo na piknik na obližnje rascvjetane livade na brežuljcima noseći dekice, a u košaricama Gavrilovićeve paštete i malo kruha te friško ubranoga paradajza koje smo odmah smazali čim bi se popeli na brdašce. Brali smo livadsko vijeće, šetali i ulazili u bunker koji nas je odmah odveo u neko davno vrijeme i raspršio maštu pa smo zaigrali role temeljene na strahovima ratnih stradanja koje mi tada, nasreću, još nismo prolazili, osim što smo ih imali priliku vidjeti u nekom ratnom filmu i tada omiljenim televizijskim serijama, kao što su Kapelski kresovi pa smo se igrali Jastreba i Ine te Dimnjačara i komandanta Ljube. A kada su se obližnji brežuljci zabijelili pod snježnim pokrivačem, svakodnevno smo išli na sanjkanje i skijanje.

U iskazu kazivačice uočljivi su topomini *Kolonija* i *Kotar šuma* koji označavaju dijelove grada Petrinje koji je u razornom potresu, 29. prosinca 2020., gotovo potpuno uništen, osobito stara gradska jezgra. Navedeni toponimi, nasreću, manje su oštećeni. Kazivačica svjedoči o odrastanju u prirodnom okruženju (*Priroda, zelenilo, aleja jablanova, ukrasno grmlje, livade, cvijeće, brežuljci, šuma...*), ističući i slobodne igre na otvorenom, bez nazočnosti odraslih, samo u vršnjačkom okruženju. *Po cijele dane samo igra, cika i u nedogled. Najgore mi je bilo kada su nas mama ili baka zvale na večeru.* (I. D., 58); *Ili dok ne bi netko došao po mene.* (M. Š., 71). U takvim okolnostima do izražaja dolazi neograničen prostor dječje mašte, kada stara odbačena kada postaje lađom koja ih vodi u *velike pustolovine izmišljenih divljina*.

Igre na otvorenom odvijale su se tijekom cijele godine, bez obzira na godišnja doba. O tome govori i zapis gospodina M. Š. (71 godina), koji je zabilježio sljedeće:

Poslije ručka bi malo odmorili, a onda bi me ljeti tata vodio na kupanje. Kupao bih se na drugom slapu Petrinjčice, odmah pored nogometnog igrališta. Zimi bih išao na sanjkanje i klizanje s kojeg se ne bih vraćao dok se nisam dobro

smrznuo, ili dok ne bi netko došao po mene. Sanjkali smo se na Štreki (nasip uz željezničku prugu), klizali bi se na Materijal grabi (velika plitka jama u kojoj je bilo puno leda), sve dok ne bi došao petrinjski slastičar Behadin, koji je sjekao led, a koji mu je služio za rashlađivanje sladoleda i kolača. Nismo bili baš oduševljeni tim činom (frižidera nije još bilo).¹

U igri *Kao da idemo na piknik*, o kojoj govori I. D. (58), ostala je sačuvana petrinjska tradicija u sjećanju na proizvode poznate petrinjske prehrambene tvornice. Zanimljivo je sjećanje na igre uz „bunkere“ i u njima – koji su stvarne građevine ostale iz Drugoga svjetskoga rata, i kojih je sve do kraja 90-ih godina 20. stoljeća u Petrinji i njezinoj okolini bilo nekoliko. Bunkereri su postali mjesto dječje igre, no ipak su te igre imale svojevrstnu ideološku obojenost, a uočljiv je i utjecaj medijskih sadržaja (filmova i dramskih serija) koji su tada bile aktualni na televizijskom programu. Simbolička igra pokazuje, kako se to ističe u razmatranju Vygotskog (1983, prema Duran, 2003), kako djeca uspješno nadilaze trenutni kontekstualni okvir i stvaraju nepredvidljive kreativne transformacije, fleksibilno organiziraju odabrane dijelove na nov i originalan način te tako modificiraju realni svijet i osobna iskustva.

Još je norveška antropologinja Marianne Gullestad (1990) naglašavala da je priroda jedna od najvažnijih kulturnih kategorija svakoga društva, priroda daje djeci mogućnost da budu svoja i pronađu svoj način postojanja. S obzirom na to da djeca imaju urođenu sposobnost za istraživanjem, opažanjem svoje okoline s lakoćom postižu sve ono što bi se moglo nazvati bliskoću s okruženjem. Priroda je mjesto brojnih izazova koje bi svako dijete trebalo iskusiti. Prema kazivanju Fidyk (2019), djeca su nekada puno više u suživotu s prirodom istraživala, proučavala, učila jedna od drugih, maštala, otkrivala, gradila, izmišljala i stvarala. Uz navedeno, djeca su znala prepoznati znakove lošega ili dobrog vremena, ponašanja životinja, strujanja zraka, kretanja oblaka i brojne druge znakove u prirodi. To su bila njihova prva učenja temeljena na osobnom iskustvu.

Igre u prirodi, i s mnogobrojnim vršnjacima, obilježilo je djetinjstva one djece koja su odrastala sredinom prošloga stoljeća, o čemu svjedoče i ova kazivanja:

¹ Gospodin M. Š. (rođen u Brezju, gradska četvrt u Petrinji, 18. 3. 1950.) zabilježio je svoja sjećanja na četiri stranice papira A4 formata. Tekst je pisan velikim formalnim slovima i za potrebe ovoga rada prenesen je doslovno u elektronički oblik sa svim odstupanjima od normi hrvatskoga standardnog jezika, osobito od pravopisne norme koja se odnosi na uporabu glasova č i ć. Jedno od obilježja petrinjskoga mjesnog idioma jest činjenica da je u njegovoj kajkavskoj osnovici prisutan glas ć umjesto č (Vuić, 2011).

... imali smo na raspolaganju čak dva nogometna igrališta na kojima smo proveli puno vremena. Tu smo čak i mi djevojčice žustro i strastveno igrale nogomet. U blizini je bio instaliran i jedan koš za košarku igrati, a često smo se igrali 'skrivača' i 'graničara'. Uglavnom, sve su to bile igre s obiljem trčanja, smijanja pa i natjecanja. (...) Ljeti smo običavali, djeca iz susjedstva i brat, voziti bicikle po obližnjoj šumi, verati se po čekama, posjetiti obližnji izvor i napiti se friške vode, gledati srne koje su trčkarale paralelno s nama u ograđenom prostoru, pogledati fazane u fazaneriji lovačkoga društva (I. D., 58).

Djetinjstvo kazivačice upućuje na važnost spontane igre na otvorenom, bez stalne nazočnosti odraslih osoba, a do mjesta igre dolazilo se vozeći bicikl, trčeći, hodajući, jednom riječju – kretanjem. A upravo je pokret, razvoj grube i fine motorike važan čimbenik u svekoliku djetetovu razvoju (Katarinčić i Velički, 2011). Takve zajedničke, i često natjecateljske, igre (nogomet, košarka, igra „skrivača“ i „graničara“) prate emocije radosti i strasti prema igri – *žustro i strastveno igrale smo nogomet (...) obilje trčanja, smijanja pa i natjecanja*. Djeca gotovo intuitivno osjećaju da im igra nudi prostor slobode, ali i niz različitih mogućnosti u kojem uvijek vladaju neka nova pravila, određeni unutarnji red i slijed kojeg se žele pridržavati. Igrajući se, djeca ostvaruju svoje neposredne ciljeve i izražavaju misli i osjećaje. Na osnovi navedenoga može se zaključiti da je slobodna igra s vršnjacima na otvorenom, uz puno kinetičkih aktivnosti, ispitanim kazivačima izvor pozitivnih emocija, ali i način učenja prilagođavanja različitim situacijama u interakciji s drugima, što doprinosi stvaranju njihova osjećaja zajedništva. Djetinjstvo obilježava, kako to navodi Louv (2015, 151): „slobodno trčanje po livadama ili šljapkanje po lokvama i gacanje po blatu, a ograničavanje kretanja smanjuje mogućnost razvijanja upravo navedenih iskustva i sjećanja.“ Iz navedenoga citata moguće je iščitati ne samo da djeca uče puno osnovnih i temeljnih informacija o tome kako svijet funkcionira na učinkovit i zabavan način, već će se informacije i dojmovi stečeni okolnostima konkretnog, osobnog i smislenog iskustva, kao način razvijanja njihova idiolekta, trajno pohraniti u njihovim sjećanjima i postati dio njihova znanja o svijetu (Peti-Stantić, 2019).

Sastavni, i gotovo neizostavni, dio igre su igračke. Igračke čine ostavštinu djetinjstva, velikog podsjetnika na dostupna sredstva pomoću kojih smo kao djeca osjećali sigurnost i gradili vlastite maštovite svjetove (Duran, 2003). Bilo da ih djeca kreiraju sama od različitih njima dostupnih i primjerenih materijala, bilo da ih rade odrasle osobe ili su „konfekcijske“, igračke nisu samo sredstvo igre, nego su i poticaj za igru i sugrači preuzimajući onu ulogu koju im je namijenilo dijete u neograničenom prostoru mašte unutar koje se igra odvija. Igračke su istodobno i simbol socijalnoga statusa i društveno-ekonomskih promjena koje se odražavaju i na promjenu djetinjstva, igre i

načina igranja. Igračke su predstavnici ili poruke odraslih, njihovih očekivanja prema djetetu. Tako, primjerice, kazivač M. Š. (71) ovako govori o igračkama kojima se igrao sredinom pedesetih godina prošloga stoljeća:

Tata mi je izrađivao drvene igračke, kockice i mala drvena kolica, a najviše sam se radovao drvenom leptiriću koji bi mi mama donosila s hodočašća u Mariju Bisticu, a baka Barica bi donosila medenjake s proštenja sv. Bartola u Hrastovici, od petrinjskog medicara Mihelića.

Iz zapisa kazivača M. Š. (71) možemo iščitati da su se 50-ih godina 20. st. djeca igrala drvenim igračkama koje su im izrađivali roditelji (otac) ili su ih dobivali kao poklon s hodočašća (majka i baka). Spomenuto hodočašće u Mariju Bisticu dio je tradicijske baštine petrinjskoga kraja. Prema Rizmaul (2003), hodočašća su bila višednevna (jer se pješačilo ili putovalo konjskom zapregom), a od kraja 60-ih godina većinom je bilo jednodnevno hodočašće (jer se putovalo autobusom ili osobnim automobilom). S tih hodočašća petrinjskoj djeci najčešće su mame i bake donosile drvene igračke koje je UNESCO 2009. godine uvrstio na popis nematerijalne svjetske baštine.

Osim individualnih igara s igračkom, kazivači svjedoče i o društvenim igrama:

S roditeljima i s bakom igrali smo razne društvene igre kao što su: Čovječe ne ljuti se, Trika, Domino, šah, razne kartaške igre (Crni Petar, igra Šustera). Također, rado smo zapjevali i zaplesali tako da smo brat i ja rano naučili plesati valcer, tango i polku. Tih davnih godina često je nestajala struja pa smo se nas petero okupili za stolom i zapjevali, dok je baka običavala pričati nam priče iz svoga djetinjstva. (I. D., 58).

Prema sjećanju kazivačice, u društvenim igrama sudjelovale su cijele obitelji, ali zbog ekonomskih uvjeta (česti prekidi električne energije) obitelji su se okupljale i večeri provodile pjevajući, pričajući priče ili su, pak, stariji ukućani učili plesati one mlađe. To je ona iskonska radost obiteljskoga zajedništva koja danas blijedi ili posve nestaje pred svemoćnim ekranima računala, tableta, pametnih telefona i sadržaja društvenih mreža kojima su zaokupljeni gotovo svi članovi obitelji. Promišljajući o današnjem kontekstu u kojemu djeca odrastaju, čini se da je najočitija razlika između djetinjstva prethodnih generacija i djetinjstva danas nedostatak vremena za obiteljsko okupljanje, zajedništvo, razgovore i zajedničku igru. Na tom tragu potrebno je govoriti o promjenama igre, načinima igranja, igračkama, a time i o promjenama djetinjstva.

Pahljina (2018), govoreći o promijenjenom djetinjstvu, upozorava: „Dok su djeca ranijih generacija još (pre)poznavala ptice i njihov pjev, danas prepoznaju zvukove

elektronskih uređaja“ (isto, 4). Autorica, govoreći o promjenama u suvremenom društvu koje utječu na djetinjstvo, upozorava da su zbog kontinuirane izloženosti društvenim mrežama djeca izgubila vrijednu sposobnost prikupljanja informacija iz svojega prirodnoga okruženja. Tako nestaje sposobnost opažanja, a time i duboke međusobne povezanosti između i prirodnoga svijeta te različitih načina na koje priroda komunicira s drugima. Djetinjstvo bez znatiželje i istraživanja zamijenilo je kontrolirano, vođeno te upravljano djetinjstvo (Honoré, 2005). Detaljno opisujući brojna empirijska istraživanja Bašić (2011) upozorava da je igra danas misao vodilja odraslih koji kroz nju pokušavaju djetetu prenijeti obrazovne sadržaje te se u literaturi govori o obrazovnom djetinjstvu, primjerice – učenju kroz igru, igrom do znanja i slično. Prema takvom stajalištu, djeca se vrednuju po onome što će tek postati, a dijete se shvaća kao obrazovni projekt i kao izvor obrazovnih mogućnosti, zbroj potencijala koji se tek trebaju razviti do svoje punine. Konkretnije: „moderno djetinjstvo se čini neobično blijedo, natrpano akcijom, postignućima i potrošnjom (Honoré, 2005, 20). Promišljajući o današnjem kontekstu u kojemu djeca odrastaju, autor iznosi stav prema kojemu je potrebno dopustiti djeci da budu (samo) djeca, odnosno potrebno je sačuvati djetinjstvo.

Proslave i svečanosti u okruženju obitelji najljepše su uspomene na djetinjstvo

Rituali i obiteljsko zajedništvo omogućuju pozitivna zajednička iskustva. Curtis i Carter (2008) naglašavaju značaj obiteljskih rutina i rituala koji su često kreirani s čežnjom za stvaranjem osjećaja kontinuiteta, pripadnosti i prihvaćenosti. Planiranje zabave sugerira živahan način zajedničkoga druženja i suživota, ponekad uključuje slavlje posebnih postignuća, životnih promjena ili događaja, ili nekih vremena stvorenih iz jednostavnog razloga da približe ljude jedne drugima kako bi zajedno živjeli. Dijete vrlo brzo shvaća ritam zabave, ali simbolička važnost rituala neće biti otkrivena dok se ne istraže sjećanja kasnije u njihovim životima, jer to za njih traje cijeli život te je njegovim neraskidivim dijelom.

Sama pomisao na božićne blagdane budi očekivanja, vraća nas u prošlost, u djetinjstvo kada je sve bilo bezbrižno. Iako s popriličnim vremenskim odmakom, sve to potvrđuje sljedeći primjer:

Iako moje djetinjstvo seže u sedamdesete i osamdesete godine prošlog stoljeća, sjećanja na djetinjstvo sve su bliža i jasnija. Za Božić bilo je hladno, jako hladno, ali u kući uvijek toplo i pripremljeno za okupljanje obitelji i prijatelja... Kada bi se okupili, svi su bili opušteni i veseli, bilo je puno smijeha i šale. Pamtim

šećerne bombone, umotane u plave, crvene, žute, plave, zlatne, srebrene sjajne papiriće, na boru nekoliko ukrasnih kuglica... Svjetleće lampice, srebrna zvijezda na vrhu bora, stajali smo pred njim i mi kao djeca, nas troje, s divljenjem promatrali šarenilo bora kao svjetlucavo i radosno čudo! Miris kruha božićnjaka, oblatni, suhi domaći keksi stajali su već nekoliko dana prije pripremljeni u kutijama u hladnoj sobi koje su vješto pripremale vrijedne ruke moje bake. Mirisi i okusi božićnog obiteljskog ručka, jednostavnost, mir i ljubav obiteljskog druženja ponijela sam u život kao posebno blago... (K. A., 50 godina)

Iz navedenoga primjera vidljivo je da božićni blagdani bude vrlo specifična sjećanja kazivačice, sastavni su dio njezina odrastanja i prisjećanja na djetinjstvo. To je osobna pripovijest ili pripovijest o osobnom iskustvu temeljena na sjećanju i nostalgичnim osjećajima u kojima kazivačica ponovno proživljava događaje, mirise i okuse božićnih blagdana. Opisala je toplinu doma, šarenilo okićenoga bora, šećerne bombone, okuse i mirise djetinjstva. Stoga ne iznenađuje nostalgичno prisjećanje kazivačice na tople blagdanske proslave koje je ponijela u život kao *posebno blago*, jer joj je uvijek bilo najugodnije u okruženju obitelji i prijatelja.

Najradosnije i najrazigranije doba godine iščitavamo i u primjeru *Nigdi ni tak' lepo, kak' v naše Petrine. Pogotovo na Božić. I svi dotepenci, kaj su pri nami, tak' veliju. Svi voliju ovdi na Božić ostat* (Dujnić, 1944: 13). Riječi petrinjskoga učitelja Milana Dujnića (1912. – 1945.) i danas su za mnoge Petrinjce vrlo dojmljive i istinite. Sjećanje na Božić u Petrinji i tradicionalne petrinjske božićne običaje sredinom 20. st. zabilježio je I. Rizmaul (2006: 144):

Navečer su se okupili svi ukućani. U sobi se nije palilo svjetlo nego se na bubnju otvorio najmanji ring pa se svjetlo prosipalo po sobi. Čekali smo da tata i baka 'unesu Božić'. Tata je držao upaljenu svijeću i runjak slame, a baka u lijepoj drvenoj zdjeli raznog žita. Tata bi pokucao na vrata, a nas sedmero bi u jedan glas povikali: 'Slobodno!'. Tada je tata ušao i rekao: 'Čestit Božić!', a mi bismo odgovorili: 'I tebi duša!' Baka bi posipala žito po sobi sa željom da bude dosta pilića, račića, guščića, tučića i telića. Svi smo vikali: 'Pi, pi, pi...raže, raže!' Baka bi u obliku križa stavila slamu na stol i prekrila stolnjakom. Na čelo stola stavila bi zdjelu sa žitom, jabuke božićnice i naranče, posijanu pšenicu povezanu hrvatskom trobojnicom i svijeću. Na sto' bi se stavio tanjur s medom i narezanim bijelim lukom. Svi su morali uzeti tog luka. Poslije večere smo kitili bor. Pjevale su se naše božićne pjesme. Dolazili su i betlemaši. Kao dijete sam se jako bojala vraga. Nakon polnočke pristupilo se večeri kad se jela hladetina, pečenica, grah salata i kolači. Mama bi poslije polnočke uzela sedam jabuka,

toliko nas je bilo u kući. (...) Bilo mi je žao kad je prošao Božić. Naši božićni običaji su mi ostali u neizbrisivom sjećanju do danas.

U zapisu kazivačice prepoznat je autentični kolorit blagdanskih tradicijskih običaja petrinjskoga kraja. Iskaz I. Š. (87 godina) svjedoči o običajima koji su i u nekim današnjim petrinjskim obiteljima, u nešto izmijenjenom obliku, ostali. Naime, i danas na Badnjak petrinjske domove pohode *betlemaši*, koje spominje i kazivačica – skupina čestitara, uglavnom dječaka koji izvode scenski prikaz biblijske priče noseći stilizirane jaslice, a likovi su: Bog, Adam, Eva i Vrag (lik za koji kazivačica govori da ga se kao dijete jako bojala). Ministarstvo kulture Republike Hrvatske petrinjske *betlemaše* proglasilo je zaštićenim nematerijalnim kulturnim dobrom. Ozračje božićnih običaja gotovo je bajkovito – obiteljsko zajedništvo koje se očituje u molitvi, blagovanju određenih jela, pjesmi i veselju izaziva toliko ugodnih emocija da ostaju u *neizbrisivom sjećanju*. Ono što čini djetinjstvo jest zajedništvo: „Djetinjstvo je isto što i zajedništvo“, naglašava Pavličić (2011: 17), istodobno ističući kako je jedna od temeljnih značajki sjećanja na djetinjstvo upravo spoznaja da nikada nismo bili sami i izolirani, već uvijek duboko povezani sa svime što nas okružuje i s drugim ljudima.

Zaključak

Odrizi sigurnih i predvidljivih slika koje su prisutne u sjećanju oponent su suvremenoj nesigurnoj egzistenciji. Sjećanja na zajedništvo, tradicionalne običaje vezane uz blagdane, obiteljske svečanosti, igru i igračke u analiziranim zapisanim sjećanjima svjedoče o čovjekovoj trajnoj potrebi za osloncem i sigurnošću. U navedenim zapisima kazivači su posebno isticali igre i igračke kao sigurne i trajne signifikante djetinjstva.

Govoreći o fenomenu igre Eugen Fink ovaj metafizički pojam tumači kao *čovjekovu ekstazu prema svijetu te odsjaj svijeta u biće otvoreno prema svijetu*, odnosno igra je *egzistencijalno djelovanje koje proizlazi iz čisto imanentnog promatranja ljudskih stvari* (Fink, 2000: 262). Igra je kreativan način spoznaje svijeta, svekolike zbilje u nama i oko nas (Kolaković i Vuić, 2012) i stoga ne bi trebala biti samo vezana uz dijete i djetinjstvo, već sastavni dio čovjekova odnosa prema sebi i svijetu. Autobiografska sjećanja na djetinjstvo u obiteljskom, društvenom i kulturološkom okruženju prikazana u ovom radu upućuju na to da je djetinjstvo i sjećanje na njega izvor različitih – u slučaju navedenih zapisanih sjećanja – uglavnom pozitivnih emocija, a kazivanja su svjedok načina života jednoga grada koji je potres iz 2020. u potpunosti promijenio.

LITERATURA

- BAŠIĆ, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- CORSARO, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood (3rd Edition)*. London: Pine Forge Press, Sage Publication
- CURTIS, D., CARTER, M. (2008). *Learning together with young children, A curriculum framework for reflective teachers*. Yorkton Court: Redleaf Press
- DURAN, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- FIDYK, A. (2019). Remembering Childhood Play. *LEARNing Landscapes*. 12 (1), 107–124.
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra
- GULLESTAD, M. (1990). Doing Interpretive Analysis in a Modern Large-Scale Society: The Meaning of “Peace and Quiet” in Norway. *Social Analysis: The International Journal of Anthropology* 29, 38–61
- HONORÉ, C. (2005). *Pod pritiskom: spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva*. Zagreb: Algoritam.
- HUZINGA (1970). *Homo ludens : o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Matica hrvatska
- JAMES, A., JAMES, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publication.
- JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. (2014). Pedagogical aspects of socializing processes in children’s play. *Croatian Journal of Education*, 16 (1)1, 81–93.
- JURČEVIĆ LOZANČIĆ, A. (2016). *Socijalne kompetencije u ranome djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- KATARINČIĆ, I., VELIČKI, V. (2011). *Stihovi u pokretu*. Zagreb: Alfa.
- KOLAKOVIĆ, S., VUIĆ, B. (2012). Igra u nastavi hrvatskoga jezika. U Izet Pehlić., A. Hasanagić, (ur.) *Teorija i praksa ranog odgoja*. (str. 98–100). Zenica: Odsjek za predškolski odgoj i obrazovanje islamskog pedagoškog univerziteta u Zenici
- LOUV, R. (2015). *Posljednje dijete u šumi* Lekenik: Ostvarenje.
- MARKOVIĆ, J. (2012). *Pričanja o djetinjstvu: život priča u svakodnevnoj komunikaciji*. Zagreb: Biblioteka Nova etnografija.
- PAHLJINA, C. (2018). Suvremeno djetinjstvo u svjetlu logopedagogije. *Napredak* 159 (3), 309–324
- PAVLIČIĆ, P. (2011). Djetinjstvo u lirici. *Dani Hvarskog kazališta: Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu*. Tonko Maroević, Milan Moguš, Pavao Pavličić, Ante Stamać (ur.).37 (1), 7–36
- PETI-STANITIĆ, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.

- PROUT, A. (2005). *Future of Childhood. Toward the Interdisciplinary Study of Children*. London and New York: Taylor & Francis and Routledge.
- QVORTRUP, J. (2017). Macro-analysis of childhood. U P. Christensen and A. James (ur.) *Research with Children: Perspectives and Practices* (31–55). London and New York: Taylor & Francis and Routledge.
- RIZMAUL, I. (2003). *Blagdan i svagdan petrinjski*. Petrinja: Matica hrvatska Petrinja
- RIZMAUL, I. (2006). *Spomenar baštine petrinjske*. Petrinja: Ogranak Matice hrvatske u Petrinji.
- STEARNS, P. N. (2006). *Childhood in World History*. London i New York: London and New York: Taylor & Francis and Routledge.
- VUIĆ, B. (2011). Obilježja petrinjskog mjesnog govora u djelu Milana Dujnića Božić u Petrinji. Prikaz božićnih običaja u dvije slike. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 13 (4), 196–225

THE CHILD AND CHILDHOOD IN A WORLD OF CHANGE

Abstract

Despite the generally accepted view of childhood as a specific period of life that has its own value and culture, a child's play is considered the most important factor in their development and education. Our contemporary times have been marked by constant changes and in general life insecurities most recently caused by earthquakes and the Covid-19 pandemic. In such circumstances, nostalgic memories of more stable and peaceful childhood days are instinctively brought to mind, as well as memories of togetherness in play, intensive coherence, interaction and mutual acceptance. Because stable and predictable images of previous times are present in the memory, their reflections are recognized in the memories of stories, literary characters and exciting plots. Stories about the past help one to gain a deeper understanding of the present while stories about the present announce certain life events in the future. It is the adults who need to help each child to get to know and accept him or herself and others by involving them in the joint construction of stories about life events on the basis of which the child builds autobiographical awareness about him or herself and the world. This paper explores autobiographical memories of childhood within the family, social and cultural environment, and questions and social and humanistic views of the child and childhood, placing them in the context of changes that have strongly marked the contemporary society.

KEYWORDS: *autobiographical memory, childhood, stories, changes, parenting*

DJEČJA PERSPEKTIVA LJUBAVI

Adriana ŠIMUNOVIĆ
Osnovna škola Otona Ivekovića, Zagreb
adrianasimunovic@gmail.com

UDK 159.942:177.6-053.2
Prethodno priopćenje

Sažetak

Unatoč brojnim istraživanjima na temu ljubavi, zastupljenost djece kao subjekata je ostala mala i time zanimljiva, neistražena niša za istraživanje o emocijama, odnosno ljubavi iz sociološke perspektive. Djeca su dugo godina bila zanemarivana od strane istraživača, vrlo malo se pridavalo pažnje razumijevanju dječjeg svijeta i njihovih stavova i upravo iz toga proizašla je odluka o istraživanju dječjih emocija, točnije otkrivanju dječje perspektive ljubavi. Shodno tomu, cilj istraživanja bio je prvo opisati, a potom i bolje razumjeti dječju perspektivu ljubavi te steći uvid u dječje shvaćanje obitelji i djetinjstva, odnosno njihove stavove i odnose s ljudima koji ih okružuju. Kako bismo ispitali dječju perspektivu ljubavi, kvalitativnim pristupom provedeni su polustrukturirani intervjui s jedanaestero djece u dobi od 5 do 10 godina, na području grada Rijeke i Zagreba. Na temelju istraživačkih pitanja (Što za djecu znači obitelj i je li još uvijek prisutna tradicionalna obitelj u suvremenom društvu?, Kako djeca percipiraju sebe u društvu, a kako odrasle?, Koje razlike primjećuju između djece i odraslih?, U kojem je obliku prisutan pojam ljubavi kod djece?) izdvojene su 3 kategorije: obitelj, djetinjstvo i ljubav. Kako bismo prikazali znanstveni okvir u kojemu istražujemo dječju perspektivu o ljubavi, usmjerili smo se na promjene u društvu, tj. obitelji, sociologiju emocija i ljubavi, sociologiju djetinjstva te na utjecaj obitelji na socijalizaciju djece i naposljetku smo prikazali dosadašnja istraživanja s djecom o emocijama i osvrnuli se na važnost participacije djece. Rezultati su na kraju pokazali kako djeca imaju realističan stav o ljubavi, shvaćaju da se na njoj treba raditi i razvijati ju te su razmirice sastavni dio odnosa, a ne nedostatak ljubavi. Na temelju ovoga istraživanja možemo primijetiti kako gotovo svi sudionici imaju već formirane stavove i realistična razmišljanja, i bez obzira što će se ti stavovi i mišljenja mijenjati i razvijati s dobi, potrebno je i dalje, ali i opsežnije, istraživati dječji svijet i perspektive djece jer ono će imati veliki utjecaja na njihova buduća ponašanja i iskustva. Osim budućeg utjecaja, dobivenim rezultatima ukazuje se i kako djeca imaju bitnu ulogu u društvu te kako istraživanja o djeci mogu značajno doprinijeti boljem razumijevanju njihovog kompleksnog, ali jedinstvenog načina razmišljanja.

KLJUČNE RIJEČI: *emocije, ljubav, obitelj, djetinjstvo, istraživanja s djecom*

Uvod

Pojam suvremene obitelji možda isprva djeluje kao da ga nije potrebno objašnjavati jer se smatra kao „nešto što se samo po sebi podrazumijeva... što je tako osnovno da je univerzalno i što je toliko neophodno da izgleda prirodno“, no upravo zbog toga i dolazi do problema, a samim time i do pogrešnog poimanja suvremene obitelji (Milić i sur., 2010: 17).

Suvremena obitelj pojavljuje se u drugoj polovici 20. stoljeća, kada se zbog mnogih promjena u društvu, kao što su „procesi industrijalizacije, urbanizacije, deagrarizacije, deruralizacije, modernizacije i drugi“, javljaju novi načini životnog stila u obiteljima, restrukturiranje i mijenjanje uloge (Živić, 2003: 71).

Suvremeno društvo kreira obitelj prema svojim potrebama, a kao najznačajnija promjena je upravo slabljenje očevog, odnosno muškarčevog autoriteta. Muž je imao dužnost uzdržavati svoju obitelj – *hranitelj obitelji*, ali i upravljati istom – *nosilac autoriteta u obitelji*, dok je žena imala dužnost radati – *majka*, slušati i služiti svom gospodararu – *domaćica*, i na kraju zaslužiti njegovu zaštitu i nježnost – *ljubavnica*. Shodno tome, rođena je suvremena obitelj čiji čitav daljnji razvoj predstavlja suočavanje s ovakvim neravnopravnim i diskriminirajućim odnosima između muškarca i žene (Milić i sur., 2010; Milić, 2001).

Isto tako, jedna od promjena je i „potpuno odvajanje seksualnosti od reprodukcije“, zbog čega dolazi do potpunog oslobođenja seksualnosti, počinje se odvajati od braka te samim time otvara pojedincima puno više mogućnosti i daje im veću slobodu. Na ovu promjenu nadovezuju se sljedeća promjena „u konceptu i praksi roditeljstva“. Od biološkog koncepta, koji je proizlazio iz rodnih uloga, prelazimo na antropološki, psihološki, socijalni i politički koncept koji se sve više javlja u odnosu roditelj-dijete (Milić i sur., 2010: 13-14).

Glavna funkcionalna karakteristika suvremene obitelji jest socijalizacijski proces, no u taj proces uključene se i druge društvene institucije i organizacije koje na svoj način, direktno ili indirektno, utječu na razvoj pojedinaca. Također, dolazi do „buma savjetničke prakse i terapijskih metoda“ koje svoje klijente pronalaze u obiteljima i njihovim članovima (Baumann, 2009, Lasch 1986, prema Milić i sur., 2010: 14). Nadalje, počinje se javljati *potrošački životni stil* te ono postaje dominantan obrazac života obitelji, bez obzira na socijalno-ekonomske mogućnosti, što rezultira komercijalizacijom života i životnih vrijednosti, a samim time se bitno mijenjaju ponašanja i odnosi unutar obitelji i izvan nje. Također utječe i na društvenu sredinu u kojoj se nalaze obitelji i na njihove odnose s drugim grupama, kao što su srodničke, prijateljske, formalne, neformalne i sl.

Osим što je obitelj temeljna društvena zajednica, ona je i temelj djetetovog postojanja

nja. Obitelj ima snažan utjecaj na razvoj raznih sposobnosti i odgoj djeteta, predstavlja okolinu u kojoj dijete razvija svoju osobnost, navike i stavove.

Sociologija emocija istražuje i ispituje utjecaj društvenih struktura i kultura na pojedinca i njihove emocije. Točnije, kako pojedinci, u određenim kulturama, oblikuju, iskazuju i doživljavaju emocije te utjecaj društva na isto. Sociolozi ističu kako su emocije „ono što čini društvene strukture i sustave kulturnih simbola održivima i mogućima. Obratno, emocije su također ono što može razdvojiti ljude i natjerati ih da poruše društvene strukture i dovedu u pitanje kulturne tradicije. Iskustvo, ponašanje, interakcija i organizacija“ povezani su mobilizacijom i izražavanjem emocija (Turner i Stets, 2011: 20). Ono po čemu su ljudi jedinstveni upravo su emocije pomoću kojih stvaramo društvene veze i gradimo sociokulturne strukture, one su „ljepilo“ koje veže ljude i utječu na naše svakodnevne odluke.

Ljubav, kao i ostale emocije, dugo su vremena bile zanemarivane od strane sociologa, no nakon dugog niza godina to se napokon promijenilo. Znajući da se ljubav nalazi u gotovo svakom aspektu naših života, postavljamo si pitanje zašto je ljubav tako dugo bila zanemarivana. Jackson (1993) govori kako svaka osoba drugačije doživljava i definira pojam *ljubavi* što ju čini privatnom i osobnom za svakog pojedinca te se zbog toga smatra vrlo delikatnom temom. Međutim, *ljubav* postoji i interpretira se i izvan našeg privatnog života, kroz razne sadržaje kojima smo svakodnevno okruženi, poput filmova, serija, glazbe, reklama i slično.

Svaki pojedinac ljubav interpretira na svoj način, ona je pod utjecajem naših životnih iskustava, ovisno o njima ljubav doživljavamo kao nešto lijepo i pozitivno ili negativno i odbijajuće. Također, socijalizacijom u obitelji, društvu, raznim institucijama, učimo kako izraziti ljubav. Unatoč navedenom, znamo li točnu definiciju ljubavi?

Ljubav je smisao života, rečenica koja se nerijetko provlači u ljubavnim pjesmama, filmskim scenarijima ili u književnim opusima, ili s druge strane, *ljubav je bol*. No, to su sve subjektivni opisi, pod utjecajem kulture i socijalizacije, koji se još nazivaju i *predstave o ljubavi* (Milivojević, 2009, prema Bartolac, 2012). Ako ljubav sagledamo iz znanstvene perspektive, njezina definicija je puno složenija nego što mislimo.

Bartolac (2012: 161) u svome radu iznosi nekoliko definicija ljubavi drugih autora. Među prvima koji je pokušao znanstveno definirati ljubav bio je Rubin koji je, otprilike 1970-ih, opisao ljubav kao „stav prema drugoj osobi zbog kojeg pojedinac osjeća, razmišlja i ponaša se na specifičan način“, primjerice provode zajedno slobodno vrijeme, međusobno si vjeruju i dijele svoje misli i osjećaje. Knox i Sporakowski (1986) definiraju ljubav kao „intenzivni osjećaj koji dijele dvoje ljudi koji uključuje tjelesnu, emocionalnu i intelektualnu identifikaciju ... osjećaj koji donosi zadovoljstvo kroz stvaranje osobnog i socijalnog identiteta onih koji su uključeni“. Nadalje, Reis i Aron (2008) ljubav objašnjavaju kao „želju za započinjanjem, održavanjem ili proširenjem

bliske, povezujuće veze s drugom osobom“. Autori Beall i Sternberg (1995) pak govore kako je nemoguće odgovoriti na pitanje što je ljubav jer je odgovor pod utjecajem mjesta i vremena u kojem je dato, stoga napominju kako je korisnije odgovoriti na pitanja poput: *Zašto se ljubav razlikuje među kulturama i kroz vremenska razdoblja ili Koja je funkcija ljubavi unutar kulture?*

Isti autori navode kako postoje četiri moguće konceptualizacije ljubavi: (1) definicija i doživljaj ljubavi univerzalni su među svim kulturama, (2) doživljaj ljubavi je univerzalan, ali se definicija razlikuje među kulturama, (3) definicija ljubavi je univerzalna, ali se doživljaj razlikuje među kulturama i (4) definicija i doživljaj ljubavi se razlikuju među kulturama. Autori se zalažu za četvrtu konceptualizaciju jer smatraju kako se ljubav definira unutar kulture, odnosno da je ljubav društveno konstruirana. Objašnjavaju kulturu kao kolektivnu grupu koja dijeli povijest, vjerovanja i vrijednosti koje se prenose s generacije na generaciju. Također, ističu kako se unutar neke veće kulture, primjerice Hrvati, nalaze i subkulture, kao kršćani, protestanti i slično (Beall i Sternberg, 1995). No, autori napominju kako se i unutar kulture razlikuju i poznaju različiti doživljaji ljubavi, tj. kako postoje različite vrste ljubavi.

Nerijetko u svojim životima osjećamo ljubav prema nekome ili nečemu, to može biti ljubav prema nekoj osobi, sportu, stvarima, životinjama i slično. Kada volimo, nije nam problem posvetiti svoje vrijeme određenoj „ljubavi“, kako Fromm (2000: 42) navodi: „čovjek voli ono oko čega se trudi i trudi se oko onoga što voli“.

Fromm (2000) u svojoj knjizi *Umijeće ljubavi* navodi dvije glavne podijele primjene ljubavi: (1) *ljubav između roditelja i djeteta* i (2) *objekte ljubavi*.

(1) Autor ističe kako se majčinska i očinska ljubav razlikuju. Veza između majke i djeteta započinje puno prije nego veza oca i djeteta, ona započinje dok je dijete još u utrobi majke, odnosno dok su još uvijek jedno, iako su dvoje. Čak i nakon rođenja, dijete ovisi o majci, tek nakon nekoliko godina ono polako postaje sve samostalnije. Fromm (2000: 59-60), ističući da kada govori o ovoj primjeni ljubavi misli na „idealne tipove“ roditelja, smatra kako je majčinska ljubav bezuvjetna, kako je ona „dom odakle smo došli, ona je priroda, zemlja, ocean“.

Odnos djeteta i oca je, pak, sasvim drugačiji. Otac ne predstavlja dom ni prirodu kao majka, dapače, u prvim godinama djetetova života njegova važnost nije ni približna majčinoj, ali zato predstavlja „drugi pol ljudske egzistencije: svijet misli, umjetno stvorenih vrijednosti, zakona i reda, discipline, putovanja i pustolovina“. Otac uvodi dijete u avanturu života, poučava ga i vodi kroz put. Suprotno majčinoj ljubavi, očinska ljubav je uvjetna, što znači da, dok je ljubav majke izvan naše kontrole, očevu ljubav možemo pridobiti. Očinska ljubav je takva da se poslušnost smatra kao vrlina, a neposlušnost kao grijeh. Autor kao primjer navodi nasljeđivanje privatnog vlasništva u kojem otac mora izabrati sina kojemu će ostaviti svoj imetak. To će naravno biti

sin za kojega smatra da je najspremniji, najsličniji njemu samome pa, prema tome, i kojega najviše voli.

Na kraju autor ističe kako ove primjene ljubavi odgovaraju djetetovim potrebama jer djetetu je prvo potrebna majčina bezuvjetna ljubav, majka treba usaditi u dijete osjećaj sigurnosti, a tek nakon šeste godine potrebna mu je očeva ljubav, odnosno vodstvo i autoritet kako bi se dijete moglo suočiti s problemima koje mu donosi društvo.

(2) Primjenu ljubavi na objekte Fromm (2000: 64) objašnjava tvrdnjom da je „ljubav orijentacija koja se odnosi na sve, a ne na jednoga“. Navodi kako postoje razne vrste objekata na koje se ljubav može odnositi, stoga postoje i različite vrste ljubavi koje ćemo nabrojati u nastavku.

- Prva vrsta ljubavi je *bratska ljubav* koja je ujedno i najosnovnija vrsta ljubavi, ona „leži u osnovi svih tipova ljubavi“. Ova vrsta ljubavi se temelji na doživljaju jedinstva i ljudske solidarnosti, sve razlike među ljudima se zanemaruju te se javljaju osjećaji brige, poštovanja i odgovornosti. Autor je uspoređuje s ljubavi koja se spominje u Bibliji, koja kaže: „Ljubi bližnjega svoga kao samoga sebe“. Bratska se ljubav zasniva na doživljaju da smo svi mi jedno (Fromm, 2000: 64-65).
- Druga vrsta, iako smo je već spomenuli, je *majčinska ljubav*. Pošto smo je već opisali samo ćemo nadodati kako se ljubav majke smatra najvišom i najsvetijom vrstom ljubavi od svih drugih emocionalnih veza. Odnos djeteta i majke je „odnos nejednakosti, u kojem je jednome potrebna sva pomoć, a drugi je daje“ (Fromm, 2000: 68).
- Dvjesto prethodnim vrstama ljubavi zajedničko je što nisu ograničene na samo jednu osobu, suprotno njima nalazi se, *erotska ljubav*, možda čak i najvarljiviji oblik ljubavi. Erotska ljubav se zasniva na žudnji za potpunim stapanjem s drugom osobom, no moramo je razlikovati od doživljaja zaljubljenosti. Karakteriziraju je isključivost, odnosno erotska ljubav podrazumijeva ljubav između samo dvoje ljudi (*egotizam u dvoje*) te isključuje ljubav prema drugima, u smislu erotskog sjedinjenja, bratska ljubav i dalje postoji. Ova ljubav pretpostavlja da pojedinac ljubi iz suštine svoga bića i doživljava „drugom osobu u suštini njegova ili njezina bića“. Međutim, postoje dva gledišta erotske ljubavi, prvo gledište je da erotska ljubav predstavlja jedinstvo dvoje ljudi, koje smo već spomenuli, a drugo gledište predstavlja da je ona ništa više nego čin volje. Ono proizlazi iz pretpostavke da se osjećaj ljubavi rađa, stoga može i umrijeti, a čin angažiranja i volje mogu osigurati trajnost ljubavi (Fromm, 2000: 75).
- Četvrta vrsta ljubavi je *ljubav prema sebi*. Najčešća pogreška je „shvaćanje da

se ljubav prema sebi i ljubav prema drugima međusobno isključuju“, jer ako je vrlina voljeti druge, onda je vrlina i voljeti samoga sebe jer smo i mi također ljudska bića, ne postoji shvaćanje čovjeka iz kojega je *ja* isključen. No, moramo razlikovati sebičnost od ljubavi prema sebi. Sebična osoba vidi samo sebe i svoje interese te osjeća užitak u uzimanju, ali ne i u davanju. Sebičnost je potpuna suprotnost ljubavi prema sebi, sebične osobe ne vole sebe previše, već premalo. Takve osobe su nesretne i prazne, kao i nesebične osobe, stoga je potrebno uspostaviti ravnotežu između sebičnosti i nesebičnosti. Ako volimo, poštujemo i razumijemo sebe, voljet ćemo, poštivati i razumjeti druge (Fromm, 2000: 78).

- Sljedeća, i zadnja vrsta, je religijska forma ljubavi, a naziva se *ljubav prema bogu*. Pod pojam boga autor misli na pojam u kojem čovjek želi izraziti svoju čežnju za istinom i jedinstvom. U zapadnim religijama ljubav prema bogu je misaono iskustvo, smatraju da je ljubav prema bogu isto što i vjera u boga, dok je u istočnim religijama to osjećajno iskustvo jedinstva, tj. nije bitno samo ispravno vjerovanje, nego i tolerancija i pokušaj da čovjek promijeni sebe na bolje (Fromm, 2000).

Još jedna podjela ljubavi koju ćemo spomenuti je podjela autora Hatfield i Walster, koje Bartolac (2010) navodi u svome radu, a dijeli se na dvije vrste ljubavi, to su: *strastvena ljubav* (čežnja za zajedništvom s drugom osobom) i *prijateljska ljubav* (naklonost prema drugoj osobi s kojom smo duboko povezani).

Postoji mnogo vrsta ljubavi i svaka od njih u nama budi određene osjećaje i misli te nas potiče na različite oblike ponašanja. Stoga su nam, između ostalog, i one važne kako bi bolje razumjeli čovjeka i društvo.

Teorijski pristup

Djetinjstvo se u prošlosti smatralo kao „prirodna“ stvar, nešto neizbježno i prolazno, faza koju svaki pojedinac mora proći u svojem životu, stoga znanosti nisu pridavale puno pažnje djetinjstvu, a ni djeci. No, nova paradigma djetinjstva odbacuje takvo razmišljanje. Dijete zauzima središnju ulogu u obitelji, a djetinjstvo postaje značajna faza njegova razvoja te samim time i područje socioloških istraživanja (Daly, 2008, prema Lektorić, 2015). Svejedno se pitamo, zašto su djeca bila tako dugo zanemari-vana ako se djetinjstvo smatra važnom fazom u životima pojedinca?

Mnogi autori koji su se bavili tim pitanjem navode kako je u prošlosti bio problem velika stopa smrtnosti djece. Zbog toga roditelji nisu htjeli „trošiti“ vrijeme i energiju dok ne budu sigurni kako će dijete preživjeti i tek kada bi bili sigurni da će preživjeti bi

se „uhvatili svog dijela posla u dovršavanju budućeg člana zajednice“. Premda se u 15. stoljeću polako počinje mijenjati pogled na dijete i javlja se brižan i nježan odnos, tek je u 18. stoljeću to sasvim oživjelo, stoga se to razdoblje naziva još i „vijek pedagogije“. Počinje se raditi na odnosu odraslih prema djeci u praksi, ali i zakonski. „Kao posljedica slabljenja religiozne moralnosti dolazi do glorifikacije djeteta u okviru romantičarske vizije obiteljskog doma“. Djetetu se počinje pristupati s više ljubavi i nježnosti, iskazuju se osjećaji i toplina, daje mu se više slobode (Milić, 2001: 154–158).

Zbog toga što se najmanje pridavalo pažnje djetetu i djetinjstvu, razumijevanju djetetovog svijeta i ispitivali dječji stavovi o okolini u kojoj se nalaze, mnoga pitanja ostaju i dan danas neodgovorena (Milić, 2001).

Sociologija djetinjstva jedna je od najmlađih socioloških disciplina, a bavi se proučavanjem koncepta djetinjstva u suvremenom dobu. Što se tiče društvenih znanosti, djetinjstvo i djeca su uglavnom predmet istraživanja psihologije i pedagogije te manje sociologije. Ono što im je zajedničko jest shvaćanje djece kao „šegrtu u školi života“ (Tomanović, 2004:8), odnosno definiraju ih kao „bića u nastajanju (becomings), a ne kao ljudska bića“ (Qvrortrup, 1992, prema Milić, 2001: 157).

Prema Milić (2001: 157) nova koncepcija sociologije djetinjstva sastoji se od dva stajališta dvaju autora, to su J. Piaget (1966) koji kaže da „društvo ima odgojni karakter“ i M. Mead koja kaže da je dijete „roditelj čovjeka“, čime se misli da je dovoljno kompetentan da ga se proučava, odnosno da sudjeluje u istraživanjima. Istovremeno, Tomanović (2004: 52–53) pak navodi šest ključnih obilježja koncepcije djetinjstva:

1. Smatra se da je djetinjstvo društveno oblikovano. Ono osigurava interpretativni okvir za stavljanje prvih godina ljudskog života u kontekst. Djetinjstvo je „specifična strukturalna i kulturalna komponenta mnogih društava“ i kao takvo nije ni univerzalna ni prirodna sastavnica ljudskih grupa.
2. Djetinjstvo se ne može odvojiti od klase, roda i entiteta upravo zbog svoje specifičnosti, odnosno raznolikosti među kulturama.
3. Dječji društveni odnosi i kulture važni su za proučavati isto kao i društveni odnosi i kulture odraslih.
4. Djeca jesu, i treba ih promatrati kao aktivne sudionike u društvu.
5. Najpogodnija metodologija za proučavanje djetinjstva je etnografija koja omogućava izravno proučavanje svakodnevnog života pojedinca, za razliku od „eksperimentalnih ili anketnih načina istraživanja“.
6. Djetinjstvo je fenomen u kojem je „društvena hermeneutika društvenih nauka izrazito prisutna“ (Giddens, 1976, prema Tomanović, 2004: 53). Proglašenjem nove koncepcije sociologije djetinjstva znači isto tako i rekonstrukciju djetinjstva u društvu i pronalaženje odgovora.

Ista autorica navodi kako je ovih šest točaka zapravo samo gruba skica te još treba raditi na njima i nadopuniti ih, no svakako se slaže s činjenicom da sociolozi u povijesti nisu dovoljno pažnje uložili u proučavanje djetinjstva.

Ključna promjena, koja se dogodila prelaskom 19. u 20. stoljeće, bila je napuštanje stajališta o djeci kao „ekonomsko korisne“ u „emocionalno neprocjenjive“. Dječji rad je prvo bio društveno neprihvaćen, a zatim i zakonski zabranjen, što je omogućilo, gotovo svoj djeci, veća prava i obvezno obrazovanje. Na djecu se sada počinje gledati kao na „budućnost društva“, stoga obitelj i društvo imaju važnu ulogu u prenošenju kulturnih normi, ideologija i vjerovanja na dijete kako bi ih pripremili na zahtjeve društva koji ih čekaju kroz život (Tomanović, 2004 i Turmel, 2008).

Kessen (1983, prema Tomanović, 2004), ističući činjenicu da je djetinjstvo društveno-kulturno konstruirano, govori da se djeca mogu još nazvati i „kulturnim otkrićem“ upravo zbog utjecaja različitih kultura koje su „izmislile“ različitu djecu.

Konačno prihvaćanje suvremenog koncepta i stava prema djetinjstvu rezultiralo je stvaranjem posebnog „dječjeg svijeta“. No, u tome nisu zaslužne samo društvene znanosti koje pridaju puno veću pažnju djeci, već i industrija koja, prateći nove trendove, također pridaje pažnju djeci kroz svoje proizvode. Primjerice, dječje sobe, dječja odjeća, igrališta, parkovi i slično, drugim riječima posebno dizajnirana i proizvedena kultura za djecu. Međutim, pojava novog suvremenog koncepta djetinjstva donosi sa sobom i neke posljedice, kao što su komercijalizacija dječjih života, „tendencija zatvaranja djece u dječji svijet – putem procesa institucionalizacije djece“ (Tomanović, 2004:16). Djeca sve češće borave u institucionaliziranim okruženjima, gdje su smješteni u segregirane skupine i u kojima ih nadziru odrasli i organiziraju im razne aktivnosti. Zbog potpunog odvajanja odraslog života od dječjeg ojačao je *dobni patrijarhat*.

Osim opisanog procesa *institucionalizacije*, razlikujemo još dva procesa koja se javljaju u suvremenom društvu. Jedan od njih je *individualizacija* djetinjstva u kojem se dijete sagledava kao jedinstveni društveni sudionik koji izgrađuje vlastiti život i identitet, i treći proces je *familizacija*, a odnosi se na „empirijsku činjenicu i na teorijski koncept“ (Tomanović, 2004:17). Djeca su integrirana u svoje obitelji i zavisna o njima, što uzrokuje sve više obaveza i troškova obitelji. Roditelji imaju veliku odgovornost i dužnost prema svojoj djeci, a Beck-Gernshaim (1992, prema Tomanović, 2004) navodi četiri glavna zadatka roditelja prema djeci: obrazovanje, zdravlje, psihološko blagostanje i zaštita djeteta od opasnosti.

Iako se procesi *institucionalizacije* i *familizacije* međusobno nadopunjuju, proces *individualizacije* se pak kosi s njima. S jedne strane imamo kontrolu i ograničenja djeteta, a s druge strane pravo i mogućnost izbora djeteta. Prije se djecu štitilo od izrabljivanja i nasilja, a danas bi ih trebalo zaštititi od pretjerane roditeljske brige. Pre-

tjeranim strahom i potrebom da se zaštite djeca zapravo ih se ograničava u slobodnom kretanju, gradnji i razvijanju svojega svijeta. Isključuje ih se iz društva i ograničavaju se njihove mogućnosti i kompetencije te ih se stavlja pod kontrolu čime se guši njihova samostalnost (Beck- Gernshaim 1992, prema Tomanović, 2004).

U doba velikih promjena u društvu, kada se gubi povjerenje i humanost među parovima, obitelji, prijateljima, djeca su ta koja pružaju roditeljima istinski odnos ljubavi (Jenks, 1996, prema Tomanović, 2004). Razumijevanje djetinjstva pridonosi razumijevanju društva i pomaže u daljnjem razvijanju socioloških teorija.

Istraživanja koja su se bavila dječjim emocijama uglavnom su iz područja psihologije te je malo istraživanja uopće provedena s djecom. Što se tiče sociologije, istraživanja s djecom o emocijama vrlo su rijetka.

U domaćoj literaturi pronalazimo jedino psihološko istraživanje autorice Radić (2015) na temu dječjeg poimanja romantične ljubavi o čemu je provela istraživanje, odnosno polustrukturirane intervju s djecom. Istraživanje je provedeno u dvije zagrebačke osnovne škole, a sudjelovalo je 26-ero djece trećih razreda, prosječne dobi 9 godina. Cilj rada bio je opisati dječje poimanje ljubavi te je stavljen naglasak na njihove stavove i vjerovanja o prirodi romantične ljubavi. Tematskom analizom Radić (2015) je identificirala 9 različitih tematskih cjelina koje prikazuju dječje poimanje ljubavi, a zatim ih je svrstala u tri šire kategorije: romantični, razvojni i realistični stav. Naposljetku zaključuje da djeca smatraju kako je ljubav vrlo važna u životu pojedinca, ona je izvor sreće i zadovoljava ljudske potrebe za bliskošću i društvom. Također, primjećuje da djeca realistično gledaju na ljubav, shvaćaju da ljubav ponekad donosi svađu i probleme te da odrastanjem odnosi postaju ozbiljniji, dok u njihovoj dobi više nalikuju prijateljstvu. Nadalje, ističe da je za kvalitetnu i dugotrajnu vezu važna dobra komunikacija, iskrenost, vjernost, ali i kompromis, čime uočavamo kako djeca imaju više realistično poimanje ljubavi nego romantično.

Carlson i Rose (2007) proveli su istraživanje s djecom i mladima o romantičnim odnosima. Interesantno je da su djeca mlađih razreda pokazivala veću uključenost u romantične veze nego djeca starijih razreda. Štoviše, polovica djece trećih i petih razreda izjavila su da imaju curu ili dečka, dok su u starijim razredima postotci bili značajno niži. Iako je istraživanje provedeno iz područja psihologije, jedan dio istraživanja ispitivao je međusobnu povezanost romantičnih veza sa socijalnim preferencijama (tko je u društvu više, odnosno manje omiljen) i percepcijom popularnosti u društvu. Rezultati pokazuju kako su djeca, koja imaju curu ili dečka koji idu u isti razred, omiljeni u društvu i smatraju se „popularnima“.

Bartolac (2012) je pak analizirala stavove i doživljaje romantične ljubavi studenata pomoću *Knoxovog upitnika stavova prema ljubavi*. Studenti su u jednoj rečenici napisali svoj doživljaj ljubavi, a u obzir su se uzeli i njihovi sociodemografski podaci. Re-

zultati su pokazali kako su romantičniji studenti koji su odrasli na selu, kao i studenti koji su se izjasnili kao izrazito religiozni.

U SAD-u je provedeno istraživanje s djecom u kojem se analiziraju dječje emocije i utjecaj društvenog i materijalnog okruženja u kojem se svakodnevno nalaze. Poseban fokus je pridodan na dječja iskustva, kako ona uče i stječu kulturno primjerene emocije, njihovu međusobnu interakciju te kako koriste emocije za postizanje ciljeva među svojim vršnjacima. Autor članka, Ahn (2010), govori kako djeca zapravo imaju vrlo bitnu ulogu u društvu i osporava tradicionalno poimanje djece kao nesposobne i nerazvijene odrasle osobe, ističe kako djeca značajno doprinose kulturnoj reprodukciji, kao i svojem vlastitom razvojnem procesu. Ahn (2010) je proveo etnološko istraživanje u trajanju od godine dana, a provedeno je u vrtiću u dvije grupe u kojima se nalazilo između 15 i 12 djece u dobi od 2 i pol do 6 godina. Djeca su uglavnom iz visokoobrazovnih obitelji, srednjih i viših klasa. Autor je promatrao dvije različite interakcije: (1) dječju interakciju s vršnjacima i odgajateljima u različitim okruženjima, primjerice, aktivnosti u učionicama, na igralištima i sl. i (2) kako odgajatelji utječu na socijalizaciju djece i njihovo poimanje emocija. Rezultati su pokazali da djeca neprestano konstruiraju i formuliraju razne informacije o emocijama kako bi ih prilagodili svojem vlastitom kulturnom i emocionalnom svijetu.

Nadalje, Parker, Mathis i Kupersmidt (2013) proveli su istraživanje s djecom predškolske dobi, njihovim roditeljima i odgajateljima. Djeca su trebala prepoznati emocije na slikama lica i tijela djece pomoću testa CARE (*Children and Adolescents' Recognition of Emotion*) koji procjenjuje jesu li razvijene vještine i sposobnosti prepoznavanja emocija, dok su roditelji i odgajatelji trebali dati iskaz o agresivnom ponašanju i socijalnim vještinama djece. Autori su istraživanjem htjeli ispitati postoji li razlika između dječaka i djevojčica u prepoznavanju emocija i međusobnu povezanost (ne) mogućnosti dječjeg prepoznavanja emocija i izvještaja roditelja i odgajatelja o njihovim socijalnim vještinama i agresivnim oblicima ponašanja. Prvo, utvrđeno je da ne postoji razlika između dječaka i djevojčica u sposobnosti prepoznavanja emocija, i dječaci i djevojčice mogu prepoznati emocije na licima i pozama tijela svojih vršnjaka. Drugo, rezultati pokazuju da postoji povezanost sposobnosti prepoznavanja emocija sa socijalnim vještinama djece, no ne i s agresivnim oblicima ponašanja. Naime, razvijenija sposobnost prepoznavanja emocija rezultira i boljim socijalnim vještinama kod dječaka, ali ne i kod djevojčica.

Istraživanje koje se bavilo dječjem poimanjem ljubavi proveo je i Brechet (2015). Cilj istraživanja bilo je istražiti razlike u poimanju romantične ljubavi između dječaka i djevojčica u dobi od 6 do 10 godina. Istraživač je zatražio od djece da nacrtaju dva crteža – na prvom bilo koju osobu, a na drugom osobu u koju su zaljubljeni. Sva djeca su na drugom crtežu, crtežu osobe u koju su zaljubljeni, imali barem jedan indikator

ljubavi, također, broj indikatora povećavao se s dobi, što ukazuje da starija djeca bolje razumiju ljubav. Isto tako, u starijim grupama, od 8 do 10 godina, uočeno je da djevojčice koriste više grafičkih indikatora *ljubavi* nego dječaci. Brechet (2015) ističe da je dječje poimanje ljubavi pod utjecajem socio-kulturalnog okruženja u kojem se dijete nalazi, primjerice, promatrajući svoje roditelje, kroz razne medijske sadržaje i slično. Također, djeca odrastanjem i procesom socijalizacije uče o podjelama rodni uloga u društvu što utječe na njihova uvjerenja o osobinama, ponašanjima i sposobnostima žena i muškaraca, pa samim time i na vlastito poimanje ljubavi. To se vidi i na crtežima djece u istraživanju, djevojčice su svjesnije da je bitan vanjski izgled kako bi se svidjele dečkima, a dečki su svjesniji da je djevojčicama bitniji status i inteligencija.

Iako je zainteresiranost porasla, i dalje je mali broj istraživanja o dječjoj perspektivi emocija, odnosno ljubavi. Brechet (2015) navodi da je razloga tome što se na djecu i dalje gleda kao nezrele i nesposobne osobe bez iskustva, zbog čega se smatra da nemaju realno poimanje ljubavi. Između ostalog, očekivano je da se odrastanjem i sazrijevanjem poimanje ljubavi mijenja, što ne znači da nije vrijedno provoditi istraživanje s djecom, već nam ono može dati uvid u njihova ponašanja i stavove o ljubavi u budućnosti. Drugi razlog koji isti autor navodi je osjetljivost teme. Neka djeca mogu biti manje sklona razgovarati o ljubavi, stoga se preporučuju više indirektna tehnika prikupljanja podataka. Suprotno tome, neki istraživači tvrde da djeca već od 4 godine mogu biti intervjuirana, ali pod uvjetom da su pitanja primjerena njihovoj dobi i sposobnostima (Borgers i sur., 2000, prema Radić 2015).

Metodologija

Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je opisati i bolje razumjeti dječju perspektivu ljubavi. Također, želi se steći uvid u dječje shvaćanje obitelji i djetinjstva, odnosno njihovi stavovi i odnosi s drugima. Participativna istraživanja s djecom o emocijama su vrlo rijetka, stoga se unutar ovog istraživanja žele bolje upoznati dječja razmišljanja i njihovo poimanje svijeta i okoline oko sebe. Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Što za djecu znači obitelj i je li još uvijek prisutna tradicionalna obitelj u suvremenom društvu?
- Kako djeca percipiraju sebe u društvu, a kako odrasle? Koje razlike primjećuju između djece i odraslih?
- U kojem je obliku prisutan pojam ljubavi kod djece?

Metoda i sudionici istraživanja

Kako bismo ispitali dječju perspektivu ljubavi, proveli smo polustrukturirane intervjue s djecom. Primijenjen je kvalitativni pristup radi dobi ispitanika, uključena su djeca predškolske i školske dobi kojima intervju omogućava više prostora za izražavanje, a samim time omogućava i mnogo detaljniju i dublju analizu nego što obično zahvaćaju tradicionalne istraživačke metode.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 11 djece u dobi od 5 do 10 godina. Intervjui su provedeni s djecom iz područja grada Rijeke (N= 4) i Zagreba (N= 7), individualno ili grupno, ovisno o broju braće i sestara, a provedeni su u domovima sudionika (N= 5) i preko videopoziva (N= 6). Provedeno istraživanje usklađeno je s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Prije početka intervjuja tražio se pismeni pristanak roditelja/ skrbnika te usmeni pristanak djece. Također, roditelji i djeca upoznati su s važnim aspektima istraživanja. Od ukupnog broja sudionika, dvoje djece je odbilo biti intervjuirano, a dvoje je odustalo za vrijeme intervjuiranja.

Rezultati i rasprava

Kategorija obitelji

Znamo da je obitelj temelj djetetovog postojanja te ima velik utjecaj na područja djetetovog razvoja. U njoj počinjemo spoznavati svijet oko sebe, stječemo prve radne navike, pravila ponašanja kao i stereotipe uvjetovane spolom. Shodno tome, htjeli smo dobiti uvid u dječje shvaćanje obitelji.

Unutar ove kategorije htjeli smo saznati što ili tko za djecu predstavlja obitelj, primjećuju li djeca nove strukture obitelji, kako vide odrasle, postoji li razlika između muškarca i žena te kako vole provoditi vrijeme sa svojom obitelji. Analizom prikupljenih odgovora došli smo do podataka koji nam pokazuju da djecu doživljavaju obitelj kao sigurnost i ljubav. Na pitanje „Što je obitelj?“ djeca su uglavnom nabrajala svoje članove obitelji s kojima žive ili provode najviše vremena. To su ljudi s kojim svakodnevno provode vrijeme i najviše im vjeruju (mama, tata, baka, djed, teta i slično).

Kako Milić i sur. (2010) navode, zbog mnogih promjena u društvu dolazi do novih struktura obitelji te se počinje gubiti nuklearna forma obitelji koja podrazumijeva oca, majku, djecu i širu obitelj. Kod svakog sudionika imamo sličnu situaciju u kojoj se njihove obitelji sastoje od mame, tate i braće i sestara. Bez obzira, djeca uočavaju i drugačije strukture obitelji. Djeca iz svoje okoline upoznaju različite obitelji, slušaju razne priče o rastavljenim roditeljima i što se događa s njima, ali i s djecom, kada se

rastanu (Prilog 1).

Što se tiče razlika muškaraca i žena djeca uglavnom navode razliku u obavljanju poslova. Djeca dolaze iz različitih obitelji i ovisno o ponašanjima roditelja i podijeli poslova između roditelja navode i razlike koje uočavaju. Primjerice, dio sudionika nabraja da su tatini poslovi plaćati račune, ležati na kauču, tipkati na mobitel, popravljavanje po kući i slično, dok su majčini poslovi kuhanje, čišćenje, peglanje i sl. Shodno tomu, možemo zaključiti kako još uvijek postoji oblik tradicionalne obitelji (Prilog 2).

Gotovo sva djeca vole provoditi vrijeme sa svojom obitelji, a aktivnosti koje provode uglavnom su igre koje se razlikuju od obitelji do obitelji. Također, u odgovorima se primjećuje kako su suvremeno doba i tehnologija imali utjecaj na obitelji, što i sama djeca primjećuju, ali se i dalje trude što više provoditi vremena s obitelji.

Kategorija djetinjstva

Odvajanjem odraslog života od dječjeg ojačao je dobni patrijarhat, kako navodi Tomanović (2004), stoga smo u ovoj kategoriji htjeli pobliže upoznati „dječji svijet“ i kako djeca percipiraju sebe u društvu, a kako odrasle.

Sudionici su odrasle više povezivali s poslom, dok su djecu povezivali s igrom i zabavom, ali i školom, odnosno vrtićem. Razlike odraslih i djece podijelili smo u kategorije *zadaci roditelja* i *zadaci djece* u kojima uočavamo kako su sudionici kao najčešći odgovor za zadatke roditelja navodili brigu o djeci te su poneki još nadodali i brigu o kućanskim poslovima. Za zadatke djece navodili su uglavnom igranje, pospremanje sobe, obveze vezane za školu, ali i pomaganje roditeljima, no najviše njih ističe igru i zabavu. U ovoj kategoriji djeca opet povezuju svoje roditelje s osjećajem sigurnosti. Oni su osobe koje se brinu i paze na njih, ali i na kuću. No, osim osnovnih životnih uvjeta koje djeca očekuju da će im roditelji omogućiti, oni su jednako tako i njihovi uzori.

Razlike koje su djeca uočila, između djece i odraslih, jesu da odrasli više rade, dok djeca imaju više vremena za igru. Rad zatim povezuju s plaćom, zato što roditelji koji rade imaju i novaca što im omogućava veću slobodu, mogu ići gdje god žele i raditi što god žele, što je pozitivna strana kod odraslih, no negativno je što moraš raditi. Tu su se nadovezala na pozitivne i negativne strane kada si dijete te su odgovori svih sudionika bili isti. Pozitivna strana je igra i zabava, a negativna je odlazak u školu i vrtić, pospremanje sobe, odlazak u kaznu i slično.

Sudionici su uglavnom odgovarali kako se djeca i odrasli razlikuju, neki nisu bili sigurni, no jedno je dijete istaknulo zanimljivu razliku koju je uočilo između djece i roditelja, odnosno odraslih:

B. T.: „Pa možda su roditelji ipak malo zločestiji od djece (...) pa ne znam, zato

što često viču na djecu, a djeca isto naprave tu neku glupost. Onda ipak malo roditelji ispadnu gori i zločestiji.“

Kategorija ljubavi

Napokon dolazimo do posljednje i najbitnije kategorije, a to je ljubav. Prije nego smo krenuli s ispitivanjem dječje perspektive ljubavi, htjeli smo provjeriti znaju li svi sudionici što su to osjećaji. Sudionici su uglavnom objašnjavali pojam *osjećaji* na svom primjeru iz života. To su uglavnom bile situacije kada su se osjećali tužno, kada su se posvađali s nekim ili im je netko nešto rekao pa su bili tužni (Prilog 3).

Na pitanje *Što je ljubav?* uglavnom su svi sudionici isto odgovarali. Smatraju kako je ljubav kada se dvoje ljudi vole ili su zaljubljeni. Jedino jedno dijete nije znalo odgovoriti što je ljubav. Ispitana djeca su povezivala ljubav s osjećajem prema drugoj osobi, s dečkom, curom, ali i s prijateljima i obitelji (Prilog 4). U odgovorima djece možemo prepoznati razne vrste ljubavi kao što su bratska, odnosno prijateljska ljubav te strastvena ili erotska (Fromm, 2000).

Vrlo zanimljivo je da je samo jedno dijete od ispitanih reklo kako priča s roditeljima o ljubavi, te dvije sestre sa svojim prijateljicama, no, ipak se svi slažu s tvrdnjom da je ljubav važna u životima ljudi, osim jednog dječaka koji je rekao da ljubav nije važna. Analizom dječjih odgovora možemo zaključiti kako sudionici smatraju da je ljubav važna kako bismo uvidjeli što je uistinu bitno u životu i što nas čini sretnima ili manje sretnima, ljubav nas motivira, čini nas boljim osobama, važna je za život te je osjetimo u srcu (Prilog 5). Vidljivo da djeca smatraju i da su ljubavni odnosi potrebni jer u protivnom osoba bude usamljena, ali i ne samo da nam je potrebna kako ne bismo bili sami već je i važna u tome da nam ispuni emocionalne i društvene potrebe. Također, sudionici su svjesni i kako ljubav ne dolazi tek sama, već dvije osobe trebaju graditi i raditi na odnosu, truditi se jedan oko drugoga i tek kasnije dolazi do ljubavi kada se bolje upoznaju. Drugi riječima, ljubav se razvija polako s vremenom te se temelji na bliskosti i prijateljstvu između partnera, kao što govori B.T.:

„Ljubav se stvori tako da... hm... neka osoba nekom drugom iskaže nekako svu tu ljubav koju osjeća i onda da tako korak po korak da nastane jedna velika ljubav.“

Na pitanje kako netko nekome može iskazati ljubav, sudionici su imali različite odgovore. Smatraju kako dobrim djelima, malim znakovima pažnje, nematerijalnim, poput zagrljaja ili puse, čišćenje kuće, igranjem, ali i materijalnim, poput poklona, možemo nekome pokazati da ga/ ju volimo i da nam je stalo do te osobe. Isto tako jedan od sudionika ističe da se i na osobi može vidjeti kada mu se netko sviđa, i bez da napravi neku lijepu gestu. Primjerice, kada razgovaraš s osobom koja ti se sviđa pa se cijelo vrijeme smiješ, stalno gledaš gdje je ta osoba i jako si sretan kad ju vidiš.

Sva djeca koja su sudjelovala u ovom istraživanju potvrdno su odgovorila na pitanje: *Svađaju li se ljudi koji se vole?*. Ono što je zanimljivo jest da, osim što smatraju da su svađe moguće, one su i normalne u odnosu dvoje ljudi. Svađa ne znači nužno da se dvoje ljudi manje voli i sudionici su to jasno istaknuli (Prilog 6). Svjesni su da do svađa može doći zbog sitnica, npr. svađe zbog daljinskog, ali i da to mogu biti neke veće svađe koje mogu nekad dovesti i do prekida veze ili rastave.

Radić (2015) u svome istraživanju, na isto pitanje, također je dobila slične odgovore u kojima su djeca svjesna da ljubav nije idealna te katkad dolazi do svađe između dvoje ljudi, iako se vole, te one ne traju nužno zauvijek. Shodno tome zaključuje se kako djeca realistično gledaju na ljubav, unatoč idealiziranju iste u filmovima i crtićima.

Zaključak

Cilj istraživanja bio je prvo opisati, a potom i bolje razumjeti dječju perspektivu ljubavi te steći uvid u dječje shvaćanje obitelji i djetinjstva, odnosno njihove stavove i odnose s ljudima koji ih okružuju. Tematskom analizom izdvojene su tri kategorije (obitelj, djetinjstvo i ljubav) na temelju kojih možemo odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja.

- *Što za djecu znači obitelj i je li još uvijek prisutna tradicionalna obitelj u suvremenom društvu?*

Obitelj je nezamjenjiva zajednica u kojoj se stječu prva životna iskustva, uči se voljeti i kako biti voljen, stoga bi se svaki pojedinac trebao u njoj osjećati sigurno i voljeno, a to je vidljivo i u dogovorima sudionika. Obitelj za njih predstavljaju ljudi s kojima su svakodnevno okruženi i s kojima provode najviše vremena provodeći razne aktivnosti, primjerice igrajući društvene igre, odlazeći u šetnje i slično. Obitelj za njih znači sigurnost i utočište, ali i ljubav. To su uglavnom njihovi roditelji, braća ili sestre te šira obitelj. Iako većina autora piše o promjenama u obitelji i gubljenju tradicionalnog oblika obitelji, htjeli smo provjeriti je li to uistinu tako i je li još uvijek prisutno svojstvo tradicionalne obitelji – nejednakost muškarca i žene te prepoznaju li djeca neke od novih struktura obitelji?

Elkind (1995) navodi kako obitelji u suvremenom dobu djeluju po principu „ravnopravnog dostojanstva“, odnosno ravnopravnosti između muškarca i žene, no u odgovorima većine sudionika i dalje prepoznajemo neravnopravnost muškarca i žene, gdje majke više vode brigu o kućanskim poslovima i djeci nego očevi. U manjem dijelu su ipak kod nekih sudionika svakodnevni poslovi oko obitelji i kuće međusobno

podijeljeni. Također, svi sudionici žive u „standardnom paketu“ obiteljske strukture koju sačinjavaju tata, mama i djeca (Milić i sur., 2010), no upoznati su i s drugačijim strukturama obitelji, a to su binuklearne obitelji, odnosno obitelji razvedenih brakova te samohrani roditelji.

- *Kako djeca percipiraju sebe u društvu, a kako odrasle? Koje razlike primjećuju između djece i odraslih?*

Djeca su dugo godina bila zanemarivana od istraživača, vrlo malo se pridavalo pažnje razumijevanju dječjeg svijeta i njihovih stavova, stoga smo htjeli dobiti uvid u njihov svijet i njihovo shvaćanje sebe i odraslih u društvu. Sudionici smatraju kako su zadatci djece da se igraju i pospremaju za sobom, uživaju u djetinjstvu i vode brigu o svojim školskim obvezama, dok odrasle smatraju odgovornima za djecu. Oni se moraju brinuti o njima, čuvati ih i voljeti, paziti da im ništa ne nedostaje, ali se isto tako moraju i pobrinuti za svakodnevne poslove po kući. Isto tako, sudionici smatraju kako im roditelji moraju biti uzori. Ono što je zanimljivo jest kako djeca smatraju da odrasli imaju potpunu slobodu, mogu raditi što god žele i kupovati što god žele zato što rade i zarađuju, ali s druge strane im ipak nije dobro što biti odrastao znači i manje vremena za igru, jer se mora raditi. To je ujedno i jedina razlika između odraslih i djece koju je većina sudionika istaknula.

- *U kojem je obliku prisutan pojam ljubavi kod djece?*

Svako dijete je imalo svoju interpretaciju osjećaja, uglavnom su se nadovezivali s emocijama koje osjećaju u određenim situacijama, dok su za ljubav svi isto odgovarali, kako je ljubav kada nekoga voliš. Gotovo sva djeca koja su sudjelovala u istraživanju imaju realističan stav prema ljubavi. Svjesni su da se ljubav između dvije osobe razvija s vremenom i oboje moraju raditi i truditi se jedan oko drugoga. Ona se ne dogodi samo odjednom već dođe s vremenom. Malim znacima pažnje, nematerijalnim, ali i materijalnim stvarima, možemo pokazati nekome da ga volimo, primjerice zagrljajima, poljupcima ili poklonima. S druge strane, u istraživanju provedenom sa studentima (Bartolac, 2012) rezultati pokazuju kako sudionici vjeruju u ljubav na prvi pogled, što je tipično za romantični stav prema ljubavi. Također, 94 % djece koje je sudjelovalo u istraživanju provedenom s djecom školske dobi (Radić, 2015) izrazilo je mišljenje kako se ljubav samo dogodi i mi ne možemo utjecati na to. Nadalje, svađe i nesuglasice vide kao sastavni dio ljubavnih odnosa te one ne moraju nužno značiti da se dvoje ljudi ne voli, ali, naravno, u određenim okolnostima može doći i do prekida odnosa, čega su djeca svjesna te smatraju svađe normalnom pojavom u odnosima te

one ne moraju značiti nedostatak ljubavi. Iste odgovore davala su djeca i u prethodno spomenutom istraživanju (Radić, 2015), štoviše, djeca koja su sudjelovala u navedenom istraživanju su istaknula kako svađe čak mogu imati i pozitivnu stranu, primjerice da se dvoje ljudi još više zaljubi ili kako bi se riješili probleme u odnosu. Također je interesantno da većina sudionika ne razgovara ni sa kim o ljubavi, ali svejedno se svi slažu da je ljubav važna. Shodno tomu, možemo zaključiti kako djeca smatraju ljubav kao nešto pozitivno i lijepo. Nešto što nas čini sretnima, ali i boljim ljudima. Budi u nama razne osjećaje prema drugima koje osjećamo u srcu. Osim toga, ljubav je bitna kako čovjek ne bi bio usamljen, kako bi podijelili svoje sretno, ali i tužne trenutke s drugom osobom. No, ljubav ne mora nužno značiti strastvena ljubav između dvije osobe, primjerice cure i dečka, već i ljubav prema prijateljima i obitelji.

Iako je zainteresiranost za istraživanja s djecom porasla i dalje se radi o malom broju, posebice istraživanja o emocijama, stoga ćemo se na kraju još kratko osvrnuti na participativna istraživanja s djecom. Provodeći ovo istraživanje, mogu primijetiti da bez obzira što se radi o djeci različite dobi, gotovo svi sudionici imaju već svoje stavove i realistična razmišljanja te ih nije strah ili sram podijeliti s drugima. Ti stavovi i razmišljanja će se mijenjati i razvijati s dobi te će imati utjecaja na njihova buduća ponašanja i iskustva. Upravo iz tog razloga potrebno je dalje i opsežnije istraživati dječji svijet i perspektive djece. Time na kraju možemo zaključiti kako djeca zapravo imaju bitnu ulogu u društvu te dječja istraživanja mogu značajno doprinijeti boljem razumijevanju njihovog kompleksnog, ali jedinstvenog načina razmišljanja.

PRILOZI

Prilog 1

K. B.: „Ja kak se zove ehm, obitelj koja nema tatu (...) moja prijateljica na primjer ima tatu, ali su joj se mama i tata rastali.“

E. B.: „... obitelji koje nemaju djece... obitelji koje imaju malo više djece i obitelji koja ima puno djece... ne znam (...) moj prijatelj što je išao sa mnom u vrtić njegovi mama i tata su se rastali“

J. M.: „... Luka i njegova mama i tata su razvedeni (...) jedna moja prijateljica iz razreda pa joj je umro tata pa onda...“

J. M.: da.. znači oni su bili oženjeni, ali onda je, onda su se posvađali pa je jedan otišao od drugog (...) onda je njezin... njegov tata je rekao da više ne želi bit sa njegovom mamom i onda je samo otišao sa drugom ženom.

D. S.: „Da su se rastali (...) da su se rastali zato što su se posvađali za daljinski.“

B. T.: „A ništa... ženska si nađe nekog drugog i oženi se, a muško si nađe nekog, neku drugu i oženi se (...) ako imaju djecu, pa dogovore se. Recimo jedan vikend su kod, jedan tjedan su kod mame, drugi tjedan su kod tate. Ili ne znam... 4 dana su kod tate i 3 dana kod mame.“

Prilog 2

D. S.: „Mama isto plaća račune. Danas je ujutro plaćala račune (...) da kuha, da čisti, da.. ide u dućan zato što tata ne zna šta treba kupit... i ako mu napravi listu... Cijelu godinu nije kupio maslinovo ulje.“

D. Š.: „Mama kuha i čisti (...) samo što tata ne zna baš kuhati ručak.“

E. B.: „Pa na primjer tata ne kuha ručak.“

K. B.: „Mama pegla, tata ne pegla.“

E. B.: „Tata štema, mama pere veš, tata ne pere.“

K. B.: „Tata na primjer postavlja slike, a mama ne.“

L. B.: „Kod tate... da mu pustiš da igra plej.“

B. T.: „Da, podijeljeni su. Uglavnom tata čisti i kuha i posaugat, a mama pegla i pere veš.“

I. Z.: „Mama usisava, a tata... a tata pere suđe.“

D. S.: „Žene više rade (...) jer mama kad dođe s posla ona još kuha ručak i sprema kuću i sve, a tata kad dođe s posla sjedne na kauč i nešto na laptopu radi.“

Prilog 3

D. Š.: „Ako se ti igraš s nekim, a ne želiš se igrati s nekim ti to ne želiš da on zna i onda se igraš s njim.“

B. T.: „Pa osjećaji su recimo kad, ako sam ja sad recimo tužna što mi prijateljica otišla.. to je jedan osjećaj koji... je... jako... kako bi sad to rekla... emotivan i tužan.“

L. M.: „Ili kad ti je netko umro i onda si ti tužan.“

K. B.: „Ehm... kak se zove, osjećaji su kad na primjer, osjećaš u svom srcu da si usamljen i da nema ljudi oko tebe... Kad si tužan, kad si sretan, kad si zaljubljen.“

E. B.: „I osjećaji su na primjer kada te netko hm... onako hm... kad ti netko ružno nešto kaže pa si tužan il' kad te netko povrijedi ili kada si sretan... ne znam.“

Prilog 4

K. B.: „Da, kad na primjer... je curica u dečka zaljubljena. Ili dečko u curicu.“

E. B.: „Ehm... ili kad se netko voli i... ili ima i ljubav onak ko prijateljski između prijateljice i prijateljske, al ne onak da si se zaljubila u nju nego onako voli te se, najdraža ti je prijateljica.“

J. M.: „Kad neko voli nekoga, u smislu prijatelja, u smislu obitelji i kad ti se netko sviđa.“

D. Š.: „Kad nekog voliš (...) kad si u nekog zaljubljen.“

L. M.: „Ili na primjer kad si sretan ako ti se dijete rodi, na primjer.“

Prilog 5

D. S.: „Zato jer da je nema svi bi se mrzili.“

I. Z.: „Zato što bez ljubavi se ljudi ne bi voljeli.“

B. T.: „Pa zato jer ako nemaš ljubavi u sebi onda si zločest, grd... i ne znam to je nekak sve jako.. ružan si, ljut si uvijek na sve, a sa ljubavi ipak možeš nešto postići, dobiti nešto ili... a sa ne ljubavi ne možeš ništa ni dobiti, a ni postići.“

J. M.: „Zato što da nema ljubavi ne bi... više ljudi ono onako postojali i tako.“

L. M.: „Ne bi, ne bi bili onda sretni za sve. A za nešto ne trebaju biti sretan (...) a i šta, ne bi postajalo ovdje srce (pokazuje na prsa) kako bi mi onda postojali?“

Prilog 6

J. M.: „Pa mogu se svađati, ali onda se pomire (...) ja mislim zato što na primjer kad svi spremaju i onda jedan samo leži na kauču i ne sprema.“

J. M.: „Ako je neka manja svađa, ako je neka baš stroga onda ne znam baš, ovisi kako kod koga.“

L. M.: „Neki se mogu razdvojiti.“

B. T.: „Pa neki se svađaju zato što... jednom ehm, nekome od muškome ili ženskom nije, nešto nije po volji kod onog drugog i onda tako mu ona, tako ženska kaže muškom da je to nešto nije dobro i onda se naljute jedno na drugo i tu nastane velika svađa... i nekad zbog toga brak ili veza znaju, zna puknut.“

LITERATURA

- AHN, J. (2017). I'm not scared of anything': Emotion as social power in children's worlds. *Childhood*, 17 (1), 94–112.
- BARTOLAC, A. (2012). Za Mene, Ljubav Je...: Analiza studentskih stavova i doživljaja romantične ljubavi. *Društvena istraživanja*, 21 (1(115)), 159–180.
- Beall A. E., Sternberg R. J. (1995). The Social Construction of Love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12 (3), 417–438.
- BRECHET, C. (2015). Representation of romantic love in children's drawings: Age and gender differences. *Social Development*, 24 (3), 640–658.
- CARLSON, W., ROSE, A. (2007). The role of reciprocity in romantic relationships in middle childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53 (2), 262–290.
- ELKIND, D. (1995). *Tiesthatstress – The new Family Imbalance*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- FROMM, E. (2000). *Umijeće ljubavi*. Zagreb: V.B.Z.
- JACKSON, S. (1993). Even Sociologists Fall in Love: An Exploration in the Sociology of Emotions. *Sociology*, 27 (2), 201–220.
- LEKTORIĆ, M. (2015). *Neki sociološki aspekti roditeljstva u suvremenom društvu*. Filozofski fakultet u Zagrebu: Diplomski rad.
- MILIĆ, A. (2001). *Sociologija porodice: kritika i izazovi*. Beograd: Čigoja štampa.
- MILIĆ, A., TOMANOVIĆ, S., LJUBIČIĆ, M., SEKULIĆ, N., BOBIĆ, M., MILETIĆ-STEPANOVIĆ, V. i STANOJEVIĆ, D. (2010). *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u savremenoj Srbiji*. Beograd: Čigoja štampa.
- PARKER, A., MATHIS, E., KUPERSMIDT, J. (2013). How Is This Child Feeling? Preschool-Aged Children's Ability to Recognize Emotion in Faces and Body Poses. *Early Education and Development*, 24 (2), 188–211.
- RADIĆ, J. (2015). *Tematska analiza dječjeg poimanja ljubavi*. Sveučilište u Zagrebu: Diplomski rad.
- TOMANOVIĆ, S. (2004). *Sociologija djetinjstva: sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za nastavna sredstva i udžbenike.
- TURNER, J. H. i STETS, J. E. (2011). *Sociologija emocija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- ŽIVIĆ, D. (2003). Demografski okvir i razvoj obiteljske strukture stanovništva Hrvatske 1971. – 2001. *Revija za sociologiju*, 34 (1–2), 57–73.

CHILDREN'S PERSPECTIVE OF LOVE

Abstract

Despite numerous studies on the topic of love, the representation of children as subjects has remained a small and thus interesting, unexplored niche for research on emotions, ie love from a sociological perspective. Children have been overlooked by researchers for many years. Little attention has been paid to understanding children's world and their attitudes and for this reason I decided to do a research to discover more about children's perspective of love. Accordingly, the aim of the research was to better understand the children's perspective and gain insight into children's understanding of family and childhood, and their attitudes and relationships with the people around them. In order to examine the children's perspective of love, semi-structured interviews were conducted with a qualitative approach with nine children aged 5 to 10, in the area of the cities Rijeka and Zagreb. Based on research questions (What does family mean for children and is a traditional family still present in contemporary society ?, How do children perceive themselves in society, and how do they perceive adults ?, Which differences are observed between children and adults ?, In what form is the term love present with children ?, In what form is the term love present with children?) 3 categories were detected: family, childhood and love. To present the scientific framework in which we explore children's perspectives on love, we focused on changes in society, ie family, sociology of emotions and love, sociology of childhood and the impact of family on children's socialization, and finally presented previous research with children on emotions and highlight the importance of child participation. The results eventually showed that children have a realistic thinking about love, they realize it takes a lot of work and effort and that quarrels are an integral part of every relationship and don't indicate a lack of love. Based on this research, we can see that almost all participants have already formed attitudes and realistic thinking and regardless of the fact that these attitudes and opinions will change and develop with age, it is necessary to further, but also more extensively, explore children's world and children's perspectives. This points out that children have an important role in society and more studies with children as subjects can significantly contribute to better understanding their complex but unique way of thinking.

KEYWORDS: *emotions, love, family, childhood, research with children*

DOŽIVLJAVANJE DOSADE KOD DJECE U OSNOVNOJ ŠKOLI: PREVALENCIJA, UZROCI, POSLJEDICE I RAZLIČITI NAČINI SUZBIJANJA

Marijana DRAGOSLAVIĆ
OŠ Maria Martinolića, Mali Lošinj
marijana.dragoslavica1@skole.hr

UDK 159.944-053.5:37.014.5
Pregledni rad

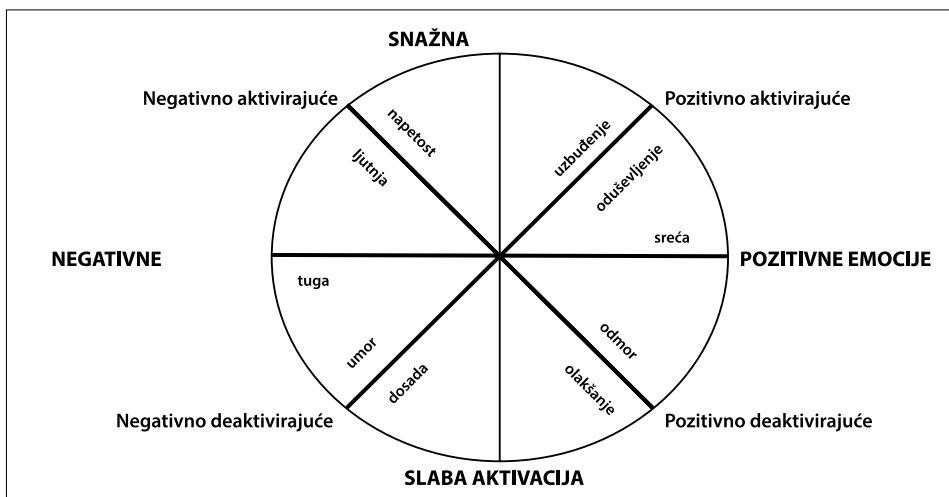
Sažetak

Tijekom boravka u školi, a osobito za vrijeme nastave, učenici doživljavaju brojna i raznolika pozitivna, ali i negativna emocionalna iskustva. *Teorija kontrole i vrijednosti emocija* relevantan je i često korišten okvir za analizu emocija povezanih s načinom poučavanja i procesima učenja, odnosno akademskim emocijama, među koje se u skupini *emocija povezanih s aktivnostima* svrstava i akademska dosada. U skladu s tom teorijom akademska je dosada negativna, deaktivirajuća emocija, relativno niske valencije te podložna vanjskim utjecajima. Budući da se radi o subjektivnoj interpretaciji trenutne situacije učenik koji doživljava dosadu osjeća se nelagodno, zamoreno ili frustrirano (afektivna komponenta). Uz ovu, dosadu još određuju fiziološka, kognitivna, motivacijska, volitivna te izražajna komponenta. U usporedbi s, primjerice, ljutnjom ili anksioznošću akademska je dosada prilično zanemarena istraživačka tema zbog toga što ju se smatra neupadljivom, „tihom” emocijom, a učenici kojima je tijekom nastave dosadno često ne ometaju druge u njihovu radu. Iako se u kontekstu škole akademska dosada rijetko istražuje, njezina relevantnost postaje prilično jasna kada se pogledaju rezultati nekih istraživanja prema kojima je riječ o vrlo raširenoj emociji koju doživljava između 20 i 66 % učenika, a gotovo svi učenici barem su jednom doživjeli dosadu na nastavi. Cilj je ovoga rada objasniti akademsku dosadu kao iznimno važan koncept koji utječe na motivaciju, ishode učenja te različita ponašanja učenika. Posebno su izdvojena obilježja, znakovi prepoznavanja te mogući uzroci pojave akademske dosade, odnosno analiziraju se vanjski ili situacijski uzroci te dispozicijske osobine učenika. Naime, pravovremeno detektiranje dosade kod učenika i pažljivo planiranje nastave, kako bi se izbjegle monotone i demotivirajuće situacije u razredu, od najveće je važnosti jer se time potiče suradnja, zadovoljstvo školom i uspjeh učenika te se smanjuje mogućnost uključivanja učenika u različita neprihvatljiva ponašanja, među kojima se posebno ističe međuvršnjačko nasilje.

KLJUČNE RIJEČI: *dosada, škola, učenici, rizični faktori*

Uvod

Formalno osmišljena za prenošenje znanja, vještina te odgoj djece, škola je mjesto u kojemu, ovisno o uzrastu i drugim obavezama (izvannastavne aktivnosti, dopunska ili dodatna nastava, glazbena škola, produženi boravak, cjelodnevna nastava), neka djeca provedu i do sedam sati dnevno. Stoga je jedna od glavnih zadaća škole omogućiti sigurno i poticajno okružje, odnosno stvoriti takvo ozračje u kojemu svi (učenici, učitelji, ali i drugo osoblje škole) osjećaju podršku i poštovanje (Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić, 2009; Orpinas i Horne, 2013). Školsko ozračje ili klima pri tome predstavlja – na iskustvu zasnovan, relativno trajan i višedimenzionalni konstrukt određen fizičkom, socijalnom i akademskom dimenzijom (Baranović, Domović i Štirbić, 2006; Loukas, 2007). No, osim na općoj, globalnoj ili makrorazini, klima se u svakoj školi može promatrati i na mikro, odnosno razrednoj razini (Domović, 2004). Razredna se klima, prema Bognaru i Matijeviću (2005: 378), sastoji od dviju komponenti: socijalne i emocionalne klime. Interakcija učitelja i učenika te učenika jednih prema drugima čine socijalnu klimu razreda, dok dominacija osjećaja ugone ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa određuje emocionalnu klimu koja može biti doživljena kao pozitivna ili negativna (Bognar i Matijević, 2005: 391, Domović, 2004: 42). Emocionalna klima iznimno je važna zbog toga što učenici tijekom boravka u školi, a osobito za vrijeme nastave, doživljavaju brojna i raznolika pozitivna, ali i negativna, emocionalna iskustva koja utječu na njihove kognitivne procese i izvedbu, motivaciju, razvoj te kvalitetu komunikacije u razredu (Meyer i Turner, 2006; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012). Međutim, to područje, s iznimkom istraživanja ispitne anksioznosti, tijekom proteklih 30 godina nije privuklo značajniju pažnju znanstvene zajednice (Pekrun, 2017). Uočivši tu prazninu te važnost izražavanja, identifikacije i razumijevanja emocija kao ključnih čimbenika za učinkovitu uključenost učenika i učitelja u nastavni proces te stvaranje pozitivne razredne klime, Reinhard Pekrun (2006) sa suradnicima je razvio *teoriju kontrole i vrijednosti emocija postignuća*. Budući da pruža sveobuhvatan okvir za analizu onoga što prethodi pojavi određene emocije te njezinih učinaka na učenje i postignuća, ta teorija trenutno predstavlja najutjecajniju teoriju učeničkih emocija (Burić i Sorić, 2011). Emocije su prema Pekrunu (2006: 316) višedimenzionalni i koordinirani psihološki procesi koji se sastoje od afektivnih, kognitivnih, motivacijskih, ekspresivnih i perifernih fizioloških tokova te ih je dodatno moguće opisati na temelju dviju važnih dimenzija: valencije (pozitivne nasuprot negativnim emocijama) i aktivacije (poticanje napetosti nasuprot poticanja opuštanja) (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012). Budući da su te dvije dimenzije ortogonalne omogućavaju grupiranje emocionalnih stanja prema relativnom stupnju pozitivne nasuprot negativnoj valenciji



SLIKA 1. Kružni model četiriju osnovnih grupa emocija (adaptirano prema Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012: 261)

te aktivaciji nasuprot deaktivaciji čime se dobivaju četiri osnovne grupe emocija: pozitivno aktivirajuće ili deaktivirajuće emocije te negativno aktivirajuće ili deaktivirajuće emocije (Slika 1) (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012).

Za sve emocije povezane s učenjem, podučavanjem i postignućem Pekrun i sur. (2002) uvode pojam *akademske emocije* koje se, ovisno o usmjerenosti, mogu podijeliti u dvije osnovne kategorije: *emocije povezane s aktivnostima* (npr. uživanje ili dosada na nastavi) i *emocije povezane s ishodima* (npr. nada u pozitivan rezultat, odnosno uspjeh, ili tjeskoba zbog neuspjeha). Ako u školi, a posebno u razredu, prevladavaju emocije s negativnim predznakom takva emocionalna klima smatra se nepovoljnom za odgojno-obrazovni proces. Nasuprot tome, što su više naglašene emocije s pozitivnim predznakom to je klima povoljnija za odgoj i obrazovanje (Bognar i Matijević, 2005). Rezultati istraživanja Rees i Main (2016) – provedeni među više od 53 000 učenika iz 15 država u različitim dijelovima Europe, Afrike, Latinske Amerike, Azije i Bliskog Istoka – pokazali su kako je između 16 i gotovo 80 % učenika nezadovoljno školom, što se može povezati s češćim doživljavanjem negativnih emocija, odnosno s dosadom na nastavi. Naime, Schwartz, Frenzel, Goetz, Pekrun, Reck, Marx i Fiedler (2021) navode kako je upravo dosada jedna od najčešće doživljenih emocija u školskom okruženju, odnosno tijekom nastave, a neki ju čak nazivaju i *kugom* modernog društva (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky i Perry, 2010). No, u usporedbi s drugim negativno obilježenim akademskim emocijama dosada je prilično zanemarena zbog toga što se smatra neupadljivom, „tihom” emocijom, a učenici kojima je tijekom nastave dosadno često ne ometaju druge u njihovu radu (Macklem, 2015).

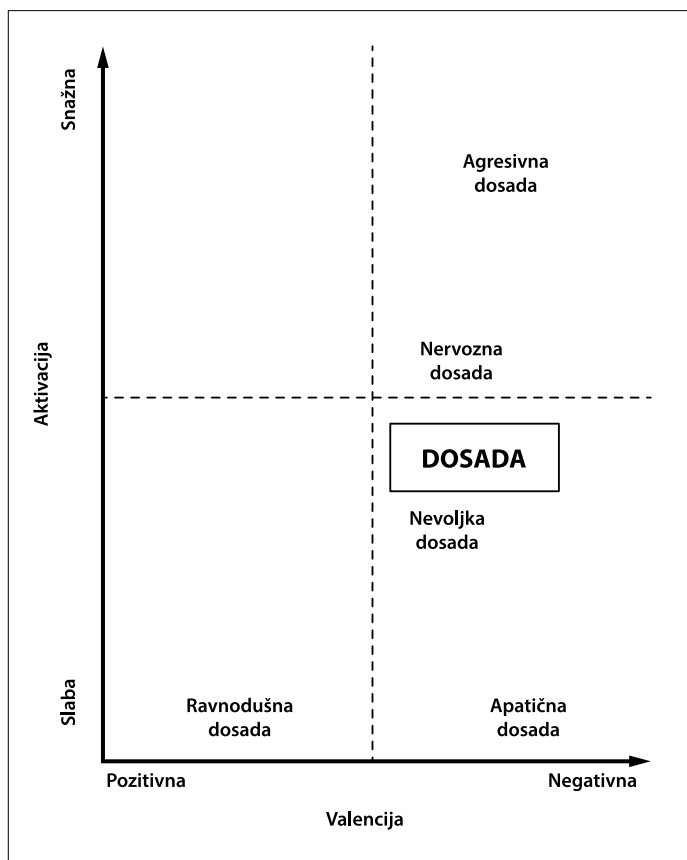
Stoga je cilj ovoga rada na temelju dostupne literature objasniti akademsku dosadu kao iznimno važan, ali složen, koncept koji utječe na motivaciju, ishode učenja te različita ponašanja učenika. Posebno su izdvojena obilježja, znakovi prepoznavanja te mogući uzroci pojave akademske dosade, odnosno analiziraju se vanjski ili situacijski uzroci te dispozicijske osobine učenika.

Što je dosada?

Suvremeni model komponentnog određivanja emocija sugerira kako se različita individualna emocionalna iskustva najjasnije mogu razumjeti promatranjem procesa koji se nalaze u njihovoj pozadini, odnosno procesa koji prethode pojavi određenog osjećaja (Goetz i Nett, 2014). Promatrana u okvirima toga modela, dosada je prolazno, averzivno stanje, a učenik se zbog subjektivne interpretacije i nezadovoljstva tom situacijom osjeća nelagodno, zamoreno ili frustrirano (afektivna komponenta) (Pekrun i sur., 2010: 532). Dosadu, nadalje, karakterizira niska pobuđenost (fiziološka komponenta) i nemogućnost održavanja pažnje, lutanje misli, nesposobnost da se percipira što se želi i pronađe smisao, što sve pojačava dojam da vrijeme sporije prolazi (kognitivna komponenta). Također, kod učenika se dosada uočava i prema vokalnoj, facijalnoj (zijevanje, prazni pogled) te tjelesnoj (pokreti i položaj tijela, izležavanje) ekspresiji (izražajna komponenta). Motivacijska komponenta sadržana je u svrsi ove emocije, a to je potaknuti subjekt na bilo kakvu akciju s ciljem napuštanja trenutne situacije ili promjenom aktivnosti (Milivojević, 2016). Dosadu je, dodatno, moguće opisati volitivnom komponentom jer, iako se spomenuta težnja za napuštanjem takve situacije javlja, često nedostaje volje i snage da se to i učini. Osim komponentnog, u literaturi se dosadu često određuje dimenzionalnim pristupom te ju se opisuje kao deaktivirajuću emociju relativno niske valencije (u prosjeku blago neugodnu), podložnu vanjskim utjecajima te je izravno povezana s učenjem i podučavanjem u razredu (Goetz i sur., 2014; Pekrun i sur., 2010; Tze i sur., 2016). Međutim, istraživanja vezana uz dimenziju aktivacije nisu jednoznačna. Primjerice, Mikulas i Vodanovich (1993) klasificiraju dosadu kao emociju niske aktivacije, za Barbaleta (1999) je ona stanje visoke uzbuđenosti, a sve više autora navodi kako to ovisi o situaciji ili zadatku koji ju izaziva (Martin, Sadlo i Stew, 2006; van Hooft i van Hooff, 2018). Jedno od objašnjenja takvih nedosljednih nalaza jest da uzbuđenje, odnosno aktivacija nije dobro definirana kao konstrukt jer sama po sebi može biti višedimenzionalna, a raznolike procjene zahvatile su samo specifične elemente ove temeljne komponente (Goetz, Hall i Krannich, 2019). Druga je mogućnost, kako navode Goetz i sur. (2019), da dosada nije idealno predstavljena kao jedan konstrukt, već se bolje razumije kao krovni

pojam koji obuhvaća različite „vrste“, odnosno oblike dosade. Vodanovich (2003) u radu posvećenom analizi instrumenata za mjerenje dosade izdvaja dva glavna oblika. Prvi karakterizira želja za traženjem senzacije i uzbuđenja te nemirnost, dok je drugi više povučeni oblik koji karakteriziraju negativni afekti i povlačenje iz svijeta. Koristeći se procjenama u okruženjima stvarnoga života, Goetz i sur. (2014) proširili su ovu dihotomnu klasifikaciju te su, ovisno o tome doživljava li osoba situaciju kao pozitivnu ili negativnu (valencija) te kao slabo ili snažno aktivirajuću, identificirali pet oblika dosade (Slika 2).

U toj klasifikaciji najugodniji je oblik tzv. ravnodušna dosada, koji se doživljava prilično opuštajuće pa čak i pozitivno. Osoba koja doživljava taj oblik dosade najčešće će samo „odlutati“ u mislima bez potrebe za namjernim traženjem stimulacije. Premda se od učitelja u praksi često mogu čuti pritužbe na značajan broj učenika



SLIKA 2. Oblici dosade duž dimenzija valencije i aktivacije (adaptirano prema Goetz i sur., 2014: 415)

koji tijekom nastave „sanjare”, istraživanja pokazuju kako ovaj oblik dosade u školi doživljava najmanji broj učenika (Goetz i sur., 2014). Manje zadovoljavajući je oblik nevoljke dosade koja uključuje polovičnu potragu za načinima minimaliziranja okolnosti prepoznatih kao dosadne, ali takvih da osoba nikada nije u potpunosti zadovoljna – bilo zbog toga što ne zna kako to učiniti ili zato što takav način u specifičnoj situaciji ne postoji. Učenicima koji doživljavaju taj oblik dosade misli također lutaju, otvoreni su za druge mogućnosti, ali ih ne traže aktivno i zapravo ne znaju što žele raditi. Treći oblik dosade Goetz i sur. (2014) nazivaju nervozna dosada, a karakterizira ga negativnija valencija i snažnija aktivacija u odnosu na prethodni oblik. Učenici koji doživljavaju taj oblik dosade vrlo su nemirni te su motivirani pronaći alternativnu zanimljiviju aktivnost poput šaranja, slanja poruka prijatelju, ali i nekih kreativnih radnji, pa čak i prosocijalnog ponašanja (Mann, 2016). Agresivna dosada je najnegativniji oblik koji karakteriziraju visoke razine uzbuđenja (aktivacije) i negativne valencije. Nemir, osjećaj umora, izrazita motivacija za napuštanjem situacije, želja za izbjegavanjem osobe koja je za nju odgovorna (u ovome slučaju učitelja) te negativno reagiranje na tako doživljene okolnosti glavne su karakteristike toga oblika dosade. Kod učenika koji doživljavaju taj oblik dosade spomenute su karakteristike vrlo jasno izražene, a težnja za napuštanjem situacije toliko je snažna da pojedinca čak može potaknuti na neprijateljsko ili agresivno ponašanje. Posljednji je oblik apatična dosada koju karakterizira visoka razina negativne valencije i vrlo nisko uzbuđenje (aktivacija) (Goetz i sur., 2014). Vrlo neugodan i popraćen nedostatkom motivacije, taj oblik dosade sličan je naučenoj bespomoćnosti ili depresiji pa može imati puno više negativnih posljedica od prethodno opisanih oblika, a rezultati izvorno provedenog istraživanja pokazali su da je čak 36 % ispitanih učenika doživjelo apatičnu dosadu. Vezano uz prve četiri opisane vrste dosade, važno je istaknuti da se pod utjecajem različitih individualnih i situacijskih čimbenika one mogu razvijati iz jedne vrste u drugu. Primjerice, nervozna dosada može se tijekom zamornih aktivnosti za vrijeme nastave razviti u agresivnu. Također, u literaturi, osim opisanih vrsta dosade, navodi se i razlika između situacijske (ili „jednostavne”) i kronične (ili egzistencijalne) dosade (Mann, 2016; Toohey, 2011). Situacijska dosada, kako joj sam naziv govori, povezana je s individualnom interpretacijom određene situacije (npr. nastavni sat tijekom kojega učitelj nema nikakvu interakciju s učenicima, već ima monolog), dok je egzistencijalna dosada povezana s nedostatkom životnog smisla, odnosno svrhe življenja, a karakterizira ju apatija i ravnodušnost (Mann, 2016). Toohey (2011: 142) egzistencijalnu dosadu opisuje kao „filozofsku bolest”, odnosno konstrukt o kojemu se često više čita i govori, nego što ga se zapravo doživljava. Međutim, ipak ističe kako živimo u svijetu u kojemu se gubi zajedništvo i smisao postojanja u zajednici, a pojačava osjećaj usamljenosti pa ne čudi, stoga, što se pojedinci osjećaju lišenima

smislenog življenja i zapadaju u beznadnost. Ohlmeier, Finkielsztein i Pfaff (2020) također govore o egzistencijalnoj dosadi kao modernističkom konstruktivnom čija se upotreba značajno intenzivirala od početka prosvjetiteljstva do danas. Ističu kako moderne navike, poput raznih kategorija zabave, mogu samo privremeno pojedinca odvratiti od njegove dosade, ali ne mogu zapravo ispuniti prazninu pa je mješavina sve veće standardizacije, udobnosti, predvidljivosti te povećane količine slobodnog vremena odgovorna za modernu egzistencijalnu dosadu. Dakle, sumirajući navedeno, možemo kazati kako je dosada vrlo složen, višedimenzionalni konstrukt određen afektivnom, fiziološkom, kognitivnom, motivacijskom i volitivnom komponentom te različitim razinama valencije i aktivacije izravno povezanim sa subjektivnom interpretacijom trenutne situacije i dispozicijskim osobinama pojedinca.

Učestalost doživljavanja dosade u školi

Iako se u kontekstu škole dosada rijetko istražuje, njezina relevantnost postaje prilično jasna kada se pogledaju rezultati nekih istraživanja kronološki prikazanih od starijih prema novijima. Primjerice, Larson i Richards (1991) proveli su istraživanje među učenicima 5. do 9. razreda ($N = 392$) te utvrdili kako nešto više od 30 % ispitanika tijekom boravka u školi ima snažan osjećaj dosade. Slični rezultati dobiveni su i u kvalitativnom istraživanju koje su Shaw, Caldwell i Kleiber (1996) proveli među 73 učenika u Kanadi, a prema kojemu dosadu tijekom boravka u školi doživljava gotovo 32 % ispitanika. Povijest, Engleski jezik i Matematiku ti su učenici izdvojili kao najdosadnije nastavne predmete u školi. Rezultati najvećeg obrazovnog istraživanja *PISA (Programme for International Student Assessment)*, provedenog 2000. godine, pokazali su da prosječno 48 % ispitanih učenika često osjeća dosadu u školi (OECD, 2002). No, rezultati među državama prilično su različiti pa tako dosadu u školi najviše doživljavaju učenici u Irskoj (67 %), a najmanje u Portugalu (24 %). Istraživanje provedeno 2009. godine, među učenicima 9. do 12. razreda ($N = 42\,754$) iz različitih škola diljem Sjedinjenih Američkih Država, pokazalo je da dvoje od tri ispitanika, odnosno njih 66 %, doživljava dosadu u školi gotovo svaki dan, nešto manje od polovice učenika (49 %) dosadu u školi doživljava svaki dan, a približno svakom šestom učeniku (17 %) dosadno je na svakom satu (Yazzie-Mintz, 2010). Samo 2 % ispitanih učenika u tome istraživanju izjavilo je da im nikada nije dosadno u školi, a 4 % da im je dosadno jednom ili dva puta. Nett i sur. (2011) u istraživanju provedenom među učenicima 11. razreda u Njemačkoj ($N = 537$) utvrdili su da samo 5 ispitanih učenika, odnosno njih nešto manje od 1 %, nikada nije doživjelo dosadu na nastavi dok je 16 učenika izjavilo kako im je na nastavi uvijek dosadno. Ostali učenici, dakle njih

gotovo 94 %, doživjeli su neki oblik dosade tijekom 58 % vremena provedenoga na nastavi. Relativno visoke razine učestalosti doživljavanja dosade utvrđene su i u drugim zemljama, tako oko polovice (58 %) mladih u Engleskoj i Kini (50 %) doživljava dosadu u školi, a neznatno manje u Kanadi (26-41 %) (prema Tze, Daniels i Klassen, 2016). Recentno istraživanje Martz i sur. (2018) provedeno među 21 173 učenika 8. i 10. razreda u SAD-u pokazalo je da visoke razine dosade u školi doživljava gotovo 20 % ispitanih učenika. Moeller, Brackett, Ivcevic i White (2020) u istraživanju provedenom također među američkim učenicima (N = 21 678) utvrdili su da dosadu u školi doživljava nešto više od 26 % ispitanika. Niti učenici u Republici Hrvatskoj nisu iznimka. Istraživanje u okviru inicijalne evaluacije eksperimentalnog programa *Škola za život*, provedeno tijekom školske godine 2018./2019. među učenicima 5. i 7. razreda osnovne škole te učenicima 1. razreda srednje škole (N=3 957), pokazalo je kako učenici podjednako uživaju i dosađuju se u školi za vrijeme nastave (NCVVO, 2019). U izvješću se navodi da je kod učenika 5. razreda osnovne škole najznačajnije izražena emocija uživanja, a najslabije izražena emocija dosade, što je obrnuto u višim razredima (emocija dosade raste, a emocija uživanja se smanjuje). Međutim, završna evaluacija toga programa pokazala je statistički značajni porast doživljavanja dosade te smanjenje uživanja u školi kod svih ispitanih skupina učenika unatoč tome što su učitelji tijekom provedbe programa u nastavu nastojali implementirati oblike projektne nastave te poticati učenike na samostalno odabiranje metoda za rješavanje kompleksnih zadataka. Rezultati recentnog istraživanja provedenog među učenicima 8. razreda (N = 604) iz različitih dijelova Republike Hrvatske pokazali su kako mali broj učenika, svega 11,6 % izjavljuje da im nastava uopće ili uglavnom nije dosadna (Dragoslavić i Bilić, 2021). Za razliku od njih 34,2 % ispitanih učenika u tome istraživanju izjavljuje kako im je na nastavi uglavnom dosadno, a 11,6 % ih navodi kako im je nastava u potpunosti dosadna. Dakle, iako su u spomenutim istraživanjima procjene učestalosti doživljavanja dosade u školi ponešto različite, vjerojatno zbog upotrebe različitih mjernih instrumenata i provedbe istraživanja među različitim dobnim skupinama učenika, možemo konstatirati kako je riječ o vrlo raširenoj, čak i univerzalnoj, pojavi u školama diljem svijeta, kako to ističu Tze i sur. (2016).

Uzroci pojave dosade u školi

Jednako kao što je u literaturi moguće pronaći različite pristupe određivanja pojma dosade, dostupne su i različite klasifikacije uzroka njezine pojave. U nastavku se opisuju samo neki od utvrđenih uzroka jer je, uzimajući u obzir raspoloživi tekstualni prostor, teško očekivati da ovaj rad ponudi detaljni pregled svih, pa čak i većine

mogućih razloga pojave dosade u školi. Jedan o prvih privremenih prikaza prirode i porijekla dosade ponudili su Hill i Perkins (1985). Integrirajući rezultate vlastitih istraživanja s onima drugih istraživača ti autori predlažu tzv. *model prisilnog napora* prema kojemu je dosada rezultat ulaganja prisilnog mentalnog napora u izvršavanje monotonog i frustrirajućeg zadatka, odnosno kod učenika će se dosada pojaviti u situacijama koje zahtijevaju najviše mentalnog napora te u situacijama u kojima pojedinac ima najmanje kontrole nad onime što mora činiti. Osim što se uzrok dosade može pronaći u određenoj situaciji ili zadatku, u tome modelu dio je odgovornosti preusmjeren na učenika. Prema pisanju spomenutih autora, doživljavanju dosade u školi skloniji su ekstrovertirani učenici, posebno onda kada situacijske karakteristike ne dopuštaju pristup socijalnoj ili drugim oblicima stimulacije. Loša emocionalna prilagodba također može utjecati na pojavu dosade kroz afektivnu komponentu senzibiliziranjem pojedinca na frustraciju (Hill i Perkins, 1985). S ciljem jasnijeg razumijevanja ove pojave kod učenika, Larson i Richards (1991) istražili su tri modela dosade, odnosno model nedovoljne stimulacije, zatim model prisilnog napora te model otpora, među učenicima 5. do 9. razreda (N = 392). Rezultati istraživanja pokazali su da se dosada pojavljuje u svim aktivnostima ovih dobnih skupina, iako najviše tijekom boravka u školi, a posebno u situacijama u kojima su učitelji usmjeravali aktivnosti. Tijekom takvih aktivnosti učenici su izvještavali kako je doživljaj dosade povezan s činjenicom da im se nastava ne sviđa, što autori objašnjavaju i modelom prisilnog napora i modelom otpora. To zapravo ne iznenađuje jer je period adolescencije vrijeme kada svaka osoba doživljava intenzivne biološke, kognitivne i socijalne promjene zahvaljujući kojima se počinje mijenjati i njegov ili njezin odnos prema društvenim autoritetima, u ovome slučaju učiteljima. Stoga je donekle razumljivo da adolescenti u svakome trenutku osjećaju obavezu prikazati se nezainteresiranima jer se uzbuđenje i entuzijizam smatraju djetinjastima, a to nikako ne treba pokazivati (Mann, 2016). Izvan škole, tijekom slobodnog vremena, učenici izvještavaju o doživljaju dosade kada nemaju što raditi, a Larson i Richards (1991) to objašnjavaju modelom nedovoljne stimulacije. Naime, prema tom modelu, dosada se pojavljuje u svakoj ponavljajućoj i neizazovnoj situaciji, ali i u onoj na koju je pojedinac naviknut. Spomenute uzroke pojave dosade u školi Nett, Goetz i Daniels (2010) grupiraju kroz dvije različite perspektive, obrazovnu i psihološku. Prema obrazovnoj perspektivi dosadu uzrokuju vanjski ili situacijski činitelji, dok psihološka perspektiva uzroke dosade pronalazi u određenim dispozicijskim obilježjima pojedinca odnosno učenika. U nacionalnom istraživanju učeničkog angažmana u školi provedenog među američkim adolescentima (N = 42 754) najveći postotak ispitanika (81 %) kao glavni razlog dosade tijekom nastave navodi da im sadržaj nije zanimljiv, 42 % navodi da je sadržaj irelevantan, 33 % osjeća dosadu jer im zadatci nisu dovoljno

izazovni, a 26 % zbog toga što su im zadatci prezahtjevni (Yazzie-Mintz, 2010). Osim što dosadu povezuju s nastavnim sadržajima, 35 % adolescenata kao razlog dosade navodi izostanak interakcije s učiteljem. Rezultati novijih istraživanja također pokazuju kako učenici dosadu u školi najčešće pripisuju vanjskim, kontekstualnim uzrocima, ponajprije aktivnostima u učionici, metodama rada i pedagoškom stilu učitelja te nedovoljno stimulirajućem okruženju (Dragoslavić, 2020; Vodanovich i Watt, 2016; Westgate i Wilson, 2018). Vezano za dispozicijske osobine učenika u literaturi se navodi kako su daroviti učenici, ili učenici s različitim intelektualnim teškoćama, skloniji doživljavati dosadu u školi jer su im zadatci i aktivnosti suviše jednostavni i nezahtjevni, ili u drugom slučaju previše zahtjevni (Pekrun i sur., 2010). Međutim, postoji i kontra argument koji sugerira da daroviti i inteligentniji učenici imaju kognitivnu sposobnost nadoknađivanja dosade odnosno upravljanja dosadom igrajući različite kognitivne umne igre ili koristeći svoju maštu za rješavanje različitih problema s kojima se suočavaju pa doživljavaju manje dosade (Mann, 2016). Zondag (2013) navodi da je i narcisoidnost (osobina ličnosti koja uključuje pretjeranu zaokupljenost sobom) snažno povezana s doživljavanjem dosade zbog toga što narcisoidne osobine potiču određene ciljeve, ali osoba može imati deficit sposobnosti potrebnih za ostvarivanje tih težnji. Konkretnije rečeno, narcisoidni učenici mogu težiti tome da budu popularni u školi ili da postignu kakav izniman uspjeh, ali njihove sposobnosti možda nisu kompatibilne s takvim nerealnim i nedostižnim ciljevima pa njegovo neostvarivanje stvara osjećaj da život nema smisla, a učenici doživljavaju dosadu (Mann, 2016). Prema Vodanovich, Verner i Gilbride (1991) psiholozi Richard Farmer i Norman Sundberg razvili su koncept osobnosti sklone dosadi te ga opisali kao tendenciju doživljavanja jednoličnosti i nedostatka sudjelovanja te entuzijazma u nečijem životnom okruženju. Prema tom konceptu, osobu sklonu doživljavanju dosade karakteriziraju: izraženo nezadovoljstvo sobom, rastresenost, nemotiviranost, nedostatak autonomije te snižena sposobnost kontroliranja i upravljanja drugim emocijama, posebno ljutnjom (Mann, 2016). Uz prethodno opisane uzroke pojave dosade u školi u literaturi se sve češće navodi još jedan, a to je pretjerano izlaganje djece različitim stimulacijama već od najranije dobi, čak i prije rođenja. Više puta citirana autorica Sandi Mann (2016: 111) u svojoj knjizi *The science of boredom: Why boredom is good?* navodi kako „suvremeni roditelji odgajaju njihovu djecu razvozeći ih od aktivnosti do aktivnosti kako bi im osigurali život neprestano obogaćen stimulacijom kao protuotrovom za strah od dosade”. Bombardirani porukama iz medija i oglasima da moraju stimulirati dijete ako žele ostvariti njegov ili njezin puni razvojni potencijal, roditelji danas često osjećaju nedostatak vlastite roditeljske sposobnosti ako to tako ne učine. Ovakav se pristup, nažalost, nastavlja i u školi gdje se učitelji gotovo natječu u osmišljavanju atraktivnih nastavnih scenarija

uz korištenje uzbudljivih, promjenjivih i motivirajućih metoda podučavanja kako bi se različita osjetila djece stimulirala u najvećoj mogućoj mjeri. Međutim, eksperiment proveden na Sveučilištu Carnegie Mellon pokazao je kako previše stimulacije putem samo jednog osjetila (vizualnog) za učenike može biti previše. Istraživači su promatrali nastavu istih predmeta u dvije različite učionice. Prva je bila obilno ukrašena živopisnim plakatima i slikama, dok je druga bila prazna, te utvrdili da učenici u prvoj učionici imaju značajnih poteškoća sa zadržavanjem pažnje na zadatku jer su promatrali vizualne materijale koji ih okružuju (Fisher, Godwin i Seltman, 2014). Loša strana izlaganja djece pretjeranoj stimulaciji jest i to što djeca ne nauče stvoriti vlastitu stimulaciju, već su pasivni i oslanjaju se na vanjsko poticanje angažmana (uključivanje djeteta u različite sportske klubove, tečajeve stranih jezika ili kreativne radionice) ili pružatelje zabave, odnosno digitalne uređaje svih vrsta (Mann, 2016). Različiti digitalniji mediji učenicima nude stalno atraktivne, zanimljive, zabavne sadržaje pa ne iznenađuje da u usporedbi s njima nastava djeluje monotono i dosadno (Dragoslavić i Bilić, 2021). Osim toga, djeca i mladi sve više vremena izvan škole provode u virtualnom svijetu promatrajući kakav smisao i vrijednosti u svome životu imaju drugi, a posebno različite poznate, slavne osobe pa im se u usporedbi s njima vlastiti životi doimaju praznima, besmislenima, dosadnima. Dakle, ponavljajuće i rutinske aktivnosti koje vode monotoniji, zatim povećana očekivanja i stalna potreba za nečim novim, povećana količina različitih distrakcija, velika očekivanja od samo-aktualizacije, ispunjenosti i smislenosti života (Mann, 2016), nametnuti ideal „ugodnog življenja” i „groznica komfora“ u kojem su prioritet individualni interesi te zadovoljenje potrebe za „neprekidnom stimulacijom“ (Lipovetsky, 2008) – uz različite individualne karakteristike – mogu se smatrati glavnim razlozima pojave dosade općenito, tako i među djecom u školi.

Posljedice doživljavanja dosade na nastavi

U kontekstu škole, dosadašnja rijetka istraživanja dosade uglavnom su se usmjerila na utjecaj što ga ta emocija ima na probleme učenika s pažnjom, motivacijom, izvedbom, samoregulacijom učenja te ostvarivanjem akademskih postignuća. Pekrun i sur. (2010) navode kako učenici najčešće doživljavaju dosadu u visoko zahtjevnim situacijama u kojima svoju kompetenciju za izvođenje takve aktivnosti smatraju niskom. Budući da osjećaju kako nisu u stanju prikladno sudjelovati, ne rade ništa pa im se koncentracija na učenje smanjuje, a povećava usmjerenost na izvođenje alternativnih aktivnosti, što za posljedicu ima ostvarivanje slabijeg školskog uspjeha. Opisano iskustvo učenici su imali u 42,2 % akademskih situacija, tijekom kojih su

najčešće željeli raditi bilo što drugo ili napustiti nastavni sat. Osim što je negativno povezana s učeničkim angažmanom i postignućima tijekom odgojno-obrazovnog rada, Macklem (2015) navodi da je dosada povezana s brojnim drugim negativnim ishodima i ponašanjima poput izraženog stresa, impulzivnosti, upotrebom nedopuštenih opijata, depresijom, nezadovoljstvom životom, mladenačkom delinkvencijom i devijantnim ponašanjem, zatim agresivnošću, ljutnjom te odustajanjem od daljnjeg školovanja. U pojedinim zemljama odustajanje od daljnjeg školovanja među starijim učenicima nije rijetkost, već se govori o epidemijskim razmjerima ove pojave za što je, prema izjavama samih učenika, u gotovo 50 % slučajeva zaslužno doživljavanje dosade u školi (Bridgeland, Dilulio i Morison, 2006). U želji da izbjegnju dosadu, a kako bi postigli osjećaj zanimljivosti ili ispunjenosti, eksternalizirana ponašanja nude lako dostupna uzbuđenja i neposredne nagrade pa ne iznenađuju rezultati recentnog istraživanja prema kojima doživljavanje dosade na nastavi predviđa počinjenje klasičnog i elektroničkog vršnjačkoga nasilja (Dragoslavić i Bilić, 2021). No, osim s počinjenjem, doživljavanje dosade na nastavi povezano je s doživljavanjem vršnjačkoga nasilja u stvarnom i virtualnom svijetu (Dragoslavić i Bilić, 2021; Isacescu, Struk i Danckert, 2017; Nett i sur., 2011). Iako dosada ima svrhu potaknuti osobu na traženje alternativnih aktivnosti, neki učenici ne uspijevaju pronaći nešto što bi ih potaknulo na djelovanje pa razvijaju osjećaje ravnodušnosti, otuđenosti, neproduktivnosti i depresivnosti, koji se u literaturi navode kao obilježja žrtava vršnjačkoga nasilja (Bilić, 2018; Olweus, 1998), a uz to se ističe i uzajamno međusobno pojačavanje dosade i depresije (Spaeth, Weichold i Silbereisen, 2015). Učenici dosadu u školi često nastoje prevladati upotrebom mobilnih uređaja kako bi se s drugima dopisivali, slali elektroničku poštu ili pregledavali svoj i tuđe profile na različitim društvenim mrežama (McCoy, 2016), što nerijetko ima negativna pa i krajnje rizična obilježja (Bench i Lench, 2013; Biolcati, Mancini i Trombini, 2018; Elpidorou i Freeman, 2019). Ako tijekom nastave posežu za mobilnim uređajem koristeći se njime na neprimjeren način (primjerice, objavljuvanje emocionalnih ili drugih neprikladnih objava, slanje zahtjeva za prijateljstvo nepoznatim osobama i sl.) postoji mogućnost da se ti učenici tada nesvjesno izlažu i većem riziku pa doživljavaju više elektroničkog nasilja, što potvrđuju i nalazi istraživanja Görzig i Frumkin (2013). Pojedini autori (Graham i Barton, 2013; Poon i Leung, 2011) ističu također kako dosada u slobodno vrijeme može voditi pretjeranoj upotrebi digitalnih uređaja, a kod nekih učenika može čak voditi razvoju ovisnosti o internetu. Međutim, pojedina istraživanja pokazuju kako doživljavanje dosade može imati i pozitivne učinke na ponašanje pojedinca (Bench i Lench, 2013). Tako su primjerice van Tilburg i Igou (2013) utvrdili da dosada, zato što je povezana sa samoregulacijom, može motivirati na usmjeravanje pažnje s nezanimljivih prema zanimljivim, čak i zabavnim aktivnostima. Recentno eksperimentalno istraživanje tih

autora (van Tilburg i Igou, 2017) pokazuje, nadalje, kako dosada može potaknuti prosocijalno ponašanje, ali samo onda kada pojedinac takvo ponašanje smatra svrhovitim. Dodatna potvrda ovih nalaza jesu rezultati istraživanja provedenog među učenicima osmih razreda u Republici Hrvatskoj (N = 604) prema kojima doživljavanje dosade na nastavi predviđa kvalitetu adolescentskih stvarnih i virtualnih prijateljstava svijetu (Dragoslavić, 2020). Naime, dosada izazvana nedovoljno izazovnim zadacima može uslijed traženja novoga smisla zadanoj aktivnosti potaknuti učenika na pružanje pomoći i podrške prijatelju pri obavljanju zadatka. U takvim trenucima zajedničkog druženja doživljena, ali i pružena pomoć, stvaraju osjećaj obostranog zadovoljstva, intimnosti i povjerenja među prijateljima, što podiže razinu kvalitete toga odnosa. Učenici se zbog doživljavanja dosade mogu povezati i u aktivnostima koje nisu nužno pozitivne, ali su prijateljima privlačne, motivirajuće i zabavne jer ih moraju izvoditi potajno ili uključuju skrivanje (npr. potajno snimanje učitelja mobitelom, što je u tome istraživanju barem jednom učinilo 25,8 % ispitanih učenika) (Dragoslavić, 2020). Ovakve aktivnosti, koje zapravo i nisu rijetkost, pomažu u dodatnom povezivanju, potvrđivanju međusobne sličnosti te stvaranju jedinstvenih zajedničkih iskustava među prijateljima čime se dodatno povećava kvaliteta odnosa. Možemo, dakle, zaključiti kako doživljavanje dosade na nastavi uključuje širok spektar različitih posljedica koje u jednoj krajnosti mogu biti izrazito negativne i nepoželjne za individualni, akademski i socijalni razvoj učenika, dok u drugoj mogu biti pozitivne pa čak i poželjne.

Preporuke za suzbijanje i kontrolu pojave dosade kod učenika u školi

U suvremenoj školi sve se više naglašava potreba za konstruktivističkim oblicima podučavanja u kojima se učenje i ostvarivanje željenih postignuća temelji na individualnim aktivnostima te interakciji učenika s fizičkom i društvenom okolinom (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Od učitelja se pri tome očekuje velika kreativnost u planiranju nastavnih sati te korištenje što je moguće više raznovrsnih oblika podučavanja. To znači, uz uvažavanje individualnih razlika u inteligencijama, sposobnostima te interesima učenika, osigurati više kretanja, učenje na iskustvu, kroz istraživanje, otkrivanje, igranje i rad te kreirati takve obrazovne situacije koje će potaknuti razvoj kritičkog mišljenja i komunikacijskih vještina učenika. S druge strane, u tako organiziranoj nastavi od učenika se očekuje aktivno sudjelovanje i socijalno povezivanje, odnosno sudjelovanje u raspravama, suradničko učenje, međusobno aktivno slušanje, uvažavanje, poštivanje i uzajamna podrška. Međutim, prisjetimo li se rezultata prethodno spomenutih istraživanja prema kojima značajan broj učenika doživljava

dosadu tijekom 58 % vremena provedenog na nastavi, čini se kako željeno još uvijek nismo dostigli. Stoga je važno pitati se u čemu griješimo iako je, naravno, iluzorno vjerovati da doživljavanje dosade može biti u potpunosti prevenirano samo uz primjenu kvalitetnih metoda podučavanja (Daschmann, 2013). Odgovor bi trebalo prije svega potražiti među uzrocima pojave dosade. Naime, dosada se javlja kada osoba njezino trenutno stanje ili situaciju u kojoj se nalazi ne može prihvatiti onakvom kakva jest, ili u njoj ne pronalazi nikakav smisao, pa je u stalnoj potrazi za nečim novim i uzbudljivijim. Pojavi ove emocije, također, kao što je već opisano, može prethoditi i pretjerana izloženost različitim vanjskim stimulacijama te njihovo prečesto izmjenjivanje. U tom smislu nastavni sat osmišljen kroz mnogo različitih aktivnosti, a bez jasno razumljive svrhe i smisla, kod nekih učenika može izazvati osjećaj dosade te ih potaknuti na traganje za alternativnim aktivnostima nepovezanim s trenutnom situacijom u razredu. Neki učitelji mogu tada, frustrirani zbog toga što učenici ne sudjeluju na željeni način, negativno reagirati i time narušiti kvalitetu komunikacije u razredu. Zbog toga je, kada govorimo o suzbijanju dosade u školi i na nastavi, nužno prije svega osvijestiti, a zatim i prihvatiti činjenicu da ista situacija jednom učeniku može biti vrlo zanimljiva, dok je drugome neizdrživo dosadna. Budući da je dosada osjećaj izrazito individualne naravi, potrebno je pomoći učenicima ispravno ga definirati, a kako im je na nastavi dosadno iz različitih razloga potrebno ih je i podučiti ispravno procjenjivati okolnosti koje ju izazivaju. Dakle, dosadu u školi i na nastavi najprije je važno pravovremeno detektirati, a zatim o njoj s učenicima otvoreno razgovarati jer ju je tek tada moguće učinkovito kontrolirati. Osim toga, to može pomoći učiteljima utvrditi koje od nastavnih metoda – primijenjenih u pojedinom razrednom odjelu – nisu djelotvorne i nužno ih je mijenjati. Na taj način učitelji pokazuju profesionalnost u radu, izgrađuju suradnički odnos s učenicima te se povećava njihovo međusobno poštivanje. Mogućnost izbora te ozračje u kojemu slobodno mogu izraziti svoje stavove i mišljenja kod učenika stvara osjećaj vrijednosti i veće kontrole te su više motivirani za aktivno sudjelovanje u radu, što svakako umanjuje mogućnost pojave dosade (Daschmann, Goetz i Stupnisky, 2014; Macklem, 2015). Poticanje uspješnosti kao rezultata napornoga rada, zatim primjereno oblikovanje procjene učeničkog rada i izvještavanje o njemu, smanjivanje količine različitih vanjskih podražaja koji odvlače pažnju učenika te pomaganje učenicima u procesuiranju drugih emocija doživljenih u razredu još su neki od načina kontroliranja pojave dosade spomenuti u literaturi (Macklem, 2015). Sumirajući preporuke za suzbijanje dosade izazvane vanjskim okolnostima, Macklem (2015) predlaže četiri skupine različitih strategija. Prva od njih je promjena koju odrasli, odnosno učitelji, mogu učiniti sami kod sebe, a to je razgovarati s učenicima o akademskim vrijednostima (vrijednost postignuća, pozitivni ishodi školovanja, važnost napornoga rada) i naučiti ponešto o svakom učeniku.

Druga skupina preporuka odnosi se na promjene u uputama zadanim učenicima pa bi prema mišljenju toga autora trebalo:

- pripremljene materijale uskladiti sa sposobnostima učenika
- poboljšati jasnoću uputa danih učenicima
- omogućiti učenicima veću kontrolu nad vlastitim učenjem
- dopustiti neovisne, čak i kritične, komentare i osigurati učenicima odgovarajuću razinu autonomije
- razmisliti o ubrzavanju nastave
- izlagati nastavni sadržaj entuzijastično
- u nastavni sat uključiti demonstriranje
- poticati ustrajnost na izvršavanju zadatka i primjerenih ponašanja
- ponuditi učenicima izbor s kim će raditi na temi koja ih zanima
- uskladiti strukturu s potrebama učenika
- naučiti učenike postavljanju ciljeva i samovrednovanju
- naučiti ih da neuspjeh pruža priliku za učenje te
- naučiti učenike rječnik emocija.

Treća skupina strategija za smanjivanje učestalosti doživljavanja dosade na nastavi odnosi se na promjene u zadacima koji bi trebali biti kognitivno aktivirajući, autentični te povezani s interesima učenika (Macklem, 2015). Posljednju, četvrtu skupinu strategija autor naziva promjena okružja i pri tome ne misli na fizičku okolinu ili prostor u kojemu se nastava odvija, već na društvenu okolinu, odnosno usmjerenost na učenika kao osobu s različitim kvalitetama, sposobnostima te problemima. Važno je te kvalitete svakoga učenika prepoznati te vjerovati u njihovu sposobnost postizanja uspjeha. U takvim okolnostima učenici će biti manje skloni napuštanju nastave zbog doživljavanja dosade ili nedostatka smisla u njihovu životu jer će znati da je nekome stalno i da u njih vjeruje. Konačno, ako se zaista želimo pozabaviti dosadom kod učenika u školi bilo bi iznimno važno organizirati tim stručnjaka za odabir i implementaciju kurikula socijalno-emocionalnog učenja utemeljena na znanstvenim dokazima u opće obrazovni program. Naime, za pojavu dosade zasigurno nisu dogovorni jedino učitelji i njihov način podučavanja, već je dio odgovornosti i na učenicima. Važno je, stoga, podučiti učenike da izbjegavanje dosade često nije najbolje rješenje jer se tako razvija potreba za uvijek novim stimulansima te ulazi u začarani krug, a posljedice, kao što je opisano, mogu biti vrlo negativne. Vježbanje smanjivanja potrebe za kontinuiranom stimulacijom, razumijevanje, prihvaćanje te korištenje trenutaka dosade za samoprocjenu i razmišljanje o vlastitoj budućnosti može se smatrati izvrsnim načinom pozitivnog usmjerenja neugodne dosade.

Zaključak

Učenicima je u školi često dosadno, a to potvrđuju rezultati provedenih istraživanja čiji se broj posljednjih godina značajno povećao te omogućio bolje razumijevanje procesa koji tomu prethode i mogućih posljedica neprikladnog reagiranja te nerazumijevanja ove složene emocije. Ona se pojavljuje u različitim oblicima s različitim intenzitetom i predznakom, od niskog do visokog uzbuđenja te od pozitivne do krajnje negativne usmjerenosti, što ovisi o okolnostima koje ju izazivaju te dispozicijskim karakteristikama pojedinaca koji ju doživljavaju. Poput svih ostalih emocija, dosada prenosi određenu poruku, odnosno upozorava na nemogućnost daljnjeg održavanja pažnje ili izostanak smisla u trenutnoj aktivnosti ili situaciji. Ona je signal da nešto nije onako kako bi moglo ili trebalo biti. Zbog toga je pravovremeno detektiranje dosade kod učenika te pažljivo planiranje nastave izuzetno važno jer otvara različite mogućnosti poboljšanja emocionalnog ozračja u razredu i školi, odnosa između učenika i učitelja, učeničkog zadovoljstva i postizanja željenog uspjeha.

LITERATURA

- BARANOVIĆ, B., DOMOVIĆ, V. i ŠTIRBIĆ, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 44(174 (4)), 485–504.
- BARBALET, J. M. (1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50 (4), 631–646. <https://doi.org/10.1080/000713199358572>
- BENCH, S. i LENCH, H. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459–472. <https://doi.org/10.3390/bs3030459>
- BILIĆ, V. (2018). *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*. Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- BIOLCATI, R., MANCINI, G. i TROMBINI, E. (2018). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological Reports*, 121 (2), 303–323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>
- BOGNAR, L. i MATIJEVIĆ, M. (2005). *Didaktika* (3. izmjenjeno izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- BRAJŠA-ŽGANEC, A., KOTRLA TOPIĆ, M. i RABOTEG-ŠARIĆ, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5 (102-103)), 717–738.
- BRIDGELAND, J. M., DILULIO, J. J. i MORISON, K. B. (2006). *Perspectives of High School Dropouts*. Washington, DC.
- BURIĆ, I. i SORIĆ, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama - doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 183–199.
- DASCHMANN, E. C. (2013). *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents*. University of Konstanz.
- DASCHMANN, E. C., GOETZ, T. i STUPNISKY, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- DOMOVIĆ, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole* (2. izdanje). Jastrebarsko: Naklada slap.
- DRAGOSLAVIĆ, M. (2020). *Kvaliteta prijateljstva i nasilje među adolescentima u stvarnome i virtualnome svijetu*. Sveučilište u Zagrebu.
- DRAGOSLAVIĆ, M. i BILIĆ, V. (2021). Adolescents' Academic Boredom as Predictor of Peer Violence. *Pedagogika*, 142 (2), 140–165.
- ELPIDOROU, A. i FREEMAN, L. (2019). Is Profound Boredom Boredom? U C. Hadjioannou (Ur.), *Heidegger on Affect (Philosophers in Depth)* (177–203). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-24639-6>

- FISHER, A. V., GODWIN, K. E. i SELTMAN, H. (2014). Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a Good Thing May Be Bad. *Psychological Science*, 25(7), 1362–1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>
- FURLONG, M. J., SMITH, D. C., SPRINGER, T. i DOWDY, E. (2021). Bored with School! Bored with Life? Well-Being Characteristics Associated with a School Boredom Mindset. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 5(1), 42–64. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.242>
- GOETZ, T., FRENZEL, A. C., HALL, N. C., NETT, U. E., PEKRUN, R. i LIPNEVICH, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38 (3), 401–419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- GOETZ, T., HALL, N. C. i KRANNICH, M. (2019). Boredom. *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, 465–489. <https://doi.org/10.7312/tay116498-058>
- GÖRZIG, A. i FRUMKIN, L. A. (2013). Cyberbullying experiences on-the-go: When social media can become distressing. *Cyberpsychology*, 7(1). <https://doi.org/10.5817/CP2013-1-4>
- GRAHAM, G. i BARTON, H. (2013). The motivations and personality traits that influence Facebook usage. U A. Power i G. Kirwan (Ur.), *Cyberpsychology and new media: A thematic reader* (27–37). New York: Psychology Press.
- HILL, A. B. i PERKINS, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(1), 235–240. <https://doi.org/10.1525/9780520376236-005>
- ISACESCU, J., STRUK, A. A. i DANCKERT, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition and Emotion*, 31(8), 1741–1748. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>
- LARSON, R. W. i RICHARDS, M. H. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418–443. <https://doi.org/10.1086/443992>
- LOUKAS, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3. <https://doi.org/10.1167/iavs.03-1001>
- MACKLEM, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. Manchester, MA, USA: Springer International Publishing.
- MANN, S. (2016). *The Science of Boredom: Why Boredom is Good*. London: Robinson.
- MARAS, N., TOPOLOVČAN, T. i MATIJEVIĆ, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. *Nova prisutnost*, 16 (3), 561–577.

- MARTIN, M., SADLO, G. i STEW, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 193–211. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp066oa>
- MARTZ, M. E., SCHULENBERG, J. E., PATRICK, M. E. i KLOSKA, D. D. (2018). “I Am So Bored!”: Prevalence Rates and Sociodemographic and Contextual Correlates of High Boredom Among American Adolescents. *Youth and Society*, 50(5), 688–710. <https://doi.org/10.1177/0044118X15626624>
- McCOY, B. R. (2016). *Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes*. Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications.
- MEYER, D. K. i TURNER, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1>
- MIKULAS, W. L. i VODANOVICH, S. J. (1993). The Essence of Boredom. *The Psychological Record*, 43, 3–12.
- MILIVOJEVIĆ, Z. (2016). *Emocije: psihoterapija i razumijevanje emocija* (5. izdanje). Zagreb: Mozaik knjiga.
- MOELLER, J., BRACKETT, M. A., IVCEVIC, Z. i WHITE, A. E. (2020). High school students’ feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction*, 66(June 2018), 101301. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
- NETT, U. E., GOETZ, T. i DANIELS, L. M. (2010). What to do when feeling bored?. Students’ strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 626–638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- NETT, U. E., GOETZ, T. i HALL, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- OHLMEIER, S., FINKIELSZTEIN, M. i PFAFF, H. (2020). Why we are bored: towards a sociological approach to boredom. *Sociological Spectrum*, 40(3), 208–225. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1753134>
- OLWEUS, D. A. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- ORPINAS, P. i HORNE, A. M. (2013). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- PEKRUN, R., GOETZ, T., DANIELS, L. M., STUPNISKY, R. H. i PERRY, R.

- P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. i PERRY, R. P. (2002). Positive emotions in education. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149–173. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>
- PEKRUN, R. i LINNENBRINK-GARCIA, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. U S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Ur.), *Handbook of Research on Student Engagement* (259–282). New York: Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- POON, D. C. H. i LEUNG, L. (2011). Effects of Narcissism, Leisure Boredom, and Gratifications Sought on User-Generated Content Among Net-Generation Users. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1(3), 1–14. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2011070101>
- REES, G. i MAIN, G. (2016). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: A report on the Children's Worlds survey, 2013 -14* (2. izd.). York, UK: Children's Worlds Project.
- SHAW, S. M., CALDWELL, L. L. i KLEIBER, D. A. (1996). Boredom , Stress And Social Control In The Daily Activities Adolscents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), 274–292.
- SPAETH, M., WEICHOLD, K. i SILBEREISEN, R. K. (2015). The development of leisure boredom in early adolescence: Predictors and longitudinal associations with delinquency and depression. *Developmental Psychology*, 51 (10), 1380–1394. <https://doi.org/10.1037/a0039480>
- TZE, V. M. C., DANIELS, L. M. i KLASSEN, R. M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- VAN HOOFT, E. A. J. i VAN HOOFF, M. L. M. (2018). The state of boredom: Frustrating or depressing? *Motivation and Emotion*, 42 (6), 931–946. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9710-6>
- VAN TILBURG, W. A. P. i IGOU, E. R. (2013). In Search of Meaningfulness: Nostalgia as an Antidote to Boredom. *Emotion*, 13 (3), 1–36.
- VAN TILBURG, W. A. P. i IGOU, E. R. (2017). Can Boredom Help? Increased Prosocial Intentions in Response to Boredom. *Self and Identity*, 16 (1), 82–96.
- VODANOVICH, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137 (6), 569–595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- VODANOVICH, S. J., VERNER, K. M. i GILBRIDE, T. V. (1991). Boredom prone-

- ness: it's relationship to positive and negative affect. *Psychological Reports*, 69(1), 1139–1146. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_101301
- VODANOVICH, S. J. i WATT, J. D. (2016). Self-report measures of boredom: An updated review of the literature. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 150 (2), 194–226. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1074531>
- WESTGATE, E. C. i WILSON, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125 (5), 689–713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>
- YAZZIE-MINTZ, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: a report on the 2009 high school survey of student engagement. *Voices*, 28.
- ZONDAG, H. J. (2013). Narcissism and boredom revisited: An exploration of correlates of overt and covert narcissism among Dutch university students. *Psychological Reports*, 112 (2), 563–576. <https://doi.org/10.2466/09.02.PR0.112.2.563-576>

EXPERIENCING BOREDOM IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: PREVALENCE, CAUSES, CONSEQUENCES AND DIFFERENT WAYS OF COPING

Abstract

During their stay in school, and especially during classes, students experience numerous and varied positive as well as negative emotional experiences. *Theory of emotion control and value* is a relevant and frequently used framework for the analysis of emotions related to teaching methods and learning processes, i.e. academic emotions, among which boredom is classified in the group of emotions related to activities. According to this theory, boredom is a negative, inactivating emotion, of relatively low valence, and susceptible to external influences. Because it is a subjective interpretation of the current situation, the student who experiences boredom feels uncomfortable, tired, or frustrated (affective component). In addition to this, boredom is also determined by the physiological, cognitive, motivational, volitional and expressive components. Compared to, for example, anger or anxiety, boredom is a rather neglected research topic because it is considered an inconspicuous, "quiet" emotion, and students who are bored during class often do not interfere with others in their work. Although boredom is rarely explored in the school context, its relevance becomes quite clear when looking at the results of some research according to which it is a very widespread emotion experienced by between 20 and 66 % of students, and almost all students have experienced boredom in class at least once. The aim of this paper is to explain boredom as an extremely important concept that affects motivation, learning outcomes and different behaviors of students. Characteristics, signs of recognition and possible causes of boredom are singled out, i.e. external or situational causes and dispositional characteristics of students are analyzed. Namely, timely detection of boredom in students and careful planning of classes, in order to avoid monotonous and demotivating situations in the classroom, is of the utmost importance because it encourages cooperation, school satisfaction and student success, and reduces the possibility of involving students in various unacceptable behaviors, peer violence stands out in particular.

KEYWORDS: *boredom, school, students, risk factors*

DUHOVNOST DJECE PREDŠKOLSKE DOBI – IZAZOV ODRASLIMA

Marijana MOHORIC
Teološko-katehetski odjel
Sveučilište u Zadru
mmohoric@unizd.hr

UDK 2-4-053.4
Pregledni rad

Antonia DOKOZA
Teološko-katehetski odjel
Sveučilište u Zadru
amiocic@unizd.hr

Sažetak

Svrha rada je istražiti temeljne karakteristike i zahtjeve religioznog sazrijevanja djece predškolske dobi kao jednog od ključnih aspekata njihova cjelovitog razvoja. Toj duhovnoj dimenziji djetetove osobnosti u ovom se radu, međutim, ne pristupa apologetski, već se ona tematizira kao nedovoljno poznat i priznat resurs cjelovitog odgoja, te kao takav izazov odraslima – kako roditeljima i starateljima, tako i pastoralnim djelatnicima i odgajateljima. U tom smislu adekvatno shvaćanje dječje duhovnosti smatra se nužnom pretpostavkom za odgovarajuće vođenje odgojno-obrazovnih procesa praćenja i unapređivanja njihova religioznog razvoja, kako u obiteljskom kontekstu, tako i u onom institucionalnom, tj. župnom okruženju ili u kontekstu dječjih vrtića. Budući da se radi o temi koja je na hrvatskom govornom području nedovoljno istražena, rad se pretežno temelji na obradi inozemnih istraživanja i relevantne literature. U obradi teme bit će stoga korištena analitičko-kritička metoda te interdisciplinarni pristup.

KLJUČNE RIJEČI: *dječja duhovnost, religiozni razvoj djeteta, predškolski vjerski odgoj, vjera odraslih*

Uvod

U hrvatskom govornom području ne nalazimo na mnogo studija vezanih uz obradu dječje duhovnosti. Krajem devedesetih godina prošlog stoljeća, kada se uostalom o toj temi moglo početi slobodno pisati, uslijedilo je razdoblje svojevrstnog opravdanja

potrebe vrednovanja duhovne dimenzije djetetove osobnosti polazeći od konfesionalno-pravnih aspekata. Tima su potom pridodani i njima komplementarni aspekti, tj. humanističko-društveni. U ovom radu nećemo se, međutim, baviti analiziranjem navedenih gledišta niti posebnim izdvajanjem apologetskih naglasaka koji iz njih proizlaze u obliku obrane ičijeg prava, osim onoga koje se tiče samog djeteta na pravo uživanja blagodati cjelovitog odgojnog procesa. Kako bi se istaknula važnost duhovnog praćenja djece u suvremenim se teorijskim postavkama odstupa od religiozno kontekstualiziranog poimanja (Tacey, 2000), te se nastoji istaknuti opće antropološko polazište (poimanje osobe koje uključuje i duhovnu dimenziju) i važnost njegove pedagoške elaboracije sve do konkretnih odgojno-obrazovnih itinerarija. Pritom se duhovnost uglavnom tematizira kao „unutarnji osjećaj odnosa prema višoj sili koja voli i vodi“ (Miller, 2015: 25). Ta definicija ne precizira, međutim, kako bi se ta „viša sila“ mogla nazvati. S druge strane, relevantni se autori slažu da se duhovnost ne može eksplicitno definirati kao takva, već se ona nastoji opisati s obzirom na neke attribute ili karakteristike (McCreery, 1994; Eaude, 2003; Hart, 2003; Watson, 2006). S obzirom na mnoge i različite načine suvremenog definiranja duhovnosti u ovom se radu opredjeljujemo za njezino razumijevanje unutar konfesionalnog konteksta (Thatcher, 1996). Polazište ovoga rada temelji se, stoga, na tvrdnji da možemo afirmirati postojanje duhovne dimenzije čovjekove osobnosti u općenitom smislu, ali njezin se cjeloviti razvoj – nužno i uvijek – aktualizira u određenoj religioznoj objektivizaciji (Bradford, 1999). To polazište temeljimo na dvama međusobno komplementarnim razlozima. Prvi se odnosi na poimanje odnosa duhovnosti i religioznosti, a drugi na razumijevanje duhovnog, u ovom slučaju religioznog razvoja. Naime, kako ističe Rossiter (2010: 7), „religioznost je duhovnost koja se jasno odnosi na religiju“, a da bi se ona mogla razvijati u punini svoga značenja, ne može se svesti na jedan dobar društveni odgoj, kako bi prema referencama sekularnog shvaćanja duhovnosti to moglo i trebalo biti (Webster, 2004; Eaude, 2005). U tom smislu u ovom se radu elaborira potreba specifičnog razumijevanja duhovnosti, te praćenja i unapređivanja razvoja iste, u kontekstu katoličkog miljea. Tim ograničenjem ne želi se nijekati pozitivni doprinos drugih konfesionalnih zajednica, već potaknuti iste na još veće zauzimanje, dok se istovremeno žele naglasiti područja unapređenja i razvoja odgojno-obrazovne ponude katoličke Crkve. Polazimo dakle od tvrdnje da je duhovna dimenzija konstitutivna dimenzija čovjekove biti, pa tako i dječje osobnosti – čiji se potencijali u odgojnom procesu ne vrednuju ni izdaleka dovoljno. Jedan od razloga, u našem hrvatskom kontekstu, zasigurno je već gore spomenuta činjenica uzrokovana društveno-političkim nasljeđem, aktualnim društveno-političkim i kulturnim silnicama te globalizacijskim procesima. Stoga, ispravno vrednovanje duhovnosti djece predškolske dobi, iako nedostavno istražene, a u većem broju slučajeva istraživane neodgovarajućim parametrima, do-

vodi u pitanje prije svega odrasle koji su odgovorni i direktno uključeni u tijek djetetova odrastanja. Posebno se tu ističe odgojna uloga roditelja, djelovanje odgajatelja u predškolskim ustanovama i kateheta u crkvenim zajednicama. Prije preciziranja tih izazova donosi se prikaz razvojnih perspektiva i neka temeljna obilježja religioznog razvoja djece predškolske dobi.

Razvojne perspektive i neka obilježja dječje duhovnosti

U svrhu isticanja izazova koje pred odrasle donosi stvarnost potrebe djetetova duhovnog razvoja donosimo ponajprije postojeća polazišta u razumijevanju razvojne perspektive nekih dimenzija religiozne dimenzije djetetove osobnosti. Radi se prije svega o doprinosima različitih psiholoških pravaca, točnije onih vezanih uz psihologiju religioznosti, na temelju kojih se onda izdvajaju i neka obilježja dječje duhovnosti o kojima na poseban način treba voditi računa.

Razvojne perspektive

Prema iskazu Dal Molina (1999) moguće je govoriti o pravcima koji taj razvoj tumače u intelektualnom ključu ili onima koji to čine s obzirom na afektivno-relacijski razvoj djeteta. Sličnu razdiobu predlaže i evangelički teolog F. Schweitzer koji u nastojanju pojašnjavanja Božjeg djelovanja u životu i povijesti vjere u čovjeka tvrdi kako možemo razlikovati dva usmjerenja teorijskih pravaca: kognitivno-psihološki i dubinsko-psihološki (Garmaz i Scharer, 2014). Iako su navedena teorijska polazišta komplementarna, nužno ih je odvojeno prikazati i s obzirom na činjenicu da proučavanje ove tematike nije u proteklih pola stoljeća jednaku važnost pridavalo svim relevantnim pravcima što je onda, kako ističe Živković (2007), rezultiralo afirmiranjem parcijalnih zaključaka. S ciljem pružanja što cjelovitijeg uvida u tematiku ovdje se, stoga, navedenim interpretativnim ključevima ili teorijskim usmjerenjima dodaje još i onaj psihosocijalni. Ta tri fundamentalna pravca tumačenja razvoja dječje duhovnosti treba komplementarno promatrati kako bi potom i samo isticanje nekih obilježja bilo razumljivo i dobilo adekvatne pedagoške odgovore u okruženjima djetetova rasta i s ciljem njegova cjelovita razvoja.

Kognitivno-psihološki razvojni modeli

S obzirom na spomenute „ključeve“ razumijevanja dječje duhovnosti najprije želimo istaknuti doprinose kognitivno-razvojnih modela. Oni predstavljaju jednu od

glavnih orijentacija u psihologiji religije koja tvrdi da je za razumijevanje dječjeg ranog religioznog razvoja nužno utvrditi kognitivne procese koji stoje u podlozi njegova ponašanja. Ti modeli korišteni su u drugoj polovici prošlog stoljeća, ponajprije u svrhu istraživanja konceptata religioznog razmišljanja, a temelje se na konceptualnom pristupu tumačenja kognitivnog razvoja čovjeka prema J. Piagetu i modelu razvoja moralne prosudbe L. Kohlberga. U kontekstu psihologije religioznosti, sistematska istraživanja religioznog razmišljanja i religioznih pojmova datiraju u sedamdesete godine prošlog stoljeća. Među njima posebice se ističu istraživanja D. Elkinda i R. Goldmana koja su se provodila putem intervjua, a analizirala uglavnom po modelu Piagetovih faza kognitivnog razvoja. Elkindova hipoteza definirala je religiju kao prirodni rezultat mentalnog razvoja u kojemu biološka osnova stupa u interakciju s individualnim iskustvima (Elkind, 1970). Važno je istaknuti da se zaslugama navedenih autora razvoj religioznog razmišljanja u djece predškolske dobi vrlo jednostavno shematizirao s obzirom na prva dva razdoblja Piagetove kognitivne teorije: senzomotoričko i predoperacijsko razdoblje. Slijedeći tu shemu, nije se došlo do znatno većih saznanja od onih da djeca do druge godine života prolaze kroz tzv. „intuitivnu“ fazu razvoja religioznog identiteta dok ona od druge do šeste godine razvijaju koncepte Boga koji rezultiraju, kako ističe Živković (2007: 324), „nesistematični, fragmentarni i nekonzistentni“, dakle, upravo onakvi kakvi odgovaraju dvama prethodno navedenim razdobljima Piagetove teoretske impostacije. Istraživanja Elkinda i Goldmana zaključena su tako tezom da religijska misao u djece napreduje analogno njihovu kognitivnom razvoju. Upravo kako je isticao još J. Baldwin (1930), radi se o predlogičnom religioznom mišljenju kojega karakterizira spontana misao u kojoj se ne pravi razliku između emocionalnih, praktičnih ili intelektualnih aspekata.

Kognitivni teorijski pravac krajem sedamdesetih godina bio je, međutim, podvrgnut brojnim kritikama, no unatoč tomu i dalje je predstavljao temelj u istraživanju razvoja religioznog mišljenja uopće, pa tako i djece predškolske dobi (Živković, 2007). Taj pravac stajao je i u temeljima drugog vala istraživanja razvoja religioznog mišljenja koji je naišao sa sljedbenicima Kohlbergovog moralnog pravca, utemeljena na prilagodbi Piagetovih faza razvoja. Polazeći od tih dviju teorija, te pod utjecajem psihosocijalne teorije E. H. Eriksona i rezultata osobno provedenih ispitivanja, J. W. Fowler predlaže razvoj „stupnjeva vjere“ (Diana, 2004: 17) koju je, međutim, tumačio u akonfesionalnom smislu, tj. kao sposobnost osmišljavanja vlastita života na temelju povjerenja. Navedeni autor definirao je vjeru kao jedno dinamično ljudsko iskustvo koje se ne ograničuje i ne poistovječuje s religijom, već predstavlja jedan temeljni oblik povjerenja. Prema Fowleru (1991), stadiji vjerskog iskustva imaju svoj početak u začeću osobe, utemeljuju se u prvim mjesecima života, a izgrađuju sve do smrti. U rasponu od ukupno sedam stupnjeva (ako se istima pribroji i tzv. nulti stupanj), djeca

predškolske dobi prolaze kroz dva „stupnja vjere“: 0. primarna (predjezična) vjera i 1. intuitivno-projektivna vjera. Nulti stupanj vjere, tzv. „primordijalnu vjeru“ – koja se razvija od začeca do kraja druge godine života – obilježavaju iskustva (ne)povjerenja i/ili (ne)sigurnosti koja dijete stječe u kontaktu s osobama koje brinu o njemu, a koje onda određuju postepeno diferenciranje vjere i oblikovanje temeljnog egzistencijalnog stava, uključujući i odnos prema Bogu. To je stadij koji prethodi razvoju konceptualnog mišljenja u kojemu dijete formira pred slike Boga (Svetoga) i svijeta u kojem živimo. Na toj osnovi povjerenja ili nepovjerenja gradi se sve što slijedi u smislu razvoja vjere. Kako ističe Diana (2004) – buduće religiozno iskustvo morat će potvrditi ili ponovno uspostaviti taj osnovni osjećaja povjerenja.

Od treće do šeste/sedme godine djeca se nalaze na intuitivno-projektivnom stupnju razvoja vjere koje obilježava impulzivno „ja“ i nekonzistentno konstruirana predodžbena snaga mišljenja. Dijete nema onu vrstu logike koja omogućuje ili nužno dovodi u pitanje njegove percepcije ili fantazije. To je razdoblje fantazije, a istovremeno intuitivne, promjenjive, rastuće i dinamične vjere koja se razvija kroz priče, simbole, snove i doživljaje projektirajući se u budućnost. „Impresivno je primijetiti“, kako je prema iskazu De Vos Corey (2014: 2) istaknuo sam J. Fowler, „koliko smo puta u našim intervjuima otkrili da iskustva i slike koje nastaju i oblikuju se prije šeste godine imaju snažne i trajne učinke na život vjere, kako u pozitivnom tako i u negativnom smislu.“ Ova izjava dobiva još više na težini ako se uzme u obzir nužnost ovladavanja prethodnim stadijem kako bi se prešlo u viši stadij zrelosti vjere (hijerarhija stupnjeva), što je ujedno samo jedna od brojnih kritika Fowlerove teorije koja, kako ističu A. A. Bucher (1989) i J. M. Day (2001), gubi interpretativnu osnovu razvoja „stupnjeva vjere“ izađe li iz Piagetovog konceptualnog okvira.

Iako se izriječom ne poziva na J. Fowlera, model tumačenja razvoja slike o Bogu Friedricha Schweitzera pokazuje sličnosti s teorijom „stupnjeva vjere“, ali za razliku od njega postulira četiri stupnja razvoja slike o Bogu (Schweizer, 2006), pri čemu ne određuje izriječom dob kada bi se koja od faza razvoja trebala aktualizirati. Naime, smatra da osoba ne mora prijeći sve faze susljedno, a neke se osobe mogu i zaustaviti na nekom od stupnjeva i ostati bez tendencije daljnijega razvoja. Prvi stupanj razvoja slike o Bogu karakterizira nemogućnost diferenciranja iskustva roditeljske brige i „poimanja“ Boga, a kao ključni trenutak razvoja ukazuje se na sposobnost roditelja da pruži djetetu zadovoljenje potreba, a napose one fundamentalne potrebe za prihvaćanjem i sigurnošću. Ako se djetetu ne osigura to pozitivno iskustvo, rađa se strah od separacije, osjećaj bezvrijednosti, radikalnog nepovjerenja i ostavljenosti – što uvelike utječe na daljnje oblikovanje slike o Bogu. Drugi stupanj karakterizira sposobnost razlikovanja roditeljskih figura od poimanja Boga, no ona je uvelike obilježena antropomorfnom-mitološkim predodžbama djeteta. Slijedi produhovljenje slike o Bogu i

na koncu razvoj kompleksnih predodžbi o njemu koje, temeljem religioznog iskustva, poprimaju osobni pečat (Stengl, 2013).

Oslanjajući se na doprinose L. Kohlberga, Fritz Oser i Paul Gmünder razrađuju teoriju o razvoju religiozne prosudbe koja u svojem nultom stupnju donosi slične naglaske kao i F. Schweitzer. Autori Oser i Gmünder (1991) nastanak i razvoj religioznog prosuđivanja poistovjećuju s kvalitativnim promjenama koje se javljaju u odnosima ljudi s nekim „vrhovnim bićem“ ili Bogom. Prema njima taj razvoj je obilježen procesom u kojemu pojedinci traže ravnotežu između sedam bipolarnih dimenzija, važnih za oblikovanje religiozne prosudbe: 1. transcencija/imanencija, 2. sloboda/ovisnost, 3. povjerenje/strah ili tjeskoba, 4. sveto/profano, 5. nada/apsurd, 6. vječnost/ovostranost i 7. funkcionalna transparentnost/skrivenost (Nelson, 2009). Tijekom različitih razdoblja ljudskog rasta te su dimenzije različito uravnotežene, ali složenost ravnoteže na kraju ima tendenciju dovesti do posljednje faze razvoja religiozne prosudbe koja je usmjerena na univerzalnu komunikaciju i solidarnost.

Što se tiče djece predškolske dobi potrebno je istaknuti dva stadija. U tzv. nultom stadiju religiozne prosudbe odnos s božanstvom je nediferenciran i temelji se na nemogućnosti djetetova razlikovanja između internih i eksternih predodžbi odnosa s Bogom. U prvom stadiju kojeg obilježava *apsolutna heteronomija* religiozna prosudba povezuje se s poimanjem božanstva koje je autonomno i izravno vlada svijetom (*Deus ex machina*). Božanstvo zadire u život ljudi kako bi nekoga nagradilo ili kaznilo i mora biti prihvaćeno takvo kakvo jest ili se odnos prekida. Takvo shvaćanje odnosa s Bogom odgovara odnosu što ga dijete ima s roditeljima o kojima potpuno ovisi. Odnos s Bogom je direktan, i ako je pozitivan, daje sigurnost. Slijedi oblikovanje uvjetovanog odnosa s Bogom prema terminu *do ut des* u kojem se misli da se na njega može izravno utjecati svojim djelima u tzv. trgovačkom odnosu s Bogom. Osoba, dakle, shvaća da mora nešto učiniti kako bi dobila božansku nagradu ili – u slučaju krivnje – umanjila sankcije (Nelson, 2009). Navedeni, kao i susljedni stadiji, pretpostavljaju određeno shvaćanje i tumačenje božanstva koje može biti diskutirano, no daju mogućnost tumačenja progresivnog religioznog razvoja i odnosa s transcendentnim koji ima za cilj religiozno zrelu osobnost. Prema mišljenju spomenutih autora, taj cilj dosiže jako mali broj osoba, dok se većina zaustavlja na trećem (*apsolutna autonomija* - deizam) ili četvrtom stadiju (*posredovana autonomija*) religiozne prosudbe (Oser, 1991). Svaka faza je, međutim, jedno holističko jedinstvo koje podrazumijeva odbacivanje prethodne faze. Označava jednu novu viziju svijeta, nov način tumačenja iskustava, a time i novu subjektivnu percepciju odnosa s Bogom. Ishod svake faze proizvodi skup vještina koje se mogu, ali i ne moraju, prevesti u akciju zbog raznih osobnih ili situacijskih razloga.

U navedenim modelima interpretacije razvoja dječje duhovnosti naglasak je, dakle, na procesima, a ne na samom sadržaju predodžbi o Bogu ili odnosa s njime (Trenti,

2000). Daljnja istraživanja pokazala su da se dječje poimanje Boga, s obzirom na sadržajni aspekt, ne razlikuje toliko od poimanja Boga u odraslih, a ako razlike i postoje, nisu kvalitativne budući da izviru iz nedostatka životnog iskustva djece i njihovih formalnih saznanja o vjeri (Barrett, Richert i Driesenga 2001). Osim toga, Boyatzis (2005) ističe kako nema potrebe postulirati slijed od magičnog do racionalnog (religioznog) promišljanja, tako da dječji misaoni procesi neizbježno moraju biti podcijenjeni u usporedbi sa „zrelim“ razmišljanjem odraslih. Upravo je stoga E. Gottlieb (2002) naglasio kako su potrebna detaljnija istraživanja o razvoju duhovnosti djece predškolske dobi s obzirom na sam sadržaj njihovih predodžbi. Izloženi razvojni modeli mogu, osim toga, stvoriti iluziju identičnosti duhovnog razvoja djece u svih pojedinaca i kultura. Nadalje, u konceptu faza, pretpostavlja se kako postoji određeni diskontinuitet između jedne i druge razine, dok bi umjesto toga mogao postojati kontinuitet. Upravo stoga Streib (2001) predlaže da se istraživači koncentriraju na „stil“ ili „scheme“ vjerovanja koje ne pretpostavljaju prijelomne prijelaze između stadija, a mogu sadržavati promjene. Empirijska istraživanja razvoja religijskih koncepata jednako su rijetka kao i ona o religioznom razvoju. Štoviše, postojeće studije nastoje uspoređivati dijete s odraslom osobom i s doktrinom koju bi odrasla osoba trebala slijediti, dok istovremeno ne znamo jesu li religijske predstave odraslih uopće u skladu s naukom njihove religije. Harris (2000) stoga je zaključio da, unatoč tome što se čini suprotno, Piagetovo nasljeđe zapravo je dovelo do zanemarivanja razvoja religijske misli. Osim navedenoga, izneseni razvojni modeli ukazuju na potrebu razumijevanja razvoja duhovnosti djece predškolske dobi – polazeći od afektivno-odnosnog interpretativnog ključa, čime ćemo se usmjeriti u sljedećem dijelu rada.

Psihodinamički pravci

Brojna istraživanja u psihologijskom području na poseban način bavila su se temama vezanim uz duhovni razvoj povezujući ga s elaboracijom primarnih afektivnih odnosa. U kontekstu psihodinamičkih teorijskih pravaca istraživanja o razvoju slike o Bogu i odnosa s njim doživjela su značajnu evoluciju s obzirom na tumačenje začetnika psihoanalize, S. Freuda. Poznato je, naime, da je on razvoj religioznosti djeteta povezivao s neriješenim Edipovim kompleksom tumačeći tako uklonjene i nesublimirane seksualne želje prema majci kao ishodište „simptoma“ religije (Pascucci i De Crea, 2006). Umjesto da se identificira s prirodnim ocem i prihvati granicu u njegovu odnosu s majkom, dijete konstruira nadomjestak – Boga, koji je utješna potpora njegovoj nesposobnosti da život shvati ozbiljno i suoči se s jedinim sredstvom u koje se može vjerovati – razumom. U tom smislu, prema Freudu, religija je „iluzija“, izraz snažnih i dubokih iracionalnih želja, neprovjerljiva znanstvenim metodama i osuđena

da bude napuštena u zreloj dobi (Ciotti, 2004). U kontekstu promišljanja o razvoju dječje duhovnosti ne možemo kazati da ona nije povezana i s tim aspektima djetetove osobnosti, ali ne možemo prihvatiti zaključak da je ona čisti derivat navedenih komponenti.

U psihoanalitičkoj razvojnoj psihologiji posebno mjesto u tom smislu zauzimaju teorije objektnih odnosa koje, iako nastavljajući se na ovu teoriju, razvoj religioznosti tumače na drukčiji način. U tom smislu, premda ostajući u okvirima istog psihološkog pravca, A. Rizzuto također ističe duboku vezu između Boga i zemaljskog oca, ali ne slijedi S. Freuda u definiranju religioznog iskustva kao iluzornog rješenja djetetova nutarnjeg konflikta. Ona se slaže s Freudom da se vjera, poput ateizma, strukturira u svjesnom procesu, iako je ukorijenjena u predodžbama sebe i predmeta koji su predsvjesne ili nesvjesne prirode. Spomenuta autorica, međutim, ističe (2007: 3): „Funkcija vjerovanja neodvojiva je od sposobnosti postajanja osobom sposobnom za tumačenje iskustava u svom ljudskom okruženju. Kumulativna organizacija ovih interpretacija postat će čovjekova unutarnja psihička stvarnost, definirat će njegov identitet i njegovo razumijevanje svijeta.“ Ta se funkcija formira u skladu s oblikovanjem ostalih psihičkih funkcija koje prolaze kroz kritično razdoblje organiziranja svojih anatomskih temelja i aktivnosti mozga pod utjecajem odgovarajuće senzorne stimulacije. Naša tjelesna priroda zahtijeva od naših osjetila da prihvate nadolazeću stimulaciju, koja se zatim organizira percepcijom, interpretira, te na kraju integrira u naše moždane strukture, tzv. trajne predodžbe. Pri tome um ne proizvodi jednostavnu reprodukciju stvarnosti. To je aktivan proces organiziranja opažene stvarnosti koji uključuje, čak i u samoj percepciji, potrebu za funkcijom vjerovanja. Kako spomenuta psihijatrica i psihoanalitičarka Rizzuto ističe u studiji *The birth of the living God* (1979., tal. prijevod 1994), što se tiče duhovnog razvoja osobnosti, radi se o formiranju predodžbe (reprezentacije) Boga, koja je zapravo jedan internalizirani psihički entitet. Ta se predodžba razlikuje od ideje o Bogu kao i znanja o njemu, jer se oblikuje na temelju prvih afektivnih iskustava strukturirajući se pritom posredstvom kompleksno složene memorije koja se oblikuje prije svega na senzomotornoj razni. Ukratko, za Rizzuto (1994: 271): „Bog je, psihološki gledano, prijelazni iluzorni objekt.“

Radi se, dakle, o psihičkoj predodžbi koju svako ljudsko biće oblikuje na jedinstven način u prvim godinama života – točnije oko treće godine života, kada se dijete, vođeno novom sposobnošću poimanja uzročnosti, počne pitati o razlogu stvari i počinje projicirati predodžbu o Bogu, za kojega čuje od roditelja i kojeg intuitivno doživljava prisutnim u njihovu životu. Ovaj poticaj iz okoline, odnosno svjedočanstvo života najbližih osoba u ozračju misterija Božje prisutnosti, ključan je, jer se duhovni razvoj djece ne događa spontano, niti potpuno neovisno o tome (Rizzuto, 2007). Jednom kad se formira predodžba o Bogu, ona ostaje povezana s iskustvom odnosa s roditeljskim figurama, ali

ne ostaje pod njihovim isključivim utjecajem, već se trajno nadograđuje pod utjecajem djetetova iskustva, njegovih istraživanja, molitava, liturgijskih aktivnosti i primljenih vjerskih uputa. Ako je potrebno, tu predodžbu osoba može kasnije i modelirati, ali kroz mukotrpne i dijalektičke procese ponovne razrade već oblikovane predodžbe u kojima konceptualna komponenta (informacije i objašnjenja o Bogu) i srodne slike (emocionalna stanja povezana s primarnim odnosima ili određenim trenucima u kojima je Bog spomenut) međusobno djeluju u određenim kritičnim događajima životnog ciklusa. Ti elementi su nerazdvojivi, pripadaju istom „tkanju koje je sastavljeno od različitih niti“ (Rizzuto, 2002: 195). Prema toj teoriji, ključnu ulogu u oblikovanju predodžbe o Bogu – osim samoga djeteta – imaju, dakle, njegovi roditelji/staratelji, a potom i šira socijalna zajednica. Kad dijete postane sposobno oblikovati ideju o tome što bi ta riječ „Bog“ mogla značiti, pribjeći će predodžbama o roditeljima kako bi dalo formu tom biću o kojemu su mu roditelji s poštovanjem govorili, a koje nije dohvatljivo na konkretan način. Ovo rano predstavljanje Boga, tvrdi Rizzuto (2007), značajno pridonosi djetetovoj emocionalnoj raspoloživosti za odnos s Bogom, a kasnije može olakšati ili spriječiti vjeru u Boga koju nudi određena religija. Odnos s roditeljima, integriran u dječji um kao predodžba roditelja i kao rani prikaz Boga, definitivno će obilježiti i duhovni život djeteta. Važno je pritom naglasiti da je funkcija te rane predodžbe o Bogu da djetetu bude na raspolaganju kako bi mu pružila podršku, ekvilibrij i emotivnu sigurnost, ili pak odigrala posve oprečnu ulogu, proizvodeći strah i opresiju, ovisno o elementima na temelju kojih je strukturirana (Ciotti, 2004). U tom smislu nemoguće je, kako zaključuje Rizzuto u spomenutoj studiji, definirati općevažne zaključke s obzirom na pitanje zašto se neke osobe u pojedinim razdobljima života, na svjesnoj razini, očituju kao vjernici, nevjernici, indiferentni ili oni koji sumnjaju. Odgovore treba potražiti u studiji svakog pojedinačnog slučaja (Rizzuto, 1994).

Ono što je neosporno jest ključna uloga roditeljskih figura u oblikovanju objektivnih odnosa, pa tako i predodžbe o Bogu koja – prema zaključcima psihologijskih istraživanja – treba poslužiti stvaranju psihičkog ekvilibrija. Ovo je, dakle, moguća shema objašnjenja putem koje se može opisati prisvajanje simboličkog predstavljanja Boga u osobnom svijetu, slično onome kod oblikovanja predodžbe o „dovoljno dobrom roditelju“ (Macario 2007: 110). S obzirom na tu konstataciju, a osobito s obzirom na ulogu majke – koju je isticao još sedamdesetih godina prošlog stoljeća D. W. Winnicott, primjena teorije objektivnih odnosa na razumijevanje religioznog razvoja moguća je ondje gdje osoba nailazi na objektivne podatke religioznog sadržaja, prisutne u kulturnom kontekstu, te ima mogućnost povezivati ih s afektivnim dispozicijama i vlastitim unutarnjim svijetom (Aletti, 2015). Tu je ujedno i jedan od najvećih prigovora u primjeni ovog teorijskog pravca u slučajevima gdje se ne može utvrditi pozitivna uloga odraslih u razvoju primarnih odnosa s djetetom u pr-

vim godinama života, kao i s obzirom na kontekste koji ne podržavaju monoteizam i koji nisu obilježeni zapadnom europskom kulturnom baštinom. U svakom slučaju, ovo je teorijsko gledište važno jer ističe bremenitost afektivne komponente – i to ne samo u nesvjesnom predočavanju Boga – već i u svjesnom procesu premodeliranja te predodžbe i oblikovanju konceptualne slike o Bogu koja je konstitutivni dio psihe svakog čovjeka i važna komponenta u uspostavljanju uravnoteženih odnosa (Diana, 2004). Štoviše, A. Rizzuto tvrdi kako je krajnji cilj čovjekova razvoja sposobnost ostvarivanja intimnosti iz koje Bog, prema biblijskoj objavi, ne želi biti isključen. „Izgleda da ispunjenje Božje želje ovisi o našoj sposobnosti da mu ponudimo našu želju za osobnom bliskošću. Ako su ove izjave istinite“ – zaključuje navedena autorica (2007: 2), „vjerska bi formacija trebala imati za cilj pomoći vjernicima da steknu sposobnost bliskosti s Bogom i drugima.“

Da je tome tako potvrđuje i teorija E. Drewermannna prema kojoj odsustvo pozitivnog iskustva roditeljske brige o djetetu uzrokuje „ontološku dezorijentiranost“ (Diana, 2004: 32), tj. neopisivu emocionalnu prazninu koja osobi priječi da bude ono što bi trebala biti buduću da joj nisu pruženi elementi na temelju kojih bi mogla posegnuti za apsolutnim odgovorom na potrebu sigurnosti, koja nadilazi mogućnosti odgovora jednog ljudskog bića. Kako bi se nadoknadilo ili ispravilo to iskustvo, obično treba kročiti na jedan dugi put povratka k prvim iskustvima s ciljem da ih se deblokira komuniciranjem bezuvjetne ljubavi i s nastojanjem da se stvore preduvjeti za formiranje „ontološke sigurnosti“ (Isto: 42) u odnosu s Bogom. Suprotno tomu, pozitivno iskustvo osjećajne povratne informacije (*feedbaca*) i formiranje bazične sigurnosti predstavlja jedan od prvih načina religiozne povezanosti djece s drugima, prema kojemu će oni oblikovati matricu predstavljanja Boga, otvorenosti životu i uspostavljanja zrelih odnosa s drugima.

Psihosocijalni pravci

Velike škole psihološke misli uvijek su u djetinjstvu identificirale korijene manjeviše ispravnog razvoja evolucije i sazrijevanja osobe. Freud je u početku identificirao ovo doba kao izvor svih onih sukoba koji se u životu kristaliziraju kao neuroza. I tu je matricu smjestio u prvih pet godina djetetova života. Mnoga kasnija istraživanja, međutim, pokazala su da ni sljedeće životne faze, posebice one (pred)adolescentne, nisu baš tako beznačajne, te da ostavljaju uglavnom neizbrisive otiske (Dal Molin, 1999). Tematika ovog rada ne dopušta nam proširivati diskurs o tome koliko su primarna iskustva djeteta važna za njegov daljnji razvoj i na koji se način mogući nedostaci reflektiraju ishodima istoga. Ipak, sukladno tvrdnji C. M. Martinia (1988), može se zaključiti kako zapravo nedostatak pozitivnog afektivno-odgojnog iskustva u najrani-

joj dobi uzrokuje osobno i kulturno siromaštvo koje određuje oblikovanje psihološke strukture osobe koja se poslije teško mijenja.

Rezultati psihoanalitičkih razvojnih pravaca u tom smislu nisu lako provjerljivi, no oni sugeriraju da bi trebala postojati neka vrsta (prilično bliske) veze između načina na koji djeca doživljavaju svoje roditelje/skrbnike i njihove slike Boga. Psihološko-dubinska perspektiva otvara iz toga razloga vrata psihosocijalnim tumačenjima koja se u posljednje vrijeme napose afirmiraju. Određenu premosnicu u tome učinio je E. Erikson sa svojom psihosocijalnom teorijom. Kod njega pronalazimo afirmacije o tri moguće faze oblikovanja slike o Bogu (Feldmeier, 2007). Prva je prenatalna, druga slika je postnatalna i ovisna o odnosu s majkom, dok je treća više direktivna i ovisna o odnosu s ocem. S obzirom na našu temu, osobito važna faza u kojoj – na temelju pozitivnog ishoda krize – dakle, stjecanjem povjerenja u fizičkom kontaktu i odnosu s majkom (bipolarost ja-drugi), dijete uspijeva konstruirati sigurnu bazu kao polazište za odnos s Drugim – transcendentnim, i to snagom psihosocijalne energije koju Erickson zove „nada“ (Diana, 2004: 23). Ona označava fundamentalnu sposobnost osobe da se u otvorenosti životu upusti u odnose s drugima.

Osobiti doprinos daljnjem vrednovanju procesa socijalizacije u kontekstu govora o religioznom razvoju djece dao je Boyatzis (2005). Pojam „socijalizacija“ odnosi se kod njega na „proces kojim se potiče (obično preko primarnih agenata, tj. roditelja) pojedince na prihvaćanje normativnih uvjerenja i ponašanja koja dotična kultura očekuje od pojedinca“ (Hood, Spilka, Hunsberger i Gorsuch, 1996: 89). Djeca nisu samo primatelji uvjerenja svojih roditelja, već i aktivni subjekti u primanju obiteljskih učenja. Teoretičari socijalizacije preferiraju stoga model „pripravnosti“ u kojemu se pretpostavlja da djeca imaju prirodnu sklonost za prihvaćanje religioznih ideja. Ova prirodna sklonost se povećava kada je roditelji i drugi ljudi pojačaju eksplicitnim vjerskim poukama. Religija je, kao eksplicitni sustav vjerovanja, nakalemljena na prirodnu duhovnu svijest djece (Nye, 1999).

U svakom slučaju ne možemo isključiti socijalni utjecaj na razvoj djetetove duhovnosti. U tom smislu, a osobito s obzirom na vrlo važnu ulogu primarnih odnosa, dobro je prisjetiti se kako, prema istraživanju sociologa F. Blaska (1997), djeca predškolske dobi našeg vremena nalaze se u društvu koje oblikuje generacija „K“ (kaos) roditelja, a koje obilježava nepostojanje ograničenja, nestajanje klasičnih pravila, ideala i tradicija, nestalnost i umnožavanje mogućnosti koje treba imati istovremeno na raspolaganju bez obzira na njihovu konzistentnost. Kako ističe Dal Molin (1999), radi se o jednoj sociopatskoj generaciji koja ne osjeća toliko kao prethodne generacije moralni odjek svojih radnji i za koju je život višegodišnji eksperiment s neizvjesnim ishodom. U takvom okruženju razvoj duhovne dimenzije osobnosti nije nemoguć, ali je uvelike otežan, osobito u predškolskoj dobi.

Razvoj i neka obilježja duhovnosti djece predškolske dobi

Nakon kratkog prikaza razvojnih perspektiva želimo dati jedan kratak sintetički opis religiozne „evolucije“ djece predškolske dobi (kronološka perspektiva) te potom istaknuti neka temeljna obilježja njihove duhovnosti (karakterizacijski aspekti). Tu se, bez daljnjega, radi o poopćavanju koje je moguće učiniti na temelju do sada utvrđenih rezultata istraživanja. Nema sumnje da već studija nekog pojedinačnog slučaja može donijeti iznimke. U tom smislu poželjna su daljnja eksperimentalna istraživanja.

Evolucija religioznog potencijala djece predškolske dobi

U svojem dijelu *La scoperta del bambino*, M. Montessori (1999) definira rano djetinjstvo kao dob koja je izrazito religiozno osjetljiva. S obzirom na razvoj duhovnosti djeteta kao jedne od dimenzija njegove osobnosti nužno je, u tom smislu, uz već naglašenu afektivnu komponentu istaknuti i djetetovu sposobnost čuđenja odnosno zadivljenosti. U tom smislu Dal Molin (1999) na rano djetinjstvo gleda kao na dob zadivljenih osjećaja. Ako nedostaju ove dvije temeljne dimenzije razvoja, legitimno je pretpostaviti neke negativne posljedice, ističe navedeni autor. Među njima se na poseban način mogu očekivati zastoji u logičkom učenju te neprilagodljivost osobnosti u smislu pozitivno razvijenih socijalnih vještina.

Razvoj duhovne dimenzije osobnosti započinje začecem i razvija se u simbiotičnoj ovisnosti o emotivnom svijetu majke, neizbježno povezanom s religioznim poljima njoj najbližih osoba. Ta se dimenzija razvija na nesvjesnoj, tj. biološkoj razini, komunikativnim posredstvom emocija, subracionalnog vokalnog jezika i putem neverbalne komunikacije. Duhovnost je, dakle, urođena, a njezine prve manifestacije dojenčec očituje već do druge godine života (Pascucci i De Crea, 2006). Na početku ovoga razdoblja djetetov repertoar ponašanja uključuje jednostavne, urođene reflekse koji se kasnije razvijaju u senzomotoričke sheme, tj. spoznajne strukture dojenčeta (Bugge, 2002). Za razliku od senzomotoričkog razdoblja koje je ograničeno na proces pokušaja i pogrešaka te izravno, fizičko djelovanje na okolinu, dijete od druge godine postaje sposobno koristiti mentalne reprezentacije i simbolički misliti (Vianello, 2004). Kao što je prethodno istaknuto u razvojnim psihološko-dubinskim i socijalnim perspektivama, a ovdje to želimo istaknuti s motrišta religiozne psihologije, život djeteta je i nakon rođenja usko povezan s emocijama koje ga potiču na postizanje empatije s drugima što se onda postepeno povezuje i s Bogom i sa svime što označava život, svjetlo i toplinu (Vergote, 1979). Naime, mnoga daljnja istraživanja su dokazala precizan kontinuitet između bazične sigurnosti koja se stječe u dojenačkoj dobi i razvoja duhovnosti sve do svjesnog pristajanja uz određenu transcendentnu stvarnost (Narci-

si, 2009). Tako se oko treće godine djeca svojim poimanjem svetoga približuju ideji Boga. U svojim religioznim iskazima svoje osjećaje očituju kao privlačnost, pomoć, radost ili strah i plač, ovisno o tome kako bivaju odgajana s obzirom na misteriozne, tamne ili svijetle pojavnosti života. Veliku ulogu u tom razvoju ima potreba imitacije bliskih osoba, napose roditelja/skrbnika (i) u njihovu religioznom ponašanju. U interpretacijama određenih pojavnosti djeca ove dobi prolaze kroz animističku fazu, a javlja se i teriomorfna reprezentacija Boga. Između treće i četvrte godine ona postaje više antropomorfna, slična roditeljskim figurama i njihovu odnosu naspram djeteta. U tom razdoblju uočena je potreba djeteta za izolacijom u tišini i „nutarnjim sabiranjem“ (Pascucci i De Crea, 2006: 93) u kojemu dolazi do izražaja afektivno projiciranje dragih osoba putem imitacije slične igri.

Iako neki autori niječu mogućnost postojanja eksplicitnih pojmova o Bogu do sedme godine djetetova života, u većini istraživanja je utvrđeno da oni postoje i očituju se posve jasnima između četvrte i pete godine i to u tri konceptualna oblika: Bog je misterij (koji se ne vidi i ne pozna), sveznajući (koji sve vidi i zna) i svemoguć (koji sve čini i sve može). S petom godinom djeca ovo poimanje Boga proširuju izricanjem svijesti o tome da je taj isti Bog povezan s poviješću ljudi, a budući je apsolutan i savršen Stvoritelj, Gospodar je svega i svime ravna po svojoj providnosti (magizam). Ovim proširenjem djeca između pete i šeste godine otkrivaju misterij utjelovljenja Boga u osobi čovjeka i Božjeg djelovanja po osobama, čime se otvaraju i pitanja vezana uz stvarnosti zla, patnje i grijeha, kao i nekih religioznih običaja što onda ukazuje na potrebu specifičnijeg posredovanja vjere (Pascucci i De Crea, 2006). Jasno je da ovaj razvoj ovisi o utjecajima najbližih osoba iz djetetove okoline i da s obzirom na taj utjecaj možemo razlikovati i različite ishode razvoja djetetove duhovnosti. Upravo je temeljem suvremenog pomanjkanja toga roditeljskog i općedruštvenog posredovanja došlo do opetovanih naglasaka o potrebi njegovanja duhovnosti djece.

Neka specifična obilježja dječje duhovnosti

Iako smo u kratkom evolucionističkom pregledu već naznačili neka od specifičnih obilježja dječje duhovnosti, sada ih želimo detaljnije opisati. Ona, osim što karakteriziraju djecu predškolske dobi, mogu opisivati i neke značajke duhovnosti ostalih dobnih skupina. Ovdje ih ističemo u svrhu boljšeg razumijevanja duhovnog potencijala i potreba usmjeravanja djece predškolske dobi koja svakako predstavljaju izazove za odrasle, a time još veće ako se isti istovremeno pronalaze u obrascima života i djelovanja njihovih roditelja/skrbnika. Karakteristike o kojima će ovdje biti riječi usko su povezane s osnovnim oznakama predoperacijskog mišljenja djece istaknutima u teoriji J. Piageta (Vianello, 2004). S obzirom na taj teorijski okvir, prije svega potrebno je

podsjetiti na egocentričnu orijentaciju zbog koje se dijete teško stavlja u perspektivu drugoga. Piaget je smatrao da egocentrizam može zauzeti ontološku i logičku formu. Ontološka forma egocentrizma odnosi se na nejasnu diferencijaciju između vlastitoga ega i realiteta oko sebe. Difuzija granica dovodi do stvaranja raznolikih fenomena unutar predoperacijskog mišljenja – uključujući animizam i artificijelizam koji onda označavaju i djetetovo duhovno poimanje i sazrijevanje. Za razliku od egocentrizma, na senzomotornom nivou koji označava nerazlikovanje sebe od vanjskoga svijeta, na predoperacijskom nivou je prisutan perceptivni egocentrizam. On podrazumijeva nerazlikovanje subjektivnog i objektivnog, teškoće u prepoznavanju razlika između vlastite pozicije i pozicije drugoga (Vianello, 2004). Do zanimljivog rezultata u tom smislu došli su J. L. Barrett, R. A. Richert, A. Driesenga (2001), konstatirajući kako je temeljem prirodnog egocentrizma trogodišnje dijete razvojno spremno konceptualizirati Boga kao sveznajući um.

Glede razvoja koncepta religioznosti u djece predškolske dobi među karakteristikama, prema nekim autorima, dominira *animizam*, odnosno spontano nastojanje djeteta da svoje nakane i život pripisuje izvanjskim događajima i neživim stvarima kojima je okruženo, vjerujući da su isti uzročnici kazne ili zaštite. Animizam označava zapravo vjerovanje u prisutnost duhova u živim i neživim stvarima i pojavama, a u kontekstu duhovnog sazrijevanja djece očituje se kroz pridavanje funkcija nekim činjenicama, osobama i događajima, koje one u sebi zapravo nemaju (Narcisi, 2009). U djece se animizam manifestira u obliku osjećaja straha ili u obliku iščekivanja zaštite, ovisno o moralnoj karakterizaciji njihovih želja i potreba. Dobar dio znanstvenika, još počevši od Piageta, tj. njegova djela o moralnom prosuđivanju djece, smatra da animizam koji sadrži strah od kazne proizlazi iz dječjeg shvaćanja imanentne pravednosti prema kojoj svaki događaj koji nije imao u sebi moralno dobru namjeru za posljedicu ima neku kaznu (Bering, 2012). Pokušaj tumačenja događaja po principu imanentne pravednosti, odnosno direktne i neodgodive kazne za nešto loše učinjeno, izrazito je prisutan kod djece između šeste i sedme godine i progresivno bi se trebao smanjivati sukladno povećanju životne dobi. No, to smanjenje ne ovisi samo o napredovanju u dobi. Postotak odraslih koji zadržavaju ove infantilne animističke osobine vrlo je visok. U isto vrijeme animizam – vezan uz osjećaj pronalaženja zaštite, od sedme godine života sve se više povećava do razdoblja adolescencije kada opet značajno počinje opadati. Uzroci ovakvih varijacija leže u psihološkom sazrijevanju, obiteljskom odgoju, socijalnim utjecajima i formalnom obrazovanju (Dal Molin, 1999). U komplementarnom odnosu s ovom karakteristikom nalazi se *artificijelizam* prema kojemu stvarnost biva gledana u svoj svojoj pojavnosti kao neposredno stvorena nečijim direktnim interventnom. S obzirom na realizam i prelogizam koji se odnose na način dolaska do saznanja koji je svojstven djeci u predoperacionom stadiju razvoja, a koje karakterizira posebna logika zaključni-

vanja u odnosu na zaključivanje kod odraslih, moramo istaknuti i *antropomorfizam* koji se odnosi na pridavanje ljudskih osobina božanstvu. Ta karakterizacija je ambivalentna, jer dok s jedne strane postoji mogućnost iskorištavanja pozitivnih ljudskih atributa, s druge strane stvara rizik – upućujući na negativnu viziju koja je, nažalost, još tipična za određenu ikonografiju, gdje se Božji lik može identificirati u obliku velikog oka upisanog u trokut, što je doista zastrašujuće, ili dobrog djeda s velikom bijelom bradom, koji je prikladniji za pričanje bajki nego za brigu o svojoj djeci. Iako se može činiti oprečnom karakteristikom od navedene, *magizam* je očitovanje djetetova prelogističkog razmišljanja prema kojemu je Bog biće obdareno izvanrednim moćima, sposobno riješiti svaki problem, posebno njegove probleme, bez obzira je li to na štetu drugih ili ne. Ukratko, on je veliki mađioničar, ili dobri genij Aladinove svjetiljke (Dal Molin, 1999). I naposljetku, u odnosu na prekauzalizam koji označuje specifično razumijevanje odnosa između uzroka i posljedice neke pojave u kojem se očituju određene spoznajne teškoće djeteta da uzročnu vezu među pojavama shvati kao objektivnu, nužnu i stalnu – potrebno je spomenuti *finalizam*. Prema toj značajki dijete neku pojavu objašnjava njenim krajnjim rezultatom. Ovo se obilježje odnosi i na ideju da priroda slijedi moralne zakone u odnosu na čovjekova osobna ponašanja (Narcisi, 2009).

Potreba komplementarnog pristupa

Navedene karakteristike dobro je uzeti u obzir, ali ih nije uputno generalizirati. Naime, vrsna poznavateljica religioznog razvoja djece, Sofia Cavalletti, tvrdi kako te karakteristike, tj. njihovo manifestiranje, više ovisi – o pretežno neprimjerenim – načinima i sadržajima roditeljskog posredovanja religioznih sadržaja, običaja i ponašanja, negoli o samoj religioznoj dispoziciji djeteta čije je očitovanje uspjela verificirati u djece kojoj nisu posredovane niti osnove religioznog odgoja u obitelji (Narcisi, 2009). Štoviše, puno manje očitovanja tih karakteristika, s obzirom na tvrdnje postulirane od samog J. Piageta, utvrđeno je i u susljednim psihološkim istraživanjima (Ambrosi-Randić, 2015). To ne znači da se one ne pojavljuju, da ih nije dobro imati na umu pri aktualiziranju odgojne prakse i da čak mogu ostajati i trajno prisutnima u nekih osoba. Slično, kao i u slučaju kritike Piagetove teorije (Miller, 1996), i u pitanjima razmatranja duhovnog razvoja djeteta možemo ustvrditi kako je utemeljenje odgojne prakse na saznanjima koja proizlaze iz tog psihološkog pravca jednostavno nedostavno jer zanemaruje komplementarne doprinose drugih razvojnih pravaca dječje religioznosti koji naglasak stavljaju na upotpunjujuće aspekte navedenih saznanja kao npr. odnosnu dimenziju subjekta u odgojnom procesu (emocionalni aspekt), odgojnu korektnost u posredovanju religioznih sadržaja (formalni aspekt) i okolišne čimbenike (društveni). Ako želimo razvoju dječje duhovnosti pridati karakteristiku koja se

pokazala općeutvrđenom, ali i strukturalnom u konstituciji djetetove osobnosti, onda se ona, prema iskazu M. Montessori, može opisati riječju „traženje“ Boga (Narcisi, 1999). Temeljem stečenih iskustava u praksi ta karakteristika, kako piše njezina suradnica S. Cavalletti (2005: 14), „navela nas je misliti kako se ne nalazimo pred nekim osobnim odnosom, jednog ili drugog djeteta (s Bogom), već pred fenomenom koji se tiče svakog djeteta.“ Taj fenomen povezan je s razvojnom dobi djeteta i sa završetkom predškolske dobi polako gubi na intenzitetu, i to ne stoga što bi taj proces uzrokovalo samo napredovanje u dobi, već i stoga što mi odrasli, kako ističe L. Miller (2015: 40), redovito „turn our kinds off“, s obzirom na duhovnu dimenziju njihove osobnosti.

Poticanje religioznog razvoja predškolske djece

Prethodno predstavljeni razvoj poimanja djetetove duhovne dimenzije osobnosti iziskuje od odraslih, roditelja/skrbnika, odgajatelja i šire društvene zajednice adekvatan pristup. S obzirom na naglaske koji su prethodno izneseni, taj pristup može se okarakterizirati kao poticanje koje odraslima donosi višestruke izazove. Ovdje ćemo ih artikulirati s obzirom na iznesene aspekte i razvojne perspektive te pokušati sagledati s obzirom na tri konteksta djetetova rasta i razvoja koji uključuje, ili bi to trebao činiti, i kultiviranje duhovnog aspekta njegove osobnosti. Razlozi takvog pristupa su višestruki, a u naše se vrijeme sve više povezuju s društvenim područjem znanosti.

Oblikovanje i razvoj obiteljskog „polja“ ljubavi

U odnosu na primarni kontekst djetetova rasta i sazrijevanja nužno je podsjetiti kako se upravo u obiteljskom okruženju primaju temelji cjelokupnog razvoja osobnosti. S obzirom na duhovnu predispoziciju djeteta te utjecaje smatramo usmjerujućima, ali nipošto definitivno određujućima. Duhovna stvarnost uvijek nadilazi granice ljudske imanencije i ne da se sputati u ljudske sheme, iako ih pretpostavlja (Pellerey, 2007). U tom smislu možemo govoriti o svojevrsnim izazovima obiteljskog poticanja duhovnosti djece koji se mogu očitovati u odnosima roditelja/skrbnika prema djeci i s obzirom na roditeljske kompetencije i njihovo osobno nošenje s duhovnom dimenzijom stvarnosti.

Religiozni razvoj djeteta u obiteljskom „polju“ ljubavi

Razvojne perspektive ukazale su na dva temeljna zaključka u kontekstu razmatranja mogućnosti poticanja razvoja i osnaživanja duhovnosti djece predškolske dobi u obiteljskom kontekstu. Prvi se svakako odnosi na činjenicu da ono implicitno počinje

od začeca, a eksplicitno treba početi od koljevke. Drugi zaključak ukazuje na karakter duhovnog iskustva koji se hrani bogatim i pozitivnim emocionalnim odnosom s roditeljima, ali i drugim članovima obitelji. S obzirom na roditelje/skrbnike ti odnosi bi trebali biti neizostavno odgojnog karaktera, a kako je to običavao isticati C. M. Martini (1988) taj karakter bi nužno trebao biti umirujući, radostan i ljubazan. Prethodno iznesena razvojna perspektiva, osobito pravci vezani uz psihodinamičke teorije, redom su potvrdili važnost pozitivnog afektivnog odnosa s roditeljskim figurama, osobito s majkom. U tom odnosu utvrđena je, kako ističe L. Miller (2015: 317), „duboka i integralna“ uloga majke u oblikovanju djetetove duhovnosti. Prethodno istaknuta A. Rizzuto kazat će kako se kvaliteta tog primarnog odnosa zrcali u „majčinom oku“, a to iskustvo „biva upotrijebljeno za prvo oblikovanje slike o Bogu“ (Diana, 2004: 37). Stoga je razumljivo zašto je D. W. Winnicott još 1967. godine, na jednoj od konferencija o evangelizaciji u obitelji, govorio gotovo isključivo o predverbalnoj skrbi, polazeći od odlučujuće važnosti načina na koji se dijete drži u naručju. Samo takvo „olakšavajuće okruženje“ dopušta one procese rasta i sazrijevanja koji su temelj mogućnosti „vjerovanja u“. I upravo u kontinuitetu s tim povjerenjem u mogućnosti smo, ističe Winnicott (1968), povjerovati u postojanje „vječnih ruku“. U obiteljskom okruženju ta afektivna komponenta, koja svakako treba obilježavati i razdoblje djetetova rasta i iza faze dojenja, puno je značajnija od racionalne dimenzije procesa duhove izgradnje djeteta (Ćorić, 1998). Koliko je zapravo ta relacijska dimenzija, o čijoj se važnosti za razvoj djece predškolske dobi ovdje ne dvoji, bitna potvrđuje i činjenica da još uvijek nije utvrđeno za susljedne faze razvoja nakon djetinjstva ovisi li (pre) oblikovanje slike o Bogu više o motivacijskoj i transformativnoj snazi religijskog simboličkog sustava (sadržaj poruke) ili o relacijskom iskustvu koje ona podrazumijeva (Aletti, 2000).

S obzirom na apostrofiranje afektivno-odnosne uloge roditelja/skrbnika u odnosu na duhovni razvoj djece predškolske dobi istraživač Wan-Ning Bao i njegovi kolege sa Sveučilišta Iowa proučili su 407 obitelji i otkrili da dijete doživljava duhovnost na izvoru roditeljstva koje je ispunjeno ljubavlju. Ovo otkriće koje su replicirali drugi istraživački timovi otkriva „inherentnu mješavinu“ roditeljske ljubavi i transcencije. Ova „prirodna mješavina“, kako ističe L. J. Miller (2015: 139), „stvara polje ljubavi“ izvan kojega je nemoguće osigurati cjelovit razvoj djetetove osobnosti. U tom obiteljskom „polju ljubavi“ dijete nije pasivni primatelj, već aktivni sudionik odnosa. Kako ističe Camaioni (1980), ovakvo poimanje djeteta još je uvijek više teorijsko negoli praktično. Unatoč nužnoj rezervi koju je potrebno zadržati u odnosu na pedagoške tendencije koje dijete definiraju „malim moderatorom relacijskih razmjena“ (Posabella i Soldi, 2000), konstruiranje navedenog obiteljskog „polja ljubavi“ ovisi i o samom djetetu. Kako ističe M. Montessori (2017) potrebno je da odrasli prije

svoga u sebi pronađu još uvijek nepoznatu „grešku“ koja ih sprječava vidjeti dijete kakvo ono uistinu jest – osoba u punom smislu te riječi. Unatoč aktualnim trendovima koji se žele odmaknuti od modela odgojne intervencije koji se temelji na kurativnom aspektu, kreiranje uvjeta za oblikovanje „polja ljubavi“ zahtjeva adekvatnu primjenu upravo tog modela, a od roditelja veliku raspoloživost vremena i energije te izuzetnu emocionalnu zrelost, kao i manje-više potpunu uključenost u svakodnevni život djeteta. Kako ističe bračni par sociologa Gianneramo (2015), duhovnost djece – koju razni tragovi čine prepoznatljivom – može biti uvjetovana obiteljskim okruženjem, gdje dijete može ojačati svoj duhovni život ili ga oslabiti; tu se otvaraju vrata odgovornosti odraslih. U svakom slučaju, u razvoju svog duhovnog života mališani imaju neke prednosti u odnosu na odrasle: raspoloživost, odsutnost dogmatizma i predrasuda, spontanost, ali i apsolutnost prema istini. Upravo to stanje jednostavnosti kao da ima drugu stranu medalje koja ih izlaže zlostavljanju, koje je često daleko ozbiljnije od jednostavnih fizičkih činjenica.

S obzirom na već spomenuto djetetovo „traženje“ Boga odrasli su pozvani prije svega pokazati primjerom osobnog stava kako su pred misterijem Boga zadivljeni i kako su sami u procesu njegova sve dubljeg otkrivanja. Takav će se stav očitovati u adekvatnom tretiranju djetetovih izravnih i neizravnih potreba, pitanja, otpora i prihvaćanja. S obzirom na primjerenost djetetovoj dobi, M. Diana (2004) ističe kako ne postoji neki važniji i efikasniji način djeci govoriti o Bogu od toga da odrasli budu raspoloživi igrati se s njima u jednom autentičnom odnosu punom iskrenih osjećaja. Koliko god da je važan u tom procesu prihvaćajući aspekt, ništa manje nije važan ni onaj koji se odnosi na pravilno zauzimanje stava roditelja oko zdrave separacije djeteta, tj. diferencijacije njegove osobnosti od primarnih roditeljskih figura. Roditelji, naime, ne mogu zadovoljiti u potpunosti potrebu djeteta za bezuvjetnom ljubavlju. U tom smislu upućivanje djeteta na duhovnu dimenziju stvarnosti, tj. praćenje njegova povezivanja s Drugim, ne predstavlja iluzorno rješenje za njegove temeljne potrebe, već njegovu ontološku potrebu da bude povezan s Apsolutnim, kako bi onda mogao smireno prihvatiti ljudska ograničenja i osamljenost te se otvoriti za ljubav prema drugima i svemu stvorenom. Autorica L. J. Miller tvrdi da se taj sklop odnosa – prema Bogu, drugima i samima sebi utjelovljuje u onome što ona naziva „znanjem srca“ (Miller, 2015: 74). Odlučiti se ne odgovoriti na tu odgojnu potrebu djetetova bića ne odgovara poštivanju djetetove slobode, već označava odricanje od dijela roditeljske skrbi koji se u konačnici odnosi na ono što je djetetu kasnije najpotrebnije za ispunjen i smislen život. Umjesto da zanemare, roditelji mogu podržati i njegovati razvoj duhovnosti svoga djeteta, otvoriti prostor za izražavanje i pomoći da njihova duhovna dobra prerastu u duhovnu snagu njihove djece koja se razvija u koncentričnim krugovima, polazeći od prihvaćanja duhovnog kompasa kao povjerenja vrijednog nutarnjeg vodiča preko obitelji kao duhovnog temelja i izvo-

ra povezanosti, bezuvjetne ljubavi i prihvaćanja pa sve do oblikovanja kompleksnog transcendentnog znanja. Već spomenuta L. J. Miller (2015: 329-347) upućuje na sedam strategija koje je pritom uputno koristiti u svrhu osnaživanja duhovnog rasta djece u obiteljskom okruženju: 1. komunicirajte: svakodnevno upotrebljavajte duhovni jezik; 2. podijelite: transparentnost i glas duhovnog iskustva; 3. povežite se: upoznajte ih tamo gdje jesu; 4. podučavajte: izgradite duhovnu praksu zajedno; 5. njegujte: prihvatite odnose sa životinjama i cijelom prirodom; 6. njegujte i popravljajte: šator polja ljubavi; 7. trudite se: nadahnuti život. U tom posve spontanom i jednostavnom, ali pozitivnom i cjelovitom, ophođenju djeca će biti potpomognuta prepoznati misterij Boga ako je on prepoznat i pozitivno vrednovan u životu odraslih.

Potreba permanentne formacije roditelja

Zasigurno takav angažman iziskuje rad na sebi i kontinuirano nastojanje i oko duhovne formacije samih roditelja što se predstavlja kao jedan od najvećih izazova koje duhovnost djece postavlja pred odrasle (Leutar, 2017). Upravo stoga što se u suvremenim obiteljima verificira snižen postotak izravnih iskustava s djecom, čineći tako nedostupnima čak i najelementarnija iskustva, naglašava se sve veća potreba za operatorom koji bi podržavao roditeljstvo u tom smislu (Posabella i Soldi, 2000). Cjeloživotna formacija roditelja u kontekstu govora o praćenju duhovnog rasta i sazrijevanja djece predstavlja se ovdje kao temeljni izazov, ali ne i jedini izazov. Naime, kako bi djeca razvila stav duhovnog, egzistencijalnog i etičkog istraživanja, od temeljne je važnosti prenošenje, od strane odrasle osobe, činjenice da nije glupo pitati se o velikim razlozima života i drugim egzistencijalnim pitanjima, već naprotiv, potrebno je nastojati ih formulirati i pronaći osobne odgovore (Miller, 2015). U tome je, osobito u odnosu na religiozna pitanja, odraslima potrebna permanentna formacija.

Zauzetost oko duhovnog razvoja djece u predškolskim ustanovama

Drugi važan kontekst djetetova rasta i sazrijevanja jesu predškolske ustanove. Kao u mnogim aspektima života i djelovanja, tako i u ovom koji se tiče osiguravanja uvjeta za cjelovit odgoj djece predškolske dobi postoji određena nepodudarnost između teorijskih usmjerenja, pravnih osnova i praktične realizacije istih. Često se ta neusklađenost odražava na štetu onih koji joj nisu uzrokom, u ovom slučaju djece. Ovdje ćemo samo kratko ukazati na korijene problematike koja u konačnici rezultira uskraćivanjem njegovanja duhovne dimenzije osobnosti djeteta u predškolskim ustanovama. Tu ne nailazimo na izazove koji bi se trebali rješavati toliko pravno, koliko na razini adekvatne provedbe zahtjeva cjelovita odgoja djece predškolske dobi.

Religiozni odgoj djece predškolske dobi između kurikularnih temelja, prava i prakse

U uvodu hrvatskog *Nacionalnog kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) stoji kako: „Kvalitetu i perspektivu razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikulumuma vrtića određuje i njegova ‘otvorenost’ prema van, koja uključuje spremnost na uspostavljanje suradničkih odnosa djelatnika s obiteljima djece, drugim vrtićima i ostalim relevantnim institucijama te spremnost na povezivanje sa stručnjacima i svim važnim tijelima lokalne zajednice.“ S obzirom na pitanja vezana uz religiozni odgoj djece predškolske dobi ta se otvorenost potvrdila i pravnom regulativom koja svim vjerskim zajednicama u Republici Hrvatskoj jamči mogućnost realiziranja programa religioznog odgoja ako za to postoje ispunjeni propisani uvjeti (Republika Hrvatska – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 1997; Hrvatski sabor; 2002.) Iako je konfesionalni model oblikovanja vjerskog odgoja djece u predškolskim ustanovama često na meti kritika, on zapravo pridonosi pedagoškom pluralizmu odgojnih ponuda (Hrvatska biskupska konferencija, 2015). Na praktičnoj razini očituju se poteškoće u provođenju programa vjerskog odgoja. One uvelike ovise o stavovima odraslih osoba uključenih u aktualiziranje kurikulumuma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Već sama temeljna načela i vrijednosti tog nacionalnog dokumenta zahtijevaju mogućnost osiguravanja religioznog odgoja djece predškolske dobi. Pritom mislimo osobito na načelo fleksibilnosti odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću, na razvijanje partnerstva vrtića s roditeljima i širom zajednicom i osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju. S ovim načelima usko su povezane vrijednosti koje bi trebale stajati u temeljima planiranja i odgojno obrazovnog djelovanja, a koje bi (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014: 7), „iz perspektive povijesti, kulture, suvremenih događaja i projekcija budućnosti trebale unaprjeđivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, a to su: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost.“ Cilj je, dakle, cjelovit razvoj djeteta i osiguravanje njegove dobrobiti čemu je i usmjereno cjelokupno planiranje odgojno-obrazovnog procesa, a koje nužno mora voditi računa i o individualnim značajkama svakog djeteta (Isto: 8).

Temeljem ovako postavljenog kurikulumuma, još ako se k tome pridodaju pravni akti, provođenje programa religioznog odgoja trebalo bi biti svesrdno podržano s obzirom na zahtjeve onih roditelja koji ga za svoju djece žele. Njegov doprinos ne iscrpljuje, međutim, svoje opravdanje u pravnom utemeljenju. U svojoj punini verificira se u pedagoškom doprinosu religioznog odgoja koji uistinu može pridonijeti boljem i cjelovitijem stjecanju različitih kompetencija djece na transverzalnoj razini (socijalnih, komunikacijskih, kulturne svijesti i izražavanja, itd.), dok mu je cilj pospješiti stje-

canje religiozne kompetencije, kako bi upotpunio – na epistemološkom, metodičkom i odgojnom planu – odgojno-obrazovni proces u njegovoj biti i tako dao vlastiti i nezamjenjivi doprinos njegovoj cjelovitosti (Cicatelli, 2007). Religioznu kompetenciju, koju razumijevamo kao globalni cilj religioznog odgoja, tj. složenu sposobnost odgovornog ophođenja s različitim dimenzijama osobne religioznosti u cjeloživotnim promjenama (Hemel, 1988: 674), ne nalazimo izrijekom navedenu u aktualnom kurikulumu. Bez obzira na tu nutarnju proturječnost, a upravo s obzirom na potrebu i cilj cjelovitog odgoja djeteta, koji se opetovano u kurikulumu ističe, stjecanje te kompetencije trebalo bi biti osigurano svoj djeci predškolske dobi, a o čemu u konačnici veliku odgovornost snose odgojno-obrazovne ustanove, tj. nositelji redovitih i posebnih odgojno-obrazovnih programa.

Aktualni *Program katoličkog vjerskog odgoja djece rane i predškolske* predstavlja u tom smislu vjerski odgoj kao integrativnu odgojnu ponudu koja ima za cilj „njegovati i razvijati religioznu dimenziju djeteta, osposobljujući ga, primjereno njegovoj dobi, za otkrivanje, prihvaćanje i življenje autentičnih vrednota Evanđelja u odnosu na sebe, drugoga te na poseban način Boga“ (Hrvatska biskupska konferencija 2015: 7). Sukladno ovome cilju definirano je dvanaest zadaća vjerskog odgoja koje se artikuliraju kao pomoć djetetu u stjecanju sposobnosti koje će pridonijeti kvaliteti njegova života u sveobuhvatnom smislu, i to s obzirom na odnose koje ostvaruje u svim dimenzijama naše stvarnosti (Isto: 7–8). Ovime se ne želi opravdati provedba isključivo katoličkog vjerskog odgoja u predškolskim ustanovama, već se želi istaknuti kako se njime želi doprinijeti cjelovitu razvoju djece predškolske dobi čija je sastavna komponenta duhovni razvoj koji je i egzistencijalno utemeljen.

Egzistencijalno utemeljenje i potreba praćenja religioznog razvoja djece

Dobrobiti duhovnog praćenja i odgoja djece predškolske dobi utvrđene su brojnim istraživanjima. Praktični odgovori na tu nužnost kasne. Postavlja se pitanje zašto je to tako. Kao mogući odgovor nazire se nesuglasje među odraslima koje proistječe iz nepoznavanja duhovne konstitucije čovjeka i dobrobiti njegova cjelovita razvoja uopće. On se temelji na postavkama cjelovite antropologije pri čemu je nemoguće odvojeno promatrati bilo koji od tri konstitutivne dimenzije čovjekove osobnosti. Ni u jednom čovjeku ne postoji psihološka dimenzija koja nije usko povezana s onom duhovnom i fizičkom čovjekova postojanja (Romagnoli, 2000).

Pravo djeteta na cjeloviti odgoj, koji uključuje i tu duhovnu dimenziju, ne temelji se samo na antropološko-teološkoj ili pravnoj argumentaciji, već i na onoj koja je zasigurno bliža ciljevima odgojno-obrazovnog sustava, a odnosi se na teoriju teoriji Howarda Gardnera o višestrukim inteligencijama (Checkley, 1997). Teoriju višestru-

kih inteligencija možemo definirati kao filozofiju obrazovanja ili stav prema učenju više negoli kao program sa specifičnim tehnikama i strategijama. Kao takav, nudi široke mogućnosti za kreativnu prilagodbu temeljnih načela u različitim obrazovnim kontekstima. Implikacije ove teorije na inovacijski plan i obrazovne aplikacije uglavnom se razvijaju u smjeru alternativnih nastavnih strategija, prilagodbi kurikuluma i kreiranju različitih načina vrednovanja (Stanford, 2005). U izvornom obliku ovaj teorijski model sastojao se od sedam vrsta inteligencija: lingvistička, logičko-matematička, prostorna, glazbena, tjelesno-kinestetička, socijalna – interpersonalna i osobna – intrapersonalna (Gardner, 1991), kojima su se kasnije pridodale još dvije vrste inteligencije: prirodna i egzistencijalna (Gardner, 1997). Svaki je čovjek obdaren navedenim inteligencijama, no ne postoje dvije osobe koje imaju i ostvaruju jednaku kombinaciju istih, a način na koji kombiniramo inteligencije (ili ih ne kombiniramo) također se razlikuje od osobe do osobe i tu dolazi do izražaja uloga obrazovnih implikacija (Giusti, Pacifico, Staffa, 2007) koje se pretvaraju u poziv odgajateljima da pogledaju djecu u njihovoj posebnosti i njihovoj svestranosti. U procesu primjene navedene teorije u odgojno-obrazovne sustave neke su inteligencije došle više do izražaja. S obzirom na našu temu, vrijedno je istaknuti kako se u dorađenom prijedlogu popisa inteligencija našla i ona egzistencijalna koja se odnosi na ljudsku sklonost ka uzdizanju i promišljanju temeljnih pitanja o životu i smrti. Koncept egzistencijalne inteligencije povezan je, s jedne strane, s pluralitetom inteligencija i sposobnošću da ih se svjesno koristi i koordinira u svakodnevnom životu, a s druge strane je u vezi s težnjom prevladavanja granica svakodnevnog života i usmjerenošću prema gledanju na transcendentno (Danon, 2010). Nije to bila, dakle, jedna od izvornih sedam inteligencija. No, nakon dodatnih istraživanja, Gardner je odlučio uključiti ju u svoj popis ističući kako se: „Ovaj kandidat za inteligenciju temelji na ljudskoj sklonosti da razmišlja o najosnovnijim pitanjima postojanja. Zašto živimo? Zašto umiremo? Odakle dolazimo? Što će nam se dogoditi? (...) Ponekad kažem da su to pitanja koja nadilaze percepciju; tiču se pitanja koja su prevelika ili mala da bi ih percipirali s naših pet osjetilnih sustava“ (Kelly, 2020: 2). Radi se, prema iskazu navedenog autora, o urođenoj, fluidnoj inteligenciji, koja se kao i ostale može i treba usavršavati. Ljudi koji se ističu u ovoj inteligenciji obično su sposobni vidjeti širu sliku i dublje značenje pojavnosti. Uz to, zajedničke osobine osoba s izraženom egzistencijalnom inteligencijom uključuju: zanimanje za pitanja o životu, smrti i životu nakon nje; sposobnost gledanja izvan osjetila kako bi se objasnile pojave; i želju da osoba bude autsajder, a da istovremeno pokazuje snažan interes za društvo i one oko sebe. U tom smislu H. Gardner daje neke smjernice o tome kako usmjeriti razvoj egzistencijalne inteligencije od najranije dobi: „U svakom društvu u kojem se toleriraju pitanja, djeca postavljaju egzistencijalna pitanja od najranije dobi iako ne slušaju uvijek pažljivo odgovore.

Kao učitelj/odgajatelj, potaknite ih da nastave postavljati ta velika pitanja, a zatim im pomozite pronaći odgovore“ (Isto: 3). U tom smislu uloga odgajatelja vrlo je važna u usmjeravanju potencijala svakog djeteta i poticanju kreativnog i cjelovitog korištenja njegovih inteligencija.

Ovakvo usmjerenje odgoje prakse u potpunosti odgovara temeljnoj karakteristici dječje duhovnosti koja se razvija u procesu djetetova osobnog traženja Boga, a koje bi trebalo biti adekvatno praćeno i usmjeravano i u predškolskim ustanovama. Radi se prije svega o potrebi odgojnog vrednovanja djetetove znatiželje i podržavanja djetetovih pitanja, a ne o nastojanju da se uvijek i pod svaku cijenu pruži konačne odgovore, često i neprimjerene dječjoj dobi. U tom smislu vrijedna je spomena tvrdnja rabina S. Eisenberg Sassoja koji ističe kako „djeci moramo čitati svete spise s upitnicima, a ne točkama“ (Berryman, 2016: 7). Ako se u tom obliku djetetu ne pruži mogućnost aktiviranja i razvijanja, jednom kada se zaključi to osobito osjetljivo (rano djetinjstvo i predškolsko) razdoblje njegova života, sve postaje puno teže, a ono što je trebalo biti prirodno usvajanje tražit će napor volje, trud traženja i svladavanje obamrlosti uzrokovane indiferentnošću (Montessori, 2017).

Razvoj katehetske prakse za djecu predškolske dobi u crkvenim zajednicama

Svaka konfesionalna zajednica, sukladno vlastitim običajima i propisima, nastoji oblikovati svoje poslanje i u području odgoja i obrazovanja. Što se tiče Katoličke crkve već smo istaknuli neka od nastojanja u kontekstu suradnje s predškolskim ustanovama koja onda uključuje i brigu oko usavršavanja odgajatelja/ica u vjeri kako bi one mogle kompetentno provoditi programe vjerskog odgoja predškolske djece. Postoje kontinuirani poticaji da se jednako tako, ako ne i puno više, brige posveti vjerskom odgoju djece u kontekstu crkvenih zajednica. Ona, iako se predstavljaju u kontinuitetu, ne možemo reći da su zaživjela u željenom obliku. Tu možemo prepoznati niz izazova koji se tiču crkvene organizacije i artikuliranja njezina evangelizacijskog djelovanja u suvremenom svijetu.

Poticaji za umrežen razvoj prakse religioznog odgoja djece

S obzirom na navedenu situaciju ne nedostaju smjernice za poboljšanje odgojne prakse. Obveza odraslih da potpomognu djecu kako bi ona došla do ispravne percepcije Boga i razvila prirodnu intuiciju o njegovu postojanju temelje se pritom na antropološkim i pedagoškim rezultatima istraživanja prema kojima je dijete „sposobno za Boga“ (Pontificio Consiglio, 2020: 235). Crkveno učiteljstvo ne umara se ponavljati kako je upravo djetinja dob odlučujuće razbolje života u kojem se prvenstveno u obiteljskom

okruženju, a onda i utjecajem šireg društveno-kulturalnog okruženja, usvaja stav otvorenosti i prihvaćanja ili averzije i zatvorenosti prema Bogu, i to putem neformalnih oblika učenja izrazito participativne naravi, odnosno, kako bi rekao J. Colomb (1996: 34), posredstvom „prigodne kateheze“. Novi Direktorij za katehezu pritom ističe tri područja odgojnog djelovanja roditelja. Prije svega, to je sama njihova obitelj u kojoj se može ostvarivati rast u vjeri. Potom tu je kateheza s obitelji koja se ostvaruje zalaganjem crkvene zajednice. I na koncu tu je kateheza obitelji koju kao subjekt crkvenog djelovanja aktualizira obitelj svojim specifičnim doprinosom (Pontificio Consiglio, 2020).

Od potrebe specifičnog odgojnog djelovanja u odnosu na obitelji crkvena se zajednica ne može izuzeti. Naime, kada je dijete odmalena u kontaktu s različitim ambijentima rasta i razvoja ono usvaja i interiorizira određene aspekte vjere i vjerovanja putem primarnih oblika religijske socijalizacije koja ima „propedeutsku“ ulogu s obzirom na daljnja razdoblja njegova razvoja (Isto: 237). Već u toj ranoj dobi potrebno je, osim toga, voditi računa o digitalnoj generaciji djece u koje se radikalno mijenjaju kognitivni i odnosni modaliteti, a što zasigurno ima posljedice i na njihova religiozna iskustva i razvoj. Osim toga, na poseban se način ukazuje na jednu ranjivu skupnu djece koja zbog različitih razloga, među kojima se ističe siromaštvo, nasilje i nestabilnost, trpe u svojim obiteljima. Njima kojima je uskraćena sigurnost života, a često i reducirana mogućnost upoznavanja Boga, crkvena zajednica mora pružiti konkretnu pomoć. To će biti prvi i temeljni navještaj providonosne dobrote Boga kojeg su ta djeca lišena u obiteljskoj zajednici života (Isto: 236). Svi ovi poticaji mogu se čitati kao izazovi, no s pedagoško-katehetskog kuta gledanja možemo prepoznati neke s kojima bi se trebali suočiti prije programiranja bilo kakvog odgojnog, pa tako i evangelizacijskog djelovanja.

Neka pedagoško-katehetska usmjerenja

Iako postoje brojne preporuke koje su u katoličkom okruženju obvezujuće, do danas u većini crkvenih zajednica ne postoji razvijena formalna praksa praćenja i usmjeravanja duhovnog razvoja djece predškolske dobi. Jedan od razloga je i taj što se ta zadaća prepušta roditeljima, i predškolskim ustanovama, a što u konačnici nije pogrešno, ali ni posve korektno. Naime, obiteljski kontekst je bez daljnjega primarni kontekst rasta i razvoja djeteta, pa tako i u vjeri, no kasniji odgajatelji – koji zapravo predstavljaju autoritet – pridonijet će oblikovanju djetetova poimanja Boga ne toliko time što govore, već onim što jesu i čine, uključujući i njihov način odnosa s djetetom koje će kasnije koristiti upravo ta iskustva u modeliranju „svog Boga“ (Rizzuto, 1994: 324). Zadaća i izazov odgajatelja u vjeri prolazi, dakle, putem razumijevanja i nastojanja oko odnosa koji je usklađen s porukom koju oni djetetu žele posredovati.

Osim toga, katehete djece predškolske dobi, ali i crkvene zajednice u cjelini, pred izazovom su potrebe da uoče izobličena poimanja Boga te porade na preoblikovanju istoga. Naime, kako ističe (Rizzuto, 2007), dijete ulazi u školsku dob s već formiranim temeljnim osjećajem sebe i osobno razvijenim prikazom Boga. Na intrapsihičkoj razini, organizacija obrambenih mehanizama smjestila je neprihvatljive misli, osjećaje, pa čak i osjete, u dimenziju psihodinamičkog nesvjesnog, gdje strahovi i neispunjene želje ostaju aktivni kao dio nesvjesnog ja. Učenje će biti pod utjecajem ovih procesa na različitim razinama. Učenje praktičnih predmeta kao što su geografija i sl. time neće biti vidljivo pogođeno. No, učenje koje dotiče relacijski život bit će obojeno psihičkom stvarnošću djeteta. Situacija postaje još složenija kada je to učenje povezano s iznošenjem Božje poruke. Bog, naime, vidljivo djeluje samo preko svojih posrednika. Dijete će procijeniti istinu koju mu oni iznose ne na temelju njezine istinitosti, već na temelju emotivne dimenzije poruke odgajatelja. Ako ta vjerska poruka dopijeva preko osobe čiji je emocionalni kontakt s djetetovim *Jastvom* uvjerljiv, i ako se posrednikov stav čini iskrenim i kompatibilnim sa sadržajem učenja, tada su stvoreni uvjeti da ono uistinu i povjeruje.

S obzirom na izneseno, postaje sasvim jasno i s pedagoškog kuta gledišta zašto je potrebno ustrajavati na razvoju i unapređenju odgojnog rada s djecom predškolske dobi u jednoj sinergiji transparentnih odnosa suradnje i potpomaganja. U tom smislu A. Rizzuto (1994: 325) zaključuje: „Pregledavajući svoja otkrića, shvatila sam, da ova studija (*The birth of the living God*, 1979) dodatno opterećuje ionako složen zadatak biti roditelj, učitelj ili svećenik, jer, kako Erikson kaže, ne možemo ismijavati djecu. Ako je Bog kojeg predstavljamo previše u suprotnosti s iskustvima koja im nudimo, naše će ih riječi zbuniti, uplašiti ili čak navesti da začepu uši.“ Upravo stoga Miller (2015: 43) ističe potrebu „autentične duhovnosti“ koju je moguće njegovati putem „kultiviranja unutarnjeg života, molitve, meditacije ili možda dobrih djela, isprepletenih s općim sposobnostima spoznaje, morala i osjećaja“. Iako bi, prema našem stajalištu, ovdje bilo potrebno ukloniti dvojbu oko zahtjeva za dobrim dijelima, jer se autentičnost nečije duhovnosti očituje bez daljnega i u tome, želimo istaknuti kako se već ovdje naziru neki izazovi za odrasle koji se u odgojnom radu susreću s djecom predškolske dobi. Zadaća odgajatelja u vjeri ne može se ograničiti na pružanje pojmovi i informacija. Odgajatelji moraju biti „pouzdana prijatelji i iskreni svjedoci“ (De Rosa, 2008: 595). Samo takvi odgajatelji u vjeri mogu roditeljima pružiti adekvatnu potporu koja se može oblikovati kao formativni put. On se može ponuditi isključivo roditeljima, ili kao prijedlog formacije koji uključuje u jednom paralelnom odgojnom programu i njihovu djecu. U naše vrijeme potiče se i na ponudu programa koji bi bio ponuđen isključivo djeci predškolske dobi. Ovdje se ne radi samo o mogućnosti koju pružaju katoličke odgojne ustanove, već o formativnim aktivnostima koje bi se trebale

regularno ponuditi djeci predškolske dobi u kontekstu konfesionalnih zajednica. Vjerske zajednice stoje pred izazovom ponude različitih, ali konkretnih odgojnih itinerara koji bi odgovorili na potrebu djeteta za iskustvenim doživljajem „prve evangelizacije i navještaja vjere u jednoj eminentno odgojnoj formi“ (Pontificio Consiglio, 2020: 236). Sumnjamo da će se na te izazove moći adekvatno odgovoriti bez jedne solidne formacije odgajatelja u vjeri koji bi onda mogli djelovati sukladno zahtjevima življenja i ostvarivanja svojeg poslanja u autentičnosti kršćanskog poziva. Duhovnost djece upravo se u tom obliku odraslima predstavlja kao najveći izazov.

Zaključak

U Bibliji čitamo poruku upućenu odraslima: „Ako ne postanete kao djeca, nećete ući u kraljevstvo nebesko“ (Mt 18, 3). Te nas riječi pozivaju da se ne stavimo u perspektivu duhovnog infantilizma, već u perspektivu srca djeteta kojeg obilježava sposobnost da se povjeri i prepusti. Pozvani smo postati poput djece kako bi stekli osjećaj zadivljenosti, čuđenja, vratili se srcu sposobnom prepoznati znakove pozitivnosti, diviti se mnogim lijepim stvarima, okusiti stvarnost na jednostavan način. Sve su to kvalitete i vrijednosti života koje mi odrasli gubimo – u ime ravnodušnosti koja sve izravna do te mjere da postaje zajedljivo, u perspektivi života koja nije baš konstruktivna, koja čini nas ciničnim, neprijateljskim i među nama samima protivnicima, odnosno takvima posve oprečnog ponašanja od onoga koje bi trebalo oblikovati obiteljsku, institucionalnu i društvenu klimu djetetova cjelovita rasta i sazrijevanja. S obzirom na tu činjenicu, nastojali smo sagledati duhovnu dimenziju djetetove osobnosti, njezin razvoj, obilježja kao i potrebu njegovanja iste u tri životna ambijenta: obitelj, predškolska ustanova i crkvena zajednica. U svakom od njih izdvojili smo neke temeljne izazove s kojima bi se odrasli trebali suočiti. Među njima se na poseban način ističe potreba permanentne formacije roditelja, holističkog pristupa u aktualizaciji kurikuluma u predškolskim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te ponuda formativnih itinerarija u crkvenim zajednicama. Kao transverzalni izazov iznjedrila se potreba autentičnosti roditelja/odgajatelja/katehete s obzirom na relacijsku i iskustvenu narav dječje verifikacije autentičnosti poruke koju im odrasli nastoje predati. Iako s nedostacima, i različiti u naglascima, navedeni psihološki pravci konvergiraju u naglašavanju početka i važnosti prvih godina djetetova života kao odlučujuće važnih za strukturiranje djetetove osobnosti i kvalitetu njegova religioznog iskustva. Oni ukazuju na to kako je upravo autentičan odnos, življen u jednom intenzivnom osjećajnom naboju – obilježenom doživljajem voljenosti, prihvaćenosti, opravdanosti i bezuvjetnog praštanja, esencijalan za razvoj pozitivnog i oslobađajućeg religioznog iskustva djece predškolske dobi.

LITERATURA

- ALETTI, M. (2000). *La rappresentazione di Dio come oggetto transizionale. Prospettive e limiti di un modello psicoanalitico.* (pristupljeno 1. svibnja 2021.) <https://bit.ly/3bANYbD>
- ALETTI, M. (2015). L'eredità di Lou Andreas Salomé e Donald Winnicott come contributo psicoanalitico alla ricerca teologica. Alcune considerazioni. *Psicologia della religione*, 2 (1–2), 41–46.
- AMBROSI-RANDIĆ, N. (2015). Animismo, artificialismo e finalismo nel pensiero preoperatorio. *Studia Polensia*, 4, 51–64.
- BALDWIN, J. (1930). *Autobiography of James Mark Baldwin.* U: C. Murchison (ur.), *History of psychology in autobiography.* (1-30). Worcester, MA: Clark University.
- BARRETT, J. L.; RICHERT, R. A.; DRIESENGA, A. (2001). God's beliefs versus mother's: The development of nonhuman agent concepts. *Child Development*, 72 (1), 50–65.
- BERING, J. (2012). *Instinkt za Boga.* Zagreb: Naklada Ljevak.
- BERRYMAN, J. W., (2016). *The spiritual child.* (pristupljeno 1.3.2021.) <https://bit.ly/3w87tlg>
- BLASK, F. (1997). *Q come caos.* Milano: Ed. Marco Tropea.
- BOYATZIS, C. J. (2005). Religious and spiritual development in childhood. U: R. F. Paloutzian i C. L. Park (ur.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality.* (123–143). New York: The Guilford Press.
- BRADFORD, J. (1999). The spiritual needs and potential of the child and young person: A rationale for discussion. *Muslim Education Quarterly*, 16 (4), 3–14.
- BUCHER, A. A. (1989). Fasi dello sviluppo religioso secondo James W. Fowler e Fritz Oser. Panorama comparativo critico. *Orinetamenti pedagogici* 36 (6), 1090–1121.
- BUGGLE, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
- CAMAIONI, L. (1980). *La prima infanzia,* Bologna: Il Mulino.
- CAVALLETTI, S. (2005). *Il potenziale religioso del bambino,* Roma: Città Nuova.
- CHECKLEY, K. (1997). The first seven and the eighth. A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55, 8–13.
- CICATELLI, S. (2007). Alla ricerca della competenza religiosa. (pristupljeno 1.5.2021.) <https://bit.ly/3wavh7Y>
- CIOTTI, P. (2004). La nascita del Dio vivente. Studio psicoanalitico di Ana-Maria Rizzuto. *Tredimensioni* 1 (1), 99–107.
- COLOMB, J. (1996). *Kateheza životnih dobi.* Zagreb: KSC.

- ĆORIĆ, Š. Š. (1998). *Psihologija religioznosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- DAL MOLIN, N. (1999). Le varie età della vita e lo sviluppo della religiosità, *Crede-re oggi*, 109 (1), 23–46.
- DANON, M. (2010). *La teoria delle Intelligenze Multiple*. (pristupljeno 1. veljače 2021.) <https://bit.ly/3mCj8pg>
- DAY, J. M. (2001). From structuralism to eternity?: Re-imagining the psychology of religious development after the cognitive-developmental paradigm. *International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 173–183.
- DE ROSA, G. (2008). Una grande emergenza educativa. *La civiltà cattolica*, 159 (1), 593–596.
- DE VOS COREY, W. (2014). *Pienamente umano, totalmente divino: James Fowler ed Evelyn Underhill*. (pristupljeno 1. rujna 2021.) <https://bit.ly/31kr869>
- DIANA, M. (2004). *Ciclo di vita ed esperienza religiosa*, Bologna: Dehoniane.
- DIANA, M. (2007). *Dio e il bambino*, Leumann (Torino): Elledici.
- EAUDE, T. (2003). Shining lights in unexpected corners: New angles on young children's spiritual development. *International Journal of Children's Spirituality*, 8 (2), 151–162.
- EAUDE, T. (2005). Strangely familiar? Teachers making sense of young children's spiritual development. *Early Years*, 25 (3), 237–248.
- ELKIND, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12 (1), 35–42.
- FELDMEIER, P. (2007). *The developing christian*, New York: Paulist Press.
- FOWLER, J. W. (1991). Stages in faith consciousness. U: F. Oser i W. G. Scarlett (ur.), *Religious development in childhood and adolescence*. (27–45). San Francisco: Jossey-Bass.
- GARDNER, H. (1991). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- GARDNER, H. (1997). Multiple intelligence as a partner in school improvement. *Educational Leadership*, 55, 20–21.
- GARMAZ, J. i SCHARER M. (2014)., *Učenje vjere. Kako osmisliti i voditi proces učenja vjere? Komunikativno teološka koncepcija*, Zagreb: Glas Koncila.
- GIANNERAMO, S. i GIANNERAMO, M. (2015). *La spiritualità nei bambini e le responsabilità degli adulti*, Aversa: Fondazione Chàrisma.
- GIUSTI, E., PACIFICO, M. i STAFFA T. (2007). *L'intelligenza multidimensionale. Per le psicoterapie innovative*, Roma: Sovera.
- GOTTLIEB, E. (2002). *Religious Thinking in Childhood and Adolescence: Argumentative Reasoning and the Justification of Religious Belief*. (pristupljeno 1. travnja 2021.) <https://bit.ly/2Y938le>

- HARRIS, P. L. (2000). On not falling down to earth: Children's metaphysical questions. U: K. S. Rosengren, C. N. Johnson i P. L. Harris (ur.), *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children (157–178)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- HART, T. (2003). *The secret spiritual world of children*. Maui: Inner Ocean.
- HEMEL, U. (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt am Mein: Peter Lang GmbH.
- HOOD, R. W., SPILKA, B., HUNSBERGER, B., i GORSUCH, R. L. (1996). *The psychology of religion. An empirical approach*. New York: Guilford Press. (Trad. it. 2001. *Psicologia della religione. Prospettive psicosociali ed empiriche*. Torino: Centro Scientifico Editore.)
- Hrvatska biskupska konferencija, (2015). *Program katoličkoga vjerskog odgoja djece rane i predškolske dobi. Obnovljeno i dopunjeno izdanje*. (pristupljeno 1. ožujka 2021.) <https://bit.ly/3mGHmPr>
- Hrvatski sabor, (2002). *Zakon o pravnom položaju vjerskih zajednica*. Narodne novine br. 83 (2002). (pristupljeno 3. travnja 2021.) <http://bitly.bz/Bplvt>
- KELLY, M. (2020). *Teaching Students With Existential Intelligence*. (pristupljeno 1. veljače 2021) <https://bit.ly/2ZXh9mS>
- LEUTAR, I. i LEUTAR, Z. (2017). Duhovnost kao resurs snage i otpornosti obitelji u rizičnim okolnostima. *Nova prisutnost*, 15 (1), 65–87.
- MACARIO, L. (2007). *Amore fonte di vita*, Roma: LAS.
- MARTINI, C. M. (1988). *Itinerari educativi*. Milano: Centro Ambrosiano.
- MCCREERY, E. (1994). Towards an understanding of the notion of the spiritual in education. *Early Child Development and Care*, 100 (1), 93-99.
- MILLER, L. J. (2015). *The Spiritual Child. The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*, New York: St. Martin's Press.
- MILLER, P. H. (1996). *Teorie dello sviluppo psicologico*. Bologna: Il Mulino.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (pristupljeno 1. travnja 2021.) <https://bit.ly/3bDgtFw>
- MONTESSORI, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- MONTESSORI, M. (2017). *Il segreto del bambino*. Milano: Garzanti.
- NARCISI, F. (2009). *Comunicare la fede ai bambini*. Milano: Paoline.
- NELSON, J. M. (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. New York: Springer.
- NYE, R. M. (1999). Relational consciousness and the spiritual lives of children: Convergence with children's theory of mind. U: K. H. Reich, F. K. Oser i W. G. Scarlett (ur.), *Psychological studies on spiritual development*. Vol. 2. *Being human: The case of religion (57–82)*. Lengerich, Germany: Pabst Sciences.

- OSER, F. i GMUNDER, P. (1991). *Religious judgment: A developmental perspective*. Birmingham, AL: Religious education.
- PASCUCCI, A. i DE CREA, E. (2006). *La personalità religiosa in psicologia spirituale*, Civitavecchia RM: Rosati.
- PELLEREY, M. (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*. (pristupljeno 1. ožujka 2021.) <https://bit.ly/3GLqH5a>
- Pontificio Consiglio per la promozione della nuova evangelizzazione (2020). *Direttorio per la catechesi*. Città del Vaticano: San Paolo
- POSABELLA, F. i SOLDI, A. (2000). *Il bambino modulatore della relazione con i genitori*. (pristupljeno 1. travnja 2021.) <https://bit.ly/2ZOIif>
- Republika Hrvatska - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (1997). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine br. 10 (1997). (pristupljeno 4. travnja 2021.) <http://bitly.bz/Ladqa>
- RIZZUTO, A. (1979). *The birth of the living God. A psychoanalytic study*. Chicago-London: The University of Chicago Press. (Talijanski prijevod 1994: *La nascita del Dio vivente. Studio psicoanalitico*. Roma: Borla.)
- RIZZUTO, A. (2002). Approccio tecnico alle tematiche religiose in psicoanalisi, U: M. Aletti i F. De Nardi (ur.) *Psicoanalisi e religione. Nuove prospettive clinico-ermeneutiche*. (184–215). Torino: CSE.
- RIZZUTO, A. (2007). *Capacità di credere. Considerazioni psicologiche sulla funzione del credere nello sviluppo personale e religioso*. (pristupljeno 30. veljače 2021) <https://bit.ly/2ZTy49V>
- ROMAGNOLI, C. (2000), *L'uomo come unità psico-fisica-spirituale*. (pristupljeno 2. travnja 2021.) <https://bit.ly/3waUMGf>
- ROSSITER, G. (2010). A case for a 'big picture' re-orientation of K-12 Australian Catholic school religious education in the light of contemporary spirituality. *Journal of Religious Education*, 58 (3), 5–18.
- SCHWEIZER, Friedrich (2006). *Religionspädagogik*. Münster: Gütersloh.
- STANFORD, P. (2005). Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe. *Difficoltà di apprendimento*, (11) 1, 33–42.
- STENGL, I. (2013). Vjera kao hod temeljnog povjerenja. Bitnost primarnih iskustava za razvoj religioznosti. *Služba Božja*, 53 (1), 64–77.
- STREIB, H. (2001). Faith development theory revisited: The religious styles perspective. *International Journal for the Psychology of Religion*, 11, 143–158.
- TACEY, D. (2000). *ReEnchantment: The new Australian spirituality*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- THATCHER, A. (1996). „Policing the sublime“: A wholly (holy?) ironic approach to

- the spiritual development of children. U: J. Astley i L. Francis (ur.), *Christian theology and religious education: Connections and contradictions* (117–139). London: SPCK.
- TRENTI, Z. (2000). *Educare alla fede*. Leumann (Torino): Elledici.
- VERGOTE, A. (1979). *Psicologia religiosa*. Roma: Borla.
- VIANELLO, R. (2004). *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*. Azzano San Paolo (BG): Junior srl.
- WATSON, J. (2006). Every child matters and children's spiritual rights: Does the new holistic approach to children's care address children's well-being? *International Journal of Children's Spirituality*, 11 (2), 251–263.
- WEBSTER, R. S. (2004). An existential framework of spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 9 (1), 7–12.
- WINNICOTT, D. W. (1968). Children learning. U: C. Winnicott i D. N. Winnicott, *Home is where we start from*, (143–149). London: Penguin Books.
- ŽIVKOVIĆ, I. (2007). Koncept Boga i religioznosti kod djece i adolescenata u istraživanju Piagetovog, Kohlbergovog i postpiagetovog kognitivnog pravca. *Sociologija i prostor*, 45 (3–4), 321–337.

THE SPIRITUALITY OF PRESCHOOL CHILDREN – THE CHALLENGE TO ADULTS

Abstract

The paper describes the fundamental characteristics and requirements of the religious maturation of preschool children as one of the key aspects of their overall development. However, the spiritual dimension of the child's personality is not approached apologetically in this work, but rather it is analyzed as an insufficiently known and recognized resource of holistic approach to education and as a challenge to adults, both to parents and guardians, as well as pastoral workers and educators. In this sense, an adequate understanding of children's spirituality is considered as a necessary prerequisite for the proper management of educational processes of monitoring and improving their religious development, both in the family context and in the institutional one, i.e. parish environment or in the context of kindergartens. Respecting the specificities of the mentioned educational contexts, the paper highlights some fundamental challenges that adults should face. Among them, the need for permanent formation of parents, a holistic approach in updating the curriculum of early and preschool education, and the offer of formative itineraries in religious communities stand out in a special way. Based on the analysis of contemporary trends, the need for authenticity of parents/educators/catechists is emphasized as a transversal challenge, considering the relational and experiential nature of children's verification of the message that adults try to convey to them. Although with shortcomings and different emphases, the considered psychological directions converge in accentuating the beginning and importance of the first years of a child's life as decisively important for structuring the child's personality and the quality of his religious experience. They indicate that an authentic relationship, lived in an intense emotional charge, characterized by the experience of love, acceptance, justification and unconditional forgiveness, is essential for the development of a positive and liberating religious experience of preschool children.

KEYWORDS: *children's spirituality, child's religious development, preschool religious education, adults' faith*

OSNAŽIVANJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE DJETETA KROZ IGRU U RAZDOBLJU SREDNJEG DJETINJSTVA

Marina ĐURANOVIĆ
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
marina.duranovic@ufzg.hr

UDK 37.035:379.81-053.5
Stručni rad

Irena KLASNIĆ
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
irena.klasnic@ufzg.hr

Sažetak

Igra zauzima značajnu ulogu u rastu i razvoju djeteta. To je omiljena dječja aktivnost. Dijete i igra međusobno se nadopunjavaju i nadograđuju – dijete osmišljava i gradi igre, a igre istovremeno izgrađuju dijete. Igra potiče cjelokupni dječji razvoj, a osobito je važna u poticanju i razvoju dječjih socijalnih kompetencija. U razdoblju ranog djetinjstva, kroz igru, ostvaruju se prvi kontakti s vršnjacima koji predstavljaju male, ali vrlo važne korake u dugotrajnom procesu socijalizacije. Kako dijete raste, druženje i igra s vršnjacima postaju sve važniji i kompleksniji. Igra se pretvara u poligon na kojemu se uči uspostaviti i održavati prijateljstvo, uvažavati drugoga, surađivati, biti tolerantan, saslušati drugoga, prilagoditi se. Prisutna je u svim razvojnim razdobljima, ali se javlja u drugačijim oblicima. Odrastanjem djeteta mijenja se i repertoar njegovih igara. Igre u svakom razvojnom razdoblju imaju drugačiju funkciju i ulogu. U razdoblju srednjeg djetinjstva kroz igru usvajaju se prosocijalni oblici ponašanja. Ona dodatno osnažuje dječje, već stečene, socijalne kompetencije. Socijalno kompetentno dijete uspješnije će funkcionirati u obiteljskom, školskom i vršnjačkom okruženju, a i poslije u svijetu odraslih. Cilj rada je ukazati na važnost igre u razvoju i osnaživanju socijalnih kompetencija u razdoblju srednjeg djetinjstva. Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti (*Personal, social and learning to learn competence*) jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koja je usmjerena osnaživanju svakog pojedinca za konstruktivnu suradnju s drugima, suosjećanje, nenasilno rješavanje sukoba i život orijentiran na budućnost. Kroz igru djeca imaju priliku razviti sve navedene kvalitete. Međutim, školski kontekst nerijetko ne prepoznaje igru kao važnu aktivnost djeteta koja mu omogućava razvoj socijalnih kompetencija.

KLJUČNE RIJEČI: *igra, socijalne kompetencije, srednje djetinjstvo, škola, vršnjaci*

Pogled na razdoblje srednjeg djetinjstva

Srednje djetinjstvo razvojno je razdoblje u životu djeteta od 6. do 11. godine. Dječje razmišljanje postaje logičnije i organiziranije, no još uvijek se nije u potpunosti razvilo apstraktno mišljenje. Pažnja se značajno poboljšava, postaje selektivnija, prilagodljivija i puno bolje planirana. Zajedno s pažnjom poboljšava se i pamćenje. Dječji rječnik postaje bogatiji, a djeca uzimaju u obzir i višestruka značenja riječi. Dolazi do razvoja grube motorike te dijete postaje snažnije, okretnije i fleksibilnije. Emocionalna samoregulacija postaje sve bolja, a djeca postaju svjesna razlike između osjećanja emocije i izražavanja emocije. Poboljšava se sposobnost razumijevanja i odgovaranja na emocije drugih. S poboljšavanjem razumijevanja emocija drugih povećava se i empatija. Djeca se suočavaju i s novim izazovima reguliranja negativnih emocija potaknutima razvojem samovrijednosti. U srednjem djetinjstvu količina vremena koju djeca provode s roditeljima značajno se smanjuje, dok se povećava ona koju provode u igri s vršnjacima (Berk, 2015).

Ovo vremensko razdoblje poklapa se s polaskom u školu i trajanjem primarnog obrazovanja, odnosno prva četiri razreda osnovne škole. Kao i svako drugo razvojno razdoblje i ovo obiluje brojnim izazovima i kompleksnim zadacima koje dijete mora svladati. Polazak u prvi razred osnovne škole jedan je od najvećih i najvažnijih događaja u životu djeteta. Ujedno, djetetu je to i velika promjena u odnosu na dosadašnji način života. Osim što ulazi u novu instituciju, upoznaje nove vršnjake i druge odrasle osobe, dijete očekuju i nova pravila i obveze. Struktura školskoga rada, prostorno-materijalno uređenje učionice, odnosi s vršnjacima, ali i odraslima ne slijede tradiciju vrtića i djetetu nisu bliski. Dnevne aktivnosti su strogo strukturirane, nastavni predmeti se mijenjaju u skladu s izmjenom rasporeda sati, a od djeteta se očekuje (još uvijek) da velik dio vremena provodi sjedeći i pozorno prateći učitelja/učiteljicu (Klasnić, Đuranović i Ninčević, 2019). U ovom životnom periodu djeca usvajaju i usavršavaju brojne kompetencije. Jedna od njih je i socijalna kompetencija.

Važnost poticanja i razvoja socijalnih kompetencija

Socijalne kompetencije općenito se mogu definirati kao složen sustav socijalnih znanja, sposobnosti i vještina (Brown, Odom i McConnel, 2008). Jurčević-Lozančić (2011) pod socijalnom kompetencijom podrazumijeva uključivanje osobnoga znanja i vještina koje osoba razvija kako bi se učinkovito nosila s brojnim izazovima i prilikama. Socijalna kompetencija može se opisati i kao sposobnost, ovladavanje socijalnim vještinama koje omogućuju ostvarivanje željenog učinka u socijalnim odnosima

(Argyle, 1994). Schneider (1993) smatra da socijalna kompetencija omogućava osobi odgovarajuće socijalno ponašanje koje joj daje priliku za poboljšavanje međuljudskih odnosa. Slično viđenje socijalne kompetencije imaju i Katz i McClellan (1999) koje ju smatraju pojedinačnom sposobnošću iniciranja i održavanja zadovoljavajućih, recipročnih odnosa s drugima. Rose-Krasnor (1997) navodi da socijalna kompetencija uključuje specifične socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti i ponašanja koja su prvenstveno individualna. Razvojem dječjih kognitivnih i emocionalnih vještina omogućava se i olakšava rast i razvoj socijalne kompetencije (Rubin i Rose-Krasnor, 1992). Za dijete možemo kazati da je socijalno kompetentno kada se upušta u zadovoljavajuće interakcije i aktivnosti s odraslim osobama i vršnjacima i kroz takve interakcije i aktivnosti usavršava osobnu kompetenciju (Waters i Sroufe, 1983, prema Katz i McClellan, 1999).

Socijalno kompetentnija djeca bolje se slažu s vršnjacima, postižu bolji uspjeh u školi, a u odrasloj dobi ostvaruju uspješniju karijeru te su tjelesno i mentalno zdravija (Jones i sur., 2017). Socijalnu kompetenciju čini više sastavnica, a to su: regulacija emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje, socijalna umijeća i socijalne dispozicije (Katz i McClellan, 1999). Djeca već od ranog djetinjstva trebaju razvijati sposobnost reguliranja emocija, odnosno naučiti na koji način se nositi s frustracijama, kako prevladati strah, gnjev i tjeskobu, kako uživati u druženju s drugima. Sposobnost regulacije emocija djeca prvenstveno uče iz interakcija s roditeljima, odnosno skrbnicima. Socijalna znanja uključuju poznavanje normi i socijalnih pravila neke grupe, dok se socijalno razumijevanje odnosi na sposobnost predviđanja tuđih reakcija i razumijevanje tuđih osjećaja. Socijalna umijeća odnose se na načine na koje djeca pristupaju vršnjacima i odraslima, a ona se prvenstveno usvajaju u obitelji te znatno utječu na prihvaćenost djece u društvu. Dispozicije su razmjerno trajne navike ili karakteristični načini reagiranja u različitim vrstama situacija. Dispozicije poput ljubavnosti, suosjećajnosti, velikodušnosti, kreativnosti, pristupačnosti kod djece treba konstantno razvijati. Dispozicije mogu biti urođene, no veliki broj njih se uči i iz iskustva.

Poticati i razvijati dječje socijalne kompetencije od iznimne je važnosti. Djeca s razvijenim socijalnim kompetencijama imaju pozitivniji stav prema školi (Semrud-Clikeman, 2007) te postižu bolje školske rezultate (Birch i Ladd, 1997; Chen, Zhang, Chen i Li, 2012; Webster-Stratton i Reid, 2004). Socijalne kompetencije povezane su i s dječjim samopoštovanjem (Mota i Matos, 2013). Također, istraživanja potvrđuju da su djeca s razvijenim socijalnim vještinama sretnija i samopouzdanija (Albright i Weissberg, 2010). Socijalne kompetencije djeca stječu učenjem, i to uglavnom oponašanjem odraslih osoba (Gülay, 2011). Odrasli mogu razvijati dječje socijalne kompetencije i savjetima te poticanjem dječjeg prosocijalnog ponašanja. Polaskom u

predškolske i školske ustanove djeca svoje socijalne kompetencije također razvijaju i usavršavaju u zajedničkoj igri i interakciji s vršnjacima.

Uloga igre u osnaživanju dječjih socijalnih kompetencija

Fenomen igre ne može se potpuno i točno opisati jednom definicijom (Bruner, 1976, prema Duran, 2001). Zbog njezine raznovrsnosti i kompleksnosti većina istraživača ju određuje navodeći njezine jedinstvene karakteristike (Duran, 2001; Eberle, 2014; Else, 2014; Pećnik i Starc, 2010; Rajić i Petrović-Sočo, 2015; Šagud, 2002):

- odvija se spontano
- sudjelovanje je dobrovoljno
- djeca ju organiziraju i usmjeravaju prema vlastitoj volji
- sam proces igre važniji je od ishoda
- sama je sebi svrhom i nema nekakav cilj
- zahtijeva aktivno sudjelovanje igrača
- pruža osjećaj zadovoljstva
- oslobađa od napetosti
- vodi dijete u nova otkrića.

Igra je prirodna integracija svih ključnih razvojnih segmenata djeteta te najučinkovitiji medij njegova napredovanja (Šagud, 2015).

U znanstvenoj literaturi različite su klasifikacije dječjih igara. Duran (2001) cjelokupnu igrovnu raznolikost djetinjstva razvrstava u tri kategorije: funkcionalna igra, simbolička igra i igre s pravilima. Flood i Hardy (2013) dijele dječju igru prema stilu na strukturiranu i slobodnu igru te prema vrsti na maštovitu, konstruktivnu, kreativnu i fizičku igru. Analizirajući znanstvenu literaturu o igri Mendeš, Marić i Goran (2020) navode podjelu igre s obzirom na socijalnu (društvenu) i spoznajnu (kognitivnu) složenost. Promatrajući igru s obzirom na razinu socijalne složenosti može se govoriti o pet vrsta igara: promatračkoj, samostalnoj, usporednoj, povezujućoj i suradničkoj. S obzirom na spoznajnu složenost dječje igre, može se govoriti o četiri vrste igara: funkcionalnoj, konstruktivnoj, igri pretvaranja (simboličkoj igri) te o igri s pravilima.

Za igru možemo kazati da prati razvoj djeteta. Kako dijete odrasta, sazrijeva, mijenja se, tako se mijenja i repertoar njegovih igara. Što je dijete starije njegove igre postaju složenije. U svakom razvojnom razdoblju djeteta dominiraju određene vrste igara. U dojenačkoj dobi možemo kazati da dominira funkcionalna igra. Dijete u dobi od dvije godine uglavnom se igra samo ili promatra igru druge djece. U razdoblju

ranog djetinjstva javljaju se usporedne igre, konstruktivne igre, kao i igre pretvaranja. U razdoblju srednjeg djetinjstva javljaju se igre s pravilima (Piaget, 1962, prema Duran, 2001), a djeca su također još uvijek sklona i konstruktivnim igrama. Budući da igra značajno utječe na cjelokupni dječji razvoj (tako i na socijalni) kratko ćemo se osvrnuti na navedene vrste igre.

Igre s pravilima dijete susreće u gotovom obliku. U ovu skupinu ubrajamo tradicijske (narodne) igre, pokretne igre kao i čitav niz didaktičkih igara. Tradicijske igre predstavljaju tradicijsko nasljeđe, a nastale su kao rezultat kulturnog razvoja čovječanstva. Pokretne igre temelje se na kretnji, odnosno na rješavanju nekog motoričkog zadatka putem kretnje (hvatanje, gađanje, provlačenje i sl.). Didaktičke igre u osnovi imaju rješavanje nekog spoznajnog zadatka, te pružaju mogućnost učenja i bogaćenja spoznajnog iskustva (Mendeš, Marić i Goran, 2020). Postojanje pravila koja određuju i usmjeravaju tijek igre glavno su obilježje ovih igara. Pravila su nadređena sadržaju same igre te određuju aktivnost djece. U igrama s pravilima postoji kolektivna disciplina, kodeks časti i *fair play* te one, prema Piagetu, predstavljaju *zadivljujuće socijalne institucije* (Duran, 2001). Ivić (1983, prema Duran, 2001) ove igre smatra jednim oblikom dječje socijalizacije, mehanizmom reguliranja društvenih odnosa unutar dječje grupe. Prema navedenom autoru, dječje igre s pravilima imaju dvije velike funkcije, a to su: socijalna integracija (kontroliranje vlastitih želja, uvažavanje pravila i socijalnih normi, povezivanje članova grupe itd.) i socijalna diferencijacija (segregacija podgrupa, individualizacija itd.).

Konstruktivne igre još se nazivaju i igrama građenja. Predmeti za gradnju mogu biti vrlo raznoliki: kamenčići, kartoni, papiri, glina te danas osobito popularne Lego kocke. Ove igre (kada u njima sudjeluje više djece) traže međusobnu suradnju te dijete mora uskladiti i prilagoditi svoje ponašanje drugoj djeci kako bi se ostvario postavljeni cilj (nešto napravilo, odnosno izgradilo). Surađujući, dijete se uči uvažavanju drugih, kompromisu, kontroliranju svojih emocija i želja.

Igra i stjecanje socijalnih kompetencija u kontekstu primarnog obrazovanja

Koliko vremena u školi posvetiti dječjoj igri tema su brojnih rasprava i u općoj javnosti i u obrazovnoj politici (Lou, 2019). Suočene s različitim programima testiranja učenika (npr. PISA i sl.) i sve zahtjevnijim kurikulumima, škole su značajno smanjile ili izbacile dječju igru (Barros, Silver i Stein., 2009). Štoviše, već u vrtićima aktivnosti postaju akademski usmjerene (Russell, 2011). Nažalost, unatoč brojnim istraživanjima (Bodrova, 2008; Capuozzo i sur., 2019; Duran, 2001; Parrott i Cohen,

2020) i spoznajama o blagodatima igre, ona se značajno smanjuje i to već u predškolskim ustanovama, a u školskim gotovo da je i nema. Miller i Almon (2009) navode rezultate istraživanja provedenih na devet studija prema kojima je 25 % anketiranih odgojitelja izjavilo da u njihovim vrtićima djeca nemaju vremena za slobodnu igru. Igra se već i u predškolskim ustanovama značajno smanjuje, a povećava se vrijeme provedeno u svladavanju pismenosti i matematike. Pyle i Danniels (2017) iznose gledište kako je usmjerenost na izravno podučavanje djece mlađe dobi neprikladno jer se očekuje da djeca bez vlastite aktivnosti usvoje akademske sadržaje koji nisu u suglasju s njihovom razvojnom razinom. Nedostatak igre izaziva sve veću zabrinutost te stručnjaci ističu kako su zbog toga kod male djece u porastu ozbiljni problemi u ponašanju (Miller i Almon, 2009).

Brojni istraživači i znanstvenici naglašavaju važnost igre i u školskom kontekstu. Igra je važan dio dječje socijalne, emocionalne, kreativne, kognitivne i fizičke dobrobiti (American Academy of Pediatrics, 2013; Barros, Silver i Stein, 2009; Capuozzo, Rowe, Herron i Kurtz, 2019; Milteer, Ginsburg i Mulligan, 2012). Kada govorimo o igri u školskom kontekstu možemo razlikovati igru kao sredstvo za socijalni i emocionalni razvoj djeteta i igru kao sredstvo akademskog učenja (Pyle i Bigelow, 2015). Međutim, igra – kada se koristi i kao sredstvo za akademsko učenje – može poticati i razvijati dječje socijalne kompetencije. Igrajući se, djeca nauče surađivati i raditi u skupinama, pregovarati i rješavati probleme (Ginsburg, 2007). Igra u školi pruža djeci priliku uspostavljanja interakcije s vršnjacima i gradnje prijateljstva (Bohn-Gettler i Pellegrini, 2014, prema Parrott i Cohen, 2020), komuniciranja i testiranja međuljudskih odnosa (Parrott i Cohen, 2020). Opić (2010), naglašavajući važnost socijalnih kompetencija djece u školskom kontekstu, ističe da njihov razvoj u primarnom obrazovanju treba promatrati kao prioritet, a ne kao usputni rezultat stjecanja određenih znanja.

Američka akademija za pedijatriju (American Academy of Pediatrics, 2013) navodi još neke od benefita igre u školi:

- implementiranjem igre u školu i nastavni proces potiče se bolja razredna inkluzija
- kroz igru djeca se mogu podučavati kako razviti socijalne vještine koje će im kasnije pomoći u rješavanju sukoba
- u redovnim školskim aktivnostima koje su osmišljene kroz igru mogu sudjelovati djeca različitih sposobnosti
- djeca koja se imaju priliku igrati u školi (npr. za vrijeme školskog odmora) pažljivije prate nastavu i bolje se ponašaju.

Unatoč snažnim znanstvenim i medicinskim konsenzusima da je igra temelj dječjeg života i obrazovanja, igra postaje sve ugroženije iskustvo za djecu diljem svijeta

te ona u školama umire (Sahlberg i Doyle, 2019). Neuroznanstvenik Jaak Panksepp (2007, prema Parrott i Cohen, 2020) smatra da porast broja djece s ADHD-om može biti posljedica nedostatka društvene igre. U formalnom školovanju igra ne zauzima središnju ulogu kao *kontekst učenja* te se u školskim i obrazovnim politikama koje se odnose na djecu stariju od osam godina igra i/ili učenje temeljeno na igrama eksplicitno uglavnom niti ne spominje (Parker i Thomsen, 2019). Weisberg, Hirsh-Pasek i Golinkoff (2013) učenje temeljeno na igri opisuju kao nastavni pristup koji uključuje igrovne aktivnosti usmjerene na djecu, ali takve aktivnosti koje u određenoj mjeri vode odrasli (učitelji) te su istaknuti ciljevi učenja. Navedeni pristup pedagoški je opravdan, ali čini se u našim školama nedovoljno osviješten. Čini se da društvo još uvijek škole gleda isključivo kao mjesta na kojima se uči, a ne igra. Budući da učenje ne isključuje igru, a igra ne isključuje učenje potrebno je uključiti više igrovnih aktivnosti u kurikulumu, tim više što postoje snažni dokazi koji ističu pozitivnu ulogu i koristi učenja kroz igru u ranim godinama osnovne škole (Parker i Thomsen, 2019).

Ilustrira li, bolje od ičega, sadašnje stanje o važnosti igre u školskom kontekstu činjenica da smo, analizirajući redove predavanja svih učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj, pronašli jedan obavezan kolegij i jedan izborni kolegij koji u svom nazivu imaju riječ igra? Naravno da u okviru kolegija u čijem se nazivu eksplicitno ne spominje igra mogu biti (i jesu) uključeni sadržaji vezani za dječju igru, ali je izostanak kolegija koji bi se ciljano bavili dječjom igrom u primarnom obrazovanju evidentan. Mogu li se budući magistri primarnog obrazovanja pripremiti za pružanje profesionalnog odgovora na potrebe djece glede igre ako nisu stekli potrebne kompetencije tijekom studija?

Prema zaključku

Djeca kroz igru stječu i usavršavaju brojne kompetencije koje su nužne za život. Jedna od njih je i socijalna kompetencija. Stjecanje i usavršavanje socijalnih vještina važan je korak u rastu i razvoju djece i ima trajne implikacije na kvalitetu socijalnih odnosa i iskustava tijekom cijelog života. Igra s vršnjacima jedan je od najvažnijih konteksta za stjecanje socijalnih kompetencija u ranom djetinjstvu (Coelho i sur, 2017). Usprkos neslaganjima i razmimoilaženjima u definiranju igara, načinima podjele i aktivnostima koje igre obuhvaćaju, ideja učenja kroz igru počinje zaokupljati sve veći broj znanstvenika i praktičara. Igra kao prirodna aktivnost djeteta neotuđivi je dio odrastanja, učenja i razvoja. Promatramo li igru na taj način, pedagoški je poželjno implementirati ju svakodnevno u školske aktivnosti. Učenje kroz igru pruža

nam odgovarajuće polazište u potrazi za pedagogijom koja će poticati učenje u 21. stoljeću u osnovnoj školi (Parker i Thomsen, 2019: 17). Igra može postati pokretač pomaka ka prilagođenijem odgojno-obrazovnom sustavu koji promovira holistički razvoj djeteta.

Nažalost, važnost igre u dječjem životu i brojni benefiti koje ona pruža nisu se u dovoljnoj mjeri prepoznali i iskoristili. Unatoč istraživanjima koja ukazuju na vrijednost igre ona se u dječjim životima sve više smanjuje. Dickey, Kathryn Castle i Pryor (2016) navode da vraćanje igre u dječju svakodnevicu, kao i u školski kontekst, predstavlja imperativ. Kako bi se igra više i uspješnije implementirala u školski kontekst visokoškolske ustanove koje obrazuju buduće učitelje moraju im osvijestiti njezinu važnost kao i učinkovit način njezine primjene.

LITERATURA

- ALBRIGHT, M. I. i WEISSBERG, R. P. (2010). School–family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christensen & A. L. Reschley (Eds.), *The handbook of school– family partnerships for promoting student competence* (pp. 246–265). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- American Academy of Pediatrics (2013). The crucial role of recess in school. A position statement. *Pediatrics*, 131 (1) 183–188.
- ARGYLE, M. (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour* (5th ed.). London: Penguin Books.
- BARROS, R. M., SILVER, E. J. i STEIN, R. E. K. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123 (2) 431–436.
- BERK, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BIRCH, S. H. i LADD, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35 (1) 61–79.
- BROWN, W. H., ODOM, S. L. i McCONNEL, S. R. (2008). *Social Competence of Young Children*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- BODROVA, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (3) 357–369.
- BRUNER, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 687–708. <https://doi.org/10.1037/h0033144>
- CAPUOZZO, R. M., ROWE, K., HERRON, B. i KURTZ, K. (2019). Playing to Learn Is for Grown-Ups, Too! A Summer Graduate Course on Play at a PDS Summer Camp and Teachers Bringing Play Back to Their Classrooms. *School-University Partnerships*, 12 (2) 31–41.
- CHEN, X., ZHANG, G., CHEN, H. i LI, D. (2012). Performance on delay tasks in early childhood predicted socioemotional and school adjustment nine years later: A longitudinal study in Chinese children. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1 (1) 3–14.
- COELHO, L., TORRES, N., FERNANDES, C. i SANTOS, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6) 812–823.
- DICKEY, K., KATHRYN CASTLE, K. i PRYOR, K. (2016). Reclaiming play in schools. *Childhood Education*, 92 (2) 111–117.
- DURAN, M. (2001). *Dijete i igra* (2. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- EBERLE, S. G. (2014). The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play. *American Journal of Play*, 6 (2) 214–233.

- ELSE, P. (2014). *Making Sense of Play*. New York: McGraw-Hill.
- FLOOD, E. i HARDY, C. (2013). *Early childhood education & play*. Dublin: Gill Education.
- GINSBURG, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent–child bonds. *Pediatrics*, 119 (1) 182–191.
- GÜLAY, H. (2011). Assessment of the Prosocial Behaviors of Young Children with Regard to Social Development, Social Skills, Parental Acceptance-Rejection and Peer Relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (3) 164–172.
- JONES, S. M., BARNES, S. P., BAILEY, R. i DOOLITTLE, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27 (1) 49–72.
- JURČEVIĆ-LOZANČIĆ, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2) 271–281.
- KATZ, L. G. i McCLELLAN, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- KLASNIĆ, I., ĐURANOVIĆ, M. i NINČEVIĆ, M. (2019). Izazovi prijelaza iz vrtića u školu – možemo li bolje? U É. Borsos, R. Horák, C. Kovács & Z. Námesztovszki (ur.), *Mobilnost* (120-128). Subotica: Sveučilište u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.
- LOU, M. (2019). Georgia’s governor vetoes a bill requiring elementary schools to have recess every day. <https://www.cnn.com/2019/05/14/us/georgia-governor-veto-recess-requirement/index.html>
- MENDEŠ, B., MARIĆ, Lj. i GORAN, Lj. (2020). *Dijete u svijetu igre*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- MILLER, E. i ALMON, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- MILTEER, R.M., GINSBURG, K.R. i MULLIGAN, D.A. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *Pediatrics*, 129 (1) 204–213.
- MOTA, C. P. i MATOS, P. M. (2013). Peer attachment, coping, and self-esteem in institutionalized adolescents: The mediating role of social skills. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1) 87–100.
- OPIĆ, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2) 219–230.
- PARKER, R. i THOMSEN, B. S. (2019). *Learning through play at school: A study of playful integrated pedagogies that foster children’s holistic skills development in the primary school classroom*. The LEGO Foundation. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=learning_processes

- PARROTT, H. M. i COHEN, L. E. (2020). Advocating for Play: The Benefits of Unstructured Play in Public Schools. *School Community Journal*, 30 (2) 229–254.
- PEĆNIK, N. i STARC, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- PYLE, A. i BIGELOW, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education*, 43 (7) 385–393.
- PYLE, A. i DANNIELS, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28 (3) 274–289.
- RAJIĆ, V. i PETROVIĆ-SOČO, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik*, 64 (4) 603–620.
- ROSE-KRASNOR, L. (1997). The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6 (1), 111–135.
- RUBIN, K. H. i ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (283–323). New York: Plenum.
- RUSSELL, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48, 236–267.
- SAHLBERG, P. i DOYLE, W. (2019). *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools and Help Children Thrive*. New York: Oxford University Press.
- SCHNEIDER, B. H. (1993). *Childrens' Social Competence in Context*. Oxford: Pergament Press.
- SEMRUD-CLIKEMAN, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York: Springer.
- ŠAGUD, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
- ŠAGUD, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1) 91–111.
- WEBSTER-STRATTON, C. i REID, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Infants and Young Children*, 17 (2) 96–113.
- WEISBERG, D. S., HIRSH-PASEK, K. i GOLINKOFF, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7, 104–112. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>

EMPOWERING CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE THROUGH PLAY IN THE PERIOD OF MIDDLE CHILDHOOD

Abstract

Play has a significant role in children's growth and development and represents children's favourite activity. The child and play are mutually fulfilled and built upon – the child designs and makes games and at the same time games develop the child. Play incites overall children's development and is especially important in motivating and developing children's social competences. In the period of early childhood, first contacts with peers are realised through play, which represents small but very important steps in the long-term socialisation process. As the child grows, socialising and playing with peers becomes all the more important and complex. Play is transformed into the training ground where one learns how to establish and maintain friendships, respect others, cooperate, be tolerant, listen to others and adjust. It is present in all developmental periods but manifested in different ways. The games repertory changes as the child grows up. Games have a different function and role in each developmental period. In the period of middle childhood, prosocial behaviours are acquired through play. It additionally empowers previously gained social competences in children. A socially competent child will function more successfully not only in the family, school and peer environment but also in the adult world later on in life. The goal of this work is to point to the importance of play in developing and empowering social competences in the period of middle childhood. Personal, social and learning to learn competence are of the eight key competences for lifelong education directed to empowering each individual for constructive cooperation with others, compassion, nonviolent conflict solving and life oriented to the future. Children have the opportunity to develop all the stated qualities through play. However, the school context does not often recognise play as an important child's activity that fosters the social competence development.

KEY WORDS: *play, social competences, middle childhood, school, peers*

ULOGA SLIKOVNICE U RAZVOJU DJEČJIH SOCIOEMOCIONALNIH KOMPETENCIJA¹

Maja VERDONIK
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Rijeci
mverdonik@uniri.hr

UDK 087.5:159.922.7
Stručni rad

Lucija PEĆARINA
Osnovna škola Kostrena, Kostrena
lucijapecarina@gmail.com

Sažetak

Slikovnički niz *Socioemocionalne kompetencije*, autorica tekstova Tamare Vučković i Tihane Lipovec Fraculj, te ilustratorice Jelene Brezovec tematizira stjecanje i razvoj nekih od iznimno važnih kompetencija u životu djece. Riječ je o kompetencijama kao što su: samopouzdanje, odgovornost, asertivnost i samokontrola, koje se u području odgoja i obrazovanja poimaju kao vještine koje omogućuju uspješno funkcioniranje u suvremenom društvu. Slikovnice se analiziraju s obzirom na njihovu pripadnost vrsti problemskih kao i vrsti pripovjednih slikovnica, s ciljem uočavanja karakteristika verbalnih i vizualnih diskursa kojima ove slikovnice posređuju pojedine probleme uobličene u priče pomažući djeci u razvoju socioemocionalnih kompetencija. U analiziranim slikovnicama prisutni su ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedači, metalepse čitatelja, zatim povezanost verbalnih i vizualnih diskursa međusobnim preuzimanjem pojedinih karakteristika, postmodernistička zaigranost putem jezičnih igara u imenima personificiranih likova te temporalnost postignuta simultanošću ilustracija. Riječ o iznimno kvalitetnim, tematski i vizualno djeci bliskim slikovnicama koje im, kao i odraslima, zasigurno mogu pomoći u prepoznavanju i rješavanju potencijalnih socioemocionalnih problema prisutnih tijekom odrastanja.

KLJUČNE RIJEČI: *problemska slikovnica, pripovjedna slikovnica, verbalni i vizualni diskurs, socioemocionalne kompetencije*

Uvod

Socijalno-emocionalno učenje, kao što pišu autori Munjas Samarina i Takšić (2009), proces je stjecanja znanja, stavova i vještina koji uključuje prepoznavanje i upravljanje

¹ Rad je financiralo Sveučilište u Rijeci sredstvima dodijeljenim projektu broj: uniri-pr-human-19-9.

emocijama, snalaženje u socijalnom svijetu, uspostavljanje i održavanje odnosa s drugima te učinkovito donošenje odluka. Riječ je o procesu razvitka temeljnih socijalnih i emocionalnih kompetencija u djece. Nadovezujući se na klasifikaciju socijalnih i emocionalnih kompetencija Udruženja za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL), koje je 2005. godine identificiralo pet skupina temeljnih, međusobno povezanih, socijalnih i emocionalnih kompetencija, autorice tekstova Tihana Lipovec Fraculj i Tamara Vučković, te ilustratorica Jelena Brezovec objavile su 2019. godine slikovnički niz posvećen socioemocionalnim kompetencijama. Riječ je o kompetencijama kao što su: „samosvijest (self-awareness, točna procjena vlastitih osjećaja, interesa, vrijednosti i osjećaj samopouzdanja); upravljanje sobom (self-management, izražavanje i regulacija vlastitih emocija); socijalna svijest (mogućnost zauzimanja perspektive drugih i empatiziranje s drugima); socijalne vještine (uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa s drugima, odupiranje neželjenom socijalnom pritisku, konstruktivno rješavanje konflikata); odgovorno donošenje odluka (razmatrajući etičke standarde i primjerene društvene norme, doprinoseći dobiti cijele zajednice).” (Munjas Samarina i Takšić, 2009: 356)

Niz čine četiri slikovnice s naslovima: *Ana i gospodin Strahojed – SAMOPOUZDANJE*, *Gospodin Iz i gospođica Po – ODGOVORNOST*, *Gospođica Hoću – ASERTIVNOST* i *Mirko Bjesomirko – SAMOKONTROLA*. Ovim slikovničkim nizom cilj je razvijati socioemocionalne kompetencije djece te im pomoći razviti vještine koje slikovnice tematiziraju, istaknute u naslovima. Slikovnice se vrstovno mogu okarakterizirati kao problemske i kao pripovjedne slikovnice. U radu se analiziraju s obzirom na obilježja prema kojima pripadaju ovim vrstama te s obzirom na sudjelovanje njihovih verbalnih i vizualnih diskursa u posredovanju poruka priča. Cilj analize je pokušati odgovoriti na pitanje: kojim obilježjima svojih verbalnih i vizualnih diskursa ove slikovnice pomažu djeci u razvoju socioemocionalnih kompetencija.

Teorijske odrednice problemskih i pripovjednih slikovnica

Suvremena problemska slikovnica, prema riječima autorica Vizek Vidović i Hrabar (1999), koncepcijom je usmjerena na aktivan stvaralački angažman roditelja tijekom čitanja te na komunikaciju s djetetom koja bi trebala uslijediti nakon čitanja. Razgovor s djetetom nakon čitanja problemske slikovnice poticajan je za razvoj misaonih operacija kao što su zaključivanje, predviđanje, uviđanje uzroka i posljedica, a time i za razvoj logičkog mišljenja djece. Pišući o problemskim slikovnicama ilustrator Dražen Jerabek (2016) ističe stvaranje sigurnosne mreže koju ove slikovnice omogućuju između čitatelja i problema tematiziranih u takvim slikovnicama što je osobito važno kad je riječ o

„intenzivnijim osjećajima jer su problemi o kojima se govori/čita na ‘sigurnoj’ udaljenosti – u knjizi ih dijete može rješavati sa sigurne distance” (Jerabek, 2016).

Autorica Hela Čičko definira problemsku slikovnicu kao vrstu „slikovnice iz svakodnevnog života, koja se bavi problemom međuljudskih odnosa u obitelji i društvu – s djetetom u žarištu zanimanja. Takve slikovnice pomažu djeci i roditeljima u prepoznavanju i olakšavanju problemskih situacija u vlastitom životu” (Čičko, 2000: 17–18). Prema riječima ove autorice: „Zapadnoeuropski autori i pedagozi smatraju da ni jedna životna situacija nije toliko neugodna ili neobična da se o njoj i predškolicima ne bi moglo progovoriti riječju i slikom. (...) Zbog toga je dobro i ljekovito pronaći ih kao umjetnički oblikovani sadržaj zagnut u primjereno ruho kvalitetne dječje ilustracije.” (Čičko, 2002: 39)²

Autorice Balić-Šimrak i Narančić Kovač (2011) definiraju pripovjednu slikovnicu kao intermedijalno umjetničko djelo koje posreduje priču putem riječi i slika. Priču posreduju dva pripovjedača, nastavlja Smiljana Narančić Kovač (2018) – verbalni i vizualni – koji uspostavljaju dinamični dijalog, suprotstavljaju perspektive i daju određene pripovjedne informacije. „Dvostruki diskurs bitno je svojstvo slikovnice utoliko što i njezin verbalni (jezični) i vizualni (slikovni) tekst usporedno sudjeluju u posredovanju sadržaja” (Narančić Kovač, 2015: 8) pri čemu razumijevanje slikovnice kao cjelovitog djela ovisi i o načinima na koje verbalni i vizualni diskurs uključuju čitatelja u proces konstrukcije značenja (Narančić Kovač, 2015). Ujedno, prema riječima autorica Marijane Hameršak i Dubravke Zime (2015), međudjelovanje tekstualne (verbalne) i likovne (vizualne) slikovničke razine mjesto je razlike između slikovnice i ilustrirane knjige.

U tipologiji slikovnice koju, u *Hrvatskoj književnoj enciklopediji*, predlaže autorica Diana Zalar (2012), u okviru podjele slikovnica prema strukturi izlaganja pojavljuju se narativne (pripovjedne) i tematske slikovnice. S tim u vezi može se postaviti pitanje prikladnosti pojma: tematske – s obzirom na to da se i pripovjedne slikovnice bave pojedinim temama. Autorice Nikolajeva i Scott (2001, prema Narančić Kovač, 2015) razlikuju pripovjedne i izlagateljske odnosno nepripovjedne slikovnice što je možda prikladniji pojam od pojma tematske slikovnice iako obuhvaća tematske slikovnice, slikovne rječnike i sl.

Problemsku slikovnicu Diana Zalar (2012) izdvaja kao zasebnu vrstu koja se bavi često zapostavljenim temama kao što su to, primjerice, međuljudski odnosi u obitelji i društvu doživljeni iz dječje perspektive.

² Temama, strukturom, ciljevima i namjenom problemske slikovnice korespondiraju s tzv. terapijskim pričama. Riječ je o pričama koje autorice Sanja Skočić Mihić i Ivanka Pejić (2019) opisuju kao nedirektivan i nesugestibilan dijalog s unutarnjim stanjima djeteta ili odrasle osobe. Terapijske priče pružaju čitatelju osjećaj nade u bolje sutra u suočavanju s teškim životnim situacijama. Stoga su to, kao što piše pedagoginja i terapeutkinja pričama Susan Perrow: „priče koje pomažu vratiti izgublenu ravnotežu ili osjećaj cjelovitosti” (Perrow, 2010: 46) ne namećući pritom norme ponašanja, već se prijateljski obraćajući djetetu, poštujući njegovo iskustvo i afirmirajući njegovu želju i sposobnost za rast (Perrow, 2013).

Karakteristike problemsko-pripovjednih slikovnica slikovničkog niza *Socioemocionalne kompetencije*

Problemi koje tematiziraju slikovnice objavljene pod zajedničkim naslovom *Socioemocionalne kompetencije* predstavljeni su u obliku priča s dječjim likovima kao protagonistima. Zajedničke karakteristike verbalnih i vizualnih diskursa ovih priča, koje se pojavljuju u svim ili u većini slikovnica su: ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedači³, uporaba metalepse čitatelja u verbalnom diskursu⁴ te približavanje verbalnog diskursa vizualnom poprimanjem obilježja prvoga (usp. Narančić Kovač, 2015: 188, 191–192). Slijede oprimjerenja ovih i drugih karakteristika prisutnih u slikovnicama.

Tihana Lipovec Fraculj i Jelena Brezovec:

Ana i gospodin Strahojed – SAMOPOUZDANJE

Slikovnica s naslovom *Ana i gospodin Strahojed – SAMOPOUZDANJE*, tematizira strah kao emociju i samopouzdanje kao kompetenciju⁵.

Priču o djevojčici Ani koja se boji „svega i svačega” (Lipovec Fraculj i Brezovec, 2019: 3) pripovijeda ekstradijegetički-heterodijegetički verbalni pripovjedač. Svakoga dana Ana otkriva nove strahove kao što su strah od psa, od ulične svjetiljke, zatim strah od domaće zadaće, od ispita znanja iz matematike itd. Posebno je velik Anin strah od audicije za školski pjevački zbor. Kako bi joj pomogao da se oslobodi strahova, u priči se pojavljuje zamišljeni lik – gospodin Strahojed, čovječuljak humorističnog izgleda, čiji je posao „ulaziti” u dječje glave i „jesti” strahove nastanjene u njima (Lipovec Fraculj i Brezovec, 2019).

U verbalnom diskursu tekst započinje i završava metalepsom čitatelja odnosno obraćanjem ekstradijegetičkog-heterodijegetičkog pripovjedača djetetu čitatelju:

- početak teksta: „Ana je bila radoznalo dijete, baš kao i ti!” (Lipovec Fraculj i Brezovec, 2019: 3)

³ Prema podjeli pripovjedača, koju je predložio i razradio Gerard Genette, s obzirom na pripovjednu razinu i opseg sudjelovanja u priči „ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedač pripovijeda s prve razine priču u kojoj ne sudjeluje” (Grdešić, 2015: 96).

⁴ „Metalepsa je u naratologiji definirana kao postupak pogodan za iskazivanje prekoračenja granice između dvaju svjetova – književnoga i izvanknjiževnog (...). Kao narativni postupak uvodi ga i pojašnjava Gerard Genette [prema kojem se] u metalepsi čitatelja autor pretvara da uvlači čitatelja u fikcijski svijet”. (Kuvač-Levačić, 2014: 557)

⁵ Strah predstavlja „urođeni obrambeni mehanizam kojim se osoba štiti od različitih potencijalnih opasnosti kako bi sačuvala vlastiti život i osigurala biološki opstanak” (Mikas i sur., 2015: 1). Termin: samopouzdanje povezan je s terminom: samosvijest kao što je naveden na stranici br. 3.

- svršetak teksta: „I ti sad znaš što trebaš učiniti spopadne li te neki mali ili veliki strah” (isto: 23).

Pojedini dijelovi verbalnog diskursa poprimaju obilježja vizualnog isticanjem riječi različitom veličinom i oblikom slova s ciljem naglašavanja važnosti njihova značenja, primjerice:

„Ana se, naime, **bojala svega i svačega**” (isto: 3).

U vizualnom diskursu primijenjene su različite vrste fokalizacija. Nulta fokalizacija prisutna je na ilustracijama na kojima djevojčica Ana ne vidi da je pudlica, koje se boji, dobronamjerna i nasmiješena. Unutarnja fokalizacija prisutna je u prikazima Aninih personificiranih strahova – likova svjetiljke, matematičkog ispita znanja ili ekspanata u zamišljenom Muzeju strahova, kao i njezinih želja – nasmiješenih nota⁶.

Simultanom sukcesijom ilustracija u vizualnom diskursu postignuta je iluzija protoka vremena. Umnažanjem ilustracije lika golemog plavog čudovišta uz prikaz njegovog postepenog smanjivanja implicirana je temporalnost priče. Kao što piše Smiljana Narančić Kovač, da bi slikovni diskurs u slikovnici mogao pripovijedati, „slikovni pripovjedač mora pokret uvrstiti u pojedine [slikovne] plohe [čime se] implicira temporalnost koja je sa svoje strane uvjet pripovijedanja” (Narančić Kovač, 2015: 148).

Ovaj prizor je u verbalnom diskursu praćen riječima:

„I Strahojed je potom mirno sjeo i zatvorio oči. Ana je sva u čudu primijetila kako je čudovište postajalo sve manje i manje dok se najzad nije smanjilo na veličinu miša pa ga je Strahojed s lakoćom progutao” (isto: 14).

Ovakvim prizorom postupnog smanjivanja lika jednog od Aninih personificiranih strahova autorice prenose djeci čitateljima poruku o tome kako strahovi postepeno nestaju kad im se prestane pridavati pozornost.

⁶ Termini nulta i unutarnja fokalizacija primijenjeni su prema tipologiji Gerarda Genettea, prema kojoj fokalizacija može biti nulta (pripovjedač zna više od lika ili govori više nego što lik zna), unutarnja (pripovjedač kaže samo ono što određeni lik zna) i vanjska (pripovjedač kaže manje nego što određeni lik zna) (prema Grdešić, 2015).

Tamara Vučković i Jelena Brezovec:

Gospodin Iz i gospođica Po – ODGOVORNOST

Slikovnica s naslovom *Gospodin Iz i gospođica Po – ODGOVORNOST* sadrži priču o istoimenim likovima čija je uloga poučiti djecu čitatelje o važnosti preuzimanja odgovornosti⁷ za svoje postupke, o mogućnost izbora svojeg ponašanja te o tome da svaki izbor ponašanja slijedi njegova posljedica.

Kako bi djeci čitateljima približile značenja riječi odgovornost, izbor i posljedica, autorice su likove gospodina Iza (skraćeno od riječi: Izbor) i gospođice Po (skraćeno od riječi: Posljedica) osmislile kao nerazdvojne, neobično odjevne, vizualno simpatične likove dječjih fizionomija pri čemu se gospođica Po pojavljuje kao dobronamjerna pratiteljica gospodina Iza.

U verbalnom diskursu ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedač započinje i završava pripovijedanje metalepsom čitatelja, a verbalni diskurs poprima obilježja vizualnog isticanjem pojedinih riječi različitom veličinom i oblikom slova, primjerice:

- početak priče: „Ovo je priča o gospodinu **Izboru** i gospođici **Posljedici**. Zvat ćemo ih gospodin Iz i gospođica Po jer više vole da ih se tako zove. (...) Nitko ih nikada nije vidio, ali ih svi poznaju. Zanimljivo, zar ne?” (Vučković i Brezovec, 2019: 3)
- svršetak priče: „Eto, sada znaš tko su Iz i Po. (...) Ako i tebe katkad posjeti gospođica Po (...) nemoj se ljutiti. Ona te samo želi naučiti neke jako, jako važne stvari. A katkad je tu da te podsjeti da u sebi nosiš čarobnu moć – **moć izbora**. Zbog te moći uvijek možeš izabrati činiti one stvari zbog kojih ćeš se osjećati ugodno i toplo u srcu” (isto: 24).

U slikovnici je prisutna personifikacija likova kao što su utjelovljenja negativnih posljedica Izovog ponašanja, nazvana: gospođa Školska jedinica, gospodin Kruljo, gospodin Karijes i maleni Apćihići. Pozitivne posljedice Izova ponašanja, kao što je gospođa Sreća koja dolazi nakon gospođe Smijalice, popraćene su u vizualnom diskursu dvostranicom s dinamičnim prizorom nasmijanih likova gospodina Iza, kojeg golicaju velike ruke gospođe Smijalice, zatim gospođice Po, namještaja u pokretu – stola, svjetiljke, čajnika i šalice, te kućnog ljubimca. Riječ je o zaigranosti u formi kao jednom od postmodernističkih obilježja hrvatske dječje književnosti, o čemu je pisao Stjepan Hranjec u knjizi *Ogledi o dječjoj književnosti* (2009).

⁷ Pojam odgovornost označava „uzročno-posljedični odnos počinitelja i čina”, odnosno posljedice (Koprek, 2008: 149).

Tihana Lipovec Fraculj i Jelena Brezovec:

Gospođica Hoću – ASERTIVNOST

Slikovnica *Gospođica Hoću* pripovijeda o djevojčici Mili koja se osjećala nevidljivo u svojoj obitelji i šire. Autorice ovom slikovnicom žele upozoriti na opasnosti koje donosi pasivno ponašanje, od kojih su neke osjećaj bespomoćnosti, gnjev, gubitak kontrole i frustracija, a ponekad i nasilno ponašanje, te na potrebu usvajanja asertivnosti kao poželjnog oblika ponašanja.⁸

U verbalnom diskursu ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedač započinje i završava pripovijedanje metalepsom čitatelja, pri čemu verbalni diskurs poprima obilježja vizualnog isticanjem pojedinih riječi različitom veličinom i oblikom slova, primjerice:

- na početku priče: „Ovo je Mila. Ona se katkad osjeća **nevidljivo**. Neprimjetnom. Sigurno se sada u čudu pitaš kako je moguće da jedna djevojčica potpuno izgubi svoju boju i osjeća se nevidljivo. Naravno, nije se to dogodilo iznenada ili preko noći, ali strpljenja molim, sve ćeš uskoro saznati.” (Lipovec Fraculj i Brezovec, 2019: 3)
- na svršetku priče: „Ova slikovnica ne bi imala kraja kada bih vam počela opisati kako se sve od toga dana Milin život promijenio. (...) Ako i ti katkad osjetiš da gubiš svoju boju, ne brini se! Ponekad ti jedno ‘**Ne, hvala.**’, ‘**Ne mogu.**’ ili ‘**Ne želim.**’ može itekako pomoći da vratiš svoj sjaj.” (isto: 23)

U središnjem, ključnom trenutku priče prisutna je unutarnja fokalizacija: personificirani obojani crtež Mile ljutito se obraća djevojčici Mili, naslikanoj monokromatski, uz preplitanje karakteristika verbalnog i vizualnog diskursa – posebno isticanjem riječi koje izgovara djevojčica Mila velikim tiskanim slovima:

„Stalno želiš svima oko sebe ugoditi. Je li te uopće briga **kako se pritom ja osjećam?** – povikala je mala nacrtana Mila s bijelog papira.” (isto: 13)

„Kao nikada prije, Mila je odjednom osjetila da je preplavljuje bijes. U glavi joj je tutnjalo, a one riječi koje su joj bile zapele u grlu napokon su poletjele van:

- PUSTI ME NA MIRU! SVI ME PUSTITE NA MIRU! NE ŽELIM VIŠE BITI GOSPOĐICA HOĆU!” (isto: 15)

⁸ Asertivnost, prema riječima autorice Draženke Skupnjak (2020), kao najdjelotvorniji oblik ponašanja vještina je koja se može naučiti uvježbavanjem specifičnih tehnika koje pomažu pojedincu da ispravno reagira u zamršenim interakcijskim odnosima, da se izbori za svoja prava, a da pri tome ne povrijedi druge.

Izgovorivši ove riječi, Milu je napustio osjećaj nevidljivosti odnosno, kao što pišu autorice, Mila se izborila za svoje boje – za svoj glas u obitelji i među prijateljima, te je od ove stranice do kraja slikovnice i naslikana u boji (isto).

Tamara Vučković i Jelena Brezovec:

Mirko Bjesomirko – SAMOKONTROLA

O samokontroli,⁹ kao o jednoj od najvažnijih sastavnica socijalnoga, emocionalnoga i kognitivnoga razvoja djece, riječ je u slikovnici s naslovom *Mirko Bjesomirko*. Glavni lik, dječak Mirko učenik je prvog razreda koji se bori s vlastitim izljevima bijesa u situacijama kao što su slabiji rezultat u društvenoj igri s prijateljima, nemogućnost dolaska do rješenja zadatka ili otežano savladavanje neke nove vještine. Kad ga jednog dana učiteljica pošalje u knjižnicu da se smiri, Mirko upozna neobičnog zamišljenog stvora, zvanog Bjesomir, koji mu pomogne steći smirenost i kontrolu vlastitog ponašanja.

Priču pripovijeda ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedač uz, u verbalnom diskursu, prisutna obilježja vizualnog diskursa, primjerice:

„Dobro jutro, **Mirko Bjesomirko! Mirko Bjeesomiiiiirko!**” (Vučković i Brezovec, 2019: 8)

U vizualnom diskursu postignuta je temporalnost pojavom slova i brojki različitih veličina čiji se broj smanjuje na ilustracijama tijekom nekoliko uzastopnih dvostranica.

Nakon što Mirko pospremi sva suvišna slova, na površini stola u knjižnici ostaju slova M, I i R, oblikujući riječ MIR, uklopljenu u ilustraciju kao unutarlikovni tekst¹⁰, što je popraćeno Mirkovim riječima upućenim Bjesomiru (uz ispreplitanje jezičnog i slikovnog diskursa):

„Pogledaj, Bjesomire, pronašao sam **MIR!** Ali Bjesomira više nije vidio, a ni čuo” (isto: 19) – te učiteljičinim riječima: „Znala sam da ćeš pronaći mir!” (isto)

Ovom slikovnicom autorice upućuju djeci i roditeljima poruku o tome kako je ljut-

⁹ Kao što piše Ivana Macuka (2012), samokontrola je vještina koja omogućava osobi potiskivanje motivacijskih i ponašajnih tendencija vođenih afektima te uključuje kontroliranje, reguliranje ponašanja ili pažnje pojedinca u određenim situacijama zbog čega ima važnu ulogu u reguliranju negativnih emocija.

¹⁰ Termin unutarlikovni tekst označava pojavu „pisanoga verbalnoga diskursa koji je prirodno uklonjen u slikovno prikazani prizor” (Narančić Kovač, 2015: 192).

nja, iako ju je moguće primijetiti, složen osjećaj koji često ima ulogu obrambenog mehanizma za brojne emocije koje se kriju u osobi, poput, primjerice, osjećaja neshvaćenosti, odbačenosti ili osjećaja manje vrijednosti o kojima je potrebno razgovarati s djecom.

Zaključak

Slikovnički niz *Socioemocionalne kompetencije*, autorica tekstova Tamare Vučković i Tihane Lipovec Fraculj te ilustratorice Jelene Brezovec, tematizira kompetencije iznimno važne za odrastanje djece, kao što su samopouzdanje, odgovornost, asertivnost i samokontrola. Slikovnice se mogu okarakterizirati kao problemske s obzirom na bavljenje problemima, kao što su osjećaji straha, ljutnje, tuge ili pasivno ponašanje, koji uzrokuju nedostatak navedenih kompetencija i potrebu njihova razvijanja u djece. Glavni likovi priča koje posreduju ove slikovnice djeca su koja moraju svladati određeni problem. Stoga se djeca čitatelji s njima mogu uspješno poistovjetiti što im može pomoći u rješavanju problema s kojima se potencijalno i sami susreću.

S obzirom na to da je riječ i o pripovjednim slikovnicama, priče su u njima posredovane interakcijom verbalnih i vizualnih diskursa obilježenih sljedećim karakteristikama.

U svim slikovnicama priče pripovijedaju ekstradijegetički-heterodijegetički pripovjedači. Pri tom je u tri slikovnice, u verbalnim diskursima, prisutna metalepsa čitatelja kojom se pripovjedači izravno obraćaju djetetu čitatelju. Verbalni diskursi slikovnica sadrže primjere preuzimanja karakteristika vizualnog diskursa odnosno tiskanja pojedinih riječi većim i drugačijim fontom, čime je istaknuta njihova važnost u kontekstu problema koje slikovnice tematiziraju. U vizualnom diskursu prisutna je personifikacija neživih likova i s njome povezana unutarnja fokalizacija pripovijedanja kojom su situacije i osjećaji prikazani iz perspektive likova djece. U slikovnici koja tematizira asertivnost ilustratorica je koristila razlikovnu ulogu boje te je lik djevojčice koja se osjeća nevidljivom, odnosno neprimijećenom u obitelji naslikan monokromatski. Slikovnica s temom samokontrole sadrži i primjer unutarlikovnog teksta što je jedan od načina funkcioniranja verbalnog i vizualnog diskursa kao cjeline. Iluzija dinamike pokreta i protoka vremena odnosno temporalnost postignute su u pojedinim slikovnicama simultanošću ilustracija. Uz navedene karakteristike, analizirane slikovnice posjeduju i postmodernističke karakteristike prisutne u suvremenoj hrvatskoj dječjoj književnosti kao što su, u verbalnom diskursu, jezične igre primijenjene u tvorbi

imena i nadimaka likova: Strahojed, Bjesomir, Mirko Bjesomirko, Iz i Po, Kruljo i Apćihći, te dinamični prikazi zaigranosti naslikanih likova u vizualnom diskursu.

Slikovnički niz *Socioemocionalne kompetencije* primjeren je djeci predškolske i mlađe školske dobi. Riječ je o iznimno kvalitetnim slikovnicama, zanimljivima, tematski i vizualno privlačnima i bliskima djeci. Analizirane slikovnice mogu poslužiti i kao svojevrsni odgojni priručnici za roditelje i odgojno-obrazovne djelatnike u svladavanju brojnih profesionalnih izazova prisutnih u suvremenom odrastanju.

LITERATURA

- BALIĆ-ŠIMRAK, A. i NARANČIĆ KOVAČ, S. (2011). *Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama*. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, Vol. 17 No. 66. (pristupljeno 20. ožujka 2020.) <https://hrcak.srce.hr/124188>
- ČIČKO, H. (2000). Dva stoljeća slikovnice. U: R. Javor (ur.), *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik radova*. (17–18). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- ČIČKO, H. (2002). Knjiga kao lijek. U: R. Javor (ur.), *Tabu teme u književnosti za djecu i mladež: zbornik radova*. (39). Zagreb: Knjižnice grada Zagreba.
- GRDEŠIĆ, M. (2015). *Uvod u naratologiju*. Zagreb: Leykam international.
- HAMERŠAK, M. i ZIMA, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
- HRANJEC, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- JERABEK, D. (2016). *Kako i zašto nastaje Slikovnica: meditativan, radostan i iscjeljujuć trenutak*. Magazin – mrežna stranica Gradske knjižnice Rijeka. (pristupljeno 18. ožujka 2021.) <https://gkr.hr/Magazin/Teme/Kako-i-zasto-nastaje-Slikovnica-meditativan-radostan-i-iscjeljujuc-trenutak>
- KOPREK, I. (2009). Etički vidici čovjekove odgovornosti. *Obnovljeni život*, 64 (2) 149–160.
- KUVAČ-LEVAČIĆ, K. (2014). Metalepsa i poigravanje funkcijama književnog teksta u humoreskama Bratoljuba Klaića. *Rasprave*, 40 (2) 551–567.
- MACUKA, I. (2012). Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mladih adolescenata. *Psihologijske teme*, 21 (1) 61–82.
- MIKAS, D., PAVLOVIĆ, Ž. i RIZVAN, M. (2015). Strahovi djece predškolske dobi. *Paediatrica Croatica*, 59 (Supl 1), 1–6.
- MUNJAS SAMARIN, R. i TAKŠIĆ, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2) 355–371.
- NARANČIĆ KOVAČ, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača, Slikovnica kao pripovijed*. Zagreb: Artresor naklada.
- NARANČIĆ KOVAČ, S. (2018). Picturebooks and narratology. U: B. Kümmerling-Meibauer, (ur.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. (409–419). London i New York: Routledge.
- PERROW, S. (2010). *Bajke i priče za laku noć*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
- PERROW, S. (2013). *Iscjeljujuće priče II. (101 terapijska priča za djecu)*. Velika Mlaka: Ostvarenje.
- SKOČIĆ MIHIĆ, S. i PEJIĆ, I. (2019). Evaluacija utjecaja primjene ekspresivnog

- priповijedanja terapijske priče na socijalnu pažnju učenika s poremećajima iz spektra autizma. *Magistra Iadertina*, 14 (1) 73–89.
- SKUPNJAK, D. (2020). *Rješavanje konflikata i vještine asertivnosti*. Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje br. 3 (pristupljeno 4. srpnja 2021.) <https://hrcak.srce.hr/clanak/343892>
- VIZEK VIDOVIĆ, V. i HRABAR, D. (1999). *Čitajmo djeci za laku noć: Priručnik za odgojitelje i roditelje djece predškolske dobi*. Zagreb: Udruga za inicijative u socijalnoj politici.
- ZALAR, D. (2012). Slikovnica. U: V. Visković (ur.), *Hrvatska književna enciklopedija*. (84–86). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

SLIKOVNIČKI NIZ *SOCIOEMOCIONALNE KOMPETENCIJE*

- LIPOVEC FRACULJ, T. i BREZOVEC, J. (2019). *Ana i gospodin Strahojed: Samopouzdanje*. Varaždin: Evenio.
- LIPOVEC FRACULJ, T. i BREZOVEC, J. (2019). *Gospođica Hoću: Asertivnost*. Varaždin: Evenio.
- VUČKOVIĆ, T. i BREZOVEC, J. (2019). *Gospodin Iz i Gospođica Po: Odgovornost*. Varaždin: Evenio.
- VUČKOVIĆ, T. i BREZOVEC, J. (2019). *Mirko Bjesomirko: Samokontrola*. Varaždin: Evenio.

THE ROLE OF THE PICTURE BOOK IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES

Abstract

The picture book series Socioemotional Competences, by the authors of the texts Tamara Vučković and Tihana Lipovec Fraculj, and by the illustrator Jelena Brezovec, deals with the development of some of the extremely important competencies in the lives of children. These are competencies such as self-confidence, responsibility, assertiveness, and self-control, which in the field of education are seen as skills that enable successful functioning in modern society. Picture books are analysed regarding their belonging to the genre of problem as well as to the genre of narrative picture books, with the aim of noticing the characteristics of verbal and visual discourses through which these picture books mediate individual problems shaped into stories, helping children develop socio-emotional competencies. The picture books contain extradiegetic-heterodiegetic narrators, metalepsis of the reader, the connection of verbal and visual discourses by taking over certain characteristics, postmodern playfulness through verbal language games in the names of personified characters and the temporality achieved by simultaneity of illustrations. These are extremely high-quality, thematically, and visually appropriate picture books for children, which can certainly help them, as well as adults, in recognizing and solving potential socio-emotional problems present during growing up.

KEYWORDS: *problem picture book, narrative picture book, verbal and visual discourse, socio-emotional competencies*

II.

**JEZIČNO-KNJIŽEVNI I
OPĆEKULTURNI ASPEKTI
DJETINJSTVA**

ENGLESKE RIJEČI I IZRAZI U JEZIKU HRVATSKIH OSNOVNOŠKOLSKIH UČENIKA – RAZUMIJEVANJE I UPORABA

Katica BALENOVIĆ

Odjel za nastavničke studije u Gospiću
Sveučilište u Zadru
kbalenovic@unizd.hr

UDK 37-053.5:[811.163.42'373.45:811.111]

Izvorni znanstveni rad

Nikolina MESIĆ

Osnovna škola Luke Perkovića, Brinje
nina.mesic@gmail.com

Sažetak

Rastuća prisutnost engleskog jezika u svim medijima utječe na čestu uporabu engleskih riječi i izraza u pisanom i govornom diskursu pojedinca. Jezik medija, posebno jezik društvenih mreža, značajno oblikuje govor djece i mladih, koji se u međusobnoj komunikaciji služe jezikom digitalnih domorodaca (Prensky, 2001) kao „izvorni govornici“ digitalnog jezika videoigara i interneta, tj. kao govornici Netspeaka (Crystal, 2006). Rad istražuje uporabu i razumijevanje engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji hrvatskih osnovnoškolskih učenika u dvije različite društvene sredine (manje mjesto, veliki grad). U neformalnom razgovoru s učenicima prikupljene su engleske riječi i izrazi koje učenici koriste u međusobnoj komunikaciji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 83 učenika četvrtih i sedmih razreda dviju hrvatskih osnovnih škola s ciljem utvrđivanja učestalosti korištenja i razumijevanja engleskih riječi te englesko-hrvatskih izraza u svakodnevnoj komunikaciji. Anketnim upitnikom, sastavljenim za potrebe ovog rada, analizirana je učestalost uporabe i razumijevanja engleskih riječi i izraza te rečenica nastalih slaganjem hrvatskog i engleskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji učenika. Polazna pretpostavka je da učenici koriste engleske riječi i izraze kao i da postoji razlika između samoprocjene te stvarnog razumijevanja engleskih riječi i englesko-hrvatskih izraza. Istraživanje je pokazalo da učenici često koriste engleske riječi i izraze te da ih učenici sedmih razreda bolje razumiju. Istraživanje je, nadalje, pokazalo da postoji razlika u samoprocjeni i stvarnom razumijevanju hrvatsko-engleskih izraza što su pokazala i dosadašnja istraživanja (npr. Balenović i Grahovac-Pražić, 2016). Rezultati istraživanja, također, ukazuju na to da nema razlike u učestalosti korištenja te razumijevanju engleskih riječi i izraza između učenika u manjem mjestu u odnosu na učenike u velikom gradu, što je i očekivano s obzirom na status engleskog kao globalnog i dominantnog jezika, jezika digitalnog svijeta, *lingua franca* današnjice.

KLJUČNE RIJEČI: *engleske riječi, svakodnevna komunikacija, učenici, jezik, društvene mreže*

Uvod

Engleski je jezik dio svakodnevne komunikacije, dio globalne kompjutorski posredovane komunikacije, tj. *Netspeak* ili internetski mrežni jezik ili *Netlish*. Jezik je to koji se našao „na pravom mjestu u pravo vrijeme” (Crystal, 2003: 7). Isto tako to je, kako ga Prensky (2001) naziva, jezik „digitalnih domorodaca“ (engl. *digital natives*), tj. jezik generacije rođene nakon 80-ih godina prošlog stoljeća. Crystal (2006) navodi da je problem nerazumijevanja među govornicima odigrao ključnu ulogu u stvaranju zajedničkog jezika. S obzirom na sve veću zastupljenost engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji, možemo se zapitati kao Vilke, Medved Krajnović, 2006: „Govorimo li hrengleski?“. Najbolji primjer takvog načina komunikacije jest sljedeći tekst: „Pošalji mi poruku *Whatsappom*, ako imaš *smart phone*, jer nisam dobila tvoj *mail*, sigurno je otišao u *spam*, a trenutno nisam pri *kompjutoru*, niti sam ponijela *laptop*.” (Balenović i Čuljat, 2017: 140)

Neki od razloga posuđivanja engleskih riječi koje Drljača Margić (2011) navodi su privlačnost, neutralnost, ekonomičnost, osmoza, različiti kolokacijski potencijal anglizama. S druge strane, Opačić o uporabi engleskog izraza *brain-drain* kaže da je to „snobizam i kompleks manje vrijednosti u isti čas.“ (Opačić 2012: 41) Osim anglizama tj. riječi koje su se u potpunosti prilagodile hrvatskom jeziku, a potječu iz engleskog jezika, Filipović (1986, 1990) razlikuje i pseudoanglizme, odnosno riječi koje nisu preuzete iz engleskog jezika, već su u hrvatskom jeziku sastavljene od engleskih elemenata (npr. golman – engl. goal + man). Riječ golman nastala je kompozicijom (anglizam + man), a pseudoanglizmi, osim kompozicije mogu nastati derivacijom (anglizam + -er. -ist), npr. džezzer, vaterpolist i elipsom (ispuštanjem sufiksa -ing) npr. erkondišn (engl. air-conditioning). Opačić (2006, 2012) o pseudoanglizmima govori kao o „hrengleskom” – (npr. shoppingirati, tj. riječima koje nisu prošle sve stupnjeve prilagodbe (fonološka, ortografska, morfološka, semantička). Opačić je posebnu pozornost privukao naziv jednog gospodarskog sajma:

Pitala sam mnoge što znači loring, jer nisam znala. No, za razliku od mnogih koji su se izvlačili da im je „baš na jeziku“, ali se ne mogu sjetiti, nisam primijenila šifru carevo novo ruho, nego sam nazvala organizatore i pitala. Odgovor me zaprepastio. To je složenica od kratica – lov i ribolov (odatle lo + ri). A zašto -ing? Zato što to tako „podsjeća na engleski“!!! (Opačić, 2006: 4)

Sličan primjer tome je naziv utrke na Pašmanu, tj. škraping. Naziv potječe od dalmatinske riječi „škrapa“ kojom se označava oštro kamenje. Budući da se utrka

odvija po škrapama i šumskim putovima, prvi dio naziva za utrku u potpunosti ima smisla, ali je u drugom dijelu riječi ponovno vidljiv engleski nastavak riječi. Nikolić-Hoyt (2005) naziva većinu posuđenica iz engleskoga jezika ad hoc posuđenicama. Različita su stajališta prema jezičnom posuđivanju, s jedne strane su ona puristička (Babić, 1990; 2004; Težak, 2004; Opačić, 2006) dok su s druge strane liberalna (Pranjković, 1990; Anić, 1998; Kapović, 2011). Kapović ističe sljedeće: „Kao što su u prošlosti u hrvatski ulazile posuđenice iz turskog, njemačkog i talijanskog, danas u njega ulaze posuđenice iz engleskoga, a sutra možda iz nekog desetog jezika.” (Kapović, 2011: 87) U današnjem, sve više virtualnom svijetu, u kojemu se komunikacija odvija „u oblacima“, a što uvjetuje neograničen pristup internetu i posjedovanje stolnih i prijenosnih računala, „pametnih“ uređaja koji u svojim postavkama koriste isključivo engleski jezik, nezamislivo je „prijeći“ u stvarni, fizički prostor, a da u njega nismo „ponijeli“ djelić jezika toga svijeta – *Netlish* jezika, jezika novih medija. Često se u tom jeziku nalaze računalni izrazi, kratice, emotikoni, (pseudo)anglizmi, sintagme kojima je teško naći zamjenu u drugom jeziku s obzirom da u istom ne postoji izraz kojim bi se imenovao novi pojam, što dovodi do neselektivne uporabe engleskih riječi i izraza u jeziku primatelju (u našem slučaju hrvatskom jeziku) i nerazumijevanja u komunikaciji između pošiljatelja i primatelja poruke, posebno ako se radi o komunikaciji između *digitalnog domoroca* i *digitalnog imigranta* (Prensky, 2001; Turk Sakač, Filipan-Žignić, 2019; Balenović, 2021).

Dosadašnja istraživanja o uporabi i razumijevanju engleskih riječi i izraza u jeziku novih medija

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj o uporabi i razumijevanju engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji kao i njihovo razumijevanju u jeziku novih medija ukazuju na često nerazumijevanje engleskih riječi i izraza, izraza sastavljenih od engleskih i hrvatskih jezičnih elemenata (Balenović, Grahovac-Pražić, 2016; Balenović, 2021). Balenović i Pražić (2016) provele su istraživanje o razumijevanju govornog diskursa televizije prosječnom gledatelju, „digitalnom imigrantu“, izvornom govorniku hrvatskog jezika. Tijekom praćenja televizijskog programa HRT-a, RTL-a i programa NOVE TV, autorice su zapisivale rečenice tvorene od hrvatsko-engleskih sastavnica koje su poslužile kao instrument u istraživanju, a koje je imalo za cilj utvrditi stvarno razumijevanje govornog diskursa u raznim emisijama spomenutih televizijskih kuća. Od ispitanika se tražila procjena razumijevanja, te temeljem razumijevanja, prijedlog hrvatske inačice rečenice. Rezultati istraživanja

pokazali su da postoji razlika u samoprocjeni i stvarnom razumijevanju hrvatsko-engleskih rečenica, kao i to da prosječni televizijski gledatelj razumije medijski učestale hrvatsko-engleske rečenice (Balenović i Grahovac-Pražić, 2016). Ispitanici u prijedlozima hrvatskih inačica engleskih riječi i izraza primjenjuju postupke naivnog kalkiranja, *ad hoc* posuđivanja, doslovnog prevođenja. Budući da je televizija moćan medij, autorice smatraju da postoji opasnost da pojedine hrvatsko-engleske rečenice postanu svojina šireg kruga govornika hrvatskog jezika što može dovesti do „pidžinizacije“ hrvatskog jezika uvjetovane nedostatkom jezičnog osjećaja za razlike u dvama jezicima (Balenović i Grahovac-Pražić, 2016).

Populacija koja „ne mari“ i koja nema osjećaja za ove razlike i kojoj ne smeta odstupanje od pravopisne norme hrvatskoga jezika su mladi čija se međusobna komunikacija sve više odvija putem novih medija. Filipan-Žignić i suradnici (2015, 2016, 2017) nastojali su u svojim istraživanjima ispitati stvarnu pismenost mladih (prije svega srednjoškolaca) u Hrvatskoj te su na temelju dobivenih rezultata zaključili da se učenike srednjih škola ne može smatrati nepismenima, kako u nastavi Hrvatskoga jezika, tako i u nastavi stranoga jezika, mada njihovo pisanje u novim medijima obiluje odstupanjima od normi standardnoga jezika gotovo na svim jezičnim razinama. Turk Sakač i Filipan-Žignić (2019) provele su istraživanje o zastupljenosti jezičnih sastavnica novih medija u radovima učenika 8. razreda pisanih u školi i u slobodno vrijeme. Rezultati istraživanja su pokazali da učenici elemente jezika novih medija više koriste u novim medijima u slobodno vrijeme, negoli u pisanim radovima za potrebe škole. Najčešće korišteni elementi jezika novih medija u slobodno vrijeme učenika jesu emotikoni, zatim kratice i dijalektizmi. Autorice zaključuju kako pisanje u novim medijima ne utječe negativno na pismenost mladih, tj. da se jezik osnovnoškolaca u školskih radovima ne pogoršava zbog uporabe elemenata jezika novih medija (Turk Sakač i Filipan-Žignić, 2019, 2020). Drugim riječima, učenici jezik novih medija isključivo koriste u komunikaciji novim medijima u slobodno vrijeme. Balenović (2021) jest u svom istraživanju nastojala utvrditi stvarno razumijevanje jezika medija prosječnom korisniku, izvornom govorniku hrvatskog jezika, digitalnom domorocu srednjoškolske dobi. Tijekom praćenja televizijskog programa i internetskih portala 2017., zapisivane su rečenice tvorene od hrvatsko-engleskih sastavnica od kojih je, za potrebe istraživanja, sastavljen anketni upitnik. Od ispitanika se tražilo da napišu hrvatsku inačicu engleske riječi ili riječi sastavljene od hrvatsko-engleskih jezičnih elemenata kao i da navedu primjer rečenica ili kratice sličan rečenicama u upitniku koje često koriste u svakodnevnoj komunikaciji. Rezultati istraživanja su pokazali nerazumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih jezičnih elemenata (59%) od strane digitalnih domorodaca (Balenović, 2021). Ako se ovi rezultati usporede

s rezultatima prethodnih istraživanja (Balenović i Grahovac-Pražić, 2016) o nerazumijevanju sličnih jezičnih struktura od strane digitalnog imigranta (71 %), uočava se bolje razumijevanje ovih jezičnih struktura od strane digitalnih domorodaca budući su oni „izvorni“ govornici digitalnog jezika (Prensky, 2001) čiju osnovu čini engleski jezik (Balenović, 2021). Ćurković, Grbaš Jakšić i Garić (2017) provele su istraživanje o uporabi riječi i pokrata engleskoga govornog jezika među hrvatskim učenicima osmih razreda s ciljem utvrđivanja učestalosti uporabe i razumijevanje značenja istih. Rezultati istraživanja su pokazali da su učenici osmih razreda svakodnevno izloženi utjecaju engleskoga govornog jezika kao i da većina razumije engleske izraze, riječi i pokrate. Da bismo stvorili potpuniju sliku o (ne) razumijevanju engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji, proveli smo istraživanje među osnovnoškolskim učenicima četvrtih i sedmih razreda koji, kao dobna skupina, nisu bili uključeni u ranija istraživanja (Balenović, Grahovac-Pražić, 2016; Ćurković, Grbaš Jakšić, Garić, (2017); Balenović, 2021).

Metodologija

U ovome poglavlju opisat ćemo cilj istraživanja te u skladu s navedenim ciljem odrediti hipoteze, opisati postupak istraživanja, uzorak te instrument koji se koristio u istraživanju.

Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja je utvrditi učestalost korištenja i stvarno razumijevanje engleskih riječi i izraza kojima se učenici služe u svakodnevnoj komunikaciji. Istraživanje se temelji na uporabi engleskih riječi kao i na uporabi hrvatsko-engleskih rečenica prikupljenih tijekom dužega kontinuiranog boravka u školi i neposredne komunikacije s učenicima. Tijekom rada u školi kao učiteljice na zamjeni (jedna od autorica rada) te u neformalnoj komunikaciji s učenicima izvan škole (školske godine 2018./2019.), prikupljene su engleske riječi i englesko-hrvatske jezične strukture koje učenici koriste u svakodnevnoj komunikaciji te je na temelju istih, za potrebe istraživanja, sastavljen anketni upitnik. Ovim su se istraživanjem nastojale potvrditi sljedeće hipoteze:

- H1 – Učenici često koriste engleske riječi i izraze u svakodnevnoj komunikaciji.
- H2 – Postoji nerazumijevanje engleskih riječi i izraza.
- H3 – Učenici sedmih razreda bolje razumiju engleske riječi i izraze od učenika četvrtih razreda.

H4 – Nema razlike u korištenju i razumijevanju engleskih riječi i izraza u odnosu na društvenu sredinu (manje mjesto/veliki grad).¹

H5 – Postoji razlika u samoprocjeni i stvarnom razumijevanju rečenica nastalih slaganjem hrvatskog i engleskog jezika.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 83 učenika, od toga 33 učenika i 50 učenica (M – 40 %, Ž – 60 %) u dvije različite društvene sredine u manjem mjestu – Brinju (u daljnjem tekstu škola 1) i velikom gradu – Zagrebu (u daljnjem tekstu škola 2). U školi 1 sudjelovalo je 38 učenika ili 45,78 %, a u školi 2 sudjelovalo je 45 učenika ili 54,22 %. Prije početka ispitivanja roditelji su bili obaviješteni o anonimnosti ankete te su potpisane suglasnosti za njezino provođenje.

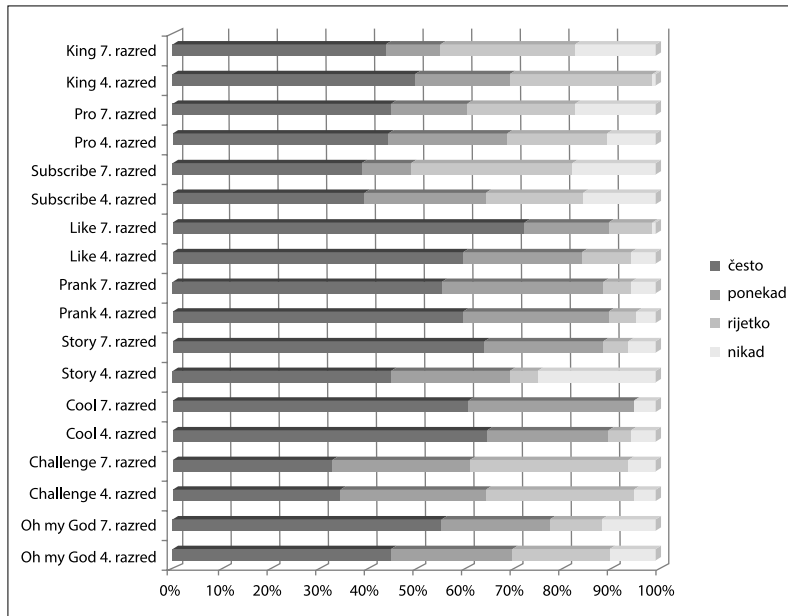
Instrument

Anketni upitnik (u Prilogu) sadržavao je tri skupine pitanja. U prvoj su skupini bila pitanja koja se odnose na opće podatke o učeniku: spol, razred, ocjena iz engleskog jezika. Pitanja u drugom dijelu upitnika odnose se na uporabu i razumijevanje engleskih riječi i izraza koje učenici koriste u svakodnevnom govoru. Ova skupina može se podijeliti na dvije podskupine. Prva podskupina sadržava tablicu od petnaest engleskih riječi i izraza, iza kojih se nalazila Likertova skala procjena s rasponom od često do nikad. Drugom podskupinom nastojalo se utvrditi gdje su učenici čuli ili pročitali navedene riječi i izraze iz tablice, u kojim se situacijama njima najčešće služe te koji su razlozi uporabe u svakodnevnoj komunikaciji. Treća skupina pitanja sadržavala je tablicu od jedanaest rečenica nastalih slaganjem hrvatskog i engleskog jezika, a od učenika se tražila samoprocjena i stvarno razumijevanje rečenica.

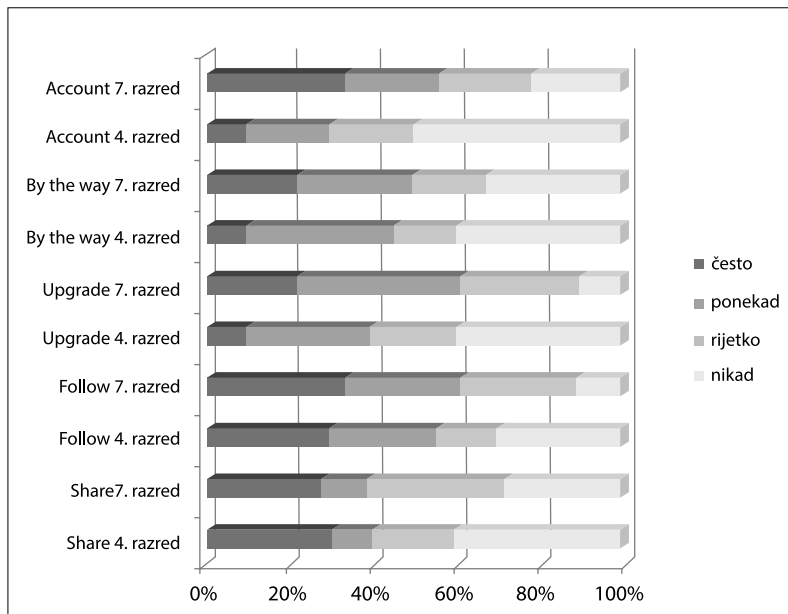
Analiza rezultata

U istraživanju je izvršena analiza učestalosti uporabe sljedećih riječi i izraza: *Oh my God, challenge, share, follow, upgrade, By the way, cool, story, prank, account, subscribe, like, pro, king, fail*. Grafički prikaz učestalosti korištenja ovih riječi i izraza u školi 1 nalazi se na slikama 1 i 2 iz kojih je vidljivo kako učenici četvrtog i sedmog razreda često koriste iste riječi i izraze čime je potvrđena prva hipoteza.

¹ Osnovna razlikovna obilježja između ove dvije sredine mogu se sagledati kroz broj stanovnika, socijalno-kulturne, gospodarske, tehničke i okolišne različitosti.

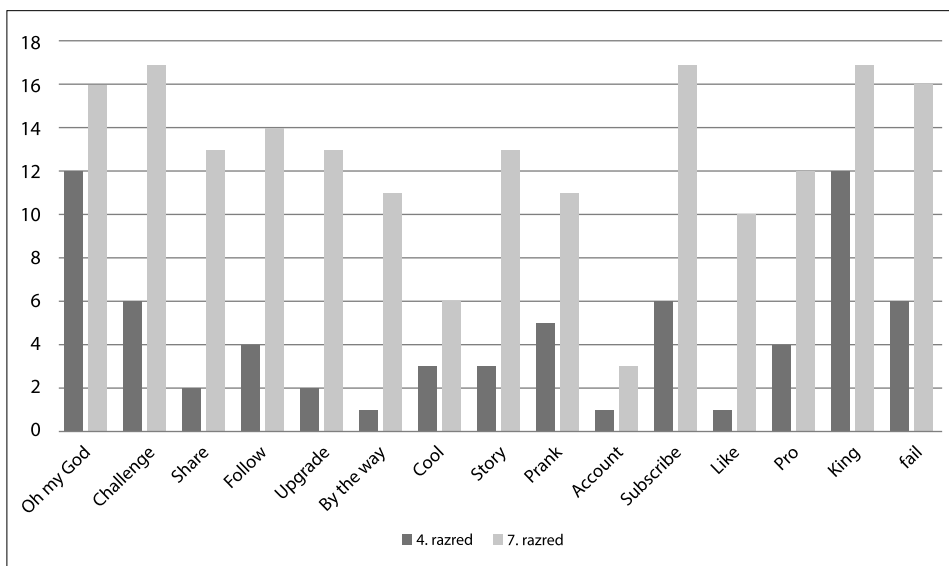


SLIKA 1. Učestalost korištenja engleskih riječi i izrazi (škola 1 - najčešće korištene riječi i izrazi)



SLIKA 2. Učestalost korištenja engleskih riječi i izrazi (škola 1- manje korištene riječi i izrazi)

Razvidno je kako određene riječi i izraze učenici češće koriste od ostalih. Učenici četvrtog razreda najčešće koriste riječ *cool* (65,00 %), dok učenici sedmog razreda najčešće koriste riječ *like* (72,22 %). Riječ *cool* u svakodnevnoj komunikaciji često koristi 61,11 % učenika sedmog razreda, a riječ *like* koristi 60,00 % učenika četvrtog razreda. Izraz *By the way* koristi najmanji broj učenika, 10 % učenika u četvrtom razredu i 22,22 % učenika u sedmom razredu.

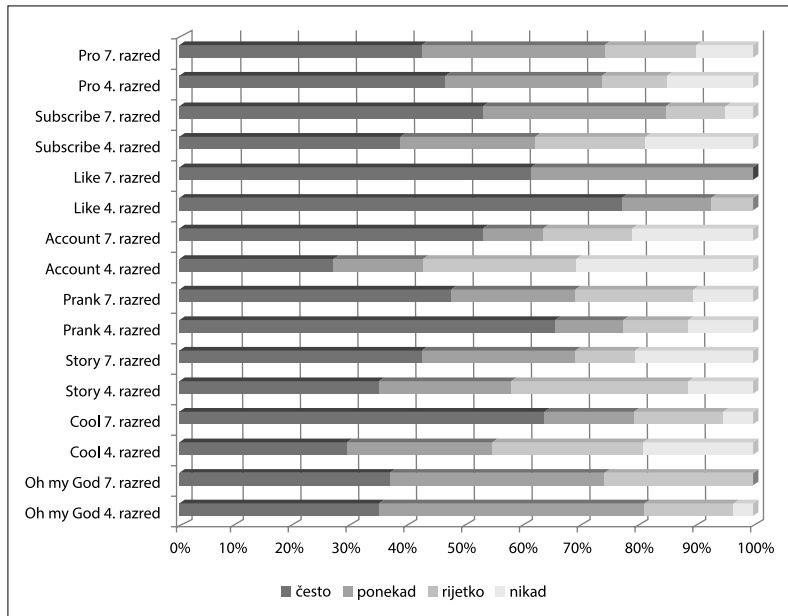


SLIKA 3. Razumijevanje engleskih riječi i izraza (škola 1)

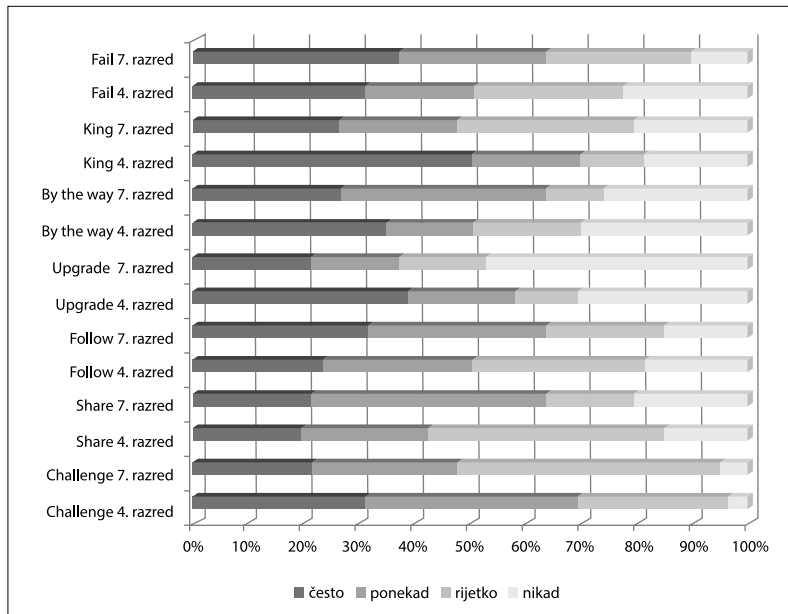
Odnos uporabe i razumijevanja engleskih riječi i izraza u četvrtom i sedmom razredu u školi 1 je neujednačen (Slika 3), tj. postoji nerazumijevanje engleskih riječi i izraza čime je potvrđena druga hipoteza. U posljednjem stupcu tablice učenici su trebali ponuditi, ako znaju, prijevod zadanih engleskih riječi i izraza. Učenici sedmih razreda, kako je prije pretpostavljeno, bolje razumiju engleske izraze i riječi od učenika u četvrtim razredima (Slika 3). Među najmanje korištenim engleskim riječima u sedmom razredu jesu riječi *share* (27,78 %) i *upgrade* (22,22 %), koje razumije 72,22 % učenika te izraz *By the way* (22,22 %) kojeg razumije 61,11 % učenika. Gotovo svi učenici sedmih razreda (94,44 %) točno su preveli riječi *challenge*, *subscribe* i *king*. Iako je englesku riječ *challenge* (hrv. izazov) razumjelo najviše učenika u sedmom razredu, u četvrtom razredu samo je njih petero (25 %) razumjelo ovu riječ.

U posljednje vrijeme djeca gledaju razne video uratke u kojima je glavna radnja nekoga izazvati, odnosno „challengirati“, pa ne iznenađuje prijevod ove riječi kao „čelendž“. Pretpostavka je da učenici razumiju značenje riječi, ali nisu sigurni u točan naziv na hrvatskom jeziku te je kao prijevod ove riječi na hrvatski jezik

napisan hrvatski izgovor engleske riječi. Primijećeno je da su na takav način „prevodili“ i sljedeće riječi: *cool*, *prank*, *subscribe*, *account* i *like*. Tako su englesku riječ *cool* „prevodili“ kao „kul“, riječ *like* – „lajk“, *prank* – „prenk“, *subscribe* – „subskrajb“ i *account* – „akaunt“. Ostali zanimljivi prijevodi engleske riječi *cool* su: fora, odlično, dobro i zakon. Učenici u svakodnevnoj komunikaciji riječ *cool* upotrebljavaju kao nešto dobro i pozitivno. Prema Oxfordovom rječniku riječ *cool* u neformalnoj komunikaciji može značiti da je nešto privlačno, impresivno i odlično, a kao imenica označava ugodno nisku temperaturu. Ponudeni su različiti prijevodi engleske riječi *prank*: šala, prevara i zezancija. Točan prijevod ove riječi je neslana šala. Jedan učenik četvrtog razreda ponudio je pravilan prijevod riječi *account* (hrv. račun), dok je u sedmom razredu ovu riječ točno prevelo 55,56 % učenika. Zanimljivi su prijevodi ove riječi nastali iz konteksta uporabe, kao na primjer prijevod „profil“. Naravno, profil je povezan s društvenim mrežama, s profilom na *YouTube* kanalu te mnogim drugim profilima na videoigramama. Jedan je učenik ponudio i odgovor stranica, što može značiti internetska stranica, *Facebook* stranica i slično. *Subscribe* je pravilno prevelo 30 % učenika četvrtog razreda te su ponudili prijevode: „pretplata“, „pretplatiti“, „pretplati se“. *Subscribe* je u ovom kontekstu uporabe pretplata na određene *YouTube* kanale. Riječ *upgrade* na hrvatskom jeziku označava nadogradnju nekog programa ili uređaja, a ovu je riječ točno prevelo 10 % učenika četvrtog te 72,22 % učenika sedmog razreda. Dva su učenika (10 %) četvrtog razreda na poprilično kreativan način preveli ovu riječ na hrvatski jezik, od kojih je jedan ponudio prijevod „propaganda“. Čekajući nadogradnju neke igrice ili programa na mobitelu izlaze razne reklame pa je učenik ovu riječ povezo s reklamama i propagandom. Drugi je učenik za ovu englesku riječ ponudio prijevod koristeći još jedan engleski izraz *Level up*. Izraz *By the way* (hrv. usput) samo je jedan (5 %) učenik četvrtog razreda pravilno preveo, dok je svih ostalih devetnaest (95 %) bilo bez odgovora. Riječ *story* često koristi 70 % učenika četvrtog razreda, a samo je 15 % učenika ponudilo točan odgovor (priča). Riječ *story* odnosi se na priču, ali pod utjecajem društvenih mreža, riječ *story* izravna je asocijacija na društvenu mrežu i na nečiju objavljenju sliku, a ne na neku priču iz svakodnevice. Neki su učenici četvrtog razreda zamijenili riječ *story* s riječi *sorry*, stoga su za ovu riječ ponudili prijevod „oprosti“. Riječ *pro* (engl. *professional*) točno je prevelo 20 % učenika četvrtog razreda ponudivši prijevod profesionalac, kao i 66,67 % učenika sedmog razreda. Englesku riječ *fail* (hrv. promašaj) točno je prevelo 30 % učenika četvrtog razreda i 88,89 % učenika sedmog razreda. Englesku riječ *follow* (hrv. slijediti) točno je prevelo 20 % učenika odnosno 77,78 % učenika sedmog razreda ponudivši odgovor „prati“ i „zaprati“. Englesku riječ *share* (hrv. dijeliti) točno je prevelo 10 % učenika četvrtog razreda te 72,22 % učenika sedmog razreda ponu-



SLIKA 4. Učestalost korištenja engleskih riječi i izrazi (škola 2 - najčešće korištene riječi i izrazi)

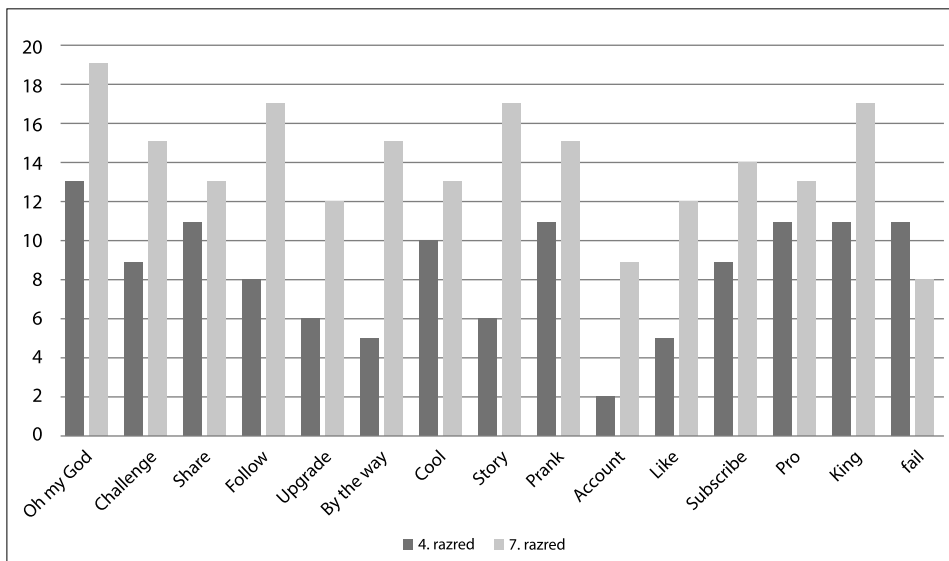


SLIKA 5. Učestalost korištenja engleskih riječi i izrazi (škola 2 - manje korištene riječi i izrazi)

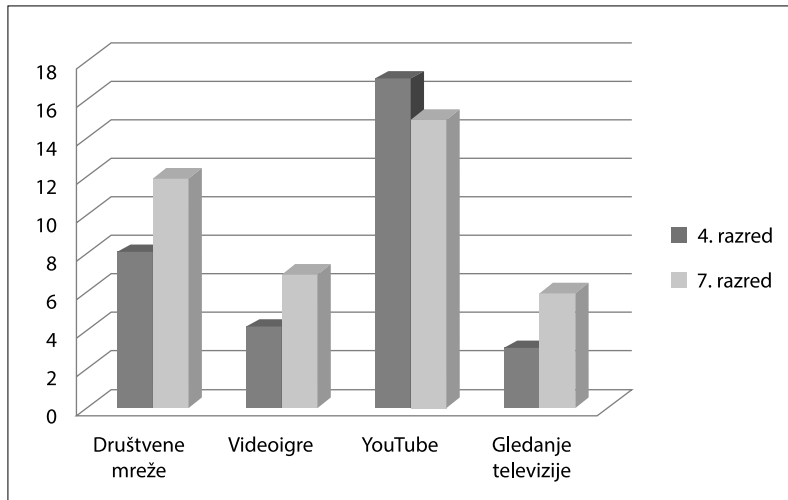
divši riječ dijeli i podijeli kao hrvatski prijevod ove riječi. Kao što je iz prethodne analize vidljivo, učenici sedmog razreda pokazali su bolje razumijevanje engleskih riječi i izraza od učenika četvrtog razreda, čime je potvrđena treća hipoteza.

Učenici u školi 2 često koriste gotovo iste riječi kao učenici u školi 1. Time je potvrđena četvrta hipoteza, tj. ne postoji razlika u korištenju engleskih riječi i izraza između učenika iz manjeg mjesta i velikoga grada. Postotak učestalosti korištenja engleskih riječi i izraza grafički je prikazan na slikama 4 i 5. Učenici četvrtih razreda u školi 2 najčešće koriste istih prvih pet riječi kao i učenici u školi 1. Najčešće koriste riječ *cool*, a zatim slijede *like*, *prank*, *king* i *pro*.

Neujednačen je odnos razumijevanja i korištenja engleskih riječi i izraza kod učenika u školi 2 (Slika 6) kao što je to bilo kod učenika u školi 1. Nakon riječi *cool*, 76,92 % učenika četvrtog razreda često koristi riječ *like*, no samo 19,23 % zna točan prijevod ove riječi, a najčešći prijevodi su bili „lajk“, „pozitivno“, „volim“, „dobar“, a nekoliko je učenika ovu riječ prevelo kao „palac gore“ i „gore palci“. Razlog tome je što je većina učenika te dobi prvi put vidjela ovu riječ na *Facebooku*, a na ovoj je društvenoj mreži riječ *like* označena palcem gore, koji sugerira da je nešto dobro i pozitivno. Stoga, ovakvi su prijevodi zapravo ono što se može i očekivati. Učenici sedmog razreda bolje su razumjeli ovu riječ (63,26 %), a prijevodi riječi bili su „lajkati“, „lajk“ i „voljeti“. Možemo zaključiti kako se kod učenika u obje škole javlja fonetizirano pisanje engleskih riječi (lajk, kul, prenk, akaunt, subskrajb).

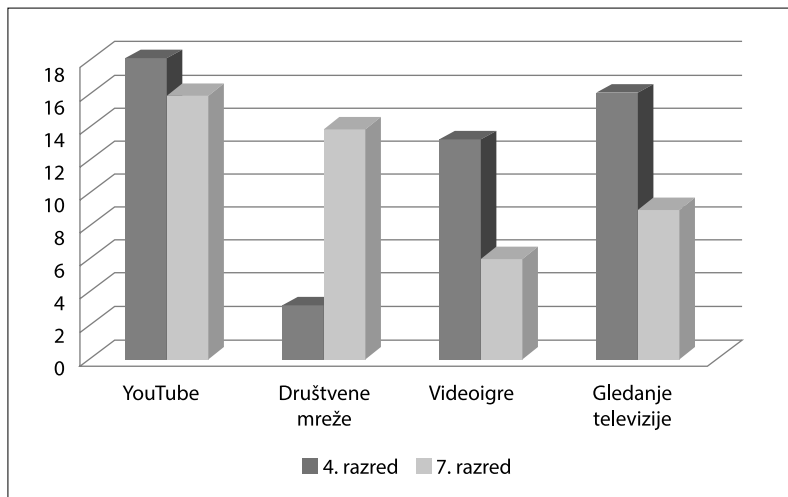


SLIKA 6. Razumijevanje engleskih riječi i izraza (škola 2)

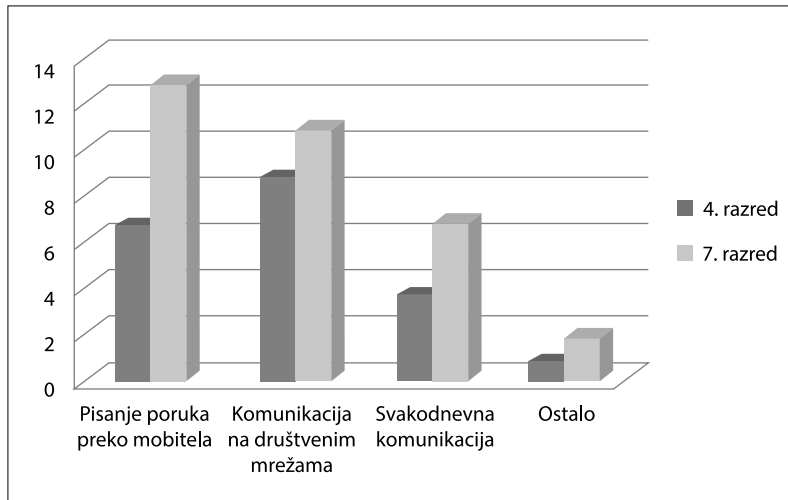


SLIKA 7. *Odgovori ispitanika o tome gdje su čuli ili vidjeli engleske riječi i izraze (škola 1)*

Na pitanje gdje su čuli ili pročitali navedene engleske izraze i riječi (Slika 7), najveći broj učenika škole 1 odlučio se za *YouTube*. Tako 53,13 % četvrtog razreda i 37,50 % učenika sedmog razreda smatra kako engleske riječi i izraze najčešće čuje na *YouTubeu* kanalu (Slika 7). Sljedeći izvor iz kojeg učenici najčešće „crpe“ engleske riječi i izraze jesu društvene mreže, prije svega *Facebook* i *Instagram*, tj. 25 % učenika četvrtog i 30 % sedmog razreda su riječi i izraze vidjeli (čuli) na



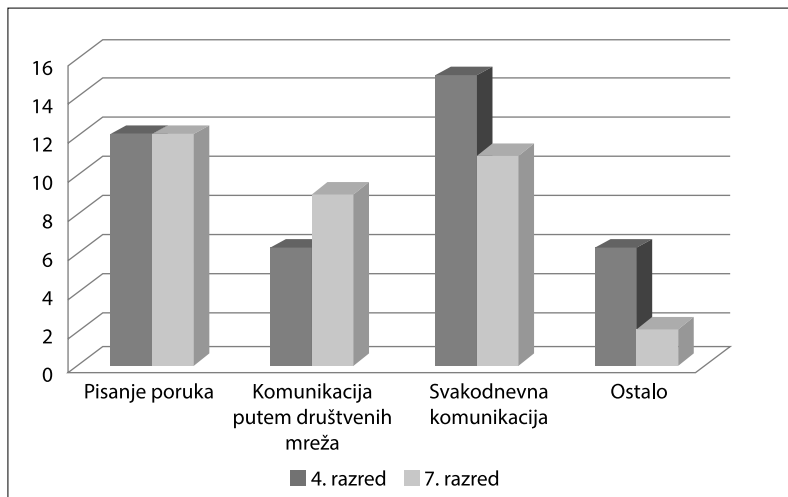
SLIKA 8. *Odgovori ispitanika o tome gdje su čuli ili vidjeli engleske riječi i izraze (škola 2)*



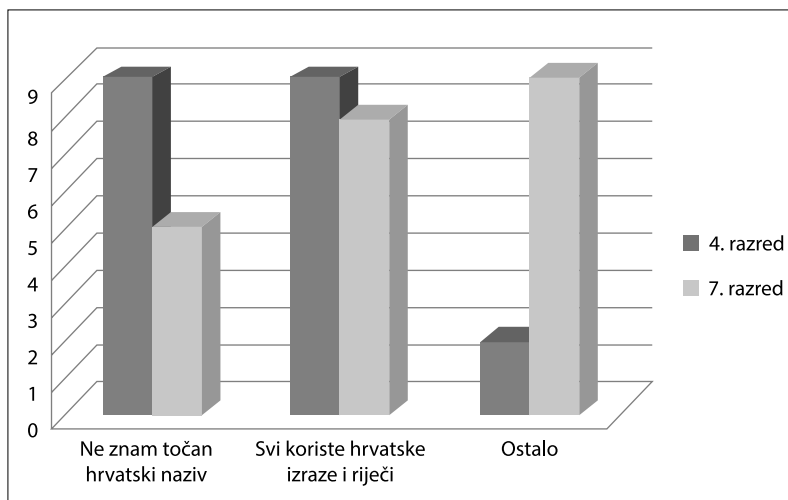
SLIKA 9. *Odgovori ispitanika o situacijama u kojima se služe engleskim riječima i izrazima (škola 1)*

nekim od društvenih mreža. Tijekom igranja videoigara 12,50 % četvrtog odnosno 17,50 % sedmog razreda čuje ili vidi engleske riječi i izraze. Televizija je na posljednjem mjestu, samo 9,37 % četvrtog razreda i 15,00 % sedmog razreda smatra da su na televiziji čuli engleske izraze i riječi.

Na isto pitanje, učenici četvrtih i sedmih razreda škole 2 odgovorili su nešto drugačije (Slika 8). Učenici u školi 2 nakon *YouTubea* engleske riječi i izraze

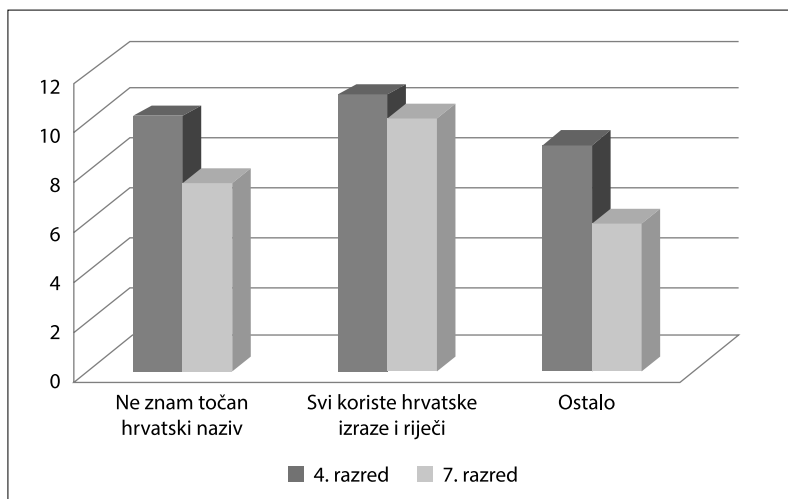


SLIKA 10. *Odgovori ispitanika o situacijama u kojima se služe engleskim riječima i izrazima (škola 2)*



SLIKA 11. *Odgovori ispitanika o razlozima korištenja engleskih riječi i izraza (škola 1)*

najčešće čuju ili vide na televiziji, a najmanje na društvenim mrežama (6,00 %), stoga se ovaj rezultat razlikuje od rezultata u školi 1 gdje učenici četvrtog razreda nakon *YouTubea*, najviše engleskih riječi i izraza čuju ili pročitaju na društvenim mrežama. Možemo pretpostaviti da je u velikom gradu, odnosno u školi 2 ponuđeno više televizijskih programa te je veći izbor medijskih sadržaja na engleskom jeziku, dok je u manjem mjestu, školi 1 to većinom *YouTube* kanal.



SLIKA 12. *Odgovori ispitanika o razlozima korištenja engleskih riječi i izraza (škola 2)*

Na pitanje u kojim se situacijama najčešće služe navedenim engleskim riječima i izrazima (slika 9), učenici četvrtog razreda (škola 1) odgovorili su u komunikaciji putem društvenih mreža (40,91 %), zatim kada pišu poruke mobitelom (36,36 %) te u svakodnevnoj govornoj komunikaciji (18,18 %). Ostala mjesta gdje su čuli ili vidjeli engleske riječi i izraze su na instrukcijama i na satovima engleskog jezika (4,55 %). Učenici sedmog razreda više se služe engleskim riječima i izrazima kada pišu poruke mobitelom (39,39 %), a nakon toga kada komuniciraju putem društvenih mreža (33,33 %).

Za razliku od učenika u školi 1 koji najčešće koriste engleske riječi i izraze u komunikaciji na društvenim mrežama (Slika 10), učenici četvrtog razreda u školi 2 engleske riječi i izraze najčešće koriste u svakodnevnoj govornoj komunikaciji (38,46 %), zatim u pisanju poruka na mobitelu (30,77 %) i u komunikaciji putem društvenih mreža (15,38 %) (Slika 12). Učenici sedmog razreda škole 2, engleske riječi i izraze koriste u istim situacijama kao i učenici u školi 1, a najviše u pisanoj komunikaciji (35,29 %), zatim u svakodnevnoj govornoj komunikaciji (32,29 %) te u komunikaciji putem društvenih mreža (26,47 %). Zanimljivo je spomenuti da učenici škole 2 više koriste engleske riječi i izraze u svakodnevnoj komunikaciji od učenika u školi 1. Pretpostavljamo da se učenici u velikom gradu češće susreću i družu s djecom drugoga govornog područja. Ostale situacije koje su učenici naveli (15,38 %) jesu: „Za zabavu“, „U stranim zemljama“ i „Kada radim slime“. Posebno je zanimljiva posljednja situacija: „Kada radim slime.“ Engleska riječ *slime* (hrv. sluz, mulj, „ljigavac“) posljednje vrijeme kruži internetom, a posebno na *YouTubeu*, na kojem upute za pravljenje ove mase imaju preko nekoliko milijuna pregleda, a većinom su na engleskom jeziku. *Slime* je masa, prvenstveno zamišljena kao antistres igračka koja smiruje u različitim situacijama, ali su je sve češće počela koristiti i djeca. Ovaj je odgovor ponudila ispitanica ženskog spola, što ne iznenađuje, jer je ova masa vrlo popularna među djevojčicama.

Na pitanje o razlozima korištenja navedenih riječi i izraza, učenici četvrtog razreda u školi 1 (Slika 11) odgovorili su da ne znaju točan hrvatski naziv za poneku englesku riječ i jer svi koriste engleske riječi i izraze (45,00 %). Ostalih 10,00 % učenika navelo je ostale razloge korištenja engleskih riječi i izraza („Volim engleski jer je *cool*.“). Učenici sedmog razreda odgovorili su kako engleske riječi i izraze najčešće koriste jer ih svi koriste (36,36 %). Većina učenika dala je svoj razlog korištenja, njih 40,91 % („Volim engleski jer je *cool*.“, „Jer je moderan.“, „Zvuči bolje na engleskom.“, „Iz navike.“, „Engleski mi je draži.“).

Na pitanje o razlozima korištenja engleskih riječi i izraza, učenici četvrtog razreda u školi 2 (Slika 12) odgovorili su da ih najčešće koriste jer svi koriste engleske izraze i riječi (36,67 %) i jer ne znaju točan hrvatski naziv za poneku englesku

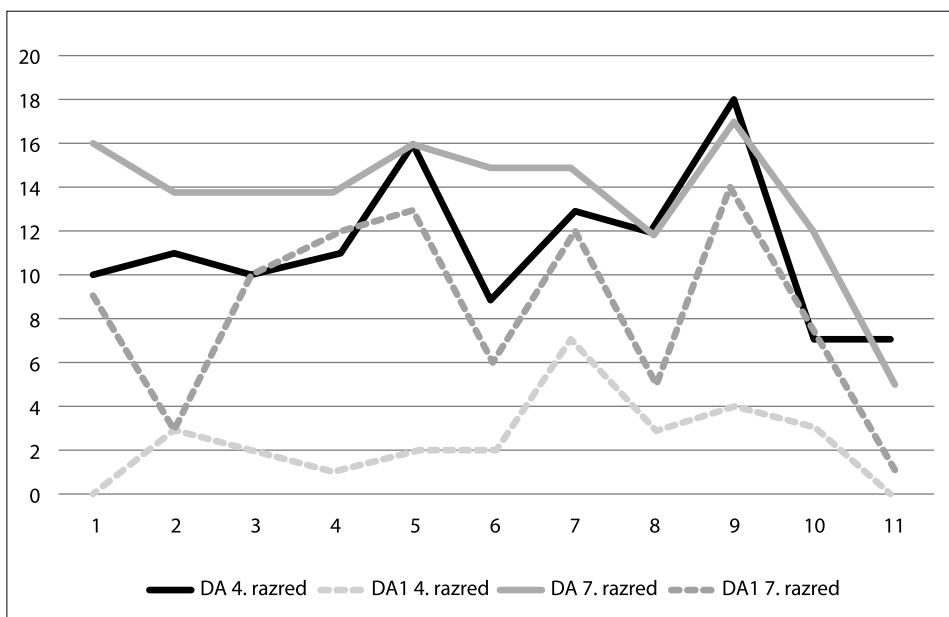
riječ ili izraz (33,33 %), a glavni razlog kod učenika sedmog razreda je zato što svi koriste engleske riječi i izraze (50,00 %). Učenici četvrtog razreda u školi 2 navode više razloga korištenja od učenika u školi 1 („Jer mi se sviđa.“, „Fora je.“, „Moram ga znati.“, „Lakše je.“, „Iz navike.“, „Volim engleski jezik.“, „Bolje zvuči na engleskom.“, „Zabavno je.“).

Drugi dio anketnog upitnika sadržavao je tablicu od jedanaest rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica, a od učenika se tražila procjena razumijevanja i temeljem tog razumijevanja učenici su trebali, ako znaju, napisati prijevod rečenice na hrvatski jezik. U sljedećoj se tablici i grafikonu nalaze rezultati samoprocjene i stvarnog razumijevanja rečenica učenika četvrtog i sedmog razreda škole 1.

TABLICA 1. Samoprocjena i stvarno razumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica (škola 1)

Rečenice		Razumijem (4. razred)		Razumijem (7. razred)	
		Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %	Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %
1.	Napravi update (apdejt).	50	0	88,89	50,00
2.	Ovo je bilo tako epic (epik).	55	15	77,78	16,67
3.	Skrolaj dolje.	50	10	77,78	55,56
4.	Izaberi neki random (rendom) auto.	55	5	77,78	66,67
5.	Imaš dobar outfit (outfit)!	80	10	88,89	72,22
6.	Knockao (nokao) sam ga.	45	10	83,33	33,33
7.	Gledala sam creepy (kripi) video.	65	35	83,33	66,67
8.	Jesi gledala 5 minuta craft (kreft)?	60	15	66,67	27,78
9.	Snimam live (lajv).	90	20	94,44	77,78
10.	Imam deset kileva.	35	15	66,67	38,39
11.	Trapao (trepao) sam ga.	35	0	27,78	5,56

Tablicom (Tablica 1) i grafikonom (Slika 13) prikazane su razlike između samoprocjene i stvarnog razumijevanja. Razlike su vidljive u svim rečenicama. Najviše točnih prijevoda kod učenika četvrtog razreda bilo je u rečenici „Gledala sam creepy video“ (35 %). Rečenicu „Snimam live“ točno je prevelo 20 % učenika. Učenici sedmog razreda pokazali su bolje razumijevanje rečenica od učenika četvrtih razreda, a najveći postotak učenika razumio je rečenice 5. i 9. Rijječ je o rečenicama „Imaš dobar outfit“ (72,22 %) i „Snimam live“ (77,78 %). Najveća razlika između samoprocjene i stvarnog razumijevanja u sedmom razredu je kod rečenice „Ovo je bilo tako epic“, koju je razumjelo 16,67 % te su ovu rečenicu učenici prevodili na isti način kao i učenici četvrtih razreda (*super, dobro, kul*). Veća razlika između samoprocjene i stvarnog razumijevanja jest u rečenici „Napravi update“, koju nije znao prevesti ni jedan učenik četvrtog razreda, iako se njih 50% izjasnilo kako razumiju značenje ove rečenice. U sedmom razredu 50 % učenika razumije ovu rečenicu, a ponuđeni su sljedeći prijevodi: „Napravi ažuriranje.“, „Nadogradi!“ i „Nešto unaprijedi.“. Zanimljivi su ostali ponuđeni prijevodi: „Ući u neki program.“, „Obavijesti nas.“, „Obavijest o sadašnjem stanju ili nekom događaju.“. Ovakvi prijevodi učenika odnose se na obavijesti koje stižu na uređaj (mobilni uređaj, laptop, tablet ili računalo) te upozoravaju korisnike kako je verzija nekog programa ili aplikacije zastarjela i potrebna je nadogradnja.



SLIKA 13. Samoprocjena i stvarno razumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica (škola 1)

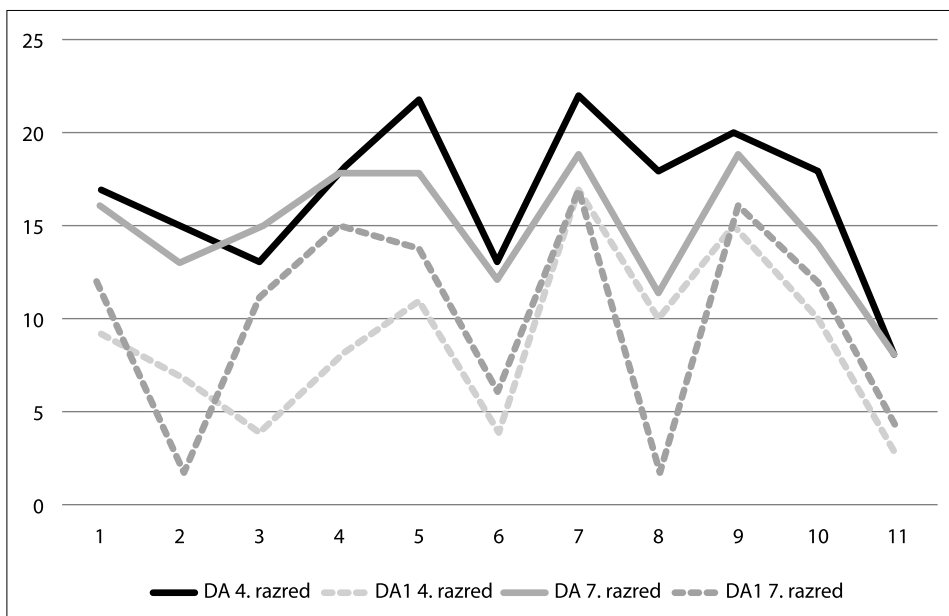
Učenici su, stoga, riječ *update* povezali s obavijestima te ovu riječ na takav način i preveli. Polovica učenika četvrtog razreda označila je kako razumije rečenicu „Skrolaj dolje.“. Od engleske riječi *scroll* (hrv. pomicanje, listanje) nastao je izraz *skrolaj*, a od polovice učenika koji su procijenili da razumiju ovu rečenicu, samo njih 10 % stvarno razumije značenje ove rečenice, dok u sedmome razredu 55,56 % razumije ovu rečenicu. Prihvaćeni su odgovori *spusti dolje i idi dolje*. Rečenicu „Knockao sam ga“ stvarno razumije 10 % učenika četvrtog i nešto više (33,33 %) učenika sedmog razreda, a neki od ponuđenih prijevoda jesu: „Srušio sam ga.“ i „Udario sam ga.“. Zanimljiv prijevod ove rečenice ponudio je učenik sedmog razreda: „Pokucati.“. Pretpostavljamo da učenik razumije samo jedno od najčešćih značenja engleskog glagola *to knock* (hrv. kucati), a nisu mu poznata ostala značenja kao na primjer udariti, sudariti, oboriti i sl.

TABLICA 2. Samoprocjena i stvarno razumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica (škola 2)

Rečenice		Razumijem (4. razred)		Razumijem (7. razred)	
		Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %	Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %
1.	Napravi update (apdejt).	65,38	34,62	84,21	63,16
2.	Ovo je bilo tako epic (epik).	57,69	3,85	68,42	22,73
3.	Skrolaj dolje.	50	15,38	78,95	57,89
4.	Izaberi neki random (rendom) auto.	69,23	30,77	94,74	78,95
5.	Imaš dobar outfit (autfit)!	84,62	42,31	94,74	73,68
6.	Knockao (nokao) sam ga.	50	15,38	63,16	31,58
7.	Gledala sam creepy (kripi) video.	84,62	65,38	100,00	89,47
8.	Jesi gledala 5 minuta craft (kreft)?	69,23	38,46	57,89	10,53
9.	Snimam live (lajv).	76,64	57,69	100,00	84,21

Rečenice		Razumijem (4. razred)		Razumijem (7. razred)	
		Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %	Samoprocjena DA %	Stvarno razumijevanje DA %
10.	Imam deset killeva.	69,23	38,46	73,68	63,16
11.	Trapao (trepao) sam ga.	30,77	11,54	42,11	21,05

Razmatrajući podatke tablice 2 i grafikona (Slika 14), zaključuje se da učenici četvrtog razreda škole 2 (veliki grad), prema procjeni, dobro razumiju neke od rečenica, ali se može zamijetiti i visok stupanj nerazumijevanja kod nekih rečenica. Najviše njih, prema procjeni, razumije rečenice „Imaš dobar outfit!“ i „Gledala sam creepy video.“ (84,62 %). Zatim slijedi rečenica „Snimam live.“ koju prema procjeni razumije 76,64 % učenika. Ove tri rečenice najbolje razumiju i učenici u školi 1. Najveći postotak razumijevanja učenici sedmog razreda škole 2 pokazuju u rečenicama „Gledala sam creepy video“ (89,47 %) i „Snimam live“ (84,21 %). Najveći broj učenika četvrtog razreda škole 2, također, stvarno razumije prethodne dvije rečenice kao i najveći broj učenika u školi 1. Pretpostavljamo da učenici u svakodnevnoj komunikaciji često koriste ove rečenice te im je iz toga razloga zna-



SLIKA 14. Samoprocjena i stvarno razumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica (škola 2)

čenje ovih rečenica poznato. Zanimljivo je istaknuti da su učenici četvrtog razreda u školi 2 poistovjećivali riječ *cool* i *epic*, pa su za rečenicu „Ovo je bilo tako epic.“, ponudili prijevode *kul* i *cool*. Istu rečenicu stvarno je razumjelo 22,75 % učenika sedmog razreda. Najviši postotak nerazumijevanja učenici su pokazali u osmoj rečenici, koju je stvarno razumjelo 10,53 %, mada je bio relativno visok postotak samoprocjene razumijevanja (57,89 %). Riječ je o rečenici „Jesi gledala 5 minuta craft?“ za koju većina učenika nije ponudila prijevod. Od ponuđenih prijevoda, kao točni, prihvaćeni su prijevodi *izrađivanje* i *građenje*. Budući da se radi o kratkim video zapisima koji se nalaze na *YouTube* kanalu i na društvenim mrežama u kojima se prikazuje kako se na kreativan način i u kratkom vremenu nešto može popraviti i uraditi, pretpostavljamo da je manji broj učenika koji redovito prate ove video zapise te je iz toga razloga mali postotak razumijevanja ove rečenice. Iz prethodne analize možemo zaključiti da postoji razlika između samoprocjene i stvarnog razumijevanja rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica čime je potvrđena peta hipoteza istraživanja.

Rasprava

Rezultati istraživanja pokazali su da učenici često koriste engleske riječi i izraze u svakodnevnoj komunikaciji (Slike 1, 2, 4 i 5). Iz rezultata je vidljivo da su najčešće korištene one engleske riječi (*cool* i *like*) koje su „potrebne“ da bismo izrazili svoje osjećaje jezikom novih medija, jer kada nam je nešto tako dobro, onda je to *cool*, ili kada nam se nešto sviđa, onda to *lajkamo*. Vlastelić i Vrbanec (2014) upozoravaju da ovakvo općeprihvaćeno unošenje engleskih jezičnih elemenata narušava jezičnu strukturu hrvatskoga jezika na što također ukazuju Balenović i Grahovac-Pražić (2016). Nadalje, rezultati istraživanja pokazali su nerazumijevanje engleskih riječi i izraza (Slike 3 i 6) posebno kod učenika četvrtih razreda. Učenici neke od engleskih riječi i izraza prevode tako da zamijene riječ drugom engleskom riječi sličnog značenja ili ih uopće ne prevedu. Najbolji primjeri jesu riječi koje najčešće koriste: *like* – *lajk*, *prank* – *prenk*, *cool* – *kul*. Posebno je zanimljiv prijevod engleske riječi *upgrade* koju je učenik preveo engleskim izrazom *Level up!*. Za razliku od učenika četvrtih razreda, učenici sedmih razreda pokazali su njihovo bolje razumijevanje što je i očekivano s obzirom na to da su potonji više izloženi engleskom jeziku, bilo u okviru učenja engleskoga jezika u školi, bilo izloženosti engleskom jeziku kao jeziku novih medija. Rezultati istraživanja pokazali su da nema razlike u učestalosti korištenja i razumijevanja engleskih riječi i izraza među učenicima u manjem mjestu i velikom gradu, na što utječe status engleskog kao

globalnog, dominantnog jezika digitalnog svijeta, *conditio sine qua non* modernog društva, *lingua franca* današnjice. Analizirajući samoprocjenu i stvarno razumijevanje rečenica tvorenih od hrvatsko-engleskih sastavnica kod učenika u školi 1 i školi 2, može se zaključiti kako postoje odstupanja u stvarnom razumijevanju i samoprocjeni u obje škole. Najveća odstupanja u stvarnom razumijevanju i samoprocjeni jesu u rečenicama: „Ovo je bilo tako epic!“, „Knockao sam ga.“ i „Jesi gledala 5 minuta craft“. Usporedimo li rečenice koje smo za potrebe istraživanja prikupili od učenika s rečenicama iz prethodno spomenutih istraživanja (Balenović, Grahovac-Pražić, 2016; Balenović, 2021) zaključujemo da se radi o sličnim rečenicama u kojima se miješaju engleske riječi u ustrojstvu hrvatskoga jezika, rečenice u kojima se dodiri hrvatskoga i engleskoga jezika u komunikaciji novim medijima odvijaju na mnogostrukim jezičnim razinama što ponekad dovodi do nerazumijevanja u komunikaciji, posebno kada se u jednoj rečenici koriste engleske i hrvatske kratice koje su često nastale kombinacijom brojki i slova (na primjer: *Btw* vidimo se O5 sutra. LN, (Balenović, 2021).

Zaključak

Digitalno društvo u kojem živimo te jezik (engleski) kojemu smo najviše izloženi, znatno utječe na izražavanje neizvornih govornika toga jezika, u našem slučaju izvornih govornika hrvatskog jezika. Jezične strukture kojima se učenici u svakodnevnoj komunikaciji služe, ukazuju na znatan utjecaj interneta i medija na jezik osnovnoškolskih učenika, posebno utjecaj *YouTube* kanala. Rezultati istraživanja potvrdili su sve polazne hipoteze. Naime, rezultati istraživanja ukazali su na često korištenje engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji osnovnoškolskih učenika. Također, utvrđeno je nerazumijevanje engleskih riječi i izraza što su potvrdila i prethodna istraživanja (Perić, Škifić, 2015; Balenović, Grahovac-Pražić, 2016; Balenović, 2021). Za razliku od učenika četvrtih razreda, učenici sedmih razreda pokazali su njihovo bolje razumijevanje što ukazuje na višu razinu komunikacijske kompetencije učenika sedmih razreda. Rezultati istraživanja pokazali su da nema razlike u razumijevanju i uporabi engleskih riječi i izraza između učenika u malom mjestu i velikom gradu, što je i očekivano s obzirom na sveprisutnost engleskog jezika u (na) svim područjima čovjekova djelovanja i bivstvovanja. Budući da često postoji neselektivna uporaba engleskih riječi u hrvatskom jeziku, posebno u jeziku mladih, mišljenja smo da je potrebno izvršiti jezičnu analizu hrvatsko-engleskih struktura koje osnovnoškolski učenici u neformalnoj komunikaciji koriste kako bi se dobio uvid u jezični razvoj

digitalnih domorodaca, izvornih govornika *Netspeaka* (Crystal, 2006), izvornih govornika hrvatskog jezika. Također, mišljenja smo da je kod učenika potrebno razviti svijest i brigu za vlastiti jezik koji se, kako je rekao hrvatski jezikoslovac Stjepan Babić, *voli znanjem*, a mi bismo dodali i selektivnom uporabom stranih (engleskih) riječi u pisanoj i govornoj komunikaciji poštujući norme hrvatskoga standardnog jezika.

LITERATURA

- BALENOVIĆ, K. i ČULJAT, S. (2017). Fonološka i semantička analiza uporabe posuđenica engleskoga podrijetla u svakodnevnoj komunikaciji. U: J., Brala-Mudrovčić (ur). *Nove smjernice u odgoju i obrazovanju/Znanstveni prinosi Dragutina Rosandića*. (137–153). Gospić: Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću.
- BALENOVIĆ, K. i GRAHOVAC-PRAŽIĆ, V. (2016). Englesko-hrvatski jezični dodiri: razumijemo li jezik televizije?. *Jezik*, 63 (4–5), (140–151).
- BALENOVIĆ, K. (2021). Englesko-hrvatski izrazi u jeziku digitalnih domorodaca. U: D. Stolac i A. Vlastelić (ur.), *Generacija interneta*. (381–396). Zagreb-Rijeka: Hrvatska sveučilišna naklada, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- BUJAS, Ž., (1999). *Veliki englesko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČURKOVIĆ, N., GRBAŠ JAKŠIĆ, D. i GARIĆ, A. (2017). Kako učenici osnovne škole upotrebljavaju engleske riječi i pokrate. *Hrvatski jezik* (2017),1, 1–11.
- DRLJAČA MARGIĆ, B. (2011). Leksički paralelizam: Je li opravdano govoriti o nepotrebnim posuđenicama (engleskoga podrijetla)? *Fluminensia*, 23 (1), 53–66.
- FILIPAN-ŽIGNIĆ, B., LEGAC, V., PAHIĆ, T. i SOBO, K. (2015). New Literacy of Young People Caused by the Use of New Media. *Procedia-Social and Behavioral Journal*. 1 (2015), 192C, 179–186.
- FILIPAN-ŽIGNIĆ, B., LEGAC, V. i SOBO, K. (2016). The Influence of the Language of New Media on the Literacy of Young People in Their School Assignments and in Leisure. *Linguistics Beyond and Within*. Lingbaw. 2 (2016), 77–96.
- FILIPAN-ŽIGNIĆ, B., TURK SAKAČ, M. i LEGAC, V. (2017). Some elements of the Language of New Media in Primary School Student's Written Assignments. *Yearbook of the Faculty of Education*. 14 (2017), 146–162.
- FILIPOVIĆ, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Školska knjiga.
- KAPOVIĆ, M. (2011). *Čiji je jezik*, Zagreb: Algoritam.
- NIKOLIĆ-HOYT, A. (2005). Hrvatski u dodiru s engleskim jezikom. U: L., Sočanac i dr. (ur.), *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima, prilagodba posuđenica*. (179–205). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- OPAČIĆ, N. (2012). *Hrvatski u zagradama – globalizacijske jezične stranputice*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- OPAČIĆ, N. (2006). *Hrvatski ni u zagradama – globalizacijske jezična teturanja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- PERIĆ, M. i ŠKIFIĆ S. (2015). English Words and Phrases in Croatian: -a Small-Scale Study of Language Awareness and Attitudes. *Elope*, 12(2), 79–98.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5), 1–6.
- TEŽAK, S. (1990). *Hrvatski naš svagda(š)nji*. Zagreb: Školske novine.
- TURK SAKAČ, M. i FILIPAN-ŽIGNIĆ, B. (2019). Pisanje osnovnoškolaca u novim medijima – izazov za školu i učenike. *Školski vjesnik*, 68 (2019), 2, 439–453.
- TURK SAKAČ, M. i FILIPAN-ŽIGNIĆ, B. (2020). Jezična obilježja novih medija u jeziku osnovnoškolaca. *Jezik*, 2-3 (2020), 86–99.
- VILKE, M. i MEDVED KRAJNOVIĆ, M. (2006). Govorite li hrengleski?. U: J., Granić, (ur.) *Jezik i mediji: Jedan jezik - više svjetova*. (769–778). Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu.
- VLASTELIĆ, A. i VRBANEC, S. (2014). Btw, tnx što me lajkaš! Lol :) Istraživanje utjecaja medija na rječnik hrvatskih studenata. U: A., Peti - Stantić, M., Stanojević i G., Antunović (ur.) *Standardni jezici i sociolekti u 21. stoljeću*. (177–194). Dubrovnik: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku lingvistiku.

ENGLISH WORDS AND EXPRESSIONS IN THE LANGUAGE OF CROATIAN PRIMARY SCHOOL LEARNERS – COMPREHENSION AND USAGE

Abstract

The growing presence of the English language in all media influences the frequent usage of English words and expressions in an individual's written and spoken discourse. The language of the media, especially the language of social networks, significantly shapes a verbal expression of children and youth who speak a language of digital natives (Prensky, 2001) as native speakers of the language of video games and Internet, as the speakers of Netspeak (Crystal, 2004). The paper examines the use and comprehension of English words and expressions in everyday communication among primary school pupils in two different social environments (small place, big town). The research study aimed to determine the frequency of use and understanding of English words and English-Croatian expressions in everyday communication. The study is based on the use of English words and expressions which were gathered in the informal communication among pupils. The research was conducted on a sample of 83 fourth and seventh-grade Croatian primary school pupils in two different socio-demographic regions. For this research, a questionnaire survey was conducted to explore the frequency of use and understanding of the English words and expressions and Croatian-English sentences in the learners' everyday communication. It was assumed that there was a difference between self-assessment and a real understanding of English words and expressions and Croatian-English sentences. The research has shown that pupils often use English words and expressions and that seventh-grade pupils understand them better. Furthermore, the study has shown that there is a difference between self-assessment and a real understanding of English-Croatian sentences which was also found in other studies (e. g. Balenović, Grahovac-Pražić, 2016.). The findings of the study also indicate that there is no difference in the frequency of usage and comprehension of English words and expressions among pupils in large and small regions. Such research results are expected due to the status of English as a global and dominant language, a language of the digital world and *lingua franca* of today's society.

KEYWORDS: *English words, everyday communication, pupils, language, social networks*

PRILOG

ANKETNI UPITNIK

Dragi učenici,

U svrhu izrade diplomskog rada, molimo vas da odgovorite na pitanja, tako da zaokružite odgovarajuće slovo ili upišete odgovarajući odgovor. Anketni upitnik je anonimn i sastoji se od pitanja koja se odnose na korištenje engleskih riječi i izraza u svakodnevnoj komunikaciji (npr. u razgovoru s prijateljima).

1. SPOL M Ž
2. RAZRED _____
3. OCJENA IZ ENGLSKOG JEZIKA: _____
4. Pohađate li dodatno satove engleskog jezika? **DA** **NE**
5. Slijedi popis engleskih riječi i izraza, molim vas, označite koliko često koristite svaku riječ ili izraz u **svakodnevnoj komunikaciji (npr. u razgovoru s prijateljima)**. Ako navedenu riječ ili izraz koristite **često** stavite „X“ u stupac ispod *često*, ako **nikad**, stavite „X“ u stupac ispod *nikad*, i tako dalje. U trećem stupcu napišite, ako znate, značenje riječi i izraza na hrvatskom jeziku.

Riječi i izrazi	Koristim				Ako znate, napišite značenje engleske riječi ili izraza
	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad	
Oh my God					
Challenge					
Share					
Follow					
Upgrade					
By the way					
Cool					

Riječi i izrazi	Koristim				Ako znate, napišite značenje engleske riječi ili izraza
	Često	Ponekad	Rijetko	Nikad	
Story					
Prank					
Account					
Subscribe					
Like					
Pro					
King					
Fail					

6. Gdje ste pročitali ili čuli gore navedene engleske izraze i fraze? Možete zaokružiti više odgovora.

- a) Na Facebooku, Instagramu ili drugim društvenim mrežama
- b) Prilikom igranja videoigara
- c) Na YouTubeu
- d) Prilikom gledanja televizijskih emisija, filmova i serija

7. U kojim se situacijama najčešće služite navedenim engleskim riječima i izrazima?

- a) Kada pišem poruke preko mobitela
- b) U komunikaciji putem društvenih mreža
- c) U svakodnevnoj govornoj komunikaciji (pod odmorima, u razgovoru s prijateljima)
- d) Ostalo _____

7. Zašto koristite navedene engleske riječi i fraze?

- a) Zato jer ne znam točan hrvatski naziv za poneku englesku riječ
- b) Zato jer svi koriste engleske izraze i riječi
- c) Ostalo _____

8. Pročitajte sljedeće englesko-hrvatske rečenice. U susjednom stupcu stavite „X“ na odgovarajuće mjesto. Ako razumijete rečenicu, stavite „X“ ispod **DA**, a ako ne ra-

zumijete, stavite „X“ u stupac ispod **NE**. U sljedećem stupcu, ako znate, prevedite rečenicu na hrvatski jezik.

Rečenice	Razumijem		Ako znate, napišite značenje englesko (hrvatske) riječi u rečenici.
	DA	NE	
Napravi update (apdejt).			
Ovo je bilo tako epic (epik).			
Skrolaj dolje.			
Izaberi neki random (rendom) auto.			
Imaš dobar outfit (autfit)!			
Knockao(nokao) sam ga.			
Gledala sam creepy (kripi) video.			
Jesi gledala 5 minuta craft(kreft)?			
Snimam live (lajv).			
Imam deset killeva.			
Trapao (trepao) sam ga.			

Hvala na suradnji!

CHILDHOOD IMAGINARIUM IN THE CHILDREN'S NOVEL *ZLATKO* BY JAGODA TRUHELKA

Katarina IVON

Department of Teacher and Preschool

Teacher Education

University of Zadar

kivon@unizd.hr

UDK 821.163.42.09Truhelka, J.-32=111

Original research paper

Abstract

The present work analyses the novel by Jagoda Truhelka entitled *Zlatko: roman jednog dječaka* (eng. *Zlatko: a Novel of a Boy*) published in the 1934 edition of the Croatian Literary Society of St. Jerome. The first part of the work focuses on the rather ambivalent literary-critical and literary-historical reception of the novel itself, which we perceive in the context of Truhelka's work in the interwar period, as well as in the context of the prevailing image of the Croatian children's literature in the 1930s. Moreover, Truhelka's novel is interesting from several semantic perspectives, especially when it comes to the (re)presented "complex social codes" (Majhut, 2005: 385), but also the variety of genres we can recognize. The hybrid but solid realistic novel structure, with elements of a family novel, a novel about an orphan, an adventure novel, and a significant emotional characterization of the two central characters (Zlatko's biological mother Cvijeta in particular), unveils a (dysfunctional) family context where the main character exists on the semantically significant spatial relation Zagreb – Sarajevo. Zlatko's search for his biological mother is, at the same time, the search for his own (childhood) identity, as well as a chance to actualize Cvijeta's lost (motherhood) identity. The background image of war, retrospectively shown, is a particularly interesting aspect in the construction of the central female character (Cvijeta). Its crucial role in shaping of the family environment has an influence on the development of the characters and their actions. Therefore, apart from the Christian worldview and the dominant healing role of family relationships as well as the unconditional connection between the two central identities, the ontemic level of the novel conveys a strong anti-war message, one that is well-grounded in past experiences, but one that also foreshadows upcoming wartimes.

KEYWORDS: *childhood imaginarij, Jagoda Truhelka, Zlatko, image of the 1930s, ideology*

Introduction - on the ideological text and context of the 1930s

In terms of Croatian cultural and literary history, the 1930s were interesting and turbulent from a socio-political perspective¹. This was reflected in the heterogeneous poetic features of literature that focused mostly on societal aspects, actively engaging in both social and national issues, especially when it comes to raising the issue of literature itself, and the new relationship between literature and ideology. Miroslav Šicel (2009) called the period of the 1930s² (or more specifically the period from 1928 to 1941) a *synthetic realism* (see Vaupotić, 1965), at the same time (co)establishing it with Maraković's *modern objectivism* (Maraković, 1930). Šicel dubbed the 1930s as a period of aggressive politics that sought to resolve the conflicts on the left and right, especially among clerical circles (2009: 11)³, while Krešimir Nemeč (1998: 86) pointed out that the novel genre had become the most important solution of the "current class and socio-political problems". In these turbulent and yet productive years, the Catholic literature⁴ flourished and became a significant link in the cultural and literary life of the time, profiling itself as a recog-

¹ This was the time of the assassination of Stjepan Radić, the onset of dictatorship, the assassination of King Aleksandar Karadorđević and the establishment of the autonomous province *Banovina of Croatia* in 1939.

² Flaker calls the literature of the 1930s a 'socially engaged literature' that did not have a developed vertical (socially engaged) continuity in the context of national literature, so it developed by following a horizontal continuity, primarily admiring the social realism of the Soviets, but also socially engaged literature of the Germans. For more details see Flaker (1976: 276–280).

³ By introducing the ideological social polarization (left-right) in this context, Šicel placed the left-wing authors in opposition to authors who follow traditional, mostly modernist creativity (also including the modernist line of spiritual - Catholic - poetry), and emphasized that this was, at least at the beginning, a "neutral line of writers", who evaded the prominent conflicts, and who gathered around the magazine *Hrvatska prosvjeta*, *Hrvatska smotra* and *Hrvatska revija*, which made the ideological turn towards the 'right' just before the war. The author noted that after 1935, the 'right' published more actively in the Catholic journals *Hrvatska prosvjeta* and *Luča*, but also in the *Hrvatska smotra*, which was to become the central journal of right-wing writers in the 1930s. For more details on journals in the period of *synthetic realism* (1928 - 1941), see Šicel (2009: 13–26).

⁴ Vladimir Lončarević (2005) understands Croatian Catholic literature as a specific literary formation in the context of Croatian literature that has its own unique idea, organizational structure, writers (fiction writers and critics), works and periodicals. Lončarević distinguished several phases of Croatian Catholic literature in the period from 1900 to 1945. The first, which lasted until 1910, and in which the basic program guidelines for development were defined, he named a 'critical-program' phase. In the second phase, which lasted until 1920, and which he labelled 'organizational and structural', Catholic journals were founded, education was starting to develop in Croatia, the editorial office of the St. Jerome Society was reconstructed and literature became an integral part of the Croatian Catholic movement. Finally, the third phase, which lasted until 1945, is marked by 'fiction', and it is a period in which the Catholic literature starts to significantly expand, developing all literary genres and types in the process, especially poetry and criticism (Lončarević, 2005: 366–367).

nizable and coherent system with a distinct ideological and organizational structure – such as writers, critics, works and periodicals (Lončarević, 2005: 367). It was then that Jagoda Truhelka started to accommodate the Catholic literary style. Although Truhelka's worldview makes her a Catholic writer, it was only in the 1930s that she profiled herself more clearly by publishing most of her works in Catholic newspapers and appealing to Catholic publishers⁵ in general.

On the other hand, in the context of the history of children's literature, it is interesting to note that the perception of the 1930s was mostly modeled according to the line of socially engaged and collectivist literature, marked by Mato Lovrak in both periodical and representational sense (Crnković, 1972), and that this also dominantly prevails in historical reviews of children's literature in the new state system (Crnković and Težak, 2002; Hranjec, 2006). Clearly, this resulted in a disregard for the ideologically different production of children's literature that obviously existed, and in an oversight when it comes to the productive diversity of the period in the context of children's literature.⁶ If we take into account Flaker's (1976: 277) remark on the impossibility of implementing the vertical continuity of socially engaged literature in the context of Croatian children's literature, we may rightly question the continuity of such poetics in the children's literature system⁷, and consequently the existential possibility of the parallel continuity of the children's literature in the 1930s that coincided with the prevailing image of Mato Lovrak as the central figure, someone who was unjustly ignored in the representational canon of Croatian children's literature, which relates to the vertical tradition of children's novels in the periods that preceded and, at the same time, reflected the social context of the period⁸. In this way, Sanja Lovrić

⁵ In the 1930s, the Croatian Literary Society of St. Jerome published Truhelka's collection *Palčićev kraljevski let i druge pripovijesti* (1933) (eng. Palčić's Royal Flight and Other Tales) and the children's novel *Zlatko* (1934). At that time, Croatian educators published the novel *Otac* (eng. The Father) (1931) in sequels, while the publishers of St. Jerome issued the novel *Vječna zaručnica* (eng. The Eternal Bride) in 1939, also in sequels.

⁶ Nemeč (1998) and Majhut (2016) cite a historical and pseudo-historical production of the 1930s that is not considered at all in the context of the 1930s paradigm in children's literature, which undoubtedly suggests the existence of a different contextual indicator when it comes to national culture of the period. For more details, see Nemeč (1998: 86–87) and Majhut (2016: 31).

⁷ Zima (2001: 255) notices the advancement of social interest in I. B. Mažuranić's work, but also points out that the solutions to various situations suggested in the work are mostly Christian, rather than socially oriented. The situation is similar with the apparent social interest in Truhelka's literary work. Slobodan Ž. Marković also argued the same. Although he admitted her role in affirming social sensitivity and upgrading the family themes with the social aspect in children's literature, he criticized the emphasized religiosity and Christian mysticism to which she resorted in resolving conflicting life situations (1971: 81).

⁸ For more details on the early Croatian children's novel, see Majhut (2005). On the novel of the 1930s, see Zima (2001: 251–266; 2011: 59–112).

Kralj in her doctoral dissertation *Paradigme tridesetih godina 20. stoljeća u hrvatskoj dječjoj književnosti* (eng. *Paradigms of the 1930s in Croatian Children's Literature*) (2014) distinguishes three different paradigms in the 1930s: 1. a paradigm formed by contemporary literary-historical accounts of the period; 2. a paradigm formed by the participants of the period themselves; 3. the paradigm heralded by the bibliography of the literary production of the 1930s. Berislav Majhut (2016: 30) called attention to the presence of poetic heterogeneity in children's literature of the 1930s, as well as indicated the diversity in the production of different genres⁹, which also included the existence of Catholic children's literature, which may answer the question regarding the direction of Truhelka's engagement in (children-related issues of) the 1930s, but also novel literary productions for children outside the indicated dominant (representational) framework. On the other hand, Berislav Majhut (2005; 2013; 2015; 2016) and Sanja Lovrić Kralj (2015) warned about the ideologically constructed notion of children's literature in the 1930s. Majhut points out (2013: 313) that in the 1930s, aside from the social engagement, Croatian children's literature completely lost other characteristics, including the rather relevant nation-oriented aspect of children's literature in the 1930s¹⁰. Sanja Lovrić Kralj (2015) interprets the notion of the paradigmatic role of Mate Lovrak in the 1930s in a much more complex way, stating that Lovrak's paradigm is "partial, but far from the generally accepted, leading artistic thought of the 1930s".

The existence of different and often opposing voices about Lovrak proves that his appearance on the literary scene was significant, but also a matter of dispute, which, on the one hand, means that we can talk about Lovrak's age as the emergence of new poetics in Croatian children's literature, but not about Lovrak's dominance, which is often simplistically stated in contemporary representations (Lovrić Kralj, 2015: 22).

⁹ In the context of the heterogeneous production of children's literature in the 1930s, Majhut points out the presence of: cheap children's literature in binders, literature for young women, the war of booksellers and traffickers, comics, publishing based on the screen adaptation of works, children's literature as a genre, youth literature.

¹⁰ Majhut cites an anonymous survey conducted in 1933 in the Kingdom of Yugoslavia among students attending the first three grades of high school (11, 12 and 13 years old) about their favorite book. While students in Belgrade opted for Robinson Crusoe as their favorite read, students in Zagreb prioritized Šenoa's historical novels, which, along with the fact that Zagorka's historical novel was extremely well read, was quite significant according to Majhut. This was exactly the kind of children's choice that Majhut called a reflex of the socio-political situation that brought the 'national' to the forefront (Majhut, 2016: 31).

Such image of interwar (children's) literature was structured according to an ideological turning point following 1945, where many works consequently bypassed the societal collective memory due to their poetic or ideological incompatibility with the desired literary pattern tailored to different worldviews, ultimately resulting in the permanent damage to the historical layout of the Croatian children's literature. Finally, this is evidenced by Truhelka's extremely affirmative cultural and literary reception during the interwar period, as well as the literary production of the 1920s and 1930s¹¹, which remained almost unknown after the Second World War.

Literary-critical and literary-historical reception of the novel *Zlatko*

The novel *Zlatko*, with the subtitle *roman jednog dječaka* (eng. a novel of a boy), was published in 1934 by the Croatian Literary Society of St. Jerome in the 'Library of Good Novels' edition. The edition was edited by Josip Andrić, who wrote a short, extremely positive afterword at the end of the publication, emphasizing that Jagoda Truhelka is the tenth writer to enter the Library of Good Novels (other Croatian authors include Štefa Jurkić¹² and Sida Košutić¹³) and describing *Zlatko*'s character as "the strongest boy figure when it comes to Croatian novels in general" (Andrić, 1934: 151).

The novel *Zlatko* functions as an apotheosis of maternal love for the child and the child's love for the mother. In the country that bore the tragedy of *Hasanaginica*, the most expressive type of mother in our folk poetry, this novel introduces us to the type of mother who experiences the tragedy of her life without knowing that she has a son for over a decade, and then after finding him, it is her motherly love and salvation that fills mother's heart and leads her to have a life full of unimaginable happiness. Surely there shall be no mother who, after reading this novel, would fail to feel that her own mother's heart trembles with joy over such idealistic enthusiasm, which Jagoda Truhelka utilized in this wonderful work to glorify the love between a mother and a son (Andrić, 1934: 51).

¹¹ During that period Truhelka published the following titles: *Pipo i Pipa* (1923); *Božja ovčica* (1926); two sequels of the trilogy *Zlatni danci: Bogorodičine trešnje* (1929) and *Dusi domaćeg ognjišta* (1930), *Palčičev kraljevski let i druge pripovijesti* (1933) and the novel *Zlatko* (1934).

¹² The novel *Čipke* (1928), as well as the children's novels *Petnaest tornjeva* (1933) and *Plajt malog križara* (1937).

¹³ The novel *Jaslice* (1933). For more details on the novel, see Kuvač-Levačić (2021: 178–183).

The second edition of the novel appeared only 70 years after, in 2004 to be precise, and strangely enough, it was published in the edition of the Croatian Literary Society of St. Jerome in Zagreb. The marginalization of the novel was certainly induced by the ideological context following the year of 1945, when the novel was transferred from 'open' to 'closed' library collections that were inaccessible to the public. Such repressive measures introduced after the Second World War mostly applied to the books that used traditional Croatian spelling during the former regime (Independent State of Croatia), but also to books with religious content and the publishers who promulgated such works¹⁴. Although the novel *Zlatko* wasn't written in traditional Croatian spelling, it was obviously sanctioned because of its publisher, as well as the Christian worldview that the novel promoted.

Immediately after the publication of the novel in the Catholic journal *Bogoslovna smotra* (eng. Theological Review) in 1934, we find a short note about the new editions of the Croatian Literary Society of St. Jerome, among which the novel *Zlatko* is mentioned, published on the occasion of the 70th anniversary of this noteworthy Croatian writer. There it states that this is one of the author's better works and "an acquisition for our recent literature" (1934: 417), as well as that both younger and older audience will read it. Various reviews and comments on the novel can be found in other, mostly Catholic-oriented journals, such as Maraković's *Hrvatska prosvjeta* (1934), *Hrvatska smotra* (1934), *Obitelj* (1934), *Hrvatska straža* (1934) and *Omladina* (1934/35) (eng. Croatian Education; Family; Croatian Guard; Youth). Ljubomir Maraković argued that this was a form of an "objective" novel about a child's life absent of autobiographical features, and whose plot was "unique and rather intricate", when compared to the author's previous autobiographical texts. Maraković compared the boy Zlatko to the character Hlapić (a character from a novel by the Croatian author Ivana Brlić-Mažuranić), describing him as a "little gentleman", regardless of class differences. The novel was realistically presented as a "beautiful study of a child", while Zlatko presents himself as "entrepreneurial, brave, persistent, audacious" boy (1934: 222). As an extremely important segment of the novel, Maraković emphasized the emotional importance of the space in which Zlatko moves (travels) in search of his mother, which he associated with the author's life in Bosnia, which delineated her as a person of two homelands. Maraković highly underscored the importance and cultural value of the 'mother and motherly love' motifs, whilst criticizing the superficial characterization of male characters,

¹⁴ Vegh (2015) lists 2,800 different book titles that were unacceptable during the communist regime, including 600 religious/Christian titles. In fact, he identifies the Croatian Literary Society of St. Jerome as the biggest 'victim' of censorship, whose books, amounting nearly to a total of one hundred, ended up in a closed library collection. For more details. see Vegh (2015: 27–93).

which the author paid no attention to and depicted them “too briefly”¹⁵. Vilim Peroš published his review of the book in *Hrvatska smotra*, where he praised the author's outstanding insight into the child's soul, something which she had already demonstrated in autobiographical work *Zlatni danci* (eng. Golden Days). He argued that the novel leaves a strong impression on the reader precisely because of its “subtle tenderness” and the “immense love” it explores. He estimated that the part of the book where Zlatko's encounters his mother were literary most valuable. To him, the book as a whole makes “one huge and warm heart of a mother, which beats rhythmically along with the hearts of children” (Peroš, 1934: 458). When it comes to the novel's weak points, Peroš opted for the depictions of the war and its horrors, which simply did not suit Truhelka's style. Moreover, in *Hrvatska straža*, the main newspaper of the Croatian Catholic Movement, we found an interesting review signed by the pseudonym – r – c (which represents the author Petar Grgec). He found the novel to be extremely interesting, but primarily he made comments on some of its inadequacies. He criticized the author for insufficient psychologization, citing an example of the well-described “pathological apathy and amnesia” in Cvijeta, a psychological profiling which was lacking when it comes Zlatko's father, thus leaving the impression of “monotony and lack of motivation” (Grgec, 1934: 5). Grgec claims that Truhelka obviously struggled to describe the relationship between Zlatko's father and mother:

Because of such ending in the first printed copies, it turned out that the writer approved of the dissolution of a valid marriage and the start of a new one. Ethically speaking, this was later rectified. The novel explicitly states that Zlatko's mother is “the only real and legal wife of the father” and that the father belongs “after all, solely to Zlatko and his mother as of right” (Grgec, 1934: 5).

This leads us to believe certain parts/sections of the novel that did not fit into the publisher's ideological context were possibly censored. On the other hand, these reviews are to mostly interpreted in the context of the Christian ethics that relates to the relationship between the protagonist and his mother, where-

¹⁵ Maraković found no motivation for actions such as the one of Zlatko's father, who quickly got married, and at the same time left the wife and son despite struggling to find them for many years. Furthermore, there is the character of Zlatko's stepfather who married the exemplary wife that was his ‘second mother’, but then he also exhibits helplessness in the face of his stepmother's malice. Maraković raised the question of his attitude towards them and the values he demonstrated as a stepfather, especially considering the fact that Zlatko spent a lot of time with his ‘second mother’ on vacations, travels, etc., finally concluding that this would serve as “an opportunity to show mystical (re)compensations in life” (Maraković, 1934: 222).

by Zlatko's family story would appear as a "slippery slope" without proper supervision. The author encountered some other contradictions that he did not consider extremely important for the novel as a whole, such as the fact that "too much intelligence and independence had been attributed" to Zlatko. In particular, he reflected upon the "religious tone" of her work, whilst emphasizing that Zlatko was also a "boy who prayed, examined his conscience, made confessions and took a communion" (1934: 5). Ivo Balentović provided his own review of the work in a weekly journal *Obitelj* (eng. The Family), stating that it was a novel "imbued with warmth and sensitivity that is bound to win over readers without distinction, especially those of the female gender" (Balentović, 1934: 571). He regarded the meetings between the mother and son as the most successful parts of the novel, and argued that it ensured its position as the one of "selected works that would appeal adult readers as well", noting that the value of the novel was even greater as it showed how "sublime literary creation is, unyielding before unworthy instincts", hereby referring to the then literary market, which was full of books with shameless and immoral content (1934: 571).¹⁶

After a rather long (twenty year-long) silence in the period following 1945, one can observe quite unbalanced assessments of Truhelka's novel when it comes to the novel's belonging to a particular genre, its aesthetic achievements, but also its (non) belonging to children's literature in general. In the first edition of *Dječja književnost* (eng. Children's Literature) from 1966, Milan Crnković mentioned Zlatko with a brief remark that some considered him Truhelka's most mature work written between the two world wars. However, after some time, Crnković stated that Truhelka simply wasn't as adept when it comes to writing novels, which was supposedly confirmed by her first novel *Tugomila*, as well as novel *Zlatko* that was published later. Thereby he maintained that the author's novel did not have its own developmental line in terms of the narrative where chapters functioned as separate entities (Crnković, 1970: 35).¹⁷ Yugoslav literary critic Slobodan Marković expressed his disagreement with the aforementioned statement in *Zapisi o književnosti za decu* (eng. Notes on Children's Literature), published in 1971, where he recognizes *Zlatko*, along with the author's play *Mali kadija*, as the author's most valuable work, and justifies this by further stating that Truhelka complemented and expanded children's

¹⁶ The short review in *Omladina* is signed by initials I.D.B., and it probably signifies Ivo Balentović as the author, especially given the character of the review which is based on the same positions when it comes to literature that was harmful to the "youth" and the assessment of Zlatko in the context of good and acceptable literature (1934/35: 2: 73).

¹⁷ The source is *Truhelkini 'Zlatni Danci'* (eng. Truhelka's 'Golden Days') published in the journal *Umjetnost i dijete* (eng. Art and the Child) in 1970.

family environment with a social dimension¹⁸. In the developmental context of the Croatian children's novel, Ivo Zalar mentioned *Zlatko* as a novel with distinguished expressive and narrative qualities, but emphasized that it was an "anachronism in the development of the Croatian children's novel" (1978: 23). Dubravka Težak (1994: 153–154) spoke of the novel as a "hymn to the sublimity of human feelings", in which the author created a psychologically very interesting character. She acknowledged the novel's value in its rounded composition and both dynamic and dense narration. Yet she resented its excessive sentimentality which did not elevate him above the work *Zlatni danci*. Stjepan Hranjec did not consider the novel a part of the children's oeuvre in his book *Hrvatski dječji roman* (eng. Croatian Children's Novel) (1998: 19), defining it as a psychological novel and siding it along with other social novels (*Plein air* and *Otac*) and historical novels (*Vojača*) that were written by Truhelka. On the other hand, Krešimir Nemeč (1998: 107) mentioned it in the context of neorealist novels intended for children and youth. Moreover, in his review of children's novels published in Croatia until 1945, Berislav Majhut (2005) characterized the work as an adventure children's novel and an orphan issue-related novel, whereas Dubravka Zima (2011) in her book *Kraći ljudi. Povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu* (eng. Shorter Men. The History of the Child Character in the Croatian Children's Novel) did not even mention the novel in the context of the 1930s paradigm. The difficulty of determining the novel's belonging to either children's or non-children's literature was more clearly articulated by Milan Crnković and Dubravka Težak in *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početka do 1955.* (eng. The History of Croatian Children's Literature: From the Beginning up Until 1955) (2002). The authors went on to modify the previous remark, stating that the complicated line of events (Zlatko's relationship with his mother, the past life of Cvijeta and her relationship with Zlatko's father) still distanced the text from the children's ability to comprehend it. Regardless, the novel was still assessed as an attempt at a "new and modern approach to children's novels, introducing a description of a child in a disturbed family with psychologically complicated parents whom the child is unable to understand at first, and consequently feels deprived" (2002: 292). The novel was only marginally mentioned by Dunja Detoni Dujmić in the book *Ljepša polovica književnosti* (eng. The Prettier Half of Literature) from 1998, where she evaluated it as picaresque prose that presented adventure, often on the verge of triviality, whereas Lidija Dujić in the book *Zovu ih književnicima* (eng. They Call

¹⁸ Marković stated that the novel showed family life from two aspects: "the first introduces the social conditionality of family happiness, and the second speaks about the price and importance of parental love and warmth in human life." (1971: 77).

Them Writers) (2019) paid more attention to the novel, interpreting it primarily in the context of the author's female poetics.

Deconstructing the novel and the multiplicity of its genres

In this paper, we argue that the novel represented a change from the typically prevalent model of children's novel that emerged in the 1930s. This is confirmed by the peritextual elements (subtitle: *roman jednog dječaka*, eng. a novel by a boy), suggesting that it is a novel by a character who leans somewhat anachronistically towards the characteristic models of the early Croatian children's novel (adventure novel and a novel about an orphan). It is surely not a separate phenomenon in the context of children's literature of the 1930s, but a confirmation of a rather diverse production available to children in the 1930s in parallel with the aforementioned novels about children's society that are primarily talked about in the literary-historical context of children's literature in the 1930s. With its text and context immersed in Christian imaginary, and with the emphasized conservatism, the novel introduced an interesting picture of childhood in which, in addition to the conditional poetic anachronism, we discover hints of a more modern approach to children's novels (especially in the aspect dealing with the realistic dysfunctional family context and the offered relationships encountered, as well as the target readership in which adult readers are included, which was emphasized at the very beginning by the literary critics). The novel is compositionally divided into 11 chapters (1. *Zlatkov bijeg* (eng. Zlatko's escape); 2. *Sam* (eng. Alone); 3. *U šumskom domu* (eng. In the forest home); 4. *Cvijetina povijest* (eng. Cvijeta's history); 5. *Mati i sin* (eng. Mother and son); 6. *Kod majčice* (eng. At mom's place); 7. *Zlatko i kapetan* (eng. Zlatko and the captain); 8. *Očeva slika* (eng. Father's image); 9. *Časovi pokajanja* (eng. Time of repentance); 10. *Sestra Anđela* (eng. Sister Anđela); 11. *Izgubljeni otac* (eng. The Lost Father), with the boy Zlatko Seljačić and his biological mother Cvijeta Beluh being the central characters of the novel. Zlatko's escape and the search for his mother are the central parts of the novelistic structure, while appearing as a boy's search for his own (biological) identity, but also an opportunity to actualize Cvijeta's lost (maternal) identity. It is a realist novel-like structure of an omniscient narrative perspective, with a linear plot and frequent narrative retrospectives, especially in the narrative section when Cvijeta is narrated separately (chapter: Cvijeta's history) and where Zlatko is narrated separately as well (chapter: Zlatko's escape); more specifically, it is about Cvijeta's life story and Zlatko's decision to leave the family home after realizing that his "dead" stepmother is not his biological mother. The retrospective insights serve as an informational compensa-

tion to the introduction itself, which begins in the middle of the plot (*in medias res*), with Zlatko's escape. This type of narration implies a dysfunctional family context in which the eleven-year-old Zlatko has as many as three mothers (the foster mother, the stepmother and the biological mother) and two fathers (Seljačić - Markuša). Also, we find out that his foster mother has died and that his stepmother has completely neglected him (even physically punished him) since she has had her son Ivo, which further trivializes the narrative. From his friend Drago, Zlatko learns about the existence of his biological mother and goes to find her. Cvijeta lives with captain Čurić in the woods near Sarajevo and has been seriously (mentally) ill for several years. Cvijeta suffered from a guilty conscience since her parents died while she was at the front with Zlatko's biological father. This shows that the background of war and war horrors were significant manifestations in the construction of Cvijeta's character, indirectly shaping her identity and family context. Cvijeta's existence becomes the initiator of the plot, namely, Zlatko's decision to leave (escape).

At the beginning of the novel, we find Zlatko at the railway station, where he boards a train to Sarajevo.

A **small boy** with a **small suitcase** and an even **smaller coat**, with only his hat being **big, too big**, was climbing among the passengers. And it seemed that the hat was the most inconvenient of all his traveling difficulties. Not because he has a habit of being bareheaded in accordance with the customs of his time, so that his hair would grow better and his mind clearer, but in fact because it was his dad's travel hat and because of that it was too big for his blond curly child's head, on which the hat could not settle down, but always slipped over his eyes again and again, and if it had not been fortunately stopped by the ears, it would have covered his entire face (highlighted by K.I.) (Truhelka, 1934: 3).

Ljubomir Maraković (1934) was the first to emphasize Zlatko's irresistible comparison with Hlapić, also characterizing him as a "little gentleman". On the other hand, Lidija Dujić characterized him as an "urban version of shoemaker Hlapić" (2019: 133), which was a reference to Zlatko's "civic" family context; this was obvious from Zlatko's nostalgic recollections of frequent travels with his stepmother, which also put him in a superior position on his journey, as well as the fact that his stepfather Seljačić was a prominent lawyer who helped Avdaga Štilić, a milkman who later helped Zlatko find Cvijeta. Notwithstanding, it is a hybrid novel structure in which Berislav Majhut primarily recognized elements of an adventure novel and a novel about an orphan, while confirming the two predominant models of earlier Croatian children's novels. It was emphasized in the paper that the central narrative is Zlatko's search for

a biological mother, which would make the search-quest central for the novel, with the temporal and spatial change of the already mentioned Zagreb-Sarajevo route, as well as Zlatko's superiority as a traveler, characterized by narrative attributions: being old at heart, agility, fearlessness and resourcefulness. We could describe Zlatko as an adventurer/traveler who dominates and enjoys the journey, while experiencing the journey as an expression of his own freedom and satisfaction.

He felt immensely satisfied [...] Moreover, the loneliness he felt suited him. The charm of the strangeness of his experiences from yesterday at noon, but also of his self-indulgent movement and performance, unhindered by anyone's nagging and entanglement, that complete freedom that appeared out of nowhere, it was all very miraculous, as if reading a story or as if he is sitting in the cinema and watching the adventures of little Jackie Coogan or another movie boy-character. He devoted himself completely to the enjoyment of this wonderful freedom, and he was glad that no one asked or cared about him. It is very nice to be alone, he thought, and wondered how he could have been sad about loneliness (Truhelka, 1934: 19).

Zlatko's independence and traveler superiority were deemed as inappropriate and somewhat exaggerated by the literary critics of the time (Grgec, 1934: 5), although the motif of children's independence in the children's novel of the 1930s is frequent (Zima, 2011: 72), but also subject to different interpretations, especially when referring to Lovrak's child characters. On the other hand, Zlatko's learning of not knowing his own identity (not knowing the identity of his biological parents) defines the novel as a novel about an orphan, at the center of which is the protagonist's search for his own biological identity. In the typological polyphony, we define Zlatko as an active hero of the adventure novel, a Propp's *protagonist hero* (Propp, 2012) whose shortcoming is knowledge of his biological mother (his own identity) and who ultimately performs the task (finds his mother), but also the hero of a novel about an orphan leaving a dysfunctional family context in Zagreb, actively creating a "new family" with his mother Cvijeta and his benefactor, captain Čurić in Sarajevo. Captain Čurić, characterized by somewhat trivial novelistic actions whose goal is to create a happy family context, adopts Cvijeta, thus giving Zlatko both a grandfather and a long-desired family as well. Discussing Štefa Jurkić's children's adventure novels in the 1930s and the emphasized Christian tendency of the period, Sanja Lovrić Kralj (2008) rightly emphasized the model of a Catholic adventure novel in which, unlike physical superiority, the spiritual superiority of the hero was accentuated, while conversion to religiosity or deepening of faith was highlighted as the hero's reward (or his

ultimate goal), which seemed to be a justified interpretation when reading the novel *Zlatko*. The protagonist is superior, especially in his spiritual (Christian) principles, while Cvijeta's conversion is also the ultimate goal of his search, which would not have happened without God's help, which makes Christian mysticism the ontological foundation of the novel. On the other hand, the novel displays functional characters who regularly appear in the novel with orphans: such as false parents, mentor, benefactor (home donor) (Majhut, 2005: 210). The false parents role were entrusted to the stepmother and the stepfather Seljačić, while the role of a mentor was realized through the episodic role of an assistant who we recognize in Avdaga Štilić's (milkman) character. He sends Cvijeta a letter about the existence of Zlatko, also mediating their meeting. He is an adult character who has moral qualities, but no material means to help an orphan. (Majhut, 2005: 212). At the end of the story, the role of a benefactor (home donor) is inevitable, and in the novel, it is embodied by captain Čurić, who, as previously stated, adopts Cvijeta and Zlatko, providing them with a family. According to Berislav Majhut, "that is the only role able to perform the miraculous elevation of orphans from being outside of the society to fitting in again, from being at the bottom of the social pile to being in the safety of a home." (Majhut, 2005: 213). What further complicates defining the type of the novel is the fact that most of the plot (from the middle of the novel onwards) takes place inside the characters (inside Zlatko, and especially Cvijeta), which is not a characteristic of the suggested models of children's novels. Consequently, the character(s) and their inner worlds stand out as the predominant "psychemic narrative figures" (Peleš, 1999: 229), so we can discuss the character novel on the example of the novel *Zlatko*. Discussing the children's novel of the 1990s, Sanja Vrcić Mataija (2018: 122) states that the hero of the character novel is preoccupied with himself and his intimate turmoil, which is most often conditioned by the lack of something the hero longs for and lacks. In order to obtain the abovementioned, the hero is given a certain task, among which the author states the overcoming of emotional frustrations. Consequently, the two characters, Zlatko and Cvijeta, share a central role in the novelistic structure. Lidija Dujčić (2019: 134) stated that the title entry "novel about a boy" is just an excuse for another novel about a woman and the consequences of women's choices, which implied Zlatko's shared central character role in the novel along with his mother, or perhaps that his mother would take the role completely. Although the author's poetics is largely focused on female characters and their more elaborate (psychological) characterization, this is a more complex semantic structure. In the context of the abovementioned, instead of conditional passivity, Zlatko nevertheless takes an "active" role in the search for a biological identity, rejecting the inferior role of an orphan assigned at the beginning of the novel. Unlike Zlatko's activity, Cvijeta is completely passive, in her narrative, but

also with her emotions (almost dead), until meeting Zlatko. Cvijeta feels his closeness with mother's intuition.

In the hitherto calm, almost dead interior, an unusual movement, a half-dreamy mood, an anticipation of which she was not aware, appeared, except that she felt a distant unknown restlessness and a premonition of something that threatened her. However, this restlessness, instead of driving her into the house, to take shelter within the safe walls of the home, held her in place with magical power, even though it was late at night, and the dog Ris touched her legs with his snout several times, as if asking if it was bedtime. [...] She never thought about herself, much less ever took care of her inner self, let alone be able to analyse her feelings (Truhelka, 1934: 30).

From that moment on, we follow the subtle psychological characterization of Cvijeta's character and her inner emotional turmoil. Gradual emotional awakening and rating of the emotional relationship between Zlatko and Cvijeta, achieves narrative dynamism, typical of the author's poetics. Understandably, this relates back to Stjepan Hranjec's (1998), Milan Crnković's and Dubravka Težak's (2002) uncertainty about the novel's belonging to the system of children's literature. We mentioned that Hranjec defined the novel as "psychological", while Crnković and Težak emphasized the complicated event timeline that distances the novel from the possibility of the child's understanding. Despite the more convincing characterization of Cvijeta's character, which was mostly positively assessed by the critics, the child's character was still assigned a central (healing) role. Zlatko ultimately helped the biological mother to build and confirm her maternal identity, which was taken away from her for almost ten years. Majhut assessed the transformation (passive-active) of Cvijeta's character with the paradoxical Zlatko's birthing of his own mother, giving her a new life (2005: 158). The strong emotional relationship between Cvijeta and Zlatko is progressively structured mostly through narration, either (or especially) Zlatko's or Cvijeta's. The position of the child who learns and the parent who teaches is confirmed, which further strengthens Cvijeta's parental identity, at the same time placing the notion of family at the centre of the emotional.

You know, mother, I prefer when you talk to me as opposed to when I read. You do it so vividly, as if you were alone everywhere and experienced everything alone." And Cvijeta was happy to discover this gift of storytelling in herself, and now the memory is awakening day by day more and more, so that not even the slightest thing would escape her. And when the conversation between

Zlatko and her started, sometimes there were small arguments: it was just like at school, only much, much more fun and beautiful [...] And all this happened over dinner, while sitting on a large porch in the dark, close to each other, when the whirlwind of conversation flows abundantly, and when images and events are most vividly created, and outside there are rainy murmurs, quietly, quietly buzzing in needles and drops they fall from the roof into the gutters and drum... (Truhelka, 1934: 87–88).

On the other hand, Zlatko's relation with captain Čurić, as well as Cvijeta's relation with the captain, is extremely functional. Captain Čurić goes through almost the same emotional transformation in his relation with Zlatko (chapter "Zlatko and the captain"). The captain's life story is quite unhappy (fatherless orphan, divorce, suicide attempt, etc.), and the forest home is a metaphor for escape and at the same time provides comfort and the requested peace. Zlatko emotionally connects with him, thus reviving him and initiating change, especially after the decision that he and his mother are to go to Sarajevo. In their family context, everyone built their story and there was a place for everyone, which certainly corresponds to Christian (reconciling) poetics, the poetics of love and conversion, in this case with the central role of the child who humanizes relationships and the world.¹⁹ The compensatory emotional relationship between Zlatko and the captain, childhood and old age, could be compared to the relationship between Anica and Hana in the novel *Pipo i Pipa* (1923) which Šarančić Čutura (2018: 310) defined as "mutual 'infection' with one's own images of the world", noting that this was a frequent semantic relationship in the context of the author's opus, and consequently significant indications of an intergenerational novel²⁰, which is narratively determined by the relationship between the child and the adult.

The ontemic narrative sequence and the Christian imaginarium of childhood in the novel

Building upon the interpretation of the novel by Gaja Peleš (1999: 246), we can argue that the indicated psychemic figures are connected by complex multiple family relation-

¹⁹ "Zlatko's words, with childlike innocence, sounded in her like music from distant, pure lands, where there is no evil, no sin or guilt, but the rule of holy goodness, eternal love and forgiveness..." (1934: 81).

²⁰ In defining the narrative structure of an intergenerational novel, Sanja Vrcić Mataija emphasizes the relationship between a child and an adult as the centre, which becomes an indicator for structuring one's own identity, maturing, gaining insight, knowledge and power. For more details, see Vrcić Mataija, 2018: 249–256.

ships, from initial dysfunction to self-initiated family environment which is ultimately realized by the narrative family figure, thus imposing the familial belonging as a significant semantic figure. The main characters Zlatko and Cvijeta share the family roles of “being a son” and “being a mother”, complementing each other in the sociemic figure (Peleš, 1999: 254) of a family that has a fundamental role in the semantic structure of the novel, which implies that one could classify it as a family novel, but also functions as a kind of an indicator to the ontemic level of the narrative text. Although quite subversive, the family context is an important component in the reconstruction of the novelistic world, especially due to the relationship of the offered sociemic figures²¹ in the sequence of events (there are several family structures in the novel: Seljačić - Markuša - Čurić and the family functions of the characters within the novel), and because of the “open semantic field” (Peleš, 1999: 247) of Zlatko’s character. Zlatko shares the component “being a son” in as many as three family contexts (Seljačić - Markuša - Čurić family), with changed family roles of other members (biological mother, stepmother, foster mother - biological father Markuša, stepfather Seljačić and finally grandfather captain Čurić). If we set the (self)questioning of Zlatko’s position within the family context, as well as Cvijeta’s position and her family role, as the basic intention of the novelistic structure, we certainly come across elements of the family novel. What we associate with the construction of sociemic figures (families) in the novel is the religious worldview and conditional conservatism. It is an ideologem which was also underlined by Berislav Majhut (2005: 384) while writing about the novel, emphasizing the fundamental question that bothers Zlatko, namely whether his parents were married or if he was an illegitimate child, or whether he was conceived on the night before his mother’s wedding, stating that the implicit reader is conservatively structured.²² Zlatko is an extremely religious boy, ethical, merciful, honest and just, he prays and confesses regularly. It is interesting how the narrative technique of commentary perpetuates the mentioned worldview; we notice it from the very beginning when Zlatko’s lie is commented on and interpreted and judged by the fact that he choked “because Zlatko is not used to lying!”. Christian morality, patriotism and sacrifice are fundamental characteristics of Cvijeta’s character. Emotional instability and capriciousness, a typical narrative characteristic of Truhelka’s

²¹ Peleš (1999: 252) states that the sociemic narrative figure in the semantic analysis of the novel was very often neglected, which prevented the reconstruction of the world of the narrative text. “The identification of this narrative figure makes it possible to discern those singularities of the novelistic world that stand between personality units and those units that some thematologists have called the theme of the work, or at least one of these ‘concrete universal features’, which form the semantic basis of the text as a whole. Sociemic figure is a concept that allows us to establish a ‘thematic network’ or ‘hierarchical configuration’ of the text, in which all three types of narrative figures are placed in relation”.

²² Berislav Majhut (2005: 384) concludes that the social practices of the 1930s no longer had the power that the author had given them, but they did exist.

adolescent characters, but also hypersensitivity, caring and mercy, fueled by the whirlwind of war context resulted in a complete eclipse of Cvijeta's mind after the death of her parents. It is the failure to fulfill the responsible family role of a "good daughter" supported by Cvijeta's youthful love enthusiasm that leads to a melancholy feeling of shame and remorse, pain and regret, which Cvijeta's fragile personality could not cope with.

As soon as she saw the pictures of her parents, she would burst into tears, bury her head in her parents' beds, pull out her hair, and call on her father and mother and death to unite her with them. An old faithful lady once found her like this and said cruelly and ruthlessly: "Yes, yes, now you are crying. For a good reason. You went, ostensibly to nurture other people, to feast there, and left your old parents at home, so that they would die of grief..." And a few more terrible words followed. Those meaningless words tore in one moment the still shining veil of illusion in front of the soul and consciousness of Cvijeta and showed her her greatest experience, her love and everything related to her, in such a distorted and monstrous image, and her mistake and the sin committed against her parents, so terrible, unforgivable and unrepentant, that it hit her like a club. She loses consciousness, her mind becomes confused, and her mind darkens (Truhelka, 1934: 50).

We can grasp a clearer understanding of ontemic figures through grading of the basic components when it comes to the two central psychic figures, as well as alluding to the biblical (archetypal) relationship between a mother and a son, while linking them into more complex relationships of higher-level semantic figures (different family contexts and assigned roles). More specifically, at the ontemic level, it is possible to read a Christian semantic sequence centered on the ideologue of Christianity, which becomes a path of goodness, peace, love and understanding, repentance, forgiveness, healing and ultimately conversion. The ontemic level of understanding of the novel is realized through temporal and spatial topos. The war and post-war period certainly carry exceptional semantic potential in the novel, on the value relation of good-evil, where the cruelty of war is opposed to peace, love, tolerance, innocence of a child and a happy family, values promoted by Christian ethics. All the negativity of the war is transparently shown in Cvijeta's destiny. The war situation brought Cvijeta's emotional world into extreme tension, from which there was no return.²³

²³ "The enthusiasm for sacrifice has subsided. The man gets used to everything. Only Cvijeta, the most self-sacrificing of all, could no longer normalize, to cope with the old mood. An hour of even higher,

Initially, it is presented in a stubborn girl's decision to join the whirlwind of war, not even anticipating all the horrors that await her (especially in the hospital in T.), but still feeling it being her Christian and patriotic duty. Then her somewhat careless attitude towards her parents to the detriment of her fiancé (her father became seriously ill and died before her arrival) and finally her youthfully capricious love affair and war wedding with Filip Markuša. Indirectly, the war hysteria also marked Zlatko's fate as an orphan (the darkening of his mother's mind due to remorse is the result of hasty youthful decisions in a confusing time of war). By following the ontemic status of the war and wartime imaginarij, or more specifically, the retrospectively invoked time of the First World War and the post-war period ten years later (Zlatko is eleven years old, and Cvijeta has been mentally ill for ten years), one can observe that the semantic structure has a quite engaged anti-war discourse justified by the experience of the past, and focused on the foreseeable future of the war. It is certainly interesting that in the context of war issues, the focus is on the women's world and their perspective, and the consequences that affect them the most. The influence of war in the male-female dichotomy is clearly shown by comparing Cvijeta and Markuša and their post-war destiny, in which Markuša is being realized as the father of five children, while Cvijeta's destiny is additionally marked by patriarchal family relations.²⁴

So this is war, the girl wondered, filled with timid uncertainty, a war described in the newspapers with so much ceremony and brutal enthusiasm, a war that was once taught in schools without ceremony, without enthusiasm, but with much boredom and carelessness, war which was discussed so calmly and really, as if talking about some unusual thing with just a little more satisfaction, because finally there's something new in the many years of peaceful existence and civic uniformity of the superficial and frivolous world, which does not think or is not accustomed to think about other than about oneself, and otherwise loves every type of sensation, even bloody... (Truhelka, 1934: 39).

Spatial topos marked in the narrative structure surely belong to the ontemic level, starting from opposing urban motifs of Sarajevo, picturesque almost utopian sensa-

highest ecstasy struck, in which her destiny finally ended. The call came, she responded and sacrificed herself without hesitation, all" (Truhelka, 1934: 47).

²⁴ In *Ženski svijet* (eng. Women's World), Jagoda Truhelka published the short story *Telemak* in 1917, which dealt with the war and its impact on families, especially children. With the narrative of departure and return (Odyssey and Telemachus), she engaged in trying to convey the children's perception of war and its reflex to children's world, while confirming the strong concern and emotion for the social context of the time.

tions of the Bosnian landscape (Ilidža, source of the river Bosna, Hrvatinbrijeg, Ivan planina) to the rural area of the forest home²⁵ where Cvijeta lives and which corresponds to her spiritual world of silence. The metaphor of the forest, the space of the forest home, is ontemic in the understanding of the novel, and in its vertical hierarchy it is completely superior to the psychemic figures: starting from Cvijeta, captain Čurić to Zlatko. It is in the forest, or more specifically the forest home, that the protagonists find their peace; gradually they find their strength, and the impetus for social (re) integration. Metaphorically, it is an ascetic place of renouncing social life, a spatial projection of subconscious traumatic experiences, a place of quiet contemplation, but also of gradual awakening and confrontation with life. It is opposed to the urban topos of Sarajevo, a place of integration, complete recovery and joint family return. The premises of Sarajevo are incentives for topophilic reminiscences of childhood and loved ones, such as Zlatko reminiscing on his mother and their life in Sarajevo, and Cvijeta on her parents. On a horizontal level, the forest home is complementary to the ideologeme of Christianity and its determinants: love, peace, family, caring, motherhood, sacrifice. Conceptually, it can oppose war and war confusion with the appropriate spatial details of the war hospital where Cvijeta works, the battlefield and specifically the terrible place T. In this context, we also observe the metaphors of sacral spatial units, especially the church. The church is a topos of confrontation, repentance and forgiveness, an objectification of unconditional divine love and mercy; it functions as a spatial unit that, in the narrative, we interpret as a protective stopping point (Detoni-Dujmić, 2015: 127), a point of narrative respite, but also of Cvijeta's final conversion. The importance of faith is emphasized in their first meeting when Zlatko and Cvijeta go to church on Zlatko's initiative to pray and thank God for the reunion. In doing so, Zlatko sees in Cvijeta a resemblance to the Mother of God, which serves to emphasize the identity of faith and mother in the boy's life. Cvijeta's approach to God, initiated by Zlatko himself, helped her cope with the traumas she experienced, repentance for her sins, reintegration and finding spiritual peace. Ultimately, Cvijeta searches for and finds her sister Anđela, who has been a significant fulcrum of her childhood, in the Sarajevo monastery. In a conversation with her sister Anđela, Cvijeta finds solace, and it is only in that sacral space that we witness Cvijeta's conversion: "Since that day, everything has changed in and around Cvijeta." (Truhelka, 1934: 131), as the clergywoman Anđela herself confirmed with her story: "God helped me because without God nothing can be done!" (1934: 129).

²⁵ The semantics of space is a characteristic of the author's discourse, and given that the theme of Bosnian space is frequent in Truhelka's work, one can deconstruct the novel through an autobiographical key. The mentioned semantization of the forest and the house near Sarajevo is especially interesting, which would certainly require a separate reading of the space in the novel.

The Christian imaginarium of a childhood, if we define it as a narratively structured value system in the text, is realized by the subtle linkage of semantic novelistic figures at all levels of the novel, starting from the level of characters who follow or sporadically appear in the narrative (Zlatko, Cvijeta, Čurić, sister Anđela, Filip Markuša, etc.), through their mutual relations (realized or unrealized family contexts) to ontological (Christian) ideologemes of faith, love, kindness, motherhood, hope, peace, mercy, communion, acceptance and understanding, forgiveness and conversion. Certainly, the ideologemes of forgiveness and conversion, as the highest levels of Christian ethics, support the claim of existing Christian imaginarium. Cvijeta's remorse gave way to peace of mind only when she forgave herself in a conversation with her sister Anđela. In this context, the last chapter of the novel, which can be read as an allusion to the biblical parable "The Lost Son", entitled "The Lost Father" appears where Zlatko generously forgives his father Filip Markuša, just as the father forgave a careless son in the Bible, whereby the child nevertheless occupies a central role in the narrative space, imposing his values on adults. Although Zlatko's understanding of the complicated relationship between the mother and the father betrayed the receptive possibility of an eleven-year-old child on one hand, the act was completely expected on the other. The boy Zlatko understands the parent's agreement to divorce because the father has a wife in Poland who helped him, and with whom he has five children, all of who need a breadwinner and a defender. This kind of Zlatko's thinking is completely in line with the structured Christian tendency, and consequently the imaginarium of childhood, which any other ending would surely compromise.

Thus, the hybrid genre structure that combines the characteristics of a variety of children's novels subordinates itself to the tendentious Christian principles. On the other hand, we need to allow a kind of text analysis in a historical context, and find a paradigm of social knowledge, a segment of the history of mentality in which the structured imaginarium of childhood is located. If we use imagological terms, the final level of interpretation would be to imprint the imaginarium of the novel into the cultural imaginarium of the period; as stated by Pageaux (2009), we should gain insight into the field of knowledge and power to which the novel corresponds. It is a system of values (ideology) of a certain community, more precisely a discursively produced concept that would outline the history of the mentality. Following this idea, the novel *Zlatko* should be viewed in the context of the mentioned Catholic (children's) literature of the 1930s, and the same approach should be taken with the children's novel *Jaslice* (1933) by Sida Košutić and the novels *Petnaest tornjeva* (1933)

and *Plašt maloga križara* (1937) by Štefa Jurkić.²⁶ Finally, for a clearer understanding of the cultural imaginarium of the 1930s, the knowledge of publishing practices becomes essential, or in this case, a consideration of the publisher's cultural role at the time (the Croatian Literary Society of St. Jerome) in the popularization of Catholic literary content in the 1930s. The publications also (re)presented the Catholic (female) canon of the St. Jerome's library in which, along with Jagoda Truhelka, Sida Košutić and Štefa Jurkić, they published works by world (Catholic) renowned authors such as Sigrid Undset, Grazia Deledda, Maria (Marika) Stiernstedt, Zofia Kossak-Szczucka, Marie Reynès-Monlaur, Florence L. Barclay etc.

²⁶ For more details on the mentioned novels by Štefa Jurkić, see: Hranjec, 2004: 74–78; Lovrić, 2008: 199–212.

SOURCES

TRUHELKA, J. (1934). *Zlatko. Roman jednog dječaka*. Zagreb: Knjižnica dobrih romana – Kuća dobre štampe.

REFERENCES

- ANDRIĆ, J. (1934). O spisateljici ove knjige. In: J. Andrić (editor) *Zlatko*. (150–151). Zagreb: Knjižnica dobrih romana. 150–151.
- BACHELARD, G. (2000). *Poetika prostora*. (translated by Zorica Ćurlin). Zagreb: Ceres.
- BALENTOVIĆ, I. (1934). J. Truhelka: Zlatko, roman jednog dječaka. *Obitelj*, no. 30, 571.
- CRNKOVIĆ, M. and TEŽAK, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti: od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- CRNKOVIĆ, M. (1970). Truhelkini 'Zlatni danci'. *Umjetnost i dijete*. no. 6,
- CRNKOVIĆ, M. (1966). (1969. 2nd edition) *Dječja književnost: priručnik za studente pedagoških akademija i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- DETONI-DUJMIĆ, D. (2015). Prostorni imaginarij u Galovičevim prozama. *Kolo*, 25 (3), 126–136.
- DETONI-DUJMIĆ, D. (1998). *Ljepša polovica književnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- DUJIĆ, L. (2019). *Zovu ih književnicama*. Zagreb: Mala zvona.
- FLAKER, A. (1976). *Stilske formacije*. Zagreb: Liber
- HRANJEC, S. (1998). *Hrvatski dječji roman*. Zagreb: Znanje.
- HRANJEC, S. (2003). *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*. Zagreb: Alfa.
- HRANJEC, S. (2006). *Pregled hrvatske dječje književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- I.D.B. (1934/35). J. Truhelka: Zlatko. *Omladina*. no. 2. p. 73
- IVON, K. (2015). Zlatni danci Jagode Truhelke – primjer kroatocentričnoga kulturnoga imaginarija, *Libri & Liberi*, 4 (1), 11–26.
- IVON, K. (2016). Prostori djetinjstva i djetinjstvo prostora. *Croatica et Slavica Iadertina* 12/1. 311–323.
- LONČAREVIĆ, V. (2005). *Književnost i Hrvatski katolički pokret: (1900-1945): teorijske i programske odrednice, književna politika i organizacijska struktura*. Alfa: Zagreb.
- LOVRIĆ, S. (2008). Globalni pokreti i njihov odraz u djelima za djecu Štefe Jurkić. U: I. Šerebetar, M. Matas, Z. Braičić i A. Tominac (ur.), *Međunarodni stručno-znan-*

- stveni skup IX. dani Mate Demarina „Odgoj i obrazovanje između globalnog i lokalnog“. (199–212). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- LOVRIĆ KRALJ, S. (2015). Stvaranje tridesetih nakon 1945: Lovrakovo doba. *Detinjstvo*, XLI (3). 11–24.
- MAJHUT, B. (2015). Treba li nam nova povijest hrvatske dječje književnosti. *Fluminensia*, 27(1), 189–202.
- MAJHUT, B. (2005). *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945*. Zagreb: FF press.
- MAJHUT, B. (2013). Bijela područja i crne rupe povijesti hrvatske dječje književnosti. In: M. Protrka Štimec, D. Zalar, D. Zima (editor) *Veliki vidar - stoljeće Grigora Viteza* (311–328). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MAJHUT, B. (2016). Hrvatska dječja književnost i jugoslavenska dječja književnost. *Detinjstvo*, XLII (2). 28–43.
- MARAKOVIĆ, Lj. (1934). Zlatko. *Hrvatska prosvjeta*. no. 6. p. 221–223.
- MARAKOVIĆ, S. Ž. (1971/1973). *Zapisi o književnosti za decu*. Beograd: Interpres.
- NEMEC, K. (1998). *Povijest hrvatskog romana. od 1900. do 1945. godine*. Zagreb: Znanje.
- PELEŠ, G. (1999). *Tumačenje romana*. Zagreb: ArTresor naklada
- PEROŠ, V. (1934). Zlatko. *Hrvatska smotra*, 11–12, 457–458.
- PROPP, V. (2012). *Morfologija bajke*. Beograd: Prosveta
- R.C. (Petar Grgec). (1934). Novi roman J. Truhelke. *Hrvatska straža*, 174, 5
- ŠARANČIĆ ČUTURA, S. (2018). Refleksije uz Truhelkinu knjigu o ženi, ptici i kući od mašte: Pipo i Pipa. *Libri & Liberi*, 7(2). 297–319.
- ŠICEL, M. (2009). *Povijest hrvatske književnosti XX. stoljeća. Knjiga V. Razdoblje sintetičkog realizma (1928–1941)*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- TEŽAK, D. (1994). Patina prohujalog vremena : uz 130. obljetnicu rođenja Jagode Truhelke. *Književna revija*, 34 (3/4), 150–154.
- VEGH, Ž. (2015). Sudbina hrvatskih knjiga kršćanske tematike i nadahnuća u gradskoj knjižnici u Zagrebu u doba komunizma. *Kroatologija*, 6(1–2). 27–93.
- VRCIĆ MATAIJA, S. (2018). *Hrvatski realistički dječji roman (1991. – 2001.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- ZALAR, I. (1978). *Dječji roman u hrvatskoj književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- ZIMA, D. (2001). Dječji roman tridesetih godina: Mato Lovrak i Erich Kästner. *Umjetnost riječi*, 45 (3–4), 251–266.
- ZIMA, D. (2011). *Kraći ljudi: povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.
- ŽIVKOVIĆ, A. (1934). Izdanja književnog društva sv. Jeronima za godinu 1935. *Bogoslovna smotra*, 22 (4), 417–418.

IMAGINARIJ DJETINJSTVA U ROMANU ZLATKO JAGODE TRUHELKE

Sažetak

U radu se analizira roman Jagode Truhelke *Zlatko: roman jednog dječaka* objavljen 1934. godine u izdanju Hrvatskog književnog društva sv. Jeronima. U prvom je dijelu rada fokus na prilično ambivalentnoj književnokritičkoj i književnopovijesnoj recepciji samoga romana koju ćemo sagledati u kontekstu Truhelkina stvaralaštva u međuratnom razdoblju, kao i u kontekstu reprezentacijski prevladavajuće predodžbe koja se strukturira o hrvatskoj dječjoj književnosti 30-ih godina 20. stoljeća. S druge je strane Truhelkin roman zanimljiv iz više značenjskih perspektiva, posebice „složenih društvenih kodova“ (Majhut, 2005: 385), kao i žanrovskog višeglasja, koje je ponudio. Hibridna, ali čvrsta realistična romaneskna struktura, s elementima obiteljskoga romana, romana o siročetu, pustolovnoga romana te značajnom emocionalnom karakterizacijom dvaju središnjih likova (posebice Zlatkove biološke majke Cvijete) nudi zanimljiv (disfunkcionalni) obiteljski kontekst u kojemu glavni junak ima čak tri majke i dva oca (na prostornoj relaciji Zagreb – Sarajevo značajnoga semantičkog potencijala). Zlatkova potraga za biološkom majkom ujedno je i potraga za vlastitim (dječjim) identitetom, ali i prilika aktualizacije izgubljenoga Cvijetina (majčinskog) identiteta. Pozadinski je imagem rata, retrospekcijski prizvan, posebice zanimljiv aspekt u konstruiranju središnjeg ženskoga lika (Cvijeta). Njegova je presudna uloga u oblikovanju obiteljskoga okruženja koji zatičemo, utječe na razvoj likova i njihovih postupaka. Stoga na ontoskopoljskoj razini romana, osim kršćanskoga svjetonazora, dominantne iscjeliteljske uloge obiteljskih odnosa te bezuvjetne povezanosti dvaju središnjih identiteta, iščitavamo i snažnu antiratnu poruku koja je ovjerena iskustvom prošlosti svakako usmjerena i ratnoj budućnosti koja se naslućuje.

KLJUČNE RIJEČI: *imaginarij djetinjstva, Jagoda Truhelka, Zlatko, predodžba 30-ih godina 20. stoljeća, ideologija*

KAKO DJECA USVAJAJU JEZIK: ŠTO NAM PROIZVODNJA RELATIVNIH REČENICA MOŽE OTKRITI O Dječjem GRAMATIČKOM RAZVOJU?

Jakov PROROKOVIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
jprorokov@unizd.hr

UDK 81'242:81'36-053.2

Izvorni znanstveni rad

Marco ANGSTER

Odjel za lingvistiku
Sveučilište u Zadru
mangster@unizd.hr

Sažetak

Usvajanje prvog jezika često se svrstava pod tematski i metodološki interdisciplinarno područje istraživanja, odnosno, načelima usvajanja prvog jezika bave se psiholozi, psiholingvisti/neurolingvisti, primijenjeni lingvisti itd. Iako se ne radi nužno o strogoj teorijskoj dihotomiji, istraživači u navedenom području mogu se analitički i argumentativno grubo svrstati u jednu od dvije grupe: nativiste (koji inzistiraju na urođenom znanju o jezičnim kategorijama jedinstvenom ljudskoj rasi) i kognitiviste (koji naglašavaju ulogu generalnih kognitivnih sposobnosti i jezik vide kao svojevrsnu nuspojavu istih). Ovaj rad metodološki pripada korpusno-komparativnoj lingvistici i pokušava odgovoriti na pitanja vezana za ulogu jezičnog unosa (eng. *input*) i legitimnosti argumenta o siromaštvu podražaja (eng. *poverty of the stimulus*). Rad koristi korpusne engleskog jezika iz baze CHILDES koji sadrži vrijedne transkripte spontanog dječjeg govorenog jezika. Usporedbom korpusa spontanog dječjeg i odraslog govorenog jezika, te promatrajući relativne rečenice u engleskom jeziku i strukturne razlike u njihovoj proizvodnji kod djece i odraslih, u radu se pokušava posredno doći do zaključka o kognitivno-jezičnim osobitostima mehanizama usvajanja prvog jezika. Neki od promatranih pokazatelja bile su razlike u učestalosti produkcije relativnih rečenica, razlike u sintaktičkim obrascima te razlike u relativiziranim imenicama s obzirom na pripadnost određenoj dobnoj skupini. Rezultati su pokazali veliki porast u produkciji relativnih rečenica u dobnoj skupini 4-6 u odnosu na dobnu skupinu 0-3, ali i da se navedeni trend ne nastavlja u skupini odraslih. Osim toga, analiza učestalosti relativnih rečenica s obzirom na sintaktički obrazac pokazala je kako su relativne rečenice koje relativiziraju imenice najučestalije u svim dobnim skupinama, ali i da postoji velika sličnost kroz dobne skupine s obzirom na odabir relativiziranih imenica.

KLJUČNE RIJEČI: *usvajanje relativnih rečenica, usvajanje prvog jezika, CHILDES, korpusno istraživanje, jezični unos*

Uvod¹

Usvajanje prvog jezika

Lingvisti se nerijetko dijele u dvije skupine kada se raspravlja o usvajanju prvog jezika; jedna skupina lingvista zagovara isključive jezične sposobnosti koje su urođene ljudima (nativisti), dok druga stavlja naglasak na kognitivne sposobnosti i stoga jezik vidi kao svojevrsnu nuspojavu istih (kognitivisti). Unutar jedne i druge skupine nailazi se na značajne razlike s obzirom na to kojim mehanizmima, vještinama i okolinskim čimbenicima pri usvajanju prvog jezika istraživači pridodaju veću važnost. Za nativiste je jedan od argumenata brzina i lakoća kojom djeca usvajaju jezik, a jezični unos (eng. *input*) koji čuju u okolini samo je katalizator za primjenu pretpostavljenog znanja o jeziku koje je njima urođeno. S druge strane, u kognitivnoj tradiciji (posebice unutar tzv. *usage-based* modela) jezični unos je ujedno i izvor informacija, iz kojeg djeca pomoću određenih kognitivnih mehanizama (razumijevanje namjera, pronalaženje uzoraka, distribucijsko učenje; eng. *intention-reading, pattern finding, distributional learning* itd.) izvlače relevantne informacije (bilo sintaktičke, semantičke ili pragmatičke). Najpoznatiji zagovornici različitih varijanti nativizma tako uključuju imena poput Chomskog, Pinkera, Lenneberga i drugih (Lenneberg, 1967; Hauser i dr., 2002; Pinker, 2002, 2003), dok su predvodnici kognitivističkih pristupa figure poput Langackera, Goldberg, Lakoffa, Tomasella itd. (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Goldberg, 1995; Tomasello, 2002, 2003).

Tehnološki napredak omogućio je dosad nezabilježenu dostupnost podataka vezanu za usvajanje jezika u posljednjim desetljećima, te je snimljeni govor različitih dobnih skupina postao lako dostupan zainteresiranim stranama. Relativne rečenice su zbog svoje sintaktičko-semantičke kompleksnosti izrazito zanimljive i za teorije jezičnog usvajanja, kako prvog, tako i drugog. U ovom se radu promatraju osobitosti usvajanja relativnih rečenica u kontekstu usvajanja engleskog jezika kao prvog jezika. U istraživanju se rabe korpusi iz baze CHILDES (MacWhinney, 2000), kao jedne od najznačajnijih i najpoznatijih korpusa dječjeg jezika. Jedan od središnjih argumenata u teoriji usvajanja jezika iz nativističke perspektive je argument o tzv. siromaštvu podražaja (eng. *poverty of the stimulus*). Ova ideja derivirana je iz tvrdnje da djeca nauče puno više o jeziku i jezičnoj upotrebi nego što im je to znanje dostupno u njihovom jezičnom okruženju. Upravo se ova tvrdnja može donekle testirati usporednom analizom dječjeg i odraslog govora. Baza CHILDES sadrži transkripte govorenog jezika

¹ * Podatci korišteni u radu dobiveni su u sklopu istraživačkog rada za doktorsku disertaciju, i kao takvi su preliminarni i deskriptivni.

različitih dobnih skupina; većina transkribiranog govorenog jezika djece je spontana i/ili izazvana polustrukturiranim intervjuima, pričanjem priča, dok je govorenje odrasle skupine u korpusu CHILDES u pravilu govoreni jezik koji je usmjeren djeci (a samim time i ponešto pojednostavljen u odnosu na uobičajeni govor odraslih). Ovaj korpus uključuje iskaze govornika engleskog jezika dobivene upravo od trenutaka i interakcija kad govornici engleskog jezika usvajaju engleski jezik, odnosno od konverzacije između djece i odraslih u njihovoj svakodnevnoj interakciji. Dakle, ovaj tip analize velikih podataka (eng. *big data*) dozvoljava određene zaključke (iako relativno ograničene i uvjetovane metodologijom prikupljanja korpusa) o jezičnom okruženju koji je dostupan djeci i o onome što djeca iz toga „izvlače“. Koristeći podatke o ranim jezičnim iskazima govornika engleskog jezika, ovaj istraživački rad promatra usvajanje relativnih rečenica s ciljem razjašnjavanja procesa koji su u pozadini usvajanja gramatike.

Definicija relativnih rečenica

Kao jedna od tipova podređenih finitnih surečenica, relativna se rečenica prvenstveno definira kao modifikacija imenskog skupa izraženog u glavnoj rečenici. Gramatička povezanost s antecedentom najčešće je izražena pomoću tzv. *wh*- relativizatora ili pak *that* relativizatora. Relativne rečenice koje se promatraju u ovom istraživanju isključivo nominalne projekcije, tj. nisu uzete u obzir verbalne projekcije koje se nekad ili svrstavaju pod relativne ili spominju u kontekstu sličnosti s priložnim rečenicama. Prema tipologiji podređenih rečenica u Gast i Diessel (2012), u istraživanje su uključene podređene rečenice koje relativiziraju imenice, i služe im kao dodatak ili dopuna (npr. *the house [that you bought]* ili *the fact [that he was angry]*). S druge strane, iako se djelomično sintaktički i semantički poklapaju s relativnim rečenicama (Thompson i dr., 1985: 178-179), priložne rečenice i druge verbalne projekcije isključene su iz analize (npr. *He's angry [that she left]* ili *He said [that he was angry]*) (primjeri preuzeti iz Gast i Diessel, 2012).

Od osnovnih podjela relativnih rečenica, možda je najvažnije spomenuti podjelu na 4 tipa ovisno o ulogama subjekta i objekta u rečenici, djelomično i zbog razloga što se dobar dio istraživanja usmjerio upravo na razlike između istih prilikom jezičnog procesiranja. Dakle, postoje relativne rečenice u kojima je subjekt glavne surečenice ujedno i subjekt relativne surečenice (1), rečenice u kojima subjekt glavne ujedno i objekt relativne surečenice (2), rečenice u kojima je objekt glavne surečenice ujedno i subjekt relativne surečenice (3) i rečenice u kojima je objekt glavne ujedno i objekt relativne surečenice (4) (navedeni primjeri su iz Tavakolian, 1977):

- (1) The horse *that pushed the goat* stands on the lion. (SS)
- (2) The cow *that the sheep pushed* stands on the kangaroo. (SO)
- (3) The cow pushes the kangaroo *that jumped over the goat*. (OS)
- (4) The kangaroo stands on the pig *that the sheep pushed*. (OO)

Na ovu podjelu relativnih rečenica, usmjerilo se dosta studija koje su pokušale odrediti razlike u zahtjevnosti procesiranja i usvajanja navedenih (Sheldon, 1974; Smith, 1974; de Villiers i dr., 1979; Kidd i Bavin, 2002). Ipak, Diessel i Tomasello (2005: 882) napominju kako navedeni tipovi relativnih rečenica konstituiraju manjinu onih proizvedenih u spontanom govoru djece. Dječje relativne rečenice u pravilu su konstrukcije gdje relativna surečenica modificira izolirani imenski skup ili se radi o kopolarnom izrazu s imenskim predikatom u glavnoj surečenici, tj. složene relativne rečenice u kojima je glavna surečenica izražena u potpunosti su relativno rijetke u dječjem jeziku (Diessel, 2004; Diessel i Tomasello, 2000). Prema podatcima iz Diessel (2004: 135), relativne rečenice koje sadrže dvije propozicije/izjave (i ne mogu se parafrazirati u jednu) zapravo zauzimaju udio od samo 5,2 % sveukupnih relativnih rečenica proizvedenih do treće godine života. Od četvrte do pete godine, taj postotak se diže na 36,5 %.

Usvajanje relativnih rečenica

Od samih istraživačkih početaka u jezičnom usvajanju kompleksnih konstrukcija, studije su pokušavale odrediti dobni okvir unutar kojeg djeca počinju savladavati konstrukcije poput relativnih. S obzirom na to da su se istraživanja ovih fenomena nerijetko razlikovala po pitanju metodologije i operacionalizacije promatrane konstrukcije, nije iznenađujuće da bi često pokazala relativno heterogene rezultate, ali može se reći da su se tendencije ipak promijenile u recentnijim istraživanjima usvajanja relativnih rečenica. Primjerice, u ranijim studijama, pretpostavke su ipak bile da proces usvajanja nije gotov do kasnog djetinjstva (Sheldon 1974; Fluck, 1978; de Villiers i dr., 1979), dok se u kasnijim istraživanjima ipak tvrdilo da djeca savladavaju relativne rečenice od najranije dobi, iako bi te ranije proizvedene rečenice nerijetko bile sintaktičko-semantički manje kompleksne od onih u kasnijem djetinjstvu (Dasinger i Toupin, 1994; McDaniel i dr., 1998; McKee i dr., 1998; Diessel i Tomasello, 2001; Kidd i Bavin, 2002).

Dobrim dijelom istraživanja vezana za relativne rečenice ipak su više bila orijentirana na jezično procesiranje, a manje na usvajanje. Naravno, navedene domene su usko vezane, ali ne i istovjetne. Ipak, dio psiholingvističkih istraživanja povezao je usvajanje relativnih rečenica sa savladavanjem “misreprezentacije” i “metareprezen-

tacije”, gdje je Perner (1991) tvrdio da je za isto potreban kognitivni napredak koji podrazumijeva metareprezentativno razumijevanje, dok je de Villiers (2000) tvrdio da je potrebno savladati i misreprezentaciju. Ovo potonje označava razumijevanje da relativna surečenica ne može podrazumijevati ‘neistinitu’ argumentaciju o stvarnosti dok primjerice priložna to može (de Villiers i de Villiers, 2000).² Prema Perneru (1991), jezik dvogodišnjaka je situacijski određen. Dvogodišnjaci ne poimaju u potpunosti različita mentalna stanja, niti razumiju činjenicu da su ona polazišna točka kod drugih ljudi, već se oslanjaju na reprezentaciju onoga što susreću u svojoj okolini, poput slika i ostalog. Trogodišnjaci počinju razumijevati postojanje uma i njegovu ulogu u jeziku, ali i dalje ne donose pretpostavke o mentalnoj reprezentaciji kod drugih ljudi. Dakle, oni sami počinju stvarati mentalnu sliku onoga o čemu govore, ali i dalje ne razmišljaju o mentalnim reprezentacijama koje se kriju iza izrečenog kod drugih ljudi. Sposobnost da se uzme u obzir stanje uma sugovornika dolazi tek s četvrtom godinom života (metareprezentacija). Smith i dr. (2003) donekle su potvrdili Pernerove tvrdnje da je za usvajanje relativnih rečenica potrebna metareprezentacija, ali ne i misreprezentacija, odnosno, pokazali su kako četverogodišnjaci u odnosu na trogodišnjake razumiju reprezentaciju događaja unutar reprezentacije događaja, što prepoznajemo kao kognitivni razvoj ključan za potpuno razumijevanje i usvajanje relativnih rečenica u engleskom jeziku.

Dio istraživanja usmjerio se upravo na zahtjevnost procesiranja relativnih rečenica, promatrajući navedeno kroz prizmu manipuliranja prethodno spomenutih tipova relativnih rečenica s obzirom na uloge subjekta i objekta kod referenata, iz čega je u konačnici proizašlo i nekoliko hipoteza o načinu interpretacije i savladavanja istih. Sheldon (1974) je tako pretpostavila da su koreferencijalne relativne rečenice jednostavnije za procesiranje djece, odnosno rečenice u koja je subjekt glavne surečenice ujedno i subjekt podređene (relativne) surečenice, ili gdje je objekt jedne ujedno i objekt druge. S druge strane, kod de Villiers i sur. (1979) te kod Smith (1974), rečenice u kojima su relativizirane imenice glavnih surečenica subjekti relativnih surečenica lakše su razumljive djeci nego rečenice u kojima iste uzimaju funkciju objekta relativne surečenice. Kod Kidd i Bavin (2002) na istraživanju djece od 3 do 5 godina, ispostavilo se da djeca lakše procesiraju rečenice kad relativna surečenica nije umetnuta u glavnu.

U istraživanju metodološki bliskom ovom, Diessel i Tomasello (2001) istraživali su

² Smith i dr. (2003: 1709) navode dva primjera kako bi ilustrirali pojam misreprezentacije: (1) *Bob was convinced that the Russians landed on the moon first* i (2) *The postman ran away from the dog that bit him*. Rečenica (1) je dopunska priložna rečenica u kojoj govornik može za dopunu postaviti neistinitu rečenicu, dok u relativnoj rečenici (2), govornik ne može izreći rečenicu bez da istovremeno ne pretpostavlja kako relativna surečenica sadrži istinitu tvrdnju.

usvajanje relativnih rečenica kod djece u dobi od 1;9 do 5;2 godine života (godine; mjeseci) koristeći dio korpusa iz baze CHILDES. Njihov je rad bio usmjeren na dubinsku klasifikaciju relativnih rečenica i njihovu raznovrsnost u kontekstu usvajanja engleskog kao prvog jezika. U svom radu autori razlikuju 20 tipova relativnih surečenica (str. 135) i promatraju učestalost upotrebe istih u dječjem govornom jeziku. Ono što se pokazuje zanimljivim u istraživanju je znatno veća upotreba relativnih rečenica u kojima je u glavnoj surečenici imenica u funkciji predikata, odnosno kopularni izraz (47 %), ili izolirani imenski skup (22.5 %) koji su zatim modificirani/ referencirani. Primjerice, kopularni izraz koji ujedno nazivaju i prezentacijskom relativnom rečenicom (eng. *presentational relative*), iako sadrži dvije potpune surečenice s pripadajućim predikatom, dijeli značajke s relativizacijom izoliranog imenskog skupa utoliko što se informacije sadržane mogu parafrazirati u formi jednostavne rečenice (autori navode primjer kako se prezentacijska relativna rečenica *Here's a tiger that's gonna scare him* može parafrazirati u *The tiger is gonna scare him*) (str. 137). Dakle, njihovi rezultati sugeriraju da su početne dječje relativne rečenice u kojima je relativizator izrečen, upravo većinom prezentacijske naravi, odnosno, kopularni izrazi u kojima složena rečenica zapravo sadrži samo jednu informaciju uvedenu relativnom surečenicom i može se parafrazirati jednostavnom rečenicom. Kako se dječji jezik razvija, njihove rečenice postupno preuzimaju formu kompleksnijih izraza gdje se samo dodatno modificira imenica izrečena u glavnoj surečenici (npr. *There was a ball of fire shot up through the seats in front of me*) (ibid. 135). Zanimljivo je primijetiti da su autori Diessel i Tomasello (2001: 143) u svom radu istaknuli kako je, osim jednostavnijeg procesiranja prezentacijskih relativnih rečenica, razlog povećane upotrebe istih kod djece moguć i zbog činjenice što roditelji također vrlo često koriste takve izraze.

Metodologija

Kao što je prethodno spomenuto, ovo istraživanje se oslanja na podatke dobivene iz korpusa CHILDES, čije je cilj bio razriješiti određene nedoumice oko mehanizama koji stoje u pozadini usvajanja prvog jezika (MacWhinney, 2000). Osnovna ideja korpusa bila je prikupljanje podataka u prirodnim situacijama, a snimljeni jezik uglavnom je onaj između djece i njihovih sugovornika, izvučen iz snimaka njihovih spontanijih interakcija. Većina tih razgovora vodila se između roditelja i njihove djece, ali postoje i zabilježene situacije interakcije djeteta i djeteta te interakcije u učionici i u vrtiću. U ekstrakciju i analizu podataka su bili uključeni korpusi sastavljeni od iskaza govornika engleskog jezika (kako iz Sjeverne Amerike, tako i iz Ujedinjenog Kraljevstva), i to isključivo oni koji su bili dostupni na *Sketch Engine* platformi u

razdoblju kada se prikupljanje podataka odvijalo.³

Nakon što su operacionalizirane ciljane konstrukcije u korpusu, provedena je njihovo izdvajanje iz korpusa. Potrebno je ponoviti da su u ovom istraživanju uključene samo relativne rečenice koje su nominalne projekcije. Iz istraživanja izostaju relativne rečenice u kojima relativizator nije izrečen, ponajviše zbog poteškoća prilikom mapiranja konstrukcija u korpusu iz praktičnih razloga (npr. *Jack liked the cookies his mother used to make*). Od osnovnih tipova relativnih rečenica treba napomenuti da u analizu nisu uključene ni relativne rečenice s inkorporiranim antecedentom (eng. fused relative), poput rečenica *I'll eat what's left* (Huddleston i Pullum, 2006: 211), upravo iz razloga što postoji previše sličnosti s priložnim surečenicama i metodološki je također problematična za ekstrakciju iz korpusa. Osim toga, treba i spomenuti da su iz analize isključene ekstraponirane relativne rečenice, odnosno, rečenice u kojima se referent ne nalazi na poziciji antecedenta ispred relativizatora. Dakle, u takvim slučajevima relativizator nije prva riječ do imenskog skupa kojeg se relativizira. U hrvatskom jeziku, za ekstraponiranu relativnu rečenicu Snježana Kordić navodi primjer *Vidjela sam papigu na drvetu pored voćnjaka [koja dobro leti]* (1995: 261). Ekstraponirana relativna rečenica nije česta u engleskom jeziku, ali moguća je u svakodnevnom govoru, i treba naglasiti kako ona također nije uzeta u obzir prilikom analize prvenstveno zbog pretpostavke o njezinoj minimalnoj frekvenciji i značaju u engleskom jeziku (primjer takve rečenice u engleskom bi bila *John provided his son a sandwich every day before school, [which he made of cheese and ham]*).

U tom procesu, relativna rečenice moralo se mapirati unutar korpusa i „usidriti“ ih za određeni obrazac s obzirom na leksičke kategorije i relativizatore koji se pojavljuju u njima. Dakle, relativna rečenica locirana je u korpusu s obzirom na njen sintaktički obrazac N relativizator X (s obzirom na to da su relativne konstrukcije kod nas bile ograničene isključivo na nominalne projekcije).⁴ Ovakav pristup podatcima

³ U trenutku prikupljanja podataka, engleski CHILDES korpus na *Sketch Engine*-u sadržavao je preko 90 različitih podkorpusa koje pripadaju različitim istraživanjima dječjeg jezika snimljenog prvenstveno u spontanom okruženju. Puna lista referenci i istraživanja uključenih u spomenuti CHILDES korpus dostupna je na službenoj stranici projekta (<https://childes.talkbank.org/access/>), ali važno je spomenuti kako su promatrani samo oni podkorpusi dostupni na stranicama *Sketch Engine-a* (engleski CHILDES korpus na *Sketch Engine* ne uključuje sve korpuse navedene na službenim stranicama projekta, ali ona najpoptežnija i metodološki prikladna za ovakvu vrstu istraživanja su uključena u njihovu bazu podataka, a više informacija se može pronaći na sljedećoj poveznici: https://app.sketchengine.eu/#text-type-analysis?corpname=preloaded%2Fchilde_en2_2&tab=advanced&filter=containing&onecolumn=1&wlatr=chat.corpus&wlmfreq=1&include_nonwords=1&page=2&showresults=1&wlsort=token%3A1).

⁴ X u ovom slučaju označava nastavak relativne surečenice, ali treba napomenuti da su tijekom filtracije korištene dodatne odrednice konstrukcije. Primjerice, odvojili smo dva slijeda relativne surečenice: (1) nakon relativizatora imenski skup kojeg slijedi predikat (npr. *the man who the inspector was following*) ili (2) nakon relativizatora predikat (*the man who was following*).

omogućen je preko *Sketch Engine* platforme koja ima integrirani alat (*Part-Of-Speech tagger*) pomoću kojeg se konstrukcije mogu mapirati s obzirom na njihove leksičke kategorije⁵. Nakon što su „iscrpljene“ sve mogućnosti s obzirom na sintaktičke obrasce u relativnoj rečenici, ekstrahirane su ciljane konstrukcije iz korpusa, pritom uzevši u obzir različite dobne skupine. Na *Sketch Engine*-u se engleski korpusi iz CHILDES baze može odvojiti na 6 dobnih skupina: djeca mlađa od 4 godine (0-3), djeca od 4 do 6 godina (4-6), od 7 do 9 godina (7-9), od 10 do 12 godina (10-12), 13 do 17 (13-17), te odrasli (18+). U istraživanje su uključene samo 3 dobne skupine djelomično zbog razloga što se upravo do 6 godine bilježi najznačajniji jezični napredak, djelomično zbog vremenskog ograničenja prilikom filtracija, ali ponajviše zbog činjenice što su podkorpusi ostalih dobnih skupina premaleni za značajne usporedbe.⁶

Usporedna analiza dječjeg i odraslog govora: relativne rečenice

Prije analize podataka dobivene usporedbom dječjeg i odraslog korpusa, treba uzeti u obzir točno što te relativne rečenice podrazumijevaju u svakodnevnoj interakciji i kako točno one izgledaju jednom kad se transkribiraju. Naime, izgovoreni jezik, osobito onaj dječji, znatno je različit od standardnog književnog jezika, pa je i samim time za očekivati da će se producirane relativne rečenice znatno razlikovati od „udžbeničkih“ primjera relativnog obrasca. Ovo ne znači da ekstrakciji relativnih rečenica treba pristupiti neselektivno, ali zasigurno od istraživača zahtjeva jednu dozu fleksibilnosti tijekom uključivanja određenih primjera u konačni usporedni korpus za analizu; ono što je ključno prilikom takve analize je dosljednost prilikom filtracije podataka u svim navedenim korpusima kako bi oni bili usporedni. Primjerice, neke od rečenica zadržanih nakon filtracije podataka kao primjeri relativnih rečenica u korpusu djece mlađe od 4 godine starosti (tablica 1) su problematične za interpretaciju, ali se ipak smatralo da zadovoljavaju kriterij za biti označene kao relativne rečenice.

⁵ Sam proces ekstrakcije podataka prije njihove filtracije, odvijao se tijekom listopada 2020. godine pomoću alata dostupnih *Sketch Engine*-u.

⁶ U vremenskom razdoblju tijekom kojeg smo vršili ekstrakciju podataka, veličine podkorpusa promatranih triju grupa po broju tokena su bile sljedeće: (1) 0-3: 4 580 207; (2) 4-6: 1 874 520 i (3) 18+: 20 571 114.

TABLICA 1. Primjeri izgovorenih relativnih rečenica u dobnj skupini 0-3

Sintaktički obrazac	Izgovorena relativna rečenica	Podkorpus	Starost (godine; mjeseci)
N – that – VP	Remeber <u>puzzles that are colored.</u>	Weist	2; 10
N –that – NP - VP	I talked <u>something that I knew</u> one thing.	Clark	3; 1
N – who – VP	It's looks like a <u>popper who pops</u> away from people.	Brown	3; 7
N – where – NP – VP	On a <u>front where's somebody's going</u> to a lawn a mow duh yawnt.	Clark	2; 6
N – when – NP – VP	Yeah next <u>time when a movie comes on</u> next it's uh be a ape show.	Kuczaj	2; 11

Jedan od testova za klasificiranje određene rečenice kao relativne rečenice bio je odgovor na pitanje o tome je li ekstrahirana surečenica doista poblizje označila imenicu na koju se vezala. Primjerice, iako nije u potpunosti jasno što je dijete htjelo izgovoriti u rečenici *I talked something that I knew one thing*, ipak možemo pretpostaviti kako surečenica *that I knew* poblizje označava *something* (odgovara na pitanje *Which something?*).

Nakon što se frekvencije ekstrahiranih konstrukcija normaliziraju, analiza korpusa iz baze CHILDES pokazuje da su relativne rečenice najmanje zastupljene u najmlađoj dobnj skupini (0-3), a najviše zastupljene u skupini 4–6 čak i kad se ista usporedi s korpusom odraslih (tablica 2). Pad u učestalosti upotrebe relativnih rečenica iznosi otprilike 13% između dobnj skupine 4–6 i odraslih, a najuočljiviji jest kod upotrebe relativnih rečenica koje koriste relativizator *that*.

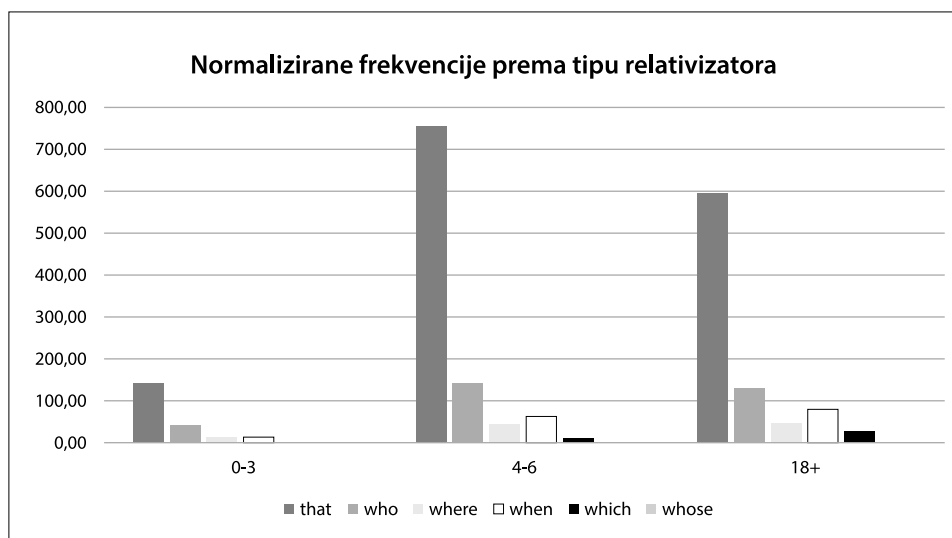
TABLICA 2. Distribucija relativnih prema tipu relativizatora (normalizirane frekvencije na milijun tokena)

Relativizator/Dobne skupine	0-3		4-6		18+	
	Broj	Postotak	Broj	Postotak	Broj	Postotak
That	140	67,26 %	752	73,96 %	594	67,49 %
Who	39	18,57 %	144	14,12 %	130	14,78 %
Where	15	7,03 %	44	4,36 %	46	5,22 %
When	13	6,09 %	64	6,30 %	80	9,08 %
Which	2	0,94 %	11	1,10 %	27	3,05 %
Whose	0	0,10 %	2	0,16 %	3	0,35 %
Ukupno	208		1016		880	

Već u samom početku rezultati su zanimljivi, ako ne i iznenađujući. Naime, učestalost upotrebe relativno kompleksne konstrukcije poput relativnih rečenica nikako ne bi smjela biti češća u dobnj grupi 4–6 u odnosu na odrasle. Ipak, za ovo postoji jedno relativno jednostavno objašnjenje koje je uvjetovano metodologijom korištenom u istraživanjima koja su zabilježena u promatranom CHILDES korpusu. Velika većina iskaza odraslih u CHILDES korpusu, bilo od roditelja ili istraživača, je govor koji je izravno usmjeren djeci. Kao što su već istraživanja pokazala, taj je govor u pravilu značajno „pojednostavljen“ u odnosu na uobičajeni govor odraslih (Snow, 1972; Phillips, 1973; Sachs i dr., 1976). Primjerice, odrasli nerijetko koriste i manje od četiri riječi po rečenici u odnosu na konverzaciju s drugim odraslim ljudima kada koriste preko njih osam (Phillips, 1973). Činjenica da je jezik usmjeren djeci pojednostavljen ne odnosi se samo na broj riječi već i na strukturu, pa tako se u istraživanju Sachs, Brown i Salerno (1976) pokazalo da odrasli znatno manje koriste i zavisne surečenice poput relativnih rečenica (ali i negacija).

Bez obzira na to, činjenica da je upotreba relativnih rečenica gotovo 5 puta veća u dobnj skupini 4–6 u odnosu na dobnj skupinu 0–3 indikativna je za razvojne faze dječjeg jezika, odnosno njegove ključne tranzicijske periode. Ovo je osobito zanimljivo ako se uzme u obzir činjenica da odrasli (iako u govoru usmjerenom djeci) manje proizvode relativne rečenice od dobnj skupine 4–6, odnosno, gotovo da se ne može tvrditi da je proces usvajanja relativnih rečenica u pravilu završen do 6 godine života. Istina, djeca počnu s produkcijom relativnih rečenica i ranije, ali potpuno ovladavanje relativnom konstrukcijom podrazumijeva upotrebu istih po potrebi i učestalost koja odgovara onoj u svakodnevnim situacijama i njihovim razgovornim zahtjevima. Dakle, svakako je potrebno navesti kako djeca počinju razumijevati i producirati relativne rečenice u najranijoj dobi, ali i da je ta produkcija relativno ograničena. Tako primjerice, prema Clark (2015: 234), djeca počinju producirati relativne rečenice već oko druge godine života, iako se ispostavlja da su to u pravilu rečenice kojima nedostaje relativizator (npr. *I see [ə] building Eve go.* (Clark, 2015: 199)). Stoga je i sama interpretacija istih kao relativnih rečenica donekle problematična i pitanje je može li se tvrditi da su ključne informacije koje su navedene netom nakon imenice (*building*) u mentalnoj reprezentaciji posložene kao relativne rečenice. Osim toga, karakteristično je za dječji jezik da je ova dodatna informacija u pravilu na finalnoj poziciji rečenice, a ne umetnuta kao što to dopuštaju relativne konstrukcije u engleskom jeziku. Iz ovog je istraživanja evidentno kako veliki skok u produkciji relativnih rečenica ipak dolazi nešto kasnije i svakako je zanimljivo pratiti njegove razmjere.

Iz rezultata (tablica 2, slika 1) također je razvidno da je relativizator *that* najučestaliji odabir u svim dobnj grupama, dok je drugi najučestaliji *who*. Trend učestalosti



SLIKA 1. Normalizirane frekvencije prema tipu relativizatora

prema relativizatorima vrlo je sličan u dobnim skupinama, tj. gotovo je identičan, ali ipak treba naglasiti da se udjeli upotrebe određenih relativizatora znatno razlikuju. Primjerice, u mlađim skupinama, nešto je veća koncentracija prema prva dva tipa relativizatora nego u skupini odraslih. U najmlađoj skupini, prva dva relativizatora čine gotovo 86 % ukupne produkcije relativnih rečenica, u 4–6 dobnj oko 88 %, dok je u skupini odraslih ta brojka približno 82 %. Može se tvrditi da su rezultati najraspršeniji (u odnosu na druge dobne skupine) kod odraslih. Iako se blage razlike u raspršenosti trebaju uzeti s rezervom, zanimljivo je da je ona najveća upravo kod dobne skupine u kojoj je pretpostavljena prisutnost govora usmjerenog djeci i u dobnj skupini gdje promatrani tip relativnih rečenica nije najučestaliji. Dakle, komparativna analiza učestalosti upotrebe određenih relativizatora u relativnim rečenicama otkriva sljedeće: dobne skupine se poretom najučestalijih relativizatora podudaraju, ali raznolikost upotrebe određenih relativizatora je nešto uravnoteženija tek u kasnijem stadiju jezičnog razvoja.

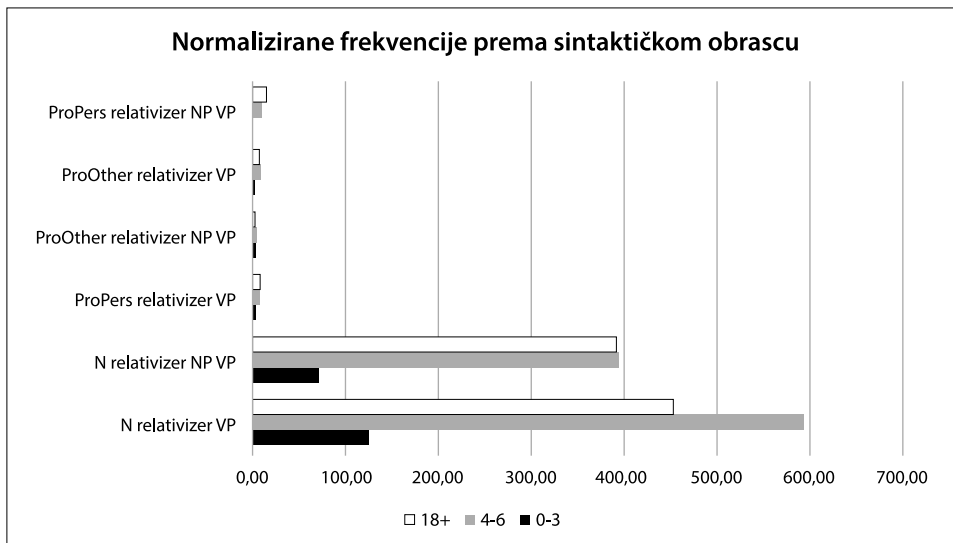
Ovi su rezultati u skladu s *usage-based* interpretacijama usvajanja prvog jezika. Prema istim, za razvoj govorenog jezika ključan je upravo jezični unos (eng. *input*) koji djeca prime – tj. njihovo usvajanje jezika djelomično se oslanja i na oponašanje⁷ (Tomasello, 2000a). Drugim riječima, da je u nekom slučaju relativizator *which*

⁷ Ovdje treba napomenuti kako Tomasello ne koristi termin doslovno, već se na oponašanje referira u kontekstu učenja (eng. *imitative learning*), u kojem se podrazumijeva da dijete osim same reprodukcije jezičnog unosa može razumijeti i namjeru govornika (eng. *intention-reading*).

bio najčešći relativizator u govoru odraslih, isto bismo očekivali i u govoru djece. Distribucija relativizatora u najmlađim skupinama treba pratiti distribuciju relativizatora u odraslim skupinama ako se jezično okruženje uzima kao ključni čimbenik u usvajanju jezika. S druge strane, u prilog nativističkim tezama bi svakako išlo bilo kakvo „izlaženje iz okvira“, gdje djeca naravno usvajaju leksikon na temelju jezičnog okruženja, ali da nisu istovremeno ograničeni odabirom pojedinih relativizatora (osobito zbog toga što se ne opterećuju pragmatičnim aspektom razgovora). Dakle, nešto povećana diversifikacija upotrebe određenih relativizatora u skupinama odraslih govornika je očekivana prema *usage-based* pristupima, ali ne nužno i prema nativističkim pristupima.

Zapravo, jedina se razlika u poretku učestalosti vidi kod upotrebe relativizatora *where*, tj. upotreba *where* je učestalija od *when* u najmlađoj grupi, dok se kod drugih dobnih skupina vidi da je situacija obrnuta. Ovaj podatak otkriva nešto o kognitivnom razvoju djece, i može se nagađati da je koncept vremena za mlađu djecu (iako dostižan) teže savladiv od koncepta mjesta. U jednom trenutku, kada djeca konceptom vremena počnu ovladavati suverenije, udio relativnih rečenica koje nadopunjavaju rečenicu temporalnim sadržajem rastu u odnosu na one koje relativiziraju lokacijske referente. Također, zanimljivi su podatci učestalosti relativizatora *which*, koji je u 0-3 dobnj skupini zabilježen 673 puta (na 4,580,207 tokena), a od toga u relativnoj rečenici je upotrijebljen svega 9 puta (gdje je referent eksplicitna nominalna skupina). Postavlja se pitanje zašto je relativizator *which* toliko zahtjevan za usvajanje djeci, osobito ako uzmemo u obzir činjenicu da se značenjski, kontekstualno i dobrim dijelom sintaktički podudara s najčešćim relativizatorom *that*. Istina je da je frekvencija relativizatora *which* relativno niska u odrasloj skupini, ali ona i dalje zauzima znatno veći udio u govornoj jeziku odraslih (čak i kada se radi o govoru usmjerenom djeci) u odnosu na mlađe dobne skupine. Ovakvi rezultati bi mogli ići u prilog *item-based* tvrdnjama (hrv. zasnovanim na česticama), na koje se nerijetko pozivaju i zagovornici *usage-based* pristupa, gdje se prilikom usvajanja određenih konstrukcija početna produkcija istih koncentrira oko nekoliko najdostupnijih i najjednostavnijih leksema koji kasnije onda vode daljnje usvajanje.

Osim analize učestalosti prema određenim relativizatorima, podatci o frekvenciji učestalosti prema njihovom sintaktičkom obrascu otkrivaju odnose u procesiranju relativnih rečenica s obzirom na njihova gramatička obilježja (slika 2). Kada se frekvencije normaliziraju s obzirom na broj tokena, postaje evidentno da je *N relativizator VP* najučestaliji obrazac relativnih rečenica u svim dobnim skupinama (npr. *boy that went to the store*). Iako je možda teško vidjeti iz slike 2, trendovi učestalosti s obzirom na sintaktički obrazac su ipak značajno drugačiji kroz dobne skupine (nego što su to primjerice bili s obzirom na odabir relativizatora).



SLIKA 2. Normalizirane frekvencije prema sintaktičkom obrascu

LEGENDA: NP – imenski skup (eng. noun phrase), VP – glagolski skup (eng. verb phrase), N – imenica (eng. noun), ProPers – osobne zamjenice (eng. personal pronoun), ProOther – ostale zamjenice⁸

⁸Prva su dva tipa konstrukcija, *N relativizator VP* (npr. *rooms that are in the house*) i *N relativizator NP VP* (npr. *dinosaur game where we buy the dinosaur*), prema učestalosti zajednička svim dobnim skupinama, ali poredak se nešto mijenja kod trećeg najučestalijeg obrasca prema dobnim skupinama. Obrazac *ProPers relativizator VP* (npr. *me who's getting a chocolate bar*) treći je najučestaliji u dobnjoj skupini 0–3, dok treće mjesto u dobnjoj skupini 4–6 dijele obrasci *ProPers relativizator NP VP* (npr. *one that we like*) i *ProOther relativizator VP* (npr. *this that goes right here*), a u dobnjoj skupini odraslih treće mjesto zauzima *ProPers relativizator NP VP* (npr. *one that Ben had*). Važno je napomenuti kako je sveukupan broj pronađenih primjera iz navedenih obrazaca relativno nizak i u dobnjoj skupini 0–3 i 4–6 pa rezultate treba tumačiti s oprezom, ali svakako je očito da postoje jasna odstupanja u hijerarhiji učestalosti navedenih obrazaca nakon prve dvije najučestalije kategorije. Preciznije, zanimljivo je primijetiti kako je upravo treća najučestalija konstrukcija u korpusu odraslih (*ProPers relativizator NP VP*) posljednja po učestalosti kod najmlađe skupine. Iako najmlađe dobne skupine nemaju nikakvih poteškoća s upotrebom zamjenica

⁸ Prilikom analize relativnih rečenica, oznaka ProOther koristila se prvenstveno za relativizirane samostalne kvantifikatore u ulozu zamjenice (poput *some* ili *all*) ili pak demonstrativne/pokazne zamjenice (poput *those* ili *these*). S druge strane, ProPers je oznaka za osobne zamjenice.

u jednostavnijim konstrukcijama, problem nastaje kada je potrebno istu tu zamjenicu relativizirati (odnosno uzeti za referenta). Vjerojatno je djeci u ranoj fazi procesiranja potreban referent koji se može jasno imenovati i koji je dostupan njihovom vidokrugu. U tom smislu, djeca bi mogla imati problem s većim razinama apstrakcije i slojevitosti konstrukcije kao takve. Primjerice, zamjenica kao takva već podrazumijeva jedan sloj apstrakcije jer u naravi zamjenjuje ono što predstavlja, ali prilikom formiranja relativne rečenice potrebno je još na to pridodati joj funkciju referenta. S druge strane, u tom se smislu jedan „sloj“ preskače kod konstrukcije *N relativizator NP VP* i ona je u startu lakša za procesiranje. Osim toga, pokazuje se da uvođenje dodatnog argumenta koji je izražen u relativnoj surečenici dodatno otežava ovu relativnu konstrukciju za djecu (zbog toga je *ProPers relativizator VP* treći po učestalosti, a *ProPers relativizator NP VP* zadnja po učestalosti u dobnoj skupini 0–3) što je u konačnici u skladu s rezultatima Diessela i Tomasella (2001). Tip konstrukcija *ProPers relativizator NP VP* je evidentno bio dostupan u jezičnom okruženju djece, pa se može zaključiti da je navedeno indikativno ne samo za rano jezično procesiranje, već i za činjenicu da djeca prvo trebaju razumjeti konstrukciju koju čuju prije nego li je usvoje. Djeca prvo moraju razumjeti da je određena konstrukcija relativna pa zatim dokučiti što je to što se relativizira, dok je ovaj drugi korak puno očitiji u primjerice konstrukciji *N relativizator NP VP*.

Presjek najčešćih relativizatora i sintaktičkog obrasca može se vidjeti kroz 5 najčešćih relativnih konstrukcija kroz sve dobne grupe (tablica 3). Kao što je bilo evidentno već iz slike 2, svih pet najučestalijih relativnih konstrukcije za referenta uzima imenicu, a ne zamjenicu ili determinator (odnosno demonstrativnu zamjenicu).

TABLICA 3. Najčešće relativne konstrukcije

	0-3	4-6	18+
N - that – VP	87,77	449,18	307,32
N - that - NP – VP	46,07	282,74	266,34
N - who – VP	37,12	136,57	125,13
N - where - NP – VP	12,88	42,68	45,45
N - when - NP – VP	12,66	58,15	70,54

Trendovi učestalosti određenih najčešćih konstrukcija uglavnom se podudaraju između dobnih skupina izuzev *N when NP VP* koja zauzima četvrto mjesto u dobnim skupinama 4-6 i 18+. Bez obzira na relativno podudaranje u poretku, može se primijetiti kako je pad u učestalosti između prve dvije kategorije znatno niži kod odraslih. Konstrukcija *N that VP* je konstrukcija koja se za djecu čini ipak znatno „lakšom“ od konstrukcije *N that NP VP*. Razlika između navedenih konstrukcija je svega 13 % u

odrasloj skupini, a u mlađim skupinama gotovo 40 % (4–6) odnosno 50 % (0–3) prema normaliziranim frekvencijama. Unatoč činjenici što su *N that NP VP* obrasci gotovo jednako česta pojava u jezičnom okruženju djece kao i *N that VP*, djeca evidentno ipak preferiraju potonji tip. To je ujedno konstrukcija u kojoj je subjekt ili objekt glavne surečenice ujedno i subjekt relativne surečenice. Kada se uvodi dodatni argument u navedenu konstrukciju (poput *N that NP VP*), stvari se nerijetko kompliciraju jer nova nominalna skupina može uvesti novog (dosad nespomenutog) subjekta relativne surečenice. Upravo bi ovo moglo objasniti veću razliku u frekvencijama navedenih konstrukcija kod mlađih skupina, ali za ovo bi bilo potrebno dodatno provesti analizu dodatne nominalne skupine u *N that NP VP* (primjerice, je li subjekt ponovljen poput rečenice *Jane told me that Jane makes it* ili je pak uveden novi agens poput rečenice *Jane told me that Adam makes it*).

Jedan od boljih metoda *usage-based* i *item-based* hipoteza o usvajanju jezika je svakako usporedba najčešćih leksema u određenim konstrukcijama. U tablici 4 mogu se vidjeti leksemi-referenti u relativnoj konstrukciji *N that NP VP* poredani prema učestalosti. Dakle, radi se o imenicama koje su najčešće relativizirane u određenim dobnim skupinama, odnosno imenice kojima je „dodana vrijednost“ u relativnoj surečenici.

TABLICA 4. Najučestaliji tipovi imenica koji se relativiziraju u kategoriji N - that - NP - VP

	0-3	4-6	18+
1.	thing(s)	thing(s)	thing(s)
2.	something	something	something
3.	toy(s)	stuff	book(s)
4.	ones	everything	toy(s)
5.	book	ones	car(s)
6.	beans	time	box(es)
7.	movie	book(s)	one(s)
8.	car	ball(s)	ball(s)
9.	food	song(s)	time(s)
10.	table	guy(s)	picture(s)
11.	part	way(s)	house(s)
12.	stuff	game(s)	song(s)
13.	guy	toy(s)	stuff
Ukupno	124 različita tipa	235 različith tipova	1339 različith tipova
Type-token ratio	0,5877	0,4434	0,2444

Prva mjesta u dobnim skupinama zauzimaju značenjski relativno „prazne“ imenice, iako „something“ je više zamjenica nego što je imenica (ovdje bi također trebalo spomenuti kako ProPers u prethodno navedenim konstrukcijama označavaju uglavnom osobne zamjenice, a ne neodređene). Ovi podatci dovode u pitanje prethodne tvrdnje o slojevitosti, ali su istovremeno relativni pokazatelj *item-based* tendencije i kod relativnih rečenica. Naime, nema posebnog razloga zašto bi baš određene imenice bile najčešće u svim dobnim grupama kod relativnih rečenica, čak i kada se radi o imenicama poput *book, toys, stuff* itd. Ovi rezultati bi mogli zaista biti pokazatelj važnosti jezičnog unosa (inputa) koje naglašavaju *usage-based* pristupi jezičnom usvajanju, kao i pokazatelj imitativnog karaktera jezičnog usvajanja (Tomasello, 2000a, 2000b; Desai, 2002). Zanimljivo je primijetiti da su prazne imenice prisutne u svim dobnim kategorijama upravo iz razloga što one zahtijevaju posebnu razinu apstrakcije. Odnosno, postavlja se pitanje zašto bi imenica poput *thing, something, ones* ili pak *stuff* također bile među najučestalijim imenicama u najranijoj dobnj skupini. Za navedeno se pretpostavljaju dva razloga, od kojih se drugi nameće kao intrigantan u kontekstu *usage-based* pristupa usvajanju jezika: (1) djeca razumiju i koriste potencijalnu poli-referencijalnost⁹ spomenutih imenica i (2) djeca reproduciraju relativne konstrukcije koje najčešće čuju u svom okruženju i relativiziraju imenice koje se najčešće relativiziraju kod odraslih. Ovdje treba napomenuti kako je druga tvrdnja radikalna jer su pretpostavke o *item-based* karakteru dječjeg jezika s pravom nerijetko ograničene na kraće, jednostavnije sintaktičke obrasce koji s punim pravom nose naziv konstrukcije u konstruktivističkim gramatikama (Goldberg, 2013). Relativne rečenice imaju određene sintaktičko-semantičke implikacije, ali su već u začetku značajno kompleksnije od ostalih „osnovnih“ konstrukcija, koje uostalom mogu biti inkorporirane u relativnu konstrukciju (npr. tranzitivna konstrukcija). U konačnici, ako se pretpostavi da su *item-based* tvrdnje o dječjem jeziku istinite, potrebno je dodatno ispitati koliko daleko one mogu ići, odnosno, tretiraju li djeca dvije riječi poput „where’s the“ kao jedan leksički unos (MacWhinney, 2014: 34) ili se u ranom govoru imitativni obrasci mogu proširiti na kompleksnije konstrukcije.

Prvi očiti nedostatak ovakvih istraživanja počiva na činjenici da se podatci temelje na snimljenim jezičnim iskazima djece, odnosno, da je naša moć zaključivanja o njihovoj jezičnoj kompetenciji ograničena isključivo na ono što su djeca izgovori-

⁹ U ovom kontekstu, poli-referencijalnost treba razlikovati od višeznačnosti (eng. *polysemy*), odnosno, prvi termin se odnosi na mogućnost izraza da reprezentira određeni objekt u stvarnosti, dok se drugi odnosi na općeprihvaćeno značenje tog istog izraza. Primjerice, demonstrativna zamjenica *that* može označavati brojne objekte u stvarnosti, ali samo značenje *that* je usko određeno onim što je propisano u leksikonu (čak i ako elaboracija značenja zamjenice *that* podrazumijeva njezinu poli-referencijalnost). Razliku između reference i značenja uveo je Gottlob Frege davne 1892 (Frege, 1892).

la, ali ne nužno i na ono što djeca mogu ili umiju izgovoriti. Dakle, zaključci ovog rada o njihovoj jezičnoj kompetenciji sežu samo onoliko daleko koliko i njihova demonstracija iste. Osim toga, raznovrsnost i širina prilikom uključivanja različitih korpusa u istraživanje, kao jedna od snaga ovog istraživanja, može se interpretirati i kao jedna od njegovih najvećih mana. Primjeri jezičnih iskaza na kojima je vršena analiza dolaze iz različitih istraživanja i podkorpusa CHILDES-a, koja se nerijetko, iako s ciljem transkribiranja što spontanijeg govorenog jezika, razlikuju u metodologiji prikupljanja podataka. Tako primjerice imamo snimljene interakcije u različitim okruženjima s različitim akterima, ali i različitim načinima za „poticanje/izvlačenje” dječjeg jezika (od potpuno spontanog govora do elicitacije iskaza pomoću određenih slikovnica i sličnog). U konačnici, korpusnim istraživanjima, koliko god ona opsežna bila, osobito u području usvajanja prvog jezika, inherentna je mana metodološkog karaktera koja se uvijek mora uzeti u obzir prilikom interpretacije podataka; nije dovoljno znati samo što je i na koji način uključeno u korpus, već je potrebno biti svjestan onoga što nije uključeno. Primjerice, u istraživanju se uspoređivao jezik koji su odrasli izgovorili pred djecom i ono što su djeca izgovorila ne bi li se došlo do posrednih zaključaka o važnosti jezičnog unosa ili barem „uhvatilo“ neke od sličnosti/razlika između istih; kada bi uvjeti bili idealni ovi zaključci ne bi morali biti posredni, već bi imali gotovo neoborivu težinu, ali tada bi korpus trebao sadržavati sve što je dijete čulo tijekom svog života kao i ono što je izgovorilo.

Zaključak

Ovo je istraživanje pokazalo da je upotreba relativnih rečenica gotovo 5 puta veća u dobnoj skupini 4–6 u odnosu na dobnu skupinu 0–3, što je vrlo indikativno za razvojne faze dječjeg jezika, odnosno njegove ključne tranzicijske periode. Razlog većoj učestalosti produkcije relativnih rečenica u dobnoj skupini 4–6 u usporedbi s proizvodnjom kod odraslih, može se pripisati činjenici da je podkorpus odraslih ipak primarno sastavljen od govora usmjerenog djeci za kojeg su istraživanja pokazala da je pojednostavljen u odnosu na jezik svakodnevnih komunikacijskih interakcija. Bilo bi zanimljivo dodatno istražiti i razmotriti razloge ovog velikog skoka u dobnoj skupini 4–6 i činjenicu da nakon toga nema pretjeranog porasta proizvodnje relativnih rečenica; jedna od pretpostavki bi mogla biti da relativne rečenice služe kao svojevrsna zamjena razvijenom leksikonu kod odraslih, i zapravo se proizvode u situacijama kada dijete ne može naći pravu riječ za pojavu na koju se referencira (npr. *the thing that is over there*).

Osim toga, analiza učestalosti upotrebe određenih relativizatora u relativnim rečenicama pokazala je dvije stvari: dobne skupine se poretkom najučestalijih relativizatora podudaraju, ali raznolikost upotrebe određenih relativizatora je nešto uravnoteženija s porastom godina. Razlika u poretku učestalosti uočena je kod upotrebe relativizatora *where* i *when*, tj. upotreba relativizatora *where* je učestalija od *when* u najmlađoj grupi, dok kod drugih dobnih skupina situacija je obrnuta. Može se nagađati kako je ovo nuspojava problema s konceptualizacijom vremena, tj. koncept vremena za mlađu djecu teže je savladiv od koncepta mjesta.

Kada se govori o sintaktičkom poretku relativne rečenice, pokazalo se da su dva tipa relativnih konstrukcija, *N relativizator VP* i *N relativizator NP VP*, najučestaliji u svim dobnim skupinama, ali i da se poredak nešto mijenja kod trećeg najučestalijeg obrasca. Tako je primjerice treća najučestalija konstrukcija u odrasлом korpusu (*Pro-Pers relativizator NP VP*) posljednja po učestalosti kod najmlađe skupine. Postoji nekoliko mogućih razloga za to, ali ovdje se prvenstveno opravdanje tome pripisuje dječjem razumijevanju uloge zamjenice, njezinom relativiziranju, ali i onome što je prethodno potvrđeno u drugim istraživanjima, a to je da uvođenje argumenta koji najčešće ima ulogu subjekta u relativnoj surečenici dodatno otežava proizvodnju relativne rečenice u dječjoj dobi.

U konačnici, promatrane su i imenice koje su najčešće relativizirane u određenim dobnim skupinama i pokazalo se da prva mjesta u dobnim skupinama zauzimaju značenjski relativno „prazne“ imenice. Evidentno je da postoji velika sličnost između dobnih skupina kod relativiziranih imenica i zanimljivo je vidjeti da se ta sličnost ponajviše očituje kod značenjski praznih imenica koje su naravi zamjenice. Ovo je relativni pokazatelj *item-based* tendencija i kod relativnih rečenica, te kako se imitativni karakter dječjeg jezika može očitovati i na kompleksnijim rečenicama (ne samo onim jednostavnim). U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo, ako je moguće na ovako velikom setu podataka, dodatno klasificirati relativne rečenice s obzirom na uloge objekta i subjekta i provjeriti prethodne tvrdnje vezane za njihovo procesiranje i usvajanje metodom „velikih podataka“ (eng. *big data*).

LITERATURA

- BROWN, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLARK, E. V. (1982). The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon. In E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- CLARK, E. V., i CASILLAS, M. (2015). *First language acquisition* (327–344). Routledge.
- DASINGER, L., i TOUPIN, C. (2013). The development of relative clause functions in narrative. In *A Crosslinguistic Developmental Study* (457–514). Psychology Press.
- DE VILLIERS, J. G. (2000). Language and theory of mind: What are the developmental relationships? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, i D. J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (83–123). Oxford, England: Oxford University Press.
- DE VILLIERS, J. G. i DE VILLIERS, P. A. (2000). Linguistic determinism and the understanding of false. *Children's reasoning and the mind*, 191–228.
- DE VILLIERS, J. G., FLUSBERG, H. B. T., HAKUTA, K., i COHEN, M. (1979). Children's comprehension of relative clauses. *Journal of psycholinguistic Research*, 8(5), 499–518.
- DESAI, R. (2002). Item-based language learning in children and connectionist networks. In *38 th Annual Conference of the Chicago Linguistic Society*.
- DIESEL, H., i TOMASELLO, M. (2001). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive Linguistics 11.1*
- DIESEL, H. (2004). *The acquisition of complex sentences* (Vol. 105). Cambridge University Press.
- FLUCK, M. J. (1978). Comprehension of relative clauses by children aged five to nine years. *Language and Speech*, 21 (2), 190–201.
- FREGE, G. (1892). Über sinn und bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, 100, 25–50.
- GAST, V., i DIESEL, H. (2012). The typology of clause linkage: Status quo, challenges, prospects. *Clause linkage in cross-linguistic perspective: Data-driven approaches to cross-clausal syntax*, 1–36.
- GOLDBERG, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.
- GOLDBERG, A. E. (2013). Argument structure constructions versus lexical rules or derivational verb templates. *Mind i Language*, 28 (4), 435–465.

- HAUSER, M.D., CHOMSKY, N., FITCH, W.T. (2002). The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?, *Science* 298, 5598, 1569–1579.
- HUDDLESTON, R., i PULLUM, G. (2006). Coordination and subordination. *A handbook of English linguistics*, 198–219.
- KIDD, E., i BAVIN, E. L. (2002). English-speaking children's comprehension of relative clauses: Evidence for general-cognitive and language-specific constraints on development. *Journal of psycholinguistic research*, 31 (6), 599–617.
- KUCZAJ, S. (1977). The acquisition of regular and irregular past tense forms. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 589–600.
- LAKOFF, G., (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Vol. 1. Stanford university press.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- MACWHINNEY, B. (2014). Item-based patterns in early syntactic development. In *Constructions collocations patterns* (33–70). De Gruyter Mouton.
- MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. Third Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCDANIEL, D., MCKEE, C., i BERNSTEIN, J. B. (1998). How children's relatives solve a problem for minimalism. *Language*, 308–334.
- MCKEE, C., MCDANIEL, D., i SNEDEKER, J. (1998). Relatives children say. *Journal of Psycholinguistic research*, 27 (5), 573–596.
- PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.
- PHILLIPS, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: Age and sex comparisons. *Child development*, 182–185.
- PINKER, S. (2002). *The blank slate: The denial of human nature in modern intellectual life*. Viking.
- PINKER, S. (2003). *The language instinct: How the mind creates language*. Penguin UK.
- SACHS, J., BROWN, R., i SALERNO, R. A. (1976). Adults' speech to children. *Baby talk and infant speech*, 240–245.
- SHELDON, A. (1974). The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 13 (3), 272–281.
- SMITH, M. (1974). Relative clause formation between 29-36 months: A preliminary report. *Papers and reports on child language development*, 8, 104–110.
- SMITH, M., APPERLY, I., i WHITE, V. (2003). False belief reasoning and the acquisition of relative clause sentences. *Child Development*, 74 (6), 1709–1719.

- SNOW, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development*, 549–565.
- TAVAKOLIAN, S. L. (1977). *Structural principles in the acquisition of complex sentences*. University of Massachusetts dissertation.
- THOMPSON, S. A., LONGACRE, R. E., i HWANG, S. J. J. (1985). Adverbial clauses. *Language typology and syntactic description*, 2, 171–234.
- TOMASELLO, M. (2000a). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 11 (1–2), 61–82.
- TOMASELLO, M. (2000b). The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in cognitive sciences*, 4 (4), 156–163.
- TOMASELLO, M. (2002). The emergence of grammar in early child language. *Typological Studies in Language*, 53, 309–328.
- TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- WEIST, R. M. & ZEVENBERGEN, A. (2008). Autobiographical memory and past time reference. *Language Learning and Development*, 4 (4), 291–308.

HOW CHILDREN ACQUIRE LANGUAGE: WHAT CAN WE INFER ABOUT CHILDREN'S GRAMMATICAL DEVELOPMENT FROM THEIR PRODUCTION OF RELATIVE CONSTRUCTIONS

Abstract

First language acquisition tends to be characterized as an interdisciplinary field of research in terms of its methodology and subject matter, i.e. the mechanisms of first language acquisition are studied by psychologists, psycholinguists/neurolinguists, applied linguists, etc. Although it's not necessarily a strict theoretical dichotomy, analytically and argumentatively, researchers can be separated roughly into one of two groups: nativists (who insist on the existing innate knowledge of linguistic categories unique to the human race) and cognitivists (who emphasize the role of general cognitive abilities and interpret language rather as a side effect of the same). In terms of its methodology, the paper qualifies as a corpus-based comparative study that tries to answer questions related to the role of language input and the legitimacy of the poverty of the stimulus argument. The paper utilizes the existing CHILDES corpus of the English language which contains valuable transcripts of spontaneous children's speech. By comparing the corpora of spontaneous children's and adult speech, and by observing the evidence on English relative constructions and their structural differences, the paper aims to make inferences about the cognitive-linguistic features of the first language acquisition mechanisms. Some of the observed indicators were differences in the frequency of use of relative constructions, differences in syntactic patterns and differences in relativized nouns across different age groups. The results showed a drastic increase in the use of relative constructions in the 4-6 age group compared to the 0-3 age group, as well as the fact this trend did not continue in the adult group. Furthermore, the analysis of the frequency of relative clauses with respect to the syntactic pattern showed that relative constructions which relativize nouns are the most common ones in all age groups, but also that there is great similarity across age groups with respect to the choice of relativized nouns.

KEYWORDS: *acquisition of relative constructions, first language acquisition, CHILDES, corpus-based research, linguistic input*

VRTIČKI RAZGOVORI O JEZIKU (S CILJEM PROFITIVANJA DJEČJE JEZIČNE SVJESNOSTI)

Jelena VIGNJEVIĆ

Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
jelena@vignjevic.net

UDK 81'24-053.4:373.2

Izvorni znanstveni rad

Ana BAŠIĆ

Dječji vrtić Žabica, Otok

Ivana KORENIKA

Dječji vrtić Varaždin, Varaždin

Andrea LAKIĆ

Dječji vrtić Dubrovnik, Dubrovnik

Sažetak

Rad govori o jezičnoj svjesnosti djece predškolske dobi. Jezična svjesnost pojedinca njegova je svijest o jeziku kao zasebnom fenomenu te svijest o ustrojstvu i uporabi jezika. U širem značenju ona obuhvaća i svijest o ulozi jezika u životu pojedinca i zajednice, svijest o ulozi jezika u razumijevanju sebe i drugih, svijest o jezičnoj stvarnosti u kojoj se živi te svijest o prikladnosti uporabe jezika u različitim situacijama. Dijete svega toga postaje svjesno postupno, životnim i jezičnim iskustvima od najranije dobi, izloženošću jeziku ili jezicima te sudjelovanjem u jezičnoj komunikaciji.

Dječji vrtić nudi djeci mnoge prilike za razvijanje jezične svjesnosti izlažući ih brojnim jezičnim iskustvima. Kad je o hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu riječ, većina djece u vrtić dolazi sa svojim zavičajnim govorom (priпадnim kojemu od hrvatskih narječja), u vrtiću se susreću sa standardnim hrvatskim jezikom, često i s govorima drugih hrvatskih narječja, a mnogi već od rane dobi počinju ovladavati stranim jezikom. Dječji vrtići u Hrvatskoj, kao jednoj od zemalja Europske unije, provode i brojne programe kojima se djecu odgaja za otvorenost prema drugim jezicima i kulturama te za aktivno sudjelovanje u europskom višejezičnom i višekulturnom društvu.

Kako bismo dobili uvid u svjesnost djece o jeziku i jezičnoj raznolikosti, razgovarali smo o jeziku i jezicima s djecom u dječjim vrtićima na područjima triju hrvatskih narječja (kajkavskom, čakavskom i štokavskom). Analiza dječjih odgovora tijekom razgovora pokazuje da gotovo svi znaju imenovati jezik kojim govore, ali i da

ih je tek polovica svjesna različitosti svojega govora i standardnoga jezika, s jasnim pokazateljima da su toga svjesnija djeca u manjim mjestima i da su toga najsvjesniji čakavci. U osviještenosti djece za jezičnu raznolikost, odnosno u njihovu znanju o drugim jezicima, pokazale su se velike individualne razlike, ali i razlike s obzirom na područje u kojem djeca žive.

KLJUČNE RIJEČI: *jezična svjesnost, dječji vrtić, hrvatski jezik, višejezičnost*

Uvod: Jezično obrazovanje, jezična svjesnost i suvremena jezična stvarnost

Suvremeni svijet obilježen je isprepletanjem mnogih kultura, a time i supostojanjem mnogih jezika na jednom prostoru, u jednoj zajednici, ali i u jednom čovjeku. Tako i djeca živeći u višekulturnom i višejezičnom svijetu dolaze u dodir s brojnim jezicima i s brojnim govornicima drugih jezika, a učitelji se u svojim razredima, kao i odgojitelji u odgojnim skupinama, susreću s mladim govornicima raznih jezika i pripadnicima raznih kultura. U skladu s time Europska unija, pa i Republika Hrvatska kao njezina članica od 2013. godine, prilagođuje svoju obrazovnu politiku suvremenoj kulturnoj i jezičnoj stvarnosti pojačane mobilnosti ljudi, sve izraženijih migracija stanovništva i sve većeg broja obitelji koje su dvojezične ili višejezične u svakodnevnoj komunikaciji. U tom je kontekstu 2018. godine načinjena i revizija koncepta ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koncepta na kojem se temelji obrazovanje u svim članicama EU-a (usp. *Prijedlog Preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2018), a kojom je komunikacija na materinskom jeziku iz prijašnjega istoimenog dokumenta (*Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*, 2007) izmijenjena u kompetenciju pismenosti (*Key competences for lifelong learning*, 2019). Time se u promišljanjima o obrazovanju naglasak pomiče s isticanja potrebe razvoja kompetencije komuniciranja na materinskom jeziku prema isticanju potrebe razvoja jezičnih vještina u svim jezicima kojima se pojedinac koristi, odnosno događa se u jezičnom obrazovanju zaokret prema višejezičnosti (Conteh i Meier, 2014).

Dakako, za skladan život u europskom višekulturnom i višejezičnom društvu, kao i za cjeloživotno obrazovanje u tom prostoru, nisu dovoljne samo komunikacijske kompetencije (kompetencija pismenosti i višejezičnosti), potrebna je i primjerena razina međukulturne kompetencije – sposobnosti razumijevanja, poznavanja i uvažavanja različitih kultura te uporabe različitih jezičnih i kulturnih sredstava u ostvarivanju odnosa s drugima – a koja je usko povezana sa spomenutima dvjema jezičnim kompetencijama (usp. Neuner, Parmenter, Starkey i Zarate, 2003). Jezične kompetencije u

svim jezicima kojim se pojedinac koristi, kao i međukulturna kompetencija, razvijaju se od djetetove rane dobi i europske obrazovne politike jasno pokazuju kako su upravo te sastavnice odgoja i obrazovanja ključne za razvoj pojedinca i društva pa trebaju biti cilj svega poučavanja u jezično-komunikacijskom području (Beaco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier i Panthier, 2016).

Da bi se institucijskim poučavanjem to i ostvarilo, potrebno je na razini kurikula usmjeravati odgoj i obrazovanje prema višejezičnosti i višekulturnosti, a na razini odgojno-obrazovne prakse to znači višejezičnu edukaciju utemeljenu na stvaranju brojnih poveznica među jezicima s kojima se dijete susreće (Beaco i sur. 2016).

No prije svega, kao podlogu za napredovanje u kompetencijama višejezičnosti i višekulturnosti, potrebno je od najranije dobi u djece poticati jezičnu svjesnost (engl. *language awereness / LA*) – svjesnost o jeziku i jezicima te o ulozi koju jezik ima u ljudskoj komunikaciji i kulturi. Za teorijski okvir ovoga rada poslužit će široko prihvaćena definicija toga pojma, ona koju su 1985. ponudili istraživači okupljeni u britanskom savjetu za jezik i obrazovanje (NECLE – National Council for Language and Education), a koja jezičnu svjesnost razumijeva kao nečiji osjećaj ili svijest o jeziku i ulozi jezika u ljudskom životu (James i Garrett, 1991: 4). Takvo razumijevanje jezične svjesnosti stoji i u podlozi danas najčešće rabljene definicije jezične svjesnosti, one koju donosi udruga ALA (Association for Language Awareness) navodeći da je jezična svjesnost eksplicitno znanje o jeziku, njegovo svjesno percipiranje i osjetljivost za nj u procesima učenja, poučavanja i uporabe jezika.¹

Jezična svjesnost djece

Jezičnu svjesnost dijete razvija od najranije dobi, a intenzivnije u predškolskom i u ranom školskom razdoblju kada počinje ovladavati jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja. Jezična se svjesnost razvija izloženosti jeziku ili jezicima te sudjelovanjem u jezičnoj komunikaciji u svakodnevnim životnim situacijama (usp. Garrett i Cots, 2017; Finkbeiner i Svalberg, 2015), a povezana je s kognitivnim čimbenicima dječjega razvoja, posebno s mogućnošću apstraktnog mišljenja, pa i mišljenja o jeziku samom i o njegovim sastavnicama, odnosno, povezana je s metajezičnim sposobnostima. Metajezične sposobnosti u djece jačaju tek u predškolskom razdoblju, premda metajezična svjesnost započinje između treće i pete godine (Starc, Čudina-Obradović,

¹ „We define Language Awareness as **explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.**“ (Association for Language Awareness, <https://www.languageawareness.org>)

Pleša, Profaca i Letica, 2004). Djetetova je jezična svjesnost povezana i s njegovim znanjem o svijetu, koje se također počinje intenzivnije dograđivati polaskom u školu i ovladavanjem čitanjem. U predškolskom razdoblju djeca značajno napreduju i u ovladavanju jezičnom pragmatikom, postaju osjetljiva na različite govorne stilove i različite idiome (Berk, 2015), a tijekom srednjeg djetinjstva značajnije će napredovati u sposobnosti prilagođavanja govornog stila društvenom kontekstu. Po svemu se zaključuje da će jasan napredak jezične svjesnosti biti vidljiv kod djece tek u srednjem djetinjstvu, no da bi se dogodio, potrebno je od ranog djetinjstva poticati dječje jezično iskustvo, mišljenje o jeziku i znanje o jeziku.

Navedeno otvara pitanja poticanja jezične svjesnosti, kao i ukupnoga jezičnog razvoja, odnosno pitanja didaktičkog aspekta jezične svjesnosti. Tako se razvio didaktički koncept poticanja govornikove (djetetove/učenicove) jezične svjesnosti davanjem naglašenije pozornosti jeziku u kontekstu institucijskog odgoja i obrazovanja, a zahvaljujući čemu se potiče dijete na postupno stjecanje uvida u to kako jezik funkcionira i kako se njime valja koristiti (James i Garrett, 1991; Van Lier, 2001; Bolitho, Carter, Hughes, Ivanič, Masuhara i Tomlinson, 2003). Jezično osvješćivanje, kao didaktički postupak, pomaže djeci da u institucijskom odgojnom okruženju – u kojem dolaze u doticaj s jezikom ili jezicima koji su predmet poučavanja, ali i s jezicima drugih govornika – razvijaju svoju svijest o jeziku kao sredstvu komunikacije, kao sustavu koji je sačinjen od različitih elemenata, kao alatu kojim se mogu na kreativan način koristiti. U konačnici je cilj institucijskoga jezičnog osvješćivanja odgojiti djecu za otvorenost prema komunikaciji s drugima putem razumijevanja jezika, jezičnih raznolikosti i jezičnih različitosti, odnosno, kako navodi Hawkins (1984: 6), svrha je jezičnog osvješćivanja naoružati djecu protiv straha od nepoznatoga, straha što rađa predrasude i sukobe.

Put do ostvarenja toga cilja pretpostavlja i odgojitelja/učitelja koji će sam imati visoku razinu jezične svjesnosti, što uključuje znanje o jeziku/jezicima i njegovoj/njihovoj uporabi. Jezična svjesnost odgojitelja/učitelja uključuje i znanje o načinima, metodama i strategijama kojima se kod djece može poticati razvoj jezične svjesnosti. Kako ističu Bolitho i suradnici (2003), odgojitelji/učitelji moći će razvijati jezičnu svjesnost djece jedino ako su i oni sami jezično osviješteni. U razmatranjima o odgoju i obrazovanju s ciljem poticanja jezične svjesnosti te u razmatranjima o jezičnom kurikulumu takvog poučavanja (Van Lier, 2001) ističe se potreba holističkog pristupa jezičnom odgoju i obrazovanju, odnosno potreba povezivanja jezičnog znanja iz djetetova prvog jezika i inih jezika. Upravo taj segment stvaranja međupredmetnih veza unutar kurikula naglašavaju i Beacco i suradnici (2016), promišljajući o obrazovanju koje razvija dječje kompetencije višejezičnosti i međukulturnosti. Ističe se često i potreba uključivanja pristupa jezične svjesnosti i u druge sfere odgoja i obrazovanja,

ne samo u jezičnu. Naime, jezik je medij i alat za svekoliko stjecanje znanja, o kojem god se području obrazovanja radilo (prirodnoznanstvenom, humanističkom, društvenom, umjetničkom...), pa jezično osvješćivanje može pridonijeti boljem razumijevanju, boljem izražavanju i u konačnici uspješnijem prijenosu spoznaja među dionicima odgoja i obrazovanja.

U Hrvatskoj se didaktičkoj literaturi i istraživanjima od 2000-tih godina počinje više govoriti o jezičnoj svjesnosti i o potrebi njezina njegovanja i poticanja u institucijskom odgoju i obrazovanju, ponajviše u školskom. Pritom su prednjačila istraživanja jezične svjesnosti u kontekstu nastave stranih jezika (Bagarić 2001, 2003), u kontekstu razvoja međukulturne kompetencije učenika (Andraka i Petravić, 2007; Bilić-Štefan, 2008; Petravić, 2016), u kontekstu učenja o raznolikosti hrvatskoga jezika (Vignjević, 2012) te u kontekstu obrazovanja učitelja i studenata učiteljstva (Bagarić, 2004; Aladrović Slovaček i Čosić, 2017).

Poticanje jezične svjesnosti od najranije dobi

Eric Hawkins (1987), teoretičar koncepta jezične svjesnosti, postavio je temeljne smjernice za poticanje razvoja jezične svjesnosti govornika u kontekstu institucijskog ovladavanja jezikom ili jezicima. Što se odgojiteljskog i učiteljskog rada u području ovladavanja materinskim (prvim) jezikom tiče, autor ističe potrebu poticanja djece na razmišljanje o jeziku, na razgovaranje o jeziku i oslušivanje jezičnih pojava. Hawkins (isto) dodaje kako na području ovladavanja inim jezikom ili jezicima treba djecu poticati na uspoređivanje jezika, ukazivati im na jezičnu raznolikost, razbijati predrasude o jezicima i govornicima, razvijati toleranciju i buditi želju za učenjem drugih jezika i upoznavanjem drugih kultura. Borg (2005) također naglašava pristup u jezičnom odgoju i obrazovanju koji uključuje govor i razgovor o jeziku, a kojim se posebno razvija metajezična svijest i metajezično znanje govornika. Zaključno, za poticanje jezične svjesnosti valja jezik oslušivati, uspoređivati podudarnosti i posebnosti među jezicima, pitati se o raznim jezičnim pojavama, o odnosu jezika i pojedinca, o odnosu jezika i kulture ili pak jezika i identiteta.

Brojne su dobrobiti, osim samog stjecanja jezične svjesnosti, koje za govornike (djecu/učenike) može imati obrazovanje u kojem ih se potiče na razmišljanje o jeziku i na razumijevanje jezika (usp. Garrett i Cots, 2017). Prvo, viša razina jezične svjesnosti pomaže govorniku u unaprjeđenju vlastite komunikacijske kompetencije i u učinkovitijoj uporabi jezika kao sredstva izgradnje međuljudskih odnosa, ali i kao sredstva za stjecanje znanja, odnosno za učenje. Drugo, jezična svjesnost pomaže govorniku u ovladavanju inim jezikom/jezicima jer pridonosi razumijevanju procesa učenja jezika

te razumijevanju odnosa među jezicima (sličnosti i razlika). Treće, jezična svjesnost čini govornika osjetljivim za druge jezike i jezične varijetete, a time u konačnici pridonosi razvoju jezične tolerancije i boljem razumijevanju drugih.

Jezično osvješćivanje od najranije dobi poticajno je i za dječje ovladavanje pismenošću koja se razvija postupno – najprije kao izranjajuća i rana pismenost, odnosno skup sposobnosti, vještina, znanja i stavova važnih za ovladavanje čitanjem i pisanjem, a dijete ih stječe prije formalne (školske) poduke u čitanju i pisanju (Finkbeiner i Schluer, 2017; Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Aktivnosti kojima se potiče jezična svjesnost djece uključuju brojna područja dječje spoznaje i djelovanja: kognitivno područje (ovladavanje jezičnim znanjem), izvedbeno područje (ovladavanje jezičnim vještinama), područje kreativnosti (jezično-umjetničko izražavanje) i područje društvenog djelovanja (razumijevanje sociolingvističkih fenomena, razumijevanje društvene moći jezika i razumijevanje zamki jezične manipulacije). Potonje se ukazuje posebno važnim u današnjem svijetu premreženom informacijama i u suvremenoj postčinjeničnoj kulturi u kojoj se kao jedna od temeljnih zadaća odgoja mladih ljudi nameće upravo zadaća njihova osvješćivanja i osnaživanja za kritički pristup jezičnim porukama, odnosno informacijama.

U hrvatskom kontekstu odgoja i obrazovanja, osim razvijanja svijesti o jezičnoj komunikaciji i o jeziku samomu, jezično osvješćivanje uključuje i ukazivanje na funkcionalne, regionalne i socijalne odrednice uporabe hrvatskoga jezika. Naime, djeca govornici hrvatskoga ovladavaju jezikom i osvješćuju jezik najčešće u kompleksnoj višeidiomatskoj jezičnoj okolini. U primarnoj okolini (obitelji) dijete se susreće s jednim ili više dijalektnih govora hrvatskog jezika. Već zarana putem medija (interneta, slikovnice, televizije i sl.) dijete se susreće sa standardnim jezikom, a to se dodatno intenzivira kontaktima i aktivnostima u dječjem vrtiću. Polaskom u školu djeca započinju sa sustavnim učenjem standardnoga hrvatskog jezika. U takvom okružju okomite dvojezičnosti, u kojemu mladi govornici istovremeno ovladavaju kojim od hrvatskih dijalektnih govora i hrvatskim standardnim jezikom (usp. Pavličević-Franić 2006), nužno je osvješćivati ih za prikladnu uporabu jezika u različitim komunikacijskim situacijama (privatnima i javnima). Ne manje važnim pokazuje se i upućivanje u jednakovrijednost svih idioma hrvatskoga jezika, odnosno u nužnost njegovanja tolerancije prema govornicima različitih idioma.

U hrvatskom obrazovnom sustavu (usp. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, 2019; *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2020) velik broj djece već u vrtiću, odnosno od rane dobi, započinje s ovladavanjem stranim jezikom, a od prvog razreda osnovne škole obavezno uče strani jezik. Tako djeca, ovladavajući različitim jezičnim idiomima, postavljaju u složenu mrežu međudnosa različite jezične sustave. Na taj način grade i svoje znanje o svijetu, kao i odnose s drugima.

Stoga treba imati na umu konačni cilj jezične svjesnosti kao didaktičkog pristupa u odgoju i obrazovanju, a to je uspješnije ovladavanje sadržajima učenja i uspješnija komunikacija s drugima, koji god bili njihovi jezični identiteti. Primjeri iz prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji se donose u nastavku teksta, pokazuju mogućnosti njegovanja jezične svjesnosti u tom okružju, ali i otkrivaju potrebu značajnije skrbi o dječjem jezičnom odgoju od najranije dobi.

Jezične aktivnosti u dječjim vrtićima, razgovor s djecom o jeziku i jezicima te prikaz odgovora djece sudionika u tom razgovoru

U Republici Hrvatskoj, članici Europske unije od 2013. godine, obrazovne su politike i dokumenti usklađeni s obrazovnim smjernicama i dokumentima Europske unije. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) označuje već spominjane ključne kompetencije za cjeloživotno učenje kao one koje ranim i predškolskim odgojem treba poticati i razvijati. Stjecanje svake od osam temeljnih kompetencija, ne samo onih jezičnih, događa se putem jezika i jezičnog izražavanja. Jezik je osnovno sredstvo ovladavanja kojom god za život važnom kompetencijom, pa jezično osvješćivanje, jezični odgoj i poticanje rane pismenosti itekako nalaze mjesto u ustavnima za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

U dječjim vrtićima provode se brojne aktivnosti u kojima djeca imaju priliku stjecati jezičnu svjesnost, proširivati svoje znanje o jeziku i jezicima, o jezičnoj raznolikosti i raznolikosti kultura. Kao neke od prigoda za aktivnosti jezičnog osvješćivanja vrijedi navesti Dan Europe (9. svibnja), Europski dan jezika (26. rujna) ili pak Međunarodni dan materinskog jezika (21. veljače). U projektima obilježavanja tih dana različitim se aktivnostima djeca upoznaju s državama, narodima i kulturama. To se upoznavanje događa najvećim dijelom upravo putem jezika – pjesmama s izvornim tekstom, (crtanim) filmovima u kojima se likovi koriste izvornim jezikom, spominjanjem naziva gradova i područja, upoznavanjem s imenima i djelima ljudi važnih za izabranu kulturu itd. Te su okolnosti prigoda za osvješćivanje značenja jezika za život pojedinca i za život zajednice, za razgovor o različitim jezicima, za mogućnost da ona djeca koja se ne koriste većinskim jezikom drugima predstavljaju svoj jezik i kulturu. Brojni dječji vrtići daju priliku za to – provode različite aktivnosti predstavljanja drugih jezika i kultura, ugošćuju roditelje, bake i djedove djece koja se koriste kojim drugim jezikom te na taj način šire spoznaje sve djece o jezicima, kulturama, običajima i navikama ljudi širom svijeta. Treba spomenuti i Dane hrvatskoga jezika, od 21. veljače do 17. ožujka, koji su već široko prihvaćeni u vrtićima u Hrvatskoj kao prigoda za brojne aktivnosti s temom hrvatskoga jezika, njegove dijalektne raznolikosti, književne ba-

štine, prošlosti i povijesnih pisama. No o jeziku se može razgovarati i bilo koji dan, ne treba za to čekati „velike“ dane.

Razgovor o jeziku, proveden s djecom predškolske dobi i prikaz analize njihovih odgovora

Pedagoške godine 2018./2019. (poslije će se pokazati da je bila posljednja u vremenu prije pandemije izazvane koronavirusom) u nekolicini dječjih vrtića na kajkavski, čakavski i štokavski govorećim područjima u Hrvatskoj provedene su s djecom aktivnosti razgovora o jeziku i jezičnoj raznolikosti svijeta, slušanja izvornih govornika drugih hrvatskih narječja i drugih jezika, pjevanja izabranih pjesama iz drugih hrvatskih regija i iz drugih europskih zemalja. Svrha je tih aktivnosti bilo propitivanje i razvijanje dječje svjesnosti o jeziku, o hrvatskoj regionalnoj jezičnoj raznolikosti te o jezičnoj raznolikosti Europe. U aktivnostima su sudjelovala djeca predškolskih odgojno-obrazovnih skupina, u dobi od pet do sedam godina. Kako tijekom provedbe aktivnosti tako i u obradi prikupljenih podataka te u njihovu prikazu u ovom radu, poštovao se *Etički kodeks istraživanja s djecom* (Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu, 2003, 2020), roditelji su dali svoj pristanak da djeca sudjeluju u aktivnostima i u istraživanju, a imena djece nigdje nisu navođena, kao ni nazivi dječjih vrtića.

Na početku provedbe spomenutih aktivnosti individualnim se usmenim razgovorom sa svakim djetetom provjerilo njegovo imenovanje jezika kojim govori, imenovanje drugih jezika te svijest o razlici između njegova govora i standardnoga. U nastavku teksta donosi se prikaz rezultata tog individualnog ispitivanja djece, odnosno razgovora s njima o navedenim temama.

U skladu sa spoznajama prethodno iznesenima u teorijskomu dijelu ovoga rada, u kojima prevladava zaključak da se dječja jezična svjesnost razvija od najranije dobi, a vrlo intenzivno u predškolskom razdoblju, postavljene su sljedeće istraživačke pretpostavke:

1. Većina djece znat će imenovati jezik kojim se koristi.
2. Većina djece znat će za još barem jedan jezik.
3. Većina djece bit će svjesna da je njihov dijalektni govor različit od standardnoga hrvatskoga.

Djeca s kojom se razgovaralo (ukupno 110 sudionika) bila su polaznici predškolskih odgojnih skupina u dječjim vrtićima u Varaždinskoj (50 sudionika), Splitsko-dalmatinskoj (29 sudionika) i Dubrovačko-neretvanskoj županiji (31 sudionik), odnosno na kajkavskom, čakavskom i štokavskom govornom području, pa su u ovom prikazu tako složeni i njihovi odgovori.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na kajkavskom govornom području

Na početku razgovora djecu se pojedinačno pitalo kojim jezikom govore i koji sve jezici postoje. Kako bi se ispitala svjesnost djece o različitosti između dijalektnog i standardnog govora, postavljeno im je pitanje govore li oni onako kako čuju da se govori npr. na televiziji i onako kako su pisane knjige (slikovnice). U ispitivanju i u razgovoru sudjelovalo je 50 djece predškolske dobi iz vrtića u gradu Varaždinu (27 djece) i mjestu Sračincu (23 djece). Sva su djeca ovladavala kajkavskim kao prvim idiomom, a uza nj i standardnim hrvatskim jezikom.

Na pitanje kojim jezikom govore sva su djeca točno odgovorila nazivajući jezik hrvatskim.

Na pitanje koji još jezici postoje, osim hrvatskoga, najviše ih je, njih 14 (28 %) navelo 2 jezika, troje (14 %) je nabrojilo čak 6 jezika, dok ih sedmero (14 %) nije znalo nabrojiti niti jedan jezik osim hrvatskoga. Svi koji su odgovorili na ovo pitanje spomenuli su engleski jezik, a osim toga spominjali su: njemački, španjolski, kineski, francuski, švedski, nizozemski, ruski, turski, srpski, japanski, mađarski, slovenski, poljski, norveški i talijanski jezik. Kao zanimljivost i odliku dječje kreativnosti, treba spomenuti i to da su djeca, ne znajući naziv jezika, za neke jezike izvodila nazive iz naziva država, regija, kontinenta („afrički“, „američki“, „meksički“, „australski“, „austrijski“, „brazilski“, „zagorski“). Kako se ovim pitanjem ispitivalo dječje jezično znanje i znaje o svijetu, a ne jezična kreativnost, ti odgovori nisu uvaženi, no vrijedan su pokazatelj dječje kreativne jezične sposobnosti. Također je vidljivo da mnoga djeca znaju za turski i španjolski (vjerojatno zahvaljujući televizijskim serijama) te da je čak 9 ispitanika spomenulo poljski jezik. To su odreda bila djeca koja su na tadašnjem Danu Europe bila uključena u projekt „Poljska“ koji se provodio u dječjem vrtiću.

U odgovorima na pitanje *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* pokazalo se da je tek malo više od polovice ispitanika svjesno razlike između standardnog hrvatskog jezika i kajkavskog narječja. Kako se i očekivalo, u manjoj (seoskoj) sredini, tj. u Sračincu, koja bolje čuva dijalektni govor, djeca su imala jače izraženu svijest o razlici njihova govora prema onome s kojim se susreću u knjigama i u medijima. Djeca koja žive u gradu u većem broju smatraju da govore hrvatskim jezikom onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama, od djece koja žive na selu. U Varaždinu je 15 (55,6 %) ispitanika od ukupno 27 odgovorilo da govore hrvatski onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama, dok je u Sračincu njih 9 (39,1 %) od ukupno 23 odgovorilo tako, odnosno većina je djece (60,9 %) odgovorila da ne govori onako kako se govori na televiziji i piše u knjigama. Ukupno gledajući odgovore ove skupine djece govornika kajkavskoga, malo više od polovice njih (52 %) pokazuje svijest o tome da je njihov govor drukčiji od standardnog hrvatskog jezika.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na čakavskom govornom području

Ista su pitanja, o kojima je bilo riječi u prethodnom tekstu, postavljena i djeci zadnje godine dječjeg vrtića, predškolskoj skupini, u Supetru na otoku Braču. Istraživanje je provedeno na uzorku od 29 djece u dobi od šest i sedam godina. Svi su bili govornici čakavskoga, a sa standardnim hrvatskim jezikom susretali su se u vrtiću i u medijima.

Na prvo pitanje *Kojim jezikom govoriš?* svi su ispitanici (100 %) odgovorili da govore hrvatskim jezikom.

Na pitanje *Koji još jezici, osim hrvatskoga, postoje?* Najviše ih je, njih 11 (38 %), nabrojilo jedan jezik, samo je jedan ispitanik (3 %) nabrojio čak 6 jezika, dok ih četvero (14 %) nije znalo ni za koji drugi jezik uz hrvatski. Svi koji su odgovorili na ovo pitanje spomenuli su engleski jezik, a osim engleskoga djeca su navela: španjolski, portugalski, njemački, ruski, francuski, turski, srpski i japanski. Također je zabilježeno, kao i kod djece kajkavaca, da djeca nazivima država, gradova ili kontinenata imenuju jezike. Tako su među odgovorima na spomenuto pitanje bili: „od Španjolske“, „Barcelona“, „Afrika“, „splitski“, „zagrebački“, „italski“, „belgijski“, „marokanski“.

U odgovorima na pitanje: *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* 13 ispitanika (45 %) odgovorilo je kako se njihov govor ne razlikuje od onog npr. na televiziji i u knjigama, dok je više njih, 16 ispitanika (55 %), pokazalo da su svjesni razlike između standardnoga hrvatskog jezika i čakavskog narječja.

Analiza dječjih odgovora u dječjim vrtićima na štokavskom govornom području

Ista su pitanja, o kojima je bilo riječi u prethodnom tekstu, postavljena i djeci (ukupno 31) u dječjem vrtiću u Dubrovniku. Sva su djeca bila predškolske dobi (6 – 7 godina) i svi su bili govornici dubrovačkoga govora kao prvog idioma kojim su ovladavali.

Na pitanje *Kojim jezikom govoriš?* sva su djeca odgovorila da govore hrvatskim jezikom. Jedan je sudionik iz dvojezične obitelji (otac Hrvat, majka Španjolka), pa je odgovorio kako govori trima jezicima – hrvatskim, španjolskim i engleskim.

Na drugo pitanje *Koji još jezici, osim hrvatskoga, postoje?* najveći broj ispitanika (29 %) nabrojio je četiri jezika, zatim je po jednak broj ispitanika (19%) nabrojio jedan, dva i tri jezika kojima ljudi govore, jedan ispitanik (4 %) nabrojio je pet jezika dok je njih troje (10 %) navelo šest ili više jezika (čak osam). Nije bilo nijedno dijete koje nije znalo barem za jedan jezik osim hrvatskoga. Čak 87 % djece u svojoj je izjavi nabrojilo engleski kao jedan od jezika kojima ljudi govore. Osim engleskoga djeca su navodila sljedeće jezike: njemački, francuski, španjolski, ruski,

srpski, japanski, portugalski, mađarski, turski, švedski, talijanski, kineski, crnogorski, makedonski i slovenski. U ovoj je skupini djece, kao i u prethodnima, došla do izražaja dječja jezična kreativnost u nazivanju jezika: „pelješački“, „čileanski“, „italski“, „zagrebački“, „metkovski“, „afrički“, „brazilski“, „egipćanski“, „madridski“, „škotski“, „švicarski“. Iz tih je dječjih odgovora vidljivo da naziv jezika često izvode iz naziva grada, države ili kontinenta, odnosno da jezik vezuju uz prostor na kojem se njime govori.

Iz odgovora na pitanje *Je li hrvatski kojim ti govoriš onakav kakav je npr. u knjigama?* vidljivo je da su djeca tek djelomično svjesna razlike između standardnoga hrvatskog jezika i štokavskog narječja (dubrovačkoga govora). Veći broj ispitanika, njih 18 (58 %), smatra da je njihov govor jednak onome npr. na televiziji i u knjigama, a 13 ispitanika (42 %) izjavilo je kako je njihov govor različit. Dakle, manje od polovice ispitanika u skupini djece štokavaca svjesno je razlike svojega dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika.

Interpretacija rezultata razgovora o jeziku

U tablici 1 jasno su vidljive razlike u jezičnoj svjesnosti među djecom govornicima kojega od govora kajkavskoga, čakavskoga ili štokavskoga narječja hrvatskoga jezika.

TABLICA 1. Ukupni komparativni prikaz rezultata

	kajkavski govornici	čakavski govornici	štokavski govornici
Imenovanje materinskoga jezika	100 %	100 %	100 %
Imenovanje još kojega jezika	86 %	86 %	100 %
Svijest o razlici između dijalektnoga i standardnoga govora	52 %	55 %	42 %

Ukupno gledajući, u svima trima skupinama sva djeca znaju da se jezik kojim se koriste naziva hrvatskim jezikom. Time se potvrdila na početku ispitivanja postavljena istraživačka pretpostavka.

Kad je o poznavanju drugih jezika riječ, u vrtićima u Varaždinskoj županiji sedmero djece (14 %) nije znalo nabrojiti niti jedan jezik osim hrvatskoga, u Splitsko-dalmatinskoj županiji četvero (14 %), dok u Dubrovačko-neretvanskoj županiji nije bilo nijedno dijete koje ne bi znalo barem jedan jezik osim hrvatskoga. Ukupno gledajući cjelinu ispitanih djece, njih 10 % ne zna ni za koji jezik osim hrvatskoga. Među onima koji znaju za druge jezike najveći je broj djece u Varaždinskoj županiji navodio po

dva strana jezika, u Splitsko-dalmatinskoj po jedan, a u Dubrovačko-neretvanskoj čak po četiri. Razlozi za tako velike regionalne razlike u informiranosti djece o drugim (stranim) jezicima, odnosno u njihovu znanju o svijetu, vjerojatno leže u široj sociokulturnoj sferi. Rezultati koji su u rasponu od nemogućnosti da se navede ijedan drugi jezik pa do navođenja osam drugih jezika ukazuju na velike individualne razlike među djecom, što je i očekivano za ovu dob. U konačnici, potvrdila se i druga istraživačka pretpostavka.

Kod sve se djece pokazala jezična kreativnost, odnosno sposobnost da u nedostatku poznavanja pravoga naziva jezik imenuju nazivom grada, države, regije ili kontinenta. To je i očekivano jer za pravilno imenovanje jezika treba određeno znanje o svijetu, ne samo svijest da ljudi na različitim prostorima govore različitim jezicima. U nedostatku toga znanja, odnosno u nedostatku „prave riječi“, djeca stvaraju opisni pojam, izvodeći naziv jezika iz naziva prostora na kojem se taj jezik govori.

Među djecom govornicima kajkavskoga narječja njih je 52 % pokazalo jezičnu svjesnost za različitost njihova dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika. Među malim otočkim čakavcima njih je 55 % osvijestilo razliku između svojega dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskog jezika, no među malim dubrovačkim štokavcima tek ih 42 % pokazuje da su svjesni razlike svoga dijalektnoga govora i standardnoga hrvatskoga jezika. Premda sva djeca s kojom se razgovaralo odrastaju u sredinama značajno obilježenima dijalektnom komunikacijom, samo su čakavci i kajkavci, i to tek malo više od polovice njih, pokazali svijest o različitosti između hrvatskoga jezika javne uporabe i lokalnoga dijalektnoga govora. Djeca govornici štokavskoga većinom nisu svjesna te razlike. Pitanje razlikovanja standardnoga vida jezika i kojega od regionalnih organskih idioma kompleksno je i nedovoljno istraženo kad se radi o ovladavanju hrvatskim jezikom. Naime, razlike između organskih idioma i standardnoga hrvatskog jezika znatne su, posebno kad je riječ o čakavskom i o kajkavskom narječju, no ipak je riječ o vrlo bliskim jezičnim sustavima, što svakako ne ide u prilog njihovu jasnom razlikovanju kod djece predškolske dobi, tj. kod govornika sa slabo razvijenima metajezničnim sposobnostima. Ne iznenađuje da su mali čakavci i kajkavci u većoj mjeri svjesni različitosti svojega govora i standardnoga hrvatskoga negoli su to mali štokavci jer su i razlike između štokavskoga narječja i standardnoga hrvatskoga znatno manje negoli između toga idioma i ostalih dvaju hrvatskih narječja. Osim toga, ne treba zanemariti ni činjenicu sve izraženijeg utjecaja standardnoga izražavanja i izražavanja u javnoj komunikaciji na svakodnevni govor u privatnim okolnostima, odnosno činjenicu nestajanja dijalekata kakvi su opisani u dijalektološkoj jezikoslovnoj literaturi. Zaključno, treća se istraživačka pretpostavka djelomično potvrdila, odnosno potvrdila se za djecu govornike čakavskoga i kajkavskoga, no ne i za djecu govornike štokavskoga narječja.

Zaključak

U današnjem dinamičnom višejezičnom i višekulturnom svijetu pokazuje se sve važnijom svjesnost pojedinca o jeziku kao komunikacijskom alatu i zasebnom fenomenu te o ulozi jezika u životu, kako za opismenjavanje i za ovladavanje znanjima i vještima tako i za skladan suživot s drugima. Hrvatski odgojno-obrazovni sustav, slijedeći temeljne odgojno-obrazovne smjernice Europske unije, postavlja kao svoj cilj upravo osnaživanje pojedinca za život u svijetu isprepletenih jezika i kultura. To je moguće postići jezičnim osvješćivanjem djece od malih nogu, obogaćivanjem njihova znanja o jeziku, jezicima i jezičnim varijetetima te o različitim kulturama. Jezična svjesnost pomoći će im da budu uspješniji u komunikaciji općenito, na materinskom i na inom jeziku/jezicima, olakšat će im ovladavanje novim znanjima, pomoći će im u razumijevanju drugih ljudi i kultura te sebe i svojega identiteta. Da bi se to uistinu i dogodilo, potrebno je dijete odgajati u okruženju poticajnom za razvoj jezične svjesnosti.

U tom je kontekstu i pred dječjim vrtićima važan zadatak poticanja dječje jezične svjesnosti pri odgoju i obrazovanju djece. Mnogi su načini za pridavanje značajnije pozornosti jeziku, jezičnoj raznolikosti, jezičnom izražavanju i svemu drugomu što će pridonijeti jezičnoj svjesnosti djece.

U ovom radu prikazani rezultati razgovora o jeziku s djecom predškolske dobi donijeli su zanimljiv uvid u jezičnu svjesnost djece te u njihovo razumijevanje raznolikosti hrvatskoga jezika i vlastitoga izražavanja u kontekstu te raznolikosti. Što se znanja djece o njihovu materinskom jeziku tiče, pokazalo se da djeca znaju imenovati jezik kojim se koriste te da znaju prosječno za još tri jezika osim materinskoga im hrvatskoga, no pojedinačno gledajući, bilo je djece koja su znala za još osam jezika osim hrvatskoga, ali i ne malo onih koji nisu znali ni za koji jezik osim hrvatskoga. To ukazuje na velike individualne razlike među djecom, ali i na potrebu obraćanja značajnije pozornosti temi jezika i jezične raznolikosti pri odgajanju djece.

Jezičnu svjesnost o različitosti svojega zavičajnoga govora i službenoga hrvatskog jezika javne komunikacije (standardnoga jezika) pokazuje tek polovica ispitanе djece (dijalektnih govornika), a među malim je čakavcima ta sastavnica jezične svjesnosti najviše izražena, potom među djecom kajkavcima, a najmanje među govornicima štokavskoga. Takav raspored, imajući na umu unutarjezične odlike hrvatskih narječja i standardnoga jezika, ne iznenađuje, no donekle iznenađuje da svjesnost o različitosti dijalektnoga govora i govora javne komunikacije pokazuje tek polovica ispitanе djece. Objašnjenja za tu pojavu treba tražiti u unutarjezičnim (lingvističkim) odlikama hrvatskih narječja i standarda, ali još više u izvanjezičnim (sociolingvističkim) čimbenicima. Uistinu, svaki se živi jezični sustav mijenja, pa ni hrvatska narječja i

standardni jezik nisu danas u onom omjeru različitosti u kojem su bili.

Iako je ovaj uvid stečen na relativno malom uzorku govornika, posebno unutar svakog od triju narječja, on može biti dobar smjerokaz za daljnje istraživanje ove slabo istražene teme, posebno u području odnosa dijalekta/dijalekata i standardnoga jezika u svijesti i izražavanju govornika hrvatskoga. U svakom slučaju, ovo će promišljanje i istraživanje ostvariti svoj konačni cilj ako potakne one koji odgajaju djecu, kako odgojitelje i učitelje tako i roditelje, na značajnije obraćanje pozornosti jeziku i jezicima kako bi se jačala jezična svjesnost malih govornika na njihovu putu do velikih ljudi.

LITERATURA

- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. i ČOSIĆ, G. (2017). Jezična kompetentnost i osviještenost budućih učitelja. U: Stolac, D. i Vlastelić, A. (ur.), *Jezik kao predmet proučavanja i jezik kao predmet poučavanja: Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku*. (17–29). Zagreb: Srednja Europa i HDPL.
- ANDRAKA, M. i PETRAVIĆ, A. (2007). Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. U: Blažeka, Đ. (ur.), *Dijete i jezik danas*. (27–48). Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Čakovcu, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- BAGARIĆ, V. (2001). Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 30 (3), 107–121.
- BAGARIĆ, V. (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 32 (4), 233–242.
- BAGARIĆ, V. (2004). Language awareness-oriented teacher education. U: Kučanda, Dubravko Brdar, Mario i Berić, Boris (ur.), *Teaching English for Life : Studies to Honour Prof. Elvira Petrović on the Occasion of Her Seventieth Birthday*. (73–86). Osijek: Faculty of Philosophy.
- BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., EGLI CUENAT, M., GOULLIER, F. i PANTHIER, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- BERK, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- BILIĆ-ŠTEFAN, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 231–240.
- BOLITHO, R., CARTER, R., HUGHES, R., IVANIČ, R., MASUHARA, H. i TOMLINSON, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57 (3), 251–259.
- BORG, S. (2005). Experience, knowledge about language, and classroom experience in teaching grammar. U: Bartels, N. (ur.), *Applied linguistics and language teacher education*. (325–340). New York: Springer.
- CONTEH, J. i MEIER, G. (ur.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Multilingual Matters.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*. Dostupno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/291008>
- Europska komisija (2018). *Prijedlog preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (HR). Dostupno na: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2018\)24&lang=hr](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2018)24&lang=hr)
- Europska komisija (2018). *Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (HR). Dostupno na: [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2018\)24&lang=hr](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2018)24&lang=hr)
- FINKBEINER, C i SCHLUER, J. (2017). Language Awareness in the Teaching of Reading and Writing. U: Garrett, P. i Cots, J. M. (ur.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- FINKBEINER, C. i SVALBERG, A. M.-L. (ur.) (2015) *Awareness Matters: Language, Culture, Literacy*. New York: Routledge.
- GARETT, P. i COTS, J. M. (ur.) (2017). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- HAWKINS, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press.
- JAMES, C. i GARETT P. (1991). The Scope of Language Awareness. U: James, Carl i Garrett, Peter (ur.), *Language Awareness in the Classroom*. (3–20). London – New York: Longman.
- NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H. i ZARATE, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, pod-sustava i komunikacije. *Lahor*, 1, 1–14.
- PERETIĆ, M., PADOVAN, N. i KOLOGRANIĆ BELIĆ, L. (2015). Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. (52-62). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- PETRAVIĆ, A. (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika : Od teorijskih konceptata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- STARC, B., ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M., PLEŠA, A., PROFACA, B. i LETICA, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- VAN LIER, L. (2001). Language awareness. U: Carter R. i Nunan, D. (ur.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGNJEVIĆ, J. (2012), Škola i sociolingvistički aktivizam. U: Halilović, S. i Ome-

- rović, M. (ur.), *Bosanskohercegovački slavistički kongres I: Zbornik radova*. (675–685). Sarajevo: Slavistički komitet.
- Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html
- Vlada Republike Hrvatske (2020). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
- Vlada Republike Hrvatske (2019). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
- Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vlada RH, Vijeće za djecu.
- Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom: drugo, revidirano izdanje*.

LANGUAGE TALKS IN KINDERGARTEN (TO ENCOURAGE CHILDREN'S LANGUAGE AWARENESS)

Abstract

This paper discusses the language awareness of preschool children. Language awareness is understood as a person's awareness of language as a separate phenomenon, as well as an awareness of the structure and use of language. In a broader sense, it also covers a person's awareness of the role of language in his or her life and in the life of community, as well as an awareness of the role of language in understanding oneself alone and others, an awareness of the language reality and of the appropriate use of language in different situations. Children become aware of that gradually, through life and language experiences from early age, by exposure to the language or languages and by participation in language communication.

Kindergarten offers children numerous opportunities to develop language awareness. In the Croatian educational context, children are entering kindergarten with one of Croatian dialects as their mother tongue. In kindergarten they meet standard idiom of Croatian language, other Croatian dialects, and often a foreign language. Kindergartens in Croatia, as one of the countries of the European Union, also implement numerous programs that raise children for openness to other languages and cultures and for active participation in the European multilingual and multicultural society.

With the aim of exploring children's language awareness, we discussed language and languages with children in kindergartens in the areas of three Croatian dialects (Kajkavian, Chakavian and Stokavian). An analysis of children's responses shows that almost every child knows how to name his or her language, but only half of them is aware of the difference between their dialectal speaking and standard idiom of Croatian language. Children in smaller places and Chakavian-speaking children are more aware of this. There were large individual differences among children and among regional groups of children in their knowledge about other languages.

KEYWORDS: *Croatian language, kindergarten, language awareness, multilingualism*

ONA SE BUDI: IMAGOLOGIJA DJEVOJAŠTVA U KONTEKSTU POPULARNE KULTURE¹

Dubravka ZIMA
Fakultet hrvatskih studija
Sveučilište u Zagrebu
dzima@hrstud.hr

UDK 316.723-055.25
Izvorni znanstveni rad

Sažetak

U radu se analizira semantička i imagološka intermedijalna translacija u stripu Igora Kordeja *Ona se budi*, objavljenom 1981. u jugoslavenskom (beogradskom) glazbenom magazinu *Džuboks*. Kordej, jedan od najvažnijih hrvatskih stripskih autora, iste je godine u *Džuboksu* objavio pet stripova nastalih na predlošcima hitova jugoslavenskih novovalnih rock bendova. Središnji je motiv pjesme *Ona se budi*, hita beogradskog benda *Šarlo Akrobata* s antologijskog albuma *Paket aranžman* (1981) i jedne od najpopularnijih i najvažnijih pjesama iz perioda jugoslavenskog novoga vala, upravo djevojaštvo („ona puni osamnaest godina u junu“), koje u Kordejevoj stripskoj adaptaciji doživljava semantičku i imagološku transgresiju kojom se djevojaštvo prezentira kao izrazito seksualno vulnerabilno te se značenjski impetus seli s djevojačkog subjekta artikuliranog u tekstu pjesme na tzv. muški pogled (*male gaze*; termin Laure Mulvey) kojim se prezentira djevojaštvo unutar popularne kulture.

KLJUČNE RIJEČI: *djevojke, popularna kultura, Igor Kordej, Paket aranžman, Šarlo Akrobata, Ona se budi*

¹ Na pomoći oko pisanja članka zahvaljujem Tomislavu Brleku, Nenadu Rizvanoviću i Đorđu Matiću.

Uvodno: o djevojkama i djevojačkim studijima

„Cijeloga života nečim joj pune glavu/
lutkice i krpice i suknjice su stvari za
devojčice.“ (Šarlo Akrobata, *Ona se budi*,
album Paket aranžman, 1981)

Djevojka i djevojaštvo središnji su istraživački predmeti zasebne znanstvene discipline na presjecištu društvenih i humanističkih znanosti – djevojačkih studija (*girls studies*) – koji djevojaštvo proučavaju u inter- i multidisciplinarnom pristupu, uključujući političnost djevojaštva, uronjenost u popularnu kulturu te reprezentacijske i diskurzivne oblikovne paradigme djevojaštva. Djevojačkim je studijima u prvom istraživačkom planu suvremeno djevojaštvo, odnos djevojaštva i popularne kulture te konstrukcijske i re-prezentacijske paradigme povezane s tom temom. Kako navodi Mary Celeste Kearney (2019), povijesni razvoj zasebnih studija o djevojaštvu – djevojačkih studija (*girls studies*) razmjerno se sporo afirmirao unutar ženskih studija, ali i unutar studija o djetinjstvu; tek će razvoj kulturalnih studija tijekom 1980-ih potaknuti prve istraživačice na sustavnije proučavanje djevojačke kulture. Među prvima je od njih bila Angela McRobbie koja se djevojačkom kulturom i proto-djevojačkim studijima bavi već od početka osamdesetih godina. Kearney oskudan znanstveni interes za teme ženske adolescencije dijelom pripisuje „razli[ci] u društvenom statusu dječaka i djevojčica tijekom većeg dijela povijesti“ (2019: 241), odnosno činjenici da se djevojke, kao i žene uopće, gotovo do kraja 20. stoljeća primarno (iz perspektive društvenih znanosti) percipiraju vezanima uz privatnu sferu te u tom smislu teže istraživački zahvatima, a dijelom pak tradicionalnoj rodnoj dinamici akademske zajednice koju tek krajem 1970-ih počinju propitivati znanstvenice feministkinje. Ipak, od 1990-ih naovamo djevojački studiji sve se snažnije profiliraju u suvremenom znanstvenom krajoliku, ponajviše u anglofonim znanstvenim zajednicama.

Djevojački studiji u hrvatskom kontekstu odnedavno također dobivaju na vidljivosti, ponajprije zahvaljujući studentskom angažmanu, odnosno odlično uređenom zborniku radova *Djevojački studiji* objavljenom kao zasebni broj studentskog časopisa K. (časopisa student/ic/a komparativne književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu), kao i naporima mladih istraživač/ic/a da teme djevojačkih studija afirmiraju kao adekvatne i legitimne istraživačke predloške. U zborniku *Djevojački studiji* uvršteno je pet izvornih priloga domaćih autorica, koje se djevojačkim studijima bave u kontekstu odnosa djevojaka i prostora (Lea Horvat, „Djevojke u prostoru i prostor za djevojaštvo u Jugoslaviji krajem 1960-ih“), djevojaka i punka (Dunja Kučinac, „Rod i fantazija o pank besklasnosti: prema feminističkoj kritici domaće fanzinske i HC/

pank scene“), djevojaštva na internetu (Maša Huzjak, „Umrežene: djevojački glasovi na internetu“ i Luja Šimunović, „Tko su beauty-vlogerice? Beauty-vlog kao prostor pregovaranja autentičnosti“) te imagologije djevojaštva u suvremenoj filmskoj umjetnosti (Ejla Kovačević, „Djevojaštvo u filmovima Hane Jušić i Barbare Vekarić“). Urednice u uvodniku naglašavaju tek rubnu prisutnost istraživačkih i teorijskih tema povezanih s djevojačkim studijima u hrvatskoj humanistici i društvenim znanostima, no u novije se vrijeme, ipak, tema djevojaka i djevojačkih iskustava legitimirala u domaćem istraživačkom kontekstu, pa čak doživjela i službenu društvenu valorizaciju: studija Reane Senjković² o zagrebačkom djevojačkom časopisu *Tina* koji je izlazio početkom 1970-ih godina nagrađena je 2009. godine državnom godišnjom nagradom za znanost³.

Imagologija⁴ djevojaštva: kako javni diskursi i javne politike vide adolescenticu od kraja 19. do kraja 20. stoljeća?

U studiji o imagološkim i ideološkim opremama djevojaka u 20. stoljeću Marnina Gonick (2019), pozivajući se na prethodna istraživanja, utvrđuje da se društvena grupa mladih u različitim društvenim zajednicama tijekom povijesti redovito predstavlja na slične načine, „kao simbolički registri moderniteta i njegova svojatanja napretka

² *Izglubljeno u prijenosu: pop iskustvo soc kulture*. 2008. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.

³ <https://www.ief.hr/znanstvenici/reana-senjkovic/>

⁴ Termin imagologija u humanističkim znanostima koristi se, kako to tumači Davor Dukić u svojevrsnom propedeutičkom priručniku o imagologiji *Kako vidimo strane zemlje* (2009), kao naziv za istraživački smjer proučavanja književnih predodžaba o stranim zemljama i narodima, kao i o vlastitoj zemlji i narodu (Dukić, 2009: 5), pri čemu naziv discipline, kako priznaje Dukić, ima „daleko šir[i] etimološk[i] impliciran značenjski opseg“ odnosno mogao bi značiti i znanost o imaginarijima (ibid.). Zrinka Blažević, međutim, tek djelomice prihvaćajući sadržajne i interpretacijske naglaske tradicionalne imagologije, proučavanje predodžaba pomiče prema transdisciplinarnom shvaćanju, nudeći obuhvatniju definiciju predodžbe kao „interferentne konfiguracije mentalnih slika, tekstualnih i netekstualnih reprezentacija i oblika prakse, koja se konstituira unutar određenog socio-historijskog konteksta. Ona strukturno podsjeća na Bourdieuov koncept habitusa kao ‘sustava trajnih i prenosivih dispozicija, strukturiranih struktura koje su predisponirane tako da djeluju kao strukturirajuće strukture, to jest kao principi koji stvaraju i organiziraju i prakse i reprezentacije’.“ (Blažević, 2014: 130) U tome smislu, oslanjajući se na njezinu definiciju, koristim pojam predodžaba u istraživanju tekstualnih (djelomice i netekstualnih) reprezentacija i praksi kao struktura koje su istovremeno produktivne i organizirajuće, a koje se ne odnose, kao u tradicionalno shvaćenoj imagologiji, isključivo na heteropredodžbe i autopredodžbe u kontekstu naroda i (stranih) zemalja, nego na misaone strukture / mentalne slike kojima se konstituira mišljenje o sebi i svijetu uopće. U okviru tako shvaćene imagologije kao temeljne se diskurzivne jedinice izdvajaju imagemi – višeznačne, ambivalentne misaone i predodžbene strukture koje uspostavljaju misaone prečice odnosno perpetuiraju stereotipsko mišljenje o složenim fenomenima.

(...) te kao žarišta izražavanja nesigurnosti i napetosti u vremenima u kojima se društveni i kulturni sustavi ubrzano mijenjaju“ (Gonick, 2019: 148). Čini mi se, ipak, da se ova teza treba prihvatiti s oprezom imamo li u vidu načine na koji društvena zajednica, osobito u periodima prije modernizma, razlikuje svoj podmladak s obzirom na rod: imagološke i ideološke konture ženske adolescencije bitno se, ako ne i kontrastno razlikuju od načina na koji zajednice imagološki i ideološki koncipiraju muške adolescente. Hrvatski kontekst u tome nije iznimka.

Kako Iskra Iveljić elaborira u utjecajnoj studiji o zagrebačkoj građanskoj klasi s kraja 19. i početka 20. stoljeća, tek će posljednja desetljeća 19. stoljeća jasnije artikulirati, pa time i prezentirati, društvenu skupinu mladih – adolescentica i adolescentata – kao zasebnu društvenu činjenicu. Produljeno obrazovanje i bitne promjene odnosno modernizacija obrazovnih procesa kao i druge promjene u javnim politikama utječu na to da se, u privilegiranim klasama odnosno sa stasanjem građanskog društva, razdoblje mladenaštva oštrije distancira i ideološki i imagološki artikulira u posljednja dva desetljeća 19. stoljeća. Posljedica je to, kako pokazuje Iveljić, procesa konstituiranja građanske klase, kao i obrazovnih politika (posebice uvođenja obaveznog četverogodišnjeg obrazovanja tzv. Mažuranićevim školskim zakonom 1874. godine čije će se posljedice postupno početi osjećati prvo na pokazateljima opismenjenosti u 1880-im godinama, a potom i u drugim društvenim poljima), ali i drugih političkih i društvenih procesa u 19. stoljeću, koji će, do kraja stoljeća, rezultirati i povećanim obrazovnim, pa tako i životnim odabirima za djevojke. U imagološkom kontekstu hrvatskog 19. stoljeća, međutim, društvena grupacija mladih nikako nije homogena; upravo suprotno, radikalne imagološke razlike u prezentiranju i konceptualiziranju djevojaka i mladića bitno će utjecati na konkretne djevojačke živote.⁵

Predodžba o djevojci u 19. stoljeću artikulira se u javnome govoru u kontekstu različitih tematskih i problemskih zahtjeva: ponajprije, u povezanosti s tzv. ženskim pitanjem odnosno problemima ženske emancipacije, pravnoga položaja žena i mogućnostima pristupa tržištu rada. Glavna je tema u tom kontekstu djevojačko obrazovanje, koje postaje važna, ako ne i izrazito vruća tema u desetljećima nakon sredine 19. stoljeća, a posebice od početka 1880-ih godina, što će do kraja stoljeća dovesti i do otvaranja prve obrazovne institucije za (privilegirane) djevojke koja nudi pandan gimnazijskom obrazovanju – zagrebačkog Liceja, otvorenog u jesen 1892. godine. Sljedeća su tematska čvorišta unutar kojih se razvijaju javni diskursi o djevojaštvu i uspostavlja imagološki obzor djevojaštva katalog poželjnih djevojačkih vrlina, odnos prema odraslima (roditeljskim i učiteljskim te figurama društvenog, klasnog ili dob-

⁵ O tome v. Iveljić 2007.

nog autoriteta), tematski kompleks povezan s tzv. “naravnom odredbom” djevojke i žene (brakom i majčinstvom), djevojačka prijateljstva, te naposljetku udaja kao postojana i čvrsta granica koja markira završetak djevojaštva. „Naravna odredba“, pritom, pokriva cijeli spektar diskurzivnih praksi, javnih politika i kodova ponašanja pomoću kojih se upravlja djevojaštvom, a odnosi se na brak i osobito majčinstvo kao ključnu, ako ne i jedinu moguću žensku društvenu ulogu. Međutim, s obzirom na bitno poboljšanje obrazovnih okolnosti u završnici 19. stoljeća (s otvaranjem liceja 1892. i posebno s omogućavanjem isprva izvanrednog, a onda i formalnog upisa djevojkama na zagrebačko Sveučilište u prvoj akademskoj godini 20. stoljeća) te, posljedično, širenje mogućnosti zapošljavanja, u prvim desetljećima novoga stoljeća – a posebno u 1910-im godinama – jasno se razabire imagološka napetost, pa i svojevrsno pregovaranje u prezentiranju djevojaštva – istovremenost različitih, međusobno proturječnih predodžaba i ideja o djevojkama, nastojanja da se stari imagološki i ideološko-pedagoški kanon 19. stoljeća očuva i učvrsti, dok se u isto vrijeme pojavljuje imagem ‘nove’, obrazovanije, samosvjesnije, hrabrije djevojke.

Jedan je od izrazito simbolički potentnih i diskurzivno aktivnih imagama u predočavanju ambivalencija djevojaštva imagem pupoljka. Gotovo sveukupna proza hrvatskog romantizma, realizma i moderne/esteticizma djevojaštvo apostrofira metaforom pupoljka, cvijeta i cvata, a takvo je apostrofiranje prisutno i drugdje u javnom govoru o djevojci. Djevojaštvo je obilježeno esencijalnom „pupoljkošću“, dakle romantiziranom potencijalnošću zatvorenoga pupoljka što je očigledna metafora (i) djevojačke seksualnosti. Pupiljak koji predstavlja potencijal svakako je dvoznačna metafora, što se u javnome govoru implicitno artikulira kao stalna, prijeteća opasnost od djevojačkoga iskliznuća iz patrijarhalnog poretka ili pak od njegovog osporavanja. Djevojaštvo je period latentne opasnosti od razvijanja potencijala pupoljkosti u smjeru aktivne, realizirane, a ne samo implicirane, potencijalne seksualnosti – opasnosti koja je krajnja, strašna i pogubna, a na retoričkom i diskurzivnom planu u potpunosti tabuizirana i neizgovorljiva. Figura pupoljka, međutim, izrazito je proturječna, da ne kažem bipolarna, budući da figura djevojke – pupoljka – u cjelokupnoj hrvatskoj nedječjoj prozi 19. stoljeća personificira mušku žudnju i imagološki je prezentirana kao erotički podražajna i mladićima i odraslim muškarcima. Čak i u diskursu dječje i adolescentske književnosti nakon prijeloma stoljeća likovi djevojaka bit će pripovjedno i imagološki artikulirani (i) u kontekstu muške erotske žudnje.⁶

⁶ Primjer koji mi se u ovom kontekstu čini najintrigantnijim odnosi se na pripovijetku *Makov cvijetak. Čavrljanje ili tri poglavlja iz života male Klarice* autora Zyra Xapule odnosno Zvonimira Vukelića, objavljenu u zbirci *Darovi našim djevojkama* koju je 1905. uredila Milka Pogačić i objavila Udruga učiteljica Kraljevina Hrvatske i Slavonije. Pogačić knjigu priređuje na temelju naručenih tekstova od poznatih književnica i književnika s eksplicitnom namijenjenošću djevojačkoj publici. U Xapulinoj

Nadalje, kako to pokazuju istraživačice djevojačkih studija, 20. stoljeće razdoblje je izrazitih imagoloških multiplikacija u kontekstu ženske adolescencije, kompatibilno s bitnim i sve teže preglednijim procesima ženske (i djevojačke) emancipacije tijekom stoljeća, odnosno uslozljavanjima i multipliciranjima ženskih društvenih uloga. Premda i Driscoll i Kearney sve do kraja 20. stoljeća djevojku vide vezanom uz privatnu sferu, imagološka diverzificiranost ogleđa se već od ranih desetljeća 20. stoljeća u nizu imagemskih struktura. Imagološka napetost između imagema krhke, fragilne i tradicionalne adolescentske femininosti i nove, moderne djevojke koja obilježava početak 20. stoljeća (v. Driscoll, 2019: 119-123), prema sredini stoljeća postupno se (u anglofonim kulturama) fiksira u nekoliko imagema, vremenski istodobnih ili susljednih, poput „djevojke jučerašnjice“ kojom se ideološki povlašćuje tradicionalni imagološki i ideološki obrazac ženske adolescencije (ibid.), potom tzv. *Flapper* djevojke⁷ i *It* djevojke⁸ kojima se u prvi plan nameće djevojačka seksualnost, potom filmske obožavateljice, tinejdžerice, osviještene i osnažene djevojke obilježene „djevojačkom moći“ odnosno *girl power*⁹ kojoj je kao oprečni imagem pridodana figura tzv. *Nove Ofelije*¹⁰ te naposljetku najradikalnijeg djevojačkog imagema tzv. *Riot grrrr*¹¹ krajem 20. stoljeća.

U hrvatskom kontekstu ovaj tip imagoloških istraživanja tek nam predstoji: specifične društvene i povijesno-političke okolnosti hrvatskoga 20. stoljeća, bitno različite

pripovijetki koja zatvara zbirku odrastao pripovjedač kroz spomenuta tri poglavlja prikazuje svoju rastuću afektivnu, potom emocionalnu te naposljetku i seksualnu podraženost u odnosu prema naslovno apostrofiranoj trinaestogodišnjoj protagonistici, koja je u početku prikazana kao djetinjasta, kapriciozna i zahtjevna, no postupno se njezin lik ocrta kao erotski podražajan odrasle pripovjedaču. Zanimljivo, djevojično se ponašanje tijekom nekoliko mjeseci radnje mijenja tek minimalno, a pripovjedačeva pažnja od blage (ne)zainteresiranosti i iritacije prelazi u erotski interes prema djevojci od trinaest ili četrnaest godina. Završetak pripovijetke sugerira moguće ostvarenje afektivnih fantazija pripovjedača, budući da adolescentica – koju pripovjedač naziva makovim cvijetkom – odlazi na trogodišnje školovanje a pripovjedač spoznaje i priznaje (sam sebi) svoju ljubav prema njoj nazivajući je pritom „malom djevojčicom“: „Zar uistinu tu malu djevojčicu – ljubim?“ (Xapula u Pogačić 1905: 157), anticipirajući time jednu od temeljnih društvenih predodžaba ženske adolescencije u 20. stoljeću – seksualizaciju adolescentice.

⁷ Driscoll (2019: 124) *flapper* djevojku opisuje kao podjednako nevinu i zavodljivu.

⁸ Driscoll (2019: 124) objašnjava naziv *It* eufemizmom za seksipil, tumačeći položaj djevojke u masovnoj kulturi u dvadesetim i tridesetim godinama 20. stoljeća „novi[m] modeli[ma] djevojaštva u kojima su se ispreplitali adolescencija, rod i seks“.

⁹ Mamina Gonick (2019: 145) termin *girl power* tumači kao „novu djevojku, koja je odlučna, dinamična i nesputana ograničenjima pasivne ženstvenosti.“

¹⁰ Gonick (ibid.) figuru *Nove Ofelije* predstavlja kao „ranjivu, bezglasnu i krhku“ djevojku.

¹¹ Prema Gonick (2019: 151) *Riot Grrrr*, koristeći *Girl Power* kao „strategiju prisvajanja kontrole nad značenjem riječi djevojka (...) „slave „neustrašivi, agresivni djevojački potencijal i ponovno uspostavljanje djevojačke kulture kao pozitivne sile.“

od anglofonog svijeta, utjecale su i na razvoj posve drukčijih imagoloških koncepata kojima je društvena zajednica zahvaćala djevojke. Hrvatske inačice *Flapper* djevojke, *It* djevojke i *Nove Ofelije* tek trebamo prepoznati i artikulirati, a posebice razumjeti kontingentnost imagološkoga rada u različitim kontekstima kanonske i popularne kulture. U tome smislu, u nastavku ću pokušati opisati jedan od imagama djevojaštva u okviru popularne kulture s kraja 20. stoljeća.

Ona se budi: imagem djevojke u (hrvatskoj) popularnoj kulturi krajem 20. stoljeća

*Ona puni osamnaest godina u junu
ne zna šta da radi kada položi maturalni ispit
ljudi su vrlo zlobni dok gledaju njene grudi
ljudi su zlobni dok gledaju njen ten*

Ona se budi!

*Celoga života nečim joj pune glavu
Lutkice, krpice, suknjice
su stvari za devojčice
igrati lastiš ona nikad nije znala
skuvati ručak nikad nije bila njena stvar*

Ona se budi!

*Ona nema nikoga da joj kaže
„Ti si moja!“*

*Ljudi se čude zar ona može da misli
Ljudi se čude zar ona sme da zna
Ljudi su vrlo zlobni dok gledaju njene grudi
Ljudi su zlobni dok gledaju njen ten*

Ona se budi!

*Ona nema nikoga da joj kaže:
„Ti si moja!“*

(Šarlo Akrobata, s unutrašnjeg omota albuma *Paket aranžman*, Jugoton, Zagreb, 1981)

Središnja je tema ovoga rada odnos između rock pjesme *Ona se budi* beogradskog novovalnog benda Šarlo Akrobata i semantičkih, imagoloških i ideoloških transgresija i transmutacija te pjesme u njezinoj stripskoj adaptaciji autora Igora Kordeja. Na ovoj ću adaptaciji pokušati pokazati na koji se način oblikuje i perpetuira stereotipna i muškocentrična imagološka artikulacija djevojaštva u popularnoj kulturi, preciznije u jugoslavenskoj (i hrvatskoj) popularnoj kulturi osamdesetih godina 20. stoljeća. Početkom 1980-ih globalni se popularnokulturni fenomen novoga vala prelijeva i na prostor Jugoslavije; novi val, kako to definira Ines Prica, odnosi se na „kreativno razdoblje jugoslavenske glazbeno-scenske produkcije s kraja sedamdesetih i početka osamdesetih godina, potaknut[om] recepcijom britanskog i američkog punka i tzv. novovalne glazbe, njegove manje radikalne i šire prihvaćene dimenzije. Pojam se zatim širi u ozračje raznovrsnih potkulturnih i alternativnih umjetničkih formi izražavanja koje su potekle iz tog fokusa, da bi u ambicioznijim kulturološkim uvodnicima postao oznakom estetike i duha jednoga vremena kao ‘nove osjećajnosti’“ (Prica, 1990: 23). Slično fenomen jugoslavenskog novog vala tumači i Aleksandar Žikić – kao refleks nastojanja mladih urbanih glazbenika iz svih jugoslavenskih urbanih centara da u svoje vlastite glazbene izričaje ugrade zvuk i energiju punka: „Bands like Ljubljana’s Pankrti, Rijeka’s Paraf and Termiti, Zagreb’s Prljavo kazalište, Azra or Film, and Novi Sad’s Pekinška patka and others, were trying to transpose wild vibrations of punk into their own environments. The insolence of the Sex Pistols, the primal punch of the Ramones, and the rumble of the Clash may have sparked the action, but Yugoslav musicians sought their own creative response.“ (Žikić, 2020: 70), pri čemu je ključna odrednica, koju naglašavaju i Prica i Žikić, istovremenost novovalnih umjetničkih zbivanja u svim jugoslavenskim urbanim sredinama.

Pjesma *Ona se budi* prvi je (i jedini) put objavljena na albumu *Paket aranžman*, zajedničkom albumu tri beogradska novovalna rock benda (Električni orgazam, Idoli, Šarlo Akrobata¹²), koji je simbolično markirao uzlet beogradskog novog vala. Šarlo Akrobata na albumu su zastupljeni četirima pjesmama¹³, pri čemu je pjesma *Ona se budi* ujedno i prva pjesma na albumu, te svojim višeslojnim konotacijama naslova i teksta pjesme uspješno (re)prezentira poetičku i semantičku transfiguraciju popularne kulture u novom valu. Aleksandar Žikić (2020) cijeli album vidi kao izrazito novu i samosvojnu pop-kulturnu pojavu kojom nova generacija glazbenika

¹² Šarlo Akrobata beogradski je rock bend koji djeluje od proljeća 1980. godine do kraja 1981., u sastavu Milan Mladenović na gitari, Dušan Kojić Koja kao vokal i bas i Ivan Vdović VD na bubnjevima. Prve snimke objavljuju na kompilaciji *Paket aranžman* (1981.), a nakon toga iste godine objavljuju album *Bistriji ili tuplji čovek biva kad...* Prestaju s radom krajem 1981. (prema Janjatović 1998: 173-174)

¹³ *Ona se budi*, *Oko moje glave*, *Mali čovek*, *Niko kao ja*.

razmjerno hermetičnog izraza uspijeva osvojiti šire pop-kulturno tržište i album naziva prekretnicom u povijesti jugoslavenske rock glazbe („a milestone in Yugoslav rock music historiography“ Žikić 2020: 70).

Tekst pjesme, citiran na početku ovoga poglavlja prema tekstu navedenom na unutrašnjoj omotnici albuma *Paket aranžman*, u glazbenoj je izvedbi ponešto, no značajno izmijenjen¹⁴ i bitno prilagođen iskaznom i ritmičkom obliku rock pjesme. Sam tekst višestruko je konotativan s obzirom na semantičke artikulacije djevojaštva, koje u tekstu pjesme nije apostrofirano kao urbano djevojaštvo, no kontekst u kojem je pjesma objavljena (rock-album, rock glazba kao izrazito urban fenomen, urbano iskustvo kao dominantna referenca u razumijevanju i konstruiranju značenja cijeloga albuma) sugerira da se djevojačko iskustvo opjevano u pjesmi treba interpretirati kao urbano. „Ona“ o čijem iskustvu pjesma govori gestom neimenovanja i apstrahiranja bilo kakvih konkretnih odrednica (bilo o njoj ili o njezinoj okolini) translata se u imagem (urbane) djevojke podržan i nepostojanom fokalizacijom koja varira od unutrašnje do vanjske fokalizacije. Imagem urbane djevojke konstruira se u oslonu na niz imagološko-ideoloških naznaka, od kojih je najizrazitija predodžba o djevojci kao objektu seksualne žudnje, artikulirana već u trećem stihu pjesme („ljudi su vrlo zlobni dok gledaju njene grudi“). Pogled na djevojku – pogled koji Laura Mulvey u kontekstu filmske umjetnosti, ali i izvan njega, naziva „muškim pogledom“¹⁵ – implicira njezinu podložnost, pasivnost, pa i ranjivost („ljudi su zlobni dok gledaju njen ten“), odnosno postavlja je u poziciju objekta, dok se istovremeno subjektima („ljudima“) pruža moć pogleda koji objektivira i seksualizira. Nastavak pjesme, kao i naslovna implikacija „buđenja“, nastoji međutim djevojaštvo artikulirati kao ambivalentno – ono koje je prisiljeno biti gledano, objektivizirano, seksualizirano i pasivno, ali se istovremeno „budi“ i

¹⁴ Navodim tekst pjesme transkribiran prema snimci s albuma *Paket aranžman*: „Ona puni osamnaest godina u junu/ne zna šta da radi kada položi maturalni ispit/ ljudi su vrlo zlobni dok gledaju njene grudi/ ljudi su zlobni dok gledaju njen ten// Ona se budi/ Ona se budi// Celoga života nečim joj pune glavu/ lutkice i krpice i suknjice/ su stvari za devojčice/ igrati lastiš ona nikada nije znala/ skuvati ručak nikad nije bila njena stvar// Ona se budi/ Ona se budi/ Ona nema nikoga da joj kaže/ ti si moja, ti si moja, ti si (2x)// Ljudi se čude zar ona može da misli/ ljudi se čude zar ona sme da zna/ ljudi su vrlo zlobni dok gledaju njene grudi/ ljudi su zlobni dok gledaju njen ten// Ona se budi/ Ona se budi/ Ona nema nikoga da joj kaže/ ti si moja, ti si moja/ ti si// Ona se budi (2x).“

¹⁵ Laura Mulvey u utjecajnom članku *Visual pleasure and narrative cinema* iz 1976. artikulira feminističku kritiku načina na koji filmska umjetnost prezentira ženu i žensko tijelo, nazivajući poziciju u kojoj se muški heteroseksualni pogled prezentira kao normativan muškim pogledom odnosno *male gaze*: „In a world ordered by sexual imbalance, pleasure in looking has been split between active/male and passive/ female. The determining male gaze projects its phantasy on to the female figure which is styled accordingly. In their traditional exhibitionist role women are simultaneously looked at and displayed with their appearance coded for strong visual and erotic impact so that they can be said to connote *to-be-looked-at-ness*.“ (Mulvey 1976: 11)

nastoji zauzeti aktivniju poziciju. Tumačenje rock pjesme, međutim, nikako se ne može oslanjati samo na njezin tekst, s obzirom na ontologiju rock glazbe čije se značenje artikulira upravo u komunikacijskom stapanju teksta i glazbe, što će se pokazati i u ovom slučaju.

Ključna je odrednica pjesme ambivalencija: odnosi se to ponajprije na retoričko-semantičku strategiju koja aludira na djevojačku pasivnu poziciju u odnosu na zajednicu („celoga života nečim joj pune glavu“), odnosno na uspostavu specifične vrste uzajamnosti između djevojke i okoline – neizrečenih „onih“ koji cijeloga života djevojci „pune glavu“ na što ona nema utjecaja, dok se istovremeno iskazujući tu poziciju vanjskom fokalizacijom aludira na djevojčin kritički odnos prema „njima“. Kritika se iskazuje i izdvajanjem i naglašavanjem riječi „ona“ – ujedno prve riječi kojom pjesma započinje, kao i ponavljanjem refrena (djevojačko simboličko i stvarno buđenje). Djevojka se budi – odbacuje poziciju pasivnosti u kojoj joj „pune glavu“, odbacuje i izrazito stereotipan sadržaj tog „punjenja“ glave („lutkice i suknjice i krpice su stvari za devojčice“), a isti se kritički odnos pretapa i u sljedeći stih koji djevojačko iskustvo povezuje s motivom dječje igre („igrati lastiš ona nikada nije znala“), i to urbane skupne dječje igre koja se izvodi prema ritualiziranim pravilima, a uobičajeno se smatra igrom koju igraju djevojčice. Nepoznavanje skupne igre za djevojčice upućuje na izdvojenost i neuklopljenost kao elemente urbanoga djevojaštva, jednako kao i suspenzija povezanosti djevojaka i kućanskih odnosno domaćinskih poslova („skuvati ručak nikada nije bila njena stvar“), pri čemu ovaj motiv interpretiram (i) kao signal odmaka urbanoga djevojaštva od tradicionalnih i tradicijskih imagera djevojke. Ambivalentnost je vidljiva i u motivu napetosti između bivanja objektom tuđega pogleda i djevojke kao subjekta mišljenja i znanja („ljudi se čude zar ona može da misli/ ljudi se čude zar ona sme da zna“), pri čemu se upravo u posljednjoj strofi najizrazitije aktivira sintaktički raspored riječi kao element djevojačke samosvijesti: sva četiri stiha u posljednjoj strofi započinju imenicom „ljudi“ kao rečeničnim subjektom čime se – sintaktički – djevojka gura u poziciju objekta i to objekta nad kojim se, uporabom glagola moći i smjeti, uspostavlja simbolički autoritet, no s druge strane, uporabom glagola radnje povezanih s djevojkom – misliti i znati – ta se objektna pozicija transformira u aktivnu, što, rekla bih, semantički kompenzira završno ponavljanje stihova kojima se djevojka nastoji vratiti u poziciju isključivo seksualiziranoga objekta. Ljudi su zlobni dok je promatraju kao seksualni objekt na što ona ne može utjecati, no ta je zloba barem djelomice „kompenzirana“ čuđenjem nad djevojčinom pameću i znanjem.

Igra izloženosti i odbacivanja pogleda koji seksualizira, međutim, dolazi do vrhunca u refrenu koji se u pjesmi pojavljuje u dvije inačice – kraćoj, koja samo

ponavlja naslov pjesme („Ona se budi“) nakon prve strofe, i duljoj, u kojoj se djevojačko buđenje, stvarno i/ili simbolično, suplementira emocionalnom ranjivošću odnosno žudnjom („ona nema nikoga da joj kaže/ ti si moja, ti si moja, ti si“). Refren sugerira djevojčinu žudnju za ljubavlju/ljubavnikom, iskazanu u obliku čežnje za pripadanjem odnosno želje da joj netko kaže „ti si moja“. Ljubavna čežnja među najkonvencionalnijim je imagemima kojima se predočava djevojaštvo u suvremenoj kulturi (v. primjerice Driscoll, 2019: 129), no ovdje se – u glazbenoj izvedbi – nedovršavanjem rečenice odnosno semantičkom distorzijom ta žudnja transformira. Umjesto ljubavnoga pripadanja pjesma završava procesom dodjeljivanja pozicije subjekta: „ti si“. Ipak, djevojku kao subjekt uspostavlja netko drugi – žuđeni ljubavnik, što upućuje na tradicionalnu imagološko-ideološku gestu kojom se djevojačka (i ženska) subjektivnost i cjelovitost uspostavlja samo u suodnosu s drugim – muškarcem¹⁶. Pjesma je, dodatno, ispjevana muškim glasom¹⁷ što također utječe na imagološku ambivalenciju, koju podupire i glazbena izvedba pjesme – glazbeni se izraz ovdje može opisati kao tzv. bijeli *reggae*, kako Petar Janjatović definira glazbene početke grupe¹⁸, pri čemu se instrumentalni početak može čitati i kao citat pjesme Elvisa Costella *Watching the detectives* s albuma *My Aim is True* (1977)¹⁹; *no reggae* ritam u pjesmi je reinterpretiran elementima punka, kao i sugestivnim lomljenjima stihova odnosno ritamskim deformacijama.

Ključnim mi se imagološkim čimbenikom u prezentiranju urbanog djevojaštva u ovoj pjesmi čini cjelovitost umjetničke činjenice o kojoj je riječ. Nju čini ukupnost teksta pjesme, glazba, zvučna slika, glas izvođača, činjenica da je pjesma dio albuma, kontekst novog vala u koji se cjelokupno iskustvo upisuje te naposljetku subjektivnost djevojke odnosno odabir da se u rock pjesmi tematizira djevojaštvo: u tome smislu rock kultura nesumnjivo prenosi i re-prezentira konvencionalne predodžbe o djevojci – seksualizaciju djevojaštva, muški pogled kao normativan, stereotipizaciju interesa i dužnosti, pasivnost – no dodatno ih rekontekstualizira i nadopunjuje u imagem urbane djevojke koja se, usprkos svemu, budi, misli i zna.

Vrlo brzo nakon izlaska albuma *Paket aranžman* koji je objavljen u veljači

¹⁶ Podsjećam na spominjanu ideološki mehanizam „naravne odredbe“ po kojem je jedina ženska društvena uloga, kao i društvena funkcija, ulazak u bračnu zajednicu s muškarcem; ovaj snažan ideološki postulat obilježava ne samo devetnaestostoljetno društvo, nego je imagološki i ideološki aktivan do sredine 20. stoljeća, pa i kasnije, osobito u tradicijskim zajednicama, o čemu v. primjerice Leček, Suzana. 2003. *Seljačka obitelj u sjeverozapadnoj Hrvatskoj 1918.-1941.* Zagreb: Hrvatski institut za povijest, podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje i Srednja Europa.

¹⁷ Pjevač Dušan Kojić Koja.

¹⁸ „Ako su na početku bili bazirani na panku i beloj reggae muzici (...)“ (Janjatović, 1998: 173).

¹⁹ Na ovoj referenci zahvaljujem Đorđu Matiću i Nenadu Rizvanoviću.

1981., zagrebački strip crtač Igor Kordej u beogradskom je glazbenom magazinu Džuboks objavio seriju stripova nastalih na tekstualnim predlošcima rock-pjesama, od kojih su tri bile s albuma *Paket aranžman*.²⁰ Prvi je objavljeni strip (u broju 112, travanj 1981.) upravo na tekst pjesme *Ona se budi*, nacrtan u četiri stripske table na časopisnoj dvostranici, no grafički pozicioniran u ponešto neuobičajenom, okomitom formatu. Strip je nacrtan crno-bijelom tehnikom dok je pozadina stranice u svijetloplavoj boji.²¹ Kordej, koji je u vrijeme izlaska stripa autor s već zamjetnim stripskim opusom, strip crta s izrazitom autorskom samosviješću i u neobičnom vizualno-ritamskom prosedeu, uspostavljajući impresivan stripski jezik u kojem se ikonička (vizualna) i konvencionalna (literarna) razina komunikacijski susreću u izrazito originalnim rješenjima. Zoran Đukanović (1984) u ovom stripu – ali i u drugim autorovim stripovima – ističe upravo grafičku punoću i specifične Kordejeve crtačke postupke – poput korištenja rapidografa čiju preciznu liniju nadograđuje „slobodnijim, namerno manje preciznim i time strasnijim potezima četkice. Pokreti, crte lica, nabori na odeći time dobijaju na sopstvenoj težini i volumenu“ (Đukanović, 1984: 4) kao osobito atraktivna i izvorna stripovska rješenja.

Tihomir Mraović strip *Ona se budi* smatra „izuzetno dojmljivim“ i interpretira ga kao „primjer [...] fine i pune grafičke naracije, punokrvni strip u onom osnovnom smislu, koji je bogatiji od teksta ili slike zasebno. Radi se o prepoznatljivom pripovjedačkom i crtački vizualnom rukopisu, snažnoj vizualnoj kaligrafiji i poetici Igora Kordeja, kojom je naglašena sva dramatičnost jednog segmenta odrastanje jedne mlade djevojke, njezinog tinejdžerskog bunta i traženja vlastitog puta, te nekih od iskušenja koji je na tom putu čekaju. Dojmljiv je kraj stripa u kojem ‘probuđena’ djevojka, koja se osjeća izopćena od svih, ipak na kraju, barem preko jedne novinske fotografije, ‘pripada’ nekome. Mladiću, čijeg postojanja ona nije ni svjesna, a koji je njezinu fotografiju isjekao iz novina i naljepio na zid.“ (Mraović, 2019: 41-42)

Tomislav Čegir također vrlo pozitivno ocjenjuje strip, kao „složenu stvaralačku mrežu izrazito visokih kvalitativnih vrijednosti“, odnosno sve autorove stripove s predlošcima rock glazbe vidi „osebujnim definiranjem jezika stripa“. „(...) usudio bih se ustvrditi da su *Ona se budi* prema skladbi novovalne rock-skupine Šarlo akrobata i *Maljčiki* prema skladbi podjednako važnih VIS Idola prava remek-djela

²⁰ U knjizi *Deja Vu* objavljeni su svi autorovi stripovi nastali prema predlošcima rock pjesama, od kojih tri s *Paket aranžmana* (*Ona se budi*, *Krokodili dolaze* i *Maljčiki*), v. Kordej 2015: 58-61, 62-63 i 66-69.

²¹ Strip je ponovno objavljen u drukčijoj grafičkoj opremi i većem formatu pojedinačnih tabli u albumu knjizi *Deja Vu* (2015) u kojoj su objavljeni rani Kordejevi stripovi.

čija se vrijednost potvrđuje i u vremenskom odmaku duljem od dvadeset godina“, smatra Čegir (2015), interpretirajući *Ona se budi* kao strip o sukobu s društvenom i obiteljskom represijom.

Vladimir Šagadin u pogovoru Kordejevima ranim stripovima objavljenima u knjizi pod skupnim naslovom *Deja Vu*, strip *Ona se budi* vidi kao sukus i sinegdohu Kordejeva stripskoga izraza, nazivajući ga „autorskim filmom“ i implicitno ga pozitivno ocjenjujući: „U stripu ‘Ona se budi’ se točno može vidjeti kakva će biti Kordejeva karijera. Naravno, gledano iz današnje perspektive lako je biti pametan. Ali prezentirati tako dobru pjesmu u potpuno autorskom filmu mogu samo najbolji u pričanju. I zato se vidi da će Kordej jednog dana biti najbolji naš crtač svih vremena – jer je shvatio da je strip – priča. Strip je jebena priča. Ispričaj priču, i tad možeš sve.“ (Šagadin, 2015: 95-96)

Priča koju Kordej priča, međutim, tekst pjesme bitno reinterpretira i rekontekstualizira, pomičući značenjski impetus prema muškom pogledu kao dominantnom tumačiteljskom rakursu pjesme. S obzirom na kratak format i oskudan tekst pjesme, priča je nužno eliptična, a specifičan – vizualno uistinu impresivan – autorski stripski izraz u kojem se ritam uspostavlja i lomi asimetrijom, velikim brojem različitih rakursa odnosno izmjenama pozicije gledanja te korištenjem svih planova – od polutotala, preko detalja, krupnih planova, srednjeg plana i totala – utječe na dojam izgubljenosti, ranjivosti i izloženosti kao imagološkim elementima djevojaštva. S obzirom na to da tekst pjesme, kako je napomenuto, ne sadrži nikakve odrednice o djevojci ni o njezinoj okolini, Kordej ovdje mora intervenirati u apsolutno svim značenjskim segmentima. Djevojka se tako u prvoj tabli predstavlja u obiteljskom okružju u kojem je njezina adolescencija prikazana u opreci prema – pretpostavljamo – mlađoj sestri čija je mlađa, dječja dob, signirana dječjom frizuricom („kečkama“) za razliku od kratke, dopadljive frizure protagonistice, te u opreci prema nezainteresiranom, no dominantnom ocu i majci koja je u svim kadrovima prikazana u drugom planu, okrenuta leđima, u pozadini zbivanja. Ovakvo pozicioniranje majke signalizira raskidanje ženskih međugeneracijskih veza odnosno simbolički prikazuje urbano djevojaštvo kao samo, bez oslonca na iskustva i vrijednosti prethodne generacije žena, što je podcrtano i izrazitom razlikom u izgledu između majke i kćeri. Jedini kadar u kojem je majčin lik nacrtan u prvom planu kadar je u kojem majka strogom gestom nezainteresiranom ocu govori da djevojka puni osamnaest godina u junu i ne zna šta da radi kad položi maturalni ispit, što je podudarno s konvencionalnim i stereotipnim prikazima tradicionalnih obiteljskih dinamika u kojima je briga za potomstvo u domeni majčine odgovornosti. Međutim, u predzadnjoj slici prve table očevo je skrovit pogled preko noćna uperen upravo u razine djevojičnih grudi, što fenomen „muškoga pogleda“

rekontekstualizira i u smjeru izrazite djevojčine ranjivosti pred seksualizacijskim tendencijama čak i vlastitog oca.

Druga tabla započinje s dijelom u kojem se u pjesmi prvi puta pojavljuje refren – „ona se budi“ – te je u prvom kadru djevojčino buđenje prikazano izlaskom iz obiteljske kuhinje odnosno kadrom u kojem je djevojka u srednjem planu na ulici – dakle u urbanom prostoru. Izlazak iz obitelji, međutim, završava bitnom Kordejevom značenjskom intervencijom – u malenom izduženom kadru djevojka je prvi puta izravno prikazana kao meta muškoga pogleda i to pogleda muškarca u automobilu koji djevojku na ulici promatra s leđa. U završnom kadru druge table djevojka ulazi u muškarčev automobil, pri čemu je taj ulazak nacrtan u tri sličice čije perspektive, sjenčanje i začudni rakursi pomoću kojih se dobiva dojam djevojčine malenosti i krhkosti vrlo izravno sugeriraju djevojčinu ranjivost, pa i ugroženost. Paralelni motivi izlaska iz obitelji i nezaštićenosti i nesigurnosti na gradskim ulicama imagološkom konceptualiziranju djevojke svakako dodaju element ugroženosti i straha. Ujedno, tekstualni segment djevojčin izlazak na ulicu suplementira stihovima „celoga života nečim joj pune glavu/ lutkice, krpice, suknjice su stvari za devojčice/ igrati lastiš ona nikada nije znala/ skuvati ručak nikad nije bila njena stvar“, čime njezin izlazak i odlazak, odnosno bivanje na ulici, povezuje s odbacivanjem tradicijskog ideološkog tereta.

Treća tabla djevojčino buđenje – drugo izvođenje refrena u pjesmi – povezuje s buđenjem u muškarčevu krevetu i njezinim promatranjem muškarca koji se odijeva i odlazi, pri čemu položaji iz kojih promatramo kadrove razmjerno jasno sugeriraju djevojčinu otuđenost i tugu – posljednja sličica u prvom redu table u krupnom planu prikazuje djevojčino lice u krevetu te suze koje cure iz njezinih zatvorenih očiju. Sugestivan raspored rakursa u dvama redovima koji slijede a u kojima je prikazan djevojčin povratak kući gdje je suočena s očevim gnjevom i majčinih suzama, a potom i očevim fizičkim nasiljem upravo u sličicama u kojima tekst glasi „Ljudi se čude, zar ona može da misli? Ljudi se čude: zar ona sme da zna?“, upućuje na represiju i nasilje kao najizravnije posljedice djevojčinog pokušaja „mišljenja“ i „znanja“. Kordej očito to „mišljenje“ i „znanje“ interpretira kao seksualnu inicijaciju. Indikativno je, međutim, da nasilje slijedi nakon očito razočaravajućeg djevojčinog seksualnog iskustva čiji prikaz nikako nije bez konotacija neugodnog i otuđujućeg – nasilje i represija time se prezentiraju kao sveobuhvatni i neizbježni, od njih djevojka ne može pobjeći ni u obiteljskom okružju ni izvan njega, a ni u seksualnom kontekstu.

Posljednja, četvrta tabla, najizravnije, pa i najdrastičnije intervenira u značenjski okvir teksta pjesme: nakon što je u posljednjoj, maloj sličici na prethodnoj tabli prikazan djevojčin bijeg od očeva udara, ona u četvrtoj tabli izlazi na ulicu

i izravno se, kadroviranjem, rakursima, prikazom polutotala i totala i sadržajem sličica svojevolumno izlaže muškom pogledu skidajući odjeću, uz tekst „ona se budi“ upravo na sličici na kojoj je u totalu prikazana posve gola djevojka na ulici, okružena mnoštvom ljudi koji je promatraju. Sljedeća sličica prikazuje nagu djevojku na fotografiji u novinama, dok je drže odjeveni muškarci u sugeriranoj gesti policijskog privođenja. Posljednji redak četvrte table usložnjava odnosno multiplicira muški pogled u prizorima ruku koje škarama iz novina izrezuju djevojčinu голу fotografiju, lijepe je na zid i potom u posljednjoj sličici stripa iz poluprofila vidimo dječaka koji promatra голу djevojku na zidu, pri čemu je posljednji red popraćen stihovima „ona nema nikog... da joj kaže... ti si moja.. ti si“. Ovaj je završetak – koji pogledu vrlo mladog dječaka daje perspektivu *muškog pogleda* – gotovo zlokobni odjek vizualnog procesa u kojem muški subjekt promatra, a ženski objekt biva promatran, a koji Mulvey interpretira s obzirom na moć koju imaju promatrač i promatrana i koja se prenosi i izvan situacije filmskoga prizora. Moć je uvijek sadržana u muškom pogledu („The man controls the film phantasy and also emerges as a representative of power in the further sense: as the bearer of the look of the spectator, transferring it behind the screen to neutralize the extradiegetic tendencies represented by woman as spectacle. This is made possible through the processes set in motion by structuring the film around the main controlling figure with whom the spectator can identify.“ Mulvey, 1976: 12), a djevojci se – rakursima, kadrovskim perspektivama, ogoljavanjem, razodijevanjem, nasiljem u obitelji, otuđenjem od majke, traumatičnim seksualnim susretom – moć posve oduzima i prezentira je se kao izloženu i ranjivu. Ona se budi – no to je buđenje, za razliku od ambivalentnog, no barem djelomice emancipatorskog buđenja u pjesmi Šarla Akrobate, traumatično, deprivirajuće, lišeno moći i jasno prezentirano kao proces transgresije od pozicije subjekta do pozicije objekta.

S obzirom na recepcijski doseg i utjecaj medija u kojem je objavljen, Kordejev je strip imao prilike utjecati na imagološke strukture kojima se konceptualiziralo djevojaštvo u popularnoj kulturi krajem 20. stoljeća; u referentnoj literaturi o Kordejevim ranim stripovima na predlošcima rock pjesama njegov se stripski opus interpretira kao jedan od formativnih elemenata popularne kulture i kulture novoga vala u Hrvatskoj i Jugoslaviji. Tihomir Mraović čak objektivizaciju djevojke smatra „dojmljivom“ i dječakov *muški pogled* neironično tumači kao metonimijsko ostvarenje djevojčine ljubavne žudnje. Stoga vjerojatno nije preuzetno zaključiti da je način na koji Kordejev strip imagološki i ideološki tumači djevojku barem djelom legitimiran i legitiman u popularnoj kulturi, kao i da popularna kultura (novoga vala, ali i jugoslavenska/hrvatska popularna kultura uopće) u imagološkim konceptualizacijama djevojke, urbane djevojke i djevojaštva balansira (ili luta) iz-

među nastojanja da se nanovo imaginira djevojaštvo u rekonceptualizacijama ideja modernosti i nove, netradicionalne rock-kulture s jedne strane i muškocentričnosti, muške moći i *muškog pogleda* kojima se perpetuiraju tradicionalne imagološko-ideološke paradigme djevojaštva s druge.

ONA SE BUDI...

TEKST: MILAN Mladenović
SCENARIO + CRTEŽ: IGOR KORDEJ









LITERATURA

- BLAŽEVIĆ, Z. (2014). *Prevođenje povijesti: teorijski obrati i suvremena historijska znanost*. Zagreb: Srednja Europa.
- ČEGIR, T. (2015). *Mladi Kordej – rađanje majstora*. Vijenac br. 567. 26. studenog 2015. (pristupljeno 8. listopada 2021.) <https://www.matica.hr/vijenac/567/mladi-kordej-raanje-majstora-25099/>
- DRISCOLL, C. (2019). Djevojke, djevojačka kultura i djevojački studiji. *Djevojački studiji*. Časopis za književnu i kulturnu teoriju K., XVI (14), 115–140.
- DUKIĆ, D. (2009). Predgovor: O imagologiji. U: D. Dukić et al. (ur.) *Kako vidimo strane zemlje: uvod u imagologiju*. Zagreb: Srednja Europa. 5–22.
- DUKANOVIĆ, Z. (1984). Vizuelni svetovi Igora Kordeja. *Spunk*, 2, 3–5.
- GONICK, M. (2019). Između *Girl powera* i *Nove Ofelije*: uspostavljanje neoliberalnog djevojačkog subjekta. *Djevojački studiji*. Časopis za književnu i kulturnu teoriju K., XVI (14), 145–171.
- IVELJIĆ, I. (2007). *Očevi i sinovi: privredna elita Zagreba u drugoj polovici 19. stoljeća*. Zagreb: Leykam international.
- JANJATOVIĆ, P. (1998). *Ilustrovana YU-rock enciklopedija 1960-1997*. Beograd: Geopoetika.
- KEARNEY, M. C. (2019). Stasanje: razvoj djevojačkih studija. *Djevojački studiji*. Časopis za književnu i kulturnu teoriju K., XVI (14), 235–272.
- KORDEJ, I. (2015). *Deja Vu*. Bizovac: Ogranak Matice hrvatske Bizovac.
- MRAOVIĆ, T. (2019). Oblaci koji plove nebom: osvrt na rane radove Igora Kordeja. *Kvadrat*, časopis za strip, 40–41, 26–43.
- MULVEY, L. (1976). Visual pleasure and narrative cinema. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Mulvey_%20Visual%20Pleasure.pdf Posjećeno 7. listopada 2021.
- POGAČIĆ, M. (ur.) 1905. *Darovi našim djevojkama*. Zagreb: Udruga učiteljica Kraljevina Hrvatske i Slavonije.
- PRICA, I. 1990. Novi val kao anticipacija krize. *Etnološka tribina*, 13, 21–29.
- ŠAGADIN, V. (2015). Oslobođanje neukročene crte. Pogovor. U: Kordej, I. *Deja Vu*. Bizovac: Ogranak Matice hrvatske Bizovac. 92–96.
- ŽIKIĆ, A. 2020. Belgrade Rock Experience: From Sixties Innocence to Eighties Relevance. U: D. Š. Beard i Lj. V. Rasmussen (ur.) *Made in Yugoslavia. Studies in Popular Music*. New York & London: Routledge. 61–75.

SHE AWAKENS: ON THE GIRLS AND GIRLHOOD FROM THE HISTORICAL AND CONTEMPORARY PERSPECTIVES

Abstract

Paper analyzes the semantic and imagological intermedia translation in Igor Kordej's comic *She Awakens*, published in 1981 in the Yugoslav (Belgrade) music magazine *Jukebox*. Kordej, one of the most important comic artists in Croatia, published 1981 in the magazine *Jukebox* five comics based on the song lyrics by Yugoslav new wave rock bands. The central motif of the song *She Awakens*, a hit by the Belgrade band *Šarlo Akrobata* from the anthology album *Paket aranžman* (1981) and one of the most popular and important songs from the Yugoslav New Wave period, is girlhood ("she turns eighteen in June"). Kordej's comic adaptation experiences a semantic and imagological transgression through which girlhood is presented as highly sexually vulnerable and, in his comic, semantic impetus moves from the girls' subjectivity articulated in the song's lyrics to the so-called male gaze (Laura Mulvey's term) that presents girlhood in the popular culture.

KEYWORDS: *girls, popular culture, Igor Kordej, Paket aranžman, Šarlo Akrobata, Ona se budi [She Awakes]*

FUNKCIONALNOST KRITIČKIH PRIKAZA PREDSTAVA ZA DJECU NA PRIMJERU PREMIJERNIH NASLOVA KAZALIŠTA *MALA SCENA* OD 2016. DO 2020. GODINE

Marija ŽIVKOVIĆ
marija.zivkovic01@gmail.com

UDK 792.01:792.09-053.2“2016/2020“
Prethodno priopćenje

Sažetak

Radom se nastoje utvrditi razine kritičarskih kompetencija u domeni predstava za djecu na odabranom primjeru premijernih naslova Kazališta *Mala scena* od 2016. do 2020. U prvom se dijelu rada donosi teorijski okvir za izabranu perspektivu: obilježja, postulati, pristupi i funkcije relevantne kazališne kritike, odnosno kritičara. U drugom se dijelu rada donosi analiza kritičarskih pristupa vezano uz 16 premijerno postavljenih predstava u Kazalištu *Mala scena* od 2016. do 2020. Kao metodski okvir uzete su funkcije kazališne kritike prema Richardu H. Palmeru, odnosno uloge kazališnoga kritičara prema Marku Fisheru – s naglaskom na onima koje apostrofiraju obojica: meritorna analiza i prosudba uspješnosti predstave, služenje gledatelju kao pouzdan vodič te educiranje potencijalne kazališne publike. Analizom kritičkih prikaza izdvojene su četiri grupe kritičarskih pristupa, no kod većine se, zbog relativno rijetkog objavljivanja, nije moglo sa sigurnošću utvrditi jesu li odabrani pristupi efemerne ili permanentne prirode.

KLJUČNE RIJEČI: *Kazalište Mala scena, 2016. – 2020., kritički prikazi, analitički postupci, funkcije kazališne kritike*

Obilježja, postulati, pristupi i funkcije relevantne kazališne kritike, odnosno kritičara

Idealna kazališna kritika, prema Sanji Nikčević (2011), izvedena je iz suprotstavljanja američkog i europskog pristupa. Za američki su pristup karakteristični: novinarska kritičarska pozicija; čitatelji i kazališna publika kao ciljane publika; prodaja novina i privlačenje čitatelja kao osnovni cilj; savjetovanje čitateljima kao osnovna funkcija; informativan, osoban i zanimljiv način pisanja u formi izvještaja s nepristranom prosudbom; moć stvaranja *zvijezda*, kao i skidanja predstava s repertoara; duhovita i razumljiva, ali i uvredljiva i oštra artikulacija stavova; nedostatak teatrološkoga pristupa; u konačnici,

impresionistička kritika. Za europski su pristup karakteristični: pozicija profesora ili novinara; kazališni umjetnici, drugi kritičari i čitatelji novina kao ciljana publika; obrazovna i usmjerujuća funkcija; obrazovan, pametan i intuitivan način vrednovanja; forma eseja s analizom; analitički, neosoban, teorijski i bez konačne ocjene stil; moć utjecaja na repertoar i prepoznavanja novih trendova; prepoznavanje strukture djela, traženje novog i vrednovanje u kontekstu; u konačnici, akademska, kontekstualna, repertoarna i ozbiljna kritika. Idealna bi stoga kazališna kritika, prema Nikčević (2011), bila srednji put između opisanih dvaju (njihovih samo dobrih strana), dakle kritika koja ima jasan stav, dinamičnost i duhovitost američkog stila, te znanje, teoriju i kontekst europskoga.

Richard H. Palmer (1988) apostrofira pet obilježja dobre kritike.

1. Ispunjava odgovarajuće funkcije – služi kao vodič potencijalnom kazališnom gledatelju, dokumentira umjetnički događaj, komentira efektivnost produkcije, educira i zabavlja publiku, potiče umjetnike da se poboljšaju te poziva na veću podršku zajednice kazalištu.
2. Udovoljava novinarskim zahtjevima – materijal je predstavljen silaznim redom važnosti, u kratkim odlomcima te živopisnim i pristupačnim jezikom, imajući u vidu jedinstvena obilježja predstave.
3. Koristi se razboritim kriterijima – promišljeno raspravlja o aspektima koji znatno utječu na uspjeh predstave: gluma, scenarij, režija, scena, kostimi, koreografija i glazba.
4. Pošteno tretira predstavu – um drži otvorenim i distanciranim od osobnih upletanja, izbjegava pretjerivanje i nepoštene usporedbe.
5. Usredotočena je na izvedbu, a ne na kritičara ili predstavu kao književni artefakt.

Kazališna kritika ima sasvim određenu društvenu funkciju, kako ističe Jernej Novak (1986), a ta je formiranje nedvosmislenoga stava koji treba proizlaziti iz logično uređene refleksije doživljaja oblikovana kazališnom predstavom, što je ne samo primarni zadatak kazališne kritike nego i konstanta koja je određuje kao književnu vrstu. Pritom je ukus ključan pojam kojim se ostvaruje misija kritičara između kazališta i publike, no potrebno je zadržati punu svjesnost o relativnosti tog pojma. Stoga bi od procjene formirane na principu dobrog ukusa, kazališna kritika trebala prijeći na interpretaciju kazališne predstave; s obzirom na to da kazališnu publiku ne karakterizira jedinstven sloj obrazovanja, nego različitost pogleda i interesa, za razumijevanje predstave potrebna joj je pomoć poznavatelja. Da bi ispunila svoju društvenu funkciju, kazališna se kritika mora ozbiljno baviti analizom i upoznavanjem svojeg predmeta, jer samo na taj način može ostvariti ono što od nje očekuju i kazalište i publika – otvaranje kazališnim posjetiteljima novih dimenzija te proširivanje njihove estetske svijesti.

Heino Byrgesen (2001) smatra da znatan dio talenta i kompetencije kazališnoga kritičara ima veze s njegovom otvorenošću i osjetljivošću na opći dojam, ali da također ima i barem jednako toliko veze s njegovim talentom te iskustvom u razvrstavanju viđenoga. Kritičar mora biti informativan; mora razumjeti i biti kadar objasniti; te mora imati precizan osjećaj za ono što je najvažnije u konkretnome slučaju. Međutim, ako na sebe gleda kao na nedostižni autoritet – osobu koja je uvijek u pravu – neće se održati kao kritičar. Byrgesen trima glavnim zadacima kritičara smatra opis, analizu i evaluaciju; no, dok prema njegovu uvjerenju publika na evaluaciju, nažalost, gleda kao na ono najvažnije, ističe da je analiza mnogo zabavnija, i to ne samo za kritičara nego i za publiku, koja vrlo vjerojatno želi prosudbu, ali bi možda željela i kompetentno predočen kontekst.

Marvin Carlson (1999) također smatra da su zbog razlika u ukusima redovitih posjetitelja kazališta, pomni i inteligentni opisi te analize nekog djela mnogo korisniji od vrijednosnih sudova, čak i kad su naizgled dobro argumentirani. Možda je najvažniji doprinos kritičara promišljen opis predstave, kojim čitatelja obavješćuje o kakvoj je vrsti iskustva riječ, kako je to iskustvo organizirano, kako izvedba pristupa temi, kakvim se pitanjima bavi te, eventualno, s kojim je kazališnim ili nekazališnim doživljajima u najbliskijoj vezi. Što je predstava originalnija u pogledu sadržaja ili interpretacije, to kritičareva moguća odgovornost – ne samo da jasno opiše iskustvo nego i da čitatelje „oboruža“ strategijom za razumijevanje toga kazališnog doživljaja – postaje veća. Bila ona pozitivna, negativna ili samo opisna, kritika svakako mora biti i selektivna, a selektivnost je također ono što često djeluje na recepciju. Naime, kada kritičar određene scene, glumce ili trenutke posebno izdvoji kako bi ih komentirao – bilo pozitivno bilo negativno – tada te scene, glumci i trenutci dolaze u prvi plan čitateljeva sjećanja, te izrazito utječu na njegovu recepciju.

Da bi kritičar čitateljima mogao dati nešto više od „tankih“ opisa onoga što je doživio u kazalištu, odnosno da bi mogao konceptualizirati osnovna načela onoga što se odigralo na pozornici, morao bi se, prema Manfredu Pfisteru (1999), poslužiti semiotikom, teorijom medija, teorijama izvedbe ili teorijama stapanja umjetnosti (interart), interkulturalnim teorijama, kao i postkolonijalnim teorijama ili teorijama spola.

Kazališna predstava kao predmet istraživanja teatrologije nužno uključuje i subjektivnost svake ocjene, odnosno prosudbe, kako naglašuje Nikola Batušić (1991). Iako ne postoji *opći* ili *zajednički* smisao, odnosno značenje nekoga kazališnog čina, za razliku od subjektivnosti donesenog suda, instrumentarij s pomoću kojega se do njega dolazi gotovo je krajnje objektivna. Batušić usto ističe kako su i sekundarni, ili čak posve zastavljeni aspekti kazališne kritike, također vrlo važan faktor u proučavanju recepcije scenske umjetnosti; primjerice, likovni aspekt predstave, reakcije publike na izvedbu, izvan-kazališna zbivanja koja su neposredno utjecala na događaje u teatru i drugo.

Od kazališnog se kritičara, dalje, očekuje, kako smatra Radomir Životić (1988), izoštren smisao za selekciju, razvijena moć zapažanja, sposobnost osjetilnog doživljavanja, ali i nepristranoga, racionalnog prosuđivanja, poznavanje stručnih termina, informiranost o izvođačkim alternacijama i gostovanjima, dakako, uz snažnu rječitost kojom je kadar objektivno prikazati ključne elemente djela (tematiku, idejnost, izražajna sredstva, interpretaciju i drugo). Jezik je pri tome izrazito bitan, jer nije samo u funkciji običnoga sporazumijevanja nego i u informativnoj i estetskoj funkciji. Etičnost je također od kritike neotuđiva kategorija, baš kao i znanje, talent, poštenje, smjelost, smisao za odabir, entuzijizam, nemiran i radoznao duh, humanost, ustrajnost u utvrđivanju istine, samokritičnost, otpornost na klanovske utjecaje, objektivnost, senzibilnost, osjećaj za mjeru i ukus te iskustvo, zahvaljujući kojima kritičar može težiti sintezi, kao i biti vizionar, a ne tek kroničar ili bilježnik.

Među najčešće *grijehe* kazališne kritike, barem kad je u pitanju način popunjavanja mjesta direktnog objekta u rečenici, Boris Senker (1999) ubraja tri: prvi je gledanje kroz tekst i predstavu (kritičaru je najvažnije dokazati svoju pronicavost i oštrinu pogleda, koja kroz akcidentalnu površinu dijaloga, mizanscene, glume i dekora prodire u jezgru kazališnog čina te dopire do supstancije dramskoga, dramatskog i teatarskog); drugi je tendenciozno suzivanje vidnog polja (kritičar postupa poput tužitelja ili odvjetnika, naglašujući svaku potankost koja mu ide u prilog, a prešućuje čak i krupne stvari koje mu ne idu u prilog); treći je gledanje mimo teksta i predstave (kritičar predstavu uzima kao povod za razglabavanje o ne-kazališnim temama koje ga zaokupljaju, ali pritom nerijetko objekt vlastita interesa podmeće drugom subjektu).

Palmer (1988) uobičajenim pogreškama u kritičkome pisanju smatra: egoizam; cjeplidlačenje; unaprijed definiran stav; neutemeljenost pohvale ili pokude; međusobno uspoređivanje produkcija koje raspolažu različitim sredstvima ili imaju različite svrhe; prosuđivanje prema imaginarnom idealu; pogrešno pripisivanje krivice ili zasluge; ignoriranje diskrepancije između reakcije publike i kritičara; prenaplašivanje pozitivnih ili negativnih strana; nepotrebno podlijeganje duhovitostima na račun izvođača; i drugo.

Svaka kritika, pa tako i kazališna, prema Nikčević (2011), ima nekoliko funkcija:

1. vrednovanje i određivanje paradigme – vrednovanje svojeg doba, odnosno ocjenjivanje i biranje koje će djelo ući u povijest,
2. najava novoga – prepoznavanje važnih djela i pravaca koji još nisu ušli u paradigmu, ali imaju sve izgleda za to,
3. otkrivanje strukture – analiza i sistematizacija strukture umjetničkoga djela, skupine djela ili pravaca (ovome dnevna kritika ne može udovoljiti).

Henning Rishbiter (1988) iznosi tri polazišta, funkcije i strategije kazališne kritike:

žurnalističku, tržišnu i literarnu. Kazališna je kritika oblik novinarstva, nastaloga kao oruđe za stvaranje građanskoga javnog mnijenja, te se kazalištem bavi kao drugim oblikom toga javnog mnijenja (što je, doduše, ideal, kojemu je suprotstavljena stvarnost novinarstva – njegovi privatni, kapitalistički i politički idealni uvjeti). U vezi s tržišnim faktorom, u kazališnom sistemu u kojemu vlada komercijalnost, kazalište je roba koja se mora dokazati na tržištu zabave, a kazališna kritika za kupce, to jest za publiku, testira teatar kao robu u smislu njegove zabavljачke vrijednosti; pritom se i sama pretvara u robu koju kritičar nudi na tržištu mišljenja. Literarna funkcija podrazumijeva kazališnu kritiku shvaćenu kao stvaranje literature; s literaturom kritičar dijeli napor i zadovoljstvo baratanja riječima te stvaranja umjetnosti riječi, pri čemu kazališna kritika – kao oblik umjetnosti – djeluje na kazališnu umjetnost u svojem mediju – jeziku. No Rishbiter ističe kako se ta tri navedena polazišta, funkcije, odnosno strategije kazališne kritike, nikada ne pojavljuju u čistom obliku, nego se kod većine kritičara isprepleću te miješaju primjereno situaciji i načinu nastanka.

Palmer (1988) uočava osam funkcija kazališne kritike.

1. Služenje gledatelju kao vodič – kritika pridonosi ukupnoj procjeni potencijalnog gledatelja te može utjecati na njegovo prisustvovanje sljedećim predstavama.
2. Dokumentiranje umjetničkog događaja – kritike mogu postati važni dokumenti za kasnije generacije povjesničara.
3. Prosuđivanje stupnja uspješnosti predstave – da bi ocijenio neku predstavu, kritičaru su potrebni skup standarda i određeni temelji za usporedbu koji su rezultat proučavanja te izloženosti dobrom kazalištu.
4. Omogućivanje komentara – publika koja je vidjela predstavu voli usporediti svoje prosudbe s kritičarevima, dok publici koja nije vidjela predstavu kritika pruža relevantne informacije i ujedno proširuje njezino znanje o kazalištu.
5. Educiranje potencijalne kazališne publike – kritika ima važnu edukativnu ulogu za manje iskusnu i/ili manje educiranu publiku.
6. Zabavljanje – način na koji kritičar nešto kaže gotovo je jednako važan kao i ono što kaže, u čemu su mu od pomoći igre riječima, oštroumne usporedbe, slikovit opisni jezik i slično.
7. Nuđenje sugestija izvođačima i producentima – kritika može pomoći izvođačima da poboljšaju svoje nastupe, odnosno savjetovati autorski tim kako da ukloni neke nedostatke.
8. Zagovaranje podrške kazalištu – podupiranje dobrog kazališta u samoj je osnovi kritičkoga procesa.

Mark Fisher (2015) pri procjenjivanju kazališnoga djela ključnim smatra postavljanje

triju pitanja, koja je – ponešto preoblikovana i drukčijeg redoslijeda – preuzeo od književnika Alessandra Manzonia: Što su kazališni stvaratelji pokušavali učiniti? Koliko su to dobro učinili? Je li to vrijedilo? Temeljeći ih na tim pitanjima, Fisher razlikuje 13 kritičarskih pristupa, napominjući da većina kritičara upotrebljuje nekoliko njih istodobno.

1. Kritičar kao izvjestitelj – ima zadatak komunicirati jasno, točno i neutralno, bez osobnog mišljenja i pristranosti, držeći se prvospomenutog pitanja „Što su kazališni stvaratelji pokušavali učiniti?“, te ne ide dalje od toga.
2. Kritičar kao sudac – najprije postavlja pitanje „Koliko su to dobro učinili?“, a zatim „Je li to vrijedilo?“. Na navedena je pitanja nemoguće odgovoriti bez sposobnosti razlikovanja. S čitateljeve točke gledišta kritičko je pisanje često najuvjerljivije kada su kritičareve prosudbe jasne.
3. Kritičar kao vodič – u funkciji je onog dijela publike koja se ne bavi dubljim značenjima, sociološkim odjecima ili povijesnim kontekstom, nego, jednostavno, želi vidjeti nešto dobro i treba stručnjaka koji će je voditi, odnosno savjetovati joj koja je predstava za nju najbolja.
4. Kritičar kao kazališni analitičar – usredotočuje se isključivo na tehničku vještinu i umjetničke odlike izvođača, pri čemu ga drugo pitanje „Koliko su to dobro učinili?“ upućuje na gotovo beskonačno istraživanje.
5. Kritičar kao pobornik – nezadovoljan kazalištem, na sebe preuzima zadatak da se izbori za nešto bolje; vidi širu sliku te pokušava educirati čitatelje o onome što bi moglo biti novo, nepoznato i nepostavljeno.
6. Kritičar kao odgojitelj – čitatelju pruža uvide koji mu mogu pomoći u razumijevanju te obogatiti kazališni doživljaj; kritičaru su za to potrebni veliko znanje i senzibilnost te pristup koji se temelji na analizi, opisu, eksplikaciji, interpretaciji, kontekstualizaciji, klasifikaciji i evaluaciji.
7. Kritičar kao arbitar ukusa – vjeruje da kritika postoji kako bi se očuvali visoki kritički standardi; takav je kritičar *čuvar ulaza*, propuštajući ono što nailazi na njegovo odobravanje, a odbijajući sve drugo; što je utjecajnije, to više može utjecati na uspjeh predstava.
8. Kritičar kao reformator – voli kazalište i želi ga poboljšati; nakon što vidi ili samo zamisli ono vrhunsko, na sebe preuzima zauzimanje za više standarde, te sa svakom negativnom kritikom izaziva kazalište da ih podigne.
9. Kritičar kao kulturni komentator – iskorištavajući svoje poznavanje kazališne scene i pretresajući mišljenja *insidera*, kritičar može voditi civiliziranu raspravu na način koji je informativan, strastven i mnogo elegantniji od rutinskog izvješćivanja o vijestima.
10. Kritičar kao društveni komentator – nadilazi prva dva pitanja o tome je li pred-

stava dobra ili loša prema njezinim mjerilima, kako bi ispitao što ona znači u kontekstu svijeta izvan kazališta.

11. Kritičar kao *insider* – zanimljivo piše o onome što se događalo na probama, kako bi mogao preuzeti ulogu kritičara kao odgojitelja, uvećavajući poštovanje publike prema kazališnom događaju putem privilegiranog uvida u njegovo stvaranje.
12. Kritičar kao ego – svaki kritički čin uključuje određen stupanj egotizma, no, što je taj stupanj u kritičara veći, to će nepravedniji biti prema predstavi.
13. Kritičar kao vizionar – u kritici ne reagira samo na neposredni kazališni komad nego vidi i mogućnosti izvan njega.

Kao metodski okvir analize kritičkih prikaza u promatranom razdoblju uzete su funkcije kazališne kritike prema Palmeru, odnosno uloge kazališnoga kritičara prema Fisheru – s naglaskom na onima koje apostrofiraju obojica: meritorna analiza i prosudba uspješnosti predstave, služenje gledatelju kao pouzdan vodič te educiranje potencijalne kazališne publike.

Analiza kritičkih prikaza

Boris Ličina Borja (2019) *Priči o velikom i malom* prilazi s naglašenoga osobnog aspekta, pri kojemu su jednako važni razlozi dolaska na predstavu, dojmovi o kazalištu i društvo s kojim je stigao, kao i sama predstava. Na nju se osvrće ponajprije iz dječjega interesnog kuta (navodeći duljinu trajanja i mogućnost interakcije), a potom i iz odraslog (navodeći cijenu ulaznice). Koncizan opis radnje ne prati i pokušaj analize njezina uobličjenja, pa je stoga prosudba o predstavi, iskazana najprije direktno („**Gledali smo Priča o velikom i malom, koja je [da odmah skratim čitanje], najbolja dječja predstava koju smo do sada gledali.**“), a zatim i indirektno (kroz spominjanje nagrada koje je dobila autorica priče te kroz usporedbu te predstave i druge, kojoj je prisustvovao sutradan), odviše impresionistička i nevjerodostojno utemeljena da bi se mogla smatrati relevantnom.

Ada Jukić (2019) u kritici *Leptirovih pjesmama* glavninu teksta posvećuje autorskim intencijama, radnji predstave i predstavljanju mozaika umjetničkih izraza, dok nerazmjerno mali dio teksta posvećuje analizi viđenog. Taj je pokušaj sveden na relativno općenite opservacije o glavnoj glumici i glazbenoj podlozi te na ukupan sud o predstavi, koji je također relativno površan i neodređen te temeljen prije svega na potencijalu predstave; usto je iznesen na način koji ostavlja dojam da je formiran više u skladu s intencijama autorskog tima iznesenima u programskoj knjižici nego sukladno kritičarkinim kriterijima i prosudbama.

Suvremena i univerzalna priča praćena je romantičnom glazbom Dore Pejačević (1885.–1923.). U izvedbi nekoliko njenih vokalnih djela (pjesama, Lieder) ističe se glazbeni talent Buge Marije Šimić. Mlada pjevačica glasom s operne pozornice ispunjava prostor Male scene, a glumačkom interpretacijom sugerira potencijal za pune operne uloge. Zanimljivi su efekti glumačke plesne suradnje, a i samostalne klavirske dionice doprinose melodijskom ugođaju predstave. [...] U premijernom entuzijazmu vidim potencijale razvoja predstave, napose u edukacijskoj dimenziji. Uz faktografiju o autorici glazbe i opusu koji je korišten u predstavi (primjerenu uzrastu ciljane publike), mogla bi se vezati za glazbenu nastavu i otvorene glazbene teme. Otvorena je i mogućnost uključivanja drugih glazbenih predložaka u nastavku ove ili drugoj kazališnoj priči. ‘Kompozicija’ klasične glazbe i suvremenog plesa predstavlja resurs za neograničene umjetničke varijacije (Jukić, 2019).

Sara Livljanić (2016) najveći dio kritike *Puža* posvećuje prepričavanju njegove radnje, dok vlastitu analizu predstave iznosi samo kroz impresionistički doživljaj glumačkih izvedbi („Paško Vukasović izvrsno je uprizorio radoznalo dijete“; „Sanja Milardović i Mateja Majerle vješto izmjenjuju različite uloge“) te šture i uopćene opise kostima i scene („Glumci su, na oduševljenje najmlađe publike, izmjenjivali brojne kostime“; „Scenografija za koju je bio zadužen Žorž Draušnik sastavljena je od pomičnih paleta“). Konačnu prosudbu o viđenom izostavlja, podastirući umjesto toga didaktičnu ulogu predstave, ali na način koji ostavlja dojam da je vođen više smjernicama iz programske knjižice nego osobnom valorizacijom.

“Puž” je predstava koja u vrlo kratkom intervalu trajanja alegorijski prikazuje nedostatke odraslog svijeta te podsjeća djecu, kao i odrasle, da treba biti dijete sve dok se to može te da žurba općenito, ne samo žurba u svijet odraslih, nije nužna. Štoviše, ona može biti i loša zbog svih propuštenih stvari na koje se nismo obazirali prilikom traganja za nekim većim ciljem (Livljanić, 2016).

Slično je koncipirana i kritika *Sportskog života letećeg Martina* Nataše Vuk (2016), koja se također u najvećem dijelu sastoji od prepričavanja radnje, potom oskudne analize – samo glumačkog segmenta predstave, a i njega općenito („Glumačka postava koju čine Jan Novosel, Mirel Huskić, Paško Vukasović, te Dubravka Lelas odlično se snašla u ovoj jednosatnoj predstavi.“) – dok na kraju kritike ne donosi evaluaciju produkcije, već vrijednost same priče.

“Sportski život letećeg Martina” predstava je namijenjena **djeci starijoj od deset godina, ali i odraslima**. Riječ je o bezvremenskoj priči s kojom se svatko može poistovjetiti. [...] Ova priča nosi poruku kako se svatko može naći u teškoj situaciji u kojoj će morati birati do čega mu je zaista stalo. Činjenica je kako se djeca danas sve ranije susreću sa situacijama koje bi trebale biti „rezervirane“ samo za odrasle. Možda će im upravo ova interpretacija bezvremenskog romana pomoći u suočavanju s njima (Vuk, 2016).

Denis Derk (2019) u kritici *Huligana* sažeto predstavlja njegovu radnju te uspostavlja paralele tekstualnoga predloška i aktualne stvarnosti. Usput se dotiče glumačkih izvedbi, izgleda scene i glazbenih izbora, a druge segmente inscenacije analitički zanemaruje. Vrijednosnu prosudbu izriče o određenim segmentima predstave, no ne i o njoj kao cjelini, prepuštajući čitatelju da ga razazna iz prethodno napisanoga.

Vukasovićev “Huligan” u impresivnoj glumačkoj interpretaciji Šakoronje imponira dokumentarnošću i ozbiljnošću. Navijački život odlično je rekonstruiran na više nego jednostavnoj sceni pa je “Huligan” pravi mali vodič kroz navijačke labirinte, prepun brutalnosti, apsurdna i nasilja, ali i neke gotovo idealistične pravdoljubivosti i buntovništva koje je urođeno mladim ljudima kojima je teško živjeti po tuđim pravilima. [...] Popravni dom očito je pomogao Zrksu da skinje huliganski kostim koji vrlo vjerojatno čak i nije sašiven prema njegovim mjerama. Ali što je sa svim onim Zrksima kojima represija nije od pomoći nego samo raspiruje vatru pobune i izgubljenosti? (Derk, 2019).

Za kritike “Crne Petre, Puža, Pimpinonea, Čudaka Šumeka, Priče o glasu, Huligana, Plačka i Sunca djevera i Neve Nevičice” Olge Vujović (2016a, 2016b, 2017, 2018, 2019a, 2019b, 2020, 2021) karakteristični su plastični opisi radnje, scene i kostima te znalačke interpretacije redateljskih izbora, odnosno intervencija u tekstualne predloške. Glumačke izvedbe te glazbene i druge izbore ne analizira detaljno, nego ih predočuje strogo funkcionalno, dozirajući ih kao bitne ili izražajne onoliko koliko smatra da to mogu biti iz dječje perspektive. Fokus joj je, u pravilu, na elementu koji smatra ključnim za uspjeh ili neuspjeh dotične predstave te na naglašavanju onoga što smatra korisnim ili vrijednim za ciljanu publiku, pri čemu se ne ustručava otvoreno upozoriti i na propuste. Stil pisanja također je vrlo jednostavan i otvoren, povremeno obogaćen usuglašavanjem načina izražavanja s likovima i radnjom određene bajke („Uglavnom, čini mi se da je jednu zgodnu zamisao na putu do realizacije pojeo zli vuk, jer je skrenula sa staze i zalutala u šumi“ [Vujović, 2019a]). Ako smatra potrebnim, prenosi prosječnu dob posjetitelja i njihove reakcije. Prosudbe o predstavama

iznosi jasno, koncizno i neuvijeno, vodeći se objektivnim kriterijima i prvenstveno dječjima mogućim interesima, a samo iznimno sudove intonira osobno, procjenjujući vrijednost predstave kroz osjećaje koje je u njoj pobudila. Iz kritika Olge Vujović razvidna je upućenost u aktualna kazališna događanja, kao i širina odgledanoga dječjeg repertoara – što čitateljima nenametljivo daje na znanje – no primjetno je također i da ta učestalost gledanja katkad ide na štetu dubine opažanja.

Maja Ležaić (2017a, 2017b) *Pazi.Mazi.Voli* i *Priču o velikom i malom* valorizira prije svega kroz procjenu adekvatnosti njihovih uobličjenja s obzirom na kategoriju publike kojima su namijenjene. Ključne sadržajne točke i didaktične funkcije predstava iznosi usporedno s opisima te mjestimičnim interpretacijama i valorizacijama njihovih scenskih opredmećenja (scena, kostimi, gluma i drugo). U analizi se validno dotiče svih aspekata inscenacije – razmjerno njihovu doprinosu sveukupnom rezultatu – pri čemu one od naizgled sekundarne važnosti, poput prostora izvedbe, stavlja u prvi plan ako ocijeni da su na ukupni dojam imali znatan ili presudan utjecaj.

Leon Žganec Brajša (2016, 2020) u kritikama *Plaćka* i *Puža* ukratko iznosi sadržaj radnje, na što nadovezuje glavninu teksta posvećenu eksplikaciji sadržaja, promotrenoga kroz prizmu onoga što se njime željelo postići, poučiti ili poručiti. Analizirajući režijsku razradu, fokus mu je prije svega na kompoziciji i ritmu predstave, a manje na glumačkim ostvarenjima. Opisi sporednih scenskih segmenata (scena i kostimi) uglavnom su lapidarni, a ekstenzivni su samo kada ih se smatra važnim čimbenicima za razvoj sadržaja, procjenjujući u tom slučaju kombinaciju pojavnosti i funkcionalnosti. O videom donosi adekvatno utemeljenu i decidiranu ocjenu, koju iznosi na kraju kritike kao zbroj ključnih točaka predstave iznesenih prilagođeno naslovu, odnosno temi, primjerice: „Poruka je odaslana, glumci su se dobro snašli u promjenama izvedbenih registara, ali predstava i dalje djeluje neujednačeno i previše epizodično. Ipak, ne za plakanje, jer plač nije odgovor, kako se u njoj može naučiti“ (Žganec Brajša, 2020).

Kritika Nataše Govedić (2016) *Sportskog života letećeg Martina* prenosi njegovu radnju te se dostatno, premda ne i iscrpno, osvrće na sve segmente produkcije – razmjerno njihovu objektivnom značenju – u okviru čega ne izostavlja ni reakcije mlađe publike. No predstavu općenito sagledava ponajviše iz perspektive odraslih, u prilično širokom kontekstu: od literarnih komparacija tekstualnog predloška, preko mjesta i značenja tog naslova u autorskom opusu i kazališnom repertoaru, do njezina potencijala i smisla u aktualnome društvenom trenutku.

Iva Gruić (2019) u kritici *Muke malog vuka* svim segmentima produkcije prilazi detaljno, donoseći potanke opise scenografije i funkcionalnost njezinih transformacija s obzirom na razvoj radnje, zatim ekspresivno iznesene ocjene glumačkih izvedaba, uspjelost režije te procjenu kongruencije ideje i realizacije. Svojevrzni sukus cjelokupnog osvrta i evaluaciju predstave donosi u posljednjem odlomku.

Režijski koncept inovativno spaja lutkarsku igru kazališta predmeta i igru živog glumca, uz brojna simpatična, jednostavna i duhovita scenska rješenja. Namjera je jasna i dosljedno provedena, tako da publika, premda suočena sa scenskim događanjem koje treba vrlo koncentrirano pratiti, ni u kojem času ne ostaje zbunjena. Emocionalno sudjelovanje u avanturi suočavanja sa svijetom mladoj publici omogućuje bliskost s malim vukom koji se ponaša poput djeteta koje se nađe u situaciji koju slabo razumije, pa malo bježi, malo se junači. Goran Guksić malog vuka igra s puno dječje otvorenosti i naivnosti, čime lako potiče identifikaciju. Ukratko, predstava je pravo osvježjenje na repertoaru kazališta za djecu. Savjet: svakako pogledati (Gruić, 2019).

Kritika Jasne Čižmek Tarbuk (2019) *Leptirovih pjesama* donosi njihovu sveobuhvatnu i kompetentnu analizu, u kojoj su optimalno zastupljeni glavni i sporedni scenski segmenti, te jasno i uvjerljivo elaboriran sumarni dojam, donesen prije svega na temelju moguće važnosti predstave za dob kojoj je namijenjena, a s tom svrhom prenosi i reakcije mladih gledatelja. Nakon uvodnog dijela, u kojemu ukratko iznosi okosnicu radnje kroz odnose i karaktere glavnih likova, središnji dio kritike strukturira kao uspješnu fuziju preciznih opisa i vješte interpretacije koreografskih i glazbenih rješenja te ekspresivno iznesenih ocjena pjevačkih dometa.

Koreografija nenametljivo prati nit priče ispreplićući na početku jasne naznake neverbalnog teatra i stiliziranog dječjeg pokreta i plesa. Strogi ulazak pijanistica (Ana Krajnović) označava prijelaz iz nevinog i dječjeg zabavnog svijeta u svijet odraslih, prepun odlazaka i rasanaka, razdvajanja i ponovnih susreta. Sve to pokriva klavirska pratnja koja se osim u djelu predstave u kojem pijanistica improvizacijom prati ples Une Matije Štalcar-Furač kroz publiku, bazira na kompozicijama Dore Pejačević. Drugi dio predstave obilježen je sjetnim tonom solo pjesama kojim je skladateljica uglazbila tekstove Karla Henckella i pjesnika bečke moderne. Na scenski dojmljiv i glasovno ekspresivan način otpjevala ih je Buga Marija Šimić, a samozatajni repetitivni pokreti Une Matija Štalcar-Furač za to vrijeme naglašavaju protok vremena, zarobljen u stalno istoj, pomalo tužnoj svakodnevnici (Čižmek Tarbuk, 2019).

Iz kritika Igora Tretinjaka (2017a, 2017b, 2017c, 2017d) *Puža*, *Muke malog vuka*, *Pazi.Mazi.Voli.* i *Priče o velikom i malom* razvidni su ponajprije veliko iskustvo gledanja i pisanja, kao i plauzibilni kriteriji prosuđivanja. U osnovnim crtama predočuje priču, a njezino uobličjenje procjenjuje prije svega kroz redateljski i dramaturški aspekt. Ostalim elementima inscenacije – glumačkim, scenografskim, kostimografskim,

glazbenim, rasvjetnim – posvećuje manju pažnju, osim ako ih iz zbog nekog razloga ne smatra bitnim čimbenicima uspjelosti ili neuspjelosti produkcije. Ne cjepidlači, također, u traženju nedostataka, naglašujući samo one koji neprijeporno nagrízaju scen-sko tkivo. Predstave, u pravilu, sagledava u širem kontekstu (autorski opus, kazališni repertoar, edukativni potencijal) te o njima donosi utemeljene i valjano argumentirane prosudbe. Usto, Tretinjakov se stil pisanja odlikuje jezičnom plastičnošću i domišlja-tošću, kao i naglašenim zauzimanjem dječjeg očišta, pokatkad toliko da ga humorom gotovo preuzima, kao u sljedećemu primjeru.

Promotrimo li priču odraslim očima, zamjerili bismo pokojem prenaglom rezu, preoštrim škarama ili nemotiviranim trenucima poput potrage za svjetlom u mrač-nom šatoru (čiji mrak nije prikazan kao negativac, već zabavni prostor igre sje-nama pa svjetlo gubi ulogu super spasitelja). No mi ljuto odbacujemo te staračke naočale, svjesni da ciljanoj publici ovi problemi neće smetati (Tretinjak, 2017c).

Zaključak

Analizom kritičkih prikaza izdvojile su se četiri grupe pristupa. Prva grupa dono-si isključivo impresionistički intonirane sudove o predstavi, iznesene bez prethodne analize i objektivnih procjenjivačkih kriterija (Ličina Borja). Druga grupa predstava-ma prilazi analitički, ali površno, subjektivno i fragmentarno, zbog čega procjena vri-jednosti viđenog i preporuka gledateljima nisu dovoljno plauzibilne (Jukić, Livljanić, Vuk, Derk). Treća grupa donosi adekvatnu analizu i plauzibilnu evaluaciju predstava, te je svojom kompetencijom i kontinuitetom objavljivanja pouzdan i kontinuiran vo-dič potencijalnim gledateljima (Vujović, Ležaić, Žganec Brajša). Četvrta se grupa odlikuje čvrstim kriterijima i visoko kompetentnom primjenom analitičkih postupaka – opisom, interpretacijom, evaluacijom i kontekstualnim sagledavanjem djela – za-hvaljujući čemu je vjerodostojan vodič i ujedno edukator slabije informiranoj, od-nosno obrazovanoj publici (Govedić, Gruić, Čižmek Tarbuk, Tretinjak). Iako je ta grupa najbrojnija, većina njezinih kritičara u promatranom je razdoblju pisala samo o jednoj ili dvjema predstavama Kazališta *Mala scena*, zbog čega čitatelji i potencijalni gledatelji nisu mogli imati kontinuiran pristup kritičkim uvidima najkompetentnijih autora. Očekivano, predstave za djecu medijski su se pokazale manje atraktivnima od predstava za odrasle, te je većina kritičara o kazališnom repertoaru u spomenutom razdoblju pisala tek sporadično; iako se tako mogla utvrditi pojedinačna kvaliteta kri-tičkih tekstova, u većine kritičara nije se moglo sa sigurnošću utvrditi jesu li odabrani kritički pristupi efemerne ili permanentne prirode.

LITERATURA

- BATUŠIĆ, N. (1991). *Uvod u teatrologiju*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- BYRGESEN, H. (2001). The Role of the Critic – The Role of the Critique. U: S. Nikčević (ur.), *Theatre Criticism Today: Pula 1998, Pula 1999, Zagreb 2000: a selection of papers from three years of international Theatre Forum in Croatia*. (87–91). Zagreb: Croatian Centre ITI – UNESCO.
- CARLSON, M. (1999). Razmišljanja o ulozi novinskog kritičara. Prev. V. Zupanič. *Glumište*, 2 (3–4), 112–115.
- FISHER, M. (2015). *How to Write about Theatre: A Manual for Critics, Students and Bloggers*. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.
- NIKČEVIĆ, S. (2011). *Kazališna kritika ili neizbježni suputnik*. Zagreb: Leykam International.
- NOVAK, J. (1986). Pozorišna kritika – od ukusa ka prosuđivanju. U: N. Koljević (ur.), *Kritika u pozorištu – kritika izvan pozorišta: 6. međunarodni simpozijum pozorišnih kritičara i teatrologa*. (136–138). Novi Sad: Sterijino pozorje/Međunarodna asocijacija pozorišnih kritičara.
- PALMER, R. H. (1988). *The Critics' Canon: Standards of Theatrical Reviewing in America*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- PFISTER, M. (1999). Koliko je teorije potrebno kazališnoj kritici? Ili: što možemo naučiti od Iheringa i Kerra?. Prev. V. Zupanič. *Glumište*, 2 (3–4), 104–111.
- RISHBITER, H. (1988). Polazišta, funkcije i strategije pozorišne kritike. Prev. L. Palucz. U: N. Koljević (ur.), *Kritika i budućnost pozorišta: 7. međunarodni simpozijum pozorišnih kritičara i teatrologa*. (167–168). Novi Sad: Sterijino pozorje/Međunarodna asocijacija pozorišnih kritičara.
- SENKER, B. (1999). Kako odgojiti kazališnoga kritičara?. *Glumište*, 2 (3–4), 120–125.
- ŽIVOTIĆ, R. (1988). *Novinska kritika: Studija s prilogima*. Beograd: Naučna knjiga.

IZVORI

- ČIŽMEK, TARBUK, J. (2019). *Topla i dirljiva priča*. Plesna scena. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <http://www.plesnascena.hr/index.php?p=article&id=2279>
- DERK, D. (2019). *Navijačka inicijacija uz tuču i cugu*. Večernji list. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.vecernji.hr/kultura/navijacka-inicijacija-uz-tucu-i-cugu-1305953>

- GOVEDIĆ, N. (2016). *Uz predstavu „Sportski život letećeg Martina” u režiji Ivice Šimića: Domovina ili imovina?*. Novi list. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.novilist.hr/ostalo/kultura/kazaliste/uz-predstavu-sportski-zivot-leteceg-martina-u-reziji-ivice-simica-domovina-ili-imovina/>
- GRUIĆ, I. (2017). *Vrhunska kazališna poslastica*. Kazalište. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2371>
- JUKIĆ, A. (2019). *Kazalište: predstava ‘Leptirove pjesme’ [osvrt Ada Jukić]*. FILM-mag.net. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <http://film-mag.net/wp/?p=38184>
- LEŽAIĆ, M. (2017a). *Nedovoljno maštovit pristup*. Kazalište. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2410>
- LEŽAIĆ, M. (2017b). *Tavanska pustolovina*. Kazalište. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2431>
- LIČINA BORJA, B. (2019). *Recenzija: Priča o velikom i malom, Mala scena*. JaTata. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <http://jatata.borja.org/recenzija-prica-o-velikom-i-malom-mala-scena/>
- LIVLJANIĆ, S. (2016). *“Puž” (Mala scena): alegorija o odrastanju*. Ziher. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.ziher.hr/puz-mala-scena-alegorija-o-odrastanju/>
- TRETINJAK, I. (2017a). *Brzinski autogol u zadnjoj minuti*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://kritikaz.com/vijesti/kritike/28473/Brzinski-autogol-u-zadnoj-minuti>
- TRETINJAK, I. (2017b). *Nimalo suptilno poučavanje*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/32524/Nimalo_suptilno_pou%C4%8Davanje
- TRETINJAK, I. (2017c). *Strogo kontrolirani... gledatelji*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://kritikaz.com/vijesti/kritike/34570/Strogo-kontrolirani...-gledatelji>
- TRETINJAK, I. (2017d). *Zabavni uzlet u apstrakciju*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://kritikaz.com/vijesti/kritike/31483/Zabavni-uzlet-u-apstrakciju>
- VUJOVIĆ, O. (2016a). *Kad prava krv poteče u virtualnom svijetu...* Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/26370/Kad_prava_krv_pote%C4%8De_u_virtualnom_svijetu...
- VUJOVIĆ, O. (2016b). *Pužu, mužu, vadi roge van*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/10185/Pu%C5%BEu_mu%C5%BEu_vadi_roge_van
- VUJOVIĆ, O. (2017). *E moj nesretni Pimpinone!*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/32495/E_moj_nesretni_Pimpinone!
- VUJOVIĆ, O. (2018). *Čudni Veljko*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/39826/%C4%8Cudni_Veljko_

VUJOVIĆ, O. (2019a). *Mnogo htjele, mnogo započele*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/48025/Mnogo_htjele,_mnogo_zapo%C4%8Dele

VUJOVIĆ, O. (2019b). *Okolo oko i cijeli svijet bio slijep*. Kritikaz. (pristupljeno 18. siječnja 2021.)

https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/45909/Okolo_za_oko_i_cijeli_bisvijet_bio_slijep

VUJOVIĆ, O. (2020). *Plać kao moć*. Wish mama. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.wishmama.hr/preporuke/plac-kao-moc/>

VUJOVIĆ, O. (2021). *Sunce sudi, a zemlja pokapa*. Kritikaz. (pristupljeno 27. veljače 2021.) https://kritikaz.com/vijesti/Kritike/51276/Sunce_sudi,_a_zemlja_pokapa

VUK, N. (2016). "*Sportski život letećeg Martina*" – velika predstava Male scene. Žena. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://zena.rtl.hr/bolja-ja/trudnoca-i-majcinstvo/sportski-zivot-leteceg-martina-velika-predstava-male-scene-6b01c1ec-1410-11ec-8e15-8ad9c3860310>

ŽGANEC BRAJŠA, L. (2016). *Mašta može svašta*. Kazalište. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2264>

ŽGANEC BRAJŠA, L. (2020). *Neujednačena i odveć epizodična predstava*. Kazalište. (pristupljeno 18. siječnja 2021.) <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2876>

FUNCTIONALITY OF REVIEWS OF PERFORMANCES FOR CHILDREN ON THE EXAMPLE OF THE PREMIERE TITLES OF THE MALA SCENA THEATRE FROM 2016 TO 2020

Abstract

The paper seeks to determine the levels of critical competencies in the field of performances for children on a selected example of the premiere titles of the Mala Scena Theatre from 2016 to 2020. As a methodological framework, the functions of theatre reviews according to Richard H. Palmer were taken, i.e., the roles of the theatre critic according to Mark Fisher – with emphasis on those pointed out by both: meritorious analysis and evaluation of the success of the performance, serving the audience as a reliable guide and educating potential theatre audience. Four groups of approaches emerged from the analysis of reviews. The first group brings exclusively impressionistically intoned opinions about the performance, presented without prior analysis and objective evaluation criteria (Ličina Borja). The second group approaches the performances analytically, but superficially, subjectively and fragmentarily, which is why the assessment of the value of what is seen and the recommendations to the audience are not plausible enough (Jukić, Livljanić, Vuk, Derk). The third group brings adequate analysis and plausible evaluation of performances, and with its competence and continuity of publishing, it is a reliable and continuous guide to potential viewers (Vujović, Ležaić, Žganec Brajša). The fourth group is characterised by strict criteria and highly competent application of analytical procedures – description, interpretation, evaluation and contextual perception of the work – making it a credible guide and educator to less informed and educated audience (Govedić, Gruić, Čižmek Tarbuk, Tretnjak).

KEYWORDS: *Mala Scena Theatre, 2016 – 2020, reviews, analytical procedures, functions of theatre reviews*

NOVI DOŽIVLJAJ DJETINJSTVA U POEZIJI DEJANA ĐONOVIĆA I VELIMIRA RALEVIĆA

Svetlana KALEZIĆ RADONJIĆ
Filološki fakultet
Univerzitet Crne Gore
svetla@t-com.me

UDK 821.163(497.16).09-93
Pregledni rad

Sažetak

U radu se analizira moderni doživljaj djetinjstva u poeziji suvremenih crnogorskih pjesnika za djecu i mlade – Dejana Đonovića i Velimira Ralevića. Dani doživljaj u velikoj mjeri odstupa od tradicionalnog, pije svega: 1. u domeni sloboda koje lirski glas zahtijeva za dijete, 2. u zamjenjivanju uloga djece i odraslih što bi trebalo doprinijeti boljem međusobnom razumijevanju i 3. u drugačijem odnosu dječjeg lirskog glasa prema vlastitim osjećajima. Kao ključni kohezivni faktor navedenih elemenata, javlja se humor koji *relativiziranjem stvarnosti* ublažava grubost svijeta (odavno deklarativno naklonjenog pozitivnoj ontologiji djetinjstva, dok se u praksi od djece i dalje očekuje bespogovorna poslušnost). S obzirom na to da je književnost za djecu i mlade oduvijek imala i svoj emancipacijski karakter, ova- kva djela poput Đonovićevih i Ralevićevih koja promoviraju ne samo nov doživ- ljaj djetinjstva već i umjetnički oblik borbe za drugačije djetinjstvo, predstavljaju važan faktor u odrastanju suvremenih generacija i njihovu osnaživanju za život po mjeri vlastita bića.

KLJUČNE RIJEČI: *Dejan Đonović, Velimir Ralević, sloboda, humor*

Sve do osamdesetih godina 20. stoljeća, crnogorska književnost nije se mogla pohvaliti pretjeranom senzibilnošću prema najmlađima. Velikim dijelom za to je odgovorna epska tradicija koja, u ne tako slabim tragovima, i dalje živi – u njenom se kontekstu nije blagonaklono gledalo na bilo kakvo izražavanje osjećaja prema djeci. Iz toga razloga u Crnoj Gori, i pored svih globalističkih novotarija i glasova koji zagovaraju „pogled iznutra“ kada je riječ o djeci i djetinjstvu, i dalje prevladava negativna ontologija u vezi s ovim fenomenima. U okviru nje dijete se doživljava kao nedovršeno biće koje odrasli autoriteti stalno trebaju popravljati, pri čemu se „ispravnost“ njihovih stavova nikada ne smije dovoditi u pitanje.

Iako moderna književnost za djecu na području bivše Jugoslavije doživljava procvat tijekom šezdesetih, sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća, ključna odlika toga procvata – prisutna u detabuizaciji određenih tema – nije bila karakteristična za dječju književnost u Crnoj Gori. Preostale odlike tog „novog vala“ (dijete postaje glavni subjekt, ruše se jezične konvencije, prisutne su: tematska raznolikost, igrivost i inovativnost u traženju novih jezičnih mogućnosti i dr.) mogle bi se formalno pronaći u crnogorskoj književnosti namijenjenoj dječjoj čitateljskoj publici. Bolje rečeno, „drastičnije“ crte novoga vala postale su njena karakteristika tek u novom tisućljeću – subverzivnost, dvostruki recipijent, traženje identiteta, problemska tematika, rušenje stereotipa, potrošačko-nečitateljska klima, različiti oblici nasilja, usamljenost, smrt, siromaštvo, roditeljski nedostatak vremena za djecu koji se nadomješta dominacijom tehnike... Stoga bi se u velikoj mjeri mogla smatrati točnom tvrdnja da je „crnogorska poezija za djecu uspjela (...) da nadoknadi poetičko i estetičko zaostajanje u odnosu na znatno razvijenije književnosti za djecu u bivšim jugoslavenskim republikama, te da prevaziđe vlastitu folklornu i regionalnu obojenost“ (Kalezić-Đuričković, 2019: 207).

Sva navedena obilježja moderne dječje poezije mogu se podvesti pod jedno ključno, zajedničko obilježje – *izmijenjen doživljaj djetinjstva*. Taj doživljaj donekle korespondira s onim trendovima koji su zahvatili svjetsku književnost za djecu poslije Drugog svjetskog rata, u skladu s kojom se mijenja i pozicija iz koje se glasom subjekta-djeteta pjeva: to više nije pozicija nekog tko bespogovorno prihvaća sva pravila i tko odrasle vidi kao izvor zaštite, znanja i moći, već se autoritet odraslih promatra kroz kritičku prizmu. Na koji način je ta kritička prizma obuhvaćena u suvremenoj crnogorskoj poeziji za djecu, prikazat ćemo na primjeru stihova Dejana Đonovića (1965) i Velimira Ralevića (1970), uz spominjanje i nekolicine autora koji se mogu smatrati pretečama spomenutih pjesnika.

Moglo bi se kazati da su prvi crnogorski pjesnici koji su ponudili nov doživljaj djetinjstva bili Dušan Đurišić (1932.) i Dragan Radulović (1951. – 2002.), čija je poezija naznačila slabljenje patrijarhalno-tradicionalnog obrazovnog okvira u novom, modernom, urbanom kontekstu. Tako je Đurišić u svojoj čuvenoj zbirci *Veliki kapetan* (1964) tražio od odraslih da djeca budu tretirana s poštovanjem, na tragu onoga što je desetak godina ranije anticipirao Duško Radović svojom zbirkom *Poštovana deco* (1954). Na liniji istih „zahtjeva“ i Dragan Radulović, još od svoje prve zbirke *Okrpljene cipelice* (1973), u čitavom nizu pjesama insistirao je na poštovanju dječjih prava, od kojih se uvažavanje njihove osobnosti nalazilo na prvom mjestu. Ovo može djelovati kao „opće mjesto“ tadašnje jugoslavenske poezije za djecu, ali ono u okviru Crne Gore – u kojoj je, kako pokazuju najrecentnija znanstvena istraživanja (Marojević, 2020), i dalje na snazi autoritativni sustav odgoja – ne gleda bla-

gonaklono na dječju samostalnost u mišljenju ili ponašanju, od izuzetnog značaja,¹ zato što se javlja kao potencijalni korektiv stvarnosti.

U tom smislu, Đurišićev i Radulovićev poziv na poštovanje uklapa se u čitavu jednu generaciju jugoslavenskih pjesnika koji su, poput Dragomira Đorđevića, Vladimira Andrića, Rajka Petrova Noga, Ljubivoja Ršumovića, Zvonimira Baloga, Luka Paljetka, Gorana Babića... govorili o destruiranju patrijarhalnog koncepta obitelji u kojoj je odnos roditelja prema djeci bio odnos nadređenog i podređenog, ali ne bez snažnog osjećaja ljubavi i privrženosti.² Tematska revolucija koja se dogodila u jugoslavenskoj dječjoj poeziji 60-ih godina prošlog stoljeća, čije je oličenje, formalno gledano, bio progon „meda i zeka“,³ između ostaloga, stavila je naglasak na spomenuto destruiranje patrijarhalnog modela odgoja. Još izrazitiji pomak u odnosu na problematiziranje patrijarhalnih odnosa u suvremenoj crnogorskoj poeziji za djecu, kako će pokazati poezija Dejana Đonovića i Velimira Ralevića, odnosi se, prije svega, na:

1. domenu sloboda koje lirski glas zahtijeva za dijete
2. zamjenjivanje uloga djece i odraslih što bi trebalo doprinijeti boljem međusobnom razumijevanju
3. i konačno drugačiji, autoironijski odnos dječjeg lirskog glasa prema patrijarhalnoj tradiciji, ali i prema vlastitim osjećajima.

Svaka od šest poetskih zbirki Dejana Đonovića⁴ označila je prekoračenje postojećih granica ne samo u širem literarnom kontekstu, već i u domeni Đonovićeve opusa (Vučković, 2016: 172). Ono nije toliko očito u formalnim karakteristikama njegova pjesništva, budući da se dosljedno pridržavao rimovanih stihova i metričko-ritmičke pravilnosti, koliko je evidentno u „unutrašnjem“ pristupu poetskoj materiji, prije svega obilježenoj modernim senzibilitetom, inovativnošću, humorom, fantazijom

¹ U najkraćem, rezultati istraživanja o autonomiji djeteta i djetinjstva u Crnoj Gori mogli bi se svesti na sljedeće: u kulturama, koje su označene kao „kolektivističke“, postoji snažna inklinacija ka kontrolizirajućem motivacijskom stilu i autoritarnosti u odgoju, odnosno dominaciji paternalizma, zbog čega se ovakav model djetinjstva označava kao „deficitarni“ budući je zasnovan na (nad)moći odra-slog (Marojević, 2020: 575-597).

² Sukladno tome, i težnje lirskih junaka bile su proturječne: mladi lirski junaci u isto vrijeme žude za što ranijim odrastanjem, ali i za produženim djetinjstvom.

³ Oštro ustajanje protiv poplave „kuca-maca-meca“ u dječjoj književnosti započinje tekstem Miodraga Maksimovića *Za decu ili starmale* 1958. godine, u kojem se kritika pjesničke tematike proširuje na traženje prostora za bajku, odnosno za fantastično. Međutim, protiv njegova stava oštro ustaje tada mladi pjesnik Milovan Danojlić koji u tekstu *Medvedi i zečevi nisu krivi* (1958) smatra da nije problem u tematici, već u neozbiljnom pristupu dječjoj poeziji koja se doživljava kao nešto lako.

⁴ Navedimo njihove naslove: *Rasprodaja snova* (2000), *Srce mi je šareno* (2002), *Odlična ideja* (2004), *Ptice suglasnice* (2009), *Slane pjesme* (2011, 2016) i *Trema* (2018).

i igrom. U domeni onoga što se odnosi na nov doživljaj djetinjstva kod Đonovića su najzastupljeniji prvi i drugi slučaj – osvajanje dječjih sloboda i zamjenjivanje uloga djece i odraslih. U pjesmi *Neću da glumim vuka* lirski junak odbija uklapanje u maskulini stereotip patrijarhalnog konteksta zahtijevajući: „Neću više da glumim vuka!/ To sam im sto puta reko. Neće u šapu moja ruka. Hoću da budem zeko!“ (2018: 30), što je sasvim atipično za crnogorski mentalitet. U ovakvom odstupanju od očekivane slike – koju svjesno ili nesvjesno nameće kolektiv – djetetu se daje pravo da se ponašanjem ne uklopi u model koji diktira većina, što daje mogućnost promjene perspektive kroz sagledavanje svijeta iz drugačijeg kuta.

Promjena perspektive prisutna je i u pjesmi *Izgubio se tata* kada dječji lirski glas zamjenjuje svoju i očevu poziciju predstavljajući oca kao bespomoćnog: „Al' srećom, negdje pred sumrak, kad se probude sove,/ Nisam ja izdajica, al' bolje da se zna:/ JA sam našao NJEGA, kako plače i zove!/ Da ne bi poslije bilo – izgubio se JA“ (2018: 12), dok se u pjesmi *Ne brže od ljubavi*, dječji lirski glas javlja u ulozi savjetodavca (ne glas odraslog!) što osnažuje autonomnost djece u doživljaju mladih čitatelja. Dalje, u pjesmi *Duh* zagovara se kritički odnos prema ocu koji noću ustaje jesti, pri čemu je kritička nota dana kroz humorističnu perspektivu, što se ne bi moglo reći za obrnut slučaj – u kritikama koje odrasli upućuju djeci rijetko je prisutan humor. To je možda i jedan od razloga zbog kojega djeca vrlo često u doživljaju samih sebe preuzimaju točku gledišta odraslih. Tako se u *Iskrenoj pjesmi* lirski glas obraća Djedu Mrazu tražeći da mu ne donosi poklone jer nije bio dobar: „E, moj dragi Djeda Mraze.../ Zbog mene se na put spremaš,/ prelaziš tolke staze,/ al' razloga zbilja nemaš...// Jer, moram ti reći ovo: Nisam, Djede, dobar bio!/ To i nije ništa novo, zato, eto, ne bih htio// da zbog mene džabe letiš/ i uzalud da se trudiš./ Nemoj mene da se sjetiš./ Nemoj s darom da me budiš.// Nisam dobar bi, Djede,/ tristo šezdeset pet noći!/ I od mene samo sijede/ da dobiješ ti ćeš moći.// Pa i pored dobre volje/ da dođeš i tome slično –/ nemoj! Kad mi krene bolje,/ javiću se tebi lično!“ (2018: 37). Očigledno je da se u kritičkoj noti upućenoj samom sebi čuju, zapravo, glasovi odraslih. Međutim, na samom kraju pjesme lirski glas pokazuje inicijativu da sâm procijeni kada je zaslužio nagradu što, iako humoristički intonirano, povećava potencijalnu autonomnost malih čitatelja. Tako konzervativna slika djetinjstva, paradoksalno, ipak ostavlja prostor za samostalniji udio djeteta u samodefiniranju i samosagledavanju, što predstavlja važnu stepenicu u njegovu doživljaju vlastite individualnosti.

Strogost prema sebi, koja očigledno potiče od onoga što djeca stalno slušaju kao komentar svojega ponašanja, nastavlja se i u tinejdžerskom uzrastu kada se formira odnos prema identitetu, posebno u periodu fizičkih promjena. Tako se u pjesmi *Pubertetska jadikovka*, koja predstavlja direktnu asocijaciju na *Svakidašnju jadikovku* Tina Ujevića, izriče nezadovoljstvo zbog pojave bubuljica, ali se na samome

kraju daje umirujući ton kada se shvaća da je ljubavni osjećaj jači od bilo kakvog kompleksa manje vrijednosti (u čemu se, doduše, više vidi stav nekoga sa životnim iskustvom, nego stav tinejdžera). Kritička nota prema samome sebi bit će još izrazitija u stihovima Velimira Ralevića, budući da se njegova poezija najviše obraća adolescentima koji, uslijed nesigurnosti, stalno preispituju svoju fizičku pojavnost.

Dejan Đonović ima čitav niz pjesmama u kojima se zagovara pravo djeteta da ne prihvati pokoravanje pravilima, makar to bio i odlazak u školu koji je obavezan (kao u pjesmama *Halo, zemlja, ovdje nebo* i *Putujuća pjesma*), pri čemu lirski glas nedvosmisleno staje na stranu malih i mladih uzvikujući (kao u pjesmi *Svjetlonoša*): „Neću da idem ukруг! / Ja sam rođen za pravo / Daljina je moj drug!“ (2018: 68). U svakoj od pjesama iz ove grupe zagovara se *perspektiva drugosti*, koja je možda najizrazitiju realizaciju dobila u pjesmi *Čovjekolološki vrt* (2018: 70–71), prividno ne govoreći o svijetu djetinjstva, ali govoreći o poziciji zatvorenosti prepunoj ograničenja koja je djeci, naročito tinejdžerima, veoma bliska: „Zamisli, zamisli... Zvijeri / zatvore tvoju slobodu / i ubace te u kavez. / Pobjeći ne možeš – trt! / Zamisli... Rešetke crne / da plavetno nebo bodu, / a na ulazu da piše: ČOVJEKOLOŠKI VRT“. Uopće, perspektiva drugosti djeluje kao snažan korektiv autoritarnog modela odgoja i negativne ontologije djetinjstva.

Ovaj tip „mješovitih“ poetskih modela Dejana Đonovića – tradicionalnih u formi, a modernih u sadržaju – veoma je čest u okviru lirike za djecu. Činjenica da najmlađa publika natprosječno reagira na magična značenja zvuka stvaratelje u startu opredjeljuje posvećivanju posebne pažnje sloju zvučanja (po Ingardenovoj tipologiji). Sa stajališta sadržaja, posebnu pažnju privlači Đonovićeva tendencija pravljenja neobična amalgama filozofskih promišljanja i svakodnevnih preokupacija uz humoristički začim (Kalezić-Radonjić, 2012: 400), što za posljedicu ima misaono uopćavanje i relativizaciju koja privlači širi krug čitatelja, a čime se recepcijski domet proširuje na dualnu publiku (što predstavlja jednu od ključnih karakteristika najboljih djela dječje književnosti). Kako ističe Sandra L. Beckett (2012: 12–13), druga polovina 20. stoljeća posebno je bila produktivna kada je riječ o tekstovima za dualnu publiku, pri čemu se taj trend posljednjih godina još više intenzivirao.

U istom znaku izrazite duhovitosti⁵ građene su i brojne poetske knjige Velimira Ralevića⁶ koje su uglavnom namijenjene nešto starijem uzrastu (Kalezić-Radonjić,

⁵ Izvori komike u ovim stihovima su različiti, ali se najčešće zasnivaju na komici riječi, na njihovom neobičnom rekreiranju, izboru ili struktuiranju, što predstavlja temu za sebe koja izlazi iz okvira ovoga rada.

⁶ Navodimo neke od naslova: *Mravinjak u žitnom polju* (1995), *Svitac u grlu* (1997), *Mirišem na ljubav* (2000), *Zlatni prozor* (2002), *Tanjini prsti zvone* (2003), *Brod u žitu* (2006), *Zaljubljeni vitez* (2009), *Mjesečarenje na suncu* (2011), *Bečkerečka mečka* (2013), *Kroz život jurišaj* (2014), *Želim ti reći* (2015), *Slovne igrarije za mlade i starije* (2016)...

2012: 401). Budući da u novijoj poetskoj produkciji, ne samo u Crnoj Gori, već i šire, prevladavaju djela koja se najvećim dijelom obraćaju djeci ranog školskog uzrasta, rijetkost je naići na kvalitetnu knjigu koja za ciljnu čitateljsku grupu ima tinejdžere i adolescente. Fokusirajući se na glavne boljke toga razvojnog perioda, prva ljubavna treperenja i žudnje, Ralević iz unutrašnje perspektive osvjetljava ono što odrasli samo slute promatrajući svoju djecu na prelasku iz djetinjstva u mladost. Obilato koristeći humor kao posljedicu iznevjeravanja očekivane smisaonosti i onaj nesklad između zamišljenog svijeta idealnih vrijednosti i realističke stvarnosti (na čemu je zasnovana Šopenhauerova definicija komike) Ralević osvjetljava svijet mladih koji se bore za osvajanje slobode, mimo stega škole i roditeljskih pravila, ali i svijet mladih koji starijima zna „otežati život“. Na taj način dolazi do prikazivanja fenomena odrastanja u njegovoj sveukupnosti te se tako složenom perspektivom ne mogu pohvaliti brojni autori. Nov doživljaj djetinjstva u Ralevićevoj poeziji uglavnom se tiče osvajanja sloboda koje se zahtijevaju u djetetovo ime te autoironijskog odnosa prema sebi i pretcima, što za posljedicu također ima korektiv stvarnosti više okupirane prošlošću nego budućnošću.

Ključnu preokupaciju Ralevićeve poetike predstavlja zaljubljenost u svim njenim oblicima – od opčinjenosti (*Kad Iva baca čini*), preko ljubavne čežnje i nedostatnosti bez druge polovine (*Vodi me nekud*) do ljubavi kao utočišta (*Svjetionik*, *Kad je Tanja sa mnom*, *Tanjini prsti zvone*). Ovakav spektar osjećaja nije nov u poeziji za mlade, budući da je posljednja četvrtina 20. stoljeća donijela klimu u kojoj se osjećala „mnogo veća širina i sloboda zalaženja u područja nekadašnjih tabu-tema (ljubav, strah, smrt) kao posljedica daleko većeg povjerenja u dijete kao recipijenta“ (Vuković, 1996: 79). Međutim, ono što predstavlja novost u odnosu na naznačeni period jest zalazak u sferu prvih erotskih impulsa kao u pjesmi *Oljina torta*, u kojoj se daju nedvosmisleni seksualni nagovještaji: „Pravi tortu zlatna Olja/ Kraj nje cupkam – pripomažem/ - Probaj preliv – ja bezvoljan/ Oljicu bih ja da smažem// Dodaj šećer – jajca muti/ Zbunjenost me čini slabim/ Iz potaje mjerkam slutim/ Kako da je muški zgrabim// Čudni svici dušu stisli/ Da li Olja gleda na me/ Uzmi parče – a ja mislim/ Ti si Oljka parče za me// Ipak tortu jedem s žarom/ Ne mareć za gubilišta/ Tješeći se onom starom/ Bolje išta nego ništa“ (Ralević, 2009: 15). Ovakva inkluzija erotskih nagovještaja sasvim je atipična ne samo za crnogorsku književnost za mlade, već i u mnogo širem kulturnom kontekstu. Tako Stjepan Hranjec u *Ogledima o dječijoj književnosti* (2009) navodi kako erotika, pored tematskih kompleksa Boga, droge i smrti, predstavlja jedan od najvećih tabua i razloga za cenzuru, a Bryan Gillis i Joanna Simpson u svojoj knjizi *Sexual content in Young Adult literature* (2015) smatraju da se seksualna tematika i dalje širom svijeta tabuizira, iako je odavno postala dio književnosti za mlade. To je vjerojatno i jedan

od razloga zbog čega se i najmanje spominjanje erotskih impulsa vidi kao „rizik“ i kao „pobuna“, budući da se bilo kakve seksualne (pri)misli i aktivnosti povezuju s ozbiljnim i opasnim posljedicama (Lewis, Durand, 2014: 39). Međutim, Ralevićeva poezija kombinira „zabranjene teme“ s humorom, čime se na duhovit način relativizira njihova „opasnost“ u književnosti za mlade.

Dodatna kvaliteta ove poezije ogleda se i u vještom slikanju promjenjivog osjećaja identiteta zbog čega ove pjesme ispunjavaju prvi uvjet književnosti za mlade – da se bave temama koje su važne mladim ljudima (Donelson, Nilsen, 2009). Tako lirski glas predstavlja različita lica svoje pojavnosti – od onoga koje je oličenje samopouzdanja – kao u pjesmi *Kad smo išli mi u Tivat*: „Što će vam u moru koske/ Da bi gnjurat oprobali/ Kad najljepše ribe morske/ Guču sa mnom na obali“ (2009: 11), preko priznavanja pretjerane osjetljivosti (*Emotivac*),⁷ pobjeđivanja kompleksa zbog fizičkih karakteristika: „Tuga mi se talasa/ Od Kube do Tokija/ Pogledam se – nema spasa/ Nos ko u Pinokija“ (2009: 26) do svakodnevnog vježbanja autorionije – čime se donekle relativizuju snažne, goruće emocije uzrasta za mlade. U tom smislu možda je najizrazitija pjesma *Ksenije sam gladan*: „Mršav sam ko Kenija/ Pređoh u nomade/ Razbila mi Ksenija/ Život u komade// Zamišljen i jadan/ Otkidoh zbog Ksene/ Ksenije sam gladan/ Ona nije mene// Sanjam lice njeno/ Bespuće me hvata/ Jednom ćeš me Kseno/ Praviti od blata// Boli glava snena/ Boli grlo suvo/ Poručuje Ksena/ I nju boli uvo“ (2011: 61). Autoironijski postupak dovodi se u vezu s dodatnim osvajanjem slobode – čim izvrnemo podsmijehu neku vlastitu karakteristiku ili tendenciju, njihova moć se umanjuje. Odrastanje i istraživanje života, razmišljanje o njegovu smislu i o sebi, promjenljiva tinejdžerska raspoloženja koja se mijenjaju od usamljenosti, neshvaćenosti, sjete do radosti i snažne volje za životom, ukratko – intenzivni osjećaji koji podliježu brzim promjenama, također predstavljaju dio nove slike djetinjstva. Ona u crnogorsku književnost stiže s izvjesnim zakašnjenjem, budući je vrata koja vode u unutrašnjost bića tinejdžera i adolescenata na ovim prostorima, među prvima, otvorio Miroslav Antić svojom zbirkom *Plavi čuperak* (1965).

Iako postoji određen broj detabuiziranih tema u crnogorskoj književnosti za djecu, obitelj nije jedna od njih. Ona se mahom predstavlja kao idealna, beskonfliktna ili šarmantno konfliktna (u prikazivanju razlika između muških i ženskih principa ili

⁷ Radi boljeg razumijevanja navodimo pjesmu u cijelosti: „Drugarima sam grešnik i krivac/ Kad im svoju dušu otvorim/ Smiju se – zovu me emotivac/ Drhtim i ćutim – u sebi gorim// Tata i mama nikad ne prijete/ I čini se da razgone tmušu/ Imaju mene – jedino dijete/ Al' vidim da mi ne znaju dušu// Dok skitam gradom i čekam jul/ Dobacuju za mnom drugari/ Ne sanjaj – Smrkni se – Budi kul/ Ko danas za dušu mari// Tužna je stvarnost – grozna je/ Jedno te isto prati me/ Srce mi niko ne poznaje/ A znajte – divno je znati me“ (Ralević, 2009: 49).

razlika među djecom koja se svađaju). Međutim, prikazivanje obiteljskih problema u obliku svađa, siromaštva, smrti dragog člana obitelji i slikanja depresivnih stanja lirskog glasa u vezi s tim, nije nešto na šta se nailazi u vezi sa suvremenom slikom djetinjstva. U pjesmi *Oprosti što te zovem* (2009: 51) lirski glas nudi pesimističnu sliku obiteljskih i individualnih odnosa („Oprosti što te zovem/ U ovom satu ka-
snom/ Tata na mamu više/ I nisam više s Jasnom// Tumaram sam po gradu/ Isti mi dan i veče/ I onaj kec iz srpskog/ Još me u duši peče...“) u kojoj vlada nerazumijevanje na svim razinama. Jedina osoba u Ralevićevoj poeziji koja se javlja kao prijatelj mladog lirskog glasa jest djed. Kult djeda, i kod Đonovića i kod Ralevića, nadrašta crnogorski kontekst prelazeći u fenomen tzv. *međugeneracijske solidarnosti*. Stoga se djedova smrt doživljava kao potres starog, poznatog, cjelovitog svijeta i ulazak u svijet koji ima pukotinu: „Snijeg – mama suze roni/ Crnu vunu noć ispreda/ Smrt po staklu zvijezde goni/ Nema djeda// Baba sa mnom sva u zebnji/ U daljine blijedo gleda/ Kako ćemo sad po zemlji/ Nema djeda“ (2009: 50). Koncept međugeneracijske solidarnosti, razrađen prvenstveno u sociologiji i psihologiji, odnosi se na vezu između djece koja su odrasla i roditelja koji su ostarili (Merz, Schuengel, Schulze, 2007). Međutim, u Ralevićevoj poeziji kao da se preskače generacija roditelja – koja je u najvećem broju slučajeva predstavljena kao izvor nerazumijevanja mladog bića – te se prisnost ostvaruje s onima koji su, pri kraju životne staze (bolje od onih u punoj snazi), naučili da odvoje bitno od nebitnog. Tako se razumijevanje, opraštanje, blagost (ključno obilježje mudrosti) baka i djedova javlja kao očigledna odgojna smjernica što olakšava pristup u komunikaciji s adolescentima.

Kako se odnos prema epskoj tradiciji, kao najizrazitijem dijelu crnogorske kulture, javlja oblikom uspostavljanja kontinuiteta, jasno je da u novim globalističkim okolnostima on ne može biti ostvaren isključivo na planu poštovanja te tradicije (i pored poštovanja baka i djedova). Ta se posebnost posredno itekako može dovesti u vezu s izmijenjenom slikom djetinjstva. Naime, parodiranje epskog konteksta otvara prostor razračunavanju s autoritetima na svim razinama⁸ – u širokom luku

⁸ To se najbolje može vidjeti na primjeru pjesme *Junačina od đaćine*: „Poranio nejak Milutine/ Jezdi školi kvadratnijem poljem/ Opasao teške knjižurine/ Da popravi kečine s postoljem// Kad došao školi na megdana/ Dočeka ga razredni stradanjem/ Dnevnika mu ispunjena strana/ Nedovoljnim znanjem i vladanjem// Al' učio nejak Milutine/ Hoće znanjem ispred katanacah/ Nastavnici i posluge njine/ Popuštaše gradivo s lanacah// Kidisao čopor teoremah/ No se brani nejak Milutine/ Kosinuse i binome lema/ Njutnov zakon bifla iz ljutine// Atakuju snažno sile težne/ Dok se bori s imenicah sto/ S boka jure promjene padežne/ Jotovanje – prelaz L u O// U svakom se ustanku i buni/ Snalazi i napade smiruje/ Pritisnuli Grci Kelti Humi/ Al' on vatru znanjem raspiruje// Tako vazdan do podnevne sveće/ Milutin se i gradivo biše/ Profesori napraviše vjeće/ Ocjenu mu svaku popraviše// Jun za junom melje bivše dane/ Znanje u vis i nejake vine/ I sad noću hukne sova s grane/ Netko bješe silni Milutine“ (2015: 54-55).

od (pra)predaka do roditelja, što fenomen djetinjstva čini slobodnijim i slobodoumnijim. Sredstva komičnosti, kojima se Ralević služi, raznovrsna su (karikatura, groteska, ironija, sarkazam, parodija) i omogućavaju mu izricanje istina o čovjeku i društvu pod velom mašte, zabave i smijeha. Na taj način humoristički pogled na svijet, pored svoje zabavne i smjehotvorne funkcije, ima i onu koja služi kao sredstvo kritike i bunta protiv nesavršene realnosti što nas okružuje i u koju smo postojanjem uronjeni. Stoga parodijsko poigravanje i razaranje, kao i komična inverzija te kritičko-satirična projekcija zbilje – prisutni u Ralevićevim djelima – predstavljaju znatno složeniji humoristički postupak.

Nije jedino točka gledišta ono što približava ova ostvarenja mladim čitateljima, već i specifičan jezik koji obiluje žargonizmima i kolokvijalizmima, čime se ostvaruje posebna veza u komunikacijskom trokutu pisac-djelo-čitatelj. Velimir Ralević u stihove upliće što realniji suvremeni jezik te s tom svrhom tvori mješavinu književnog i neknjiževnog jezika, uz upliv lokalnog govora i žargona, pri čemu često dolazi do rušenja jezičnih konvencija.⁹ Ovo se također može dovesti u vezu s izmijenjenom slikom djetinjstva, zato što klasični, konvencionalni, književni način izražavanja podrazumijeva poštovanje određenih pravila, a odstupanje od njih, kroz upotrebu slenga i žargona, predstavlja određeni oblik jezične „pobune“. Činjenica da u ovom (jezičnom) i drugim segmentima postoje poetičke sličnosti između suvremene crnogorske književnosti za djecu i ostalih *ex-jugoslavenskih* književnosti svjedoči, kako je to istaknuo Stjepan Hranjec (2009: 26), uspoređujući hrvatsku i slovensku poeziju: „jezična inovativnost poezije nije samosvojna jezična i/ili nacionalna kategorija, već prelazi granice upravo zato jer se radi o istom/ sličnom subjektu – djetetu“.

Na istim osnovama mogli bismo zaključiti – i pored određenih specifičnosti crnogorske poezije za djecu (doduše manifestiranih kasnije nego u zemljama okruženja!), lirika namijenjena najmlađim i mladim čitateljima u *ex-jugoslavenskom* kontekstu pokazuje značajne sličnosti kada je riječ o izmijenjenoj slici djetinjstva. Tako se buntovničko raspoloženja prema suvremenom svijetu, rušenje stereotipa o liku pokorne djece, odustajanje od idealizacije djetinjstva – koje se sada predstavlja kao period opiranja, intenzivnih doživljaja i osjećaja često usmjerenih protiv odraslih i tradicije kojoj pripadaju – javljaju kao ključne odlike poezije nadahnute totalitetom bića suvremenog djeteta. Iako se poeziji, kao ni književnosti uopće, ne

⁹ Možda je najizrazitiji primjer u tom pogledu pjesma *Moj problemos* koja je u cijelosti izvedena po modelu imitacije španjolskog jezika: „Ugojen sam kao silos/ Debeo mi vratos nosos/ Ležim – pušim cigarilos/ Izbjegavam svaki posos// Ali kad mi treba paros/ Skoknem brzo iz posteljios/ Klečim molim s puno žaros/ Ispred golos roditeljios// Arlaučem ja po patos/ Jer hoćos da budem budžos/ Jadna mamos jadna tatos/ Uhvate se za glavudžos// Komšija im kaže s ženios/ Kukus vamos sa kretenos“ (2013: 19).

priznaje moć mijenjanja svijeta – izloženost stihovima, u kojima se iz „unutrašnje točke gledišta“ govori o djeci, o tome „šta sanjaju, a što im se događa“, povećava mogućnost da ih bolje razumijemo i popravimo svijet po njihovoj mjeri. Kako pokazuju stihovi Dejana Đonovića i Velimira Ralevića, najbolji način da se to učini jest kroz humoristički aspekt koji relativizira bolne nesavršenosti, ohrabrujući nas u Drugome vidjeti Sebe.

LITERATURA

- BECKETT, S. L. (2012) (ed.). *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London: Routledge.
- DONELSON, K. and PACE NILSEN A. (2009). *Literature for Today's Young Adults*, Boston: Boston Pearson.
- DONOVIĆ, D. (2018). *Trema*. Kotor: Kotorski festival pozorišta za djecu.
- GILLIS, B. i SIMPSON J. (2015). *Sexual Content in Young Adult Literature: Reading Between the Sheets*. Rowman & Littlefield Publishers.
- HRANJEC, S. (2009). Jezikovna inovativnost sodobne hrvaške in slovenske otroške poezije. *Otrok in knjiga*, 74. 26–35.
- HRANJEC, S. (2009). *Ogledi o dječjoj književnosti*. Zagreb: Alfa.
- KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ, S. (2019). Stvaralaštvo savremenih crnogorskih pjesnika za djecu, u: *Reči*, 11, (12), 207–221.
- KALEZIĆ-ĐURIČKOVIĆ, S. (2012). Novi poetski glasovi u crnogorskoj književnosti za djecu i omladinu, u: *Književnost za decu i omladinu – nauka i nastava*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- LEWIS A. M. and DURAND E. S. (2014). Sexuality as Risk and Resistance in Young Adult Literature, in: *The Critical Merits of Young Adult Literature. Coming of Age*. (ed. by Craig Hill) New York and London: Routledge, 39–54.
- MAROJEVIĆ, J. (2020). “Pedagogija slušanja” vs. “pedagogija slušanja odgojitelja”: etnografsko istraživanje o autonomiji djeteta u vrtićima u Crnoj Gori, u: *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29 (4), 575–597.
- MERZ, E. M., SCHUENGEL C. and SCHULZE H. J. (2007). Intergenerational solidarity: An attachment perspective, in: *Journal of Aging Studies*, 21 (2), 175–186.
- RALEVIĆ, V. (2009). *Zaljubljeni vitez*. Berane: Tokovi.
- RALEVIĆ, V. (2011). *Mjesečarenje na suncu*. Berane: Tokovi.
- RALEVIĆ, V. (2013). *Bečkerečka mečka*. Berane: Tokovi.
- RALEVIĆ, V. (2015). *Želim ti reći*. Lazarevac: Biblioteka „Dimitrije Tucović“.
- VUČKOVIĆ, D. (2016). Humor, igra i slobodna fantazija u poeziji Dejana Đonovića, u: *Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu I*. Bijelo Polje, Podgorica: JU „Ratkovićeve večeri poezije“, Institut za dječju i omladinsku književnost. 147–179.
- VUKOVIĆ, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.

NEW INTERPRETATION OF CHILDHOOD IN MODERN MONTENEGRIN POETRY FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract

In the paper we analyze the modern interpretation of childhood in the poetry of contemporary Montenegrin authors for children and youth – Dejan Djonovic and Velimir Ralevic. The interpretation differs from the traditional one by the scope of freedom demanded for the child by the lyrical voice, switching roles between children and adults in order to improve their mutual understanding, as well as different relation of the children's lyrical voice to its own feelings. The key cohesive factor of the aforementioned elements is humor, which uses relativisation of the reality to mellow down the roughness of the world (which allegedly favors the positive ontology of childhood, while, in practice, expecting unconditional obedience from children). Since the literature for children and youth has always been striving to emancipate, the works such as Djonovic's and Ralevic's which promote not only the new interpretation of childhood, but an artistic way of fighting for different childhood, represent an important factor in development of modern generations and their strenghtening for their own life.

KEYWORDS: *Dejan Djonovic, Velimir Ralevic, freedom, humor*

PITANJE PRIPADNOSTI STILA E-PORUKA STILOVIMA HRVATSKOGA JEZIKA

Slavica VRSALJKO

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
slavicav@unizd.hr

UDK 004.773:811.163.42'271

Pregledni rad

Sažetak

U visokoškolskom obrazovanju, osobito u novije vrijeme, način komunikacije između studenata i profesora postale su e-poruke kojima se često dokida granica između službenih i neslužbenih načina komuniciranja. Stoga se u radu nastojalo istražiti udio administrativnoga stila u smislu formalnosti te razgovornoga stila u odnosu na neformalni dio. Istražile su se četiri sastavnice: inicijalni dio (pozdrav), kurtoazni dio (uvodni dio), središnji dio i završni dio (pozdrav). Osim toga u radu se neće analizirati individualni stilovi pisanja e-poruka, već će se nastojati prikazati pojedine, uglavnom zajedničke, više ili manje uočljive osobine navedenih poruka.

Istraživanje je obuhvatilo e-poruke 200 studenata prve godine preddiplomskog i 80 studenta diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te e-poruke 30 studenata prve i 45 studenata četvrte godine Integriranoga preddiplomskog i diplomskog studija za učitelje. Korpus analiziranih poruka obuhvatio je 500 e-poruka koje su studenti uputili samo jednom nastavniku (autoru teksta) tijekom akademskih godina 2019./2020. (ljetni semestar) i 2020./2021. (zimski semestar).

KLJUČNE RIJEČI: *način komuniciranja, e-poruke, stilovi pisanja, administrativni stil, razgovorni stil*

Uvodna razmatranja

E-poruka¹, e-mail ili elektronička poruka najstariji je oblik internetske korespondencije koja se koristi od 60-ih godina prošloga stoljeća, a intenzivnije od 1972. godine kada je Ray Tomlinson oblikovao prva dva softvera za primanje i slanje e-poruka (Clark, 2003). Kod nas se intenzivnije i masovnije koristi nakon Domovinskoga rata. Danas nam je komunikacija, uglavnom poslovna, postala nezamisliva bez ovoga na-

¹ U literaturi, a i u javnosti općenito, bilježe se različiti nazivi ovih poruka; svakako je proširen oblik e-mail, mail, ali i elektronička poruka. Međutim, u radu ćemo se koristiti nazivom e-poruke – usklađenom prema *Hrvatskom pravopisu*: <https://pravopis.hr/>.

čina slanja poruka, dokumenata i slično, a s obzirom na to da je vrijeme u kojemu živimo vrijeme brze i kratke komunikacijske strategije koju karakterizira gotovo istovremenost komunikacije. Razvoj elektroničnih medija učinio je komunikaciju dostupnijom, bržom, jednostavnijom, ne mijenjajući značajno komunikacijsku strukturu s obzirom na to da je i dalje najvažnije primiti poruku jednoznačno, onako kako ju je osmislio pošiljalatelj. Vremenom su se, dakle, mijenjali komunikacijski kanali, ali ne i njihova važnost i primarna svrha.

Svoju je popularnost e-poruka uglavnom stekla zbog jednostavnosti uporabe i brzine jer svatko s minimalnim informatičkim znanjem, kako navodi Brautović (2008), može poslati i primiti e-poruku posredstvom besplatnih e-mail servisa, kao što su Yahoo mail ili Gmail. Ono što je dodatna prednost jest mogućnost da se e-poruka pošalje bilo kome u svijetu neovisno o geografskoj udaljenosti – dovoljan je samo internetski priključak, e-mail adresa te asinkronost koja omogućava stizanje poruke u samo nekoliko minuta; može se čitati danima, što je njezina dodatna pogodnost u odnosu na komunikaciju u realnom vremenu, zaključuje Brautović. O tome govori u radu i Pleše (2007), također navodeći kako je prednost ovoga oblika komunikacije u tome što korisnik šalje poruku u bilo koje vrijeme, a odgovor onda može uslijediti nakon nekoliko sati pa čak i dana. Što se tiče jezika, očekivano, engleski je jezik prvi jezik interneta pa su se, kako navodi Tuđman-Vuković (1999), zbog toga ustalile neke konverzacije u primjeni za ovaj oblik medija.

Pitanje pripadnosti jezika e-poruka određenom funkcionalnom stilu

U samome sažetku naznačilo se kako jezik i stil e-poruka može pripadati administrativno-pravnome ili razgovornome stilu. Tom se problematikom bave Katnić-Bakaršić (2001) i Tošović (2002), Frančić, Hudeček i Mihaljević (2005), Silić i Pranjeković (2006), Katnić-Bakaršić (2001) i Tošović (2002), Vršaljko (2022) itd. Toj su temi posvećeni i radovi diskursno orijentiranih stilističara kao Kovačević i Badurine (2001). Uglavnom se navodi kako administrativno-pravnome stilu pripada jezik ureda, državne uprave, politike, industrije, trgovine i sl. Njegove značajke dolaze do izražaja u službenim dopisima, upravnim aktima, uredbama, odlukama, zakonima, pravilnicima, propisima molbama, životopisima i sl. Značajke mu se prepoznaju na svim jezičnim razinama. Što se tiče razgovornoga stila – među autorima koji se bave ovom problematikom – postoje oprečna razmišljanja, osobito kod pitanja može li, s obzirom na značaje kao stila svakodnevne komunikacije, pripadati ili ne pripadati standardu. Naime, ostvaraje se u govoru i pismu u svakodnevnoj neslužbenoj govorenoj i pisanoj komunikaciji.

Povezanost administrativnoga i razgovornoga stila može se promatrati kroz termin *razgovornosti*, koji navode Kovačević i Badurina (2001: 53), a čijem svojstvu doprinosi govor kao plan realizacije, i to razgovornosti bilo kojeg diskursa uključujući i onu koja se primarno vezuje uz pismo te se time razgovorni diskurs u užem smislu riječi, kao samosvjesna kategorija, sužava na domenu privatnoga diskursa. Nadalje, Badurina (2015: 47) će u svojim teorijskim razmatranjima navedene problematike o razgovornom stilu kazati kako je to stil koji je primarno određen (pretežito) usmenim planom realizacije, a sekundarno se plan realizacije, njegova usmenost, dovodi u vezu s određenim tipom situacija, s nekim životnim okolnostima. S tim u vezi govori o tri ma pitanjima jezične komunikacije, o odnosu *govorenosti* i *pisanosti*; o odnosu *javnosti* i *privatnosti* te o odnosu *standardnojezično* i *nestandardnojezično* (Isto: 48). Prve se dvije kategorije, kako navodi, mogu ostvariti u svim životnim prilikama pa onda i u svim funkcionalnim stilovima usmeno i pisano. Stoga, prema Badurini, razgovornost nije samo obilježje razgovornoga funkcionalnog stila, ali ni privatnih situacija. Kao primjer navodi mobilnu telefoniju i internet koji zbog brzine izmjenjivanja poruka te zbog prisnog odnosa među sudionicima razgovora mogu poprimiti obilježja govorene komunikacije (Isto: 48).

O povezanosti ili, kako navodi Vrsaljko (2022), o suodnosu razgovornoga stila i administrativnoga može se govoriti u određenim gramatičkim izrazima, primjerice administrativno-poslovni će stil, kao i razgovorni, zamjenjivati punoznačne glagole poluznačnima i odglagolnim imenicama.

O samim značajkama e-poruka malo se pisalo, razloge tomu možemo tražiti u različitim stilovima pisanja, međutim kako se u posljednje vrijeme, osobito u vrijeme pandemije izazvane bolešću Covid-19, proširila njezina uporaba, i to u komunikaciji između profesora i studenata (zapravo su zamijenile klasične konzultacije), svakako ih valja istražiti u tom segmentu. Pri tome bi svaki student trebao voditi računa o akademskoj pismenosti koja se na Struni (terminološka baza hrvatskoga strukovnog nazivlja) definira kao „skup vještina i znanja potrebnih za aktivno sudjelovanje u svim oblicima akademske komunikacije“ te objašnjava da ona „uključuje visoku razinu jezične i komunikacijske kompetencije, elemente informacijske, medijske i računalne pismenosti, poznavanje različitih tehnika čitanja, sposobnost kritičkoga mišljenja, poznavanje akademskoga pisma, odnosno metodologije i retoričke znanosti, te akademsku čestitost“ (<http://struna.ihj.hr/search-do/?q=akademski+pismenost#container>).

Na samim počecima njegova intenzivnijeg korištenja, prema Tuđman-Vuković (1999) jezik interneta, osobito jezik elektroničke poruke, zanimljiv je oblik komunikacije koji, iako je interakcijski medij pisani jezik, pokazuje i brojne osobine govorenoga jezika. Naime, navedena autorica u svojim je istraživanjima proučavala e-poruke kao dio neformalne komunikacije među akademski obrazovanim građanima

koji se međusobno poznaju. Stoga je i razumljivo da se, među ostalim, u ortografiji, gramatici, rječniku pa čak i dijaloškom obliku teksta e-poruka nastoji oponašati govoreni jezik, odnosno dijalog dviju osoba. Zbog tih se pojedinosti nameće pitanje pripadnosti stila pisanja e-poruka nekome funkcionalnome stilu u čemu ni brojni autori nisu ujednačeni.

Međutim, Frančić, Hudeček i Mihaljević (2005) navode kako jezik elektroničkih poruka može pripadati svim funkcionalnim stilovima. Osim toga, manja se pozornost posvećuje jezičnim i pravopisnim pravilima čime je omogućeno brže razmjenjivanje poruka. Naime, prema dosadašnjoj literaturi, primjerice Rišner i Glušac (2011), uporaba suvremenih oblika komunikacije nametnula je potrebu otvaranja pitanja pripadnosti jezika SMS poruka ili „e-maila”.

S druge strane, u literaturi o funkcionalnim stilovima Silić (2006) navodi kako suvremena elektronička tehnologija zahtijeva da se jezik elektroničkih poruka opiše kao jedan od podstilova administrativno-poslovnoga funkcionalnoga stila zato što, kako tvrdi autor, taj podstil karakterizira mnogo toga svojstvenoga navedenom funkcionalnom stilu, osobito njegovu ekonomičnost. On je, naime, najzalihosniji od svih podstilova administrativno-poslovnoga funkcionalnoga stila, ali i od ostalih funkcionalnih stilova. Njegova nezalihost dolazi do izražaja pri slanju poruka jer pri slanju valja računati o prostoru, odnosno o broju slovnih mjesta. Stoga Silić (2006) sugerira korištenja racionalnijih i ekonomičnijih glagolskih oblika – aorist i imperfekt kao jednostavne glagolske oblike u odnosu na složene kao perfekt i pluskvamperfekt. Također je poželjno izbjegavati ono što je zalihosno nepotrebno s obzirom na to da se oslanjaju na kontekst, npr.: *Pročitah i odlučih...* umjesto *Pročitao sam ga i pritom donio odluku...*; valja izbjegavati i pleonazme koji su specifični za ovaj stil.

Tošović (2002) navodi kako privatne elektroničke poruke karakterizira kratkoća, lakoničnost i familijarnost, te one predstavljaju spoj pisane korespondencije koja ulazi u sastav administrativno-poslovnoga funkcionalnog stila i usmenog načina izražavanja svojstvenoga razgovornom funkcionalnom stilu. Budući da dio takvih poruka predstavlja formu neformalnoga komuniciranja, koriste se sva sredstva i postupci tipični za razgovorni funkcionalni stil. Elektroničku poštu karakteriziraju svi oni nedostaci svojstveni razgovornom stilu, a podrazumijevaju nepotrebna ponavljanja, nepovezanost, nelogičnost, nejasnoću. S obzirom na to da se pišu ‘u hipu’ i brzini (kao što se realizira i govor) česte su tiskarske te pravopisne i gramatičke pogreške. Svjesno se umeću žargonizmi, a na sintaktičkome planu govori se o eliptičnim i čestim nominativnim rečenicama (Tošović, 2002: 114).

Frančić, Hudeček, Mihaljević (2005) dijele e-poruke na privatne i poslovne, o čemu onda ovise i njihove značajke. Tako će one privatne pripadati razgovornom stilu, osobito onome koji nije u standardu, jer su kratke, sažete, prožete familijarnošću,

sadrže dijalektizme, vulgarizme, brojne jezične pogreške, brojne zatipke, anglizme itd. S druge strane poslovne poruke, prema navedenim autoricama, pripadaju administrativnom funkcionalnom stilu. Ovisno naravno o odnosu između primatelja i pošiljatelja. Međutim, ta granica nije oštra jer se stilovi često miješaju i preklapaju. S druge strane, kako navode Frančić, Hudeček, Mihaljević (2005), ovisno o primatelju i pošiljatelju, razlikuju se poruke koje nalikuju klasičnome pismu te neformalne poruke koje navedene autorice uspoređuju s onima koje učenici šalju jedan drugome ili su slali jedan drugome tijekom nastave. Poslovne poruke uglavnom, kako je već i navedeno, pripadaju administrativnom funkcionalnom stilu sa svim njegovim značajkama, ali i svojstvenim im pogreškama.

U nekim dosadašnjim istraživanjima, kojih je inače o ovom području malo, istraživale su se uglavnom poruke koje su razmjenjivali prijatelji i poznanici, primjerice ono Tuđman-Vuković (1999) u kojemu se navodi kako poruke repliciraju razgovor nastojeći se što više približiti spontanom govoru te su stoga zadane nekim ograničenjima pisanoga jezika i odlikama samoga jezika. Ponajprije jer su poruke većinom podijeljene u odlomke, a svaka rečenica završava odgovarajućim interpunkcijskim znakom (točkom, uskličnikom, upitnikom). To je, kako navodi spomenuta autorica, nužno s obzirom na to da je to jedini način da se nadomjeste prozodijske karakteristike poput intonacije, nedostupne pisanom jeziku. U svim ostalim značajkama kao što su ortografija, gramatika i rječnik e-poruka nastoji se oponašati dijalog dviju osoba. Međutim, ključna razlika krije se u tome što ne postoji fizička prisutnost drugog sudionika interakcije, a samim time postoji i vremenska odgoda odgovora, odnosno povrata informacija koja može trajati od nekoliko minuta do nekoliko dana pa čak i tjedana.

Pregled dosadašnjih istraživanja

Ancarno (2005) provela je istraživanje o žanru akademskih e-poruka, odnosno njihovoj pragmatičnoj funkciji. Istraživale su se četiri konverzacijske rutine upućivanja e-poruka (zahvala, isprike, zahtjevi i prijedlozi/ponude) te uspoređivale s konvencionalnom poštom. Istraživanjem se pokazalo da su akademske e-poruke relativno formalne jer na njih utječe žanr akademskoga pisma. Osim toga, pokazalo se da su izvorni govornici engleskoga jezika formalniji u oblikovanju e-poruka u odnosu na neizvorne govornike koji su neformalniji.

Lewin-Jones i Mason (2014) provele su istraživanje o stavovima akademskog osoblja i studenata o stilu i bontonu e-poruka, pri čemu se procjenjivala prihvatljivost pojedinih značajki e-poruka s obzirom na ravnotežu između formalnog i neformalnog dijela te, među ostalim, i na jezične značajke e-poruka. Istraživanjem se htjelo ukazati

i dati smjernice studentima i djelatnicima o primjerenom uporabi e-poruka u visokom obrazovanju.

Waldvogel (2007) proveo je istraživanje o načinu pozdravljanja i završavanja e-poruka među dvjema skupinama novozelandskih obrazovnih i djelatnika u industriji. Analizirano je 515 e-poruka korištenjem tehnika analize diskursa. Istraživanjem se pokazalo kako su u obrazovnim institucijama prevladavali neizravni i formalni stilovi komunikacije dok je među djelatnicima u industriji uočen neformalan način, prijateljski i izravan način komuniciranja.

Gimenez (2000) istražuje utjecaj govornih značajki e-poruka na poslovnu pisanu komunikaciju. Istražuje kontekst i stil koji se koristi u službenoj e-poruci te uspoređuje njezin utjecaj na poslovna pisma. Autor, nadalje, ukazuje na pojednostavljenu sintaksu koja se koristi u e-porukama s preferencijom korištenja subordiniranih ideja. Osim toga, u stilu pisanja e-poruka uočen je neformalan i personaliziran stil – primjericice navodi se u inicijalnom dijelu samo inicijal imena umjesto punog imena što je uobičajeno za poslovna pisma.

Prasad (2020) navodi kako pisanje e-poruka sadrži jasne, izravne, precizne i kratke poruke, čime se uvelike razlikuje od pisanja pisma. Istraživanje je provedeno među 25 studenata tehničkih fakulteta, a cilj je istraživanja osvijestiti važnost komunikacije e-porukom u poslovnom svijetu, prije svega ton i stil pisanja kao rezultat učinkovite korespondencije, a onda i uspješnijeg poslovanja. Studenti su dobili zadatak napisati e-poruke prije danih uputa i nakon. Uočeno je kako su poruke pisane prije danih uputa predmetnog nastavnika pokazivale značajke neformalne korespondencije, uporabu emotikona, razgovorni karakter, njih čak 80 % koristilo je kolokvijalne izraze, također nisu znali kako jasno navesti naslov maila ili e-poruke. Osim toga, studenti su imali problema i s formalnim dijelom e-poruke: čak 70 % studenata koristilo je velika slova u pisanju, a sama organizacija teksta bila je prilično siromašna. Nakon tih e-poruka, studentima su dane upute te su – ispravljajući vlastite greške – pisali nove e-poruke nakon čega je velik broj studenata usvojio pravilnu strukturu pisanja službenih e-poruka. Studenti su upozoreni na razlikovanje formalnih od neformalnih e-poruka, također ih se upozorilo na to kako započeti e-poruku, što navesti u središnjem dijelu, kako ju završiti, koji je pravilan izbor riječi, uporaba korisnih fraza, uporaba razgodaka i sl.

U većini dosadašnjih istraživanja uočena je, dakle, svjesnost o ispreplitanju elemenata svojstvenih neformalnoj komunikaciji, i shodno tome razgovornom karakteru e-poruka, s formalnim elementima. To je osobito vidljivo istraživanjem Prasad (2020) kojim je pokazano kako studenti s jasno danim uputama mogu oblikovati jasno i precizno strukturiranu e-poruku.

Metodologija i način istraživanja

U radu su se analizirale e-poruke koje su studenti uputili predmetnom nastavniku iz kolegija vezanih uz područja hrvatskoga jezika.²

Istraživanje je obuhvatilo e-poruke 200 studenata prve godine preddiplomskog (kolegiji Hrvatski jezik 1 i Hrvatski jezik 2) i 80 studenta diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (kolegij Hrvatski jezik akademske komunikacije) te e-poruke 30 studenata prve (kolegij Norme hrvatskoga standardnoga jezika) i 45 studenata četvrte godine Integriranoga preddiplomskog i diplomskog studija za učitelja (kolegij Metodika hrvatskoga jezika 2). Korpus istraživanja obuhvatio je 500 e-poruka koje su studenti uputili samo jednom nastavniku (autoru teksta) tijekom akademskih godina 2019./2020. (ljetni semestar) i 2020./2021. (zimski semestar). Riječ je o semestrima u vrijeme trajanja pandemije izazvane virusom Covid-19 i vremenu intenzivne komunikacije odnosno *online* konzultacija elektroničkom poštom. U radu su se uvrstili samo oni primjeri analiziranih poruka u kojima je bila veća pojavnost značajki obaju stilova jer su se u velikom broju poruka značajke ponavljale.

Nastojalo se istražiti udio administrativnoga stila u smislu formalnosti te razgovornoga stila u odnosu na neformalni dio. Istražile su se četiri sastavnice³: inicijalni dio (pozdrav), kurtoazni dio (uvodni dio); središnji dio i završni dio (pozdrav).

Rezultati istraživanja i rasprava

TABLICA 1. Primjeri e-poruka, inicijalni dio (pozdrav)

	značajke administrativno-poslovnoga stila	značajke razgovornoga stila	značajke obaju stilova
inicijalni dio (pozdrav)	(1) <i>Poštovana profesorice</i> (2) <i>Poštovana profesorice Vrsaljko</i> (3) <i>Poštovana</i> (4) <i>Poštovani</i> (5) <i>Poštovana Profesorice</i> (6) <i>Poštovana doc. dr. sc. Vrsaljko,</i>		(1) <i>Pozdrav profesorice</i> (2) <i>Poštovana profesorice, tek sam sada vidila mail.</i>

² U neformalnim razgovorima sa studentima o načinu početnog obraćanja, odnosno formulama pozdrava „nove“ digitalne generacije, naveli su kako e-poruke ne koriste, već samo u komunikaciji s pojedinim profesorima te taj oblik komunikacije drže pomalo zastarjelim.

³ Primjeri se navode u izvornom obliku bez jezičnoga korigiranja na koje će se svakako ukazati u daljnjoj analizi.

Svaka komunikacija započinje invokacijom. Ona prethodi komunikacijskom diskursu i počinje pozdravom. Sasvim razumljivo je onda da inicijalni uvodni dio, Tablica 1, kao što je i bilo očekivano, započinje formalno kao u primjerima (1–5) ili titulom i prezimenom kao u primjeru (6) čime se pokazuju značajke administrativno-pravnoga stila. Studenti uglavnom ne oslovljavaju neformalno ili miješaju značajke obaju stilova kao u primjeru (7). Nakon inicijalnog obraćanja u svim navedenim primjerima (1–5), koji se odnose na značajke administrativno-poslovnoga stila, te primjerima (1–2) koji se odnose na značajke obaju stilova nedostaju pravopisni znakovi (zarezi, uskličnici). U literaturi se ukazuje na problem započinjanja pisanja e-poruka, i to poznatim osobama, ali ne i bliskima (Pleše 2007). To predstavlja problem i studentima u komunikaciji s autoritetom kao što je predmetni nastavnik.

U svakom je slučaju zanimljiv za istraživanje dio koji se odnosi na uvodni dio e-poruka, Tablica 2, u kojemu studenti u najvećoj mjeri miješaju značajke obaju stilova: i razgovornoga i administrativno-pravnoga, djelomično samo sa značajkama administrativno-pravnoga ili razgovornoga. Upravo ta međusobna ispreplitanja rezultirat će brojnim pogreškama unatoč obvezi poštivanja jezične norme, kako navodi Blagus Bartolec (2017) – i na planu izraza i na planu sadržaja administrativni stil karakteriziraju česta odstupanja od standardnojezične norme, iako se teži jezičnoj pravilnosti. Kao temeljna značajka administrativno-poslovnoga stila navodi se nominalnost koja traži od toga stila zamjenu samoznačnih glagola suznačnim i odglagolnom imenicom. Silić i Pranjković (2005), među ostalim, navode primjer *biti u mogućnosti* (= *moći*) pa se tako bilježe primjeri: (2) *neću biti u mogućnosti*, (4) *nisam u mogućnosti prisustvovati današnjem predavanju* (u navedenom je primjeru također uočeno nerazlikovanje grafema č i ć), (18) *ukoliko ste u mogućnosti*. Sam način uvodnog dijela je formalan, kao u primjerima (6), (11), (12) *javljam* ili predstavljanjem kao u primjerima (3), (8), (18) i (23). Osim toga u uvodnim rečenicama pojedinih e-poruka navode se i razlozi upućivanja, kao u primjerima (2), (4), (6), (10–16), (18–20), (22), (24–26). Što se tiče sintaktičke strukture uvodnog dijela, koji se odnosi na uočene značajke administrativnoga stila, bilježe se duge rečenice kao u primjeru (27): *Na ispitnom roku u srpnju ste nama studentima s druge godine rekli da vam se obratimo prije ispitnog roka u rujnu, u vezi usmenog odgovaranja jer nam je jedino to ostalo s prve godine pa me zanima što će biti od toga i kada će se rok održati jer mi ga ne nudi na studomatu*. Ovakvim sintaktičkim strukturama, koji misaono i značenjski nisu povezane, otežano je nerazumijevanje sadržaja – jer kako bi komunikacija bila uspješna, poruka mora teći jednoznačno, onako kako ju je osmislio pošiljatelj. Naime, Katnić-Bakaršić (2001) navodi kako su rečenice administrativnog stilu u pravilu duge, s nizom zavisnih ili

TABLICA 2. Primjeri e-poruka, kurtoazni dio (uvodni dio, uvodne rečenice)

kurtoazni dio (uvodni dio, uvodne rečenice)	značajke administrativno-poslovnoga stila	značajke razgovornoga stila	značajke obaju stilova
<p>(1) studentica sam 4.godine Učiteljskog studija</p> <p>(2) Prekosutra, 22. travnja 2021. godine, neću biti u mogućnosti pristupiti Vašem predavanju jer sam imala smirni slučaj u obitelji.</p> <p>(3) Moje ime je xy^a i studentica sam prve godine redovnog preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj.</p> <p>(4) Zbog problema s električnom energijom u predjelu Privlaka nisam u mogućnosti prisustvovati današnjem predavanju.</p> <p>(5) Studentica sam prve godine "Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja", izvanredno.</p> <p>(6) javljam Vam se kako bih dobila informaciju o vanjskom prijelazu na Vaše sveučilište.</p> <p>(7) u privitku Vam šaljem sinopsis na uvid.</p> <p>(8) Zovem se XY i prva sam godina izvanrednog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.</p> <p>(9) Studentica sam prve godine Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izvanredni studij.</p> <p>(10) u privitku Vam šaljem ono što sam do sada napisala za diplomski rad.</p> <p>(11) Javljam Vam se zbog današnjeg predavanja iz kolegija Norme hrvatskog standardnog jezika.</p> <p>(12) javljam Vam se kako bi mi dali temu seminarskog rada za tešenski rok iz kolegija Hrvatski jezik akademske komunikacije.</p> <p>(13) U privitku Vam prilazem novi seminarski rad.</p>	<p>(1) studentica sam 4.godine Učiteljskog studija</p> <p>(2) Prekosutra, 22. travnja 2021. godine, neću biti u mogućnosti pristupiti Vašem predavanju jer sam imala smirni slučaj u obitelji.</p> <p>(3) Moje ime je xy^a i studentica sam prve godine redovnog preddiplomskog studija Rani i predškolski odgoj.</p> <p>(4) Zbog problema s električnom energijom u predjelu Privlaka nisam u mogućnosti prisustvovati današnjem predavanju.</p> <p>(5) Studentica sam prve godine "Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja", izvanredno.</p> <p>(6) javljam Vam se kako bih dobila informaciju o vanjskom prijelazu na Vaše sveučilište.</p> <p>(7) u privitku Vam šaljem sinopsis na uvid.</p> <p>(8) Zovem se XY i prva sam godina izvanrednog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.</p> <p>(9) Studentica sam prve godine Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izvanredni studij.</p> <p>(10) u privitku Vam šaljem ono što sam do sada napisala za diplomski rad.</p> <p>(11) Javljam Vam se zbog današnjeg predavanja iz kolegija Norme hrvatskog standardnog jezika.</p> <p>(12) javljam Vam se kako bi mi dali temu seminarskog rada za tešenski rok iz kolegija Hrvatski jezik akademske komunikacije.</p> <p>(13) U privitku Vam prilazem novi seminarski rad.</p>	<p>(1) Može onda biti teorijska tema Utjecaj materinskog jezika na razvoj govora?</p> <p>(2) Danas sam slučajno zaboravila označiti prisutnost, a bila sam na predavanju iz kolegija Norme hrvatskoga standardnog jezika.</p> <p>(3) Razmišljala sam da mi tema bude Utjecaj štokavskog narječja na razvoj govora predškolske djece. Što mislite?</p> <p>(4) Prijavila sam puten merlina danas ispit, no nisam bila u mogućnosti izaci jer sam odrađivala stručnu praksu.</p> <p>(5) Kada će biti reći rok iz predmeta Hrvatski jezik I?</p> <p>(6) na početku nove 2021. godine željela bih Vama i Vašoj obitelji poželjeti svako dobro, mnogo zdravlja i lijepih trenutaka.</p> <p>(7) Uporno sam pokušavala otvoriti link i nije uspijevalo.</p> <p>(8) Opet ja! Meni i dalje nije upisan Vaš kolegij! Sad se već brinem.</p> <p>(9) Da okolnosti su grozne za biti u bolnici, samo se nadam da će biti sve okej i da ću što prije moći kući, hvala vam puno na pritiči, nadam se da se čujemo što prije.</p> <p>(10) Meni se ni danas kao ni prethodnih dana neće prijaviti na Hrvatski jezik I, ispit koji će se pisati sutra.</p> <p>(11) Može li ispit biti popodne?</p> <p>(12) Hoću li i ja napraviti prikaz ovog članka na Merlinu?</p> <p>(13) Jeste možda na faksu?</p> <p>(14) I postoji li makon ovog roka još i komisiji ili ne?</p> <p>(15) Sad sam poslala i nadam se da će sve biti okej.</p>	<p>(1) ja sam se greškom na Merlinu upisala u Vaš kolegij iako prilikom upisa nisam izabrala ovaj kolegij</p> <p>(2) Kolegice su me obavjestile u vezi simulacije koja će biti sljedeći tjedan.</p> <p>(3) Poštovana profesorice evo su mi kolegice rekly da ste me danas prozvali u vrijeme ispita pa da provjerim zašto, jer sam ja taj ispit položila i čula se s Vama i sad ne znam što je bilo?</p> <p>(4) Bila sam trenuimo na Vašem predavanju, no nisam na vrijeme upisala svoju prisutnost na Melinu.</p> <p>(5) Hjelja sam Vas upitati i zamoliti da li je moguće priznavanje i kolegija iz 2. semestra Hrvatski jezik II (također sam ga odslušala i položila sa ocjenom odličan).</p> <p>(6) Upisala sam prvu godinu Ranog i predškolskog odgoja-izvanredni studij a po zvanju sam učiteljica s pojačanim hrvatskim jezikom.</p> <p>(7) Zanima me da li možda imate povratnu informaciju da li je moja tema diplomskog rada prihvaćena?</p> <p>(8) link koji ste postavili uz zadacu odnosno prikaz članka za predmet Ovlađavanje hrvatskim standardnim jezikom ne može nitko otvoriti.</p> <p>(9) javljam se da mi date seminarsku temu za ispitni dio iz kolegija Hrvatski jezik akademske komunikacije.</p> <p>(10) Poštovana, dogovoreno javiti ću kolegicama!</p> <p>(11) U redu, hvala na razumijevanju.</p> <p>(12) studentica sam 2. godine diplomskog ranog i predškolskog odgoja, nisam zadovoljila na 2. roku vaš predmet Hrvatski jezik akademske komunikacije, zanima me da li ćete ustupiti dodatni rok prije rujna?</p> <p>(13) Zadacu je evo predana i puno Vam hvala.</p> <p>(14) Upravo smo završili s predavanjem, međutim naše poruke u chatu nisu Vam dolazile, pa niste vidjeli kad sam Vam napisala da ste slučajno stavili prisutnost kolegija za srijedu umjesto za danas, četvrtak.</p> <p>(15) Postoji li mogućnost da prekosutra prva odgovorim jer imam pregled u bolnici u 11 h koji je neodgodiv.</p>

4 Radi zaštite privatnosti, imena studenata označavati će se xy.

kurtoazni dio (uvodni dio, uvodne rečenice)	značajke administrativno-poslovnoga stila	značajke razgovornoga stila	značajke obaju stilova
<p>(14) Javljam Vam se s užitkom možete li mi priznati kolegij Hrvatski jezik II s prethodno završenog studija (Učiteljski studij u Gospiću)?</p> <p>(15) Šaljem Vam ovaj mail kako bi Vas podsjetila na priznavanje kolegija Hrvatski jezik I.</p> <p>(16) U privitku Vam šaljem diplomatski rad.</p> <p>(17) moje ime je XY</p> <p>(18) ovim putem bih Vas željela zamoliti da, ukoliko ste u mogućnosti, prihvatite moj poziv za mentorstvo pri izradi diplomskog rada.</p> <p>(19) ovim putem Vam se obraćam kako bih Vas zamolila da mi priznate kolegij Hrvatski jezik akademске komunikacije</p> <p>(20) Javljam Vam se kako bih Vas pitala jeste li zaprimili moju prijavu iz kolegija Metodika nastave hrvatskog jezika.</p> <p>(21) Studentica sam 5. godine Učiteljskog studija</p> <p>(22) u prilogu šaljem seminar na temu Novinarsko-publicisticitički stil hrvatskoga jezika.</p> <p>(23) Zovem se XY i studentica sam četvrte godine razredne nastave.</p> <p>(24) Javljam Vam se u vezi pripreme za ocjenski sat iz Metodike hrvatskog jezika.</p> <p>(25) Javljam Vam se u vezi dogovora za izlazak na ispit iz kolegija "Hrvatski jezik akademске komunikacije".</p> <p>(26) Samo sam Vas htio obavijestiti kako sam danas (2.3.2021.) zaboravio označiti prisutnost</p> <p>(27) Na ispitnom roku u srpnju ste nama studentima s druge godine rekli da vam se obratimo prije ispitnog roka u rujnu, u vezi usmenog odgovaranja jer nam je jedino to ostalo s prve godine pa me zanima što će biti od toga i kada će se rok održati jer mi ga ne nudi na studomatu.</p>		<p>(16) Izmijenila sam cijeli rad u Harvarski stil i dodala što ste tražili, molim što nije bilo potrebno.</p> <p>(17) Javljam Vam se u ime izvanrednih studenata I. g RPOO, za ispit iz hrvatskog jezika koji je u 4. mjesec.</p> <p>(18) Postovana profesorice HVALA Vam od srca i molim Vas još jednom da mi oprostite što sam tako...</p> <p>(19) trebat će mi neko vrijeme da ovo ispravim pa Vam se javim.</p> <p>(20) Studentica sam prve godine "Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja", izvanredno.</p> <p>(21) Javljam Vam se u ime izvanrednih studenata, je li moguće ispitni termin prebaciti u 17 h, radi kolegica koje rade?</p> <p>(22) Ja sam danas trebala usmeno odgovarati, međutim nešto mi je iskrvnilo, morala sam do bolnice.</p> <p>(23) javljam se u ime druge godine dipl. stud., ostalo je nas par kolegica(6-7) koje nisimo položile vaš Kolegij(HRVATSKI JEZIK AKADEMSKE KOMUNIKACIJE), ovim putem bih Vas htjela zamoliti da nam izdate u susret, te da nam omogućite polaganje ispita prije rujna, ako je u vašoj mogućnosti.</p> <p>(24) Profesorici Ivoni i Vama nije uspjelo poslati iz prve rad pa ga ponovno šaljem</p> <p>(25) Molim vas oprostite mi slučajno sam stisnula na pogresnu,staru vec predanu zadacu. U prilogu šaljem tocu</p> <p>(26) Recite molim je li se ispit iz hrvatskog jezika odvija putem merlina, jer još uvijek ne vidim otvoren rok a navodno još samo sat vremena ostao do početka</p> <p>(27) Uporno sam pokušavala otvoriti link i nije uspijvalo.</p> <p>(28) Evo uspjela sam naci gdje bi trebala kopirati link koji ste mi poslali, ali kaže da soba za sastanak ne postoji.</p> <p>(29) krenula sam ispravljati greške, za margine u fudnotama mi piše da su na normal.</p> <p>(30) Učiteljskog studija Sveučilišta u studentica sam 5. g. Zadra te bih sjedeći jedan trebala diplomirati kod mentora profesora Roberta Bacalje.</p> <p>(31) imam jedan upit vezan za online ispit iz Hrvatskog I što ste danas spomenuli na početku predavanja.</p> <p>(32) kolegice su javile da ste im komentirali prikaz članka 2, te sam ušla na merlin da vidim da li ste meni stavili komentar.</p>	

nezavisnih rečenica što otežava misaone odnose među njima, što je onda u suprotnosti sa stalnom težnjom za razumljivošću, komunikativnošću navedenoga stila.

Međutim, u uvodnom dijelu pronađene su i značajke razgovornoga stila koje se uglavnom odnose na značajku započinjanja komunikacije „in medias res“, bez uvodnih rečenica, npr.: (1) *Može onda biti teorijska tema Utjecaj materinskog jezika na razvoj govora?*; (10) *Opet ja!...* (11) *Da okolnosti su grozne za bit u bolnici, samo se nadam da ce biti sve okej i da cu što prije moći kući, hvala vam puno na prilici, nadam se da se čujemo što prije.*; (13) *Može li ispit biti popodne?*; (15) *Jeste mozda na faksu?*; (16) *I postoji li nakon ovog roka još i komisijski ili ne?* (rečenica nema uvodnoga dijela, pozdrava i slično svojstveno službenom obraćanju itd). Unutar navedenih e-poruka bilježe se i značajke razgovornoga stila, i to onoga dijela koji ne pripada standardu, npr.: (13)...*na faksu*, (15)...*bit sve okej*. Naime, Vršaljko (2022) navodi kako se u razgovornome stilu javljaju i izrazi koji nisu dijelom standardnojezičnoga leksika. Ti izrazi mogu nesmetano funkcionirati samo unutar razgovornoga stila, književnoumjetničkoga i nekih žanrova novinarsko-publicističkoga stila.

Istaknulo se kako nema jasnih uputa kojim bi se zapravo stilom trebalo pisati e-poruke; jasno je da onda dolazi do miješanja stilova, i to u svim dijelovima 34 zabilježena primjera, među ostalim npr.: (1) *ja sam se greškom na Merlinu upisala u Vaš kolegij* (izraz poštovanja, ali bez uvodnoga službenog dijela); isto vrijedi i za uvodni dio sljedeće poruke: (15) *Zadaća je evo predana i puno Vam hvala*, službeno obraćanje, ali značajke razgovornoga stila vidljive su, npr.: (2) *kolegice su javile da ste im komentirali prikaz članka 2, te sam ušla na merlin da vidim da li ste meni stavili komentar, ušla na merlin i da li ste meni*; službeno obraćanje s poštovanjem dok kraj poruke sadrži razgovorni karakter kao u primjeru: (34) *Poštovana profesorice evo su mi kolegice rekle da ste me danas prozvali u vrijeme ispita pa da provjerim zašto jer sam ja taj ispit položila i čula se s Vama i sad ne znam što je bilo?*

Razlozi ovakva pristupa mogu se tražiti u tome da se e-poruke, kako navodi Pleše (2007), oblikuju kako osobit način komunikacije, među ostalim i kao hibridni oblik između pisma i razgovora ili pisanog i usmenog medija koji općenito karakterizira nedostatak brige za oblikovanje rečenica, odnosno nepoštivanje normi standardnoga ili pisanoga jezika. Naime, Vršaljko (2022) također navodi kako će brzina izmjena replika uvjetovati njihov „razgovorni“ karakter jer je cilj pratiti brzinu govora, pri čemu se izjednačavaju zakonitosti pisanoga i govorenoga jezika. Time se pismeni oblici komunikacije udaljavaju od svojih primarnih zakonitosti i poprimaju govorna obilježja, tako da se može govoriti, kako navodi spomenuta autorica, o „razgovornim“ porukama i „razgovornim mejlovima“.

TABLICA 3. Primjeri e-poruka, središnji dio

	značajke administrativno-poslovnoga stila	značajke razgovornoga stila	značajke obaju stilova
središnji dio	Razlog pisanja, nema stereotipa	Razlog pisanja, nema stereotipa	Razlog pisanja, nema stereotipa

Središnji dio e-poruka uglavnom nema stereotipa.

TABLICA 4. Primjeri e-poruka, završni dio (pozdrav)

	značajke administrativno-poslovnoga stila	značajke razgovornoga stila	značajke obaju stilova
Završni dio (pozdrav)	(1) <i>S poštovanjem</i> (2) <i>Lijep pozdrav</i> (3) <i>Srdačan pozdrav</i> (4) <i>Srdačan pozdrav!</i> (5) <i>Unaprijed hvala na odgovoru i srdačan pozdrav</i> (6) <i>Hvala, Lijep pozdrav!</i> (7) <i>Hvala Vam na razumijevanju!</i> (8) <i>Lijep pozdrav. Hvala Vam na odgovoru</i> (9) <i>Unaprijed Vam se zahvaljujem na vremenu.</i> (10) <i>Unaprijed zahvaljujem na odgovoru,</i> (11) <i>Unaprijed hvala i srdačan pozdrav</i> (12) <i>Hvala!pozdrav!</i> (13) <i>Unaprijedzahvalna, xy</i> (14) <i>S poštovanjem, xy</i> (15) <i>Hvala Vam na odgovoru.</i> (16) <i>Hvala Vam.</i>	(1) <i>Večer profesorice</i> (2) <i>Pozdrav profesorice</i> (3) <i>Vidimo se. Srdačno,</i> <i>Xy</i> (4) <i>Hvala. Lp.</i>	(1) <i>Sretan Uskrs!</i> (2) <i>Ispričavam se na smetnji. Lp</i> (3) <i>Srdačno, x</i> (4) <i>Hvala! X</i> (5) <i>P.S. Ispričavam se što šaljem mail ovako kasno i želim Vam ugodan ostatak večeri</i> (6) <i>Ugodan ostatak dana i srdačan pozdrav</i> <i>Unaprijed zahvalna, XY</i> (7) <i>U redu, zahvaljujem na brzom odgovoru!</i> (8) <i>Ispričavam se na smetnji, truditi ću se da se ovakve greške više ne ponavljaju.</i> (9) <i>Hvala na razumijevanju! Lijep pozdrav!</i> (10) <i>Lp</i> (11) <i>Unaprijed hvala na razumijevanju.</i> (12) <i>Ispričavam se na grešci, ubuduće ću 2 puta pregledati. LP</i> (13) <i>Dali Vam odgovara taj datum? LP</i> (14) <i>Ugodna večer, xy</i>

I u završnom dijelu e-poruka, Tablica 4, uglavnom se poštuje službeni način komunikacije administrativno-pravnoga stila pa su tako e-poruke započete službenim pozdravom, kao u primjerima (2–4) te zahvalom i pozdravom kao u primjerima (5–12) ili samo zahvalom kao u primjerima (13), (15) i (16) te izrazima poštovanja kao u primjeru (14). Kao i u svim analiziranim dijelovima, u većini e-poruka nedostaju pravopisni znakovi, konkretno uskličnik, kao u primjerima

(1–3), (5), (9–11). Primjeri (13) i (14) završavaju zarezom ili točkom kao u primjerima (15) i (16).

Međutim, u velikom su broju poruka u pozdravnome dijelu zabilježeni elementi neformalnoga načina svojstvenoga razgovornomu stilu. Naime, ovome stilu zbog uštede (ekonomije) govornih napora pomaže i eliptičnost govora, odnosno izostavljanje podataka koji narušavaju komunikaciju što se često čini s ustaljenim izrazima poput *večer, jutro, noć* i sl. umjesto *dobra večer, dobro jutro, laku noć* pa su tako zabilježeni primjeri: *Večer profesorice* (1), *Pozdrav profesorice* (2), *Srdačno* (3) i sl., ili uobičajeni način završavaju stvarnih, govornih, situacija, npr.: *Vidimo se.* (3). Specifična značajka je skraćivanje, također uštede radi, pa je postao značajka stila e-poruka, a to je izraz LP (4) kao skraćunica za *lijep pozdrav*.

Isti omjer odnosi se i na pozdravni dio u kojemu se također miješaju značajke obaju stilova, primjerice: *P.S. Ispričavam se što šaljem mail ovako kasno i želim Vam ugodan ostatak večeri* (5), *Ugodan ostatak dana i srdačan pozdrav* (6). Ili poruka koja svojim načinom obraćanja upućuje na razgovorni karakter („in medias res“), kao u primjeru *Dali Vam odgovara taj datum?* (13), ali je obraćanje službenoj osobi s poštovanjem *Vam*. U literaturi (Danet, 2001) ukazuje se na redundantnost završnog potpisa u e-poruci s obzirom na to da poruka već sadrži ime pošiljatelja, a potpis u poruci ne može imati težinu vlastoručnog potpisa na papiru koji je ujedno znak potvrde da je sam napisao poruku.

Ono što je svim dijelovima e-poruka svojstveno jest nebilježenje dijakritičkih znakova, i to uglavnom u Tablici 2 koja prikazuje kurtoazni dio (uvodni dio, uvodne rečenice), kao u primjeru (15) u dijelu koji se odnosi na značajke razgovornoga stila ili na značajke obaju stilova, kao u primjerima (26) i (29), kako je radu već i naznačeno. Naime, kako navodi Pleše (2007), nekorištenje dijakritičkih znakova može biti uvjetovano zato što njihova uporaba u primljenoj poruci rezultira znakovima koji ili ne postoje u hrvatskom ili služe za označavanje drugih glasova, što onda neminovno utječe na stil elektroničkih poruka. Jasno da se tehnologija uvelike promijenila od toga vremena; osim toga valja uzeti u obzir činjenicu da su e-poruke poslane s različitih uređaja. Suvremeni uređaji (pametni telefoni, tableti, prijenosna računala) imaju dodirne tipkovnice (uključeni dijakritički i drugi znakovi) te mogućnost jednostavnog prebacivanja među više odabranih (instaliranih) jezika i pisama, stoga uzroke nebilježenja dijakritičkih znakova tražimo drugdje (npr. brzina tipkanja na pametnom telefonu jer se do grafema s dijakritičkim znakovima dolazi posrednim putem – dulji pritisak na odgovarajući grafem bez dijakritičkog znaka. Slično navodi i Vršaljko (2014) analizirajući stil SMS poruka, ističući da se s obzirom na specifičnosti oblikuju zasebni jezični

diskursi. Nadalje tvrdi kako je u SMS porukama to i razumljivo s obzirom na činjenicu kako velika većina mobilnih uređaja ne podržava dijakritičke znakove, ali neslužbene, pa čak i službene e-poruke pisane na računalima koji imaju *hrvatsku* tipkovnicu, bilježe glas c.

Zaključak

U radu se nastojao istražiti udio administrativnoga stila u smislu formalnosti te razgovornoga stila u odnosu na neformalni dio. Istražile su se četiri sastavnice: inicijalni dio (pozdrav), kurtoazni dio (uvodni dio); središnji dio i završni dio (pozdrav).

Inicijalni dio, odnosno pozdravni, očekivano započinje formalno, tek djelomično miješanjem obaju stilova – razgovornoga i administrativnoga – što se može povezati s činjenicom (o kojoj govore i prijašnja istraživanja) kako je samo po sebi teško započinjanje službene korespondencija zbog obraćanja.

U uvodnom dijelu e-poruka studenti u najvećoj mjeri miješaju značajke obaju stilova – i razgovornoga i administrativno-pravnoga – djelomično samo sa značajkama administrativno-pravnoga ili razgovornoga. U tom se dijelu potvrđuju značajke administrativnoga stila koje se ogledaju u primjerima u kojima dolazi do zamjena samoznačnih glagola suznačnim i odglagolnim imenicama poput *neću biti u mogućnosti, nisam u mogućnosti prisustvovati današnjem predavanju*. Značajke se razgovornoga stila uglavnom odnose na započinjanje komunikacije „in medias res“, bez uvodnih rečenica, npr.: *Može onda biti teorijska tema Utjecaj materinskog jezika na razvoj govora?; Da okolnosti su grozne za bit u bolnici, samo se nadam da će biti sve okej i da cu što prije*. U tom se dijelu bilježe i ostale značajke razgovornoga stila, i to pojavljivanjem anglizama, žargonizama i sl., kao nestandardnojezičnih činjenica. Što se tiče središnjeg dijela, u njemu nema stereotipa.

I u završnom dijelu, kao i uvodnom, uglavnom se poštuje službeni način komunikacije administrativno-pravnoga stila, npr.: *S poštovanjem; Lijep pozdrav; Unaprijed hvala na odgovoru i srdačan pozdrav; Hvala, Lijep pozdrav!* itd., dok se u pozdravnom dijelu miješaju značajke obaju stilova.

Istraživanjem se pokazalo kako se u svim dijelovima miješaju značajke obaju stilova – administrativnoga, kojemu je visoka razina obveznosti poštivanja norme, i razgovornoga, kojemu je otklon od norme veći. Stoga, bez jasno definiranih odrednica stila i jasnih pravila, ne može se očekivati ni bolja razina akademske pismenosti koja podrazumijeva skup vještina i znanja potrebnih za aktivno sudjelovanje u svim oblicima akademske komunikacije te uključuje visoku razinu jezične i komunika-

cijske kompetencije, elemente informacijske, medijske i računalne pismenosti itd. Nejasno definirane značajke, dakle, otvaranju mogućnosti različitih stilova pisanja, odnosno miješanja stilova, čime se potvrđuje činjenica da administrativno-poslovni stil najviše utječe na razgovorni i obrnuto. Ovim su se istraživanjem, dakle, otvorila pitanja nekih budućih istraživanja iz ovoga područja.

LITERATURA

- ANCARNO, C. (2005). *The style academic mails and conventional letters: contrastive analysis of four conversational routines*. (Pristupljeno 29. travnja 2022.) https://www.researchgate.net/publication/267993625_The_style_of_academic_e-mails_and_conventional_letters_contrastive_analysis_of_four_conversational_routines
- BADURINA, L. (2015). Jezično raslojavanje: kritički osvrt na pojedina pitanja funkcionalne stilistike. U: A. Suvala i J. Panžić (ur.), *Zbornik radova Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*. 47–53. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- BLAGUS BARTOLEC, G. (2017). Glagolske kolokacije u administrativnome funkcionalnom stilu. *Rasprave. Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 43 (2), 285–309.
- BRAUTOVIĆ, M. (2008). Elektronička pošta i njezina uporaba u novinarstvu: Studija slučaja Butković–Sanader. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*. 2/4. 31–34.
- BRATANIĆ, M. (1999). „Bok, gospođo profesor!“ (O nesigurnosti u porabi pozdravnih formula u suvremenom hrvatskom jeziku). U: L. Badurina i sur. (ur.), *Teorija i mogućnosti primjene pragmatolingvistike*, 103–114. Zagreb – Rijeka: HDPL.
- CLARK, N. (2003). Email.// *Encyclopedia of New Media*. New York: Sage.
- DANET, B. (2001). *Cyberplay: Communicating Online*. Oxford – New York: Berg.
- FRANČIĆ, A., HUDEČEK, L., i MIHALJEVIĆ, M. (2005). *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- GIMENEZ C. J. (2000). *Business e-mail communication: some emerging tendencies in registrar*. *English for Specific Purposes*. br. 19. (3) (pristupljeno 3. svibnja 2022) <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490698000301>
- JOZIĆ, Ž. (ur.). (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- KATNIĆ-BAKARŠIĆ, M. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Naučna i univerzitetska knjiga.
- KOVAČEVIĆ, M. i BADURINA, L. (2001). *Raslojavanje jezične stvarnosti*. Rijeka: Izdavački centar.
- LEWIN-JONES J. i MASON V. (2014). *Understanding style, language and etiquette in email communication in higher education: a survey*. Taylor. Francis Online. (Pristupljeno 3. svibnja 2022.) <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13596748.2014.872934>
- PLEŠE, I. (2007). Etnografija pisanja: o nekim jezičnim i žanrovskim osobinama elektroničkih poruka/pisama. *Narodna umjetnost*, 44 (2), 167–184.

- PRASAD DURGA, V. (2020). *Email Writing: Understanding Structure, Tone and Style*. Waffen-und Kostumkunde journal br. 11 (10) (pristupljeno 3. svibnja 2022) <https://druckhaus-hofmann.de/gallery/2-wj-oct-2312.pdf>
- RIŠNER, V. i GLUŠAC, M. (2011). *Kroz mijene i dodire publicističkog stila*. Osijek: Kroatistička biblioteka Filozofskog fakulteta Osijek, Kolo Zrcalo sadašnjosti.
- TOŠOVIĆ, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*. Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität.
- TUĐMAN-VUKOVIĆ, N. (1999). Neke odlike jezika interneta; primjer elektroničke pošte. U: Badurina, L., Ivanetić, N., Pritchard, B. i Stolac D. (ur.), *Teorija i mogućnosti primjene pragmatolingvistike: Zbornik radova sa znanstvenoga skupa s godišnjeg sudjelovanja HDPL*. Rijeka – Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- SILIĆ, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- SILIĆ, J. i PRANJKOVIĆ, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- VRSALJKO, S. (2014). Izazovi nastave u 21. stoljeću kroz prizmu neformalnih oblika komunikacije. U: M. Orel (ur.), *Zbornik radova s EDUvision međunarodne konferencije Sodobni pristopi poučavanju novih generacija*. (41–48). Ljubljana.
- VRSALJKO, S (2022). *O značajkama razgovornoga stila hrvatskoga jezika*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- WALDVOGEL, J (2007). *Greetings and Closings in Workplace Email*. Journal of Computer-Mediated Communication br. 12 (2). (pristupljeno 3. svibnja 2022) <https://academic.oup.com/jcmc/article/12/2/456/4583009?login=true>
- 10 stvari na koje MORATE paziti kada pišete službeni e-mail*. Sinonim. (pristupljeno 28. svibnja. 2021.) <https://www.sinonim.hr/blog/10-stvari-na-koje-morate-paziti-kada-pisete-sluzbeni-e-mail/>
- Akademski pismenost*. (pristupljeno 26. travnja 2022.) (<http://struna.ihjj.hr/search-do/?q=akademski+pismenost#container>)

STYLISTIC ASPECTS OF THE REGISTER IN CROATIAN E-MAILS

Abstract

At the level of higher education, especially in recent times, e-mails on the borderline between formal and informal style have become the means of communication between students and professors. The paper explores the amount of administrative style in terms of formality and conversational style in terms of informal writing. Three components were investigated: the initial part (greeting), the courteous part of the email body (introductory part), the central and final part (closing). Furthermore, the paper does not analyze individual writing styles of the observed e-mails, but attempts to determine specific, mostly common features of these messages, some more conspicuous than others. The research utilizes a corpus of e-mails sent by 200 first year students and 80 final year students of Preschool Teacher Education Studies, as well as 30 first year students and 45 fourth year students of Teacher Education Studies. In total, the corpus includes 500 e-mails sent to a single professor (the author of this study) during the academic years 2019/2020 (spring semester) and 2020/2021 (winter semester).

KEYWORDS: *means of communication, e-mails, writing styles, administrative style, conversational style*

OPONAŠANJE DJEČJE GOVORNE PROIZVODNJE U JEZIKU HRVATSKIH MALEŠNICA I AUTORSKIH PJESAMA ZA DJECU

Iva BABIĆ
Sveučilište u Zadru
ibabic@unizd.hr

UDK 821.163.42-93-1.09
Stručni rad

Sažetak

U radu se istražuje oponašanje dječjeg načina govora (u razvojnim fazama usvajanja prvoga jezika s naglaskom na uporabu onomatopeja, stvaranje neologizama i prisutne ekstenzije značenja riječi) u narodnom i autorskom hrvatskom dječjem pjesništvu. Oprimjeruje se uporaba jezičnih elemenata koji u jeziku kao sustavu do tada nisu postojali, a kroz jezičnu igru dobivaju značenje u određenom kontekstu pjesme u kojoj funkcioniraju. Prikazuje se jezik hrvatskih malešnica s posebnim naglaskom na navedene jezične pojave i njihov utjecaj na kasnije autorske umjetničke pjesme za djecu. Ističe se i oprimjeruje vizualni izgled dječjih autorskih pjesama koje imaju netipično grafostilemski raspoređene stihove čime se jezična igra proširuje i dobiva dodatnu dimenziju recepcije. Glavna inspiracija jezičnim igrama u stvaranju stiha za djecu je upravo dijete i dječja igra što se dovodi u kontekst s igrom riječi u dječjoj poeziji. Jezične igre su kod dječjih pjesnika prisutne u različitim varijantama, npr. kao zamjene slogova u sintaktičkoj cjelini, stvaranje leksičkih ludizama, tj. neologizama, ortografske igre, stvaranje kaligrama itd.

KLJUČNE RIJEČI: *dječja poezija, jezično stvaranje, malešnice, neologizmi, onomatopeje*

Uvod

Istraživači i teoretičari dječje književnosti vezuju dječju književnost uz dječji svijet, no nameće se pitanje što je to uopće dječji svijet? Može li se jednostavno definirati? Čini se da i sam pokušaj definicije ovisi o poziciji iz koje i trenutku kada progovaramo. Što se u određenom vremenu i prostoru smatra dječjim uvjetovano je povijesnim i kulturološkim kontekstom. Dječju književnost stvaraju odrasli, no

živi li ona u dječjoj igri, sobi, glavici – odlučuje (i) dijete. Naravno, dijete ne bira okruženje u kojemu odrasta, pa tako ni umjetnost kojom je okruženo (poslije, tijekom odrastanja, mogućnost vlastitog izbora raste, no opet dijete bira između onoga što mu je ponuđeno, npr. između različitih slikovnica itd.), međutim svojom reakcijom na umjetnost, konkretno poeziju, dijete na neki način sudjeluje u dijalogu pa zatim (posredno) i u stvaralaštvu umjetnosti koja mu je namijenjena. Dječja poezija je za razliku od nekih drugih vrsta dječje književnosti (npr. stripova, romana itd.) isključivo ili isključivije dječja jer je odrasli čitaju samo u iznimnim slučajevima, a i tada čitaju u pravilu djeci (Diklić i Težak 1996: 6). Pretpostavka od koje polazi ovaj rad je da pjesnici moduliraju svoj jezik približavajući ga dječjem načinu govora što rezultira poezijom koja je djetetu bliska. Zima i Harmešak (2015) kronološki prikazuju pregled hrvatskih teoretičara koji dječje pjesništvo i dječju pjesmu u pravilu promatraju u njihovim povijesnim konkretizacijama. Uspoređuju to s proučavanjima njemačke teoretičarke Ruth Lore (1976) koja naglašava razlike i suodnos između narodne i umjetničke dječje poezije pri tome naglašavajući da je narodna paradigma dječje poezije uopće. Autorica se bavi postankom dječje pjesme i naglašava razliku od drugih oblika i žanrova dječje književnosti „koji nastaju iz svjesne odluke odraslih da napišu književni tekst za dijete“ (Zima, Hameršak, 2015: 275). Izvorište je dječjega pjesništva, prema Lorbe, u usmenoj nedječjoj poeziji koja kroz transformacije i transgresije biva adaptirana i kooptirana u dječju poeziju (Zima, Hameršak, 2015: 275). I hrvatski istraživači dovode u kontekst usmenu i autorsku dječju poeziju, pogotovo Milan Crnković koji je i dao prijedlog termina „malešnice“, no u svojoj knjizi *Hrvatske malešnice* (1998) u zbirku ravnopravno uvrštava i autorske pjesme (i vlastite i tuđe) uz usmene brojalice i uspavanke. Svi koji se bave dječjom književnosti i pisali su o njoj spominju, više ili fragmentarnije, povezanost dječjeg načina govora i pjesničkog jezika. Zalar (1979) ističe da je moderno dječje pjesništvo inspirirano totalitetom dječjega bića. Vrlo zanimljiv za ovu temu je i rad Milice Buinac (1987) u kojem autorica daje i kronološki presjek teorije književnosti i književne kritike na ovu temu, a posebno ističe (i oprimjeruje) „koliko je dječji izraz kao već postojeći stvaralački *document humaine* jedne dobi blizak pojmu poezije. Nepresušno vrelo odakle crpi čitava moderna književnost za djecu jest autentično dječje viđenje svijeta. (...) To je stanje stvaralačkog traženja potpuno otvoreno i spontano, lišeno svijesti o krajnjem dometu i svrsi traženja. Ponekad će pjesnici biti skloni da to stanje poistovjete s poezijom“ (Buinac, 1987: 210). Zalar u predgovoru *Antologije hrvatske dječje poezije* (1994) piše: „Nastojao sam izabrati one pjesme koje nose pečat djetinjskosti, dječje naivnosti, jednom riječju dječju autentičnost“ (Zalar, 1994: 5). Čini se da nije jednostavno opisati što je to dječja autentičnost i dječji svijet, no brojni su pjesnici, narodni i

autorski, svojom poezijom to pokušali. Narodna i autorska dječja poezija, koja je korištena u ovome radu, citirana je iz navedenih antologija i zbirki¹ naših najvećih proučavatelja dječje poezije, Crnkovića, Diklića, Zalara, Skoke, Hranjeca, Težaka itd. Tako da se zapravo izbor reprezentativnih pjesničkih ostvarenja preuzimao od stručnjaka za dječju poeziju težeći da se u radu prikažu ona ostvarenja u kojima je moguće ukazati na povezanost s dječjim govorom u njegovim različitim fazama. No, ponekad bi se kvalitetan primjer pronašao i negdje gdje se to i nije očekivalo, npr. u *Gramatici hrvatskoga jezika* (2016) se uz Balogovu pjesmu *Nogom nognimo* pojašnjava: „Radi prpošne igre riječi, koja uvijek privlači djecu, dječji će pjesnik, **baš po dječjem uzoru**, stvarati i takve riječi koje osim njega nitko ne upotrebljava i koje ne će ući u normativni rječnik književnog jezika“ (isticanje I. B.)² (Težak i Babić 2016: 41). Čini nam se zanimljivim istaknuti navedeni primjer da bismo dodatno istaknuli ono što smatramo ključnim za proučavanje ove teme, suodnos djeteta i poezije te govorno stvaralaštvo djeteta i pjesnički jezik dječje poezije koji biva zabilježen i proučavan i u stručnoj literaturi, npr. gramatici u navedenom slučaju.

Korijeni dječje poezije (kao i svake poezije) sežu u usmenoj predaji, a može se pretpostaviti da je stvaratelj određenih narodnih stihova i dijete. Etnografi i folkloristi prvi bilježe i objavljuju anonimno narodno stvaralaštvo. To su mahom brojalice, tapšalice, cupkalice, redalice, rugalice, pitalice i uspavanke. Pjesme vezane uz određene rituale³ i igre. Hrvatske narodne usmene dječje pjesme koje danas definiramo kao malešnice. U knjizi *Stihovi u pokretu* (2011) autorica Vladimire Velički i Ivanke Katarinčić ističe se važnost poezije kojom je dijete okruženo od najranije dobi. „U ranoj dobi s djetetom je u poticanju govora bitno slijediti prirodan tijek razvoja, od pokreta do uspavlivanja,(...). Ritmičkim ponavljanjem samoglasnika i suglasnika, prvim rimovanim stihovima malešnica koji se izgovaraju u zajedništvu odraslih i djece, poticajno ćemo utjecati kako na zdrav razvoj govora, tako i na cjelokupno zdravlje djeteta“ (Velički i Katarinčić, 2011: 7). U razvojnim fazama usvajanja jezika i ovladavanja govorom, djeca u svojoj govornoj produkciji stvaraju mnoga rješenja (za npr. lekseme koje još nisu usvojila u svom mentalnom lek-

¹ U popisu literature ovoga rada.

² Istanje autorice članka.

³ Važnost rituala u doba ranog djetinjstva je izuzetna. „Rituali pružaju sigurnost i tematiziraju arheptipsku građu koja je zajednička svim kulturama (...) (Preuschoff 2000). Rituali, odnosno socijalni kontakti povezani su s emocijama, a emocionalne dinamične interakcije, dakle emocije, intenzivno djeluju na sveukupno, pa i jezični razvoj i potiču ga“ (Greenspan, Lewis 2007). Više o toj temi se može naći u uvodnim poglavljima knjige *Stihovi u pokretu* (2011) Vladimire Velički i Ivanke Katarinčić.

sikonu) i ostvarenja koja su uvjetno rečeno i nejezična⁴ pa ćemo se u radu pozivati na istraživanja usvajanja hrvatskoga jezika, kojima su se bavili mnogi istraživači.⁵ Ovaj se rad pokušava baviti kompleksnom temom suodnosa i oponašanja dječjeg govora u jeziku hrvatskih malešnica i autorskih pjesama za djecu. Fokus će biti na opisivanju sličnosti između dječjega govora i jezika pjesnika u ostvarenjima naminjenima djeci – konkretno, poeziji.

Uspavanke i prve (jezične) igre

Jezični je razvoj povezan i uvjetovan emocionalnim, fizičkim, spoznajnim i društvenim razvojem djeteta. Prva komunikacija i prve igre (kao što je npr. maženje i škakljanje) koje se ostvaruju između djeteta i majke/staratelja imaju obilježja protokonverzacije naglašene auditivnim i psihološkim vrednotama govorenoga jezika.⁶ Tu možemo povući paralelu s dječjom poezijom i njezinim ritmom koji često odudara od ritma poezije namijenjene odrasloj čitatelju. Spomenute vrednote govorenoga jezika (dječju poeziju se prvo **sluša**) su vrlo naglašene u recitiranju i čitanju dječje poezije. Ritmičnost je i jedna od karakteristika dječje govorne proizvodnje pogotovo prisutne u igri. Brojalice, tapšalice i igralice su vezane uz pokret uz igru, ritam je tu izuzetno važan. On je živahan i slobodan, ponekad blizak svakodnevnom govoru, a ponekad kao da oponaša ritam plesa i drugih igara. Rima dječje poezije je slobodnija, manje usiljena – rime su ponekad zamijenjene polurimama (Diklić i Težak, 1996: 10). Djeca ovladavaju raznim vještinama u spontanoj igri, a vođene igre proizlaze iz spontanih. Anita Peti-Stanišić naglašava da i u vođenim igrama kojima se služimo u odgojno-obrazovnim procesima „treba izbjegavati pedagogiziranje i didaktiziranje“. Naglasak je na slobodi „bez koje igra prestaje biti igrom“ (Peti-Stanišić, 2009: 5). Tijekom razvoja simboličke igre ili često u literaturi nazvane igre uloga, djeca razvijaju i svijest o prenesenim značenjima kojima je cijela dječja književnost izuzetno bogata pa tako i poezija. Sloboda i igra se razvijaju paralelno s govorom i jezikom koji djeca usvajaju. Govor koji upućujemo djetetu (*maminski* odnosno *očinski*) redundantniji je u smislu količine

⁴ Više o nejezičnim sastavnicama dječjega govora u radu Dunje Pavličević Franić <https://hrcak.srce.hr/63090>.

⁵ Istraživanja usvajanja hrvatskoga jezika (Blaži, Vancaš i Kovačević 2001; Jelaska i Kovačević 2001, Pavličević-Franić 2005, Kovačević, Palmović i Hržica 2006; Stephany i sur.2007; Kuvač i Cvikić 2007; Jelaska 2007; Bežen, Budinski, Conjar 2009, 2010; Pavličević-Franić 2011).

⁶ Kod malog djeteta vrednote govorenog jezika djeluju dublje od sadržaja izgovorenog i zbog razloga što dijete ne razumije značenje svake izgovorene riječi itd.

ponavljanja i parafraziranja te je ujedno sintaktički i semantički jednostavniji (Ivšac, 2003: 95). Prilagođeni rječnik, korištenje hipokoristika, ritmičkih logatoma, onomatopeja, količina ponavljanja, korištenje više sadržajnih riječi, a manje funkcionalnih, ekstenzije značenja riječi – obilježja su i maminskog i dječjeg (ograničenog i razvojem govornog aparata itd.) govora, ali i dječje poezije. U prvoj fazi usvajanja jezika kod malenog djeteta zabilježene su „smislene besmislice“⁷ kojima se majka (staratelj) obraća djetetu izražavajući svoju radost, odnosno prve jezične igre. Zabilježeno je mnoštvo takvih primjera pri proučavanju razvoja djetetova govora, npr. „*Buciki, muciki, duciki, / Ruciki, puciki, bun!*“ (Kunić, 1991: 10). Kunić objašnjava zašto djeca s radošću prihvaćaju ovakve glasovne skupove i njihovo ponavljanja; to je zbog glasovne strukture riječi, pravilnog izmjenjivanja naglašenih i nenaglašenih slogova u stihu, zvučne rime i ritma (Kunić, 1991: 11). No vrlo vjerojatno i zbog samoga čina govorenja usmjerenog baš djetetu i često čina popraćenog i dodirima te izraženim vrednotama govorenoga jezika. Nešto slično nerijetko pronalazimo i u dječjoj poeziji – npr. u pjesmi „Mali patuljak“ Ivane Brlić-Mažuranić izraz (svojevrsna odmilica) *cincinculjak* provlači se kao neka vrst refrena: „Cincinculjak / Mali patuljak, / Nenice, seko, / Ne idi daleko!“ (Babić, 2020: 64). U fazi kvalitativne promjene krika, razdoblju komunikativnog glasanja, dijete se igra vokalima i proizvodi neprevodivu jezičnu igru koju staratelj/starija djeca/odrasli često prihvaćaju i spontano i oponašaju. U fazi vokalizacije i razdoblju brbljanja, dolazi do razvoja vokalnoga sustava te se pojavljuje slogovno glasanje i ritmički logatomi koji su često prisutni i u prvoj poeziji. Što bi bila prva poezija kojoj je dijete izloženo? Logično radi se o – uspavankama! Crnković uspavanke definira kao *malešnice par excellence* (Crnković, 1998:16) što je potpuno razumljivo kada se pogleda njihova primjena. Radi se o jednoj od rijetkih usmenih vrsta koja se i danas izvodi kao i nekada, uspavljujući dijete. Navest ćemo nekoliko stihova iz više različitih malešnica uspavanki: / Zibu haju,/ dete malo/ (Crnković, 1998: 50) /Nini, dušo moja!/ Nini, drago moje!/ (Crnković, 1998: 49) Nani, nani, naniću,/ na bukovu panjčiću./ (Crnković, 1998: 50) Nini, nani, drago moje/ (Crnković, 1998: 48) /Nani, nani, moj ditiću mali/ (Crnković, 1998: 49). Uspavanke u pravilu imaju karakterističan ritam kojim se oponaša zibanje kolijevke što je pokušaj konkretizacije već prisutnog zvuka (i ritma) onomatopejom u poeziju o čemu će biti više riječi kasnije. O uspavankama se više pisalo iz folklorističkog aspekta nego iz književnoteorijskog. Predojević (2013) daje pregled istraženosti autorskih i narodnih uspavanki, uspavanki promatranih kao književni tekst i kao folkloristički zapis, prikazuje motivsko-tematske osobitosti narodnih uspavanki i

⁷ Prvi ih je tako nazvao Kornej Čukovski (1882–1969.).

metodom anketiranja utvrđuje jesu li prisutne i danas nad dječjim kolijevkama. Pretpostavka je (a što navedeno istraživanje i sugerira) da i danas uspavljujući djecu pjevamo i koristimo ne samo poznate nam stihove (bilo autorske ili usmene tradicije) nego istovremeno stvarajući i već spomenute „smislene besmislice“ koje svojim ritmom, rimom, zvukom, imaju za cilj umirivanje djeteta i prenošenje emocije zaštite i ljubavi.⁸ Ponavljanja pripjeva „nini nani, nuna nina, nani nani, cuna nuna nunaj nunaj, nanaj nanaj, nina nana“ na razini ne samo hrvatske narodne i autorske (autorska se stvara na temeljima narodne) poezije već i svjetske, pokazuje sličnost u pristupu djeci kada govorimo o uspavankama. Oponaša se ono što dijete već čuje, kao što se u umirivanju male djece koristi uzvik Šššššš! (danas i putem zvukovnih igračaka i mobilnih aplikacija namijenjenih uspavljivanju beba) koji oponaša zvuk koji je dijete slušalo dok je bilo u utrobi (Babić, 2020: 58). Umijeće aktivnoga slušanja zahtijeva i reflektiranje tj. povratnu informaciju koju djeca već u vrlo ranoj dobi prakticiraju i prilagođuju svoj govor ovisno o slušatelju.⁹ Zima i Hameršak ističu da poetska funkcija nije jedina funkcija književnosti tj. konkretno poezije jer je poetska funkcija i kontekstualna kategorija. Citirat ćemo autorice: „(...) uspavankama koje se pjevaju u tmuni dječje sobe dominira konativna funkcija koja je određena orijentacijom na primatelja poruke, dok ćemo za iste uspavanke objavljene u antologiji usmene književnosti reći da imaju dominantno poetsku funkciju“ (Zima i Harmešak, 2015: 16).

Jezična ili lingvistička faza nastupa u većine djece oko prve godine života, no intonaciji i ritmu materinskoga jezika je dijete izloženo još u prijerodnome razdoblju. Fonsko-fonemska fazu obilježava djetetova hotimična produkcija glasova koje ono sluša u svojoj okolini. Djeca ne usvajaju tj. reproduciraju sve glasove u isto vrijeme i uvijek pravilno pa često mijenjaju riječi koje čuju i stvaraju svoj poseban jezik u ranome razdoblju razvoja govora (tijekom druge godine života). Nakon treće godine života glasovi se „pročišćavaju“ te bi se do maksimalno navršenih pet i pol godina trebali izgovarati čisto i ispravno (Aladrović Slovaček, 2019: 51).

Između prvih (opisanih i zapisanih) usmenih lirskih ostvarenja za djecu i suvremene dječje poezije nalazi se cijeli niz dječje poezije koju je karakterizirala izrazito pedagoška nota (autori su najčešće učitelji) i šabloniziranost forme i motiva. Primjerice Crnkovićev¹⁰ (1978) zaključak o hrvatskoj devetnaestostoljetnoj dječjoj

⁸ Predojević ističe da „tradicionalne uspavanke osim svoje primarne funkcije, često imaju i onu apotropijsku“ (2013: 4).

⁹ Muller (1972) je analizirajući razgovore 48 djece u dobi od tri do šest godina uočio različite tehnike poput npr. pažljivog gledanja koje su djeca provodila da bi zadržala pažnju slušatelja (Aladrović Slovaček, 2019: 39).

¹⁰ U opsežnoj studiji *Hrvatska dječja književnost do kraja XIX. stoljeća* (1978).

poeziji joj daje epitete „epigonstva, didaktičnosti, prigodničarstva, rodoljublja, klišeiziranosti motiva i patetičnosti“ (Zima i Hameršak, 2015: 286). Suvremenija se dječja pjesma „sve više oslobađa versificiranog pegadoškog prakticisma, postaje sve autentičniji izraz istinskih dječjih preokupacija, a na području forme lomi okove metričkih i ritmičkih kanona, nastojeći biti nesputana, živa, lepršava i slobodna kao dječja igra i misao“ (Diklić i Težak, 1996: 8). Malešnice, narodne dječje pjesme, stvaraju odrasli u neposrednom dodiru s djetetom i nadahnuti ponašanjem djeteta, uživljavajući se u njegov osjećajni svijet. Gotovo uvijek proizlaze iz igre i ostaju vezane za igru aktivno uključujući dijete. Povezuju riječi i pokrete te tako aktiviraju više osjetila. Namijenjene su i sasvim maloj djeci koja još nisu prohodala, a aktivno sudjeluju u npr. njihanju na koljenju dok se govori pjesma (Crnković, 1998: 7). Aladrović Slovaček (2019) piše sljedeće u kontekstu poticanja dječjega govornog izražavanja (u nastavi, no uvjerenja smo da je tako i prije): „Ako dijete ne govori, ono nema priliku oblikovati različite tipove teksta usmeno, ono ne vježba govorne vrednote, ne oslobađa se u svojem tijelu **koje također govori zajedno s jezikom**“ (isticanje I. B.)¹¹ (Aladrović Slovaček, 2019: 41). Akademik Petar Guberina¹², iznimna pojava u hrvatskoj znanosti (navest ćemo samo ukratko; autor verbotonalnog sistema, osnivač zagrebačke fonetike, utemeljitelj Poliklinike SUVAG itd.), ističe u svom djelu *Zvuk i pokret u jeziku* (1967) da su početci ljudske komunikacije u formi vrednota govorenoga jezika: „Prije svega čovjek, dok još ne može da se služi riječima (to jest kao dijete), pomaže se elementima govornih vrednota, mimikom i zvukom (krik, plač), da se izrazi. (...) Kad se dijete počne služiti artikuliranim glasovima, uloga vrednota govornog jezika smanjuje se, ali ne prestaje. I kad ljudski izraz postaje forma – sadržaj misli (a to se ostvaruje govorom, riječima), vrednote govornog jezika trajno su prisutne“ (Guberina, 1967: 27). Vrednote se govorenog jezika posebno očituju u dječjoj igri. Igra je predmet proučavanja antropologije, psihologije, pedagogije, sociologije itd. Dijete je i stvaralac igre, no ono i zatječe već gotovo ludističko naslijeđe koje utječe na oblikovanje njegova odrastanja i razvoja. Igra i djetinjstvo su imanentni, nedjeljivi dio kulture te su predmet kulturoloških, socioloških, etnografskih, povijesnih istraživanja (Duran, 2003: 23). Vladimira Velički, autorica je nekoliko izuzetno zanimljivih knjiga koje sadrže brojne malešnice i poeziju namijenjenu djeci te upute odraslima kako organizirati popratne jezične igre, a u jednoj od njih značajnoga naziva *Stihovi u pokretu* govori sljedeće: „Djeca i sama stvaraju besmislene stihove i na taj način jezik postaje njihova **igračka**. Neopterećeni prijenosom informacija iz čarolije

¹¹ Isticanje autorice teksta.

¹² <https://www.info.hazu.hr/clanovi/guberina-petar/>.

zvuka stvaraju se stihovi koji su ugodno nošeni uvijek istim ritmom, dok na kraju ne dođe buđenje – pronađen je onaj jedan koji lovi ili žmiri ili sl. (isticanje I. B.)¹³ (Velički, 2011: 14). Zanimljiva je analogija poezije i igre tj. jezika i igračke koja se ovdje provodi. U dječjem govoru igra se aktualizira na više načina i u pravilu nesvjesno npr. stvaranjem novih riječi prema već postojećim (npr. vjeverac od vjeverica), iskazima riječi/logatoma, stvaranjem ekstenzija riječi itd. U poeziji se igra realizira brojnim figurama igre riječi koja se uvijek temelji na ludičkoj funkciji, zvukovnom ili smislenom poigravanju jezikom. Postoji stotinjak vrsta igre riječima, razlikujemo fonetske, piktografske i leksičke skupine vrsta koje zatim sadrže brojne podvrste. Igru (riječima) kao i dječju poeziju karakaterizira metakomunikacijska funkcija. Značenje igre riječima istraživali su lingvisti, filozofi, antropolozi, psiholozi. Interdisciplinarna je (Bagić, 2010). Cjelokupna igrovna raznolikost djetinjstva najčešće se u literaturi razvrstava u tri kategorije: funkcionalnu igru, simboličku igru i igre s pravilima (Duran, 2003: 16). Funkcionalnu igru nalazimo i kod životinja i kod djece, ali simboličku igru te igre s pravilima rabe samo djeca. To su socijalne pojave po svojoj prirodi i po sadržajima, primjerice simbolička funkcija je tekovina kulture i prvotno se javlja u komunikaciji (Duran, 2003: 22). Igraju li se pjesnici poput djeteta? Balog navodi sljedeće: „Pa igra, rekao bih, igra je ono najkreativnije u ljudskom rodu, to je ono što često nazivamo poezijom. Igra je ekvivalent za poeziju“ (Balog prema Hranjec, 2000: 85).

Dječji govor u pjesništvu / pjesništvo u dječjem govoru?

Onomatopejski uzvici i izrazi predstavljaju i jeku – odraz stvarnosti. U početcima usvajanja jezika i razvoja dječjega govora izrazito su polifunkcionalni i prisutni i u značenju drugih (vrsta) riječi. Često zamjenjuju imenice i glagole koje dijete još nije usvojilo, npr. dijete vidi psa i na pitanje „Tko je to?“ odgovara *vau-vau*, dok na pitanje „Kako kaže pas?“ odgovara *av-av*. Uzvici u dječjem govoru i u dječjoj poeziji često ulaze u sintaktičke odnose s drugim rečeničnim članovima. Npr. u pjesmi „Grom iz vedra neba“ Ratka Zvrke: „Mjesec s neba srebro roni, / a pod hrastom pjesma zvoni, / jer vesela cvrčka tri / tu pjevaju: „Zri, zri, zri...“ // Dok se šumom pjesma širi, / u granama vjetrić piri, te polako pir-pir-pir, / i otkinu s hrasta žir“ (Balog, 1975: 235). Uzvik *zri zri zri* je u službi objekta, a uzvik *pir-pir-pir* u službi priložne oznake načina (Babić, 2020: 75). I djeca u svom govoru često koriste uzvikove na sličan način o čemu je pisala Dunja Pavličević-Franić u svom izu-

¹³ Istanje autorice teksta.

zetno zanimljivom radu *Jezik i nejezične sastavnice govora* (2008). Autorica ističe i oprimjeruje ulogu uzvika na razini riječi i rečenice u ranome razvoju jezičnoga usvajanja i zaključuje da se privremeno širenje jezičnoga polja osvaruje odmakom od jezičnoga sustava u dječjem govoru. Djeca u svojem govoru oblikuju specifični semantičko-gramatički sustav da bi ostvarila komunikaciju, a ta se komunikacija uspješno ostvaruje iako posjeduje velik odmak od jezičnoga sustava kojemu pripada. No ta privremena širenja jezičnoga polja unutar polja jezične inovacije također su stvorena u skladu s gramatičkim pravilima jezika u kojem se ostvaruju iako dijete pravila još ne poznaje. No, ono ih sluša i usvaja te reproducira u svojim govornim iskazima razne neologizme, logatome i onomatopejske uzvike koji zamjenjuju imenice/glagole itd. što govorna praksa dokazuje (*Dida je kuc-kuc. Mrkva je fuji. Vau-vau spava.*). U dječjem govoru oni funkcioniraju kao *komunikati*¹⁴ i ispunjavaju svoju komunikacijsku svrhu u privremenoj uporabnosti (Pavličević-Franić, 2008: 51–52). Tijekom druge godine života u dječjem se govoru javlja efekt udvostručenja, što znači da dijete nazive mnogih predmeta, bića ili radnji kojima je okruženo, imenuje tako da udvostručuje jedan slog. Primjerice u hrvatskome jeziku to je vrlo često kod onomatopejskih uzvika npr. *pa-pa* (pozdrav pri rastanku), *brm-brm* (automobil), *am-am* (jelo) itd. Odrasli koriste ove izraze na podjednak način u svom obraćanju djeci uvažavajući djetetovu potrebu za udvostručavanjem tj. lakšim perceptivnim zahvaćanjem i lakšim izgovorom (Aladrović Slovaček, 2019: 51). Najviše se hrvatskih onomatopejskih malešnica temelji na oponašanju ptičjeg glasanja što poslije vidimo i u autorskoj poeziji, napose kod Viteza koji se smatra začetnikom moderne dječje poezije u hrvatskoj književnosti, a njegova je poezija u bliskom suodnosu s usmenom narodnom poezijom. Vitez je isticao da je narodni stvaralac – zaigrano dijete. Igra riječi česta je u njegovoj poeziji i Hranjec ga ističe kao začetnika „igrive uloge dječje pjesme“ koju su nastavili Balog, Kanižaj, Paljetak, Femenić (Hranjec, 2006: 98). Vitezova pjesma „U gradu Čiri-Biri“ obiluje onomatopejama kojima djeca i imenuju životinje prije nego se počnu služiti imenicama pas, mačka, pijetao itd. Dodatnu vrijednost tekstovima koji sadrže onomatopejske uzvike kojima se oponaša glasanje životinja, daje i mogućnost da nakon nekoliko čitanja (jer djeca vole ponavljanja i često ih iniciraju) djeca aktivno sudjeluju i iako još nečitajući, oponašaju zvuk glasanja životinje, onomatopejski uzvik (Babić, 2020: 74). Citirat ćemo nekoliko stihova Vitezove pjesme; /imaju i Gic,/ imaju i Mic,/ imaju i Iš,/ imaju i Mu,/ imaju i Be,/ imaju i Ble,/ imaju i Av,/ imaju i Šiš, / imaju i Ga,/ imaju i Ko-ko-da.“ U malešnici „Piju piju pi“ uzvici se


¹⁴ Jezični znak kratke i privremene uporabnosti koji ispunjava svoju komunikacijsku svrhu, svojstven određenoj dobnoj skupini.

26 Metodologija istraživanja dječjega jezika

b) primjer ljestvice (KORALJE)

Dječake _____ Datum _____ Datum _____
 ime i prezime rođnja isporučenja

Mjesta _____ Mjesta u kojima _____ mjesta _____
 je održan test



PRVI DIO **RIJEČI KOJE RABE DJECA**

A. LISTA ZA PROVJERU RJEČNIKA

Djeca razumiju mnogo više riječi nego što kažu. Nas zanimaju riječi koje Vaše dijete kaže. Pregledajte molim Vas popis koji dajemo i označite one riječi za koje ste čuli da ih Vaše dijete upotrebljava. Ako Vaše dijete ima drugačiji izgovor, primjerice, 'lolo' umjesto 'lola' ili 'paka' umjesto 'pas', molimo vas da tu riječ svejedno označite i upišete. Upamtite: ovo je "popis riječi" koje rabi veliki broj djece. Ne brinite se ako Vaše dijete u ovom trenutku zna samo neke od njih.

VAŽNA NAPOMENA: Za sve pojmove za koje se u Vašem domu rabi neka druga riječ, molimo da upišete tu drugu riječ, pored navedene, primjerice, gumb-dugme-botun ili djed-dida-nono itd.

1. OPONAŠANJE ZVUKOVA I ŽIVOTINJSKOGA GLASANJA					
brt-brt	<input type="checkbox"/>	ku-ku	<input type="checkbox"/>	muu	<input type="checkbox"/>
ga-ga	<input type="checkbox"/>	ku-ku-ku	<input type="checkbox"/>	rijm-rijm	<input type="checkbox"/>
gr	<input type="checkbox"/>	kva-kva	<input type="checkbox"/>	tu-tu	<input type="checkbox"/>
jaol	<input type="checkbox"/>	mijau	<input type="checkbox"/>	vau-vau	<input type="checkbox"/>

Objavila "Naklada Slap", 2005. godine

SLIKA 1. *Ilustracija iz knjige Metodologija istraživanja dječjega jezika*

također koriste na sličan način : „Piju piju piju pi/ glasali se pilići/ koko koko koko da,/ mama koka pita“ (Najljepše dječje pjesme i brojalice: En ten tini... 2016: 4). Mnoga djeca prve rečenice grade malim brojem osnovnih, središnjih riječi tj. u početnoj fazi naravno samo i jednom riječju koja ovisno o komunikacijskoj situaciji tj. kontekstu ima potpuno i raznovrsno značenje. Npr. riječ/rečenica u dječjem iskazu „Vau-vau!“ ovisno o komunikacijskoj situaciji i vrednotama govorenoga jezika može značiti: „želim ići do psa“/“pas je tamo“/“bojim se psa“ itd. Nedostatak gramatičnosti i vokabulara u ranoj fazi ovladavanja govorom nadoknađuje kontekst. Holofaze tj. jednočlani iskazi koji zamjenjuju cijele rečenice traju od 1 do 1,5 godine i često se sastoje i od već opisanih uzvika. Slijede dvočlane rečenice koje se pojavljuju od 1,5 do 2 godine. Telegrafski govor pojavljuje se od 2 do 2,5 godine, a odrastanjem dijete proširuje rečenične strukture svojih iskaza. (Aladrović Slovaček, 2019: 57). U Priručniku za Komunikacijske razvojne ljestvice KORA-

LJE¹⁵ u listu za odgovore tj. Provjeru rječnika riječi koje djeca koriste, onomatopejski se uzvici nalaze na prvome mjestu što se vidi na priloženoj ilustraciji.

U dječjoj autorskoj poeziji susrećemo i tzv. konkretnu poeziju¹⁶ koja se ostvaruje na različite načine. „Autentično dječje viđenje, potaknuto igrom, željom, maštom ili snom, (s)pušta ukupnost iskustva na razinu kreativne zamjedbe koja se manifestira u izrazu kao slika. Potreba za slikom u izražavanju djece proistječe iz prirodne dječje psihičke dispozicije, a ne iz želje za ekspresivnim efektom“ (Buinac, 1987: 217). Pjesnik naprotiv, svjesno stvara slike. Djeca u svom okruženju vide slike i gdje ih (možda) nema, primjerice u oblicima oblaka, automobilima itd. Radi se o nonsensnoj analogiji antropomorfizacije igračaka i stvari iz svog okruženja pa se tako u dječjem govoru može čuti da *je plišani medvjedić gladan/ tamo živi knjižnica/ automobil nije obučen* (radilo se o kabrioletu kojega je trogodišnjak vidio po prvi puta) itd. Velički naglašava da se od 3., odnosno 4. godine života snaga pojedinih glasova „povlači ispred doživljaja slike koja nastaje iz riječi u kojima su glasovi nestali. Naravno da snaga glasova ostaje i dalje djelotvorna u pozadini – to primjećujemo u veselju s kojim djeca sve do mlađeg školskog uzrasta prihvaćaju ritam, igre glasovima, zvuk jezika i glazbu riječi. Međutim slika dolazi sada u prvi plan, a ona je jača što se više zasniva na slikovitim glasovima. Iz glasova izrasta riječ koja djeluje na djecu“ (Velički, 2011: 16). Pjesnici također obilno koriste slične postupke, njihov cilj je nasmijati dok su djeca potpuno nesvjesna eventualne komičnosti svog iskaza. Vitez npr. oživljava predmete (sedlo laje: lopta pita: šta je?), povezuje različite pojmove po nonsensnoj sličnosti (jeka koja skače po drveću ima kitnjast rep), stvara vesele složenice (pastir Goni-stado, pijanac Guc-nirado), slaže kumulativno alogične animalističke sveze (krzno od komarca, kljun od divljeg jarca, perje od srndaća, bumbar bez gaća) (Hranjec, 2000: 18). Pjesnici tu antropomorfizaciju i sliku pokušavaju prenijeti u poeziju koja se onda i gleda, a ne samo čita. Primjerice, grafostilemi su česti u dječjoj autorskoj poeziji kao npr. u pjesmi „Tri mesara“ Luke Paljetka (1994: 80) u kojoj raspored uzvika sugerira pokret buhe, njeno kretanje i hop – skakanje po papiru:

¹⁵ <http://www.nakladaslap.com/pds/pregled/be4e079b7cf8a4e17a58b79495e06ec8f>.

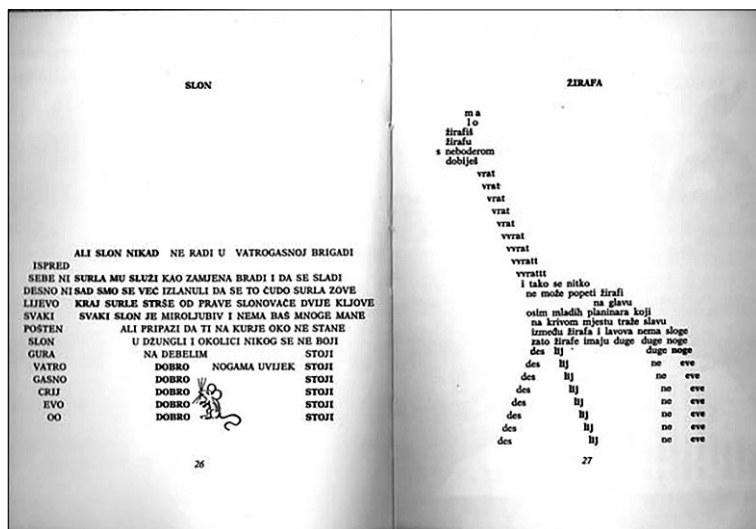
¹⁶ Termin za revolucionarno modernistički pokret u poeziji koji se osim što se čita - i gleda. Više je vizualan nego verbalan.

(...) Bum-bam-bop!
 Drž buhu!
 hOp
 hOp
 hOp
 p
 O
 H
 hOp O
 h P!

Čini se kao da se pokušava (i uspijeva) prenijeti određena sinestezija, slike, pokreta i zvuka kroz riječ i vizualan izgled stiha. Neki autori idu i dalje u ovoj podvrsti dječje poezije stvarajući svojevrsne kaligrame, vizualne ili konkretističke slikovne pjesme. U hrvatsku ih dječju poeziju uvodi Grigor Vitez, no Kanižaj je u toj igri forme učinio najveći iskorak u našoj dječjoj književnosti. Grafičkom predodžbom često naglašava neka obilježja motiva o kojemu piše. U zbirci Šarabara (1976) autor poziva dijete „da preuzme „šarabaranje“, da i ono pokuša sastaviti „već stvoreno“ (Kanižaj, 2007: 242). Djeca se na taj način često i igraju npr. stavljajući kamenčiće/kockice/igračke u određeni oblik.

Igra riječima je u pjesništvu Paje Kanižaja često istaknuta već naslovom npr. zbirka stihova *Zdrprmapan* iz 1990. godine sadrži nonsensnu igru riječi zdrman. Zalar ističe da „djeca stvaraju neobične jezične i ritmičke kombinacije, racionalne i nonsensne, o čemu svjedoče brojne brzalice, razbrajalice i druge tvorevine zabilježene u dječjoj narodnoj lirici, a isto tako različita jezična i slogovna konstruiranja, kojih se, više ili manje, svi sjećamo iz vlastitog djetinjstva“ (Zalar, 1979: 64). Navodi i primjer iz vlastita djetinjstva, igru „stranog“ jezika, rastavljajući riječi na slogove, svaki se vokal ponavlja stavljajući ispred njega glas p.¹⁷ Točno to u ovoj i brojnim drugim svojim pjesmama (a i prozi) rabi Kanižaj: /ja sam malo/ japa sapam mapalopo/ zdrprmapan/ zdrman zdraman./ U ovim primjerima možemo odgonetnuti riječ, no česte su dječje igre govorenja posve izmišljenim jezikom, u poeziji to imamo kod brojalica, mahom malešnica. Npr.:

¹⁷ U Slavoniji se među djecom takva igra jezikom naziva „pačji jezik“. I. B.



SLIKA 2. Kanižaj, Pajo. Kaligrami iz zbirke Šarabara

Enketi,
penketi,
cukete,
me,
abele,
babele,
domi – ne,
els,
pels,
cupidraus,
marš hinaus !

Ena, vena,
tota, sija,
sava, raka,
tika, taka,
vaj, vija,
vam !

*malešnice (Crnković, 1998: 64)

Peti-Stanišić (2009) ističe da djeca „od oko šest godina postaju sposobna dodavati slogove i zamjenjivati im mjesta, npr. *japa tepebepe vopolipim* i sl., a u dobi oko osam godina mogu govoriti unatraške. Upravo takve igre predstavljaju trećinu svih jezičnih igara koje djeca spontano igraju, dok su ostatak igre riječima, slogovima, morfološkim oblicima, rečenicama i dr.“ (Peti-Stanišić, 2009: 6).

U ranim fazama razvoja govora kod djece često je prisutno izražavanje u određenim slogovima riječi te stvaranje novotvorenica prema već usvojenim izrazima. U autorskom dječjem pjesništvu prisutne su novotvorenice stvarane načelom asocijacije (najjabukskija jabuka–Hribar) zatim prema dječjoj logici (bubamara-bubamarac) pa primjenjivanjem desufiksacije i deprefiksacije (Femenić) i mogli

bi nabrajati u nedogled, no ono što je pjesnicima (i djeci) zajedničko je igra, igra riječima kojoj prethodi maštovita zaigranost. Navest ćemo nekoliko primjera;

Patuljak	Četka
Čovječast	Jedna četka,
čigrast	Etka,
čovuljak	Ka -
čizmonog	Četkala je – ala la...
tuljak	(...)
brkovit	-Naš magarčić,
kukuljak –	Arčić,
PATULJAK !	Čić -
(Isaac, Salih)	Skočio u potočić !
	(Femenić, Stanislav)

Žutokljunac	Nije lako bubamarcu
Ja sam bunac	Nije lako bubamarcu,
žutokljunac.	bubamarinu muškarcu
	između tolikih bubamara
Curedirac,	iste boje, istih šara,
nikadmirac,	znati koja je njegova Mara.
brzotrk.	

Ja sam sivac	Pa bubamarac mora vrijeme gubiti
zasvekrivac.	i sve redom bube ljubiti,
	Bubadaru, Bubaklaru, Bubabaru,
	da pronađe svoju Maru.

Gumožvakac,	(Balog, Zvonimir)
svudaskakac,	
jakošmrk.	(Ivanković, Josip)

Hrvatski jezik ima bogatu morfologiju i u procesu usvajanja i ovladavanja njime (a proces jezične automatizacije traje sve do jedanaeste ili dvanaeste godine života!) dolazi do čestih gramatičkih poopćavanja glagola niske učestalosti. Oblici glagola visoke učestalosti rijetko su podložni gramatičkome poopćavanju. I u usvajanju imenske morfologije mogu se naći primjeri gramatičkoga poopćavanja npr. najčešće kod duge množine (konjovi prema slonovi) (Kuvač i Palmović, 2007: 59). To vidimo i kod pjesnikova bubamarca. Neki nazivi za životinje nemaju svoje mo-

cijske parnjake (npr. vjeverica, kornjača, noj, bubamara itd.), no djeca ih u svom govoru stvaraju prema već utvrđenim nastavcima za druge vrste. Tako je i Balog stvorio svoga bubamarca. Obilježja tzv. dječje gramatike (vlastitog jezičnog sustava kojim si djeca olakšavaju proces usvajanja sklonidbenog sustava hrvatskoga jezika) su, prema autoricama Kuvač i Cvikić (2003), pojednostavljivanje (uporabom različitih sufiksa, tvorbom umanjena, izbjegavanjem provođenja glasovnih promjena), neprovođenje svih gramatičkih pravila (odstupanje od sklonidbenoga uzorka), poopćavanje pravila (pojedina pravila primjenjuju i na one imenice na koje se pravilo ne odnosi) i nepostojanje niti jednoga temeljnoga oblika (ne služenje uvijek nominativom jednine za tvorbu ostalih oblika) (Aladrović Slovaček, 2019: 55). Izvorni govornici hrvatskoga jezika rano počinju ovladavati morfologijom i pri tome proizvode šarolika odstupanja, npr. trogodišnjaci (u manjoj mjeri i četverogodišnjaci) koriste umanjene čime znatno pojednostavljuju sklonidbu i izbjegavaju glasovne promjene koje se događaju pri sklonidbi istih neumanjeničkih oblika (Kuvač, 2017: 27). Istraživanja pokazuju da se i kod šestogodišnjaka ostvaruju oblici poput *nosorogi, jastuki, noktevi, čovjeki* itd. (Kuvač, 2017: 28). Derivacija tj. dodavanje istog nastavka za novu riječ koja dobiva i novo značenje je vrlo produktivan način stvaranja novih riječi u dječjim iskazima. U pjesmi Bore Pavlovića, *Borovi*, dolazi do stvaranja novog oblika riječi - „vihorovi“ po analogiji kojom djeca dolaze do npr. „konjovi“ : Ono/ što čuvaju/ Borovi/ to su / neki/ tajanstveni/ šumski/ dvorovi/ gdje samo/ vjetar/ govori/ i duboki/šumski/ zborovi/ vihorovi“ (Zalar, 2002: 79). Stijepo Mijović Kočan u svojoj pjesmi *Ići-stići* koristi deminutive „ljudići, čovječići, svejedići, svežderići“ što je često i u dječjem govoru, dijete tek treba upoznati i usvojiti supletivne alomorfe pa dok ih ne usvoji, stvara svoje npr. ljudi – ljud. Leksem *ljud* možemo pronaći u Balogovoj pjesmi *Nogom nognimo*: „ (...) da ljud što više ljudne!“ (Zalar, 2002: 114). U pjesmi Stijepa M. Kočana dolazi do novih leksema stvaranih deminutivskim formantom –ljak; visuljak, trčuljak, letuljak, plivuljak (Zalar, 2002: 120). Najprepoznatljivija Balogova humorna igra je izvođenje riječi u nonsensnoj jezičnoj igri. Razbijanje riječi i poigravanje morfemima Balog je bogato razvio, zanimljivo je da je malešnica koju ćemo citirati zabilježena upravo u Balogovu rodnom kraju (Zalar, 1979: 67).

*malešnica zabilježena u Vrbovcu

Šibum šibovala,
Kamen kamovala,
Trnom trnovala,
Bičum bičovala,
Hižom hižovala,

KLIM SE KLIMATAO
DIM se DIMATAO
NOGA se NOGATALA
GLAVA se GLAVATALA
DRM se DRMAO
KLOPA se KLOPATALA

Klopom klopovala,
 Stenom stenovala,
 Knigo knigovala,
 Grehom grehovala,
 (...)

DAN se DANIO
 VRAT se VRATIO
 BRAT se BRATIO
 VRT se VRTIO
 (...) (Balog, Zvonimir)

(Zalar, 2002: 121)

Fonemske jezične igre kod Baloga funkcioniraju i kao „fiziološki fonostilem“ npr. Moj fafa vove fe maffin (Moj tata zove se Martin). Ovdje se radi o doslovnom progovaranju dječjim načinom govora jer kod djece su u razdoblju ovladavanja govorom često prisutne i omisija, supstitucija te distorzija pojedinih glasova.¹⁸ Oponašanje je tu neprikriveno jer je sam subjekt koji govori u prvome licu – dijete. Glasove koja djeca nisu ispravno usvojila, obično ispuštaju ili zamjenjuju drugim glasovima. Balogove metateze, npr. nosorog-rogonos, nonsensne analogije npr. trgovina-prebirovina, opredmećivanje jezika, doslovno shvaćanje (A gdje su vrata kroz koja se ulazi u povijest?) također su oponašanje dječjega (Hranjec, 2000: 97). Zalar zaključuje o Balogovu pjesništvu: „Balog, iako i sam po zvanju nastavnik, jednako radikalno obračunava s uvriježenom pedagoškom tendencijom, kao što je odlučno raskinuo s petrificiranim motivima i formom. Pjesnik i dijete, u čudesnom jedinstvu, nadvladali su u njemu odgojitelja (...) Balog gradi slike, metafore i čitave pjesme koje zrače autentičnim pjesništvom i autentičnom dječjom zbiljom. Pregrada između dječjeg i odraslog u njemu je vrlo tanka, svedena na minimum (...)“ (Zalar, 1979: 73). Paljetak koristi donekle sličnu jezičnu igru u svojoj zbirci *Miševi i mačke naglavačke* (1973) no na drukčiji način, on nabraja slične postojeće lekseme pa ubacuje novu složenicu koja se slaže s već navedenima u prefiksu/sufiksu, navodeći npr. „štreckalo, peckalo, štipkalo, pipkalo, rackalo, žackalo, lickalo, grickalo, vickasto, mickasto“. Hranjec tvrdi da je Paljetak „stvorio PRAVI dječji pjesnički jezik; nije posrijedi približavanje djetetu ili oponašanje, nego je to autentični dječji izraz, „podjetinjen“ u svim elementima pjesničkoga diskurza“ (Hranjec, 2000: 60). U dječjem su govoru česte ekstenzije značenja riječi u kojima uvijek ima neke logike i pjesnici to često preuzimaju. Primjerice u Kutenovoj pjesmi *Djeca i maca* poznatijoj po prvom stihu / Pokraj peći maca prela/ (koja je danas i uglazbljena kao i mnoge druge navedene

¹⁸ Tzv. omisija - ispuštanje glasova ili samo nekih njegovih dijelova i supstitucija – međusobna zamjena glasova, najčešće nerazvijena glasa glasom koji već postoji iz istog izgovornog sustava, primjerice ruka-luka, te distorzija – pogrešno ili iskrivljeno izgovaranje određenog glasa (Aladrović Slovaček, 2019: 51).

pjesme, npr. *Bubamarac* itd.) Kutenova mačka iz pjesme prede kao i sve mačke, ali autor igrom riječima prelazi na područje irealnog i djeca traže od mačke da im isprede platno itd. Djeca također tek trebaju usvojiti značenja određenih homonima od kojih jednome vjerojatno nisu toliko izloženi (u kontekstu ove pjesme danas pogotovo, termin presti platno). Crnković ističe osobitosti Kuterenove dječje poezije kao što su igre riječima, elementi nonsensa, onomatopeja, humor itd. Uspoređuje ga s Vitezom koji je naravno puno bliži suvremenom djetetu, no ističe da i jedan i drugi pjesnik polaze od istih shvaćanja. Shvaćanja djeteta i njegove nevine logike (Crnković prema Kuten, 1988: 87). Crnković govori o stvaralaštvu Krunoslava Kutena: „on ne želi da bude školnik, nego mu je stalo do toga da, poput bezimenog narodnog pjesnika u pučkim dječjim pjesmama, bude sudrug, pratilac i djetetov prijatelj u igri. On s djetetom osluškuje prirodu, bez kolebanja prelazi granice realnog, prihvaća bez čuđenja djetetov redosljed vrijednosti, uživa s djetetom u igri svodeći na igru i sve one obrede što prate djetetovo ulaženje u takozvani ozbiljni život“ (Diklić i Težak, 1996: 15). Inovacijski leksemi¹⁹ u dječjem govoru nastaju najčešće primjenom već usvojenoga izraza u novom kontekstu. Neologizmi u ranome jezičnom razdoblju rezultat su i djetetove nesvjesne stvaralačke aktivnosti i pokušaja da se izrazi (npr. *Operi ruke! Operio sam., Najedio sam se. Vidi mama konjove., Gdje su bubanji?*). Neologizmi su i (logičan) odgovor na metaforičnost jezika koju djeca tek trebaju upoznati i razumjeti (npr. *Zašto stol može imati noge, a kuća ne?*). Djeca stvaranjem novih riječi popunjavaju leksičke praznine u svojem iskazu te asocijativno povezuju nerazumljive riječi sa značenjem neke već im poznate riječi. Dječji neologizmi su češći u predškolskoj²⁰ nego u školskoj dobi, a mlađa djeca češće stvaraju neološke tvorbe semantičkih neologizama dok se kod starijih (od sedme do desete godine) ostvaruju gramatički neologizmi pa je tako zabilježeno *strujakač* umjesto utikač, *kremati se* umjesto mazati se, *vrtikator* za ventilator itd. (Aladrović Slovaček, 2019: 62). Značenja koja djeca pridaju riječima ovise o konceptualnom razvoju, djeca se služe kontekstualnim znanjem kako bi odredila kategoriju i značenje nekih novih riječi. Proširuju i sužuju značenja riječi (Aladrović Slovaček, 2019: 59). Kanižaj je također veliki majstor igre riječi koja sasvim slobodno gradi nonsensni

¹⁹ „Dječje neološke tvorbe koje u govoru označuju nastanak “semantičke greške” pri čemu dolazi do razlike između normativne i komunikacijske gramatike. Takvi leksemi nastaju kao posljedica razlike između gramatike govora koju dijete tek treba naučiti i logike govora, tipične za razinu pragmatične jezične komunikacije u fazi ranoga usvajanja jezika” (Pavličević-Franić, 2005: 15).

²⁰ Ovaj zaključak se temelji na istraživanjima korpusa hrvatskoga dječjeg jezika I. Furlana (1990) i D. Pavličević-Franić (2005), više o zaključcima na ovu temu u *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika* (60–67).

humor. Pjesniku je često polazište upravo dječji govor pa kao što dijete u sricanju prvih rečenica ne zna za govorno-jezična pravila pa izostavlja ili dodaje pojedine elemente (često pritom igrajući se) - to čini i pjesnik ignorirajući pravopisna i druga jezična pravila (Hranjec prema Kanižaj, 2007: 241). Kritika ga smatra „ponajvećim humoristom u suvremenoj jezičnoj dječjoj igri“ (Hranjec, 2000: 48), njegovo pjesništvo je obojeno nonsensom. Citirat ćemo nekoliko stihova u kojima je očit odmak od standardne norme: „mrzim padež/ točka mrzim/ vozi kola/ smrti brzim“. Hranjec smatra da se ovom hinjenom nespretnošću pjesnik želio što više približiti prvotnom, dječjem govoru koji ne pozna normu. „A taj dječji spontانيت, to igranje, taj „zezatorski jezik“ (A. Novaković), upravo on – u takvoj organizaciji – nasmijava dijete“ (Hranjec, 2000: 50). Nasmijati dijete je cilj (naravno ne jedini, no vrlo bitan) i potvrda uspješnosti pjesme koji se postižu humorom koji se često kao što se pokušalo prikazati prethodnim primjerima ostvaruje i pomoću jezika. Humor je u dječjoj poeziji prisutan u nonsensnim stihovanim igrama, kratkim pjesmama u formi vica i zagonetke, epigramskim basnama, animalističkim alegorijama itd. Morfosemantička poigravanja i grafički ekshibicionizmi najčešće služe izazivanju humorističnog efekta tj. nastoje nasmijati dijete (Diklić i Težak, 1996: 9). U svom eseju *Djetinjstvo i poezija* Vitez je dječju pjesmu povezo s usmenim stvaralaštvom i opisao što djetetu treba ponuditi u poeziji – humor, naivnost, personifikacije, izvrtanje smisla, pretjerivanje, igru...“ (Vitez prema Hranjec, 2000: 14). Citirat ćemo nekoliko stihova njegove pjesme *Gdje ćemo smijeh sijati?*: *Gdje ćemo smijeh sijati? / Po dvorištu/ Igralištu/ Šumom, ispod granja –/ Gdje god je igranja.* Osim humora, dječju poeziju karakterizira i česta narativnost čime ta poezija zalazi u lirsko-epsku poeziju. Pričaju u svojim pjesmama i Vitez, i Balog, i Kanižaj, i Paljetak na svoje načine. Dječji senzibilitet i dječja znatiželja su posebno otvoreni prema fabuli i toga su pjesnici svjesni (Diklić, Težak, 1996: 10). Dječje maštovito viđenje svijeta koji ih okružuje od najranije doba biva potpomognuto antropomorfizacijom okoline i od strane odraslih osoba pa tako npr. Sunce ide spavati navečer, ptice nas pozdravljaju, automobil je gladan itd. Dijete zahtjeva priču, pitanjima potiče „radnju“ i svojim *Zašto?* često dovodi odrasle sugovornike u probleme. Pjesnike čini se ne.

Zima i Harmešak (2015) zaključuju sljedeće u kontekstu Vitezove i Balogove poezije: „Način je postupanja s jezikom kod ova dva pjesnika donekle različit, no obojica svjesno **subvertiraju etonormativnost**²¹ kojom se jezični sustav posreduje djetetu.(...) Potom, obojica pjesnika uzimaju u obzir djetetovo iskustvo

²¹ Tendencija da se posredno ili neposredno psihološke i društvene norme odraslosti razumijevaju kao mjerodavne i za iskustvo djeteta.

spominjane etonormativnosti kojom se definira djetetova inkulturacija i socijalizacija, uključujući i njezin jezični segment“ (Zima, Harmešak, 2015: 301). Znači bez dociranja (djetetu) u svojem dječjem pjesništvu, pjesnici oponašaju dječji govorni izraz, približavajući tj. vraćajući ga na neki način tako djetetu od kojega je igra riječima i započela.

Zaključak

Dječja poezija i dječje govorno stvaralaštvo nisu istovjetni, no dječja poezija u pravilu sadrži u sebi elemente dječje govorne proizvodnje i inspirirana je dječjim pogledom na svijet i dječjom igrom (riječima). Na manjem, ali reprezentativnom korpusu dječje narodne i autorske poezije, uzimane u pravilu iz antologija hrvatske dječje književnosti (urednika poput Baloga, Crnkovića, Diklića, Zalara, Skoke, Hranjeca, Težaka...), prikazani su načini oponašanja dječjega govora (u svojim razvojnim fazama) jezikom poezije. Dijete se od najranije dobi preko glazbe, uspavanki, slikovnica, igre itd. susreće s umjetnosti. Poezija se danas infantilizirala, približila se djetetu (i) oponašajući ga, a i u starijim malešnicama se mogu zapaziti slični elementi. Dovođenjem u paralelu elemente dječjeg govora u svojim različitim fazama i pjesnički jezik, pokazalo se koliko su ponekad i nejasne granice između dječjeg/pjesničkog, npr. kod progovaranja zaumnim jezikom, tko tu govori dijete ili pjesnik? Možda je bitnije pitanje, tko tu razumije? Je li potrebno razumijevanje? Nemoguće je uvijek u potpunosti obuhvatiti „što je pjesnik/dijete htio/htjelo reći“ i mišljenja smo da taj neuhvatljivi dio jezika poezije/dječjega govora daje posebnost koja bi vjerojatno izostala kada bi se mogla u potpunosti objasniti. To posebno možemo dovesti u kontekst s brojalicama koje unatoč brojnim teorijama u pravilu nisu rastumačenih značenja (od teorija da se radi o ostacima vjerskih formula, oponašanju brojenja iz svijeta odraslih itd.) i iako i djetetu i pjesniku nerazumljivih semantičkih značenja, one žive u dječjim igrama i s radošću se prenose i ponavljaju. Ritam, kontekst, igra i ostale vrednote govorenoga jezika nadvladavaju semantiku. Teorija hrvatske dječje poezije ističe (makar i marginalno ponekad) suodnos djeteta i jezika. Kao što smo oponašanjem prvih dječjih logatoma *ma-ma-ma* vjerojatno stvorili leksem *mama* i dali mu semantičko značenje, tako i daljnjim oponašanjem dječjega izraza dajemo dodatna značenja dječjoj poeziji koju djeca vrlo dobro prepoznaju jer je na „njihovome jeziku“!

Dječja je poezija stvorena zbog i radi djeteta, inspirirana je djetetom i pokušava ga oponašati ne samo govorom, imaginacijom i igrom, nego i sveukupnom slobodom doživljaja. Kanižaj je u razgovoru s Ivom Zalarom rekao: „Ako jedna pjesma

iskreno nasmije mlade čitatelje, druge vrijednosti u njoj ne treba tražiti” (zabilježeno u Hranjec, 2000: 59). Ne treba puno tražiti, ostale vrijednosti su često vrlo očite.

Tema koju se pokušalo obuhvatiti ovim radom je vrlo kompleksna i ostavlja velike mogućnosti daljnjih istraživanja.

LITERATURA

- ALADROVIĆ SLOVAČEK, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
- BABIĆ, I. (2020). Uzvici u dječjem govoru i dječjoj književnosti. *Magistra Iadertina*, 15 (2), 57–88.
- BAGIĆ, K. (2010). *Jezični ludizam*. Vijenac : novine Matice hrvatske za književnost, umjetnost i znanost, 426, 7–7 (pristupljeno 10. ožujka 2022.) <https://www.matica.hr/vijenac/426/jezicni-ludizam-1833/>
- BALOG, Z. (1975). *Zlatna knjiga svjetske poezije za djecu*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.
- BUINAC, M. (1987). Književnost i dječje stvaralaštvo u riječi. U: Livija Kroflin i dr. (ur.), *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- CRNKOVIĆ, M. (1998). *Hrvatske malešnice*. Zagreb: Školska knjiga.
- CRNKOVIĆ, M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske književnosti: Od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- DIKLIĆ, Z., Težak, D. i Zalar, I. (1996). *Primjeri iz dječje književnosti*. Zagreb: Di-Vič.
- DURAN, M. (2003). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- GUBERINA, P. (1967). *Zvuk i pokret u jeziku*. Zagreb: Zavod za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- HAMERŠAK, M. i Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
- HRANJEC, S. (2000). *Smijeh hrvatske dječje književnosti*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- IVŠAC, J. (2003). Rani komunikacijski razvoj. U: M. Ljubešić (ur.), *Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*. (85–105). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- KUNIĆ, I. (1991). *Kultura dječjeg govornog i scenskog stvaralaštva*. Zagreb: Školska knjiga.
- KANIŽAJ, P. (1982). *Šarabara*. Zagreb: Mladost.
- KANIŽAJ, P. (2007). *Zapisi odraslog limača*. Zagreb: Školska knjiga.
- KUTEN, K. i drugi (FILIPOVIĆ, I., VARJAČIĆ, Lj., HARAMBAŠIĆ, A., MILAKOVIĆ, J., POGAČIĆ, M.) (1988). *Stari sat*. Zagreb: Mladost.
- KUVAČ, J. i PALMOVIĆ, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- KUVAČ KRALJEVIĆ, J. (2017). *Otključavanje jezika*. Zagreb: Hrvatsko interdisciplinarno društvo.

- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2008). Jezik i nejezične sastavnice govora. *Jezik*, 55 (2): 41–80.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- PETI-STANTIĆ, A. i VELIČKI, V. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- PREDOJEVIĆ, Ž. (2013). Narodne usmene uspavanke u suvremeno doba - od klasi- fikacije do izvedbe U: A. Pintarić (ur.), *Zlatni danci 14 - Suvremena dječja književ- nost II*. (203-221). Osijek: Filozofski fakultet Osijek.
- TEŽAK, S. i BABIĆ, S. (2016). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- VELIČKI, V. i KATARINČIĆ, I. (2011). *Stihovi u pokretu*. Zagreb: Alfa.
- ZALAR, D. (2002). *Poezija u zrcalu nastave*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- ZALAR, I. (1994). *Antologija hrvatske dječje poezije*. Zagreb: Školska knjiga.
- ZALAR, I. (2007). *Antologija hrvatske dječje poezije*. Zagreb: Školska knjiga.
- ZALAR, I. (1979). *Suvremena hrvatska dječja poezija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Najljepše dječje pjesme i brojalice. En ten tini...* (2016). Zagreb: Naša djeca.

IMITATING CHILDREN'S WAY OF SPEAKING IN THE LANGUAGE OF CROATIAN NURSERY RHYMES AND ORIGINAL POEMS FOR CHILDREN

Abstract

This paper examines imitating children's way of speaking (in development stages of acquiring first language with emphasis on the usage of onomatopoeia, forming neologisms, and occurring extensions of word meanings) in Croatian folk and original children's poetry. It exemplifies the usage of linguistic elements which have not existed in the language as a system until then, but through language play have acquired meaning in a certain context of a poem in which they function. To add on, the language of Croatian nursery rhymes is presented with special emphasis on aforementioned linguistic phenomena and their impact on later children's poems. The paper also emphasizes and provides examples of the visual appearance of the children's poems that have atypical graphostylemic arrangement of the verses which expands the language play and enables it to acquire an additional dimension of reception. The main inspiration for language play in creating verses for children is a child and children's games. Children's poets use various types of language play, such as, changing syllable order in a syntactic unit, creating ludic lexical items, that is, neologisms, orthographic play, creating calligrams, etc.

KEYWORDS: *children's poetry, creating new lexical items, nursery rhymes, neologisms, onomatopoeia*

III.

SUVREMENI KONTEKST DJETINJSTVA

CHILDREN'S INTEGRAL COGNITION OF THEIR OWN ENVIRONMENT AND THE TREND OF CONTENT FRAGMENTATION IN THE SUBJECT NATURE AND SOCIETY

Tamara KISOVAR IVANDA
Department of Teacher and Preschool
Teacher Education
University of Zadar
tivanda@unizd.hr

UDK 37.013:3/5=111
Original research paper

Abstract

The paper analyzes contemporary trends in the structuring of the school subject Nature and Society in Croatia, in the European Union and in the world. The increasing complexity of curriculum concepts in the teaching of Nature and Society invites researchers to reflect on the need to fragment the content of the subject from the perspective of individual scientific disciplines that permeate within the subject. At the same time, the problem arises in terms of priorities between the characteristics of the developmental age of primary education students and the emancipation of certain scientific disciplines included in the current structure of the subject Nature and Society. When it comes to the implementation of the school subject Nature and Society, 25 out of 27 EU countries prioritize characteristics of students' developmental age, adopting the concept of full or partial integration of teaching areas, while only Italy and Romania are inclined to fragment and separate individual subjects of Nature and Society into separate subjects. The Croatian curricular approach, following the characteristics of the developmental age of primary education students, has also kept the integration and permeation of the subject areas of this subject as its basic principle.

KEYWORDS: *Nature and Society, integration of teaching areas, fragmentation of teaching areas*

Introduction

In early childhood, children spontaneously develop the ability to self-perceive and distinguish themselves from other people in the environment, as well as from their natural and social environment. Spontaneous acquisition of early and preschool child experiences replaces a systematic and holistic approach to constructing knowledge

during school learning or learning inspired by extracurricular activities.

Nature and Society is an interdisciplinary subject that integrates scientific knowledge of the natural sciences, social sciences, humanities, technology and information technology. The natural sciences introduce students to the world of research and cognition of nature, and the social sciences and humanities to the life of people and social relations based on respect for and acceptance of human nature (Ministry of Science and Education, 2019). The teaching of Nature and Society will encourage students to understand their own environment and explore true and scientifically based facts about it in a holistic, interdisciplinary, integrated approach to children's reality.

Natural sciences such as chemistry, physics, biology, and nature-related aspects of geography introduce students to research and knowledge of nature. Social sciences and humanities such as history, sociology, philosophy, economics, social aspects of geography, and political science introduce students to human life and social relationships based on respect for and acceptance of human nature. In the process of learning and teaching the subject Nature and Society, the knowledge of the technical-information field is also important (MZO, 2019). This area includes the correct, safe and purposeful use of various forms of technology, especially information and communication technology, as well as the acquisition of knowledge, development of skills and abilities to use technical and information products in everyday life. By adopting the concepts of these areas interdisciplinary and integrated, the student develops related competencies by promoting not only their skills in their natural and social environment, but also as a free-thinking being reflects and changes its actions and position in the same environment.

The basic determinant of an interdisciplinary approach is the integration of various information, data, techniques, perspectives, concepts and theories from two or more disciplines (Repko, 2008:11). This complex domain represents a space for meeting and permeation of different scientific disciplines, as well as the creation of a new domain of knowledge that is formed between disciplines in the process of integrating their knowledge. Interdisciplinarity does not aim to challenge existing academic disciplines, but to expand knowledge through the construction of new domains of science.

Concepts of teaching Nature and Society in the European Union

According to Blaseio (2006) in the countries of the European Union, we can notice five basic conceptions of teaching Nature and Society with regard to the degree of integration of individual scientific (subject) areas:

- a) Full integration of all teaching areas in the first three grades of primary school

In Poland, in the first three grades of primary school, ten teaching areas are integrat-

ed, taught by one teacher, without division into subjects. The teaching area *Observacija i došvicadzenie* (Observation and Experimentation) integrates natural science, geographical and historical aspects, partially overlapping with the subject Nature and Society in the Croatian school system.

b) Integrated teaching of Nature and Society

17 of the 27 countries of the European Union adhere to the fully integrated concept of the subject Nature and Society. We consider the integrated concept of teaching Nature and Society to be one that integrates natural-scientific, social and geographical contents.

TABLE 1. European Union countries with integrated teaching of Nature and Society

Country	Course title	English translation
Croatia	Priroda i društvo	Nature and Society
Belgium	Flemish: Wereldoriëntatie French: Éveil: Éveil Scientifique, Éveil Historique, Éveil Géographique	Orientation in the world Introduction to natural sciences, history and geography
Ireland	SESE: Social, Environmental and Scientific Education	Social, environmental and sci- ence education
Netherlands	Oriëntatie op jezelf en de wereld	Orientation: me and the world
Spain	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Learning about the natural, so- cial and cultural environment
Germany (differences at the provincial level)	Sachunterricht Heimat und Sachunterricht	Education about surroundings Homeland and surroundings education
Austria	Sachunterricht	Surroundings education
Greece	Melete Periwallontos	Studying the surroundings
Litva	Pasaulio pažinimas	Respect and understanding of the environment
Luxemburg	Evil aux sciences, á l'histoire et á la géographie	Introduction to natural sciences, history and geography
Portugal	Estudo do Meio	Studying the surroundings
Mađarska	Környezetismeret	Studying the surroundings
Slovenija	Spoznavanje okolja	Environmental education (nature and society)
Češka	Prvouka	Initial education
Slovačka	Prvouka	Initial education
Cipar	Patridognosia	Homeland education
Bugarska	Uvodna búlgarska istoriya, geografíya i estestvoznanie	Introduction to Bulgarian history and geography with science

c) Partially integrated teaching of Nature and Society

In the three countries of the European Union, natural sciences and geography are integrated in the early elementary grades of primary school, which do not include the contents of the social sciences.

TABLE 2. European Union countries with partially integrated teaching of Nature and Society

Country	Course title	English translation
Denmark	Natur/teknik	Nature and technics
Finland	Ympäristö – ja luonnontieto	Nature and environment
Latvia	Dabaszinibas	Fundamentals of natural sciences

d) Integration within the separate subject areas of Nature and Society

In the three countries of the European Union, the teaching contents of Nature and Society are integrated in the early elementary grades of primary school within separate subject areas of nature and society.

TABLE 3. European Union countries with integration within the separate subject areas of Nature and Society

Country	Course title	English translation
Estonia	Loodusõpetus Inimeseõpetus	Natural Sciences Social Sciences
Malta	Science Social studies	Natural Sciences Social Sciences
Sweden	Naturorienterande ämnen Samhällsorienterande ämnen	Natural Sciences Social Sciences

e) Contents of Nature and Society within separate subjects

In the two countries of the European Union, in the early elementary grades of primary school, the teaching contents of Nature and Society are separated into three separate subjects.

TABLE 4. European Union countries with contents of Nature and Society within separate subjects

Country	Course title	English translation
Italy	Scienze Storia Geografia	Natural Sciences History Geography
Romania	Istorie Geografie Științe naturale	History Geography Natural Sciences

The analysis of the concepts of achieving the goals and tasks of the subject Nature and Society in the pedagogical practice of lower grades of primary school in the EU shows that the disintegration of contents and a separate subject approach to the contents of this subject eliminates the fundamental difference between methodical approaches in lower and higher grades of primary school. The main problem of teaching conceived in this way is the unconformity to developmental age of the child (De Zan, 2005, Bezić, 1975, Letina, 2016). In this sense, Klewitz (2011) points out that the basic problem of the disintegrated approach to teaching Nature and Society is the inability of primary school students to successfully achieve such goals and adopt appropriate content for each individual science. The author questions the transfer of professional knowledge and concepts, the introduction to scientific methodology and the precise use of scientific terminology without a significant role of a methodical approach to all thematic dimensions of this subject. Only the pedagogical didactic-methodical approach to these requirements starts from the situation of a child who investigates, who should understand the phenomena of his living environment integrated, systematically and in a verifiable form, and also in accordance with the child-accessible cognitive approach and cognitive methodology.

Learning about a child's life surroundings in Japan

Pupils in Japan start attending primary school (shougakkou) at the age of six. The primary level of education covers the first six years of schooling. During this period, the following subjects are studied: Japanese language, learning about life surroundings (1st and 2nd grade), social sciences (3rd grade), natural sciences (3rd grade), arithmetic, music culture, art and handicrafts, household and physical culture (Harada, 2004). There is a fully integrated approach to the contents of Nature and Society in the first two grades of primary school (learning about life surroundings) and a partially integrated approach from 3rd to 6th grade of primary school (social sciences, natural sciences).

Learning about life surroundings as a subject first appeared in 1989 as part of the National Reform of Curriculum Standards as an expression of efforts to introduce new pedagogical-anthropological guidelines and changes into the traditional subject-oriented national curriculum. In the next round of educational reform in 1998, this subject experienced an even more integrated approach with a new concept of cognitive perception (*chiteki kizuki*) that emphasizes the connection between perception, experience and symbolic speech-abstract level of cognition (Harada, 2004) and seeks to overcome existing subjects in accordance with the characteristics of the developmental age of students in the first and second grade of primary school.

Integration within the frameworks of Science and Social Studies in the United States

School subject Nature and Society is strongly influenced by the social and cultural determinants of a country, and in a situation of extreme diversity of these determinants in 50 different USA states, the concept of teaching Nature and Society within separate social and natural science subject areas is understandable. Gutwerk (2007) provides a systematic insight into the curriculum structure of these subjects, pointing out that in the USA, the subject areas of Nature and Society in primary school are approached within the framework of two subjects: *Science* and *Social Studies*.

The National Curriculum has centralized access to the subject of *Natural Science* by the *National Science Resources Center* (NSRC) from 1980 to the present (Gutwerk, 2007). The introduction of the term science literacy into pedagogical use, as well as the establishment of the *National Committee on Science Education, Standards and Assessment* (NCSESA) in 1993, began to attach special importance to science in teaching. Given the diversity of social and cultural determinants in different U.S. states, establishing centralized standards for the Social Science subject is a much more challenging task. Nevertheless, in 1994, with this task, the *National Council for Social Studies* (NCSS) was established, which conceived the subject of social science as an integrated interdisciplinary subject.

Education about surroundings in England

Since 1989, a *National Curriculum* (www.nc.uk.net) in England has regulated what is learned in the individual subjects from key stage 1 to key stage 4, and from 5 to 16-year-old pupils during compulsory schooling. The National Curriculum includes the description of the knowledge to be learned and the standards to be achieved for each school subject in year groups 1-11. Primary education refers to key stages 1 and 2, i.e. to 5 to 11-year-old school children in the year groups 1 to 6 the secondary level on key stages 3 and 4, i.e. for 11 to 16-year-old students in year groups 7 to 11. The main subjects in primary education are Mathematics, English and Natural Sciences.

Subject knowledge is not only covered in the main subject "Science", but also in the subjects History, Geography, Technology and Design, Information and Communication Technology and in the subject "Citizenship" (not compulsory in primary education). Although formally the contents in Education about Surroundings are not integrated, links between the subjects are, according to the National Curriculum, expressly desired (Möller, 2007).

Nature and Society in Croatia

De Zan (2005) points out that in the Educational Plan and Program of 1984, subject Nature and Society was defined as a single educational area in the first four grades of primary school. Its main task is to expand and deepen the acquired experiences and knowledge about nature and society in the homeland, to develop the ability to observe, logically conclude and acquire a complete picture of the world, and apply the acquired knowledge in life.

The National Framework Curriculum (MZOS, 2011) and the Curriculum of the subject Nature and Society for primary schools in the Republic of Croatia (MZOS, 2019) respect the existing name and structure of the subject Nature and Society. They define it as an interdisciplinary subject that integrates scientific knowledge of natural sciences, social sciences and humanities and technical-informatics and determine its domains (basic concepts), expectations of interdisciplinary topics, educational outcomes and ways of evaluating them from the perspective of research approach to teaching. A highly integrated approach is noticeable. The Croatian curricular approach, following the characteristics of the developmental age of primary education students, has kept the integration and permeation of the subject areas of this subject as its basic principle.

Developmental age features and the emancipation/ integration of scientific disciplines in the structure of the school subject Nature and Society

The main problem with science-oriented general education was that it did not reach the children with its goals and content. He demanded the imparting of subject-specific knowledge and terms, the introduction to professional working methods and the exact use of language in the sciences. It was neglected to translate these demands pedagogically and didactically, i.e. to start from the situation of the searching and researching child, who should learn to grasp the phenomena of his living environment, to order them in a verifiable form and in this way to scientific ways of thinking and try out procedures (Giest,1996).

Successful integration and mutual pedagogically shaped permeation of the content of individual sciences solve many problems of cognitive abilities and development of students in the early primary school. According to Giest (1997), the learning event, in which the finished knowledge is broken down into small bits, a fixed end behavior is to be conditioned. It cannot open up the children's mental powers. They can only develop their spiritual powers if they are given the opportunity to solve problems, i.e.

to become productive themselves. The aim of the school subject Science and Society is the development of action competences in everyday situations - not just the transfer of expert knowledge.

Science and Society is supposed to deal with issues (from the children's environment) where there is something to be understood. It is important to work on a field of action that is significant for coping with the reality of life of these children, from the environment of these children, in an overall context that is manageable for this age group, under technically impeccable work procedures, work techniques and work attitudes with the development of subject-specific ways of understanding and thinking (Wilde, 1995). Involving students at the beginning of primary education in them appropriate forms of learning, based on the integration of the content of different basic sciences, provides credible interdisciplinary experiences and creates links between social sciences, humanities and natural sciences (Hus et al., 2008). Likewise, as Buljubašić-Kuzmanović (2007), Kostović Vranješ and Šolić (2011) point out, an interdisciplinary approach to learning is best suited to real-life learning that integrates and connects different areas of development and provides a new quality to learning.

When it comes to the substrate sciences, oriented and disintegrated school subject Science and Society, only two European countries practice disintegrated approach which leads to the problem of aligning methodical approaches between the primary and secondary level of elementary school, i.e., implementing disintegration which is common for grammar schools (Schwedes, 1976). On the contrary, in the integrated, and interdisciplinary concept of school subject Science and Society, at the entry level of elementary school, one could recognize the effort to give the elementary school an independent profile adapted to children's age.

Conclusion

Science and Society teaching has the highest degree of complexity of all subjects and interdisciplinary teaching disciplines. In other words, we can agree with Klafki (2005) that the Methodic of Science and Society is one of the most difficult task fields of all subject and area methodics.

The complexity of curriculum concepts in the teaching of Nature and Society leads to a reflection on the need to fragment the content of the current subject from the perspective of individual scientific disciplines that permeate in the subject. Such approach can be observed in the school systems of two European Union countries, Italy and Romania. Outside the European Union, such conception of this school subject is most noticeable in the United States and the United Kingdom. The basic problem

of the disintegrated approach to teaching Nature and Society is the inability of lower primary school students to successfully achieve such goals and adopt appropriate concepts for each individual scientific area

An integrated approach to the school subject Science and Society is, to a greater or lesser extent, present in the school systems of the 25 countries of the European Union. This approach emphasizes the significant role of a methodical approach to all thematic dimensions of this subject. It is important to emphasize that the integration of scientific disciplines in the life context of the child and problem-based teaching emphasizes the pedagogical didactic-methodical approach. The child in this approach finds themselves in an investigation-like situation, where they ought to understand the phenomena of their living environment integratively, systematically and in accordance with the child-accessible cognitive approach and cognitive methodology.

REFERENCES

- BEZIĆ, K. (1975). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- BLASEIO, B. (2006). Der Bildungswert des Sachunterrichts in den Ländern der Europäischen Union. In: Cech, D.; Fischer, H.J.; Holl-Giese, W.; Knörzer, M.; Schrenk, M. (Hrsg.): *Bildungswert des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgojne znanosti*, 9 (2): 147–160.
- DE ZAN, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- GIEST, H. (1996). Unterricht und kognitive Entwicklung in der Grundschule. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht*. Marburg: BdWiVerlag, S. 368–384.
- GIEST, H. (1997): Wie handlungsorientiert ist der Sachunterricht? In Marquardt-Mau, B.; Köhnlein, W.; Lauterbach, R. (Hrsg.). *Forschungen zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61–76.
- GUTWERK, S. (2007). Sachunterricht in den USA, u: *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HARADA, N. (2004). Neue Konzeptionen und Perspektiven im Lebenskundeunterricht Japans, u: (ur. Kaiser, A. i Pech, D.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*, p. 164.-170. Darmstadt: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- HUS, V., IVANUŠ GRMEK, M., ČAGRAN, B.; (2008): Mnenja učiteljev o integraciji predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja*, 23(3/4): 66–80.
- LETINA, A. (2016). Active learning strategies in science and social studies classes. *Školski vjesnik*, 65 (1), p. 1–31.
- KLAFKI, W. (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. Marburg:Universität Marburg Auflage.
- KLEWITZ, E. (2011). Sachunterricht zwischen Kind und Wissenschaft. *GDSU-Journal*, p. 21–33.
- MÖLLER, K. (2007). Sachunterrichtsbezogenes Lernen in England. In: : Kahlert, J. u.a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 313–318.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2011): *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: MZOS. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2019): *Kurikulum za nastavni predmet Priroda i društvo za osnovne škole u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html
- National Curriculum in England www.nc.uk.net
- National Science Resources Center. National Academies Press: Washington, DC. <http://www.nsrconline.org>
- REPKO, A. F. (2008). *Interdisciplinary Research – Process and Theory*. London: Sage.
- SCHWEDES, H. (Hrsg.) (1976). *Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Primarstufe. Bausteine für ein offenes Curriculum. Lernziele/ Erste Erfahrungen*. Stuttgart: Klett.
- KOSTOVIĆ VRANJEŠ, V., ŠOLIĆ, S. (2011). Nastavni sadržaji Prirode i društva – polazište za interdisciplinarno poučavanje u razrednoj nastavi. *Život i škola*, LVII (25), 207–215.
- WILDE, D. (1995). *Sachunterricht zwischen Kind- und Wissenschaftsorientierung*. VU (D/SK).

DJEČJE CJELOVITO SPOZNAVANJE VLASTITOG OKRUŽENJA I TREND FRAGMENTACIJE SADRŽAJA U NASTAVNOM PREDMETU PRIRODA I DRUŠTVO

Sažetak

U radu su analizirani suvremeni trendovi u strukturiranju nastavnog predmeta Priroda i društvo u Hrvatskoj, u Europskoj uniji i u svijetu. Sve izraženija složenost kurikulumskih koncepata u nastavi Prirode i društva dovodi do promišljanja o potrebi fragmentacije sadržaja tog nastavnog predmeta iz perspektive pojedinih znanstvenih disciplina koje se u tom nastavnom predmetu prožimaju. Pritom se nameće problem prioriteta između značajki razvojne dobi učenika primarnog obrazovanja i emancipacije pojedinih znanstvenih disciplina utkanih u sadašnju strukturu nastavnog predmeta Priroda i društvo. U korist prve skupine prioriteta govori činjenica da je u 25 od ukupno 27 zemalja Europske unije prisutan koncept potpune ili djelomične integracije nastavnih područja, dok se fragmentaciji i izdvajanju pojedinih predmetnih područja Prirode i društva u zasebne nastavne predmete priklanjaju samo Italija i Rumunjska. Hrvatski je kurikulumski pristup, slijedeći značajke razvojne dobi učenika primarnog obrazovanja, također zadržao integraciju i prožimanje predmetnih područja ovog nastavnog predmeta kao svoje temeljno načelo.

KLJUČNE RIJEČI: *Priroda i društvo, integracija nastavnih područja, fragmentacija nastavnih područja*

MEDIJI KAO SREDSTVO INFORMIRANJA DJECE NEKADA I SADA

Emilija MATASSI BOTUNAC

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
ematassi@unizd.hr

UDK 316.77:004-053.2

Izvorni znanstveni rad

Sažetak

Komunikacijska sredstva oduvijek su bila osnovno pomagalo u informiranju korisnika, a uloga i vrste dostupnih medija mijenjali su se razvojem tehnologije i društva. Prethodna istraživanja pokazala su da današnja djeca u svakodnevnom životu medije najčešće koriste zbog zabave – na računalima igraju igrice, često koriste mobilne telefone i gledaju televiziju. Također, nerijetko čitaju tiskane medije, ponajviše časopise, dok je strip kao medij uglavnom izgubio na važnosti koju je nekoć imao.

Cilj istraživanja rada bio je ispitati navike u korištenju medija (usmenog i pisanog te masovnih medija) između dvije generacije – roditelja i djece – te ispitati navike u načinu provođenja slobodnog vremena u doba odrastanja kod obje skupine ispitanika. Anketno istraživanje provedeno je među djecom viših razreda Osnovne škole Krune Krstića u Zadru i njihovim roditeljima.

Vrste medija, čija se učestalost korištenja analizirala, među ostalim, su: radio, televizija, novine (časopis, strip i sl.), internet i društvene mreže. Osim toga, u radu su se istraživali načini prikupljanja informacija nekada i sada (razgovor, internet, knjige). Rezultati istraživanja pokazali su da su časopisi, stripovi, leksikoni i spomenari značajno izgubili na važnosti. S druge strane, internet je postao važan izvor informacija za djecu, dok su mobilni telefoni postali značajan način provođenja slobodnog vremena današnje djece.

KLJUČNE RIJEČI: *komunikacijska sredstva, mediji, informacije, slobodno vrijeme, djeca*

Uvod

Općeprihvaćena definicija medija kao posrednika u prijenosu informacija očituje se u svim procesima i odnosima među ljudima, a kako je cilj istraživanja učestalost korištenja medija nekada i sada, treba naglasiti da je jedna od osnovnih razlika njihova

korištenja među različitim generacijama upravo dostupnost pojedinih medija. Postoje različita tumačenja uloge medija, ovisno o tome analiziraju li se s aspekta znanosti, politike ili različitih poslovnih segmenata.

U komunikacijskim znanostima Zgrabljić (2005: 5) medije definira kao fizičko ili tehničko sredstvo pretvorbe poruke u signal koji je moguće slati komunikacijskim kanalima. Sve poruke koje se proizvode, koriste i prenose pomoću medijskih i komunikacijskih platformi nazivaju se medijskim sadržajem. Primjeri medijskog sadržaja uključuju SMS poruke, filmove, fotografije, televizijske i radijske programe, videoigre, poruke na forumima za rasprave, vijesti, blogove, video materijale, e-knjige i dr. (Tomljenović, Ilej i Banda, 2018: 5).

Razvoj medija prati se još od izuma tiskarskog stroja sredinom 15. st. nakon čega su se razvile različite vrste tiskanih medija, film krajem 19. st., te potom televizija. S obzirom na tehnološki razvoj i inovacije, na prijelazu iz 20. u 21. st. mijenjala se i važnost medija, koji se razlikuju prema snazi ekspresije, ali i po utjecaju na publiku. Prema učestalosti korištenja radio je nadmašio novine, a televizija film i radio. Ni jedan medij nije u potpunosti istisnuo prijašnje, a publici je svaki na svoj način zanimljiv te zadovoljava njihove potrebe. Najkorišteniji i najutjecajniji medij je televizija (Zgrabljić, 2005: 4). Razvoj medija, kao tehnološki posredovane komunikacije, ovisi o prethodnim dostignućima, društvenim odnosima i ljudskim potrebama. Nakon tiska, koji je posredno stvorio parlamentarnu demokraciju, društvo i slobodnog pojedinca, elektronički mediji u razvijenim društvima u potpunosti su zauzeli komunikacijski prostor (Žvan, 2019: 2373).

Donedavno su knjige bile glavni izvor znanja, ali ujedno i sredstvo zabave i razonode. U današnje vrijeme tiskane knjige sve se češće zamjenjuju e-knjigama, a čitanje *surfanjem* na internetu (Lazzarich i Čančar, 2020: 150). Međutim, masovni mediji osim što informiraju, odgajaju, obrazuju i zabavljaju, ujedno i manipuliraju, oblikuju mišljenja, nameću određene dnevne teme te su jednostavno sastavni dio života. Sasvim je jasno da je suvremeni svijet nezamisliv bez masovnih medija bez obzira na rasu, vrstu obrazovanja, financijske mogućnosti i sl. (Labaš i Marinčić, 2018: 1). Čitatelji novina, slušatelji radijskih postaja, gledatelji televizije ili korisnici interneta svakodnevno primaju ogromnu količinu informacija. Sva medijska događanja publici prenose novinari koji su "oči i uši milijuna primatelja masovnih medija" (Malović, 2005: 140). Međutim, bez obzira na ubrzani razvoj medija uvjetovan tehnološkim razvojem te cijelim nizom novih medija kao što su internet, multimedija, video igre, virtualna realnost i društvene mreže, tradicionalni mediji masovne komunikacije (televizija, radio i novine) nisu izgubili svoje mjesto u medijskom svijetu. Umjesto nekađasnih nekoliko programa na TV-u, danas publika može uživati u stotinama različitih programa informativnog ili zabavnog sadržaja, a voditelji u radio emisijama na zani-

mljiv način nastoje prezentirati aktualne teme iz kulture, društva, glazbe i politike.

Na tržištu se nalazi cijeli niz novina koje su svoje sadržaje prilagodile aktualnim temama. Suvremeno novinstvo koristi digitalne tehnologije u svim fazama proizvodnje vijesti kao i različite platforme za prijenos informacija (digitalno emitiranje, *web* stranice i aplikacije za prijenosne uređaje) (Torlak, 2013: 366). Masovni mediji, koji su se uspjeli sadržajno prilagoditi, ostali su zanimljivi jednom većem dijelu publike. Novu dimenziju iskustvu i stvarnosti danas dodaju virtualni svjetovi koji nas okružuju (Dulčić, 2014: 96). Mediji su sredstvo kojim se ostvaruje komunikacija, informiraju javnost o svim relativno važnim temama za društvenu zajednicu, a sve to kako bi ispravno formirali (ili danas, nažalost, sve više manipulirali) javno mišljenje građana (Jurčić, 2017: 128). Obilježja masovnih medija i njihovo višestruko konzumiranje oblika popularne kulture – novine i časopisi mogu se uvijek iznova čitati, glazbeni spotovi mogu se također više puta emitirati, popularne serije i filmovi mogu se reprizirati te se tako upotrebom masovnih medija širi i popularna kultura (Labaš i Mihovilović, 2011: 107). Također, s obzirom na tendenciju porasta brojna *online* izdanja novina, radijskih i televizijskih programa jasno je da su se ta tri nekad odvojena medija međusobno približila.

Mediji informiraju i snažan su čimbenik koji utječe na društvo (Malović, 2007: 63). Najvažnija uloga medija je informacija, artikulacija, *Agenda Setting* (uspostavljanje prioriteta u tretmanu društvenih tema), kritika i kontrola, zabava, obrazovanje, socijalizacija i vodstvo te integracija (mediji spajaju ljude, kulture, vjere, ideje i sl.) (Rus-Mol i Zagorec-Keršer, 2005, prema Jurčić 2017: 130). Danas je osobito vidljivo kako su mediji sredstva komunikacije, što također ističu Ivas i Žaja (2003: 77) navodeći da nove tehnologije mijenjaju ljudsku komunikaciju, a samim time i društvo. Zapravo, kako navodi Rodek (2011: 11), tradicionalna kultura učenja postupno se transformira u novu kulturu učenja koja je više usklađena s potrebama novog društva, društva znanja. Internet je svojim brzim razvojem spojio informacijsku s komunikacijskom funkcijom medija (Car, 2010: 93). U najvećoj mjeri omogućava osobni izbor medijskih sadržaja (Malović, 2007: 14). Stoga mediji, koji su oduvijek bili sastavni dio dječjeg odrastanja, osim zabave nude i nove mogućnosti. Omiljeni medijski sadržaji važne su teme u igri i razgovoru s drugom djecom. Mediji potiču djecu na crtanje, pjevanje i općenito na različite načine izražavanja. Osim toga, mogu im pomoći u učenju i slobodnim aktivnostima te u traženju raznih informacija, jer pomoću medija mogu pronaći razne praktične savjete i obrazovne materijale povezane sa zanimljivim temama, informacijama i sl. (Tomljenović i sur., 2018: 12). S druge strane, korištenje medija oduzima vrijeme za aktivnosti kao što su čitanje i hobiji te smanjuje sudjelovanje u društvenim aktivnostima izvan kuće (Šimić Šašić i Rodić, 2021: 169). Nadalje, sve se češće uočava negativan utjecaj medija na svakodnevni život djece, jer stvarajući zabavne i manipulativne sadržaje, mediji pridobivaju mlađu publiku, dok odraslima

nude i opuštanje (Labaš i Marinčić, 2018: 5).

Suvremena istraživanja velikim su dijelom usmjerena na istraživanje utjecaja medija, posebice digitalnih, na razvoj djece i mladih. Posebice se ističu istraživanja vezana uz negativne utjecaje medija na psihosocijalni razvoj djece (npr. Žderić, 2009; Kirsh, 2010; Strasburger i sur., 2010; O’Keeffe i Clarke-Pearson, 2011; Hoffman, 2014; Bjelobrk, 2020 itd.). Kao zanimljiv problem istraživanja, također se ističe utjecaj roditelja na korištenje digitalnih medija i vrijeme koje djeca provode uz ekrane (npr. Nikken i Schols, 2015; Rek i Kovacic, 2018; Eichen i sur., 2021; Lee i sur., 2022). S druge strane, malo je radova koji se bave usporedbom korištenja medija između djece i roditelja u kontekstu promjene važnosti pojedinih vrsta medija kao izvora informacija (npr. Connell i sur., 2015; Bhattacharjee i Panchal, 2018). Odnos različitih generacija i medija objašnjava teorija niše (Dimmick, 2003) prema kojoj medijski proizvodi osiguravaju određene resurse koji nude zadovoljstvo u različitim vremensko-prostornim situacijama, utječući na izbor medija (Dimmick, Feaster i Hoplamazian 2011.). Mediji se natječu dostupnošću u vremenu i prostoru i kroz sadržaje koje nude.

Prethodna istraživanja

U Hrvatskoj i inozemstvu objavljena su brojna istraživanja u kojima se proučavala uloga medija i učinci njihova korištenja na djecu. Opsežno istraživanje o ulozi medija u svakodnevnom životu djece pod nazivom *Djeca i mediji* proveli su Ilišin, Marinović Bobinac i Radin (2001). Istraživanje je provedeno u 10 osnovnih škola u Hrvatskoj na uzorku od 1000 učenika od 5. do 8. razreda te je pokazalo da djeca od medija najviše koriste televiziju, radio, novine i časopise za mlade te računalo. Rezultati su pokazali da su ispitanici najviše zainteresirani za teme koje čine osnovu njihova druženja s vršnjacima kao što su glazba, filmovi, knjige, prijatelji, škola i nastavnici te ljubav. O problemima koje imaju u odnosima s roditeljima ne razgovaraju. Medije najčešće koriste za zabavu što dokazuje i istraživanje analize sadržaja hrvatskoga tiska i programa hrvatskih televizija pod nazivom *Utjecaj medija na hrvatsku obitelj*. Istraživanje se provodilo od listopada 2003. do prosinca 2006., na uzorku cijele populacije o medijskim navikama hrvatskih građana, a analizirali su se sadržaji vezani za obiteljsku tematiku. Rezultati su pokazali da hrvatski građani dnevno gledaju televiziju dva do tri sata, a najgledanije su informativne emisije, filmski programi i serije. Televizijske programe najčešće gledaju stariji od 60 godina, te mlađi od 29 godina (Peran 2012).

U istraživanju *GfK Hrvatska*, jedne od najvećih agencija za istraživanje tržišta, od 3. lipnja 2011. pod nazivom *Youth on line 2011* hrvatski građani su kao najvažniji izvor informiranja naveli televiziju (57 %), zatim internet (19 %) te dnevne novine i radio.

[https://www.academia.edu/7720554/Research_Youth_and_Media_in_Croatia_](https://www.academia.edu/7720554/Research_Youth_and_Media_in_Croatia)

Istraživanje koje je proveo Peran (2012) pokazalo je da hrvatska medijska publika ima najviše povjerenja u radio, televiziju, a potom u dnevni tisak i internet.

UNICEF je 2010. godine proveo istraživanje o iskustvima i stavovima djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima u sklopu programa prevencije elektroničkog nasilja u Hrvatskoj pod nazivom *Prekini lanac*. U istraživanju je sudjelovalo 5215 učenika od 5. do 8. razreda, 2484 roditelja i 759 učitelja. Prema rezultatima istraživanja djeca svakodnevno koriste internet, češće od svojih roditelja te na internetu uglavnom pretražuju zabavne sadržaje i pristupaju društvenim mrežama za komunikaciju s prijateljima. Roditelji i učitelji na internetu pretražuju dodatnu literaturu za posao i školu, surfaju i traže zanimljivosti. Prednosti interneta više ističu učenici, roditelji i učitelji koji više vremena provode na internetu (Pregrad i suradnici, 2010: 51)

Istraživanje o navikama gledanja televizije među djecom i mladima iz 2014. godine proveli su UNICEF i Agencija za elektroničke medije (AEM). Na pitanja o navikama gledanja televizije odgovarali su roditelji 1561 djeteta. Prema rezultatima navedenog istraživanja 56 % djece dnevno pred televizijom provodi od 1 do 3 sata, a polovinu tog vremena bez nadzora odrasle osobe (<https://www.unicef.org/croatia/medijska-pismenost>).

Projekt *Djeca medija* Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu promiče stjecanje medijskih kompetencija medijskim odgojem koji dovodi do medijske pismenosti. U fokusu istraživanja su djeca i mladi, roditelji, nastavnici i stručni suradnici u školama. Projektom se želi pomoći djeci da postanu svjesni i kritični u odabiru i korištenju medija te posebno na području novih digitalnih medija sigurni i odgovorni korisnici, ali i stvaratelji medijskih sadržaja (Labaš, 2015: 105).

Ciboci i Labaš (2019) prezentirali su rezultate prvoga nacionalnog istraživanja o digitalnim navikama djece i stavovima roditelja o medijskoj pismenosti u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja pokazali su da današnja djeca odrastaju s digitalnim medijima, dok su ih njihovi roditelji počeli koristiti u starijoj životnoj dobi te u skladu s time roditelji smatraju da djeca koriste internet bolje od njih. Međutim, postojeće razlike u korištenju interneta zasigurno će se smanjiti kad generacije djece koja koriste internet od rane dobi postanu i sami roditelji. U međuvremenu, roditeljima je potrebna pomoć u ovom kontekstu, a obrazovne ustanove imaju izrazito važnu ulogu u tome.

Connell i suradnici (2015) na uzorku su od 2326 roditelja u SAD-u istražili čimbenike koji su povezani sa zajedničkim korištenjem (roditelja i djece) šest vrsta medija: knjiga, televizije, računala, video igara, tableta i pametnih telefona. Rezultati su pokazali da roditelji zajedno s djecom češće koriste tradicionalne medije, kao što su knjige i televizija, dok najmanje koriste video igre. Istraživanje je također pokazalo da na korištenje pojedinih vrsta medija značajnu ulogu imaju demografska obilježja ro-

ditelja – dob, spol, razina obrazovanja, ali i demografska obilježja djece (dob i spol).

Bhattacharjee i Panchal (2018) proveli su istraživanje među studentskom populacijom u Indiji vezano uz medije putem kojih ispitanici prate vijesti. Rezultati su pokazali da mladi najčešće prate vijesti putem interneta, jer im navedeni medij omogućava praćenje vijesti u realnom vremenu, ali isto tako im omogućava čitanje starih vijesti koje se arhiviraju u digitalnom obliku. Autori također zaključuju da mladi puno češće i lakše upotrebljavaju internet u usporedbi sa starijim generacijama.

Cilj istraživanja i hipoteze

Dosadašnja istraživanja ukazala su na određene razlike u učestalosti i razlozima korištenja pojedinih medija u pojedinim razdobljima i među pojedinim generacijama te se postavlja pitanje postoje li značajne razlike u korištenju medija između generacije djece i njihovih roditelja. Budući da slična istraživanja nisu provedena u Hrvatskoj, fokus ovog istraživanja bio je utvrditi koliko se promijenila važnost pojedinih medija te koji su glavni izvori informacija za pripadnike dviju generacija korisnika – djece i roditelja. Preciznije, cilj ovog istraživanja bio je ispitati navike korištenja medija (usmenih i pisanih te masovnih medija) između dvije generacije – roditelja i djece – te ispitati navike u načinu provođenja slobodnog vremena u doba odrastanja kod obje skupine ispitanika. Također, cilj je bio istražiti način informiranja o temama važnim za odrastanje odnosno, koji su najvažniji izvori iz kojih ispitanici prikupljaju informacije vezane uz odrastanje, pubertet i simpatije (časopisi, internet, roditelji, prijatelji i sl.). Glavne hipoteze bile su: 1) časopisi (posebice tinejdžerski), stripovi, leksikoni i spomenari izgubili su na važnosti; 2) Internet je postao najznačajniji izvor informacija, posebice za teme vezane uz pubertet i odrastanje; 3) korištenje mobilnih telefona i računala postalo je iznimno značajan način provođenja slobodnog vremena.

Metodologija istraživanja

Kako bi se realizirao postavljeni cilj istraživanja, u lipnju 2021. godine provedeno je anketno istraživanje među učenicima viših razreda Osnovne škole Krune Krstića u Zadru te njihovim roditeljima. S obzirom na objektivne razlike u korištenju medija, među dvjema ispitivanim generacijama, korištena su dva upitnika – jedan za djecu, a drugi za roditelje. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku i obuhvatilo 142 ispitanika, od čega je bilo 72 djece (60,6 % djevojčica i 39,4 % dječaka) od 13 do 15 godina te 70 odraslih (79,2 % žena i 18,1 % muškaraca) od 33 do 53 godine. Anketni upitnik za djecu

sastojao se od 21 pitanja, a za roditelje od 20 pitanja. Dva pitanja, u oba anketna upitnika, odnosila su se na opća obilježja ispitanika (dob i spol). Učenici su upitnik ispunjavali na satu razredne nastave, a roditelji kod kuće. Vrste medija, čija se učestalost korištenja medija analizirala, bili su tiskani mediji (novine, časopis, strip, spomenari, leksikon), usmena komunikacija (telefon i mobitel), radio, televizija, internet i društvene mreže. Odgovori ispitanika analizirani su u programu *Statistica* 14.0.0.15.

Rezultati i rasprava

U Tablici 1 prikazani su rezultati učestalosti čitanja različitih vrsta medija i korištenja društvenih mreža kod djece.

TABLICA 1. Učestalost čitanja različitih vrsta medija (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

		Učenici	Roditelji
Koje tiskane medije čitate	Knjige	75,0	82,9
	Novine	13,9	54,3
	Časopisi	37,5	77,1
	Stripovi	31,9	61,4
Knjige obvezne lektire	Da	63,3	87,1
	Ne	36,6	12,9
Dnevne novine	Da, tiskane	8,3	61,4
	Da, elektronske	13,9	/
	Ne	77,8	38,6
Tinejdžerski časopisi	Da	39,4	80,9
	Ne	60,6	19,1
Školski časopisi	Smib	19,4	55,7
	Modra Lasta	45,8	87,1
	Radost	4,2	28,6
	Moj planet	8,3	0,0
	National Geographic	11,1	15,7
	Geo	2,8	0,1
	Ne	38,9	0,6
Koristite li društvene mreže	Da	97,2	/
	Ne	2,8	

IZVOR: obrada autora

Rezultati istraživanja pokazali su da djeca od tiskanih medija najviše čitaju knjige, zatim časopise i stripove, dok su roditelji u doba odrastanja u puno većem postotku osim knjiga čitali i novine, časopise i stripove. Roditelji su također u većoj mjeri, osim obvezne lektire čitali druge knjige, za razliku od većeg broja djece koja ne čitaju knjige izvan obvezne lektire. Možda je razlog tome što pojavom novih medija knjiga postaje tradicionalan medij, i nije više primarni izvor znanja (Lazzarich i Čančar, 2020: 150). Međutim, u današnje vrijeme tiskane knjige sve se češće zamjenjuju e-knjigama, a čitanje *surfanjem* na internetu. S druge strane, neki autori kao primjerice Miljuš (2021: 4), smatraju kako treba naći načine kojima bi se učenike motiviralo na čitanje, jer ih je teško zainteresirati za čitanje cjelovitih djela, a onda i za razumijevanje pročitanog teksta bez potrage za informacijama o pročitanom djelu na internetu.

Na temelju dobivenih rezultata uočena je velika razlika i u čitanju dnevnih novina – tek 8,3 % djece čita tiskane dnevne novine, 13,9 % elektronske novine, a 77,8 % djece uopće ne čita novine, dok je 61,4 % roditelja u doba odrastanja čitalo tiskane dnevne novine. Može se pretpostaviti da djeca vijesti iz zemlje i inozemstva, koje ih zanimaju, prate putem društvenih mreža koje koristi čak 97,2 % ispitanika.

Velike razlike u čitalačkim navikama djece i roditelja uočavaju se i kod učestalosti čitanja tinejdžerskih i školskih časopisa. Čak 80,9 % roditelja je u doba odrastanja čitalo tada dostupne tinejdžerske časopise, od školskih časopisa najviše *Modru lastu* i *Smib*, dok samo 39,4 % djece čita tinejdžerske časopise. Školske časopise uopće ne čita 38,9 % djece.

TABLICA 2. Učestalost čitanja stripova (kod roditelja) i poznavanje različitih stripova (kod djece) (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

		Učenci	Roditelji
Stripovi	Zagor	47,2	50,0
	Komanadant Mark	9,7	35,7
	Blek Stena	11,1	38,6
	Alan Ford	70,8	61,1
	Dylan Dog	22,2	25,7
	Nijedan	20,8	25,6

IZVOR: obrada autora

Od stripova roditelji su najčešće čitali kulturni strip Alan Ford, potom Zagora, a otprilike četvrtina roditelja uopće nije čitala stripove, što se može dovesti u vezu s rasponom dobi anketiranih roditelja (Tablica 2). Roditelji mlađe životne dobi (od 33 do 44 godine) manje su čitali stripove, vjerojatno zbog slabije dostupnosti određenih stripova inozemnih izdavača tijekom Domovinskog rata, ali i općenito zbog smanjenja

interesa publike za taj medij. Strip koji je ipak poznat većem broju djece (70,8 %) jest *Alan Ford*, najčitaniji strip među anketiranim roditeljima, što upućuje na zaključak da su djeci uglavnom poznati oni stripovi koje su najviše čitali njihovi roditelji. Otprilike jednoj petini djece ni jedan od navedenih stripova nije bio poznat.

Da strip kao medij ipak nije potpuno zanemaren, govore rezultati nekih dosadašnjih istraživanja, primjerice onoga provedenog u OŠ Ljudevita Modeca iz Križevaca. Navedeno istraživanje provedeno je među 178 učenika od petog do osmoga razreda, a rezultati su pokazali kako njih 58 % čita stripove. Najčešći navedeni razlozi za čitanje stripova bili su zabava (57 %), kraćenje dosade (20 %) te zato što se stripove može brže pročitati nego knjige (20 %). Tek 1 % djece je čitalo stripove jer su poučni, a 2 % da bi o njima razgovarali s prijateljima (<https://www.izvor-osmodec.hr/veliko-istrazivanje/>).

Iz navedenih rezultata razvidno je da čitanje stripova ne potiče učenike da o njima razgovaraju s prijateljima te ih oni ne potiču na igru, za razliku od roditelja koji su se u djetinjstvu poistovjećivali s omiljenim likovima iz stripova i prenosili prizore iz stripova u svakodnevne igre (<https://lidermedia.hr/lider-trend/strip-od-masovne-kulture-do-elitizma>).

TABLICA 3. Učestalost korištenja odabranih medija (u %)(ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

		Učenci	Roditelji
Sadržaji na TV	Crtani filmovi	41,7	82,9
	Tinejdžerske serije	47,2	74,3
	Serije	73,6	58,6
	Filmovi	87,5	77,1
	Sportski programi	31,9	28,6
	Dokumentarni programi	31,9	48,6
	Ostalo	20,8	12,9
Slušanje radija	Da	58,1	74,3
	Da/rijetko	0,0	22,9
	Ne	47,9	2,9
Leksikon	Da	51,4	90,0
	Ne	30,0	10,0
	Ne znam što je to	18,3	0,0
Spomenar	Da	52,9	91,4
	Ne	32,9	8,6
	Ne znam što je to	14,3	0,0

IZVOR: obrada autora

Televizijski sadržaj ostao jednako interesantan djeci i roditeljima te se i dalje najviše gledaju crtani filmovi, tinejdžerske serije, filmovi, sportski programi i serije (Tablica 3). Televizija je medij ugone, koji pruža zabavu, zadovoljstvo i ispunjenje mnogih očekivanja djeci i odraslima. Televizijski program ulazi u srca gledatelja, pobuđuje emocije i zbližava obitelj te se stoga u tome može tražiti razlog podjednagog interesa za ovaj medij nekada i sada (Kordić, 2017).

Velika razlika zamjetna je i u učestalosti korištenja radija – primjerice, nekoć je u doba odrastanja 74,2 % djece slušalo radio, dok danas 47,9 % djece uopće ne sluša radio, stoga se nude različita rješenja kojima bi se djecu motiviralo na slušanje radija. U odabiru tema Produkcijiskog odjela *Djeca i mladi* te *Obrazovanje i znanost* Prvog programa hrvatskog radija osnovno je polazište što žele i kako razmišljaju djeca. Djeca i mladi stvaraju sadržaj radio emisija, uključuju se u radio emisije kao suradnici, a studio postaje mjesto progovaranja o problemima koji se pojavljuju među njima (Sučić, 2017).

Spomenar je dječji tradicijski žanr koji se u tradiciji spontane kulture djece i mladih u Hrvatskoj prenosio s generacije na generaciju još od 19. st. (Duran, 2004: 529). Međutim, spomenar je s vremenom izgubio na svojoj važnosti i djeca pokazuju sve manji interes za njega, što pokazuju i rezultati ovog istraživanja (32,9 % djece ne popunjava spomenar, a 14,3 % djece ne zna što je spomenar). Slična situacija je i s ispunjavanjem leksikona, koji je nekad bio neizostavan dio djetinjstva. Naime, on postoji i danas, ali u znatno manjoj mjeri je interesantan djeci.

TABLICA 4. Najčešći načini korištenja slobodnog vremena (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

Roditelji		
1.	Igrajući se vani s prijateljima	88,6
2.	S obitelji	54,4
3.	Baveći se sportom	31,3
Učenci		
1.	Igrajući se vani s prijateljima	40,0
2.	Na mobitelu	40,0
3.	Baveći se sportom	19,7
4.	Na računalu	10,0

IZVOR: obrada autora

U skladu s pretpostavkama, roditelji su najvećim dijelom provodili svoje slobodno vrijeme vani u igri s prijateljima (88,6 %), u krugu obitelji te baveći se sportom (Tablica 4). Može se zaključiti da su svoje slobodno vrijeme provodili aktivno,

u skladu s vremenom u kojem su odrastali. Istraživanje koje je proveo *Hrvatski povijesni portal* o tome kako su slobodno vrijeme provodili osnovnoškolci 1960-ih godina na području Međimurja navodi se da su djeca najčešće igrala nogomet, provodila različite omladinskih aktivnosti, igrala se skrivača i graničara, dok su televiziju gledali kod kuće, susjeda ili u zadružnom domu. Također, većinu vremena provodila su u prirodi, uglavnom nisu odlazili u kino, a u kazalište i muzeje odlazila su u sklopu školskih izleta (<https://povijest.net/slobodno-vrijeme-osnovnoskolaca-1960-ih-godina/>).

Uspoređujući način provođenja slobodnog vremena današnje djece i njihovih roditelja kad su bili u njihovoj dobi, uočavaju se značajne razlike. Danas samo 40,0 % djece svoje slobodno vrijeme provodi igrajući se vani s prijateljima te isti postotak djece provede svoje slobodno vrijeme na mobitelu (Tablica 4). Također, tek petina djece danas provodi svoje slobodno vrijeme baveći se sportskim aktivnostima (ne računajući organizirane sportske aktivnosti u klubovima).

Istraživanje Šimić Šašić i Rodić (2021: 176) o korištenju medija među djecom predškolske dobi pokazalo je kako najveći postotak djece vrijeme provodi gledajući televiziju (i to najviše jedan sat dnevno), a potom na mobitelu (manje od pola sata dnevno). Gotovo 60 % djece koristi računalo i tablet i to manje od pola sata dnevno, dok 45 % djece koristi sva četiri uređaja. Djeca se također tijekom njihova slobodnog vremena zabavljaju uz medije popularne kulture kao što su glazbeni programi, serije, filmovi, novine i časopisi (Labaš i Marinčić, 2018: 4).

TABLICA 5. Korištenje mobitela/telefona (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

		Učenci	Roditelji
Razgovori s prijateljima mobitelom/telefonom najčešće su	Kratki	48,5	65,7
	Dugi	51,5	34,3
Teme telefonskih razgovora	Domaći rad	51,4	31,4
	Dogovor za druženje	84,7	68,6
	Priče o raznim temama (obično su dugo trajali)	45,8	27,1
	Uz mobitel igram igrice s prijateljima	27,8	/

IZVOR: obrada autora

Uspoređujući odgovore djece i roditelja vezano uz korištenje telefona/mobitela može se primijetiti da su telefonski razgovori roditelja trajali uglavnom kratko, najčešće su telefonom dogovarali druženja i u manjem postotku razmjenjivali informacije vezane uz domaći rad. Danas djeca većinom dugo razgovaraju mobilnim telefonom,

dogovaraju druženje (84,7 %), ali i često (45,8 %) pričaju o raznim temama i razgovori traju dugo (Tablica 5). Navedeni rezultati ukazuju na određene razlike u korištenju telefona/mobitela između roditelja i djece.

TABLICA 6. Načini prikupljanja informacija vezanih uz pubertet i odrastanje (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

	Učenci	Roditelji
Na internetu	51,4	/
U tinejdžerskim časopisima	12,5	65,7
U razgovoru s roditeljima	47,2	34,3
U razgovoru s prijateljima	63,9	77,1
U razgovoru s nastavnicima	8,3	11,4
Ostalo	7,0	5,7

IZVOR: obrada autora

Utjecaj i važnost novih medija zamjetni su kod analize najznačajnijih izvora informacija vezanih uz pubertet i odrastanje među dvije istraživane generacije. Kod obje skupine ispitanika, najvažniji izvor informacija su prijatelji, dok su kod roditelja na drugom mjestu bili tinejdžerski časopisi, kod njihove djece to je internet (Tablica 6), što je i razumljivo s obzirom na to da internet nije bio sastavni dio odrastanja njihovih roditelja. Rezultati pokazuju da djeca dosta vremena provede na internetu, koristeći različite društvene mreže (97,0 % djece), aplikacije za komunikaciju i igre, a pri tome su izloženi različitim negativnim ili nepoželjnim sadržajima te u novije vrijeme *cyberbullyingu* koje se u literaturi definira kao nasilje koje se provodi putem različitih vrsta elektroničkih medija (Batori, Čurlin i Babić, 2020).

Rezultati su pokazali da su kod obje skupine značajan izvor informacija roditelji, ali u nešto većem postotku kod djece, što ukazuje da je poraslo povjerenje i prisnost u tom kontekstu između djece i roditelja novije generacije. Navedeno se može objasniti različitim stilovima odgoja među generacijama te je danas otvorenost djece prema roditeljima znatno veća u odnosu na nekadašnje odnose između djece i roditelja. Vrlo mali udio djece odgovore pronalazi u tinejdžerskim časopisima, što je u skladu s prethodno navedenim rezultatima koji su pokazali da djeca u manjoj mjeri čitaju časopise od svojih roditelja. U usporedbi s roditeljima, manji broj učenika razgovara sa svojim nastavnicima. Međutim, iako razlika nije velika, može ukazati na to da se uloga nastavnika s vremenom promijenila i počela gubiti na važnosti.

TABLICA 7. Najvažniji izvori informacija o simpatijama i ljubavi (u %) (ispitanici su mogli zaokružiti više odgovora)

	Učenici	Roditelji
Prijatelji	77,8	92,9
Braća i sestre	19,4	17,1
Mama	23,6	12,9
Tata	9,7	1,4
Nastavnici	0,0	1,4
O tome ne razgovaram	18,1	5,7

IZVOR: obrada autora

Učenici o simpatijama i ljubavi najčešće razgovaraju s prijateljima (77,8 %), zatim s mamom, braćom i sestrama te s tatom (Tablica 7). Zanimljivo je da o navedenim temama 18,1 % učenika uopće ne razgovara te da nitko od učenika ne razgovara s nastavnicima. Uspoređujući odgovore učenika s roditeljskim odgovorima, vidljivo je da su roditelji u većem postotku razgovarali s prijateljima (92,9 %). Nije uočena značajna razlika u razgovoru o navedenim temama s braćom i sestrama, ali učenici se ipak više povjeravaju roditeljima za razliku od svojih roditelja. Istraživanja su pokazala da se današnja djeca sve teže nose s izazovima masovnih komunikacija i da je zamjetna socijalna potištenost i izoliranost pojedinca, manjak empatičnosti i komunikacije u obitelji o medijskim sadržajima pa je stoga nužna i poželjna što bolja komunikacija između roditelja i djece (Tolić, 2013:113). Iako se u medijima često govori o nedostatku komunikacije u obitelji, rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju da današnja djeca ipak više razgovaraju s roditeljima nego nekoć njihovi roditelji. Međutim, s druge strane, manje razgovaraju s nastavnicima.

TABLICA 8. Rang (od 1 do 5) u koga/što ispitanici imaju najviše povjerenja vezano uz njima bitne stvari (%)

	Učenici	Roditelji
1. Roditelji	63,4	55,9
2. Prijatelji	22,2	31,3
3. Braća i sestre	20,9	25,4
4. Informacije na internetu	10,3	/
5. Informacije koje su pronalazili u knjigama ili časopisima	/	7,6
6. Nastavnici	1,4	4,6

IZVOR: obrada autora

Kod rangiranja u koga ili što imaju najviše povjerenja kad su u pitanju njima bitne stvari, obje skupine ispitanika u najvećem su postotku na prvo mjesto stavili roditelje.

lje, ali kod djece je to povjerenje nešto više izraženo nego kod njihovih roditelja što ukazuje na činjenicu da je očito došlo do porasta povjerenja i stupnja povjeravanja kod mlađih generacija (Tablica 8). Na drugom mjestu, kod obje skupine, su prijatelji (iako u znatno većem postotku kod skupine roditelja), a na trećem braća i sestre. Iako se očekivalo da će povjerenje u informacije do kojih su došli na internetu, odnosno u knjigama i časopisima biti veće, rezultati su pokazali da je taj udio ipak manji u usporedbi s ostalim izvorima informacija. Zanimljivo je da je povjerenje u nastavnike kod obje skupine najniže rangirano te je kod djece čak i manje nego kod njihovih roditelja.

TABLICA 9. Mišljenje ispitanika o tome tko je vještiji u korištenju računala

	Učenici	Roditelji
Roditelji	2,8	4,3
Djeca	44,4	47,4
U nekim programima djeca, a u nekim roditelji	52,8	48,6

IZVOR: obrada autora

Vrlo mali postotak djece smatra svoje roditelje vještijima u korištenju računala, a roditelji se zapravo slažu da su u korištenju računala vještija djeca (Tablica 9). Međutim, ipak najveći udio djece (52,8 %) i roditelja (48,6 %) smatra da su u nekim programima vještija djeca, a u nekima roditelji. Bez obzira što većina djece na računalima provodi puno vremena zbog zabave, a u posljednje vrijeme i zbog učenja, roditelji ipak po svom mišljenju, ali i po mišljenju svoje djece vješto koriste nove tehnologije, bilo da se računalom služe u svakodnevnom radu ili u slobodno vrijeme.

TABLICA 10. Mišljenje ispitanika o tome čije je djetinjstvo bilo zanimljivije te nedostaci u djetinjstvu (u %)

	Učenici	Roditelji
Djetinjstvo roditelja	65,3	97,1
Djetinjstvo djece	34,8	2,9
Ništa nije nedostajalo	79,9	84,1
Nedostajalo je	20,8	15,9

IZVOR: obrada autora

Osvrnuvši se na vlastito djetinjstvo, čak 97,1 % roditelja smatra da je njihovo djetinjstvo bilo zanimljivije od djetinjstva njihove djece. Ono što iznenađuje jest da čak 65,3 % djece također misli da je djetinjstvo njihovih roditelja bilo zanimljivije, ali unatoč tome najvećim dijelom smatraju (79,9 %) da im u djetinjstvu ništa ne nedostaje (Tablica 10). Pretpostavka je da roditelji često pričaju o svom djetinjstvu koje se

umnogome razlikuje od današnjeg te ga djeca smatraju zanimljivim.

Na pitanje otvorenog tipa „Nedostaje li vam nešto u vašem djetinjstvu?“ djeca su najčešće komentirala da im nedostaje više igre i druženja, putovanja i slobodnog vremena. Jedan od odgovora je bio: „Nedostaje mi više ići vani, a ne stalno posjeti na mobitelu.“

Roditelji su na isto pitanje navodili kako su im nedostajala putovanja izvan Hrvatske, otvoreniji i konkretniji razgovori s roditeljima, informacija o tome kako žive ostala djeca u svijetu, a također navode kako je velik dio njihova djetinjstva bio rat te im je nedostajala sloboda i mir. Neki od roditelja smatraju da im je nedostajao internet za više informacija te kao pomoć pri učenju stranih jezika.

Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju da su elektronički mediji kao sredstva informiranja današnje djece u velikoj mjeri potisnuli ostale medije. Najveće razlike uočene su kod učestalosti čitanja dnevnih novina, časopisa i stripova te slušanja radio postaja među dvjema ispitanim generacijama. Na važnosti su izgubili i leksikon i spomenar koji su bili dio tradicijske kulture generacijama djece. Istraživanje je pokazalo da današnja djeca u puno manjoj mjeri koriste medije poput časopisa, stripova, leksikona i spomenara te je time potvrđena prva hipoteza. Druga hipoteza nije potvrđena, budući da su djeca u najvećem postotku istakla prijatelje kao najvažniji izvor informacija o pubertetu i odrastanju, ali internet kao izvor informacija nalazi se na drugom mjestu. Treća hipoteza je potvrđena, jer su djeca u podjednakom postotku istakla korištenje mobilnih telefona kao najznačajniji način korištenja slobodnog vremena kao i igru s prijateljima vani.

Raznolikost i bogatstvo sadržaja te brzina i dostupnost elektroničkih medija očigledno od djece zahtijeva manje vremena i pažnje od informiranja putem ostalih medija tiskanog sadržaja. U prilog navedenome idu i dobiveni rezultati o gledanosti televizijskih programa za koji je ostao podjednak interes nekada i sada. Od tiskanih medija djeca i dalje najviše čitaju knjige, bilo da je riječ o knjigama obvezne lektire ili knjiga po osobnom izboru. Suprotno očekivanjima, vrlo mali postotak djeca ima povjerenje u informacije koje pronalaze na internetu. Također su zanimljivi rezultati koji ukazuju na odnose unutar obitelji u kojima današnja djeca pokazuju veće povjerenje u svoje roditelje nego njihovi roditelji u svoje roditelje nekad. Razlog može biti i činjenica da današnja djeca svakodnevno primaju ogromne količine informacija koje ne mogu kritički analizirati ili selektirati relevantne činjenice, stoga se obraćaju roditeljima kao izvoru vjerodostojnih informacija. Razina bliskosti i povjerenja

djece prema roditeljima uočena je i kod pitanja vezanih za razgovore o simpatijama i ljubavi. Kako je već prije zaključeno, otvorenost djece prema roditeljima je veća u odnosu na nekadašnje odnose između djece i roditelja. Velike razlike uočene su i u provođenju slobodnog vremena djece nekada i sada. Danas djeca u istom postotku provode slobodno vrijeme vani u igri s prijateljima i koristeći mobilne telefone, dok su roditelji u svom djetinjstvu većinu svoga slobodnog vremena provodili aktivno u igri s prijateljima. Iz pojedinačnih odgovora otvorenog tipa može se zaključiti da djeca uglavnom nisu zadovoljna načinom na koji provode svoje slobodno vrijeme i ističu kako im nedostaje više slobodnog vremena i igre s prijateljima. Zanimljiva je i percepcija djece vezana uz njihovo djetinjstvo i djetinjstvo njihovih roditelja. Većina djece i roditelja smatraju kako je djetinjstvo roditelja bilo zanimljivije, ali ne naglašavaju da im nešto nedostaje. Djeca se također ne smatraju boljima u korištenju novih tehnologija, odnosno računala, u odnosu na roditelje.

Istraživanje je pokazalo da je među dvjema generacijama došlo do određenih promjena u važnosti pojedinih medija i načina prikupljanja informacija, što je u skladu s teorijom niše (Dimmick, 2003). U današnje vrijeme, količina informacija dostupnih različitim korisnicima ubrzano se povećava te se mijenja važnost pojedinih medija i načini informiranja korisnika. Među medijima koji su danas iznimno bitan izvor svakodnevnih informacija jest svakako internet, odnosno različite društvene mreže, stranice, portali, aplikacije i sl., gdje praktički svatko može postavljati sadržaj i biti izvor informacija. Pri tome se ujedno postavlja i pitanje pouzdanosti informacija do kojih korisnici dolaze. U ovom kontekstu bilo bi bitno provesti daljnja istraživanja na većem uzorku ispitanika, a vezana uz korištenje ovih medija kod djece i razinu njihova povjerenja prema informacijama do kojih dolaze, s ciljem osmišljavanja formalne i neformalne edukacije o medijskoj pismenosti djece i njihovih roditelja.

LITERATURA

- BATORI, M., ČURLIN, M. i BABIĆ, D. (2020). Nasilje putem interneta među adolescentima. *Zdravstveni glasnik*, 6 (1), 104–114.
- BHATTACHARJEE, D., PANCHAL, S. (2018). Sources of News for Today's Youth. *The Journal of Indian Management & Strategy*, 23 (3), 13–16.
- BJELOBRK, V. (2020). Uloga medija u procesu socijalizacije djece i adolescenata. *Magistra Iadertina*, 15 (1), 41–56.
- CAR, V. (2010). Televizija u novomedijskom okruženju. *Medijske studije*, 1 (1/2), 91–104.
- CIBOCI, L., LABAŠ, D. (2019). Digital Media Literacy, School and Contemporary Parenting. *Medijske studije*, 10 (19), 83–101.
- CONNELL, S. L., LAURICELLA A. R., WARTELLA, E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with Their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9 (1), 5–21.
- DIMMICK, John. W. (2003). *Media Competition and Coexistence: The Theory of the Niche*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DIMMICK, John W., THOMAS A. MCCAIN, and W. THEODORE BOLTON. (1979). Media Use and the Life Span—Notes on Theory and Method. *American Behavioural Scientist*, 23 (1), 7–31.
- DULČIĆ, D. (2014). Masovni mediji i postmoderno društvo. *Media, culture and public relations*, 5 (1), 87–97.
- DURAN, M. (2004). Spomenar – tradicijski žanr spontane kulture djece i mladih. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 13 (3), 529–554.
- EICHEN, L., HACKL-WIMMER, S., EGLMAIER, M.T.W., LACKNER, H.K., PAECHTER, M., RETTENBACHER, K., ROMINGER, C., WALTER-LAAGER, C. (2021). Families' digital media use: Intentions, rules and activities. *British Journal of Educational Technology*, 52 (6), 2162–2177.
- HOFFMAN, B. (2014). Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146 (1), 15–21.
- IVAS, I., i ŽAJA, L. (2003). Znakovi usmene komunikacije u pisanoj komunikaciji na IRC-u i ICQ-u, *Medijska istraživanja*, 9 (1), 77–97.
- JURČIĆ, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21 (1), 127–136.
- KIRSH, S. J. (2010). *Media and youth: a developmental perspective*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- KORDIĆ HALIĆ, K. (2017). *Zašto mladi više ne gledaju TV?*. (4. lipnja 2017.). *Medijska pismenost.hr*. (Pristupljeno 12. siječnja 2022.) <https://www.medijskapismenost.hr>

- nost.hr/zasto-mladi-vise-ne-gledaju-tv/
- LABAŠ, D. i MARINČIĆ, M. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece, *MediaAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanje medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 12 (15), 1–32.
- LABAŠ, D. (2015). „Djeca medija“ – mladi obrazuju mlade. U: *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*, Car, V., Turčilo, L. & Matović, M. (ur.). Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, 109–121.
- LABAŠ, D., MIHOVILOVIĆ, M. (2011). Masovni mediji i semiotika popularne kulture. *Kroatologija* 2 (1), 95–122.
- LASLAVIĆ, Ž. *Strip - Od masovne kulture do elitizma*. 4. lipnja 2015. Lider media. (Pristupljeno 21. travnja 2022.) <https://lidermedia.hr/lider-trend/strip-od-masovne-kulture-do-elitizma-52841>
- LAZZARICH, M. i ČANČAR, A. (2020). Dječja lektira i novi mediji. *Metodički ogleđi*, 27, 149–170.
- LEE, H.E. KIM, J.Y, KIM, C. (2022). The Influence of Parent Media Use, Parent Attitude on Media, and Parenting Style on Children’s Media Use. *Children-Basel*, 9 (1), 37.
- MALOVIĆ, S. (2005). *Osnove novinarstva*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- MALOVIĆ, S. (2007). *Mediji i društvo*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.
- Medijska pismenost*. Unicef Hrvatska. Pristupljeno 3. siječnja 2022. <https://www.unicef.org/croatia/medijska-pismenost>
- Miljuš, N. (2021). Motivacija za čitanje. *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4 (6) (Pristupljeno 12. siječnja 2022.) <https://hrcak.srce.hr/file/369871>
- Nešto više od polovice učenika čita stripove*. (27. siječnja 2017.). IZVOR. Školski list OŠ Ljudevita Modeca Križevci. (Pristupljeno 12. siječnja 2022.) <https://www.izvor-osmodec.hr/veliko-istrazivanje/>
- NIKKEN, P., SCHOLS, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (11), 3423–3435.
- O’KEEFFE, G. S., CLARKE-PEARSON K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127 (4). 800–804.
- PERAN, S. (2012). Sapunice, telenovele i slika obitelji, *Nova prisutnost* 10 (3), 443–457.
- PREGRAD, J., TOMIĆ LATINAC, M., MIKULIĆ, M., ŠEPAROVIĆ, N. (*Iskustva i stavovi djece, roditelja i učitelja prema elektroničkim medijima: Izvještaj o rezultatima istraživanja provedenog među djecom, učiteljima i roditeljima u sklopu programa prevencije elektroničkog nasilja „Prekini lanac! Ured UNICEF-a za Hr-*

- vatsku. (Pristupljeno 14. siječnja 2022.)
<https://www.unicef.org/croatia/reports/iskustva-i-stavovi-djece-roditelja-i-ucitelja-prema-elektronickim-medijima>
- REK, M, KOVACIC, A. (2018). Media and Preschool Children: The Role of Parents as Role Models and Educators. *Medijske studije*, 9 (18), 27–43.
- RODEK, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 152 (1), 9–28.
- Slobodno vrijeme osnovnoškolaca 1960-ih godina*. (19. ožujka 2007). Hrvatski povijesni portal. (Pristupljeno 13. siječnja 2022.). <https://povijest.net/slobodno-vrijeme-osnovnoskolaca-1960-ih-godina/>
- STRASBURGER, V. C., JORDAN, A. B., DONNERSTEIN, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4),756–767.
- SUČIĆ, I. (2017). *Radio u službi djece i mladih*. Medijska pismenost.hr. (Pristupljeno 11. siječnja 2022.) <https://www.medijskapismenost.hr/radio-u-sluzbi-djece-mladih/>
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. i RODIĆ, M. (2021). Korelati korištenja medija kod djece predškolske dobi. *Nova prisutnost*, 19 (1), 167–182.
- TOLIĆ, M. (2013). Komunikacija u obitelji o medijskim sadržajima. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 103–117.
- TOMLJENOVIĆ, R., ILEJ, M. i BANDA, G. (2018). *Djeca i mediji*. Knjižica za roditelje i skrbnike djece Agencija za elektroničke medije, Hrvatska Ured UNICEF-a za Hrvatsku (Pristupljeno 13. siječnja 2022.) https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2018/04/Djeca-i-mediji-knjizica_medijska_pismenost.pdf
- TORLAK N. (2013). Novi mediji – nova pravila i nova recepcija kulture i umjetnosti. *In medias res: časopis filozofije medija*, 2 (3), 366–371.
- Youth and Media in Croatia*. Pristupljeno 24. siječnja 2022.
https://www.academia.edu/7720554/Research_Youth_and_Media_in_Croatia
- ZGRABLJIĆ ROTAR, N. (2005). *Mediji – medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji*, Sarajevo: Media Centar.
- ŽDERIĆ, J. (2009). *Medijska kultura djece i mladih: mogućnosti i zamke*. Zagreb: Sretna knjiga.
- ŽVAN, V. (2019). Elektronički mediji i kritičko mišljenje. *In medias res: časopis filozofije medija*, 8 (15), 2365–2374.

MEDIA AS A TOOL FOR INFORMING CHILDREN – THEN AND NOW

Abstract

Means of communication have always been the basic channel for informing the users, and the role and types of available media have changed in line with the development of technology and society. Previous researches have indicated that in everyday life the children mostly use media for fun, such as computers, mobile phones and television. They also frequently read print media, primarily magazines, but the comics are mostly neglected as a media.

Aim of this research was to investigate the differences in using different media (oral communication media, print media and mass media) among two generations – children and their parents – as well as to discuss the differences in spending leisure time among both groups of respondents during their childhood. The survey was conducted among the middle school students (5–8 grade) in Krune Krstića Elementary School in Zadar and among their parents.

Types of media and the frequency of their use that were analyzed in this research were: radio, television, papers (magazines, comics, etc.), internet and social media. Additionally, the research focused on how different information used to be acquired and how they are acquired now (conversation, internet, books, etc.). Research results indicated that magazines, comics and memory books have lost their importance significantly. On the other hand, Internet has become an important source of information for children, while the mobile phones have become particularly important way of spending leisure time among today's children.

KEYWORDS: *means of communication, media, information, leisure time, children*

TEACHERS' OPINIONS ON RECOGNISABLE ASPECTS OF THE INSTITUTIONAL EARLY CHILDHOOD EDUCATION CULTURE

Ivana VISKOVIĆ
Faculty of Humanitis
University of Split
iviskovic@ffst.hr

UDK 373.21=111
Original research paper

Adrijana VIŠNJIĆ JEVTIĆ
Faculty of Teacher Education
University of Zagreb
adrijana.vjevtic@ufzg.hr

Andriana MARUŠIĆ
andriana.marusic@gmail.com

Abstract

The paper analyses the findings of an empirical research of teachers' opinions on the early childhood education (hereafter ECE) culture. The opinion of teachers - graduate students of ECE Department (ECE) ($N = 61$; $n = 121$) on recognisable aspects of institutional culture and identity within the teaching process was investigated. The sample was not representative and the tendency to give desirable answers cannot be ignored. Based on the relevant literature, the measuring instrument Questionnaire Dimensions of Culture and Identity of the ECE Institution ($\alpha = .84$) was constructed. Factor analysis of the subscales used as the most important dimensions of the ECE institutional culture highlighted: the relations (as latent variables), the artefacts (material and social), and the work openness as visible dimensions of the culture. Cooperation, individual development, professional development, and focus on outcomes were singled out as developmental dimensions of identity. The findings partly correspond to the interpretations of the educational institution culture as a construct of educational values, organisation and relationships. The role of society (public education policies and funding) in this study was not recognised as a significant factor in the ECE institutional culture. As the most important dimensions of the educational institution culture, the research participants single out the quality of the relationship between teachers and children ($M = 4.65$; $SD = 0.64$), respect for diversity ($M = 4.64$; $SD = 0.58$), and acceptance of children as active stakeholders ($M = 4.55$; $SD = 0.83$). The least significant was networking with scientists ($M = 3.21$; $SD = 1.73$). Responsibility for the quality

of the educational process has been attributed primarily to teachers, and the least amount of responsibility was ascribed to society as a whole. In the educational process, the most significant findings were: the encouragement of children's expression ($M = 4.78$; $SD = 0.417$) and the focus on children's needs ($M = 4.75$; $SD = 0.44$). No significant association of assessment with age and work experience of participants was found.

KEYWORDS: *educational process; professional development of teachers; wellbeing, quality of pedagogical practice*

Introduction

The quality of institutional early and preschool education (hereinafter ECE) is determined by the interactive relations of public education policy, system structure and personal pedagogical paradigms of stakeholders, learning and teaching strategies, and authentic conditions for the implementation of educational process (*Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, 2014). Professional development of teachers stands out as a predictor of the development of institutional quality and culture (Domović, 2011; Višnjić Jevtić, 2019).

Culture can be interpreted as a way of life of an individual community. It is based on values and norms, and is recognisable in communication, common behaviours, customs and rituals, ways of distributing authority and solving problem situations, and artefacts (Visković, 2018). The culture of an educational institution is, as a rule, a construct of particular cultures of stakeholders (children and adults) and traditions (previous experience) that should be the starting point for understanding. Fullan (1991) emphasizes that the educational process cannot be understood and developed if the institutional culture is not understood as the framework of that process.

Aasebø, Midtsundstad and Willbergh (2017) interpret culture as a construct of attitudes, communication, focus, and engagement of all stakeholders. Authentic culture, determined by the conditions and relationships of process stakeholders, represents the identity of an individual ECE institution. It is a developmental process recognisable by its learning environment, behaviours and interactions, and sense of connection and security (Visković, 2018). The dimensions of identity quality positively correlate with the development of the identity of each individual, especially children.

Senge (2001) believes that identity is precisely the diversity of a particular culture. It is based on values and is shaped by the circularity of social interactions (Roccas & Sagiv, 2010; Schwartz, 2010). Social interactions can lead to behaviour modification

(Arieli, Grant, & Sagiv, 2014) and redefining value orientations (Bardi & Goodwin, 2011). This emphasizes the importance of shared learning as a predictor of development (Markić, 2014). The involvement and engagement of the individual in this process is related to his/her values, and refers to educational outcomes (Schwartz, 2010).

The identity of ECE institutions of early and preschool education is constructed and developed through the interactive action of all stakeholders in the process. Teachers are recognised as significant factors in this process (Siraj-Blatchford, 2009). Their competencies and personal paradigms constitute a part of their professional identity (Hedges & Cooper, 2014). Understanding personal identity is a predictor of accepting and appreciating the diversity of others (Gunn, Bennett, Evans, Peterson, & Welsh, 2013). The possibility of redefining values and modifying behaviour through shared learning justifies teachers' opinion research in ECE institutions.

Methodology

The conducted empirical research aimed to single out recognisable aspects of culture and developmental dimensions of the ECE institution's identity. A positive correlation between the age and work experience of the participants and individual assessments was assumed.

The Ethics Committee of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Split provided the consent needed for the research. The purpose of the research was explained to potential participants in the research - all (part-time) students of the Early and Preschool Education Department (ECE Department) graduate study, Faculty of Humanities and Social Sciences and the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Department in Čakovec. The research preceded the discussion as a learning modality. Participation was voluntary. Participants were guaranteed anonymity, and they were free to drop out of the research at any time.

The collected research data were processed using the statistical program *Statistical Package for the Social Science* (SPSS 20). For the purposes of general description, measures of central tendency (arithmetic mean / M) and scattering measures (standard distribution / SD, rank, frequencies / f, percentages) were used. The application of the *Scree plot* and the matrix of components singled out the underlying factors. The existence of a statistically significant difference in assessment was investigated using *t-test* and *One-way analysis of variance* / ANOVA. The relationship between independent demographic variables and estimates of individual dimensions was investigated using the *Spearman's rho Correlation Coefficient*.

Data

Convenience sampling was used to obtain the data. The sample includes teachers - students of graduate study of the Early and Preschool Education Department at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split and the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Department in Čakovec, who are already working in kindergarten ($N=61$; $n=121$). The sample included 59 women and 2 men, so the gender variable was not taken into further processing. The average age of study participants was 27,8 years ($SD=7,13$) ranging from 21 to 50 years of age. The length of service of the participants is 6,75 years ($SD=5.31$) ranging from 1 to 27 years. Most of the teachers in the research (78,7%; $N=48$) work in ECE institutions in the city (places with more than 10,000 inhabitants), and others in smaller places (places with less than 10,000 inhabitants). The majority of survey participants (83,6%, $N=51$) are employed in institutions founded by local self-government units (hereinafter LSU). A smaller part of the research participants (13.1%, $N=8$) are employed in ECE institutions founded by natural or legal persons, and only 3,3% ($N=2$) in ECE institutions of religious communities.

Research Instrument

Based on the analysis of recent literature, the Questionnaire on the Dimensions of Identity and Culture of the ECE Institution / Q-DICI was constructed. The questionnaire includes residential variables (age, length of service, place and founder of the ECE institution where the participants are employed) and 3 assessment scales. Participants were able to provide estimates on a 5-point Likert-type scale with a zero point (3 = neither agree nor disagree). The reliability of the measuring instrument was determined by applying the Cronbach's Alpha coefficient and is ,84 for the whole instrument. The assessment Scale of the ECE institutional cultural aspects or / S-IC has 23 items ($\alpha = ,83$), the Institutional Identity Development Dimensions Assessment Scale / S-IIDD 19 items ($\alpha = ,89$) and the ECE Cultural and Identity Participation Assessment Scale / S-CIP, 8 particles ($\alpha = ,86$). All particles of the scales used have a high saturation and the exclusion of an individual particle does not significantly increase the reliability of the instrument.

Results

The Importance of Certain Aspects of the ECE Institution's Culture and Identity

When it comes to assessing certain aspects of the educational institution's culture (Table 1), teachers in the sample attach the most importance to relationships, and the least to material aspects (architectural solutions and financial possibilities). As the most important aspect of the institution's culture, participants single out the quality of teachers' relationship with children ($M=4,65$; $SD=0,64$), which can be interpreted as a fundamental value.

TABLE 1 Importance of certain aspects of the ECE institution's culture

		M	SD
1.	quality of teachers' relationship with children	4,64	,659
2.	respect for diversity	4,59	,588
3.	cooperation of members of the professional development service	4,59	,642
4.	acceptance of children as active stakeholders in their personal education	4,56	,807
5.	forms of communication	4,52	,622
6.	cooperation with family	4,44	,719
7.	teacher's creativity	4,43	,741
8.	spatial and material environment adapted to children	4,43	,618
9.	ways to solve problem situations	4,41	,642
10.	leadership style	4,39	,759
11.	developing partnerships with parents	4,38	,662
12.	inclusive practice	4,36	,708
13.	clearly agreed norms of behaviour	4,31	,593
14.	nurturing rituals	4,31	,743
15.	nurturing tradition	4,20	,813
16.	power distributing ways	3,95	,884
17.	symbols	3,93	1,014
18.	presentation of educational achievements	3,90	,768
19.	work publicity	3,80	,928
20.	the name of the kindergarten / educational group	3,67	1,165
21.	financial possibilities	3,62	,934
22.	architectural setting	3,61	,862
23.	advocating uniformity (e.g. use of uniforms)	3,28	1,213

As the most important procedures that can contribute to the development of the specific identity of the ECE institution, teachers in the sample highlight the procedures of focusing on children and their needs, and teachers' professional development (Table 2).

TABLE 2 Procedures that contribute to the development of ECE institutions' identity

		M	SD
1.	promoting children's freedom of expression	4,80	,401
2.	focus on the needs of children	4,77	,424
3.	teachers' professional development	4,75	,471
4.	exchange of quality practice	4,69	,534
5.	joint evaluation	4,67	,507
6.	flexibility in structuring the educational process	4,64	,578
7.	teachers' creativity	4,61	,640
8.	using different learning sources	4,61	,585
9.	inclusion of children with disabilities	4,59	,588
10.	action research of personal practice	4,59	,559
11.	children's choices of learning content	4,57	,562
12.	documenting the educational process	4,57	,618
13.	equal cooperation of all employees of the institution	4,56	,533
14.	friendly relations	4,51	,566
15.	early identification of gifted children	4,51	,744
16.	equal involvement of parents in curriculum construction	4,48	,622
17.	clearly distinguished work responsibilities of employees	4,38	,610
18.	focus on children's (measurable) achievements	4,36	,932
19.	networking with scientists	4,23	,716

Research participants were asked to assess the extent to which individual stakeholders in the educational process contribute to the development of culture and the building of a specific identity of the ECE institution (Table 3).

TABLE 3 Contribution of process stakeholders in the development of culture and building the identity of the institution

	f / %					M	SD
	1	2	3	4	5		
teacher			1 1,6%	16 26,2%	44 72,1%	4,70	,495
members of the professional service			2 3,3%	22 36,1%	37 60,7%	4,57	,562
kindergarten principal			4 6,6%	12 19,7%	45 73,8%	4,67	,598
parents			9 14,8%	20 32,8%	32 52,5%	4,38	,734
children	1 1,6%	2 3,3%	6 9,8%	17 27,9%	35 57,4%	4,36	,913
management structures		39 63,1%	20 32,8%	2 3,3%		2,39	,513
public educational policies	1 1,6%	44 72,1%	16 26,2%			2,24	,475
community		2 3,3%	11 18%	13 21,3%	35 57,4%	4,33	,889

It is noticeable that the teachers, participants in this research recognise themselves as the main creators of the culture and identity of the ECE institution. At the same time, participants do not recognise the importance of public education policy and governance structures (governing councils, founders) as cultural factors. It is questionable whether this means ignoring the legislation, or a kind of acceptance of the specific conditions in which the institutional ECE is organised.

Culture and Identity of the ECE Institutions

All used scales have high reliability and internal coherence, and are suitable for factor analysis. By applying the principal components method, with Varimax rotation of the basic solution and, based on the Scree plot and the level of explanation of the common variance, the main factors were singled out. Conduction analysis and extracted latency variables were achieved by factor analysis.

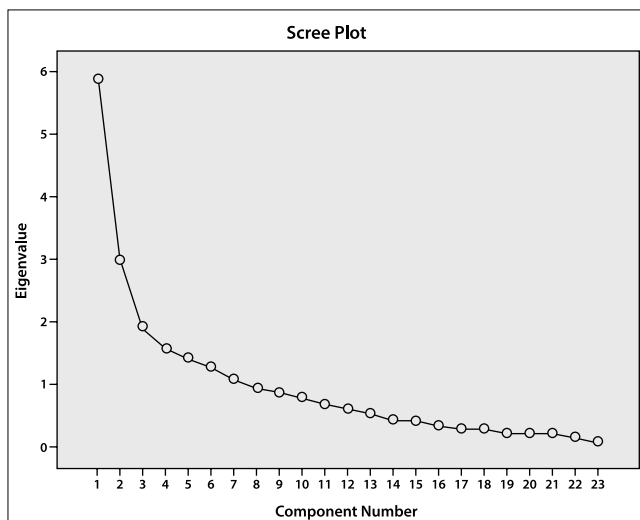


FIGURE 1 Scree Plot Particle Scales

The first subscale on institution's culture, *S-IC Cultural Aspects Assessment Scale* (KMO= ,679; $\chi^2=618,94$; $df=253$; $p \leq ,000$) has 3 main factors that together explain 59.34% of the common variance. It is possible to interpret them as latent variables - relationships (recognisable by cooperation and focus on children's wellbeing); visible variables - symbols, rituals, uniforms, publicity of work as socially constructed artefacts and dimensions determined by legislation such as funding and spatial conditions and inclusiveness (Table 4). It is interesting that teacher creativity appears as a dimension of the relationship and as a possible response to legal determinants.

TABLE 4 Factor structure

	components		
	1	2	3
cooperation of members of the professional development service	,737		
developing partnerships with parents	,697		
forms of communication	,685		
ways to solve problem situations	,683		
cooperation with family	,635		
leadership style	,617		
way of distributing power	,605		
the quality of the relationship between teachers	,591		
clearly agreed norms of behaviour	,482		

	components		
	1	2	3
spatial and material environment adapted to children	,466		
respect for diversity	,452		
acceptance of children as active participants in their personal education	,493	-,509	
advocating uniformity (uniforms)		,743	
work publicity		,600	
presentation of educational achievements		,583	
the name of the kindergarten / educational group		,505	
symbols		,483	-,401
nurturing rituals		,360	
nurturing tradition		,373	
financial possibilities			,669
architectural setting			,652
teachers' creativity	,430		,471
inclusive practice	,426		,447

The Institutional Identity Development Dimensions Scale / S-IIDD (KMO = ,779; $\chi^2 = 606,753$; $d f = 171$; $p \leq ,000$) has 4 main factors which together explain 63.36% of the common variance. They can be interpreted as cooperation, individual development, teachers' professional development and focus on outcomes (Table 5).

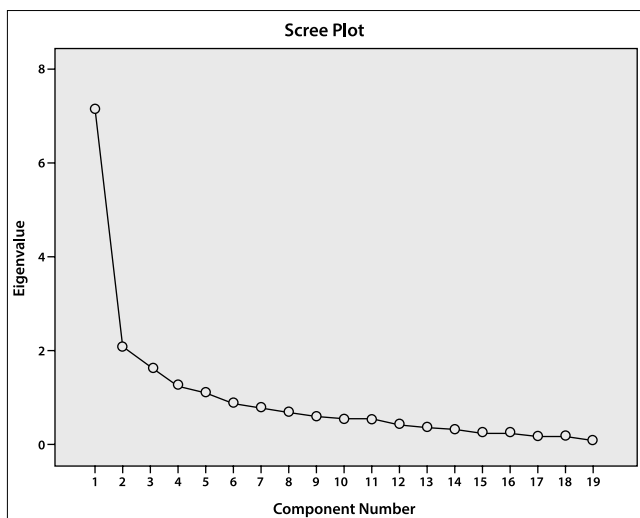


FIGURE 2 Scree Plot Particle Scales

TABLE 5 Factor structure

	components			
	1	2	3	4
equal involvement of parents in curriculum construction	,797			
equal cooperation of all employees of the institution	,663			
professional development of teachers	,661			
action research of personal practice	,570			
focus on the needs of children		,840		
promoting children's freedom of expression		,714		
children's choices on learning content		,686		
teachers' creativity		,667		
flexibility in structuring the educational process		,535		
using different learning sources		,529		
networking with scientists			,804	
exchange of quality practice			,756	
joint evaluation			,704	
clearly distinguished work responsibilities of employees			,476	
documenting the educational process			,453	
early identification of gifted children				,864
focus on children's (measurable) achievements				,638
inclusion of children with disabilities				,607
friendly relations				,499

The ECE Cultural and Identity Participation Assessment Scale / S-CIP, ($KMO = ,768$; $\chi^2 = 226,914$; $df = 15$; $p \leq ,000$) has only one factor (participation) that explains 64.88% of the variance. No statistical correlation was found between the age and length of service of research participants and the assessment of the importance they attach to the dimensions of culture and identity development of the institution (Table 6). However, the estimates of the score scales used are statistically significantly correlated with each other: S-IC and S-IIDD ($r = ,48$; $p = ,000$), S-IC and S-CIP ($r = ,419$, $p = ,001$).

TABLE 6 Correlation of demographic variables and assessment of cultural and identity dimensions

	Σ S-KU		Σ S-RD	
	r	p	r	p
age	,079	,546	,097	,455
length of service	,068	,602	,091	,485

No significant difference was found in the teachers' assessments according to the founder's position (city, smaller place), for the Institutional Culture Scale (S-IC) ($t = -0,136$; $df = 59$; $p = ,892$), as well as for the Scale of the Developmental Dimension of Identity (S-IIDD) ($t = -0,349$; $df = 59$; $p = ,728$). In relation to the founder of the institution (LSU, natural or legal persons, religious community), one-way analysis of variance revealed no significant difference in teacher assessment for S-IC ($F_2 = 1,165$; $p = ,319$) or (S-IIDD) ($F_2 = 2,626$; $p = ,081$).

Discussion

The findings of this research partly correspond to the interpretations of the culture of the educational institution as a construct of pedagogical quality, organisation and relations (Stančić, 2006). The role of society (public education policies, community and ways of financing ECE activities) is not recognised as a significant factor in the ECE institution's culture, which is contrary to the report *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for ECEC* (EU, 2014).

However, the research of Piante, Downer and Hamra (2016) also does not find a connection between children's wellbeing in the ECE setting and the regulations and political infrastructure designed to support ECE (e.g., finance, program accreditation). Teachers, participants in this research take responsibility for development and quality mostly on themselves, which corresponds to the research of Brodin and Renblad (2014). As the main predictor of the quality of attitudes towards children and, indirectly, the wellbeing of children, some studies highlight the development of the professional identity of teachers (Dalli, 2012).

Recent research on the identity of an educational institution links identity to a culture recognisable by professional leadership (Hargreaves, 2014), a learning environment (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013), the relationships of all stakeholders (Aasebøi et al., 2017), and a sense of security (Gase, Gomez, Kuo, Glenn, Inkelas & Ponce, 2017). Quality as a dimension of the culture of an educational institution is associated with current and long-term academic achievements of the

individual (Aasebø et al., 2017; Hargreaves, 2014; Sammons, Thomas, Mortimore, Walker, Cairns, & Bausor, 2006). The identity of the institution positively correlates with the development of the personality and affirmative identity of children (Hopmann, 2008). The predictor of group identity development is a relationship based on trust, recognisable through constructive dialogue (Sammons et al, 2006).

Research participants emphasise the importance of mutual relations between teachers and the support of members of the professional development service. ECE institutions also recognise cooperation with parents as a significant factor in the development of identity, which is in line with recent research (Castro Silva, Amante & Morgado, 2017). Research by Ailwood (2008) and Waren (2014) emphasizes that it is the relationships between teachers, children and parents that are crucial for quality. Understanding the importance of collaborative relationships contributes to the development of the quality of the educational process in the best interests of the child (Ritchie, 2010). Collaborative culture, based on educational values of identity, can initiate children's self-perception (Raburu, 2015). The development of children's identity is therefore linked to the culture and identity of growing up communities - families and ECE institutions (Brooker, 2008). Collaborative culture does not mean uniformity but respect for diversity (Barron, 2009).

Conclusion

The culture of the growing up community is a reference framework for the development of children's identity, the adoption of fundamental life and educational values, acceptance of norms and the creation of socially acceptable behaviours. The findings of this research point to the importance of relationships as one of the fundamental aspects of community culture. Cooperation, individual development and professional development of teachers are recognized as dimensions of development. Although research participants emphasize personal responsibility when it comes to development and quality, the responsibility of society and public education policies as a reference framework for ECE should not be overlooked. The findings of this research point to the need for systematic research into the culture, identity and quality of the ECE institutions, as well as the role and responsibilities of all stakeholders in the process. The limitations of this study are recognizable in the specificity of the sample. Participants in the research - teachers at the graduate study of the ECE Department are focused on the research and analysis of the quality of the educational process, as well as the institutional identity and culture. At the same time, it can be interpreted as a development potential.

REFERENCES

- AASEBØ, T.S., MIDTSUNDSTAD, J.H., & WILLBERGH, I. (2017). Teaching in the age of accountability: restrained by school culture?. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249>
- AILWOOD, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165.g
- ARIELI, S., GRANT, A. M., & SAGIV, L. (2014). Convincing yourself to care about others: An intervention for enhancing benevolence values. *Journal of Personality*, 82, 15-24. <http://dx.doi.org/10.1111/jopy.12029>
- BARDI, A., & GOODWIN, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 271-287. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022110396916>
- BARRON, I. (2009). Illegitimate participation? A group of young minority ethnic children's experiences of early childhood education. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(3), 341-354.
- BRODIN, J., & RENBLAD, K. (2015). Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work. *Early Childhood Education Journal*, 43, 347-355. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0657-2>
- CASTRO SILVA, J., AMANTE, L., & MORGADO, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European journal of teacher education*, 40 (4), 505-520.
- GUNN, A., BENNETT, S., EVANS, L. S., PETERSON, B. J., & WELSH, J. L. (2013). Autobiographies in preservice teacher education: A snapshot tool for building a culturally responsive pedagogy. *International Journal of Multicultural Education*, 15 (1).
- HEDGES, H., & COOPER, M. (2014). *Inquiring minds, meaningful responses: Children's interest, inquiries and working theories*. Final report to Teaching and Learning Research Initiative. http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/images/desktop/TLRI_Hedges%20Summary%28final%20for%20website%292.pdf
- DALLI, C., MILLER, L., & URBAN, M. (2012). Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession. In *Early childhood grows up* (3-19). Springer, Dordrecht.
- DOMOVIĆ, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. In V. Vizek-Vidović (ed.), *Učitelji i njihovi mentori* (11-37). Zagreb: IDIZ.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Columbia Univeristy.

- GASE, L., N., GOMEZ, L., M., KUO, T., GLENN, B., A., INKELAS, M., & PONCE, N., A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health than academic outcomes. *Journal of School Health*, 87 (5), 319–328.
- HARGREAVES, D. H. (2014). A self-improving school system and its potential for reducing inequality. *Oxford Review of Education*, 40, 696–714.
- HOPMANN, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 417–456.
- MARKIĆ, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63 (4), 627–652.
- PIANTA, R., DOWNER, R., & HAMRE, R.J. (2016). *Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. The Future of Children*, 26, 119 - 137.
- European Commission (2014). *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care.*
http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- RABURU, P. A. (2015). The Self- Who Am I?: Children's Identity and Development through Early Childhood Education. *Journal of Educational and Social Research*, 5 (1), 95. DOI:10.5901/jesr.2015.v5n1p95
- RITCHIE, J. (2010). Being “sociocultural” in early childhood education practice in Aotearoa. *Early Childhood Folio*, 14(2). DOI:10.18296/ecf.0164
- ROCCAS, S., & SAGIV, L. (2010). Personal values and behavior: Taking the cultural context into account. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 30–41. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00234.x>
- SCHWARTZ, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer i P. R. Shaver (eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (221–241). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/12061-012>
- SENGE, P. (2001). *Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učesće organizacije.* Zagreb: Mozaik knjiga.
- SAMMONS, P., THOMAS, S., MORTIMORE, P., WALKER, A., CAIRNS, R., & BAUSOR, J. (2006). Understanding differences in academic effectiveness: Practitioners' views. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 286–309.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009). “Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotski and perspective” Faculty of Social Sciences - Papers. 1224. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1224>

- STANIČIĆ, S. (2006.). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- VISKOVIĆ, I. (2018). Culture of the communities in which children growing up. In A. Višnjić Jevtić i I. Visković (eds.). *Challenges of collaboration – Development of teachers' professional competences for collaboration and partnership with parents* (15–65). Zagreb: Alfa.
- VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2019). Professional associations as contributions to the professional development of ECE teachers (Case from Croatia). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10 (2), 182–192.
- WARREN, A. (2014). „Relationships for me are the key for everything“: Early childhood teachers' subjectivities as relational professionals. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (3), 262–271.

MIŠLJENJE ODGAJATELJA O PREPOZNATLJIVIM ASPEKTIMA KULTURE USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak

Rad analizira nalaze empirijskog istraživanja mišljenja odgajatelja o kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Istraženo je mišljenje odgajatelja – studenata diplomskog studija RPOO (N=61; n=121) o prepoznatljivim aspektima kulture i identiteta ustanove. Istraživanje je provedeno u okviru nastavnog procesa, pa uzorak nije reprezentativan i ne može se zanemariti tendencija davanja poželjnih odgovora. Temeljem relevantne literature, konstruiran je mjerni instrument Upitnik dimenzije kulture i identiteta ustanove RPOO ($\alpha = .84$). Faktorskom analizom korištenih podskala kao najznačajnije dimenzije kulture ustanove RPOO izdvojeni su odnosi (kao latentne varijable) te artefakti (materijalni i socijalni) i javnost rada kao vidljive dimenzije kulture. Kao razvojne dimenzije identiteta izdvojena je suradnja, individualni razvoj, stručno usavršavanje odgajatelja te usmjerenost na ishode. Ovi nalazi djelomično korespondiraju s tumačenjima kulture odgojno-obrazovne ustanove kao konstrukta odgojnih vrijednosti, organizacije i odnosa. Uloga društva (javnih obrazovnih politika i financiranje) u ovom istraživanju nije prepoznata kao značajan čimbenik kulture ustanove RPOO. Kao najznačajnije dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove sudionici istraživanja izdvajaju kvalitetu odnosa odgajatelja s djecom (M=4,65; SD=0,64), uvažavanje različitosti (M=4,64; SD=0,58) i prihvaćanje djece kao aktivnih dionika procesa (M=4,55; SD=0,83). Najmanje značajnim procjenjuju umrežavanje sa znanstvenicima (M=3,21; SD=1,73). Odgovornost za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa pripisuju ponajprije odgajateljima, a najmanje odgovornim procjenjuju društvo u cjelini. U odgojno-obrazovnom procesu najznačajnijim procjenjuju poticanje dječjeg izražavanja (M=4,78; SD=0,417) te usmjerenost na potrebe djece (M=4,75; SD=0,44). Nije utvrđena statistički značajna povezanost procjene s dobi i radnim stažem sudionika.

KLJUČNE RIJEČI: *dobrobit, kvaliteta pedagoške prakse, odgojno-obrazovni proces, profesionalni razvoj odgajatelja*

INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Dijana DRANDIĆ

Istarsko Veleučilište – Università Istriana di scienze applicate
dijana.drandic@ymail.com

UDK 37.014:316.72-053.4

Prethodno priopćenje

Lorena LAZARIĆ

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
lorena.lazaric@unipu.hr

Larisa VIVODA

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
larisa.vivoda@student.unipu.hr

Sažetak

Interkulturalni odgoj i obrazovanje utječe na formiranje ispravnog i pozitivnog stava prema nasljeđu, tradiciji i kulturnom identitetu. U višekulturnim sredinama rana interakcija s dvojezičnosti, jezikom i dijalektom, budi kod djece interes i radoznalost prema različitosti, daje im mogućnost da se upoznaju s kulturnim vrijednostima te ih podučava njegovanju, poštivanju i čuvanju tradicije. Djeca vole otkrivati svijet oko sebe, jako su znatiželjna i brzo uče. Kako bismo utvrdili u kojoj mjeri i koliko često odgojitelji u Istarskoj županiji potiču dvojezičnost i zavičajni govor te koje aktivnosti provode kod upoznavanja djece s bogatstvom zavičaja, provedeno je istraživanje u predškolskim ustanovama na hrvatskom i talijanskom jeziku. Rezultati su pokazali da odgojitelji kroz različite igre (brojalice, tapšalice, rugalice, dječja kola, dječje blagdanske običaje) te izradu slikovnica na materinjem jeziku (hrvatskom i talijanskom) koristeći riječi koje su talijanskog porijekla (talijanizme), ali i na čakavskom (žminjski i buzetski govor) i istrovenetskom dijalektu – kroz različite svakodnevne aktivnosti – kod djece osvješćuju važnost zavičajnog identiteta te potiču i razvijaju interes i pozitivan stav prema kulturnim vrijednostima iz njihovog okruženja.

KLJUČNE RIJEČI: *dijalekt, jezik, odgoj, tradicija, zavičaj*

Uvod

Kako mala djeca ulaze u dječji vrtić, „učionicu ranog djetinjstva“, odgojitelji postaju značajan faktor za njihov daljnji razvoj. Uloga odgojitelja je pomoći djeci u ostvarivanju njihovih potencijala: fizičkih, socijalnih, emocionalnih i kognitivnih, kroz razumijevanje i povezivanje jednih s drugima – odgovarajućim aktivnostima, primjerenim njihovoj dobi. Odgovornost odgojitelja, tvrdi Abdullah (2009), jest prepoznati i njegovati različitost, poticati razumijevanje i interakciju među djecom i stvarati okruženje za učenje koje uključuje različite obitelji i kulture. Ako djeca dok uče o sebi uče i o vršnjacima drugih kultura, vjerojatnije je da će – poštivajući svoju „različitost“ – lakše komunicirati s pripadnicima drugih etničkih grupa. Acevedo (2016, 2017) naglašava prednosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja za svu djecu, jer potiču djetetovu znatiželju o kulturnim i socijalnim razlikama, pomažu razvijati i podržavati djetetovu maštu prihvaćanjem razlika, pomažu u razvoju djetetovog kritičkog mišljenja omogućavajući djetetu shvatiti, ali i propitkivati vlastite kulturne prakse, pomažu u razvoju osjetljivosti kod djeteta te u prevenciji netolerancije i nasilja. Prema UNESCO-u (2004: 16-17), utvrđena su tri važna načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja koja doprinose međusobnom razumijevanju i prihvaćanju različitosti:

- „(...) interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet djece kroz pružanje kulturno primjerenog i odgovarajućeg kvalitetnog obrazovanja za sve,
- interkulturalno obrazovanje svakom djetetu pruža kulturno znanje i stavove i vještine potrebne za postizanje aktivnog i potpunog sudjelovanja u društvu,
- interkulturalno obrazovanje svojoj djeci pruža kulturno znanje, stavove i vještine koje im omogućavaju da doprinesu poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim, kulturnim i vjerskim skupinama i nacijama.“

Pitamo se kada započeti interkulturalni odgoj i obrazovanje kao novu dimenziju kurikuluma. Jesu li djeca u vrtićkoj dobi sposobna razumjeti kulturološke razlike? Lynch i Hanson (1998) tvrde da se kulturno razumijevanje u nečijoj prvoj kulturi javlja rano i obično uspostavlja do pete godine te da djeca nove kulturne obrasce uče lakše od odraslih. Mala su djeca sposobna naučiti da smo na određene načine svi slični i svi različiti. Autori Castro, Ayankoya i Kaszrpak (2006), Glover (1996), Palmer (1990) i Ramsey i Myers (1990) u svojim istraživanjima ističu kako djeca od tri godine primjećuju razlike poput spola, boje kože, očiju i kose, nadalje, da kao dio svoje socijalizacije razvijaju vlastiti identitet uspoređujući svoje „ja“ s drugima

i, također, da uočavaju svoju pripadnost određenim skupinama, a ne „drugima“ radi vidljivih sličnosti i razlika, i na taj način počinju razvijati pozitivne ili negativne osjećaje. Prema McKown i Weinstein (2003), djeca između treće i pete godine života mogu prepoznati ljude različitog etničkog porijekla i manje su fleksibilna u shvaćanju stereotipa nego odrasli. Weigl (2015) pak tvrdi kako djeca u dobi između četvrte i sedme godine pokazuju najvišu razinu favoriziranja prema vlastitoj etničkoj skupini. Stoga interkulturalno obrazovanje djece vrtićke dobi treba provoditi s velikom pažnjom, jer ona prirodno pokazuju sklonost prema istoj rasi (kao na primjer prilikom odabira lutki za igru) i često preferiraju ljude istog spola, boje kože, dobi ili izgleda (Glover, 1996).

Djeca su svjesna razlika te nauče različito se odnositi prema drugima – na temelju rase, spola, dobi, sposobnosti, religije i kulturne, bilo izravno ili kroz postupni proces socijalizacije i enkulturacije (Anghel i Lupu, 2014; Robinson i Jones, 2006). Ona postepeno stječu vrijednosti i ponašanja koja su potrebna ili primjerena u njihovoj kulturi. Odgoj i stavovi roditelja, obitelji, interakcija s drugom djecom i okruženjem mogu neizbježno oblikovati djetetovu percepciju i prosudbu o drugima u kasnijim fazama života. Stoga je važno krenuti s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem u što ranijoj dobi, kada je vjerojatnost za negativnim stereotipima i pristranostima manja. Djeca su sposobna biti „učitelji“ svojim vršnjacima, ali i roditeljima, jer, ako i kada čuju negativne komentare o kulturološki različitim osobama, mogu pitati svoje sugovornike zašto to govore i navesti ih da preispitaju svoje predrasude i isprave percepciju o stereotipima (Aina i Cameron, 2011; Souto-Manning, 2013). Interkulturalni predškolski programi moraju biti prožeti cjelovitim odnosom jezika i kulture, prepoznati, poštovati i njegovati domaći jezik i kulturu. Djeca različitog jezičnog podrijetla imaju koristi od druženja u dječjem vrtiću i sudjelovanja u odgojno-obrazovnom programu ranog djetinjstva (Olsen, 2006). Durchevska Georgieva i Shehu (2017) vide materinji jezik, dijalekt, običaje i tradiciju kao sastavni dio dječjeg identiteta i njegovog kognitivnog, jezičnog i socio-emocionalnog razvoja. Pokazalo se, tvrdi Espinosa (2015), da većina djece pokazuje jezičnu svijest i sposobna je utvrditi svoj emocionalni odnos prema dijalektu i/ili jeziku iz svog okruženja. Souto-Manning i Yoon (2018) u kontekstu dječjeg vrtića i igre ističu jezične resurse koje djeca njeguju i donose iz obitelji, zajednice i vršnjaka te jezičnu fleksibilnost i korištenje više jezika/dijalekata, kreativno prisvajajući okruženje u kojem odrastaju.

Za malu djecu igra je vrijeme za testiranje i istraživanje složenosti svijeta oko sebe. Stoga je dječji vrtić mjesto na kojem odgojitelji mogu slušati, promatrati i uključiti djecu u teme povezane s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem te među njima poticati empatiju, znatiželju i suradnju. Djeca se u dječjem vrtiću kroz igru i razgovore dotiču pitanja identiteta i pripadnosti, odnosa među vrnja-

cima, poštenja, vrijednosti, ljepote zavičaja, tradicijskih pjesama i igara, blagdana i običaja.

Seefeldt, Castle i Falconer (2014) tvrde da djeca uočavaju razlike prije nego što vide sličnosti i da bi, počevši od dječjeg vrtića, trebala postati svjesna činjenice da svijet čine različite vrste ljudi. Prema Pelo (2008), djeca u dobi od pet-šest godina zaokupljena su smislom svog socijalnog i kulturnog svijeta i pokušavaju shvatiti zašto su ljudi isti i/ili različiti te ih u toj njihovoj potrazi odgojitelji trebaju voditi razumijevanju svega što ih okružuje i pomoći im u spoznaji da različitost nije deficit.

Interkulturalizam kroz kulturu zavičaja

Ograničeni broj istraživanja o izvedivosti uvođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u dječje vrtiće čini ga zanimljivim područjem za istraživanje. Lazarić, Drandić i Bruner (2020) te Drandić i Lazarić (2017) ukazuju na važnost uvođenja elemenata jezične i glazbene baštine i vrijednost upoznavanja djece rane i predškolske dobi s tradicijskim običajima kroz svakodnevne aktivnosti. Radovi na temu njegovanja zavičajnosti i dvojezičnosti te korištenja više jezika/dijalekata u dječjoj komunikaciji u višekulturnim sredinama predškolskog odgojno-obrazovnog sustava vrlo su rijetka. Lazarić i Drandić (2017) u istraživanju o korištenju zavičajnog govora u predškolskim ustanovama Istarske Županije nastojale su potaknuti ispitanike na promišljanje o uporabi dijalekata vrijednih za razvoj pozitivnih stavova prema kulturi, tradicijskom nasljeđu i zavičajnim vrijednostima. Spomenuto istraživanje pokazalo je da jezični repertoar djece obično uključuje najmanje dva jezična sustava, od kojih je jedan književni, a drugi njihov materinski jezik, uglavnom dijalekt. Dječje vrtiće na talijanskom jeziku pohađaju djeca čiji je materinski jezik istrovenetski dijalekt, talijanski i hrvatski standardni književni jezik i/ili čakavski dijalekt, dok ona koja pohađaju dječji vrtić na hrvatskom jeziku imaju kao materinji jezik hrvatski standardni književni jezik ili čakavski dijalekt. Priznavanje pluralizma i višejezičnosti u dječjem vrtiću nije novina, ali predstavlja jezičnu i kulturnu raznolikost koju treba znati vrednovati. Različitost u porijeklu, jeziku, dijalektu i tradiciji treba shvatiti kao bogatstvo koje je potrebno usmjeriti na interkulturalni odgoj i obrazovanje s ciljem očuvanja i poticanja interesa i radoznalosti prema prošlosti, stvaranju pozitivnog stava prema nasljeđu i vrijednostima kulturne raznolikosti te poštivanju drugih. Neki od istraživača tradicijske glazbe u odgojno-obrazovnom procesu (Campbell, 2010; Feeney i Freeman, 2012) naglašavaju važnost unošenja sadržaja iz područja tradicijske kulture kroz svakodnevne dječje glazbene aktivnosti zbog promicanja vrijednosti kultura poticanjem kulturnog i glaz-

benog razvoja djeteta. Budući da djeca najbolje uče igrajući se u ugodnom okruženju, kroz različite aktivnosti primjerene njihovom uzrastu i interesu, tradicijska glazba im kroz pjesme i priče o drugim kulturama pruža ugodniji način usvajanja riječi na drugim jezicima (Campbell i Wiggins, 2013).

Ciljevi i hipoteze istraživanja

U svrhu interkulturalnog odgoja i obrazovanja od „malih nogu” provedeno je istraživanje među odgojiteljima dječjih vrtića na talijanskom i hrvatskom jeziku u Istarskoj županiji. Željeli smo ispitati u kojoj mjeri i koliko često odgojitelji potiču dvojezičnost i zavičajni govor te istražiti koje aktivnosti provode kako bi upoznali djecu s bogatstvom zavičaja.

U skladu s formiranim ciljem istraživanja pretpostavljene su slijedeće hipoteze:

- a) H0 – odgojiteljice u hrvatskim i talijanskim dječjim vrtićima provode aktivnosti na temu interkulturalni odgoj i obrazovanje primjeren uzrastu djece
- b) H1 – odgojiteljice u hrvatskim dječjim vrtićima kroz jezične i glazbene aktivnosti na hrvatskom jeziku i zavičajnom (čakavskom) dijalektu uče djecu vrijednostima hrvatske tradicijske kulture i zavičajne baštine
- c) H2 – odgojiteljice u talijanskim dječjim vrtićima u jezičnim i glazbenim aktivnostima često koriste različite oblike i sadržaje na talijanskom jeziku i istrovenetskom dijalektu kako bi upoznale djecu s kulturom talijanske nacionalne manjine.

Ispitanici i provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno na području Istarske županije, tijekom 2019. i 2020. godine u dva navrata: prvo istraživanje, u kojem je sudjelovalo 123 odgojiteljica iz dječjih vrtića na hrvatskom jeziku (65 %) i na talijanskom jeziku (35 %), i drugo istraživanje, na uzorku od 32 ispitanika, odgojiteljica iz dječjih vrtića na hrvatskom jeziku (100 %). Deskriptivni pokazatelji ukupnog uzorka (N = 155) potvrdili su da najveći udio u istraživanju (47 %) čine odgojiteljice do 35-e godine života, 41 % ima do 10 godina radnog iskustva u radu s djecom, 27 % od 11 do 20, 15 % od 21 do 30 te 9 % odgojiteljica ima iznad 31 godine radnog iskustva. Od ukupnog broja odgojiteljica 11,4 % dodatno se obrazovalo u području tradicijske kulture – kroz pohađanje različitih seminara (43 %) ili kao članice kulturno-umjetničkih društava (67 %) u kojima se njeguju tradicijska glazba i kultura stanovnika različitih kulturnih podrijetla koji žive na području istarske regije. Nadalje, 67 % odgojiteljica

potvrdilo je da sudjeluje u programima implementacije zavičajnosti u kurikulumu predškolskih ustanova koji se provode kroz projekt Institucionalizacija zavičajne nastave Istarske županije.

Istraživački instrument

Za potrebe istraživanja sastavljena su dva mjerna instrumenta, jedan (na hrvatskom jeziku) za odgojiteljice iz hrvatskih dječjih vrtića i drugi (na talijanskom jeziku) za odgojiteljice iz talijanskih dječjih vrtića. Oba upitnika su ista i sastojala su se od dva dijela: prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke o odgojiteljima (dob, godine radnog iskustva u radu s djecom u vrtiću te dodatno obrazovanje vezano za tradicijsku kulturu i zavičajnu nastavu).

Drugi dio upitnika za odgojiteljice imao je dvije subskale:

- a) subskala 1. za procjenu vrijednosti provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću – 22 čestice
- b) subskala 2. za procjenu učestalosti korištenja predloženih aktivnosti – 6 čestica.

U predloženim aktivnostima za odgojiteljice iz dječjeg vrtića na hrvatskom jeziku navedene su: brojalice, tapšalice, rugalice, dječja kola, dječji blagdanski običaji, izrada slikovnica na hrvatskom jeziku, čakavskom dijalektu te usvojene riječi talijanskog porijekla (talijanizmi). U instrumentu za odgojiteljice iz talijanskih dječjih vrtića za iste aktivnosti korišten je talijanski jezik i istrovenetski dijalekt. Odgojiteljice u hrvatskim dječjim vrtićima su, prema njihovim procjenama, izdvojile pjesmice na hrvatskom jeziku i čakavskom dijalektu koje najčešće koriste. Jednako tako, odgojiteljice iz talijanskih dječjih vrtića izdvojile su najčešće korištene pjesmice na talijanskom jeziku i pjesmice na istrovenetskom dijalektu. Za potrebe izrade upitnika i istraživanja izabrali smo sveukupno 30 najčešće korištenih pjesmica na dva jezika i dva dijalekta.

U oba upitnika radi se o česticama koje omogućavaju mjerenje procjena odgojiteljica o učestalosti korištenja različitih oblika aktivnosti u svojim vrtićkim skupinama, vezanih uz tradicijsko jezično i glazbeno stvaralaštvo te tradicijske igre, s obzirom na multikulturalnost i specifičnost istarske narodne tradicije, posebno jezika i dijalekta.

Na tvrdnje iz upitnika odgojiteljice su odgovarale koristeći skalu Likertova tipa od 4 stupnja, gdje je za subskalu 1. rangirano: 1 = ne slažem se; 2 = djelomično se slažem; 3 = slažem se; 4 = u potpunosti se slažem, a za subskalu 2. ponuđeni su odgovori: 1 = nikad, 2 = ponekad, 3 = često i 4 = jako često. Prikupljeni podatci obrađeni su pomoću

programskog paketa SPSS v.20,0, a u analizi prikupljenih podataka korištene su metode deskriptivne statističke analize i t-testa za utvrđivanje razlika u odgovorima. Kod utvrđivanja pouzdanosti instrumenata za mjerenje stavova odgojiteljica u hrvatskim i talijanskim dječjim vrtićima izračunat je Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti koji je za upitnik za odgojiteljice iz hrvatskog dječjeg vrtića $\alpha = 0,86$, a za upitnik za odgojiteljice iz talijanskog dječjeg vrtića $\alpha = 0,84$. Možemo zaključiti da su oba upitnika pouzdana i prihvatljiva.

Rezultati i diskusija

Nakon provedenog prvog i drugog istraživanja o stavovima odgojiteljica prema zavičajnim vrijednostima važnim za interkulturalni odgoj i obrazovanje, dobili smo rezultate koji pokazuju da odgojiteljice u dječjim vrtićima na hrvatskom i talijanskom jeziku imaju pozitivan stav prema provođenju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u svojim vrtićkim odgojnim skupinama (Tablica 1). Od predloženih tvrdnji najviše procjenjuju *uživanje djece u tradicijskim igrama* ($M = 3,90$; $SD = 1,41$); *važnost očuvanja zavičajnog govora i dijalekta* ($M = 3,85$; $SD = 1,10$) kroz *interes djece za korištenjem dijalekta u svakodnevnoj komunikaciji* ($M = 3,85$; $SD = 1,02$); te gotovo podjednako važnim procjenjuju *rado sudjelovanje djece u tradicijskim igrama* ($M = 3,80$; $SD = 1,41$) jer su one *djeci bliske i prepoznatljive* ($M = 3,80$; $SD = 1,20$), vjerojatno iz obiteljskog okruženja, te *uključivanje djece i njihovo zadovoljstvo u zajedničkoj izradi blagdanskih ukrasa* ($M = 3,80$; $SD = 0,88$).

TABLICA 1. Stavovi odgojiteljica prema vrijednostima zavičaja važnim za interkulturalni odgoj i obrazovanje

	Tvrdnje	Min	Max	M	SD
1	U provođenju aktivnosti u komunikaciji s djecom koristim dijalekt.	1	4	2,33	,82
2	Kod djece se javlja interes za korištenje dijalekta.	1	4	3,85	1,02
3	Djeca međusobno komuniciraju na dijalektu.	1	4	3,32	,83
4	Djeca su zainteresirana za zavičajne teme.	1	4	3,40	,87
5	Dvojezičnost (talijanski/hrvatski) kod djece je važna za međusobnu lakšu komunikaciju.	1	4	3,72	1,06
6	Zavičajni govor i dijalekt trebaju se sačuvati.	1	4	3,85	1,10
7	U radu s djecom koristim didaktičke materijale za poticanje dvojezičnosti.	1	4	3,15	1,14
8	Djeci u Istri treba ponuditi dvojezične slikovnice.	1	4	2,90	0,88

	Tvrđnje	Min	Max	M	SD
9	Potičem djecu na korištenje zavičajnog govora.	1	4	3,45	1,56
10	Za poticanje zavičajnosti izrađujemo slikovnice na materinjem jeziku/dijalektu.	1	4	3,00	1,02
11	Slikovnica na dijalektu važna je za upoznavanje zavičaja.	1	4	3,00	,70
12	Radi lakšeg učenja talijanskog jezika u provođenju aktivnosti vezanih uz zavičaj djeca koriste „domaće“ riječi povezane s talijanskim jezikom, talijanizme.	1	4	2,93	0,88
13	Kroz zavičajne teme kod djece razvijamo interes prema vrijednostima zavičaja.	1	4	3,50	1,28
14	Djeca rado sudjeluju u tradicijskim igrama.	1	4	3,80	1,41
15	U vrijeme odmora djeci pričam priče vezane uz povijesne likove i događaje iz zavičaja.	1	4	2,95	1,02
16	Na temama legendi iz zavičaja stvaramo nove slikovnice.	1	4	2,80	1,10
17	Djeca sa zanimanjem prate i sudjeluju u prepričavanju legendi.	1	4	2,98	1,00
18	Djeca uživaju u tradicijskim igrama.	1	4	3,90	1,41
19	Tradicijske igre su djeci bliske i prepoznatljive.	1	4	3,80	1,20
20	Djeca rado sudjeluju u prikazivanju blagdanskih običaja.	1	4	3,50	0,99
21	Djeca rado izrađuju tradicijske blagdanske ukrase.	1	4	3,80	0,88
22	Djeca prepoznaju pjesmice na dijalektu.	1	4	3,00	0,98

Nadalje, istražili smo koje aktivnosti i koliko ih često odgojiteljice provode u svojim vrtičkim skupinama kako bi potaknuli i razvili interes djece prema vrijednostima njihovog zavičaja. Uočavamo kako odgojiteljice u radu s djecom u dječjem vrtiću na hrvatskom jeziku na skali vrijednosti najviše procjenjuju korištenje jezičnih i glazbenih igara: *brojalice* (M = 3,32; SD = 1,13) *dječji blagdanski običaji* (M = 3,30; SD = 1,12) i *igre s pjevanjem i plesom* (M = 3,14; SD = 1,06), pri čemu djeca često u aktivnostima spontano koriste riječi talijanskog porijekla (talijanizme) s obzirom da hrvatski dječji vrtić pohađaju i djeca talijanske zajednice jer im prebacivanje kodova (*code switching*) i „miješanje izraza“ omogućava lakšu međusobnu komunikaciju. Kada odgojiteljice provode aktivnosti uz korištenje čakavskog dijalekta ističu također *igre s pjevanjem i plesom* (M = 3,80; SD = 1,22) i *dječje blagdanske običaje* (M = 3,80; SD = 1,42) te visoko procjenjuju *izradu slikovnica na čakavskom dijalektu* (M = 3,78; SD = 1,11) (Tablica 2). Prilikom provođenja aktivnosti izrade slikovnice, odgojiteljice posebno ističu korištenje čakavskog dijalekta kod djece, posebice na području Žminja i Buzeta gdje je čakavski zavičajni idiom jako prisutan i koristi se u obiteljskoj i neformalnoj komunikaciji.

TABLICA 2. Rezultati procjene odgojiteljica kod izvođenja aktivnosti na hrvatskom jeziku i čakavskom dijalektu

Aktivnost	na hrvatskom jeziku		na čakavskom dijalektu	
	M	SD	M	SD
tapšalice	2,33	,82	3,13	,92
dječje šetno kolo	2,15	,92	3,55	1,02
brojalica	3,32	1,13	3,50	1,33
igre s pjevanjem i plesom	3,14	1,06	3,80	1,22
rugalice	2,50	,98	2,35	,89
dječji blagdanski običaji	3,30	1,12	3,80	1,42
izrada slikovnica	3,30	,98	3,78	1,11

Rezultati istraživanja dobiveni u talijanskim dječjim vrtićima, koje polaze djeca obiju kultura, ukazuju na činjenicu da provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja među vrtićkom djecom kojima su materinski jezici hrvatski i talijanski predstavlja veliki izazov. Kao najčešće aktivnosti na talijanskom jeziku navode se *igre s pjevanjem i plesom* (M = 3,25; SD = 1,00); *brojalice* (M = 3,15; SD = 1,01) i *rugalice* (M = 2,94; SD = 0,96). Dok među aktivnostima kod kojih je u govoru prisutan istrovenetski dijalekt odgojiteljice najvišim vrijednostima procjenjuju one vezane uz *dječje blagdanske običaje* (M = 3,80; SD = ,98); *igre s pjevanjem i plesom* (M = 3,60; SD = 1,14) te *brojalice* (M = 3,50; SD = 1,11) (Tablica 3).

TABLICA 3. Rezultati procjene odgojiteljica kod izvođenja aktivnosti na talijanskom jeziku i istrovenetskom dijalektu

Aktivnost	na talijanskom jeziku		na istrovenetskom dijalektu	
	M	SD	M	SD
tapšalice	2,80	,89	2,70	,87
dječje šetno kolo	2,75	,87	3,30	,91
brojalica	3,15	1,01	3,50	1,11
igre s pjevanjem i plesom	3,25	1,00	3,60	1,14
rugalice	2,94	0,96	3,20	,99
dječji blagdanski običaji	2,80	0,65	3,80	,98
izrada slikovnica	2,10	,81	2,90	,89

U radu s djecom odgojitelji su procijenili kako djeca vole i dobro prihvaćaju jezične i glazbene igre, sposobna su komunicirati na materinjem jeziku i dijalektu, spontano koristiti drugi jezik/dijalekt te aktivno sudjelujući u igri usvajati vrijednosti svog zavičaja. Kako bi kod djece „od malih nogu“ potaknuli i razvili interes za poštivanje različitosti i pomogli im u razumijevanju svijeta oko sebe, odgojitelji provode različite odgojno-obrazovne aktivnosti. Interkulturalni odgoj i obrazovanje iz perspektive dječjeg vrtića otvara mogućnosti povezivanja tradicijskih vrijednosti i svakodnevnih dječjih aktivnosti i potiče kod djece njegovanje kulturne baštine i tradicije svoga kraja. Kroz istraživanje su se „profilirale“ aktivnosti koje odgojitelji koriste u interkulturalnom odgoju i obrazovanju kako bi djeca usvojila svoju kulturu i upoznala kulturu drugoga te bila sposobna izgraditi i sačuvati svoj identitet i zavičajne vrijednosti.

Zaključak

Rani interkulturalni odgoj i obrazovanje podupire proces socijalizacije pridonoseći istodobno provedbi i razvoju stavova poštovanja i otvorenosti prema različitim, ali i jednakima. Uz obitelj, dječji vrtić je prvo okruženje s kojim se dijete susreće. Hall (1976) smatra da osoba postaje svjesna vlastite kulture tek u kontaktu s pripadnicima neke druge kulture. Cilj ovog rada bio je na uzorku odgojitelja iz dječjih vrtića na talijanskom i hrvatskom jeziku u Istarskoj županiji ispitati u kojoj mjeri i koliko često potiču dvojezičnost i zavičajni govor te istražiti koje aktivnosti provode kako bi upoznali djecu s bogatstvom zavičaja. Rezultati su pokazali da odgojitelji kroz različite igre: brojalice, tapšalice, rugalice, dječja kola, dječje blagdanske običaje te izradu slikovnica na materinjem jeziku (hrvatskom i talijanskom), koristeći riječi koje su talijanskog porijekla (talijanizme), ali i na čakavskom (žminjski i buzetski govor) i istrovenetskom dijalektu, kod djece osvješćuju važnost zavičajnog identiteta te potiču i razvijaju interes i pozitivan stav prema kulturnim vrijednostima iz njihovog okruženja.

U dječjem vrtiću se kroz igru stvaraju temelji za razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika i uzajamno poštivanje, koji će utjecati na djetetov razvoj i modele ponašanja te na njegov odnos prema drugačijima. Postoje prijedlozi da interkulturalni odgoj i obrazovanje treba rezervirati za stariju djecu koja su manje egocentrična ili etnocentrična. Međutim, i mala su djeca svjesna razlika. Tijekom ranog djetinjstva ona razvijaju vlastiti identitet, svoj stav prema drugima i svijest o razlikama svih vrsta, uključujući, ali ne ograničavajući se na rasu, spol, kulturu, religiju i jezik. Za malu djecu igra je vrijeme za učenje i istraživanje složenosti

njihova svijeta, mjesto na kojem odgojatelji mogu slušati, promatrati i uključiti djecu u teme povezane s interkulturalizmom i odgojem za vrijednosti svake kulture i pojedinca. Stoga je važno vlastiti zavičaj i kulturne vrijednosti te kulturnu raznolikost približiti djeci od rane dobi kako bi neopterećeno komunicirala sa svojim okruženjem.

LITERATURA

- ABDULLAH, A.C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159–175.
- ACEVEDO, M. V. (2017). Young children playing their way into intercultural understanding. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19 (3), 375–398.
- ACEVEDO, MV (2016). Classroom contexts that support young children's intercultural understanding. *Young Children* 71 (3), 37–42.
- AINA, O.E., i CAMERON, P.A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 3, 11–19.
- ANGHEL, A. i LUPU, R.A. (2014). Intercultural Education at Preschool Children - Implications in the Adaptive/Integrative Socialization. Analysis of the Functional Models. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 149, 50–53.
- CAMPBELL, P. S. (2010). *Songs in the heads. Music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press.
- CAMPBELL, P. S. i WIGGINS, T. (2013). Giving Voice to Children. U: P.S. Campbell i T. Wiggins (ur.), *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. (1-24). Oxford: Oxford University Press.
- CASTRO, D., AYANKOYA, B., i KASZRPAK, C. (2006). *The New Voices, Nuevas Voces: Guide to Cultural and Linguistic Diversity in Early Childhood*. Baltimore: Brookes Publishing.
- DRANDIĆ, D. i LAZARIĆ, L. (2017). Traditional music games in kindergarten. U: S: Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5, (72–88). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Muzička akademija u Puli.
- DURCHEVSKA GEORGIEVA, G. i SHEHU, F. (2017). Multicultural and Intercultural Raising and Education for the Children of Preschool Age in Republic of Macedonia. *Research in Physical Education, Sport and Health* 2017, 6 (2), 27–29.
- ESPINOSA, L. (2015). *Getting it RIGHT for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice with a focus on dual language learners*. New York: Pearson.
- FEENEY, S. i FREEMAN, N. K. (2012). *Ethics and the Early Childhood Educator*, 2nd ed. DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- GLOVER, A. (1996). Children and bias. U: B: Creaser i E. Dau (ur.). *The Anti-Bias Approach in Early Childhood*. (1–16). Sydney: Harper Educational.
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.
- LAZARIĆ, L., DRANDIĆ, D. i BRUNER, A. (2020). Zavičaj u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi. *Knowledge*, 40 (1), 361–366.
- LAZARIĆ, L. i DRANDIĆ, D. (2017). Early bilingualism in a multicultural commu-

- nity. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*, 19, Sp.Ed.1; 129-143. doi:10.15516/cje.v19i0.2443
- LYNCH, E. W., i HANSON, M. J., (ur.). (2011). *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families*. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co.
- OLSEN, L. (2006). *Ensuring Academic Success for English Learners*. *Linguistic Minority Research Institute UCLMR*, 15 (4),1–8.
- PALMER, G. (1990). Preschool children and race: an Australian study. *Australian Journal of Early Childhood*, 15 (2), 3–8.
- PELO, A. (ur.). (2008). *Rethinking Early Childhood Education*. Milwaukee, WI.: Rethinking Schools.
- RAMSEY, P. i MYERS, L. (1990). Salience of race in young children's cognitive, affective and behavioral responses to social environments. *Journal of Applied Behavioral Psychology*, 11, 49–67.
- ROBINSON, K. i JONES, D. C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berks: Open University Press.
- SEEFELDT, C., CASTLE, S.D. i FALCONER, R.D. (2014). *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. Boston: Pearson.
- Souto-Manning, M. i Yoon, H.S. (2018). *Rethinking Early Literacies Reading and Rewriting Worlds*. Routledge.
- SOUTO-MANNING, M. (2013). *Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom: Approaches, Strategies, and Tools, Preschool–2nd Grade*. Columbia: Teachers College, Columbia University.

INTERCULTURAL UPBRINGING AND EDUCATION FROM EARLY AND PRESCHOOL AGE

Abstract

Intercultural upbringing and education influences the formation of a correct and positive attitude towards heritage and tradition, as well as the preservation of cultural identity. In multicultural environments, early interaction with bilingualism, language and dialect arouses children's interest and curiosity towards diversity, gives them the opportunity to learn about cultural values and teaches them to nurture, respect and preserve tradition. Children love to discover the world around them, they are very curious and learn quickly. In order to determine to what extent and how often educators in the Region of Istria encourage bilingualism and regional dialect, and what activities they carry out to introduce children to the richness of the region, a survey was conducted in preschool institutions in Croatian and Italian. The results showed that, through various games (counting, clapping, mocking, children's dances, children's holiday customs) and through making picture books in their mother tongue (Croatian and Italian) using words of Italian origin (Italianism), but also in Chakavian (Žminj and Buzet speech) and in the Istro-Venetian dialect, as well as through various everyday activities, educators encourage the development of the importance of regional identity, interest and a positive attitude towards cultural values from the children's environment.

KEYWORDS: *dialect, language, upbringing, tradition, region*

PARTICIPACIJA UČENIKA S KOMUNIKACIJSKIM TEŠKOĆAMA U REDOVNOJ NASTAVI

Sanja JURIC
Filozofski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
sajuric@m.ffzg.hr

UDK 376:37.035
Prethodno priopćenje

Sažetak

Škola ima važnu ulogu u djetinjstvu. Pravo svakoga djeteta na aktivno sudjelovanje u svome okruženju, odnosno participaciju u školi, važno je u kontekstu razvoja prema školi sretnog djetinjstva. Profesionalna i etička odgovornost za svu djecu, bez obzira na njihove sposobnosti ili druge razlike, zahtijeva razvijanje rješenja te provođenje djelotvorne potpore kako bi se uklonile prepreke i razvijala kvaliteta. Svrha je rada razumjeti važnost traženja rješenja koja će omogućiti participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u osnovnoj školi. Cilj ovoga rada je kreiranje konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u obrazovnom procesu te istraživanje razine participacije s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije. Konstruiranje se temelji na teorijskom pristupu za mjerenje dječje participacije (Lansdown, 2010). Podatci prezentirani u ovoj studiji slučaja impliciraju kako strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije (AAC) učenicima s komunikacijskim poteškoćama omogućava participaciju u školi.

KLJUČNE RIJEČI: *participacija, osnovna škola, strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije (AAC), studija slučaja*

Uvod

Škola, uz obitelj, ima središnju ulogu u djetinjstvu svakog djeteta. Djeca se u školi suočavaju s radostima, izazovima, ali i teškoćama koje uz učinkovitu potporu odraslih mogu savladati, razvijati se i napredovati. Kako bi svim učenicima, bez obzira na razlike, bio omogućen razvoj i napredak ključan preduvjet je participacija, odnosno aktivno sudjelovanje učenika u svim školskim aktivnostima. Participacija¹ daje snažan

¹ U tekstu se pojmovi participacija i aktivno sudjelovanje u svim školskim aktivnostima ponekad naizmjenično navode. Naime, riječ participacija objašnjava se riječju sudjelovanje. Aktivno sudjelovanje smatramo višom razinom sudjelovanja i odnosi se na cjelokupni angažman učenika uključenog u sudjelovanje tijekom aktivnosti kao što su primjerice motivacija, ustrajnost, razvijanje postignuća i(li) interakcija. Naizmjenično navođenje isključivo se koristi kako bi se izbjegla zasićenost jednom riječju u radu.

poticaj i mogućnost za razvijanje motivacije, samopoštovanja i zadovoljstva učenika. „... Participacija je osobna. Riječ je o tome da se osjećate dobro zbog onoga što radite i osjećate kompetentno u korištenju dostupnih mogućnosti...“ (Eriksson, 2006: 46). U literaturi (Eriksson, 2006; Lansdown, 2010; Liao, Hwang, Liao, Granlund i Kang, 2019; Rutherford, Arakelyan, Kramer, Richmond, Todorova, Nakamura-Thomas i Forsyth, 2019) ističu da je aktivno sudjelovanje u svim školskim aktivnostima od vitalnog značaja za optimalan razvoj i dobrobit djece te upozoravaju da je riječ o osnovnom ljudskom pravu. Nadalje, o širem značaju participacije ukazuje se i u kontekstu zdravlja djece pa se u istraživanju i praksi zdravstvene zaštite dječje dobi značajan fokus usmjerava na participaciju (Liao, Y. T., Hwang, Liao, H. F., Granlund i Kang, 2019). Dodatno, međunarodnom klasifikacijom funkcioniranja, invaliditeta i zdravlja za djecu i mladež klasificirana je i participacija (Liao, Y. T. i sur., 2019). Suvremena obrazovna istraživanja potvrđuju važnost participacije odnosno njezin relevantan utjecaj na ishode učenja (Pérez-Salas, Parra, Sáez-Delgado i Olivares, 2021). U tome kontekstu participacija može biti indikator kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. U kontekstu razvoja prema školi sretnog djetinjstva, fokus škole bi trebao biti na smislenoj participaciji učenika ne samo zbog njezina značaja i(li) ostvarivanja prava djeteta na sudjelovanje, nego i zbog suštinske uloge škole, a to je škola kao zaštitni čimbenik djeteta. Osher, Kendziora, Spier i Garibaldi (2014) ističu da je to škola koja jamči sigurnost, motivaciju, pozitivne odnose i potporu.

U radu se polazi od definiranja participacije kroz (strukturirane ili nestrukturirane) školske aktivnosti (Rutherford i sur., 2019). Strukturirane aktivnosti odnose se na sudjelovanje u aktivnostima tijekom učenja i podučavanja. Nestrukturirane aktivnosti podrazumijevaju sudjelovanje u aktivnostima tijekom kojih učenik razvija prijateljstva i igra se s drugim učenicima. Rutherford i sur. (2019), osim sudjelovanja u aktivnostima, dodatno ukazuju na značaj psihosocijalnih i okolišnih čimbenika kao što su razumijevanje rutina, percepcija svoje uloge i karakteristike okruženja koja imaju utjecaj na participaciju.

Pregled literature (Bedell, Coster, Law, Liljenquist, Kao, Teplicky i Khetani, 2013; Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Khetani i Teplicky, 2013; Liao, Y. T. i sur., 2019) sugerira ograničenu participaciju djece školskog uzrasta s teškoćama u odnosu na vršnjake s tipičnim razvojem. Studije pokazuju da učenici s teškoćama rjeđe sudjeluju u školskim aktivnostima te su općenito manje uključeni i u drugim oblicima okupljanja izvan učionice. I drugi autori daju doprinos razumijevanju participacije učenika s teškoćama. Eriksson (2006) i Haug (2017) upozoravaju na niži stupanj participacije učenika s teškoćama u školi od vršnjaka, posebno u matematici i praktičnim predmetima, što implicira ne samo nejednake mogućnosti u obrazovanju već i zaostajanje. Bedell i sur. (2013) navode da djeca s teškoćama dobivaju manju potporu

za participaciju od okoline u zajednici, u odnosu na djecu bez teškoća. Coster i sur. (2013) ističu da školski resursi, potrebni za podršku u participaciji učenika s teškoćama, nisu odgovarajući. Istraživanja o utjecaju okoliša na participaciju djece s teškoćama (Anaby, Hand, Bradley, DiRezze, Forhan, DiGiacomo i Law, 2013; Shabat, Fogel-Grinvald, Anaby i Golos, 2021) pokazuju da su najčešće prepreke za participaciju učenika povezani uz stavove osoblja i fizičko okruženje odnosno nedostatak podrške. S obzirom na prethodno navedene studije (Bedell i sur., 2013; Coster i sur., 2013; Eriksson, 2006; Haug, 2017; Liao, Y. T. i sur., 2019) te značaj participacije (Rutherford i sur., 2019) može se zaključiti da je participacija učenika s teškoćama ograničena i ima niži stupanj u odnosu na vršnjake, a psihosocijalni i okolišni čimbenici te karakteristike okruženja imaju negativan utjecaj na njihovu participaciju jer su povezani s negativnim stavovima osoblja, manjom potporom, neodgovarajućom podrškom ili njezinim potpunim izostankom.

Participacija se u školskoj praksi dodatno problematizira kod učenika s komunikacijskim teškoćama. Poznato je da su koncepcije sudjelovanja djece s teškoćama u praksi povezane s njihovom dobi, ali ne i s vrstom teškoće (Eriksson i Granlund, 2004; prema Liao, Y. T. i sur., 2019). S obzirom na pretežito verbalnu komunikaciju u školi, može se pretpostaviti o teškoćama u školskoj participaciji. Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović (2017) upozoravaju na komunikacijske barijere te nužnost poticaja i potpore za komunikaciju djece s teškoćama kao preduvjet za njihovo veće sudjelovanje. I drugi autori apostrofiraju značaj kvalitetne komunikacije i interakcije u razredu za kognitivnu, emocionalnu i socijalnu dobrobit učenika (Huitt, 2011; Šimić Šašić, 2011; Zrilić, 2010) te naglašavaju važnost podržavajućeg i prihvaćajućeg razrednog okruženja odnosno „ozračja komunikacijske neugroženosti“ (Zrilić, 2010: 234).

Nemogućnost uspostavljanja komunikacije i interakcije frustrirajuća je za učenike s komunikacijskim teškoćama što posljedično može izazvati probleme u ponašanju, zaostajanje u učenju, razvijanje loših odnosa u razredu, stvaranje negativne slike o sebi, negativne percepcije kod drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učitelja, drugih učenika) te u konačnici stvaranje negativnog razrednog ozračja. U ovome kontekstu škola može postati faktor rizika, a posljedice takvog stanja mogu se negativno odraziti na život i budućnost učenika s komunikacijskim teškoćama. Relevantni autori razmjerno su suglasni s preduvjetima za participaciju učenika s teškoćama.

- **AKTIVNOSTI:** Eriksson (2006) apostrofira aktivnosti, odnosno ističe da je nužno da učenik ima mogućnost aktivnog sudjelovanja u različitim školskim aktivnostima. Jedan od čestih primjera u praksi upravo je problem kada odrasli biraju aktivnosti smatrajući ih primjerenim učeniku s teškoćama, umjesto da učenik s teškoćama kao i svi drugi učenici, ima pravo na izbor.

- **POTPORA:** Eriksson (2006), Mastropieri i Scruggs (2001) i Mittler (2000) ističu značaj potpore, odnosno stručne potpore učitelja i osoblja kao važnih preduvjeta za participaciju. Eriksson (2006) ističe da je od vitalnog značaja jasan cilj potpore. Naime, potporom bi se trebalo usredotočiti na područje u kojem dijete ima ograničenja u participaciji te na čimbenike potrebne za sudjelovanje u tom području, odnosno usmjeriti na specifičnost sudjelovanja umjesto općeg sudjelovanja. Postavljanje cilja potpore, odnosno kreiranje učinkovitog koncepta i izvedbe koja će ukloniti ograničenja i omogućiti participaciju učenika s teškoćama u radu se smatra optimizacijom okruženja.
- **SAMOODREĐENJE:** Jedan od ključnih čimbenika koji se povezuje s participacijom učenika s teškoćama omogućavanje je autonomnog samoodređenog ponašanja učenika s teškoćama (Eriksson 2006). Naime, ako se podrška pruža kada odrasla osoba prepozna potrebu, a ne dijete, Eriksson (2006) smatra da bi to moglo smanjiti djetetove inicijative. Ako se učenici osjete prihvaćeni i pod kontrolom, tada će češće tražiti podršku i naučiti više. Da bi participacija bila stabilnija te se postigla i viša razina inicijative, Eriksson (2006) ističe da djeca moraju doživjeti situacije koje im olakšavaju autonomiju, društvene odnose i kontrolu.
- **VRŠNJAČKA POTPORA:** Osim stručne potpore, kao jedan od preduvjeta za participaciju učenika s teškoćama ističe se i vršnjačka potpora. Ukazuje se na prednosti razvijanja prijateljstava koja pružaju emocionalnu podršku i razvijene mreže socijalne potpore (Eriksson, 2006; Mastropieri i Scruggs, 2001; Mittler, 2000). Eriksson (2006) ističe da prijatelji često imaju veći prioritet od učenja. Naglašava važnost da djeca i mladi budu blizu svojih vršnjaka i osjećaju se dijelom grupe.
- **KOMUNIKACIJA:** Komunikacija je značajan preduvjet participacije učenika s teškoćama. Jeđud Borić, Mirosavljević i Šalinović (2017) ističu značajnim poticanje komunikacije i izražavanja djece s teškoćama. Iskustva u praksi s učenicima s komunikacijskim teškoćama pokazuju da koncepcija participacije zahtijeva optimiziranje okruženja kroz individualiziranu komunikacijsko-interakcijsku te socijalno-emocionalnu potporu i osiguravanje odgovarajućih resursa. To potvrđuju i studije jer se ističe da učenici s komunikacijskim teškoćama mogu biti aktivno uključeni u komunikaciju i izražavanje mišljenja ako su osigurane metode poput slika ili alternativa za manipuliranje odgovorom (Nilsen Björkman Almqvist, Almqvist Björk-Willén, Donohue, Enskär, Granlund, Huus i Hvit, 2015; prema Liao i sur., 2019). Lansdown (2010) naglašava da poštivanje prava na participaciju zahtijeva prepoznavanje i poštivanje neverbalnih oblika komunikacije kroz koja djeca donose odluke, izražavaju sklonosti i pokazuju razumijevanje svoga okruženja.

U istraživanju se četverogodišnjim kvalitativnim istraživanjem (studija slučaja) istražuje razina participacije učenika s komunikacijskim teškoćama u redovnoj nastavi (razredna i predmetna nastava) u redovnom razrednom odjelu osnovne škole s prilagodbom sadržaja. Cilj je ovoga rada kreiranje konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u obrazovnom procesu te istraživanje razine participacije, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije. Potpomognuta komunikacija hrvatska je prevedenica za augmentativnu i alternativnu komunikaciju (engl. Augmentative and Alternative Communication, AAC) te podrazumijeva komunikacijski proces potpomognut zamjenskim (alternativnim) sredstvima ili pojačan (augmentacijom) postojećih komunikacijskih sredstava (Vučak, 2017). Definirana su i istraživačka pitanja:

- Kako učeniku s komunikacijskim teškoćama omogućiti učinkovitu participaciju u školi (razrednoj i predmetnoj nastavi)?
- Kako razvijati optimizirano školsko okruženje?

Teorijsko polazište rada je u trirazinskoj participaciji: konzultativna, suradnička i participacija koju inicira dijete (Lansdown, 2010). Konzultativna participacija podrazumijeva sudjelovanje u kojem djeca odraslima izražavaju svoje stavove, pokazuju znanje i razumijevanje iskustva. U ovom se istraživanju konzultativna participacija odnosi na participaciju u kojoj učenik s komunikacijskim teškoćama sudjeluje u svim aktivnostima s predmetnim učiteljima i pomoćnikom u nastavi (komunikacija i interakcija tijekom nastave, aktivno sudjelovanje tijekom učenja i podučavanja, pokazivanje postignuća, usvajanje pravila i rutina, izvršavanje naloga, razvijanje rutina u razrednim procesima...). Konzultativna participacija u radu se odnosi na najnižu razinu participacije odnosno razinu primjene uz poticaj (isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika ili učitelja). Suradnička participacija viša je razina participacije kojom se razvija partnerstvo između odraslih i djece (Lansdown, 2010). Suradnička participacija odnosi se na aktivno sudjelovanje učenika s drugim učenicima u razredu (tijekom rada u grupi, igre, druženja, slobodnih aktivnosti...). U radu se odnosi na višu razinu participacije odnosno razinu primjene pretežite samostalnosti). Inicirana participacija (Lansdown, 2010) odnosi se na sudjelovanje u aktivnostima inicirane od djece. Participacija koju vode djeca odnosi se na aktivnosti koje učenik samoinicijativno potiče (poziv na igru, aktivnosti, slavljenje rođendana...). Inicirana participacija u radu se odnosi na najvišu razinu participacije odnosno razinu primjene koja se temelji na inicijativi djeteta. Teorijsko polazište istraživanja je i u teoriji upravljanja razredom (Brophy 1986; Denti, 2012; Ediger, 2013), važnosti učinkovitog upravljanja (Ediger, 2013) odnosno „stvaranju pozitivnog okruženja za učenje“ (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2014: 305) kao jednog od ključnih čimbenika u razvijanju inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

Materijal i metode

Sudionici istraživanja

Sudionici su istraživanja učenik s komunikacijskim teškoćama, roditelji učenika s teškoćama, pomoćnik u nastavi, učitelj razredne nastave koji je učeniku s teškoćama bio razredni učitelj te ujedno i istraživač, svi učitelji predmetne nastave i psiholog (vanjski suradnik).

Instrument istraživanja

U istraživanju studije slučaja koristila se metodološka triangulacija prikupljanja i obrade podataka. U literaturi (Denzin, 1978; prema Miočić, 2018) triangulacija se podataka definira prikupljanjem podataka u različitim vremenskim razdobljima ili iz različitih izvora, a višestruke metode prikupljanja i obrade podataka koriste intervjuiranje, opažanje ili analizu sadržaja. U istraživanju podatci su se prikupljali tijekom četiri godine iz različitih izvora (istraživač, roditelji, pomoćnik u nastavi, predmetni učitelji i psiholog, koristeći različite metode prikupljanja podataka: intervjuiranje (polustrukturirani intervjui), opažanje, bilješke i analizu sadržaja. Prikupljanje, obrada i interpretacija podataka poslužili su kao temelj za kontinuirano praćenje, evaluaciju, revidiranje i refleksiju koje, uz potpomognutu komunikaciju, predstavljaju ključne determinante konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije.

TABLICA 1. Metodološka triangulacija prikupljanja i obrade podataka

Vrijeme istraživanja: četiri godine				
ISTRAŽIVAČ	RODITELJ	POMOĆNIK	PREDMETNI UČITELJI	PSIHOLOG
intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje	intervjuiranje
opažanje (kontinuirano)	opažanje (kontinuirano)	opažanje (kontinuirano)	opažanje (povremeno)	opažanje (povremeno)
analiza sadržaja	analiza sadržaja	analiza sadržaja		

IZVOR: obrada autora

Intervjuiranje (polustrukturirani intervjui) provodio se s roditeljima učenika i učiteljima predmetne nastave kako bi se dobile informacije o učinkovitosti konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, razvoju participacije te provodilo dubinsko istraživanje iz različitih perspektiva. Intervjuiranje se provodilo četiri puta u jednoj školskoj godini u otprilike jednakim vremenskim razmacima: u rujnu (na početku školske godine), u studenom/prosinцу (pred završetak 1. obrazov-

nog razdoblja), u ožujku (u 2. obrazovnom razdoblju) te u lipnju (na kraju školske godine). Agenda polustrukturiranog intervjua (vidi tablicu br. 2) odnosila se na mišljenje sudionika o razini participacije učenika s teškoćama te općoj ocjeni učinkovitosti konceptualnog okvira (komunikacijsko-interakcijska knjiga, KIK) prema konceptu potpomognute komunikacije (Picture Exchange Communication System, PECS) sa strukturiranim i adaptiranim vizualno-verbalnim porukama uz kontinuirano praćenje, evaluaciju, revidiranje i refleksiju². Tako je PECS postao „alat“ kojim je omogućena primjena konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama kako bi se mogle uvoditi učinkovite intervencije te kvalitetne promjene u praksu. Intervjuiranjem se vodio usmjereni razgovor prateći smjer istraživanja, ali i, kako se ističe u literaturi (Yin, 2007), omogućavala ležernost u razmišljanjima ispitanika.

Opažanje se provodilo jednom tjedno (najčešće zadnjeg dana u radnom tjednu) tijekom cijele školske godine. Odvijalo se kroz grupnu refleksiju u kojoj su sudjelovali istraživač, roditelji i pomoćnik učenice. Reflektirao se protekli tjedan i dogovarao plan za sljedeći. Analizirao se napredak učenika u kontekstu participacije; poboljšavao i(li) dopunjavao sadržaj komunikacijsko-interakcijske knjige (KIK) revidiranjem i uvođenjem novih pojmova kroz vizualno-verbalnu potporu. Povremeno su se prikupljala i opažanja predmetnih učitelja, i to analizom dokumentarnih izvora, tj. službenih bilješki u e-dnevniku i opažanjima psihologa (nakon susreta i razgovora s učenicom).

Analiza sadržaja odnosno kvalitativna analiza verbalnih i vizualnih materijala kojima se (re)dizajniralo strukturirano rješenje po modelu potpomognute komunikacije odvijala se kontinuirano (po potrebi) između istraživača, roditelja i pomoćnika u nastavi. Naime, kako je djevojčica proširivala rječnik, tako su dodani novi pojmovi. Također, rutine i naloge koje je u potpunosti automatizirala i izvodila potpuno samostalno mijenjali su se novim, kako bi se kontinuirano razvijale vještine i intrinzična motivacija (aktivnostima koje učenik preferira).

² U nastavku KIK na str. 11.

TABLICA 2. Agenda prikupljanja podataka

METODE	AGENDA	VRIJEME
INTERVJUIRANJE (POLUSTRUKTURIRANI INTERVJU)	teme: konstrukti studije Tablica br. 1 mišljenje sudionika o učinkovitosti strukturiranog rješenja (prednosti, nedostaci, učinkovitost; koja je razina primjene učenika odnosno odgovora na poticaj (inicijativu drugih); opća ocjena participacije učenice	četiri puta u školskoj godini u jednakim vremenskim razmacima
OPAŽANJE BILJEŠKE	grupna refleksija refleksija na proteklo razdoblje i planiranje sljedećeg razdoblja analiza dokumentarnih izvora, tj. službene bilješke u e-dnevniku predmetnih učitelja i pisana zapažanja psihologa nakon posjeta i razgovora s učenicom	na kraju svakog tjedna povremeno
ANALIZA SADRŽAJA	analiza verbalnih i vizualnih materijala	po potrebi

IZVOR: obrada autora

Tijek istraživanja

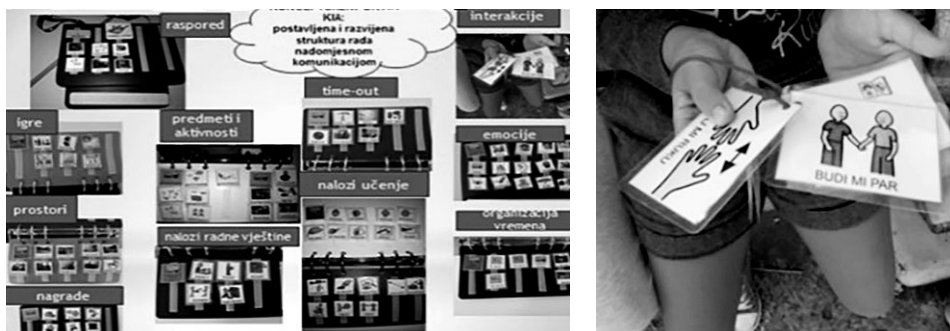
Istraživanje se odvijalo četiri (školske) godine tijekom razredne i predmetne nastave (od 3. do kraja 6. razreda osnovne škole). Tijekom prvog i drugog razreda osnovne škole odvijale su se dvije etape: opservacija učenika i priprema istraživanja.

OPSERVACIJA je razotkrila ključne informacije koje su pozitivno utjecale na kreiranje konceptualnog okvira i istraživanje. Nekoliko je važnih spoznaja. Prepoznata je važnost i nužnost potpomognute komunikacije. Naime, učenik je uz potpomognutu komunikaciju jasno znao što se od njega očekuje i na koji način može sudjelovati u aktivnostima. Bez barijere nerazumijevanja razvijala se dobra komunikacija i, što je najvažnije, osjećaj samoefikasnosti kod učenika. Drugi bitan zaključak koji je ostvaren tijekom opservacije i razmatranja literature jest spoznaja da kreirani konceptualni okvir mora uključivati sudjelovanje svih učenika i učitelja u razrednom odjelu. Takav pristup omogućuje razvijanje interakcija, a ne izoliranje učenika u svom komunikacijskom svijetu. Dodatno, sudjelovanje djece i učitelja omogućilo bi i razvijanje pozitivnog razrednog ozračja te inkluzivne odgojno-obrazovne kulture. Treća bitna spoznaja je osvještavanje važnosti razvijanja „razrednog rječnika“ odnosno riječi, poruka kojima bi učenik imao mogućnost razviti navike i procedure u razrednim procesima (primjerice razumijevanje aktivnosti u razredu, kako sudjelovati, raditi u grupi, izvršavati svoje uloge, pokazati svoja postignuća, odlaziti na pauzu, govoriti o emocijama, razgovarati s drugima...). I na kraju, vrlo

važna spoznaja odnosila se na razvijanje rješenja koje će učeniku omogućiti ne samo kvalitetno školovanje u razrednoj nastavi već i učinkovit nastavak školovanja u predmetnoj nastavi, a predmetnim učiteljima biti učinkovit „alat“ za učenje i podučavanje.

S obzirom na činjenicu da je potpomognuta komunikacija često jedini način pomoću kojega učenici s komunikacijskim teškoćama mogu izraziti svoje misli, potrebe i osjećaje, te da je učenik već koristio poznati i priznati koncept vizualne nadomjesne komunikacije Picture Exchange Communication System (PECS)³, smatrali smo učinkovitijim koristiti ona sredstva s kojima se učenik osjećao sigurno i samouvjereno. U literaturi (Flippin, Reszka i Watson, 2010; Ostryn, Wolfe i Rusch, 2008) preporučuje se sustav komunikacije razmjenom slika odnosno korištenje PECS-a (eng. Picture Exchange Communication System) osmišljenog za djecu s društveno-komunikacijskim teškoćama koji je pogodan za razvijanje funkcionalnih komunikacijskih vještina i razvoj govora. U istraživanju su modelom potpomognute komunikacije (PECS) kreirane vizualno-verbalne poruke koje su omogućavale praćenje razina participacije učenika, jasnoću i razumijevanje poruka te psihološku i praktičnu potporu u participaciji, što je bio jedan od ključnih čimbenika koji su utjecali na ishod istraživanja.

PRIPREMA. Tijekom pripreme za istraživanje kreiran je konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama (kreirane su vizualno-verbalne poruke; upoznavanje sudionika istraživanja s konceptom, metodologijom, ciljevima...).



SLIKA 1. Struktura vizualno-verbalnih poruka

³ Više vidjeti na: <http://www.pecsusa.com>.



SLIKA 2. Komunikacijsko-interakcijska knjiga (KIK)⁴

IZVOR: Arhiva autora⁴

IZVEDBA. Tijekom izvedbe pratila se razina participacije učenika, uočavale su se i rješavale situacije koje su mogle postati prepreka participaciji, razmjenjivala su se profesionalna iskustva i iskustva obitelji, provodila individualna i(li) grupna edukacija (po potrebi) za sve sudionike istraživanja.

REFLEKSIJA I RAZVOJ. Tijekom refleksije i razvoja provodila se procjena i analiza učinkovitosti koncepta, razina participacije učenika, interakcija s učiteljima i ostalim učenicima te kvaliteta razrednoga ozračja. Definirali su se ključni izazovi na kojima se radilo određeno vrijeme (do nove grupne refleksije). Poseban izazov predstavljali su novi pojmovi iz sadržaja nastavnih predmeta koje je trebalo uvesti kroz vizualno-verbalne poruke (posebno u predmetnoj nastavi kada ih je u jednom tjednu

⁴ Strukturiranjem vizualno-verbalnih pojmova strukturirana je knjiga (izbor područja i slika s riječima) sukladno postavljenom cilju koji se odnosi na konstruiranje strukturiranog rješenja po modelu potpomognute komunikacije. Identificiranjem stvarnih prilika za participaciju razvijena su autentična i pragmatična rješenja, pri čemu su struktura i sadržaj vizualno-verbalnih pojmova razvijeni longitudinalnim promatranjem stvarnih situacija, potreba i prilika koje omogućuju participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u razredu, a koje su do sada bile pretežito neprovedive (primjerice razumijevanje naloga o tome što se od njega očekuje, usmeno odgovaranje, aktivnosti s djecom, uključivanje u razredne rutine, samostalno iniciranje aktivnosti...). S obzirom na različite razine mjerenja participacije (Lansdown, 2010) uključivali su se i vizualno-verbalni poticaji koji omogućuju svim dionicima (učenici, učitelj, pomoćnik i drugi) razvijanje participacije, a odgovaraju organizaciji, aktivnostima i „životu u razredu“. Dodatno, struktura se razvijala postupno kako bi se izbjegla zamka uključivanja prevelike količine informacija, tj. vizualno-verbalnih pojmova u nastavni proces i na taj način umanjili pozitivni učinci. Sam koncept zamišljen je dinamički i razvojno s osnovnim sadržajem koji se tijekom implementacije dopunjuje i razvija sukladno stvarnim potrebama, tj. nastavi, a ne hiperprodukciji slika. Strukturiranjem područja kreirana je komunikacijsko-interakcijska knjiga (KIK) koja omogućava jednostavnu i praktičnu primjenu i upotrebu u školi. KIK-om se prvenstveno koristio učenik, ali i predmetni učitelji te drugi učenici razreda. Takav pristup omogućio je razvijanje interakcija u cijelom razrednom odjelu sa svim predmetnim učiteljima.

bilo više od 50) te zahtjevniji koncept učenja (s obzirom na postignuća povezana s višim razinama usvojenosti). Upravo su ti izazovi bili poticaj na daljnji (zahtjevniji) razvoj koncepta, ali i potvrda o njegovoj fleksibilnosti i razvojnim mogućnostima.

Konstrukti valjanosti

S obzirom na relevantne teorijske spoznaje koje u kontekstu utvrđivanja valjanosti i pouzdanosti studije slučaja (Milas, 2007; Yin, 2007) ističu važnost konstruktne valjanosti, odnosno operacionalizaciju mjera kojima će se istraživati slučaj (Milas, 2007) u istraživanju su kreirani konstrukti valjanosti. S obzirom na teorijsko-metodološko polazište (Lansdown, 2010; Rutherford i sur. 2019) u ovoj su studiji slučaja operacionalizirani sljedeći konstrukti valjanosti: rutine, nalozi i (ne)strukturirane aktivnosti. Operacionalizacija je izvedena slikama (nadomjesna komunikacija) i vizualno-verbalnom potporom (sličice).

TABLICA 3. Konstrukti valjanosti u istraživanju

KONSTRUKTI	OBJAŠNENJE	MJERENJE	PARTICIPACIJA
RUTINE	vizualno-verbalna potpora kao što su, primjerice: tjedni raspored sati, nastavni predmeti, domaći rad, zaduženja u razredu, aktivnosti pripreme za sat, preuzimanje zadataka, pridržavanje pravila i sl.	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA
NALOZI	vizualno-verbalna potpora za akcije koje učenik treba izvesti ili razviti interakciju s drugima (učitelji, učenici, pomoćnik i dr.). Primjerice: nalozi kao što je otvori knjigu i pročitaj, napiši, podcrtaj; pročitaj što si napisao; izračunaj; usporedi; reci; ispričaj; što znaš o...). Nalozi podrazumijevaju i izražavanje zahtjeva ili stava učenika. Primjerice želim, mislim, predlažem, boli me... Dodatno kod izbora aktivnosti (crtanje, čitanje, time-out...); podsjećanja (npr. razredna pravila, ponašanje, organizacija rada i vremena...).	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA

KONSTRUKTI	OBJAŠNENJE	MJERENJE	PARTICIPACIJA
AKTIVNOSTI	vizualno-verbalna potpora kojima se imenuju različite slobodne aktivnosti (npr. igre, prijateljska druženja, rad u grupama, druženje na izletu...)	RAZINA PRIMJENE <ul style="list-style-type: none"> • uz poticaj, tj. isključivo iniciranjem korištenja vizualne potpore od strane druge osobe, npr. pomoćnika • uglavnom samostalna • samostalna i(li) inicira participaciju 	KONZULTATIVNA PARTICIPACIJA SURADNIČKA PARTICIPACIJA INICIRANA PARTICIPACIJA

IZVOR: Izrada autora

Rutine su postupci koje učenici primjenjuju svakog dana u učionici. Primjerice, vrijeme dolaska na nastavu, odlaganje knjiga, priprema za rad, rad na zadacima, traženje pomoći, dodatno vrijeme... Rutine omogućuju bolju organizaciju, strukturu vremena, manje nervoze, prilagođavanje promjenama i općenito kvalitetniji rad i život u školi. Kod učenika se stvara osjećaj reda, sigurnosti i predvidljivosti. U autentičnom okruženju razumiju važnost dobre organizacije i razvijaju vještina učenja. Rawlings Lester i sur. (2017) rutine smatraju temeljem upravljanja učionicom. Ističu da jednako kao što učenici trebaju strukturu u životu, trebaju i u školi kako bi se razvijalo okruženje za učenje. Rutine se u ovom istraživanju smatraju važnim čimbenikom koji omogućuje participaciju učenika. Nerazumijevanje rutine može dovesti do zbunjenosti učenika, osjećaja nezadovoljstva, kašnjenja u radu, nedovoljnog angažmana ili osjećaja nezadovoljstva školom. To je posebno dimenzionirano kod učenika koji imaju teškoće u komunikaciji. Stoga se u istraživanju posebna pozornost posvećuje razumijevanju i primjeni rutina. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine participacije, rutine su u istraživanju operacionalizirane vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su, primjerice, tjedni raspored sati, nastavni predmeti, domaći rad, zaduženja u razredu, aktivnosti pripreme za sat, preuzimanje zadataka, pridržavanje pravila i slično.

Nalozi su riječi koje se koriste za poticanje učenika na participaciju, odnosno na sudjelovanje u izvršavanju određenih zadataka tijekom učenja. Odvijaju se uglavnom između učitelja i učenika. Primjerice: *otvori knjigu, pročitaj, napiši, podcrtaj, složi, izračunaj, usporedi, objasni...* Razumijevanje naloga omogućuje učeniku pokazivanje znanja, iskustva, izražavanje stavova, sudjelovanje u dijalogu, ali i iskazivanje njegovih osjećaja i potreba. Primjerice: *želim, osjećam se, boli me, biram*. Nalozi omogućuju razumijevanje procesa učenja i sudjelovanja u njemu. Učenicima se nalozi zadržavaju pažnja i koncentracija, jer je moguće sudjelovanje razvijati

dodatnim nalogima i uputama koje učenika vode i pružaju mu potporu. Nalozi se u praksi proširuju i definiranjem manjih koraka u rješavanju problema (npr. kako riješiti zadatak riječima, čitati s razumijevanjem i sl.). U ovom istraživanju nalozi se smatraju važnim čimbenicima koji podupiru participaciju učenika. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine razumijevanja i primjene, nalozi su u istraživanju operacionalizirani vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su, primjerice: *čitaj, napiši, izreži, dopuni, poveži, pričaj, pokaži...*

Aktivnosti su sve akcije koje učenici izvode u razredu, a odnose se na strukturirane aktivnosti (odgojno-obrazovne aktivnosti povezane s učenjem) i nestrukturirane aktivnosti (slobodne aktivnosti kao što su druženje, igre i druge slobodne aktivnosti). Veliki izbor aktivnosti osmišljenih prema interesu učenika i kreiranje okruženja u kojem se odvijaju (s primjerenim i poticajnim didaktičkim materijalom te programom izvedbe i praćenja napretka učenika) omogućavaju razvoj pozitivnog razrednog ozračja. Zaključno, aktivnosti smatramo važnim čimbenicima koji podupiru participaciju učenika. Kako bi se postiglo razumijevanje i omogućila primjena te mjerenje razine participacije tijekom aktivnosti, u istraživanju su operacionalizirane vizualno-verbalnim materijalom (slikovni materijal u KIK-u), kao što su čitanje, pisanje, građenje, istraživanje, crtanje, matematika....

Mjerenje se za konstrukte valjanosti (Tablica br. 3) odvija utvrđivanjem jedne od tri razine primjene (uz poticaj, uglavnom samostalna i samostalna i(li) inicira participaciju). Sukladno utvrđivanju različite razine primjene utvrđuje se i razina participacije (konzultativna, suradnička i inicirana participacija). Lansdown (2010) ističe da je u pristupu mjerenju participacije važno ne samo ostvariti aktivni i učinkoviti angažman učenika, već biti i u mogućnosti procijeniti napredak učenika. Stoga se u ovom mjerenju participacije konstruktima valjanosti pruža ne samo mjerenje, već i mogućnost za praćenje napretka, a time potiče i dodatna potpora kako bi se postigla što viša razina participacije učenika.

Rezultati i rasprava

Ovim istraživanjem utvrđena je važnost i jačina veze nezavisne varijable (konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama) i zavisnih varijabli (konzultativna, suradnička i inicirana participacija). Dubinskom analizom utvrđena je najviša razina participacije, odnosno inicirana participacija u rutinama i nalogima. U aktivnostima je utvrđena razina suradničke participacije. Naime, učenik je u aktivnostima uglavnom samostalan, ali još uvijek ne u potpunosti.

Na temelju bilješki i ocjena predmetnih učitelja iz e-dnevnika može se zaključiti kako je razvijena razina participacije pozitivno utjecala i na postignuća učenika, odnosno kvalitetu obrazovnog statusa. U postignućima se ističe da učenik redovito usvaja sve sadržaje, a znanja primjenjuje na različitim razinama. Učenik je 3., 4., 5. i 6. razred završio odličnim uspjehom, a 7. razred prosjekom 5,0. Treba istaknuti da je ovakav pristup participacije utjecao i na bogaćenje rječnika, a osjećaj reda i sigurnosti kod učenika na motivaciju i ohrabrenje za govorenje pa se danas najveći dio naloga i rutina u svakodnevnom životu odvija uz govorenje učenika, što smatramo jednim od najvećih postignuća učenika.

Rezultati ukazuju na djelotvornost potpore i osiguravanja resursa kao bitnih čimbenika optimiziranja okruženja za participaciju.

Intervjuiranjem je utvrđeno visoko zadovoljstvo predmetnih učitelja postignućima učenika, ali i cijelim istraživanjem. Ističu značaj i vrijednost timskog rada. Naglašavaju važnost stalne stručne potpore koju su imali te izražavaju osjećaj sigurnosti zbog toga. Dodatno ističu značaj usvojenih rutina i naloga jer je unatoč teškoćama koje učenik ima omogućena stvarna komunikacija, dijalog, povratna informacija i participacija učenika. Predmetni učitelji iskazuju opću promjenu percepcije o učenicima s teškoćama, odnosno pozitivan stav o podučavanju učenika s teškoćama. Dodatno ističu pozitivno ozračje u cijelom razredu, kontinuiranu vršnjačku potporu i visoku razinu inkluzije u cijelom razredu.

Roditelji učenika s komunikacijskim teškoćama ističu kako su se unatoč neizvjesnostima i strahu od školovanja svoga djeteta u redovnoj nastavi, s jedne strane, i zahtjevnom kurikulumu, s druge strane, osjećali sigurno i motivirajuće. Ističu značaj potpore i pozitivnog uvjerenja koje je bilo temelj na kojem su se donosile sve odluke. Konceptualni okvir primjenjivali su i kod kuće (kroz rutine, naloge i aktivnosti) što je dodatno stvorilo sinergiju u primjeni, ali i utjecalo na razinu aktivnog sudjelovanja učenika u aktivnostima kod kuće. Roditelji posebno ističu napredak u smislu razvijanja pozitivnih ponašanja i samoregulacije. Učenik upravlja svojim ponašanjem i emocijama te pokazuje intrinzičnu motivaciju za učenjem, školom te posebno za druženje s djecom.

Psiholog u svome opažanju kontinuirano evidentira napredak učenika. Ističe poboljšanje općih karakteristika ponašanja te razvoj socijalnih vještina uz usvajanje pravila ponašanja i autokontrolu vlastitih impulsa. Naglašava kako učenik u komunikaciji primjenjuje kontinuirano povećanje broja riječi, pri čemu je vidljivo situacijsko razumijevanje i razumijevanje emocionalnog tona korištenog u govoru. Dodatno, posebno se ističe visoka razina interakcije u grupi s drugim učenicima.

Pomoćnik u nastavi također potvrđuje sve što su istaknuli i predmetni nastavnici (vrijednost timskog rada, profesionalne i stručne potpore koju je imao tijekom

istraživanja, uspješan prijelaz iz razredne u predmetnu nastavu, odgojno-obrazovna postignuća učenika, motivaciju za učenje i školu, druženja i prijateljstva s učenicima). Dodatno naglašava značaj i vrijednost pristupa temeljenog na uključivanju svih predmetnih učitelja i učenika u razredu, što je po njegovu mišljenju utjecalo na cjelokupno pozitivno razredno ozračje i brojne prednosti za sve učenike.

Svi sudionici istraživanja ističu da je postignut uspješan prelazak iz razredne u predmetnu nastavu te nastavak školovanja.

S obzirom na rezultate koji pokazuju najvišu razinu participacije (participacija koju inicira dijete/djeca) u rutinama i nalogima, može se pretpostaviti da je takva razina participacije utjecala na intrinzičnu motivaciju za školom, učenjem i druženjem pa učenik rado odlazi u školu, pokazuje visoku razinu socijalnih vještina, uključen je u sve razredne aktivnosti. Učenik nema frustracija jer komunicira i stupa u interakciju s okolinom, razvio je i visoku razinu pozitivnog ponašanja. Ovaj je rezultat očekivan zbog vremena ulaganja u razvoj participacije, zrelosti i razvijenosti postignuća učenika. Ipak, ključnim smatramo konceptualni okvir koji se temelji na optimiziranju okruženja za participaciju učenika s teškoćama. Ovaj zaključak u skladu je i s literaturom odnosno s važnošću primjene potpore koja je usredotočena na područje u kojem dijete ima ograničenja u participaciji te čimbenike potrebne za sudjelovanje (Eriksson, 2006; Mastropieri i Scruggs, 2001; Mittler, 2000; Eriksson, 2006).

S obzirom na pretežito suradničku participaciju u aktivnostima može se zaključiti da je učeniku potrebna dodatna potpora u smislu dodatnog objašnjenja kod usvajanja novih pojmova ili intervencija vezanih uz raspoloženje za učenje toga dana. Učenik samostalno inicira aktivnosti koje posebno voli. A za one u kojima nije u potpunosti samostalan traži potporu i prihvaća ih. S obzirom na literaturu, kojom se ističe važnost omogućavanja autonomnog samoodređenog ponašanja učenika s teškoćama (Eriksson, 2006), smatramo pozitivnim rezultate na razini aktivnosti jer je učenik ne samo razvio samostalnost, već traži podršku i tako više uči, a participacija je sve stabilnija.

Na temelju intervjua, bilješki, opažanja, ali i neformalnih razgovora i ponašanja svih sudionika istraživanja, jedna je vodilja bila ključna karika, poveznica za sinergiju i uspjeh. Riječ je o participaciji koja je izišla iz dimenzije isključive usmjerenosti na participaciju učenika s teškoćama te prerasla u promišljanje o participaciji svakog sudionika istraživanja i pomicanja razina stručnih i profesionalnih kompetencija. Upravo kako Eriksson (2006) opisuje participaciju: „Riječ je o tome da se osjećate dobro zbog onoga što radite i osjećate kompetentno u korištenju dostupnih mogućnosti...“ (str. 46).

Zaključak

Iz rezultata kvalitativne analize može se zaključiti da je primjenom konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama, s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije, omogućen razvoj učinkovite participacije učenika na različitim odgojno-obrazovnim razinama te je ostvareno uspješno školovanje u razrednoj i predmetnoj nastavi. Dodatno se može zaključiti da učenici s komunikacijskim teškoćama mogu biti aktivno uključeni u sve razredne aktivnosti i procese ako se osigura optimiziranje okruženja kroz individualiziranu komunikacijsko-interakcijsku te socijalno-emocionalnu potporu i osiguravanje odgovarajućih ljudskih, metodičko-didaktičkih i stručnih resursa. Sukladno tomu, može se zaključiti da predloženi konceptualni okvir za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama nedvosmisleno potvrđuje važnost i vrijednost kontinuiranog rada na podizanju kvalitete inkluzije u školama, implementiranju timskog rada i refleksivne prakse te poduzimanju pozitivnih promjena u sustavu odgoja i obrazovanja. Doprinosi ovoga istraživanja ogledaju se u kreiranju konceptualnog okvira za participaciju učenika s komunikacijskim teškoćama u školi s naglaskom na primjenu potpomognute komunikacije, kvalitativnoj validaciji predloženog konceptualnog okvira te novim spoznajama povezanim s participacijom učenika s komunikacijskim teškoćama u školi.

Ograničenja istraživanja mogu se razmatrati s obzirom na činjenicu da se istraživanje provodilo samo u jednom razredu, s jednim učenikom, te uzimajući u obzir i relativnu subjektivnost istraživača koji je obavljao više uloga: učitelj učeniku s teškoćama, istraživač i voditelj cjelokupnog projekta na razini škole.

Smjernice za buduća istraživanja odnose se na istraživanje primjene konceptualnog okvira u više razrednih odjela – uz praćenje koje bi moglo trajati i kraći vremenski period te na više geografskih područja s različitim stupnjem razvijenosti inkluzije u odgojno-obrazovnom sustavu.

LITERATURA

- ANABY, D., HAND, C., BRADLEY, L., DiREZZE, B., FORHAN, M., DiGIACOMO, A. i LAW, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: a scoping review. *Disability and rehabilitation*, 35 (19), 1589–1598.
- BEDELL, G., COSTER, W., LAW, M., LILJENQUIST, K., KAO, Y. C., TEPLICKY, R. i KHETANI, M. A. (2013). Community participation, supports, and barriers of school-age children with and without disabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 94 (2), 315–323.
- BROPHY, J. (1986). Classroom management techniques. *Education and urban society*, 18 (2), 182–194.
- COSTER, W., LAW, M., BEDELL, G., LILJENQUIST, K., KAO, Y. C., KHETANI, M. i TEPLICKY, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), 535–543.
- DENTI, L. G. (2012). *Proactive Classroom Management, K–8: A Practical Guide to Empower Students and Teachers*. Teller Road, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- EDIGER, M. (2013). Managing the classroom a very salient responsibility in teaching and learning situations is classroom management. *Education*, 134(1), 15–19.
- ERIKSSON, L. (2006). Participation and disability: A study of participation in school for children and youth with disabilities. Institutionen för kvinnors och barns hälsa/Department of Women's and Children's Health. (pristupljeno 13. siječnja 2021.) <https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/38634/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- FLIPPIN, M., RESZKA, S. i WATSON, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. (pristupljeno 12. ožujka 2021.) https://www.researchgate.net/profile/Michelle-Flippin-2/publication/41562151_Effectiveness_of_the_Picture_Exchange_Communication_System_PECs_on_Communication_and_Speech_for_Children_With_Autism_Spectrum_Disorders_A_Meta-Analysis/links/02e7e53c3d72ccf95200000/Effectiveness-of-the-Picture-Exchange-Communication-System-PECS-on-Communication-and-Speech-for-Children-With-Autism-Spectrum-Disorders-A-Meta-Analysis.pdf
- HAUG, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19 (3), 206–217.
- HUITT, W. (2011, May). A holistic view of education and schooling: Guiding students to develop capacities, acquire virtues, and provide service. In Revision of paper presented at the 12th Annual International Conference sponsored by the Athens

- Institute for Education and Research (ATINER). May 24–27, Athens, Greece. (pristupljeno 7. travnja 2021.) <http://www.edpsycinteractive.org/papers/holistic-view-of-schooling-rev.pdf>
- JEĐUDBORIĆ, I., MIROSAVLJEVIĆ, A. i ŠALINOVIĆ, M. (2017). Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj. (pristupljeno 12 travnja 2021.) <https://www.unicef.org/croatia/media/611/file/Po%C5%A1tujmo,%20uklju%C4%8Dimo,%20uva%C5%BEimo%20%E2%80%93%20analiza%20stanja%20dje%C4%8Dje%20participacije%20u%20Hrvatskoj%20.pdf>
- LANSDOWN, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. U: Percy-Smith, B., Thomas, N. (ur.), *A Handbook of Children and Young People's Participation- Perspectives from theory and practice*. Routledge, 11–23.
- LIAO, Y. T., HWANG, A. W., LIAO, H. F., GRANLUND, M. i KANG, L. J. (2019). Understanding the participation in home, school, and community activities reported by children with disabilities and their parents: A pilot study. *International journal of environmental research and public health*, 16 (12), 2217.
- MASTROPIERI, M. A. i SCRUGGS, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24 (4), 265–274.
- MILAS, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Slap.
- MIOČIĆ, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25 (2), 175–194.
- MITTLER, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- OSHER, D., KENDZIORA, K., SPIER, E. i GARIBALDI, M. L. (2014). School influences on child and youth development. In *Defining prevention science* (151–169). Springer, Boston, MA.
- OSTRYN, C., WOLFE, P. S., & RUSCH, F. R. (2008). A review and analysis of the picture exchange communication system (PECS) for individuals with autism spectrum disorders using a paradigm of communication competence. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (1–2), 13–24.
- PÉREZ-SALAS, C. P., PARRA, V., SÁEZ-DELGADO, F. i OLIVARES, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12.
- RAWLINGS LESTER, R., ALLANSON, P. B. i NOTAR, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137 (4), 398–412.
- RUTHERFORD, M., ARAKELIAN, S., KRAMER, J. M., RICHMOND, J., TO-

- DOROVA, L., NAKAMURA-THOMAS, H. i FORSYTH, K. (2019). Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors. *PLoS ONE* 14 (1): e0210511. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210511>.
- SHABAT, T., FOGEL-GRINVALD, H., ANABY, D., & GOLOS, A. (2021). Participation Profile of Children and Youth, Aged 6–14, with and without ADHD, and the Impact of Environmental Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (2), 537.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*, 20(2), 233–260.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V. i MILJKOVIĆ, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- VUČAK, I. (2017). *Informacijska i komunikacijska uslužna platforma za potpomognutu komunikaciju (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu. Fakultet elektrotehnike i računarstva. Zavod za telekomunikacije)*. (pristupljeno 2. travnja 2021.) <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/fer%3A4791>
- ZRILIĆ, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagoški istraživanja*, 7 (2), 231–242.
- YIN, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

PARTICIPATION OF CHILDREN WITH COMMUNICATION DISABILITIES IN REGULAR PRIMARY SCHOOL

Abstract

School plays an important role in childhood. The child's right to participate in the environment is essential in developing a happy childhood. Professional and ethical responsibility for all children, regardless of their abilities or other differences, requires developing solutions and implementing effective and pragmatic support to remove obstacles and build quality. This paper's purpose is to understand the importance of searching for solutions that will enable the participation of students with communication difficulties in primary school. This paper aims to create a conceptual framework for the participation of students with communication difficulties in education and to investigate the level of participation, emphasizing the application of assisted communication. Constructing is based on a theoretical approach measuring children's participation (Lansdown, 2010). The data presented in this case study imply that structured solutions, based on the Augmentative and Alternative Communication (AAC) model, enable students with communication difficulties to participate in school.

KEYWORDS: *participation, elementary school, structured solutions by AAC, case study*

RAZLIKE U PROVOĐENJU SLOBODNOGA VREMENA DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Bruno MATIJAŠEVIĆ
Osnovna škola Lotrščak, Zagreb
bruno.matijasevic6@gmail.com

UDK 379.8-053.5
Prethodno priopćenje

Sažetak

Slobodno vrijeme, kao fenomen, različito se shvaćalo tijekom povijesti. Osobito važnu ulogu ima u kontekstu djetetova razvoja. Naime, različiti načini provođenja slobodnoga vremena različito utječu na dijete. Vodeći se važnošću razumijevanja slobodnoga vremena i načina njegova provođenja u djetinjstvu, ovaj rad ima za cilj istražiti mogućnosti provođenja slobodnoga vremena osnovnoškolaca kao i razlike s obzirom na sociodemografske varijable: spol, dob i mjesto stanovanja. Metoda provođenja istraživanja jest anketni upitnik sastavljen od dva dijela. Prvi dio odnosi se na sociodemografska obilježja ispitanika, a drugi dio sadrži 20 tvrdnja koje ispituju mogućnosti provođenja slobodnoga vremena. Drugi dio upitnika sastavljen je prema Likertovoj ljestvici po kojoj ispitanici procjenjuju učestalost provođenja određene aktivnosti unutar slobodnog vremena od 1 do 5. Ispitanici su učenici 4. i 8. razreda osnovnih škola grada Zagreba i Splitsko-dalmatinske županije.

KLJUČNE RIJEČI: *slobodno vrijeme, izvanškolske aktivnosti, problemi u ponašanju*

Uvod

Slobodno vrijeme koncept je koji je oduvijek prisutan u ljudskom razmatranju. Njegovo se poimanje tijekom povijesti razlikovalo, primjerice stari Grci razmatrali su slobodno vrijeme u odnosu s formalnim obavezama (Livazović, 2018). Njegovo poimanje variralo je od izrazito nepoželjnog prostora za pojedinca koji ima isključivi rizik, do trenutno pragmatičnijeg poimanja koje govori da slobodno vrijeme može imati pozitivne i negativne učinke na pojedinca ovisno o načinu provođenja (Motamendi i sur., 2020). Posebno je značajno istraživanje utjecaja i općenitog poznavanja provođenja slobodnoga vremena djece i mladih. Vođen glavnim načelom – slobodom, promjenjivog karaktera i različite društveno-povijesne uloge zadobio je interes istraživačke

javnosti zbog vidljiva sve većeg utjecaja na pojedinca. Durkheim (1893) smatra kako je čovjek u vječnom konfliktu između dvije svijesti koje posjeduje. Prva opisuje društvo u kojemu pojedinac djeluje i koje djeluje unutar njega, a druga obuhvaća vlastitu intimu koja pojedinca čini autentičnim i jedinstvenim. Upravo u drugoj svijesti *homo duplexa* smjestilo se slobodno vrijeme kao konkretizacija vlastite nutarnje težnje neopterećene svakodnevnim obavezama (De Grazia, 1962). Vlastite preferencije, težnje i u konačnici izbor čine slobodno vremenske aktivnosti i njihov utjecaj na pojedinca zanimljivim. Njegovim istraživanjem doprinosi se razvoju kulture slobodnoga vremena te boljem poznavanju njegovih prednosti i nedostataka u kontekstu razvoja djece i mladih. Vođeni slobodnim izborom ili preporukom okoline, djeca i mladi uključuju se u razne aktivnosti koje (in)direktno utječu na njihovu svakodnevicu. Polazeći od Bronfenbrennerovog ekološkog modela (1979) razvidno je kako prostor slobodnog vremena pripada mikrosustavu koji podrazumijeva prostor u kojem dijete ostvaruje najbliže socijalne kontakte kao što su obitelj, škola i vršnjaci. Upravo zbog toga, slobodno vrijeme provedeno u takvoj okolini neposredno utječe na njega. Poznavanje pozitivnih aspekata aktivnosti unutar slobodnoga vremena omogućuje praktičarima usmjeravanje poučavanja o slobodnome vremenu, ali i usmjeravanje djece i mladih prema aktivnostima za koje je dokazano da generalno doprinose djetetovu razvoju.

Slobodno vrijeme i dijete

Iako su istraživanja slobodnoga vremena s vremenom napredovala, zbog svoje interdisciplinarnosti ne postoji njegova jednoznačna definicija (Dux, 2017). Njime se bave stručnjaci različitih područja, ali početkom 20. stoljeća i pedagozi posebno u okvirima pedagogijske discipline Pedagogija slobodnoga vremena. Smatra se kako je korisnost slobodnoga vremena u njegovu višestrukome utjecaju na pojedinca. Utječe na zdravlje i fizički razvoj, odgaja u intelektualnom, umjetničkom i radno-tehničkom aspektu. Osim toga, unutar slobodnog vremena pojedinac se socijalizira te utječe na društveno-moralni aspekt osobe (Livazović, 2018:231). Tokarski i sur. (2020) dijeli načine definiranja slobodnoga vremena na dvije teorije – negativnu i pozitivnu. Negativna definiranje promatra slobodno vrijeme kao „čisto“ vrijeme izuzeto od bilo kakvih obaveza ili vremena koje pojedinac provodi pripremajući se za određenu obavezu (npr. vožnja do posla). Pozitivno definiranje slobodno vrijeme ne odvaja isključivo od radno-formalnih obaveza nego slobodno vrijeme definira promatrajući ga u odnosu s formalnim obavezama, ali s naglaskom na vrijeme koje pojedinac provodi u skladu s vlastitim željama. Pozitivnom paradigmatom, u ovom radu promatrat će se slobodno vrijeme djece i mladih kao vrijeme u kojem je dijete „izuzeto od školskih ili drugih formalnih obaveza“ (Irby i Tolman,

2002:216). Važnost istraživanja slobodnoga vremena proizlazi iz činjenice kako se ono svrstava u mikrosustav unutar teorije ekološkog modela (Bronfenbrenner, 1979). Kao polazište istraživanja aktivnosti i njihovog utjecaja na dijete, uzima se razina strukturiranosti aktivnosti (Martins i sur., 2020). Primjeri nestrukturiranog provođenja slobodnoga vremena mogu biti druženje s prijateljima iz susjedstva, gledanje TV-a, igranje računalnih igara i slično. Pokazalo se kako takve aktivnosti utječu na razvoj problema u ponašanju. Djeca koja provode slobodno vrijeme na nestrukturiran način sklonija su ranoj konzumaciji opijata (Barnes i sur., 2007; Wegner, 2011). Spillane i sur. (2020) izvještavaju kako konzumenti nestrukturiranih aktivnosti posežu za ranijim konzumiranjem marihuane i alkohola. Nestrukturiranost može voditi i do razvoja maloljetničke delikvencije (Osgood i Anderson, 2004). Pozitivne strane nestrukturiranog provođenja slobodnoga vremena razvidne su u tome što dijete na takav način pronalazi vlastiti identitet (Abbott i Barber, 2007), ali i sklapa prijateljstva koje pomaže da se osjećaju sretnije i zadovoljnije (Greco, 2010).

Za razliku od nestrukturiranog načina provođenja slobodnoga vremena, strukturirane slobodno vremenske aktivnosti pokazale su općenito pozitivne utjecaje na dijete. Pozitivan utjecaj vidljiv je u stvaranju zaštite kod ranog konzumiranja alkohola kod djece od 12 i 13 godina (Yu-Chen, 2019). Osim zaštite za ranu konzumaciju alkohola, predstavlja zaštitu i za rano konzumiranje duhana i marihuane (Le, 2013; Crispin, Nikolau, Zheng Fang, 2017). Pokazalo se kako uključivanje djeteta u strukturirani oblik provođenja slobodnoga vremena doprinosi njegovom školskom uspjehu i općenitom školskom angažmanu (Modecki, Barber, Eccles, 2013). Većina tih aktivnosti provodi se u grupi što se pokazalo kao zaštitni čimbenik, jer dijete razvija osjećaj pripadnosti grupi (Ruvalcaba i sur., 2017). Socijalizirajući se unutar grupe, dijete razvija i socijalne vještine (Farb i Matjasko, 2012) koje su važne za daljnji razvoj.

Hrvatska istraživanja slobodnoga vremena rijetka su, ali vrijedna. Većinom se temelje na istraživanju onoga čime se djeca i mladi bave u slobodnome vremenu (Opić i Đuranović, 2014; Valjan Vukić, 2016; Livazović i Kakuk, 2019). S obzirom na to se utjecaj aktivnosti slobodnoga vremena i način njegova provođenja ne može generalizirati, važna su daljnja istraživanja navedenih područja (Weybright i sur., 2016).

Metodologija istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja jest istražiti mogućnosti slobodnoga vremenu učenika Splitsko-dalmatinske županije i Grada Zagreba te utvrditi razlike s obzirom na sociodemografske varijable: spol, dob i mjesto stanovanja. Prema cilju istraživanje postavljene su hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnoga vremena s obzirom na spol.

H2: Postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnoga vremena s obzirom na dob.

H3: Postoji statistički značajna razlika s obzirom na županiju stanovanja.

H4: Postoji statistički značajna razlika s obzirom na mjesto stanovanja – selo/grad.

Istraživanje je provedeno između siječnja i travnja 2021. godine. Ispitanici (N=255) bili su učenici 4. i 8. razredna osnovnih škola. Iz Splitsko-dalmatinske županije sudjelovala su 164 (64,3 %) ispitanika, a iz Grada Zagreba 91 (35,7 %). Učenici su ispitivani o načinu provođenju slobodnoga vremena prema unaprijed napravljenom anonimnom upitniku koji se sastojao od dva dijela. Prvi dio ispitivao je sociodemografske podatke dok se drugi dio upitnika sastojao od 20 varijabla koje su ispitivale učestalost provođenja slobodnoga vremena prema predloženoj varijabli. Učenici su učestalost provođenja iskazivali na Likertovoj skali od 1 do 5 pri čemu se značenja sljedeća: 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – uvijek. Prije provođenja ispitivanja, istraživač je tražio ravnateljevo dopuštenje te privolu roditelja. Podatci su obrađeni deskriptivnom analizom i univarijantnom analizom varijance (ANOVA).

TABLICA 1. *Prikaz strukture uzorka*

Spol	Dob	Županija	Grad/selo
Muški – 142 (55,7%)	4.razred – 148 (58%)	Splitsko-dalm. - 164 (64,3%)	Grad – 180 (70,6%)
Ženski – 113 (44,3%)	8.razred – 107 (42%)	Grad Zagreb - 91 (35,7%)	Selo – 75 (29,4%)
N=255			

Rezultati i rasprava

Razlike u provođenju slobodnoga vremena s obzirom na spol

Struktura ispitanika unutar uzorka činila su: 142 (55,7 %) dječaka dok je djevojčica bilo 113 (44,3 %). Uvidom dobivene rezultate istraživanja prikazane u *Tablici 2.* pokazalo se kako su dječaci skloniji igranju igrice na računalu, *Playstationu* ili mobitelu. Vidljivo je kako su dječaci skloniji pridruživanju u sportske klubove. Navedeni podatak dobiven je u ovom istraživanju, a do sličnih podataka dolaze i Kakuk i Livazovića (2019). Iako su navedeni autori ispitivali slobodno vrijeme starije populacije, razvidno je kako je igranje igrice kod dječaka način provođenja slobodnoga vremena u dužem vremenskom razdoblju. Također, navedeni autori dobivaju slične podatke koji se odnose na sportske aktivnosti. Kao i kod starije populacije i mlađi dječaci skloniji su sportskim aktivnostima, nego djevojčice. Može se zaključiti kako

se pokazuje isti trend.

Statistička značajnost pokazala se i u priključivanju radionica robotike. Dječaci češće od djevojčica provode slobodno vrijeme na radionica robotike. S druge strane, statistička značajnost pokazala se u području plesa, korištenja društvenih mreža kao i umjetničkih radionica. Djevojčice se značajnije uključuje u navedene aktivnosti. Umjetnički i plesni dio može se povezati i s uvriježenim mišljenjem te kulturološkim poimanjem kako se navedene aktivnosti „pripadaju“ djevojčicama. Zabrinjavajući je podatak da djeca 8. razreda općenito imaju kreirane profile na društvenim profilima. Navedeno implicira kako je potrebno poučavati roditelji, ali i djecu o prednostima i nedostacima korištenja društvenim mrežama te prevenirati neželjena ponašanja na društvenim mrežama kao i njihovo rano korištenje. Prema svemu navedenom, hipoteza je potvrđena.

TABLICA 2. *Varijabla spol (ANOVA)*

Varijable	F	Sig.
Gledam TV.	1,563	0,21
Idem u kino.	0,811	0,37
Družim se s prijateljima izvan škole.	2,328	0,13
Vozim bicikl, romobil, skateboard ili role.	0,112	0,74
Igram društvene igre.	0,576	0,45
Igram igrice na računalu, Playstationu ili mobitelu.	28,528	0,000
Treniram u sportskom klubu.	33,087	0,000
Treniram u plesnom klubu.	48,547	0,000
Pohađam školu stranih jezika.	0,321	0,57
Provodim vrijeme na internetu.	1,265	0,26
Provodim vrijeme na društvenim mrežama (npr. Facebook, Twitter, Tick-Tock).	5,860	0,02
Pohađam radionice kiparstva, škole glume ili likovne radionice.	11,570	0,001
Pohađam radionice robotike ili programiranja.	4,172	0,04
Čitam knjige koje nisu vezane za školske obveze.	0,898	0,34
Slušam glazbu.	4,817	0,03
Uključen sam u izviđače ili skaute.	0,545	0,46
Idem u kazalište.	0,046	0,83
Idem u muzej.	0,265	0,61
Pohađam glazbenu školu.	1,661	0,20
Provodim vrijeme u prirodi (npr. planinarenje, odlazak u nacionalne parkove ili parkove prirode).	0,401	0,53

Razlike u provođenju slobodnoga vremena s obzirom na dob

Druga varijabla odnosila se na razlika provođenja slobodnoga vremena prema dobi. Unutar ukupnog broja ispitanika, učenika 4. razreda bilo je 148 (58 %), a učenika 8. razreda 107 (42 %). Prema prethodnim usporedbama ovoga rada te rada Livazović i Kakuk (2019) pokazalo se kako neki načini provođenja slobodnoga vremena ostaju isti bez obzira na dob kod populacije dječaka. Pokazalo se kako je razlika u provođenju slobodnoga vremena razvidna kod nestrukturiranog dijela provođenja slobodnoga vremena. Djeca 4. razreda osnovne škole sklonija su provoditi vrijeme gledajući TV, vožnji biciklom, igrajući društvene igre, ali i koristiti računalo, mobitele i igraće konzole u svrhu igranja igrica. Dobiveni podatci zanimljivi su, jer su povezani s nestrukturiranošću koja je u mnogim istraživanjima prepoznata kao nosilac potencijalnog rizika za dijete (Barnes i sur. 2007; Wegner, 2011). Osim negativnih aspekata, nestrukturirani način provođenja slobodnoga vremena ima i pozitivnih elemenata kao što su sklapanje prijateljstava (Greco, 2010) provođenjem koje uključuje druženje s drugom djecom (društvene igre).

Zastupljenost nestrukturiranog provođenja vremena pokazala se kao značajna i kod djece 8. razreda osnovne škole. Za razliku od učenika 4. razreda, značajnost se pokazala u korištenju interneta, društvenih mreža te u slušanju glazbe. Respektirajući rezultate Mlinarević i sur. (2007) za očekivati je kako će se trend provođenja slobodnoga vremena nestrukturirano nastaviti i za vrijeme srednje škole što pokazuje navedeno istraživanja i to na sličnim aktivnostima koje su dobivene u ovom uzorku: „surfanje“ internetom i slušanje radija. Ako povežemo kako djeca u 4. razredu koriste računalo za igranje igrica, možemo vidjeti kako je korištenje računala za igranje igrica evoluiralo u korištenje društvenih mreža te interneta općenito. Ovi podatci govore kako djeca 4. razreda računalo ne koriste prvotno za korištenjem internetom nego za igranje igrica. Svi dobiveni podatci ukazuju i na promjenu načina življenja općenito kako kod djece tako i kasnijoj dobi kod mladih koja se okreću slobodnom vremenu u kontekstu zabave i potrošnje (Ule i Živoder, 2012). Hipoteza je potvrđena.

TABLICA 3. *Varijabla dob (ANOVA)*

Varijable	F	Sig.
Gledam TV.	15,967	0,000
Idem u kino.	3,111	0,05
Družim se s prijateljima izvan škole.	0,377	0,69
Vozim bicikl, romobil, skateboard ili role.	3,845	0,02

Varijable	F	Sig.
Igram društvene igre.	5,631	0,004
Igram igrice na računalu, Playstationu ili mobitelu.	5,974	0,003
Treniram u sportskom klubu.	1,501	0,23
Treniram u plesnom klubu.	0,182	0,83
Pohađam školu stranih jezika.	1,715	0,18
Provodim vrijeme na internetu.	6,236	0,002
Provodim vrijeme na društvenim mrežama (npr. Facebook, Twitter, Tick-Tock).	24,160	0,000
Pohađam radionice kiparstva, škole glume ili likovne radionice.	0,424	0,66
Pohađam radionice robotike ili programiranja.	0,203	0,82
Čitam knjige koje nisu vezane za školske obveze.	2,402	0,09
Slušam glazbu.	8,527	0,00
Uključen sam u izviđače ili skaute.	0,101	0,90
Idem u kazalište.	6,314	0,002
Idem u muzej.	1,097	0,34
Pohađam glazbenu školu.	0,990	0,37
Provodim vrijeme u prirodi (npr. planinarenje, odlazak u nacionalne parkove ili parkove prirode).	2,707	0,07

Razlike s obzirom na županiju stanovanja

Treća varijabla odnosila se na usporedbu provođenja slobodnoga vremena između djece iz Grada Zagreba ($n=91 - 35,7\%$) i Splitsko-dalmatinske županije ($n=164 - 64,3\%$). Rezultati pokazuju kako su djeca iz Splitsko-dalmatinske županije, za razliku od svojih zagrebačkih vršnjaka sklonija provoditi vrijeme u druženju s prijateljima izvan škole. Navedeno se očituje i u tome što su češće vrijeme provode u prirode te su sklonija voziti bicikl, romobil ili *skateboard* što se često koristi u igri s ostalim vršnjacima. Navedeno implicira kako je kultura djetinjstva i provođenja slobodnoga vremena djece Splitsko-dalmatinske županije naglašeniji u socijalnom aspektu odrađanja to jest u većem broju druženja izvan škole. Razlika se očituje i u pojedinim strukturiranim aktivnostima. Djeca Splitsko-dalmatinske županije pokazuju statističku značajnost u uključivanju u plesne klubove ili škole stranih jezika. S druge strane, zagrebačka djeca sklonija su slobodno vrijeme provoditi u umjetničkom području. Tako se može vidjeti (Tablica 4) kako se statistička značajnost očituje u aktivnostima vezanim za radionice kiparstva i glume. Prisutna je veća čitalačka aktivnosti kod djece Grada Zagreba. Iz svega navedenoga, razvidna je razlika u provođenju slobodnog vremena djece ovih dviju županija te se hipoteza potvrđuje.

TABLICA 4. *Varijabla županije (ANOVA)*

Varijable	F	Sig.
Gledam TV.	0,650	0,42
Idem u kino.	0,104	0,75
Družim se s prijateljima izvan škole.	30,887	0,00
Vozim bicikl, romobil, skateboard ili role.	7,895	0,01
Igram društvene igre.	1,319	0,25
Igram igrice na računalu, Playstationu ili mobitelu.	3,452	0,06
Treniram u sportskom klubu.	0,518	0,47
Treniram u plesnom klubu.	6,574	0,01
Pohađam školu stranih jezika.	6,643	0,01
Provodim vrijeme na internetu.	1,962	0,16
Provodim vrijeme na društvenim mrežama (npr. Facebook, Twitter, Tick-Tock).	10,427	0,001
Pohađam radionice kiparstva, škole glume ili likovne radionice.	0,407	0,52
Pohađam radionice robotike ili programiranja.	2,663	0,10
Čitam knjige koje nisu vezane za školske obveze.	8,808	0,003
Slušam glazbu.	0,032	0,86
Uključen sam u izviđače ili skaute.	2,102	0,15
Idem u kazalište.	0,024	0,88
Idem u muzej.	1,203	0,27
Pohađam glazbenu školu.	26,034	0,000
Provodim vrijeme u prirodi (npr. planinarenje, odlazak u nacionalne parkove ili parkove prirode).	8,608	0,004

Razlike s obzirom na mjesto stanovanja – selo/grad

Četvrta varijabla odnosila se na razliku između provođenja slobodnoga vremena djece sa sela i grada. Od ukupnog uzorka, 180 (70,6 %) živi u gradu, a na selu 75 (29,4 %). Deskriptivnom analizom te ANOVOM dobiveni su zanimljivi rezultati koji prikazuju različitosti u provođenju slobodnoga vremena u nekoliko parametara. Pokazalo se kako djeca sa sela češće od vršnjaka iz grada provode vrijeme vozeći bicikli, romobil *skateboard* ili role. To se može povezati s prostorom za igru te općenito prometom. Poznato je kako je prostor za igru te količina zelenih površina općenito znatno veća od gradskih površina što je potencijalno impliciralo navedene rezultate. Također, u selima je promet znatno rjeđi što djeci otvara dodatan prostor za igru. S druge strane, djeca iz grada više pohađaju radionice robotike te provode više vreme-

na na internetu. Navedeno se može povezati s navedenim prostorom za igru koji se razlikuje od gradskih prostora, ali i smanjenom ponudom radionica u selima. Shodno svemu navedenom, razvidno je kako je kultura provođenja slobodnoga vremena u gradu i selu različita te se postavljena hipoteza potvrđuje.

TABLICA 5. *Varijabla mjesta stanovanja – selo/grad (ANOVA)*

Varijable	F	Sig.
Gledam TV.	0,245	0,62
Idem u kino.	2,342	0,13
Družim se s prijateljima izvan škole.	1,738	0,19
Vozim bicikl, romobil, skateboard ili role.	7,556	0,01
Igram društvene igre.	3,448	0,06
Igram igrice na računalu, Playstationu ili mobitelu.	1,279	0,26
Treniram u sportskom klubu.	2,522	0,11
Treniram u plesnom klubu.	0,025	0,87
Pohađam školu stranih jezika.	1,980	0,16
Provodim vrijeme na internetu.	4,959	0,003
Provodim vrijeme na društvenim mrežama (npr. Facebook, Twitter, Tick-Tock).	0,716	0,40
Pohađam radionice kiparstva, škole glume ili likovne radionice.	1,342	0,25
Pohađam radionice robotike ili programiranja.	6,903	0,01
Čitam knjige koje nisu vezane za školske obveze.	0,061	0,81
Slušam glazbu.	0,001	0,97
Uključen sam u izviđače ili skaute.	1,096	0,30
Idem u kazalište.	0,304	0,58
Idem u muzej.	1,293	0,26
Pohađam glazbenu školu.	0,294	0,59
Provodim vrijeme u prirodi (npr. planinarenje, odlazak u nacionalne parkove ili parkove prirode).	3,683	0,06

Zaključak

Slobodno vrijeme kao važan čimbenik kulture djetinjstva, ali i odrastanja sve se više istražuje te je njegova uloga prepoznata kao izrazito važna u djetetovu razvoju. Slobodno vrijeme kao pripadnik mikrosustava u kojem se dijete kreće neposredno utječe na negativan ili pozitivan način ovisno o načinu njegova provođenja. Iz

svega proizlazi važnost slobodnoga vremena u kojem dijete, posebno u djetinjstvu, ostvaruje prve socijalne kontakte, spoznaje okolinu te usvaja obrasce ponašanja. Ovo istraživanje dalo je uvid u razlike provođenja slobodnoga vremena djece kao čimbenika kulture djetinjstva. Pokazalo se su statistički značajne razlike među postavljenim varijablama. Navedeno implicira kako je slobodno vrijeme koncept koji se razlikuje s obzirom na dob, spol te mjesto provođenja slobodnoga vremena. Dobiveni su zabrinjavajući podatci o korištenju društvenim mreža učenika osmih razreda što je poziv za daljnjim istraživanjem o količini vremena provedenom na društvenim mrežama, ali posljedično prevencijom i intervencijom navedenog područja. Posebno se značajnom pokazala razlika u provođenju slobodnoga vremena između djece dviju uspoređivanih županija (Grad Zagreb i Splitsko-dalmatinska županija) što implicira kako je kultura provođenja slobodnoga vremena jedna od čimbenika koji u konačnici utječe i na kultura djetinjstva u navedenim sredinama. Naglašen je socijalni aspekt unutar slobodnoga vremena prisutan kod djece Splitsko-dalmatinske županije. U odnosu provođenja slobodnoga vremena u selu i gradu može se vidjeti nedostatak sadržaja u selu koji je s druge strane ponuđen djeci u gradu (robotika). Kao otegotna okolnost ovoga istraživanja, zasigurno je vrijeme provođenja istraživanja koje je bilo tijekom pandemije Covid-19, iako su pojedini zaključci dobiveni kao i kod ostalih hrvatskih istraživanja (Valjan Vukić, 2016; Kakuk i Livazović, 2019), koja nisu provedena tijekom Covid-19 pandemije. Ovaj rad poticaj je ostalim znanstvenicima za daljnjim istraživanjem slobodnoga vremena u vidu njegove pedagogizacije i boljeg uvida u načine i utjecaja slobodnoga vremena djece. Zaključno, ostaju otvorena pitanja može li hrvatski odgojno-obrazovni sustav adekvatno odgovoriti na izazove potrebnog odgoja za slobodno vrijeme te mogu li se praktičari nositi s trendom digitalizacije djetinjstva te njegovom prevencijom i intervencijom.

LITERATURA

- ABBOTT, B., BARBER, B. (2007). Not Just Idle Time: Adolescents' Developmental
- BARNES, G. M., HOFFMAN, J. H., WELTE, J. W., FARRELL, M. P., DINTCHEFF, B. A. (2007). Adolescents' time use: Effects on substance use, delinquency and sexual activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (5), 697–710.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- CHEN, C.Y., WANG, I.A., WANG, N., LU, M.C., LIU, C.Y., CHEN, W.J. (2019). Leisure activity participation in relation to alcohol purchasing and consumption in adolescence. *Addict Behav.* 90, 294–300.
- CRISPIN, L.M, DIMITRIOS, N., FANG, Z.M. (2017). Extracurricular participation and risky behaviours during high school, *Applied Economics, Taylor & Francis Journals*, 49 (34), 3359–3371.
- DE GRAZIA, S. (1962). *Of time, work and leisure*, Tweentieth Century Fund, INC: New York
- DURHEIM, E. (1893). *The Division of Labour*. New York: Free Press
- DUX, G. (2017). *Die Zeit in der Geschichte: Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Experiences Provided by Structured and Unstructured Leisure Activities. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24 (1), 59-81. doi:10.1017/S081651220002910
- FARB, A., MATJASKO, J. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*. 32 (1), 1–48.
- GRECO, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81–93.
- IRBY, I., TOLMAN, J. (2002). *Rethinking Leisure Time: Expanding Opportunities for Young People and Communities*. The Forum for Youth Investment: Wahsington.
- LE, T. (2013). Does Participation in Extracurricular Activities Reduce Engagement in Risky Behaviours?, Melbourne Institute Working Paper Series wp2013n35, Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, The University of Melbourne.
- LIVAZOVIĆ, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*, Filozofski fakultet u Osijeku: Osijek
- LIVAZOVIĆ, G. i KAKUK, (2019). S. Odgoj i socijalizacija u slobodnom vremenu:

- korelati sociodemografskih obilježja i aktivnosti slobodnog vremena U: Peko, A.; Dubovicki, S.; Varga, R.; Huljev, A. (ur.), *Didaktički izazovi III.: didaktička retrospektiva i perspektiva - Kamo i kako dalje?: zbornik radova*. (10-120). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
- MARTINS, P.C., OLIVEIRA, V.H., MENDES, S.M., FERNÁNDEZ-PACHECO, G. (2020): After-school time use of urban adolescents: Effects on achievement, problem behaviors, and happiness, *Journal of Leisure Research*, 52 (3), 286–306.
- MLINAREVIĆ, V., MILIŠA, Z. I PROROKOVIĆ, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 81–97.
- MODECKI, K., BARBER, B., ECCLES, J. (2013). Binge Drinking Trajectories Across Adolescence: For Early Maturing Youth, Extra-Curricular Activities Are Protective. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*. 54 (1), 61–66.
- MOTAMEDI M., CALDWELL L., WEYBRIGHT E.H., JONES D., WEGNER L. & SMITH, E.A. (2020). Doing a leisure activity because there is nothing else to do: Related outcomes and intervention effects for adolescents, *Journal of Leisure Research*, 51 (1), 1–15.
- OPIĆ, S. & ĐURANOVIĆ, M. (2014) Leisure Time of Young Due to Some Socio-demographic Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 546–551.
- OSGOOD, D. W., & ANDERSON, A. L. (2004). Unstructured socializing and rates of delinquency. *Criminology*, 42 (3), 519–550.
- RUVALCABA, N. A., GALLEGOS, J., BORGES, A., GONZALEZ, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa*, 23(1), 45–51.
- SPILLANE, N.S., SCHICK, M.R., KIRK-PROVENCHER, K.T., HILL, D.C., WYATT, J., JACKSON, K.M. (2020) Structured and Unstructured Activities and Alcohol and Marijuana Use in Middle School: The Role of Availability and Engagement. *Subst Use Misuse*. 55 (11), 1765–1773.
- TOKARSKI, W., ZAROTIS, G. (2020). Definition, concepts and research about leisure time. *International journal of innovative research and knowledge*, 5, 139–149.
- ULE, M., & ŽIVODER, A. (2012). Studentska omladina u Sloveniji - u potrazi za budućnošću. *Sociologija*, 54(2), 315–332. <https://doi.org/10.2298/SOC1202315U>
- VALJAN VUKIĆ, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika - višestruke perspektive. *Školski vjesnik*, 65 (1), 33–57.

- WEGNER, L., (2011). Through the lens of a peer: Understanding leisure boredom and risk behavior in adolescence. *Journal of Occupational Therapy*, 41 (1), 18–24.
- WEYBRIGHT, E. H., CALDWELL, L. L., RAM, N., SMITH, E. A., & WEGNER, L. (2016). Trajectories of adolescent substance use development and the influence of healthy leisure: A growth mixture modeling approach. *Journal of adolescence*, 49, 158–169.

DIFFERENCES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S SPENDING OF FREE TIME

Abstract

Leisure as a phenomenon has had different conceptions and roles throughout history. Bringing it into the context of the child plays an important role in the child's development. Different ways of spending free time also have different effects on the child. Guided by the importance of understanding the ways and roles of leisure time in childhood, this paper aims to explore the possibilities of spending free time of primary school students as well as differences with regard to socio-demographic variables: gender, age and place of residence. The method of conducting the research is a survey questionnaire consisting of two parts. The first part refers to the socio-demographic characteristics of the respondents, and the second part contains 20 statements that examine the possibilities of spending free time. The second part of the questionnaire was compiled according to the Likert scale, according to which respondents estimate the frequency of certain activities within free time from 1 to 5. Respondents ($n = 255$) are students of 4th and 8th grades of primary schools in Zagreb and Split Dalmatian counties.

KEYWORDS: *free time, extracurricular activities, behavioral problems*

DIGITALNA KULTURA, MREŽNE AKTIVNOSTI ADOLESCENATA I NJIHOVE POSLJEDICE

Vesna BILIĆ
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
vesna.bilic@ufzg.hr

UDK 004:159.913-053.6
Pregledni rad

Sažetak

Budući da je vršnjačka digitalna kultura relativno nov i nedovoljno istražen fenomen, cilj je ovoga rada, na temelju recentne literature, analizirati neka njezina obilježja (stvaranje novih sadržaja, vrijednost) i promjene kulturnih obrazaca zbog prirode interakcija na društvenim mrežama te njihove učinke na mentalno zdravlje adolescenata. Rezultati analiziranih istraživanja pokazuju da je digitalna tehnologija omogućila adolescentima da svoje uratke (priče, fotografije, videozapise i sl.) brzo i lako prezentiraju potencijalno neograničenoj publici. Pri tome se uočava sklonost preuzimanju i obradi tuđih ideja s ciljem stvaranja novih kreativnih sadržaja. U virtualnom prostoru rađa se nova vršnjačka kultura koju karakterizira otvorenost, fleksibilnost i participativnost. Društvene mreže su otvorile i nove uzbudljive mogućnosti samopredstavljanja u kojima je razvidna tendencija oblikovanja vlastite „virtualne osobnosti“. Snažno se promoviraju vanjske, tjelesne karakteristike i kreiraju norme poželjnog izgleda za djevojke i mladiće. Iako kultura iz koje dolaze ima neizravan utjecaj na ponašanje adolescenata, uočena je tendencija da se oni sve više prilagođavaju i nastoje uklopiti u mrežnu kulturu. Opisane aktivnosti adolescenata u virtualnom svijetu imaju vrlo stvarne posljedice. Usporedbe s profilima vršnjaka koji se često percipiraju kao ljepši, zgodniji ili uspješniji, kao i spoznaja da se njihovo stvarno ja značajno razlikuje od virtualnog, nerijetko rezultira negativnom percepcijom sebe, nezadovoljstvom svojim izgledom, postignućem, ali i razočaranjem, tugom, tjeskobom, depresijom i drugim problemima. Zaključno se sugerira praktičarima i znanstvenicima usmjeravanje pozornosti na nova obilježja vršnjačke kulture u digitalnom vremenu.

KLJUČNE RIJEČI: *kultura, djeca, samopredstavljanje, mentalno zdravlje*

Uvod

Iako je u svakodnevnoj upotrebi kultura vrlo frekventan termin koji se percipira kao općepoznat i sam po sebi razumljiv, začuđuje što ona nema jasno ni precizno određenje. Kultura se najčešće definira kao način života ljudi u određenom povijesnom razdoblju

(Van Dijk, 2020). Uključuje znanje, vjerovanje, moral, umjetnost, zakone, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje je čovjek stekao kao član društva (Tylor, 1973 prema Mesić, 2007: 161). Gledano iz povijesne perspektive, kulture se „organski razvijaju iz prethodnih“, odnosno u stare obrasce inkorporiraju se specifične inovacije (tehničke, socijalne i sl.) i na taj način se stvaraju i razvijaju nove kombinacije i oblici razumijevanja (Mesić, 2007: 167). U novije vrijeme sveprisutnost, dostupnost i snažan utjecaj digitalnih tehnologija na različite aspekte života ljudi doveo je do redefiniranja tradicionalnog shvaćanja kulture i stvaranja novih kulturnih sadržaja. Stoga se danas sve više govori o digitalnoj kulturi, tj. kulturi digitalnog društva (Levin i Mamlok, 2021) ili mrežnoj kulturi (Safina, Gaynullina, Cherepanova, 2020). Pritom se misli na sveobuhvatni utjecaj tehnologije na suvremeno društvo te se implicira da ona uvjetuje način činjenja i razmišljanja ljudi, njihovo poimanje sebe i drugih (Gere, 2002 prema Van Dijk, 2020). Također, determinira ljudsko iskustvo, ontološko postojanje i razumijevanje identiteta (Levin i Mamlok, 2021). Digitalna kultura uključuje vrijednosti, pravila komunikacije između članova internetske zajednice, specifične etičke norme, estetske kanone i jezik, obuhvaća virtualni i nevirtualni prostor, ima transnacionalni i eksteritorijalni karakter (Levin i Mamlok, 2021; Safina i sur., 2020). Međutim, opisujući modernu tehnologiju Stiegler (2019 prema Levin i Mamlok, 2021) pridodaje joj naziv *pharmakon*, a taj grčki pojam može se shvatiti kao lijek i kao otrov. S jedne strane su obećanja da će tehnologija pružiti više mogućnost kulturi i unaprijediti život ljudi, a s druge strane se ukazuje na njezinu destruktivnu moć (npr. ugrožavanje mentalnog zdravlja i sl.). Shvaćanje da je kultura ključni dio konteksta iz kojeg se formira identitet, odnosno da je konstitutivna za našu osobnost, od posebne je važnosti za razumijevanje razvoja i učenja djece te općenito odgoja i obrazovanja.

Za Lava Vygotskog, autora utjecajne sociokulturne teorije, pojedinac je „produkt njegove kulture“. Aktivno je biće koje djeluje na svijet oko sebe, razvija se u interakciji s okolinom i drugim ljudima (Vasta, Haith, Miller, 1998: 24). Sukladno tome, dijete se promatra kao socijalni subjekt koji participira, konstruira i u velikoj mjeri određuje vlastiti razvoj i život (Maleš, 2011). Novije znanstvene spoznaje o razvoju djeteta utjecale su i na promjenu shvaćanja djetinjstva. Tako se u studijama o djetinjstvu (Maleš, 2011) odbacuje tradicionalni pojam socijalizacije i teza da je djetinjstvo isključivo priprema za odraslost. Suprotno tome, djetinjstvo se percipira kao proces koji se kontekstualizira u odnosu na određeni prostor, vrijeme i kulturu (sociokonstruktivizam) te varira s obzirom na različitost uvjeta u kojima se događa. Dakle, u ovim temeljnim postavkama o suvremenom djetinjstvu, naglašena je uloga i važnost kulture, a sukladno tome, sve više pažnje posvećuje se kulturi koju djeca stvaraju u interakciji s vršnjacima.

Vršnjačka kultura određuje se kao stabilan skup aktivnosti, rutina, artefakata, vrijednosti koje djeca kreiraju i dijele u interakciji s vršnjacima (Corsaro, 2009). Tijekom

djetinjstva djeca ponajprije internaliziraju kulturu odraslih, a potom počinju kreativno doprinosti njezinoj reprodukciji u interakcijama sa starijima, ponajprije roditeljima, te s drugom djecom (Corsaro, 2009). Međutim, djeca postupno – tijekom druženja u realnom ili virtualnom prostoru, počinju stvarati i vlastitu kulturu. Dakle, oni nisu samo pasivni primatelji kulture okružja iz kojeg dolaze (obitelj, četvrt, škola i sl.) već su aktivni sudionici koji doprinose razvoju novih kulturnih sadržaja i praksi (Hilppö, Rajala i Lipponen, 2019). Iako sva djeca pridaju veliku važnost tehnologiji, njome su osobito očarani adolescenti i koriste ju više od bilo koje druge skupine (Dienlin i Johannes, 2022; Skogen, Hjetland, Bøe, Hella i Knudsen, 2021). Stoga ćemo im i mi u ovom radu posvetiti osobitu pozornost. Adolescencija je kompleksno razdoblje između djetinjstva i odraslosti. Adolescenti tijekom ove faza (od 11 do 18 godine) razvijaju svoju osobnost, više su društveno orijentirani, manje sposobni inhibirati ponašanje, češće su impulzivni, skloni preuzimanju rizika i traženju senzacija, promjenama emocija i raspoloženja i sl. (Webster, Dunne i Hunter, 2021). Zbog navedenih karakteristika oni su osobito podložni i osjetljivi na medijske utjecaje (Dienlin i Johannes, 2020). Levin i Mamlok (2021) potvrđuju da adolescenti u digitalnom svijetu stvaraju svoju vlastitu kulturu, predstavljaju je drugima i obogaćuju je kulturnim dostignućima drugih članova, a njezino osnovno obilježje je otvorenost i fleksibilnost.

Budući da je kultura adolescenata u digitalnom vremenu relativno nov i nedovoljno istražen fenomen, cilj je ovoga rada – na osnovi recentne literature – analizirati neka njezina obilježja vezana za stvaranje novih sadržaja, aktivnosti i vrijednosti među vršnjacima te moguće učinke na mentalno zdravlje adolescenata.

Kreativnost i stvaranje novih sadržaja na društvenim mrežama

Vršnjačka kultura koja nastaje u ovom hiperpovezanom svijetu ogleda se u brzom rastu različitih sadržaja kao što su tekstovi, fotografije, a svatko može biti autor i lako prezentirati svoje uratke na vrlo neočekivane načine, potencijalno neograničenoj publici. Ponajprije zbog slobode koju adolescentima pruža virtualni svijet očekivalo se da će tehnologija potaknuti njihovu kreativnost. Ovdje ćemo o kreativnosti govoriti u smislu stvaranja nečega izvornog, istinskog, nečega novog, što nastaje „iz ničega“ (Safina i sur., 2020). Pepler (2013) navodi da 77 % korisnika na društvenim mrežama stvara neku vrstu sadržaja, a 39 % njih dijeli originalne kreacije (umjetnička djela, fotografije, priče, videozapise i sl.) te se čini da je proizvodnja takvih sadržaja u kontinuiranom porastu. Za kreativne, pa i umjetničke uratke adolescenata, koje prezentiraju svojim vršnjacima u virtualnom prostoru, karakteristično je da lako gube izravni kontekst i „udaljavaju“ se od stvarnog autora. Naime, u predigitalnom vremenu autori su imali

poseban, privilegirani status. U virtualnom svijetu je teško odrediti pravog autora pa se može kazati da misao odvojena od autora započinje život u tom novom kontekstu (Safina i sur., 2020). Zahvaljujući modernoj tehnologiji lako je promijeniti tekst, nešto mu dodati, urediti tuđe fotografije i na taj način postati koautor. Drugim riječima, svaki aktivni korisnik interneta može postati sukreator novog sadržaja (Peppler, 2013). Takva ponašanja su postala vrsta rutinske prakse. Dakle, uzimanjem postojećih kulturnih artefakata i njihovim kombiniranjem nastaju nove vrste kreativnih uradaka (Knobel, 2017) koje publika može različito protumačiti, pa oni mogu dobiti neočekivano značenje, poveznice i neobičan efekt odjeka (Safina i sur., 2020). Sve to može potaknuti prvog, izvornog autora da i sam korigira te poboljša sadržaj koji je objavio. Međutim, pojedine reakcije ili nadopune drugih mogu nadmašiti ono što je sam autor postavio, a to ne odgovara definiciji kreativnosti u njenoj tradicionalnoj interpretaciji, nego se otvara mogućnost za novo, drugačije poimanje kreativnosti ili proširivanje njezina značenja. Može se reći da je na neki način zamagljena linija između autora sadržaja i onih koji takav sadržaj koriste, a sami uzimaju pravo da ga preuređuju zahvaljujući alatima Web 2.0 tehnologije. Opisane aktivnosti često se nazivaju „remiksanjem“, suradničkom, timskom kreativnosti, participativnom kulturom i sl. (Knobel, 2017; Jenkins i sur., 2009, prema Peppler, 2013).

Suprotno tome, drugi sugeriraju da digitalni mediji dovode u pitanje izvornost, intelektualno vlasništvo, te osuđuju njihovo nemoralno postupanje. Tako Keen (2010: 154), ističe da je nepoštivanje intelektualnog vlasništva najraširenija destruktivna aktivnost na internetu. U istraživanju Bilić (2015), u kojem su sudjelovali učenici viših razreda osnovnih škola (N=534), njih 58 % potvrdilo je da preuzimaju sadržaje s interneta i prezentiraju ih kao svoje vlasništvo. Učenici, ali i studenti, prema riječima njihovih profesora, svjesni su prijevare i nije im zbog toga neugodno niti žao (Mlinarević i Tokić Zec, 2019). Zbog takvih postupaka koje smatraju prihvatljivim i uobičajenim teško je utvrditi autentičnost ideja i izvorno autorstvo, ali je jasno da oni zbog toga postižu bolje rezultate, hvale se svojom kreativnošću, inovacijama, uspjesima i sl. Dakle, dok jedni opisane postupke nazivaju oblikom varanja ili krađe, drugi smatraju da je riječ o novom obliku kreativnosti. Obrazlažući nove pristupe kreativnosti u digitalnom vremenu Peppler (2013) ističe da su se i tijekom povijesti kreativne ideje nadovezivale na prethodne ili su na neki način predstavljale sintezu ideja koje su u to vrijeme bile u opticaju. Drugim riječima, nijedna inovacija nije postojala izvan svog kulturno-povijesnog konteksta, ali je pritom bio važan osobni čin kreativnosti kao pokretačka snaga u procesu stvaranja nečeg novog. Neki autori (Knobel, 2017; Peppler, 2013) zastupaju stajalište da „remiksanje“ ideja u virtualnom svijetu, bez odobrenja izvornog autora, zapravo doprinosi kreativnosti, a novi članovi šire te ideje i stvaraju nove kombinacije, kulturne i druge sadržaje (interaktivne priče, animacije, igre, ali i istraživačke projekte).

Sve više adolescenata sudjeluje u zajedničkim projektima, dogovaraju se i rade zajedno, a rezultate postižu zahvaljujući koordiniranom naporu. Dakle, u takvim slučajevima oni ne preuzimaju ničije vlasništvo ni ideje, nego funkcioniraju kao kreativna zajednica. To im uvelike olakšava moderna tehnologija, a osobito one društvene mreže koje ih potiču da se povezuju prema zanimljivim idejama, zajedno istražuju. Takve virtualne zajednica percipiraju se kao kolaborativno okruženje s potencijalom za kreativnu suradnju, a rezultiraju uspjesima i korisnim otkrićima (Alahuhta, Nordb, Sivunen i Surakka, 2014). No povezivanje s vršnjacima koji imaju slične interese u velikoj mjeri ovisi o načinu na koji se samopredstavljaju na virtualnoj pozornici.

Digitalna kultura i samopredstavljavanje adolescenata na društvenim mrežama

Levin i Mamlok (2021) smatraju da je pitanje „tko sam ja“ jedno od najvažnijih pitanja ljudske kulture, pa tako i kulture u digitalnom vremenu, a kao ključnu vještinu za formiranje identiteta oni ističu samopredstavljavanje. Oduvijek su djeca pronalazila različite načine da se sami predstave, odnosno drugima prezentiraju informacije o sebi. U novije su vrijeme društvene mreže (Instagram, Facebook, YouTube, TikTok i sl.) otvorile posve nove mogućnosti za samopredstavljavanje. U objašnjenju različitih oblika samopredstavljavanja, pa i onih u digitalnom vremenu, kao teorijski okvir često se koristi Goffmanova dramaturška perspektiva. Goffman (2000: 33) polazi od toga da je cijeli svijet glumište, pa „svatko i svuda, manje ili više svjesno igra uloge“, koje su u skladu s normativnim očekivanjima kulture u kojoj živimo. Pojedinci u interakcijama s drugima predstavljaju sebe tako da oni kojima se prezentiraju o njima stvore povoljne impresije ili pozitivno mišljenje. Stvaranje dojmova o sebi korespondira s ciljem koji su postavili i interesom koji žele ostvariti, a u tu svrhu se adolescenti služe različitim strategijama. Najčešće se uočava tendencija da se prikažu u boljem, često i idealnom izdanju, a na taj način žele biti prepoznatljivi, zapamćeni te smanjiti strah od odbacivanja i negativne socijalne prosudbe. Kako bi prikriili svoje slabosti, nerijetko se predstavljaju drugačijima, boljima, zgodnijima, uspješnijima nego što jesu, najčešće onakvima kakvi bi željeli biti. Kad dugo ostaju u toj novoj ulozi, sukladno Goffmanovoj teoriji, njihovo shvaćanje sebe nerijetko postaje dio njihove prirode i integralni dio njihove ličnosti.

Donedavno su se adolescenti predstavljali anonimno, dominantno tekstnim deskriptorima, koristeći blogove i slične modalitete, a to im je olakšavalo eksperimentiranje i „uljepšavanje identiteta“. S pojavom društvenih mreža, otvaranjem profila, navođenjem stvarnog imena, fotografija i osobnih podataka, činilo se da će njihovo predstavljanje biti autentičnije. Međutim, Riva, Wiederhold i Ciproso (2016) ističu da je na internetu

sve manje istinitih prikaza mladih osoba, a sve je više virtualnih predstava, idealiziranih konstrukcija sastavljenih od izabranih slika, najčešće računalno uređenih. Dakle, adolescenti sami oblikuju vlastitu „virtualnu osobnost“ koja se razlikuje od njihove „stvarne osobnosti“, te se uključuju u složene interakcije s različitim virtualnim osobnostima i zajednicama (Levin i Mamlok, 2021). Iz navedenog se može zaključiti da tehnologija utječe i na najintimnije aspekte onoga što netko može imati, a to je „vlastito ja“. U kvalitativnom istraživanju koje je provela Bilić (2020) adolescenti koji su sudjelovali u fokus grupama, naveli su da na društvenim mrežama „dominiraju laži“, svi se prikazuju „savršenima – mršavi i bez prištića“, a imaju dojam da je sve oko njih lažno. Tradicionalno su brojni roditelji u odgoju svoje djece isticali istinu kao vrijednost. Suprotno tome, u digitalnoj kulturi adolescenata široko je prihvaćeno i rasprostranjeno laganje kao nešto sasvim obično, normalno, a razvidno i u njihovom sampredstavljanju. No kako se samopredstavljanje radi zbog publike, i ovisi o tome prihvaća li publika prezentirane sadržaje ili ne, i u ovom području se uočavaju neke promjene. Upravo publika u najnovije vrijeme kao kulturni trend nameće autentičnost, a sve manje se podržavaju, *lajkaju* i pozitivno komentiraju neistinite, „uljepšane“ samoprezentacije (Hernández-Serrano, Jones, Renés-Arellano i Campos Ortuño, 2022). Tome doprinose i mogućnosti (videosnimke) popularnih društvenih mreža kao što je Instagram i TikTok. Kako bi stvorili dobar dojam o sebi, adolescenti se kreću između autentičnosti koja je u trendu i potrebe da se prikažu u boljem svjetlu (Hernández-Serrano i sur., 2022). Pregledom 21 studije (N=7573) Twomey i O'Reilly (2017) ustvrdili su povezanost između lažnih samoprezentacija i niskog samopoštovanja te socijalne anksioznosti. Slično tome, u istraživanju koje su proveli Xie, Wang, Zhao, Lei, Niu i Wang (2018) utvrđeno je da su lažne samoprezentacije adolescenata (N=1742) povezane sa simptomima depresije i tjeskobe. Problem nastaje onda kad osobno kreirane idealizirane predstave o sebi na društvenim mrežama usporede sa sobom u stvarnom svijetu ili s prezentacijama drugih vršnjaka, a to nepovoljno utječe na njihovo mentalno zdravlje.

Društvene mreže i kulturni ideali ljepote

Naravno, i prije pojave društvenih mreža mediji su kreirali norme poželjnoga izgleda (djevojaka i mladića), i tako formirali ideale ljepote. U radovima koji se bave ovom problematikom često se kao teorijski okvir koristi sociokulturni model (Garner i sur., 1980) koji, polazeći od društveno uvjetovanih normi, objašnjava medijske utjecaje na razvoj nezadovoljstva izgledom. Ovaj proces podržava i teorija objektivizacije (Fredrickson i Roberts, 1997) prema kojoj pojedinci gledaju na tijela (češće djevojaka) kao na objekte koje treba popravljati i oblikovati prema standardima ljepote. No i same mlade djevoj-

ke internaliziraju tu promatračku perspektivu pa sebe počinju percipirati kao objekt, a svoju vrijednost promatrati i procjenjivati prema karakteristikama vanjskoga izgleda usklađenoga s kulturnim standardima, što se određuje kao samobjektivizacija. Drugim riječima, procesom internalizacije medijski posredovani ideali usvajaju se kao vlastiti te postaju temelj vrednovanja svojega i tuđega izgleda (Ciprić i Landripet, 2017: 104). Ovome svakako treba dodati da su se adolescenti oduvijek uspoređivali s vršnjacima s obzirom na neke osobine i sposobnosti koje smatraju važnima, a s ciljem dobijanja određene povratne informacije o sebi, što je imalo snažan utjecaj na njihovo samopoimanje. Prema teoriji socijalne usporedbe (Festinger, 1954 prema Bilić, 2020), zbog nedostatka objektivnih standarda, djeca procjenjuju sebe i svoj napredak u usporedbi s onima koji su im po nekim karakteristikama slični, bliski ili onima kojima se dive. Kako je Hofstede (prema Mijatović i Žužul, 2004), kao dimenzionalnu značajku kulturnog identiteta, izdvojio i raspodjelu uloga (ženstvenost i muževnost), zanimalo nas je uočavaju li se promjene kulturnih obrazaca u ovoj dimenziji zbog prirode interakcija na društvenim mrežama.

Klasični mediji desetljećima su stvarali ekskluzivnu kulturnu definiciju optimalne ženske ljepote (Kuhar, 2005). Ta modna, često stereotipna, slika uključuje savršeno tijelo i pojedine njegove dijelove (struk, bokove, poprsje) i lice (oči, usne). Zbog takvog „savršenog“ izgleda vjeruje se da su djevojke uspješnije, imaju veće šanse za savršen život, slavu, bogatstvo, osvajanje muškaraca koji će ih obožavati, pa su ljepota i izgled pretpostavke za sreću u ljubavi i životu (Kuhar, 2005). Ta kulturna definicija ženske ljepote razvidna je i danas u njihovom predstavljanju na društvenim mrežama. Upravo zbog toga, na tim popularnim odredištima, djevojke lažu o svojim godinama, pomno biraju i uređuju fotografije za koje same smatraju da na njima izgledaju „slatko“, privlačno, zavodljivo, „razotkriveno“ (Kapidžić i Herring, 2015; Siibak i Hernwall, 2011). Zanimljivo je da djevojke računalno obrađene fotografije na društvenim mrežama procjenjuju pozitivnijim od originalnih (Kleemans i sur., 2018). Međutim, kod njih je razvidno identično šminkanje, oblačenje, i predstavljanje, međusobno imitiranje, slična estetika, pa Siibak i Hernwall (2011) govore o „trivijalnom kultu ljepote“ koji je rezultat snažnog utjecaja vršnjačke kulture. Iako mogu doživjeti i neugodne, uvredljive komentare, djevojke teže takvom tipu samopredstavljanja, a što se objašnjava potrebom za popularnošću i niskom otpornošću na vršnjački pritisak (Baumgartner i sur., 2015). Različiti autori (Kuhar, 2005; Tiggemann, 2013) slažu se da suvremena kultura implicitno i eksplicitno podržava objektivizaciju i potiče ponajprije djevojke, ali u novije vrijeme i mladiće, da sebe gledaju i tretiraju kao objekte.

Sve je izraženiji utjecaj medija i na formiranje ideala muške ljepote i izgleda. Slično kao i djevojke, mladići se predstavljaju fotografijama na kojima ističu svoju atraktivnost, visinu, mišićavost, osobito široka ramena, ravan trbuh, uske bokove i struk, a

to ukazuje na mušku moć, fizičku snagu i sl. (Fioravanti, Bocci Benucci, Ceragioli i Casale, 2022; Livazović i Mudrinić, 2017; Tiggemann, 2013; Yee, Griffiths, Fuller-Tyszkiewicz, Blake, Richardson i Krug, 2020). Sve češće mladići, svjesno ili nesvjesno, objavljuju lažne, izmišljene informacije s ciljem da ostave dojam „mačo-tipova“ (Kapidzic i Herring, 2015). S druge strane, zanimljivo je što ulažu veliki trud i posvećuju brigu svome izgledu, vodeći računa o prehrani i njezi (kozmetika i sl.), a skloni su i različitim, invazivnim postupcima (pretjeranom vježbanju, uzimanju steroida, estetskim zahvatima, tetovažama i sl.) (Sepúlveda i Calado, 2012; Yee i sur., 2020). Sve to ukazuje na neke nove trendove koji su u suprotnosti s tradicionalnim shvaćanjem muževnosti. Te promjene intenzivno podržavaju i njihovi vršnjaci na društvenim mrežama koji glorificiraju savršen izgled, vitko tijelo djevojaka ili mišićavo tijelo mladića, a snažno osuđuju, čak se i izruguju svakoj nesavršenosti lica i tijela (Milivojević i Ercegovac, 2014). Međutim, mladići, kao i djevojke, žele postići nametnute, često nedostižne, standarde ljepote koji se znatno razlikuju od klasičnih ideala. Čini se da društvene mreže olakšavaju i djevojkama i mladićima samoobjektivizaciju. Ako adolescenti smatraju da je njihov izgled u skladu s promoviranim standardima ljepote oni će biti zadovoljniji sobom, svojim izgledom i obrnuto.

Društvene mreže omogućile su adolescentima da se jednostavnim pregledavanjem profila kontinuirano i neograničeno uspoređuju s vršnjacima koji se kao i oni prezentiraju, objavljuju svoje uređene fotografije i statuse, događaje kojima su prisustvovali (uzbudljive zabave s prijateljima, odmora i sl.). Iako su svjesni da se i njihovi vršnjaci predstavljaju u boljem svjetlu nego što to stvarno jesu, odnosno uspoređuju se s friziranim, idealiziranim internetskim portretima, ipak ih percipiraju kao značajne i prijeteće za vlastitu vrijednost, a to nerijetko rezultira negativnom percepcijom sebe i nezadovoljstvom svojim izgledom, postignućem i sl. (de Vries i Kühne, 2015). Za razliku od klasičnih medija koji nude usporedbe s manekenkama, glumcima i sl., dakle modelima koje je teško dostići, društvene mreže nude usporedbe s vršnjacima. Adolescenti su skloni uspoređivati se s onima koji su im slični, a što je percipirana sličnost viša učinci tih usporedbi su snažniji (Kleemans, Daalmans, Carbaat i Anschütz, 2018). Iz tih razloga, kako navode Saiphoo i Vahedi (2019), društvene mreže mogu biti još štetnije.

Dakle, može se konstatirati da sve više adolescenata internalizira ideale ljepote koji su promovirani na društvenim mrežama te se uspoređuju s tim idealiziranim, računalno uređenim fotografijama vršnjaka, osobito popularnih, što utječe na njihovu percepciju i osjećaje o njihovu izgledu, i nerijetko rezultira nezadovoljstvom. Potvrđuju to i rezultati recentnih domaći i stranih korelacijskih i eksperimentalnih istraživanja kao i meta-analize (Ciprić i Landripet, 2017; Fioravanti i sur., 2022; Kleemans i sur., 2018; Saiphoo i Vahedi, 2019; Yee i sur., 2020). U eksperimentalnom istraživanju koje su proveli Kleemans i sur. (2018) sudjelovale su 144 adolescentice (od 14 do 18 godina) koje su

gledale preoblikovane, računalno uređene fotografije vršnjaka na Instagramu, a rezultati pokazuju da je to izravno dovelo do negativne prosudbe njihova izgleda, što je osobito bilo izraženo kod djevojaka sklonih socijalnim usporedbama. U istraživanju Ciprić i Landripet (2017), u kojem su sudjelovale učenice (N=1301) drugih razreda srednjih škola iz Zagreba i Zagrebačke županije, utvrđeno je da je korištenje internetskih društvenih mreža povezano s nezadovoljstvom tjelesnim izgledom posredstvom internalizacije kulturnih ideala. Potvrđuju to i rezultati recentne meta-analize Saiphoo i Vahedi (2019) u koju su uključene 63 korelacijske studije (N=36552), a utvrđen je značajan pozitivan odnos između korištenja društvenih mreža i negativne percepcije slike tijela djevojaka. Fioravanti i sur. (2022) sintetizirali su rezultate 43 eksperimentalna istraživanja (N=8637) u kojima su ispitivani učinci gledanja idealiziranih slika na percepciju i zadovoljstvo tijekom adolescenta. Utvrđeni su statistički značajni, iako ne veliki, učinci idealiziranih slika ljepote na nezadovoljstvo djevojaka izgledom.

Slični rezultati utvrđeni su i kod mladića. U spomenutoj studiji, Fioravanti i sur. (2022) također su utvrdili da je gledanje idealiziranih, atraktivnih slika vršnjaka na društvenim mrežama dovelo do povećanog nezadovoljstva tijekom kod mladića. U istraživanju koje su proveli Yee i sur. (2020), u kojem su sudjelovali mladići (N=233), utvrđeno je povećano nezadovoljstvo izgledom, osobito mišićavošću, a to je rezultiralo i negativnim raspoloženjem kod sudionika koji su gledali fotografije na društvenim mrežama.

Dakle, nalazi prezentiranih istraživanja pokazuju da gledanje idealiziranih, računalno uređenih fotografija na društvenim mrežama, dovodi do povećanog nezadovoljstva izgledom kod djevojaka i mladića. Internalizacija i samoobjektivizacija percipiraju se kao mehanizmi koji objašnjavaju štetne učinke upotrebe društvenih mreža na sliku tijela. Zaključno se ističe da dominira nezadovoljstvo izgledom pod utjecajem sociokulturnih čimbenika, pri čemu su osobito utjecajne društvene mreže. Nadalje, nezadovoljstvo izgledom se povezuje s nezadovoljstvom životom, poremećajima prehrane i depresijom (Fioravanti i sur., 2022).

Promjene kulturnih obrazaca ponašanja zbog prirode interakcija na društvenim mrežama

Hofstede (prema Mijatović i Žužul, 2004), kao važnu značajku kulturnog identiteta, izdvojio je i integraciju pojedinaca u skupine (individualizam i kolektivizam), a nas je zanimalo kako ove dimenzije utječu na predstavljanje i ponašanje adolescenata u virtualnom svijetu.

Rui i Stefanone (2013) analizirali su kako se na društvenim mrežama samoprezentiraju oni koji su odrastali u individualističkim i kolektivističkim kulturama. U istraživanju

su sudjelovali korisnici društvenih mreža iz SAD-a i Singapura (N=411). Rezultati pokazuju kako sudionici iz SAD-u češće ažuriraju svoje profile, skloniji su samootkrivanju i strateškom upravljanju dojmovima. Kako bi privukli pažnju publike, spremni su žrtvovati pozitivnu sliku o sebi. Za razliku od njih, sudionici iz Singapura dijele znatno više fotografija, ali su to fotografije s obitelji i prijateljima, fokusirani su na održavanje odnosa, oprezno upravljaju dojmovima i trude se zadržati pozitivnu sliku o sebi. Autori zaključuju da individualistička i kolektivistička kultura imaju neizravan utjecaj na samopredstavljanje u virtualnom svijetu.

S druge strane, uočavaju se promjene ponašanja zbog prirode interakcija na društvenim mrežama. Omori i Allen (2014) ispitali su utjecaj kulturnih razlika u samopredstavljanju učenika na društvenim mrežama u Japanu (N=496) i SAD-u (N=583). U analizi polaze od opisa posebnosti kolektivističke kulture u realnom kontekstu te ističu kako ljudi u Aziji imaju tendenciju javno pokazivati skromnost, samozatajnost u javnim i privatnim kontaktima, izbjegavati sukobe s drugim članovima zajednice. Naglašava se njihova lojalnost i odanost prijateljima kao i društvenoj skupini kojoj pripadaju. Suprotno tome, učenici iz SAD-a, pripadnici individualističke kulture, društvene mreže koriste kako bi promovirali svoj status, poboljšali dojam o sebi i prikazali se popularnima i društveno poželjnima. Razvidno je da pripadnici analiziranih kultura različito percipiraju i predstavljaju sebe. Međutim, Omori i Allen (2014) utvrdili su da sudionici istraživanja, koji žive u Japanu – iako se izvan mreže ponašaju u skladu s normama svoje kulture, na Facebooku pokazuju posve suprotna ponašanja. Utvrđeno je da se ne promoviraju u realnom okruženju, ali u virtualnom to čine. Tako objavljuju više fotografija sa zabava, koje uključuju konzumaciju alkohola i sl., nego njihovi vršnjaci iz SAD-a. Autori zaključuju da oni prilagođavaju svoje ponašanje kako bi se uklopili u Facebook kulturu. Dakle, uočena je tendencija adolescenata da se prilagođavaju mrežnim normama, a preko toga i normama zapadnih društava.

Zaključno se može istaknuti da individualizam i kolektivism – kao značajke kulturnog identiteta – imaju utjecaj na samopredstavljanje adolescenata, a uočene promjene u njihovom ponašanju u virtualnom svijetu pripisuju se globalnim interakcijama na društvenim mrežama.

Posljedice analiziranih mrežnih aktivnosti adolescenata

U odgojno-obrazovnoj praksi i znanstvenim krugovima primjećuje se zabrinutost zbog pretjerane upotrebe društvenih mreža za koje se pretpostavlja da nepovoljno utječu na mentalno zdravlje učenika. U prethodnom poglavlju analizirali smo važnost vanjskog izgleda za adolescente, a u empirijskim istraživanjima je utvrđena pozitivna

povezanost učestalosti upotrebe društvenih mreža i nezadovoljstva vlastitim izgledom (Ciprić i Landripet, 2017; Fioravanti i sur., 2022; Kleemans i sur., 2018; Saiphoo i Vahedi, 2019; Yee i sur., 2020). Adolescenti koji su nezadovoljni svojim izgledom skloni su samonadzoru, odnosno provjeravanju i procjenjivanju te usklađivanju izgleda s društvenim očekivanjima, a to često rezultira sramom, anksioznošću, depresijom i drugim problemima (Ciprić i Landripet, 2017).

Međutim, djevojke i mladići različito reaguju na nezadovoljstvo vlastitim izgledom. Sistematiziranjem rezultata recentnih istraživanja, Bilić (2020) navodi da se kod djevojaka nezadovoljstvo izgledom dovodi u vezu s poremećajima hranjenja (straha od debljine, provođenje dijeta, bulimični i anoreksični poremećaji). Neki autori (Erceg Jugović i Kuterovac Jagodić, 2016; Sepúlveda i Calado, 2012) ukazuju i na sve ozbiljnije posljedice utjecaj medija na nezadovoljstvo izgledom kod mladića. Oni su najčešće usmjereni na preoblikovanje tijela s ciljem povećavanja mišićne mase (Erceg Jugović i Kuterovac Jagodić, 2016). Kod njih se uočava ulaganje ozbiljnih napora (vježbe, režim prehrane) da postignu zavidan izgled prema kulturnim standardima i poprave svaki percipirani nedostatak, a što ponekad prerasta u zaokupljenost, pa čak i opsesiju vanjskim izgledom. Neki autori (Erceg Jugović i Kuterovac Jagodić, 2016; Sepúlveda i Calado, 2012) upozoravaju da sve više mladića ima bigoreksiju (muskularna dismorfija, reverzna anoreksija). Naime, dijelu mladića su vježbanje u teretani i izgradnja mišića toliko važni da zbog toga propuštaju razne (obiteljske i prijateljske) događaje, zanemaruju socijalne kontakte i evidentne nuspojave (povećanu agresivnost i sl.), nastavljaju uzimati dodatke prehrani (anaboličke i steroide), iako su svjesni da ugrožavaju njihovo zdravlje. Usprkos tome, i dalje su nezadovoljni svojim izgledom. Navedeni poremećaji značajno štete njihovom zdravlju i psihosocijalnom funkcioniranju, a narušavaju i kvalitetu njihova života. Zbog nezadovoljstva izgledom neki adolescenti pribjegavaju i kirurškim zahvatima. Istraživanja pokazuju da su u SAD-u najpopularniji zahvati povećavanje grudi, usana, i sl., a 40 do 75 % adolescenata razmišlja o sličnim postupcima (Ashikali, Dittmar i Ayers, 2016). Takvi zahvati se percipiraju kao brzi načini rješavanja problema koji priječe postizanje uspjeha i zadovoljstva.

U prethodnom poglavlju raspravljalo se o samopredstavljanju, a ovdje ćemo ukazati na moguće posljedice (naoko benigne aktivnosti u virtualnom svijetu) na stvarno mentalno zdravlje djece. Mrežni kontekst potiče selektivno: idealizirano samopredstavljanje uz uskraćivanje ili prikriivanje nepovoljnih informacija, kako bi utjecali na percepciju, odnosno upravljali dojmovima drugih, ali takve aktivnosti imaju i potencijal za promišljanje o sebi (Nesi i Prinstein, 2015; Taylor-Jackson i Moustafa, 2021). U spomenutom kvalitativnom istraživanju Bilić (2020) jedna je mlada djevojka opisala kako se sredi, ozbiljno, svjesno i dugotrajno radi na računalnoj obradi fotografija kako bi se na društvenim mrežama predstavila u drugačijem svjetlu i dobila više lajkova. Tome dodaje i

neistinite informacije kako se sjajno zabavlja i druži sa zanimljivim ljudima. Međutim, mora se suočiti s istinom da „sjedi kući s masnom kosom, sama i uči“ pa kad razmisli o svojoj lažnoj i stvarnoj slici, svom stvarnom i lažnom životu, kako sama kaže, nužno se „zbedira“ i dugo bude depresivna. Riječi ove djevojke potvrđene su i u kvantitativnim istraživanjima koja pokazuju da prezentiranje nečijeg „lažnog, ambicioznog ja“ na mreži može imati negativne posljedice na samopercepciju te osobe (Taylor-Jackson i Moustafa, 2021). Budući je takva idealna verzija sebe u realnom životu gotovo neostvariva, to ima implikacije na dobrobit i mentalno zdravlje adolescenta (Taylor-Jackson i Moustafa, 2021). Spoznaja djece i mladih o tome da se stvarno ja značajno razlikuje od očekivanog, idealnog ili virtualnog ja, često je uznemirujuća, rezultira razočaranjem, strahom, tjeskobom, tugom, a povezuje se i sa simptomima depresije.

Slične posljedice imaju i usporedbe s drugima. Informacije o vršnjacima na društvenim mrežama su dostupnije, moguće je brzo saznati gdje su bili, što rade, kako se osjećaju pa su i usporedbe lakše i jednostavnije nego u izvanmrežnim interakcijama (Taylor-Jackson i Moustafa, 2021). Poznato je da djeca i mladi provode puno vremena pregledavajući idealizirane profile svojih vršnjaka. Kod nekih od njih to izaziva zavist i iskrivljenu percepciju o drugima te uvjerenja da su drugi, s kojima se uspoređuju, od njih bolji ili sretniji (Chou i Edge, 2012). Nakon pregleda profila svojih zgodnih i uspješnih vršnjaka, djevojke su negativnije procjenjivale svoj izgled, a mladići su se osjećali nezadovoljnije (prema Bilić, 2020). Usporedbe s vršnjacima u virtualnom prostoru utjecale su na njihovo raspoloženje, samopoštovanje, a dovode se u vezu s nižim zadovoljstvom životom, socijalnom anksioznošću te depresivnim simptomima (Baker i Algorta, 2016; Nesi i Prinstein, 2015; Twomey i O'Reilly, 2017; Xie i sur., 2018). Oni koji se češće uspoređuju s drugima na društvenim mrežama izvijestili su o većem broju simptoma depresije, a utvrđeno je da su negativne usporedbe i značajan prediktor depresije (Baker i Algorta, 2016). Moguće je i da su oni koji su depresivniji skloniji negativnim socijalnim usporedbama.

Svakako, društvene mreže mogu biti i od pomoći djeci i mladima koji imaju navedene probleme, osobito simptome depresije. Istraživanja pokazuju kako veliki broj njih traži pomoć na internetu tako što pretražuju informacije o mentalnom zdravlju (90 %), čitaju o iskustvima drugih koji imaju slične probleme (75 %) ili se zbog toga povezuju sa zdravstvenim djelatnicima (32 %) (Rideout i Fox, 2018 prema Taylor-Jackson i Moustafa, 2021). S druge strane, stručnjaci koji se bave mentalnim zdravljem, zahvaljujući tehnologiji, imaju bezbroj mogućnosti pružanja pomoći u borbi s depresijom. Nastavnici i stručni suradnici trebali bi pomoći učenicima da povratne informacije koje dobiju na društvenim mrežama i socijalne usporedbe iskoriste za rad na sebi i tako korigiraju neke nedostatke te povećaju samopoštovanje i preveniraju ozbiljne poremećaje.

Zaključak

Sveprisutnost i dostupnost moderne tehnologije snažno utječe na način razmišljanja i činjenja adolescenata, njihovo poimanje sebe i drugih, na njihove vrijednosti, komunikaciju, etičke norme, estetske kanone i sl. Stoga se u recentnim studijama sve više pozornosti posvećuje kulturi koja se stvara u interakciji s vršnjacima u virtualnom prostoru, a reflektira se na život u realnom kontekstu. Ta kultura koja nastaje u hiperpovezanom svijetu, omogućava adolescentima stvaranje različitih sadržaja (umjetničkih djela, fotografija, priča, videozapisa i sl.), a svoje kreacije mogu brzo prezentirati potencijalno neograničenoj publici koja ih može preuzimati, uređivati, sukreirati. Tako se u virtualnom prostoru rađa nova vršnjačka kultura, koju karakterizira otvorenost i participativnost.

U virtualnom prostoru otvaraju se i nove, neslućene mogućnosti za formiranje identiteta. U samopredstavljanju adolescenata na društvenim mrežama uočava se tendencija oblikovanja vlastite „virtualne osobnosti“, koja se razlikuje od „stvarne osobnosti“, te dominantno isticanje vanjskog izgleda u skladu s novim standardima ljepote, zanemarivanje tradicionalnih (istina, obrazovanje i sl.), a preferiranje drugih vrijednosti (laž, preuzimanje tuđih sadržaja). Djevojke se predstavljaju kao slatke, privlačne, zavodljive, sklone unifikaciji, međusobnom imitiranju i podržavanju „trivijalnog kulta ljepote“. Iako u predstavljanju mladića prevladavaju tradicionalni stereotipi hipermaskuliniteta (mišićavost, snaga, moć), javljaju se nove osobine (osjećajnost, sklonost dotjerivanju) i nove interpretacije muškosti. Zaključno se može konstatirati da se u novim javnim, virtualnim prostorima nazire stvaranje nekih novih vrijednosti i nove kulture. Iako je u samoprezentacijama adolescenata razvidan utjecaj kulture iz koje dolaze (kolektivizam ili individualizam), i tendencija da se izvan mreže ponašaju u skladu s tim normama, oni se sve više prilagođavaju i nastoje uklopiti u mrežnu kulturu.

Analizirane, naoko benigne, aktivnosti u virtualnom svijetu imaju često i negativne učinke na mentalno zdravlje djece i mladih. Tako vršnjački pritisak i nemogućnost da se postignu promovirani standardi ljepote rezultiraju nezadovoljstvom izgledom, ali i nižim samopoštovanjem, pa čak bulimijom i anoreksijom (kod djevojaka) ili bigoreksijom (kod mladića). Isto tako, i idealizirano samopredstavljanje na društvenim mrežama potiče adolescente na promišljanje o sebi i suočavanje s istinom da se njihov stvarni izgled i život razlikuju od virtualne, uljepšane, teško ostvarive slike o sebi, pa to rezultira razočaranjem, tugom, ali i ozbiljnim problemima kao što je depresija i sl. Slične učinke imaju i usporedbe s vršnjacima koji se uvijek percipiraju kao uspješniji, bolji i ljepši. Sintetiziranjem spoznaja iz recentne literature moguće je zaključiti kako se javljaju neka nova obilježja kulture vršnjaka u digitalnom vremenu, na što bi praktičari morali usmjeriti pozornost, a koja bi trebalo i empirijski provjeriti.

LITERATURA

- ALAHUHTA, P., NORDB, E., SIVUNEN, A. i SURAKKA, T. (2014). Fostering team creativity in virtual worlds. *Journal For Virtual Worlds Research*, 7 (3), 1–22.
- ASHIKALI, E. M., DITTMAR, H. i AYERS, S. (2016). Adolescent girls' views on cosmetic surgery: A focus group study. *Journal of health psychology*, 21 (1), 112–121.
- BAKER, D. A. i ALGORTA, G. P. (2016). The relationship between online social networking and depression: a systematic review of quantitative studies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(11), 638–648.
- BAUMGARTNER, S. E., SUMTER, S. R., PETER, J. i VALKENBURG, P. M. (2015). Sexual self-presentation on social network sites: Who does it and how is it perceived?. *Computers in Human Behavior*, 50, 91–100.
- BILIĆ, V. (2015). Uloga škole i školske vezanosti u objašnjenju ponašanja učenika. U: S. Opić, V. Bilić i M. Jurčić (ur.). *Odgoj u školi* (119-154). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- BILIĆ, V. (2020). *Odgajanje i odrastanje u digitalnom vremenu*. Zagreb: Obrazovni izazovi.
- CHOU, H. T. G. i EDGE, N. (2012). They are happier and having better lives than I am: the impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15 (2), 117–121.
- CIPRIĆ, A. i LANDRIPET, I. (2017). Uloga obiteljske socijalizacije i samopoštovanja u odnosu korištenja internetskih društvenih mreža i zadovoljstva tjelesnim izgledom kod adolescentica. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 23 (1), 101–125.
- CORSARO, W. A. (2009). Peer culture. U: J. Qvortrup, W. A. Corsaro i M. Honig (ur.) *The Handbook of childhood studies* (301-315). London: Palgrave Macmillan.
- DE VRIES, D. A. i KÜHNE, R. (2015). Facebook and self-perception: Individual susceptibility to negative social comparison on Facebook. *Personality and Individual Differences*, 86, 217–221.
- DIENLIN, T. i JOHANNES, N. (2022). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22 (2), 135–142.
- ERCEG JUGOVIĆ, I. i KUTEROVAC JAGODIĆ, G. (2016). Percepcija utjecaja medija na sliku tijela kod djevojaka i mladića u adolescenciji. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 22 (1), 145–162.
- FIORAVANTI, G., BOCCI BENUCCI, S., CERAGIOLI, G. i CASALE, S. (2022). How the Exposure to Beauty Ideals on Social Networking Sites Influences Body Image: A Systematic Review of Experimental Studies. *Adolescent Research Review*, 7, 1–40.

- FREDRICKSON, B. L. i ROBERTS, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of women quarterly*, 21 (2), 173–206.
- GARNER, D. M., GARFINKEL, P. E., SCHWARTZ, D. i THOMPSON, M. (1980). Cultural expectations of thinness in women, *Psychological Reports*, 47 (2), 483–491.
- GOFFMAN, E. (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopoetika.
- HERNÁNDEZ-SERRANO, M. J., JONES, B., RENÉS-ARELLANO, P. i CAMPOS ORTUÑO, R. A. (2022). Analysis of Digital Self-Presentation Practices and Profiles of Spanish Adolescents on Instagram and TikTok. *Journal of new approaches in educational research*, 11 (1), 49–63.
- HILPPÖ, J., RAJALA, A. i LIPPONEN, L. (2019). Compassion in Children's Peer Cultures. U: G. Barton i S. Garvis (ur.) *Compassion and empathy in educational contexts*, (79-95), Cham: Palgrave Macmillan
- HOLLENBAUGH, E. E. (2021). Self-Presentation in Social Media: Review and Research Opportunities. *Review of Communication Research*, 9, 80–98.
- KAPIDZIC, S. i HERRING, S. C. (2015). Race, gender, and self-presentation in teen profile photographs. *New Media & Society*, 17 (6), 958–976.
- KEEN, A. (2010). *Kult amatera: kako blogovi, MySpace, YouTube i ostali suvremeni mediji koje stvaraju korisnici uništavaju našu ekonomiju, kulturu i vrijednosti*. Zatrešić: Fraktura.
- KLEEMANS, M., DAALMANS, S., CARBAAT, I. i ANSCHÜTZ, D. (2018). Picture perfect: The direct effect of manipulated Instagram photos on body image in adolescent girls. *Media Psychology*, 21 (1), 93–110.
- KNOBEL, M. (2017). Remix, literacy and creativity: An analytic review of the research literature. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5 (2), 31–53.
- KUHAR, M. (2005). Medijske reprezentacije tjelesnog izgleda i samopredodžba mladih. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 11 (1), 97–112.
- LEVIN, I. i MAMLOK, D. (2021). Culture and Society in the Digital Age. *Information*, 12 (2), 68–82.
- LIVAZOVIĆ, G. i MUDRINIĆ, I. (2017). Nezadovoljstvo tjelesnim izgledom i ponašanja povezana s poremećajima u prehrani adolescenata. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 25 (1), 71–89.
- MALEŠ, D. (ur.) (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

- MESIĆ, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica: časopis za hrvatsku književnost i kulturu*, 1 (1 [51]), 159–184.
- MIJATOVIĆ, A. i ŽUŽUL, A. (2004). Prilog određenju dimenzionalnih značajki kulturnog identiteta srednjoškolske mladeži u Hrvatskoj. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 41–64.
- MILIVOJEVIĆ, T. i ERCEGOVAC, I. (2014). #Selfie or virtual mirror to new Narcissus. *Medijska istraživanja: znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 20 (2), 293–312.
- MLINAREVIĆ, V. i TOKIĆ ZEC, R. (2019) Akademska nepoštenje studenata u kulturi visokoškolske ustanove. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizdarević (ur.) *Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva, Kamo i kako dalje* (92–107). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
- NESI, J. i PRINSTEIN, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (8), 1427–1438.
- OMORI, K. i ALLEN, M. (2014). Cultural differences between american and japanese self-presentation on SNSs. *International Journal of Interactive Communication Systems and Technologies*, 4 (1), 47–60.
- PEPPLER, K. (2013). Social media and creativity. U: D. Lamish (ur.) *International handbook of children, adolescents, and media*, (193–200). London: Routledge
- RIVA, G., WIEDERHOLD, B. K. i CIPRESSO, P. (2016). Psychology of social media: From technology to identity. *The Psychology of Social Networking*, 1, 4–14).
- RUI, J. i STEFANONE, M. A. (2013). Strategic self-presentation online: A cross-cultural study. *Computers in Human Behavior*, 29 (1), 110–118.
- SAFINA, A., GAYNULLINA, L. i CHEREPANOVA, E. (2020). A work of art in the space of network culture: creativity as bricolage. *Creativity Studies*, 13 (2), 257–269.
- SAIPHOO, A. N. i VAHEDI, Z. (2019). A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance. *Computers in Human Behavior*, 101, 259–275.
- SEPULVEDA, A. R. i CALADO, M. (2012). *Westernization: The role of mass media on body image and eating disorders*. Vigo: INTECH Open Access Publisher
- SIIBAK, A. i HERNWALL, P. (2011). ‘Looking like my favourite Barbie’: Online Gender Construction of Tween Girls in Estonia and in Sweden. *Studies of Transition States and Societies*, 3 (2), 57–68
- SKOGEN, J. C., HJETLAND, G. J., BØE, T., HELLA, R. T. i KNUDSEN, A. K. (2021). Through the looking glass of social media. Focus on self-presentation and

- association with mental health and quality of life. A cross-sectional survey-based study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (6), 1–16.
- TAYLOR-JACKSON, J. i MOUSTAFA, A. A. (2021). The relationships between social media use and factors relating to depression. *The Nature of Depression*, 171–182. (pristupljeno u ožujku 2021.) <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7562923/>
- TIGGEMANN, M. (2013). Objectification Theory: Of relevance for eating disorder researchers and clinicians? *Clinical Psychologist*, 17 (2), 35–45.
- TWOMEY, C. i O'REILLY, G. (2017). Associations of self-presentation on Facebook with mental health and personality variables: A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20 (10), 587–595.
- VAN DIJK, J. (2020). *The network society*. London: Sage.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- WEBSTER, D., DUNNE, L. i HUNTER, R. (2021). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Youth & Society*, 53 (2), 175–210.
- XIE, X., WANG, X., ZHAO, F., LEI, L., NIU, G. i WANG, P. (2018). Online real-self presentation and depression among Chinese teens: Mediating role of social support and moderating role of dispositional optimism. *Child Indicators Research*, 11 (5), 1531–1544.
- YEE, Z. W., GRIFFITHS, S., FULLER-TYSZKIEWICZ, M., BLAKE, K., RICHARDSON, B. i KRUG, I. (2020). The differential impact of viewing fitspiration and thinspiration images on men's body image concerns: An experimental ecological momentary assessment study. *Body Image*, 35, 96–107.

GROWING UP IN THE DIGITAL AGE: OPPORTUNITIES AND DANGERS

Abstract

Considering that the digital peer culture is somewhat of a new and relatively unexplored phenomenon, the aim of this paper is to analyse some of its characteristics based on recent literature (the creation of new contents, its value), to outline changes in cultural patterns caused mostly by the nature of emerging social networks-based interactions, and finally to assess their effects on the mental health of adolescents. The review of research indicates that digital technology has enabled adolescents to present their works (stories, photos, videos, etc.) quickly and easily to a potentially unlimited audience. In doing so, they have a tendency to appropriate and process other people's ideas with the aim of creating new creative content. The virtual space brings about a new peer culture, characterized by openness, flexibility and participation. Social networks have also opened up new exciting opportunities for self-presentation, where the tendency to shape one's own "virtual personality" becomes evident. External, physical characteristics become strongly promoted, as the new norms of desirable appearance impose themselves on both girls and boys. Although the culture they come from has an indirect influence on the behavior of adolescents, they seem to progressively adapt and try to fit into the online culture. The outlined activities by adolescents' in the virtual world have very real consequences. Comparisons with the profiles of peers who tend to be perceived as more beautiful, handsome or successful, as well as the realization that the real self significantly differs from the virtual one, often results in negative self-perception, dissatisfaction with one's appearance or achievements, but also disappointment, sadness, anxiety, depression and a number of other problems. In conclusion, both practitioners and scientists are suggested to focus their attention on new characteristics of peer culture in the digital age.

KEYWORDS: *culture, children, self-presentation, mental health*

EARLY CHILDHOOD NEUROPEDAGOGY: GOLDEN 3000 DAYS

László VARGA

Benedek Elek Faculty of Pedagogy
University of Sopron
varga.laszlo@uni-sopron.hu

UDK159.922.7:37.013=111

Review paper

Suzy ROSEMOND

Kinder Care Learning Center, Framingham
Massachusetts, United States
suzy.rosemond@kindercare.com

“Brains are built not born”

(Dr. Jack Shonkoff, Harvard University)

Abstract

The human brain is a mysterious organ that poses serious learning challenges to scientists and child educators. This paper provides educational science with new information and data, as well as modifies and complements the content of nursery school and early childhood educator trainings, and finally discusses the innovation of early childhood educational and research facilities. The paper also contributes to this dialogue by summarizing what we already know about the learning process in the brain and suggests how it might inform the teaching and learning process in the classroom. Intelligent investment is crucial in establishing a happy life, which means that there is an unlimited chance and extreme responsibility on our shoulders, since early years last forever.

KEYWORDS: *early childhood, brain development, constructivism, neuropedagogy, windows of opportunity, pedagogical approaches*

The magic sponge or the window of possibilities

The latest researches emphasize childhood as a key factor. In recent years, research on young children's early brain and emotional development has underscored its importance for later development. Integrating this 'Brain-Based, Heart-Felt' research

into classroom practice, will require meaningful dialogue between educators and brain scientists to inform both research and Early Childhood Education (ECE) institutions. Linking brain and EQ research to ECE is extremely valuable to our understanding of children development and learning.

Understanding how neuroscience can inform education strategies and finding out what teachers want and need to know about the ways children learn are two key drivers behind the neuro-education initiative. At birth, the brain is remarkably unfinished. The period from birth, up to eight years is considered to be the peak time for brain development. From birth to about the age of eight the brain is a super-sponge. This is the brain's most absorbent stage, when it actively learns from its environment. "Windows of opportunity" are sensitive periods in children's lives in which specific types of learning take place. Information flows easily into the brain through 'windows' that are open for only a short duration. Then the 'windows' close, and much of the fundamental architecture of the brain is completed and probably will not change much more. It is a central question what to give and what not to give to our children in their first years. Children who have little opportunity to explore and experiment with their environment may fail to develop fully the neural connections and pathways that facilitate later learning. Further, exposure to trauma or chronic stress can make children more prone to emotional disturbances and less able to learn. Scientists are continually learning more about how young children's brains develop. At the same time, teachers are looking for effective strategies to help children use their brains to their fullest capacity.

Neuro-pedagogy in early childhood is an interdisciplinary science born from the dialogue between the research results of pedagogy, the theory of neurophysiology in childhood and early childhood pedagogy (Varga & Szécsi, 2018). In recent years, neuro – pedagogy became a much stronger focus which allows more and more researchers to participate in discovering young children's brain development. The Research Group and Laboratory of Early Childhood Neuro-Pedagogy (NeuPedLab) of the Hungarian University of Sopron has been successfully operating for many years, which, with its national and international scientific discourses and innovations on early childhood, seeks answers to the possibilities of pedagogical exploitation of the latest neurological research results in early childhood. The pedagogical discretion has previously classified this subject in the field of special education. Today the approach is highly positivist and it starts from a healthy child. It does not deal primarily with deficits, or with the state of deficiency, but rather examines how we can support the development of the child's nervous system by applying the available tools of pedagogy. Our research primarily does not focus on mental disorders, weaknesses and injuries, but centers around childlike strengths and virtues. A pedagogical treatment

consists not only of the „improvement” of debilitated functions, but also of the further development of the effective functions, where the whole spectrum of child experience is the primary focus, rather than the shadows of the soul. Therefore, early childhood neuro-pedagogy does not start from the state of deficiency, i.e., it is not deficit-based and its approach is more developmental, positivist, constructivist, and pragmatic.

The previous research indicates (Varga & Farnady-Landerl, 2017) that taking into account the latest neuro-scientific results has a decisive influence on pedagogical professional and innovation activities. Consequently, the added value of the educational and developmental work put at the service of early childhood brain development lies in the kindergarten teacher’s efforts for methodological renewal, as a result of which the direction of exploitation of the sensitive period in kindergarten becomes well traceable. The comprehensive knowledge of neuro-scientific results and their use within the limits of professional competence can be attributed to special attention.

Together, representatives of the various sciences explore the magic of the young child’s mind, its development, and the influence to intervene within it, with well-intentioned possibilities and thoughtful ways. The early childhood mind is a window into the world, a window of never-returning possibilities. Pediatric neurologists, educational researchers, psychologists and practicing educators are working to create new pedagogical theories and innovations from dialogue, common thinking, and research, supporting the development of a new science of neurology and pedagogy from the common ground.

The human mind is a mysterious organ that poses constant challenges for scientists and early childhood educators. The research project covers two key areas of study: the impact of neurology results on the practice of pedagogy and teachers’ knowledge of the nature of early childhood learning. An infant’s mind is not ready at birth at all, so we can say that the brain is the only organ that is born too early. The first eight years are the peak of brain development and during these crucial years, the mind develops at an amazing rate and by the age of three the brain network is already extremely developed. The quality of early childhood education and care has a significant impact on the development of the brain network and structure. From birth to the age of eight, the brain is like a magic sponge – it absorbs everything. This is the most sensitive period of mind development, the „window of possibilities” – this is when the human mind learns the most from its environment. The window is open for a relatively short time, and then, as the window closes, starting around the age of eight, the basic brain structure is slowly being built up.

Neuro-pedagogical perspectives of early childhood learning

In everyday terms, different ideas about learning mainly provide an idea of the object designation of forms of knowledge. In scientific terms, the definition represents an adaptive change in a system in the field of pedagogical concept use that has an impact on the longer term (Nahalka, 2006). From a psychological perspective, learning does not only involve the acquisition of knowledge. The process lasts our whole lives and extends to all areas of our lives. Within the science of psychology, representatives of different trends – biological, behaviorist, cognitive, psychoanalytic, phenomenological perspectives – scholars consider different aspects of learning that are important (Gasko, 2006).

In the context of psychological learning interpretations, in the light of their evolution, cognitive psychology defines learning as information processing, while the nervous system is considered an information processing structure. Based on Atkinson's and Schiffrin's multiple library theory, this model distinguishes memory libraries and feedback functions in the learning process (Gasko, 2006). The model takes into consideration both inputs and outputs. In the case of the brain, a combination of stimuli from the outside world and from the inner state of the brain can be considered input. In the case of outputs, on which the signals appear to define the response of the system, some kind of motor action, a thought, or a recognition is also possible. The system has an internal behavior and a mechanism. Internal behavior converts input signals into output signals based on mapping in neural relationships; the mechanism of the system is therefore capable of changing internal behavior, mapping. This means „permanent morphological and physiological changes in the brain at the cellular level, which causes the original functioning to change.” (Nádasdy & Amp; Eden Fiser, 2003: 393)

The neural mechanism of learning and memory at the cellular level shows similarity. All the complex brain activities are based on the rearrangement of structural connections between nerve cells. While learning is seen as a mechanism for learning information as a result of the re-organization of occurrence, memory is the ability to mobilize acquired information, allowing different types of information to be produced in cortical modalities. Memory as a skill in a different way is the brain representation formed by learning, the neural relationship matrix (Nádasdy & Fiser, 2003). Research has shown that obtaining information (coding – conversion to remember code) and memory retention and recall (decoding – conversion from memory code) can be independently influenced (Bednorz & Schuster, 2006).

From the aspect of the neural mechanism of learning, the central nervous system interacts with the outside world through the senses, in which it primarily serves to

exchange and process different information within its own models of the world. Representation of models takes place in neural structures. In order to ensure rapid and comprehensive information processing, the formation of neuronal systems – ganglia formation – should take place in a small area and, where possible, concentrated (Bednorz & Schuster, 2006). Essentially, neurogenesis, the formation of new cells and its connection to other neurons occur predominantly in the hippocampus, which is part of the limbic system. For the continuous preservation of memories, hectic activity of nerve cells is required (Goleman, 2007). The memory function of the hippocampus, which complements cortical plasticity in the human brain, serves in part to consolidate new knowledge and to recall those already stored (Nádasdy – Fiser, 2003). In terms of structure, it is the central organ of learning, that is, located in the middle of the brain and in direct contact with the amygdala. Thanks to the favorable structural structure, it is possible to bring the contents of the „work memory” – newly acquired information, which is stored only for a short time in the center of the brain, the pre-frontal cortex – into a form suitable for longer storage. In fact, this nervous system activity is the engine of learning (Goleman, 2007).

The effectiveness and the relations to learning as well as the overall, thinking about learning and pedagogical practice are significantly influenced by the system of concepts of education. In a scientific perspective, the pedagogy of knowledge transfer, illustration and action is extremely decisive in the field of pedagogical ideas. Each of the three learning parameters are the explanation, implementation and detailing of the knowledge mediation metaphor (Nahalka, 2006). Regarding the learning interpretations, the theorems of constructivist pedagogy formed as a result of paradigm shifts, play an important role mainly in the examination of teaching-learning processes and in shaping educational practices. The development of constructivism in the last third of the 20th century; according to others, is a philosophical, theoretical trend; some people interpret it as the basic theory of cognition psychology. From the practical implementation point of view, it is mostly related to how and in what way the individual learns and what laws apply to the process of learning (Nahalka, 2013).

Unlike in the past, the learning content and its practical use are not sharply separated in constructive didactic ideas. Education and instruction provide a range of knowledge based on the “opportunities of didactics” replacing the „must” in the pedagogy of the past. In the world of constructivism, the knowledge that already acquired is very important, which is either able to understand the signals of the outside world or not, and in this dynamic process it takes shape within the framework of construction (Nahalka, 2002). According to the theory, people construct their own understanding and knowledge of the world, through experiencing things and by reflecting on those experiences. The constructivist philosophy was founded on the hypothesis that by

reflecting on our experiences, we are able to understand our surroundings and every one of us will generate our own rules which helps us decipher our experiences.

According to Berry (2008), children are consistently interacting and negotiating with others to construct their own unique set of concepts. While children are interacting with others, they will develop their own unique set of concepts, which supports social constructivists as they believe that knowledge must involve social interaction.

The constructivist approach to learning can be applied to all sub-processes of socialization if the learning process is interpreted broadly. Its essential feature is the personal, unique, internal construction process. Accordingly, knowledge, values and attitudes are not passed on and conveyed to the child, but in an active building process they construct their own personality (knowledge, attitudes, values); that is, the structure existing at a given level of development continues to build itself. The resulting structures are adaptive in that they are beneficial and useful in terms of the individual's own evaluation processes (Nahalka, 2013). In other words, the learning system, specifically the human brain, proactively relates to its effects and shapes its own system based on interpretation (Nahalka, 2006).

Based on the fact that any prior knowledge is obviously the result of construction, as we are going backwards in time, we arrive back to the fetal age, when the development of the human brain begins. In the 1990s, cognitive psychological and pediatric psychology experiments revealed existing knowledge elements in the newborn's head. Obviously, nowadays we do not talk about knowledge in a linguistic form, but rather about some expectations about certain processes. American authors (Kuhl; Meltzoff; Alison Gopnik) wrote the book *Wise Men in the Cradle*, published in Hungarian, around this time, in which they revealed that babies know significantly more than previously thought. In connection with the analysis of the learning process from a constructivist starting point, the development of complex structures can be attributed to the pre-established systems. When asked where this knowledge comes from, two assumptions include options for answers. One such theory is the very strong formulation of genetic origin, according to which the knowledge that is the starting point of the construction process is already encoded in the genes. The results of recent research show that this concept is not correct because genes do not describe the structure of the brain in such a detailed way (Nahalka, 2014).

Another interesting idea is the potential response from the development of the brain. Brain cells formed through the process of fetal development are further divided until birth. In fact, the development of relationships between them takes place randomly, and the genes control certain overarching things from this. The system takes input from its surroundings relatively early on, and also produces some kind of output. Inputs (fetal hearing, vision, perception) and outputs (movements considered

involuntary, other reactions) trigger a structuring. Within the random system, there is presumably an evaluation system that considers some things to be good and others to be bad; consequently, it strengthens certain relationships, weakens some of them. The learning process leads to the fact that from a certain point, moving forward we can talk about cognitive processes, in the case of newborns we can talk specifically about contriving (Nahalka, 2014).

In the context of the original and narrower wording of the conceptual shift, it means enriching thinking with a new system and a new approach in a given area. Constructivist pedagogy is a thought structure that is consisting of theories, mindsets, principles regulating practice and a developed concept system. Within the science of pedagogy, conceptual shifts can be considered processes that are known only to constructivist pedagogy and they have no place in other paradigms. Changes on the part of the individual – constructing themselves – can only be made if he recognizes, interprets and is critical of them.

Consequently, the task of pedagogy is to pay special attention to the development of several variable new structures, to facilitate their construction and to enable children/pupils to make decisions (Nahalka, 2013).

Over the past fifteen or twenty years, there have been serious discussions among professionals about what functions the “reborn pedagogy” needs to fulfil and what values it will have to represent in the Hungarian public education. Do you primarily seek to educate citizens who are useful to society, or rather to educate people who are capable of happiness? Do you consider the ability to adapt more important than independence or human autonomy? Do you prefer material knowledge, or problem-solving skills and creativity? Are you preparing students to succeed in Hungary, Europe, and in the globalizing world? Only active attitudes, relevant and expediently structured knowledge, and value-based co-existence of the organizational framework of education and teaching can provide a valid, authentic response to the great challenges of the 21st century (Klein, 2012).

The utterance of this need for change motivated the thoughts of Carl Rogers, an excellent figure in person-centered psychology, about his existing crisis and the possible way out, when he reported in his writing that most teachings have no effect whatsoever, since it usually acts as an activity that is usually completely uninteresting to students. One of these concepts is that „only a learning process that comes from a discovery-based experience and satisfies an inner need will be effective” (Klein, 2012: 516).

Mihály Csíkszentmihályi, a pioneer of positive psychology, has confirmed with his research that personality develops most when it feels „existing in a current”: the activity becomes light and instinctive. He named the positive aspects of human

impulses – happiness, creativity, taking on life, the experience of being human – as a stream or flow of Csikszentmihályi in his volume *The Psychology of the Perfect Experience*. The flow experience makes the human consciousness much more complex, as it provides a common experience of differentiation and integration. In the meantime, a person feels unique, valuable, and autonomous, while at the same time being a happy and useful member of the community (Klein, 2012).

Mihály Csikszentmihályi considers the phenomenon that actions are the most difficult to perform the most difficult tasks as one of the most interesting paradoxes of the current experience. This also applies to learning efforts. In the context of flow theory, the philosophy of lifelong learning as a joyful life option over a compulsive approach where one would only appear if the end of externally managed education would also be the initial stage of internal motivation-driven learning. Post-reform paradigms emphasize activity-oriented, motivated, vital activity, the development of emotion, intuition, and creativity through simultaneous mediation of a holistic approach. In contrast to surface differences, a single basis is highlighted, which function as an authentic and valid alternative to each other. The alternative expresses an optional mode of action and activity. Alternative pedagogy pays special attention to practice, the child and student needs, as well as to individual characteristics. Learners gain learning experiences through activities in lifelike conditions. Due to the facilitating, incentive, and supportive role of the teacher in the teaching and learning process, multifaceted incentives, motivation, and student activation become of paramount importance (Klein, 2012).

In the field of kindergarten education, the project method, which is integral to the kindergarten curriculum introduced in 2008, has become a natural part of the child-centered approach. From an etymological view, the ‘projectum’ is a word of Latin origin, meaning plan, draft or offer and proposal. Based on child-friendly ideas from the beginning of the last century– starting from children, children’s thinking, and emotional needs – the project is one of the most effective methods of organizing learning. The project method, named after John Dewey and William H. Kilpatrick, is based on the joint and coordinated activities of the teacher and children, building upon children’s interests. As an education and evaluation strategy, the main focus is on the research work and on the given topic. Projects include complex tasks with a practical problem to focus on. The task is not simply to solve the problem, but to process the topic as widely as possible, to explore as many connections as possible. The content is subordinated to the topic and so-called sub-themes and stems from the children’s need to know it. Learning is present as an accompanying tool, but activities aimed at achieving the product are of the center of gravity. A specific problem accepted or selected by children, a given topic, is processed individually, often in

groups; in the meantime, they discover the solutions themselves, they define the limits of the learning process themselves. The greatest value of the project is that, unlike traditional curriculum-oriented strategies, the child is not actually assigned to the curriculum, but the child or student assigns the curriculum to themselves (Stark, 2011).

According to Freeman's concept, persons with more favorable intellectual abilities can make more optimal use of stimuli from their environment, that is, in a stimulating environment, hereditary outstanding abilities and skills become even more dominant. One of the most significant factors for the recognition and development of talent is the suitable and complex environment, which according to Mihály Csíkszentmihályi is able to provide ideal conditions for attracting interest. In addition to the knowledge and motivation already acquired, the willingness to focus attention contributes to their development (Bagdy, 2014).

Being open to experiences means flexibility, the interoperability of walls between concepts, hypotheses and senses, and the ability to tolerate ambiguity. For this reason, the development of creativity is of particular importance, because it can play a key role in the „bridge-building” between different reality constructions. From the aspect of learning processes, the definition of constructive creativity, i.e., open to experiences, and its role in personality development in the formulation of Carl Rogers, is the birth of a new one from the individual's specific interactions in order to self-realize it. One of the basic criteria for creativity is that the source and scene of the evaluation is internal. This also suggests that the creative student evaluates his creation on the basis of his ability to express himself in it, rather than the value judgment of the outside world. Another criterion of creativity is the ability of the individual to arrange the specific components at his disposal into shapes and compositions that did not exist before; to formulate provocative hypotheses; be problem-sensitive (Klein, 2012).

Several researchers have found that intrinsic motivation is closely related to creativity. In Mihály Csíkszentmihályi's flow theory, the creative person is not satisfied by the status quo, but is looking for alternatives to both cognitive and emotional reasons. This openness ensures that the individual does not reject other solutions, but rather constantly moves forward with the joy of discovery. According to this, the guarantee of the creation is ensured by interest, perseverance, and originality. According to Albert Bandura, an American psychologist of Canadian descent, when it comes to creativity, self-efficacy influences behavior both directly and indirectly. People with high self-efficiency judge that they control their own destiny and events. They trust their own abilities; difficult tasks are experienced as a challenge, not a threat; set themselves valuable goals and strive to achieve them. In the correlation of

self-efficiency, creativity and openness, intrinsic motivation plays a kind of mediator role (Bagdy, 2014).

In a constructivist approach, creativity cannot be forced, but must be allowed to surface (Klein, 2012). Constructivism equates learning with creating meaning from experience. Learning is more meaningful to students when they're able to interact with a problem or concept and can help engage and motivate students by making them take on a more active role in the learning process while they are using their own experiences. Carl Rogers highlights two factors in his conception of an environment that supports creativity: one is psychological security and the other is spiritual freedom. Psychological security develops in a state of unconditional acceptance when the child or student has an experience of understanding; psychological freedom is the possibility of self-expression (Bagdy, 2014). Freedom also means responsibility; that the student can be himself responsibly, since this is the only way to achieve that the assessment comes from within (Klein, 2012). Carl Rogers's theory has been partially empirical; the background of talent was mainly experienced by those who showed an interest in the fields of science – the great inventors (Bagdy, 2014).

According to Mihály Csikszentmihályi, creative talent is not only the driving force behind the individual's life path, but also society and the whole evolution. The individual takes into consideration the perspectives and interests of their fellow human beings during their creation, which means that creativity can be matched by the permanent development of what is existing in the given society (Bagdy, 2014). Sándor Karácsony, the eminent Hungarian educator, believes that in the process of teaching and learning, from the aspect of the teacher's changed role, the teacher should be a personality from whom „honesty and freedom flow like a mysterious current, who can give and accept equally. „ (Klein, 2012:517). In practical terms, if we accept children unconditionally, and see the possibilities that reside in them, they should gradually learn that they can be who they are; discover the experience of personal self-realization, that is, they can embark on the path of creativity (Klein, 2012).

Empathy, therefore, at least from the perspective of students, implies watching what they are doing; feel what they feel; to enter their world and accept them from this closeness. Based on the experience of constructivist pedagogy so far, this kind of understanding is difficult due to the different reality constructions. At the same time, the endeavor itself provides an atmosphere of trust, in which, by applying the various forms of cooperation, in an inner-guided pedagogical impact system, they can become more open to their experiences and find step by step the basics of evaluation on their own. On the other hand, in such an atmosphere, both pupils and educators can show their true selves in terms of new and varied forms of their attitude to reality. In essence, this is what really promotes creativity (Klein, 2012). In addition to positive

psychology and teach children to empathy, self-realization and self-control it is essential to focus on executive function. Executive function describes a set of cognitive processes and mental skills that help an individual plan, monitor, and successfully execute their goals. The “executive functions,” as they’re known, include attentional control, working memory, inhibition, and problem-solving, many of which are thought to originate in the brain’s prefrontal cortex. Since much of modern life is process-driven and demands that individuals set and meet goals, disruptions in executive function can make it challenging for someone to succeed in school, at work, or in the household. Current researches in early childhood education indicate that developing a creative and child initiated learning environment also can promote the development of executive function from infancy through adult years.

In other respects, openness and flowing energy are needed to minimize the need for children and pupils to have fun participating in the experience where the responsibility of the learning process is in their hands, and that they can control their activities themselves. According to Mihály Csíkszentmihályi, the feeling called the perfect experience depends on the ability of someone to control what is happening in their consciousness. This quality must be developed by everyone relying on their own efforts and by activating their ability to engage constructively. Operating the ideal combination of design and spontaneity, moving the ability to play, exploring and experiencing the joy of realizing it can create a whole new perspective. Nevertheless, those who are fully open to their own experiences, internal and external impulses run unhindered through their nervous system and become aware of this form. When developing in such a system, the child does not think in predetermined schemes. Inventiveness really plays a key role in creative adaptation to the new world, adaptivity, structural links, networking and personality complexity (Klein, 2012).

The theories of the so-called positive psychology, which gained ground towards the turn of the millennium, mainly related to the names of Mihály Csíkszentmihályi and Martin Seligman, confirm all this. Positive psychology focuses on the strengths, values, and development of the individual, instead of deficits, shortcomings, problems. In sum, „human strengths (such as courage, future orientation, optimism, justice, etc.) can be considered evolutionarily formed positive personality traits that promote the prosperity and perfection of individuals and communities” (Ashes & Piko 2008:71).

All these ideas are now central to the theories of positive pedagogy and neuro-pedagogy. It is important to teach children happiness so that learning can also be a source of joy – which, of course, does not exclude the need and importance of positive stress-facilitation.

Conclusion

Recent studies into the children's brain and emotional development emphasize the significance of the role of early childhood on the individual later in life. They suggest that this represents a crucial and determining period. Following the research trends of brain and emotional development, a scientific dialogue ought to be launched between teachers and neurologists trying to find the applicability of neurology research data to education. We also encourage and promote the dialogue between scholars and scientist who foster the importance of early childhood educational theories, childhood neurology and emotional development. Scientists are working hard to form new educational views, to bring innovation based on this cooperation that supports the formation of this new subbranch of science stemming in neurology and pedagogy.

Both loving and professional education is needed at the same time, i.e., scientifically based education, with a secure attachment system and a stimulating environment, are essential to establishing a happy and satisfied human life path. Human sciences have never focused more on early childhood and early childhood development. The stimulating environment, happy childhood, unconditional acceptance, and pervasive parental and educational love form the foundations of early childhood education. Therefore, in the long term, only a society that sees family, parenting and early childhood education as a fundamental value can be competitive, capable of raising spiritually and physically healthy generations. Love turns out to be a breeding ground for early childhood growth and development. Everyone, working in any field of early childhood education, should contribute to the creation of a universally happy childhood.

REFERENCES

- ADAM, Gy. (2004). *The hidden mind*. Budapest: Vince Publishing House.
- ADOLPHS, R. and DAMASIO, A. R. (2003). The interaction of emotion and thinking: a neurobiological idea. In: *József Forgács (Ed.), Psychology of Emotions*, (31–53). Budapest: Cairós Publishing House.
- BAGDY, E. (2014). *The development of talent*. Budapest: Helikon Publishing House.
- BARDÓCZ-TÓDOR, A (2001). *Standard quality management system in school*. Budapest: National Textbook Publisher.
- BAUER, J. (2011). *Our bodies don't forget. Effects of our relationships and lifestyle on the functioning of our genes and nervous system*. Budapest: Ursus Libris Publishing House.
- BAUER, J. (2010). *Why do I feel what you feel? Instinctive communication and the secret of mirror neurons*. Budapest: Ursus Libris Publishing House.
- BEDNORZ, P. and SCHUSTER, M. (2006). *Introduction to the psychology of learning*. Budapest: Medicine Publishing House.
- BERRY, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. Retrieved from <https://search-ebshost-com.ezproxy.snhu.edu/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=322027&site=eds-live&scope=site>
- BOROSS, O. and PLÉH, Cs. (2008). *Psychology - Academic Encyclopedia*. Budapest: Academic publisher.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2010). *FLOW - The Current - Psychology of the Perfect Experience*. Budapest: Academic Publisher.
- DEWEY, J. (1912). *School and society*. Budapest: Lampel R. It's for rent.
- DOIDGE, N. (2015). *The changing brain. Amazing stories from the forefront of brain research*. Budapest: Park Publishing House.
- DWECK, C. S. (2015). *Change of approach - A new psychology of success*. HVG Books publisher, Budapest
- EAT, K. (2011). Brain plasticity and flexible development. In: Isvan Balázs (Ed.), *Safe Start Volumes I, From Genes to Society: Scenes of Early Childhood Development* (pp. 166-204). Budapest. [online] [2019.10.24.]
- FARNADY-LANDERL, V. (2015). *Early childhood, learning, peers – neuro-pedagogical contexts of personal and social competences in early childhood*. Sopron: University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Education.
- GASKO, K. (2006). Psychological interpretation of learning. In: *István Nahalka (Ed.), Effective Learning, Some basic questions of practical pedagogy* (20–27). Budapest: Humanities Consortium Publishing House.
- GOLEMAN, D. (2008). *Emotional intelligence*. Budapest: Background Publishing House.

- GOLEMAN, D. (2007). *Social intelligence. The new science of human relationships*. Budapest: Libri Publishing House.
- ASHES, Thu. and PIKÓ, B. (2008). Positive psychological aspects in the school world: Challenges of positive pedagogy. *Hungarian Pedagogy*, 108th year. 1, 71.
- Hanson, R. (2016). Should I cry or laugh? *The human brain is tunable to happiness*. Budapest: Ursus Libris Publishing House.
- HÜTHER, G. (2015a). *A little more brain, please*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG.
- HÜTHER, G. (2015b). Preface. In: Purps-Pardigol, S. (Ed.), *Führen mit Hirn*, Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH, 11–15.
- KISSNÉ ZSÁMBOKI, R. and FARNADY-LANDERL, V. (2018). Neuro-pedagogical innovation opportunities in educational research using the EMOTIV EPOC+ mobile EEG device. *Training and Practice*, 16. year. 3. pp. 21–26.
- KITZINGER, A. (2010). Early language development in Europe and Hungary. *Training and Practice*, 8th year. No. 1. 91–98.
- KLEIN S. (2012). *Learning is good. A psychologist on pedagogy*. Budapest: Edge 2000 Publishing House.
- MARKHAM, L. (2016). *Peaceful parent, happy child. The end of the shouting and the beginning of contact*. Budapest: Ursus Libris Publishing House.
- MARTIN, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review. In: W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (15–62). New York: Mouton de Gruyter.
- MILLER, K. (2019). Competence-based learning in kind, diverse learning organization for teacher candidates = Competence-Based Learning in Natural Environment, Diversified Organization of Learning for Teacher Trainees. In: Volume of studies in honor of Károly Mészáros 2019, Sopron: University of Sopron, 93–102.
- NÁDASDY Z. and FISER J. (2003). Biological and artificial neural nets of learning. In: *Csaba Pléh – Gyula Kovács – Balázs Gulyás (Ed.), Cognitive Neuroscience*, (389–435), Budapest: Osiris Publishing House.
- NAHALKA I. (2002). *How does knowledge develop in a child? Constructivism and pedagogy*. Budapest: National Textbook Publisher.
- NAHALKA I. (2013). Constructivism and education. In: *Educational sciences: education- research and innovation*, 1 (4), 21–33. p. [online] [4 November 2019]
- NAHALKA I. (2014). Constructive learning theory, measurement of learning outcomes - interview with Istvan Nahalka. In: B. Tier-Szegedi (Ed.): *Apple in the Tree – The Future of Learning 5*, Tempus Public Foundation, 38–47. Budapest, [online] [1 November 2019]
- NEMETH A. and EHRENHARD S. (1999). *Reform pedagogy and school reform*.

- Budapest: National Textbook Publisher.
- Papert S. (1988). *It's a spot. The secret ways of childlike thinking*. Budapest: Computer Science Application Company.
- PATYI, G., SARKADY, S. and SIMON, T. (2009). 50 years of higher kindergarten training in Sopron. In: Fusz, Gy. (Ed.), *The first 50 years of higher education and kindergarten education, 1959-2009*, (153–164). Szekszárd: PTE, IGYFK.
- PIAGET, J. (1970): *Selected studies*. Budapest: Thought KiaDo.
- PLÉH, Cs. (2015). *The framework for learning and thinking. From folk psychology to mechanical psychology*. Budapest: Typotex Publishing House.
- POLSTER, H. R. and HÜTHER, G. (2017). *Back to the roots. This is how „these children of today” develop*. Budapest: Ursus Libris Publishing House.
- RATCHET M. (2014). The amazing test. In: *Everyday Psychology*, 24 (3), 52–55.
- SPITZER, M. (2014). *Learning*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- STARK, G. (2011). *Methodology of kindergarten activities*. Cluj: Abel Publishing House.
- STIPKOVITS, E. (2017). Our companion is the mirror. In a web of early attachments. *Psychology*, 2, 2017. pp. Articles 30 to 33
- SABOLCS É. and GOLNHOFER E. (2005). *Childhood: perspectives, narratives*. Budapest: Eötvös József Publishing House.
- SZÓDY, J. (2016). The magic of touch. In: *New Public Education*, 72. 2005. 4, [online] [October 16, 2019]
- VARGA, L. and FARNADY-LANDERL, V. (2017). A new chapter in constructivist pedagogy: neuro-pedagogy. In: Hana, Zsuzsanna (Ed.) *Hungarian Science Day 2015: Pedagogical-psychological background of school success* (81–98). Eger: Lyceum Publishing House.
- VARGA, L. and SZÉCSI, T. (2018). Neuropedagogy in Early Childhood in Hungary: Foundations and Micro-investigation. *Képzés és Gyakorlat*, 16 (3), 67–74.
- VARGA L. (2015): A new science is emerging: early childhood neuro-pedagogy. In: György Juhász – Ádám Nagy – Theresa Strédl – Anita Tóth-Bakos (Ed.), *The 2015 „Innovation and Creativity in Education and Science” of The University of Selye, Volume of Studies of the International Conference on Science* (11–18). Komarno: János Selye University.
- VARGA, L. and BORBÁS, M. (2017). *Early childhood neuro-pedagogy. Supporting early childhood brain development in kindergarten education*. Manuscript. Sopron: SOE BPK.
- VEKERDY T. (2011). *Emotional security. What are we supposed to know about the kids and ourselves?* Budapest: Keyhole Publishing House.

NEUROPEDAGOGIJA RANOG DJETINJSTVA: 3000 ZLATNIH DANA

Sažetak

Ljudski mozak je misteriozan organ koji predstavlja ozbiljne istraživačke izazove znanstvenicima i odgajateljima. U ovom radu se iznose nove informacije i podatci relevantni za edukacijske znanosti, modificira i nadopunjuje sadržaj obuke odgajatelja u kontekstu dječjih vrtića i ranog djetinjstva, te u konačnici raspravlja o inovacijama obrazovnih i istraživačkih ustanova u čijem je fokusu rano djetinjstvo. Osim toga, rad sažima dosad stečena znanja o kognitivnim procesima učenja i dovodi navedeno u vezu s metodama poučavanja i učenja u učionici. Inteligentno ulaganje ključno je za uspostavu sretnog života, što istovremeno podrazumijeva neograničen prostor za napredak, ali i veliku odgovornost koju imamo, jer rane godine traju vječno.

KLJUČNE RIJEČI: *rano djetinjstvo, razvoj mozga, konstruktivizam, neuropedagogija, mogućnost za napredak, pedagoški pristupi*

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ – OKOLIŠNI ASPEKT

Ana MOTL DEMO

Dječji vrtić Maslačak, Zadar
ambuby@gmail.com

UDK 37:504

Stručni rad

Jelena TOMIĆ

Dječji vrtić Maslačak, Zadar
jelena.tomic912@gmail.com

Sažetak

Suvremeni pristupi odgoju i obrazovanju koji započinju u predškolskoj dobi djeteta posebnu pozornost posvećuju temama zdravog okoliša i održivog razvoja, ciljano cjelovitom sagledavanju i razumijevanju zakonitosti međuovisnosti čovjeka i prirode. Obrazovanje za okoliš ima za cilj podučiti djecu od malih nogu ekološkoj osviještenosti, nudeći jedinstvenu priliku odgajateljima da stvore cjeloživotne navike koje bi potencijalno mogle značajno utjecati na budućnost našeg planeta. Obrazovanje o okolišu povezuje nas sa svijetom oko nas, podučava nas kako o prirodnom tako i o izgrađenom okruženju, podižući svijest o pitanjima koja utječu na okoliš o kojemu svi ovisimo, kao i o radnjama koje možemo poduzeti da ga poboljšamo i održimo. Uloga suvremene odgojno-obrazovne ustanove jest razvijati ekološku osviještenost od najranijih dana i na taj način stvarati temelje ekološke svijesti budućih odraslih. U radu će se prikazati aktivna uloga djece i njihova osjetljivost za održiv razvoj u neposrednom vrtićkom okruženju.

KLJUČNE RIJEČI: *održivi razvoj, okoliš, dijete, učenje, odgojno-obrazovne ustanove*

Uvod

U dinamičnom dobu globalizacije i digitalizacije nužno je znanje kako riješiti pitanja nejednakosti, neravnopravnosti spolova, rodnih stereotipa, ratova, siromaštva, izbjeglištva, velike potrebe i potrošnje te pristupa kvalitetnom obrazovanju (Ujedinjeni narodi, 2015.) Pritom se javlja sve veća svjesnost odraslih da su poslje-

dice ljudskog utjecaja naprosto katastrofalne te da se nešto mora mijenjati. Sve više svjesni smo da se moramo mijenjati mi i da neodrživi stil života moramo usmjeriti prema održivom stilu te takav stil usaditi u nove naraštaje, a svoje stavove i razmišljanja usmjeriti prema odgovornom djelovanju. O tome kako im pristupamo u odgoju i obrazovanju u najranijim godinama ovisit će mogućnost ostvarivanja vizije održivog razvoja društva na lokalnoj, a samim time i na globalnoj razini. Općepoznato je da djeca uče kroz igru, istražujući, te im je kretanje prostorom i aktivnost na zraku prirodna pa se odgoj za održivi razvoj treba oblikovati u tom smjeru. Prve godine čovjekova života predstavljaju najpogodnije razdoblje za razvoj karaktera i osobnosti kroz usvajanje vrijednosti, stavova i obrazaca ponašanja. Skup navika, vještina i uvjerenja koje dijete nauči u ranim godinama postat će snažan temelj na kojemu će se izgraditi cijeli svoj život. To je temelj koji će poduprijeti i potaknuti moralna i etička djelovanja tijekom odrastanja, a kada se osoba nađe u teškim i novim situacijama koje zahtijevaju kritičko promišljanje i odgovorno djelovanje ona će posegnuti za onime što joj je usađeno od samih početaka.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj mali je dio slagalice onoga što se u praksi može nazvati građanskim odgojem, a zapravo je važan dio jedne od temeljnih ključnih kompetencija određenih u Europskoj uniji (na jednom parlamentu 2006. godine). Primjeren način na koji možemo donijeti promjenu jest kroz praksu održivog razvoja. Značaj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj za djecu rane dobi leži u brojnim mogućnostima koje ono pruža – od znanja kako biti aktivni građanin i pomoći svojoj zajednici do vještina kritičkog mišljenja i izražavanja sebe samih. Pritom treba imati na umu kako najznačajnija uloga OZOR-a nije naučiti djecu kako riješiti probleme za koje su odrasli odgovorni, već ih pripremiti na buduće izazove i vrijeme koje dolazi, a u kojem će oni donositi dalekosežne odluke (Norddahl, 2008.). Na koji način osigurati i implementirati održivost?

Suvremena shvaćanja djetinjstva – zašto je važan institucionalni kontekst za nova učenja?

Djetinjstvo se promatra kao kvalitetno smišljeno, organizirano i iskorišteno razdoblje u kojemu na dijete gledamo kao proaktivno, kreativno biće koje posjeduje bogat i raznolik potencijal. Suvremena ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mjesto je kvalitetnog suživota, zajedničkog učenja djece i odraslih gdje je naglasak na demokraciji, poštivanju i uvažavanju svih dionika toga procesa. Prema Šagud, „nova slika djeteta i djetinjstva, te njihova konceptualizacija, ukazuju na promjene na razini pedagoške prakse i na drugačije pozicioniranje djeteta u odra-

slom svijetu“ (Šagud, 2014: 270). Slunjski ističe kako „dijete nije prazna ploča na koju odrasli mogu jednostavno upisati znanja, nego razumna osoba koja ima mnoga intuitivna znanja o fizičkom i socijalnom svijetu koji ga okružuje (Slunjski, 2012: 37).

Suprotno od toga „planiranje kurikuluma se treba temeljiti na odgojiteljevim opažanjima i praćenju posebnih interesa i razvojnog napretka svakog pojedinog djeteta“ (Slunjski, 2001: 25). Slunjski navodi kako „današnja djeca žive u vremenu čije su osnovne značajke nesigurnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, neočekivanost, kompleksnost i multidimenzionalnost“ te je zadatak svake odgojno-obrazovne ustanove osposobiti djecu za snalaženje u nepredvidivoj i kompleksnoj sadašnjosti, ali i budućnosti (Slunjski, 2011: 32). Institucijski kontekst je poput živahnog i dinamičnog organa (Slunjski, 2008; Miljak, 2009) koji obuhvaća norme, uvjerenja, dominantne vrijednosti i očekivanja bazične kulture u instituciji. Vecchi (2010) napominje kako „kontekst u kojem djeca rastu nije samo pasivno i statično prenošenje neke kulture, već se prevodi u novu društvenu i kulturnu stvarnost te podrazumijeva razumijevanje i osobnu refleksiju predškolskih odgojitelja“ (Vecchi, 2010 prema Šagud, 2014: 271). Slunjski navodi da je „kvaliteta učenja u ranoj dobi rezultat kvalitete uvjeta u kojima djeca žive“ (Slunjski, 2011: 198). Iz navedenih citata proizlazi zaključak da je upravo u suvremenom shvaćanju djetinjstva dijete stavljeno u položaj samostalnog istraživanja i modeliranja svijeta u kojemu će živjeti, a na nama je da ga usmjerimo na ono što je zaista važno – očuvanje okoliša i briga o neposrednoj zajednici u kojoj živi(mo).

James i Prout (2009) donose nekoliko temeljnih ideja paradigme suvremenog djetinjstva, a te ideje ukratko objašnjavaju sve gore navedeno:

1. Shvaćanje djetinjstva kao konstrukta u kojem se prirodne i univerzalne karakteristike ljudskog bića uspostavljaju kao jedinstvene strukture i sastavnice kulture u raznim društvima.
2. Djetinjstvo je varijabla socioloških studija i analiza u kojima komparativne i interkulturalne analize otkrivaju različite tipove djetinjstva više nego individualne ili univerzalne fenomene.
3. Razmatranje i razumijevanje djetinjstva zbiva se unutar okvira dječjih prava – neovisno i jedinstveno.
4. Dijete se promatra kao aktivan konstrukt vlastitog društvenog života (ne tek kao pasivni sudionik društvenih struktura i procesa).
5. U svjetlu svega što je spomenuto, očigledno je da je potrebna rekonstrukcija djetinjstva koja će imati širi utjecaj na odrastanje djece (James i Prout, 2009 prema Šagud, 2014: 269).

Važnost institucionalnog konteksta sažima se u rečenici da je odgojno-obrazovna ustanova ono mjesto koje omogućuje djetetu da se samostalno i u interakciji s drugom djecom i odraslima razvija, prikuplja i revidira znanja i vlastita iskustva. Prema Šagud, „izgradnja i rekonstrukcija suvremenog djetinjstva potiču iz činjenice da je dijete samo-određujući čimbenik, agens vlastitog razvoja, što odražava interaktivnu dimenziju djeteta kao biološkog i psihološkog bića i društvenog i kulturnog konteksta unutar kojeg on ili ona živi. Konceptualizacija djetinjstva polazi od naglašavanja spontanosti, nekonvencionalnosti, samoizražavanja, mašte, razmetanja, čežnje za autonomnim radom, iskorištavanja prednosti vidljive plastičnosti i sposobnosti razvoja djece u ranoj i predškolskoj dobi, što je suprotno drugoj krajnosti koja naglašava disciplinu, ograničenja i redukcionizam“ (Šagud, 2014: 271).

Razmišljaš li godinu unaprijed, posij sjeme.

Razmišljaš li desetljeće unaprijed, posadi stablo.

Razmišljaš li stoljeće unaprijed, obrazuj ljude. (Kineska poslovice)

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

Budući da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj veliki iskorak koji će se morati dogoditi u odgojno-obrazovnoj praksi, odgojitelji, stručni suradnici, ravnatelji i ostali sudionici odgojno-obrazovnog procesa, počevši od pomoćnog osoblja, preko roditelja i sve do lokalne i šire zajednice, počeli su intenzivno promišljati o promjenama koje se moraju dogoditi. Ključno je razvijanje kompetencija potrebnih za kreiranje vrtićkog i izvanvrtićkog konteksta i integriranog kurikuluma za konstrukciju i realizaciju aktivnosti djece predškolskog uzrasta u odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj na otvorenim prostorima. No, u svemu ovome, važno je naglasiti da je održivi razvoj u začetku te je ograničen broj novijih istraživanja koja zadiru u praksu obrazovanja za održivi razvoj, mišljenja djece te angažman odgojitelja koji sustavno pridonosi održivosti – posebice u Republici Hrvatskoj.

Odgoj za održivi razvoj mali je dio slagalice onoga što se u praksi može nazvati građanskim odgojem, a zapravo je važan dio jedne od temeljnih ključnih kompetencija određenih u Parlamentu EU-a, usvojenom 2006. godine. Način na koji možemo donijeti promjenu jest kroz praksu održivog razvoja. Upravo se svrha održivog razvoja, ili obrazovanja za održivi razvoj, nalazi u vrijednostima i poštovanju prema drugima, raznolikosti i različitostima, okolišu te resursima naše planete

imajući na umu sadašnje i buduće generacije. Sukladno tome, riječ je o konceptu koji se odnosi na način na koji bi se ljudi trebali ponašati u odnosu na svijet, stoga je od velike važnosti upoznati djecu sa svojim okolišem, pomoći im razumjeti probleme održivog razvoja te razviti empatiju i poštovanje prema različitosti svijeta (Yan i Fengfeng, 2008). Djeca složene koncepte ne mogu razumjeti sama, stoga je važno da odgojitelji i voditelji procesa učenja budu usmjereni i vjeruju u ono što rade te odgajaju djecu da rastu kao pojedinci koji će imati jasnu sliku sebe u sigurnom, čistom i održivom okolišu. Dokazano je kako kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje utječe na psihološke, emocionalne, socijalne i fizičke aspekte razvoja i učenja djeteta, stoga ima velik potencijal pri usvajanju vrijednosti, stavova, vještina i ponašanja koja će s vremenom poduprijeti održivi razvoj.

Svako obrazovanje služi nekoj svrsi, u protivnom društva ne bi ulagala u njega. Međutim, rano i predškolsko obrazovanje prepoznato je kao glavna komponenta prema ostvarivanju ciljeva održivog razvoja (Bautista, Moreno-Núñez, Ng i Bull, 2018). Na djecu se gleda kao na aktivne građane i nositelje promjena, vrijednosti i kultura te kompetentne osobe sa svojim pravima (Ujedinjeni narodi, 1989). Prema Bossel (1999), jedina alternativa održivosti jest: neodrživost. Premda održivost sadrži vremensku komponentu pa posljedice promjena uzrokovanih najčešće ljudskim djelovanjem nećemo vidjeti do daleke budućnosti, činjenica jest da nas je mnogo njih sustiglo. Održivost društva ugrožena je prevelikim zahtjevima koji uzrokuju dinamičnost ekonomije te ekološke i društvene promjene, dok istovremeno strukturalna inercija onemogućuje pravodoban odgovor. Ono što slijedi jest neodrživost – oduženo vrijeme reagiranja dok se interval za nužno djelovanje skraćuje. Svjesnost o kriznom stanju navela je Komisiju Ujedinjenih naroda da potraži rješenje u održivosti, tj. održivom razvoju kao globalnoj inicijativi koja će imati snagu spriječiti ugroženost ljudske civilizacije u budućnosti.

Postalo je jasno kako postoji potreba da ih svaki pojedinac razumije i da bude osposobljen za odgovorno djelovanje u svijetu. Iz toga se 70-ih godina razvio i počeo provoditi odgoj i obrazovanje za okoliš (*Environmental Education*, EE) (Kostović-Vranješ, 2015). UN-ova *Konferencija o zaštiti čovjekova okoliša* (1972) proizvela je *Štokholmsku deklaraciju* koja je istaknula svrhu održivog razvoja „da inspirira i vodi ljude svijeta prema očuvanju i poboljšanju čovjekovog okoliša“. Postavljeni ciljevi *Tbilisjske deklaracije* pet godina kasnije: kultivirati svjesnost o ekonomskoj, društvenoj, tj. socijalnoj, političkoj i okolišnoj međupovezanosti; svakoga osposobiti znanjima, vrijednostima i vještinama kako bi poboljšali okoliš te stvoriti nove obrasce ponašanja kod pojedinaca i društva, imajući na umu okoliš – potvrdili su postojeću ulogu odgoja i obrazovanja za okoliš, ali i naglasili potrebu za „ispravnim i uravnoteženim razvojem zajednica svijeta“ (UNESCO 1977).

Naime, odgoj i obrazovanje za okoliš doveo je do podizanja ekološke pismenosti i odgovornog ponašanja prema samom okolišu, ali i pronalaženja rješenja za prisutne probleme. Međutim, ubrzo se uvidjelo kako je ekološka kriza dio one globalne i da naglasak isključivo na njeno rješavanje neće zadovoljiti potrebe sadašnjih i budućih generacija (Kostović-Vranješ, 2015). *Brundtland izvješće (Our Common Future)* Svjetske komisije za okoliš i razvoj 1987. (Ujedinjeni narodi 1987) naglasilo je potrebu za dugoročnim strategijama postizanja održivosti diljem svijeta koje bi dovele do zajedničkih ciljeva koji uzimaju u obzir međuovisnost ljudi, resursa, okoliša i razvoja (*Education for Sustainable Development, ESD*). Uslijedili su zatim mnogi dokumenti koji su također bili usmjereni održivosti i osvješćivanju ljudi o važnosti očuvanja okoliša, održivosti i usmjeravanju pojedinca i nacija prema osmišljavanju novih koncepata za održivost. Najznačajnija odluka Konferencije bila je donošenje Ciljeva za održivi razvoj (*Sustainable Development Goals, SDG*) koji će se nadovezati na Milenijske razvojne ciljeve i težiti razvojnoj agendi za razdoblje poslije 2015. godine, a koji ujedno utvrđuju status održivog razvoja ostvarenog kroz tri dimenzije: gospodarsku, društvenu i okolišnu (UNCSD 2012).

Vizija održivog razvoja globalno je rasprostranjena. Sa svojim različitim perspektivama ona uključuje model koji poboljšava trenutne sustave, upozorava i poziva na potrebnu promjenu, obrazuje i transformira ukorijenjene vrijednosti društva. Termin ‘održivi razvoj’ prvi put je definiran 1986. na Konferenciji zaštite razvoja u Ottawi kao:

- integracija zaštite i razvoja
- zadovoljenje temeljnih ljudskih potreba
- postignuće pravičnosti i društvene pravde
- opskrba društvenog samoopredjeljenja i kulturne različitosti
- održavanje ekološkog integriteta (Lele 1991 prema UNESCO 2016).

Kao pojam koji se koristi u mnogim poljima kao što su obrazovanje, ekologija i ekonomija, održivi razvoj definiran je i kao strategija za istovremeno poboljšanje kvalitete života čovjeka i njegove brige za podržavajuće ekosustave. Iz toga proizlazi stvaranje ‘održivog društva’ koje se vodi po sljedećim principima održivog razvoja:

- iskazati poštovanje i brigu za živa bića
- poboljšati kvalitetu čovjekova života
- očuvati vitalnost i raznolikost Zemlje

- smanjiti potrošnju neobnovljivih resursa
- promijeniti osobne stavove i ophođenje
- omogućiti zajednicama brigu oko svog okoliša
- osigurati nacionalni okvir za integrirani razvoj i očuvanje
- stvoriti globalni savez (IUCN, UNEP, WWF, 1991.)

Kao koncept koji se aktivno razvija od početka 80-ih godina, ipak je najpoznatija i najčešća definicija u literaturi održivog razvoja ona iz Brundtland izvješća 1987. Riječ je o razvoju koji „zadovoljava potrebe današnjice, a pritom ne ugrožava potrebe budućih generacija“ (Ujedinjeni narodi 1987: 41), što znači da ne možemo učiniti nepopravljivu štetu na račun kratkotrajnih prednosti.

Održivi razvoj je koncept koji neprekidno evoluirao i koji nadilazi granice riječi kojima je definiran. Tako je u Rio de Janeiru (UNCED 1992) navedeno osamnaest ključnih principa održivosti koji prepoznaju međuovisnost svih dijelova života na zemlji. Svojevrsni parametri, principi, pomažu shvatiti apstraktni koncept održivog razvoja te njegovu primijenu na lokalno značajnoj razini:

- Ljudi imaju pravo na zdrav i produktivan život u skladu s prirodom.
- Današnji razvoj ne smije umanjiti razvoj i potrebe okoliša sadašnjih i budućih generacija.
- Nacije imaju suvereno pravo iskoristiti vlastite resurse, ali bez štete na okoliš izvan svojih granica.
- Zemlje će razvijati međunarodne zakone kojima će se osigurati naknada za štetu uzrokovanu njihovim djelovanjem na područjima izvan vlastitih granica.
- Nacije će koristiti mjere opreznosti za zaštitu okoliša.
- Kako bi se postigao održivi razvoj, zaštita okoliša bit će sastavni dio procesa razvoja i ne može se uzeti u obzir odvojeno od njega. Suzbijanje siromaštva i smanjenje nejednakosti životnog standarda u različitim dijelovima svijeta ključni su za postizanje održivog razvoja i zadovoljavanje potreba većine ljudi.
- Nacije će surađivati radi očuvanja, zaštite i obnove zdravlja i integriteta ekosustava Zemlje.
- Narodi trebaju smanjiti i ukloniti neodržive obrasce proizvodnje i potrošnje te promovirati odgovarajuće demografske politike.
- Pitanja zaštite okoliša najbolje se rješavaju uz sudjelovanje svih zainteresiranih građana.
- Nacije će olakšati i poticati svijest javnosti i sudjelovanje tako što će infor-

macije o okolišu biti široko dostupne.

- Nacije će donijeti učinkovite zakone o zaštiti okoliša i razviti nacionalni zakon koji se odnosi na odgovornost za žrtve onečišćenja i druge štete u okolišu.
- Nacije trebaju surađivati na promicanju otvorenog međunarodnog gospodarskog sustava koji će dovesti do gospodarskog rasta i održivog razvoja u svim zemljama.
- Zagađivač bi, u načelu, trebao podnijeti trošak onečišćenja.
- Nacije će upozoriti jedna drugu o prirodnim katastrofama ili aktivnostima koje mogu imati štetne prekogranične utjecaje.
- Održivi razvoj zahtijeva bolje znanstveno razumijevanje problema. Nacije bi trebale razmjenjivati znanje i inovativne tehnologije kako bi postigle cilj održivosti.
- Punopravno sudjelovanje žena ključno je za postizanje održivog razvoja. Također su potrebna kreativnost, ideali i hrabrost mladosti i poznavanje autohtonih ljudi. Nacije bi trebale prepoznati i podupirati identitet, kulturu i interese autohtonih ljudi.
- Rat je inherentno destruktivan za pitanje održivog razvoja. Narodi će poštivati međunarodne zakone koji štite okoliš u vrijeme oružanog sukoba i surađivati u njihovoj daljnjoj uspostavi.
- Mir, razvoj i zaštita okoliša međusobno su ovisni i nedjeljivi“ (McKeown, A. Hopkins, Rizzi i Chrystalbridge, 2006: 9-10).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u predškolskoj ustanovi – okolišni aspekt

Gledajući na obrazovanje kao na putovanje, a ne odredište, obrazovni sustavi imaju zadaću neprekidno evoluirati i napredovati kako bi prepoznali potrebe i ono što funkcionira u određenom kontekstu i vremenu. Kao princip koji podupire razvoj dobrobiti i ljudi i planete održivi je razvoj specifičan po tome što zahtijeva simbiozni odnos između prirode i ljudi. Za razliku od standardnog odgoja i obrazovanja, naglasak se stavlja na očuvanje kvalitete života svakog čovjeka pa u konačnici i planeta Zemlje na kojemu živimo. Zajedno k cilju!

Odgoj i obrazovanje za okoliš sveobuhvatan je pojam, dok se odgoj i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj na otvorenom promatra, u određenom smislu, u povezanosti i kroz utjecaje na prirodna dobra, zavičaj i ne uključuje široki smisao svjetskog okoliša. Odgoj i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj je odgoj i obrazovanje

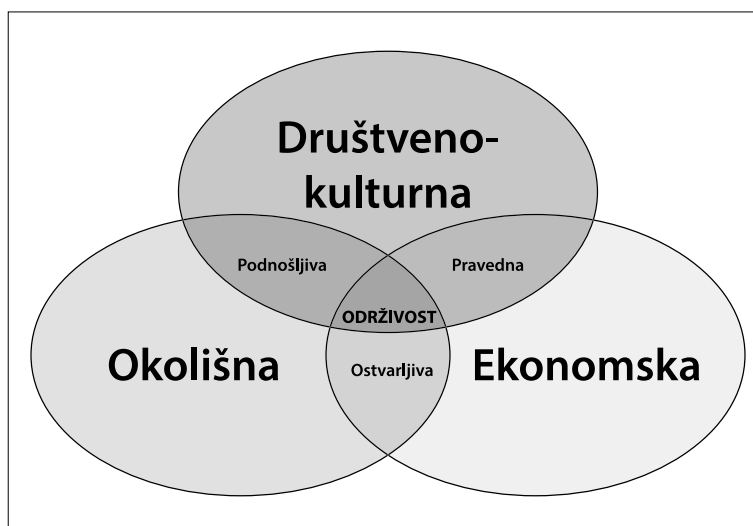
«u», «o» i «za» aktivnosti na otvorenim prostorima te podrazumijeva kontakte s prirodom/okolišem, a s ciljem razvijanja senzibilnosti, stavova, vrijednosti, navika i ponašanja u/za/prema okolišu i održivom razvoju. Sukladno tome, odgojitelji i voditelji procesa učenja trebaju biti ispravno educirani kako bi mogli usmjeravati djecu shvaćanju koncepta očuvanja onoga što se nalazi oko njih: prirode, cvijeća, vode; učiti ih o vrijednosti zavičajnog dobra i tek tako ih razvijati u aktivne i spretno pojedince koji polako mogu osiguravati i razumjeti održivost na svjetskoj i globalnoj razini.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj stavlja dijete u centar promišljanja. Sukladno tome, djeca su ključni nositelji promjena koji nerijetko svoje ideje i stavove prenose na bližnje (u to spadaju i životno važni stavovi o održivosti) te možemo slobodno zaključiti kako je RPOO važan korak prema održivom razvoju – odskočna daska za cjeloživotno učenje (Daries, Engdahl, Otieno, Pramling-Samuelson, Siraj-Blatchford i Vallabh, 2009). Premda je ideja održivosti aktivna već neko vrijeme, a svjesni smo da djeca od najranije dobi mogu promicati ideje o održivosti prema van, polje ranog odgoja i obrazovanja sporo je u pitanju implementiranja u svakodnevnicu.

Odgojitelji su svjesni važnosti razdoblja rane dobi, no jesu li svjesni kako je to razdoblje kada djecu valja upoznati s aspektima održivoga razvoja? Odgojitelji bi promišljanje o dobrobitima djece trebali što više prebaciti na vanjske aktivnosti, boravke na zraku, šetnje, igre u blatu i pijesku te kontinuirano njegovati neke vanjske površine koje će biti samoodržive (povrtnjake, cvjetnjake i slično). Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj trebao bi uključiti širok spektar izvaninstitucionalnih aktivnosti koje se mogu izvoditi i tijekom slobodnog vremena samo zbog zadovoljstva koje pružaju ili zbog određene intrinzične vrijednosti.

Grafikon 1 prikazuje tri aspekta održivog razvoja – kako bismo bolje shvatili ono što održivost označava. Oni pružaju viziju obrazovanja koja teži ravnoteži ekonomske dobrobiti, kulturnih tradicija i poštovanja prema okolišu (Gleeson i Low, 2000 prema Hawkes, 2001).

Okolišni aspekt predstavlja sve ono što čini okoliš pa se djeca usmjeravaju prema očuvanju voda, zagađenju zraka, upravljanju otpadom, održavanju biološke raznolikosti, klimatskim promjenama, stakleničkim plinovima i zaštiti prirodnih resursa te životinjskog i biljnog svijeta. Sve su to učinci dugogodišnjeg stila života društava kojima je prioritet bila kratkotrajna uгода na račun budućih generacija. Održivost okoliša definirana je kao „odgovorna interakcija s okolišem kako bi se izbjeglo smanjenje i degradacija prirodnih resursa i omogućila dugoročna kvaliteta okoliša“ (Gillaspy, 2018). Odgojitelji u ovome slučaju imaju ulogu u pružanju razolikih iskustava djeci koja će produbiti njihova znanja o okolišu i pomoći im u



GRAFIKON 1. *Vizija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*

razumijevanju problema njihove zajednice.

Socijalno kulturni aspekt predstavlja omogućavanje i poticanje društvenih veza i interakcija na svim razinama, ali i koegzistenciju ljudi koji dolaze iz različitih pozadina, profesija i kultura, s različitim stavovima, vrijednostima i prihodima. Svrha socijalne održivosti jest odgovoriti na pitanja kvalitete i kontinuiteta življenja ljudi te stvoriti održiva društva koja će živjeti solidarnost i slobodu. Kulturna dimenzija, odnosno kulturni dio ovog aspekta povezan je s društvenom dimenzijom jer je društvena dimenzija ovog procesa ono što čini kulturu društva. Svaki koristan sustav vrijednosti koji, između ostaloga, uključuje toleranciju, solidarnost, slobodu, kreativnost, ljubav i poštovanje, trebao bi moći potaknuti na promjenu i poštovanje prema raznolikosti i različitosti. Prema tome, održivo društvo ovisi o održivoj kulturi – jer ako se kultura društva raspadne, raspast će se i sve drugo.

Ekonomski aspekt održivosti integrirani je dio održivosti što upućuje na obavezu današnjih generacija za čuvanjem ograničenih resursa kako bi potrebe budućih generacija bile zadovoljene. Budući da je neraskidivo povezana s okolišnim i socijalno-kulturnim aspektom, ako iskoristimo resurse iznad naših granica i ne poduzmemo mjere oko sve veće prenaseljenosti, sraz okoliša, ekonomije i društva bit će vidljivi (Meadows i suradnici, 1972 prema Reddy i Thomson, 2015). Kroz aktivni odgoj i obrazovanje za održivi razvoj djeca imaju mogućnost razvoja novih vrijednosti za održivu, pravednu i odgovornu budućnost. Slijede primjeri usvojenih vrijednosti kroz rad RPOO-a:

- Poštovanje dostojanstva i ljudskih prava svih ljudi te predanost društvenoj i ekonomskoj pravednosti za sve.
- Poštovanje ljudskih prava budućih generacija te predanost intergeneracijskoj odgovornosti.
- Poštovanje i briga za zajednicu živih bića i njenu raznolikost koja uključuje zaštitu i obnovu Zemljinih ekosustava.
- Poštovanje kulturne raznolikosti te predanost izgradnje lokalne i globalne kulture tolerancije, nenasilja i mira (UNESCO 2005: 16).

Unatoč važnoj ulozi održivog razvoja u uspostavi temelja za aktivno i odgovorno građanstvo u RPOO-u, programski dokumenti ne sadrže sve komponente održivog razvoja, već samo neke od bitnih polazišta. U hrvatskom *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK 2010.) održivi razvoj ističe se kao jedna od potreba odgojno-obrazovnih ciljeva i cjelovitog razvoja djece, tj. učenika. Kao takav, održivi razvoj postao je dio predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog kurikuluma.

Kako bi dijete moglo razumjeti svijet koji ga okružuje ono mora unutar svojega specifičnoga okruženja ovladati socijalnim odnosima, predmetima i njihovom svrhom, uočiti uzročno-posljedične veze te upoznati, a kasnije i stvarati kulturu u kojoj odrasta. Razumijevanjem svoje okoline dijete po prvi put stvara cjeloživotne stavove, vrijednosti i ponašanja. Unatoč tomu što djeca rane dobi nisu u stanju posve shvatiti sva zbivanja u vlastitu okruženju, treba im se omogućiti zadovoljenje potrebe znatiželje, istraživanja i prikupljanja novih, najčešće senzornih, iskustava – spoznajom okoline. Ne treba tražiti dalje od dječjeg interesa i njegove perspektive svakodnevnice kada je u pitanju osmišljavanje odgojno-obrazovnih programa koji će sadržavati neke od ciljeva održivog razvoja (Kostović-Vranješ 2015).

Iskoraci u praksi DV-a *Maslačak* – primjeri iz prakse

Programska cjelina ZDRAVA HRANA

- **Tema *Zdrav doručak – jutarnji shake***

Ciljevi: Usvojiti pravilne prehrambene navike – jutarnji obrok.

Zadaće: Poticati djecu na veću konzumaciju voća i povrća; utjecati i usmjeravati djecu na usvajanje zdravih prehrambenih navika; osigurati siguran pribor za rukovanje nožićima za guljenje i noževima; razvijati finu motoriku, pažnju i upornost.

Opis aktivnosti: Djeca imaju svakodnevnu mogućnost sama pripremiti doručak u obliku zdravog napitka. Samostalno biraju sastojke za napitak (voće i povrće).

Pri tome djeca sama režu, gule i pripremaju sastojke. Sve sastojke stavljaju u sjecalicu, dodaju tekućinu (jogurt i vodu), miksaju i konzumiraju napitak. Svakom napitku djeca daju naziv i zajednički stvaraju knjigu recepata.

Ishodi učenja: Djeca konzumiraju više voća i povrća.

Izjave djece: Ivan: „Kad jedemo zdrav doručak, onda budemo zdravi.“, Mauro: „Ovaj doručak nam daje energiju.“, Sara: „Od šejka ćemo biti veliki!“, Josip: „Ovaj doručak daje nam snage!“

- **Tema Zbrinjavanje ostataka hrane**

Ciljevi: Razumijevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne međuovisnosti; iskorištavanje ostataka hrane na koristan način.

Zadaće: Osvijestiti djecu o mogućnosti ponovnog korištenja biootpada u nove svrhe (kao dohrana za biljke u vrtu); upoznati djecu s novom riječju: bioenzim.

Opis aktivnosti: Na pitanje što biljkama treba za rast i razvoj, djeca su dala odgovore: sunce, zemlja i voda. Zanimalo nas je postoji li nešto što bi biljkama pomoglo da brže rastu i budu otpornije. Djevojčica Eva je predložila da biljkama dodamo vitamine. Proučili smo literaturu i sadržaje o dohrani biljaka – dostupne na internetu te smo naišli na zanimljiv recept za bioenzime. Djeca su prepisala recept i krenula u pripremu bioenzima, odnosno dohrane za njihove biljke u sobi i Zelenom vrtu.

Ishodi učenja: Djeca znaju kako koristiti biootpad; znaju načine pravljenja dohrane za biljke i znaju njegovu svrhu.

Izjave djece: Marieta: „Imat ćemo svoje gnojivo za biljke.“, Eva: „Hoće li ovo smrdjeti kad se napravi?“, Arijana: „Ovo će biti korisno za naše biljke pa će nam brže rasti!“, Lovre: „Moramo staviti svega pa će biti bolje!“

Programska cjelina VOLIMO I ČUVAJMO PRIRODU

- **Tema Posadi voćku**

Ciljevi: Posaditi vlastiti voćnjak i u budućnosti brinuti o njemu; pratiti proces rasta i promjene na voćkama.

Zadaće: Usvajanje znanja o autohtonim vrsta voća iz neposredne okoline; spoznaja da sadnjom svake voćke i svakog drveta utječemo na obogaćivanje okoliša.

Opis aktivnosti: Dan prije sadnje odgojitelji i djeca planirali su kako doći do mjesta na kojemu će posaditi sadnice voća (mandarina, jabuka, višnja, smokva, limun i naranča). Upute za put dala je djevojčica iz skupine na čijoj će se zemlji saditi voćke. Na inicijativu djece, prema uputama djevojčice, jedno je dijete crtalo put i nastala je karta puta. Roditelji iz skupine pripremili su sadnice i iskopali rupe za njihovo polaganje. Djeca su izabrala sadnice koje žele posaditi. Postavila su ih

u iskopane rupe, dodala gnojivo, zatrpala zemljom i zalila vodom. Na drvene ploče napisali su nazive sadnica koje su posađene.

Ishodi učenja: Djeca prepoznaju autohtone vrste voćki; znaju proces sadnje voćki; znaju koji je alat potreban za sadnju; znaju vrijednost sadnje voćaka.

Izjave djece: Nika: „Posadit ćemo puno voćki pa ćemo uvijek imati voće za jesti.“, Leona : „Voćkama treba sunce zemlja i voda.“, Eva: „Svaka voćka je druge vrste i drukčije se zove.“, Bruno: „Napravit ćemo kartu da se ne izgubimo na putu do livade.“

- **Tema Svojstva vode**

Cilj: Uočiti da voda iz različitih okruženja ima različita svojstva.

Zadaće: Omogućiti djetetu aktivno i suradničko učenje putem promatranja i uočavanja različitih svojstava vode; poticati na verbalizaciju zapažanja; uočavati sastav vode mikroskopom; imenovati uočene razlike kod različitih uzoraka vode.

Opis aktivnosti: Plakat Kruženje vode u prirodi poslužio je djeci kao motivacija za istraživanje vode i njezinih svojstava i sastava. Djeca su predložila da se prikupe uzroci morske vode, kišnice, vode za piće i uzorak vode iz lokve. Nakon prikupljanja vode, pomoću mikroskopa, istražili su izgled i boju vode. Pomoću mikroskopa istražili su i kapljicu vode te bilježili nove (dječje) spoznaje. Nakon uočenog, djeca su putem likovnog izričaja bilježila svoja zapažanja. Napravljen je zajednički plakat na temu svojstava vode.

Ishodi učenja: Djeca znaju da je pitka voda tekućina bez mirisa, okusa i boje; znaju da postoje različite vrste voda: slana i slatka voda; znaju da se voda može onečistiti.

Izjave djece: Marieta: „Voda nam treba da imamo piti i za prati ruke i tuširanje.“, Melodi: „Voda je prozirna.“, Ivan: „Voda se može proliti.“, Eva: „Nikakvo je okusa, a nema ni miris. Ako nema okusa, nema ni mirisa.“, Nika: „Kad voda ispari, napravi oblak. Kad nastane oblak, iz njega pada kiša i zalijeva cvijeće i vrt.“

- **Tema Eko-patrola**

Ciljevi: Osvijestiti (kod djece) racionalno korištenje vode i električne energije, kao i vrijednosti očuvanja biljaka i pravilnog razvrstavanja otpada u svrhu očuvanja okoliša.

Zadaće: Poticati brigu o štednji električne energije i vode; razvijati spoznaju o važnosti štednje različitih izvora energije: struje i vode; poticati brigu o biljkama; poticati pravilno razvrstavanje otpada.

Opis aktivnosti: Aktivnost počinje izradom plakata na kojemu djeca označavaju pravilno korištenje i štednju, npr.: upotreba svjetla u prostorijama, upotreba

vode te razvrstavanje otpada, briga za biljke. Djeca su nacrtala oznake kojima označavaju koliko je uspješno pridržavanje dogovorenih pravila o korištenju i štednji vode, štednji električne energije u vrtiću te razvrstavanju otpada i brizi za biljke. Djeca su međusobno dogovorila da će svaki petak označavati uspješnost dogovorenih pravila. Svaki tjedan međusobno određuju dvoje djece koja će biti članovi Eko-patrole i označavati na plakatu koliko su sva djeca bila uspješna u zadacima (racionalno korištenje energetske izvora, razvrstavanje otpada i briga za biljke).

Ishodi učenja: Djeca znaju da zatvaranjem slavine racionalno koriste vodu; znaju da se gašenjem svjetla štedi električna energija; znaju da se razvrstavanjem otpada čuva okoliš; znaju kako se brinuti za biljke.

Izjave djece: Mauro: „Moramo na sve paziti kako bi očuvali planetu Zemlju.“, Mateo: „Kad ugasimo svjetlo, štedimo struju.“, Sara: „Moramo zatvoriti špinu da štedimo vodu.“

Rezultati provedenih aktivnosti u DV-u Maslačak

Implementiranjem održivog razvoja u kurikulum vrtića i njegovo provođenje u odgojno-obrazovnom programu utjecali smo na mijenjanje svakodnevnog ponašanja i djelovanje djece i odraslih, razvijale su se kompetencije za održivi razvoj koje uključuju stjecanje znanja, vrijednosti i stavova, a da se pri tom zadovoljavaju potrebe djece i odraslih. Ekološkim aktivnostima utjecalo se na pozitivan stav djece i odraslih prema očuvanju okoliša, racionalnom korištenju prirodnih resursa, suosjećaje i uvažavanje potreba drugih te odgovorno djelovanje u svojoj zajednici. Direktnom komunikacijom s okolišom provodile su se različite igre i aktivnosti koje su se odnosile na biljke, životinje, otpad, vodu, hranu, energiju, odnose između djece i odraslih.

Rezultati provođenja programa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj vidljivi su u odnosu na djecu, odgojitelje, roditelje, vrtić i lokalnu zajednicu.

U odnosu na djecu: Provodeći aktivnosti iz područja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj djeca su usvojila vještine prepoznavanja problema odlaganja i razvrstavanja otpada te su naučila kako ih riješiti u svojoj neposrednoj okolini. Naučili su prepoznavati i rješavati prepreke u zaštiti zdravlja i sigurnosti. Osvijestili su znanje o tome koliko navike zdrave prehrane utječu na rast i razvoj svakog djeteta te koliko je važan aktivni boravak u prirodi. Djeca su stekla vještine organiziranja vlastitog prostornog uređenja i na zdraviji i bolji život u vrtiću. Osvijestili su različite ekološke probleme i žele se aktivno uključiti u rješavanje i stvaranje zdravog i sigurnog okruženja. Naučili su kako upozoravati i utjecati

na odrasle u smislu očuvanja okoliša, razvrstavanja otpada i očuvanja prirodnih ljepota zavičaja.

U odnosu na odgojitelje: Odgojitelji su proširili kompetencije refleksivnog praktičara u kreiranju odgojno-obrazovne prakse na području održivog razvoja i njegove implementacije u vlastiti i vrtićki kurikulum. Stekli su vještine i znanja načina osmišljavanja aktivnosti s djecom, roditeljima i lokalnom zajednicom te utjecanja na senzibilitet svakog pojedinca u neposrednoj okolini. Razvili su potrebu za daljnjim proširivanjem znanja iz područja ekologije i usavršavanja osobnih vještina u timskom pristupu, a u svrhu cjelovitog razvoja svakog djeteta i poboljšanja kvalitete života svih dionika društva.

U odnosu na roditelje: Tijekom provođenja svih aktivnosti djeca su utjecala na ponašanje roditelja, a roditelji su izražavali zadovoljstvo provođenjem programa. Izjavljivali su kako ih djeca upozoravaju na određena njihova loša ponašanja u prirodi ili u sortiranju otpada. Uočili su kako su djeca motivirana za ekološke teme, kako pokazuju interes za rješavanje problema te su razvila motivaciju za istraživanje prirode koja ih okružuje. Time su i utjecala na vlastitu obitelj i okolinu.

U odnosu na vrtić: Aktivnosti su u velikoj mjeri utjecale na potrebu za strateškim pristupom na razini cijelog vrtića, kroz izradu Plana i programa za održivi razvoj i njegove verifikacije i proširenje kurikuluma vrtića s jasno određenim ciljevima za održivi razvoj. Planira se dodatna edukacija odgojitelja.

U odnosu na lokalnu zajednicu: Provedba aktivnosti odrazila se i na lokalnu zajednicu i neposrednu suradnju vrtića i azila koji skrbi o napuštenim životinjama te reciklažnog dvorišta koje zbrinjava različiti otpad. Suradnja se ogleda u zbrinjavanju otpada koje djeca sortiraju u vrtiću. Uspješno je uspostavljena suradnja s kazalištem Produkcija Z, gradskom tvrtkom Čistoća, trgovinom Hobby art te tvornicom za preradu drvenog materijala.

Zaključak

Prioritet suvremene odgojno-obrazovne ustanove jest razvijanje svijesti o očuvanju okoliša i poticanju ekološke osjetljivosti za sigurno i zdravo okruženje, zbrinjavanje otpada te proučavanje prirodnih izvora energije – kao učinkovite energije za održivi razvoj. Odgojitelji i svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju vitalnu ulogu u obrazovanju mladih generacija. Temelj odgoja za održivi razvoj jest podučiti djecu ekološkoj osviještenosti od malih nogu, i u skladu s tim, steći cjeloživotne navike koje mogu značajno utjecati na budućnost našega planeta. Obrazovanje o okolišu povezuje nas sa svijetom oko nas, podučava nas te podiže

svijest o pitanjima koja utječu na okoliš o kojemu svi ovisimo, kao i o radnjama koje možemo poduzeti da ga poboljšamo i održimo. Cilj ekološkog odgoja nije znanje koje dijete treba naučiti o okolišu, već razumijevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne ovisnosti te izgradnja stavova i pozitivnog odnosa prema okolišu u praksi.

LITERATURA

- BAHTIĆ, K. (2018). *Percepcija odgojitelja i predškolske djece o održivom razvoju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zagreb. (Pristupljeno 9.svibnja 2021. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:483946>)
- KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, V. (2015). Baština - polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijski i praktički rad*. 64 (3), 439–452.
- MALEŠ, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zavod za pedagogiju. Zagreb.
- MILJAK, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona. Velika Gorica-Zagreb.
- NOK (2010.). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- SLUNJSKI, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga. Zagreb.
- SLUNJSKI, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- SLUNJSKI, E. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb.
- ŠAGUD, M. (2014). Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education*. Vol.17; Sp.Ed.No.1/2015. 265-274. Sveučilište Zagrebu, Fakultet za humanističke i socijalne znanosti. Odjel za pedagogiju. Zagreb.
- Ujedinjeni narodi (1972). Declaration of the United Nations Conference on the human environment (<http://www.undocuments.net/unchedec.html>).
- Ujedinjeni narodi (1987). Izvješće Svjetske komisije za okoliš i razvoj: Naša zajednička budućnost (<http://www.undocuments.net/wced-ocf.htm>).
- Ujedinjeni narodi (1989). Konvencija o pravima djece. New York: Ujedinjeni narodi.
- Ujedinjeni narodi (1995). Report of the world summit for social development (<http://www.un-documents.net/aconf166-9.pdf>).
- Ujedinjeni narodi (2000). Milenijska Deklaracija Ujedinjenih Naroda (<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>).
- Ujedinjeni narodi (2002). Izvješće Ujedinjenih Naroda o Svjetskom sastanku na vrhu o održivom razvitku. (<http://www.undocuments.net/aconf199-20.pdf>).
- Ujedinjeni narodi (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. (<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>).
- UNCSD (2012). Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development. (<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf>).

- UNESCO (1977). Tbilisi deklaracija (<https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>).
- UNESCO (2005). United Nations Decade of education for sustainable development (2005-2014). (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937e.pdf>).
- UNESCO (2012). The education for sustainable development sourcebook. Education for sustainable development in action. Learning and Training Tools, No. 4. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2016). Education for people and planet: creating sustainable futures for all. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>).
- UNESCO (2018). Education and the search for a sustainable future, Policy dialogue 1. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>).
- UNICEF (2003). The state of the world's children 2003. New York: UNICEF.
- UNICEF, United Nations International Children's Emergency Fund (2013.). Sustainable development starts and ends with, safe, healthy and well educated children (https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Sustainable_Development_post_2015.pdf).
- UZELAC, V., LEPIČNIK-VODOPIVEC, J. i ANĐIĆ, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje održivi razvoj, u potrazi za novim perspektivama razvoja odgoja i obrazovanja djece za održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing-tehnička knjiga.

UPBRINGING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND A MODERN APPROACH TO CHILD LEARNING

Summary

Modern approaches to education, which begins in the pre-school age of the child, devote particular attention to the subjects of healthy environment and sustainable development, aimed at a comprehensive understanding and understanding of the legality of interdependence between man and nature. Environmental education aims to teach children from a young age to be environmentally aware, offering educators a unique opportunity to create lifelong habits that could potentially significantly affect the future of our planet. Environmental education connects us with the world around us, teaches us both about the natural and built environment, raising awareness about issues affecting the environment we all depend on, as well as the actions we can take to improve and sustain it.

The role of the modern educational institution is to develop environmental awareness from the earliest days, thus creating the basis for the ecological consciousness of future adults. The paper will present the active role of children and their sensitivity for sustainable development in the immediate kindergarten environment.

KEYWORDS: *Sustainable development, environment, child, learning, educational institutions*

IV.

PRIKAZI PROJEKATA

PROJEKT – OTOK DJETINJSTVA

Manuela VLADIĆ-MAŠTRUKO

Udruga Arte Insula

manuela.vladic@gmail.com

Sažetak

Otok djetinjstva je projekt kojim smo organizirali izložbe slika, objekata umjetnice Manuele Vladić-Maštruko i promovirali njene autorske slikovnice. Slikovnice su svojim tekstualnim i vizualnim sadržajem bile generator multimedijalnih događanja na hrvatskim otocima: Malom Lošinj, Hvaru, Ugljanu, Korčuli, Lastovu te gradovima: Zadru, Bjelovaru, Puli, Zagrebu, Šibeniku. Događanja su bila namijenjena publici i akterima svih generacija, od najmlađih do najstarijih. Otok djetinjstva simbolično je mjesto unutar našeg bića. To je otok usred uzburkanog mora, mjesto poput matičnog planeta (planeta Exuperyivog *Malog princa*) koji tiho kruži beskrajem svemira, mjesto na kojem živi dijete, a poslije kada odrastemo – naše „Unutarnje dijete“. Kružeći oko arhetipskog, primordijalnog u sebi i svijetu oko sebe, dječji svijet širi se u koncentričnim krugovima, sakupljajući i vrtložeći pritom slike i pojmove, događaje i osjećaje koji nas oblikuju i određuju. „Povlačimo za sobom krugove“ koji teže zatvaranju i završavanju. Naša je želja osmisliti akcije i sadržaje koji, poput Proustovog „Kolačića Madleine“, imaju snagu osloboditi okove nad uspomenu i omogućiti oslobađanje najtankoćutnijih sjećanja i osjećanja, događaja koji su nas oblikovali, bilo da smo proživjeli bolne faze odrastanja i prinudne socijalizacije, bilo da djetinjstvo idealiziramo i fortificiramo u svojoj zbirci uspomena. Otok djetinjstva mjesto je koje smo zaboravili jer smo odrastajući imali tolika toga za pamtiti. Vjerujemo stoga da to zaboravljeno mjesto mora biti ponovo otkriveno, osvojeno poput otoka s blagom, poput utvrde u nutrini bića. Čini se da kako čovjek odrasta, sve više treba mjesta koja ga iscjeljuju, mjesta odakle dolazi i kamo se može vratiti, a to je upravo Otok djetinjstva.

KLJUČNE RIJEČI: *projekt Otok djetinjstva, izložba slika, Manuela Vladić-Maštruko*

Simbolika imena udruge *Arte Insula* dvojakog je značenja: doslovan prijevod naziva znači *Otok umjetnosti* jer veliki dio našeg djelovanja (*l.artem-umjetnost*) umjetničkog je karaktera i usmjereno je upravo prema otocima (*l.insulam-otok*) kao specifičnim sredinama (relativno izoliranima u kulturnom i društvenom kontekstu),

istodobno aludirajući i na naziv moždanog režnja koji se zove *insula*. Stoga je, prema istraživanjima koje navodi Hrvatska enciklopedija, korteks *insula* zadužen za kvalitetu svijesti (o unutarnjim i vanjskim čimbenicima) te se uobičajeno povezuje s emocijama i regulacijom ravnoteže ljudskog organizma u odnosu na okolinu i životne uvjete (od normalnih do ekstremnih). Te funkcije uključuju percepciju, motoriku, samosvijest i interpersonalna iskustva i kao takve mogu utjecati i na procese uključene u mentalne nepravilnosti. Vjerujem da značenje pojma umjetnost ne moramo posebno pojašnjavati, te bi samo istaknuli gradbenu ulogu umjetnosti koja ona može (i treba) odigrati u izgradnji i oblikovanju ljudskog bića. Dakle, uvjereni smo da je umjetnost snažan društveni, politički i obrazovni čimbenik, koji može imati i terapeutsku moć. Dok su potonje djelatnosti i discipline obilježene racionalnim i oslanjaju se na logičko i konceptualno povezivanje, te ih moderna neuroznanost povezuje s lijevom polutkom mozga, umjetnost nam alegorijom, simbolikom i slikom omogućava da intuitivno shvaćamo preko pojmova (za što je zadužena desna, kreativnija polutka mozga). Umjetnost, svojim terapeutskim svojstvima, te služeći se specifičnim jezikom ima snagu doprijeti do djeteta i njegova bliskog entiteta u odrasloj dobi koji nazivamo – unutarnje dijete. Jakelić (2011) navodi „kako razgovor i razni oblici analitičkih terapija komuniciraju s neokorteksom i ne dotiču unutarnje dijete. Za razliku od odraslih koji govore kompleksnim govorom uma, dijete govori jezikom tijela i emocija (pokretom, igrom, umjetnošću), a njegove riječi i rečenice jednostavne su i direktne. Samo tim jezikom možemo i doprijeti do njega.“ „Razlikujući art terapiju (art therapy) od primjene umjetnosti u istraživanju svijeta (*art as therapy*) prihvaćamo da nam umjetnost u svojoj najširoj primjeni pomaže u istraživanju svijeta i u samospoznaji (Štalekar, 2014: 180). Kako u umjetnosti i svim segmentima bavljenja njome ne treba sve eksplicitno izreći, već je bolje ostati u sferi nedorečenog – jer slika ili bilo koja druga informacija konačno se oblikuje i završava u svijesti primatelja, predstavljanje udruge *Arte Insula* i projekta *Otok djetinjstva* započeli bismo citatima iz knjiga naše kućne biblioteke u kojoj sabiremo djela posvećena fenomenu djetinjstva i odrastanja. Ovog puta odabrali smo dva pisca nordijskog porijekla.

„Ne, nismo bez traga. Povlačimo za sobom krug koji se nikad posve ne zatvori, kao poderotina u vremenu koji s naporom ostavljamo iza sebe.“

Lars Saabye Christensen (2006). *Polubrat*, Zagreb: Fidipid.

„Kad razmišljam o svom djetinjstvu uvijek vidim isti prazni otvor u koji uđem i u tom trenutku postanem cijela i završena. Ono što se nalazi u mraku iza mene, nitko ne treba znati.“

Ellen Mattson (2014). *Zimsko drvo*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo: Disput.

Umjetničku udruga *Arte Insula* osnovala je 2014. godine umjetnica Manuela Vladić-Maštruko s ciljem promicanja kulture i umjetnosti specifično usmjerene prema interkulturalnom i međugeneracijskom dijalogu. Udruga se bavi organizacijom umjetničkih festivala, likovnih radionica, multimedijalnim prezentacijama kulturnih sadržaja i humanitarnim akcijama namijenjenima djeci, mladima i odraslima kako bi mogli stvarati i kroz umjetnost, (od)rasti zajedno.

Naše manifestacije organiziraju se u galerijama, školama i vrtićima, knjižnicama i muzejima i na manje formalnim mjestima: na otvorenom moru, parkovima, plažama, trgovima i udaljenim otocima itd. Ideja brisanja granice između života i umjetnosti, tema putovanja kao duhovne potrage i tema djetinjstva kao mjesta polazišta i (duhovno-kreativno-emosivnog) odredišta, povezuju sva nastojanja u našem djelovanju. Rad s djecom i za djecu pomaže nam zadržati životnu radost, vjeru u život i ljude. U našim edukativnim i umjetničkim projektima podučavanje i stvaranje (edukacija i kreativnost) interakcijski su privilegij i djece i (a ne samo) odraslih, pa tako i u odnosu između voditelja i polaznika različitih dobi i uzrasta svih naših programa. Nemoguće je biti s djetetom i prezirati svijet takav kakav jest, jer zbog njih prihvaćamo svijet (bez obzira na „mrak iza nas“) i mislimo na njegovu budućnost.

Što je i gdje se nalazi *Otok djetinjstva*?

Otok djetinjstva (naziv projekta nadahnut je ulomkom iz knjige Georgija Gospodina (2005). *Prirodni roman*. Zagreb: Profil Internacional.) simbolično je (pra)mjesto u nutrini našeg bića. To je otok usred uzburkanog mora, mjesto poput matičnog planeta (planeta Exuperyivog Malog princa!) koji tiho kruži beskrajem svemira, mjesto na kojem živi dijete, a poslije, kada odrastemo – naše unutarnje dijete. Jakelić (2011) navodi kako je „unutarnje dijete vrlo vitalan dio nas. Ono otkriva i izražava naša tjelesna i emotivna stanja, neovisno o zaključcima, odlukama i programima našeg uma. Stoga u kontaktom s njime otkrivamo da su nemani s kojima se borimo u vanjskome svijetu zrcalni odraz onih koji vladaju onim unutarnjim koji smo gradili kao mali, na temelju dječjeg testiranja realnosti i traženja svoga mjesta pod suncem.“ Kustosica Dlaka (2009) u proslavu za katalog izložbe *Otok djetinjstva* u Muzejsko galerijski prostor Kula u Velom Lošinj u navodi: „Kružeći oko arhetipskog, primordijalnog u sebi i svijetu oko sebe, dječji svijet se širi u koncentričnim krugovima, sakupljajući i vrtložeci pritom slike i pojmove, događaje i osjećaje koji nas oblikuju i određuju.“ Dakle, odrastanje se čini kao putovanje na kojem za sobom povlačimo nezatvorene krugove koji nas iznutra razdjeljuju i koji teže da se zatvore te nas tako *ucijele*, ne u smislu okončanja vitalne životne energije, već upravo suprotno – sa svrhom osloba-

đanja od prepreka i postizanja samospoznaje kao više razine u životnom postojanju. Prema Jakelić (2011) „kontakt s unutarnjim djetetom možemo uspostaviti na razne načine: meditacijom, igrom, crtanjem ili bilo kojim drugim oblikom aktivnosti, kojim se na neko vrijeme odmičemo od racionalnoga, logičnoga i ulazimo u područje emocionalnoga, apstraktnoga. Neki autori u tu svrhu preporučuju vođenje pismenog dijaloga desnom i lijevom (odnosno, dominantnom i nedominantnom) rukom, pri čemu bi dominantna predstavljala roditelja ili odraslog, a nedominantna dijete. Tim dijalogima nakon nekog vremena počnu se otapati zidovi kojima smo sebe iznutra razdijelili u bezbroj različitih dijelova. Nakon nekog vremena počinju se graditi mostovi između onoga što znamo i onoga što nam je dotad bilo skriveno.“ Gledajući na fenomen djetinjstva kao na formativni period ljudskog života, naša je želja osmisliti akcije i sadržaje koji, poput Proustovog *kolačića Madeleine*, imaju snagu otvoriti zasune nad uspomenu i omogućiti oslobađanje najtankoćutnijih sjećanja i osjećanja, događaja koji su nas oblikovali, bilo da smo proživjeli bolne faze odrastanja i prinudne socijalizacije, bilo da djetinjstvo idealiziramo i fortificiramo u svojoj zbirci uspomena. Čini se da kako čovjek odrasta, sve više treba mjesta koja ga *ucjeljuju*, mjesta odakle dolazi i kamo se može vratiti, a to je upravo Otok djetinjstva!

Otok djetinjstva mjesto je koje smo zaboravili jer smo, odrastajući, imali toliko toga za pamtiti. Stoga vjerujemo da to zaboravljeno mjesto mora biti ponovo otkriveno, osvojeno poput otoka s blagom, poput utvrde u nutrini bića. Prema psihoterapeutkinji Jakelić (2011) „u svakome od nas živi dijete koje ima čarobnu moć da povede naš život drukčijim, smislenijim putem, kako bismo ispunili svrhu svoga postojanja. Utječući time i na svijet oko sebe“.

Projekt Otok djetinjstva započeo je organizacijom izložaba slika i objekata umjetnice Manuele Vladić-Maštruko i promoviranjem njezinih autorskih slikovnica s tematikom mora: *San o moru* (2009). Zagreb: Sipar), *Mauro-plavetni kit* (2013). Zagreb: Sipar) i *Marino* (2014). Zagreb: Sipar). Slikovnice su svojim tekstualnim i vizualnim sadržajem bile generator multimedijalnih događanja na hrvatskim otocima: Malom i Velom Lošinju, Hvaru, Otoku Ugljanu, Korčuli, Pelješcu, ali i izvan granica Hrvatske, u Sloveniji, Norveškoj i Grčkoj. Događanja su bila namijenjena publici i akterima svih generacija, od najmlađih do najstarijih.

Slikovnica Mauro – plavetni kit

U slikovnici *Mauro*, mali plavetni kit, priča nam svoju životnu pustolovinu: od trenutka začeća i razvoja u majčinoj utrobi, svog rođenja, pa sve do pustolovine u kojoj otkriva da su ljudi ujedno i najveći neprijatelji i najveći prijatelji kitova. U trenutku

kada je njegovo jato napao kitolovaca on uspijeva izbjeći pogibelj, ali konop harpuna omota se oko njegove repne peraje te on ne može plivati dalje sa svojim jatom. U pomoć, njemu i njegovoj majci, stižu zaštitnici kitova i pomažu im osloboditi se. Mauro odrasta u slobodnog mladog plavog kita kada je čas da mu njegovo jato do dijeli osobno ime, vezano uz neki važan događaj u životu. U čast njegovih spasitelja on dobiva ime upravo po nazivu njihova malenog brodića. Priča je obogaćena malim pojmovnikom koji dodatno pojašnjava kako žive kitovi, jesu li ribe ili sisavci, kako se hrane, što ih ugrožava i zašto je važno da ih štitimo te kako to možemo činiti. Ova slikovnica s naglašenom ekološkom poukom metaforički govori i o životu u okrilju obitelji te povezanosti svih živih bića na planetu Zemlja, od najsitnijih do najvećih te potiče na kritičko mišljenje i djelovanje uz pomoć umjetnosti.

Slikovnica Marino

Marino je priča o životu jednog brodića, izgrađenog po uzoru na stari hrvatski brod gajetu. U snažno doživljenima i izraženim bojama i ugođajima mora i života na moru i brodu, autorica nam pripovijeda Marinove doživljaje s putovanja. Baš kao i u našem životu, ti su doživljaji ponekad na rubu sna i jave, a ponekad čvrsto ukorijenjeni u stvarnost: prikazi oluje na moru, brodoloma, potpune obnove i ponovnog porinuća u more, smjenjuju se s prikazima vedrih vjetrovitih dana, spokojnih sutona i zvjezdanih noći na mirnom moru i prizorima punih snoviđenja u kojima Marino susreće dobre duhove starih jedrenjaka ili sluša pjesmu sirena. Slikovnica obiluje pomorskim pojmovima, osobitostima hrvatskog priobalnog kraja, a ponajviše ljubavlju prema moru i djeci, koje nam autorica još jednom uspješno prenosi u svim medijima: riječju, slikom i edukativnim pomorskim pojmovnikom. Kao i u nekim drugim knjigama, u ovoj slikovnici plovidba morem arhetipska je metafora životnog putovanja, a vještina navigacije metaforički je usporediva s umijećem upravljanja našim životom. Priča istodobno govori o potrazi za korijenima i identitetom kao i želji da pripadamo „floti“ – zajednici srodnih duša.

Slikovnica San o moru

Autorska slikovnica za djecu i odrasle *San o moru* priča je o arhetipskom čovjekovom snu o slobodi za koji je more metafora. Autorica misli da upravo s tog izvora potječe univerzalna i iskonska ljubav prema moru. Obraćajući se publici svih dobnih skupina autorica gradi priču slikom i riječju na više komunikacijskih razina. Za one

najmlađe, niže se plejada edukativnih elemenata: vrste ribica, boje svitanja i sutona, vrste brodova, načini ribolova. Posebno zanimljivi i originalni objekti u ovoj slikovnici (i na izložbama i radionicama) su ribe i brodići nastali od naplavljenog drveta. Reproductivna i reciklična (dakle, spiralna) snaga mora prihvatila je i preoblikovala drvo, žicu, mrežu. U tim amorfnim objektima autorica snagom imaginacije prepoznaje te bojom definira ono što je more tek naznačilo te ih tako pretvara i oživljava u zoomorfne artefakte. Glavni junak priče sanjari na obali i na jedrima mašte osvaja morska prostranstva sve dok ga čudni splet okolnosti ne probudi s nogama u laboru! Slikovnica je napisana i naslikana u trenutku globalne krize kada je recesija bila tema svake prigode, te se autorica u njoj poigrava nekad omiljenom narodnom uzrečicom: „Tko ima para, kupa se u moru, a tko nema, kući u laboru!“ S obzirom na to da je svijet uvijek na nekoj prekretnici ili u nekoj krizi pa tako i trenutno, kada nam je kao stanovnicima „globalnog sela“ zbog pandemije izazvane bolešću Corona virus ograničeno kretanje, putovanje na krilima mašte ponovno se pokazuje kao najpouzdanije prijevozno sredstvo. Da, zрно ironije za kraj, ali istodobno i dragocjeno zrno optimizma. Poznajući i Manuelin pedagoški rad kao i njene eseje iz pedagogije mašte i percepcije, skloni smo povjerovati da se (upravo na *Otoku djetinjstva*) mašta i stvarnost ipak ne moraju rastati. Autorica ne predlaže bijeg od (grube) stvarnosti, već nas poziva da skupimo snagu i ne izgubimo jednu od temeljnih ljudskih sposobnosti – moć da zatvorimo oči i izoštrimo vizije kako bismo se uputili u svjetove fikcije, ne da bi pobjegli od stvarnosti, već kako bismo sakupili snagu da tu stvarnost mijenjamo (Vladić-Maštruko, 2003)

LITERATURA

- CHRISTENSEN, L. S. (2006). *Polubrat*, Zagreb: Fidipid.
- DLAKA, I. (2009). Proslov za katalog izložbe *Otok djetinjstva*, Veli Lošinj: Muzejsko galerijski prostor Kula.
- MATTSON, M. (2014). *Zimsko drvo*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo: Disput. mozak. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. pristupljeno 27. travnja 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/>
- JAKELIĆ, B. (2011). *Unutarnje dijete*. Iz drugog kuta. pristupljeno 27. travnja 2021. <https://www.branka-jakelic.com>
- ŠTALEKAR, V. (2014). *O umjetnosti i psihoterapiji*. *Sos.psiijat*. 4 (3), 180–189. pristupljeno 31. svibnja 2021. <https://hrcak.srce.hr/134764>
- VLADIĆ-MAŠTRUKO, M. (2003). Proslov za katalog projekta *Melisa u Zemlji slatkiša*, Zagreb: Muzej suvremene umjetnosti

PROJECT – THE ISLAND OF CHILDHOOD

Abstract

The Island of Childhood is a project in which the exhibitions of paintings and objects by the artist Manuela Vladić-Maštruko were organised and promoted through picture books she wrote and illustrated. The texts and illustrations in these picture books generated multimedia events on Croatian islands such as Mali Lošinj, Hvar, island of Ugljan, Korčula etc., as well as the cities Zadar, Bjelovar, Pula, Zagreb, Šibenik and others. The events were intended for the public and participants of all generations, from the youngest to the oldest, the Island of Childhood is a symbolical place within our being. It is an island in the midst of a stormy sea, something like a home planet (the planet of Saint-Exupéry's Little Prince) that silently circles the endless universe, a place where the child lives, and later, when we grow up, where our inner child lives. Circling around the archetypal, the primordial within the outside world, the world of childhood spreads in concentric circles. In doing so it gathers and swirls images and concepts, events and feelings that shape and determine us. "We pull behind us circles" that want to close and complete us. What we want to do is to conjure up activities and subjects which, like Proust's "Madeleine cakes", have the power to release the bolts of recall and allow the liberation of the subtlest memories and feelings of the events that shaped us, regardless of whether they were painful phases in the growing up and forced socialisation process, or whether we idealise childhood and entrench it in our collection of memories. It seems that as people grow up, they increasingly need places that make them whole, places they came from and to which they can return, and that is the Island of Childhood. The Island of Childhood is a place that we have forgotten because, as we grew up, we had so much else to remember. We, therefore, believe that this forgotten place must be rediscovered, conquered like a treasure island, like a fortification in the inner recesses of our being.

KEYWORDS: *the island of Childhood, painting exhibitions, Manuela Vladić-Maštruko*

OBOGAĆENJE PROGRAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA III. GIMNAZIJE MARIBOR S RADIONICAMA ZA PREDŠKOLSKU DJECU I PROJEKTOM ERASMUS+ MOBILNOST

Barbara GRADIŠNIK

III. gimnazija Maribor, Maribor

barbara.gradisnik@tretja.si

Sažetak

III. gimnazija Maribor školovala je buduće učitelje veći dio svoga postojanja, kao i odgajatelje nakon Drugog svjetskog rata. Danas izvodimo dva programa – gimnaziju (opću gimnaziju) i program predškolskog odgoja. Učenicima predškolskog odgoja želimo omogućiti stjecanje iskustva u radu s djecom. Od prošle godine intenzivno obnavljamo program, posebno stručne predmete (module). Međutim, želimo da učenici stječu iskustvo i izvan učionice. Uz obveznu praksu u vrtićima tijekom sve četiri godine, svakog svibnja održavamo radionice za djecu predškolske dobi. Djeca iz okolnih vrtića posjećuju našu školu i pohađaju radionice koje rezultiraju stručnim predmetima. Uz obveznu praksu u domaćim vrtićima naši učenici mogu steći iskustvo i u vrtićima u inozemstvu. Budući odgajatelji imaju kontakt s djecom iz vrtića u sklopu praktične nastave tijekom sve četiri godine školovanja, koja se u III. gimnaziji odvija u prvoj i drugoj godini tjedan dana, u trećoj godini dva tjedna i u četvrtoj godini šest tjedana. Škola u Sloveniji samostalno čini dio obrazovanja u otvorenom nastavnom programu. Područja djelovanja u nastavnom programu za vrtiće u našoj zemlji su pokret, jezik, umjetnost, društvo, priroda i matematika. Međutim, brojni vrtići vrlo brzo uvode rano učenje stranih jezika. Učenici se s tim područjima susreću u profesionalnim programima u školi, a mi ih uključujemo i u radionice za djecu iz vrtića. Nakon 2013. godine radionice u našoj školi postale su neizostavan dio događaja i aktivnosti. Omogućuju izravan kontakt djece iz vrtića s učenicima, koji tijekom praktične nastave imaju priliku ponovno raditi s najmlađima. Uz to, u skladu s ciljevima kurikuluma za vrtiće, učenici mogu predstaviti svoj rad – glazbenu bajku, didaktičke igračke, društvene igre i sl. U školskoj godini 2018./2019., kako bi učenici (program predškolskog odgoja i obrazovanja) stekli iskustvo u radu s djecom u inozemstvu, prijavili smo se za mobilnost učenika Erasmus+ KA1. Izvijestili smo o tijeku mobilnosti Ujedinjeno Kraljevstvo. Projekt smo nazvali Razvoj govora i učenje jezika predškolske djece kroz igru (PLAY). Naime, projekti mobilnosti za učenje pružaju učenicima iskustvo u inozemstvu, što donosi dugoročne pozitivne učinke na njihov osobni i profesionalni razvoj. Projektom IgraUČI željeli smo osposobiti učenike treće godine smjera predškolskog uzrasta za korištenje različitih metoda za

promicanje komunikacije i jezičnog razvoja u predškolskom razdoblju. Budući da je predškolsko razdoblje presudno za razvoj jezičnog obrazovanja djeteta, odabrali smo englesko okruženje čiji je osnovni princip učenja u predškolskom razdoblju učenje kroz igru. Glavna aktivnost projekta bila je mobilnost učenika u Ujedinjeno Kraljevstvo. Čak i prije mobilnosti organizirali smo projektne dane za učenike, gdje su se aktivno pripremali za provedbu mobilnosti. Pripreme su uključivale jezične, kulturne i stručne pripreme. U školskoj godini 2019./2020. učenici su stažirali u Engleskoj i Irskoj, ali ove godine stjecajem okolnosti nismo izvršili mobilnost u Njemačku i Španjolsku.

KLJUČNE RIJEČI: *predškolski odgoj, Erasmus+ mobilnost, praksa u vrtiću, svibanjske radionice za predškolsku djecu, kurikulum za vrtiće*

Mariborska gimnazija obrazovala je buduće učitelje i nastavnike većinu vremena svoga postojanja, a nakon Drugog svjetskog rata školovali su se i odgajatelji (slo. *vzgojitelji*). Danas u našoj školi provodimo dva programa, opću gimnaziju i čeverogodišnji program predškolskog odgoja.

Počeci datiraju u 1802. godinu, kada su u mariborskoj »glavnoj školi« uvedeni tromjesečni tečajevi za obrazovanje nastavnika. Pedesetak godina kasnije, 1850. godine, tadašnji tromjesečni tečajevi prošireni su na jednogodišnje i održavaju se sve do Drugog svjetskog rata. Nakon rata 1945. godine, počela je s radom Učiteljska škola Maribor. Već u školskoj godini 1948./49. učiteljska škola prvi je put imala četvrogodišnji program obrazovanja, a istovremeno je osnovana jednogodišnja odgajateljska škola. Kako je broj zaposlenih žena rastao, kroz godine javljala se i sve veća potreba za odgajateljima i učiteljima. Nekoliko godina nakon uvođenja ciljanog obrazovanja (1981.) pedagoške škole nisu bile definirane kao pedagoške obrazovne ustanove, već kao opće obrazovne ustanove. Današnje ime škola dobiva tek 12. srpnja 1990. godine, kada je nazvana Tretja gimnazija Maribor.

Radionice za djecu predškolske dobi u svibnju

Godine 2013. slavili smo sto pedeset godina postojanja. Jubilej smo slavili brojnim događanjima i manifestacijama. Te, ne tako davne 2013., rodila se ideja o radionici za djecu predškolske dobi, koju smo nazvali *Majske delavnice za predšolske otrok* (hrv. *Svibanjske radionice za predškolsku djecu*). Budući da je odaziv sudionika, djece vrtićke dobi, bio pozitivan, program smo nadogradili i proširili te ga počeli provoditi svake godine.

U otvorenom kurikulumu škola unutar nacionalnog programa može samostalno

oblikovati dio obrazovanja. U kontekstu praktičkog obrazovanja budući odgajatelji imaju kontakt s vrtićkom djecom sve četiri godine školovanja. Praksa na prvoj i drugoj godini odvija se jedan tjedan, na trećoj godini dva tjedna a na četvrtoj godini čak šest tjedana.

U planiranju *Majskih delavnica* (hrv. *Svibanjske radionice*) izašli smo iz okvira *Kurikuluma za dječje vrtiće* i iz ciljeva koji su u tome zacrtani. Konkretno, kurikulum je namijenjen takozvanim dnevnim programima. Tako smo prije izvođenja prvih radionica, nakon konzultacija s odgajateljima pripremili radionice u kojima smo nastojali ciljevima proizlaziti iz svih područja djelovanja definiranih u *Kurikulumu za dječje vrtiće*.

U sklopu *Majskih delavnica* pripremu preuzimaju učenici u suradnji s mentorima. Neke od ideja jesu:

- poligon s preprekama (kretanje)
- plesna radionica s rekvizitima (pokret i umjetnost)
- igra s didaktičkim igračkama i drugim dodatcima naših učenika (jezik, umjetnost, pridoda i društvo, matematika)
- oslikavanje lica i slikarstvo (likovna umjetnost, priroda)
- performans (glazbena bajka) prema književnim prijedlozima ili tekstu koji pripremaju učenici (jezik, umjetnost, pokret).

Radionice najčešće provodimo s vrtićima u bliskom okolišu. Nakon našeg poziva, voditelji vrtića odabiru grupe (do 60 djece) koje će sudjelovati na radionicama. Kada djeca dođu s odgajateljima, koje primaju učenici s profesorima, naše goste dijelimo



SLIKA 1. Plesni dio glazbene bajke s djecom iz vrtića



SLIKA 2. *Glazbena bajka*

u grupe. Djeca u tijeku radionica „cirkuliraju” od teme do teme unutar radionice (poligon, ples, slikanje i igranje s didaktičkim igračkama). Svaka od radionica traje otprilike deset minuta, a nakon obilaska svih radionica djeca se skupe i zajednički pogledaju glazbenu bajku koju su pripremili naši učenici u suradnji s profesorima slovenskog, glazbenog, likovnog i tjelesnog (plesni nastup unutar bajke), u sklopu predmeta s nazivom “jezikovno izražavanje otrok” (hrv. jezično izražavanje djece).

Integracija djece u šire okruženje također znači uključivanje u kulturu. Djeca uče o dijelu lokalne zajednice posjetom naše škole i naših radionica. Također stječu društvene vještine u interakciji s učenicima i profesorima.



SLIKA 3. *Igra s didaktičnim igračkama (naši učenici i djeca)*



SLIKA 4. *Poligon (naši učenici i djeca)*

U 2021. godini, s obzirom na sve opće okolnosti, radionice će se održati 4. lipnja 2021. na jednome od mariborskih trgova. Radionice će biti integrirane u projekt *TRIO* (aktivnosti projekta okrenute su budućnosti s ciljem podupiranja klimatske neutralnosti). U pripremi radionica usredotočit ćemo se na klimatske promjene.

Erasmus+

Kako smo učenicima programa predškolskog odgoja htjeli omogućiti stjecanje iskustva u radu s djecom u inozemstvu, prijavili smo se na program mobilnost učenika Erasmus+ KA1.

Godine 2018. prvi smo put prijavili mobilnost u Veliku Britaniju. Projekt smo nazvali *Razvoj govora i učenje jezika predškolske djece kroz igru (igraUČI)*. Naime, projekt mobilnosti za učenje pruža učenicima iskustvo u inozemstvu, što donosi dugoročne pozitivne učinke na njihov osobni i profesionalni razvoj. Glavni cilj projekata mobilnosti omogućiti je učenicima stjecanje znanja, vještina i iskustva koja donose dodanu vrijednost njihovom obrazovanju ili radu kod kuće.

Projektom *Razvoj govora i učenje jezika kod predškolske djece kroz igru (igraUČI)* htjeli smo osposobiti učenike treće godine predškolskog razreda za korištenje različitih metoda za promicanje komunikacije i jezičnog razvoja u predškolskom razdoblju. Budući da je predškolsko razdoblje presudno za razvoj jezičnoga područja djeteta, odabrali smo englesko okruženje, čiji se osnovni princip učenja u predškolskom razdoblju temelji na učenju kroz igru. Glavna aktivnost projekta bila je mobilnost učenika u Ujedinjenom Kraljevstvu, točnije u Engleskoj u gradu Leedsu. Čak šesnaest učenika predškolske dobi, u pratnji dvoje odraslih osoba (profesora), provelo je dva tjedna na praktičnoj nastavi radeći u engleskim vrtićima. Čak i prije mobilnosti organizirali smo projektne dane za učenike, gdje su se aktivno pripremali za provedbu mobilnosti. Pripreme su uključivale jezične, kulturne i stručne pripreme. U sklopu stručnih predmeta (jezično izražavanje, sigurno i zdravo okruženje) učenici su pripremali knjige od tkanine opremljene igrama i didaktičkim zagonetkama na temelju rima (engleske rime), koje su tako pripremali i na slovenskom i engleskom jeziku.

Na satovima engleskog jezika prevedene su rime koje su pripremili i na slovenskom jeziku, te tako obogatili rječnik engleskog jezika. Učenici su engleski rječnik nadograđivali tijekom cijeloga boravka u Velikoj Britaniji, jer su boravili s obiteljima domaće djece, što znači da su engleski jezik koristili i nakon dolaska iz vrtića u svakodnevnim aktivnostima.

Organizacija *Tiny signers* u projektu sudjelovala je kao partner domaćin. Tijesno smo sudjelovali u svim fazama projekta. Jedna od predstavnica organizacije bila je



SLIKA 5. Knjiga od tkanine



SLIKA 6. Knjiga od tkanine

gospođa Mojca Polak Williams, koja je djelovala kao "tutor" (staratelj). Gospođa Polak Williams diplomirana je sociologinja s certifikatom za učenje i poučavanje znakovne komunikacije s dojenčadi i djecom. Specijalizirana je za rad s predškolskom djecom. Radi s vrtićima i školama u okrugu Yorkshire, u područjima u kojima materjni jezik djece koja su upisana u vrtić nije engleski.

Engleski vrtići mogu biti privatni, njima mogu upravljati volonteri, mogu se organizirati pod pokroviteljstvom gradskog vijeća, crkvenih organizacija, pojedinih društvenih skupina, pod pokroviteljstvom škola (npr. Froebelovska škola) ili sveučilišta (Sveučilište Leeds Trinity s dnevnim vrtićem Cliffe House, koji također uključuje djecu studenata tamošnjeg sveučilišta). Radno vrijeme ovih vrtića stoga je široko i prilično se razlikuje od našega. Većina vrtića otvorena je do devetnaest sati, jer se radni dan



SLIKA 7. Naš učenik na praksi u vrtiću u šatoru



SLIKA 8. Naši učenici na izletu u York

zaposlenika u Engleskoj također prilično razlikuje od našega. Odjeli su često mješoviti, što znači da uključuju djecu različite dobi. Pojedinačni vrtići odvajaju djecu u istom prostoru, samo s malim preprekama (ograde, igračke). Tamošnji zakon propisuje koliko djece može biti na jednog odgajatelja ili pomoćnika odgajatelja. Do djetetove dvije godine života jedan odgajatelj odgovoran je za najviše troje djece. Od druge do treće godine djeteta jedan je odgajatelj odgovoran za najviše četvero djece, a od treće godine jedan odgajatelj odgovoran je za najviše trinaestero djece, ali samo pod uvjetom da ima diplomu s fakulteta. U suprotnom odgovoran je za najviše osmero djece.



SLIKA 9. Učenice ispred vrtića u industrijskoj zoni



SLIKA 10. Dječji vrtić na području bogatijih stanovnika

“Key person”, kako se zove odgajatelj u engleskom vrtiću, odgovorna je osoba za pratnju djeteta i njegova napretka. Budući da su odgajatelji u engleskim vrtićima odgovorni za manje djece, mogu posvetiti više vremena promatranju djeteta i bilježenju njegova napretka. Odgajatelji imaju razne elektroničke uređaje, najčešće tablete, na kojima kontinuirano promatraju djecu i bilježe ključne parametre razvoja do kojih mogu pristupiti i roditelji te bazu podataka po potrebi dopuniti podacima koji bi mogli biti bitni za odgajatelje.

Odgajatelji u engleskim vrtićima prate sedam različitih područja razvoja i učenja za svako dijete:

- opća područja: komunikacija i jezični razvoj; tjelesni razvoj; osobni, socijalni i emocionalni razvoj
- specifična područja: pismenost, matematika, učenje o okolišu, umjetničko izražavanje i dizajn.

Promatranja povezana s tim područjima sastavni su dio dječjeg portfelja u vrtiću. Odgajatelj tako vrlo rano prepoznaje djetetove jače, a i slabije strane i sukaldno tome može pripremiti razne aktivnosti za djecu koje će pomoći jačanju slabijih strana pojedinca.

Djeca u engleskim vrtićima mogu sama odabrati aktivnosti i mjesto gdje će se igrati odnosno provoditi vrijeme. Neki vrtići pridaju veliku važnost kontaktu s prirodom. Tako je jedan od učenika vježbao u vrtiću, koji je bio u šatoru/juti koja se grijala, ali zbog izravnog kontakta s prirodom soba je bila hladnija nego što smo navikli. Rekviziti za igru također se razlikuju – u prostoru za igru često nalazimo pijesak, zemlju, lišće koje djeca mogu slobodno koristiti u igri. Djeca također uče o različitim materijalima – igraju se vodom koju odgajatelji ulivaju u veće posude, kontrolirajući njezin tijek.

U engleskom su prostoru velike razlike između vrtića. Vrtići u »bogatijim« dijelovima grada, koja pohađaju djeca bogatijih roditelja, smješteni su u većim građanskim kućama, pored parkova, pa čak imaju i odvojene igraonice, blagovaonice ili prostore za spavanje (npr. Dječji vrtić *Peebles kindergarten Leeds*). Dvoje učenika stažirali su u vrtiću u okviru industrijske zone. Vrtić se nalazio u jednoj od bivših tvornica (npr. Dječji vrtić *Active kids*), stoga je prostor bio veći, djeca različite dobi bila su odvojena jedni od drugih samo niskom ogradom i ladicama. Neki vrtići imaju i manje kuhinje i perilice za rublje unutar područja namijenjenih igri.

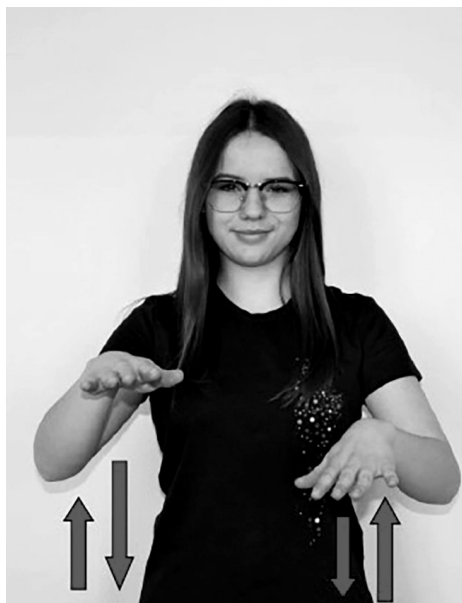
Vrtići se također mogu nalaziti u bivšim crkvama; u jednom takvom vrtiću se na velikom igralištu može naći potpuno očuvana propovjedaonica, a masivne drvene klupe pretvorene su u stolove za presvlačenje (npr. Dječji vrtić *Cherubs Kindergarten*).

Slično jeziku za gluhe, i znakovni jezik za malu djecu oslanja se na djetetovu sposobnost da bude motorički i kognitivno puno razvijeniji nego verbalno te tako uspostavi vezu na neverbalan način. U engleskim vrtićima odgajatelji koriste znakovni jezik kada pjevaju dječje pjesme ili čitaju bajke. Engleski pedagozi primjećuju da je u posljednjih nekoliko godina jako pao kontakta očima, a upotreba znakovne komunikacije potiče djecu da gledaju u odgajatelja i budu pažljivi.

U lipnju 2019. III. gimnazija Maribor započela je s provedbom projekta *Igra i jezik za predškolsku djecu (Play&Speak)*. Projekt će se provoditi do svibnja 2022. Glavni cilj je testiranje različitih pristupa ranom učenju jezika u različitim kulturama. Područje komunikacije i jezika odabrali smo zbog vrlo raznolikih metoda rada koje su prilagođene različitim jezičnim sposobnostima djece (poteškoće, stranci). Kako bismo promatrali, učili i testirali različite pristupe učenju verbalne i neverbalne komunikacije,



SLIKA 11. Znak za „smeđa”



SLIKA 12. Znak za „medved”

odabrali smo različita kulturna okruženja: englesko, irsko, njemačko i španjolsko. Oda-brana okruženja razlikuju se po broju grupa, strukturi planiranja, timovima odgovajatelja i njihovom obrazovanju. Zbog trenutnih okolnosti nismo bili u mogućnosti provodi-li mobilnost u Španjolskoj i Njemačkoj, ali planiramo je početkom sljedeće školske godine 2021./2022. Primjenom mobilnosti jačamo i ojačat ćemo jezične kompetencije korištenja stranog jezika i omogućiti prijenos znanja u nastavu odgovarajućih modula programa predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, učenici i nastavnici u pratnji ojačat će samopouzdanje, naučiti osnove znakovnog jezika za djecu i širiti dobre prakse među vršnjacima. Želimo stvoriti temelje za razvoj novih profesionalnih modula unutar izbornog dijela kurikulumuma iz znakovnog jezika, učenjem stranih jezika.

Odgovori naših učenika na mobilnost:

Doroteja: Mobilnost u Leedsu u Engleskoj bila je sjajno iskustvo. Stekla sam puno iskustva s djecom, usavršila sam engleski jezik. Upoznali smo nove prijatelje, obitelj i povezali se i zabavili s njima. Počasćena sam što sam bila dio ove priče.

Aljaž: Bilo je jako zanimljivo, naučio sam puno novih stvari. Svidjelo mi se što se toliko naglašava slobodna igra, koja bi se mogla uvesti i u naše vrtiće. Fenomenalno iskustvo!

LITERATURA

<https://www.tretja.si/>. (pristupljeno 2. svibnja 2021.).

Ključni ukrep 1 (KA1). <http://www.erasmusplus.si/kljucna-aktivnost-1/> (pristupljeno 8. svibnja 2021.).

Kurikulum za vrtce. (18. ožujka 1999). http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf (pristupljeno 8. svibnja 2021.).

Grade Based Curriculum. <http://www.jumpstart.com/teachers/curriculum/grade-based> (pristupljeno 5. rujna 2018.).

DIVJAK, J. (2020). *Učna mobilnost dijakov v sklopu Erasmus+ projekta*. 13. mednarodni strokovni simpozij »UČENJE – IZZIV ALI NA(D)LOGA ŠOLE 21. STOLETJA?« (pristupljeno 2. svibnja 2021.). simpozij-program2020-2.pdf (osfpcrensovci.si).

GRADIŠNIK, B. (2019). *Opravljanje praktičnega usposabljanja v angleških vrtcih v sklopu projekta igraUČI*. 12. mednarodni strokovni simpozij »Učenje za umetnost življenja«. (pristupljeno 2. svibnja 2021.). simpozij-program2019 (osfpcrensovci.si).

ŠPILAK, B. (2018). *Praktično usposabljanje v vrtcih v Združenem kraljestvu*. VI. Mednarodna znanstvena konferenca Izzivi in težave sodobne družbe. (pristupljeno 2. svibnja 2021.) 1541373616VI_MEDNARODNA_ZNANSTVENA_KONFERENCA_IZZIVI_IN_TE_AVE_SODOBNE_DRU_BE_2018.pdf (ris-dr.si).

PRILOZI

Slike 1–12. Školski arhiv.

**ENRICHMENT OF THE PRE-SCHOOL EDUCATION
PROGRAM ON III. GIMNAZIJA MARIBOR WITH
WORKSHOPS FOR PRE-SCHOOL CHILDREN AND THE
ERASMUS + MOBILITY PROJECT**

Abstract

III. gimnazija Maribor has educated future teachers for most of its existence, including pre-school teachers after the Second World War. Today we run two programs, gimnazija (general secondary program) and the pre-school education program. We want to enable pre-school students to gain experience in working with children. Last year, we began intensively renovating the program, especially the program-specific subjects (modules). However, we want students to gain experience outside the classroom as well. In addition to the obligatory teaching practice during all four years in kindergartens, we also hold workshops for preschool children every May. Children from the surrounding kindergartens visit our school and attend practical workshops. In addition to the obligatory internship in their local kindergartens, our students can also gain experience in kindergartens abroad. Future educators have contact with children from kindergartens as part of practical training in all four years of schooling, which on III. gimnazija takes place in the 1st and 2nd year for one week, in the 3rd year for 2 weeks, and in the 4th year for 6 weeks. The school in Slovenia independently forms a part of education in an open curriculum. Areas of activity in the Curriculum for Kindergartens in our country are movement, language, art, society, nature and mathematics. However, many kindergartens are introducing early foreign language learning at a very rapid pace. Students encounter these areas in professional programs at school, and we also include them in workshops for children from kindergarten. Since 2013, workshops at our school have been an indispensable part of events and activities. They enable direct contact of children from kindergarten with students, who have the opportunity to work with the youngest ones again during practical training. In addition, in accordance with the objectives of the Kindergarten Curriculum, students can present their work - a musical fairy tale, didactic toys, board games... In the 2018/19 school year, in order to enable students of the pre-school education program to gain experience in working with children abroad, we applied for Erasmus+ KA1 student mobility. We applied for a flow of mobility to the UK. We named the project Speech Development and Language Learning in Pre-school Children through Play (named igraUČI). It is our belief that mobility projects provide students with experience abroad, which brings long-term positive effects on their personal and professional development. With the igraUČI project, we wanted to train 3rd year preschool students to use various methods to promote communication and language development in the pre-school period. Since the pre-school period is crucial for the development of the child's language area, we chose the English environment, whose basic principle of learning in the pre-school period is learning through play. The main activity of the project was the mobility of students to the United Kingdom. Even before the mobility, we organized project days for students, where they actively prepared for the imple-

mentation of mobility. The preparations included linguistic, cultural and professional preparations. In the 2019/2020 school year, students did internships in England and Ireland, but this year, due to the circumstances, we did not carry out the mobility to Germany and Spain.

KEYWORDS: *pre-school education, Erasmus+ mobility, practice in kindergarten, May workshops for pre-school children, curriculum for kindergartens*

POPIS RECENZENATA

1. prof. dr. sc. Lidija Cvikić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
2. doc. dr. sc. Ines Voršič, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
3. izv. prof. dr. sc. Slavica Vrsaljko, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
4. izv. prof. dr. sc. Slavica Šimić Šašić, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
5. doc. dr. sc. Marijana Ražnjević Zdrilić, Odjel za turizam i komunikacijske znanosti, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
6. doc. dr. sc. Danijela Birt Katić, Odjel za etnologiju i antropologiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
7. prof. dr. sc. Amela Šehović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina.
8. doc. dr. sc. Marijana Bašić, Odjel za kroatistiku, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
9. doc. dr. sc. Sanja Baričević, Odjel za kroatistiku, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
10. prof. dr. sc. Milena Mileva Blažić, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija.
11. izv. prof. dr. sc. Mirzana Pašić Kodrić, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina.
12. izv. prof. dr. sc. Sanja Skočić Mihić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska.
13. prof. dr. sc. Edina Murtić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina.
14. izv. prof. dr. sc. Dijana Vučković, Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora.
15. izv. prof. dr. sc. Katja Mihurko Poniž, Fakultet za humanistiku, Sveučilište u Novoj Gorici, Slovenija.
16. doc. dr. sc. Maša Grdešić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
17. izv. prof. dr. sc. Evelina Rudan Kapec, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
18. prof. dr. sc. Bettina Kümmerling –Meibauer, Eberhard Karls Universität Tübingen, Germany.
19. izv. prof. dr. sc. Sanja Škifić, Odjel za anglistiku, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
20. izv. prof. dr. sc. Ivana Cindrić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.

21. izv. prof. dr. sc. Sanja Vrcić Matija, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
22. prof. dr. sc. Dragica Haramija, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija.
23. izv. prof. dr. sc. Andrijana Kos-Lajtman, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
24. izv. prof. dr. sc. Maja Verdonik, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska.
25. doc. dr. sc. Ana Gospić Županović, Odjel za kroatistiku, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
26. prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
27. izv. prof. dr. sc. Polonca Šek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija.
28. doc. dr. sc. Danijela Blanuša Trošelj, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska.
29. doc. dr. sc. Tijana Borovac, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska.
30. izv. prof. dr. sc. Smiljana Narančić Kovač, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
31. prof. dr. sc. Mira Klarin, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
32. doc. dr. sc. Diana Nenadić-Bilan, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
33. doc. dr. sc. Branimir Mendeš, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.
34. prof. dr. sc. Jasmina Bećirović Karabegović, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu, Bosna i Hercegovina.
35. prof. dr. sc. Sanja Stanić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.
36. prof. dr. sc. Anči Leburic, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.
37. prof. dr. sc. Smiljana Zrilić, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
38. doc. dr. sc. Ksenija Romstein, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska.
39. doc. dr. sc. Violeta Valjan Vukić, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
40. doc. dr. sc. Tamara Kisovar Ivanda, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
41. izv. prof. dr. sc. Anela Nikčević-Milković, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.

42. prof. dr. sc. Ružica Razum, Katolički bogoslovni fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
43. prof. dr. sc. Elvi Piršl, Fakultet za interdisciplinarnu talijansku i kulturološku studiju, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska.
44. prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević, Kineziološki fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska.
45. prof. dr. sc. Neven Hrvatić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
46. prof. dr. sc. Maja Ljubetić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.
47. prof. dr. sc. Lidija Vujičić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska.
48. doc. dr. sc. Irena Klasnić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
49. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska.
50. prof. dr. sc. Nada Zgrabljic Rotar, Hrvatska.
51. dr. sc. Dunja Potočnik, viša znanstvena suradnica, Institut za društvena istraživanja, Hrvatska.
52. doc. dr. sc. Alena Letina, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
53. prof. dr. sc. Vlasta Hus, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, Slovenija
54. prof. dr. sc. Dejana Bouillet, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
55. izv. prof. dr. sc. Maja Verdonik, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska.
56. prof. dr. sc. Berislav Majhut, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
57. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
58. prof. dr. sc. Rozana Petani, Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
59. prof. dr. sc. Marina Ajduković, Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
60. prof. dr. sc. Nataša Šimić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Hrvatska.
61. prof. dr. sc. Robert Bacalja, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru, Hrvatska