

ZDENKO KOSINAC, IVO BANOVIĆ *Povezanost između nekih pokazatelja nepravilnog tjelesnoga držanja i skolioze u djece juvenilne dobi*

MIHAELA ČURIĆ *Biblijski motivi u djelima Sanje Tomić i Selme Lagerlöf*

SVETLANA FILAROVIĆ *Frazeologija u djelima Ivane Brlic-Mazuranić*

KRISTINA ŽEKO *Pustolovni dječji romani*

GORAN LIVAŽOVIĆ *Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama*

IDA SOMOLANJI, LADISLAV BOGNAR *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*

MIRKO LUKAŠ, DAVOR BULJAN, DALIBOR TOMINAC *Gimnazijsko obrazovanje hvata u organizaciji crkvenih redova tijekom 16. i 17. stoljeća*

LJILJANA BUTKOVIĆ *Metodički model obrade vremenske raslojenosti leksika*

MELITA BARIŠIĆ, JASNA KRETIĆ MAJER *Rad po postajama*

SLAVICA ĆOSIĆ *Povratna informacija učenika osnovnih škola o prednostima i nedostacima HNS-a u nastavi povijesti*

MARJANA PENCA PALČIĆ *Upliv preverjanja i ocjenjivanja znanja na učenje*

YESNA BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, ANDREA ANIĆ, RAHELA VARGA *Priča kao kreativni trening i terapija: neuro-lingvistički pristup*

ALMA ŠKUGOR *Cjelovitno učenje za održivi razvoj u studijskom programu/kurikulumu učiteljskoga fakulteta u osijeku*

MIRELA SKELAC *Razvojno-integrativna supervizija u skoli*

STJEPAN HRANJEC *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*

DRAGICA DRAGUN *Plamen koji grije prste i srce*

časopis za  
teoriju i praksu  
odgoja i obrazovanja  
broj 19

# život i škola

# život i škola

ZDENKO KOSINAC, IVO BANOVIĆ *Povezanost između nekih pokazatelja nepravilnog tjelesnoga držanja i skolioze u djece juvenilne dobi*

MIHAELA ČURIĆ *Biblijski motivi u djelima Sanje Tomić i Selme Lagerlöf*

SVETLANA FILAROVIĆ *Frazeologija u djelima Ivane Brlic-Mazuranić*

KRISTINA ŽEKO *Pustolovni dječji romani*

GORAN LIVAŽOVIĆ *Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama*

IDA SOMOLANJI, LADISLAV BOGNAR *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*

MIRKO LUKAŠ, DAVOR BULJAN, DALIBOR TOMINAC *Gimnazijsko obrazovanje hvata u organizaciji crkvenih redova tijekom 16. i 17. stoljeća*

LJILJANA BUTKOVIĆ *Metodički model obrade vremenske raslojenosti leksika*

MELITA BARIŠIĆ, JASNA KRETIĆ MAJER *Rad po postajama*

SLAVICA ĆOSIĆ *Povratna informacija učenika osnovnih škola o prednostima i nedostacima HNS-a u nastavi povijesti*

MARJANA PENCA PALČIĆ *Upliv preverjanja i ocjenjivanja znanja na učenje*

YESNA BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, ANDREA ANIĆ, RAHELA VARGA *Priča kao kreativni trening i terapija: neuro-lingvistički pristup*

ALMA ŠKUGOR *Cjelovitno učenje za održivi razvoj u studijskom programu/kurikulumu učiteljskoga fakulteta u osijeku*

MIRELA SKELAC *Razvojno-integrativna supervizija u skoli*

STJEPAN HRANJEC *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije*

DRAGICA DRAGUN *Plamen koji grije prste i srce*

# ŽIVOT I ŠKOLA

*LIFE AND SCHOOL*

**Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja**

*Journal for the Theory and Practice of Education*

Osijek, 2008.

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:  
*The articles appearing in this Journal are abstracted and indexed in:*

MLA INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY, New York, USA  
EBSCO Publishing, Editorial Department, Massachusetts, USA

On-line inačica časopisa na web stranici  
*On-line version of the journal on the web address:*

<http://hrcak.srce.hr>

<http://ffos.hr>

Tiskanje časopisa pomaže  
Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

## KAZALO

### TEORIJSKI PROBLEMI I RASPRAVE

<b>ZDENKO KOSINAC, IVO BANOVIĆ*</b> <i>POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI</i> .....	9
<b>MIHAELA ĆURIĆ</b> <i>BIBLIJSKI MOTIVI U DJELIMA SONJE TOMIĆ I SELME LAGERLÖF</i> .....	21
<b>SVETLANA FILAKOVIĆ</b> <i>FRAZEOLOGIJA U DJELIMA IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ</i> .....	37
<b>KRISTINA ŽEKO</b> <i>PUSTOLOVNI DJEČJI ROMANI</i> .....	65
<b>GORAN LIVAZOVIĆ</b> <i>PRIMJENA RAČUNALNE TEHNOLOGIJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA</i> .....	79
<b>IDA SOMOLANJI, LADISLAV BOGNAR</b> <i>KREATIVNOST U OSNOVNOŠKOLSKIM UVJETIMA</i> .....	87
<b>MIRKO LUKAŠ, DAVOR BULJAN, DALIBOR TOMINAC</b> <i>GIMANZIJSKO OBRAZOVANJE HRVATA U ORGANIZACIJI CRKVENIH REDOVA TIJEKOM 16. I 17. STOLJEĆA</i> .....	95

### IZ PRAKSE

<b>LJILJANA BUTKOVIĆ</b> <i>METODIČKI MODEL OBRADBE VREMENSKE RASLOJENOSTI LEKSIKA</i> .....	105
<b>MELITA BARIŠIĆ, JASNA KRETIĆ MAJER</b> <i>RAD PO POSTAJAMA</i> .....	111
<b>SLAVICA ĆOSIĆ</b> <i>POVRATNA INFORMACIJA UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA O PREDNOSTIMA I NEDOSTACIMA HNS-a U NASTAVI POVIJESTI</i> .....	117

---

\* Članak je tiskan u Životu i školi br. 17 (1/2007) str. 37-48 kao pregledni članak. Ispričavamo se autorima i recenzentima.

<b>MARJANA PENCA PALČIĆ</b> <i>VPLIV PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA NA UČENJE</i> .....	125
<i>UTJECAJ PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA ZNANJA NA UČENJE</i> .....	137
<b>VESNA BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, ANDREA ANIĆ, RAHELA VARGA</b> <i>PRIČA KAO KREATIVNI TRENING I TERAPIJA: NEURO-LINGVISTIČKI PRISTUP</i> .....	149
<b>ALMA ŠKUGOR</b> <i>CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U STUDIJSKOM PROGRAMU/KURIKULUMU UČITELJSKOGA FAKULTETA U OSIJEKU</i> .....	159
<b>MIRELA SKELAC</b> <i>RAZVOJNO-INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA U ŠKOLI</i> .....	169

## PRIKAZI

<b>STJEPAN HRANJEC</b> <i>UMJETNIČKE BAJKE – TEORIJA, PREGLED I INTERPRETACIJE, Ane Pintarić, Filozofski fakultet, Osijek, 2008.</i> .....	177
<b>DRAGICA DRAGUN</b> <i>PLAMEN KOJI GRIJE PRSTE I SRCE, Sabine Koželj Horvat, Izvori, Zagreb, 2001.</i> .....	179

## TABLE OF CONTENTS

### THEORETICAL PROBLEMS AND DISCUSSIONS

<b>ZDENKO KOSINAC, IVO BANOVIĆ*</b> <i>THE CONNECTION BETWEEN SOME INDICATORS OF THE POOR POSTURE AND SCOLIOSIS IN CHILDREN OF THE JUVENILE AGE</i> .....	9
<b>MIHAELA ĆURIĆ</b> <i>BIBLICAL MOTIFS IN THE WORKS OF SONJA TOMIĆ AND SELMA LAGERLÖF</i> .....	21
<b>SVETLANA FILAKOVIĆ</b> <i>PHRASEOLOGY IN IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ'S OPUS</i> .....	37
<b>KRISTINA ŽEKO</b> <i>CHILDREN'S ADVENTURE NOVELS</i> .....	65
<b>GORAN LIVAZOVIĆ</b> <i>IMPLEMENTING ICT WITH DISABLED CHILDREN</i> .....	79
<b>IDA SOMOLANJI, LADISLAV BOGNAR</b> <i>CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOLS</i> .....	87
<b>MIRKO LUKAŠ, DAVOR BULJAN, DALIBOR TOMINAC</b> <i>SECONDARY EDUCATION OF CROATS ORGANIZED BY RELIGIOUS ORDERS IN 16th AND 17th CENTURY</i> .....	95

### FROM PRACTICE

<b>LJILJANA BUTKOVIĆ</b> <i>A METHODOLOGICAL MODEL OF THE TEMPORAL STRATIFICATION OF LEXIS</i> .....	105
<b>MELITA BARIŠIĆ, JASNA KRETIĆ MAJER</b> <i>WORKING IN STATIONS</i> .....	111
<b>SLAVICA ĆOSIĆ</b> <i>STUDENTS' FEEDBACK ON THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF IMPLEMENTING HNS (CROATIAN NATIONAL EDUCATION STANDARD) IN THE TEACHING OF HISTORY IN PRIMARY SCHOOLS</i> .....	117
<b>MARJANA PENCA PALČIĆ</b> <i>INFLUENCE OF TESTING AND EVALUATION ON LEARNING</i> .....	125

---

\* The paper was published in 'Život i škola' 17 (1/2007), pp. 37-48 as a state-of-the-art article. We apologize to the authors and reviewers.

<b>VESNA BULJUBAŠIĆ – KUZMANOVIĆ, ANDREA ANIĆ, RAHELA VARGA</b> <i>STORY AS A FORM OF CREATIVE TRAINING AND THERAPY: A NEUROLINGUISTIC APPROACH .....</i>	149
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>ALMA ŠKUGOR</b> <i>LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEACHING PROGRAMS/CURRICULA AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN OSIJEK .....</i>	159
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>MIRELA SKELAC</b> <i>DEVELOPMENTAL AND INTEGRATIVE SUPERVISION IN SCHOOL .....</i>	169
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## REVIEWS

<b>STJEPAN HRANJEC</b> <i>ARTISTIC FAIRY TALES - THEORY, OVERVIEW AND INTEPRETATIONS Ana Pintarić, Faculty of Philosophy, Osijek, 2008 .....</i>	177
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>DRAGICA DRAGUN</b> <i>THE FLAME THAT WARMS THE FINGERS AND THE HEART Sabina Koželj Horvat, A flame seeking the hearth, Izvori, Zagreb, 2001. ....</i>	179
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

**TEORIJSKI PROBLEMI  
I RASPRAVE**

**THEORETICAL PROBLEMS  
AND DISCUSSIONS**





UDK: 371.72

796.012.6

Izvorni znanstveni članak

Članak primljen: 16. rujna 2007.

Zdenko Kosinac\*  
Ivo Banović

## POVEZANOST IZMEĐU NEKIH POKAZATELJA NEPRAVILNOGA TJELESNOGA DRŽANJA I SKOLIOZE U DJECE JUVENILNE DOBI

**Sažetak:** Rezultati somatskoga pregleda 305 učenika juvenilne dobi ukazuju na to da su otkloni posture relativno česta i raznolika pojava u te djece. Diskriminativnim postupcima utvrđeno je da djecu s obzirom na spolnu pripadnost karakteriziraju različiti pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja. Nepravilno tjelesno držanje može se izbjeći ili ublažiti aktivnim programima vježbanja koji trebaju biti izvođeni metodičkom pravilnošću.

Stupnjevitim regresijskim analizama na oba uzorka učenika utvrđena je značajna povezanost skupa prediktorskih varijabli s kriterijskom varijablom (skolioza). Pojedinačno najznačajniji prediktor u definiranju skolioze u skupini učenika iskazuje pokazatelj asimetrija epigastričnoga kuta, a u skupini učenica to su prediktori: asimetrija Lorenzovoga trokuta i asimetrija epigastričnoga kuta te znatno manje, ali još uvijek značajno, asimetrija lopatica. Ostali prediktori koji sudjeluju u jednadžbi pojedinačno su mali i kao takvi nemaju značajan utjecaj na skoliotičnu kralješnicu.

Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju daju važan doprinos dijagnostičkoj i kliničkoj praksi jer temeljem njih može se kvalitetnije pratiti i predviđati utjecaj progresije skoliotične kralješnice na razvoj pojedinih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja.

**Ključne riječi:** pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja, skolioza, diskriminativne analize, regresijska analiza

### UVOD

Povezanost rasta i progresija iskrivljenja kralješnice najčešće je polazna osnova u opisu nastanka i razvoja patologije kralješnice. U razdoblju između 5. i 10. godine kada je rast usporeniji, zastupljenost posturalnih problema nešto je manja, ali ulaskom u pubertet može se očekivati naglo pogoršanje postojećih posturalnih stanja kao i otkrivanje novih slučajeva. Stoga je važno posturalne probleme u juvenilno doba rano detektirati i držati pod kineziološkom kontrolom.<sup>1,2)</sup>

U nizu osteomuskularnih poremećaja i oboljenja skoliotičnom držanju i skoliozi se pridaje posebno značenje. Skoliotično držanje možemo definirati kao nepravilno

---

\* Dr. sc. Zdenko Kosinac, Split  
Dr. sc. Ivo Banović, Split

tjelesno držanje koje se trajno održava ili se polagano izgubi. Prema Pipinu, radi se o jednoj „patologiji uslijed koje se gubi funkcija koju kralješnica ima u brojnim nespecifičnim uvjetima“. Skoliotično držanje ne pretvara se u skoliozu koja nastaje od početka i kao takva je patološka, nezavisno o držanju. Za razliku od idiopatske skolioze, ova jasno pokazuje specifičnu i preciznu etiopatogenezu<sup>3,4,6,8,11</sup>:

- u 60% slučajeva je nastala od organskoga uzroka (inferiornoga ili superiornoga)
- u 31% slučajeva daje čisti defekt u držanju tijela
- u ostalim slučajevima uzroci su razni.

Organski uzroci mogu biti inferiorni (heterometria i defekti donjih udova) i superiorni (oslabljeno osjetilo vida, defekti lopatično-nadlaktičnoga pojasa). Odlikuje se devijacijama kralješnice koji se u potpunosti mogu reducirati, zbog nedostatka pokretljivosti kralješaka i zbog nepostojanja torakalnih deformacija.

Osoba sa skoliotičnim držanjem pokazuje skoro uvijek pasivno držanje zbog prekomjerne hipotonije muskulature; ponekad zgrčeno ili labavo držanje izgleda kao da je osoba „obješena na svoje ligamente“. Psihički se iskazuju znaci nestabilnosti zbog kojih se bolesnik doima nervoznim, kao da je u stalnom konfliktu s okolinom te čini nekoordinirane pokrete. Zbog dugoročnoga negativnoga djelovanja sile teže te zadržavanja nepravilnoga položaja tijela tijekom sjedenja, stajanja, potpomognutoga nošenjem (pre)teške školske torbe u jednoj ruci ili na jednom ramenu, postura s vremenom poprima otklone u sagitalnoj ili frontalnoj ravnini pa tako i nepravilno skoliotično držanje.<sup>5,7</sup>

S kineziološkoga gledišta, predmet su pravoga zanimanja tako zvane male (minorne) skolioze. One su karakterizirane lagano postranično zakrivljenom kralješnicom s kutom zakrivljenosti, vrijednosti ne većom od «točke» bez «povratka» od 30<sup>0</sup> po Cobbu. To su najčešći oblici skolioze u djece razvojne dobi koje se mogu definirati i kao preortopedske anomalije jer nisu dosegle razinu ortopedskoga tretmana. U kliničkoj praksi one su često tretirane kao nepravilno držanje ili skoliotično držanje.<sup>3,4,14,15</sup>

U svjetlu aktualnih spoznaja muskulaturna je patogeneza skolioze pogrešna pa se sve više pozornosti posvećuje posljedicama devijacije, nego uzroku skolioze. U ovom radu pozornost je usmjerena na ispitivanje mogućih odnosa između nekih relevantnih anomalija posture i razvoja skoliotične kralješnice, što i jest zadaća ovoga rada.

## CILJ ISPITIVANJA

Osnovni su ciljevi ovoga ispitivanja: utvrditi učestalost nepravilnih tjelesnih držanja (posturalni status) u djece juvenilne dobi, eventualne razlike s obzirom na spolnu pripadnost te povezanost između nekih relevantnih pokazatelja otklona posture (prediktora) i skoliotične kralješnice (prediktor). U radu se također želi ukazati na značenje ranoga otkrivanja djece sa skoliotičnom kralješnicom (dijagnosticiranje) i njihovo rano uključivanje u organizirane kineziološke tretmane kao najprirodnije metode izbora u prevenciji i suzbijanju laganih skolioza.

Sukladno takvomu definiranomu cilju moguće je hipotetski pretpostaviti: prvo, skoliozna držanja nisu česta pojava u djece juvenilne dobi; drugo, ne postoji značajna razlika između djece s obzirom na spolnu pripadnost u posturu pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja i treće, ne postoji značajna povezanost između nekih relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja i skoliozne kralješnice u djece juvenilne dobi.

## METODOLOGIJA RADA

Na uzorku od 150 učenika i 155 učenica četiriju osnovnih škola u Splitu: OŠ «Dobri», OŠ «Spinut», OŠ «Marjan» i OŠ «Skalice», životne dobi od 6.5 do 8.5 godina izveden je somatski pregled u skladu s principima i postupcima Auxtera,<sup>2)</sup> i Wooactta<sup>15)</sup> abnormalnoj posturi u djece. Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici i učenice koji su redovito pohađali nastavu tjelesne i zdravstvene kulture bez uočljivih motoričkih i psihičkih aberacija.

Uzorak varijabli za procjenu statusa posture (prediktorski skup) sastavljen je od 15 relevantnih pokazatelja otklona posture. To su sljedeći pokazatelji: TORTIC – tortikolis (krivi vrat), ASIRAM – asimetrija ramena, ASILOP – asimetrija lopatica, ASIPRM – asimetrija prsnih mišića, ASILOT – asimetrija Lorenzovog trokuta, ASIEGK – asimetrija epigastričnoga kuta, PECCAR – pectus carinatum (kokošja prsa), PECEXC – pectus excavatum (ljevka prsa), SKOLIO – skolioza, KIFOZA – kifoza, LORDO – lordoza, GENVAL – genu valgum («X» noge), GENVAR – genu varum («O» noge), GENREC – genu recurvatum (hiperekstendirano koljeno) UNURON – unutarnja rotacija natkoljenice, STASTO – status stopala i tri somatske mjere: GOJAZ – gojaznost, POTHRA – pothranjenost i GODINA – godina života.

Kriterijska varijabla (skolioza) definirana je sukladno naputcima i kriterijima Auxtera<sup>1)</sup> za ocjenu posture (kriterij odstupanja kuta iznad normalnoga ( $>35^{\circ}$ )).

Statistička obradba podataka provedena je programom Statistica for Windows. Pri tome su utvrđeni osnovni statistički parametri za svaki poduzorak. Provjera hipoteze o razlikama između skupina utvrđena je kompletnim diskriminativnim postupcima: testiranjem značajnosti razlika između središnjih parametara varijabli s pomoću analize varijance i kanoničkom diskriminativnom analizom u manifestnom prostoru pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Povezanost između prediktorskih varijabli i kriterija učinjena je stupnjevitom regresijskom analizom.

## REZULTATI

Uvidom u tablicu 1. zapaža se da su pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja relativno česta i raznolika karakteristika djece juvenilne dobi. Na osnovu prosječnih vrijednosti za pojedine varijable (otklona posture) može se konstatirati: učenice postižu nešto veće vrijednosti u većini analiziranih varijabli s izuzetkom u varijablama (ASILOT, PECEXC, SKOLIO, LORDOZA, GENVAR, GENVAL, GENREC, UNURON, GOJAZN) te se može očekivati da će učenici iskazivati veću prestižnost raznih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja u odnosu na učenice. Najveće

prosječne vrijednosti pa i standardne devijacije, imaju varijable: godina života, status stopala, asimetrija lopatica, asimetrija epigastričnoga kuta te asimetrija Lorenzovoga trokuta, kifoza, gojaznost, lordoza, skolioza i asimetrija ramena.

Budući da su se skupine ispitanika značajno razlikovale u većem dijelu analiziranih pokazatelja otklona posture, bilo je opravdano analizirati razlike tih skupina u svakoj varijabli posebno. Rezultati analize varijance (Tablica 1) također pokazuju da se ispitanici s obzirom na spolnu pripadnost značajno razlikuju u većini manifestnih varijabli (izuzev varijable asimetrija Lorenzovoga trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta, statusa stopala, ljevkastih prsa, asimetrija lopatica i godina života) na razini od  $P = .01$ .

**Tablica 1.** Osnovni deskriptivni parametri skupa varijabli, F-test i univarijantna analiza varijance varijabli, diskriminativna funkcija (DF) i razina značajnosti (p)

Varijabla	Xm	SDm	Xž	SDž	F-test	P	DF
<b>GODINA</b>	7.56	.39	7.52	.41	1.10	.57	.13
<b>TORTIC</b>	.04	.20	.01	.11	3.02	<b>.00</b>	<b>.21</b>
<b>ASIRAM</b>	.37	.61	.23	.51	1.44	<b>.03</b>	<b>.31</b>
<b>ASILOP</b>	.67	.77	.52	.71	1.17	.34	<b>.26</b>
<b>ASIPRM</b>	.37	.55	.21	.47	1.39	<b>.04</b>	<b>.39</b>
<b>ASILOT</b>	.37	.59	.37	.59	1.03	.87	-.00
<b>ASIEGK</b>	.55	.70	.50	.71	1.01	.93	.08
<b>PECCAR</b>	.09	.37	.07	.32	1.27	.15	.06
<b>PECEXC</b>	.11	.37	.14	.48	1.72	<b>.00</b>	-.08
<b>SKOLIO</b>	.19	.42	.36	.60	2.02	<b>.00</b>	<b>-.41</b>
<b>KIFOZA</b>	.43	.71	.26	.54	1.69	<b>.00</b>	<b>.33</b>
<b>LORDOZA</b>	.19	.47	.41	.71	2.25	<b>.00</b>	<b>-.45</b>
<b>GENVAL</b>	.11	.39	.21	.52	1.76	<b>.00</b>	<b>-.27</b>
<b>GENVAR</b>	.02	.23	.09	.18	1.62	<b>.00</b>	.12
<b>GENREC</b>	.03	.21	.04	.25	1.38	<b>.05</b>	-.03
<b>UNURON</b>	.05	.21	.09	.35	2.72	<b>.00</b>	-.19
<b>STASTO</b>	.93	.86	.80	.84	1.04	.82	.19
<b>GOJAZN</b>	.25	.65	.37	1.71	6.79	<b>.00</b>	-.12
<b>POTHTA</b>	.12	.43	.06	.29	2.15	<b>.00</b>	.19

Gran. R (305) = .19 na 1% pouzdanosti

**Tablica 2.** Multivarijantna analiza varijance

$W\lambda_1$	$Rc^2$	Rc	$Hi^2$	DF	P
.86	16	38	44.6	19	.00

**Tablica 3.** Centroidi grupa s diskriminativnom varijablom

Grupa	Diskriminativna varijabla
Učenici	.41
Učenicice	-.40

Diskriminativne analize pokazale su se vrlo korisnima za utvrđivanje razlika između skupina djece juvenilne dobi definiranih spolnom pripadnošću u prostoru nekih relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Vektori aritmetičkih sredina (Tablica 2) skupina definiranih sustavom od 15 varijabli otklona posture i 3 somatske varijable značajno se međusobno razlikuju. Pretpostavka da se skupine ispitanika međusobno ne razlikuju mogla se odbaciti i na osnovi Bartlettovoga testa značajnosti (Tablica 2) u našem slučaju i jedinog značajnog karakterističnog korijena diskriminativne matrice, s obzirom da Hi kvadrat za taj korijen iznosi .26, što je za 19 stupnjeva slobode značajno na razini od  $P = 0.00$ .

Rezultati kanoničke diskriminativne analize pokazuju značajnu funkciju (Tablica 1) koja sasvim određeno odvaja skupine djece juvenilne dobi s obzirom na spolnu pripadnost u prostoru nekih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja. Prva i jedina diskriminativna varijabla definirana je pozitivno u prvom redu varijablama: asimetrijom prsnih mišića, kifozom, asimetrijom ramena, asimetrijom lopatica, krivim vratom i pothranjenošću, a na negativnom polu varijablama: lordoza, skolioza, genu valgum („X“ noge), unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Stupnjevitom regresijskom analizom na uzroku 150 učenika (Tablica 4) utvrđena je značajna povezanost između skupa prediktorskih varijabli s kriterijskom varijablom (skolioza) te se na taj način mogla odbaciti i treća hipoteza o negativnoj povezanosti. Iz tablice 4 vidljivo je da je između prediktorskoga skupa i kriterijske varijable ostvarena multipla korelacija .36 na razini .00 značajnosti te da je moguće objasniti oko 13% ukupne varijance skoliozne kralješnice. Od svih pet prediktorskih pokazatelja jedino pokazatelj ASIEGK - asimetrija epigastričnoga kuta ima samostalni doprinos u objašnjenju povezanosti s kriterijem (**BETA** = .27) jer je njegov regresijski koeficijent značajnosti ( $P = .00$ ). značajan.

**Tablica 4.** Multipla regresija indikatora otklona posture i kriterijske varijable (skolioza) – učenici

Kriterij	R	Rc	Raj	F(5.144)	P
Skolioza	.36	.13	.10	4.40	.00

		Step	Multiple R	Multiple R-sq	R-sq	F-to	P	Variables
1.	ASIEGK	1	.27	.07	.07	11.96	.00	1
2.	LORDO	2	.31	.09	.02	3.25	.07	2
3.	POTHR	3	.33	.11	.01	2.03	.16	3
4.	ASIRAM	4	.35	.12	.01	2.29	.13	4
5.	STASTO	6	.36	.13	.01	1.91	.17	5

U skupni učenica (Tablica 5) koeficijent multiple korelacije je nešto veći i iznosi .51, a koeficijent determinacije .26, što objašnjava 26% ukupne varijance kriterija. Najznačajniju pojedinačnu povezanost s kriterijem iskazuje varijabla asimetrija Lorenzovog trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta te nešto manje, ali još uvijek značajno, asimetrija lopatica.

Pojedinačno najveću povezanost, a time i utjecaj ima varijabla ASILOT – asimetrija Lorenzovog trokuta koja sama objašnjava 13% ukupnoga varijabiliteta skolioze te varijabla ASIEGK – asimetrija epigastričnoga kuta koja objašnjava oko 6% varijabiliteta. Varijable od br. 4 do 7 sudjeluju u jednadžbi, ali nisu bitne za iskazivanje mogućega utjecaja na pojavu skolioze u djece juvenilne dobi.

**Tablica 5.** Multipla regresija indikatora otklona posture i kriterijske varijable (skolioza) - učenice

Kriterij	R	Rc	Raj	F(7.147)	P
Skolioza	.51	.26	.23	7.56	.00

		Step	Multiple R	Multiple R-sq	R-sq	F-to	P	Variables
1.	ASILOT	1	.36	.13	.13	23.46	.00	1
2.	ASIEGK	2	.44	.19	.06	11.42	.00	2
3.	ASILOP	3	.46	.21	.02	3.75	.05	3
4.	KIFOZA	4	.48	.23	.02	2.97	.08	4
5.	UNURON	6	.49	.24	.01	2.56	.11	5
6.	PECEXC	6	.50	.25	.01	2.59	.11	6
7.	STASTO	7	.51	.26	.01	2.02	.16	7

## RASPRAVA

Uvidom u tablicu 1 zapaža se da su pokazatelji nepravilnoga tjelesnoga držanja relativno česta i raznolika pojava u juvenilno doba. Postojeću raznolikost simptoma otklona posture treba sagledati na način što jedan posturalni otklon vodi prema drugom ili je posljedica drugoga s time da su jedni jače, a drugi slabije izraženi. To se može objasniti i kao obrazac ljudskoga tijela u pokušaju da održi sebe u stanju sličnom stanju ravnoteže (homeostaza). Naime, kada jedan segment ili različiti dijelovi tijela budu pod utjecajem endogenih ili egzogenih čimbenika krivo postavljeni, uobičajeno je da tijelo pokuša kompenzirati ovo stanje izbacivanjem drugih dijelova tijela van poravnjanja i time postiže položaje snošljive ravnoteže.<sup>11,15)</sup>

Pozitivni smjer diskriminativne funkcije u odnosu na veličine centroida skupina orijentiran je tako da se može pretpostaviti da su na pozitivnom polu učenici s pojačanim manifestacijama specifičnih pokazatelja otklona posture: asimetrijom prsnih mišića, kifotičnom kralješnicom, asimetrijom ramena, asimetrijom lopatica i krivim vratom te pothranjenost i «O» noge, što u slučaju učenika ima sasvim određeno značenje. Naime, poznato je da kifotično zakrivljena kralješnica vrlo često upotpunjuje kliničku sliku morfoloških promjena i deformacija pojedinih dijelova prsnog koša. Pogriješke u položaju pojedinih dijelova glave (krivi vrat) i prsnoga koša, a posebice asimetrija ramena, lopatica i rebara obično su povezane sa izraženom torakalnom

kifozom i pognutošću glave prema naprijed, dok se ramena nalaze ispred vertikalne linije (tzv. referenične linije).

Bočni otklon glave (torticolis) nije česta pojava u juvenilno doba, nešto je češći u učenika, a najčešći su uzroci: napetost sternocleidomastoidnog mišića na jednoj strani, izduženi bočni mišići vrata na drugoj strani i sabijanje i zakretanje kralješnice.

Nejednakost u visini ramena obično je povezana s dominantnom rukom. Asimetrija pozicije lopatica (preveliko odmicanje ili privlačenje jedne ili obje lopatica ili zakrivljenje lopatica) posljedica je: slabljenja prednjeg serratus mišića, dominantne ruke (njeno rame je niže), napetosti romboidnog mišića i latisimus dorsi mišića; podignuta ramena: napetosti gornjega trapezoidnoga i mišića podizača lopaticе; privučene lopaticе: skraćenoga romboidnoga mišića, izduženoga pectoralis maiora i pectoralis minora mišića, odmaknute lopaticе: napetosti prednjeg serratus mišića, produljenoga romboidnoga i srednjega trapezoidnoga mišića; zakrivljenje lopaticе: slabosti prednjega serratus mišića.

Na negativnom polu nalaze se učenice koje karakteriziraju češća slabinska lordoza, skoliotično zakrivljena kralješnica, «X» noge te unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Prisutnost varijable pothranjenosti te na granici značajnosti i varijable gojaznosti, ukazuje na to da početne nepravilnosti tjelesnoga držanja mogu biti povezane s prekomjerno deponiranim masnim tkivom koje dodatno opterećuje nerazvijene potporne strukture (mišiće, sveze i zglobove). Suprotno tomu, u učenika nalazimo nešto više pothranjene ispitanike s hipotoničnom mišićnom masom koja ne može učinkovito oduprijeti utjecaju tzv. ambijentalnih faktora, koji dodatno opterećuju i tako oslabljene mišiće, te stvaraju podlogu sa razvoj nepravilnoga tjelesnoga držanja.<sup>7,14</sup>

Rezultati regresijskih analiza u obje skupine ispitanika potvrdili su pretpostavku da postoji značajna povezanost između skupa relevantnih pokazatelja nepravilnoga tjelesnoga držanja (prediktora) i kriterijske varijable (skolioza). Utvrđeno je da u uzorku učenika najveću povezanost sa skoliotičnom kralješnicom iskazuje pokazatelj asimetrija epigastričnoga kuta, dok su to pokazatelji u učenica: asimetrija Lorenzovoga trokuta, asimetrija epigastričnoga kuta te asimetrija lopatica.

Morfološke promjene prsnoga koša vrlo su važan izvor podataka o postojećim nepravilnostima i pogrješkama položaja tijela općenito pa tako i skolioze. Ovisno o intenzitetu i obliku tih promjena na prsnome košu očituje se i njihova značajna ili manje značajna povezanost s postranično zakrivljenom kralješnicom. Promjena na prsnom košu učenika, tipa asimetrija epigastričnoga kuta značajno korespondira s postranično zakrivljenom kralješnicom. To se može objasniti mehanizmom nastajanja tako zvanih «stršećih» rebra koja su obično vezana sa skoliozom. Deformacija u frontalnoj ravnini uzrokuje postranično savijanje kralješnice, a deformacije u horizontalnoj ravnini uzrokuju torziju kralješaka i rotaciju kralješnice s pripadajućim rebrima, što rezultira pojavom prednje rebrene grbe na strani konkaviteta krivine. Prsni koš kao cjelina slijedi rotaciju kralješnice. U takvim slučajevima korektivni programi vježbanja (kineziterapije) ne daju očekivane rezultate i takva stanja se ne mogu u potpunosti reducirati.<sup>4,12,14)</sup>



U učenica postranično zakrivljenu kralješnicu, uz već gore spomenutu asimetriju epigastričnog trokuta, prati i povećani Lorenzov trokut (nadlaktica, podlaktica i trup) na konveksnoj strani, a smanjeni na konkavnoj strani, te na taj način prsni koš i kralješnica dobivaju manje ili više asimetrični oblik posture.

Asimetrija lopatica u učenica samo upotpunjuje sliku pogriješke u položaju tijela i premda je utvrđena statistička značajnost, nema bitan utjecaj na skoliotičnu zakrivljenost. Ova anomalija često se pripisuje nadmoći (dominaciji) gornjega uda koji je obično odgovoran za asimptomatske nepravilnosti položaja tijela.

Povezanost između spomenutih pokazatelja otklona posture i zakrivljene kralješnice u frontalnoj ravnini odraz je postraničnoga savijanja kralješnice bez ili s blagim početnim rotacijama koje toleriraju naziv «nestrukturalne skolioze» u koje se ubrajaju i posturalne skolioze (tzv. nepravilno skoliotično držanje). Skoliotično držanje pokazuje specifičnu etiopatogenezu i obično je riječ o organskim uzrocima superiornog karaktera – defekti lopatično-nadlaktičnoga pojasa. Nejednaki tonus mišića, izdužena muskulatura na strani konveksiteta, rame na strani konveksiteta je podignuto, a glava je nagnuta na tu stranu, lopatica na toj strani je povišena, a Lorenzovi trokuti su nejednaki. Takve devijacije mogu se kineziološki u potpunosti reducirati zbog nepostojanja izraženih torakalnih deformacija.

Pri objašnjenju spomenutih utjecaja treba uzeti u obzir periode pojačanoga rasta prsnoga koša: u djevojčica su to šesta, sedma i jedanaesta godina, a u dječaka sedma, deveta i deseta godina. Prema Antropovoj<sup>1)</sup> koeficijenti korelacije ukazuju na to da su kritični periodi narušavanja zdrave posture za djevojčice sedma i dvanaesta godina, a za dječake osma i trinaesta godina. To je, dakle, uzrast kada mogu nastati patološke promjene na prsnome košu i kralješnici. Većina tih otklona posture u naših ispitanika su funkcionalnoga karaktera i odraz su neujednačenoga tonusa ili slabosti mišića/mišićnih skupina, zglobno-vezivnoga aparata kralješnice i ostalih dijelova sustava za kretanje koji se ponekad uzrastom (maturacijom) sami po sebi ublažavaju ili uravnoteže, a u drugih je pak potrebna liječnička kontrola i kineziološka/kineziterapijska intervencija.

U ovom ispitivanju nije dokazano da iskrivljenje kralješnice u sagitalnoj ravnini ima bitnoga utjecaja na razvoj skoliotične kralješnice. Trajni poremećaji posture (deformiteti) mogu se u većoj mjeri očekivati u učenika starijih razreda (predmetna nastava), odnosno u pubertetu i ranoj adolescenciji.<sup>4,6,12,15)</sup>

### **Kineziološki tretman skoliotičnoga držanja**

Iako je kineziološki tretman kod skoliotične kralješnice, samim time i korektivni učinak pokreta vrlo ograničen i ne može prouzročiti prave strukturalne promjene, ciljana radnja, djelovanje koju određuje kineziterapija je sljedeća:

- izvršiti neuromuskularnu vježbu koja služi da bi se korigirala i usavršila tjelesna struktura subjekta
- kreirati podsvjesne kretnje koje se mogu primijeniti u svakodnevnome držanju, kretanju

- ponuditi subjektu sredstva koja ga prisiljavaju da zadrži pravilno držanje.

Prema Tribastoneu<sup>14)</sup> kineziološki tretman skoliotičnoga držanja provodi se u nekoliko etapa:

1. Dolazak u dodir
2. Traženje disharmonija
3. Korekcija držanja
4. Integracija korekcije držanja

Ciljevi koji se trebaju postići:

- su ponovno uspostavljanje ravnoteže paravertebralne mase
- su održavanje pravilnoga držanja
- su jačanje abdominalnih mišića i mišića koji fiksiraju lopaticu
- su razviti zanimanje i zadovoljstvo sportskim aktivnostima (s antiparamorfičkim djelovanjem).

Dolazak u dodir subjekta sa samim sobom, s terapeutom i s korektivnim vježbanjem. Radi se o tome da subjektu treba dati osjećaj psiho-fizičkoga jedinstva; smirujući ga, ako je nemiran; pobuditi zanimanje, ako je bojažljiv ili iskompleksiran; stimulirajući ga, ako je apatičan ili nezainteresiran.

**Traženje disharmonija** kod skoliotične kralješnice usmjereno je na vertebralnom nivou i to odozdo prema gore. Protokolarno somatski pregled obuhvaća: ravna stopala, disimetriju donjih udova, zarotiranost zdjelica, ograničenu pokretljivost zglobova bez preciznoga uzroka, stegnute ili hipertoničnu muskulaturu, promjenu načina disanja, nekoordiniranost uobičajenih pokreta.

**Korekcija držanja** je najvažnija faza kineziološkoga tretmana. Rastezanje kralješaka omogućuje smanjenje iskrivljenja. Vježba samoproduženja, koja se provodi postepeno u ležećem, sjedećem, klečećem, stojećem položaju i u pokretu, potpomaže ispravljanje kralješnice. U većini slučajeva potrebno je da se korekcija držanja upotpuni kompletnim djelovanjem:

- učenjem pravilne respiracije, da bi se ovladalo ritmom disanja i povećanjem vitalnoga kapaciteta
- opuštanjem muskulature, da bi se eliminirale određene muskularne ili ligamentozne napetosti
- jačanjem muskulature osobito abdominalne, da bi se dao dobar oslonac kralješnici i da bi se pripremila za eventualne sportske aktivnosti.

**Integracija korekcije držanja.** Konačan cilj kineziološkoga tretmana je integracija posturalne korekcije koja se postiže u držanju tijela i u svakodnevnim pokretima. Realizacija tako postavljenoga cilja omogućuje osobi sa skoliotičnim držanjem kakvoću sposobnosti da se odupire negativnim učincima tijekom stajanja ili u sjedećem položaju, nošenju školske torbe, nepravilnom sjedenju, sportovima s uvijek jednoličnim pokretima koji dovode do ponovnoga stvaranja skoliotičnoga držanja.

Terapeutski program mora se prirodno odraziti na funkcionalno prilagođavanje i mora znati organizirati životne navike koje će subjekt odgovoriti od aktivnosti koje potiču i razbuktavaju bol ili pogoršanje skoliotičnoga zakrivljenja kralješnice.

Unatoč činjenici, a i praktičnom iskustvu terapeuta da kineziološki pa i kineziterapijski učinci u korektivnom tretmanu skoliotične kralješnice često ne daju očekivane rezultate, većina ortopeda propisuje kao terapiju korektivnu vježbu, smatrajući je pravilnom i specifičnom terapijom za ispravljanje držanja i za vježbanje kralješnice. Kineziterapijski program skolioza sadrži ove tipove vježbi<sup>7),14)</sup>:

1. Vježbe disanja – provode se vježbe torakalnoga disanja ekspiratornoga tipa
2. Vježbe jačanja trbušne muskulature iz ležećega, polusjedećega i stojećega položaja posture
3. Vježbe korekcije sagitalnih krivina kralješnice (skolioze su ponekad praćene lumbalnom lordozom ili kifozom koju treba korigirati): **u ležećem položaju** čvrsto fiksirati zdjelicu (dotaknuti lumbalnom kralješnicom podlogu), **u stojećem položaju** lumbalnom kralješnicom dodirnuti zid, a pete su odmaknute naprijed, uz postepeno primicanje peta prema zidu, ako je prisutna kifoza iz potrbušnoga položaja korigira se pasivnim pritiskom kineziterapeuta ili fizioterapeuta na kifotičnu krivinu ili podmetanjem vrećice pijeska pod truh bolesnika
4. Vježbe jačanja mišića leđnih ekstenzora – cilj vježbi je ojačati mišiće opruživače trupa i time stabilizirati kralješnicu u cjelini
5. Vježbe istezanja mišića m- quadratus lumborum koji je skraćen na strani konkaviteta krivine te pasivno korigirati stranu konveksiteta
6. Vježbe istezanja mišića stražnje lože natkoljenice i vježbe istezanja mišića adduktora natkoljenice (istežu se vježbama u smjeru addukcije)
7. Vježbe stava i posture – korekcija pred ogledalom
8. Vježbe pojačane mobilnosti kralješnice – cilj im je ostvariti što je moguće veću pokretljivost kralješnice. Najučinkovitije su vježbe u rasterećenim uvjetima, na primjer Klappove vježbe puzanja, a najlakše se razgibavati plivanjem

Primjena tjelesne vježbe prihvaćena je idejom da korektivno vježbanje može: pospješiti smanjenje neznatnoga, minimalnoga iskrivljenja i usporiti razvoj već postojećega iskrivljenja. Da bi se to moglo ostvariti potrebno je rano otkrivanje (dijagnostika) i da korektivno vježbanje podučava stručna osoba. Jednako je tako važno da osoba na kojoj se provodi korektivni tretman svjesno i aktivno sudjeluje u tomu, a da vježbe budu pravilno odabrane (antiparamorfički učinak) i pravilno metodički izvođene.

## ZAKLJUČAK

Rezultati somatskoga pregleda 305 učenika juvenilne dobi ukazuju da su nepravilna tjelesna držanja relativno česta i raznolika pojava u djece juvenilne dobi. Diskriminativnim postupcima utvrđeno je da se djeca juvenilne dobi bitno međusobno razlikuju s obzirom na spolnu pripadnost u prostoru pokazatelja nepravilnoga

tjelesnoga držanja. Prva i jedina diskriminativna varijabla definirana je tako da odvaja učenike koje karakterizira u prvom redu asimetrija prsnih mišića, kifoza, asimetrija ramena, asimetrija lopatica, krivi vrat i pothranjenost od učenika koje češće karakterizira: lordoza, skolioza, genu valgum („X“ noge), unutarnja rotacija natkoljenice i gojaznost.

Povezanost između skupa indikatora otklona posture i kriterija postranično zakrivljena kralješnica (skolioza) utvrđena je «backward stepwise» regresijskom analizom. U obje skupine ispitanika utvrđena je značajna povezanost između relevantnih indikatora otklona posture sa skoliozom. U skupini učenika ostvarena je multipla korelacija ( $R$ ) = .36 na razini .01 značajnosti i moguće je objasniti oko 13% ukupne varijance kriterija. U skupni učenika multipla korelacija ( $R$ ) je nešto veća .51, što objašnjava 26% ukupne varijance kriterija. Najznačajniji prediktor u definiranju kriterija skolioza (skupina učenika) je asimetrija epigastričnog kuta, a u skupini učenika to su prediktori: asimetrija Lorenzovoga trokuta i epigastrični kut, dok povezanost asimetrije lopatica je mala, ali još uvijek značajna. Ostali prediktori koji sudjeluju u jednadžbi pojedinačno su mali i kao takvi nemaju značajan utjecaj na skoliotičnu kralješnicu

Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju mogu poslužiti kao značajni prognostički čimbenici koji nose važne informacije o utjecaju nekih indikatora posture na etiopatogenezu skoliotične kralješnice u djece juvenilne dobi, a jednako tako mogu korisno poslužiti kao osnovna smjernica u primjeni kinezioloških postupaka u otklanjanju skoliotične kralješnice.

## LITERATURA

- Antroova, B.M., Koljčova, Mn. (1983.), Psihofiziološka zrelost dece, U: Tomislav Popović, Savremena psihološka saznanja o detetu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 151.-153.
- Auxter, D., Pyfer, J., Huettig, C. (1997.), Principles and Methods of Adapted Physical Education and recreation. Appendix a: Posture and Body Mechanics, WCB/Mc Graw-Hill, str. 517.-558.
- Bradford, D.S. et al. (1995.), Moe's textbook of scoliosis and other spinal deformities. Philadelphia: WB Saunders Company, 39.
- Dušek-Lončar, M., Pećina, M., Prebeg, Ž. (1991.), A Longitudinal Study of Growth Velocity and Development of Secondary Gender Characteristics Versus Onset of Idiopathic Scoliosis. Clinical Orthopedics and Related Research, J.B. Lippincott Co.,270:278.-282.
- Kosinac, Z. (1986.), Patološke konativne karakteristike u adolescenata sa strukturalnim idiopatskim skoliozama. Med. An., 12(1):17.-23.
- Kosinac, Z. (2006.), Utjecaj nekih antropometrijskih i somatskih pokazatelja na dismorfične promjene prsnog koša (pectus carinatum i pectus excavatum). Fizička kultura, Beograd, 60, 1:39.-49.
- Kosinac, Z. (2005.), Kineziterapija sustava za kretanje. Sveučilište u Splitu, Udruga za šport i rekreaciju djece i mladeži grada Splita. 137.-201.
- Kosinac, Z., Srzić, M. (2006.), Kineziološki problemi posture u djece mlađe životne dobi. Contemporary Kinesiology, Kupres, 116.-120.
- Kosinac, Z. (2006.), Kineziterapija: tretmani poremećaja i bolesti organa i organskih sustava. Sveučilište u Splitu, Udruga za špoert i rekreaciju djece i mladeži grada Splita, 291.-330.
- Kosinac, Z. (2006.), Utjecaj nekih antropometrijskih i somatskih pokazatelja na dismorfične promjene prsnog koša (pectus carinatum i pectus excavatum). 60,1:39.-49.

- Kosinac, Z. (2007.), Posturalni problemi u juvenilno doba. II. Međunarodni simpozijum nove tehnologije u sportu, Zbornik naučnih i stručnih radova, Sarajevo, 403.-411.
- Kovačević, V. (2000.), Problematika kralješnice razvojne dobi. Paediatr Croat, 44 (supl 1): 199-204.
- Niderstrat, B.M. (1983.), U: Psihofiziološka zrelost dece, U: Tomislav Popović, Savremena psihološka saznanja o detetu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 151,-153.
- Tribastone, F. (1994.), Compendio di Ginnastica Correttiva, Societa Stampa Sportiva, Roma, str. 121.-124.
- Wooactt, M.H. (1994.), Normal and abnormal development of posture control in shildren. In Yabe, Kusano, K., Nakata, H. editors: Adapted physical activiti: health and fitness, New York, Spring-Verlag.

---

UDK: 371.72  
796.012.6

Original Research Paper  
Received on: 16. rujna 2007.

**Zdenko Kosinac\***  
**Ivo Banović**

## **THE CONNECTION BETWEEN SOME INDICATORS OF THE POOR POSTURE AND SCOLIOSIS IN CHILDREN OF THE JUVENILE AGE**

***Summary:** The results of a somatic examination of 305 pupils of the juvenile age show that the posture deviations occur relatively often in these children. It has been established by using discriminative procedures that children are characterized by different indicators of the poor posture according to their gender. The poor posture can be avoided or prevented by using the exercise programmes that should be done with methodical correctness.*

*Using the stepwise regression analyses on the both samples of the pupils a significant connection of the group of predictor variables with the criterion variable (scoliosis) has been established. One by one, the most important predictor in defining scoliosis in the group of male pupils is shown by the indicator of the asymmetry of the epigastric angle, and in the group of female pupils the predictors are: the asymmetry of the Lorenz's triangle and the asymmetry of the epigastric angle, and much less, but still significantly present, the asymmetry of the shoulder-blades. Other predictors that are present in the equation are separately small and as such have no important influence on the scoliotic spine.*

*The results obtained in this research significantly contribute to the diagnostic and clinical practice, because based on them the influence of the progression of the scoliotic spine on the development of certain poor posture indicators can be better observed and predicted.*

**Key words:** poor posture indicators, scoliosis, discriminative analyses, regression analysis

---

\* Dr. sc. Zdenko Kosinac, Split  
Dr. sc. Ivo Banović, Split

UDK: 821.163.42.09

821.113.6.09

Stručni članak

Članak primljen: 21. ožujka 2008.

**Mihaela Ćurić\*****BIBLIJSKI MOTIVI U DJELIMA  
SONJE TOMIĆ I SELME LAGERLÖF**

*Sažetak:* Biblijski motivi mogu poslužiti kao dobar primjer u odgoju djece i upravo je to bio povod pisanju ovoga rada. U radu su zabilježeni biblijski motivi koji se javljaju u djelima *Legende o Kristu Selme Lagerlöft* i *Svjetiljčica Sonje Tomić*. Ta se djela odlikuju jednostavnošću i snažnim moralnim poticanjem. Biblijski motivi, pronađeni u tim djelima, objašnjeni su i potkrijepljeni citatima iz Novoga zavjeta. Ovaj je rad podsjetnik da djeca trebaju podlogu za budućnost dobivati iz knjiga koje su ispunjene ljubavlju i dobrom poukom.

*Ključne riječi:* Biblija, legende, motivi, prispodobe, sveci, Isus Krist, odgoj, pouka

**UVOD**

Biblijski motivi mogu poslužiti kao dobar primjer u odgoju djece. U današnje vrijeme ima mnogo crtanih filmova i časopisa koji odgoj usmjeravaju u krivome smjeru, koji zapravo uče djecu onome što nije dobro. Uzmimo samo za primjer crtane filmove s nasilnim scenama. Puno je bolji način da dijete podlogu za budućnost dobiva iz knjiga koje su prožete biblijskom tematikom, odnosno koje su ispunjene ljubavlju, dobrotom i dobrom poukom. Sonja Tomić i Selma Lagerlöf autorice su koje nam pružaju primjer dobrog odgoja i pozitivnog utjecaja na djecu. Njihova su djela poučna, ali i zanimljiva. Svojim bogatim fabulama privlače dječju pozornost. Biblijske se prispodobe mogu primijeniti i kao motivacija na satima hrvatskoga jezika što je pokazala i profesorica Marija Baličević.<sup>1</sup>

U radu su korištene analitička, istraživačka i deskriptivna metoda, a uključene su i unutrašnje metode zapažanja, uspoređivanja i zaključivanja.

Ovaj rad započet ću riječima iz Novoga zavjeta:

*Jahve, proničeš me svega i poznaješ,  
ti znaš kada sjednem i kada ustanem,  
izdaleka ti već misli moje poznaješ.  
Hodam li ili ležim, sve ti vidiš,*

\* Mihaela Ćurić, prof., Srednja strukovna škola Braće Radića, Đakovo

<sup>1</sup> Marija Baličević, *Biblijske motivacije u nastavi hrvatskoga jezika*, Život i škola, br. 4, Osijek, 2000.

*znani su ti svi moji putovi.  
Riječ mi još nije na jezik došla,  
a ti, Jahve, sve već znadeš.  
S leđa i s lica ti me obuhvaćaš,  
na mene si ruku svoju stavio.  
Znanje to odveć mi je čudesno,  
previsoko da bih ga dokučio. (PSALAM 139, 1-6)*

## O AUTORICAMA

### Sonja Tomić

Rođena je 29. svibnja 1947. u Dubrovniku. Nakon poočimove smrti s pomajkom se odselila u Zagreb, gdje je završila četvrti razred V. gimnazije. Upisala se na Prirodoslovno-matematički fakultet u Zagrebu, a uz matematiku je upisala i dvogodišnji studij na Obiteljskom odjelu Filozofsko-teološkog instituta. 1970. godine udala se za Stjepana Tomića. 1976. godine upisala se na Filozofski fakultet u Zagrebu, a 1986. upisala je petogodišnji studij teologije na Katoličkom bogoslovnom fakultetu.

Prvo joj je objavljeno djelo zbirka razmišljanja *Marijin križni put*. Zbirke su joj pripovjedaka: *Srce u nebu, Svjetiljčica, Božje blago, U iščekivanju spasitelja*. 1994. godine postala je članicom Društva hrvatskih književnika. Objavila je životopise svetaca za djecu: *Franjo mironosac i sestrice Neva, Antun – Nani, manji brat*. Objavila je i dječji roman *Mar i Anata*. 1997. objavila je *Dnevnik rajske loptice* – životopis svete poznate pod imenom Mala Terezija.<sup>2</sup> Na Hrvatskom katoličkom radiju vodi emisije za djecu.

### Selma Lagerlöf

Švedska spisateljica, dobitnica Nobelove nagrade, pisac brojnih romana i kraćih pripovijesti koje govore o švedskom životu u prošlosti. Rođena je 1858. godine na imanju svoga oca u pokrajini Vormland. U svome je djetinjstvu čula mnoge pripovijesti koje su joj poslije u književnom radu služile kao građa i nepresušno vrelo. Školovala se na Kraljevskoj učiteljskoj akademiji u Stockholmu.

1891. izašao je njezin prvijenac *Gösta Berlings Saga* (Saga o Gösti Berlingu) koje je postalo najbolje djelo švedske, pa i skandinavske neoromantike, a njoj samoj donijelo je slavu i priznanje. Osim tog djela napisala je *Nevidljive veze* (1894.), *Čudesa Antikristova* (1897.), *Jeruzalem* (1901.), *Legende o Kristu* (1904.), *Blago gospodina Arne* (1905.), 1906. godine napisala je poznatu knjigu za djecu kod nas prevedenu kao *Čudnovato putovanje Nilsa Holgerssona*. Slijede *Kraljice u Kunghallu*, trilogija *Prsten Lowenskoldsa* (1925. - 1928.), *Dnevnik Selme Lagerlöf* (1932. - 1936.)

---

<sup>2</sup> Sonja Tomić, *Svjetiljčica i odabrane priče*, Kašmir promet, Zagreb, 1999.

– autobiografija napisana u nekoliko tomova, koja je tridesetih godina bila vrlo popularna.<sup>3</sup>

### **LEGENDE O KRISTU**

*Legende o Kristu* zbirka je pripovjedaka. Originalni je naziv djela *Kristus legender*. U ovome je djelu spisateljica poznate biblijske zgrade iz života Isusa Krista ispričala na nov način, maštovito i privlačno, s jedinom namjerom da nam lik Isusa Krista približi kao ljudsko biće koje je svoje božanske osobine nehotično iskazivalo braneći druge ili sebe od zla i pogibelji. Prva pripovijetka ima autobiografski okvir u kojemu spisateljica navodi izvor priče, bakino pripovijedanje.

#### **Sadržaj:**

1. Sveta noć
2. Carevo viđenje
3. Zdenac mudraca
4. Betlehemsko djetešce
5. Bijeg iz Egipta
6. U Nazaretu
7. U Hramu
8. Rubac svete Veronike
9. Crvendać
10. Gospod Bog i sv. Petar
11. Sveti plamen

#### **Betlehemsko djetešce**

Rimski legionar stražario je pred gradskim vratima Betlehema i promatrao dječaka koji se igrao s pčelama i ljljanima. Jednoga sunčanoga dana dječak mu je spasio život donijevši mu vode. Kralj Herod pozvao je u svoju palaču sve dvogodišnje i trogodišnje dječake. Zbog straha od ispunjenja proročanstva, kralj je naredio pokolj dječaka, no jedna je žena uspjela pobjeći sa svojim sinom. Legionar je zatim krenuo u potragu za muškarcem, ženom i djetetom koji su uspjeli pobjeći iz grada. Pronašao ih je u pećini, ali nije ubio dječaka jer je u njemu prepoznao dijete koje mu je spasilo život s nekoliko kapi vode.

#### **U Nazaretu**

Juda i Isus igrali su se i izrađivali ptice od ilovače. Isus je tada imao pet godina. Igrali su se pred radionicom Isusovog oca u Nazaretu. Isus je pričao trgovcima izmišljenu priču o svojim pticama, a Juda je šutio. Sunčevim svjetlom, koje je uhvatio u lokvi vode, Isus je obojio ptice. Ljutiti Juda najprije je nogom zgazio svoje ptice, a

<sup>3</sup> Selma Lagerlöf, *Legende o Kristu*, Naklada Fran, Zagreb, 2001., str. 83.



onda je počeo uništavati i Isusove ptičice. Nesretni Isus pljesnuo je rukama i oživio ptice te ih tako spasio od Jude. Kada je Juda vidio da su Isusove ptičice poletjele, zaplakao je. Shvatio je da je loše postupio. On je istovremeno i volio i mrzio Isusa, kojemu je bio čista suprotnost. Kroz odnos Isusa i Jude u ovoj legendi pokazuje se da treba voljeti i one koji nam nanose nepravdu, jer ljubav je u stanju smekšati i njihova nemilosrdna srca.

### **Crvendać**

Bilo je to u vrijeme kad je Gospodin stvarao svijet. U raj u je upravo bojio ptice. Ponestalo mu je boje. Magarac je dobio duge uši jer je stalno zaboravljao svoje ime. Bog je izgubio strpljenje pa ga je uhvatio za uha i dugo mu ponavljao ime. Time mu je izvukao uši. Kaznio je i pčelu jer je bila sebična. Ubola bi svakoga tko bi htio probati med. Bog joj je zato rekao da će morati umrijeti čim nekoga ubode. Stvorio je i malu, sivu ptičicu i nazvao ju crvendać. Pitala se zašto se tako zove kad je sva siva, ali Bog joj je rekao da mora zaslužiti crveno perje. Crvendać je već dobio i mladunčad, no crvenoj boji nije bilo ni traga. Jednoga je dana ugledao kako trojicu razapinju na križ, a jednome su čak stavili na čelo i krunu od oštra trnja. Skupio je hrabrosti iako je bio malen i izvadio mu je jedan trn, a kap krvi s rassetoga pala je na crvendaćeva prsa te mu je obojila slično perje. Raspeti je na to rekao ptičici: *“Svojom milosrdnošću sad si postigla ono čemu je tvoj rod težio od vremena stvaranja svijeta.”*<sup>4</sup> I tako su crvendaći dobili crvenu boju po prsima i na vratu.

## **JEZIK I STIL LEGENDI O KRISTU<sup>5</sup>**

*Legende o Kristu* ispriповijedane su na jednostavan način. Dijalozi i monolozi na razumljiv način otkrivaju osobine likova i njihova razmišljanja. Autorica ponekad koristi personifikaciju. Tako je, npr. prirodna pojava poput suše prikazana kao misleće biće u legendi o zdencu mudraca. Ona je negativan lik, raduje se uništenju svega što raste. Personifikacija je upotrijebljena i u prikazu palme. Palma jest živo biće, ali biljke vjerojatno ne razmišljaju i ne osjećaju na isti način kao ljudi. Pa ipak, palma je prikazana na taj način: velika palma u pustinji promatra život oko sebe i razmišlja o sudbini ljudi koji prolaze ispod nje.

Uz pripovijedanje događaja te dijaloge i monologe likova spisateljica se poslužila i opisima. Opisi krajolika vrlo su slikoviti i njihova je funkcija da dočaraju atmosferu u kojoj se odvija neki događaj, kao da krajolik također prenosi značenje događaja. Takav je opis neba i zvijezda.

*Legende o Kristu* djelo je tematski i idejno povezano sa snagom vjere u Boga koji je nepresušno vrelo pravde, istine, požrtvornosti i milosrđa. Nepravda i zlo, koje živi u ljudima, mogu biti izbrisani vjerom u ljubav i dobrotu, koja se možda ipak krije u svima.

---

<sup>4</sup> Selma Lagerlöf, *Legende o Kristu*, Školska knjiga, Zagreb, 2000., str. 220.

<sup>5</sup> Grupa autora, *Lektira na dlanu za osnovnu školu 2*, SysPrint, Zagreb, 2006., str. 93.

## JE LI RIJEČ O LEGENDI?

Andre Jolles u svome djelu *Jednostavni oblici* među jednostavne oblike uvrstio je i legednu. Likovi legendi bili su u pravilu sveci koji su već zarana, još u djetinjstvu pokazivali nadnaravne osobine ili se isticali svojim dobrim djelima. Svetac je tako u legendi osoba za kojom se povodi, čije su se vrline nastojale dosegnuti.<sup>6</sup> Isus Selme Lagerlöf nije opisan u svome odricanju, isposničkom i poniznom životu pa stoga naziv legenda nije najprimjereniji za njenu prozu. Njene priče nisu legende ni strukturom: u legendi se plošno niže događaj, bez narativnog zapleta, kulminacije i raspleta. Ona čini odmak od standardne legendske strukture.<sup>7</sup>

Sama riječ *legenda* u jednom svom značenju označuje priče o nekoj povijesnoj osobi, ali s podosta mašte, tako da baš i nije posve sigurno da se sve što se u njima priča doista i dogodilo.<sup>8</sup> Nema pisanih dokaza o točnosti legendi pa ni Crkva ne prihvaća istinitost mnogih legendi o Isusu, o Bogorodici i svecima. No, to im ne umanjuje književno-umjetničku ljepotu.

Autorica ih je nazvala legendama jer se često u legendama pripovijeda o stvarnoj ili izmišljenoj osobi koja je izuzetno važna zbog svojih djela i svoga načina života, po kojima je uzor drugima. U ovome je slučaju to Isus Krist, u kojega se i dandanas mnogi nastoje ugledati. Osim toga, u legendama se isprepliću stvarnost i fantazija, a Isusov je život bio ispunjen čudima: oživio je ptice od ilovače, promijenio izgled trojici mudraca, s nekoliko kapljica vode okrijepio iznemoglog vojnika, palma se sagnula na njegovu zapovijed, provukao se kroz Vrata pravедnosti da bi spasio siromašnu ženu, puhnuo je u rog zvan Glas vladara, što nitko nije mogao. Tako se i u pričama o Kristovu životu, kao i u drugim legendama, miješaju obični i nadnaravni događaji.

## SVJETILJČICA

Sonja Tomić već na samome početku daje uvod u čitanje i to s citatima iz Biblije: *‘I reče Bog: Neka bude svjetlost! I bi svjetlost. I vidje Bog da je svjetlost dobra; i rastavi Bog svjetlost od tame...’*<sup>9</sup>

Autorica kaže da su likovi i događaji u *Svjetiljčici* nadahnuti Biblijom. Oni su djeca njezinih osjećaja i razmišljanja, plod njezinih unutarnjih stanja i potreba. Ljubav i Svjetlost su njezino nadahnuće. Svjetlost je Božje djelo. Želi da čitatelj u ovoj pripovijetki prepozna velikodušnu, dobrotivnu, nesebičnu ljubav koja ne pamti zlo. To

<sup>6</sup> Selma Lagerlöf, *Beletrizacija Biblije*, u: Stjepan Hranjec, *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*, Alfa, Zagreb, 2003.

<sup>7</sup> Selma Lagerlöf, *Beletrizacija Biblije*, u: Stjepan Hranjec, *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*, Alfa, Zagreb, 2003., str. 20.

<sup>8</sup> Diklić, Težak, Zalar, *Primjeri iz dječje književnosti*, DiVič, Zagreb, 1996., str. 90.

<sup>9</sup> Stvaranje – dan prvi (Biblija)

je prava ljubav koja zaslužuje naše štovanje. Zato ju pišemo velikim početnim slovom. Objašnjava pojavu Biblije.<sup>10</sup>

Zatim navodi podatke o ovoj pripovijetki:

*Svjetiljčica* je objavljena 1992. godine u izdanju *Kršćanske sadašnjosti*. Vrijeme je radnje jesen, noć. Mjesto radnje je pustinja. Na samome početku *Svjetiljčica* se javlja u noćnoj tami usred pustinje i svojim plamičkom rastjeruje crnilo pred Učenikom.

### Sadržaj:

1. *Susret*
2. *Čutura*
3. *Živa voda*
4. *Dragulj*
5. *Rat*
6. *Profesor*
7. *Pred uspon*
8. *Uspion*
9. *Najviše košta ništa*
10. *Dvorac*
11. *Učitelj*

### Čutura

Svjetiljčicu bole noge i želi da je Učenik nosi. Kapnu joj suza i plamen zatreperi kao da će se ugasiti. Učenik ne želi ponovno biti u mraku pa ju podigne. Svjetiljčica mu priča priču o čovjeku koji je hodao pustinjom. Nije htio piti vodu, a bio je jako žedan. Čuvao ju je za kasnije. Kada je već bio iznemogao, posegnuo je za čuturicom, ali ona mu se prevrnula i pola vode se prolilo. Bio je ljut, osjećao je srdžbu. To si je stalno predbacivao. Tugovao je i rovao noktima po tlu, a sunce je pržilo i sušilo njegovu kožu i tijelo. Svjetiljčica mu je željela reći da si ne smije nikada predbacivati nešto.

Čovjek je bio previše štedljiv. Kada mu se dogodila nezgoda, bio je previše srdit, nije ništa poduzeo, odmah je pao u očaj koji ga je "progutao". Zanimario je vodu koja mu je ostala u čuturi, a s njom je mogao preživjeti. No, iz te priče Učenik izvlači zaključak te kaže kako bi na njegovu mjestu on popio vodu iz čuturice.

---

<sup>10</sup> Riječ je uzeta iz grčkoga jezika, a znači "knjige". Biblija se sastoji od mnogo različitih knjiga. Te su knjige na različitim mjestima, u vremenskom razmaku od kojih tisuću godina napisali različiti ljudi. Prema vjerovanju kršćana vodio ih je i nadahnjivao Bog. Knjige dijelimo na Stari zavjet (knjige koje izlažu povijest i vjersko mišljenje Božjeg naroda od postanka svijeta do Isusovog rođenja) i Novi zavjet (knjige koje sadrže zapise kršćana iz 1. stoljeća – od Isusovog rođenja do otprilike stote godine poslije Krista). Prema Bibliji tijek povijesti i sudbina naroda odvijaju se po božanskom planu, a u tom planu život pojedinog čovjeka ima svoje čvrsto mjesto i svoj smisao. Bog gradi svoj Božji svijet, ali to ne čini bez čovjekove suradnje. Bog želi ostvariti veliku obitelj čovječanstva, bratstvo i prijateljstvo među svim ljudima utemeljeno na ljubavi Božjoj. Ona je velika knjiga čovječanstva koja stoljećima nadahnjuje najveće umjetnike svijeta (Dante, Michelangelo, Meštrović...)

### Dragulj

Učenik kaže da nema ništa za darivati Boga, a Svjetiljčica mu na to ispriča priču o bogatunu. Postio je, a jedanput godišnje se i bičevao pa boli prikazivao za svoje susjede. Jednoga dana Bog je pustio bradu i odjenuo haljine bijednika, uzeo štap i torbu pa koračao između kuća. Djeca i golubovi su se okupljali oko njega, a bogataš je optužio gradsku upravu i državu što se nisu pobrinuli za siromaha. Nahranio ga je i napojio. Iz te situacije možemo iščitati Isusovu poruku: "Gladne nahranite!"

Svi su jeli i pili, nitko nije opazio da je tanjur pred djedicom čist, a čaša prazna, niti je tko primijetio kad je otišao. Bog zatim odlazi k ubogoj udovici s dječakom. Dječak uze starca za ruku i pozove ga u kuću. Djetetova ga je majka lijepo primila, stavila najljepši stolnjak. Prvo su njemu dali hranu. Dijete upozorava da se moraju prije jela pomoliti Bogu. Naziva ga *tatom Bogom*. Starac odlazi, a dijete mu reče: "Ostani s nama jer će večer". Ta nas rečenica podsjeća na pjesmu koja se često pjeva za vrijeme svete Mise "Ostani s nama jer mračni se...". Starac kaže: "Ja Jesam s vama i kad ti se čini da me nema. Ja Jesam." Prije odlaska ostavio je dječaku vrećicu punu šarenih kamenčića koji su zapravo bili dragulji.

### Profesor

Učenik priča o profesoru koji je živio u njihovoj ulici. Bio je drag, blag i pametan, no nije znao što je to ljubav, a samo ga je ona zanimala. Ispitivao je ljude što je ljubav. Čitao je knjige, tražio odgovore na to pitanje. Učenik kaže da je ljubav kad on dođe Medenoj da ju tješi kad je potrebno, kad se šali kako bi ju nasmejao ako je tužna. Jednoga je dana profesor pokisnuo, smrznuo se vani. Učenik i Medena naišli su na njega, unijeli ga u kuću i brinuli se za njega. Tako je spoznao što je to ljubav. Neki ljudi jednostavno nisu spoznali ljubav, nisu je primili ni od koga. Ljubav nam pomaže u teškoćama, ona nas čini sretnima, ona nam olakšava život i stoga trebamo primati i davati ljubav.

### KRAJ:

*"Ako jedne tamne noći, dok šećeš ulicom snenoga grada, kraj tebe neka treptava iskra sklizne u tamu, ne daj da te zavedu! Nije to krijesnica, već Učenik što Učitelju sa*

*Svjetiljčicom hita.*

*Zastani!*

*Poslušaj!*

*To se pustinja pod njegovom stopom talasa. To pješćana zrnca šumore. Kao more..."*

Tema je djela Učenikov put do Pravoga Svjetla te čovjekove kušnje na tome putu. Put kroz život koji je pun patnje i teškoća.

Ljubav je osnovni motiv u pripovijetki. Likovi svojim postupcima, razmišljanjima i odnosima prema drugim likovima dokazuju da nose u sebi ljubav o kojoj govori apostol Pavao.

## BIBLIJSKI MOTIVI U *LEGENDAMA O KRISTU I U SVJETILJČICI*

Prvo ću navesti motive koji se javljaju u djelu Selme Lagerlöf, a zatim motive koji se javljaju u djelu Sonje Tomić.

U objašnjavanju tih motiva poslužila sam se *Leksikonom ikonografije liturgike i simbolike zapadnog kršćanstva*.<sup>11</sup>

U *Legendama o Kristu* javljaju se ovi motivi:

### ❖ BOŽIĆ

Božić je blagdan Kristova rođenja. Slavi se 25. prosinca. Na taj dan svaki svećenik ima pravo služiti tri mise.

### ❖ ISUS, MARIJA I JOSIP

Marija i Josip javljaju se u Bibliji kao Isusovi roditelji.

### ❖ HARFA

Harfa je poznata oznaka kralja Davida. Postala je i simbol Knjige psalama i napjeva u čast Božju. O harfi se kao o glazbalu božanske glazbe govori i u Otkrivenju gdje se opisuju 24 Starca koji sjede oko Božjeg prijestolja s harfama u ruci. Sveti Augustin u svojim propovijedima tumači 10 zapovijedi Božjih uspoređujući ih s 10 žica Davidove harfe.

### ❖ ANĐELI

Anđeli su nevidljiva bića, Božji klanjatelji i služitelji, njegovi glasnici, prenositelji ili izvršitelji njegove volje na zemlji, među ljudima. Tada se pojavljuju u vidljivome, ljudskom liku kao nepoznati stranci, gosti, mladići. Oni nekoga obavješćuju, opominju, poučavaju, prate, štite, čuvaju, kažnjavaju pa čak i ubijaju. Biblijska angelologija razlikuje anđele po funkcijama i hijerarhiji, a predočuje ih kao *nebesku vojsku*, ali im ne utvrđuje broj. U slikarstvu su prikazani kao lijepi mladići obučeni u bijele haljine. S krilima se prvi put javljaju u petom stoljeću. Krila su im isprva bila bijela, a u kasnom srednjem vijeku postala su zlatna ili šarena.

### ❖ CAR AUGUST

Rimski car u vrijeme Isusovog rođenja.

*U one dane izađe naredba cara Augusta da se provede popis svega svijeta. Bijaše to prvi popis izvršen za Kvirinijeva upravljanja Sirijom. (Lk 2, 1)*

### ❖ KRUH

Kruh je uvijek bio sveopći simbol uzdržavanja života. U Starom je zavjetu kruh bio znak Božje providnosti, brige i podrške izraelskom narodu.

### ❖ KRALJ HEROD

U *Legendama o Kristu* javlja se baš kao i u Bibliji – kao okrutan kralj koji izdaje zapovijed da se poubijaju sva djeca.

---

<sup>11</sup> Grupa autora, *Leksikon ikonografije liturgike i simbolike zapadnog kršćanstva*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2000.

*Vidjevši da su ga mudraci izrugali, Herod se silno rasrdi i posla poubijati sve dječake u Betlehemu i po svoj okolici, od dvije godine naniže – prema vremenu što ga razazna od mudraca. (Mt 2, 16-17)*

❖ GOLUBICA

Motiv golubice javlja se i kod Sonje Tomić tako da ću ga opisati detaljnije na narednim stranicama.

❖ BETLEHEM

Betlehem je mjesto Isusovog rođenja.

*Čim anđeli otiđoše od njih na nebo, pastiri stanu poticati jedni druge: "Hajdemo dakle do Betlehema. Pogledajmo što se dogodilo, događaj koji nam obznani Gospodin." I pohite te pronađu Mariju, Josipa i novorođenče gdje leži u jaslama. (Lk 2, 15-16)*

❖ JERUZALEM

Jeruzalem je religiozno, kulturno i političko središte Židova.

*Kad je sutradan silan svijet koji dođe na Blagdan čuo da Isus dolazi u Jeruzalem, uze palmine grančice i iziđe mu u susret. Vikahu: "Hosana! Blagoslovljen Onaj koji dolazi u ime Gospodnje! Kralj Izraelov." (Iv 12, 12-14)*

❖ MUDRACI

U Bibliji se mudraci spominju nakon Isusovog rođenja.

*Kad se Isus rodio u Betlehemu judejskome u dane Heroda kralja, gle, mudraci se s Istoka pojaviše u Jeruzalemu raspitujući se: "Gdje je taj novorođeni kralj židovski? Vidjesmo gdje izlazi zvijezda njegova pa mu se dođosmo pokloniti." (Mt 2, 1-2)*

❖ POHLEPA

*A bludnost i svaka nečistoća ili pohlepa neka se i ne spominje među vama, kako dolikuje svetima! Ni prostota, ni ludorija, ni dvosmislica, što se ne priliči, nego radije zahvaljivanje! Jer dobro znajte ovo: nijedan bludnik, ili bestidnik, ili pohlepnik – taj idolopoklonik – nema baštine u kraljevstvu Kristovu i Božjemu. (Ef 5, 3-5)*

❖ JUDA

Juda Iškariotski bio je apostol i izdajnik. Izdao je Krista za trideset srebrnjaka. Izdaju je izvršio u noći nakon Kristove molitve na Maslinskoj gori.

*Tada jedan od dvanaestorice, zvan Juda Iškariotski, pođe glavarima svećeničkim i reče: "Što ćete mi dati i ja ću vam ga predati." A oni mu odmjeriše trideset srebrnjaka. Otada je tražio priliku da ga preda. (Mt 26, 14-16)*

❖ MAJKA, MAJČINSKA LJUBAV

Motiv majke ovdje je jako izražen baš kao i u Bibliji. Dovoljno je da se samo prisjetimo scene kada Isus umire na križu, a Marija pod križem plače za svojim sinom.

❖ HRAM

Poznata nam je priča o Isusovom dolasku u Hram koji je na sličan način opisala i Selma. I u Selminoj pripovijetki Isus je imao tada dvanaest godina, baš kao i u Bibliji.

*Kad mu bijaše dvanaest godina, uzidoše po običaju blagdanskome. (Lk 2, 42)*

*Nakon tri dana našoše ga u Hramu gdje sjedi posred učitelja, sluša ih i pita. Svi koji ga slušahu bijahu zaneseni razumnošću i odgovorima njegovim. (Lk 2, 46-48)*

❖ MOJSIJE

Mojsije je prvi vjerski, kulturni, pravni, društveni, politički i vojni organizator i vođa Izraelaca, od njihova bijega u Egipat, pa tijekom putovanja kroz pustinju do njihovog

ulaska u obećanu zemlju – Palestinu (Kanaan). On je i posrednik između Boga i izabranog naroda. Živio je u XIII. stoljeću prije Krista. Židovska, a tako i srednjovjekovna kršćanska tradicija pripisivale su mu autorstvo Pentateuha (Petoknjižja – prvih pet knjiga Staroga zavjeta).

#### ❖ ABRAHAM

Po Bibliji, Abraham je praotac židovskoga naroda. U ikonografiji se označava kao sijedi starac, duge kose i brade. Poznata nam je priča iz Biblije kada je Abraham žrtvovao svoga sina jedinca – Izaka. Anđeo ga je spriječio u tome tako da je umjesto sina ipak žrtvovao ovna. Bog ga je nakon toga ponovno blagoslovio i dao mu velika obećanja glede njegovoga potomstva.

#### ❖ SALOMON

Salomon je Davidov sin i jedan od najslavnijih izraelskih kraljeva. On u Bibliji moli Boga za dar mudrosti i sagradio je prvi Hram.

*Bijaše milo Jahvi što je Salomon to zamolio. Zato mu Jahve reče: "Jer si to tražio, a nisi iskao ni duga života, ni bogatstva, ni smrti svojih neprijatelja, nego pronicavost u prosuđivanju pravice, evo ću učiniti po riječima tvojim: dajem ti srce mudro i razumno, kakvo nije imao nitko prije tebe niti će ga imati itko poslije tebe, ali ti dajem i što nisi tražio: bogatstvo i slavu kakve nema nitko među kraljevima. I ako budeš stupao mojim putovima i budeš se držao mojih zakona i zapovijedi, kao što je činio tvoj otac David, umnožit ću tvoje dane."* (Ljetopisi II 1, 10-14)

#### ❖ JANJE

Kao što je janje žrtvena životinja židovske Pashe, ono je u prenesenom smislu prije svega slika Kristove žrtve, samoga Krista.

#### ❖ SIROMAŠTVO

Siromašni zauzimaju važno mjesto u Bibliji. Ako mudrosne knjige smatraju ponekad siromaštvo posljedicom nerada, proroci znaju da su siromasi prije svega potlačeni, pa traže pravo za sebe i malene, i za potrebne (Iz 10,2; Job 34,28s; Jak 2,2s). Siromasi su uglavnom bili Izraelci podložni volji Božjoj. Sam Isus daje primjer siromaštva i poniznosti. Poistovjetio se s malenima i poniznima.

*Blago siromasima duhom: njihovo je kraljevstvo nebesko!* (Mt 5, 3)

#### ❖ RASPELO

Liturgijski i devocionalni predmet (kip ili slika) koji prikazuje križ s pribijenim Kristovim tijelom.

#### ❖ VERONIKIN RUBAC

Žena iz Evandjelja koju je Krist izliječio od krvarenja. Kada je nosio križ prema Kalvariji, ona se sažalila nad njim i pružila mu svoj rubac kako bi obrisao znoj sa svoga krvavoga lica. Nakon toga na rupcu se čudom pojavio vjeran otisak Isusovog lica. Kao relikvija pod imenom *Volto santo* (tal. sveto lice) bila je u crkvi sv. Petra u Rimu predmet velike pobožnosti hodočasnika.

#### ❖ GUBA

Isus je ozdravljao bolesnike. Tjelesno je ozdravljenje znak dubinskoga ozdravljenja. Oproštenje grijeha već uključuje obećanje ozdravljenja jer su se bolesti smatrale posljedicom grijeha koji je učinio bolesnik ili njegovi roditelji. Isus je ponekad činio čuda iz sućuti. Cilj je čuda osobito da utvrđuje vjeru.

*Kad gle, doniješe mu uzetoga koji je ležao na nosiljci. Vidjevši njihovu vjeru, reče Isus uzetomu: "Hrabro, sinko, otpuštaju ti se grijesi!" (Mt 9, 2)*

*Kad je Isus sišao s gore, pohrli za njim silan svijet. I gle, pristupi neki gubavac, pokloni mu se do zemlje i reče: "Gospodine, ako hoćeš, možeš me očistiti." (Mt 8, 1-2)*

#### ❖ PILAT

Upravitelj koji je na nagovor Židova dao izbičevati Isusa i osuditi ga na smrt.

*A Pilat ponovno iziđe i reče im: "Evo vam ga izvodim da znate: ne nalazim na njemu nikakve krivice." (Iv 19, 4)*

#### ❖ UČENICI

Učenici je novi izraz za kršćane u nekim ulomcima Djela apostolskih. U Evandelju se navodi da je Isus imao dvanaesticu učenika.

*Dozva dvanaesticu svojih učenika i dade im vlast nad nečistim dusima: da ih izgone i da liječe svaku bolest i svaku nemoć. A ovo su imena dvanaestorice apostola: prvi Šimun, zvan Petar, i Andrija, brat njegov; i Jakov, sin Zebedejev, i Ivan, brat njegov; Filip i Bartolomej; Toma i Matej carinik; Jakov Afejev i Tadej; Šimun Kananaj i Juda Iškariotski, koji ga izda. (Mt 10, 1-4)*

Broj dvanaest je ostvarenje novoga Božjega naroda, onih koji vjeruju u Krista. Kao što dvanaest plemena izražava sav starozavjetni Božji narod tako dvanaest Isusovih učenika znači cjelokupnu Crkvu.

#### ❖ KRŠTENJE

Krštenje je jedan od sedam svetih sakramenata. U prvim se stoljećima krštenje obavljalo uranjanjem u vodu, a sada se obavlja polijevanjem. U prvom razdoblju kršćanstva krstili su se uglavnom odrasli, a od VI. stoljeća krste se već i djeca. Umjesto djeteta odgovore daju roditelji ili kum (kao svjedok), a dijete ta obećanja samo obnavlja kada odraste, u sakramentu potvrde.

#### ❖ LJILJAN

Ljiljan je znak čistoće, i stoga je postao cvijetom blažene Djevice Marije. Izvorno, u ranoj kršćanskoj umjetnosti, ljiljan se pojavljuje kao oznaka svetih djevoja. Ljiljan među trnjem osobit je znak bezgrješnog začeća blažene Djevice Marije, koja je očuvala svoju neporočnost usred grješnoga svijeta. Jedan se događaj iz života blažene Djevice Marije posebno povezuje s ljiljanom, a to je Navještenje. Na mnogim prikazima Navještenja iz doba renesanse arkandeo Gabrijel drži u ruci ljiljan, ili je ljiljan stavljen u vazru na prostoru između Marije i anđela. Zbog toga je ljiljan također simbol arkandela Gabrijela.

#### ❖ SVETI PETAR

Bio je Isusov vjerni učenik.

*Na to će mu Petar: "Gospodine, a zašto sada ne bih mogao poći za tobom? Život ću svoj položiti za tebe!" (Iv 13, 37)*

#### ❖ MAGARAC

*"A Isus nađe magarčića i sjedne na nj kao što je pisano..." (Iv 12, 14)* U Bibliji se često spominje ova životinja. Već pri samome Kristovom rođenju, Marija je Isusa nosila u naručju, a jahali su na magarcu.

#### ❖ PAKAO

Pakao je po kršćanskoj klasičnoj doktrini stanje i mjesto vječnih muka za grješnike.



## ❖ ISUS KRIST

Krist je središnja ličnost kršćanske ikonografije, uz koju je vezano ovo povijesno i teološko nazivlje: Isus iz Nazareta, Krist, Emanuel, Sin Božji, Riječ, Mudrost Božja, Jaganjac Božji, Sin čovječji, Otkupitelj, Spasitelj, Gospodin, Učitelj, Kralj, Pastir.

## ❖ PČELA

Zbog svoje marljivosti pčela je postala simbolom djelovanja, radišnosti, rada i reda. Kako proizvodi med, smatra se slikom slasti i rječitosti. Košnica je također slika pobožne i složne zajednice. Sveti Ambrozije uspoređuje Crkvu s košnicom, a kršćane s pčelama koje rade neumorno i uvijek ostaju vjerne svome domu. Kako, prema drevnoj legendi, pčela nikada ne spava, naknadno je postala slikom kršćanske budnosti i revnosti u stjecanju kreposti.

## ❖ VJENČANJE

Jedan od sedam svetih sakramenata.

## ❖ KRIŽ

Znak križa ne označava bilo koji križ, već upravo onaj križ na kojem je Isus bio ponižavajuće raspet, osuđen kao pobunjenik koji se izdavao za Boga i *Kralja židovskog*.

## ❖ ISUSOV GROB

Isus je umro na Veliki petak i na taj dan nema mise. Marija Magdalena je prva vidjela da je Isusov grob prazan.

*Prvog dana u tjednu rano ujutro, još za mraka, dođe Marija Magdalena na grob i opazi da je kamen s groba dignut. (Iv 20,1)*

## ❖ VELIKA SUBOTA

*Sjeti se da svetkuješ dan subotnji. (Izl 20, 8)*

## ❖ PALMA

Kod Rimljana palma od davnine slovi kao znak pobjede. To je značenje preneseno i u kršćansku simboliku gdje palmina grana podsjeća na pobjedu mučenika nad mukama i smrću. Mučenici se često prikazuju s palmom uz sredstvo kojim su bili mučeni, ili imaju samo palmu umjesto takva sredstva.

U *Svjetiljčici* se javljaju ovi motivi:

## ❖ PAVAO

Lik sv. Pavla najpoznatiji je od svih likova Kristovih sljedbenika iz prvog stoljeća. Rođen je u Tarzu, a zvao se Savao (Šaul). Savao je bio prisutan kao službeni svjedok prilikom kamenovanja sv. Stjepana, prvog đakona u Crkvi, a zatim je krenuo prema Damasku s ovlaštenjem da rasprši malu kršćansku zajednicu u tom gradu. Napisao je niz poslanica prvim kršćanskim općinama i pojedincima. Predaja tvrdi da je mučen u Rimu te pogubljen mačem.

## ❖ POSLANICE

Poslanice su upućivali apostoli prvim kršćanskim zajednicama i uvrštene su u Novi zavjet. Sedam poslanica Novoga zavjeta, koje nisu od sv. Pavla, dosta su brzo skupljene u zasebnu zbirku, premda nisu istoga podrijetla: jedna je sv. Jakova, jedna sv. Jude, dvije sv. Petra i tri sv. Ivana. Zovu se od starine *katoličke*, možda stoga što

većinom nisu upravljene pojedinim zajednicama ili osobama, nego se više odnose na kršćane općenito.

Pavlove su poslanice odgovori na konkretne situacije. Riječ je o stvarnim pismima, uvjetovanim ondašnjim obrascima, ali ne o posve privatnim pismima ili čisto literarnim poslanicama, nego o izlaganjima koje Pavao upućuje konkretnim čitateljima i preko njih svim Kristovim vjernicima.

#### ❖ SKROMNOST

Isus nam je sam svojim životom pokazao što znači živjeti skromno. Skromnošću se isticao i sv. Franjo.

#### ❖ PLAMEN

Plamen u Bibliji najčešće predstavlja silazak Duha Svetoga.

#### ❖ PUSTINJA

Pustinja se u Bibliji navodi kao mjesto Isusove kušnje.

*Duh tada odvede Isusa u pustinju da ga đavao iskuša. I propostivši četrdeset dana i četrdeset noći, napokon ogladnje. (Mt 4, 1-2)*

#### ❖ SAN

Motiv sna često se javlja u Bibliji. To možemo vidjeti i u ovom primjeru: *A pošto oni otiđoše, gle, anđeo se Gospodnji u snu javi Josipu: "Ustani, reče, uzmi dijete i majku njegovu te bježi u Egipat i ostani ondje dok ti ne rekнем jer će Herod tražiti dijete da ga pogubi!" On ustane, uzme noću dijete i majku njegovu te krene u Egipat. (Mt 2, 13-15)*

#### ❖ GOLUBICA

Golubica je u ranoj kršćanskoj umjetnosti bila simbolom čistoće i mira. U izvještaju o potopu, golubica koju je Noa pustio iz korablje donijela je maslinovu grančicu i time najavila da su se vode povukle i da se Bog izmirio s ljudima. U Mojsijevu zakonu golubica se proglašava čistom životinjom. Stoga se ona prinosi u obredu očišćenja nakon rođenja djeteta. U ikonografiji, sveti Josip često nosi u kavezu dvije bijele golubice u prizorima prikazanja u hramu. No, najvažnija je primjena golubice u kršćanskoj umjetnosti u vezi s prikazivanjem Duha Svetoga. Ta se simbolika najprije javlja u izvještaju o Isusovom krštenju. *I posvjedoči Ivan: "Promatrao sam Duha gdje s neba silazi kao golub i ostaje na njemu."* (Iv 1, 32)

Kao simbol Duha Svetoga golubica se javlja u prikazivanju Trojstva, krštenja Isusova i navještenja Marijina. Sedam golubica predstavlja sedam Božjih duhova ili sedmerostruki milosni dar Duha Svetoga.

#### ❖ MOLITVA

Nakon posljednje večere Krist se s apostolima povukao na molitvu u Getsemanski vrt, na Maslinsku goru i tamo je molio: *Oče! Ako hoćeš, otkloni ovu čašu od mene. Ali ne moja volja, nego tvoja neka bude!* (Lk 22, 42) I svojim je učenicima rekao: *Molite da ne padnete u napast!* (Lk 22, 40)

#### ❖ JABUKA

U latinskom jeziku ista riječ, *malum*, označuje *jabuku* i *zlo*. Iz te se okolnosti razvila legenda da je stablo spoznaje dobra i zla nasred edenskog vrta, s kojega je Adamu i Evi bilo zabranjeno uživati plodove, bila upravo jabuka.

No, jabuka također označava Krista, novog Adama, koji je na se preuzeo teret ljudskih grijeha. Zato jabuka, kad se javlja u Adamovoj ruci predstavlja grijeh, a u Kristovim rukama predstavlja plodove spasa.

#### ❖ ISTIČNI GRIJEH

To je grijeh u kojem se, po tradicionalnoj teologiji, rađaju svi ljudi jer, potječući od Adama, sudjeluju u njegovu grijehu neposluha prema Bogu. Krist je donio oslobođenje, otkupljenje od tog grijeha, a pojedinci se istočnog grijeha oslobađaju sakramentom krštenja.

#### ❖ VODA

Voda je znak pranja i čišćenja. U tom se značenju upotrebljava kod sakramenta krštenja, koji predstavlja ispiranje grješnosti i ulazak u novi život. Time ona označuje i nevinost.

#### ❖ LJUBAV

Ljubav je jedna od najčešćih krjeposti koja se javlja u Bibliji. I sam Isus se naziva Ljubavlju.

*Budite dakle nasljedovatelji Božji kao djeca ljubljena i hodite u ljubavi kao što je i Krist ljubio vas i sebe predao za nas kao prinos i žrtvu Bogu na ugodan miris. (Ef 5, 1-3)*

#### ❖ SOTONA

Izvori kršćanske demonologije nalaze se u nasljeđu starozavjetnih vjerovanja, nastavljaju se u riječima i postupcima Kristovim, u izvještajima Evanđelja, u mislima apostolskih poslanica i u viđenjima Apokalipse. Sotona i zli dusi shvaćeni su kao osobe s inteligencijom, s inicijativom, moći i mogućnostima djelovanja koje idu dotle da mogu i opsjednuti ljude, mučiti ih duševno i tjelesno i čak upravljati djelovanjem opsjednutih. Njih uvijek karakterizira otpor i pobuna u odnosu prema Božjem autoritetu i uloga varke, zlobe, spleta i zavoda u odnosu prema ljudima.

#### ❖ PRAVI PUT

Isus je Put ukoliko objavljuje Oca, jer nam pokazuje put k Ocu. On je jedini pristup Ocu, jer od Oca dolazi i k njemu ide, a ipak je jedno s njime. *Put* označava čovjekov način života.

*Uđite na uska vrata! Jer široka su vrata i prostran put koji vodi u propast i mnogo ih je koji njime idu. O kako su uska vrata i tijesan put koji vodi u Život i malo ih je koji ga nalaze! (Mt 7, 13-14)*

*Vi što se bojite Gospoda, očekujte njegovu milost i ne skrećite s pravoga puta, da ne propadnete. (Sir 2, 7)*

#### ❖ GLAS S NEBA

Glas s neba pojavljuje se i u Bibliji.

*I eto glasa s neba: "Ovo je Sin moj, Ljubljeni! U njemu mi sva milina!" (Mt 3, 17)*

#### ❖ UČITELJ

Isus se u Bibliji mnogo puta naziva Učiteljem.

#### ❖ SVJETLO

*Ja sam svjetlost svijeta; tko ide za mnom, neće hoditi u tami, nego će imati svjetlost života. (Iv 8, 12)* U skladu s tim Kristovim riječima, svjetlo označava samoga Krista.

## ZAKLJUČAK

Možemo primijetiti da se u *Legendama o Kristu* pojavljuje više biblijskih motiva nego u *Svjetiljčici* što nije iznenađujuće jer je *Svjetiljčica* manja opsegom nego *Legende o Kristu*, a time ima i manji broj pripovijetki.

*Legende o Kristu* opisuju Isusov život od rođenja do njegove smrti pa imamo mnogo konkretnih motiva dok se u *Svjetiljčici* javljaju više apstraktni motivi.

Selma je legende pisala prema sjećanjima na bakine priče i prema jednom starom švedskom udžbeniku u kojem su neke od njih ispričane strahovito dosadno i s mnogo poučavanja, ali i prema kazivanjima koja je čula za svojih putovanja po južnoj Italiji i Palestini. Najvažnije je od svega da je Selma u njih unijela svoju dušu i svoju književnu vještinu i time ih učinila zanimljivima. Njena knjiga *Legende o Kristu* odlikuje se jednostavnošću, simbolikom i snažnim moralnim poticanjem.<sup>12</sup>

Odmah po krštenju Hrvata, od sedmoga stoljeća pa nadalje, Biblija je snažno prožela sve vidove hrvatskoga života. Sva je hrvatska tradicijska kultura oslonjena na Božje zapovijedi. Brojevi 1, 3, 4, 7, 12, 100 usustavljeni su kao simboli. Starozavjetni Jahve često poprima sasvim ljudsko značenje, a da mu se ne oduzima nadnaravna, božanska bit.<sup>13</sup>

Biblija je učvrstila hrvatski rječnik, sintaksu, stilistiku i opću kulturnu sliku. I u svakodnevni su govor dospjeli mnogi biblijski stilistički ukrasi i poprimili svakodnevni i uobičajeni iskaz.<sup>14</sup>

Često su i likovi hrvatskih priča biblijski likovi (Adam i Eva, Kajin i Abel, anđeli, zmija, Noa, Josip, Juda, David, Ivan Krstitelj, Krist, Marija, apostoli).<sup>15</sup>

U *Svjetiljčici* Sonje Tomić nije važna žanrovska odrednica, već poruka što ju djelo odašilje. Ona gradi poruke te ih obilato potkrjepljuje ulomcima iz Biblije.<sup>16</sup> Njena je knjiga odgojna, kršćanska misao koja ukazuje na ljubav, plemenitost i vjeru. Iz svih tekstova izbija dobrota i ljubav prema bližnjima.

Kao što sam rad započela riječima iz Novoga zavjeta, tako bih ga sada htjela i završiti riječima iz još jednoga psalma:

*Nemoj se žestiti na opake,  
zavidjet nemoj pakosnicima:  
kao trava brzo se osuše,  
ko mlada zelen brzo uvenu.  
U Jahvu se uzdaj i čini dobro,  
da smiješ stanovati u zemlji  
i živjeti u miru.  
Sva radost tvoja neka bude Jahve:*

<sup>12</sup> Selma Lagerlöf, *Gösta Berling*, Zagreb, 1994., str. 385.

<sup>13</sup> Ivan Šetak, *Religijske teme u književnosti*, Zagreb, 2001., str. 84.

<sup>14</sup> Isto, str. 87.

<sup>15</sup> Isto, str. 88.

<sup>16</sup> Sonja Tomić, *Pokušaj reevangelizacije*, u: Stjepan Hranjec, *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*, Alfa, Zagreb, 2003., str. 122.

*on će ispuniti želje tvoga srca!  
Prepusti Jahvi putove svoje,  
u njega se uzdaj, i on će sve voditi. (PSALAM 37)*

## LITERATURA

- Anić, Vladimir (1991.), Rječnik hrvatskog jezika. Zagreb: Novi liber.  
 Babić, Ham, Mogoš, (2005.), Hrvatski školski pravopis. Zagreb: Školska knjiga.  
 Grupa autora (2006.), Lektira na dlanu za osnovnu školu 2. Zagreb: SysPrint.  
 Grupa autora (2000.), Leksikon ikonografije liturgike i simbolike zapadnog  
 Grupa autora (2000.), Život i škola. Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Osijek, , br. 4.  
 Grupa autora, (1996.), Primjeri iz dječje književnosti. Zagreb: DiVič.  
 Hranjec, Stjepan (2003.), Kršćanska izvorišta dječje književnosti. Zagreb: Alfa.  
 Lagerlöf, Selma (1994.), Legende o Kristu. Zagreb: Slon.  
 Lagerlöf, Selma (1994.), Gösta Berling. Zagreb: Školska knjiga.  
 Lagerlöf, Selma (2000.), Legende o Kristu. Zagreb: Školska knjiga.  
 Lagerlöf, Selma (2001.), Legende o Kristu, Zagreb: Naklada Fran.  
 Lagerlöf, Selma (2004.), Legende o Kristu. Varaždin: Katarina Zrinski d.o.o.  
 Novi zavjet i psalmi (1991.), Zagreb: Kršćanska sadašnjost.  
 Pintarić, Ana (1999.), Bajke. Osijek: MH.  
 Šestak, Ivan (2001.), Religijske teme u književnosti. Zbornik radova međunarodnog simpozija održanog u Zagrebu 9. prosinca 2000., Zagreb.  
 Težak, Babić, (2002.), Gramatika hrvatskog jezika. Zagreb: Školska knjiga.  
 Tomić, Sonja (1999.), Svjetiljčica i odabrane priče. Zagreb: Kašmir promet.  
 Uskoković, Davor (2006.), Vodič kroz lektiru za više razrede osnovne škole. Zagreb: Mozaik knjiga.  
 Zlatni danci 5 (2004.), Kršćanstvo i dječja književnos. Osijek: Filozofski fakultet. kršćanstva. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

UDK: 821.163.42.09

821.113.6.09

Expert Paper

Received on: 21.03.2008.

**Mihaela Čurić\***

## BIBLICAL MOTIFS IN THE WORKS OF SONJA TOMIĆ AND SELMA LAGERLÖF

**Summary:** *Biblical motifs can be used as good examples in the upbringing of children, which was the reason for writing this paper. Biblical motifs that occur in the works Legends of Christ and Little Flame have been noted in my work. These stories are characterized by simplicity and strong moral inspiration. Biblical motifs found in these works have been explained and illustrated with quotations from the New Testament. This work is a reminder that children need to get the basis for the future from books that are filled with love and good morals.*

**Key words:** *Bible, legends, motifs, parables, saints, Jesus Christ, upbringing, morals*

---

\* Mihaela Čurić, prof., Srednja strukovna škola Braće Radića, Đakovo

UDK 821.163.42.09

81.373.7

Stručni članak

Članak primljen: 21. travnja 2008.

Svetlana Filaković \*

## FRAZEOLOGIJA U DJELIMA IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ

**Sažetak:** U radu se istražuje frazeologija na početku 20. stoljeća, koju je Ivana Brlić-Mažuranić ugradila u svoja najpoznatija prozna djela. Frazeologija je proučavana, i kao lingvistička disciplina koja proučava frazeme, i kao tehnika izražavanja svojstvena navedenoj književnici. Proučen je strukturni i semantički aspekt frazema te zaključeno kako je autoričina frazeologija razgovornoga stila.

**Cljučne riječi:** Ivana Brlić-Mažuranić, frazeologija, frazem, razgovorni stil

## UVOD

Kada se o Ivani Brlić – Mažuranić pisalo u našoj literaturi, pozornost se posvećivala, uglavnom, interpretativnom pristupu njezinim književnim djelima, dok je pristup jeziku same autorice ostajao, pomalo, marginaliziran.<sup>1</sup> Upravo ta činjenica potaknula me da autoričinim najrelevantnijim književnim djelima pristupim s jezičnoga stajališta i u istima istražim i proučim frazeologiju s početka 20. stoljeća koju je autorica ugradila u svoj književni opus.

U frazemsku su analizu ušla književna djela namijenjena mlađim čitateljima,<sup>2</sup> kojima je autorica stekla afirmaciju, kako u našoj, tako i u europskoj dječjoj književnosti.

Rad obuhvaća tri veće cjeline. Prvi dio donosi biobibliografiju autorice i društveno-političke prilike u kojima je stvarala, drugi dio teorijski je pristup frazeologiji s posebnim osvrtom na značajke autoričine frazeologije, dok u završnom dijelu rada donosim mali frazeološki rječnik, to jest popis frazema<sup>3</sup> ilustriranih citatima iz prethodno navedenih književnih djela.

\* Svetlana Filaković, prof. hrvatskog jezika i književnosti

<sup>1</sup> Doprinos na tom području dali su Stjepan Babić studijom *Jezik Ivane Brlić – Mažuranić, za autentične tekstove hrvatskih pisaca*, u: "Jezik", br. 3, Zagreb, 1995 i Ljiljana Kolenić u svojoj povijesti hrvatske frazeologije *Riječi u svezama*, Matica hrvatska, Osijek, 2006.

<sup>2</sup> Frazeološka analiza obuhvatila je njezine zbirke bajki *Priče iz davnine* i *Basne i bajke*, dječje romane *Jaša Dalmatin*, *potkralj Gudžerata* i *Čudnovate zgođe šegrta Hlapića* te zbirku pripovijedaka *Male pripovijetke*

<sup>3</sup> Svi frazemi obrađeni su abecednim redom pod prvom riječi, tj. mehaničkim kriterijem. Više o tome vidjeti u: Lana Hudaček, Milica Mihaljević, *Frazeologija u općem rječniku*, u: "Filologija", br. 28, Zagreb, 1997.

U posljednje vrijeme velika se pozornost posvećuje frazeološkoj problematici i proučavanju frazeologije naših najvećih književnika.<sup>4</sup> Ovaj je rad pokušaj da se osvijetli još jedan aspekt stvaralaštva Ivane Brlić – Mažuranić i na taj način da skroman doprinos dijelu jezikoslovlja koji se bavi frazeološkom problematikom.

## FRAZEOLOGIJA I FRAZEM

### Frazeologija

Termin frazeologija (grč. *phrasis* 'izraz', *lógos* 'riječ, govor') ima dva značenja. Prvo se odnosi na *lingvističku disciplinu, dio lingvistike, u kojoj se proučavaju i opisuju frazemi ili frazeologizmi, to jest ustaljeni višечlani izrazi u jeziku koji se u govoru reproduciraju kao cjelina i kod kojih značenje nije zbroj značenja pojedinih sastavnica, dok drugo predstavlja način i tehniku izražavanja, odnosno strukturiranja teksta koji su svojstveni nekom piscu.*<sup>5</sup>

Zanimanje za predmet frazeologije javlja se još u srednjem vijeku kada se 1500. pojavila prva zbirka o neraščlanjivim svezama riječi (poslovice, uzrečice i veze riječi prenesenoga značenja zapisane u tekstovima raznih pisaca ili primjenjivane u latinskome i grčkome jeziku) Erazma Roterdamskoga. Njegov se primjer slijedi i u 16. stoljeću, u europskim se zemljama prikupljaju narodne uzrečice. Uskoro se u okviru znanosti o folkloru razvila i posebna disciplina pod imenom *paromiologija*, kojoj je zadatak bio da potiče na prikupljanje i objašnjavanje proverbija, narodnih poslovice i uzrečica – jezičnih jedinica koje danas ubrajamo u frazeme.<sup>6</sup>

No frazeologija, kao jedna od najmlađih lingvističkih disciplina, počela se razvijati iz leksikologije tek sredinom prošloga stoljeća, nakon 1947., kada je V. V. Vinogradov objavio svoj pionirski rad *Osnovni tipovi frazeoloških jedinica u ruskom jeziku*. Njen je razvoj, dakle, započeo na prostoru Sovjetskoga Saveza, ali se ubrzo proširila i na ostale slavenske zemlje, među njima i u Hrvatskoj, gdje se počela proučavati početkom sedamdesetih godina 20. stoljeća. Razvoj frazeologije na našem području potaknula je Antica Menac, koja je uspješno primijenila rusku teoriju okupivši oko sebe grupu suradnika, uglavnom rusiste, koji su postali jezgra "Zagrebačke frazeološke škole".<sup>7</sup>

U frazeologiji se posljednjih desetljeća u svijetu i u nas postižu zanačajni rezultati: objavljuju se studije, članci, knjige koje se bave frazeološkom problematikom, a tiskaju se i frazeološki rječnici.

<sup>4</sup> Potrebno je ukazati na radove Antice Menac, *Frazeologija Hektorovićeve Ribanja i ribarskog prigovaranja*, Senjsko muzejsko društvo Senj – Gradski muzej Senj, 1991., *Frazeologija Mažuranićeva Smrti Smail- age Čengića*, u: "Forum", br. 1 - 2, 1992., Antice Menac i Milana Moguš, *Frazeologija Gundulićeva Osmana*, u: "Forum", br. 7-8, 1989., Bernardine Petrović, *O frazeologiji Josipa Kozarca*, u: "Riječ", br. 1-3, 1997., te iscrpno proučenu frazeologiju starih književnika u knjigama Ljiljane Kolenić *Riječ o riječima*, Matica hrvatska, Osijek, 1998. i *Riječi u svezama*, Matica hrvatska, Osijek, 2006.

<sup>5</sup> *Hrvatska enciklopedija 4, Fr – Ht*, Leksikografski zavod "Miroslav Krleža", Zagreb, 2002., str. 43.

<sup>6</sup> Vidjeti u: Josip Matešić, *O poredbenom frazemu u hrvatskom jeziku*, u: "Filologija", br. 8, Zagreb, 1978.

<sup>7</sup> Željka Fink – Arsovski, *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, FF press, Zagreb, 2002., str. 5.

*Frazeologija je više od ostalih jezičnih područja povezana s tradicijom, poviješću i kulturom nekog naroda<sup>8</sup> jer njene jedinice frazemi, povezani su s društvenim kontekstom tako što odražavaju stvari koje imenuju: prirodu, čovjeka, njegov život, običaje, institucije, čovjekov osjećajni život, način na koji koncipira svijet i svoje bližnje itd.,<sup>9</sup> što znači da frazeologija obuhvaća i područje vanjskoga funkcioniranja jezika, a frazeologizmi su ono što na poseban način oblikuje i odlikuje jezik.<sup>10</sup>*

### Frazem

Pojedine se riječi povezuju s drugim riječima stvarajući pritom sveze riječi, koje se prema značenju dijele na *slobodne* i *frazeološke*. U *slobodnim* vezama svaka sastavnica zadržava svoje značenje pa značenje cijele sveze predstavlja zbroj, odnosno kombinaciju tih pojedinačnih značenja (npr. puče glas 'ostati bez glasa'), dok u *frazeološkim* vezama dolazi do promjene, odnosno gubitka značenja svih ili nekih sastavnica (bar jedne od njih) pa značenje cijele sveze ne proistječe iz značenja pojedinih sastavnica,<sup>11</sup> a one se rabe i reproduciraju u gotovu obliku (npr. puče glas 'pronijela se vijest').

Frazeološke sveze u literaturi poznatije su kao *frazeologizmi* ili *frazemi*. U uporabi su oba naziva; frazeologizam se dobro uklapa u tvorbu: frazeologija, frazeolog, frazeološki, a frazem je nastao analogijom prema nazivima drugih lingvističkih jedinica poput: fonema, morfema, leksema, semema, i češće se rabi u znanstvenoj literaturi.

Frazemi se definiraju kao *ustaljene sveze riječi koje se upotrebljavaju u gotovu obliku, ne stvaraju se u tijeku govornoga procesa, i kod njih je bar jedna sastavnica promijenila značenje, tako da značenje frazema ne odgovara zbroju značenja njegovih sastavnica<sup>12</sup>* ili kao *jedinice jezika značenjskoga karaktera koje se kao cjelina reproduciraju u govornome aktu, raspolažući pri tome najmanje dvjema punoznačnim (autosemantičkim) riječima, od kojih barem jedna upućuje na semantičku pretvorbu, jedinice koje, zbog sposobnosti uklapanja u kontekst, poput svake druge riječi, mogu vršiti sintaktičku funkciju u rečenici.<sup>13</sup>*

Iz navedenih definicija proistječe da su za frazem značajni:

- reproduciranje – frazem se pojavljuje u gotovu obliku, kao čvrsta sveza riječi ustaljena u jeziku dugom uporabom,
- formalno ustrojstvo – frazem je neraščlanjiv skup riječi,
- uklapanje u kontekst – frazem se u rečenici pojavljuje kao njen sastavni dio,

<sup>8</sup> Maja Turk, *Naznake o podrijetlu frazema*, u: "Fluminensia", br. 1- 2, Rijeka, 1994., str. 38.

<sup>9</sup> Nada Vajs, Vesna Zečević, *Frazeologija u Rječniku hrvatskoga kajkavskoga književnog jezika*, u: "Filologija", br. 22 – 23, 1994., str. 175.

<sup>10</sup> Aleksandar Paunov, *Frazeologizam*, u: "Jezik", br. 2 –3, Zagreb, 1971./72., str. 92.

<sup>11</sup> Antica Menac, *Hrvatska frazeologija*, Knjigva, Zagreb, 2007., str. 9.

<sup>12</sup> A. Menac, Ž. Fink – Arsovski, R. Venturin, *Hrvatski frazeološki rječnik*, Naklada Ljevak, Zagreb, 2003., str. 6.

<sup>13</sup> Josip Matešić, *Frazeološki rječnik hrvatskoga i srpskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb, 1982., str. VI.



- idiomatičnost – značenje frazema ne proizlazi iz zbroja značenja njegovih članova jer su neki ili svi članovi doživjeli semantičku preobrazbu.<sup>14</sup>

S obzirom na proveden stupanj semantičke preobrazbe razlikujemo frazeme u užem smislu (*izričaji*) i frazeme u širem smislu (*lokucije*).

*Frazemi u užem smislu neslobodni su sklopovi riječi čiji dijelovi često pokazuju veći ili manji stupanj desemantizacije* (desemantizacija može biti: *potpuna*, ako sve sastavnice frazema dožive semantičku preobliku ili *djelomična*, ako samo dio sastavnica izgubi svoje prvotno leksičko značenje, op. S. F.), *a frazemi u širem smislu sklopovi su riječi u kojih desemantizacija dijelova nije provedena u potpunosti (značenje takvih ustaljenih sveza proizlazi iz uzajamne uvjetovanosti značenja njezinih sastavnica i u konkretnom se jeziku upotrebljava baš takva sveza)*<sup>15</sup> *pa obuhvaćaju i izraze u procesu frazeologizacije i slobodne izraze*,<sup>16</sup> to su najčešće različiti termini, krilatice i književni citati.

Izraz *puče glas* ne znači da je netko ostao bez glasa, naime, obje njegove sastavnice doživjele su značenjsku preobrazbu tako da taj izraz možemo smatrati frazemom u užem smislu sa značenjem 'pronijela se vijest'. Manji stupanj preobrazbe značenja doživio je izraz *bijeli dan* 'svijetao dan poslije zore' pa ga ubrajamo u frazeme u širem smislu, upravo zbog okamenjene strukture i uporabe baš u tom obliku.

Pored ovih, neki frazeolozi navode još neke značajke frazema, poput: metaforičnosti, neprobojnosti, emocionalnosti, nacionalnoga karaktera, nepredvidivosti i sl., *no neke se od njih vezuju za pripadnost određenim stilovima pa je u tome njihova specifična uloga*.<sup>17</sup> Stoga, iako su te značajke u frazeologiji česte, one ipak nisu obvezne.

## Strukturalni aspekt frazema

### A) Klasifikacija frazema

Govoreći o opsegu frazema neki lingvisti spominju dva: skup riječi i rečenicu, a neki tri tipa frazeoloških jedinica: fonetska riječ, skup riječi i rečenica.

1. fonetska riječ – predstavlja strukturu koju čini jedna samostalna riječ na koju se naslanjaju enklitike i proklitike, a zajedno čine jednu akcenatsku cjelinu. Tip fonetske riječi sporan je za neke frazeologe,<sup>18</sup> no Željka Fink smatra da su oni dio frazeologije jer imaju sve osobine frazema: *imaju stalan i jedino moguć leksički sastav, ne stvaraju se u govornom procesu i kao cjelina se uključuju u kontekst*,

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

Antica Menac, *Frazeologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika*, u: "Filologija", br. 22- 23, Zagreb, 1994., str. 161.

<sup>15</sup> Nada Vajs, Vesna Zečević, *Frazeologija u Rječniku hrvatskoga kajkavskoga književnoga jezika*, u: "Filologija", br. 22 – 23, Zagreb, 1994., str. 176.

<sup>16</sup> Bernardina Petrović, *O frazeologiji Josipa Kozarca*, u: "Riječ", br. 1-3, Rijeka, 1997., str. 89.

<sup>17</sup> Antica Menac, *Frazeologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika*, u: "Filologija", br. 22- 23, Zagreb, 1994., str. 161.

<sup>18</sup> Josip Matešić ne bilježi ih u svom frazeološkom *Rječniku*, jer smatra da se frazem mora sastojati od najmanje dviju punoznačnih riječi (frazemski tip fonetske riječi u svom sastavu ima samo jednu punoznačnicu)

imaju čvrstu strukturu (...) njihove su komponente ili djelomično ili potpuno desemantizirane, a sve ih to čini dijelom uže frazeologije.<sup>19</sup> Takvi su sljedeći primjeri: *bez riječi, na mahove, preko volje, za čas*

2. skup riječi – najčešći je oblik u kojem se frazemi javljaju, a *predstavlja vezu dviju ili više samostalnih riječi uz pomoćne riječi ili bez njih.*<sup>20</sup> Frazemi skupovi riječi nesamostalne su jedinice koje ne mogu prenositi potpunu obavijest, a u rečenici se javljaju kao različiti rečenični članovi. *U literaturi ih nazivaju i frazemskim sintagmama.*<sup>21</sup> S obzirom na morfološko – sintaktički kriterij, razlikuju se: imenički, pridjevski, priloški i glagolski frazemi.<sup>22</sup>
  - 2.1. imenički frazemi – sastoje se od imenice kao središnje punoznačnice kojoj su dodani pridjev ili imenica.
    - a) pridjev + imenica  
*bijeli dan, bijeli svijet, crne misli, daleki svijet, gola istina, neslana šala, ovaj svijet, pravi čas, široko more, živa istina, živa riječ*
    - b) imenica + prijedložni imenički atribut  
*čudo nad čudesima, čudo od čovjeka, junak na jeziku, krov nad glavom*
    - c) imenica + imenica  
*anđeo čuvar*
    - d) imenica + veznik + imenica  
*bijeda i nevolja*
  - 2.2. pridjevski frazemi – sastoje se od veze dvaju pridjeva, pridjeva i prijedložnoga padežnoga izraza ili je riječ o poredbenoj strukturi, a kao središnja punoznačnica dolazi pridjev, koji u rečenici ima ulogu atributa.
    - a) pridjev + veznik + pridjev  
*jedan te isti*
    - b) pridjev + prijedlog + imenica  
*škrt na riječima*
    - c) pridjev + kao + imenica  
*crn kao gavran, crn kao krtica, lak kao ptica, ravan kao svijeća, tvrd kao kamen, zdrav kao dren, žut kao limun*
  - 2.3. priložni frazemi – u rečenici imaju ulogu priložne oznake, a kao središnja punoznačnica u njihovoj strukturi najčešće je imenica, koja se uvijek pojavljuje u zadanom obliku.
    - a) prijedlog + pridjevski atribut + imenica  
*do posljednjeg daha, na prvi pogled, na sve strane, iz petnih žila, iz svih sila, po miloj volji, pod kapom nebeskom, pod stare dane, pod svaku cijenu, pod vedrim*

<sup>19</sup> Željka Fink, *Tipovi frazema – fonetskih riječi*, u: "Riječki filološki dani", br. 3, Rijeka, 2000., str. 94.-95.

<sup>20</sup> Antica Menac, *Neka pitanja u vezi s klasifikacijom frazeologije*, u: "Filologija", br. 8, Zagreb, 1978., str. 221.

<sup>21</sup> Ljiljana Kolenić, *Riječ o riječima*, Matica hrvatska, Osijek, 1998., str. 78.

<sup>22</sup> Prema: Jasna Melvinger, *Leksikologija*, Pedagoški fakultet, Osijek, 1984., str. 90.

- nebom, u jedan glas, u jedan tren, u dva koraka, u dobar čas, u pô glasa, u sav glas, u tili čas, u isti mah*
- b) pridjev + imenica  
*čudo božje, mirne duše, sav svijet, sto puta, sva sila, uzdignute glave*
- c) veznik + prijedlog + pridjev + imenica  
*i po stoti put, ni za živu glavu*
- d) imenica + prijedlog + imenica  
*dan na dan, dan za danom, licem u lice, rame uz rame, riječ po riječ, s noge na nogu*
- e) prijedlog + imenica + prijedlog + imenica  
*iz dana u dan, od časa do časa, od glave do pete, od zore do mraka*
- f) imenica + veznik + imenica  
*dan i noć*
- g) prilog + prilog  
*amo tamo, brže – bolje, danas sutra, malo pomalo, ovamo onamo, ovdje ondje*
- h) [veznik] + prilog + veznik + prilog  
*jasno i glasno, lijevo i desno, tu i tamo, uzduž i poprijeko, veliko i malo; i staro i mlado, ni pet ni šest, ni živ ni mrtav*
- i) kao + imenica + prijedlog + pridjev + imenica  
*kao grom iz vedra neba*

2.4. glagolski frazemi – najčešći je strukturni oblik frazema koji u rečenici ima ulogu predikata. Raznovrsne su strukture, a glagolska središnja punoznačnica može dolaziti s imeničkim, pridjevskim i adverbijalnim proširkom, ali dodatak joj može biti i drugi glagol.

2.4.1. imenička osnovna komponenta:

- a) sama imenica  
*čudom se čuditi, dići glas, dozvati se pameti, dopasti čijih ruku, gutati koga očima, izgubiti glavu, igrati se glavom, igra komu srce, izdaje koga snaga, izgubiti pamet, ispustiti dušu, kratiti komu vrijeme, krojiti pravdu, lišiti koga glave, naučiti koga pameti, nuditi komu ruku, oštinu koga pogledom, oboriti glavu, puši se komu glava, puče glas, polomiti komu kosti, proigrati sreću, prevariti zoru, steže se komu srce, stisnuti zube, sijevati očima, šenuti pameću, zaboli koga srce*
- b) imenica proširena pridjevom  
*biti tvrde glave, biti dobra srca, biti tvrda srca, dati tvrdvu vjeru*
- c) imenica proširena prijedložnim padežnim izrazom  
*biti na visini, biti komu na ruci, biti kao stvoren za koga/što, biti komu na srcu, briznuti u plač, biti na kocki, dozvati koga k pameti, držati koga u zaptu, dati se na put, gledati smrti u oči, hvatati se za glavu, izbrisati što iz pameti, krstiti se od čuda, kazivati u pero, mutiti se komu pred očima, maknuti koga sa svijeta, ne biti od jučer, ne puštati koga s oka, ne vjerovati svojim očima/ušima, oprostiti se sa životom, osoviti se na noge, pokisnuti do kostiju, pasti komu na pamet, pasti komu u naručje, polaziti*

*za rukom, pogledati koga u čudu, prozepsti do kostiju, primiti za šalu, poći u svijet, pogledati što na svoje oči, pucati od smijeha, reći po duši, raditi komu o glavi, sastaviti koga s crnom zemljom, svisnuti od jada, smijati se ispod brka, smijati se od srca, sići s uma, ući čemu u trag, uhvatiti se u koštac, utuviti sebi u glavu, ujesti koga za srce, ugristi se za jezik, vidjeti na svoje oči, zapeti komu za oko*

d) imenički parovi riječi

*živjeti u slasti i lasti, braniti se rukama i nogama*

e) glagol + kao + imenica

*lagati kao pseto, padati kao kiša, penjati se kao mačka, poletjeti kao strijela*

2.4.2. pridjevska osnovna komponenta:

glagol + kao + pridjev + [imenica]

*plakati kao ljuta godina, planuti kao živa vatra, stajati kao ukopan, stajati kao okamenjen*

2.4.3. priložna osnovna komponenta:

par priloga s veznikom

*dijeliti s kim dobro i zlo*

2.4.4. druga glagolska komponenta:

kombinacija s modalnim glagolom

*glava je komu u torbi, nije šala*

3. rečenica – predstavlja takvu strukturu u kojoj frazem po obliku odgovara cijeloj rečenici, koja može biti prosta ili proširena. *Frazemi rečenice služe za samostalno prenošenje potpune obavijesti.*<sup>23</sup> Takvi su: *bilo kako bilo, Bog te pita gdje/kuda, čekati koga/što kao ozebao sunce, kako je koga Bog stvorio, preporučiti svoju dušu Bogu, što bi dlanom o dlan udario, što bi okom trepnuo, što Bog dade*

S obzirom na sintaksnu vezu dijele se na frazeme:

- a) zavisnog tipa – pri čemu se frazemi vezuju kongruencijom: *bijeli svijet, gola istina, iz petnih žila, pod kapom nebeskom* i sl., ili glagolskom rekcijom: *briznuti u plač, izgubiti glavu, gledati smrti u oči, prevariti zoru, proigrati sreću* i sl.
- b) nezavisnog tipa – u kojima sastavnice nisu u zavisnom odnosu, poput: *dan i noć, jasno i glasno, lijevo i desno, tu i tamo, uzduž i poprijeko, veliko i malo* i sl.

<sup>23</sup> Bernardina Petrović, *O frazeologiji Josipa Kozarca*, u: "Riječ", br. 1 – 3, Rijeka, 1997., str. 90.

## B) Frazemske inačice

Iako je struktura frazema *u pravilu veoma čvrsta*,<sup>24</sup> valja upozoriti da postoje varijante (inačice) istog frazema, a to znači da se ponekad jedna riječ u frazemu može zamijeniti drugom,<sup>25</sup> pri čemu riječi moraju biti iste vrste.

Frazemske inačice mogu biti:

### a) morfološke:

*Odavna se širili glasovi o sili i moći sultana gudžeratskog...*

(Jaša Dalmatin, str. 48.)

*Baš kad su žene došle do šatora da kupuju košare, dogodi se nešta takva, da su svi, koji su tamo stajali htjeli **popucati od smijeha**.*

(Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 78.)

U prvom primjeru dolazi do razlike u gramatičkom broju, umjesto jednine *širi se glas* 'priča se', frazemska inačica ima oblik gramatičke množine; dok u drugom primjeru dolazi do razlike u glagolskom vidu, umjesto nesvršenoga oblika *pucati od smijeha* 'grohotom se smijati', frazemska inačica dolazi u svršenome obliku.

### b) tvorbene:

*Legoše oni, napiše se mlijeka **do mile voljice**, pa onda veseli rekoše...*

(Priče is davnine, str. 146.)

*Jaša je **od najmanjih nogu** ljubio brodove... (Jaša Dalmatin, str. 8.)*

Frazem *do mile volje* 'koliko tko želi' u prvom primjeru dolazi u inačici u kojoj je jedna sastavnica frazema zamijenjena umanjenicom; a u drugom primjeru frazem *od malih nogu* 'od djetinjstva' pridjevska je sastavnica stupnjevana.

### c) leksičke:

Leksičke su inačice najbrojnije, a uglavnom se zamjenjuju sinonimne ili značenjski bliske riječi.

*Vidi se po njima, **konac joj je blizu**.* (Basne i bajke, str. 72.)

*Odmah **zagriže u gorku jabuku**, te upita Selima pošto bi mu prodao dječaka Dalmatina.* (Jaša Dalmatin, str. 50.)

*... samo prave radosti nema jer mlada i carević **glave ovjesili**, pa sve nekud sumorno izlaze.* (Basne i bajke, str. 46.)

U navedenim primjerima javljaju se leksičke inačice sljedećih frazema: *blizu je kome kraj* 'biti na samrti', *zagristi u kiselu jabuku* 'prihvatiti se neugodna posla' i *oboriti glavu* 'snužđiti se'.

#### 2.1.1. Semantički aspekt frazema

<sup>24</sup> Antica Menac, "Jezik", br.1, Zagreb, 1970./71., str.1.

<sup>25</sup> Ljiljana Kolenić, *Riječ o riječima*, Matica hrvatska, Osijek, 1998., str. 81.

## A) Ekspresivno - stilistička obilježja frazema

Frazemi, kao jezične jedinice, mogu imati *denotativno*, osnovno značenje i *konotativno*, ekspresivno značenje. Denotativno je značenje *neutralno i obavijesno, neovisno o odnosu govornika prema predmetu i pojavama iz izvanjezične zbilje i uvjetima u kojima se govorni čin ostvaruje*, dok se konotativnim značenjem *ostvaruje emocionalna (i ekspresivna) jezična funkcija, jer pri označavanju predmeta i pojava izražavaju se različite emocije govornika, kao što su odobravanje, neslaganje, ublažavanje, preuveličavanje, ironija, nepovjerenje, humor i dr.*<sup>26</sup> Kada govorimo o frazemima i njihovim ekspresivno – stilističkim obilježjima, posebno je uočiti da su frazemi i *značenjske jedinice čija je uporaba više ili manje određena okvirima pojedinog jezičnog stila.*<sup>27</sup>

Imajući to na umu, frazemi se mogu podijeliti na tri velike skupine: stilistički neutralne, knjiške i razgovorne frazeme.

1. Stilistički neutralni frazemi su frazemi s “nultom” stilističkom karakteristikom koji imenuju pojave i odnose bez unošenja posebne stilističke boje, a upotrebljeni u standardnom jeziku *neće se osobito zamijetiti njihovo postojanje i najčešće će ostati kao dio neutralnog koda.*<sup>28</sup> Stilistički su neutralni frazemi:

*bijeli dan, biti na visini, daleki svijet, danas sutra, dati se na put, dići glas, gola istina, i staro i mlado, izdaje koga snaga, izgubiti glavu, krov nad glavom, licem u lice, na prvi pogled, pod stare dane, pod vedrim nebom, pravi čas, proigrati sreću, u jedan tren, ući čemu u trag...*

2. Knjiški frazemi pojavljuju se isključivo u pisanim govornim oblicima, ton im je svečan, patetičan i poetičan, a karakterizira ih i povišena ekspresivnost, koja se *dodaje osnovnom značenju da bi se dodao element subjektivnosti i pojačao doživljaj.*<sup>29</sup>

Značenju ublažavanja možemo pridružiti sljedeće frazeme:

*ispustiti dušu (umrijeti), izgubiti pamet (poludjeti), lišiti koga glave (ubiti koga) maknutu koga sa svijeta (ubiti koga), oprostiti se sa životom (umrijeti)*

Veliku bol / radost značenjski donose frazemi:

*briznuti u plač (gorko zaplakati), igra komu srce (osjećati veliku radost), smijati se od srca (iskreno se smijati), steže se komu srce (osjetiti veliku duševnu bol), zaboli koga srce (teško je komu)*

Iznenadenost ilustriraju frazemi poput:

*čudo božje, čudo nad čudesima (veliko čudo; neobično), krstiti se od čuda (jako se čuditi), stajati kao okamenjen (biti zaprepasten)*

Ljutnja je iskazana frazemima:

*planuti kao živa vatra, svisnuti od jada (jako se ljutiti)*

<sup>26</sup> Bernardina Petrović, *O frazeologiji Josipa Kozarca*, u: “Riječ”, br. 1-3, Rijeka, 1997., str. 91.

<sup>27</sup> Željka Brlobaš, Marijana Horvat, *Frazemi u prozi u trapericama*, u: “Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku: Jezična norma i varijeteti”, Zagreb – Rijeka, 1998., str. 79.

<sup>28</sup> Isto, str. 80.

<sup>29</sup> Antica Menac, *Pitanja stilističke klasifikacije u općim i frazeološkim rječnicima*, u: “Filologija”, br. 30 – 31, Zagreb, 1998., str. 263.

Ironija je iskazana frazemom *smijati se ispod brka (podmuklo se smijati)*

3. Razgovorni frazemi imaju posebnu ekspresivnu vrijednost, vrlo su slikoviti, u govor unose *nijansu neobveznosti, jednostavnosti i spontanosti*,<sup>30</sup> a s obzirom na to da dolaze iz razgovornoga jezika, smatra se da pripadaju niskom stilu. Takvi su frazemi:

*biti komu na ruci, crn kao gavran, iz dana u dan, junak na jeziku, kratiti komu vrijeme, lagati kao pseto, malo pomalo, ne biti od jučer, neslana šala, od glave do pete, ošinuti koga pogledom, pasti komu na pamet, po miloj volji, poći u svijet, prozepsti do kostiju, preko volje, puče glas, puši se komu glava, riječ po riječ, sav svijet, stisnuti zube, šenuti pameću, u isti mah, utuviti sebi u glavu, uzduž i poprijeko, zdrav kao dren...*

Razgovorni frazemi najbrojniji su u djelima Ivane Brlić – Mažuranić, a objasniti to možemo činjenicom da su njezina djela namijenjena djeci pa je autorica pri njihovu izboru morala voditi računa o tome da budu poznati i razumljivi čitateljima.

#### B) Frazemska sinonimija i antonimija

Govoreći o značenjskim odnosima među frazemima, možemo govoriti o frazemskoj sinonimiji i frazemskoj antonimiji.

##### 1. Frazemska sinonimija

Pod frazemskom sinonimijom podrazumijeva se *podudaranje bitnih semantičkih obilježja dvaju ili više frazema različitoga leksičkoag sastava (...), a u jeziku nastaju iz potrebe da se konstrukcija s oslabljenom, "izbijedelom" ekspresivnošću zamijeni novom, čija će ekspresivnost biti svježija, jače izražena*.<sup>31</sup>

Sljedeći primjeri sinonimni su frazemi sa značenjem:

'ubiti koga': *lišiti koga glave, maknuti koga sa svijeta, sastaviti koga s crnom zemljom;*

'poludjeti': *izgubiti pamet, sići s uma, šenuti pameću;*

'vrlo brzo': *u jedan tren, u dva koraka, u tili čas;*

'neprekidno': *dan na dan, dan za danom, iz dana u dan, dan i noć*

##### 2. Frazemska antonimija

*Značenja dvaju frazema mogu se odnositi na suprotna svojstava, osobine ili pojave. Takav značenjski odnos između frazema naziva se frazemska antonimija*.<sup>32</sup>

Frazemski antonimi sljedeći su primjeri:

*biti dobra srca* 'velikodušan' i *biti tvrda srca* 'bezosjećajan'

*briznuti u plač* 'jako zaplakati' i *smijati se od srca* 'grohotom se smijati'

*zaboli koga srce* 'osjećati veliku duševnu bol' i

*igra komu srce* 'osjećati veliku radost'

*plakati kao ljuta godina* 'jako plakati' i *pucati od smijeha* 'jako se smijati'

<sup>30</sup> Isto, str. 81.

<sup>31</sup> Jasna Melvinger, *Leksikologija*, Pedagoški fakultet, Osijek, 1984., str. 107.

<sup>32</sup> Marko Samardžija, *Hrvatski jezik IV*, Školska knjiga, Zagreb, 1998., str. 96.

## ZNAČAJKE FRAZELOGIJE IVANE-BRLIĆ MAŽURANIĆ

Do sada je bilo riječi o frazeologiji kao jezičnoj disciplini koja proučava frazeme, no treba predstaviti i drugo značenje tog termina koji se odnosi na način izražavanja svojstven nekom piscu, u ovom slučaju o Ivani Brlić-Mažuranić. U svezi s tim upozorit ću na značajke autoričina jezika i stila.

O jeziku Ivane Brlić-Mažuranić puno se pisalo i govorilo, a njezin je jezik uvijek doživljavao samo pohvale. Tako je i A. G. Matoš ustvrdio da *sav čar njenog pričanja dolazi otud što ona savršenim naivnim stilom priča*<sup>33</sup>, a Stijepko Težak nazvao ju je *virtuozom naše riječi*.<sup>34</sup> Kritičari su o autoričinu jeziku isticali njegovu jednostavnost, leksičko bogatstvo, slikovitost, sentencioznost, skladan ritam postignut različitim stilskim sredstvima: ponavljanjem, poredbama, izborom i poretkom riječi. Uporabom frazema autorica unosi živost u svoje pripovijedanje<sup>35</sup> tako da se s razlogom može potvrditi da je njezin jezik pisan za sva vremena<sup>36</sup> te da će uvijek sjati velikim sjajem.

Istaknuto je već kako je autoričina frazeologija razgovornoga stila, kojemu je svojstvena česta uporaba sljedećih frazemskih struktura:

### Poredbena frazeologija

Iz stilskih figura metafore i usporedbe razvili su se mnogi frazemi. Izraz je prestao biti metaforom kad ga je kao čvrstu svezu riječi počela upotrebljavati šira jezična zajednica, a poredbom kada je gubljenjem jednoga ili obaju članova usporedbe (*comparatium*, komponenta koja se uspoređuje i *tertium comparationis*, komponenta s kojom se uspoređuje) nestala mogućnost uspoređivanja, to jest logična poredbena relacija.

Značenjski poredbeni frazemi *izražavaju intenzitet u tertium comparationis sadržajnog svojstva, stanja ili radnje*.<sup>37</sup>

Razlikujemo nekoliko tipova poredbenih frazema u djelima Ivane Brlić – Mažuranić:

- glagolski tip: *lagati kao pseto, padati kao kiša, penjati se kao mačka, plakati kao ljuta godina, planuti kao živa vatra, poletjeti kao strijela, stajati kao ukopan, stajati kao okamenjen*
- pridjevski tip: *crn kao gavran, crn kao krtica, lak kao ptica, ravan kao svijeća, tvrd kao kamen, zdrav kao dren, žut kao limun*
- multi tip:<sup>38</sup> *kao grom iz vedra neba*

<sup>33</sup> Stijepan Babić, *jezik Ivane Brlić-Mažuranić, za autentične tekstove hrvatskih pisaca*, u: „Jezik“, br.3, Zagreb, 1995, str. 69.

<sup>34</sup> Isto, str. 70.

<sup>35</sup> Više vidjeti u: Ljiljana Kolenić, *Riječi u svezama, povijest hrvatske frazeologije*, Matica hrvatska, Osijek, 2006.

<sup>36</sup> Stijepan Babić, *jezik Ivane Brlić-Mažuranić, za autentične tekstove hrvatskih pisaca*, u: „Jezik“, br.3, Zagreb, 1995, str. 71.

<sup>37</sup> Josip Matešić, *O poredbenom frazemu u hrvatskom jeziku*, u: “Filologija”, br. 8, Zagreb, 1978, str. 212.

<sup>38</sup> U strukturi poredbenog frazema ovog tipa izostaje komponenta koja se uspoređuje



### Tautološke frazeosheme

Kada se sastavnica izričaja zamijeni drugom riječi iste vrste i oblika, dobivaju se nizovi iste strukture za koje su se u literaturi primjenjivali nazivi poput *frazeologizirane konstrukcije*, *sintaktički frazeologizmi*, *tipološke frazeologizirane tvorbe* i *frazeosheme*.<sup>39</sup> U takvim izričajima nije došlo do desemantizacije, ali sama njihova struktura kao da se frazeologizirala – takve sheme ustaljenoga su oblika i to je ono što ih približava i svrstava *na granicu frazeologije*.<sup>40</sup> Prema riječi koja se ponavlja razlikujemo:

- imeničke frazeosheme: *dan na dan, dan za danom, iz dana u dan, licem u lice, od časa do časa, rame uz rame, riječ po riječ, s noge na nogu*
- glagolske frazeosheme: *bilo kako bilo*
- priložne frazeosheme: *malo pomalo*

### Frazeologija s numeričkim članom

Frazemi u svojem sastavu mogu imati i numerički član, a njega može predstavljati samo ograničeni dio glavnih i rednih brojeva.

Najfrekventniji je broj jedan, koji se javlja i kao glavni i kao redni broj, u primjerima: *jedan te isti, na prvi pogled, u jedan glas, u jedan tren*.

Slijedi broj sto, također prisutan i kao glavni i kao redni broj, s dva pronađena primjera: *sto puta, i po stoti put*.

Brojevi dva i četiri javljaju se samo u jednom primjeru, i to samo u obliku glavnoga broja: *u dva koraka, na sve četiri strane*, a subordinirani i koordinirani tip numeričke sveze javlja se u primjeru *ni pet ni šest*.

*Očito je da brojevi i numerički iskazi dobivaju u suvremenom životu, tj. u jeziku koji ga odražava sve veću proširenost.*<sup>41</sup>

### Crno – bijela frazeologija

*Boje su važan i nezaobilazan element čovjekove percepcije izvanjezične stvarnosti i ne čudi činjenica da igraju zapažanu ulogu u jeziku kao odrazu te stvarnosti,*<sup>42</sup> posebice u frazeologiji.

Najbrojniji su frazemi koji u svojem sastavu imaju crnu i bijelu boju, a to su *boje koje unose u jezik najviše simbolike kao dva suprotna pola vrijednosne ljestvice.*<sup>43</sup>

Crnu boju povezujemo s pesimizmom, tugom, nesrećom, tj. sa zlom. Ona je u Brlićkinjoj frazeologiji zastupljena sljedećim primjerima:

*crne misli, crn kao gavran, crn kao krtica, sastaviti koga s crnom zemljom*

<sup>39</sup> O frazeoshemama više vidjeti u: Antica Menac, *Hrvatska frazeologija*, Knjigva, Zagreb, 2007.

<sup>40</sup> Antica Menac, *Hrvatska frazeologija*, Knjigva, Zagreb, 2007., str. 66.

<sup>41</sup> Radomir Venturin, *Neka zapažanja o frazeologiji s numeričkim članom*, u: *Iz frazeološke problematike*, urednica: Antica Menac, Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb, 1980., str. 80.

<sup>42</sup> Anita Hrnjak, *Crno – bijeli svijet frazeologije*, u: "Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku", Zagreb – Rijeka, 2002., str. 203.

<sup>43</sup> Isto, str. 203.

Bijela je boja, pak pozitivnoga predznaka, a povezujemo ju sa srećom, nadom. *Takav simbolizam bijale boje proizlazi iz promatranja prirode u kojoj se bijela boja pojavljuje kao boja svitanja i dnevne svjetlosti, najava rođenja i početka dana.*<sup>44</sup>

Bijelu boju kao sastavnicu imaju frazemi: *bijeli dan, bijeli svijet.*

Mjesto frazema u rečenici

Jedno od obilježja frazema je njegovo uklapanje u kontekst, on je sastavni dio rečenice. Ivana Brlić Mažuranić frazemima je, uglavnom, mjesto u rečenici davala:

- na početku:

***Riječ po riječ** i Veljko odvede cigančad zajedno s njihovim kolicima do klijeti, do "carstva njihova."* (Male pripovijetke, str. 21.)

***Utuvio si** dakle Palunko **u glavu** kako bi i on jednom takvo bogatstvo vidio i u njemu proživio.* (Priče iz davnine, str. 39.)

***Ni žive duše** nije bilo na gradskim ulicama, a kamoli na pustoj cesti.* (Male pripovijetke, str. 13.)

- na kraju:

*A ferman je ovaj: taj i taj trgovac **šenuo je pameću.*** (Basne i bajke, str. 41.)

*Opazio dobro starac Vjest kuda sve to ide i da će se njemu doskora **raditi o glavi.*** (Priče iz davnine, str. 30.)

*Irina privoli **bez riječi.*** (Jaša Dalmatin, str. 122.)

*Bogati Gudžerat prvi će mu **zapeti za oko.*** (Jaša Dalmatin, str. 154.)

## ZAKLJUČAK

Frazeološka problematika postaje u zadnje vrijeme predmetom zanimanja mnogih jezikoslavaca, a potvrđuju to brojne studije, članci, knjige i frazeološki rječnici koji su izašli iz tiska. Zanimanje raste i za proučavanje frazeologije poznatih naših književnika.

Ovaj rad bavi se proučavanjem frazeologije u djelima Ivane Brlić – Mažuranić, jedne od najvećih naših spisateljica za djecu.

Na temelju proučavanja frazema u najrelevantnijim autoričnim književnim djelima, može se zaključiti kako je njezina frazeologija razgovornoga stila; jednostavna i općepoznata, a takva je i morala biti budući da su književna djela namijenjena djeci. Želeći istaknuti intenzitet poruke koju pojedina rečenica nosi, autorica je bila sklona započinjati ili završavati rečenicu upravo frazemom. Iz korpusa izdvojenih frazema strukturom se izdvajaju brojni poredbeni frazemi, frazemi s numeričkim članom, tautološke frazeosheme, a frazeološki rječnik u dodatku ovoga rada pokazatelj je kako su njezina književna djela iznimno bogata frazemima.

<sup>44</sup> Isto, str. 205.

Kako je riječ o pučkoj frazeologiji, u usporedbi s današnjim stanjem u jeziku, primjećujem kako se frazeologija nije promijenila u odnosu na vrijeme u kojem su nastajala djela Ivane Brlić – Mažuranić, izdvojeni frazemi poznati su i u uporabi u jeziku i danas.

## LITERATURA

- Anić, Vladimir (2007.), Rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber, Jutarnji list.
- Brlić – Mažuranić, Ivana (1993.), Basne i bajke. Zagreb: Konzor, Katarina Zrinska.
- Brlić – Mažuranić, Ivana (1982.), Čudnovate zgone šegrta Hlapića. Zagreb: Mladost.
- Brlić – Mažuranić, Ivana (1989.), Jaša Dalmatin, potkralj Gudžerata. Zagreb: Mladost.
- Brlić – Mažuranić, Ivana (1993.), Male pripovijetke. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Brlić - Mažuranić, Ivana (1968.), Priče iz davnine. u: PSHK, Zagreb: Matica hrvatska i Zora.
- Brlobaš, Željka; Horvat, Marijana, (1998.), Frazemi u prozi u trapericama. u: "Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku", Zagreb – Rijeka.
- Fink – Arsovski, Željka, (2002.), Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra, Zagreb: FF press.
- Fink, Željka, (2000.), Tipovi frazema – fonetskih riječi. u: "Riječki filološki dani", br. 3, Rijeka.
- Fink, Željka (1992./ 93.), Tipovi adjektivnih frazeologizama. u: "Filologija", br. 20-21, Zagreb,
- Hrnjak, Anita (2002.), Crno – bijeli svijet frazeologije. u: "Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku", Zagreb – Rijeka.
- Hrvatska enciklopedija 4, Fr – Ht. (2002.), Zagreb: Leksikografski zavod "Miroslav Krleža".
- Jernež, Josip (1992. / 93.), O klasifikaciji frazema. u: "Filologija", br. 20 – 21, Zagreb.
- Kolenić, Ljiljana (1998.), Riječi o riječima. Osijek: Matica hrvatska.
- Kolenić, Ljiljana (2006.), Riječi u svezama. Osijek: Matica hrvatska.
- Matešić, Josip (1982.), Frazeološki rječnik hrvatskog i srpskog jezika. Zagreb: Školska knjiga.
- Matešić, Josip (1978.), O poredbenom frazemu u hrvatskom jeziku. u: "Filologija", br. 8, Zagreb.
- Melvinger, Jasna (1984.), Leksikologija. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Menac, Antica (1992.), Frazeologija Mažuranićeve smrti Smail-age Čengića u: "Forum", br. 1-2, Zagreb.
- Menac, Antica (1994.), Frazologija u različitim tipovima jednojezičnih hrvatskih rječnika. u: "Filologija", br. 22 – 23, Zagreb.
- Menac, Antica (2007.), Hrvatska frazeologija. Zagreb: Knjigva.
- Menac, Antica (1979.), Neka pitanja u vezi s klasifikacijom frazeologije u: "Filologija", br. 8, Zagreb.
- Menac, Antica, (1970./ 71.), O strukturi frazeologizma. u: "Jezik", br. 1, Zagreb.
- Menac, Antica, Moguš, Milan (1989.), Frazeologija Gundulićeva Osmana u: "Forum", br. 7-8, Zagreb.
- Menac, A., Fink – Arsovski, Ž., Venturin, R. (2003.), Hrvatski frazeološki rječnik Zagreb: Naklada Ljevak.
- Paunov, Aleksandar (1971./72.), Frazeologizam. u: "Jezik", br. 2 – 3, Zagreb.
- Petrović, Bernardina (1997.), O frazeologiji Josipa Kozarca. u: "Riječ", br. 1-3, Rijeka.
- Samardžija, Marko (1998.), Hrvatski jezik 4. Zagreb: Školska knjiga.
- Skok, Joža (1995.), Ključ za književno djelo: Ivana Brlić – Mažuranić i Daniel Defoe. Zagreb: Školska knjiga.
- Šicel, Miroslav (2007.), Povijest hrvatske književnosti XX. st., knjiga 4. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Turk, Marija (1994.), Naznake o podrijetlu frazema. u: "Fluminensia", br. 1 –2, Rijeka.
- Vajs, Nada; Zečević, Vesna (1994.), Frazeologija u Rječniku hrvatskoga kajkavskoga književnog jezika. u: "Filologija", br. 22 – 23, Zagreb.
- Venturin, Radomir (1980.), Neka zapažanja o frazeologiji s numeričkim članom. u: "Iz frazeološke problematike", Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb.
- Zbornik radova o Ivani Brlić – Mažuranić (1970.), uredio: Dubravko Jelčić i dr., Zagreb: Mladost,
- Zima, Dubravka (2001.), Ivana Brlić Mažuranić. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

## MALI FRAZEOLŠKI RJEČNIK

## A

amo tamo (čas u jednom, čas u drugom smjeru)

*Trčkarala dugo **amo tamo** po baršunu, svojim nožicama, a onda se umorila, legla na ono razastrta baršuna, položila glavicu na ostali zamot i zaspala.*

(*Basne i bajke*, str. 40.)

anđeo čuvar (zaštitnik; onaj koji bdije nad životima)

*Kad legneš, sinko sklopi očice i ne miči se da ne poplašiš **anđela čuvara**.*

(*Priče iz davnine*, str. 84.)

## B

bez riječi (šutke; ništa ne govoreći)

*Irina privoli **bez riječi**. (Jaša Dalmatin, str. 122.)*

bijeda i nevolja (velika bijeda)

*Za neko vrijeme podnosi Palunko ovu žalost, al' onda mu sasvim dojadilo: gdje se bijaše najbolje ponadao raskoši Kralja Morskoga, tu mu došla ova **bijeda i nevolja**.*

(*Priče iz davnine*, str. 41.)

bijeli dan (svijetao dan poslije zore)

*Već je bio **bijeli dan**, i nitko više nije mislio na spavanje.*

(*Čudnovate zgode šegrt Hlapića*, str. 55.)

bijeli svijet (daleki i tuđi krajevi)

*Pa tako i Hlapić na svom putu po **bijelu svijetu** doživio te noći mnoga čuda i mnoge neobične i pogibeljne zgode. (Čudnovate zgode šegrt Hlapića, str. 86.)*

bilo kako bilo (u svakom slučaju; po svaku cijenu)

*No **bilo kako bilo**, hajdemo praviti menažeriju! (Male pripovijetke, str. 37.)*

biti dobra srca (biti dobrostiv)

*Oh siromah Hlapić, kako li je **dobro srce** u njega!*

(*Čudnovate zgode šegrt Hlapića*, str.94.)

biti kao stvoren za koga/što (potpuno pristajati komu/čemu)

*Stasit, odlučan i bistar – **bit će** Jaša kao stvoren za tu službu.*

(*Jaša Dalmatin*, str. 21.)

biti na kocki (biti na riziku; biti u opasnosti)

*Koža jednoga, a novac i ugled drugoga **bili su na kocki**. (Jaša Dalmatin, str. 46.)*

biti komu na ruci (pomagati komu)

*... saznao je sve putove, upoznao zemljake koji će mu **biti na ruci**.*

(*Jaša Dalmatin*, str. 78.)

biti komu na srcu (biti predmet čije brige ili misli)

*Ali što je Hlapiću još više **bilo na srcu**, bilo je ovo...*

(*Čudnovate zgode šegrt Hlapića*, str. 93.)

biti na visini (zadovoljavati i najstrožim zahtjevima koji se traže)

*Njegova je moć **bila na visini**, a temeljila se u mnogome baš na ovim tijesnim vezama s osvojenim krajevima. (Jaša Dalmatin, str.40.)*

biti tvrde glave (biti tvrdoglav, uporan)

*Jer Toporko znade da je djed **tvrde glave**, te ćeš lakše njegovu bradu, sto godina nečešljanu, počešljati, negoli ćeš njega obratiti kad o nekom posumnja.*

(*Priče iz davnine*, str. 120.)

biti tvrda srca (biti neosjetljiv, nepopustljiv)

- Majstoru Mrkonji dogodila se jedanput u životu velika žalost i nesreća, pa je od onda bio vrlo tvrda srca.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 9.)
- Bog te pita gdje/kuda (tko zna; nepoznato je)
- Sto sežanja uokrug, a Bog te pita gdje su joj temelji duboko u zemlji.* (Male pripovijetke, str. 99.)
- Vranac ispod nje otrči (...) bog te pita kuda.* (Priče iz davnine, str. 54.)
- braniti se rukama i nogama (braniti se svom snagom)
- Uf! uf! vikao je košarač i branio se rukama i nogama kao bijesna osa.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 79.)
- briznuti u plač (naglo i jako zaplakati)
- Drvodjelja ončas dohvati bradvicu i počne izdjeljivati toporište, a baka sva tužna briznu u plač što joj nestalo onog prkonjice.* (Priče iz davnine, str. 116.)
- brže-bolje (najvećom brzinom)
- Tu ona brže-bolje pruži ruku da sakrije kestenje i da poleti k majci.* (Male pripovijetke, str. 44.)

## C

- crn kao gavran (posve crn)
- Jedan od konja bio je crn kao gavran, a sjajan kao sunce.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 69.)
- crn kao krtica (posve crn)
- Al izađe ispod kamena treći bijes, najmlađi, najružniji, rogat u velike rogove, a crn kao krtica.* (Priče iz davnine, str. 24.)
- crne misli (zle slutnje)
- Vidjelo se, da se svakojake crne misli gone u njegovoj crnoj glavi.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 65.)

## Č

- čekati koga/što kao ozebao sunce (čekati koga/što kao spas)
- Čeka ona zoru ko ozebo sunca još bi zoru čekala, al što čeka čupavog Toporka.* (Priče iz davnine, str. 125.)
- čudo božje (neobično, veoma čudno)
- Država je čudom božjim radala uvijek nove podanike...* (Basne i bajke, str. 52.)
- čudo nad čudesima ( vrlo veliko, ogromno čudo)
- No čudo nad čudesima!* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 52.)
- čudo od čovjeka (čovjek neobičan zbog svojih sposobnosti / nastranosti)
- Vjere mi, čudo od čovjeka.* (Jaša Dalmatin, str. 50.)
- čudom se čuditi (jako se čuditi)
- Čudom se čude župančići jer ih mudroznanci svemu naučaju, ali im dosada ni o kakvoj rudini ni besjede ne rekoše.* (Priče iz davnine, str. 112)
- čuvati koga/što kao oko u glavi (osobito brižljivo čuvati)
- Čuvala ih Draguška kô oko u glavi.* (Male pripovijetke, str. 17)

## D

- dati se na put ( otići; poći; započeti putovanje)

- Sada, u naponu svoje dobi, bijaše on stvorio smionu odluku da će se sa svojim tovarom **dati na put** u Indiju. (Jaša Dalmatin, str. 48)*
- dati tvrdnu vjeru (čvrsto obećati)
- Nego si braća **tvrdnu vjeru dala** da će se na ovom oknašcu sastajati. (Priče iz davnine, str. 113.)*
- daleki svijet (daleke, strane zemlje i narodi)
- ...ostavi livade i odnese kao vikor Kosjenku u **daleki svijet**. (Priče iz davnine, str. 53.)*
- dan i noć (neprekidno; neprestano)
- Međutim roditelji, zdvojni, nisu imali mira **dan i noć** tražeći sina svoga. (Male pripovijetke, str. 101.)*
- dan na dan (neprekidno; neprestano)
- Ljuboje je **dan na dan** molio svoju majku da ga pusti da sam plovi na očevoj maloj barčici s jedrima. (Male pripovijetke, str. 97.)*
- dan za danom (naprekidno; neprestano)
- Tako oni počеше živjeti **dan za danom** na svetom jezeru. (Priče iz davnine, str. 92.)*
- danas sutra (uskoro; u bližoj ili daljoj budućnosti)
- Danas, sutra** Mehmed ili njegovi sinovi bit će gospodari mameleučke zemlje. (Jaša Dalmatin, str. 21.)*
- derati se kao na ražnju (jako se derati; jadikovati)
- Veljko je zato iščupao iz stare četke dosta dlaka pa ih je lijepio macama na ušesa, pri čemu su **se one derale kao na ražnju**. (Male pripovijetke, str. 39.)*
- dići glas (odlučno izreći svoje mišljenje)
- ...tada bi državnik Begr **digao** svoj **glas**: sudbina je drukčije odredila. (Jaša Dalmatin, str. 156.)*
- dijeliti s kim dobro i zlo (zajednički sve podnositi; biti odan)
- Ona je samo mislila na svog konjića, s kojim je toliko godina **dijelila** u cirkusu i **dobro i zlo**... (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 88.)*
- do posljednjeg daha (do kraja života)
- Ona je tek započela oko Gudžerata svoje strašno kolo koje vjerojatno **do posljednjeg daha** neće dopustiti vladaru da uvaži svoje želje... (Jaša Dalmatin, str. 156.)*
- dopasti komu/čijih ruku (doći pod čiju vlast)
- Da mu mogu župančići kako god **ruku dopasti**, on bi znao što bi učinio! (Priče iz davnine, str. 111.)*
- dozvati koga k pameti (urazumiti; opametiti koga)
- Poče narodu propovijedati kako ga je Bog **dozvaao k pameti** i kako neće mirovati dok ne okaje i ne popravi zlo koje je pomogao činiti na narodu. (Basne i bajke, str. 55.)*
- dozvati se pameti (opametiti se)
- Nisam nikoga pitao dok sam ludo radio, neću lje ni sad gdje sam **se pameti dozvaao**. (Priče iz davnine, str. 50.)*
- držati koga u zaptu (držati koga u strogoj disciplini)
- ... sve se to obredovalo u tili čas i prekinulo je čare, koji **su držali u zaptu** strastvenu ćud Turčina. (Jaša Dalmatin, str. 90.)*

## G

glava je *komu* u torbi (biti u životnoj, smrtnoj opasnosti)

*I ne zna da mu je glava bila u torbi!* (Priče iz davnine, str. 87.)

gledati *komu* ravno u oči (biti suočen s kim, ne bojati se)

*A Hlapić, premda malen, stajao je ravan kao svijeća i gledao je crnom čovjeku ravno u oči i mislio...* (Čudnovate zgone šegrta Hlapića, str. 65.)

gledati smrti u oči (biti izložen neposrednoj opasnosti po život)

*Bi li majka u taj čas mogla naslutiti kako neustrašivo je ovaj mladi dječak prije dva dana gledao smrti u oči?* (Jaša Dalmatin, str. 183.)

gola istina (neosporna, nepobitna istina)

*Mahmud Begr, državnik i osvajač, bijaše ovdje pošao u tešku potjeru za sitnom, golom istinom.* (Jaša Dalmatin, str. 89.)

gutati koga očima (gledati koga željno/uporno)

*Očima je guta, a ušima guta Andrijine junačke priče.* (Male pripovijetke, str. 29.)

## H

hvatati se za glavu (očajavati)

*Zvezdani sine!-trabunjao je tako i ovo i ono od teške brige stari škrtac, skakutao kao vrabac, ovamo i onamo i hvatao se rukama za glavu.* (Jaša Dalmatin, str. 11.)

## I

i kamen bi proplakao (velika je nevolja, bijeda, žalost)

*I sam bi kamen proplakao, gdje mala Rutvica spominje svoju majku u ovoj maloju pustoj kolibici.* (Priče iz davnine, str. 103.)

i nikom ništa (nije važno; bilo pa prošlo)

*...postala bi djevojka opet gujom i utekla bi u panj i nikom ništa.*

(Priče iz davnine, str. 70.)

i po stoti put (opet; vrlo često)

*...pa bi i po stoti put pričao djeci o onoj djevojčici koja na tom baršunu bijaše spavala.* (Basne i bajke, str. 42.)

i stari i mladi (svi bez obzira na starost)

*Dječaci su osjećali blagodat razmjerne sigurnosti nakon vječitih strepnja i trzavica, koje su i stari i mladi (...) podnosili.* (Jaša Dalmatin, str. 120.)

igrati se glavom (izlagati se velikoj, životnoj opasnosti)

*Znao je mladić da se igra glavom.* (Jaša Dalmatin, str. 47.)

igra *komu* srce (osjećati veliku radost, zadovoljstvo)

*Zato u njegovu dućančiću bijaše najljepša roba- sve ti srce igra, a oko se ne može nagledati.* (Basne i bajke, str. 39.)

imati pune ruke posla (biti vrlo zauzet)

*Zato je imao Zlatko pune ruke posla.* (Male pripovijetke, str. 39.)

ispustiti dušu (umrijeti)

*Gdje bi radnik iscrpljen ispustio dušu, tu je odmah na mjestu bio zazidan u svoj zid.* (Jaša Dalmatin, str. 74.)

iz dana u dan (neprekidno)

*A žena Targanova s Halkom iz dana u dan čeka i ne zna što ovo biti može.* (Basne i bajke, str. 78.)

iz petnih žila (svom snagom)

- Kad je Zlatko iz **petnih žila** zatrubio, uplaše se oba jazavčara...*  
(*Male pripovijetke*, str. 40.)
- iz svih sila (po svaku cijenu)  
*Plivao je iz **svih sila** dašćući izdizao umorenu glavu iz valova.*  
(*Jaša Dalmatin*, str. 83.)
- izbrisati što iz pameti (biti zaboravljen)  
*Kopaj samo brzo, pa **ćemo izbrisati iz pameti** što je bilo s čizmicama.*  
(*Čudnovate zgone šegrta Hlapića*, str. 66.)
- izdaje koga snaga (iznemoćati)  
*Četvrti dan sama smreka i borovnica, vode ni kapi, krš sve goliji i sve strmiji, a bušicu **snaga izdaje**.* (*Priče iz davnine*, str. 145.)
- izgubiti glavu (ne umjeti se snaći; izgubiti pribranost)  
*Branko nikad **nije izgubio glave**.* (*Male pripovijetke*, str. 68.)
- izgubiti pamet (ludjeti; smesti se)  
*Al' sve ovo još ne zabrinu gospodu, jer **bijahu izgubili pamet** od vina i pirovanja.*  
(*Priče iz davnine*, str. 105.)

**J**

- jasno i glasno (posve jasno; razumljivo)  
*Danas im je slučaj donio da po prvi puta (...) čuju **jasno i glasno** zvuk svoga jezika uz samo prijestolje sultanovo.* (*Jaša Dalmatin*, str. 104.)
- jedan te isti (posve isti; jednak)  
***Jedan te isti** krug radosti sklopi se oko Mahmuda Begra i melek Aza...*  
(*Jaša Dalmatin*, str. 166.)
- junak na jeziku (hvalisavac)  
*No ovaj – pokazujući na Franju – već je sada **junak**, ali ne **na jeziku**, već na činu.*  
(*Male pripovijetke*, str. 32.)

**K**

- kako je koga Bog stvorio (onakav kakav je netko po svojoj prirodi)  
*A lisica je morala **ostatikakvom ju je Bog stvorio**.* (*Male pripovijetke*, str. 39.)
- kao grom iz vedra neba (potpuno neočekivano; iznenada)  
*I tu buknu među sužnjem i gospodarom, **kao grom iz vedra neba**, nešto nečuveno: svađa.* (*Jaša Dalmatin*, str. 90.)
- kazivati u pero (diktirati)  
Po polju Milodražu, pod vedrim nebom, a pred samim fra Anđelkom i pred svojim doglavnica, **kaziva** sultan Mehmed **u pero** svome čati Ahdnavnu.  
(*Jaša Dalmatin*, str. 37.)
- kratiti komu vrijeme (zabavljati koga čim kako bi se ispinilo vrijeme)  
*Kad prošla večera, sjela žena uz Palunka da mu **krati vrijeme**, da mu priča priče.*  
(*Priče iz davnine*, str. 40.)
- krojiti pravdu ( suduti; prosuđivati)  
*Kad **bi** pakost svijetu **pravdu krojila**, gurava bi pravda nastanula!*  
(*Priče iz davnine*, str. 137.)
- krov nad glavom ( stan; skrovište; vlastita kuća)  
*Probudi se starac Vjest, otvori oči i vidi da mu **krov nad glavom** gori.*  
(*Priče iz davnine*, str. 31.)
- krstiti se od čuda (jako, mnogo se čuditi)



... a oni su se **krstili od čuda** da ima u svijetu stvari kojih oni nisu doživjeli.  
(Male pripovijetke, str. 9.)

### L

lagati kao pseto (mnogo lagati; govoriti očitu neistinu)

*T!t!t!- mljaskao kao u čudu Jusuf, a u sebi pomisli: **lažeš kao pseto**, ugursuze!*  
(Jaša Dalmatin, str.51.)

lak kao ptica (brz; lagan)

*Rutvice!sestrice!- kliknu Jaglenac i poleti **lagan kao noćna ptica** preko šaša, preko lopoča, preko trave vodene na otočić.*

(Priče iz davnine, str. 91.-92.)

licem u lice (neposredno; nasuprot)

*Ili je, nasuprot, kapetan Az očit, valjan, po značenju i po umu posve vanredan čovjek kako se to Mahmudu Begru svaki put čini kad **licem u lice** s njime razgovara?* (Jaša Dalmatin, str. 156.)

lijevo i desno ( na sve strane)

*A sve to zato što nije htjela da pituje ravno kuda bijahu nakanili, nego se sustavljala i svračala **desno i lijevo** da uhodi tajne božje.* (Priče iz davnine, str. 58.)

lišiti koga glave (pogubiti koga)

*I da ga **glave lišiš** ako hoćeš da ti se sinovi vrate.*  
(Priče iz davnine, str. 123.)

### M

maknuti koga sa svijeta (usmrtniti koga)

*Vidio bijes u Marunovoj torbi da će on prvi **maknuti** Vjesta sa ovoga svijeta i tako steći veliku hvalu pred Bjesomarom.* (Priče iz davnine, str. 31.)

malo pomalo (polako; postupno)

*I sad se **malo pomalo** prikučila i motrila kako osa suši svoja krilca, kako ih nožicama gladi, kako ih pruža.* (Male pripovijetke, str. 61.)

mirne duše (bez grižnje savijesti; spokojno)

*Jesi li ti mislio da ćeš ovdje **mirne duše** prebacivati iz dlana u dlan biserje i alem?*  
(Jaša Dalmatin, str. 75.)

mutiti se komu pred očima (osjećati vrtoglavicu)

*Ali se, jao! stalo Jaglencu **mutiti pred očima**, glava ga ljuto zaboljela, a zemlja kao da mu se pod nogama ljulja.* (Priče iz davnine, str. 88.)

### N

na kraj svijeta (vrlo daleko)

*Dognao bi nas da smo **nakraj svijeta!*** (Priče iz davnine, str. 121.)

na mahove (povremeno)

*Dim i prašina **na mahove** pokrivali sliku.* (Jaša Dalmatin, str. 22.)

na prvi pogled (odmah; čim se ugleda)

*...pa je cijeli lik njegov uslijed ovih suprotnosti činio dojam koji ga je **na prvi pogled** isticao kudgod bi došao.* (Jaša Dalmatin, str. 47.)

na sve četiri strane svijeta (posvuda)

*...te otkuda se vjetrovi razilaze i raspoređuju **na sve četiri strane svijeta.***  
(Jaša Dalmatin, str. 82.)

na sve strane (u svim smjerovima; posvuda)

Oni su tražili, propitkivali ribare, slali čamce i barčice **na sve strane**.  
 (Male pripovijetke, str. 101.)  
 naučiti koga pameti (urazumiti koga kaznom)  
 Mlađi i prkosniji dogovarali se kako će ga noćas **naučiti pameti**.  
 (Jaša Dalmatin, str. 94.)  
 ne biti od jučer (ne biti neiskusani)  
 Ti znaš da ja **nisam od jučer**, ali se meni, vjere mi, zamutio mozak kad su se stali iskrcavati. (Jaša Dalmatin, str. 49.)  
 nema druge (nema izbora)  
 Vide oni: **nema druge**, valja pretrpjeti. (Priče iz davnine, str. 120.)  
 ne puštati koga s oka (stalno paziti na koga)  
 ...a pogotovo da čuva sigurnost onih najvrednijih tovara koje Ahmed za cijeloga puta **nije ni načas puštao s oka**. (Jaša Dalmatin, str. 55.)  
 neslana šala (neumjerena šala)  
 U taj se čas svidjelo jednom od onih nakaznih božanstava kojima se klanja Indijac, da učini **neslanu šalu**. (Jaša Dalmatin, str. 132.)  
 ne vjerovati svojim očima/ušima (biti iznenađen)  
**Ne vjeruje Zatočnica svojim očima**, gleda za Jaglencem, a on ide i ništa mu nije od onolikog otrova. (Priče iz davnine, str. 89.)  
**Sultan nije vjerovao svojim ušima**, al' onda pomisli, e je Hafid još bolestan i ne zna što govori. (Basne i bajke, str. 54.)  
 ni pet ni šest (odmah; smjesta)  
 ...a mi **ni pet ni šest** nego se zaletimo na konjima pa se penjemo na tu strminu kao mačke. (Male pripovijetke, str. 29.)  
 ni za živu glavu (nikako; ni po koju cijenu)  
 A sad **ni za živu glavu** pod šator uljezao ne bi, pa još pod takve šatore: svilene, vézene!  
 (Priče iz davnine, str. 109.)  
 ni žive duše (nigdje nikoga)  
**Ni žive duše nije bilo u gradskim ulicama**, a kamoli na pustoj cesti.  
 (Male pripovijetke, str. 13.)  
 ni živ ni mrtav (izvan sebe od straha)  
 Targan, **ni živ ni mrtav**, samo što o svakom trenu jednu misao prebacuje.  
 (Basne i bajke, str. 78.)  
 nije šala (ozbiljna je stvar)  
 To **nije šala**, nego se ti ne svađaj s mojim bratom.  
 (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 60.)  
 nuditi komu ruku (prostiti koga)  
 Do dvora djevojčina kraljević dojahao, te djevojci **nudi ruku** i kraljevstvo.  
 (Basne i bajke, str. 105.)

## O

oboriti glavu (pokunjiti se)  
 Ide dakle Potjeh u goru, a **oborio glavu**; kad on do prvog kamena, a pred njega bane onaj bijes. (Priče iz davnine, str. 26.)  
 od časa do časa (povremeno)  
 Hlapić se digne, pa onda on, Bundaš i Gita pođu između šatora prema onoj strani gdje se **od časa do časa** čulo ono rzanje.  
 (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 87.)

od glave do pete (sav; potpuno)

*Pavao, mali junak od glave do pete, skine sa zida očevu pušku i stane pred malog Đuricu, koji je sad legao na pod te u sav glas naricao.*

*(Male pripovijetke, str. 87.)*

od zore do mraka (cijeloga dana)

*Od rane zore do poznoga mraka konja jaše gorom i planinom kako bi mu srce odlanulo. (Priče iz davnine, str. 122.)*

oprostiti se sa životom (umrijeti)

*Sad sam ti se jadan sa životom oprostio – sam sebi Palunko govoraše.*

*(Priče iz davnine, str. 50.)*

osoviti se na noge (osamostaliti se)

*A Toporko kad se na noge osovio, stao lutati šumom i dubravom, stao tragati za kunom i lisicom. (Priče iz davnine, str. 111.)*

ošinuti koga pogledom (strogo koga pogledati)

*Ošinu nemilim pogledom utvicu te onda odriješi, što brže mogaše, svoj zapreg i prebaci ga preko jamice. (Basne i bajke, str. 81.)*

ovaj svijet (ovozemaljski život)

*Ustade stari Vjest, podiže ruke i oči k nebu i tako čekaše da plamen odnese sa ovoga svijeta i njega starca i staru kolibu njegovu.*

*(Priče iz davnine, str. 32.)*

ovamo i onamo (na sve strane)

*A Branko je udarao motikom i vukao dasku ovamo i onamo.*

*(Male pripovijetke, str. 68.)*

ovdje ondje (gdjegdje)

*Priprosti krovci u visini običnog stola, a prekriveni rogožinom, stoje ovdje ondje na malom prostoru uz rub ulice. (Jaša Dalmatin, str. 75.)*

## P

padati kao kiša (nastajati u velikom broju)

*Iznenada naime počele su padati kao kiša košare, koje su visile nad onim košaračem u šatoru. (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str.78.)*

pasti komu na pamet/um (sjetiti se čega)

*Sad ćeš vidjeti, palo mi je nešto na pamet! (Male pripovijetke, str. 67.)*

*Sad istom pade na um Relji po što je išao u Kitež-planinu.*

*(Priče iz davnine, str. 103.)*

pasti komu u naručje (zagrliti koga)

*A kako se toporište prebacilo, tako u naručaj baki pao živ i zdrav Toporko!*

*(Priče iz davnine, str.129.)*

penjati se kao mačka (vješto se penjati)

*Popela se hitro kao mačka na uže, i počela je hodati na onom tankom užetu visoko na uzduhu. (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 43.)*

plakati kao ljuta godina (gorko plakati)

*Ciknu Zatočnica, pade na zemlju, zavije se u svoja crna krila i plače kao ljuta godina.*

*(Priče iz davnine, str. 75.)*

planuti kao živa vatra (jako se razljutiti)

*Ali se sada još više zaprepastila djevojčica jer na ove njene riječi planu kum iznenada kao živa vatra i povika... (Basne i bajke, str. 95.)*

po miloj volji (kako tko hoće)

- Uz njega je **po miloj volji** lakrdijao, niti mu je tko zanovijetao, niti mu tko zapovijedao. (Priče iz davnine, str. 33.)
- poći u svijet (otići od kuće da bi se ostvario bolji život)  
Da **pođemo**, Jasenko, u svijet kud nas oči vode, ne bismo li gdjegdje doznale zašto smo se rodile. (Basne i bajke, str. 72.)
- pod kapom nebeskom (na ovom svijetu)  
Svašta si Ti dao **pod kapom nebeskom!** (Jaša Dalmatin, str. 63.)
- pod stare dane (u starosti)  
Relja dakle postade knezom, te kneginja, koja tada bijaše ostarjela, doživi tako **pod stare dane** veliku radost. (Priče iz davnine, str. 105.)
- pod svaku cijenu (u svakom slučaju)  
Ovo panajpače govoraše Marun, jer mu se htjelo **pod svaku cijenu** stare kolibe da na onom mjestu podigne pčelinjak. (Priče iz davnine, str. 30.)
- pod vedrim nebom (bez krova nad glavom; vani)  
Grad je bio velik – imao je sto ulica, a u svakoj ulici stotinu kuća, a ipak su Hlapić i Gita stajali **pod vedrim nebom** i znali su, da ne mogu nigdje pokucati i da noćas nemaju noćišta. (Čudnovate zgode šegrtu Hlapića, str. 84.)
- pogledati što na svoje oči (biti svjedok čega)  
Iskoči bijes iza kamena, skoči na rub zdenca i **pogleda na svoje oči** vidi je li istina što mu se učinilo. (Priče iz davnine, str. 33.)
- pogledati koga u čudu (sneživajući se gledati koga)  
**Pogledaše** župančići u čudu jedan drugoga. (Priče iz davnine, str. 112.)
- pokisnuti do kostiju (posve pokisnuti)  
Treba još mrakom krenuti, pa malo dače prozebe ili **pokisne do kostiju!** (Male pripovijetke, str. 11.)
- polaziti komu za rukom (uspijevati bez poteškoća)  
Spretan je i vješt za svoju dob bio Ljuboje – i njegovo mu putovanje **polazilo za rukom.** (Male pripovijetke, str. 99.)
- poletjeti kao strijela (potrčati što se brže može)  
Tako reče Zatočnica i **poleti kao strijela** niz planinu po Zmaja Ognjenog, što u sutjeski spava. (Priče iz davnine, str. 89.)
- polomiti komu kosti (isprebijati koga)  
Trebalo bi ovu protuhu da predade straži, neka mu tu na mjestu **polome sve kosti...** (Jaša Dalmatin, str. 46.)
- pravi čas (pogodan trenutak)  
Sve mi se čini da će sada biti **pravi čas** da ga prodam. (Jaša Dalmatin, str. 22.)
- preko volje (nerado)  
Nas dvojica – reče **preko volje** dječak i pogleda napovjerljivo u sljepicu. (Jaša Dalmatin, str. 116.)
- preporučiti svoju dušu Bogu (pomoliti se Bogu, obično pred smrt)  
Cijela dva dana bio je majstor Mrkonja tako svezan za drvo i već je mislio, da mu nema spasa, pa je **preporučio svoju dušu Bogu.** (Čudnovate zgode šegrtu Hlapića, str. 109.)
- prevariti zoru (uraditi prije zore)  
Vi hrskajte, ali jesti nemojte, kako **bismo sutra gladni zoru prevarili.** (Priče iz davnine, str. 124.)
- primiti što za šalu (shvatiti stvar neozbiljno, olako)

- On to od maljutka za šalu primio, pa mu dozvolu izdao da na pečatu jaše.*  
(Priče iz davnine, str. 123.)
- proigrati sreću (lakoumno propustiti povoljnu priliku)  
*Vidi Palunko da ono bijedna siritinja kao i on, al opet se boji da ne bi krivo učinio i svoju sreću proigrao.* (Priče iz davnine, str. 40.)
- prozepsti do kostiju (jako prozepsti)  
*Izgubila se u onolikom gradu, prozebla do kostiju.* (Basne i bajke, str. 40.)
- pucati od smijeha (grohotom se smijati)  
*Poprskao te kesten iz žeravice – odvrća baka, a Malik Tintilinić u pepelu puca od smijeha.* (Priče iz davnine, str. 74.)
- puče glas (razglasilo se)  
*... pa kad daleko preko granice države puče glas o sultanu...*  
(Basne i bajke, str. 51.)
- puši se kome glava (ne moći više jasno rasuđivati)  
*...a Hlapić je rado doznao tolika toga, da mu se još osam dana iza toga pušila njegova mala šegrtska glava.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 107.)

## R

- raditi komu o glavi (pripremati čiju smrt)  
*Opazio dobro starac Vjest kuda to sve ide i da će se njemu doskora raditi o glavi.*  
(Priče iz davnine, str. 30.)
- rame uz rame (jedan uz drugoga; zajedno)  
*I pođe rame uz rame s Jašom da se vidi kako su si bliski.* (Jaša Dalmatin, str. 135.)
- ravan kao svijeća (potpuno ravan)  
*A Hlapić, premda malen, stajao je ravan kao svijeća i gledao je crnom čovjeku ravno u oči...* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 65.)
- reći po duši (govoriti iskreno)  
*Kad izašli od cara stane carević moliti djevojku neka mu po duši reče, mori li je kakova tuga na srdašcu.* (Basne i bajke, str. 44.)
- riječ po riječ (malo pomalo)  
*Riječ po riječ i Veljko odvede cigančad zajedno s njihovim kolicima do klijeti, do "carstva njihova".* (Male pripovijetke, str. 21.)

## S

- s noge na nogu (polako; laganim korakom šetajući se)  
*I plesala je s noge na nogu kao medvjed.* (Čudnovate zgode šegrta Hlapića, str. 44.)
- sa svih strana (odasvud)  
*Punjene dragocjenom, azijskom vunom, opletene svilom u jarkim bojama, lete one sa svih strana odaje.* (Jaša Dalmatin, str. 32.)
- sastaviti koga s crnom zemljom (ubiti koga)  
*Al se diže stotinu kijača, brani vojska oholu carevnu, polomi krila orlu i kragulju i još ih teški konji s crnom zemljom sastavili.*  
(Priče iz davnine, str. 135.-136.)
- sav svijet (svatko; svi)  
*A sultanu se još više smutio um, te zamislio on da je Bog upro prstom u njega i zbog ljepote, zbog moći njegove, pa zaželio da ga sav svijet vidi i zanauvijek upamti.* (Basne i bajke, str. 51.)
- sići s uma (poludjeti)

*Bijes kao bijes i kad reve, onda baš reve – i sve čupa dlake sa onoga kožuha i valja se po njemu kao da je s uma sišao.* (Priče iz davnine, str. 33.)

sijevati očima (uperiti brz pogled prema kome s izrazom prijekora)

*Sluša Relja, sve mu oči sijevaju od neke vatre, a pesti mu se grče od jeda...* (Priče iz davnine, str. 94.)

smijati se ispod brka (smijati se podmuklo)

*Tako je Andrija još dugo takva pretjerana “junaštva” pričao, a momci se sve pomalo razilazili smijući se ispod brka tom hvastavcu.* (Male pripovijetke, str. 29.)

smijati se od srca (smijati se iskreno/do mile volje)

*A Nada, Ljerka i Zora, smijale su se, Bože dobri!- tako su se od srca smijale da su im sve suze dolazile na oči.* (Male pripovijetke, str. 41.)

stajati kao okamenjen (ukočiti se od čuda/od straha; biti zaprepašten)

*Samo Hlapić je stajao kao okamenjen od čuda s papigom na ramenu, jer se zaista tomu nije nadao.* (Čudnovate zgode šegrt Hlapića, str. 45.)

stajati kao ukopan (ne micati se s mjesta)

*Zlatko je stajao kao ukopan s lovačkim rogom u ruci, pa je bio zapanjen s neočekivane posljedice svoga trubljenja.* (Male pripovijetke, str. 41.)

staviti svoj život na kocku (izložiti se velikoj opasnosti)

*Posada smrtonosnog broda pokušala je da učini nemoguće i da spasi svoj život kojega bijaše dobrovoljno stavila na tako strašnu kocku.* (Jaša Dalmatin, str. 172.)

steže se komu srce (jako se ražalostiti; osjetiti veliku duševnu bol)

*Snuždio se – steglo mu se srce.* (Jaša Dalmatin, str. 26.)

stisnuti zube (trpjeti šuteći; izdržati što)

*Jaša stisnu zube i suspregne srdžbu.* (Jaša Dalmatin, str. 52.)

sto puta (često; vrlo mnogo)

*E, sad vidim bolan: poklopljeni bjesovi sto puta gori od puštenih, reče Potjeh.* (Priče iz davnine, str. 45.)

sva sila (golemo mnoštvo)

*Tako im bijahu dali nedostatno vode, a momčadi sva sila.* (Jaša Dalmatin, str. 28.)

svisnuti od jada (jako se ljutiti; žestiti se)

*Da svisnem od jada!* (Priče iz davnine, str. 41.)

## Š

šenuti pameću (poludjeti)

*A ferman je ovaj: taj i taj trgovac šenuo je pameću.* (Basne i bajke, str. 41.)

široko more (pučina)

*Gledi tamo na more široko: veliku ćeš radost ugledati.* (Priče iz davnine, str. 48.)

širom otvoriti usta (jako se začuditi)

*Marko se tako začudio da je širom otvorio usta i pretao plakati.* (Čudnovate zgode šegrt Hlapića, str. 23.)

škrt na riječima (šutljiv)

*Jaša je bio odlučan i vedar u svom ponašanju, a ipak suzdržljiv i škrt na riječima.* (Jaša Dalmatin, str. 15.)

što bi dlanom o dlan udario (brzo; odmah)

*I što bi dlanom o dlan udario, eno ga ludo i bezglavo čeljade što čas prije likovaše stade sada plakati...* (Priče iz davnine, str. 33.)

što bi okom trenuo (odmah; smjesta)

*Hora je, župane!-klikne Toporko, skokne lagan, prebaci se u zraku, te što bi okom trenuo, leži na crvenom baršunu županu do nogu toporište, gotovo, izdjeljano. (Priče iz davnine, str. 127.)*

što Bog dade (što bude neka bude; kako bude)

*Što Bog dade! (Jaša Dalmatin, str. 31.)*

### T

trčati kao zec (brzo trčati)

*A bijes! opet skoči pred njega te sad slijeva sad zdesna trči i skače stazom pred Potjeha kao zec. (Priče iz davnine, str. 26.)*

tu i tamo (mjestimično; katkad; ponegdje)

*Sultan se tu i tamo osmjehivao oprezu dječaka. (Jaša Dalmatin, str. 141.)*

tvrd kao kamen (vrlo tvrd)

*No ono je bila stara orahovina, tvrda kao kamen, te bi plamen sve oko nje liže i oblizuje, ali ne može da je zahvati. (Priče iz davnine, str. 31.)*

### U

u dobar čas (pravo vrijeme)

*Ali u dobar čas učini Jaglenac po njenim riječima. (Priče iz davnine, str. 89.)*

u dva koraka (brzo/začas)

*Opancima od oblaka do oblaka korača – u dva koraka nebo prođe...*

*(Priče iz davnine, str. 107.)*

u isti mah (istovremeno; ujedno)

*No prvi od njegove pratnje (...) trojica u isti mah poganu mrlju.*

*(Jaša Dalmatin, str. 134.)*

u jedan glas (jednoglasno; zajedno)

*Pogledaše se župančići i Toporko, nasmijaše se te kliknuše u jedan glas...*

*(Priče iz davnine, str. 139.)*

u jedan tren (vrlo brzo; začas)

*Dugo je potrajalo i vodilo preko loše ljetine misirača i preko bune u Skadru, dok u jedan tren sinu Selimu: došao je da kupi Jašu. (Jaša Dalmatin, str. 50.)*

u pô glasa (poluglasno; tiho)

*Zamišljena djeca pošute čas, a onda upita Zorka u pô glasa...*

*(Male pripovijetke, str. 18.)*

u sav glas (vrlo glasno)

*Pavao, mali junak od glve do pete, skine sa zida očevu pušku i stane pred Đuricu, koji je sad legao na pod te u sav glas naricao. (Male pripovijetke, str. 87.)*

u tili čas (odmah; brzo)

*No Jasenka držaše Halka čvrstom ručicom te u tili čas smislila što im je činiti.*

*(Basne i bajke, str. 81.)*

ući čemu u trag (pronaći; otkriti što)

*Jedino po njemu živome mogao je dobiti veze s otimačima, ili bar ući u trag svom blagu. (Jaša Dalmatin, str. 65.)*

ugristi se za jezik (naglo zašutjeti)

*Ali se odmah ugrize za jezik i pogleda naprama Selimovu dućanu, nije li ga Selim čuo.*

*(Jaša Dalmatin, str. 18.)*

uhvatiti se u koštac (početi oštru borbu)

**U koštac se** tako **uhvatiše**, pa se, bome, već ne rastaviše... (Priče iz davnine, str. 97.)  
ujesti *koga* za srce (teško uvrijediti *koga*; teško se zamjeriti *komu*)

**Ujelo** *oholu carevnu za srce* kad joj *ono Oleh ban* dobacio *ključeve*...  
(Priče iz davnine, str. 135.)

utuviti sebi u glavu (naumiti; biti opsjednut kakvom mišlju)

**Utuvio si** *dakle Palunko u glavu* *kako bi i on jednom takvo bogatstvo vidio i u njemu proživio*. (Priče iz davnine, str. 39.)

uzdignute glave (ponosno; oholo; smjelo)

*Išao je uzdignute glave, a desna mu se ruka dlanom utaknula u pojas i počivala tamo, laka i sigurna*. (Jaša Dalmatin, str. 78.)

uzduž i poprijeko ( u svim smjerovima)

*Pa da s devama prođeš uzduž i poprijeko* *tvoga Portugala!*  
(Jaša Dalmatin, str. 19.)

## V

veliko i malo (svi bez obzira na uzrast)

*Obdan ide, obnoć ne počiva, uklanja mu se s puta malo i veliko*.  
(Priče iz davnine, str. 95.)

vidjeti na svoje oči (biti svjedokom čega)

... pa kad kažem momu sinu što **sam na svoje oči vidjela**, možda se opameti.  
(Priče iz davnine, str. 73.)

## Z

za čas (vrlo brzo)

*Poletio i za čas tamo stigao*. (Priče iz davnine, str. 58.)

zaboli *koga* srce (teško je *komu*; žao je *komu*)

*Potjeha jako zaboli srce za djedom, i malo te bi se na pragu predomislio i ostao uz djeda*. (Priče iz davnine, str. 26.)

zapeti *komu* za oko (svidjeti se *komu*; privući čiju pozornost)

*Bogati Gudžerat prvi će mu zapeti za oko*. (Jaša Dalmatin, str. 154.)

zdrav kao dren (potpuno zdrav)

*Spali zapis, pa progutaj njegov pepeo- i evo te: zdrav kao dren!*  
(Jaša Dalmatin, str. 118.)

## Ž

živa je istina (nepobitna je istina)

*Vidim bolna, istina je živa: greben u kuma, greben u nemani!*  
(Basne i bajke, str.97.)

živa riječ (sposobnost govora)

*Dat ću joj žive vode iz kljuna gvozdenoga da joj se živa riječ povrati*.  
(Priče iz davnine, str. 48.)

živa vatra (živahan; vatren; okretan)

*Još odsedlaj devet vrsnih konja- mali konji, al su vatra živa*.  
(Priče iz davnine, str. 113.)

živjeti u lasti i slasti (živjeti u obilju)

*Bijaše pak odlučio Palunko da imade po svijetu bogatih župana i gavana silnika što žive u slasti i lasti, u zlatu i raskoši*.



(*Priče iz davnine*, str. 39.)

žut kao limun (vrlo žut)

... *veliki pijevac, potpuni bijela perja, žarkocrvene kreste, a kao limun žutih nogu.*  
(*Jaša Dalmatin*, str. 113.)

-----

UDK 821.163.42.09

81.373.7

Expert Paper

Received on: 21.04.2008.

**Svetlana Filaković \***

## **PHRASEOLOGY IN IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ'S OPUS**

**Summary:** *The paper focuses on the phraseology of the early 20th century, used by Ivana Brlić-Mažuranić in her most famous prose works. Phraseology is observed from two perspectives – as a linguistic discipline that studies phraseological units, and as a particular manner of expression unique to the author herself. We have analyzed the structural and semantic aspects of phraseological units, and concluded that her phraseology belongs to conversational style.*

**Key words:** *Ivana Brlić-Mažuranić, phraseology, phraseological unit, conversational style*

---

\* Svetlana Filaković, prof. hrvatskog jezika i književnosti

UDK 821.111-93-311.3.09

821.163.42-93-311.3.09

Stručni članak

Članak primljen: 25. ožujka 2008.

**Kristina Žeko\*****PUSTOLOVNI DJEČJI ROMANI**

**Sažetak:** U članku se prikazuje pristup pustolovnom dječjem romanu s obzirom na njegove značajke. Usporedba i interpretacija romana ostvarit će se na predlošku romana *Robinson Crusoe*, *Daniela Defoea* i *Koko u Parizu*, *Ivana Kušana*. Najvažnije su značajke pustolovne književnosti: romantika prostora, izvanredna situacija, posebna vitalnost likova.

**Ključne riječi:** pustolovni dječji romani, *Daniel Defoe*, *Robinson Crusoe* - *Ivan Kušan*, *Koko u Parizu*, prototip pustolovnog romana, detektivski roman, prerade i prijevodi, književna kritika

**PUSTOLOVNI DJEČJI ROMANI**

Pustolovnost ili avanturistika bitan je dio dječje psihe. Djeca maštaju o neobičnim zgodama, velikim podvizima, uzbudljivim događajima i dalekim putovanjima, dakle svemu što ih može izvući iz monotonije svakodnevice. Jedna od definicija pustolovine jest: «Smion pothvat u kojem se susreću pogibelji i rasplet ovisi o nepredvidljivim događajima.»<sup>1</sup>

Tri su najvažnije značajke pustolovne književnosti: romantika prostora, izvanredna situacija i posebna vitalnost likova. Junaci su najčešće moreplovci, gusari, kauboiji i Indijanci, tragači za zlatom, robijaši, istraživači, usamljenici i pustolovi svih vrsta.

Schema romana odlikuje se jednostavnošću. Snažan i izdržljiv junak mora izvršiti težak zadatak – preživjeti na pustom otoku, izdržati morske oluje i doploviti do zadane točke, osloboditi zarobljenike, prenijeti važnu poruku, spriječiti neprijatelja te svladati mnoge opasnosti. Junak ima neprijatelje i pomagače te na kraju pobjeđuje.

Začetak pustolovnog žanra nalazi se u Homerovoj *Odiseji*, Cervantesovom *Don Quijoteu*, biblijskim motivima, srednjovjekovnim romanima i našim junačkim pjesmama o kraljeviću Marku. Pravi začetnik pustolovnoga romana engleski je pisac *Daniel Defoe*, a njegov roman *Robinson Crusoe* objavljen je 1719. godine.

---

\* Kristina Žeko, prof., Osnovna škola „Lipovac“, Lipovac

<sup>1</sup> Diklić, Zvonimir – Zalar, Ivo. *Čitanka iz dječje književnosti*, Školska knjiga, Zagreb, 1980., str. 199.

Pustolovni roman dijeli se u mnogo podvrsta: robinzonade, gusarski roman, roman o moreplovcima, traženju zakopanog blaga, kaubojima i Indijancima, Divljem zapadu, detektivski roman ili krimiči uopće, znanstvenofantastični roman, povijesni i sl.

Učestalost putovanja, koje je osnovni pokretač fabule, odgovara dječjim željama i njihovoj psihologiji jer djeca vole putovati. Pustolovni roman privlačniji je što je pothvat zanimljiviji, junak sposobniji, napetost jača, ali je u raskoraku sa stvarnošću. Djeca od desete do četrnaeste godine najviše čitaju takve romane jer njihova narav čezne za pustolovinama, nečim neobičnim i uzbudljivim, a sve to pronalaze u literaturi.

Romanopisci su često prikazivali junaka na putovanju, u lutanju i traženju. Šegrt Hlapić Ivane Brlić-Mažuranić bježi od majstora Mrkonje i putuje svijetom (Čudnovate zgrade šegrta Hlapića), Zlatko Jagode Truhelke ide u Bosnu u potragu za majkom (Zlatko), Kästnerov Emil putuje vlakom u posjet teti u Berlin (Emil i detektivi), Lovrakovi učenici putuju jednom iz sela u grad (Vlak u snijegu), a drugom prilikom iz grada na selo (Devetorica hrabrih), Twainov Tom predlaže prijateljima neka krenu u uzbudljive pustolovine s Indijancima (Doživljaji Huckleberryja Finna). Dječji roman, prikazujući uzbudljiva zbivanja, dolazi u dodir sa značajkama detektivskog romana, a one su sljedeće: tajne zločina i zločinaca, odgonetanje zagonetke i pronalazak rješenja problema.

**Daniel Defoe, J.F. Cooper, Zane Grey, R.L. Stevenson, Karl May, H. Sienkiewicz, Ivan Kušan, Anto Gardaš, Zlatko Krilić, Hrvoje Hitrec i Milivoj Matošec**, najčitaniji su dječji pisci pustolovnih romana.

### **DANIEL DEFOE, ROBINSON CRUSOE - IVAN KUŠAN, KOKO U PARIZU**

Englez **Daniel Defoe** (1660.-1731.) bio je sin londonskog svjećara Jamesa Foea. Obrazovao se privatno, studirao je klasične pisce, bavio se trgovinom, bio je protestant u sukobu s vladinom religijom i proveo dosta vremena u zatvoru, podržao je revoluciju i bavio se špijunažom. Buran život, česti obrati, interes za raznolika područja, mučna iskustva, patnje i tjeskobe, izvlačenje iz neprilika lažima i glumom, mijenjanje stavova, bila je izvrsna priprema za književno stvaralaštvo. Njegovo bogatstvo postupaka, doživljaja, stavova, sklonost promjenama, vještina snalaženja u različitim sredinama, uvjetima i smjerovima, pomoglo mu je uživjeti se u različite sredine i likove iz svojih djela.

**Ivan Kušan** (1933., Sarajevo) studirao je na Akademiji likovnih umjetnosti. Zvanje mu je akademski slikar, a radio je kao urednik u novinama i nakladama te kao profesor dramaturgije. Cijeli život bavi se književnošću - romanopisac, pripovjedač, prevoditelj. Utemeljitelj je suvremenoga hrvatskoga dječjega romana, začetnik novoga dječjega romana i za života već dječji hrvatski klasik. Romanom *Uzbuna na zelenom vrhu* (1956.) najavio je novu fazu dječje književnosti koja se znatno razlikuje od tendencioznosti Mate Lovraka. Kušanova dječja proza ima mnogo autobiografskih

elemenata, ali ako ju usporedimo s hrvatskim klasičnim autobiografskim opisom djetinjstva u Zlatnim dancima Jagode Truhelke, može se reći kako Kušanovi romani nisu reprodukcija osobnog djetinjstva. Romani se dijele u dvije skupine: prvoj bi skupini pripadali romani u kojima se kao likovi javljaju Koko Milić i njegovi prijatelji i poznanici, a drugoj skupini one u kojima ih nema pa ih zamjenjuju drugi likovi. Bitne su odrednice Kušanove poetike: autohumor, igra i uvođenje sebe kao lika u djelo. Dobio je nagradu «Vladimir Nazor» za životno djelo, a za roman Koko u Parizu «Ivana Brlić-Mažuranić» i «Grigor Vitez». Prvi je hrvatski kandidat za nagradu «Andersen».

Roman Robinson Crusoe Daniela Defoea i Koko u Parizu Ivana Kušana, pustolovni su dječji romani. Robinson Crusoe smatra se prototipom pustolovnoga romana kojim započinje daljnji razvoj ove književne vrste, važne i u dječjoj lektiri. Koko u Parizu Ivana Kušana, podvrsta je pustolovnog dječjeg romana – detektivski roman. Kušan pravi odmak od krimi-strukture za odrasle ležernošću i igrom, mnoštvom događaja, napetom fabulom i dječacima istražiteljima, a time je stvorio uzor detektivskoga romana u hrvatskoj dječjoj književnosti.

Robinson Crusoe ima tri dijela. Prvi i drugi dio objavljeni su 1719., a treći 1720. godine. Ime Daniela Defoea nije pisalo na knjizi te su čitatelji navedeni povjerovati kako je sve napisao glavni junak. Defoe pravi zaokret od fantastične književnosti prema opisivanju stvarnoga života. Narator je glavni junak, radnja napeta, a pustolovine mnogobrojne. Vrijednost i važnost romana traje još i danas zbog njegove uloge u razvoju dječje književnosti i zato što pobuđuje zanimanje suvremenoga čitatelja, a njegov utjecaj nalazi se u različitim preoblikama i drugim umjetničkim vrstama. Robinzonade – prijevodi i prerade po uzoru na roman Robinson Crusoe, najbrojnije su bile u 18. i 19. stoljeću. Treći dio romana potpuno je zaboravljen, a čitatelja je zanimao samo prvi dio koji bi se mogao nazvati «Robinson na pustom otoku». Uzori i poticaji Danielu Defoeu bili su brojni putopisi i izvještaji o putovanjima oko svijeta, a posebno sudbina i doživljaji škotskog mornara Aleksandra Selkirka koji je na pustom otoku proveo četiri godine.

Smatra se kako ga je osobno poznao. Važan utjecaj imao je na Defoea i roman Oroonoko ili Kraljevski rob (1688.), avanturistkinje i spisateljice Aphre Behn.

Ivan Kušan u romanu Koko u Parizu prikazuje gradske dječake, dinamične, pustolovne i kriminalističke elemente izvrsno uklapa u svoje romane, a voli navoditi na pogrješan trag likove i čitatelje kako bi ih iznenadio na kraju romana. Njegovi romani prekinuli su tradiciju poučavanja i opominjanja djece, a u postavci krimi-priče upoznaje se skupina dječaka, pojavljuje se problem i zaplet, počinje pustolovina puna izviđanja, poruka, akcije, pogrješaka, opasnih situacija, krivih tragova te na kraju otkrivanja ukradene slike Mona Lise. Izgradio je tip romana o dječacima «privatnim detektivima» koji rješavaju tajne koje ih privlače i držat će cijelo vrijeme čitatelje u napetosti, i to u svih trideset poglavlja romana.

Detektivski roman svojevrsna je igra koja mora biti uvjerljiva, a podvizi junaka su preuveličani. U zadnjem poglavlju otkriva se kako je Koko sve sanjao i tako je san postao pokriće za vjerodostojnost radnje. Kušan se služio parodijom, humorom i

svjesnom najavom igre. San je pokriće za preveliku ulogu dječaka i kompliciranu igru sličnu onoj u krimićima za odrasle.

«Knjiga obiluje uobičajenim obilježjima toga žanra: motiv krađe umjetnine, bogati brodovlasnik, slavni novinar, krivotvorene umjetnine, zamjena slika, presvlačenje i prurušavanje, detektivi amateri, prislušivanje pomoću ugrađenoga mikrofona, počinjanje nekog posla radi mogućnosti špijuniranja, praćenje osumnjičenih, prizori na vrlo poznatim mjestima (u romanu je to Eiffelov toranj), jurnjava po gradu, okupljanje svih sudionika na kraju da se objasni rješenje slučaja i dr.»<sup>2</sup>

## FABULA, LIKOVI I PRIPOVJEDAČ

Fabula je slijed događaja jednog romana predočenih onako kako su se u tom romanu dogodili, a neodvojiva je od likova u dječjoj prozi jer jedno uvjetuje drugo. Izvor za «gradu» romana može biti stvarna ili izmišljena zbilja, a autor prema tome stvara priču, to jest književnu zbilju. U romanu je prisutan i pripovjedač, primjetljiv u manjoj ili većoj mjeri. Zbivanje nije moguće odvojiti od glavnih likova, a nalaze se tu i sporedni likovi. Lik se karakterološki predstavlja na više načina, na primje opisom, portretiranjem, govorom, preko drugih likova.

Likovi su u dječjoj hrvatskoj prozi iz realne zbilje predstavljeni u djelovanju i u igri, optimistični i radoznali. Djeca u djelu nose zbivanja i predstavnici su dječjeg senzibiliteta. Uz njih se nalaze i likovi odraslih, ali oni su samo poveznica u razvoju priče dok djeca u romanu razvijaju radnju. Humor kao osobina likova, naglašen je sadržajno i stilski.

Glavni lik romana Robinson Crusoe Daniela Defoea jest upravo Robinson što se zaključuje po samom naslovu. On je i pripovjedač koji u prvom licu, kronološkim slijedom s povremenim retardacijama, pripovijeda radnju i tumači zbivanja u cijelom romanu. Pisac Defoe skriva sebe, to jest svoje ime, želeći uvjeriti čitatelja kako je sve o čemu se govori istina i dokument o jednom proživljenom životu. Sporedni likovi: Petko i njegov otac, kapetan broda, Španjolci s nasukanoga broda, zbunjeni mornari, Will Atkins.

Robinson Crusoe glavni je lik romana i njemu se posvećuje najviše pozornosti i najdublje mu se zalazi u psihu. Kompleksan je lik: moreplovac nemirna duha, istraživač, trgovac, ratar, stočar, lovac, bavi se raznim zanimanjima kako bi preživio na pustom otoku, usamljen, hrabar, prestrašen, religiozan, čovjek svog vremena – pripadnik srednjega građanskoga staleža u Engleskoj na prijelazu iz 17. u 18. stoljeće. Otac ga nije mogao zaustaviti od plovidbe po moru, a niti prvi brodolom nije ga mogao odvratiti od daljnje plovidbe kao i robovanje gusarima te uspješno vođenje plantaže u Brazilu. Njegov boravak na pustom otoku bio je ispunjen duševnim patnjama, snovima o bijegu, putovanjima i odlasku. Uspijeva preživjeti u borbi s prirodom pomoću različitih sposobnosti što predočava čovjekovu borbu za opstankom, ali njegov nemir, sklonost izazovu i srljanje u opasnosti nedvojbeno su njegove dominantne osobine. On, poput Odiseja, diše punim plućima samo u izazovu i nemiru.

<sup>2</sup> Cmković, Milan. *Tri Kušanova romana*, Školska knjiga, Zagreb, 1993., str. 88.

Podložan je raznim rasponima osjećaja od radosti do tuge i očaja. Prema svojim uspjesima, on je pobjednik i gubitnik, čovjek koji razmišlja, vjeruje, ima određen odnos prema društvu i politici. Robinson je na pustom otoku morao sam proizvesti sve što mu je bilo potrebno za život i to je pridonijelo značenju i privlačnosti lika i djela. Borba za održanje, prema mišljenju pedagoga, najbolje je uvođenje djeteta u poznavanje prirode i društva. Robinson nije idealizirani lik. Kritički se postavlja prema ideologiji svog vremena, to jest. dobro se odnosi prema Španjolcima, privržen je plemenitom divljaku Petku. On je čovjek koji sumnja i to značajna crta njegovoga karaktera. Samoća je stvaralačka jer ga navodi na razmišljanje, zaključivanje, smišljanje planova o bijegu, čitanje Biblije i ispitivanje savjesti. Hrabrost ga je potaknula na putovanje i opasnosti, a strah je pokretač njegovog djelovanja jer je bačen na nepoznati otok i ne zna što ga čeka.

Robinson vodi svoj dnevnik od 30. rujna 1659. godine, tek 27. lipnja iduće godine, kada se razbolio, prvi put ozbiljno razmišlja o Bogu i smislu života. Izrekao je svoju prvu molitvu: «Bože, pomози mi jer sam u velikoj nevolji!» Ozdravljenje ima dvostruko značenje: tjelesni oporavak, ali Robinson je preporođen i duhovno te boravak na otoku shvaća kao sreću i povlasticu, daleko od izopačenoga društva.

Petko je bio domorodac kojega je Robinson spasio te mu je taj «plemeniti divljak» postao vjerni sluga. Njegov lik unosi u radnju romana dijalog, živost, humoristične elemente i egzotiku drukčije kulture.

Sporedni likovi nemaju bitan značaj te se smatra kako je Robinson Crusoe roman s jednim jedinim likom – Robinsonom.

Roman Koko u Parizu detektivski je dječji roman koji se zasniva na napetoj fabuli, domišljatosti i nadmudrivanju protivnika. Likovi su postavljeni u iznenadne situacije, a autor ih vodi nepredvidljivim i samo njemu do kraja preglednim fabularnim tijekovima. Pothvat je velik, radnja zapletena, pisac je pretjerao u kompozicijskoj mreži, ali se zato događa – u snu.

Autorski pripovjedač zna sve o likovima i događajima, tumači ih i najavljuje. Poistovjećujemo ga s autorom, dakle stvarnom osobom iz životne zbilje. Njega zastupa nejasan, posve sporedan slučajni lik, a to je pariški bogalj koji se na kraju romana i predstavlja: Ivan Kušan!

Kušanovi dječaci sa zagrebačkih ulica novost su u hrvatskom dječjem romanu. Javljaju se najčešće isti likovi: dvanaestogodišnji učenik Ratko Milić, nadimka Koko i njegovi stari i novi prijatelji. Ne radi se o zaokruženoj cjelini, nego o nizu romana, tako zvanom Koko-serijalu.

Simpatični su svi nestašluci likova iz romana jer ne prerastaju u zlo, a dječja pustolovina usmjerena je plemenitom cilju, to jest hvatanju prekršitelja zakona, slično kao i u romanu Ericha Kästnera Emil i detektivi.

Koko je sudionik u događajima povezanim s krađom slavne slike Mona Lisa iz pariškog muzeja Louvre. Mnogobrojni su likovi, nema glavnih junaka, a nastupaju ili djeluju pojedinačno ili u parovima: slikar Pokle - romantičar, želi biti slobodan i slikati plava sunca, brodovlasnik Somais - bogataš, sluga Maurice, autor romana maskiran u bogalja – tajanstven neobičan izaziva strah iznenađuje; parove čine dječaci Koko i Zlatko – visok i veoma bistar i pametan, Marie i Katsarida – kćer slavnoga novinara i

sin bogatoga brodovlasnika, Frederic i Charles – lažni brijači, to jest detektivni osiguravajućega društva, Jean i Michel – dječaci iz Pariza, redatelj Worson i slavni novinar Marcel Clever.

### **MJESTO RADNJE**

U romanu Robinson Crusoe spominju se različita mjesta radnje u kojima je boravio glavni lik, ali najznačajnije mjesto na kojem je proveo dvadeset i osam godina, osamljeni je tropski otok. Pobjegao je od kuće u Engleskoj, neko vrijeme živio u Brazilu kao vlasnik plantaže, putovao je uz obalu Južne Amerike radi trgovine robovima, doživio je brodolom, dospijeva na pusti otok te se nakon dugo godina vraća natrag u Englesku. Uvjeti za preživljavanje na otoku bili su povoljni, a uspio je s nasukanoga broda spasiti predmete iz civilizacije koji su mu pomogli u preživljavanju. Robinsonov odnos prema prirodi je racionalan i gospodarski – nastoji podčiniti prirodu i proračunato smišlja kako iskoristiti njezina bogatstva.

Dječaci Koko i Zlatko putuju iz Zagreba u Pariz u koji je smještena radnja romana Koko u Parizu. Život i način života u gradu, normalna je pojava u svim Kušanovim romanima. Mjesto radnje je Pariz po kojem dječaci jure podzemnom željeznicom, autobusima, pješice, obilaze mnoge ulice, trgove, kuće slikara Poklea, novinara Marcele Clevera i brodovlasnika Somaisa. Od putovanja u Pariz Koko je očekivao razgledavanje kulturnih znamenitosti, umjesto toga doživio je najuzbudljiviju pustolovinu za koju se ispostavilo kako se dogodila – u snu.

### **VRIJEME RADNJE**

Robinson Crusoe na početku romana priča o svom životu. Rodio se 1632. godine u gradu Yorku u Engleskoj. S devetnaest godina pobjegao je od kuće, iako ga je otac nagovarao neka ostane i bude pravnik. Želja za putovanjem i pustolovinama bila je jača.

Robinson ima vremena u izobilju, odnosno on je najbogatiji vremenom. Ono mu je teklo sporo i počeo ga je pažljivo mjeriti napravivši drveni kalendar. Vrijeme mu nije bilo potrebno kako bi utvrdio vanjske događaje jer ih uopće nije bilo, a također ni rokova do kojih mora nešto napraviti. Prvu godinu vrijeme mu je važno i pažljivo ga bilježi, osobito u svoj dnevnik. Kasnije, ono je kategorija koja za Robinsona postaje sve bitnija. Pažljivo računajući vrijeme, Robinson je na otoku boravio dvadeset i osam godina, dva mjeseca i devetnaest dana.

Kušanov roman Koko u Parizu, suvremeni je dječji roman 20. stoljeća. Objavljen je 1972. godine, a cijela radnja romana smještena je u Kokov san koji je pokriće za preveliku ulogu dječaka i kompliciranu igru sličnu onoj u krimićima za odrasle.

## OPISI

Čitajući Robinsona Crusoea, uviđa se Defoeov smisao za detalje i to posebno u slikovitom prikazu života na udaljenom i egzotičnom otoku, to jest od brodoloma i spašavanja stvari iz civilizacije s nasukanoga broda do opisa biljnoga i životinjskoga svijeta te raznih Robinsonovih zanimanja na primjer pravljenja kruha od vlastitoga ječma.

Svi likovi u Kušanovom romanu *Koko u Parizu* preuzeti su iz njegovih prethodnih dječjih romana. Pisac računa na to kako su čitatelju otprije poznati i ne izmišlja nove karakterizacije, nego ponavlja opise, sklonosti, navike i postupke likova.

## JEZIK I STIL

Jezik i stil Daniela Defoea jednostavan je, jasan i književno nedotjeran. Pisao je brzo i rukopise nije pažljivo dotjerivao. Defoe je jednom izjavio: «Kad bi me zapitali što ja smatram savršenim stilom ili jezikom, ja bih odgovorio da takvim jezikom smatram onaj na kome bi se čovjek mogao obratiti gomili od pet stotina ljudi srednjih i raznih sposobnosti (isključujući idiote i luđake), pa da ga svi oni razumiju.»<sup>3</sup>

Njegove tekstove, a osobito Robinsona, urednici su prepravljali i «lagano stilizirali». Dajući prednost pričanju u prvom licu, izostao je dijalog koji pridonosi dramatičnosti i razbijanju monotonije. Takav jezik i stil pridonose realističnosti koja se temelji na upotrebi neizravnoga umjesto izravnoga govora i prevoditeljevom pojednostavnjenju predugih fraza. Umjesto aristokratskoga društva i kićenoga stila, Defoe prikazuje niže slojeve društva i njihov obični jezik. Česta je upotreba pravopisnoga znaka točka zarez koji pomaže uvjerenju kako su tako odijeljene rečenice bliže jedna drugoj i više pripadaju cjelini nego one odijeljene točkom.

Ivan Kušan baštini stilska obilježja hrvatskog i svjetskog dječjeg romana, a osobito je utjecao na njega dječji pisac Erich Kästner te Mark Twain.

Ante Stamać navodi: «Kušan je meštar jezika, hrvatskog jezika, majstor koji diljem prostranstava toga jezika ište i kultivira njegova tradicionalna i moderna, pa i interlingvalna postignuća.»<sup>4</sup>

Njegova originalnost prepoznaje se na razini osnovnih značenjskih jedinica: hiperboli (preuveličavanje je topos dječje stilistike), parafraze u svrhu parodije, jezične igre, žargonske tvorbe. Svi su ti oblici u romanu s namjerom da oduševe mladoga čitatelja, nasmiju ga te istodobno i pouče. Kušanov jezik nema samo funkciju prijenosa sadržaja, nego i književnostilsku, čime je oplemenio i dao vrijednost dječjem stilu.

Na planu fabule, likova i stila, uvjerljiv je i autentičan te samim time začetnik novog proznoga diskursa u hrvatskoj književnosti.

Važno je obilježje dječjeg klasičnog stila – humor.

Dijete voli igru, pokret, razigranost, dinamiku i smijeh. Iz pustolovina Kušanovih junaka izbija mnogo humora, komičnosti i napetosti. Čitatelju se nameće

<sup>3</sup> Crnković, Milan. *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1980., str. 191.

<sup>4</sup> Stamać, Ante. *Nasmiješeni svijet Ivana Kušana* – u: Kušan, Ivan. *Za Mladež i Starež*, Školska knjiga, Zagreb, 1998., str. 5.



zabavna igra u kojoj se ne zaboravljaju dječje mogućnosti, a pisac se ironično igra s «rekvizitima» kriminalističkoga žanra. Kušanovi dječaci nisu hrabri, inteligentni «detektivi», nego griješe te iz njihovih pustolovina izbija mnogo humora, komike i napetosti.

Kušanu pripada značajno mjesto zbog humorne interpretacije dječjega svijeta koje je također značajka i drugih prozaika hrvatske dječje književnosti kao što su: Hrvoje Hitrec, Zvonimir Milčec i Pajo Kanižaj.

Elementi za tvorbu humora mogu se promatrati na dvjema razinama: razini naracijskog diskursa i na razini osnovnih jezičnih jedinica.

Zanimljiv je razgovor bogalja i slikara Poklea u kojem se otkriva kako je pisac zapravo lik u svom romanu: «Samo znate – govorio je Kušan i smješкао se – iako sam odmah vidio da će biti gužve oko «Mona Lize», nije sve pošlo kako treba. Da se nisam sam upleo, nikada od svega toga ne bi ispaio roman. Nabavio sam, je li, ovu drvenu nogu, stavio crni povez na oko. Postao sam najzagonetnija ličnost u svojoj knjizi.»<sup>5</sup> Napetost, misteriozne okolnosti i mračni prostori zamijenjeni su dječjom humorom igrom u strukturi krimića. Humor je jedan od načina pedagožnosti dječje književnosti.

«Potvrđuje, dakle – osobito serijom romana o Koku – kako se humor (i ironija) mogu pojaviti kao gradbeni element (i) u stvaranju određenoga dječjega žanra. Štoviše, razložno bi se moglo govoriti i o Kušanovoj tematskoj parodiji detektivskih romana. Likovima djece, naime, Kušan «naglavačke» postavlja pravocrtnu i besprijeckornu kombinatoriku koja karakterizira tijek radnje ostalih detektivskih romana.»<sup>6</sup>

Kušan je dječji klasik dječjim smijehom!

## PROTOTIP PUSTOLOVNOGA ROMANA

Roman Robinson Crusoe Daniela Defoea nalazi se na početku pustolovne dječje književnosti, a najznačajniji je njegov prvi dio objavljen 1719. godine. O njemu se govorilo kao o prvom engleskom modernom romanu i prototipu pustolovnoga (avanturističkoga) romana iz kojega počinje razvoj te književne vrste. U razvoju europskoga romana značajni su i drugi Defoeovi romani zbog svoje istinitosti i dokumentarnosti te potpunoga napuštanja aristokratskoga francuskoga tipa romana i viteških romanci. Robinson otvara put realističnom i modernom engleskom romanu zasnovanom na shvaćanjima i težnjama engleske građanske klase, puritanskoj vjeri i iskustvenoj filozofiji.

Roman nije prvo djelo pustolovne književnosti jer je ona imala dug razvoj: Gilgameš iz trećega tisućljeća prije Krista, Sinuhe Egipćanin iz drugoga tisućljeća prije Krista, priče o Josipu iz Starog Zavjeta, Homerova Ilijada i Odiseja, Tisuću i jedna noć, srednjovjekovne viteške priče, pikarski španjolski roman iz 16. stoljeća.

Romanom Robinson Crusoe uspostavlja se nova struktura pustolovnoga romana jer Defoe odbacuje čuda i mitološka bića. Junak je snažna osoba koja se mora dokazati

<sup>5</sup> Kušan, Ivan. *Koko u Parizu* – u: Kušan, Ivan. Tri tornja, Ljevak, Zagreb, 2001., str. 302.

<sup>6</sup> Hranjec, Stjepan. *Smijeh dječje hrvatske književnosti*, Tonimir, Varaždinske toplice, 2000., str. 69.

u borbi za opstanak, živi u strahu od svega što bi mu se moglo dogoditi, radnja je napeta, a junak na kraju pobjeđuje i vraća se kući. Sličnosti s Robinsonom, ali i razlike u pojedinostima imaju romani o gusarima, moreplovcima, lovcima, Indijancima i kaubojima, ljudima poput Tarzana, to jest onima koji se prilagođavaju životu u divljoj prirodi daleko od civilizacije.

Dvije su važne značajke Defoevog romana: realističnost i pustolovnost. Funkciju realističnosti u romanu imaju: dokumentarnost, pripovijedanje, dnevnička proza i pustolovnost.

Dokumentarnost – uvjerljivost pisanog izvještaja o stvarnim događajima romanu daje to što se Defoe koristio stvarnim doživljajima mornara Aleksandra Selkirka, izvještajima s putovanja, putopisima; Robinson Crusoe sređuje inventar stvari s nasukanoga broda, precizno izračunava zalihe, stručno opisuje morske struje i vjetrove, hladno promatra prirodu razmišljajući kako ju iskoristiti, ne idealizira svoje sposobnosti, čvrsto planira rad i bitke.

Pripovijedanje – odricanjem od autorstva i pripovijedanjem u prvom licu, Defoe postiže uvjerljivost te čitatelj zaključuje kako je sve to doživio Robinson te on o svemu pripovijeda; može ispričati svoje doživljaje veoma uvjerljivo i zadobiti povjerenje čitatelja jer se radnja odvija u nepoznatim i udaljenim krajevima.

Dnevnička proza – pripovijedanje ima oblik dnevničke proze kad je formalno zapisano kao dnevnik s nadnevcima, ali i onda kad takvoga vanjskoga izgleda nema; važan pojedinačni događaj samo se spomene i kasnije detaljnije prikaže; Defoe umanjuje učinak svojstven pustolovnom romanu i dobiva izvornost dnevničke proze.

Pustolovnost – mnogi postupci svojstveni pustolovnom romanu mogu se pronaći u Robinsonu, na primjer lik čovjeka koji srlja u opasnosti, brodolom i egzotično mjesto radnje; unutarnjoj napetost čitatelja pridonosi praćenje junakovih pothvata te stalna neizvjesnost i napetost.

U romanu se ne pojavljuju dvije stalne značajke pustolovnih djela: osobna borba glavnoga junaka i ljubav. Sve ono što čitatelj prepoznaje kao realno i što gradi pustolovnost, Defoeva je fikcija koju je znao nametnuti svijetu kao istinu. Roman su prihvatila djeca, koristio je pedagogima, privlačio je pustolovinom i poticao na oponašanje i stvaranje sličnih djela.

## DETEKTIVSKI ROMAN

Ivan Kušan afirmira dječji detektivski roman s obiljem događaja, napetom fabulom, dječacima istražiteljima, lažnim tragovima, a u romanu se igraju i odrasli. Pisac se igra značajkama krimića izmišljajući različite načine pomoću kojih će djeca pokazati što sve mogu i znaju, osobito kad su radoznala i hrabra.

Kušan je rekao: «U početku sam Koka vodio kroz izmišljena prigradska naselja koja sam nazvao Zeleni Vrh. U dvije ga knjige vodim kroz istočno zagrebačko područje, kako bih ga u četvrtoj knjizi uputio na izlet u Pariz, u grad uz koji su vezana moja književna i slikarska iskustva (pisac je završio slikarski odsjek Likovne akademije u Zagrebu). I sam sam često sanjao o putu u Pariz, i kako sam ostvario taj

san, sasvim je logično da mali junak moje pripovijetke sanja o putu u umjetničko središte «starog kontinenta».<sup>7</sup>

Cijela radnja romana događa se u velikom gradu i to je čista igra po pravilima detektivskoga romana potaknuta krađom najslavnije i najbolje čuvane slike na svijetu – Leonardove Mona Lise. Koko i Zlatko te njihovi «jezično pofrancuzeni» i zato neprepoznatljivi, prijatelji i poznanici iz zagrebačkoga kruga, sudionici su zapletene igre. Istina je složena i njezino rješenje je u rukama pripovjedača, a on je pariški bogalj koji se u posljednjem, tridesetom poglavlju romana i predstavlja: Ivan Kušan! Pustolovina u Parizu bila je san koji je usnuo Koko. Kušan je proširio mogućnost dječjega detektivskoga romana stvorivši svoj tip koji je prepoznatljiv po napetoj priči, čistoj fikciji i igri prema određenim pravilima, humoru, blagoj ironiji, dodjeljivanju uloga likovima iz svojih prethodnih romana i uvođenjem pisca kao režisera radnje – našalio se na svoj račun time što se maskirao u bogalja i na kraju romana osigurao se snom koji dopušta sve. U igru je uveo djecu kao sudionike, a time nije narušio vjerodostojnost i fiktivnu stvarnost igre. Pružio je mladom čitatelju, sklonom igri i doživljajima, veoma zanimljiv roman.

## PRERADE I PRIJEVODI

Roman Robinson Crusoe sastoji se od tri dijela. Prvi i drugi dio objavljeni su 1719., a treći dio 1720. godine. Roman je imao mnoge prerade, započete već iste godine kad je objavljen, cijelo 18. i 19. stoljeće preplavljaju tako zvane robinzonade. Najvažnija književna djela potaknuta tim romanom bila su Gospodar muha, pesimistična i negativna vizija pustoga otoka u djelu Williama Goldinga, a koja se oslanja na Ballantyneov Koraljni otok iz 1858. godine.

Teško je razlikovati prerade od robinzonada pa Milan Crnković navodi: «Razlika bi bila u tome što se u preradama provode kraćenja teksta, sitnija i krupnija, što se tekst prepričava, što se likovi prilagođuju nacionalnosti i sklonostima prevoditelja, što se narator iz prvoga lica prebacuje u treće, što se prilagođuju ideološki stavovi i prave ustupci čitateljevu senzibilitetu, a u robinzonadama se ista tema – čovjekova mogućnost opstanka u divljoj prirodi daleko od civilizacije – ostvaruje ili na drugom mjestu, ili u drukčijim uvjetima, ili na drugi način, zadržavajući ipak jasnu vezu s Robinsonom.»<sup>8</sup>

Robinsonade i prerade pokušavaju «popraviti» tekst i približiti ga djetetu, pojačati napetost, učiniti ga korisnim u pedagoškom smislu, mijenjati neke Robinsonove stavove, kao na primjer odnos prema prirodi, civilizaciji i religiji.

Robinsonadama su se nazivala i najvažnija djela u razvoju pustolovnoga romana: Ballantyneov Koraljni otok (1858.), Otok s blagom (1883.) Roberta Luisa Stevenzona, Cooperovi romani o Indijancima (prva polovina 19. stoljeća), Tajanstveni otok (1874.-1875.) Julesa Vernea te ostali manje poznati romani, Fouinetov Mali

<sup>7</sup> Zalar, Diana. *O putovanjima, obećanjima i još nekim važnostima* – u: Kušan, Ivan. *Koko u Parizu, Mozaik knjiga*, Zagreb, 2001., str. 8.

<sup>8</sup> Crnković, Milan – Težak, Dubravka. *Povijest hrvatske dječje književnosti, od početaka do 1955. godine*, Znanje, Zagreb, 2002., str. 51.

Robinson (1810.), Malles de Beaulieuov Dvanaestogodišnji Robinson (1824.), Campeova Emma, ženski Robinson (1837.).

U hrvatskoj dječjoj književnosti treba istaknuti Tajnu zelene pećine Ante Gardaša.

Prijevod Robinsona Crusoea pojavljuju se na mnogim jezicima: francuski i njemački 1720., nizozemski 1721., talijanski 1731., danski 1744., švedski 1745., ruski 1762-1764. godine.

Hrvatski prijevod Defoevog Robinsona Crusoea izlazi tek 1864. godine, i to s njemačke prerade, a prevoditelj je bio Ivan Čačić.

Antun Vranić preveo je 1796. godine Campeov roman Mlađi Robinson i naslova Mlajši Robinson.

Tajna zelene pećine (1996.), pustolovni je krimić hrvatskoga dječjeg pisca Ante Gardaša. Roman je «svojevrsna robinzonada» koja sadrži mnoge značajke pustolovnoga romana, na primjer brodolom, pusti otok, potraga za blagom i otkrivanje tajne koja se nalazila u tajanstvenoj pećini.

Ivan Kušan objavio je osam knjiga za djecu. Sve su dječji romani, a jedino Strašni kauboj sadrži pripovijetke, crtice, skice i biografske zapise.

Prvo izdanje romana Koko u Parizu izašlo je 1972. godine u biblioteci «Vjeverica», a 1975. godine u New Yorku. Kušan je za njega dobio nagrade «Ivana Brlić-Mažuranić» i «Grigor Vitez».

Prema romanu napravljen je strip, a dospio je u kazalište gdje ga je u prosincu 1979. godine premijerno izvelo Zagrebačko kazalište mladih. Dječji romani Ivana Kušana bili su prevedeni na mnoge strane jezike što potvrđuje kako zauzimaju značajno mjesto u dječjoj književnosti.

## KNJIŽEVNA KRITIKA

Važnost Daniela Defoea u svjetskoj književnosti i klasika hrvatske dječje književnosti, Ivana Kušana, otkrili su najznačajniji kritičari i interpretatori njihovih djela: Milan Crnković, Dubravka Težak, Stjepan Hranjec, Ivo Zalar, Ante Stamać, Duško Car i Breda Kapetanić-Kogoj.

Milan Crnković i Dubravka Težak smatraju kako su Defoeov buran život, mučna iskustva, interes za raznolika područja, patnja i tjeskoba, izvrsna priprema za nekoliko romana koje je napisao u završnom razdoblju života. Robinson Crusoe pisan je za odrasle, ali je njegov prvi dio postao jedna od najvažnijih i najomiljenijih dječjih knjiga. Prihvatila su ga djeca, pedagozi, privlačio je pustolovinom i poticao na oponašanje i stvaranje sličnih djela. J.J. Rousseau u svom pedagoškom romanu Emile spominje kako je prva i najznačajnija knjiga koju će Emile pročitati – Defoeov Robinson Crusoe.<sup>9</sup>

Interpretacije romana su različite: J.J. Rousseau i romantika, povratak čovjeka prirodi, mogućnost života daleko od civilizacije, traženje spasa u prirodi i prirodnom životu. Samoća i odvojenost od društva najviše pogađaju Robinsona jer je čovjek bio i ostao društveno biće. Defoe je znatno realističniji nego njegovi kasniji interpretatori, a

<sup>9</sup> Crnković, Milan. *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb, 1980., str. 189.

možda je u tome tajna njegovoga uspjeha. Današnjem djetetu to nije prva i najvažnija knjiga, ali je trajna njezina vrijednost i važnost zbog uloge u razvoju dječje književnosti. Roman je veoma zanimljiv suvremenom čitatelju, a njegovi tragovi mogu se naći u raznim preoblikama u mnogim knjigama i u drugim umjetničkim djelima.

Breda Kapetanić-Kogoj navodi kako pustolovni romani Daniela Defoea pobuđuju zanimanje širokoga kruga čitatelja. Vjerodostojnost kao glavni cilj svoga pisanja, postiže pripovijedanjem u prvom licu i svakodnevnim govorom. Izvorni je naslov najpoznatijeg romana – Život i čudne neviđene pustolovine Robinsona Crusoea, mornara iz Yorka.

Robinson Crusoe ostao je razboriti praktičar i tipičan građanski trgovac razvijenoga osjećaja za vlasništvo.

Milan Crnković ističe kako romani Ivana Kušana pripadaju krugu romana o gradskim dječacima koje je prvi stvorio Erich Kästner u svom dječjem romanu Emil i detektivi. Kušan ostvaruje atmosferu života prosječnih dječaka sa zagrebačkih ulica, a njoj su podređena sva sredstva izraza i kompozicije. Izgradio je vrstu romana o dječacima «privatnim detektivima», a oni su radoznali i neumorno tragaju za rješenjem tajni koje ih privlače. Napeta i tajanstvena fabula podliježe unaprijed određenom planu akcije dječaka. Uvjerljivost dječjih likova drži u napetosti mladoga čitatelja koji je približno istih godina kao i junaci iz romana. U radnji sudjeluje skupina djece, ne teži se realističnosti, nego stvaranju uvjerljivoga izmišljenoga svijeta u kojem su autentična samo djeca. Razlika između glavnih i ostalih dječjih likova nije prenaplašena, a ni likovi odraslih nisu u pozadini. Odlučivši se za tip detektivskoga dječjega romana zasnovanoga na napetoj radnji i nadmudrivanju protivnika, Kušan je za djecu morao izabrati velike pothvate koji bi privukli pozornost i potvrdili junake, ali i bili po njihovoj mjeri. U romanu Koko u Parizu pothvat je golem, radnja zapletena, ali se zato događa – u snu.

Kušan se ironično igra s rekvizitima kriminalističkoga žanra, a u liku Koka oživljava svoj lik iz djetinjstva. Za likove i ambijente crpio je inspiraciju iz stvarnosti, a za fabulu uglavnom iz mašte.

Stjepan Hranjec navodi glavna obilježja Kušanove gradnje romana: nova djeca iz urbane sredine, baštinió je iz tradicije dječjega romana te se s obzirom na svjetski dječji roman, ukazivalo na Kästnerov i Twainov utjecaj, slijedi suvremene stilske tendencije, preuzima strukturu detektivskoga romana – afirmira dječji detektivski roman, javlja se serija likova – isti junaci s istim imenima i nadimcima, humor – Kušan se neopterećeno smije i dobroćudno ironizira. Stvorio je dječji roman s napetom pričom, humorom, blagom ironijom, nestašnim gradskom dječacima sklonima igri i doživljajima. Na planu fabule, likova i stila, uvjerljiv je i autentičan. Začetnik je novoga proznoga izričaja u hrvatskoj dječjoj književnosti.

Ivo Zalar smatra kako je Kušanovo književno stvaralaštvo, govoreći o razvoju hrvatskoga dječjega romana, početak nove etape suvremenoga pristupa dječjoj problematici – depedagogizacija u pozitivnom smislu, pisanje za djecu s izvanrednim poznavanjem tog odnosa i podizanje hrvatskoga dječjega romana na višu umjetničku razinu.

Duško Car navodi kako je Kušan unio grad u svoje romane i bio usredotočen na stvaranje gradske atmosfere. Njegovi junaci dišu gradski zrak, željni su pustolovina, doživljavaju pulsiranje grada, stvaraju svoje svjetove, logikom i rasuđivanjem donose zaključke.

Ante Stamać ističe kako se kriminalistička priča u romanu *Koko u Parizu*, ispričana kao ozbiljna dječja igra, zapleće smjerom koji nije u toj podvrsti romana čest, radi se, naime o pitanju zbiljske istine i mogućnosti njezina potvrđivanja. Kušanovi romani napete su priče potrage, logičnih sljedova i nepredvidljivih obrata. Kriminalističke priče oblikovane su i rješavane na dječji način – prirodnom inteligencijom i urođenim moralnim ustrojstvom.

## ZAKLJUČAK

Pustolovina je događaj koji izlazi iz okvira svakodnevnoga života, a pustolovna djela sadržajno su ispunjena neobičnim putovanjima, brodolomima, životom na pustom otoku, traženjem zakopanog blaga, gusarenjem, prikazom egzotičnih sredina, Divljim zapadom, izgubljenošću u pustinji.

Tri su bitne značajke pustolovne književnosti: romantika ambijenta, izvanredna situacija i posebna vitalnost likova. Shema pustolovnoga romana prilično je jednostavna: hrabar, snažan i snalažljiv junak mora izvršiti težak zadatak i svladati mnoštvo opasnosti, ali na kraju pobjeđuje. Pustolovni roman dijeli se u mnogo podvrsta: robinzonade, gusarski roman, roman o moreplovcima, kaubojima i Indijancima, kopačima zlata, detektivski roman ili krimiči uopće, povijesni roman, znanstvenofantastični roman i sl.

Roman *Robinson Crusoe* engleskoga pisca Daniela Defoea, objavljen je 1719. godine. Imao je veliku popularnost među čitateljima i niz imitacija među piscima, a razlozi za to bili su mnogobrojni jer su ga prihvatila djeca i pedagozi, a privlačio je pustolovinom te poticao na stvaranje sličnih djela. Povjesničari književnosti smatraju roman *Robinson Crusoe* prvim primjerom pustolovnoga romana, ali i prototipom književnog djela za djecu uopće.

Ivan Kušan, klasik hrvatske dječje književnosti, zauzeo je jedno od glavnih mjesta u razvoju hrvatskoga dječjeg romana. Značajke su njegovih romana: uklanjanje pedagoške političnosti iz fabule, na podlozi dominantnog kăstnerovskog romana pronašao je svoj tip – detektivski roman, gradska atmosfera, isti likovi u različitim romanima i situacijama, humorom i svodenjem na igru uspio je naći pokriće za vjerodostojnost zamršene i tajanstvene fabule, blaga ironija, autobiografskim elementima djelomično je učvrstio osnovu svojih romana, poštovanje djeteta i izjednačavanje udaljenosti između djece i odraslih. Ivan Kušan pokazao se u romanu *Koko u Parizu* izvrsnim piscem detektivskoga romana, čiste fikcije i igre prema određenim pravilima, uveo je djecu kao sudionike i time nije narušio vjerodostojnost igre, a čitatelju je pružio zanimljiv i privlačan roman.

## LITERATURA

- Crnković, Milan (1980.), Dječja književnost. Zagreb: Školska knjiga.  
Crnković, Milan (1995.), Robinson Crusoe Daniela Defoea. Zagreb: Školska knjiga.  
Crnković, Milan (1993.), Tri Kušanova romana. Zagreb: Školska knjiga.  
Crnković, Milan, Težak, Dubravka (2002.), Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine. Zagreb: Znanje.  
Defoe, Daniel (2002.), Robinson Crusoe. Zagreb: Mozaik knjiga.  
Diklić, Zvonimir, Zalar, Ivo (1980.), Čitanka iz dječje književnosti, Zagreb: Školska knjiga.  
Hranjec, Stjepan (2004.), Dječji hrvatski klasici. Zagreb: Školska knjiga.  
Hranjec, Stjepan (1998.), Hrvatski dječji roman. Zagreb: Znanje.  
Hranjec, Stjepan (2000.), Smijeh dječje hrvatske književnosti. Varaždinske Toplice: Tonimir.  
Kušan, Ivan (2001.), Koko u Parizu. Zagreb: Mozaik knjiga.  
Kušan, Ivan (2001.), Tri tornja. Zagreb: Ljevak.  
Kušan, Ivan (1998.), Za Mladež i Starež. Zagreb: Školska knjiga.  
Težak, Stjepko, Babić, Stjepan (2003.), Gramatika hrvatskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga.  
Zalar, Ivo (1983.), Dječji roman u hrvatskoj književnosti. Zagreb: Školska knjiga.

---

UDK 821.111-93-311.3.09  
821.163.42-93-311.3.09  
Expert Paper  
Received on: 25.03.2008.

**KRISTINA ŽEKO\***

## CHILDREN'S ADVENTURE NOVELS

**Summary:** *The paper presents children's adventure novels and their features. The comparison and interpretation was conducted on the novels Robinson Crusoe by Daniel Defoe and Koko u Parizu by Ivan Kušan. The most important features of adventure novels are a romantic setting, an unusual situation, and the special vitality of characters.*

**Key words:** *children's adventure novels, Daniel Defoe, Robinson Crusoe, Ivan Kušan, Koko u Parizu, adventure novel prototype, detective novel, adaptations and translations, literary criticism.*

---

\* Kristina Žeko, prof., Osnovna škola „Lipovac“, Lipovac

UDK 376.1

371.333

Stručni članak

Članak primljen. 25. ožujka 2008.

**Goran Livazović\***

## **PRIMJENA RAČUNALNE TEHNOLOGIJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE S POSEBNIM POTREBAMA**

***Sažetak:** Društvena inkluzija određena je kao put kojim se stvaraju nastojanja kako bi svaka osoba, bez obzira na okolnosti i iskustva, dosegla svoj puni potencijal u životu. Računalna i internetska tehnologija imaju potencijal pružanja pomoći osobama s posebnim potrebama kroz pristup mnoštvu profesionalnih, obrazovnih, društvenih i ekonomskih izvora. Informacijska tehnologija (IT) postaje ključno sredstvo sudjelovanja u društvenom životu. Cilj je rada pružiti pregled zakonskih odluka i stajališta vezanih uz pitanja i prava uporabe tehnologije, rasvijetliti neke aspekte uporabe tehnologije osoba s posebnim potrebama te ponuditi analizu provedenih istraživanja vezanih uz problematiku dostupnosti tehnologije u odgoju i obrazovanju osoba s poteškoćama u razvoju.*

***Ključne riječi:** inkluzija, digitalni jaz, podupirajuća tehnologija, pristup Internetu*

### **1. UVOD**

Razvoj računalne tehnologije svakodnevno mijenja svijet kakav poznajemo. U razrednom okruženju podupirajuća tehnologija<sup>1</sup> (AT) može pomoći učenicima s tjelesnim i intelektualnim poteškoćama u pristupu računalima. Služeći se njima, ovi se pojedinci mogu izražavati, raditi i učiti u situacijama u kojima su njihove sposobnosti prije bile iznimno ograničene (Logwood, Hadley, 1996.). Cilj je ovoga rada pružiti pregled zakonskih odluka i stajališta vezanih uz pitanja i prava uporabe tehnologije, rasvijetliti neke aspekte uporabe tehnologije osoba s posebnim potrebama, ponuditi analizu provedenih istraživanja vezanih uz problematiku dostupnosti tehnologije, te moguća buduća rješenja s ciljem lakše i uspješnije implementacije tehnologije u životu, radu te odgoju i obrazovanju osoba s poteškoćama u razvoju.

### **2. INTEGRACIJOM PREMA INKLUZIJI OSOBA S POSEBNIM POTREBAMA**

Društvena nastojanja posljednja dva desetljeća bila su vezana uz pokušaj integracije osoba s poteškoćama u razvoju u postojeće društvene okvire. Društvena

---

\* Goran Livazović, dipl. učitelj, OŠ „Šećerana“; student poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije

<sup>1</sup> eng. assistive technology



inkluzija određena je kao put kojim se stvaraju nastojanja kako bi svaka osoba, bez obzira na okolnosti i iskustva, dosegla svoj puni potencijal u životu (Lindstrand, 2002.). Stoga je važno istaknuti razlike u određenju inkluzije u odnosu na pojam društvene integracije osoba s posebnim potrebama. Inkluzija naglašava važnost prepoznavanja nastojanja ljudi s poteškoćama u razvoju kao građana koji trebaju biti uključeni u društvo. Integracija predstavlja napore uključivanja pojedinaca u postojeće strukture unutar društva, dok inkluzija zagovara promjenu upravo postojećih društvenih struktura koje smatra odgovornima za isključivanje i izolaciju pojedinaca (Lindstrand, 2002. prema Northway, 1997.). Računalna i internetska tehnologija imaju potencijal pružanja pomoći osobama s posebnim potrebama kroz pristup mnoštvu profesionalnih, obrazovnih, društvenih i ekonomskih izvora. Informacijska tehnologija (IT) time postaje ključno sredstvo sudjelovanja u društvenom životu (Lewin, Mavers, Somekh, 2003.).

## 2.1. KAKO PREMOSTITI DIGITALNI JAZ

Svijet se danas opisuje sintagmom "globalno selo" upravo zahvaljujući internetu. Prema tome, pristup internetu više nije luksuz, on je važno sredstvo preživljavanja. Stoga osobe s posebnim potrebama bez mogućnosti pristupa postaju zanemareni izraženim zaostajanjem koje se u stručnoj literaturi određuje sintagmom "digitalni jaz"<sup>2</sup> (Mansha i sur., 2006.). Digitalni jaz određen je kao nesrazmjer mogućnosti fizičkoga pristupa računalima i internetu osoba s i bez poteškoća u razvoju. Prema podacima američkoga NIDRR<sup>3</sup> trenutno je diljem svijeta oko 750 milijuna ljudi s poteškoćama koje ometaju njihov svakodnevni život, od kojih oko 7 milijuna živi u Velikoj Britaniji, a čak 54 milijuna u SAD-u. Istraživanje koje je provela NTIA<sup>4</sup> (Gorski, Clark, 2002. prema Kearns, 2001.) pokazalo je glavne čimbenike porasta u razlikama korištenja internetom i tehnologijom ljudi s i bez poteškoća u razvoju:

- a) nemogućnost pristupa prilagođenim (eng. adaptive) tehnološkim pomagalima
- b) manjak obrazovnih mogućnosti primjerenih osobama s posebnim potrebama
- c) manjak pozornosti prema potrebama osoba s poteškoćama, pod pretpostavkom da im pristup tehnologiji i Internetu nije potreban
- d) nedostatak šireg dogovora o standardima izrade i prilagodbe Internet stranica osobama s poteškoćama
- e) nemogućnost javnog pristupa računalima i internetskim stranicama

Važnost i posljedica ovih čimbenika sažeta je u istraživanju (Brophy, Craven, 2007 prema Berry, 1999.) čiji su rezultati pokazali kako je skupina slijepih i slabovidnih učenika suočena s brojnim preprekama u korištenju računala i Interneta s vremenom postala frustrirana i naposljetku ugasila računalo. Prvi korak u borbi protiv

---

<sup>2</sup> eng. digital divide

<sup>3</sup> US National Institution for Disability and Rehabilitation Research

<sup>4</sup> National Telecommunications and Information Administration

razlika koje nastaju jest i isticanje činjenice da pristup tehnologiji nije isključivo pravo određenih društvenih skupina, već svakog pojedinca (Gorski, Clark, 2002.).

### 3. POLITIČKE ELITE I OSOBE S POSEBNIM POTREBAMA

Snažan zamah u promicanju prava osoba s posebnim potrebama u svjetskim okvirima događa se početkom 90-ih godina prošloga stoljeća. Naime, tada se javlja trend integracije djece s posebnim potrebama u redovne razredne odjele. Zasluge pozitivnih promjena ponajviše su pripisivane zakonskim rješenjima i promjenama, kakve su predstavljali američki IDEA<sup>5</sup> iz 1990., te amandmani iz 1997. koji su naglašavali inkluzivan odgoj i obrazovanje osoba s posebnim potrebama. Pojava primjene podupiruće tehnologije u odgoju i obrazovanju osoba s posebnim potrebama korijene ima u zakonu ADA<sup>6</sup> iz 1990. godine, kao i Zakonu o tehnologiji<sup>7</sup> iz 1994. g. koji je osobama s posebnim potrebama jamčio pristup ustanovama, uslugama te obrazovanju. Njime se nalaže dostupnost i prilagodba osobama s posebnim potrebama s ciljem promicanja integracije i potpune društvene uključenosti. Konačno, Zakonom o podupirajućoj tehnologiji<sup>8</sup> iz 1998. godine nalaže se ispunjavanje standarda dostupnosti pri izradi bilo kojeg državno financiranog tehnološkog proizvoda (Caverly, Fitzgibbons, 2007.). Problematika dostupnosti internet stranica zakonski je određena amandmanom na ADA iz 1996. godine, kojim se nalaže dostupnost interneta (eng. web access) osobama s posebnim potrebama. Europska perspektiva vezana je uz DDA<sup>9</sup>, donesen 2004. u Velikoj Britaniji, te odluku Europske komisije iz 2001. godine, kojom se preporuča usvajanje WAI<sup>10</sup> smjernica izrade javnih stranica EK i zemalja članica.

### 4. RAČUNALO KAO POMAGALO U RADU S OSOBAMA S POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Govoreći o djeci s posebnim potrebama, s pedagoške perspektive, računala imaju određena ograničenja. Tehnologija radi pomoću simbola, koji su djetetu s poteškoćama u razvoju često inicijalno nepoznati, stoga ono mora povezati svoja socijalna iskustva s iskustvima posredovanim računalom. Često je u takvom odnosu nužan posrednik, najčešće roditelj ili odgajatelj. To otvara novo područje prijepora o učinkovitosti i ekonomičnosti uporabe računala u odgoju i obrazovanju. Naime, uspješna implementacija u radu s djecom s posebnim potrebama pretpostavlja da roditelji i odgajatelji poznaju i žele raditi uz pomoć računala, odnosno traži primjerenu stručnu osposobljenost. Dakle, ključno pitanje nije vezano uz samu tehnologiju, već kako će djeca i adolescenti pristupiti tehnologiji te hoće li imati stručnu pedagošku

---

<sup>5</sup> Individuals with Disabilities Education Act

<sup>6</sup> Americans with Disability Act

<sup>7</sup> Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act ili Tech Act

<sup>8</sup> Assistive Technology Act

<sup>9</sup> UK Disability Discrimination Act

<sup>10</sup> Web Accesibility Initiative

pomoć, odnosno što možemo očekivati od pedagoga i odgojitelja u procesu prilagodbe djece na rad s naprednim tehnološkim dostignućima (Lindstrand, 2002.).

O tomu govore Pedrotty Bryant i sur. (1998) ističući pritom kako odgojitelje u inkluzivnim uvjetima treba poticati prema proširivanju znanja o tehnologiji s ciljem prilagođavanja potrebama svojih učenika.

#### 4.1 ULOGA I VAŽNOST UČITELJA, ODGAJATELJA, RODITELJA

Odgaj i obrazovanje više nije samo proces interakcije učenika i učitelja već složeni sustav međusobnih odnosa učitelja, učenika, vršnjaka, obitelji i tehnologije. Uloga učitelja u suvremenom odgoju i obrazovanju uporabom ICT-a mijenja se napuštajući karakter uloge izvora znanja prema ulozi obilježenoj podrškom, pomoći, savjetovanjem i usmjeravanjem učenika (Lewin, Mavers, Somekh, 2003.). Uloga računala je značajna jer pružaju velik broj i razno-likost problema na primjeru niza demonstracija i modela. Za razliku od učitelja koji se mora posvetiti nekoliko učenika, računalo pruža trenutačnu povratnu informaciju. Tako je naglašena kompatibilnost računala s postojećom praksom rada s učenicima s posebnim potrebama, te naglašava kako su prednosti takvoga rada pažljivo određeni slijed aktivnosti, prilagodljivost težine zadataka i nadzor povratnih informacija (Stearns, 2001. prema Clemens, 2001.). Kim i sur. (2006.) navode kako je računalno potpomognuta nastava pomno osmišljena kako bi razvila strategije koje omogućavaju učiteljima i rehabilitatorima raznovrsniju ponudu nastavnih metoda učenicima koji imaju različite potrebe. Sve promjene rezultat su nastojanja društvene te posebno odgojno-obrazovne zajednice s ciljevima što uspješnije inkluzije učenika u redovni školski sustav. Jedan od problema uspješne implementacije svakako je i činjenica da se samo ograničen broj učitelja i odgojitelja služi računalnom tehnologijom. Naime, u mnogim školama postoji primjerena oprema za učinkovitiji i lakši rad u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, međutim, zbog manjka stručnoga kadra koji bi se tehnologijom mogao dovoljno kvalitetno služiti, njezini potencijali ostaju neizraženi. Hrvatsku perspektivu moguće je promatrati u okviru ovakvih nalaza. Prema istraživanju Centra za istraživanje i razvoj obrazovanja Instituta za društvena istraživanja iz 2004. godine (Livazović, Sučević, 2007.), vidljivo je kako se većina učitelja ne otvara suvremenim trendovima:

- a) 60 % učitelja i nastavnika rijetko se ili nikada koriste računalom
- b) 50% učitelja i 70% nastavnika ne koriste se internetom
- c) 75% učitelja i nastavnika ne koriste se elektroničkom poštom

Računalna tehnologija (IT) u odgoju i obrazovanju osoba s posebnim potrebama krije neslućene potencijale. Povećanjem digitalnoga jaza takve osobe, posebno osobe s oštećenjem vida i motorike, ostaju isključene iz procesa redovite komunikacije, školovanja, traženja zaposlenja i kvalitetnoga provođenja slobodnoga vremena.

## 5. IAKO VIRTUALNA, INTERNET STRANICA JOŠ UVIJEK MOŽE BITI PREPREKA

U suvremenoj znanstvenoj terminologiji uz pitanje integracije i inkluzije osoba s poteškoćama u razvoju sve se više ističe pojam *moćizma* (eng. ableism), određen kao pojava diskriminacije i predrasuda prema invalidnim ili osobama s poteškoćama u razvoju.

*Moćizam* ne dozvoljava društveni, kulturni i politički pristup koji pruža prigodu sudjelovanja u izgradnji kulture i društva, a koji zauzvrat ima ključnu ulogu u dostupnosti ekonomskim resursima. Stoga je jedan od razloga zbog kojih je važno premostiti pojavu digitalnoga jaza upravo činjenica da tehnologija ima ogroman potencijal poboljšavanja života osoba s posebnim potrebama (Gorski, Clark, 2002.). Postoje i stručnjaci koji smatraju da će informa-cijsko doba samo produbiti krizu digitalnoga jaza. Tako Selwyn i Hargreaves (prema Lewin i sur., 2003.) vjeruju kako će jaz biti produbljen kao posljedica nejednakih mogućnosti pristupa, ne samo osoba s posebnim potrebama već i siromašnijih i starijih zbog prirode interneta koja je vezana uz spol i dob, stoga više privlači mlade, obrazovane i imućnije ljude. DRC<sup>11</sup> je 2004. g. provela istraživanje 1000 internetskih stranica pomoću programskih alata za vrjednovanje dostupnosti osobama s posebnim potrebama. Rezultati su pokazali da čak 81% stranica ne udovoljava zadanim kriterijima. Slične rezultate pokazuje i studija Europske komisije, koja je proučila dostupnost 436 javnih stranica te zaključila kako se u dizajnu stranica još mnogo toga mora promijeniti (Brophy, Craven, 2007.). Dostupnost Internet stranica ovisi o nekoliko čimbenika, ponajviše društvenih, tehničkih, financijskih, zakonskih te političkih. Prema Brophy i Craven (2007.), prilagodba dostupnosti stranica može se povećati uporabom posebne tehnologije prigodom iščitavanja i pretraživanja interneta te usvajanjem primjera dobre prakse kroz razvoj sustava i načela cjelovite izrade<sup>12</sup> stranica. Naime, razvojem tržišta i širokopojasnoga interneta u domaćinstvima, stranice sve više mijenjaju prvobitno naglašeno tekstualno sučelje prema složenijem, dinamičnijem multimedijском sučelju koje nudi bogatstvo vizualnih i audio oblika interakcije. Takve promjene otežavaju pregledavanje stranica osobama s poteškoćama u razvoju, posebno onima s oštećenjima vida. Kako pokazuje serija longitudinalnih istraživanja od 1999. do 2005. godine, iako je napredak vidljiv, mnoge od utvrđenih poteškoća još u 1999. godini, postoje i 6 godine poslije. Istovremeno, 450 web dizajnera sudjelovalo je u anketi o poznavanju smjernica Europske komisije pri izradi internet stranica. Rezultati ukazuju na sljedeće probleme:

- a) utrošak vremena i resursa
- b) manjak znanja i vještina
- c) nedostatak stručnoga usmjeravanja i vodstva
- d) nepodudarnost s estetskim i drugim dizajnerskim smjernicama izrade stranica, a vezano uz povećane zahtjeve za grafičkim i drugim tehničkim ograničenjima

<sup>11</sup> UK Disability Rights Commission

<sup>12</sup> eng. Accessible Web Design, Design for All, Universal Design

Stoga je važno istaknuti preporuku Vijeća ministara Europske unije o e-Dostupnosti (eng. e-Accessibility) iz 2005. godine, kojom se predlaže školovanje za izradu dostupnih internetskih stranica svih uključenih u industriju računalnih programa. Rezultati ovih istraživanja trebali bi za posljedicu imati promjenu u shvaćanju računalne tehnologije i njezine primjene u radu s osobama s posebnim potrebama, navlastito u pitanjima dostupnosti internetskih stranica kao oblika socijalne inkluzije ove populacije.

## 6. POSTOJEĆA RJEŠENJA PRIMJENE ADAPTIVNE RAČUNALNE TEHNOLOGIJE

Podupiruća tehnologija (AT) svoje prve pozitivne rezultate pokazala je prije 20 godina. Tadašnja, sa stajališta današnje tehnologije, jednostavna i primitivna tehnološka rješenja imala su snažan pozitivan utjecaj na odgoj i obrazovanje osoba s poteškoćama u razvoju, ali možda i važnije, otvorila su novo područje interesa pedagogije posebnih potreba. Najvažnije, i danas aktualne prepreke bile su troškovi istraživanja i razvoja takvih tehnoloških rješenja, odnosno tržišna isplativost i dostupnost onima koja je najpotrebnija. Time je naglašena važnost Interneta kao relativno jeftinoga i jednostavnoga načina društvene, ekonomske, kulturne te političke inkluzije osoba s posebnim potrebama. Otvara vrata neslućenih mogućnosti, istovremeno dovodeći u dom svakog pojedinca mogućnost izbora i kretanja virtualnim svijetom. Kako bi "kretanje" bilo olakšano, naglasak je na razvoju adaptivne tehnologije koja pojedincima s različitim stupnjevima i vrstama poteškoća omogućava učinkovito i jedno-stavno služenje tehnologijom. Posebna pozornost usmjerena je na *mrežnu televiziju*<sup>13</sup>, novu vrstu interakcije korisnika koji u određenom trenutku može zaustaviti, usporiti ili ponovno pregledati video ili audio sadržaj, uz mogućnost stvaranja posebnih zabilješki te slanja elektronske pošte. Time se u potpunosti otvara pristup informacijama prema različitim razinama sposobnosti i interesa ( Larkin, 2000.). *Telerehabilitacija* predstavlja relativno nov pojam koji označava fenomen kojima se pojedincima s posebnim potrebama pomoću računala i Interneta pokušava učinkovitije i kvalitetnije posredovati informacije vezane uz zdravlje i obrazovanje s ciljem stvaranja sustava društvene potpore. Brojna istraživanja pokazuju da su uključeni pojedinci iskazali veći osjećaj kvalitete života, lakoću pristupa informacijama, veću društvenu uključenost i povezanost, manju izolaciju od obitelji te bolju obaviještenost o zdravstvenim pitanjima (Mansha i sur., 2006.). Velik napredak događa se i u primjeni programa *virtualne stvarnosti* u radu s djecom s poteškoćama u razvoju, čija su istraživanja pokazala značajne pomake u razvoju vještina neovisnoga življenja, razvoj kognitivnih vještina i postignuća te utjecaj na razvijanje socijalnih vještina odgajnika (Brown, Standen, 2005.).

---

<sup>13</sup> Web Television; trenutno postoji internetska postaja AbleTV.net za osobe s posebnim potrebama

## 7. ZAKLJUČAK

Ovaj rad pruža uvid u postojeću problematiku mogućnosti inkluzije osoba s poteškoćama u razvoju. Svjetski trendovi i istraživanja pokazuju brojne izražene i potencijalne pozitivne utjecaje inkluzije osoba s posebnim potrebama primjenom računalne tehnologije. Osobe s posebnim potrebama žele postati ravnopravnim članovima društva, što im tehnologija može djelomično omogućiti otvarajući vrata koja sami nikada ne bi dosegli. Upravo u podupi-ručem aspektu primjene tehnologije nalazimo brojne prednosti rada s računalom u odgoju i obrazovanju osoba s poteškoćama, čime je poseban naglasak stavljen na ulogu učitelja i odgajatelja u radu s djecom te populacije. Poteškoće su u činjenici da većina učitelja nikada nije usvojila znanja o adaptivnoj tehnologiji, čime se u radu s djecom izostavlja važan segment pozitivnoga utjecaja na njihovu rehabilitaciju i daljnji razvoj. Poseban je osvrt nužan u odnosu na hrvatsku perspektivu inkluzije osoba s posebnim potrebama s naglaskom na mogućnosti i aktualno stanje primjene računala u radu s tom populacijom, stoga treba postati temom budućih znanstvenih radova iz područja odgoja i obrazovanja osoba s posebnim potrebama.

## LITERATURA

- Brophy, P., Craven, J. (2007.), Web accesibility. *Library trends*, vol. 55, br. 4, str. 950.-972.
- Brown, D., Standen, P. (2005.), Virtual reality in the rehabilitation of people with intellectual disabilities: Review, *Cyber Psychology and Behaviour*, vol. 8, br. 3
- Caverly, D., Fitzgibbons, D. (2007.), Techtalk: Assistive technology. *Journal of developmental education*, vol. 31, br. 1, str.38.-40.
- Gorski, P., Clark, C. (2002.), Multicultural education and the digital divide: focus on disability, *Multicultural perspectives*, br.4, str. 28.-36.
- Healy Stearns, P. (2001.), Problem solving and the learning disabled: Looking for answers with computers, *Journal of learning disabilities*, vol. 19, br. 2, str. 116.-120.
- Hobbs, T., Bruch, L., Sanko, J., Astolfi, C. (2001.), Friendship on the inclusive electronic playground, *Teaching exceptional children*, vol. 33, br. 6, str. 40.-51.
- Kim, A., Woodruff, A., Klein, C., Vaughn, S. (2006.), Facilitating Co-teaching for literacy in general education classrooms through technology : Focus on students with learning disabilities, *Reading and Writing Quarterly*, br. 22, str. 269.-291.
- Larkin, M. (2000.), Web gears up for people with disabilities, *The Lancet*, vol. 356, str. 142.
- Lewin, C., Mavers, D., Somekh, B. (2003.), Broadening access to the curriculum through using technology to link home and school: a critical analysis of reforms intended to improve students' educational attainment, *The Curriculum Journal*, Vol. 14, br.1, str. 23.-53.
- Light, J. (2006.), Technology gives disabled children a voice, *Journal of academic emergency medicine*, str.17.
- Lindstrand, P., (2002.), ICT (Information and Communication Technology):  
A natural part of life for children with disabilities?, *Technology and disability*, ICQ Press
- Livazović, G., Sučević, M., (2007.), Online generacije i internetizacija obrazovanja- web stranice škole kao izazov internetizacije obrazovanja. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N., Pedagogija- prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2., Zagreb, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, str. 337.-345.
- Logwood, M., Hadley, F. (1996.), Assistive technology in the classroom, *The technology teacher*.

- Mansha, M., Anandan, N., Madnick, F., Hammel, J. (2006.), A participatory program evaluation of a systems change program to improve access to information technology by people with disabilities, *Disability and rehabilitation*, br. 28, str. 1185.- 1199.
- Pedrotty Bryant, D., Erin, J., Lock, R., Allan, J., Resta, P. (1998.), Infusing a teacher preparation program in learning disabilities with assistive technology, *Journal of learning disabilities*, vol. 31, br. 1, str. 55.-66.

---

UDK 376.1

371.333

Expert Paper

Received on: 25.03.2008.

**Goran Livazović\***

## **IMPLEMENTING ICT WITH DISABLED CHILDREN**

***Summary:** The social inclusive efforts are unique because they are the first of its kind to address IT access as a social justice issue for persons with disabilities. Computer and internet technology as the potential to help people with disabilities by providing access to a multitude of professional, educational, social and economical sources. Individuals with disabilities without web access are becoming even more deprived by the increased differences usually described as the “digital divide”. The disability digital divide is usually described as discrepancies in rates of physical access to computers and the Internet between people with and without disabilities. The myriad of potential gains through implementing ICT with disabled people is concealed only by its access limitations. Therefore, further study of these issues is needed, especially concerning the Croatian educational standards in educating disabled children through the implementation of ICT.*

***Keywords:** inclusion, digital divide, adaptive technology, web access.*

---

\* Goran Livazović, dipl. učitelj, OŠ „Šećerana“; student poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije

UDK 159.954:373.3

Izvorni znanstveni članak

Članak primljen: 17. ožujka 2008.

**Ida Somolanji\***  
**Ladislav Bognar**

## KREATIVNOST U OSNOVNOŠKOLSKIM UVJETIMA

**Sažetak:** Početkom dvadesetoga stoljeća počeo se intenzivnije istraživati fenomen ljudske kreativnosti. Danas postoji stotinjak definicija kreativnosti što jasno govori koliko je ovaj pojam još uvijek u velikoj mjeri zagonetan. Možemo razlikovati četiri kategorije kreativnosti – kreativnu osobu, kreativni produkt, kreativni proces i kreativnu okolinu, a unutar tih kategorija potencijalnu i aktualnu kreativnost, te primarnu i sekundarnu kreativnost.

Kreativnost ima posebno značenje u odgoju i obrazovanju. Smatra se da za razvoj kreativnosti posebno značenje ima pozitivna razredna klima, a veliko se značenje pridaje i dječjoj igri. Presudnu ulogu ipak ima učitelj koji kroz vlastitu kreativnost nalazi najbolju motivaciju za svoju aktivnost, ali kreativan učitelj potiče i razvoj kreativnosti učenika.

Zato edukacija budućih učitelja, a i proces permanentne edukacije učitelja ima veliko značenje kako u razvoju osobnih kreativnih potencijala učitelja tako i osposobljavanju učitelja za poticanje kreativnosti učenika. U permanentnoj edukaciji kao pogodan oblik pokazale su se zajednice učenja.

**Ključne riječi:** fenomen kreativnosti, kategorije kreativnosti, kreativnost učenika, kreativnost učitelja, poticanje kreativnosti.

### UVOD

Kreativnost je složen pojam koji zahtjeva mnogo veću pozornost. Dobrobit kreativnosti prepoznala se u prošlom stoljeću i danas se još uvijek pokušava u potpunosti razumjeti. Njezina važnost svakako se prepoznala u području odgoja i obrazovanja gdje danas ostvaruje gotovo najvažnije pomake. Kreativnost učitelja uzima se kao glavna pretpostavka za razvijanje kreativnoga učenika te se mora shvatiti kao jedna od osnova istraživačkoga rada. Učiteljeva kreativnost, kao i kreativnost svake osobe, podložna je mnogim utjecajima koji su u školskim uvjetima još i izraženiji. Svakodnevni međuljudski odnosi s kolegama, učenicima, roditeljima, uvjeti rada, plaća i ostali ekstrizični motivatori utječu u manjoj ili većoj mjeri na motivaciju u pozitivnom ili negativnom smislu ovisno o hijerarhiji vrijednosti svakog učitelja, ali najvažnija je intrizična motivacija, ona koja dolazi iz samoga pojedinca uslijed zadovoljstva učiteljskim pozivom, zadovoljstva radom s učenicima.

---

\* Ida Somolanji, prof., Osnovna škola „Tordinci“, Tordinci  
Prof. dr. sc. Ladislav Bognar, Učiteljski fakultet u Osijeku



Dodatna edukacija i usavršavanje utječe na kreativnost učitelja pružajući praktična rješenja razvijanja kreativnoga rada kroz razne oblike, metode, iskustva i drugo. Potrebno je ipak osvrnuti se na potrebe i posebnosti učitelja. Kao mogućnost kvalitetnijeg razvoja javlja se ideja zajednice učenja koja omogućuje veću interakciju i kvalitetniju komunikaciju ne samo učitelja, učenika i stručnih suradnika, nego i šire zajednice.

## POJAM KREATIVNOSTI

Proučavanje pojma kreativnosti javlja se sredinom dvadesetog stoljeća pod vodstvom psihologa Joy Paul Guilforda kada se spoznaje važna podjela ljudskoga mišljenja na divergentno i konvergentno. Guilford prepoznaje divergentno mišljenje kao osnovnu karakteristiku kreativnosti - što je divergentno mišljenje razvijenije, osoba je kreativnija. Samim tim zaključkom mogla je početi potraga za pojedincima izraženijeg divergentnog mišljenja koji će doprinijeti intenzivnijem razvoju industrijskog društva. Od početaka proučavanja kreativnosti razvilo se nekoliko pristupa, od mističnoga u kojemu je kreativnost neobjašnjiv pojam koji se pripisuje nadnaravnom, psihodinamičkoga u kojemu kreativnost nastaje kao posljedica napetosti između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona, kognitivnoga koji kreativnost promatra kao dio većega procesa razmišljanja, a ne kao samostalan proces, socijalno - psihološkoga koji za kreativni proces smatra važnim motivaciju, socijalnu klimu (okruženje) i osobine ličnosti do konfluentnoga pristupa koji postavlja da se kreativnost sastoji od više dimenzija i pristupa i obuhvaća kognitivni, psihološki i sociološki pristup naglašavajući važnost sociološkoga pristupa, to jest utjecaja okoline na kreativnost.

Kreativnost se, ovisno o autoru, može definirati na više načina. Antonites<sup>1</sup> govori kako postoji više od 100 definicija kreativnosti, ali da sve u sebi sadrže dodirne točke. Stjepan Ozimec kaže kako "Pod kreativnošću podrazumijevamo takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog."<sup>2</sup> Slično definira i Alice Mail<sup>3</sup>, Mark A. Runco<sup>4</sup>, James C. Kaufman i John Bear<sup>5</sup>, Todd Lumbart<sup>6</sup>, Jonathan A. Plucker i Ronald A. Beghieto<sup>7</sup>, Tera Leight<sup>8</sup>, Boris Petz, Denise de Souza Fleith<sup>9</sup>, Maja Beck-Dvoržak<sup>10</sup> i drugi koji pod pojmom kreativnosti podrazumijevaju

---

<sup>1</sup> Antonites, A. J., <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06282004-124700/unrestricted/03chapter3.pdf>

<sup>2</sup> Ozimec, S., 1987.

<sup>3</sup> Mail, A., 1968.

<sup>4</sup> Runco, A. M., 2002.

<sup>5</sup> Kaufman, C. J., Bear, J., 2002.

<sup>6</sup> Lumbart, T., Guignard, J.H., 2002.

<sup>7</sup> Plucker, J. A., Beghieto, R. A., 2002.

<sup>8</sup> Leight, T., [http://www.creativityforlife.com/full\\_article.php?article\\_id=31](http://www.creativityforlife.com/full_article.php?article_id=31)

<sup>9</sup> Fleith, Denise de Souza, [www.questia.com](http://www.questia.com)

<sup>10</sup> Beck-Dvoržak, M., 1987.

novinu, originalnost, motivaciju, proces, sposobnost, urođenost, kritičko mišljenje, interakciju s okolinom.

Kao što Isaksen<sup>11</sup> kaže, kreativnost nije jednoznačna pojava koju se može precizno definirati. Zajednička definicija koja obuhvaća većinu gledišta mogla bi glasniti da je kreativnost urođena sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi (rješenja, ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena.

Razlikujemo četiri kategorije kreativnosti. U proučavanju kreativnosti mora se prvenstveno govoriti o *kreativnoj osobi*. Svaka osoba posjeduje kreativni potencijal samim rođenjem, a hoće li se ono aktualizirati ovisi o brojnim činiteljima kreativnosti. Prema tome, sve osobe kreativne su na određenoj razini. Prisutni su aspekti: određene kognitivne karakteristike, ličnost i emocionalne kvalitete te iskustvo tijekom razvoja. Najvažnije su karakteristike kreativnosti neke osobe samopouzdanje i samopoštovanje, otvorenost novim iskustvima, upornost i motivacija, tolerancija na neodređenost i spremnost na rizike. Druga kategorija, tj. *kreativni produkt* podrazumijeva određenu novinu u odnosu na već postojeće stanje, originalnost te korisnost, ekonomičnost (praktična, estetska, i psihosocijalna) za cijelo društvo koje se očituje kroz umjetnička, tehnička, znanstvena i druga područja. Do društveno značajnoga kreativnoga produkta dolazi se dugotrajnim radom. Poznato je desetogodišnje pravilo, to jest godine proučavanja, učenja i kritičkoga mišljenja kako bi se došlo do kreativnoga pomaka. Kreativni produkt može biti izražen u obliku ekspresije (stvaranje 'opipljivoga' produkta) ili impresije (sposobnost kreativnoga, bogatoga, detaljnoga zapažanja). Treća kategorija odnosi se na *kreativni proces* kao način stvaranja kreativnoga produkta. Mora dovesti do neobičnih ideja, stvarati različite kombinacije staroga, odnosno nadograđivati nove ideje na već postojeće stanje. Kreativni proces podrazumijeva nekoliko faza koje se prilagođavaju ovisno o autoru. Osnovne faze su definiranje problema, inkubacija, iluminacija, verifikacija. Jedan je od primjera i oluja ideja (brainstorming) koju je prvi osmislio Alex F. Osborne 1939. godine, odnosno strategija kreativnoga rješavanja problema, smišljanja ideja i novih rješenja koja se bazira na slobodnom izražavanju ideja neovisno o njihovoj praktičnosti ili logičnosti. Može se primjenjivati skupinski ili na individualnoj razini. Kako se ne bi shvatila kao nestrukturirano izražavanje ideja, naglašava jednaku zastupljenost i divergentnog i konvergentnog mišljenja. Sastoji se od tri faze: definiranje problema, definiranje rješenja i stvaranje zaključka. Oluja ideja jedan je od pristupa koji ne samo da pomaže pri kreativnom procesu, već i potiče kreativnost razvijanjem divergentnog mišljenja. Četvrta kategorija naglašava važnost *kreativne okoline*, to jest društva u kojem pojedinac živi, koja svojim odnosom prema njemu potiče ili sputava kreativni razvoj. Prepoznamo različite činitelje kreativnosti poput obitelji, škole ili zajednice, tj. društva koji utječu na razvijanje ili sputavanje kreativnosti.

S obzirom na očitovanje kreativnosti unutar spomenute četiri kategorije razlikujemo primarnu (sposobnost generiranja, odnosno proizvodnje ideja, ali ne i

<sup>11</sup>Johnson, Aileen S.,

<http://www.thefreelibrary.com/Who+is+creative%3F+Identifying+children's+creative+abilities-a021224992>

njihova selekcija ili kritički odnos) i sekundarnu kreativnost (generiranje ideja uz postojanje kritičkoga mišljenja o idejama). Razlikujemo još i potencijalnu (osobina prisutna u različitim stupnjevima, ali koja mora naići na povoljne uvjete da bi se očitovala) i aktualnu kreativnost (izražavanje kreativnosti bez prijeko potrebnih vanjskih poticaja, odnosno spontana kreativnost).

## KREATIVNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Danas je proučavanje kreativnosti dominantno u službi odgoja i obrazovanja gdje se škola kao mjesto sustavnoga razvijanja smatra jednom od osnovnih predispozicija za razvoj kreativnosti iz kreativnoga potencijala pojedinca. Nastava u školi jedinstven je i neponovljiv proces. Svaki razred (i svaki učenik) čini sustav za sebe sa svim svojim posebnostima i individualnim potrebama kojima se učitelj mora prilagoditi. Prilagođavanje tim potrebama može činiti jedino učitelj koji je svjestan pozitivnih rezultata koji slijede i za njega i za učenike, a čak ni tada to nije dovoljno za kvalitetan razvoj kreativnosti. Učitelj prije svega mora postati svjestan kako je za razvijanje nečijih sposobnosti i potencijala potrebno razvijanje vlastitih. Motivacija za rad osnovno je polazište s kojeg je moguće u svom radu steći potrebno znanje koje razvija i nas i druge koje poučavamo.

Koju funkciju učitelj ima u suvremenom školstvu i što on može učiniti kako bi realizirao potrebe društva? U suvremenom školstvu njegova funkcija postaje poučavanje i suradnja s učenicima. Suvremeni učitelj suočen je s brzim napretkom tehnologije koja čini dostupnost informacija lakšom. Mladi učenički umovi bombardirani su velikom količinom raznog multimedijalnog sadržaja koja čini veliki izazov za učitelja. On se mora boriti za učenikovu pažnju koja ima mnogo veća očekivanja i kako bi to ostvario mora primijeniti nove podjednako raznolike i atraktivne pristupe u skladu sa učeničkim interesima. Pitanja koja si može postaviti pri evaluaciji svoga rada su sljedeća: "Koja znanja želim da steknu moji učenici? Koje vrijednosti će moji učenici primiti? Što ja očekujem tijekom njihova učenja? Koje odgovore, povratnu informaciju, očekujem od njih? Koje metode ću koristiti? Koje materijale ću koristiti kako bi učenicima najbolje približio i pojasnio sadržaj? Na koji način ću ocijeniti njihov rad? Što drugi učitelji čine u svojoj nastavnoj praksi, a ja mogu iskoristiti? U kojim područjima trebam usavršavanje vještina i znanja? Koje druge izvore znanja poznajem, a mogu ih koristiti u nastavi?"<sup>12</sup> Pitanja su svakako suvišna, ako učitelj nema potrebne motivacije za rad. Prema Nikoli Pastuoviću<sup>13</sup>, motivacija za neku aktivnost ovisi o dva faktora: o privlačnost nagrade koja se pojedincu nudi za rezultat ili učinak određene aktivnosti i ovisi o individualnim razlikama, to jest subjektivnom shvaćanju privlačnosti i o korelaciji uložena truda i očekivane nagrade. Učitelj će biti najkreativniji ako je intrinzično motiviran, odnosno ako u radu gleda na cijeli zadatak i na osjećaj zadovoljstva koji mu zadatak pruža naspram ekstrinzične motiviranosti kada je u radu usmjeren na cilj, to jest na nagradu.

---

<sup>12</sup> Simplicio, J.S.C., [www.questia.com](http://www.questia.com)

<sup>13</sup> Pastuović, N., 1987.

Osim motivacije, za poticanje i razvijanje kreativnosti u školi i nastavi potrebna je određena količina znanja i sposobnosti. Dodatna edukacija i suradnja omogućuje prikupljanje znanja i sposobnosti u svrhu većega samopouzdanja i sigurnosti u radu, a samim time i na koji način poticati kreativnost drugih.

U školskom okruženju poticanje kreativnosti najviše se očituje kroz poticanje pozitivne atmosfere unutar razreda. Prema istraživanju Bob Jeffreya i Peter Woodsa<sup>14</sup>, atmosfera unutar razreda povoljna za razvijanje kreativnosti sadrži sljedeće karakteristike: predviđanje, isčekivanje i očekivanje (stvaranje situacija motivirajućih za učenike), relevantnost (u nastavu uključiti sve kulturalne, rasne, socijalne i dr. osobnosti pojedinoga razreda, osobna iskustva i osjećaje, potaknuti osjećaje korisnosti), postignuće (imati visoka očekivanja i povjerenje u učenikove sposobnosti) i zadovoljstvo (postignuća rezultiraju osjećajem zadovoljstva učenika). "Kreativnost može razviti samo ona škola u kojoj se njeguje mišljenje, rasuđivanje, istraživanje, dijalog, rasprava, razmjenjivanje ideja i stvaranje novih ideja, pogleda i postupaka. 'Klasične učionice' tada se pretvaraju u 'radionice' znanja i kreativnosti."<sup>15</sup> Danas postoje mnoge radionice koje se baziraju baš na poticanju kreativnosti. Osnovne postavke koje nastoje promovirati su stimuliranje perceptivnih sposobnosti, pronalaženje inspiracije u svijetu oko sebe, jačanje samopouzdanja, jačanje znatiželje, jačanje instinkta, surađivanje s drugima, uživljavanje i uživanje u igri, drugačijoj perspektivi, fleksibilnost mišljenja, suzbijanje straha od neuspjeha i sl.<sup>16</sup> Najbolji način poticanja reflektira se kroz stvaralačku igru karakterističnu za razdoblje djetinjstva. Danica Nola razlikuje nekoliko vrsta stvaralačkih igara<sup>17</sup> u kojima se može potaknuti kreativnost. To su dramske ige, igre riječima, glazbene i likovne igre, igre pokretom tijela te matematičke igre.

Polazeći od činjenice da je kreativnost urođena sposobnost koja se mora uvježbavati i razvijati, lako je za pretpostaviti što sve može utjecati na njezino sputavanje i nerazvijanje, a nemotivirajuća okolina, obiteljski odnosi, škola, socio-ekonomski uvjeti ili međuljudski odnosi čine samo neke. Pojedinaac se na taj način ne može afirmirati i ostvariti.

#### *Intermeco*

*Postoje mnogi otpori kreativnosti koji se javljaju u školi. Evo nekih izjava koje često možemo čuti: " To nije moje područje... To nije moja odgovornost... To nije moj posao... To je protiv naše uloge ovdje... S tim ćemo samo navući probleme... To nam nije u planu... Dosad smo se lijepo snalazili i bez toga... To znači više posla za nas... Prerano je! To se neće prihvatiti... Prekasno je!... To nikada nismo radili... To smo već radili... To radimo cijelo vrijeme... To se ne radi... To neće raditi... Za to nismo pripremljeni... To je dobro u teoriji, ali u praksi... Što li će ONI misliti o tome... Da to valja, netko bi se već toga prije dosjetio... Premoderno je... Nije baš moderno... Zastarjelo je... Porazgovarajmo o toj ideji u prikladnijoj situaciji... Previše nas je za to... Premalo nas je za to... Mi smo samo početnici, ne možemo ciljati tako visoko... Ne razumijete našu specifičnu poziciju... To funkcionira zadnjih 20 godina, dakle, to mora biti dobro... ČIJA je to ideja? Jednostavno ZNAM da to neće valjati... Ova ideja nikad neće proći... Budimo realistični... Prestanimo se boriti protiv nemogućeg... Sačekajmo da vidimo što će biti... Ne vidim ikakve veze... Za to nemamo pravila i propise..." (Prema analizi psihologa Rački Željka, Osnovna škola Frana Krsta Frankopana, Osijek)*

<sup>14</sup>Jeffrey, B., Woods, P., [www.questia.com](http://www.questia.com)

<sup>15</sup>Ozimec, S., 1987.

<sup>16</sup>Berc, S., Fogel, A., <http://www.creativityworkshop.com>

<sup>17</sup>Nola, D.,

U školskom okruženju, sputavanje kreativnosti često se može vidjeti u inzistiranju na samo jednom ispravnom odgovoru, načinu, metodi, netoleranciji učenikovih/učiteljevih pogrešaka, ignoriranju učenikovih/učiteljevih ideja, novih rješenja, autoritarnom stavu učitelja/ravnatelja/suradnika, učiteljevom naglasak na nastavni program, nedostatak vremena za učenike. Kao objektivni razlog sputavanja kreativnosti može se navesti i preveliki broj učenika u jednom razredu, neadekvatno razrađen nastavni plan i program, nestručni učitelj, vremenski, prostorno, materijalno ograničenje rada i još mnogo drugih razloga.

## EDUKACIJA UČITELJA ZA KREATIVNOST

Daljnja edukacija, proučavanje i razvijanje nastave svakako je neizostavno u suvremenoj školi. Obrazovanje budućih učitelja mora razvijati u njima svjesnost te važnosti, a samim time i programi stručnoga usavršavanja moraju se djelomično prilagoditi posebnostima svakoga učitelja jer iako većinom prepoznato kao prijeko potrebno i primjenjivo, nudi nepotpuno dodatno obrazovanje na području kreativnosti<sup>18</sup>. Upravo u tom smjeru vidi se mogućnost razvijanja kreativnosti. Potreba za suradnjom prelazi ograničen broj stručnih usavršavanja koje je često i nepraktično. Suradnja se mora ostvariti na razini škole koja je primarno mjesto stjecanja novih znanja i njegove praktične uporabe. Ostvarujući kvalitetnu komunikaciju i interakciju učitelja, učenika i stručnih suradnika mogući su veći pomaci u razvijanju i poticanju kreativnosti. Danas se mnogo govori, a negdje i provodi ideja zajednice učenja. "Pojam zajednice učenja pojavljuje se 90-tih godina u SAD-u i predstavlja socijalnu strukturu koja omogućuje povezivanje onoga što se uči s mogućnošću povećane interakcije između onih koji uče sa svojim učiteljima koji postaju sudionici u izazovu učenja... Za razliku od povremenoga stručnoga informiranja, zajednicu učenja možemo definirati kao skupinu svojom voljom udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju (od nekoliko mjeseci do nekoliko godina) komuniciraju svoje vrijednosti, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unapređivanja svoje prakse i osobnoga učenja, kritički promišljaju svoje djelovanje i njegove uvjete."<sup>19</sup> Važnost takvoga načina rada mora biti prepoznata i uvažena kao mogućnost razvijanja svih potrebnih elemenata suvremene škole.

## ZAKLJUČAK

Kreativnost je složen pojam koji zahtijeva mnogo veću pozornost. Podrazumijeva kreativni potencijal osobe, ali i daljnje razvijanje i uvježbavanje. Dobrobit kreativnosti prepoznata je u prošlom stoljeću i danas se još uvijek pokušava u potpunosti razumjeti. Njezina važnost svakako je u području odgoja i obrazovanja

---

<sup>18</sup> Somolani, I., *Kreativnost učitelja u osnovnoškolskim uvjetima*, Filozofski fakultet, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

<sup>19</sup> Bognar, L., Bognar, B., 2007.

gdje danas ostvaruje gotovo najvažnije pomake. Kreativnost učitelja uzima se kao glavna pretpostavka za razvijanje kreativnoga učenika te se mora shvatiti i kao jedna od osnova istraživačkoga rada. Učiteljeva kreativnost, kao i kreativnost svake osobe, podložna je mnogim utjecajima koji su u školskim uvjetima još i izraženiji. Svakodnevni međuljudski odnosi s kolegama, učenicima, roditeljima, uvjeti rada, plaća i ostali ekstrinzični motivatori utječu u manjoj ili većoj mjeri na motivaciju u pozitivnom ili negativnom smislu ovisno o hijerarhiji vrijednosti svakog učitelja, ali najvažnija je intrinzična motivacija, ona koja dolazi iz samoga pojedinca uslijed zadovoljstva učiteljskim pozivom, zadovoljstva radom s učenicima.

Dodatna edukacija i usavršavanje utječe na kreativnost učitelja pružajući praktična rješenja razvijanja kreativnoga rada kroz razne oblike, metode, iskustva i dr. Potrebno je ipak osvrnuti se na potrebe i posebnosti učitelja. Kao mogućnost kvalitetnijega razvoja, javlja se ideja zajednice učenja koja omogućuje veću interakciju i kvalitetniju komunikaciju ne samo učitelja, učenika i stručnih suradnika, nego i šire zajednice koja prvenstveno uključuje roditelje.

## LITERATURA

- Antonites, A. J., *Creativity, innovation and opportunity finding*,  
<http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06282004-124700/unrestricted/03chapter3.pdf>
- Beck-Dvoržak, M. (1987.), Psihička uvjetovanost kreativnosti, u: *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Berc. S., Fogel, A., *Creativity Workshop*, <http://www.creativityworkshop.com>
- Bognar, L., Bognar, B. (2007.), Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije, u: *Zbornik radova „Kompetencije i kompetentnost učitelja“*. Osijek.
- Fleith, Denise de Souza, *Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment*, [www.questia.com](http://www.questia.com)
- Jeffrey, B., Woods, P., *Creating Atmosphere And Tone In Primary Classrooms*, [www.questia.com](http://www.questia.com)
- Johnson, Aileen S., *Who is creative? Identifying children's creative abilities*, <http://www.thefreelibrary.com/Who+is+creative%3F+Identifying+children's+creative+abilities-a021224992>
- Kaufman, C. J., Bear, J. (2002.), *Hawking's Haiku, Madonna's Math: Why Is Hard to Be Creative in Every Room of the House*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Leight, T., *Creativity Beyond Art*,  
[http://www.creativityforlife.com/full\\_article.php?article\\_id=31](http://www.creativityforlife.com/full_article.php?article_id=31)
- Lumbart, T., Guignard, J.H. (2002.), *The Generality - Specificity of Creativity: A Multivariate Approach*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Mail, A. (1968.), *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nola, D., *Stvaralačke igre*, u: *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Ozimec, S. (1987.), *Odgoj kreativnosti: Kako prepoznati i poticati dječju kreativnost*. Opći Savez društva "Naša djeca", Varaždin.
- Pastuović, N. (1987.), *Edukacijski pristup u razvijanju motivacije za rad*, u: *Edukološka istraživanja*. Zagreb: Školske novine.
- Plucker, J. A., Beghieto, R. A. (2002.), *Education and Specificity- Generality*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Runco, A. M. (2002.), *Everyone has Creative Potential*, u: *Creativity - From Potential to Realization*.
- Simplicio, J.S.C., *Teaching Classroom Educators How To Be More Effective And Creative Teachers*, [www.questia.com](http://www.questia.com)

UDK 159.954:373.3  
Original Research Paper  
Received on: 17.03.2008.

**Ida Somolanji\***  
**Ladislav Bognar**

## **CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOLS**

**Summary:** *At the beginning of the 20th century we had more intensive investigations of human creativity. Today there are many definitions of creativity that show how unclear this notion is. There are four categories of creativity – a creative person, a creative product, the creative process, and creative circumstances. Further subclassifications can be made into potential and actual creativity, and primary and secondary creativity.*

*Creativity is especially important in education. Class atmosphere and children's play are very important for their creative development. Teachers also play an important role, as their creativity keeps them motivated for their job, and may stimulate the development of students' creativity. Therefore it is important to train future teachers to develop their own creative potential. Learning communities are particularly suitable for this purpose in permanent teacher education.*

**Key words:** *phenomena of creativity, categories of creativity, student creativity, teacher creativity, stimulation of creativity.*

---

\* Ida Somolanji, prof.  
Prof. dr. sc. Ladislav Bognar, Učiteljski fakultet u Osijeku

UDK 373.5 (497.5)“15/16”

Stručni članak

Članak primljen: 12. ožujka 2008.

**Mirko Lukaš\***  
**Davor Buljan, Dalibor Tominac**

## **GIMNAZIJSKO OBRAZOVANJE HRVATA U ORGANIZACIJI CRKVENIH REDOVA TIJEKOM 16. I 17. STOLJEĆA**

***Sažetak:** Cilj je ovoga istraživanja bio istražiti početke gimnazijskoga obrazovanja u organizaciji crkvenih redova u Hrvatskoj tijekom 16. i 17. stoljeća. Od velikoga je značaja za naše gimnazijsko obrazovanje 1503. godina i dolazak pavlina u Lepoglavu i otvaranje prvoga višega zavoda, tj. gimnazije u kontinentalnoj Hrvatskoj. Zatim se svojim velikim radom na prosvjetiteljskom polju ističu isusovci koji su u promatranom razdoblju, utemeljili srednje gimnazijsko školstvo u Zagrebu, Rijeci i Dubrovniku. Isusovci su svoj rad temeljili na jedinstvenom obrazovnom programu koji su realizirali u svim zemljama Europe gdje su otvorili samostane i škole. Na taj su način gimnazije u Hrvatskoj bile u gimnazijskom sustavu i rangu ostalih obrazovnih ustanova u Europi. Franjevački crkveni redovi prilagodili su svoje srednjoškolsko obrazovanje okruženju u kojemu su otvarali samostane, tako da su njihove takozvane gramatičke škole manje zahtjevne i u rangu su nižih isusovačkih gimnazija.*

***Ključne riječi:** gimnazijsko obrazovanje, utemeljitelji srednjega školstva, crkveni redovi: pavlini, isusovci, franjevci*

### **1. UVOD**

Početakom 16. stoljeća, točnije 1527. hrvatsko se plemstvo podijelilo. Jedni su pristali uz domaćeg čovjeka Ivana Zapolju, a drugi uz Ferdinanda Habsburškog. Njihovi sukobi slabili su Hrvatsku i omogućili lakši prodor Turaka. Turske su provale izmijenile oblik hrvatskih zemalja i za posljedicu imale gubitak velikoga broja stanovnika. To je vrijeme bilo jedno od najvećih bioloških katastrofa u hrvatskoj povijesti (Macan, 1992, 126.).

Za prva tri Habsburgovca: Ferdinanda (1527.-1564.), Maximilijana (1564.-1576.) i Rudolfa (1576.-1608.) Hrvatska je bila svedena na ostatke ostataka nekada slavnoga Hrvatskoga Kraljevstva, kako je to tužno ustvrdio Hrvatski sabor. Do tog vremena Hrvatska je bila sigurno tranzitno područje za trgovinu između Europe i

---

\* Mr. sc. Mirko Lukaš, asistent, Filozofski fakultet, Osijek

Davor Buljan i Dalibor Tominac, studenti 4. godine studija Pedagogija i povijest na Filozofskom fakultetu u Osijeku



Sredozemlja. Borba za opstanak usporavala je gospodarski razvoj. Obrtnici su radili udruženi u cehove, rudarska je proizvodnja slabila, a trgovini su smetale mitnice i dadžbine.

U to je vrijeme, kod naših starih pisaca bila živa narodna svijest. U Rijeci je biskup Šimun 1530. godine tiskao *Bukvar* – početnicu na hrvatskome jeziku za glagoljaške škole te ubrzo i *Misal hrvacki*. Priprosti, nepismeni puk rado je promatrao prikazanja iz Kristova života ili priče o svecima. Pučka kultura bogatila se pjevanjem na narodnome jeziku u liturgiji i mnoštvom nabožnih napjeva u kojima se osjećao pučki utjecaj – *Pavlinška pjesmarica* iz 1644. godine.

U naše krajeve pod mletačkom vlašću Venecija je naseljavala Talijane, Arbanase i Vlahe i na taj način sprječavala privredni razvoj gradova, namjerno zanemarivala školstvo i progonila svaki pokušaj otpora želeći tako odnaroditi hrvatske krajeve i slomiti narodni duh.

Iako je hrvatski teritorij bio rascjepkan i nalazio se pod različitom vlašću i različitim utjecajima, i u takvoj razjedinjenosti srednje je školstvo ipak nalazilo putove kako bi zauzelo svoje mjesto.

## 2. GIMNAZIJSKE ŠKOLE U ORGANIZACIJI CRKVENIH REDOVA

Ratovi s Turcima nanijeli su goleme štete samostanima i radu samostanskih škola na teritoriju svih hrvatskih krajeva. Od starih crkvenih redova svojim radom isticali su se dominikanci i pavlini koji su svoje samostane imali u krajevima zaštićenim od turskih provala. Veliku aktivnost u ovom razdoblju imaju i franjevci, ali najznačajniji redovi za naše školstvo svakako su isusovci koji djeluju kao glavna obrambena snaga protureformacije.

Reformacija je tada bila veliki udarac na prosvjetu u Hrvatskoj, ali indirektno i udarac samoj katoličkoj crkvi. Djeca siromašnijih domaćih plemića bila su upućivana u protestantske njemačke i ugarske gimnazije i akademije, a sve o trošku bogatih sljedbenika tada nove vjere. *Da se tomu doskoči i domaća viša naobrazba i za svjetsku mladež uspostavi, pritekao je opet u pomoć red pavlinski. U tom je redu još živa bila uspomena na prvu lepoglavsku gimnaziju te je plemstvo zalazeći rado u mirne zidove lepoglavske željelo, da se opet ondje nastavi obuka za mladu plemčad* (Biondić i dr. 1994, 86).

Dominikanski i franjevački crkveni redovi bili su najaktivniji u školstvu Dalmacije, dok se isusovci nisu mogli proširiti u tim krajevima jer im mletačka vlast nije davala dopuštenje za rad. Najpoznatiji dominikanski samostan i škola bila je ona u Zadru koja je osim nižega latinskoga tečaja (humanistička gimnazija) imala i viši tečaj (studium generale) s teologijom.

## 2.1. PAVLINI

Pavlini su otvarali škole u Hrvatskoj od 1503. godine. Prvi viši zavod, tj. gimnaziju u kontinentalnoj Hrvatskoj, Lepoglavsku gimnaziju pohađali su pavlini pitomci i svjetovna mladež. Učenici su boravili u samostanu i uz obrazovanje primali i osobiti odgoj. Početak rada ove gimnazije uzima se kao početak sustavnoga školstva u Hrvatskoj jer je samostanu u Lepoglavi bila dodijeljena organizacija školstva za cijelu hrvatsku i ugarsku provinciju.

Nastavni je program nalikovao onovremenim europskim gimnazijama. Nakon osnovnoga znanja u čitanju, računanju, pisanju i pjevanju pristupalo se triviumu: gramatici, aritmetici i geometriji i quadriviumu gdje se učila muzika, astronomija, dijalektika i retorika. Nastava se održavala na latinskom jeziku, a u prvim godinama djeca su se pomagala materinskim, što je kod nas bio hrvatski jezik. Gimnazija je prestala djelovati 1526. godine nakon bitke na Mohačkom polju.

Usljed čestih ratova ni nastava nije mogla funkcionirati u potpunosti. Ubrzo nakon prestanka djelovanja postojala je želja da se ponovno uvedu red i nauka kao glavna obilježja ove škole. Stjepan Trnavljanin obratio se papi Grguru XIII. da pošalje apostolskog vizitatora koji svojim dolaskom postavlja glavno sjelo u samostan Lepoglavu pa ovaj samostan postaje *palaestra scientiarum* u Hrvatskoj i to ne samo za pavlini red već i za svjetovnu domaću mladež.

Ponovni početak rada lepoglavске gimnazije vezan je uz 1582. godinu kada se otvara studija humaniora sa šest razreda i retorikom. Ravnatelj prve gimnazije u Lepoglavi bio je Marko iz Dubrave, a ravnateljstvo obnovljene i usavršene gimnazije bilo je povjereno fr. Martinu Dombrini. Rad lepoglavске gimnazije obnovljen je s ciljem sprječavanja odlaska svjetovne mladeži na školovanje u protestantske škole Austrije i Njemačke kao i sprječavanja širenja protestantizma u Hrvatskoj. Godine 1583. pavlini otvaraju gimnaziju za svjetovnu mladež pa se ona sa svojim radom svrstavala u rang najpoznatijih Europskih gimnazija onoga doba.

*To je dakle bila prva javna učiona za svjetovnu mladež u Hrvatskoj. Prije bo, nego što su pavlini otvorili u Liepojlavi učionu za svjetovnu mladež, morao je svaki svjetovnjak, ako je hotio, da mu diete bude naobraženo u svjetovnom staležu, u vlastitu kuću uzeti kojega pismena čovjeka (kakovi su najviše popi ili fratri), koj bi za plaću podučavao mu diete u čitanju, pisanju, računanju i latinskoj gramatici, a zatim morao bi ga poslati na više nauke u inozemstvo, kao u Padovu, Bolonju itd.; što su dakako bogataši učiniti mogli, dočim siromašniji i umniji mladići, kojim radi nestašice novčane više naobraženje pristupno ne bijaše, moradoše se prihvatiti zanata i sablje, da u onodobnih neorestanih ratovih brane domovinu (Biondić i dr., 199.4,97.).*

I drugi pavlini samostani otvarali su škole na ovim prostorima, ali one nisu bile tako značajne niti imale toliki utjecaj kao lepoglavska gimnazija.

U Lepoglavi su kasnije pavlini imali i svoju filozofiju (1656.), a doskora i teologiju (1683.); što više oni su mogli dijeliti i čast doktora (tu čast su podijelili 1674. g. prvom doktoru filozofije, a 1715. g. prvom doktoru teologije). Teologiju su kod pavlina učili samo njihovi pitomci, a filozofiju su polazili i sinovi susjednih zagorskih plemića (Šišić, 2004., 375.).

Otvaranjem isusovačkih gimnazija 1607. godine u Zagrebu i 1636. godine u Varaždinu, lepoglavska gimnazija postaje suvišna pa ju 1637. godine prior Martin Borković zatvara.

## 2.2. ISUSOVCI

Isusovački red osnovan je 1540. godine radi svladavanja duha reformacije, no oni su svoju zadaću širenja vjere proširili i na poučavanje i odgoj. Na poziv cara Ferdinanda isusovci u Austro-Ugarsku dolaze 31. svibnja 1551. godine. Iako su u početku došla svega jedanaestorica, već u drugoj polovici 16. stoljeća isusovci preuzimaju svu školsku nastavu.

*Preuzevši Isusovci nastavu razdijelili su istu na stadia inferiora i superiora. No i po ovoj Isusovcima obnovljenoj školskoj osnovi bijaše glavni predmet obučavanja, uz nešto mal matematike, grčki i latinski klasicizam. Astronomija, koja je već pod Grcima onako lijepo bila procvatila, izjalovila se u bajnu astrologiju, kemija sa svoja četiri elementa pretvorila se u mističnu alkimiju, fizika stoji nepomična na Aristotelovim tezama, a prirodopisne grane bijahu terra incognita. Ovakav sustav nauke ostade glede razredbe i opsega i metoda temeljnom osnovom školske nastave do trećega decenija XIX. stoljeća (Hoško, 2003.).*

Godine 1599. sabrali su isusovci svoj obrazovni sustav u tzv. «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis jesu». Isusovačke se škole počinju dijeliti na niži i viši dio. Niži je dio latinska škola slična današnjoj gimnaziji, a viši akademija u kojoj se predavala filozofija i teologija. Isusovačka latinska škola ili gimnazija imale su pet razreda koji su se u početku nazivali: classis infima, media, suprema gramaticae, humanitatis, rethoricae; a kasnije: principiste, grammatiste, syntaxiste, poetici, retorici. Nastavni jezik bio je latinski, a u višim razredima uopće se nije smjelo služiti materinskim jezikom. Od stranih jezika učio se i grčki. Za nauk vjere, koji se sastojao od tumačenja evanđelja, bilo je propisano sat vremena tjedno, i to subotom poslijepodne. Matematika se učila samo u akademiji, a filozofija se predavala po Aristotelu i svetom Tomi Akvinskom, i to obično tri godine. Teologija se predavala četiri godine (skolastička teologija) u kojoj su dominirale dogmatika i moral, a tek onda tumačenja Svetoga pisma i kazuistika.

Odgojni rad u gimnaziji temeljio se na religiji i uz pridržavanje mnogih pravila, jedno je od njih: *Bolje je očuvati pitomca od zla, nego ga morati zbog počinjena zla kazniti* (Cuvaj, 1910., 206.).

*Isusovci su mnogo polagali na poznavanje psihologije učenika. Stalan nadzor i sistem uzajamnog potkazivanja omogućivali su temeljito upoznavanje učenika. Natjecanjem, nagradama, i javnim pohvalama isusovci su umjeli potaći svoje učenike na veliku marljivost i lično svladavanje, a pažljivim izborom nastavnika među članovima svoga reda osiguravali su visok kvalitet nastave (Franković, 1958., 41.).*

### 2.2.1. ZAGREBAČKA GIMNAZIJA

Za utemeljenje zagrebačke gimnazije zaslužan je Benedikt Blažeković koji se na saboru u Požunu upoznao s isusovcima i njihovim školama. I sam kralj Rudolf i ban Drašković poduprli su tadašnju molbu da se nekoliko isusovaca nastani i u Zagrebu. Dana 28. studenog 1606. godine došli su u Zagreb p. Ivan Žanić i p. Petar Vragović. Svidjevši se gradskome župniku propovijedali su u crkvi sv. Marka, pohađali bolesnike, tješili umiruće, poučavali ljude o kršćanskom životu, mirili posvađane, rješavali vjerske sumnje i ispovijedali vjernički svijet. Stanovali su u kući gradskoga suca B. Vlahovića, dok im gradski senat nije dao na korištenje jednu trošnu kuću. Darovana kuća nije bila prikladna za osnivanje buduće škole pa se tražilo mjesto za gradilište budućega kolegija. Kako bi udovoljilo njihovoj molbi nadvojvoda Ferdinand darovao im je zgradu i porušeni samostan svete Katarine, a grad Zagreb s dopuštenjem kraljevske komore napušteni dominikanski samostan sagrađen za Matije I. koji je u to doba služio kao vojni magazin. Svršetkom svibnja 1607. godine svečanom misom u crkvi sv. Marka, uz nazočnost zagrebačkoga biskupa Bratulića, bosanskoga biskupa Ergeljskoga, kanonika čazmanskoga kaptola, bana Draškovića, mnoštva velikaša, plemića i građana započela je na Griču s radom isusovačka gimnazija, dok se grad sa zidina branio od turskih napada. *O tom brzo proleti glas po ovoj zemlji, pak je već prvo proljeće brojila ta gimnazija tristo učenika (Cuvaj, 1910., 208.).*

I sam ban Drašković upisao je svoga sina Ivana u latinsku školu. Isusovci nisu samo svoje učenike poučavali znanju nego su doprinosili i razvijanju njihovih praktičnih sposobnosti. Mladi su pitomci pripremani za javne nastupe, glumom i pjesmom slavili su ljepotu i plodnost svoje domovine Hrvatske, običaje i vrline naroda i njihovo junaštvo.

Isusovački su svećenici marno brinuli za duhovno uzdizanje hrvatskoga puka i svećenstva koje je u to teško vrijeme turskih osvajanja bilo u jadnom stanju. Tek kada su hrvatski isusovci našli zakladu (prelatura u Glogovnici) kao trajno uporište za nesmetano djelovanje vrhovni poglavar reda, general Aquaviva 1612. godine u isusovačkoj rezidenciji u Zagrebu podijelio je naslov kolegija. Godine 1615. gimnazija je brojila četiristo učenika, što je za ondašnji maleni Zagreb bila velika stvar.

Obuka u gimnaziji obnašala se prema redu koji je vrijedio u svim isusovačkim zavodima, a nosio je naziv «Ratio studiorum». Time je zagrebačka gimnazija bila u sustavu i rangu ostalih obrazovnih ustanova u Europi. Odgoj i obrazovanje mladeži u Kolegiju, bio je strog, držeći se općih propisa Reda. Iz gimnazije su mnogi učenici prihvaćali duhovna zvanja i postajali biskupijski svećenici ili redovnici. Broj učenika stalno je rastao, a najveći je broj zabilježen 1683. godine kada je gimnaziju polazilo više od sedamsto učenika. Na temeljima gimnazije u Zagrebu koja je toliko uznapredovala brojem prolaznika i naukom pa je već 1653./54. godine otvoren i filozofski smjer, koji je 1662. godine proglašen za visokoškolski studij filozofije.

### 2.2.2. RIJEČKA GIMNAZIJA

*Isusovci, koji su došli u Rijeku na poziv riječkog Gradskog vijeća iz austrijskog grada Judenburga su tu uz financijsku potporu grofice Ursule von Thonhausen osnovali kolegij i gimnaziju, koja je započela djelovanjem 23. studenoga 1627. (Hoško, 2003., 352.).* Od toga datuma započinje tradicija gimnazijskoga obrazovanja u Rijeci. To je vrijeme utemeljenja prve riječke isusovačke gimnazije koja je obrazovala u humanističkom duhu i na latinskome jeziku generacije mladića s Kvarnera, Primorja, Istre pa i susjednih slovenskih zemalja.

Ova gimnazija ima vrlo bogatu i značajnu povijest i tradiciju. Pohađale su je mnoge osobe iz hrvatske povijesti, znanosti i politike, a na njoj su predavali mnogi poznati stručnjaci i znanstvenici toga doba. Škola djeluje i danas, ali na novoj lokaciji i u novoj zgradi na Sušaku.

Poveljom cara Ferdinanda gimnazija je 1630. godine dobila sva prava sveučilišta i naziva se *akademičkom gimnazijom*, a uvođenjem teologije 1632. godine dobiva i značajke sveučilišne ustanove.

### 2.2.3. DUBROVAČKA GIMNAZIJA

Iako su isusovci boravili u Dubrovniku na poziv senata već od sredine 16. stoljeća, tek su 1658. otvorili svoju prvu gimnaziju. Četiri godine kasnije započinje u Dubrovniku građenje samostana i zgrade za školu. Nažalost zgradu je uništio veliki potres pa se rad preselio u novu zgradu. Godine 1684. zgradu se proziva «Collegium Ragusinum». Isusovačka gimnazija u Dubrovniku imala je samo četiri razreda (niži tečaj) s četiri učitelja. Materinski jezik bio je zabranjivan u tolikoj mjeri da se njime nije smjelo govoriti ne samo u školi nego i u međusobnom obraćanju učenika izvan škole.

## 3. FRANJEVCI

U Dalmaciji su franjevci održavali srednje školstvo u svojim samostanskim školama za članove svojega reda, ali i za svjetovnjake. U njihovim se školama, također učio latinski jezik po Donatovoj i Alvarezovoj gramatici. Istaknuta samostanska mjesta i škole toga vremena nalaze se u sljedećim gradovima: Kninu, Sinju, Visovcu na Krki, Zaostrogu kraj Makarske.

Za franjevačke samostane posebnost u radu je otvaranje takozvanih gramatičkih škola. Od 1593. godine takve su škole započele rad u Zadru i na Trsatu. Gramatičke su škole po svom programu bile najbliže isusovačkim nižim gimnazijama. U početku su trajale tri, a zatim četiri godine. Nastavna osnova im je ipak bila manje zahtjevna od isusovačke. I u Slavoniji za vrijeme turske vladavine, franjevci su vodili gramatičke škole npr. u Našicama i Velikoj.

*...jer 1639. godine biskup Jerolim Lučić bilježi da su prije 50 godina školsku mladež u Velikoj i Našicama uzdržavale župe u Požegi, Garčinu i Dragotinu... Ivan Mihajlović, poslije imenovan za prizrenskog biskupa, ... je 1637. bio nakanio otvoriti gramatičku školu u Požegi za 30 do 50 učenika pa je iz Rima naručio školske knjige. Nije uspio otvoriti gramatičku školu u Požegi pa ju je otvorio 1640. godine u Velikoj. Ondje je poučavao 40 učenika iz Slavonije, južne Ugarske i čak iz Srbije (Cuvaj, 1910.).*

#### 4. ZAKLJUČAK

Brojni su ratovi na našim prostorima tijekom 16. i 17. stoljeća prekidali i bacali u zaborav svaki značajan napredak na području kulture i obrazovanja. Usprkos tim činjenicama ipak se otvaraju srednje samostanske škole, koje unatoč teškom stanju u Hrvatskoj, opstaju. Otvaraju se srednje škole na inicijativu crkvenih redova: pavlina, isusovaca i franjevac, ali one obrazuju sve više i hrvatsku svjetovnu mladež od samih početaka njihova rada točnije od 1582. godine i otvaranja gimnazije u Lepoglavi.

U Dalmaciji mletačka vlast nije provodila gotovo nikakvu obrazovnu politiku pa se o školama vrlo malo i zna. Iz toga vremena najpoznatiji je školski zakon Dubrovnika iz 1557. godine koji obvezuje školovanje mladeži.

Prosvjetne i školske prilike u Hrvatskoj od početka 16. stoljeća unatoč svemu, pokazuju znatan uspon i povezanost u svom radu s onovremenim europskim prilikama u gimnazijskom obrazovanju. Nema sumnje da bi taj uspon bio znatno brži da mu na putu nisu stajale izuzetno teške političke i gospodarske prilike.

#### LITERATURA

- Biondić, I., Kujundžić, N. i Pranjić, M. (1994.), Uloga katoličke crkve u razvoju hrvatskog školstva. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti.
- Cuvaj, A. (1910.), Građa za povijest školstva Kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas. Svezak I. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu.
- Franković, D. (1958.), Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: PKZ.
- Hoško, F. E. (2003.) Crkveno školstvo u Hrvata kroz vjekove. Zagreb: Napredak 144 (3).
- Macan, T. (1992.), Povijest hrvatskoga naroda. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske i Školska knjiga.
- Šišić, F. (2004.), Povijest Hrvata (1526.-1918.). Split: Marijan tisak.

UDK 373.5 (497.5)“15/16”

Expert Paper

Received on: 12.03.2008.

**Mirko Lukaš\***  
**Davor Buljan, Dalibor Tominac**

## **SECONDARY EDUCATION OF CROATS ORGANIZED BY RELIGIOUS ORDERS IN 16th AND 17th CENTURY**

***Summary:** The aim of this research was to study the initial phase of secondary school education organized by religious orders in Croatia in the 16th and 17th centuries. The year 1503 was very important for our secondary education, when the Pauline order arrived in Lepoglava and opened the first educational institution, i.e. a grammar school in continental Croatia. Furthermore, the Jesuits also excelled at educational work, as they set up the secondary education in Zagreb, Rijeka and Dubrovnik. The Jesuits based their work on a unique educational programme that they were implementing in all European countries in which they opened their monasteries and schools. This is how the grammar schools in Croatia reached the level of other educational institutions in Europe. The Franciscans adjusted their secondary education to the context of their monasteries, so their grammar schools were less demanding, in rank with lower Jesuit grammar schools.*

***Key words:** secondary education in grammar schools, the founders of secondary education, religious orders: Pauline order, Jesuits, Franciscans.*

---

\* Mr. sc. Mirko Lukaš, asistent, Filozofski fakultet, Osijek  
Davor Buljan i Dalibor Tominac, studenti 4. godine studija Pedagogija i povijest na Filozofskom fakultetu u Osijeku

**IZ PRAKSE**

**REVIEWS**





UDK 371.3:811.163.42'373

Stručni članak

Članak primljen: 20. ožujka 2008.

Ljiljana Butković\*

## METODIČKI MODEL OBRADBE VREMENSKE RASLOJENOSTI LEKSIKA

**Sažetak:** *Leksički se sustav hrvatskoga standardnog jezika dijeli na opći ili općeuporabni leksik i leksik ograničene porabe. U općem se leksiku razlikuju dva osnovna sloja: sloj aktivnih leksema (aktivni leksik) i sloj pasivnih leksema (pasivni leksik). Aktivni leksik obuhvaća one lekseme kojima se u određenom razdoblju služi većina govornika hrvatskoga jezika. Pasivni leksik čine oni leksemi koji su iz različitih razloga zastarjeli. Pasivnom leksiku pripadaju historizmi, arhaizmi, nekrotizmi i knjiški leksemi.*

*Historizmi su leksemi koji su iz aktivnoga u pasivni leksik prešli zbog djelovanja izvanjezičnih čimbenika.*

*Arhaizmi su leksemi koji su zastarjeli zbog djelovanja unutarjezičnih čimbenika, to jest zamijenili su ih suvremeniji oblici.*

*Nekrotizmi su leksemi karakteristični za leksik pojedinoga pisca ili leksikografa, a nikada nisu postali dio aktivnoga leksika.*

*Knjiški se leksemi javljaju samo u knjigama, najčešće rječnicima.*

*Na prijelazu između aktivnoga i pasivnoga leksika nalazi se leksik «na prijelazu». Čine ga zastarjelice, pomodnice, oživljenice i neologizmi.*

**Ključne riječi:** *aktivni leksik, pasivni leksik, historizmi, arhaizmi, nekrotizmi, knjiški leksemi*

### UVOD

Leksikologija je jezična znanstvena disciplina koja proučava rječničko blago jezika, to jest njegov leksik. Leksik čini skup svih riječi određenoga jezika, a svaka pojedina riječ kao dio jezika naziva se leksem.

Neki se leksemi više rabe u jezičnoj komunikaciji i poznati su većini govornika hrvatskoga jezika, kao na primjer leksemi čovjek, nebo, zemlja, knjiga, ruka. Oni pripadaju **općem** ili **općeuporabnom leksiku**.

Leksemi fonem, morfem, izohipsa, lipemija, osmoza poznati su manjem broju govornika jer se tu radi o stručnim izrazima. Takvi leksemi pripadaju **leksiku ograničene porabe**.

U svim su razdobljima uvijek postojali leksemi koji su u svakoj komunikacijskoj situaciji bili česti i sasvim obični te oni koji su bili rijetki, manje obični i prosječnom govorniku sasvim nepoznati. Prvima pripadaju leksemi kao što su

---

\* Ljiljana Butković, prof., Srednja škola dr. Antuna Barca, Crikvenica

grad, dobar, čitati, kuća, a drugima leksemi poput ljepost, pristav, polza, preparandija, čislo.

Zato se u općem leksiku hrvatskoga standardnog jezika razlikuju dva osnovna sloja: **sloj aktivnih leksema (aktivni leksik) i sloj pasivnih leksema (pasivni leksik).**

Aktivni leksik obuhvaća lekseme kojima se u određenom razdoblju služi većina govornika hrvatskoga jezika. Pasivni leksik obuhvaća one lekseme koji su u općem leksiku suvremenoga hrvatskoga standardnog jezika iz različitih razloga zastarjeli.

Možemo zaključiti da leksik hrvatskoga standardnog jezika čine leksemi između kojih postoje brojne razlike. Hrvatskim se jezikom komuniciralo u različitim vremenima i u različitim društvenim uvjetima, što je sve dovelo do raslojavanja njegova leksika. Na to su raslojavanje djelovali i izvanjezični i unutarjezični čimbenici. Izdvajaju se vremenski, prostorni i funkcionalni čimbenici pa onda govorimo o vremenskoj, prostornoj i funkcionalnoj raslojenosti leksika.

## VREMENSKA RASLOJENOST LEKSIKA

Vremenska raslojenost leksika znači kako se leksik razvijao u povijesnim tijekovima, kako je pratio povijesna i društvena zbivanja.

U ulomku iz romana «Vuci» Milutina Cihlara Nehajeva pronaći ćemo lekseme koji označuju pojave iz prošlosti.

Bernardin je spominjao djedove svoje kako su od davnih vremena rasli u moći i slavi. Imali su župu modrušku, vinodolsku, gacku, sav kraj od Krka do gvozda planine. Anž Krčki ratovao je za Sigismunda, oslobodio iz sužanjstva kraljicu Mariju, dobio od kralja banstvo hrvatsko. Silni je Nikola bio u rodu sa Gorjanskima i celjskim knezima - njegovo je imanje naraslo tako da ga je podijelio među deset loza od devet sinova. Kraljevi su se otimali za njihovo prijateljstvo. Ivan Krčki primljen je u red plemića mletačkih; Stjepan je za ženu tražio sestru Lionella od Ferrare i kasnije udovicu grofa urbinskoga. Bernardin ne govori o svojoj najbližoj svojti – i on je rođak hercega od Este, bližika kraljev, kći mu je Beatrica prvi put udana za Ivana Korvina, sina Matijaševa, drugi put za markgrofa Jurja Brandenburškog, najbližeg rođaka Jagijelovića.

Leksemi koji označavaju pojave iz prošlosti: *kraljica, kralj, banstvo, knezi, kraljevi, plemići, grof, herceg, kraljev, markgrof*. Označavaju negdašnje titule. Dijelom pasivnoga leksika postali su djelovanjem izvanjezičnih, to jest društveno-političkih čimbenika. Takve lekseme nazivamo **historizmima**. Označavaju predmete i pojave kojih više nema u suvremenom životu pa su zato zastarjeli.

Historizme nalazimo u nazivima:

- negdanjih titula, zvanja, službi (*kralj, knez, ban, grof, barun, herceg, namjesnik, pristav*)
- negdanjih ustanova (*banovina, kraljevina, grofovija, vlastelinstvo, kotar, šegrtska škola*)
- negdanjih novčanih jedinica (*banica, beč, filir, groš, škuda, krajcar, forinta, dinar*)

- negdanjih dijelova odjeće (*krinolina, surka, cilindar*)  
 - negdanjim vojnim nazivima (*ulaner, arkebuzir, mušketir, kremenjača, jatagan, štab*).  
 Historizme rabimo kada govorimo o vremenu u kojemu je ono što označuju bilo sastavni dio društvenoga života pa bi prikazivanje toga razdoblja bez njih bilo neprecizno. Neki ih zovu i «riječi vezane za vrijeme».

Zbog izravne povezanosti s društvenom zbiljom nemaju sinonime, a ako se steknu povoljni uvjeti mogu se vratiti u aktivni leksik. Tako su se poslije promjena u hrvatskom društvenom i političkom životu u aktivni leksik hrvatskoga standardnog jezika vratili dojučerašnji historizmi: domovnica, gimnazija, županija, kuna, poduzeće, putovnica, osobna iskaznica, vojno nazivlje: bojniki, satnik, stožer, vojarna.

U djelima hrvatskih književnika nalazimo lekseme koji danas pripadaju pasivnom leksiku, a zastarjeli su iz unutarjezičnih razloga.

Tako Antun Šoljan u svome romanu «Luka», u razgovoru između Slobodana Despota, glavnoga junaka, i njegova starog profesora rabi leksem *polza* koji je u suvremenom jeziku zamijenjen leksemom *korist*.

«Svi smo mi samo oružje u rukama plitkih proroka polze», rekao je dodajući sa smiješkom indeks Slobodanu.

Ranko Marinković u «Kiklopu» rabi leksem *hvoja*, danas zamijenjen leksemom *grana*.

«Ljiljan još nije raširio svoje hvoje, još spava bijeli cvijet.»

August Šenoa u «Zlatarovu zlatu» rabi leksem *prudno*, danas zamijenjen leksemom *korisno*.

«Za tihe noći, u malenoj izbi učio se ja od ujaka svašta prudna.»

U Matoševoj pjesmi «Gnijezdo bez sokola» nalazimo lekseme koji su zastarjeli zbog morfoloških i tvorbenih elemenata.

«Ja vučem čemer magle tvojih *gorah*  
 Očajnost *zvijezdah* što nad tobom niču.  
 U meni jeca sjena tvojih *dvorah*  
 Moj otrcani, *kraljski*, banski Griču!»

Zastarjeli oblici imenica u genitivu množine zamijenjeni su oblicima: *gorah* - *gora*, *zvijezdah-zvijezda*, *dvorah* - *dvora*, a pridjev *kraljski* zamijenjen je oblikom *kraljevski*.

Navedeni su leksemi prešli u pasivni leksik jer su neke druge riječi i drugi oblici zauzeli njihovo mjesto u aktivnom leksiku. To se dogodilo iz unutarjezičnih razloga.

Lekseme koji su dijelom pasivnoga leksika postali djelovanjem unutarjezičnih čimbenika nazivamo **arhaizmima** (grč. *archaios* – star, starinski).

S obzirom na to što je kod arhaizama zastarjelo, dijele se u nekoliko skupina:

**Izrazni arhaizmi** – leksemi čiji je izraz arhaičan, a sadržaj se izriče drugim izrazom (*polza* – *korist*, *hvoja* – *grana*, *prudno* – *korisno*, *čislo* – broj, *dveri* – vrata, *pečaliti* – mučiti, *slučiti* – dogoditi se, *harnost* – zahvalnost, *horugva* – zastava; *hlijev* – staja).

**Sadržajni arhaizmi** – leksemi kojima je u suvremenom jeziku pridružen nov ili drukčiji sadržaj. Tako je danas izraz *brod* arhaičan kad označava mjesto po kome se može prijeći preko rijeke; izraz *luka* arhaičan je kad mu pridružimo značenje livada; *vrač* – nekad u značenju liječnik, danas mag; *podoknica* – nekada prozorska daska, danas pjesma ili svirka pod prozorom.

Tvorbeni arhaizmi – leksemi s arhaičnim tvorbenim elementima (*ljepost* – ljepota, *čarobija* – čarobnica, *pokućtvo* – pokućstvo, *kraljski* – kraljevski).

Fonološki arhaizmi – leksemi koji se svojim fonemskim sastavom suprotstavljaju suvremenom stanju (*cesar* – car, *sarce* – srce, *karv* – krv, *čto* – što).

Grafijski i ortografski arhaizmi – leksemi koji po grafijskim i ortografskim (pravopisnim) načelima odudaraju od suvremene grafijske i ortografske prakse (*oudi* – ovdje, *diete* – dijete, *nepodpuno* – nepotpuno, *Guro* – Đuro)

Arhaizmi ne pripadaju standardnome jeziku. Rabe se kao stilska sredstva u književnoumjetničkom stilu. Ne mogu se revitalizirati i postati dijelom aktivnoga leksika jer su njihovo mjesto zauzeli njihovi sinonimski konkurenti, riječi iz aktivnoga leksika.

Pasivni leksik čine još dvije manje skupine leksema: nekrotizmi i knjiški leksemi.

**Nekrotizmi** (grč. nekros – mrtav) – leksemi karakteristični za leksik pojedinog pisca ili leksikografa, a nikad nisu postali aktivnim dijelom općega leksika. Tako je, na primjer, leksem *ljesit* (drven) pronađen samo kod Brne Krnarutića (16. st.), leksem *bugljar* (rukovet) kod Ivana Belostenca (17./18. st.), leksemi *pritanopojec* (sopran), *kopnomjerac* (geometar), *djecovodbža* (pedagogija) kod Ardelija Della Belle (18. st.), lekseme *množba* (množenje), *lučba* (kemija) samo kod Bogoslava Šuleka (19. st.)

**Knjiški leksemi** – leksemi koji se, bez obzira na svoju starost, pojavljuju samo u knjigama, najčešće u rječnicima, uglavnom su rezultat purističkih nastojanja starijih hrvatskih leksikografa.

Takvi su leksemi: *brodokršje* (brodolom), *drvar* (stolar), *mudrac* (filozof), *kamenarnica* (kamenolom), *groboder* (grobar), *mirisnica* (parfumerija), *kruhopearstvo* (pekarnica), *kolostaj* (kolodvor).

Između aktivnoga i pasivnoga leksika postoji prijelazni sloj s nekoliko skupina leksema koji danas ne pripadaju u cijelosti ni aktivnomu ni pasivnomu leksiku pa čine leksik «**na prijelazu**». Čine ga: zastarjelice, pomodnice, oživljenice i novotvorenice.

**Zastarjelice** – leksemi koji se sve rjeđe rabe u suvremenome hrvatskome standardnome jeziku pa će s vremenom vjerojatno prijeći u pasivni leksik. Rabe ih govornici starije životne dobi.

Primjeri: *štetovati* (trpjeti štetu), *ferije* (školski praznici), *fiskultura* (tjelovježba), *gombalište* (gimnastičko vježbalište), *beriva* (plaća, dohodak).

**Pomodnice** – leksemi koji označuju neku pomodnu pojavu u nekom vremenu. Javljaju se naglo, brzo se šire, ali brzo i zastarijevaju.

Primjeri: *bitlsica*, *tarzanica*, *dolčevita*, *šuškavac*, *minica*, *japanke*, *tenisice*, *kafić*, *čips*, *šminker*, *panker*, *parti*, *disko*.

Ako je ono što znače ostalo u općoj uporabi, pomodnice postaju opće imenice (apelativi) kao, na primjer, *vespa*, *traperice*. U suprotnome, postaju historizmi.

**Oživljenice** – leksemi koji su zbog političkih odluka prešli u pasivni leksik, ali se poslije društveno- političkih promjena u Republici Hrvatskoj ponovno vraćaju u aktivni leksik.

Primjeri: *dužnosnik* (funkcionar), *ozračje* (atmosfera), *glazba* (muzika), *povjerenstvo* (komisija), *promidžba* (propaganda), *prosvjed* (protest), *sustav* (sistem),

*veleposlanstvo* (ambasada), *vjerodajnice* (akreditivi), *gospodarstvo* (ekonomija), *skupina* (grupa), *skladatelj* (kompozitor).

**Novotvorenice (neologizmi)** – leksemi tvoreni u novo vrijeme, a nisu posve prihvaćeni u govoru, jezične novotvorine. Razlozi su njihova nastanka: izvanjezični ili društveni (nove pojave: vikendica, samoposluživanje, računalo, višestranačje) i puristički (hrvatskom se riječju želi zamijeniti posuđena: *dalekovidnica* za televiziju, *zrakoplov za avion*, *svemiroplav* za space shuttle, *predočnik* za display).

U književnim se djelima javljaju individualne novotvorenice, stilski obilježene. Čitajući Matoševu prozu, možemo uočiti njegove novotvorenice: *hudosrećnik*, *ljubomornik*, *umnik*, *teškovoljan*, *suzoljubiv*, *prvomračje*, *Smrtigrad*, *nehajnik*, *snatrivo*...

## ZAKLJUČAK

Opći se leksik hrvatskoga standardnog jezika dijeli na aktivni i pasivni leksik. Pasivni leksik čine: historizmi, arhaizmi, nekrotizmi i knjiški leksemi. Između aktivnoga i pasivnoga leksika nalazi se leksik «na prijelazu», a čine ga: zastarjelice, pomodnice, oživljenice i novotvorenice (neologizmi).

## LITERATURA

- Samardžija, Marko (1995.), Leksikologija s poviješću hrvatskoga jezika u XX. Stoljeću., udžbenik za 4. razred gimnazije, Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, Marko (1998.), Hrvatski jezik 4., udžbenik za 4. razred gimnazije, Zagreb: Školska knjiga.
- Samardžija, Marko, Utjecaj sociopolitičkih mijena na leksik hrvatskoga jezika u XX. Stoljeću., *Croatica*, 45 – 46/1997.
- Stolac, Diana Odnos pasivnog rječnika i književnog jezika, Rječnik i društvo, Zbornik radova sa znanstvenog skupa o leksikografiji i leksikologiji, Razred za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Zagreb, 1993., str. 325.
- Težak, Stjepko (1996.), Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1. Zagreb: Školska knjiga.
- Turk, Marija (2001.), Sociolingvističke pretpostavke za arhaizaciju i revitalizaciju leksema (na primjeru hrvatskoga jezika). *Współczesna leksyka, część II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, , str. 147. - 155.
- Zekulić, Diana, Odnos arhaizama i historizama prema književnom jeziku i sinonimiji, Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci, br. 6., Pedagoški fakultet, Rijeka, 1984., str. 203. – 207.

**Ljiljana Butković\***

**A METHODOLOGICAL MODEL OF THE TEMPORAL  
STRATIFICATION OF LEXIS**

***Summary:** The lexical system of the standard Croatian language can be divided into general lexis and the lexis of limited use. In the general lexis, two main strata can be distinguished: active lexeme stratum (active lexis) and passive lexeme stratum (passive lexis). Active lexis includes lexemes used in a defined period by the majority of Croatian language speakers. Passive lexis consists of lexemes which are obsolete due to different reasons. Passive lexis includes historicisms, archaisms, necrotisms and book lexemes. Historicisms are lexemes transferred from active to passive lexis due to the influence of extralinguistic factors. Archaisms are lexemes which became obsolete due to the influence of intralinguistic factors i.e. they are replaced by more recent forms. Necrotisms are lexemes characteristic for the lexis of a single writer or lexicographer but they have never become a part of active lexis. Book lexemes can be found only in books, mostly in dictionaries. In transition from active to passive lexis there is «transitional lexis». It includes obsolete words, fashionable words, revived words and neologisms.*

***Key words:** active lexis, passive lexis, historicisms, archaisms, necrotisms, literary lexemes.*

---

\* Ljiljana Butković, prof., Srednja škola dr. Antuna Barca, Crikvenica

UDK 371.3:811.112.2

Stručni članak

Članak primljen: 21. ožujka 2008.

**Melita Barišić\***  
**Jasna Kretić Majer**

## **RAD PO POSTAJAMA**

**Sažetak:** *Učitelji u suvremenoj školi pomažu učenicima ovladati znanjima i vještinama u nastavi pojedinih predmeta. Žele novim strategijama poučavanja pomoći učenicima u usvajanju novih životnih vještina.*

*Uočili smo veću motiviranost učenika za nastavu kad su sadržaji vezani uz životno iskustvo.*

*Ovdje dajemo prikaz jednog od alternativnih oblika rada – rada po postajama (Lernen an Stationen) u koji su integrirane teme iz izborne nastave njemačkoga jezika i pedagoške radionice uz timski rad učitelja.*

*Tema je dvosata – Briga za zdravlje i uljudno ponašanje, 8. razred, 5. god. učenja njemačkoga jezika: 1. A lekcija, Meine Omi ist echt Spitze.*

**Ključne riječi:** *njemački jezik, pedagoška radionica, rad po postajama*

### **UVOD**

Učitelji su se oduvijek pitali što učiniti da bi bili što uspješniji u radu, kako motivirati i zainteresirati učenike, a biti zadovoljan i učinkovit učitelj.

Primarno je stvaranje uvjeta u kojima će učenici sudjelovati u radu bez straha od neuspjeha, rasterećeno i sigurno, uvjete u kojima će učenici uspješno povezati svoje iskustvo, znanje i osjetiti zadovoljstvo učenja nečega što će im koristiti u svakodnevi.

Rad po postajama u skupnom radu učenika model je poučavanja u kojem svaki učenik pridonosi osobnim udjelom u zajednički rezultat skupine.

Radom zadatak po zadatak – od postaje do postaje, zadacima za koje nije bitan slijed već je važno proći sve u skladu sa svojim individualnim sposobnostima i brzinom rada – učenici razvijaju, uz usvajanje znanja, različite komunikacijske vještine i bolje odnose među sobom.

Razmjenjujući iskustva, pri rješavanju zadataka razmjenjuju stavove o sadržajima s kojima se susreću, dosadašnje iskustvo i na osnovu razgovora zajednički pronalaze najbolja rješenja.

Zadatci po postajama razlikuju se po sadržaju, težini i strategiji koju učenici koriste pri rješavanju.

---

\* Melita Barišić, prof. njemačkoga jezika, OŠ Franje Krežme, Osijek  
Jasna Kretić Majer, prof. pedagogije i kroatistike, OŠ Franje Krežme, Osijek



Kretanjem od jedne do druge postaje u učionici i rješavanjem zadataka, učenici se osposobljavaju za stjecanje vještina potrebnih za cjeloživotno učenje.

Model uspješnoga povezivanja svega je skupni rad učenika i rad po postajama. Pokušali smo povezati nastavnu temu njemačkoga jezika iz PIP-u Briga za zdravlje iz njemačkoga jezika i pedagošku radionicu *Uljudnost i dobra komunikacija* koje vodi pedagoginja na satima razredne zajednice.

Skupnim radom po postajama učenici u kraćem vremenu svladavaju mnogo više nastavnih sadržaja nego što bi svladali individualnim radom. Svaki učenik u skupini ima mogućnost pokazati svoju „jaču stranu“ i pridonijeti uspješnosti svoje skupine. Učenici sami planiraju i artikuliraju vrijeme potrebno za rad. Posebno je značajna pomoć učenika onim učenicima koji imaju problema s vokabularom.

Uloga učitelja je drugačija. Pripremajući sat on grupira i slaže zadatke, prikupljeni materijal i pribor potreban za rad.

Isto tako, i u dijelu realizacije nastavnoga sata, učitelj obilazi skupine tek po pozivu ili zahtjevu, potiče, pomaže, daje povratne informacije, upozorava na vrijeme...

Već smo ranije, zajedno s učenicima, razradili pravila rada po postajama i u skupinama, koje smo potom postavili na vidljivo mjesto u učionici. Ona glase:

1. Dijelimo se u skupine slučajnim odabirom
2. Svaki učenik zaprima svoj nastavni listić sa zadacima (Laufzettel)
3. Zadatci su raspoređeni po postajama
4. Jedna postaja je jedna skupina zadataka
5. Svaki zadatak u postaji sadrži sve što je potrebno za rad zajedno s rješenjem zadatka
6. Prolazimo sve postaje kao skupina
7. Redosljed i vrijeme koje ćemo utrošiti na pojedine zadatke prilagođavamo svojim potrebama
8. Zadatke rješavamo zajedno, pomažući jedni drugima
9. Na kraju dvosata svaka skupina prezentira rezultate
10. Samoprocjenom vrednujemo uspješnost rada.

Tijek rada:

Na početku rada upoznali smo se s ciljem i zadaćama:



- ponoviti rječnik uz prehranu, putovanje i međuljudske odnose
- proširiti rječnik uz navedene teme
- globalno, a zatim detaljno, pročitati nepoznati kraći tekst s poznatim rječnikom i nadopuniti ga
- uočiti i istaknuti potrebu za znanjem stranih jezika
- osvijestiti važnost pravilne prehrane
- promicati pozitivne vrijednosti (uljudnost, održavanje dobrih odnosa...)

Ulaskom u učionicu učenici su izvlačili papiriće različitih boja i prema boji papirića formirali skupine.

U središnjem dijelu učionice postavljena su dva stola. Na prvom se nalaze pripremljene postaje (*Stationen*) označene brojevima i kutije koje sadržavaju sve potrebno.



Na drugom je stolu izloženo povrće s nazivima na njemačkom jeziku. Bilo je iznenađujuće što neke vrste povrća učenici nisu poznavali, niti jeli (bijela repa, prokulice...).





Određene smo vrste povrća pripremili za kušanje tijekom i nakon rada. Željeli smo pokazati kako postoje i drugačije grickalice, zdrave i ukusne.

Predvidjeli smo osam postaja.

Uvodnom vježbom, dramatizacijom nekih situacija iz svakodnevnoga života, učenici su iskušavali različite načine obraćanja. Pokušavali su izreći čak i neke neugodne poruke sugovorniku, a da ga ne povrijede.

Odglumili su tri različite životne situacije i pokušavali rečenice izgovarati prirodno i prijateljski.

Nakon toga, predstavnici skupina uzimali su sa stola sve potrebno za jedan zadatak postaju (*Station*), potom su učenici otpočeli s radom.



Zadatci koje učenici rješavaju po postajama i zapisuju na svoje nastavne listiće (Laufzettel):

Lernen an Stationen: Erfahre und schreibe! – Saznaj i napiši!
1. postaja – Wiederholung – Ponavljanje
2. postaja – Neur Wortschatz – Novo jezično blago
3. postaja – Etwas spater – Dopunjavanje teksta (zatvoreni oblik)
4. postaja – Emmas kleine Probleme – Kreativno dopunjavanje teksta (poluotvoreni oblik)
5. postaja – Einige Tipps fur gesunders Leben – Savjeti za zdrav život (ponavljanje i uporaba imperativa)
6. postaja – Emmas Speiseplan – Planiranje dnevnih obroka
7. postaja – Emmas London Reise – Osmišljavanje i pisanje svršetka teksta
8. postaja Emmas Bericht – Dopunjavanje teksta



Na kraju su učenici u skupinama vrjednovali zajednički rad i svoj doprinos u njemu. Razgovarali su o postignutim rezultatima - koje su zadatke rješavali s lakoćom, a što im je bilo najteže i kako su se s tim nosili.

Dogovorili smo se urediti pano u učionici slikovnim materijalima s dvosata.

## ZAKLJUČAK

Učenje po postajama je izuzetno koristan i motivirajući nastavni oblik za individualni ili, kao u ovom slučaju, skupni rad.

Može se primijeniti kod svih dobnih skupina u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju. Pogodno je za satove obrade, ponavljanja, uvježbavanja.

Takav oblik rada dobra je priprema i prijelaz za *slobodni rad* (Freiarbeit) i *tjedni plan* (Wochenplan) koji predstavlja oblik suodlučivanja učitelja i učenika o

sadržajima i načinu njihove obrade u nekom predstojećem kratkoročnom razdoblju – tjednu.

## LITERATURA

- P. Bernardi Britvec i J. Salopek (2006.), *Deutsch? Super! 5*. Zagreb: Školska knjiga.  
Goethe-Institut, Munchen (2004.), *Ein Koffer Deutsches*.  
D. Plut, Lj. Marinković (2001.), *Konflikti i što s njima*. Nansen Dialog Centar, Osijek.  
J. Kretić Majer (2005.), *Moj bonton*, Zagreb: IEP.  
D. Juričić (2006.), *Praktični vodič za timski rad, suradničko učenje i poučavanje*, Zagreb: Školska knjiga.  
H. Leutert, W. Thiem, W. Vollstadt, H. Zoolner u. a. (2005.), *Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule*, LISUM, Brandenburg.

---

UDK 371.3:811.112.2  
Expert Paper  
Received on: 21.03.2008.

**Melita Barišić\***  
**Jasna Kretić Majer**

## WORKING IN STATIONS

*Summary: Teachers in modern schools help students master the knowledge of various subjects. Using the new methods, teachers want to teach the students about things the students can use in real life. Students are more motivated when working on matters that can be applied in real life. We are giving here one example of an alternative method – working in stations (German - Lernen an Stationen). This method has integrated themes from the German language curriculum and a pedagogy workshop with the team work by the teachers. The topic of this double class is: Taking care of health and good manners, 8th grade, 5th year of learning German: lesson 1A, 'Meine Omi ist echt Spitze'.*

**Key words:** *German language, pedagogy workshop, working in stations.*

---

\* Melita Barišić, prof. njemačkoga jezika, OŠ Franje Krežme, Osijek  
Jasna Kretić Majer, prof. pedagogije i kroatistike, OŠ Franje Krežme, Osijek

UDK 371.3:93/99

Stručni članak

Članak primljen 12. ožujka 2008.

Slavica Ćosić\*

## POVRATNA INFORMACIJA UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA O PREDNOSTIMA I NEDOSTATCIMA HNOS-a U NASTAVI POVIJESTI

**Sažetak:** Članak govori o rezultatima ankete provedene u OŠ «Vladimir Nazor» u Čepinu. Ukupno je anketiran 81 učenik četiri 7. razreda.

*Cilj nije bio znanstveno istraživanje, nego saznati mišljenje učenika o njihovom snalaženju u "novome" načinu rada i "starim" udžbenicima, je li im bilo lakše ili teže učiti, znaju li više ili manje... kako se osjećaju pod satom povijesti te koje prijedloge imaju za poboljšanje nastave povijesti i HNOS-a općenito.*

**Ključne riječi:** HNOS, nastava povijesti

### UVOD

Školske godine 2006./07. svi smo zaplivali u HNOS i snalazili se kako je tko znao i želio primjenjujući zrnca i kapljice koje smo prikupili na stručnim skupovima i individualnim usavršavanjem. Samo je 5. razred bio prilagođen HNOS-u. Ostali su udžbenici bili kao i prije HNOS-a.

Kako je nastavnik najvažniji čimbenik koji utječe na učenje učenika ( Marzano, Pickering, Pollock ), provela sam anketu s 10 pitanja koja su bila formulirana tako da se rezultati ankete mogu primijeniti u radu iduće školske godine, to jest 2007./08. jer su učenici, kao osmaši, još uvijek u školi.

Pri obradbi ankete izostavljeno je 8. pitanje (bilo ih je ukupno 10) koje je glasilo: Što bi stavio/la, a što izostavio/la iz novog udžbenika? Ponavljaju se identični odgovori iz 6. i 7. pitanja prikazanih u ovoj anketi (s 9 pitanja). Ono što se učenicima sviđa u sadašnjim udžbenicima, to bi, naravno, stavili i u novi. Isto tako, ono što im se ne sviđa, izostavili bi iz novoga udžbenika. Krivo sam oblikovala pitanje, tj. pitala sam isto drugim riječima pa je odgovor morao biti isti.

Istu ću anketu provesti na kraju sljedeće školske godine, 2007./08. s istim učenicima, budućim osmašima. Bit će vjerojatno, zanimljive njihove sličnosti i razlike koje će uočiti u udžbenicima prilagođenima HNOS-u, kao i načinima rada te "drukčijem", nadam se pozitivnom raspoloženju na satima povijesti.

Uvjerenam sam da će anketa, provedena i buduća, i učenicima i meni pomoći u razvijanju strategije pronalaženja sličnosti i razlika za koju citirani autori navode da se

---

\* Slavica Ćosić, Osnovna škola „Vladimir Nazor“, Čepin

upravo ta strategija "smatra jezgrom sveg učenja; upravo su te mentalne operacije temelj ljudske misli".

## CILJ

Cilj je ankete bio saznati mišljenja učenika osnovne škole o prednostima i nedostacima HNOS-a u nastavi povijesti. Zadatci istraživanja:

- utvrditi afinitete učenika prema oblicima i metodama rada u nastavi povijesti
- saznati kako se učenici osjećaju na satu povijesti
- ispitati što učenici misle o dosadašnjim udžbenicima povijesti i kakve promjene predlažu za poboljšanje istih.

## INSTRUMENTARIJ

Ispitivanje je provedeno anketnim upitnikom na hotimičnom uzorku učenika. Anketa je imala 9 pitanja. 6 pitanja je bilo otvorenoga tipa tako da je pri obradbi primijenjena deskriptivna metoda. 3 su pitanja nudila višestruki izbor, a samo je jedno pitanje tražilo najmanje trostruki izbor strategija rada.

## UZORAK

U anketiranju su sudjelovali svi prisutni učenici sedmih razreda OŠ «Vladimir Nazor» Čepin – ukupno 81 učenik u 4 paralelna razreda.

## VRIJEME

Anketa je provedena u prvoj godini obvezne primjene HNOS-a u svim osnovnim školama, to jest 2006./07. školske godine u 6. mjesecu na kraju nastavne godine.

## INTERPRETACIJA REZULTATA

Prvo je pitanje glasilo:

1. Zaokruži **jedan oblik rada** koji najviše voliš? Obrazloži zašto.
  - a) individualni
  - b) u paru
  - c) skupni ( grupni )

---

Od ukupno 81 anketiranog učenika **većina bira skupni (grupni) oblik rada** (54 učenika ili 67% ). Kako je pitanje tražilo objašnjenje zašto, ovo su učenički izbori: više naučimo, pomažemo jedni drugima, zanimljivije je i zabavnije, družimo se, svi se zalažu pomoći pojedincu, podijelimo zadatke i svi možemo naučiti i zapamtiti, što ne

razumijem – objasne mi bolji učenici, čuješ mišljenje drugih osoba i vidiš kako oni rade, lakše mi je kad smo složni, jednostavnije je jer se možemo konzultirati s ostalim učenicima, svaki učenik ima određeni zadatak za koji odgovara, zadatci se dijele prema mogućnostima pa svi nešto nauče.

Afinitet prema **radu u paru** iskazalo je 16 učenika ili 20%, dok je 11 učenika ili 13% najsklonije **individualnom obliku** rada.

Rad u paru obrazlažu riječima: svatko nešto doprinese, više mi objasne nego ja sama, prije se složimo, zabavno je, dogovorimo se bez vike i galame, možemo se o svemu dogovoriti, lakše komuniciramo, mrzim rad s više osoba.

Tipična su objašnjenja za individualce sljedeća: nema prepisivanja, čekanja da radi samo 1 učenik, lakše zapamtim, nitko mi ne smeta, ne buni se, čekaju da odlični učenici naprave sav posao, bolje mi ide, najbolje se vidi tko kako radi, najlakše naučim. Mogu zaključiti da su u pravu.

U drugom pitanju učenici su se trebali odlučiti za najomiljenije metode rada, to jest, one kojima postižu najbolje rezultate u školi na satima obradbe ili kod kuće pri ponavljanju gradiva povijesti.

2. Zaokruži **nekoliko (3 – 5) metoda rada** (strategija) koje ti najviše odgovaraju.

- |                         |                            |
|-------------------------|----------------------------|
| a) pričavanje           | h) pisanje teza            |
| b) tablice za UPV       | i) činkvine                |
| c) mentalne (umne) mape | j) zavičajni mini projekti |
| d) slagalica            | k) referati                |
| e) eseji                | l) dramatizacija           |
| f) prezentacije         | lj) plakati                |
| g) crtanje              | n) igre                    |

Najveći broj učenika bira izradu **prezentacija** (33 ili 41%), **plakata** (19 učenika ili 23%) i **referata** (15 učenika ili 19%). Zatim slijedi **pisanje eseja** (14 učenika ili 17%). 12 učenika ili 15% rado izrađuje **mentalne (umne) mape**. Za pisanje **činkvina, teza i pričavanje teksta** odlučuje se po 10 učenika ili 12% za svaku strategiju pojedinačno. Metodu obradbe gradiva **slagalicom** zavoľjelo je 8 učenika ili 10%. **Tablice s uzročno posljedičnim vezama** bira 6 učenika ili 7%. Na kraju, prema učestalosti biranja, slijede **crtanje** (4 učenika ili 5%), **projekti** (3 učenika ili 4%), **dramatizacija** (3 učenika ili 4%) i **igre** (2 učenika ili 2%).

Sljedeće je pitanje bilo vrlo osobno. Učenik je trebao izraziti svoj osjećaj na satu povijesti uz obrazloženje zašto se tako, uglavnom, osjeća.

3. Odaberi **jedan odgovor** koji najbolje kazuje kako se najčešće osjećaš na satu povijesti? Objasni zašto.

- |                        |             |
|------------------------|-------------|
| a) dobro               | g) loše     |
| b) vrlo ugodno/ ugodno | h) uplašeno |
| c) zanimljivo          | i) dosadno  |



d) normalno

e) super

f) veselo/sretno

j) nervozno

k) uzbudljivo

l) zabavno

---

---

Veći postotak učenika bira **negativne osjećaje**: 42 učenika ili 51%.

Od njih najveći broj učenika osjeća se na satu povijesti **uplašeno** (17 ili 21%). Objašnjenja su sljedeća: kad nastavnica pita, mrzim učiti, nisam učila, a može me pitati, ne pripremam se za sat, nisam sigurna, nekad ne naučim, brzo zaboravim, bojim se odgovaranja, samo dok ne čujemo što su drugi radili.

Njima 14 ili 17% je **dosadno**. Navodi su učenika: ne volim učenje uz knjigu - bolje uz film, ne zanima me prošlost, ne znam što ću sa sobom - ne zanima me povijest, neke su lekcije dosadne, previše je za učiti, ništa ne naučim i ništa ne znam, dosadno gradivo – jedino volim ljudske navike i poslove u prošlosti.

6 učenika ili 7% je odabralo **loše** raspoloženje koje je povezano s dobrim – zavisi pita li učiteljica ili ne.

5 učenika ili 6% osjeća se **nervozno** i kažu: ne znam kakvo me iznenađenje čeka, očekujem svaki čas da će me pitati, nikada se ne zna što ćemo raditi, izgubim se u teškim temama i pojmovima.

Manje od pola učenika izjasnilo se za **pozitivne osjećaje** – 39 učenika ili 48%.

11 učenika ili 14% osjeća se **vrlo ugodno ili ugodno**. Objašnjenja su sljedeća: uvijek radna atmosfera, zavisi od gradiva, nastavnica je pažljiva s nama iako katkad naglo reagira zbog našega lošeg ponašanja.

Njima 10 ili 12% je **dobro** s objašnjenjima: dobra organizacija, svaki sat učimo novo, kad čitamo eseje i činkvine, pojedinci se "šlepaju" na znanju drugih učenika, nastavnica ima dobre fore pa se smijem, uvijek nešto dodamo na šalu, dobra atmosfera, ako su teme zabavne, saznajem nove događaje.

Sedmorici učenika ili 9% je **zanimljivo** i ovo: kad smo radili o sufražetkinjama, učili o načinu života ljudi.

**Veselo/sretno** osjeća se 5 učenika ili 6%. Objašnjenja: kad ne pita, zavisi o temi, kad istražujemo, kad radimo mentalne mape i zemljovide, kad radimo u grupi.

6 učenika ili 7% se osjeća **normalno/super** na satu. Obrazloženje: kao na svakom satu, kad ne pita, kad naučim, kad gledam prezentacije drugih učenika, kad izlažem referat, kad čitam esej.

Bilo je i originalnih navoda koji nisu ponuđeni, kao na primjer: ako radimo nešto, onda srce tuče i nije lako; kao u pećnici (vrata i prozori su zatvoreni poslije tjelesnog); kao mrtav (ako me pita).

Četvrto pitanje je tražilo od učenika da odaberu **što bi mijenjali** kako bi se osjećali bolje na satu povijesti. Zahtijevao se sasvim slobodan izbor učenika na pitanje:

#### 4. Što bi trebalo mijenjati da se osjećaš bolje?

---



---

Promjene učenika odnose se, uglavnom na **gradivo povijesti** koje žele smanjiti – ukupno 26 učenika ili 32%. Zna se već što bi učenici željeli: manje učenja (9 ili 11% učenika), manje ispitivanja (7 ili 9% učenika), manje uzročno posljedičnih veza (6 učenika ili 7%), manje pojmova (4 učenika ili 5%).

30 učenika ili 37% mijenjalo bi **način rada**: više filmova (10 učenika ili 12%), referata (7 učenika ili 9%), prezentacija (8 učenika ili 10%), zabave, smijeha i igara (15 učenika ili 18%), terenske nastave (5 učenika ili 6%). 3 učenika ili 4% vratilo bi se na "stari" način rada jer s HNOS-om manje nauče.

9 učenika ili 11% ne bi mijenjalo **ništa** (dvojici je čak sve super).

Neki bi **promijenili sebe** (4 učenika ili 5%). «Biseri bi» ugradili klimu u učionicu povijesti (1 učenik) i uveli kros (1 učenik). Vjerojatno je to trebao biti HNOS, ne vjerujem da su poželjeli trčati učionicom povijesti.

#### 5. Čime bi obogatio/la sat povijesti?

---



---

U ovom pitanju očekivala sam nove ideje učenika za budući rad u nastavi povijesti. Mada nema ničeg novoga, vrijedno je saznati što učenici vole i žele raditi pa im se to može ponuditi u izbornom dijelu gradiva:

- više igranih filmova, povijesnih emisija, dokumentarnih filmova (28 učenika ili 34%)
- više prezentacija (15 učenika ili 18%)
- više kvizova i igara (12 učenika ili 15%)
- više posjeta povijesnim mjestima i muzejima – terenska nastava (11 učenika ili 13%)
- više istraživanja na Internetu (7 učenika ili 9%)
- više pričanja zanimljivosti o osobama i događajima (5 učenika ili 6%)
- više igrokaza (3 učenika ili 4%)
- više zavičajnih mini projekata (3 učenika ili 4%).

#### 6. Što ti se sviđa u udžbeniku? Što ti olakšava učenje?

---



---

I ovo pitanje je bilo otvorenoga tipa, tako da su poneki učenici iznijeli više primjedbi koje im se sviđaju u udžbeniku:

- **slike s tekstom** (43 učenika ili 53%)
- naglašeno bitno u tekstu – tamnije otisnuto (13 učenika ili 16%)
- izvori (10 učenika ili 12%)

- pojmovnik (10 učenika ili 12%)
- karikature (10 učenika ili 12%)
- kronologija (9 učenika ili 11%)
- ništa (6 učenika ili 7%).

7. Što mu zamjeraš (ne sviđa ti se)?

---

---

Zanimljivo je da većina učenika udžbenike povijesti doživljava **preopširnima i dosadnima**. Primjedbe su:

- **previše teksta** (48 učenika ili 59%)
- previše izvora (17 učenika ili 21%)
- nema zanimljivosti (12 učenika ili 15%)
- neobjašnjeni svi ključni pojmovi (9 učenika ili 11%)
- previše godina (6 učenika ili 7%)
- ništa (5 učenika ili 6%).

Sljedeće je pitanje bilo, također otvorenoga tipa.

8. Što bi dodao/la u udžbenik da ti bude zanimljivije i lakše učiti/ pamtiti?

---

---

Učenici bi dodali u/uz udžbenik povijesti da si olakšaju učenje:

- CD-e ili DVD-e s prezentacijama gradiva (23 učenika ili 28%)
- slijepe zemljovide ili s tekstom na CD-u (16 učenika ili 20%)
- mentalne (umne mape) – 12 učenika ili 15%
- zanimljivosti (9 učenika ili 11%) i objašnjene ključne pojmove (9 učenika)
- ništa (8 učenika ili 9%)
- sažetke lekcija (4 učenika ili 5%), strip u svakoj lekciji (4 učenika), radne listiće (4 učenika), igre, križaljke i asocijacije (4 učenika)
- najnovija otkrića iz povijesti na DVD-u (1 učenik ili 1%).

Kako su naši učenici generacija računala, razumljivo je da 40 učenika ili 49% želi **CD-e ili DVD-e** vezane uz predmet i gradivo koje proučavamo.

Posljednje je pitanje nudilo učenicima mogućnost da iznesu osobne prijedloge i zamjedbe o onome što nisam pitala, a oni bi željeli reći.

9. Tvoja osobna primjedba ili prijedlog, ako želiš nešto dodati što nisam pitala.

---

---

Većina učenika nije imala nikakvu primjedbu, točnije njih 43 ili 53%.

Pojedinačne primjedbe odnose se na strogo ocjenjivanje općenito iz svih predmeta te da nastavnici trebaju povećati ocjenu svakom učeniku. 3 bi učenika vratilo stari način rada, a ne HNOS jer ništa ne nauče. 1 bi učenik želio više zabave po HNOS-u, a manje učenja. Jednom je teže raditi po HNOS-u jer neki učenici cijelo vrijeme zabušavaju. Ništa konkretno za povijest.

## ZAKLJUČNO RAZMATRANJE ANKETE

*Rezultati ankete o prednostima i nedostacima HNOS-a prema mišljenju učenika osnovne škole u nastavi povijesti, upućuju na sljedeće zaključke:*

1. većina se učenika odlučuje za skupni (grupni) oblik rada u nastavi povijesti
2. najveći broj učenika bira kreativnije metode rada - izradu prezentacija, plakata, referata, eseja, umnih (mentalnih) mapa
3. pola učenika na satu povijesti ne osjeća se pozitivno – prevladava strah i dosada
4. promjene koje bi željeli učenici, odnose se na smanjenje gradiva, manje učenja i manje ispitivanja
5. učenici nemaju novih ideja kojima bismo mogli obogatiti sat povijesti – navode sve ono što već radimo
6. više od pola učenika željelo bi udžbenik povijesti u kojem bi prevladavale slike s tekstom
7. za 80% učenika udžbenik povijesti ima, još uvijek, previše teksta i izvora, a premalo slika
8. pola učenika za olakšanje učenja i poboljšanje udžbenika povijesti žele CD-e i DVD-e s gradivom povijesti
9. većina učenika nema nikakvu dodatnu primjedbu ili prijedlog, osim navedenog.

## ZAKLJUČAK

Anketa nije imala cilj znanstveno istražiti mišljenje učenika što je i nemoguće. Učenici osnovnoškolskoga uzrasta nisu u stanju temeljito procijeniti i vrjednovati svoj rad, značaj raznovrsnosti metoda i oblika rada te standarde za izradu udžbenika. Ali sasvim sigurno mogu izraziti kako se osjećaju na satu, što bi promijenili da im bude bolje, ugodnije i zabavnije te kakav udžbenik žele.

Najjednostavniji recept za poboljšanje obrazovanja mora biti, a i jest, povratna informacija. Ova je anketa bila povratna informacija učenika o radu prije HNOS-a te mišljenja o njemu u prvoj godini njegove primjene.

U svakom slučaju zanimljivo je čuti i mišljenje učenika (makar anketom) kako se snalaze u HNOS-u. Također bi bilo korisno dobiti povratnu informaciju i od učitelja. No, nas i učenike, one koji provode HNOS, nitko ne shvaća ozbiljno. Primjedbe, ako ih i ima, ostaju negdje u ladicama.

## LITERATURA

- Jirasek, S. (2006.), Problemi udžbenika u osnovnoj školi. Napredak br. 4/2006.  
Marzano, R., Pickering, D., Pollock, J. (2006.), Nastavne strategije – kako primijeniti 9 najuspješnijih strategija  
Relja, J. (2007.), Kako se učenici osjećaju u školi, Napredak br. 1/2007.
- 

UDK 371.3:93/99  
Expert Paper  
Received on: 12.03.2008.

**Slavica Ćosić\***

### **STUDENTS' FEEDBACK ON THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF IMPLEMENTING HNOS (CROATIAN NATIONAL EDUCATION STANDARD) IN THE TEACHING OF HISTORY IN PRIMARY SCHOOLS**

***Summary:** The paper discusses the results of a poll conducted with 81 students in four 7th grades of the primary school Vladimir Nazor in Čepin. The aim was to find out the students' opinion about the 'new' way of working and using 'old' textbooks, about how difficult it is for them to learn now, whether they know more or less, how they feel during history classes, and what suggestions they have for improving the teaching of history and HNOS in general.*

***Key words:** HNOS, history teaching*

---

\* Slavica Ćosić, Osnovna škola „Vladimir Nazor“, Čepin

UDK 371.26

Stručni članak

Članak primljen: 10. ožujka 2008.

**Marjana Penca Palčič\*****VPLIV PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA NA UČENJE**

**Povzetek:** Posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim, še tako strogim ocenjevanjem, slabo ocenjevanje pa marsikdaj izmaliči prednost dobrega pouka, zato se vedno večji poudarek daje preverjanju znanja, razširjenosti situacij preverjanja in spremembi oblik preverjanja, kar posledično vpliva tudi na učenje. Preverjanje in ocenjevanje sta sestavna dela učnega procesa. Svojo vlogo imata tako v procesu poučevanja, kakor v procesu učenja. Način preverjanja in ocenjevanja vpliva na to, kako se učenci učijo, kakšno znanje pridobijo in kakšen odnos do učenja ter znanja gradijo. Na izboljšanje učenja vpliva predvsem preverjanje znanja, ki daje informacije pri čem je potrebno začeti, kako učenci napredujejo pri doseganju zastavljenih ciljev, kako učinkoviti so učiteljevi pristopi, kako učenci obvladajo zastavljene cilje. Učitelj, ki razume preverjanje kot sestavni del učenja, vidi smisel pouka v tem, da se učencem omogoči izgrajevanje, poglobljanje znanja in prevzemanje nadzora nad svojim učenjem, saj le tako lahko bistveno vpliva na učenje učencev. Le dobro preverjanje znanja pa omogoča kvalitetno učenje.

**Ključne besede:** preverjanje, ocenjevanje, boljše učenje

**UVOD**

Učitelj mora dajati poudarek predvsem učenju in ne poučevanju. Izhajati je potrebno iz predznanja učencev in njihovih izkušenj. V družbi, ki jo obdaja ogromno različnih informacij, ki so dostopne tudi učencem, učitelj ne sme biti edini vir znanja in informacij. Učencem mora dati trajnejša znanja, življenjska znanja, ki jih bodo znali uporabiti v novih situacijah in okoljih. Skupaj z otrokom in s starši si mora prizadevati, da bi otrok razvijal svoje talente, sposobnosti in veščine na različnih področjih, da bi napredoval, da bi šolo in učenje povezoval s pozitivnimi izkušnjami, da bi doživljal zadovoljstvo ob lastni uspešnosti v odkrivanju in ustvarjanju novega znanja, da bi usvajal znanje, ki mu bo zagotovilo uspešnost tudi na poznejših stopnjah šolanja in v poklicu.

Slovenska šolska zakonodaja loči preverjanje od ocenjevanja.

Preverjanje znanja	Ocenjevanje znanja
Je sproten proces. Povratno informacijo o uspešnosti učenja dobijo učenci in učitelj.	Predstavlja vmesno ali končno vrednotenje znanja.

**Slika 1:** Ločitev preverjanja od ocenjevanja

\* Mr. Marjana Penca Palčič, Osnovna šola Šentjernej, Slovenija

Učitelj preverja znanje učenca pred, med in ob koncu obravnave novih učnih vsebin. Preverjanje pred obravnavo novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju učenčevega predznanja. Preverjanje med učnim procesom je namenjeno ugotavljanju učenčevega razumevanja učnih vsebin, analiziranju in odpravljanju vzrokov, zaradi katerih učenec te vsebine slabo razume. Preverjanje ob koncu obravnavanih učnih vsebin pa je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume celoto obravnavanih učnih vsebin (Šolska zakonodaja v 9- letni osnovni šoli, 2002, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju v 9- letni osnovni šoli, 3. člen). Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja. »Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim letom opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter usvojili« (Šolska zakonodaja v 9- letni osnovni šoli, 2002, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju v 9- letni osnovni šoli, 4. člen, str. 44). »Ocenjevanje učenčevega znanja je lahko individualno ali skupinsko. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori, pisni, tehnični, praktični izdelki, projektno delo, nastopi in druge dejavnosti« (Šolska zakonodaja v 9- letni osnovni šoli, 2002, Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju v 9- letni osnovni šoli, 6. člen, str. 44).

Marentič Požarnikova in Peklajeva (2002) ugotavljata, da dejstvo, zakaj se učenci lotijo bolj globinskega ali površinskega učenja, ni odvisno od učenčeve stalne osebnostne lastnosti, temveč je v veliki meri odvisno od tega, kako učenec dojema zahteve in okoliščine učenja. Predvsem s preverjanjem učenci dobijo povratno informacijo o tem, kakšno je njihovo znanje, kje so še pomanjkljivosti. Učitelj pa dobi povratno informacijo o tem, kakšno je bilo njegovo poučevanje. Dobri načini preverjanja znanja so lahko motivacija za nadaljnje učenje. Z ločitvijo preverjanja glede na namen: diagnostično preverjanje, formativno (sprotno) preverjanje, sumativno (končno) preverjanje so tesno povezana pedagoška in psihološka načela, ki vplivajo na izbiro oblik in načinov preverjanja.

Strpnost	Učencu pustiti čas za razmislek.
Pozitivna usmerjenost	Iskanje znanja in ne neznanja.
Upoštevanje individualnih posebnosti	Upoštevat je potrebno intelektualne sposobnosti in kognitivni stil učenca, ki vpliva na razlike v zapomnitvi, na način priklica in uporabe informacij.
Ubeseditev kriterijev in načel	Načelo je nujni pogoj za objektivno ocenjevanje in je hkrati tudi opora za oblikovanje povratne informacije ter obrazložitev ocen.
Načelo doslednosti	Ob upoštevanju načela doslednosti se učitelj lahko izogne subjektivnim napakam ocenjevanja.
Načelo utrjevanja in povezovanja znanja	Načelo temelji na spoznanju, da smemo o znanju govoriti šele, ko gre za utrjeno strukturo spoznanj. Do tega pa pridemo le z utrjevanjem in ponavljanjem.
Načrtovanje preverjanja in ocenjevanja znanja	Učitelj mora preverjanje načrtovati tako glede ciljev, ki jih želi pri pouku doseči, pa tudi časovno.
Kontinuirano spremljanje učenčevega dela, napredovanja	Učitelj neprestano spremlja učenčevo delo in glede na njegovo znanje in napredek uporablja različne oblike preverjanja, beleži ugotovitve o dosežkih ter o rezultatih sproti obvešča njega in starše.

**Slika 2:** Načela, ki vplivajo na izbiro oblik in načinov preverjanja (Razdevšek Pučko, 1992)

Razdevšek Pučkova (1992, str. 237) izpostavlja nekatere nujne premike na področju preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli. Največji poudarek daje diagnostičnemu in formativnemu preverjanju znanja.

OD	K
Kampanjsko preverjanje znanja	Sprotno preverjanje znanja
Iskanje napak, neznanja	Iskanje znanja
Poudarek na količini znanja	Poudarek na kvaliteti znanja
Pretežno pisno preverjanje	Kombinacija različnih oblik preverjanja
Usmerjenost k rezultatom (poudarek ocen)	Usmerjenost v proces učenja (poudarek na povratnih informacijah)
Pretežno sumativno preverjanje	Poudarek na diagnostičnem in formativnem preverjanju

**Slika 3:** Nujni premiki na področju preverjanja in ocenjevanja znanja

Nova kultura preverjanja in ocenjevanja je v pouk vnesla številne pozitivne premike, ki pripomorejo h kvalitetnejšemu učenju. Ti premiki izhajajo tudi iz spoznanj, da ima ocenjevanje:

- spoznavne,
- čustvene in
- motivacijske vplive na učence (Biggs, Moore, 1993, povzeto po Marentič Požarnik, 2000). Pri prvih gre za spoznavno raven učenja. Preverjanje, ki je osredotočeno na cilje na ravni reprodukcije, bo vplivalo tudi na učenje, ki bo usmerjeno predvsem na memoriranje. Kadar pa naloge zahtevajo uporabo znanja v novih situacijah, pa bo v take načine spoznavanja usmerjeno tudi učenje.

Čustven vpliv se kaže predvsem pri številčnem ocenjevanju, ki pogosto povzroči, da je posameznika strah neuspeha. Ocene lahko vzbujajo težnjo po preseganju drugih, pogoste slabše ocene pa lahko povzročijo nizko samopodobo. Ocenjevanje vpliva tudi na učno motivacijo. Pri številčnem ocenjevanju je pogosto v ospredju zunanja motivacija, kjer so pomembne predvsem ocene in želja po premagovanju drugih.

### **KAKO DO BOLJ KVALITETNEGA PREVERJANJA IN OCENJEVANJA**

Pomembno je zavedanje, da sta preverjanje in ocenjevanje procesa, ki vstopata skozi vse faze poučevanja in učenja. Temeljiti morata na upoštevanju različnih taksonomij učnih ciljev.

Cilji, ki so izhodišče za načrtovanje pouka, predstavljajo obenem tudi kriterije preverjanja in ocenjevanja. Biti morajo jasni in vsem poznani.



Preverjanje in ocenjevanje je učinkovitejše, če pri učencu ugotavljamo pridobljeno znanje pri reševanju novega problema. Tako izzovemo nove odgovore v praktičnih, resničnih situacijah. Praktično preverjanje namreč sili učenca k temu, da že pri učenju razmišlja o povezavi teorije s prakso, kar pomeni, da tak način preverjanja zahteva od učenca drugačen način učenja, predvsem način, ki presega verbalno reprodukcijo, značilno za ustno in pisno preverjanje. Praktično preverjanje ima veliko prednosti:

- je blizu življenjskim situacijam,
- ima dobro vsebinsko veljavnost,
- upošteva nekatere dimenzije znanja, ki jih druge oblike ne dosežejo,
- daje priložnost verbalno manj spretnim, počasnim in kinestetičnim tipom učencev,
- zmanjša pritisk na učenca, če se opravlja v daljšem obdobju,
- je dobro sprejeto med učitelji.

Ima pa tudi nekatere pomanjkljivosti:

- slabšo objektivnost in zanesljivost,
- lahko zajame druge spretnosti, ki ne spadajo v področje preverjanja,
- z njim ni mogoče izvajati večjega števila preizkusov.

Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja zahtevajo globinski pristop k učenju, kjer učenci pridobijo več znanja.

Če povzamemo značilnosti slabega preverjanja, lahko rečemo, da slabo preverjanje:

- ne dopušča refleksije o svojem delu in napakah,
- preverja vedno na enak način, kar ne omogoča realen pogled na dosežek učenca,
- daje poudarek bodisi na teoriji ali na praksi, namesto, da bi med teorijo in prakso izpostavilo ravnovesje,
- ne poda dovolj formativnih (sprotnih) povratnih informacij.

Po drugi strani pa dobro preverjanje znanja:

- omogoča učencem, da so v procesu aktivni in da poznajo »pravila igre«,
- preverja tisto, kar je potrebno preverjati in ne tisto kar je lažje preverjati,
- »promovira« učenje in pomaga učencem evalvirati lastne strategije in slabosti ter
- je koncentrirano na to, kaj so se učenci učili in ne na to kaj jih je učil učitelj.

## **PREVERJANJE KOT POV RATNA INFORMACIJA**

Če želimo izboljšati učenje učencev, je potrebno zagotoviti, da učenci vedo, kaj se od njih pričakuje, da poznajo standarde znanj in se imajo možnost ob preverjanju učiti za bodoče ocenjevanje.

Govorimo lahko o štirih poglavitnih elementih sistema preverjanja:

1. <u>Postavitev standardov</u>
<i>Specifikacija</i>
Primer za vsako stopnjo ocene Kriterij: pogoji za doseg cilja
2. <u>Povratna informacija</u>
Dejstva: kakšno znanje je učenec pokazal v primerjavi s ciljem Opis učinkov dejstva (rezultati/reakcija) Komentar: razloženi doseženi rezultati v primerjavi z zastavljenim ciljem; razlaga tistega kar učenec zna in kar se še mora naučiti
3. <u>Elementi vrednotenja</u>
<i>Vrednotenje: sodba na podlagi dejstev in rezultatov</i>
Nagrada/kazen: dana na podlagi individualnega znanja
4. <u>Napotki</u>
Nasvet, kaj narediti na podlagi povratne informacije Usmeritev trenutne prakse na podlagi rezultatov

**Slika 4:** Poglavitni elementi sistema preverjanja (povzeto po Wiggins, 2004, <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/wiggins.htm>)

Učitelj bi moral s svojim delom in ustreznimi povratnimi informacijami doseči, da si bodo učenci želeli preverjanja. Povratna informacija je ustrezen element motiviranja, ko informiramo učenca o vrzelih v znanju še pred sumativno oceno. Povratna informacija je uporabna in učinkovita, če usmerja pozornost učenca k napredku v učenju in mu daje občutek lastne učinkovitosti. Biti mora predvsem informacija o tem, kaj je učenec dosegel in kaj je potrebno še narediti, da bo izpolnil standarde znanja. Dobiti jo mora večkrat med procesom učenja in jo mora znati uporabiti za nadaljnje učenje. Učencem moramo omogočiti priložnosti, ob katerih bodo lahko o svojem delu sami kritično razmišljali in presodili svoj napredek. To jih bo spodbudilo, da se bodo učili zaradi notranje motivacije in ne zaradi želje po dobri oceni.

Povratna informacija učencem mora biti usmerjena na določene kvalitete učenčevega dela in mora vsebovati nasvet, kaj je potrebno še izboljšati. Biti mora sestavni del samega procesa učenja, le tako lahko pripomore k izboljšanju le-tega. Pri tem se je potrebno izogibati primerjavi z ostalimi učenci. Razdevšek Pučkova (2004) pravi, da preverjanje in ocenjevanje ne sme biti le v vlogi povratne informacije, ki bo krepila pravilne odgovore, temveč mora pridobiti diagnostično in formativno vlogo, ki bo usmerjala učenčev proces mišljenja, omogočala razkrivanje, rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo in evalvacijo učenčevih idej ter na ta način omogočala učencu, da si bo konstruiral novo znanje. Dobra ocena je za mnoge učence spodbuda za nadaljnje delo, vendar pa nagrada, ki je zunanja motivacija, slabo vpliva na predanost delu. Učenje za dobre ocene še ne pomeni, da učenec želi naučeno razumeti. Velikokrat mu bo zadoščalo, da se bo naučil le pravih odgovorov, za katerimi pa

pogosto stoji nerazumevanje. Negativne ocene povzročijo izmikanje šoli in slabo vplivajo na učenje, ker jih učenci dojemajo kot nekaj neprijetnega, saj lahko vplivajo na njihov ugled med vrstniki. Učitelji morajo motivirati učence za kvalitetnejše učenje in jih s pretehtano povratno informacijo spodbuditi, da vanj vložijo še dodatni trud. Pomembno je, da ocene ne postanejo cilj učenja in vzrok za vlaganje truda. Učenci morajo preverjanje in ocenjevanje zaznati kot informacijo, ki jim pove, kaj so pri določeni nalogi naredili prav oz. narobe in ne kot nagrado ali kazen. Povratna informacija je uporabna in učinkovita, če usmerja pozornost učenca k napredku v učenju ter mu daje občutek lastne učinkovitosti.

Wiggins (1998, povzeto po Rutar Ilc, 2003) navaja značilnosti kvalitetne povratne informacije:

- nanaša se na doseganje ciljev,
- analitično opiše dosežek,
- opisi se nanašajo na zastavljene cilje, ki so opredeljeni z opisnimi kriteriji,
- proces ocenjevanja je predviden (ve se, kaj se pričakuje, po čem bo učenec ocenjen in kako),
- upošteva proces učenja in rezultate,
- je sprotna, podana že med procesom,
- učence spodbudi k prizadevanju za izboljševanje in jim da napotke, kaj in kako izboljšati,
- navede močna področja,
- je pravočasna,
- omogoča učencu spremljanje lastnega napredka.

Deli jo na učinkovito in neučinkovito povratno informacijo.

UČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA	NEUČINKOVITA POVRATNA INFORMACIJA
Se nanaša na doseganje dogovorjenih ciljev.	Stigmatizira učence, npr.: »Bolj se potruj!«, »Tvoje pisanje je obupno.« ipd.
Je zgovorna: analitično opiše dosežek v vsej njegovi kompleksnosti in z več vidikov.	<b><i>Je vsota točk, odstotek ali številka.</i></b>
Opisi so podani z besedami in se nanašajo na doseganje ciljev, opredeljenih z opisnimi kriteriji.	Vrednostno ali primerjalno podana: odlično, dobro, zadostno, nezadostno, primerno, neprimerno, manj uspešno...brez vpogleda v dejavnike, na temelju katerih je podana taka sodba.
Proces ocenjevanja je transparenten: vnaprej se ve, kaj je vredno in kaj se pričakuje, po čem bo učenec ocenjen in na kakšen način.	Ker rezultat oz. številka ni utemeljen oz. dokumentiran, se zdi proces ocenjevanja arbitraren in po nepotrebnem skrivnosten, ne glede na to, kako zanesljiv je s psihometričnega vidika.
Upošteva procese in produkte.	Upošteva samo procese ali pa samo produkte.
Je pogosta oz. sprotna (dajanje povratne	Je občasno ali enkratno dejanje.

informacije v procesu).	
Učenca spodbudi k prizadevanju za izboljševanje in mu nakaže, kaj izboljšati in kako.	Učenca ne spodbudi, ampak lahko celo zatre in ne pove, kaj in kako izboljšati.
Učenca opozori tudi na njegova močna področja.	Išče le šibka področja in napake.
Je pravočasna, da omogoči izboljšanje.	Je prepozna in ne omogoča izboljšanja.
Omogoča učencu, da se tudi sam ocenjuje in spremlja svoj napredek.	Ocenjevanje je od učenca odtujen postopek.

**Slika 5:** Primerjava učinkovite in neučinkovite povratne informacije  
(Wiggins, 1998, str. 49, cit. po Rutar Ilc, 2003, str. 140, 141)

Torej vsaka povratna informacija ne vpliva nujno pozitivno na učenje. Wiliam (2000, povzeto po Razdevšek Pučko, 2004) navaja raziskavo o vplivu povratne informacije, ki jo je izvedla Ruth Butler (1988). Ugotavljala je vpliv različnih povratnih informacij pri enajstletnih učencih v Izraelu. Učenci so bili razdeljeni v tri izenačene skupine. Prva skupina je dobivala individualizirane komentarje, ki so se nanašali na doseganje ocenjevalnih kriterijev in so bili skupini predhodno razloženi. Druga skupina je dobivala povratno informacijo v obliki ocen, tretja skupina pa ocene s komentarjem. Prva skupina je v času eksperimentiranja dosegla 30 % boljše dosežke. Učenci te skupine so bili za delo močno motivirani. Med drugo in tretjo skupino pa ni bilo bistvenih razlik. Skupini v znanju nista napredovali, njihova motivacija za delo je temeljila predvsem na oceni. Učenci z boljšimi ocenami so se za učenje še naprej zanimali, učenci z nižjimi ocenami pa ne.

Kvalitetna povratna informacija mora torej biti osredotočena na specifične napake in napačne strategije s priporočilom kako izboljšati znanje s poudarkom na poglobljenem učenju in ne na površinskem učenju. Stobart in Gippsova (1997) sta v raziskavi o učiteljevih povratnih informacijah učencem ugotovila, da ima učiteljeva povratna informacija tri glavne funkcije:

- socializacija procesa (»Pomagam samo učencem, ki imajo dvignjeno roko«),
- spodbujanje motivacije in dosežkov (»Dobro delo!«),
- identificiranje pridobljenega znanja, dobrega dela v povezavi z dano nalogo.

### **Kako lahko preverjanje pomaga učencem?**

Preverjanje lahko izboljša učenje učencev, če učencem po preverjanju posredujemo kvalitetno povratno informacijo. Dajanje povratne informacije, ki spodbuja učenje, je spretnost, ki se jo lahko naučimo in jo razvijamo. Namen povratne informacije je izboljšati »delo« učencev. Učinkovita povratna informacija je korektna (učenci morajo razumeti kaj delajo pravilno oz. napačno), pravočasna (več časa kot preteče med nalogo in povratno informacijo, manj vpliva na izboljšanje ima), se nanaša na kriterije (povratna informacija je najbolj učinkovita, kadar se nanaša na kriterije in kadar natančno pove kaj učenec zna in česa še ne). Raziskava (Emberger, 2002) je pokazala na pomembnost korektna povratne informacije. Povratna

informacija, ki učencu pove samo kateri so pravilni odgovori in kateri napačni, ima negativne učinke na dosežke; seznanitev učencev s pravilnim odgovorom ima pozitiven učinek; obrazložitev učencem kaj je prav in kaj narobe ima še večji učinek; če učitelj pusti učencem, da vztrajajo pri nalogi, ko so uspešni to prinaša velike učinke. Negativna povratna informacija učitelja ima močnejši vpliv na učence kot pozitivna. Zato mora biti učitelj še posebej pozoren na negativna sporočila, ki jih daje učencem. Paziti mora predvsem, da te informacije posreduje ob pravem času in jih ob tem vedno spodbudi ter pove, kako delati bolje.

Draper (1999) ugotavlja, da je pisna povratna informacija učinkovitejša od verbalne, saj si jo učenci lahko ogledajo tudi pozneje, ko se ponovno lotevajo podobne naloge. Učitelju dovoljuje, da zapiše enak ali podoben komentar več učencem, kjer je to umestno, brez dvojnega dela. S povratno informacijo mora učitelj sporočiti, kakšno je znanje učenca glede na cilje, standarde in ne kaj mu je bilo všeč oz. kaj mu ni bilo. Nanašati se torej mora na določene kvalitete učenčevega dela z nasvetom kaj naj izboljša in se izogibati primerjavi s sošolci. Mnogi učitelji zmotno mislijo, da je povratna informacija tudi, če učencu rečejo »Dobro znaš!«. Toda taka informacija pri učencih lahko le ohrani motivacijo, ne more pa vplivati na izboljšanje znanja.

Wiggins (2004) je v knjigi *Human Competence* predstavil 8 korakov dobre povratne informacije.

1. Identificiranje predvidenega dosežka.
2. Postavitev kriterijev vsakega dosežka. Če obstaja kakršen koli dvom, da učenci ne razumejo, zakaj je potrebno doseči določena znanja, standarde, jim je to potrebno razložiti.
3. Opis postopka ocenjevanja in vzroka ocenjevanja.
4. Postavitev standarda pred ocenjevanjem.
5. Identificiranje vzornih primerov in predstavitev virov, ki jih učenci lahko uporabijo, da sami dosežejo izdelek, ki bo vzoren.
6. Posredovanje pogoste in jasne povratne informacije vezane na standard. Posledice dobro in slabo opravljenega dela morajo biti podane jasno.
7. Posredovanje toliko povratnih informacij, kolikor jih učenci potrebujejo za izboljšanje njihovega dela.
8. Iskanje različnih vzrokov za slabše znanje in aktivnosti za izboljšanje znanja.

**Slika 6:** 8 korakov dobre povratne informacije (povzeto po Wiggins, 2004)

Torej, če na kratko povzamemo, mora povratna informacija učencu sporočiti kaj se je oz. se ni zgodilo. Opisati mora aktivnost z uporabo specifičnega, konkretnega jezika, brez sodb. Sporočiti mora KAJ/KDO/KJE/KDAJ/KAKO izboljšati znanje. Povratna informacija, ki spodbuja, pomaga učencem, da pozitivno reagirajo na dobre stvari pri svojem delu, se odzovejo na predloge za izboljšanje pri svojem delu, popravijo odkrite napake pri svojem delu, vidijo kako lahko v prihodnje spremenijo svoj pristop oz. način svojega dela, spoštujejo svojo individualnost in vrednost.

Izražena mora biti s konkretnimi izrazi, brez posploševanja (dobro/slabo, »všečno/nevšečno«). Ko učitelj poda učencem povratno informacijo o njihovem delu naj bo pri tem učinkovit, učencem naj da možnost, da prvi spregovorijo, osredotoči se naj na področja, kjer je učenec pokazal dobro znanje, naj bo kar se da specifičen; lažje je namreč popraviti napake, če učenec jasno ve, kaj in kako početi bolje; povratno informacijo naj poda ob pravem času; nikoli ne sme podati le negativne povratne informacije: model pozitivno – negativno – pozitivno ima nedvomno svojo vrednost. Motiviranje učno nemotiviranih imajo nekateri za najpomembnejši problem in hkrati nalogo izobraževanja današnjega časa. Prav tako je v šolah vse bolj v ospredju zavedanje, da je stalno ugotavljanje predznanja učencev, zapolnitev vrzeli, sprotno vrednotenje učenčevega dela, še kako pomembno za učenje učencev. Ena od usmeritev sodobnega pogleda v vzgoji in izobraževanju je omogočiti učencem, da občutijo uspeh pri svojem delu. Spremenjeni načini učenja in poučevanja zahtevajo tudi spremenjen pogled na preverjanje in ocenjevanje. Ocena v smislu povratne informacije je za učenca kot motivacija pomembna, ni pa zadostna. Učencu je potrebno oceno razložiti, komentirati. Do svojega šolskega dela se morajo vesti odgovorno in znati svoje delo vrednotiti. Tega se lahko naučijo tudi preko povratnih informacij učitelja o njihovem delu. Zaželeno je, da učitelj s povratno informacijo pri učencih spodbuja dobro delo. Če učenci v šoli niso deležni spodbud, jih to lahko vodi k odporu ali celo begu od šole. Učitelj lahko s pomočjo spodnjega anketnega vprašalnika (Penca Palčič, 2007, str. 30), ki je bil preizkušen na nekaj sto učencih, ugotovi, kakšna je motivacija njegovih učencev za učenje, in sicer ali so njegovi učenci motivirani za učenje zgolj zaradi dosežkov, ali so motivirani za učenje zaradi znanja samega ali pa za učenje sploh niso motivirani in se učenju izogibajo.

#### ANKETNI VPRAŠALNIK

	nikakor ne drži	v glavnem drži	se ne morem odločiti	pretežno drži	povsem drži
1. Rad- a se učim.	1	2	3	4	5
2. Če česa ne znam, se raje lotim nečesa lažjega.	1	2	3	4	5
3. Želim rešiti nalogo in me ne zanima ali sem pri reševanju boljši/boljša ali slabši/slabša od sošolcev.	1	2	3	4	5
4. Pri učenju rad- a vztrajam, tudi če je težko.	1	2	3	4	5
5. Svoje znanje želim pokazati drugim.	1	2	3	4	5
6. Všeč mi je, če dobim boljšo oceno kot sošolci.	1	2	3	4	5
7. Če naloge ne znam, se trudim, ker me zanima, kako se jo reši.	1	2	3	4	5
8. Z učenjem želim čim hitreje končati.	1	2	3	4	5
9. Želim se naučiti kaj novega.	1	2	3	4	5
10. Raje se lotim nalog, za katere sem	1	2	3	4	5

prepričan- a, da jih bom znal- a.					
11. Najbolj se potrudim, kadar vem, da bo moje znanje ocenjeno.	1	2	3	4	5
12. Želim si napredovati v znanju.	1	2	3	4	5
13. Ne želim se učiti.	1	2	3	4	5
14. Raje izbiram naloge, kjer vem, da bom lahko pokazal- a, da dobro znam.	1	2	3	4	5
15. Želim se kaj naučiti, pa čeprav delam napake.	1	2	3	4	5
16. Najraje rešujem lahke naloge.	1	2	3	4	5
17. Rad-a vidim, kadar se ni potrebno truditi.	1	2	3	4	5
18. Bolj se potrudim, če tekmujem s sošolci.	1	2	3	4	5
19. Želim se izogniti učenju.	1	2	3	4	5

#### FAKTORSKA STRUKTURA VPRAŠALNIKA

##### ➤ Učenje za dosežke

Učenci, ki se najbolj strinjajo s spodnjimi trditvami si želijo dosežkov. Svoje znanje želijo pokazati drugim, zato raje izbirajo lažje, manj zahtevne naloge, ki zagotavljajo uspeh. Radi tekmujejo s sošolci. Takrat se tudi bolj potrudijo.

LOTEVANJE LAŽJIH NALOG- Če česa ne znam, se raje lotim nečesa lažjega.

ŽELJA PO KAZANJU ZNANJA- Svoje znanje želim pokazati drugim.

ŽELJA PO BOLJŠIH OCENAH OD SOŠOLCEV- Všeč mi je, če dobim boljšo oceno kot sošolci.

LOTEVANJE NALOG, KI ZAGOTAVLJAJO USPEŠNO UČENJE- Raje se lotim nalog, za katere sem prepričan- a, da jih bom znal- a.

VEČ VLOŽENEGA TRUDA OB OCENJEVANJU- Najbolj se potrudim, kadar vem, da bo moje znanje ocenjeno.

IZBIRA NALOG, KI ZAGOTOVO POKAŽEJO ZNANJE- Raje izbiram naloge, kjer vem, da bom lahko pokazal- a, da dobro znam.

IZBIRANJE LAHKIH NALOG- Najraje rešujem lahke naloge.

VEČ VLOŽENEGA TRUDA OB TEKMOVANJU- Bolj se potrudim, če tekmujem s sošolci.

##### ➤ Izogibanje učenju

Učenci, ki se najbolj strinjajo s spodnjimi trditvami želijo z učenjem čimprej prenehati, ne želijo pridobiti novega znanja. Do učenja čutijo odpor.

ŽELJA PO UČENJU- \*Ne učim se rad- a.

ŽELJA PO ČIM HITREJSEM PRENEHANJU Z UČENJEM- Z učenjem želim čim hitreje končati.

ŽELJA PO NOVEM ZNANJU- \*Ne želim se naučiti kaj novega.

ODPOR DO UČENJA- Ne želim se učiti.

IZOGIBANJE UČENJU- Želim se izogniti učenju.

##### ➤ Učenje za znanje

Učenci, ki se najbolj strinjajo s spodnjimi trditvami so željni znanja. Pri učenju vztrajajo, kljub težavnosti naloge in morebitnim napakam, ki jih delajo ob učenju. Želijo si pridobiti novo znanje, pri tem pa jih ne zanima, ali morebiti s svojim znanjem presegajo druge.

USMERJENOST V NALOGO NE GLEDE NA USPEŠNOST DRUGIH- Želim rešiti nalogo in me ne zanima ali sem pri reševanju boljši/boljša ali slabši/slabša od sošolcev.  
 VZTRAJANJE PRI UČENJU- Pri učenju rad- a vzrajam, tudi če je težko.  
 VLAGANJE TRUDA V NALOGO KLJUB NJENI TEŽAVNOSTI- Če naloge ne znam, se trudim, ker me zanima, kako se jo reši.  
 ŽELJA PO NOVEM ZNANJU- Želim se naučiti kaj novega.  
 ŽELJA PO NAPREDOVANJU V ZNANJU- Želim si napredovati v znanju.  
 ŽELJA PO UČENJU KLJUB NAPAKAM- Želim se kaj naučiti, pa čeprav delam napake.

## ZAKLJUČEK

V razredu je potrebno ustvariti klimo, kjer vlada prepričanje, da so uspehi možni. Formativno (sprotno) preverjanje znanja lahko pri tem bistveno pomaga. Učno manj sposobnim učencem pomaga, da dosegajo boljše rezultate, saj se osredotoči na njihovo delo in jim da povratno informacijo o tem, kaj znajo že dobro, kaj pa je potrebno še izboljšati. Pripomore tudi k izboljšanju samopodobe, če komunikacija med učiteljem in učenci poteka na ustrezen način. Ustrezna povratna informacija vpliva na prepričanje, da je uspeh odvisen od obvladljivih dejavnikov (kot je napor) in pomaga učencem, da izboljšajo svojo samopodobo. Če učitelj želi, da bodo učenci bolj usmerjeni v učenje, mora nenehno preverjati učenje učencev in njihovo odzivanje ter jim dajati povratno informacijo o njihovem znanju. Kjer v razredu prevladuje pouk, ki temelji na nagradah, kaznih, tekmovanju, učenci iščejo različne možne poti, ki jim omogočajo, da bi prišli do najboljših ocen, ne pa do boljšega učenja. V tem primeru se učenci, če se le da, izognejo zahtevnim nalogam in se upirajo spraševanju zaradi strahu, da se bodo zmotili. Mnogi učenci, ki dosegajo slabše rezultate verjamejo, da imajo nižje sposobnosti. To povzroči, da imajo pri učenju še večje težave, iz katerih se ne znajo rešiti. Tako začnejo zaostajati za sošolci, se prenehajo truditi z učenjem, saj jim le-to prinaša neuspehe. Učno uspešnejši učenci pa v taki razredni klimi kljub temu delajo dobro.

Učitelji želimo, da bi bili naši učenci v šoli uspešni in da si bodo želeli učenja. Potrebno jim je dati trajnejša znanja, življenjska znanja, ki jih bodo znali uporabiti v novih situacijah in okoljih. Učenje ne sme predstavljati mučne dolžnosti, temveč način pridobivanja znanja s katerim bo med drugim vsak posameznik prišel tudi do svojega poklica, ki ga bo veselil. Pri tem ima pomembno vlogo povratna informacija učitelja, ki sledi preverjanju in ocenjevanju in daje informacije: pri čem je potrebno začeti, kako učenci napredujejo pri doseganju zastavljenih ciljev, kako učinkoviti so učiteljevi pristopi, kako učenci obvladajo zastavljene cilje. Sprotno ugotavljanje s povratno informacijo prispeva k učinkovitem izboljšanju dosežka in k samostojnemu učenju. Od kvalitetne povratne informacije je odvisna motivacija učenca za učenje in posledično njegov učni rezultat. Povratna informacija, ki učencu poda tudi napotke kako naprej in vsebuje pohvalo, kljub napakam, ki jih učenec morebiti naredi, daje občutek, da je pri učenju lahko uspešen. Seveda pa morajo imeti učenci čas za refleksijo svojega dela, da povedo svoje mnenje, da pa znajo prisluhniti tudi mnenju drugih in ustrezno sprejeti povratno informacijo učitelja.



## LITERATURA

- Draper, S. W. (1999), Formative feedback to student in levels 3 & 4, Glasgow: University of Glasgow, <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/ffeed.html>.
- Emberger, M. (2002), Focused Feedback, A publication from the Maryland State Department of Education, letnik 7, št. 3, [http://www.msde.state.md.us/Maryland%20Classroom/2002\\_05.pdf](http://www.msde.state.md.us/Maryland%20Classroom/2002_05.pdf).
- Marentič Požarnik, B. (2000), Psihologija učenja in pouka, Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., Peklaj, C. (2002), Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij, Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Penca Palčič, M. (2007), »S povratno informacijo do boljše motiviranosti za učenje«, Vzgoja in izobraževanje, letnik 38, št. 2, str. 28-32.
- Razdevšek Pučko, C. (1992), »Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem«, Sodobna pedagogika, letnik 43, št. 5-6, str. 235-243.
- Razdevšek Pučko, C. (2004), »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«, Sodobna pedagogika, letnik 55, št. 1, str. 126-139.
- Rutar Ilc, Z. (2003), »Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (K novi kulturi pouka)«, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stobart, G., Gipps, C. (1997), »Assessment: A Teacher's Guide to the Issues«, London: Hodder and stoughton.
- Šolska zakonodaja v 9- letni osnovni šoli. (2002), Jesenice: Antus.
- Wiggins, G. (2004), Assessment as Feedback, <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/wiggins.htm>.

UDK 371.26

Expert Paper

Received on: 10.03.008.

Marjana Penca Palčič\*

## INFLUENCE OF TESTING AND EVALUATION ON LEARNING

**Summary:** *The consequences of bad teaching cannot be removed simply by the strict evaluation of students. Moreover, strict evaluation distorts the advantages of good teaching. Evaluation is therefore becoming more important and should be implemented in a variety of settings and testing models, which also reflects on learning. Testing and evaluation are integral parts of the teaching process. They play a role in both teaching and learning. Testing and evaluation models influence the way students learn, the type of knowledge they will acquire, and their attitude towards knowledge. Learning is promoted by testing, which provides feedback on student's achievements in reaching the set targets. The teacher who views testing as an integral part of learning, sees the point of teaching in allowing students to develop and expand their knowledge, and take control of their own learning, as this is the only way in which we can significantly influence their learning. Only a good evaluation of students' knowledge provides for high quality learning.*

**Key words:** *assessment, evaluation, quality learning*

---

\* Mr. Marjana Penca Palčič, Osnovna šola Šentjernej, Slovenija

UDK 371.26

Stručni članak

Članak primljen: 10. ožujka 2008.

**Marjana Penca Palčič\***

## **UTJECAJ PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA ZNANJA NA UČENJE**

***Sažetak:** Posljedice loše nastave ne mogu se otkloniti tek postupcima strogoga ocjenjivanja, a osim toga, loše ocjenjivanje često deformira prednost dobre nastave. Zato na važnosti sve više dobiva provjeravanje znanja, raširenost situacija u kojima se provjeravanje odvija i promjena načina provjeravanja što posljedično utječe i na učenje. Provjeravanje i ocjenjivanje sastavni su dijelovi nastavnoga procesa. Svoju ulogu imaju tako u procesu podučavanja, kako i u procesu učenja. Način provjeravanja i ocjenjivanja utječe na to kako će učenici učiti, kakvo će znanje usvojiti i kakav će stav prema učenju i znanju zauzeti. Na napredak u učenju prije svega utječe provjeravanje znanja koje daje informaciju o tome odakle treba krenuti, provjeravanje koje obavještava o napretku učenika u postizanju zacrtanih ciljeva te govori o tome jesu li pristupi učitelja učinkoviti i u kojoj mjeri učenici ovladaju zacrtanim ciljevima. Učitelj koji provjeravanje poima kao sastavni dio učenja, smisao nastave vidi u tome da učenicima omogući izgradnju i produbljevanje znanja te preuzimanje nadzora nad vlastitim učenjem jer samo tako može bitno utjecati na njihovo učenje. Samo dobra provjera znanja omogućuje kvalitetno učenje.*

***Ključne riječi:** provjeravanje, ocjenjivanje, kvalitetnije učenje*

### **UVOD**

Prije svega, učitelj mora dati naglasak na učenje, a ne na podučavanje. Potrebno je krenuti od predznanja kojeg učenici imaju te od njihovih iskustava. U društvu koje je ispunjeno mnoštvom različitih informacija koje su dostupne i učenicima, učitelj ne smije postati jedini izvor znanja i informacija. Učenicima treba ponuditi trajnija i životnija znanja, nešto što će oni biti u stanju upotrijebiti u novim situacijama i okolinama. U suradnji s djetetom i roditelj treba nastojati da dijete razvije svoje talente, sposobnosti i vještine na različitim područjima, da postiže napredak, da školu i učenje povezuje s pozitivnim iskustvima, da doživljava zadovoljstvo kroz vlastitu uspješnost u otkrivanju i stvaranju novoga znanja te da usvaja znanje koje će mu osigurati uspješnost također na kasnijim stupnjevima školovanja i u odabranom zanimanju.

Slovensko školsko zakonodavstvo razlikuje provjeravanje i ocjenjivanje.

---

\* Mr. Marjana Penca Palčič, Osnovna škola Šentjernej, Slovenija

Provjeravanje znanja	Ocjenjivanje znanja
je redovit proces. Povratnu informaciju o uspješnosti učenja dobivaju učenici i učitelj.	predstavlja među-ocjenjivanje ili konačno vrjednovanje znanja.

**Slika 1:** Razlikovanje između provjeravanja i ocjenjivanja

Učitelj provjerava znanje učenika prije, tijekom i nakon obrađivanja novih nastavnih sadržaja. Svrha je provjeravanja prije obradbe novih nastavnih sadržaja u određivanju stupnja učenikovog predznanja. Svrha je provjeravanja tijekom nastavnoga procesa u određivanju učenikovog razumijevanja nastavnih sadržaja te u analiziranju i otklanjanju uzroka zbog kojih učenik te sadržaje slabije shvaća. Svrha provjeravanja nakon obrade nastavnih sadržaja u tome je da se pokaže uolikoj mjeri učenik shvaća cjelinu obrađenih nastavnih sadržaja (Školsko zakonodavstvo u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 2002. Pravilnik o provjeravanju i ocjenjivanju u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 3. član). Ocjenjivanje znanja znači opredjeljivanje i vrjednovanje postignutoga znanja. »Ocjenjivanje znanja u vezi s određenim nastavnim gradivom tijekom školske godine obavlja se nakon što je nastavno gradivo bilo posredovano, utvrđeno i provjereno te nakon što su ga učenici shvatili i usvojili.« (Školsko zakonodavstvo u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 2002. Pravilnik o provjeravanju i ocjenjivanju u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 4. član, str. 44). »Ocjenjivanje učenikovog znanja može biti individualno ili grupno. Ocjenjuju se učenikovi usmeni odgovori, zatim pismeni, tehnički i praktični radovi, projektni rad, nastupi i druge aktivnosti.« (Školsko zakonodavstvo u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 2002. Pravilnik o provjeravanju i ocjenjivanju u 9-godišnjoj osnovnoj školi, 6. član, str. 44).

Marentić Požarnik i Peklaj (2002.) zaključuju kako činjenica hoće li učenici usvojiti produbljeni ili površinski način učenja ne ovisi toliko o učenikovo stalnoj karakternoj osobini, već u velikoj mjeri o tome na koji način učenik poima zahtjeve i okolnosti u kojima se učenje odvija. Procesom povjeravanja učenici prije svega dobivaju povratnu informaciju o tome kakvo je njihovo znanje i gdje još postoje nedostaci, dok učitelj dobije povratnu informaciju o tome kakvo je njegovo podučavanje. Dobri načini provjeravanja znanja mogu poslužiti kao motivacija za daljnje učenje. Provjeravanje kategoriziramo s obzirom na svrhu: dijagnostičko provjeravanje, formativno (redovno) provjeravanje i sumativno (završno) provjeravanje. S tom podjelom tijesno su povezana pedagoška i psihološka načela koja utječu na izbor oblika i načina provjeravanja.

Strpljivost	Učeniku dopuštamo vrijeme za razmišljanje.
Pozitivna usmjerenost	Traženje znanja, a ne neznanja.
Uvažavanje individualnih posebnosti	Treba uvažavati intelektualne sposobnosti i kognitivni stil učenika koji utječe na razlike u pamćenju te na način dozivanja i uporabe informacija.
Uobličene kriterija i načela	Načelo je nužni uvjet za objektivno ocjenjivanje, a istovremeno i oslonac za oblikovanje povratne informacije te obrazloženje ocjena.

Načelo dosljednosti	Uz uvažavanje načela dosljednosti učitelj može izbjeći subjektivne pogreške u ocjenjivanju.
Načelo utvrđivanja i povezivanja znanja	Načelo se temelji na spoznaji da o znanju smijemo govoriti tek kad se radi o utvrđenoj strukturi spoznaja. To postizemo samo utvrđivanjem i ponavljanjem.
Planiranje provjeravanja i ocjenjivanja znanja	Učitelj treba provjeravanje planirati s obzirom na ciljeve koje želi postići nastavom, a također i vremenski.
Kontinuirano praćenje učenikovog rada i napretka	Učitelj neprestano prati učenikov rad i s obzirom na njegovo znanje i napredak rabi različite oblike provjeravanja, bilježi zaključke o postignućima te o rezultatima redovito obavještava učenika i roditelje.

**Slika 2:** Načela koja utječu na izbor oblika i načina provjeravanja (Razdevšek Pučko, 1992.)

Razdevšek Pučko (1992., str. 237) izdvaja neke nužne pomake na području provjeravanja i ocjenjivanja znanja u osnovnoj školi. Najveću važnost pridodaje dijagnostičkom i formativnom provjeravanju znanja.

<b>OD</b> Kampanjsko provjeravanje znanja Traženje pogrešaka i neznanja Naglasak na količini znanja Prežito pismeno provjeravanje Usmjerenost prema rezultatima (naglasak na ocjenama) Prežito sumativno provjeravanje	<b>PREMA</b> Redovno provjeravanje znanja Traženje znanja Naglasak na kvaliteti znanja Kombinacija različitih oblika provjeravanja Usmjerenost u sam proces učenja (naglasak na povratnim informacijama) Naglasak na dijagnostičkom i formativnom provjeravanju
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Slika 3:** Nužni pomaci na području provjeravanja i ocjenjivanja znanja

Nova kultura provjeravanja i ocjenjivanja je u nastavu unijela brojne pozitivne pomake koji pomažu u postizanju kvalitetnijeg učenja. Ti pomaci izvire iz saznanja da ocjenjivanje ima:

- spoznajne,
- emocionalne i
- motivacijske utjecaje na učenike (Biggs, Moore, 1993., preuzeto prema Marentič Požarnik, 2000.). U prvom slučaju riječ je o spoznajnoj razini učenja. Provjeravanje koje je usredotočeno na ciljeve na razini reprodukcije također utječe na učenje koje je prije svega usmjereno na memoriranje. U slučajevima kad zadaće zahtijevaju upotrebu znanja u novim situacijama, učenje je usmjereno u takve načine spoznavanja.

Emocionalni utjecaj se izražava brojčanim ocjenjivanjem što često uzrokuje da se pojedinac plaši neuspjeha. Ocjene mogu poticati težnju za prestizanjem drugih, a česte loše ocjene mogu biti uzrokom niskoj samosvijesti.

Ocjenjivanje također utječe na motivaciju za učenje. U slučaju brojčanog ocjenjivanja često je naglašena vanjska motivacija gdje su prije svega važne ocjene i želja za isticanjem iznad drugih.

## KAKO DO KVALITETNIJEG PROVJERAVANJA I OCJENJIVANJA

Važno je biti svjestan da su provjeravanje i ocjenjivanje procesi koji ulaze u sve faze podučavanja i učenja. Njihovi temelji trebaju biti u uvažavanju različitih taksonomija nastavnih ciljeva.

Ciljevi koji su ishodište za planiranje nastave, istovremeno predstavljaju i kriterije provjeravanja i ocjenjivanja. Oni trebaju biti jasni i svima poznati.

Provjeravanje i ocjenjivanje bit će učinkovitije, ako kod učenika utvrdimo usvojeno znanje na primjeru rješavanja nekog novog problema. Na taj način možemo izazvati nove odgovore u praktičnim i stvarnim situacijama. Naime, praktično provjeravanje tjera učenika prema tome da već tijekom samog učenja razmišlja o poveznicama između teorije i prakse, što znači da takav način provjeravanja zahtjeva od njega drukčiji način učenja, prije svega način koji nadržava verbalnu reprodukciju, tako tipičnu za usmeno i pismeno provjeravanje. Praktično provjeravanje ima mnoštvo prednosti:

- blisko je životnim situacijama,
- posjeduje dobru sadržajnu vrijednost,
- uvažava određene dimenzije znanja koje druge oblike ne dostižu,
- daje priliku verbalno manje spretnim, sporim i kinestetičkim tipovima učenika,
- smanjuje pritisak na učenika ako se vrši kroz duže razdoblje,
- dobro je prihvaćeno među učiteljima.

Također ima i neke određene nedostatke:

- lošija objektivnost i pouzdanost,
- može obuhvatiti druge spretnosti koje nisu u okviru područja provjeravanja,
- nije moguće izvoditi veći broj testova.

Autentični oblici provjeravanja i ocjenjivanja zahtijevaju dubinski pristup učenju u kojemu učenici usvajaju više znanja.

Ako sažmemo karakteristike lošeg provjeravanja, možemo reći da loše provjeravanje:

- ne dopušta refleksije o svom djelu i pogreškama,
- provjerava uvijek na isti način, što ne omogućava realan pogled na postignuće učenika,
- daje naglasak ili na teoriju, ili na praksu, umjesto da između teorije i prakse uspostavi ravnotežu,
- ne daje dovoljno formativnih (redovitih) povratnih informacija.

S druge pak strane dobro provjeravanje znanja:

- omogućuje učenicima da su u procesu aktivni i da upoznaju »pravila igre«,
- provjerava ono što je potrebno provjeravati, a ne ono što je lakše provjeravati,
- »promovira« učenje i pomaže učenicima evaluirati vlastite strategije i slabosti
- koncentrirano je na ono što su učenici učili, a ne na ono o čemu ih je podučavao učitelj.

## PROVJERAVANJE KAO POVRATNA INFORMACIJA

Ako želimo unaprijediti njihovo učenje, potrebno je osigurati da učenici znaju što se od njih očekuje, da ih se upozna sa standardima znanja i da imaju mogućnost tijekom provjeravanja učiti za buduće ocjenjivanje.

Možemo govoriti o četiri glavna elemenata u sistemu provjeravanja:

<b>1. Postava standarda</b>
<i>Specifikacija</i>
Primjer za svaki stupanj ocjene Kriterij: uvjeti za postizanje cilja
<b>2. Povratna informacija</b>
Činjenice: kvaliteta znanja koju je učenik pokazao u usporedbi s ciljem Opis učinaka činjenice (rezultati/reakcija) Komentar: obrazloženi postignuti rezultati u usporedbi sa zacrtanim ciljem; obrazloženje onoga što učenik već zna i što još mora naučiti
<b>3. Elementi vrjednovanja</b>
<i>Vrjednovanje: sud na temelju činjenica i rezultata</i>
Nagrada/kazna: određeni na temelju individualnog znanja
<b>4. Upute</b>
Savjet što poduzeti na temelju povratne informacije Usmjerenje trenutne prakse na temelju rezultata

**Slika 4:** Glavni elementi sustava provjeravanja (preuzeto prema Wiggins, 2004.  
<http://www.newhorizons.org/strategies/assess/wiggins.htm>)

Učitelj treba načinom svoga rada i prikladnim povratnim informacijama postići da učenici žele provjeravanje. Povratna informacija je prikladan element motiviranja u slučajevima kad učenika informiramo o nedostacima u njegovom znanju još prije sumativne ocjene. Povratna informacija je uporabna i učinkovita, ako usmjerava pozornost učenika prema napretku u učenju i daje mu osjećaj vlastite učinkovitosti. Prije svega, to mora biti informacija o tome što je učenik postigao i što je još potrebno poduzeti kako bi ispunio standarde znanja. Takvu informaciju treba dobiti više puta tijekom procesa učenja i mora je znati upotrijebiti za daljnje učenje. Učenicima treba omogućiti prilike u kojima će moći o svom radu kritično razmišljati i ocijeniti svoj vlastiti napredak. To će ih potaknuti da uče zbog unutrašnje motivacije, a ne samo zbog želje za dobrom ocjenom.

Povratna informacija mora biti usmjerena prema određenim kvalitetama učenikovog rada i mora sadržavati savjet što je još potrebno unaprijediti. Mora biti sastavni dio samog procesa učenja jer samo tako može pridonijeti unaprjeđenju samog procesa. Pri tome treba izbjegavati uspoređivanje s ostalim učenicima. Razdevšek Pučko (2004.) tvrdi da provjeravanje i ocjenjivanje ne smiju postojati tek u ulozi povratne informacije koja će osnažiti točne odgovore, već mora pridobiti dijagnostičku i formativnu ulogu koja usmjerava učenikov proces mišljenja, omogućava razotkrivanje, rekonstrukciju, usporedbu, izmjenjivanje i evaluaciju učenikovih ideja te na taj način omogućuje učeniku da si konstruira novo znanje. Dobra ocjena za mnoge je učenike poticaj za daljnji rad, međutim nagrada koja je vanjska motivacija,

loše utječe na predanost radu. Učenje zbog postizanja dobrih ocjena još ne znači da učenik naučeno želi i shvatiti. Često mu je dovoljno već da nauči tek točne odgovore, samo što se iza toga često krije neznanje. Negativne ocjene uzrok su izbjegavanju nastave i loše utječu na učenje iz tog razloga što učenici negativne ocjene poimaju kao nešto neugodno zbog toga što one mogu utjecati na njihov ugled među vršnjacima. Učitelji trebaju motivirati učenike da pozele kvalitetnije učiti i s odmjerenom povratnom informacijom potaknuti ih da u to ulože još dodatni napor. Važno je da ocjene ne postanu cilj učenja, ni uzrok za ulaganje truda. Učenici trebaju provjeravanje i ocjenjivanje osjetiti kao informaciju koja im pomaže shvatiti što su u slučaju određenog zadatka riješili točno, odnosno u čemu su pogriješili, a ne kao nagradu ili kaznu. Povratna informacija smatra se uporabnom i učinkovitom ako usmjerava pozornost učenika prema napretku tijekom učenja te mu daje osjećaj vlastite učinkovitosti.

Wiggins (1998. preuzeto prema Rutar Ilc, 2003.) navodi karakteristike kvalitetne povratne informacije:

- odnosi se na postizanje ciljeva
- analitično opisuje postignuće
- opis se odnosi na zacrtane ciljeve koji su opredijeljeni opisnim kriterijima
- proces ocjenjivanja predviđen je (zna se što se očekuje, na osnovu čega će učenik biti ocijenjen i na koji način)
- uvažava proces učenja i rezultate
- redovita je i ponuđena već tijekom procesa
- učenike potiče da nastoje postići napredak i daje im upute što i kako nešto unaprijediti
- nabraja moćna područja
- pravovremena je
- omogućava učeniku praćenje vlastitog napretka.

Također navodi podjelu na učinkovitu i neučinkovitu povratnu informaciju.

UČINKOVITA INFORMACIJA	POVRATNA	NEUČINKOVITA INFORMACIJA	POVRATNA
Odnosi se na postizanje dogovorenih ciljeva.		Stigmatizira učenike, primjerice: »Uloži više truda!«, »Tvoje je pisanje beznadno.« i slično.	
Rječita je: analitično opiše postignuće s obzirom na njegovu kompleksnost i pristupa mu s više različitih kutova.		<i>Često je zbroj bodova, postotak ili brojka.</i>	
Opisi su ponuđeni riječima, a odnose se na postizanje ciljeva koji su opredijeljeni opisnim kriterijima.		Vrijednosno ili komparativno ponuđena: odlično, dobro, dovoljno, nedovoljno, primjerno, neprimjerno, manje uspješno... bez uvida u čimbenike na temelju čijih se iznosi jedan takav sud.	
Proces ocjenjivanja je transparentan: unaprijed se zna što vrijedi i što se očekuje te na temelju čega će učenik biti ocijenjen i na koji način.		Budući da rezultat, odnosno brojka nije utemeljena, odnosno dokumentirana, proces ocjenjivanja čini se arbitraran i bespotrebno tajanstven, bez obzira na to koliko se pouzdan čini s psihometričnog vidika.	

Uvažava procese i produkte.	Uvažava samo procese ili pak samo produkte.
Česta je, odnosno redovita (davanje povratne informacije tijekom procesa).	Privremen i jednokratn čin.
Učenika potiče u nastojanju da postigne napredak i prikaže mu što unaprijediti i kako.	Učenika ne potiče, već ga može čak unazaditi. Ne kaže što i kako unaprijediti.
Učenika upozorava i na njegova moćna područja.	Traži slaba mjesta i pogreške.
Pravovremena je kako bi omogućila napredak.	Kasni i ne omogućava napredak.
Omogućava učeniku da može sam ocjenjivati i pratiti svoj napredak.	Ocjenjivanje je učeniku otuđen postupak.

**Slika 5:** Usporedba učinkovite i neučinkovite povratne informacije

(Wiggins, 1998. str. 49, prema Rutar Ilc, 2003. str. 140, 141)

Dakle, svaka povratna informacija ne će nužno pozitivno utjecati na učenje. Wiliam (2000. preuzeto prema Razdevšek Pučko, 2004.) navodi rezultate istraživanja utjecaja povratne informacije koje je izvela Ruth Butler (1988.). Istraživala je utjecaj različitih povratnih informacija u skupini djece od jedanaest godina iz Izraela. Učenici su podijeljeni u tri jednake skupine. Prva skupina primala je individualizirane komentare koji su se odnosili na postizanje ocjenjivačkih kriterija i koji su svima u skupini bili prethodno obrazloženi. Druga je skupina primala povratnu informaciju u vidu ocjena, a treća ocjene s komentarom. Prva je skupina za vrijeme eksperimentiranja postigla 30 % bolja postignuća. Učenici te skupine bili su snažno motivirani za rad. U drugoj i trećoj skupini nije bilo bitnih razlika. Nisu napredovale u znanju, a njihova motivacija za rad temeljila se prije svega na ocjeni. Učenici s boljim ocjenama za učenje su i dalje pokazivali zanimanje, dok učenici s nižim ocjenama nisu.

Kvalitetna povratna informacija treba biti usredotočena na specifične pogreške i krive strategije s preporukom kako unaprijediti znanje te s naglaskom na produbljenom umjesto na površinskom učenju. Stobart i Gipps (1997.) u istraživanju o učiteljevim povratnim informacijama otkrili su da učiteljeva povratna informacija ima tri glavne funkcije:

- socijalizacija procesa (»Pomažem samo učenicima koji drže ruku uvis«)
- poticanje motivacije i postignuća (»Dobar rad!«)
- identificiranje usvojenoga znanja i dobrog rada u vezi sa zadanim zadatkom.

### **Kako provjeravanje može pomoći učenicima**

Provjeravanje može unaprijediti učenje ako učenicima nakon provjeravanja posredujemo kvalitetnu povratnu informaciju. Davanje povratne informacije koja potiče učenje je spretnost koja se može naučiti i može se razvijati. Svrha povratne informacije je unaprijediti »rad« učenika. Učinkovita povratna informacija je korektna (učenici moraju shvatiti što je ono što rade ispravno, odnosno što rade krivo), pravovremena (što više vremena protječe između zadatka i povratne informacije, to će manje utjecaja imati na napredak), odnosi se na kriterije (povratna informacija je najučinkovitija kad se odnosi na kriterije i kad točno pojašni što učenik zna i što još ne



zna). Istraživanje (Emberger, 2002.) ukazalo je na važnost korektne povratne informacije. Povratna informacija koja učeniku ukaže samo na to koji su odgovori točni i koji netočni, ima negativne učinke na postignuća; upoznavanje učenika s točnim odgovorom ima pozitivan učinak; obrazloženje učenicima što je ispravno, a što krivo ima još veći učinak; ako učitelj dopusti učenicima da ustraju uz zadatak kad su uspješni to donosi velike učinke. Učiteljeva negativna povratna informacija ima snažniji utjecaj na učenike nego pozitivna. Zato učitelj mora obratiti još posebnu pozornost na negativne poruke koje prosljeđuje učenicima. Prije svega mora paziti da informacije posreduje u pravo vrijeme te da učenike stalno potiče te upućuje kako raditi bolje.

Draper (1999.) utvrđuje da je pismena povratna informacija učinkovitija nego verbalna jer se učenici mogu na nju osvrnuti i kasnije, u slučaju kad se ponovno suočavaju sa sličnim zadatkom. To učitelju omogućuje da uputi jednak ili sličan komentar većem broju učenika gdje god je to potrebno, bez duplog ulaganja. Povratnom informacijom učitelj treba poručiti kakvo je znanje učenika s obzirom na ciljeve i standarde, a ne što mu se sviđalo, odnosno što mu se nije sviđalo. Mora se, dakle, odnositi na određene kvalitete učenikovog rada uz savjet što treba poboljšati. Usporedbe s drugim učenicima treba izbjegavati. Brojni učitelji krivo smatraju da je povratna informacija također kad učeniku kažu »Dobro ti ide!«. Međutim, takva informacija može jedino očuvati učenikovu motivaciju, a ne može utjecati na unaprjeđenje znanja.

Wiggins (2004.) je u knjizi *Human Competence* prezentirao 8 koraka dobre povratne informacije.

1. Identificiranje predviđenog postignuća.
2. Određivanje kriterija svakog postignuća. U slučaju bilo koje dvojbe o tome shvaćaju li učenici ili ne zašto je potrebno postići određeno znanje i standarde. To im je potrebno obrazložiti.
3. Opis postupka ocjenjivanja i uzroka ocjenjivanja.
4. Odrediti standarde prije ocjenjivanja.
5. Identificiranje uzornih primjera i prezentacija izvora koje učenici mogu upotrijebiti da i sami postignu uradak koji će biti uzoran.
6. Posredovanje česte i jasne povratne informacije vezane uz standard. Posljedice dobro i loše obavljenog rada moraju biti jasno podastrte.
7. Posredovanje povratnih informacija u tolikom broju koliko je potrebno da učenici unaprijede svoj rad.
8. Traženje različitih uzroka za lošije znanje i aktivnosti za unaprjeđenje znanja.

**Slika 6:** 8 koraka dobre povratne informacije (preuzeto prema Wiggins, 2004.)

Ako ukratko sažmemo, povratna informacija mora učeniku poručiti što se, odnosno što se nije dogodilo. Opisati mora aktivnost pomoću korištenja specifičnoga i konkretnoga jezika, bez sudova. Poručiti mora ŠTO/TKO/GDJE/KADA/KAKO unaprijediti znanje.

Povratna informacija potiče i pomaže učenicima da pozitivno reagiraju na dobre stvari u svom radu, da se odazovu na prijedloge za poboljšanje svog rada, da ispravljaju otvorene pogreške u svom radu, da shvate kako mogu u buduće promijeniti svoj pristup, odnosno način svoga rada te da poštuju svoju individualnost i vrijednost.

Izražena mora biti konkretnim izrazima, bez svodenja na općenito (dobro/loše, »svida mi se/ne svida mi se«). Kad učitelj ponudi učenicima povratnu informaciju o njihovom radu, u tome mora biti učinkovit i mora učenicima ponuditi mogućnost da prvi progovore. Treba se usredotočiti na područja gdje učenici pokazuju dobro znanje i treba biti što specifičniji; lakše je naime popraviti pogreške ako učenik jasno uviđa što i kako unaprijediti. Povratnu informaciju treba ponuditi u pravo vrijeme; nikada ne smije ponuditi samo negativnu povratnu informaciju: model pozitivno – negativno – pozitivno nedvojbeno ima svoju vrijednost.

Motiviranje nemotiviranih učenika neki smatraju kao najvažniji problem i istodobno kao zadatak obrazovanja u današnje vrijeme. Jednako tako u školama sve više istupa svjesnost da je stalno određivanje predznanja učenika i ispravljanje nedostataka te redovito vrjednovanje učenikovog rada itekako važno za učenje. Jedno od usmjerenja suvremenog pogleda u odgoju i obrazovanju omogućiti je učenicima da osjete uspjeh u svom radu. Izmijenjeni načini učenja i podučavanja zahtijevaju također izmijenjen pogled na provjeravanje i ocjenjivanje. Ocjena je u smislu povratne informacije za učenika kao motivacija važna, ali nije dovoljna. Učeniku je ocjenu potrebno obrazložiti i komentirati. Učenici se trebaju prema svom školskom radu odnositi odgovorno i moraju biti u stanju svoj rad vrjednovati. To mogu naučiti pomoću povratnih informacija koje im daje učitelj u vezi s njihovim radom. Poželjno je da učitelj pomoću povratne informacije potiče dobar rad među učenicima. Ako učenici u školi ne primaju poticaje, to ih može voditi prema otporu ili čak bježanju iz škole. Učitelj može pomoću, dolje navedenog anketnog upitnika (Penca Palčić, 2007., str. 30), koji je bio iskušan na nekoliko stotina učenika, utvrditi kakva je motivacija njegovih učenika za učenje, to jest, jesu li njegovi učenici motivirani za učenje samo zbog pukih postignuća, ili su motivirani za učenje zbog samoga znanja ili pak za učenje uopće nisu motivirani i učenje izbjegavaju.

### ANKETNI UPITNIK

	nikako	u glavnom	ne mogu odlučiti	Više-manje	Posve točno
1. Volim učiti.	1	2	3	4	5
2. Ako mi nešto ne ide, radije se prihvatim nečeg lakšeg.	1	2	3	4	5
3. Želim riješiti zadatak i ne zanima me jesam li u tome bolji/bolja ili lošiji/lošija nego drugi učenici.	1	2	3	4	5
4. Volim ustrajati u učenju, makar bilo teško.	1	2	3	4	5
5. Svoje znanje želim pokazati drugima.	1	2	3	4	5
6. Svida mi se ako dobijem bolju ocjenu nego drugi učenici.	1	2	3	4	5
7. Premda zadatak ne znam riješiti, svejedno se trudim jer me zanima na koji se način zadatak može riješiti.	1	2	3	4	5

8. Želim što brže završiti s učenjem.	1	2	3	4	5
9. Želim naučiti nešto novo.	1	2	3	4	5
10. Radije odabirem zadaće za koje sam uvjeren/a da ću ih znati riješiti.	1	2	3	4	5
11. Najviše se potrudim kad znam da će moje znanje biti ocjenjeno.	1	2	3	4	5
12. Želim napredovati u znanju.	1	2	3	4	5
13. Ne želim učiti.	1	2	3	4	5
14. Radije biram zadaće gdje znam da ću moći pokazati kako je moje znanje dobro.	1	2	3	4	5
15. Želim nešto naučiti, makar radio/radila pogriješke.	1	2	3	4	5
16. Najradije rješavam lakše zadatke.	1	2	3	4	5
17. Volim kad se ne trebam truditi.	1	2	3	4	5
18. Više se trudim, ako se nadmećem s ostalim učenicima.	1	2	3	4	5
19. Želim izbjegavati učenje.	1	2	3	4	5

**FAKTORSKA STRUKTURA UPITNIKA**
**➤ Učenje zbog postignuća**

Učenici koji će se najviše složiti s dolje iznesenim tvrdnjama, žele postignuća. Svoje znanje žele pokazati drugima zato radije biraju lakše i manje zahtjevne zadaće koje će osigurati uspjeh. Vole se nadmetati s ostalim učenicima. U takvim slučajevima se i najviše zalažu.

BIRANJE LAKŠIH ZADATAKA – Kad nešto ne znam, radije ću se prihvatiti nećeg lakšeg.

ŽELJA ZA POKAZIVANJEM ZNANJA- Svoje znanje želim pokazati drugima.

ŽELJA IMATI BOLJE OCJENE NEGO OSTALI UČENICI – Sviđa mi se ako dobijem bolju ocjenu nego ostali učenici.

BIRANJE ZADAĆA KOJE OSIGURAVAJU USPJEŠNO UČENJE- Radije biram zadaće za koje sam siguran/a, da ću ih znati riješiti.

VIŠE ULOŽENOGA TRUDA AKO SE OCJENJUJE - Najviše se potrudim kad znam da će moje znanje biti ocjenjeno.

BIRANJE ZADAĆA KOJE SIGURNO POKAZUJU ZNANJE - Radije biram zadaće gdje znam da ću moći pokazati kako je moje znanje dobro.

BIRANJE LAGANIH ZADAĆA - Najradije rješavam lagane zadatke.

VIŠE ULOŽENOGA TRUDA UZ NADMETANJE - Više se trudim ako se nadmećem s ostalim učenicima.

**➤ Izbjegavanje učenja**

Učenici koji će se najviše složiti s dolje iznesenim tvrdnjama, žele s učenjem prestati što prije i ne žele usvajati novo znanje. Prema učenju osjećaju otpor.

ŽELJA ZA UČENJEM - \*Ne volim učiti.

ŽELJA DA ŠTO BRŽE PRESTANU UČITI- Što brže želim završiti s učenjem.

ŽELJA ZA NOVIM ZNANJEM- \*Ne želim naučiti ništa novo.

OTPOR PREMA UČENJU- Ne želim učiti.

IZBJEGAVANJE UČENJA- Želim izbjegavati učenje.

**➤ Učenje zbog znanja**

Učenici koji će se najviše složiti s idućim tvrdnjama, željni su znanja. Ustrajni su u učenju usprkos zahtjevnom zadatku i mogućim pogriješcima koje mogu učiniti tijekom učenja. Žele usvajati novo znanje i ne zanima ih jesu li možda svojim znanjem prestigli druge.

USMJERENOST NA ZADAĆU BEZ OBZIRA NA USPJEŠNOST DRUGIH - Želim riješiti zadatak i ne zanima me jesam li u tome bolji/bolja ili lošiji/lošija nego drugi učenici.

USTRAJANJE U UČENJU - Volim ustrajati u učenju, pa makar bilo teško.  
 ULAGANJE TRUDA U ZADAĆU USPRKOS NJEZINOJ ZAHTJEVNOSTI – Premda zadatak ne znam riješiti, svejedno se trudim jer me zanima na koji se način zadatak može riješiti.  
 ŽELJA ZA NOVIM ZNANJEM- Želim naučiti nešto novo.  
 ŽELJA ZA NAPREDOVANJEM U ZNANJU- Želim napredovati u znanju.  
 ŽELJA ZA UČENJEM USPRKOS POGRJEŠKAMA - Želim nešto naučiti, pa makar radio/radila pogreške.

## ZAKLJUČAK

U razredu je potrebno stvoriti atmosferu u kojoj će vladati uvjerenje da je uspjeh moguće postići. U tom slučaju može bitno pripomoći formativno (redovito) provjeravanje znanja. Manje sposobnim učenicima pomaže da postižu bolje rezultate jer se usredotočuje na njihov rad i daje im povratnu informaciju o tome što su već dobro svladali, a što još moraju usavršavati. Ako se komunikacija između učitelja i učenika odvija na prikladan način, to također pridonosi podizanju samosvijesti. Prikladna povratna informacija utječe na uvjerenje da je uspjeh ovisan o čimbenicima kojima se može ovladati (kao što je napor) i pomaže učenicima u podizanju njihove samosvijesti. Ako učitelj želi da se učenici više usredotočuju na učenje, mora stalno provjeravati njihovo učenje i njihov odaziv te im davati povratnu informaciju o njihovom znanju. U razredima gdje prevladava nastava koja se temelji na nagradama, kaznama i natjecanju, učenici traže različite moguće načine koji će im omogućiti da dođu do najboljih ocjena, a ne i do boljeg učenja. U tom slučaju učenici, kad god im se ukaže prilika, izbjegavaju zahtjevne zadatke i odupiru se ispitivanjima zbog straha da će pogriješiti. Mnogi učenici koji postižu lošije rezultate vjeruju da su manje sposobni. To uzrokuje da s učenjem imaju još više problema iz kojih se ne znaju izvući. Tako počinju zaostajati za ostalim učenicima jer prestaju ulagati trud u učenje zato što im učenje donosi neuspjeh. Međutim, uspješnijim učenicima u takvoj razrednoj atmosferi usprkos tome dobro ide.

Želja je nas učitelja da naši učenici u školi budu uspješni i da žele učiti. Treba im ponuditi trajnije i životnije znanje koje će oni znati upotrijebiti u novim situacijama i okolinama. Učenje ne smije predstavljati mučnu obvezu već način usvajanja znanja kojim između ostaloga svaki pojedinac također može postići i svoje zanimanje koje ga veseli. U tom slučaju važnu ulogu ima učiteljeva povratna informacija nakon provjeravanja i ocjenjivanja i koja daje informacije: gdje treba početi, kako učenici napreduju u postizanju zacrtanih ciljeva, jesu li učiteljevi pristupi učinkoviti i kako učenici vladaju zacrtanim ciljevima. Redovito utvrđivanje povratnom informacijom pridonosi učinkovitom unaprjeđenju postignuća i samostalnom učenju. O kvalitetnoj povratnoj informaciji ovisi učenikova motivacija koju ima za učenje i posljedično njegov rezultat. Povratna informacija koja učeniku ponudi naputke kako nastaviti dalje i koja sadrži pohvalu usprkos pogriješkama koje učenik možda čini, daje učeniku osjećaj da učenje može biti uspješno. Naravno, učenici moraju imati vremena za refleksiju na temu svog rada te za izricanje svog mišljenja. Osim toga, trebaju znati osluhnuti mišljenju drugih i prikladno prihvatiti povratnu informaciju koju daje učitelj.

## LITERATURA

- Draper, S. W. (1999.), Formative feedback to student in levels 3 & 4. Glasgow: University of Glasgow, <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/ffeed.html>.
- Emberger, M. (2002.), Focused Feedback, A publication from the Maryland State Department of Education, letnik 7, št. 3, [http://www.msde.state.md.us/Maryland%20Classroom/2002\\_05.pdf](http://www.msde.state.md.us/Maryland%20Classroom/2002_05.pdf).
- Marentič Požarnik, B. (2000.), Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.Marentič
- Požarnik, B., Peklaj, C. (2002.), Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Penca Palčič, M. (2007.), »S povratno informacijo do boljše motiviranosti za učenje«. Vzgoja in izobraževanje, letnik 38, št. 2, str. 28.-32.
- Razdevšek Pučko, C. (1992.), »Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem«. Sodobna pedagogika, letnik 43, št. 5-6, str. 235.-243.
- Razdevšek Pučko, C. (2004.), »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«. Sodobna pedagogika, letnik 55, št. 1, str. 126.-139.
- Rutar Ilc, Z. (2003.), »Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju (K novi kulturi pouka)«. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stobart, G., Gipps, C. (1997.), »Assessment: A Teacher's Guide to the Issues«. London: Hodder and stoughton.
- Šolska zakonodaja v 9- letni osnovni šoli. (2002.), Jesenice: Antus.
- Wiggins, G. (2004.), Assessment as Feedback, <http://www.newhorizons.org/strategies/assess/wiggins.htm>.

UDK 371.26

Expert Paper

Received on: 10. 2008.

Marjana Penca Palčič\*

## INFLUENCE OF TESTING AND EVALUATION ON LEARNING

**Summary:** *The consequences of bad teaching cannot be removed simply by the strict evaluation of students. Moreover, strict evaluation distorts the advantages of good teaching. Evaluation is therefore becoming more important and should be implemented in a variety of settings and testing models, which also reflects on learning. Testing and evaluation are integral parts of the teaching process. They play a role in both teaching and learning. Testing and evaluation models influence the way students learn, the type of knowledge they will acquire, and their attitude towards knowledge. Learning is promoted by testing, which provides feedback on student's achievements in reaching the set targets. The teacher who views testing as an integral part of learning, sees the point of teaching in allowing students to develop and expand their knowledge, and take control of their own learning, as this is the only way in which we can significantly influence their learning. Only a good evaluation of students' knowledge provides for high quality learning.*

**Key words:** *assessment, evaluation, quality learning*

---

\* Mr. Marjana Penca Palčič, Osnovna šola Šentjernej, Slovenija

UDK 159.954

81'234

Izvorni znanstveni članak

Članak primljen: 10. ožujka 2008.

**Vesna Buljubašić - Kuzmanović\*****Andrea Anić****Rahela Varga****PRIČA KAO KREATIVNI TRENING I TERAPIJA:  
NEURO-LINGVISTIČKI PRISTUP**

**Sažetak:** Koristeći neuro-lingvistički pristup i meta-model jezika Sunčane Škrinjarić, cilj ovoga rada bio je razviti kreativni trening osjetilne izoštrenosti zasnovan na priči Plesna haljina žutog maslačka. Proces modeliranja primijenjen u ovom radu odnosi se na apstraktno modeliranje gdje preuzeti obrasci ponašanja biljaka i životinja, u meta-centrima interesa i djelovanja, nadilaze ranije promatrane. Riječ je o strukturalnom obrascu osjećaja ili "imperativnoj samoanalizi" koja omogućava individualizirane doživljaje/procjene/opise likova iz priče koji se na grupnoj razini mapiraju, razvijaju i vrjednuje u skladu s osobnošću i cjelokupnom ekologijom. Naglasak je na interakcijama (kada, gdje i s kim), ponašanju (što činim), sposobnostima (kako to radim), uvjerenjima i vrijednosnim sustavima (zašto to činim) te identitetu (tko sam ja) kao etičkim implikacijama sveukupne ekologije odnosa.

Eko-provjera imperativne samoanalize pokazala je koliko je važno surađivati, imati mogućnost izbora i donositi alternativna rješenja, uvažavati različitosti i izbjegavati negativističke konotacije koje nas udaljavaju jedni od drugih. Dobiveni rezultati pokazuju da priča kao kreativni trening djeluje upotpunjujuće, daje smjernice i putokaze koji pomažu ostvariti ciljeve, prevladati negativna iskustava i učiniti svaku potrebnu promjenu mogućom.

**Ključne riječi:** meta-model jezika, neuro-lingvističko programiranje (NLP), imperativna samoanaliza, etičke implikacije, ekologija odnosa

**UVOD**

Sunčana Škrinjarić spisateljica je slikovita stila i maštovitih prikaza života i prirode. Njezine priče u etičkom i ekološkom smislu predstavljaju vlastito preispitivanje, percepciju svijeta koji se živi (i piše), koji se ne ostvaruje do kraja u jednom vremenu već je inspirativan i trajno zanimljiv svim vremenima koje imamo na raspolaganju. To se odnosi na unutarnje i vanjske aktivnosti mišljenja i djelovanja, a pokazuje kroz koje filtere doživljavamo svijet, na koji način stvaramo, održavamo i razvijamo ekologiju cjelokupnoga sustava s kojim i u kojem živimo. Takva eko-

\* Dr. sc. Vesna Buljubašić – Kuzmanović, asistentica, Filozofski fakultet, Osijek

Andrea Anić i Rahela Varga, studentice Pedagogije i engleskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku

provjera nije ograničena na korisnost, niti je tehničkoga karaktera. Više je usmjerena na interakcije (odnose) i etičke implikacije pojma ekologije (slobodu, jednakost i participaciju) koje u kombinaciji s pojmom kreativnosti, kao transformacijskim čimbenikom, podržavaju i razvijaju dobar odnos prema sebi i drugima.

Koristeći neuro-lingvistički pristup i meta-model jezika Sunčane Škrinjarić, cilj ovoga rada bio je razviti kreativni trening osjetilne izoštrenosti zasnovan na priči Plesna haljina žutog maslačka. Proces modeliranja primijenjen u ovom radu odnosi se na apstraktno modeliranje, gdje preuzeti obrasci ponašanja biljaka i životinja, u meta-centrima interesa i djelovanja, nadilaze ranije promatrane. Riječ je o strukturalnom obrascu osjećaja ili "imperativnoj samoanalizi" koja se na meta-osnovi gradi, razvija i vrednuje u skladu s osobnošću i cjelokupnom ekologijom. Meta-programi na taj način djeluju upotpunjujuće, daju smjernice i putokaze koji pomažu ostvariti ciljeve, prevladati negativna iskustava i učiniti svaku potrebnu promjenu mogućom.

## **PRIČA KAO KREATIVNI TRENING I (ART)TERAPIJA**

Priča Plesna haljina žutog maslačka obiluje interakcijama pojedinca i grupe, različitim ponašanjima, unutarnjim procesima, stanjima i reakcijama likova koji proviruju ispod cvjetnih latica bajkovitog okružja. Njihove sudbine neodoljivo podsjećaju na ljudsku svakodnevicu, borbu za opstanak u hijerarhiji svijeta cvijeća i životinja gdje je potreba za ljubavi i pripadanjem duboko naglašena kroz lik maslačka koji traži samo malo zaklona i pažnje od bešćutnog cvijeća koje mu se izruguje. U nesvakidašnjem susretu grubosti i nježnosti, beskrupuloznosti, kajanja i osjećajnosti, poistovjećuju se sudbine progonjenih, odbačenih i bespomoćnih. U znak kajanja na svoj promašeni život, u zadnjim trenucima života, pauk pronalazi snage i čini svoje prvo dobro djelo, omogućava maslačku da novom plesnom haljinom na balu cvijeća zablista punim sjajem. Iako je plesna haljina samo vanjski izraz unutarnje maslačkove ljepote, ona je pokazatelj kako se životinjski i biljni svijet transformiraju u nešto novo, neviđeno, nešto s čovječjim konturama, poetski uzbudljivo i dramatično. Naime, kroz cijelu priču osjećamo da se cvijeće i životinje zabavljaju i ponašaju na ljudski način, muče ih slični problemi karakteristični za društvene odnose (Katalinić i sur., 1991.). Sve to pruža velike mogućnosti u odgojno-obrazovnom radu s djecom, u prevenciji i kreativnoj intervenciji (terapiji, treningu).

Kreativni trening i terapiju, kao snažno transformacijsko nagruće, autori označuju različitim nazivima: terapija umjetnošću, art-terapija, lingvistička terapija, biblioterapija, terapija igrom, pokretom, glazbom, crtežom i sl. Zasnovana je na uporabi umjetnosti (likovno-vizualnoga izričaja, glazbe, plesa, drame, priče) i drugih kreativnih procesa (Barath i sur. 1996.) što izravno govori o odnosu umjetnosti, učenja i odgojno-obrazovnih postignuća, slici pojedinca kao rješavatelju problema i graditelju vlastite spoznaje (Wood, 1995.). Temeljna načela kreativne terapije su konstruktivna sučeljavanja i razvojni procesi, gdje osobni i okolinski sustav utječu jedan na drugi kroz odabrane čimbenike (Bošnjak, 1997.) koji propituju sposobnost

razumijevanja vlastitih i tuđih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama (Kolić-Vehovec, 1998.) i sveukupnoj ekologiji odnosa.

## NEURO-LINGVISTIČKO PROGRAMIRANJE (NLP)

Neuro-lingvistički pristup kreativnom treningu i terapiji prikazat ćemo kroz meta-model jezika i etičke implikacije pojma ekologije u priči Plesna haljina žutog maslačka.

Meta-model jezika istražuje strukture i procese osobnih iskustava analizom jezičnih obrazaca i čini jednu od osnova na kojima se gradi neuro-lingvistička psihoterapija (NLPT). Na osnovi općega jezičnoga iskustva sa sintaktičkim strukturama i lingvističkom kartom pojedinca, meta-modeli jezika upotrebljavaju se za dijagnozu, terapiju, intervenciju i kreaciju. Meta-modeli i strukturalni obrasci osjećaja sastavni su dio neuro-lingvističkog programiranja (NLP) zasnovanoga na principu da sva ljudska ponašanja imaju strukturu. Ta struktura se može učiti, razvijati i prilagođavati pojedincima i grupama kako bi ostvarili ciljeve, pronašli nove načine rješavanja problema, usvojili nove vještine, razvijali vrijednosti i s njima uskladili svoja djelovanja. Strukturalni obrazac osjećaja omogućuje individualizirani opis osobnosti i stvara osnovu za meta-programe koji se na toj osnovi izgrađuju i kasnije razvijaju.

Ekologija u NLP smislu nastoji razjasniti odnos između pojedinca i društva ili ekosustava. Tumači se kao prilagodba, usklađivanje s dinamikom u kojoj sudjelujemo, unutar koje se razvija naš pojedinačni život, vodeći računa o antropološkim i etičkim osnovama NLP-a usmjerenih na slobodu, jednakost i participaciju (Schutz i sur., 2003.). Ta tri pojma, prema istim autorima, u kombinaciji s pojmom kreativnosti kao transformacijskim čimbenikom, uzimaju se kao osnovu za pragmatičnu konstrukciju slike čovjeka i svijeta. Slobodu čovjeka ovdje shvaćamo individualistički, kao informacijski i operacijski zatvoren sustav, a jednakost kao relacijsku komponentu. Na taj način se uspostavlja područje konsenzusa, koji je unatoč svojoj individualnosti istovremeno osnova za jednakost. Na istoj argumentaciji zasniva se i participacija koja dodatno preuzima aspekt djelovanja zasnovan na uključivanju i suradnji. McDermott i Jago (2007.) ističu NLP-učitelja koji zna kako ostvariti zacrtane ciljeve i s njima uskladiti strategije djelovanja.

Etičke implikacije pojma ekologija odnose se na razinu okruženja (kada, gdje i s kim), ponašanja (što činim), sposobnosti (kako to radim), uvjerenja i vrijednosnih sustava (zašto to činim) i identiteta (tko sam ja). Razina okruženja obuhvaća cjelokupno izvanjsko okruženje, sve što pojedinac zapaža izvan sebe samoga, sve na što reagira i sam utječe. To su u priči Plesna haljina žutog maslačka biljke i životinje, ali i okolni uvjeti, vremenska, prostorna i interaktivna cjelina u kojoj se razvijaju međusobni odnosi. Razina ponašanja je usmjerena na opažanje akcija i reakcija biljaka i životinja, a razina sposobnosti podrazumijeva sve ono svjesno i nesvjesno, potencijalno izvodiva i upotrebljiva znanje koje treba međusobno povezati (integrirati) kako bi se postigao željeni cilj. Razina uvjerenja i vrijednosnih sustava koncentrira se na pronalaženje uzroka različitih načina ponašanja i sposobnosti i nije kao prethodne



tri neovisna od vrjednovanja, već je subjektivno orijentirana i vrjednovana. Razina identiteta integrira sve navedene razine u jedinstven sustav (ekologiju).

## **METODOLOGIJA**

### **Cilj i zadaci**

Meta-model jezika Sunčanje Škrinjarić obiluje mnoštvom kvalitativnih i kvantitativnih obilježja koja dopuštaju sažimanja, strukturu u kojoj značenje nije tek dekodirano unutar jedne strukture, nego preneseno kako bi stvorilo drugu. Naglasak je na jeziku i specifičnim jezičnim obrascima, odnosima i interakcijama. Koristeći neuro-lingvistički pristup i meta-model jezika, cilj ovoga rada bio je razviti kreativni trening osjetilne izoštrenosti, zasnovan na priči Plesna haljina žutog maslačka, usmjeren na razvoj skladnog odnosa sa samim sobom i drugima. Riječ je o razvoju strukturalnog obrasca osjećaja koji omogućava individualizirane doživljaje/procjene/opise ponašanja, unutarnjih procesa, stanja i reakcija likova iz priče koji se na toj osnovi izgrađuju, razvijaju, vrednuju i eko-provjeravaju.

### **Uzorak, instrumenti i postupak**

U treningu osjetilne izoštrenosti, zasnovanom na priči Plesna haljina žutog maslačka, sudjelovalo je 23 studenta Filozofskog fakulteta u Osijeku (dvopredmetni studij pedagogije, 4. godina). Instrument korišten u ovom istraživanju odnosio se na meta-model ponašanja, koji se razvijao u strukturalni obrazac osjećaja ili "imperativnu samoanalizu" Prikupljanje podataka odvijalo se, uz obrasce, živim slikama, odnosno razvrstavanjem studenata prema izabranim obrascima ponašanja ili brojanjem frekvencija dogovorenim znakovima.

Sam trening je ostvaren na nastavi metodike rada školskog pedagoga, krajem veljače i početkom ožujka 2008., nakon prethodnoga čitanja priče i njezine kratke analize, a započeo je prikazivanjem amaterske snimke predstave Društva naša djeca grada Ogulina, inspirirane istom pričom. Zadatak je studenata bio da zamisle/dožive/organiziraju vlastiti bal cvijeća na koji su pozvani svi likovi iz priče Plesna haljina žutog maslačka i razvrstaju ih prema zadanom meta-modelu ponašanja, odnosno strukturalnom obrascu osjećaja prema kojem se odvijala imperativna samoanaliza. Za njegovo oblikovanje koristili smo kibernetički sustav čovjeka, njegov vanjski i unutarnji svijet u koji su uključeni procesni mehanizmi (filteri opažanja), informacije koje u svakom trenutku čovjek prima iz okolnog svijeta putem svojih osjetila i usmjerava ih na meta-centre interesa: lingvističke (čitanje, pisanje), logičko-matematičke (klasificiranje i kategoriziranje), prostorne (vizualizacija, slikanje, slikovne metafore), tjelesno-kinetičke (dramski centar, odgovori tijelom, ručni rad), glazbene (pjevanje, sviranje), interpersonalne (suradnja, društvene igre) i intrapersonalne (plan, razmišljanje, izbor). Proces NLP modeliranja primijenjen u ovom radu odnosi se na apstraktno modeliranje, gdje preuzeti obrasci ponašanja (ljudi, biljaka i životinja), koji su u meta-podlozi određenih aktivnosti, poprimaju oblike ponašanja koji nadilaze ranije promatrane. Tijekom treninga osjetilne i socijalne

izoštrenosti mjerili smo vanjsko ponašanje (introvertirani nasuprot ekstrovertiranim tipovima), unutarnje procese (intuitivni nasuprot osjetilnom), unutarnje stanje (misaoni tip – disocirani, nasuprot čuvstvenom – asocirani) i adaptivne reakcije (prosudivač nasuprot promatraču). Bazični meta-programi ponašanja bili su proaktivno/reaktivno, prema/od, interno/eksterno, izbor/pravilo, slaganje/razlika, specifično/opće i sam/drugi.

### **Rezultati i rasprava**

Meta-model jezika pokazao se kao važan komunikacijski i transformacijski čimbenik kreativne terapije. Njegovom meta-primjenom kroz trening osjetilne izoštrenosti došli smo do toga da su zadani i preneseni obrasci ponašanja mapiranjem i imperativnom samoanalizom prerasli u eko-sustave koji reflektiraju individualne i društvene procese. Iz jedne individualizirane pojmovne strukture (baze), razvijala su se nova područja koja su se pojmovno i relacijski usmjeravala prema željenom cilju/ponašanju, kasnije prenesenom na druge ljude ili grupe (prijatelje, poznanike likove iz filma, kazališta, knjiga ili mašte) u sveukupnoj ekologiji odnosa. Ekoprovjere su se odvijale prema sljedećem strukturalnom obrascu (prilagođeno prema Schutzu i sur., 2003.):

- a) Proaktivni/reaktivni: proaktivni ljudi najčešće sami preuzimaju inicijativu, žele djelovati, činiti i postići. Reaktivni čekaju dok ih se ne pozove, puno razmišljaju i analiziraju jer svijet ponekad doživljavaju kao silu kojoj se moraju pokoriti.
- b) Prema/od: prema ljudi se koncentriraju na vlastite ciljeve, razmišljaju u odnosu na to što treba postići, motivirani su imati, činiti i postići. Od-ljudi odmah otkrivaju što treba izbjeći, gdje bi mogli nastati problemi.
- c) Interno/eksterno: interno orijentirani ljudi su samomotivirajući, odlučuju na osnovu vlastitih mjerila i prosudbi. Eksterno orijentirani ljudi više odlučuju na osnovu mjerila drugih. Često im je potrebna povratna informacija izvana kako bi mogli procijeniti vrijednost svoga rada.
- d) Izbor/pravilo: osobe orijentirane na izbor žele imati mogućnost izbora i motivirani su razvijati alternative i/ili nova pravila. Osobe orijentirane na pravila dobro se pridržavaju postojećih pravila/redoslijeda jer se osjećaju nesigurnima ako postojeći ustroj ne funkcionira.
- e) Slaganje/razlika: ljudi koji paze na slaganje uvijek traže što je zajedničko i primarno, a ljudi usmjereni na razlike naglašavaju neusklađenosti.
- f) Specifično/opće: specifično orijentirani ljudi daju prednost malom broju informacija, volje detalje i pojedinosti, uglavnom im je naporno vidjeti cjelovitost. Opće orijentirani ljudi prednost daju velikoj, globalnoj slici i imaju pregled nad situacijom.
- g) Sami/drugi: ljudi koji su orijentirani na sebe same gotovo da ne reagiraju na ponašanje drugih i; oni prepoznaju na osnovi vlastitih osjećaja kako se odvija proces komunikacije. Osoba orijentirana prema drugima automatski snažno

reagira na druge ljude i prepoznaje na osnovi reakcija drugih kako se odvija proces komunikacije.

Mijenjanje očekivanja u odnosu na učinkovitost zamišljenih likova, pokazao se kao bitan čimbenik uspješnosti intrapersonalnoga i interpersonalnog prijenosa kompetentnosti u sveukupnoj ekologiji odnosa. Proces modeliranja primijenjen u ovom radu odnosi se na apstraktno modeliranje, gdje preuzeti obrasci ponašanja biljaka i životinja u meta-centrima interesa i djelovanja nadilaze ranije promatrane. Ponašanja ljudi, biljaka i životinja u zamišljenom balu cvijeća sastojala su se od različitih iskustva, a njihov modalitet, intenzitet, uključenost i usporedbe na individualnoj i grupnoj razini prikazane su u tablicama i grafikonima koji slijede.

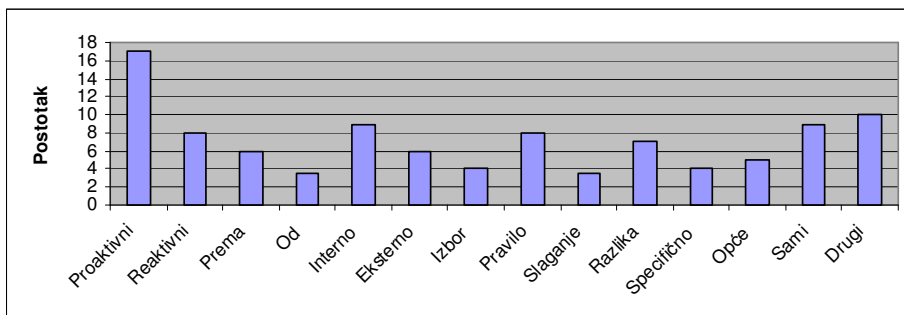
**Tablica 1:** Ekologija odnosa, individualna razina – biljke

Cvijeće	EKOLOGIJA ODNOSA													
	Ponašanja, unutarnji procesi, stanja i reakcije													
	Proaktivni	Reaktivni	Prema	Od	Interno	Eksterno	Izbor	Pravilo	Slaganje	Razlika	Specifično	Opće	Sami	Drugi
Ruža	14		1			2			2				4	
Potočnica	1	1	1	3	13									4
Ljubičica		4				3	2		2		4	6		2
Visibaba		6		1		2		2	3	4	3		1	1
Zumbul	6	1			2			4		1			2	7
Orhideja	9		5		2		1	1		1			4	
Jorgovan	3	1	1	1	1	1	2	1	1	4	1	1	1	4
Tulipan	2	1	1		2	2	2	2		7		2	2	
Lopoč		3	3	1		3	1	1			1	2	7	1
Perunika	3	1	1	2	1			8			1	1		4
Ukupno	38	18	13	8	21	13	9	19	8	17	10	12	21	23
%	17	8	6	3.5	9	6	4	8	3.5	7	4	5	9	10

Kao što se vidi iz tablice 1, prema prosudbi studenata, na individualnoj razini ruža je najčešće proaktivna; potočnica samomotivirajuća; ljubičica opće orijentirana; visibaba reaktivna i pokorna; zumbul i jorgovan snažno reagiraju na druge; orhideja želi djelovati, činiti i postići; tulipani primjećuju i naglašavaju neusklađenosti i razlike; lopoč je sam i okrenut sebi, a perunika bez pravila i ustrojjenih rituala teško funkcionira, ne voli promjene.

Sažimanjem i mapiranjem individualnih procjena dobili smo ekologiju odnosa na grupnoj razini koju smo prikazali grafikonom 1.

**Graf 1:** Ekologije odnosa, grupna razina – biljke

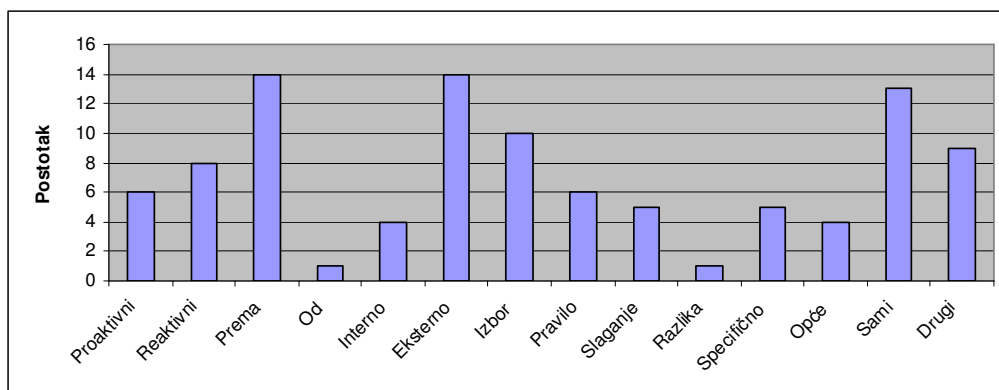


Na grupnoj razini najviše je bio zastupljen proaktivni i suradnički svijet, odnosno najmanje je do izražaja došao svijet odbijanja. Isto tako, iz grafikona je razvidno da uvažavanja razlika i mogućnost izbora nije prevladavalo u zamišljenim interakcijama biljaka i sveukupnoj ekologiji odnosa, što se kod procjena preostalih likova iz priče, dječaka, maslačka i životinja, mijenjalo i razvijalo.

**Tablica 2:** Ekologije odnosa, individualna razina - dječak, maslačak i životinje

Dječak, maslačak, životinje	EKOLOGIJA ODNOSA													
	Ponašanja, unutarnji procesi, stanja i reakcije													
	Proaktivni	Reaktivni	Prema	Od	Interno	Eksterno	Izbor	Pravilo	Slaganje	Razlika	Specifično	Opće	Sami	Drugi
Dječak	3	2	2			3	11		1				1	
Maslačak		16				4	2							1
Pauk			1	1	1	2	1						16	1
Slavuj	1	1	2	1	1	7					2	6	1	1
Bubamara	5		5		1		5							7
Mravi	2	1	3		2	3		2	2			1		7
Leptiri	2	1	9		1	1	1		2		3	1	2	
Pčele	2		2			3	1	3	8			1		3
Cvrčci	1	2	3	1	2	2	1	4			5	1	1	
Uholaze		1	4		1	2		3		4	1		2	5
S. Martin	2	1	1			5	1	2			1		7	3
Ukupno	18	25	32	3	9	32	23	14	13	4	12	10	30	28
%	6	8	14	1	4	14	10	6	5	1	5	4	13	9

Kao što se vidi iz tablice 2, prema prosudbi studenata, na individualnoj razini dječak najčešće želi imati mogućnost izbora i motiviran je razvijati alternative i/ili nova pravila. Maslačak je reaktivan i na svijet gleda kao na silu kojoj se mora pokoriti, a pauk i smrdljivi Martin sami su i ne reagiraju previše na ponašanja drugih. Za razliku od pauka i smrdljivog Martina slavuji, mravi i bubamara okrenuti su drugima. Leptiri se najviše koncentriraju na vlastite ciljeve, pčele su složne, cvrčci specifični, a uholaze neodređene i nepredvidive..

**Graf 2:** Ekologije odnosa, grupna razina - dječak, maslačak i životinje

Na grupnoj razini bili su zastupljeni obrasci ponašanja maslačka i pauka kao usamljenih slika svijeta koje su se eko-provjerama prevladavale kroz naj snažnije izraženu suradnju te okrenutost prema drugima i traženje potvrde svoga rada od drugih. Na ovoj razini, više nego kod biljaka, došla je do izražaja spremnost na uvažavanje različitosti, traženje zajedničkih osobina i svega onoga što nas povezuje, odnosno izbjegavanje negativističkih konotacija koje nas udaljavaju jedne od drugih.

Nakon provedbe treninga i obradbe podataka imperativne samoanalize, na individualnoj i grupnoj razini živim slikama i grafičkim pokazateljima, od studenata se tražilo da međusobno podijele strategije ponašanja i sposobnosti kojima raspolažu pojedini likovi iz priče tako da, prema potrebi, ta ponašanja mogu prenijeti na sebe, druge ljude ili grupe kao vlastito preispitivanje njihove korisnosti i učinkovitosti (eko-provjere). To podrazumijeva etičke i ekološke provjere u skladu s cjelokupnom osobnošću i okruženjem.

Na kraju treninga, tijekom razgovora, studenti su zaključili da priča kao kreativni trening i (art)terapija djeluje upotpunjujuće, daje određene smjernice i putokaze koji omogućavaju formalnu, sadržajnu, relacijsku i etičku analizu unutar pojedinca i grupa, okvira jednog polja ili kombinacije više njih. Kreativni trening istakli su kao značajno i poticajno sredstvo osobnoga razvoja i komunikacije u odgojno-obrazovnom procesu. Naveli su da trening i terapiju umjetnošću mogu provoditi različiti stručnjaci (nastavnici hrvatskoga jezika, stranoga jezika, likovne, glazbene i tjelesno-zdravstvene kulture, učitelji i voditelji izvannastavnih aktivnosti, psiholozi, pedagozi i ostali.). Kada je o priči riječ, kao mogući primjer naveli smo motive grijeha, spoznaje, kajanja i opraštanja iz pripovijetke Jagode Truhelke Uskrsna zvona (prema Pintarić, 2004.) i niz drugih književnih djela kao dobre osnove za kreativni trening i neuro-lingvističku terapiju.

## ZAKLJUČAK

Sunčana Škrinjarić spisateljica je slikovita stila i maštovitih prikaza života i prirode. Njezina djela i stvaralaštvo, u etičkom i ekološkom smislu, predstavljaju vlastito preispitivanje i percepciju svijeta koji se živi (i piše) paralelno, koji se ne otvaraju do kraja u jednom vremenu, različito su inspirativni i trajno zanimljivi svim vremenima koje imamo na raspolaganju. Priča Plesna haljina žutog maslačka obiluje mnoštvom kvalitativnih i kvantitativnih obilježja koja dopuštaju sažimanja, strukturu u kojoj značenje nije tek dekodirano unutar jedne strukture, nego preneseno kako bi stvorilo drugu.

Koristeći neuro-lingvistički pristup i meta-model jezika priče, cilj ovoga rada bio je razviti kreativni trening osjetilne izoštrenosti usmjeren na razvoj skladnoga odnosa sa samim sobom i drugima. Riječ je o strukturalnom obrascu osjećaja ili "imperativnoj samoanalizi" koja omogućava individualizirane doživljaje/procjene/opise likova iz priče koji se na grupnoj razini razvijaju i eko-provjeravaju. Naglasak je na jeziku i specifičnim jezičnim obrascima, odnosima i interakcijama (kada, gdje i s kim), ponašanju (što činim), sposobnostima (kako to radim), uvjerenjima i vrijednosnim sustavima (zašto to činim) te identitetu (tko sam ja). U treningu osjetilne izoštrenosti sudjelovalo je 23 studenta.

Priča Plesna haljina žutog maslačka pokazala se kao važan komunikacijski i transformacijski čimbenik kreativne terapije. Rezultati eko-provjera pokazali su koliko je važno surađivati, imati mogućnost izbora, uvažavati različitosti i izbjegavati negativističke konotacije koje nas udaljavaju jedne od drugih. Iz jedne individualizirane pojmovne strukture (baze), kroz trening su se razvijala nova područja koja su se pojmovno i relacijski usmjeravala prema željenom cilju/ponašanju, kasnije prenesenom na druge ljude ili grupe (prijatelje, poznanike likove iz filma, kazališta, knjiga ili mašte) i eko-provjeravala u skladu s cjelokupnom osobnošću i okruženjem.

## LITERATURA

- Barath, A. i sur. (1996.), Korak po korak do oporavka. Zagreb: Tipex.
- Bošnjak, B. (1997.), Drugo lice škole. Zagreb: Alinea.
- Katalinić, P. i sur. (1991.), Hrvatski dječji pisci II. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Kazališna družina Jaglac, DND Ogulin: Plesna haljina žutog maslačka, snimak predstave.  
URL: [www.youtube.com/watch?v=m1HwPggu08g](http://www.youtube.com/watch?v=m1HwPggu08g).
- Kolić-Vehovec, S. (1998.), Edukacijska psihologija. Filozofski fakultet u Rijeci.
- McDermott, J., Jago W. (2007.), NLP učitelj - Cjelovit vodič za osobnu dobrobit i profesionalni uspjeh. Zagreb: M.E.P. d.o.o.  
NLP centar: URL: <http://www.nlpcentar.hr/praktic.htm>.
- Pintarić, A. (2004.), Kršćanski motivi u pripovijetki Uskrsna zvona Jagode Truhelke. Život i škola 11 (1), str. 7.-14.
- Schutz, P. i sur. (2003.), Teorija i praksa neuro-lingvističke psihoterapije (NLPt). Zagreb: Medicinska naklada.
- Wood, D. (1995.), Kako djeca misle i uče. Zagreb: Educa.

**Vesna Buljubašić - Kuzmanović\***

**Andrea Anić**

**Rahela Varga**

## **STORY AS A FORM OF CREATIVE TRAINING AND THERAPY: A NEUROLINGUISTIC APPROACH**

***Summary:** Using a neuro-linguistic approach and meta-model of Sunčana Škrinjarić's language, the aim of this paper was to develop a creative training of the sharpening of senses based on the story Plesna haljina žutog maslačka. The modeling process used in this paper refers to abstract modeling where the plant and animal behaviour patterns in the meta-centers of interest and activity, surpass the previously encountered ones. It is a structured pattern of feelings or an 'imperative self-analysis', which provides for individualized perceptions, evaluations and descriptions of characters from the story, which are mapped, developed and evaluated on the group level and in line with personality and total ecology. The stress is placed on interactions (when, where, and with whom), behaviour (what am I doing), abilities (how am I doing it), convictions and value systems (why am I doing it), and identity (who am I), as ethical implications of the total relationship ecology.*

*The eco-evaluation of the imperative self-analysis has indicated the importance of cooperation, availability of choice, finding alternative solutions, respecting differences and avoiding negative connotations which bring us further apart from each other. The results obtained indicate that a story as a form of creative training has a fulfilling effect and gives guidelines and directions that help us reach targets, overcome negative experiences, and make all necessary changes possible.*

**Key words:** meta-model of language, neuro-linguistic programming (NLP), imperative self-analysis, ethical implications, relationship ecology

---

\* Dr. sc. Vesna Buljubašić – Kuzmanović, asistentica, Filozofski fakultet, Osijek

Andrea Anić i Rahela Varga, studentice Pedagogije i engleskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku

Alma Škugor\*

## CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ U STUDIJSKOM PROGRAMU/KURIKULUMU UČITELJSKOG FAKULTETA U OSIJEKU

**Sažetak:** *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj postaje prioritet u procesu unaprjeđivanja odgoja i obrazovanja u kojemu su učitelji i odgojitelji ključni i nezaobilazni čimbenici. Iz toga je razloga opravdana implementacija sadržaja vezanih za održivi razvoj u studijske programe/kurikulume visokih učilišta.*

*U radu je analizirana zastupljenost neposrednih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u studijskim programima/kurikulumima Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. Rezultati kvantitativne i kvalitativne analize ukazuju da od ukupnoga broja svih kolegija na petogodišnjem učiteljskom studiju 145, njih 53 unutar programa implementira neposredne sadržaje cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj što je 36,55%, dok su isti na trogodišnjem predškolskom studiju implementirani u programe 28 kolegija od ukupno 46, što je 60,86%. Sadržaji studijskih programa/kurikuluma su kvalitetni, ali analiza odgovora studenata ukazuje kako su oni nedovoljno osviješteni u području održivoga razvoja i kako je nužna implementacija suvremenih metoda učenja i poučavanja te oblika rada u studijske programe preko kojih se posredno odgajaju i obrazuju predškolska djeca i učenici.*

**Ključne riječi:** *analiza programa, cjeloživotno učenje, održivi razvoj, studenti učiteljskoga i predškolskoga studija, studijski program/kurikulum*

### UVOD

Sedamdesetih godina 20-tog stoljeća javnosti postaje sve jasnija spoznaja kako industrijski i potrošački usmjerena civilizacija degradira prirodni okoliš u tolikim razmjerima, da to postaje prijjetnja čak i našem opstanku. Kao reakcija, u razvijenom dijelu svijeta nastaju pokreti „zelenih“ koji senzibiliziraju javnost, a zaštita okoliša i održivi razvoj postaju jedan od glavnih čimbenika demokratskih odnosa u društvu. Sve je jasnija spoznaja kako je potrebno rješavanje problema na globalnoj razini s ciljem iznalaženja zajedničkih i svima prihvatljivih rješenja. Na Konferenciji Ujedinjenih naroda o okolišu i razvoju, 1992. u Rio de Janeiru, donosi se Program održivog razvoja za 21. stoljeće-Agenda 21, koju je potpisalo 179 zemalja, a među njima i Republika Hrvatska. Prema tom dokumentu, koncept održivog razvoja kao temelj za program promjena zahtijeva sklad gospodarskoga razvoja i zaštite okoliša (Devernay, Garašić i

---

\* Alma Škugor, asistentica, Učiteljski fakultet u Osijeku



Vučić, 2001.). Iako ne postoji opće prihvaćena definicija održivoga razvoja, može se prihvatiti sljedeća Lestera Browna koja glasi: "Održivi razvoj je razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjice, a istodobno ne ugrožava mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe." (World Commission on Environment and Development (WCED), *Our Common Future*, 1987). Danas, promišljanje o održivom razvoju i na lokalnoj i na globalnoj razini, uz očuvanje prirodnoga okoliša, obuhvaća kvalitetu života te socijalne i ekonomske aspekte. Upravo je iz toga razloga velika uloga znanosti, koja treba utvrditi postojeće stanje, definirati potrebne promjene i ukazati na pravce djelovanja. Glavno oruđe za provedbu promjena je informiranje javnosti te obrazovanje svih ciljnih skupina, odnosno svih segmenata društva. Današnji i budući naraštaji osim spremnosti za ulaganje u znanje trebaju biti spremni korjenito izmijeniti svoj odnos i stav prema okolišu jer poznavanje samih činjenica ne mora nužno utjecati na oblikovanje stavova i sustava vrijednosti koji će rezultirati odgovarajućim ponašanjem i donošenjem odluka (Devernay, Garašić i Vučić, 2001.). Naglasak je na osposobljavanju pojedinca za samostalno učenje i snalaženje u dolaženju do potrebnih informacija kojima će se znati služiti u životu (Miljević-Ridički, Maleš i Rijavec, 2001.). Stoga se pred odgoj i obrazovanje stavlja izvanredno velika zadaća, a to je osposobiti mlade ljude za ulogu aktivnog građanina u društvu znanja, razvijajući im sposobnosti i vještine koje će im pomoći u suočavanju sa svim izazovima, nepoznicama, naslijeđenim i novonastalim problemima koje donosi 21. stoljeće. Mladim ljudima potrebna su relevantna znanja, razvijanje kritičkoga mišljenja i vještina vrjednovanja informacija te vještina demokratske rasprave u rješavanju problema, mirnoga rješavanja sukoba i spremnost za odgovorno donošenje odluka. Preduvjet je istoga uvažavanje cjelovitosti ljudskoga bića i poticanje njegovoga razvoja na kognitivnom, socijalnom, emotivnom i fizičkom području (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006.).

Obrazovanje za održivi razvoj ne može se odvojiti od pojma cjeloživotnoga učenja. Cjeloživotno se učenje definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. (Maravić, 2003.). Ideja cjeloživotnoga obrazovanja proizlazi iz pretpostavke da je čovjek najveće bogatstvo društva i da zato u njega treba ulagati. Cjeloživotno učenje nije više samo jedan vid obrazovanja i osposobljavanja već mora postati vodeće načelo u cjelokupnom kontekstu učenja. To je vizija koja mora pronaći svoju primjenu u sljedećem desetljeću. (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000.). Opće preporuke Memoranduma o cjeloživotnom učenju obuhvaćaju razvijanje novih temeljnih znanja i vještina, inovacije u učenju i poučavanju, vrijednosti obrazovanja, umrežavanje obrazovanja i savjetovanje. Iz toga proizlazi kako je temeljna odgovornost cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj vezana uz školu, uz profesiju učitelja i odgojitelja te njihovu stručnost i učinkovitost (Uzelac i Pejčić, 2003). Kao ključna dimenzija nameće se promišljanje i usmjerenost na sadržajne aspekte programa obrazovanja budućih učitelja i odgojitelja za održivi razvoj (Anđić, 2007.) koji su izuzetno važna komponenta u obrazovanju istih te u razvijanju njihovih kompetencija za održivi razvoj (Uzelac, 2007.). Naglasak je stavljen na posebnu

pozornost prilikom definiranja ciljeva, zadataka i sadržaja obrazovanja za održivi razvoj koji moraju biti u skladu sa zahtjevima održivosti okoliša i potrebama društva, zatim prilagodbu i fleksibilnost nastavnih metoda i postupaka u pravcu aktivne uloge sudionika procesa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj i umrežavanje kurikuluma (Uzelac i Pejčić, 2007.). Ako učitelji nauče implementirati pitanja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u kurikulum i koriste pedagoške strategije povezane s kvalitetom odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, tada će sljedeće generacije biti sposobne oblikovati više održivi svijet (Draft International implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005.-2014.), 2005.).

UN, a posebno UNESCO već se dugi niz godina bavi problematikom i provodi istraživanja vezana za sadržajne aspekte inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja učitelja u području očuvanja okoliša i održivoga razvoja. Razdoblje od 2005. do 2014. godine proglasili su desetljećem *Obrazovanja radi održivog razvoja*. Pojam održivi razvoj zadire u sva područja ljudskoga života i po tome je sveobuhvatan i apstraktan. Njemačka je komisija UNESCO-a predložila sljedećih deset tema za desetljeće obrazovanja za održivi razvoj: ponašanje konzumenata i održivo privređivanje, kulturalna mnogostrukost, zdravlje i kvaliteta života, opskrba vodom i energijom, rezervati biosfere-mjesta za učenje, gradovi svjetskoga naslijeđa-mjesta za učenje, održivi razvoj učenja u znanstvenom društvu, sudjelovanje građana i "good governance" (dobro upravljanje), smanjenje siromaštva putem održivih razvojnih projekata, pravednost među generacijama, ljudska prava i etička orijentacija (UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005.)

Prihvatanje ideje Europe kao društva znanja i promjene u europskom prostoru visokoga obrazovanja započete Bolonjskom deklaracijom dovele su do promjena u hrvatskom visokoškolskom obrazovnom sustavu koji se usklađuje sa sustavima obrazovanja u razvijenim zemljama (Krstović i Čepić, 2007.). U skladu s Bolonjskim procesom na Učiteljskom fakultetu u Osijeku provodi se integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni učiteljski studij za školskoga učitelja i trogodišnji stručni studij za odgojitelja predškolske djece. Akademske godine 2007./08. treća generacija studenata obrazuje se po Bolonjskom programu. Upravo iz razloga što se obrazovanje učitelja i odgojitelja smatra jednim od najučinkovitijih načina promicanja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj, u ovom je radu analiziran studijski program/kurikulum Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. S obzirom na to kako suvremeni koncept kurikuluma obuhvaća ciljeve učenja, sadržaje, sredstva, strategije i uvjete u kojima se ciljevi učenja mogu postići te provjeru stupnja njihova ostvarenja (Pastuović, 1999.; Bognar i Matijević, 2005.), analiza studijskog programa/kurikuluma u ovome radu odnosi se samo na jedan dio kurikuluma, a to su sadržaji učenja. Provedeno istraživanje koje se odnosi na analizu sadržaja studijskoga programa/kurikuluma Učiteljskoga fakulteta važno je jer daje uvid u kojoj su mjeri implementirani sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u isti, a preko kojih posredno odgajamo i obrazujemo predškolsku djecu i učenike. Važnost je i u tome što

je prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006.) jedna od zadaća škole osmišljavanje i unošenje sadržaja za ostvarivanje odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj.

## **METODA**

Cilj je istraživanja bio utvrditi zastupljenost neposrednih nastavnih sadržaja za održivi razvoj u nastavnome planu i programu Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. Primijenjena je metoda analize sadržaja. Analizom sadržaja nastavnoga plana i programa sveučilišnog petogodišnjeg studija za učitelje mlađe školske dobi i nastavnoga plana i programa trogodišnjega stručnog studija za odgojitelja predškolske djece utvrđena je kvantitativna i kvalitativna zastupljenost neposrednih sadržaja o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj prema unaprijed određenim kriterijima. Kriteriji su svi pojmovi u sadržaju kolegija koji se neposredno odnose na: demokraciju, mirovni odgoj, globalizaciju, ekologiju, opskrbu vodom i energijom, međugeneracijsku pravednost, ljudska prava, kulturnu mnogostrukost, gradove svjetskog naslijeđa (mjesto za učenje), lokalnu upravu, smanjenje siromaštva putem održivih razvojnih projekata, zdravlje i kvalitetu života. Isti su smjernice UNESCO-a za dekadu 2005.-2014. (UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005). Analizirana su 2 nastavna plana i 191 nastavni program kolegija Učiteljskoga fakulteta. Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji učiteljski studij ustrojen je kroz tri modula: Modul A - razvojni smjer, Modul B – smjer informatika, Modul C – smjer strani jezik (Modul C1 - engleski jezik i Modul C2 - njemački jezik). Analizom su obuhvaćeni svi obvezni kolegiji (56), izborni kolegiji iz svih modula (70) te slobodni izborni kolegiji (19) svih pet godina studija. Na trogodišnjem stručnom studiju za odgojitelja predškolske djece analizirani su obvezni kolegiji (38) i slobodni izborni kolegiji (8) sve tri godine studija. Osim analize sadržaja nastavnoga plana i programa provedena je anketa među studentima treće godine učiteljskoga i predškolskoga studija jer su upravo oni obuhvaćeni Bolonjskim procesom. U anketi je sudjelovalo 63 studenta 3. godine sveučilišnoga petogodišnjega učiteljskoga studija i 23 studenta 3. godine trogodišnjega stručnoga studija za odgojitelja predškolske djece.

## **REZULTATI I RASPRAVA**

Tražeci odgovor na pitanje koliko su sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj zastupljeni u obrazovanju budućih učitelja i odgojitelja, analizom je utvrđen broj neposrednih sadržaja istoga koji su implementirani u obveznim kolegijima, izbornim kolegijima iz modula A, B, C i slobodnim izbornim kolegijima.

**Tablica 1.**

Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programima obveznih kolegija učiteljskoga studija po godinama studija

GODINA STUDIJA	OBVEZNI KOLEGIJI		
	ukupan broj kolegija	kolegiji s neposrednim sadržajima održivoga razvoja	%
1.	17	5	29,41%
2.	11	4	36,36%
3.	11	5	45,45%
4.	8	2	25,00%
5.	9	5	55,56%
Ukupno	56	21	37,50%

Iz tablice 1. je vidljivo kako su neposredni sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj implementirani u 37,50% svih obveznih kolegija kroz pet godina učiteljskoga studija što je vrlo ohrabrujuće jer su ih svi studenti obvezni pohađati. To su neposredni sadržaji sljedećih kolegija: Pedagogija, Prirodoslovlje I i II, Geografija, Terenska nastava, Razvojna psihologija, Kineziologija, Stručno-pedagoška praksa I, II, III i IV, Metodika prirode i društva I i II, Metodika likovne kulture I i II, Ekologija, Etika učiteljskog poziva, Metodologija odgoja i obrazovanja i Pedagogija djece s posebnim potrebama.

**Tablica 2.**

Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programima izbornih kolegija iz Modula A, B, C, učiteljskoga studija po godinama studija

GODINA STUDIJA	IZBORNI KOLEGIJI IZ MODULA A, B, C		
	ukupan broj kolegija	kolegiji s neposrednim sadržajima održivoga razvoja	%
1.	10	4	40,00%
2.	17	7	41,18%
3.	15	7	46,67%
4.	13	6	46,15%
5.	15	2	13,33%
Ukupno	70	26	37,14%

Iz tablice 2. vidljivo je kako 37,14% svih izbornih kolegija iz Modula A, B, C kroz pet godina studija podupire cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Analizom su neposredni sadržaji istoga utvrđeni najviše u sljedećim kolegijima: Teorija kurikula, Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, Psihologija dječje igre, Školska higijena,

Istraživačka nastava prirode i društva, Primijenjena razvojna psihologija, Govorne vježbe engleskoga jezika, Govorne vježbe njemačkoga jezika.

**Tablica 3.**

Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programima slobodnih izbornih kolegija učiteljskoga studija po godinama studija

GODINA STUDIJA	SLOBODNI IZBORNI KOLEGIJI		
	ukupan broj kolegija	kolegiji s neposrednim sadržajima održivoga razvoja	%
1.	3	1	33,33%
2.	6	1	16,67%
3.	4	2	50,00%
4.	3	1	33,33%
5.	3	1	33,33%
Ukupno	19	6	31,58%

Rezultati tablice 3. pokazuju kako 31,58% svih slobodnih izbornih kolegija kroz pet godina učiteljskoga studija podupire neposredne sadržaje cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj kroz programe sljedećih kolegija: Roditeljstvo, Plivanje, Izviđači i škola, Nenasilna komunikacija, Posredovanje u sukobima u školi i Poznavanje biljaka i životinja.

Analizom studijskoga programa/kurikuluma sveučilišnoga petogodišnjeg učiteljskog studija utvrđeno je kako su neposredni sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj implementirani u programe 53 kolegija od ukupnoga broja svih kolegija svih pet godina studija kojih je 145 što čini 36,55%. Obvezni kolegiji (37,50%) i izborni kolegiji iz Modula A, B, C (37,14%) najviše implementiraju neposredne sadržaje održivoga razvoja što je izuzetno važno jer njih slušaju svi studenti bilo koji modul odabrali, a zatim slobodni izborni kolegiji (31,58%).

**Tablica 4.**

Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programima obveznih kolegija predškolskoga studija po godinama studija

GODINA STUDIJA	OBVEZNI KOLEGIJI		
	ukupan broj kolegija	kolegiji s neposrednim sadržajima održivoga razvoja	%
1.	13	6	46,15%
2.	15	8	53,33%
3.	10	9	90,00%
Ukupno	38	23	60,53%

Na stručnome trogodišnjem studiju predškolskoga odgoja neposredni sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj implementirani su u sadržaje 60,53% svih obveznih kolegija na sve tri godine studija (Tablica 4.). Analizom programa utvrđeno je kako su isti najzastupljeniji u sljedećim kolegijima: Opća pedagogija, Razvojna psihologija, Predškolska pedagogija I i II, Pedagoška komunikacija, Metodika predškolskoga odgoja II i IV, Obiteljska pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Zdravstveni odgoj, Metodika tjelesne i zdravstvene kulture I i II i Stručno-pedagoška praksa.

#### Tablica 5.

Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programima slobodnih izbornih kolegija predškolskoga studija po godinama studija

GODINA STUDIJA	SLOBODNI IZBORNI KOLEGIJI		
	ukupan broj kolegija	kolegiji s neposrednim sadržajima održivoga razvoja	%
1.	3	2	66,67%
2.	3	2	66,67%
3.	2	1	50,00%
Ukupno	8	5	62,50%

Iz rezultata tablice 5. vidljivo je kako slobodni izborni kolegiji ukupno sa 62,50% kroz sve tri godine studija podupiru cjeloživotno učenje za održivi razvoj putem neposrednih sadržaja sljedećih kolegija: Plivanje, Ekološki odgoj, Roditeljstvo, Dječji projekti i Dijete i igra.

Analizom je programa predškolskoga odgoja utvrđen ukupan broj svih kolegija 46, a u programima 28 kolegija pronađeni su neposredni sadržaji održivoga razvoja što čini čak 60,86%. Ovaj rezultat je značajno velik i ukazuje na činjenicu kako je program sveučilišnog trogodišnjeg studija predškolskoga odgoja sadržajno izuzetno kvalitetan

Istraživanje je osim analize studijskoga programa /kurikuluma obuhvaćalo i anketu za studente 3. godine petogodišnjega učiteljskog studija (N=63) i 3. godine trogodišnjega predškolskog studija (N=23) koji su obuhvaćeni Bolonjskim procesom. Studentima je postavljeno pitanje otvorenoga tipa da navedu kroz koje kolegije dobivaju najviše spoznaja o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj. Studenti učiteljskoga studija naveli su sljedeće kolegije: Prirodoslovlje 53,9%, Razvojna psihologija 20,6%, Pedagoška psihologija 17,4%, Metodika prirode i društva 11,1%, Izviđači i škola, Geografija i Didaktika 9,5%, Pedagogija 7,9%, sve ostale metodike 4,7%. Samo je 3,1% studenata prepoznalo sadržaje cjeloživotnoga učenja o održivom razvoju u kolegijima Nenasilna komunikacija i Kineziologija. 17,46% studenata smatra kako ni jedan kolegij ne podupire kroz svoje sadržaje cjeloživotno učenje za

održivi razvoj. Kolegiji kroz koje su studenti predškolskog studija dobili najviše spoznaja o cjeloživotnome učenju za održivi razvoj su sljedeći: Metodika predškolskog odgoja 43,4%, Obiteljska pedagogija 17,3%, Razvojna psihologija, Opća pedagogija i Predškolska pedagogija 8,6%. Čak 47,82% studenata navelo je kako kroz sadržaj ni jednoga kolegija nisu dobili spoznaje o cjeloživotnome učenju za održivi razvoj.

## ZAKLJUČAK

Novonastale globalne promjene na svim razinama pa tako i u odgoju i obrazovanju uključuju nove koncepcije poput cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Pomoću tih novih koncepcija nužno je osuvremeniti postojeći nastavni rad u vrtićima, školama i visokoškolskim ustanovama, uključujući pri tome i sve sudionike odgoja i obrazovanja s naglaskom na njihove ključne uloge. Obrazovanje učitelja i odgojitelja na dodiplomskoj razini smatra se najučinkovitijim načinom promicanja održivoga razvoja. Važna komponenta u obrazovanju istih i razvijanju njihovih kompetencija za održivi razvoj je usmjerenost prema sadržajnom aspektu studijskih programa. Iz toga je razloga u radu prikazana analiza plana i programa sveučilišnoga petogodišnjega studija za učitelje mlađe školske dobi i trogodišnjega stručnoga studija za odgojitelja predškolske djece na razini sadržaja kolegija koji u svom programu implementiraju cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rezultati istraživanja pokazuju kako je velik broj neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj implementiran unutar obveznih i slobodnih izbornih kolegija (60,86%) sveučilišnoga trogodišnjega studija predškolskoga odgoja dok je na petogodišnjem učiteljskom studiju taj postotak manji (36,55%). Utvrđeno je kako je program predškolskoga studija/kurikulum sadržajno vrlo kvalitetan i nudi velike mogućnosti studentima za razvijanje kompetencija u ovom području. Međutim, analizirajući odgovore studenata predškolskoga studija utvrđeno je kako njih značajno velik broj, čak 47,82%, smatra kako ni jedan kolegiji kroz svoje sadržaje ne podupire cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Na učiteljskom studiju to je navelo 17,46% studenata. Ovaj rezultat ukazuje na raskorak između zastupljenosti sadržaja i upućenosti studenata u iste. Iako su sadržaji cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj prisutni u programima, iz odgovora studenata jasno je kako nisu osviješteni na koja se sve područja održivi razvoj odnosi, a isto tako važan je i način na koji se isti posreduju, što nije obuhvaćeno ovim istraživanjem. Očito je kako su sadržaji studijskih programa/kurikuluma revidirani i usklađeni s novim zahtjevima društva koji su stavljeni pred odgoj i obrazovanje budućih učitelja i odgojitelja i koji im omogućuju stjecanje novih kompetencija koje su u skladu s potrebama društva. Osim novih sadržaja u programe je nužno implementirati suvremene metode učenja i poučavanja, oblike rada, suradničke odnose, iskustveno učenje i učenje otkrivanjem te tako senzibilizirati i osposobiti buduće učitelje i odgojitelje preko kojih se posredno odgajaju i obrazuju predškolska djeca i učenici.

**LITERATURA**

- Andić, D. (2007.), Sadržajni aspekti odgoja i obrazovanja za okoliš – dio koncepcije cjeloživotnoga učenja. U: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 2. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 12.-19.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005.), Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- Devernay, B., Garašić, D., Vučić, V. (2001.), Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj: priručnik za nastavnike i odgajatelje. Zagreb: Društvo za unapređivanje odgoja i obrazovanja.
- Krstović, J., Čepić, R. (2007.), Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. U: Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Grafika, 83.-91.
- Maravić, J. (2003.), Cjeloživotno učenje. U: CARNet časopis. br.17, god. III. Zagreb: Edupoint. <http://www.carnet.hr/casopis/17/clanci/5> 11.1.2008.
- Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000.), Europska komisija Bruxelles, <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf> 5.12.2007.
- Miljević-Ridički, R., Maleš, D., Rijavec, M. (2001.), Odgoj za razvoj. Zagreb: Alinea.
- Nastavni plan i program Integriranog preddiplomskog i diplomskog petogodišnjeg sveučilišnog studija za školskog učitelja/učiteljicu (2005.), Osijek: Visoka učiteljska škola.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nastavni plan i program Trogodišnjeg stručnog studija za odgojitelja predškolske djece (2005.), Osijek: Visoka učiteljska škola.
- Pastuović, N. (1999.), Edukologija. Zagreb: Znamen.
- UNESCO (2005.), UN Decade of Education for Sustainable Development. Resolution of the 65th General Meeting of the German Commission for UNESCO, Bonn, <http://www.unesco.de/reshv65-2.html?&L=1>
- UNESCO (2005). Draft International implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Report by the Director-General on the United Nations decade of Educational for Sustainable Development: International Implementation Scheme, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2003.), Pristupi i tendencije odgoja i obrazovanja za okoliš: poseban osvrt na učitelje. Napredak 144, 3, 328.-338.
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2007.), Kompetencije i kompetentnost učitelja u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U: Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Grafika, 147.-155.
- Uzelac, V., (2007.), Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi. U: Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, svezak 1. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 452.-466.
- World Commission on Environment and Development (1987.), Our Common Future, Oxford, p. 43 [http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit\\_hr/grundkurs\\_1.htm#gk1](http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_hr/grundkurs_1.htm#gk1)



Alma Škugor\*

## LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEACHING PROGRAMS/CURRICULA AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN OSIJEK

**Summary:** *Lifelong learning for sustainable development is increasingly becoming a priority in the process of improving training and education in which the unavoidable key factors are teachers and educators. That is the reason that justifies the implementation of contents related to sustainable development within teaching programs/curricula of universities.*

*The aim of this paper is to establish whether the teaching programs/curricula of the Faculty of Teacher Education in Osijek contain direct contents of lifelong learning for a sustainable development. The results of a quantitative and qualitative analysis show that 53 of a total number of 145 courses within the five-year class teacher studies, or 36.55% contain and implement direct contents of lifelong learning for a sustainable development, while the programs of the three-year pre-school studies implement the same contents in 28 out of 46 courses, which is 60.86%. The contents of the teaching programs/curricula is of high quality, however the analysis of the students' answers shows their insufficient awareness regarding sustainable development. Hence it is necessary to implement contemporary learning and teaching methods in university teaching programs, since it is indirectly through those programs that pre-school children and pupils are being educated.*

**Key words:** *analysis of programs, lifelong learning, sustainable development, students of teacher studies and pre-school studies, teaching programs/curricula*

---

\* Alma Škugor, asistentica, Učiteljski fakultet u Osijeku

UDK 371.13

Stručni članak

Članak primljen: 19. ožujka 2008.

**Mirela Skelac\***

## RAZVOJNO-INTEGRATIVNA SUPERVIZIJA U ŠKOLI

**Sažetak:** *Razvojno-integrativna supervizija neophodna je u profesionalnom razvoju učitelja. Ona omogućuje kontinuirani osobni i profesionalni razvoj učitelja i produbljuje razumijevanje odnosa među ljudima, prije svega odnosa s učenicima i roditeljima. Ona olakšava prepoznavanje uzroka nastanka problema te omogućava poduzimanje kvalitetnijih intervencija. Kontinuirani supervizijski rad pomaže smanjivanju profesionalnoga stresa, koji je kod učitelja čest zbog složenosti i težine problema i nedovoljnih mogućnosti njihova rješavanja. Učitelji u superviziji, učeći iz svoga neposrednoga iskustva, bolje razumiju odgojno-obrazovnu problematiku i osnažuju se za aktivno traženje konstruktivnih rješenja te tako pridonose kvaliteti odgoja i obrazovanja.*

**Ključne riječi:** *stručno usavršavanje, supervizija, rješavanje problema, refleksija*

### O SUPERVIZIJI

**Supervizija** se kao metoda usvajanja profesionalnih znanja i profesionalnoga razvoja javila u području socijalnoga rada u Sjedinjenim Američkim Državama potkraj 19. stoljeća. Ideje supervizije u socijalnom radu u Hrvatskoj spominju se 1977. godine, a prvi supervizori škole tako zvane Integrativne supervizije osnivaju 1998. godine Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj, a potom supervizori iz psihosocijalnoga područja završavaju edukaciju 2003. godine.

U okviru programa Phare 2005, Europska komisija je Agenciji za odgoj i obrazovanje odobrila financiranje za provedbu projekta: Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju u Agenciji za odgoj i obrazovanje u koji je uključeno stručno osposobljavanje 15 savjetnika. Cilj projekta je uvođenje integrativne supervizije u obrazovni sustav. Supervizija se u tome smislu odnosi na suradnju i profesionalnu podršku odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima u razvoju stručne i osobne kompetentnosti.

**Razvojno-integrativna supervizija** je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućega praktičara. To je kreativni prostor u kojemu stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjeća i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije

---

\* Mirela Skelac, prof., viša savjetnica, Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek

supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba. (Ajduković i Cajvert, 2004.).

Iskustva uvođenja supervizije u sustav odgoja i obrazovanja vrlo su različita u europskim zemljama. Razmjenom iskustava među supervizorima uočeno je da su veći problemi tamo gdje supervizori dolaze iz područja psihologije i psihoterapije, no nedovoljno educirani ili needucirani iz područja supervizije kao moderne metode razvoja stručne kompetentnosti u sustavu odgoja i obrazovanja. Velika je prednost supervizora, ako ima iskustvo u sustavu odgoja i obrazovanja i općenito širi pedagoško-sociološki pristup i znanje. Empirijske studije prije više od četrdeset godina upozorile su da problemi u odgojno-obrazovnome procesu potječu iz učiteljeva pomanjkanja znanja i spretnosti vođenja razreda. (Z. Bokulić, 2002.)

Zahtjevan rad s učenicima zbog različitih odgojnih stilova, vremena u kojem živimo i uvođenju promjena u odgoju i obrazovani sustav (HNOS, vanjsko vrjednovanje) iziskuje od učitelja velike napore koji često dovode do profesionalnog stresa, narušenih međuljudskih odnosa te se pomoću supervizije ti odnosi mogu pojašnjavati i poboljšavati, što je preduvjet za podizanje kvalitete rada u školi.

## UVOĐENJE RAZVOJNO- INTEGRATIVNE SUPERVIZIJE U ŠKOLU

Iskustva s četrnaest voditeljica županijskih vijeća učitelja razredne nastave u jednoj skupini i s dvanaest učitelja i stručnih suradnika iz OŠ «August Cesarec», Špišić Bukovica, pokazuju da su učitelji i stručni suradnici prepoznali potrebu za kontinuiranim **stručnim usavršavanjem**, da im je važno vježbanje komunikacije koje omogućuje otvorenu i nesmetanu komunikaciju između pojedinca i skupine unutar škole te da žele **naučiti rješavati probleme** upotrebljavajući različite strategije u cilju rješavanja i raščlanjivanja problema i donošenja odluka.

*Cilj* je rada sa supervizijskim skupinama različitim metodama i tehnikama, posebno **refleksijom**, prorađivanjem osobnih iskustava fokusirati se na učenje i poučavanje, komunikaciju i odnose, te unaprijediti profesionalni rad u budućnosti.

Radom u supervizijskoj skupini važno je učitelje potaknuti da svojim pristupom nastavi omogućiti učenicima višu razinu znanja, pruže podršku učenicima, posebno učenicima s posebnim potrebama, razvijaju svoju ulogu razrednika, komunikacijske i socijalne vještine, osobne i profesionalne resurse, smanje osjećaj profesionalne osamljenosti, osvijeste svoje „slijepe pjege“ u svom osobnom i profesionalnom djelovanju, prerade jaka psihička opterećenja na poslu i rade na dinamici unutar tima.

Razvojno-integrativna supervizija omogućuje razvoj profesionalne kompetentnosti stručnjaka (učitelja) te integrira teoriju i praktično djelovanje u konkretnom okruženju i pruža podršku, a posredno osigurava kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa. Metode i tehnike koje primjenjujem u radu sa supervizijskim skupinama su sljedeće: refleksija, mini predavanja, grupna dinamika, sociodrama, prezentacija slučajeva, modeliranje, crtanje, metode kreativnoga mišljenja, izlet mašte, nedovršene priče i razvoj scenarija, osvješćivanje ozračja u radu uporabom gline ili

plastelina, igranje uloga, imitacija, oluja ideja, procedure, prisilne veze, značajna pitanja i rastavljanje pitanja na dijelove.

Za supervizijsku skupinu kao kontinuirani oblik stručnoga usavršavanja predviđeno je deset susreta tijekom školske godine. Svaki susret traje četiri školska sata. U jednom dijelu susreta učitelji jačaju svoje osobne, a u drugom dijelu profesionalne kompetencije.

Samo uključivanje u supervizijsku skupinu dobrovoljno je i u supervizijskom odnosu svi sudionici imaju svoje odgovornosti. Sam cilj jest razvoj supervizanta kao stručnjaka i osobe te je stoga supervizor odgovoran samo za taj proces. Svatko je odgovoran sam za sebe i svoje djelovanje. Tijekom rada u supervizijskoj skupini važno je brinuti o zakonskoj odgovornosti, etičkim kodeksima, odgovornosti prema školi i samome sebi. Supervizanti u integrativno-razvojnoj superviziji sudjeluju u izradi kurikulumu i dinamici održavanja susreta osvještavajući svoje osobne i profesionalne resurse i potencijale.

Tijekom rada u supervizijskoj skupini važno je postići da supervizanti budu što opušteniji, iznose što više ideja, imaju neobične prijedloge koje mogu povezati s idejama ostalih članova, da ne komentiraju, ne kritiziraju niti vrjednuju ideje drugih. Kako su supervizijske skupine zatvorene, kada se stekne povjerenje među supervizantima moguće je na dubljim razinama prorađivati teme iz školske prakse i svakodnevice.

Najčešća metoda rada sa supervizantima jest refleksija. Učitelji i stručni suradnici spremni su reflektirati o svom načinu planiranja, izvođenju nastavnoga procesa, vrjednovanju postignuća učenika, odnosu s učenicima i njihovim roditeljima. Posebnu važnost pridaju odnosu s kolegama u školi.

## PRIMJER IZ SUPERVIZIJSKE PRAKSE

Jedan od primjera jest refleksija na planiranu nastavnu jedinicu iz Hrvatskoga jezika - *pisanu vježbu «Markova priča»*<sup>1</sup>. Učiteljice su se pripremile za sat prema svom nahođenju i održale sat(e). U supervizijskoj skupini reflektirale su, oslanjajući se na svoja znanja i vještine, u kojoj su mjeri učenici razumjeli postavljeni zadatak, kako su reagirali i jesu li reagirali onako kako su očekivale. Radeći u manjim skupinama izmijenile su iskustva i nudile mišljanja treba li i kako poboljšati izvedbu nastavne jedinice. Osim same izvedbe nastavnoga sata učiteljice su reflektirale i o vrjednovanju pisanoga uratka.

*U uvodnome dijelu* susreta učiteljice su istakle svoje zadovoljstvo radom u supervizijskoj skupini. Posebno ih veseli dobra radna atmosfera, mogu se uspoređivati i svaki puta naučiti nešto novo.

Kako su imale za zadaću odraditi sa svojim učenicima *pisanu vježbu «Markova priča»*, istakle su vrlo pozitivne primjere, prije svega odnosa djece i roditelja, a zatim kreativnost i maštu učenika pri pisanju sastavka. *Pristup obradbi teksta* (naglasak na

<sup>1</sup> Grupa autora: **Mi poznajemo i živimo svoja prava**. Priručnik za odgoj i obrazovanje o pravima djeteta u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb, 2000.

odgojnim vrijednostima, odnosima u obitelji, strahu od neuspjeha, razumijevanju pročitana, dramatizacije teksta) i *motivaciji za pismenu vježbu bio je različit* (dovrši priču, prepričaj priču iz uloge Marka, majke, oca, policajca, učiteljice, sažeto prepričaj priču i dovrši, i sl.). Zanimljivo je i vrijeme u kojem je zadaća realizirana. Dvije su učiteljice to napravile u jednom satu, dvjema učiteljicama bila su potrebna tri sata, a ostale su radile u dvosatima.

*Refleksija na rad* - u trojkama su analizirale što su radile sa svojim učenicima i što su dobile kao rezultat (samostalno stvaranje priče; maštovite, kreativne pisane radove; stvaralačko prepričavanje; stanje obiteljskih vrijednosti; način odgoja; uvid u izražajne sposobnosti učenika; primjenu gramatičko-pravopisnih znanja u pisanju; sposobnost sažetoga izražavanja; urednost; elemente kompozicije u pisanome uratku; samostalnost u pisanju teksta; logičku povezanost teksta; stilizaciju rečenica).

Na pitanje što su vrjednovala i ocjenjivale istakle su sljedeće:

- da je potrebno imati razrađene kriterije
- da je potrebno napraviti detaljnu analizu
- važnost bogatstva pisanoga izričaja (slikovitost, kreativnost, stil...)
- uvažavanje i primjenu kompozicije
- gramatičku i pravopisnu točnost
- urednost i rukopis

Kroz mini lekciju upoznale su jedan od mogućih načina vrjednovanja pisanoga uratka pri standardnoj metodi gdje *konačna ocjena* mora uključiti vrjednovanje svih elemenata/kriterija, kao na primjer najveća ukupna vrijednost pisanoga uratka može iznositi 16 bodova, a razrađuje se po elementima. Analizirale smo i *najčešće subjektivne čimbenike ocjenjivanja*: shvaćanje važnosti pojedinih dijelova nastavnih sadržaja, simpatiju ili antipatiju prema učeniku, trenutačno raspoloženje nastavnika (zamor, zdravstveno stanje, osobne i obiteljske brige, odnos učenika prema nastavniku), sugestivno djelovanje ostalih ocjena, osjetljivost u razlikovanju ocjena i disciplinsku ocjenu.

## IZ EVALUACIJE SUSRETA

Na kraju susreta supervizanti ispunjavaju evaluacijski listić u kojem iznose svoja razmišljanja o susretu i o svome učenju. Od predloženih deset teza izdvajam tri najzanimljivije te mišljenja supervizanata s trećega susreta.

*Najviše mi se sviđjelo*: kreativno mišljenje, sloboda i raznovrsnost ideja, radna klima, dobra pripremljenost voditeljice, izmjena mini lekcija i aktivnosti učitelja, demonstracija kreativne tehnike tema susreta, vrjednovanje pisanoga jezičnoga izražavanja, uočavanje sličnosti u razmišljanju i vrjednovanju.

*Razlog zašto mi se sviđjelo*: zbog primjenjivosti; zato što konstruktivno razmjenjujemo mišljenja; opuštena atmosfera; zato što volim raditi na takav način; sve vrijeme je dobro planirano; osjećam se opušteno; bilo je zanimljivo, korisno i

primjenjivo; zato što o tome malo govorimo i malo primjenjujemo u praksi; što je zahtjevno, traži puno truda i znanja; aktualno, potrebno za većinu učitelja; koliko god da smo kreativni uvijek težimo k tome sve više i više; različita mišljenja kolegica i zajednički stav o potrebi jasne razrade kriterija vrjednovanja; svi smo na istom tragu;

*Najkorisnija stvar koju sam naučila:* vrjednovanje eseja; rješavanje problema kroz timsko učenje; kvalitetniji pristup ocjenjivanju eseja; mišljenja i viđenja polaznica o vrednovanju pisanoga jezičnoga izražavanja; čula načine vrjednovanja pismenih radova kako to čine kolegice; određivanje kriterija u vrjednovanju sastavaka; potvrdila sam neka svoja promišljanja; različite kriterije ocjenjivanja.

## ZAKLJUČAK

Poseban doprinos uvođenja razvojno-integrativne supervizije u odgojno-obrazovni sustav jest u poticanju učitelja na refleksiju o svome radu i odnosima. Radom u supervizijskoj skupini oni mogu prepoznati kvalitetu svoga rada, izmjenjivati iskustva, promišljati o idejama drugih supervizanata, uvažavati stavove drugih i iznositi svoja mišljenja, donositi odluke, razvijati kretivnost i komunikacijske vještine, utjecati na razvoj dinamike grupe i poticati suradničke odnose.

Stručno usavršavanje učitelja, posebno kada se radi o učiteljima koji se dobrovoljno uključuju u proces razvojno-integrativne supervizije, dokazuje da su potrebe učitelja za kontinuiranim radom na njihovim osobnim i profesionalnim kompetencijama nužne u promicanju ideje o društvu znanja i cjeloživotnom učenju. Razvoj osobnih vještina učitelja nužno je povezan s promicanjem kvalitete odgojno-obrazovnog sustava.

## LITERATURA

- Ajduković, M. i Hudina, B. (1996.), Značaj učinkovite komunikacije u radu pomagača. Stres, trauma, oporavak, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć, .
- Bokulić, Z. (2003.), Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav. Zbornik radova, Zagreb: HPKZ.
- Bokulić, Z. (2002.), Supervizija – put uspješnoj praksi u razredu. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu.
- Cajvert, L. (2001.), Kretivni prostor terapeuta. Sarajevo: «Svjetlost».
- Glasser, W. (2000.), Teorija izbora. Zagreb: Alinea.
- Goleman, D.(2007.), Emocionalna inteligencija. Zagreb:Mozaik knjiga.
- Juul, J. (1996.), Vaše kompetentno dijete. Zagreb: Educa.
- Nastavni plan i program (2006.), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa: Zagreb.
- Pregrad, J. (2007.), Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. Ljetopis socijalnog rada.
- Srića, V. (1977.), Kako postati pun ideja. Zagreb: M.E.P. CONSULT.
- Supervizija u psihosocijalnom radu (2004.), Društvo za psihološku pomoć: Zagreb.
- [www.azoo.hr](http://www.azoo.hr)

**Mirela Skelac\***

## **DEVELOPMENTAL AND INTEGRATIVE SUPERVISION IN SCHOOL**

***Summary:** Developmental and integrative supervision is necessary for the professional development of teachers. It provides continuous personal and professional development of teachers and improves the understanding among people, especially the communication of teachers with students and parents. Supervision gives better insight into the cause of a problem, thus making appropriate intervention possible. Continuous supervisory work helps in decreasing stress at work, which is frequent with teachers due to the complexity and nature of their problems and insufficient means of their solution. In supervision, learning from their own experience, teachers understand educational problems better. They become more competent for problem-solving, thus contributing to the quality of education.*

***Key words:** teacher training, supervision, problem-solving, reflection*

---

\* Mirela Skelac, prof., viša savjetnica, Agencija za odgoj i obrazovanje, Podružnica Osijek

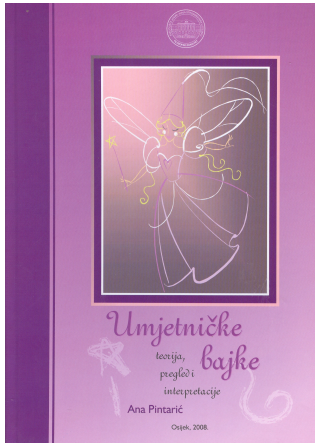
**PRIKAZI**

**REVIEWS**





**"UMJETNIČKE BAJKE – TEORIJA, PREGLED I INTERPRETACIJE",  
Ane Pintarić, Filozofski fakultet, Osijek, 2008.**



Knjiga Ane Pintarić **Umjetničke bajke - teorija pregled i interpretacije** načelno je trodijelna. Prvi dio čini *Uvod* kojim autorica teorijski promišlja najvažnije poetičke odlike najpopularnijega proznog žanra u dječjoj književnosti. Njime propituje i određuje pojam bajke, naglašava razliku između usmene i pisane bajke - uočavajući terminsku neodređenost («klasična bajka» i «autorska bajka», «narodna i umjetnička bajka») i potom teorijski interpretira najvažnije stilske, sadržajne i strukturne elemente bajke. Navodi bogat spektar tema i motiva koji žive, u raznim kulturama i vremenima, u nizu inačica. Ovaj, prvi dio knjige iznimno je vrijedan, u nacionalnim okvirima prvi je takve vrste i takva pristupa te bi se mogao nasloviti i kao *Poetika bajke*.

Drugi dio predstavlja svjetske klasike pisane (umjetničke, autorske) bajke. U dijakronijskom slijedu od

preko dva stoljeća, počevši od Perraultove zbirke, autorica izdvaja najvažnije predstavnike u svjetskim, točnije europskim okvirima, a kriterij joj je dosadašnja opća recepcijska valorizacija te stilska posebnost predstavljenih pisaca. Autorica se, dakle, u prezentiranju europskih klasika bajke opredijelila za načelo reprezentativnosti čime djelo ostvaruje svoju primijenjenu svrhu.

Treći dio predstavlja nacionalnu pisanu bajku i autorica ga dijeli na tri poglavlja. U prvom, *Počeci hrvatske bajke*, autorica portretira hrvatske pisce koji su gradili svijet bajke – od Šenoe, preko Ivane Brlić-Mažuranić, do Cvrtile. Drugo poglavlje - domišljato i originalno sročeno kao *Bajka o hrvatskoj bajci* - predstavlja suvremene dječje pisce koji svoj diskurs dijelom izvode iz usmenoknjiževne bajkovne matrice ali je stilskim i strukturnim zamislama uvelike nadilaze; između više predstavnika autorica s pravom osobito mjesto namjenjuje Anti Gardašu.

U trećem poglavlju *Prema novom tisućljeću* autorica ukratko predstavlja najvažnije bajkovne naslove suvremene dječje književnosti i ukazuje na moguće nove putove te književne vrste, osobito s obzirom na raznolike interferencijske preplete s fantastičnom pričom i stvarnom zbiljom.

Sav ovaj pregled temelji se na preko 200 predstavljenih naslova bajki. Nakon svakoga dijela i poglavlja autorica navodi relevantnu literaturu, te

i time naglašava uporabnu namjenu djela, a izbor iz te literature - preko 80 prikaza, članaka i monografija - donosi na kraju svoga rukopisa.

Knjiga *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije* plod je višegodišnjega autoričinog bavljenja bajkom: godine 1999. objavila je djelo sličnoga naslova, *Bajke, Pregled i interpretacije*, koje se djelo može smatrati svojevrsnim uvodom, točnije, najavom nove knjige; k tome, nizom članaka u periodicima i znanstvenim skupovima autorica je potvrdila svoju znanstvenu zaokupljenost fenomenom bajke ali isto tako i stručnu kompetentnost.

Na temelju rečenoga zaključujemo: *Umjetničke bajke – teorija, pregled i interpretacije* Ane Pintarić predstavljaju sveobuhvatan pristup bajci u dječjoj književnosti. Uvod u teorijska pitanja bajke prvi je a ujedno prijeko potreban pokušaj da se bajkovni diskurs u dječjoj književnosti cjelovito predstavi, osmisli i vrjednuje. Naime, dosad je u nacionalnim okvirima bajka interpretirana poglavito s gledišta osnovnoškolske prakse (Težak) ili pak je tek predstavljena nizom vrijednih antologija.

U ovoj knjizi bajka se promatra kao cjelovita umjetnička struktura. akon teorijskog okvira autorica najprije

interpretira najpoznatije svjetske primjere bajki a onda nacionalne, pronalazeći u objema samostalne vrijednosti, ali i poveznice. Upravo takav zamišljaj koncepcije knjige: teorijski uvod-svjetski kontekst-nacionalne vrijednosti logičan je i opravdan.

Povijesno-kronološki pristup autorica razlaže analitičko-interpretacijskom metodom, a možebitni suhoparni znanstveni diskurs obogaćuje mjestimičnim lirskim pasažima. To opravdava nakanu rukopisa, naime djelo je namijenjeno studentima dječje književnosti i nastavnicima u njihovoj svakodnevnoj radnoj praksi. Iskaz autoričin je jednostavan, logičan, pregledan i metodički sustavan. Važno je u tom smislu istaknuti kako je autorica voditeljica kolegija Metodika nastave hrvatskoga jezika i kolegija Dječja književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Nakon iznijetog zaključiti nam je da je znanost o dječjoj književnosti obogaćena reprezentativnim djelom koja je na primjeren i znanstveni i stilski način usustavilo spoznaje o dominantnoj vrsti dječje književnosti, i koje će svakako imati svoju primijenjenu funkciju u školskoj praksi.

**Stjepan Hranjec**

**PLAMEN KOJI GRIJE PRSTE I SRCE,  
Sabine Koželj Horvat, *Plamičak traži ognjište*, Izvori, Zagreb, 2001.**



Tekstovi koji su u suprotnosti s onim što smo u svijetu navikli promatrati kao činjenično zbivanje, zvali ih bajkama ili fantastičnim pričama, prisutni su i dobrodošli na početku trećega tisućljeća – novoga, modernoga vremena. Sabina Koželj Horvat (1972) piše upravo takve tekstove – bajke, slikovnice, fantastično-bajkovito-realistične romane i kratke priče za djecu i odrasle. Objavljuje na slovenskom, hrvatskom i engleskom.

*Plamičak traži ognjište* (2001) prvi je dio trilogije o Plamičku, preveden na hrvatski jezik, poslije kojeg slijede *Plamičak i noćna svjetiljka* i *Plamičak i dnevnik djeda Mohora*, koji su na slovenskom jeziku (*Ogenjček in noćna lučka*, 2001., Mohorjeva Družba Celje, *Ogenjček in skriti dnevnik dedka Mohorja*, 2002., Mohorjeva Družba Celje).

Plamičk se rađa od munje, u šumi, „...jedne olujne jesenje noći...; ...sjevnulo je, prasnulo, pomalo se

*zadimilo i tada – stvorio se kao niotkuda...*“ U potrazi za ognjištem, zaljubljuje se u svoju željenu vatrenu družicu, no prije negoli je dobije, mora ugrijati srce jednoga čovjeka i kuću pretvoriti u dom. Da je riječ o bajci potvrđuje apstrahiranost vremena i mjesta. Plamičak dolazi iz fantastičnog, onozemaljskog svijeta. Odatle se pojavljuju i bića njegove vrste: Plamena djevojka, njen Oganjotac, djed Mohor, ali i ljudi koji Plamička ne mogu vidjeti kao biće nego samo kao žar vatre, kako ga vidi i obitelj Novak. Prepoznaje se i dobro nam poznata formula zadavanja zadataka i njegovog rješavanja – Plamičku je zadatak sebi pronaći ognjište. Upravo ta potraga i ispunjavanje uvjeta s nizom prepreka čine temeljna događanja uporišta i ove bajke. Poetička obilježja bajke vidljiva su i na tematsko-motivskoj razini te polarizacijom dobra i zla. Likovi, odnosno protagonisti bajke su prepušteni redovito mašti čitatelja koji ih sami oblikuju i doraduju, a budući da su u *Plamičku* prisutne i slike (ilustracije potpisuje Milanka Fabjančić) taj posao je olakšan.

*Plamičak traži ognjište* priča o ljudskoj oholosti, unutrašnjoj vatri, toplini u srcu, sposobnosti primanja i pružanja ljubavi. Autorica baštini tradiciju, u koju spretno upisuje suvremenost i nameće duhovnu zaokupljenost *plamenom vatrom* ljubavi i mira.

**Dragica Dragun**



## NAPUTAK SURADNICIMA

Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja ŽIVOT I ŠKOLA izdaju Filozofski fakultet Osijek i Učiteljski fakultet Osijek. Časopis izlazi dva puta godišnje, a objavljuje prethodno neobjavljene znanstvene radove, stručne radove i prikaze. Radovi se kategoriziraju po UDK sustavu i recenziraju: znanstvene radove recenziraju dva neovisna recenzenta, a stručne i ostale jedan recenzent.

### KATEGORIJE RADOVA

Radovi se kategoriziraju u znanstvene, stručne i ostale radove.

Kategorije znanstvenih radova: izvorni znanstveni rad, pregledni rad i prethodno priopćenje.

Kategoriju radova mogu predložiti autor i recenzenti, a konačnu odluku donosi uredništvo.

JEZIK na kojemu se objavljuju radovi jest hrvatski.

Naslov, sažetci i ključne riječi prevode se na engleski ili njemački jezik.

Radovi stranih autora mogu se objaviti na stranom jeziku, a sažetak i ključne riječi se prevode na hrvatski jezik.

Radovi stranih autora mogu se objaviti i dvojezično.

RADOVI PREDLOŽENI ZA OBJAVLJIVANJE moraju zadovoljiti sljedeće:

1. Rukopis ne smije biti već objavljen ili u tom cilju upućen drugom časopisu;
2. Naslov mora biti koncizan i istovremeno informativan;
3. U lijevom kutu naslovne stranice rukopisa treba stajati ime i prezime autora, zvanje, te naziv i adresa ustanove u kojoj radi;
4. Sažetak je obavezan na hrvatskom i jednom od svjetskih jezika (do pola kartice);
5. Bilješke se pišu na dnu stranice, a literatura na kraju članka.

Rukopisi se predaju u dva primjerka, i na CD-u, pisani u Wordu, font Times New Roman, vel. slova 13, do 10 autorskih kartica.

ODLUKU O OBJAVLJIVANJU donosi Uredništvo, koje nije dužno obrazlagati svoju odluku.

Rukopisi se ne vraćaju.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

*Život i škola*, journal for education theory and practice, is published jointly by the Faculty of Philosophy and Faculty of Teacher Education in Osijek. The journal is published twice a year, bringing original research papers, expert papers, and state-of-the-art articles. Papers are categorized using the UDK system. Original research papers are refereed by two independent referees, and other types of papers by only one referee.

### CATEGORIZATION

Papers are classified as research papers, expert papers, and others.

The sub-categories of research papers are: original research paper, state-of-the-art article, and preliminary report.

The category is proposed by authors and referees, and the final decision is made by the editorial board.

### LANGUAGES

Papers are published in Croatian. Title, abstract and key words should be translated into English or German. Authors from abroad may publish their papers in a foreign language, and the summary and key words are then provided in Croatian. Such papers may also be published in both languages.

CONTRIBUTIONS RECOMMENDED FOR PUBLISHING need to meet the following criteria:

1. The paper should not have been published or sent for publication to another journal;
2. The title needs to be concise and informative;
3. The name of the author, institution and address should be placed in the left upper corner;
4. Abstracts are provided in Croatian and a foreign language (up to 900 characters with spaces).
5. Use footnotes, not endnotes. References are provided at the end of the paper.

Manuscripts are sent in two hard copies and on a CD, written in Word, Times New Roman font 13 pt., and should not exceed 10 pages (18000 characters with spaces).

The decision on the publication is made by the editorial board, who do not need to justify their decision.

Manuscripts are not returned.