

# chs



ISSN 2490-3604(print)  
ISSN 2490-3647(online)

Godina VIII • Broj 1 (22) • April 2023. god.

društvene i humanističke studije

## ČASOPIS FILOZOFSKOG FAKULTETA U TUZLI





## **DHS - DRUŠTVENE I HUMANISTIČKE STUDIJE**

Časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli

### **Izdavač:**

Univerzitet u Tuzli  
Filozofski fakultet  
Tihomila Markovića 1  
75000 Tuzla, BiH

### **Glavni i odgovorni urednik:**

Vedad Spahić

### **Tajnica redakcije:**

Sanja Dukić

#### **Urednički odbor:**

Damir Matanović  
Mirza Mahmutović  
Adisa Imamović  
Tamara Efendić-  
-Spahić  
Hariz Šarić  
Izet Šabotić  
Vedada Baraković  
Jasmina Đonlagić  
Azra Bešić  
Jurij Toplak  
Vanda Babić  
Dijana Tiplić  
Tatjana Vulić  
Sead Alić  
Anera Ryznar  
Mirjana Matea Kovač  
Emina Berbić Kolar  
Zvonimir Užarević  
Irena Čajner Mraović

#### **Naučni odbor:**

Keith Doubt, Wittenberg University, USA  
David Elmer, Harvard University, USA  
Peter McMurray, University of Cambridge, UK  
Enisa Pliska, Europa-Universität Flensburg, Germany  
Krystyna Pieniążek-Marković, Adam Mickiewicz University, Poznan,  
Poland  
Alenka Šauperl, University of Ljubljana, Slovenia  
Samo Fošnarič, University of Maribor, Slovenia  
Mario Brdar, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Danijela Majstorović, Univerzitet u Banja Luci  
Vladislava Gordić-Petković, Univerzitet u Novom Sadu  
Miroslav Brkić, Univerzitet u Beogradu  
Esat Harmanci, University of Kocaeli, Turkey  
Viktorija Čar, Sveučilište u Zagrebu  
Jelenka Vočkić-Avdagić, Univerzitet u Sarajevu  
Amela Mujagić, Univerzitet u Bihaću  
Jure Zovko, Sveučilište u Zagrebu  
Sanela Mešić, Univerzitet u Sarajevu  
Darko Gavrilović, Univerzitet u Novom Sadu  
Adnan Velagić, Univerzitet "Džemal Bijedić" Mostar  
Omer Hamzić, Univerzitet u Travniku  
Mateo Žagar, Sveučilište u Zagrebu  
Tanja Kuštović, Sveučilište u Zagrebu

Design:

Maja Dedić

Tehnička priprema:

Rešad Grbović

Štampa:

Tiraž: 200

Izlazi najmanje dva puta godišnje.

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1  
UDK 3+009

ISSN 2490-3604 (print)  
ISSN 2490-3647 (online)

# DHS

DRUŠTVENE I HUMANISTIČKE STUDIJE  
časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli

SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES  
Journal of the Faculty of Humanities and Social Sciences

**Godina VIII**  
**Broj 1 (22)**

Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli  
Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Tuzla  
Tuzla, april 2023.



SADRŽAJ

CONTENTS

**BOSNISTIKA**

**Sead Šemsović**

TALIN UNUTARNJI SVIJET / THE INNER WORLD OF TALE LIČANIN..... 13

**Azra Ičanović**

IDEOLOŠKA KONCEPCIJA KULTURNOG IDENTITETA – BOSANSKOHERCEGOVAČKI  
KNJIŽEVNI KONTEKST / THE CONCEPT OF THE IDEOLOGICAL NARRATIVE IDENTITY  
– LITERARY CONTEXT OF BOSNIA AND HERZEGOVINA ..... 31

**Melida Travančić**

EROS I THANATOS U POEZIJI JOSIPA OSTIJA / EROS  
AND THANATOS IN THE POETRY OF JOSIP OSTI ..... 44

**Edina Murtić**

DJETINSTVO I LIKOVNI DJECE U PRIPOVIJETKAMA ISAKA SAMOKOVLJE / THE  
CHILDHOOD AND CHILDREN'S CHARACTERS IN SAMOKOVLJA'S SHORT STORIES ..... 58

**Edin Pobrić**

SVJEDOČENJE IZMEĐU POVIJESTI I POETSKE SLIKE, MAŠTE I FASCINACIJE  
(*JA SAM*, DAMIR UZUNOVIĆ) / WITNESSING BETWEEN HISTORY AND POETIC  
IMAGE, IMAGINATION AND FASCINATION (*I AM*, DAMIR UZUNOVIĆ) ..... 79

**KROATISTIKA**

**Remzija Hadžiefendić Parić**

MONOGRAFIJA KAO HOMMAGE ZAGREBAČKOJ STILISTIČKOJ ŠKOLI: RAZMATRANJA  
POVODOM KNJIGE ZAGREBAČKA STILISTIČKA ŠKOLA: ZLATNO DOBA HRVATSKE  
ZNANOSTI O KNJIŽEVNOSTI DUBRAVKE ORAIĆ TOLIĆ / MONOGRAPH AS AN HOMMAGE  
TO THE ZAGREB SCHOOL OF STYLISTICS: CONSIDERATIONS ON THE OCCASION OF  
THE BOOK ZAGREB SCHOOL OF STYLISTICS: THE GOLDEN AGE OF CROATIAN  
LITERATURE SCIENCE BY DUBRAVKA ORAIĆ TOLIĆ ..... 89

**ANGLISTIKA**

**Ifeta Čirić-Fazlija, Nejla Kalajdžisalihović**

PERSUASIVE SPEECH AND THE POWER PLAY IN PINTER'S *MOUNTAIN LANGUAGE*:  
AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS / PERSUAZIJA I IGRA MOĆI U PINTEROVOJ  
DRAMI *GORŠTAČKI JEZIK* – INTERDISCIPLINARNI PRISTUP ..... 107

## SOCIOLOŠKE I KULTURALNE STUDIJE

**Senadin Musabegović**

KRUŽNO SAMOZATVARANJE – IDEAL PALANAČKOG NACIONALIZMA /  
CLOSED CIRCLE – THE IDEAL OF NATIONALISM IN A PALANKA ..... 125

**Esad Delibašić**

ZAGOVARANJE ZA USPOSTAVU POLITIKE KULTURNE BAŠTINE /  
ADVOCATING THE POLICY OF CULTURAL HERITAGE ..... 147

## POLITOLOŠKE TEME

**Stefan Vukojević**

GOVERNMENT FORMATION IN MULTI-LEVEL SETTINGS: EVIDENCE FROM POST-DAYTON  
BOSNIA AND HERZEGOVINA / FORMIRANJE VLASTI U SISTEMIMA SA VIŠE NIVOA: NALAZI  
IZ POST-DEJTONSKE BOSNE I HERCEGOVINE ..... 173

**Enes Pašalić**

UPRISUTNJAVANJE SVIJETA POLITIKE (RAZMATRANJA O KNJIZI AMIRA KARIĆA  
*RJEČNIK POLITIKE*) / PRESENTATION OF THE WORLD OF POLITICS (CONSIDERATION  
ON THE BOOK OF AMIR KARIĆ *THE DICTIONARY OF POLITICS*) ..... 197

## PRAVNA MISAO

**Nasir Muftić**

ODGOVORNOST ZA UMJETNU INTELIGENCIJU – PRILAGOĐENOST  
BOSANSKONERCEGOVAČKOG PRAVNOG OKVIRA IZAZOVIMA 21. STOLJEĆA /  
LIABILITY FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE – ADAPTATION OF THE BOSNIAN  
LEGAL FRAMEWORK TO THE CHALLENGES OF THE 21ST CENTURY ..... 213

## PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKI PRILOZI

**Наташа Ђ. Ковачевић, Илинка Б. Мушкић Поповић**

ДОПРИНОС СРЕТЕНА АЏИЋА РАЗВОЈУ И РАДУ МУШКЕ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У  
ЈАГОДИНИ / SRETEN ADŽIĆ'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT AND WORK  
OF THE MALE TEACHING SCHOOL IN JAGODINA ..... 237

**Alma Malkić Aličković**

VERBALNE I NEVERBALNE SOCIJALNE VJEŠTINE UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE /  
VERBAL AND NON-VERBAL SOCIAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ..... 255

**Маша Ђуришић, Мила Бунџевац, Наташа Духанај**

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И РОДИТЕЉСКЕ УКЉУЧЕНОСТИ У ДЕЧЈЕ ОБРАЗОВАЊЕ:  
ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА / THE RELATIONSHIP OF SCHOOL CLIMATE AND PARENTAL  
INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION: A RESEARCH REVIEW ..... 269

**Filduza Prušević Sadović, Hana Hodžić, Ajdina Župić**

STILOVI UČENJA ZASNOVANI NA ISKUSTVU / THE ROLE OF EXPERIENCE IN LEARNING ..... 281

**Olivera Gajić, Biljana Lungulov, Đurđina Jelić**

PROCENA INSTRUKCIONE INTERVENCIJE U PROGRAMIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA  
NASTAVNIKA KAO MOTIVACIONI ČINILAC NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA /  
ASSESSMENT OF INSTRUCTIONAL INTERVENTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING  
PROGRAMS OF TEACHERS AS A MOTIVATING FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT..... 293

**Sladana Zuković, Dušica Stojadinović, Senka Slijepčević**

FACTORS OF STUDENTS' PERCEIVED SATISFACTION WITH DISTANCE LEARNING  
DURING THE COVID-19 PANDEMIC / FAKTORI ZADOVOLJSTVA UČENIKA NASTAVOM  
NA DALJINU TOKOM PANDEMIJE KORONA VIRUSA ..... 319

**Amina Smajović**

AKTIVNOSTI STUDENATA U SLOBODNO VRIJEME /  
ACTIVITIES OF STUDENTS IN LEISURE-TIME ..... 339

**Valida Akšamija, Nermin Ploskić**

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U PROCESU RAZVOJA DIGITALNIH  
KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U MUZIČKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU / INFORMATION  
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE DIGITAL  
COMPETENCIES OF TEACHERS/PROFESSORS IN MUSIC EDUCATION ..... 357

**Matea Butković, Ester Vidović**

SKRIVENA ZNAČENJA: ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE STUDENATA  
UČITELJSKOGA STUDIJA POMOĆU MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI / HIDDEN  
MEANINGS: RESEARCHING STUDENT-TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCY USING  
MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE ..... 375

**Dora Grejza, Emina Berbić Kolar**

BAŠTINSKE TEME U HRVATSKIM UDŽBENICIMA NASTAVNOG PREDMETA PRIRODA I  
DRUŠTVO U 4. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE / TOPICS ABOUT HERITAGE IN CROATIAN  
SCIENCE TEXTBOOKS FOR THE 4TH-GRADE PRIMARY SCHOOL ..... 399

**Amela Mujagić, Karmelita Pjanić-Lipovača, Edin Lidan**

MATEMATIČKE KOMPETENCIJE U RANOM DJETINJSTVU I KLJUČNI FAKTORI ZA  
NJIHOV RAZVOJ / EARLY MATHEMATICAL COMPETENCIES AND KEY CONTEXT  
FEATURES THAT PROMOTE THEIR DEVELOPMENT ..... 419

**Duška P. Pešić, Marta D. Dedaj, Aleksandar P. Pešić**

DOPRINOS RAZVOJU DIGITALNIH KOMPETENCIJA VASPITAČA – PRAKTIČNA  
PRIMENA GEOGEBRE / INTEGRATED APPROACH TO LEARNING OF PRESCHOOL  
CHILDREN – PRACTICAL APPLICATION OF GEOGEBRA ..... 435

**Hadži Živorad Milenović, Mladen Botić**

INOVATIVNI NASTAVNI SISTEMI U NASTAVI O PRIRODI I DRUŠTVU NA NIVOU  
INICIJALNOG OBRAZOVANJA / INNOVATIVE TEACHING SYSTEMS IN TEACHING  
ABOUT NATURE AND SOCIETY AT THE LEVEL OF INITIAL EDUCATION ..... 453



## **PRILOZI IZ PSIHOLOGIJE**

**Anida Vrcić Amar, Mirsen Fehratović, Hana Sejfović**  
PSYCHOPHYSICAL HEALTH AND GENERATIVITY OF OLDER ADULTS /  
PSIHOFIZIČKO ZDRAVLJE I GENERATIVNOST STARIH ..... 479

**Indira Husić, Amela Dautbegović**  
OBILJEŽJA PROKRASTINACIJE KOD STUDENATA U AKADEMSKOM KONTEKSTU:  
KVALITATIVNA STUDIJA / CHARACTERISTICS OF PROCRASTINATION AMONG  
STUDENTS IN AN ACADEMIC CONTEXT: A QUALITATIVE STUDY ..... 505

**Aldina Leto, Amela Dautbegović**  
NASTAVNIČKA PERCEPCIJA DISTRIBUTIVNE ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI I IZLOŽENOST  
STRESU U AKADEMSKOM KONTEKSTU / TEACHERS' PERCEPTION OF DISTRIBUTIVE  
ORGANIZATIONAL JUSTICE AND EXPOSURE TO STRESS IN THE ACADEMIC CONTEXT ..... 525

**Haris Šunje, Elvis Vardo**  
EXAMINATION OF DIFFERENCES IN PRE-COMPETITION ANXIETY AND BIG FIVE  
PERSONALITY TRAITS IN ESPORT PLAYERS AND ATHLETES / ISTRAŽIVANJE  
PREDTAKMIČARSKE ANKSIOZNOSTI I RAZLIKA U PET TEMELJNIH DIMENZIIJA  
LIČNOSTI IZMEĐU ESPORTAŠA/GAMERA I SPORTAŠA ..... 545

**Mersiha Jusić**  
LESSONS FROM CYBERPSYCHOLOGY THAT EDUCATORS SHOULD BE REMINDED OF /  
LEKCIJE IZ KIBERNETIČKE PSIHOLOGIJE NA KOJE EDUKATORE TREBA PODSJETITI ..... 567

## **PENOLOŠKI POGLEDI**

**Olivera I. Pavićević, Ljeposava M. Ilijić, Milena D. Milićević**  
NEOLIBERAL PENAL POLICY AND PRISON PRIVATIZATION /  
NEOLIBERALNA KAZNENA POLITIKA I PRIVATIZACIJA ZATVORA ..... 595

## **PRIKAZI**

**Alma Avdić**  
NEZAOBILAZAN IZVOR U KREIRANJU PREVENCIJSKIH STRATEGIJA ZA VRŠNJAČKO  
NASILJE (DALIBORKA R. POPOVIĆ, *PORODICA I ŠKOLA U PREVENCIJI VRŠNJAČKOG  
NASILJA*, DRŽAVNI UNIVERZITET U NOVOM PAZARU, NOVI PAZAR, 2019) ..... 617

**Sead Bandžović**  
MEĐUNARODNI ODNOSI: POGLED IZ BOSANSKOHERCEGOVAČKOG UGLA  
(HAMZA KARČIĆ, *INTERNATIONAL RELATIONS: A BOSNIAN PERSPECTIVE*,  
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, SARAJEVO, 2021) ..... 621

**Enes Osmančević**  
POLIFUNKCIONALNA KOMUNIKOLOŠKA I POLITOLOŠKA STUDIJA (BOŽO  
SKOKO, *STRATEŠKO KOMUNICIRANJE DRŽAVA I I II*, SYNOPSIS, ZAGREB, 2021) ..... 627

**Mirela Karahasnović**

BIOETIKA U POVIJESNOJ I RECENTNOJ FILOZOFSKOJ PERSPEKTIVI (ŽELJKO KALUĐEROVIĆ, *BIOETIČKI KALEIDOSKOP*, PERGAMENA I ZNANSTVENI CENTAR IZVRSNOSTI ZA INTEGRATIVNU BIOETIKU, ZAGREB, 2021) ..... 633

**Karlo Budor**

PERCEPCIJA I METAFORIZACIJA ZLA U TRI EVROPSKE KULTURE: LINGVISTIČKE EKVIVALENCIJE I RAZLIKE (SANELA MEŠIĆ, EDINA SPAHIĆ, *ĐAVO NIJE SAMO U DETALJIMA: KONTRASTIVNA LINGVOKULTUROLOŠKA STUDIJA*, DOBRA KNJIGA, SARAJEVO, 2021) ..... 641

**Senada Mujić**

VAŽAN POLAZNI RESURS ZA ISTRAŽIVAČE U DRUŠTVENIM I HUMANISTIČKIM NAUKAMA (FEHIM ROŠIĆ, *METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA U DRUŠTVENIM I HUMANISTIČKIM NAUKAMA*, UNIVERZITET U BIHAČU – ISLAMSKI PEDAGOŠKI FAKULTET, BIHAĆ, 2021) ..... 645

**Fatima Mahmutović**

TRANSKRIPTI PRESRETNUTIH RAZGOVORA SRPSKOG POLITIČKOG I VOJNOG RUKOVODSTVA U BIH I SRBIJI KAO DOKAZ GENOCIDNE NAMJERE I AGRESIJE NA BOSNU I HERCEGOVINU (HIKMET KARČIĆ, EMIR SULJAGIĆ, SEAD TURČALO, *PRESRETNUTI RAZGOVORI: PRIPREMA ZA RAT*, UNIVERZITET U SARAJEVU - FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, MEMORIJALNI CENTAR SREBRENICA, SARAJEVO 2022) ..... 651

**Amina Vatreš**

OD ISTINE DO NUŽNIH ILUZIJA: FILOZOFSKI I SOCIOLOŠKI POGLEDI NA MOĆ MASOVNIH MEDIJA (FAHIRA FEJZIĆ-ČENGIĆ I HALIMA SOFRADŽIJA: *UVOD U STUDIJE MEDIJA: PRIRUČNIK ZA PREDMETE FILOZOFIJA MEDIJA I SOCIOLOGIJA MEDIJA*, FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, SARAJEVO, 2022) ..... 655

**Hamza Memišević**

STABILOKRATIJA I NJENE POSLJEDICE (FLORIAN BIEBER, *USPON AUTORITARNIH REŽIMA NA ZAPADNOM BALKANU*, PROFIL KNJIGA, ZAGREB, 2022) ..... 659

**Amela Delić Aščić**

NIŠTA NOVO, ALI DOSTUPNO JE I BRZO SE ŠIRI (PREDRAG KRSTIĆ, *O ČEMU GOVORIMO KAD GOVORIMO O (POST)ISTINI*, INSTITUTE ZA FILOZOFIJU I DRUŠTVENU TEORIJU, BEOGRAD, 2022) ..... 663

**Mladen Obrenović**

NOVO ČITANJE NAUČNOG RADA I DRUŠTVENOG ANGAŽMANA MEDIJSKOG VIZIONARA DŽEVADA SULEJMANPAŠIĆA [SEAD ALIĆ (UR.), *SULEJMANPAŠIĆEVA KRITIKA ŽURNALIZMA*, ZBORNİK RADOVA, BOŠNJAČKA NACIONALNA ZAJEDNICA ZA GRAD ZAGREB I ZAGREBAČKU ŽUPANIJU, ZAGREB, 2022] ..... 671

**Anes Makul**

DIREKTN A DEMOKRATIJA – ZA ILI PROTIV? (ELVIS FEJZIĆ, *PARADOSKI DIREKTNE DEMOKRATIJE: VOLJA NARODA I REFERENDUMSKI POPULIZAM*, FAKULTET POLITIČKIH NAUKA UNIVERZITETA U SARAJEVU, SARAJEVO, 2022) ..... 679

**Karol Dąbrowski**

ENVIRONMENTALISM AND ROLE OF THE SOCIETY FOR ENSURING OF GLOBAL JUSTICE (MARVIN T. BROWN, *A CLIMATE OF JUSTICE: AN ETHICAL FOUNDATION FOR ENVIRONMENTALISM*, SPRINGER, CHAM, 2022) ..... 683

**Edina Špago-Ćumurija**

MOSTOVI PREVOĐENJA (FRANČESKA LIEBMANN, *KULTUREMI U ROMANIMA IVE ANDRIĆA. ANALIZA NJEMAČKIH I ENGLJSKIH PRIJEVODA*, DURIEUX, ZAGREB, 2022) ..... 687

**Emir Džambegović**

HRABRO OTVARANJE APORIJA GLOBALIZACIJE I DEHUMANIZACIJE IZ RELIGIJSKO-TEOLOŠKE PERSPEKTIVE (SAMIR BEGLEROVIĆ, ADNAN SILAJDŽIĆ, REŠID HAFIZOVIĆ, ORHAN JAŠIĆ, BAJRAM DIZDAREVIĆ, *RELIGIJA I TEOLOGIJA PRED IZAZOVIMA NOVOG SVJETSKOG PORETKA*, OFF-SET, TUZLA, 2023) ..... 693

**Almir Bašović**

KNJIŽEVNOST – NEZAMJENJIVI OBLIK SAZNANJA (NASER ŠEČEROVIĆ: *KNJIŽEVNOST I SAZNANJE. GNOSTIČKI MIT U DJELU HERMANNA BROCHA* UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET, PRVO ELEKTRONSKO IZDANJE, SARAJEVO, 2023) ..... 699

UPUTSTVO ZA AUTORE ..... 703



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## BOSNISTIKA

**Sead Šemsović**

TALIN UNUTARNJI SVIJET / THE INNER WORLD OF TALE LIČANIN .....13

**Azra Ičanović**

IDEOLOŠKA KONCEPCIJA KULTURNOG IDENTITETA –  
BOSANSKOHERCEGOVAČKI KNJIŽEVNI KONTEKST /  
THE CONCEPT OF THE IDEOLOGICAL NARRATIVE IDENTITY  
– LITERARY CONTEXT OF BOSNIA AND HERZEGOVINA ..... 31

**Melida Travančić**

EROS I THANATOS U POEZIJI JOSIPA OSTIJA / EROS  
AND THANATOS IN THE POETRY OF JOSIP OSTI ..... 44

**Edina Murtić**

DJETINJSTVO I LIKOVI DJECE U PRIPOVIJETKAMA ISAKA  
SAMOKOVLJE / THE CHILDHOOD AND CHILDREN'S  
CHARACTERS IN SAMOKOVLJA'S SHORT STORIES ..... 58

**Edin Pabrić**

SVJEDOČENJE IZMEĐU POVIJESTI I POETSKE SLIKE, MAŠTE  
I FASCINACIJE (*JA SAM*, DAMIR UZUNOVIĆ) / WITNESSING  
BETWEEN HISTORY AND POETIC IMAGE, IMAGINATION AND  
FASCINATION (*I AM*, DAMIR UZUNOVIĆ) .....

79

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.13

UDK 821.163.4(497.6).09::398]

Primljeno: 16. 03. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Sead Šemsović**

## **TALIN UNUTARNJI SVIJET**

Među brojnim junacima bošnjačke usmene epike, kao i ukupne epike južnoslavenskog prostora, nalazi se Tale Ličanin kao najsamosvojnija pojava – unutar epskog svijeta, a sasvim izvan njega. Odavno je bio prepoznat kao čauš u pjesmama sa temom svatova, harlekin, zabavljač i sasvim karnevaleskan junak, koji svojim izgledom i ponašanjem narušava postulate epskoga svijeta, što mu ne smeta da u svaki boj uđe junačkom spremnošću i izađe kao nesumnjivi pobjednik. Stoga njegova unutarnja stvarnost nužno mora biti drugačija od ostalih epskih junaka, jer sve ono što biva manifestirano njegovom pojavom mora imati neki unutarnji razlog, odnosno, mora postojati neki unutarnji pokretač njega takvog. Potraga za njegovom unutarnjom stvarnosti teče kroz izbor pjesničkih slika u kojima se tek u odbljescima javlja njegova pokretačka tajna, što je u konačnici i rezultiralo jasnim razaznavanjem izuzetne slojevitosti njegovog karaktera kao epskog junaka. Sve do sada propitivane karakterizacije ovoga junaka sasvim su utemeljene, ali njihova razložnost te njihovo porijeklo i funkcija uglavnom su bile previdane.

**Ključne riječi:** Tale Ličanin; epski junak; karakterizacija; unutarnji svijet

## **HISTORIJAT ZANIMANJA**

Na ime epskog junaka Tale Ličanina ne nailazimo u najstarijim zapisima usmene književnosti s južnoslavenskog prostora: *Erlangenski rukopis* (oko 1720) ili zbirka Valtazara Bogišića *Narodne pjesme iz starijih najviše primorskih zapisa* (1878), u kojoj se nalaze narodne pjesme „zabilježene tečajem prošlih vijekova“. Prva pojavljivanja imena ovoga junaka ipak će biti tek u zbirkama Vuka Stefanovića Karadžića

– *Srpske narodne pjesme*, knjiga 3 i 4, i u zbirnama koje su ostale u njegovoj rukopisnoj ostavštini. Ova javljanja ne prikazuju Talu Ličanina kao epskog junaka, već kao epskog neprijatelja, budući da se radi o primjerima srpske usmene epike, te će pojavljivanja najčešće biti tek na razini imena, dok će Taline temeljne odlike skoro sasvim izostati.<sup>1</sup> Nešto drugačiji primjer nalazimo u pjesmi *Ženidba Banović Andrije* iz zbirke *Narodne junačke pjesme iz Bosne i Hercegovine* fra Marijana Šunjića, nastalom u periodu od 1840-1852. godine, u kojoj će Tale također biti epski neprijatelj, na koncu i stradati u boju, ali koji u dva dvoboja prije konačnog uspješno pobjeđuje: *Tale huče, a batina tuče* (Šunjić 1915: 78-79).<sup>2</sup> Tek s pojavljivanjem zbornikâ Koste Hörmanna (1888. i 1889) te Luke Marjanovića (1898. i 1899), fiksiranje baštine o ovome epskom junaku dobit će snažne temelje, koji će biti nadograđeni zbirkom Esada Hadžiomerspahića (1909), Alije Nametka (1938) te obimnom kolekcijom Milmanna Paryija i Alberta Lorda na Harvardu.<sup>3</sup>

Da se ipak radi o mogućem postojanju historijske ličnosti na temelju koje je usmeni epski pjesnik kreirao lik Tale Ličanina, najprije će vijest donijeti Salih Sidki Hadžihuseinović Muvekit (1825-1888) u svojoj *Povijesti Bosne* (Muvekit 1999: 316), što će kasnije pratiti i Safvet-beg Bašagić u *Kratkoj uputi u prošlost Bosne i Hercegovine* (Bašagić 1900: 69), dok će bogati sloj predaja o historijskom Tali sačuvati Friedrich Salomo Krauss i Luka Marjanović kroz popratne bilješke u svojim zbirnama.

Prva književnokritička sagledavanja specifičnosti ovoga epskog junaka donijet će Nikola Tordinac u svome znamenitom radu *Tale budaline ili čauš u narodnoj pjesmi* (1884), potom dolazi Friedrich Salomo Krauss u bilješkama uz pjesmu *Smailagić Meho* (1886), te će uslijediti kratka osvrtanja Tihomira Đorđevića (1953) i u konačnici dolaze ozbiljne studije: Hatidže Krnjević (1971/1980), Rašida Durića (1980, 1983. i 2000), Muniba Maglajlića (1986) i Mirsada Kunića (2004, 2012. i 2017). Pored njih, cijeli niz autora se usputno povremeno doticao ovoga epskog junaka, pa će se među njima posebno izdvojiti Matia Murko (1951), Zdeslav Dukat (1988) i Đenana Buturović (1992), gdje će Murko prvi plasirati ideju o srednjovjekovnim za-

- 
1. Primjeri pjesama u kojima se Tale javlja samo imenom su: *Opet Vuk Anđelić i Ban Zadraniin*, SNP, knj. III, pj. br. 58; *Kaduma Kune Asan-age*, SNP, knj. IV, pj. br., 69. Pjesme u kojima se javlja kao epski neprijatelj su: *Ženidba od Zadra Todora*, SNP, knj. III, pj. br. 24 i *Boičić Alija i Glumac Osman-aga*, SNP, knj. III, pj. br. 36.
  2. O pitanju javljanja samo imena epskih junaka, a bez njihovog stvarnog prisustva, u bošnjačkoj i drugim epskim pjesmama nešto podrobnije smo se bavili u poglavlju *Nomen est omen ili unutarnja dimenzija epskog junaka*, u knjizi *Epski svijet Avda Mededovića* (2017: 62-80).
  3. Iako postoji više popisa pjesama u kojima se javlja koji epski junak, do danas zasigurno najpodrobniji popis donosi Branislav Krstić u svom znamenitom *Indeksu motiva narodnih pesama balkanskih Slovena* (1984), gdje navodi dvjestotinjak pjesama u kojima se javlja Tale Ličanin.

bavljačima na dvoru i mogućem utjecaju na kreiranje Tale Ličanina (Murko 1951: 475-477), dok će se Đenana Buturović oštro suprotstaviti stavovima Zdeslava Dukata, a u vezi sa smislom postojanja ovakvoga junaka unutar jedne epske tradicije, junaka „koji nas odbija svojom savršenošću (sve zna, sve razumije, sve predviđa)“ (Dukat 1988: 251-252; Buturović 1992: 256).

Iako postoje stanovite razlike u doživljaju, razumijevanju i interpretaciji osobnosti Tale Ličanina, dosadašnja nauka je saglasna po pitanju njegove ne-epske prirode, koja će biti manifestirana najprije njegovim fizičkim izgledom – u prvom redu odjećom, oružjem i konjem – a potom i humornim scenama, što sve zajedno odudara od epskog života. Tako je ovu njegovu specifičnost Tordinac razumijevao na temelju Taline funkcije u pjesmama s temom svatova, u kojima će ovaj junak biti čauš, koji već sam po sebi mora imati humorni karakter i vizualnim identitetom i djelovanjem: „Na njemu izvrnut ćurak, na njem odrpana kapa, a za kapom tri puranske peruške – izotoga na ćurku prireti lisičji repovi – u ruci buzdovan kojim je udario u vrata, prozore i plotove“ (Tordinac 1884: 1). Na temelju ovakvog ličnog iskustva u susretu sa još uvijek živim običajem svatovskog čauša, Tordinčevo raspoznavanje Talinih osobina u odnosu prema njegovoj funkciji u epskim pjesmama ovog temata sasvim je prirodno. S druge strane, Krauss će u bilješkama uz tekst pjesme o ženidbi Smailagić Mehe donijeti u više navrata komentare sa usporedbama sličnih situacija u drugim pjesmama. Komentirajući opis Talinog izgleda (stihovi: 1283-1303), Krauss (1886: 132) donosi predaju u kojoj prepoznaje razlog takvog Talinog oblačenja:

„Zabilježih u Gornjoj Tuzli pjesmu, uz koju mi pjevač kazivaše, da se je Tale navlaš tako zanemario već bivši momak od 20 godina. Bijaše ljepši od svake djevojke, pa su se u nj djevojke toliko očima zagledale, da su ga urekle. Tale je od uroka pao na zemlju, te čitav dan ležao izvan sebe. Da ga nebi već snašla takva nevolja, razrezao si laće na koljenima, da mu vire koljena, pa se tako nakaradio, da ga nikakva već nije mogla ureći“.<sup>4</sup>

Ovaj će razlog prepoznati nešto kasnije i Rašid Durić (1983), referirajući se na rad *Loše odelo kao zaštita od uroka* Tihomira Đorđevića, zaključujući da je „loše odijelo zaštita junaka od uroka, i da takvo narodno vjerovanje ima svoje izvorište u paganskim običajima Slavena“.

Još je Hatidža Krnjević 1971. godine primijetila da „gotovo svaki opis izgleda ovoga junaka završava se, ustvari, unutarnjim opisom, tj. uvek je tu neki podatak koji

---

4. Na predaju identičnog sadržaja poziva se i Kunić (2012: 104), referirajući se pritom na rad Aloisa Schmausa objavljen u sabranim djelima: *Gesammelte slavistische und balkanologische abhandlungen (in serbocroatische Sprache) IV. Teil*, Dr. Dr. Rudolf Trofenik, München.



govori o karakteru i psihologiji Tala Ličanina. Zato opisi koji se na njega odnose znače više nego što izgleda“ (1980: 219). Dodaje pri tom kako Tale „svesno zanemaruje vanjska obeležja ili ih karikira za račun suštinskog“ (1980: 226) i konstatira da je Tale „deo one slave narodne koja ima moć magije, slave običnog, siromašnog čoveka koji ne pripada povlašćenom sloju društva“ (1980: 229) Te će u konačnici zaključiti:

„Tale Ličanin je izuzetak u punoj meri. Logika mišljenja i ponašanja ovog junaka korenito odstupa od logike epskog junaka uopšte. Koliko god je uistinu Tale junak toliko je i negacija jednodimenzionalnog, zauvek završenog, sujetnog epskog junaka. S tačke gledišta epskih kanona kao nečeg definitivnog, Tale je onaj neophodni princip razaranja ustaljenog. On je energija koja razriva već postojeće formule i šablone šalom i humorom, karikaturom i parodijom, tvoreći tako nov kvalitet. U njemu kao da se bore krajišni veselnik i strogi epski junak, držeći jedan drugom meru i ispoljavajući se podjednako. Tale jedini zna tajnu kako da ozbiljnu situaciju pretvori u smešnu. On je pravi veštak da druge učini smešnim a sam da pokaže svoju spretnost u svakoj situaciji. Narodni pesnik slavi ga kao svog čoveka, ne bežeći ni od grube šale, ali uvek ističući njegove vrline. Svojim podvizima Tale ne stiče bogatstvo već samo slavu i poštovanje obeju strana.“ (Krnjević 1980: 234-235)

Ovakvo portretiranje Tale Ličanina dobro će nadograditi Rašid Durić, prije svega sublimiranjem slika odjeće, oružja i konja, dok će na samu karakterizaciju otpasti tek pokoji komentar, da „Tale više zavređuje naziv direkta Like i Krajine nego li sam Mustajbeg. Mustajbeg to jeste po položaju, ali je to Tale u stvarnosti, među junacima, jer njegovoj besjedi ne može niko ništa ‘priporeći’“ (Durić 1998: 421) što je, bez sumnje, izvanredno zapažanje.

Iako se u više navrata bavio Talom Ličaninom i razaznavanjem karakternih crta ovoga epskoga junaka, Mirsad Kunić će mu posebnu pažnju posvetiti u poglavlju „Karnevalski junak Budalina Tale“ u knjizi *Teme iz usmene književnosti – o usmenosti pismom* (2017). I u prethodnim radovima, najprije u magistarskoj radnji, a potom i disertaciji, Kunić će se u manjoj ili većoj mjeri doticati Bahtinovog pojma karnevalizacije, što će do danas ostati najcjelovitija primjena jedne savremene književnoteorijske škole na neki segment bošnjačke usmene epike.

Kunić ovoga junaka usmene epike vidi kao „misionara kojega narodni pjevač uvodi ne bi li spasio jedan umirući svijet – i on ga spašava“ (2017: 85), čime nastaje jasna distinkcija da Tale i ostali junaci epske pjesme ne čine isti svijet, jer Tale dolazi „iz sasvim drugog svijeta“ (Ibid. 84), te da se nikada neće „utopiti u tom svijetu, ostat će dosljedan sebi i – po strani. Zapravo će sve vrijeme voditi *svoj dijalog* sa tim svi-

jetom, uporno će kazivati *svoju* riječ, originalnu, *drugačiju* i novu“ (Ibid. 86) Prepoznavanje ovih različitih svjetova Kunić će rezimirati:

„Budalina Tale je posrednik između nas i epskoga svijeta. Epski svijet je *mogući svijet*, ali je i Tale dio drugog – šireg – *moгуćeg svijeta*. (...) Za našu – čitalačku – poziciju važno je uočiti postojanje različitih svjetova, od kojih su dva *moгуća* i jedan (naš!) „realno-bivstvujući“. Odnos među tim svjetovima je prstenaste naravi, prvi je unutar drugog, a drugi unutar trećeg“ (2017: 103).

Uz ovako iznijansirana raspoznavanja specifičnosti svijeta Tele Ličanina, Kunić će se dobrono pozabaviti i pitanjem humora i teatra u Talinim scenama, potom mogućim utjecajem renesanse, kao i spajanjem epskog i ne-epskog u karakteru ovoga junaka.

## EPSKA BIOGRAFIJA

Iako Tale Ličanin nije tipični epski junak, njegovu literarnu biografiju ne možemo nikako drugačije imenovati osim pojmom epska biografija, a koja je oblikovana, s jedne strane, usmenom predajom koju donose Krauss i Marjanović, a s druge njegovim životom unutar pojedinačnih primjera epskih pjesama. Dok Kraussova predaja kazuje o razlogu Talinog načina odijevanja, Marjanovićeva zalazi u njegovo porijeklo:

„Po kazivanju pjevača Bećira Islamovića na Zavalju jeseni 1898. zabilježio je g. Pajo Majstorović o Tali ovo: On je bio sin Ibrahimbega iz Vranograča. Otac mu je bio imućan, bogat, a on raskalašan. Znao je očevo blago, ovce i koze kradomice prodavati preko medje u kaure. Otac ga radi toga stao karati i progoniti, a on ostavi kuću i predje u kaure k nekomu starom popu i kaže mu se, da je Simo iz Doljana. Kod popa je bio Tale 12 godina, dok je sve izučio. Onda htjede pop na njega sve svoje prepisati i dati mu nekakvu veliku knjigu, da se ne boji ni jednog učitelja (sveštenika kršćanskoga) na zemlji; ali to ne htjede Tale, već se kaza popu, da je turskoga zakona, ostavi ga i vrati se k ocu. Malo za tim čuo za Talu lički Mustajbeg, pa ga pozvao sebi u službu, ali mu ne dade otac Ibrahimbeg. Ovoga ponudi Mustajbeg, da u njegovoj Lici izabere zemlje, gdje i koliko hoće. On tražio i tražio, dok je našao zgodno mjesto u dublini (Dubili) kod Čukova (pod Čukovom gorom?). Tu je Ibrahimbeg načinio kulu i prozvao to mjesto „Vranograč“ po svojoj djedovini na bosanskoj krajini.“ (1898: 583-584)

Kao Talin ulazak u epski prostor i do sada je bila prepoznavana pjesma *Budalina Tale dolazi u Liku* (Marjanović 1898: pj. br. 6; str. 101-115), budući da se u ovoj pje-

smi jasno razaznaju scene njegovog upoznavanja s Mustajbegom Ličkim, kao i njegov prvi susret i sa kulturno istim – četa Glumca Osmanage – i kulturno drugim – četa Smiljanić Tadije. Pritom, ovo je jedina pjesma u kojoj je Tale glavni junak, iako će se javljati u većem broju epskih pjesama bilo kao epizodist ili kao statist. Već iz ove pjesme, u kojoj nam se Tale predstavlja, saznajemo njegov vanjski izgled:

„Tiho konja jaše uz poljane,  
Tiho jaše, konju ne kidiše.  
Gledao ga Glumac Osmanaga,  
Poznaje ga, poznat ga ne more,  
Taj je momak vrlo ogolio,  
Na njem ništa od odila nije.  
Kad dojaha njima na poljane,  
Medjer jaše dorušu kobilu  
Na njoj sedlo od orahovine,  
Kuskuni joj od mašljikovine,  
A kolani od kore lipove,  
Dva kajasa dva prez kôča lika,  
Sve na njemu od abe haljine,  
Na glavi mu fesić kapa mala,  
Kapa mala vrlo izderana,  
Kroz kapu mu perčin ispanuo,  
A za pasom samica kubura,  
Na njoj dvan'est trišnjovih linova.“ (25-42)

Unatoč ne-epskom izgledu Tale se ponaša sasvim epski, dok svi gledaju u zemlju, jedini se on tri puta javlja na Osmanagin poziv da neko ode do dvora Smiljanić Tadije i da ga uhodi. Nakon što obavi zadatak, koji mu usput i nije bio povjeren, već ga sam preuzima, čak dotle da zametne kavgu, otme Smiljanića sestru, a nakon potjere i ubije Tadiju, Tale se vraća družini obučen u neprijateljsko odijelo i na neprijateljevom konju, što izbezumi Osmanagu i njegovu družinu i pokrene ih u bježaniju. Važno mjesto jeste scena Talinog predstavljanja i unutar neprijateljskog kulturnog kruga, jer će i njih upoznati sa svojim izgledom i sa junaštvom. S druge strane, na nejunački potez Smiljanića da Tali udari plesku po obrazu, Tale, sasvim u epskom duhu izgovara: *Da si mene sabljom udario,/ lašnje bi ti ranu prebolio,/ al si mene pleskom udario,/ jer se žene pleskom udaraju,/ za to ću ti zajam povratiti* (363-367), nakon čega i on njega udara pleskom i odmah potom ubija. U posljednjem dijelu pjesme Tale će

najprije na Osmanagino pitanje, a potom i na Mustajbegovo pitanje o njemu i njegovu porijeklu, sam progovoriti:

„S bliza nisam, ja sam iz daleka,  
Iz daleka od Orašca grada,  
Sa Basače iznad Ibrinovca,  
A ja soja ne znam ni plemena,  
Veš što mene po imenu viču:  
Men' je ime Budalina Tale.  
Imo nešto kuće na Basači,  
Jasenovim opletena prućem,  
A bujadi ona pokrivena,  
Staru majku imo na odžaku,  
Nješto koza imo u sebeka,  
Ja sam koze po Basači čuvo,  
Ujtro rano, kad danak osvani,  
Mene diži moja stara majka:  
„Ustan', sine, Budalina Tale,  
Puštaj koze, da ti majka muze,  
Da te hranim vrućom varenikom,  
Vojevat ćeš s Ličkim Mustajbegom.“ (471-488)

Ta dva duža citata funkcioniraju kao okvir unutarnje priče, pri čemu je prvi dio ispričan iz pozicije pripovjedača, dok je ovaj posljednji iz pozicije glavnog junaka, čije ime saznajemo tek na kraju pjesme u njegovom odgovoru na pitanje ko je i odakle je. Središnji dio priče sadrži važnu scenu Talinog ulaska u avliju Smiljanića dvora, gdje će kao „turska golotinja“ svojim kreiranjem teatra zabavljati domaćinove goste i zahvaljujući tome i uspjeti da otme djevojku, što će često biti i tretirano kao jedna od osnovnih funkcija Tale Ličanina u epskom svijetu. Sam opisani događaj, budući da je prvi ove vrste, smatra se svojevrsnom incijacijom ovoga junaka u karnevaleskni svijet (Kunić).

Još je Krauss primijetio da epski pjevač posebno ističe da je Tale nepismen, te navodi stihove u kojima Hadži Smailaga saziva svatove i precizira redosljed davanja pisama: *pak ondalen u Orašac Tali,/ pa mu nemoj knjige ni davati,/ vet mu selam nausnice kaži,/ nek nam na pir u svatove dojde* (1086-1089), dodatno ih potkrijepljujući stihovima kojima neće navesti izvor, a u kojima Tale veli: *Bog ubio mrtva moga babu,/ što me nije pred hodžu turio,/ jal nejaka u školu turio,/ da naučim knjige poslanice,/ da ne čekam, dok mi Mujo kaže.* (Krauss 1886: 125-126)

Posebna Talina odlika svakako jeste i gruba šala, što također Krauss prvi primjećuje u svojim komentarima, kazavši kako je „takva krupna šala priličila Tali. Valjda se je i zbilja jednom tako našalio, dok se i inače slična pjeva, a rijetko, da će narod ovakovu crticu izmisliti, ako nije prilična čovjeku, kome se prikrupe“ (Krauss 1886: 150). Radi se zapravo o sceni u kojoj Hadži Smailaga brine zašto mu nema sina Mehe iz boja, Tale ga razgovara tako što mu veli: *Ta ako bude poginuo,/ junak bio, pa i poginuo,/ neće ostat Hanka ne udana,/ doklen god je neoženjen Tale,/ i prija sam bio mušterija,/ barem će se udat za junaka* (2035-2040). Sasvim je očigledno da mu pozicija unutar zajednice dopušta ovaj vid šale, što ne možemo naći niti kod jednog drugog epskog junaka na širem južnoslavenskom prostoru. Pritom, situacija insceniranja šale na jednom drugom mjestu ipak ulazi u nešto blažu kategoriju, jer time ne zalazi u emotivni odnos roditelja prema djetetu u životno teškim trenucima, nego je situacija upotrijebljena „kao trik, prijateljski i dobronamerno, ali zamišljen i izveden u punoj ozbiljnosti“ (Krnjević 1980: 233). U tom primjeru Tale Halila zaziva iz šume te mu prijeti stihovima: *Otvori mi toke na prsima,/ žao mi je toke pokvariti* (Hörmann 1889: br. 42). Ili kada usred boja zaziva sestrića Muju da mu pomogne ustati: *Moj sestriću, buljukbaša Mujo / k meni Mujo, pogiboh ti ludo*, da bi nakon što se sestrić ozbiljno zabrinuo da je dajdža teških rana dopanuo, Tale odgovara: *Nijesam Mujo, vjeru ti zadajem,/ već me digni na moga kulaša,/ jer ne mogu Mujo uzjahati,/ pasje vino plaho dalmatinsko / pa je meni dodijalo, Mujo* (Hörmann 1888: br. 27). Zanimljiv primjer jeste i scena u kojoj je Tale u zarobljeništvu Janočkog bana, pa kada grad i kula budu napadnute, a banovi topovi uzvrate paljbu, Tale doziva tamničara pa ga pita:

„Kakvo vam je veliko veselje

Kad palite od boja topove?“ (Hörmann 1888: br. 39, stihovi 573-574)

Tako će Talina spremnost za relativizacijom biti usmjerena prema raznolikim životnim situacijama, čak i kada je i sam izravno uključen u njih. Dosadašnji su istraživači primijetili da sam humor nije svojstven epskoj pjesmi, ali isto tako da nije posebno razvijen ni unutar usmenoknjiževnog izraza, što dodatno ističe razložnost nastanka i postojanja Tale Ličanina unutar bošnjačke usmene epike.

Važan segment Talinog epskog predstavljanja jeste i teatar unutar epske pjesme, koji će realizirati kao prevaru neprijatelja [Marjanović 1898: 101(6/198-286)] (Marjanović 1899: 44(27/738-760), kao izviđanje neprijateljskih položaja [Marjanović 1898: 145(8/373-395)] ili kao zabavu:

„Davor Tale, ličko pogledanje!  
De se vrati seiz-baši mome,  
Eno kod njegov dvi pune mišine!“  
Ja kad Tale te razabra riči,  
On se trže od bega i paše,  
Kad poteče pašinu seizu,  
Lipo s' nogom u guzicu kucnu,  
Dodje Tale pašinu seizu,  
Kad ugleda punu mišinicu,  
Tale mihu pade pod gr'ocu,  
Zapomaga Ličanine Tale:  
„K meni Rade, ja izgubih glavu!“  
Ja kad čuo uskok Radojica,  
On poteče i dopade Tali,  
Nad njim puče iz malih pušaka.  
Sve se njima Udvinjani smiju,  
Što se radi od Tale i Rade.“ [Marjanović 1898: 508(23/957-970)]

Stoga će slika teatra kojoj je često pridodato vino biti manir Talinog okruženja, bez obzira o kojoj se od navedenih teatarskih situacija radi. Jednostavno okruženje unutar kojega se epski junak mora naći nužno operira vinom kao simbolom opijenosti, što je za samo ratovanje važan segment inscenacije i upotpunjenja ukupne herojske slike.

## **ZBILJA PJESNIKA, ZBILJA PJESME I TALINA ZBILJA**

Specifičnost epskog junaka Tale Ličanina, a koja je do sada u književnim interpretacijama uglavnom bila zaobilažena, jeste njegov odnos prema vjerskim temama, osim, naravno, kada se radi o njegovom poznavanju kršćanskih obreda ili preoblačenja u svećeničku odoru (Krnjević). Talin odnos prema vjerovanju je dominantan u njegovoj osebujnoj pojavi, te, kao i kod drugih njemu svojstvenih osobina, bit će temeljito izgrađen. Tale će obavljati jutarnju molitvu, što osim za Đerzeleza nije tipično mjesto bošnjačkih epskih junaka: *Pa on turski avdest uze na se,/ pa on sabah klanja na Kunari* (Hörmann 1888: br. 47, stihovi 33-34). S druge strane, u pjesmi *Ropstvo Mustajbega i Vrsić bajraktar* (Hörmann 1888: br. 23), usred ljutog boja u kome muslimanska vojska biva napadnuta, Tale uzvikuje:

„Krajišnici jedni bestidnici,  
Vidite li, očim' ne vidjeli:  
Dženetu se otvorila vrata,  
Iz dženeta izišle hurije,  
Iznijele krmzi peštemalje,  
Pa čekaju duše od šehida.“ (705-710)

Scena zaista jeste epska, ali nije usmenoknjiževno epska, već potiče iz nekog toliko davnog vremena da je epika 19. stoljeća jednostavno nije mogla upamtiti. Slični su pokličići zasigurno postojali i u drugim kulturama naše regije, ali su i tamo uglavnom u potpunosti izbljedjeli do perioda romantizma. Stoga ovo, kako bi rekao Mirsad Kunić – *oživljavanje epskoga svijeta* – zapljusnulo je sve slojeve epske pjesme. Scena sadrži sliku otvorenih dženetskih vrata, kroz koja izlaze dženetske ljepotice sa velikim peškirimama (peštemalj) crvene boje kojima zagrću čiste šehidske duše. Peštemalj se koristi kao zagrač nakon kupanja, što aludira na šehidsku okupanost od svega ovozemaljskog i izravan ulazak u Raj. Činjenica da scena započinje stihom ruženja Krajišnika, a potom epskom formulom „vidite li očim' ne vidjeli“ sasvim je u epskom maniru, ali budući da se radi o viđenju sasvim onostrane pojave, izlazi iz okvira epske tradicije. Time se zapravo i ukazuje na unutarnju dimenzija Tale Ličanina, odnosno njegov svijet, svijet iz kojeg se on obraća najprije epskom svijetu, a potom i nama kao konačnim recipijentima.

Humor Tale Ličanina nije njegova unutarnja stvarnost, kao ni njegova poderana odjeća, ni oružje, ni konj to nisu. Nisu njegova stvarnost ni scene relativizacije vrijednosti epskog svijeta, kao ni njegova kula pletara, kao ni njegove više ili manje grube šale. Sve to su manifestacije njegove stvarnosti, ali ne i sama stvarnost. Pristup razlozima postojanja ovih manifestacija može biti iz pozicije standarda jednog epskog svijeta, a može biti i iz pozicije Taline stvarnosti. Ta su dva pravca izuzetno kompatibilna, ali ne čine isti pravac. U svom tom šarenilu manifestacija proteže se nit koja je jača od bilo kakve manifestacije, a to je Talino poimanje onostranog, odnosno njegova potpuna spoznaja Stvarnosti. On zasigurno nije klasični epski junak, ali nije ni prosječni naš komšija, niti naš uobičajeni rođak ili poznanik iz marketa, on je u svim relacijama 'svijeta života' rijetkost. Razlog njegove relativizacije epskog svijeta jeste poznavanje Stvarnosti, pa će usred očinske tuge relativizirati bol za nečim svakako ovozemaljskim, kao što će relativizirati nečiji strah, nečiju ljubav, nečiju zabrinutost. Njegovo poznavanje stvarnih razloga postojanja čovjeka sasvim prirodno ništi sve ovozemaljsko i od svega toga pravi tek igru, jer ovaj život i nije ništa drugo do igra:

*Život na Ovome svijetu je samo igra i zabava, a Onaj svijet je, zaista, bolji za one koji se Allaha boje* (Kur'an, *El-en'am*: 32). Iz ranije navedenih stihova jasno se vidi kako Tale sasvim dobro razumije i jedan i drugi svijet, te da ovaj drugi nije nekada kasnije, nego je prisutan sada i ovdje, sasvim stopljen s ovim materijalnim.

Taline relativizacije postoje jer središte Talinog svijeta nije Tale samom sebi, nije ni ratni plijen, ni junaštvo, ni hrabrost, a nekamoli da su odjeća, oružje i konj. Središte njegovog svijeta je neka i nekakva Stvarnost koja u potpunosti rastače sve čemu se primakne. Budući da kroz pjesme Tale Ličanin biva predstavljen uniformno s određenim stepenom oscilacija, što je otprilike i manir usmene epike, jasno možemo raspoznati slojeve Taline ličnosti. S jedne strane jasno je prisutna njegova evlijanska stvarnost,<sup>5</sup> koja će biti zaogrnuta epskim svijetom, što će proizvesti relativizaciju temeljnih postulata, a što će u konačnici polučiti pojavu karnevalesknog, humornog, šeretskog i slično.



Tako će zapravo Talina zbilja biti svojevrsna evlijanska stvarnost, što će polučiti najstrožiju strukturu jednog epskog junaka. Pored stihova u kojima Tale vidi ono što drugi ne vide – hurije iz dženetu – od Tale će zrna odskakivati (Hadžiomerspahić 1909: 285):

---

5. Pojam *evlija* upotrebljava se u značenju Božiji prijatelj, produhovljeni pojedinac, osoba potpune spoznaje Boga. Historijske ličnosti ovog tipa našle su svoje mjesto i u kapitalnim djelima Orijenta kakvo je *Spomenica Dobrih Feriduddina Attara*. Na ovu temu u bošnjačkoj književnosti posebno su prepoznatljive usmene predaje o evlijama, kao sasvim zasebna kategorija usmenoknjiževnog proznog izraza. Usp: *Usmene predaje o evlijama na primjeru građe o Hasanu Kaimi-babi*, Blagaj, br. 3-4 (2004), str. 28-32.



„Na Talana puške zapucaše,  
Obzire se Tale na delije,  
Svakom žao Tale Ibrahima,  
Svi četrest ljuto udariše,  
A soldati živo doćekaše,  
Sve na oganj i na vatru živo.  
Al' zaludu što puške pucaju,  
Kad od njija zrna odskakuju.“ (980-986)

Ova slika kerameta (začudnog svojstva) upotpunjuje ranije navedeno viđenje Tale, čime jasnije razaznajemo slojevitosti njegovog unutarnjeg svijeta. Sam keramet se u navedenoj slici širi sa nosioca svojstva na sve prisutne koji su na njegovoj strani, te stoga epski pjevač i upotrebljava arhaičnu množinu *njiha*, kako bi dočarao korist cijelog kolektiva od prisutnosti takvog pojedinca. Na sličan će način i nešto starija zbirka Koste Hörmanna (1889: 542) donijeti sliku kolektivne koristi od Talinih nadnaravnosti:

„Pa bi reko i bi se zakleo,  
Da im Tale iz nebesa sigje,  
Jer ne vidje otkud Tale dogje  
Sa svojijeh trides't Oraščana.“ (1081-1084)

Za razliku od prethodne slike koja nastaje kao prenošenje samog događaja, u ovom će se slučaju pjesnik/pjevač odlučiti za oslikavanje čuđenja neprijatelja nad samim događajem, čime se ostvaruje dodatni epski efekt ratne strategije.

U procesu razvoja bošnjačke usmene epike mnoge su slike postepeno bivale sve konkretnije ili sve nakićenije (Usp. Šemsović 2017: 141-142), što je i ovdje slučaj. U pjesmama Avde Mededovića na nekoliko mjesta prepoznajemo da kolektiv zna za Taline ćiramete (keramete):

„Ono nam je od Orašca Tale.  
Pri Talu su, paše, ćirameti.  
Đegod njemske ima tvrđavine,  
Jal na bedem, jal na toprakale,  
Tale ide s trista Orašana,  
Na topove i na topidžije,  
Niti gine, no sve dobijeva,  
I sve ezan uči na topove“. (OSLM 3130-3137)

„Sejdić paša travničkome više,  
“Vid’o nisam, a čuo ga jesam,  
da su s Talom mlogi ćirameti.” (ŽSM 9045-9047)

„Brez Tala nam nema putovanja,  
Jer su s Talom mlogi ćirameti“ (SLM 1459-1460)

„Ondar paše pa se pripadoše,  
A za Tal’ne znaše ćiramete.“ (OSLM 3297-3298)

„Pri Talu su Boži ćirameti.“ (ODPL 6016)

Zapravo, Talini kerameti su razlog zašto ništa bez njega ne počinje, niti svatovi polaze po djevojku, niti se započinje boj. Svjesnost kolektiva ukazuje na proširenost ovoga znanja, kao i na poštovanje njegove duhovne specifičnosti. S druge strane, ponekad kolektiv pokazuje kako nije svjestan nadnaravnosti njegovog prisustva, te kako uvijek postoji neko unutar kolektiva ko jeste:

„I rekoše, pa se okupiše,  
Još im Tala Ibrahima nema,  
Neki veli: "Da ga pričekamo."  
Neki veli: "Da ga ne čekamo."  
Mujo veli: "Da ga pričekamo,  
Jer bez Tala tamo hoda nema".” [Hörmann 1889: 591(75/446-451)]

„Svi rekoše: "Kaž’te da idemo!"  
A sam Mujo: "Pričekajte Tala,  
Jer nam sreće nema ni igbala,  
Kad ne bude u svatima Tala”.“ [Hörmann 1889: 542(71/267-269)]

Pjesnik/pjevač je sasvim upoznat kako sa Talinim značajem, tako i sa čestim kolektivnim nepoimanjem njega i njegova značaja. Stoga će Mujina replika biti u smjeru pojačavanja slike uspjeha te upotrebljava i pojam *sreća* i pojam *igbal*, koji su u osnovi istoznačnice, ali ih u ovoj kombinaciji možemo čitati kao susret zapadnog i orijentalnog poimanja istog, odnosno kao stapanje profanog i sakralnog doživljaja. S druge strane, korištenjem *Kad ne bude* u značenju *Kad god nije bilo*, pjesnik/pjevač poteže argumentaciju kojom želi uvjeriti slušaoce u utemeljenost svog stava.

Čest religijski motiv u kontekstu s Talom bit će dova, bilo da je uči ili da je ne uči. Doduše, neučenje dove nije Talin iskaz već uvijek njegovog Rada: „Nami, pobro, dova ne tribuje“ [Marjanović 1899: 23(26/816)<sup>6</sup>] [Marjanović 1899: 262(37/895)], što se u islamskim heterodoksnim učenjima odnosi samo na najviše duhovne pozicije. Ovim slikama epika čuva svjesnost pojedinaca o nečijoj izuzetnoj Božjoj blizini, makar ti pojedinci iz kolektiva nužno ne moraju biti pripadnici muslimanske religijske prakse, kakav je ovdje slučaj. U nekoliko slučajeva Tale sam izričito traži učenje dove:

“Uč’te dovu hodže i hadžije  
Da brez dove ne ginu junaci,  
Deder Lika da mi udarimo,  
Ranjen nam je aga u logoru“.  
Hodže gjulbe dovu zaučiše,  
A hadžije zićir donesoše,  
A ostali udariše turci.  
Trgoše se mladi bajraktari,  
Fuka stade u nebu bajraka”. [Hadžiomerspahić 1909: 290(7/1138-1146)]

Skoro identičnu će scenu Hadžiomerspahićevo ime neimenovani pjevač ponoviti u još dvije pjesme i svaki put će biti vezana uz Talu [Hadžiomerspahić 1909: 317(8/653-662)] [Hadžiomerspahić 1909: 401(11/566-571)], čime je istaknut njegov specifičan religijski senzibilitet u odnosu na tipične epske junake. S druge strane, kombiniranje zajedničke dove i zajedničkog zikra, zasigurno da ciljano ukazuje na dervišku religijsku praksu.

Tale Ličanin će se kroz bošnjačku usmenu epiku pojavljivati i kako uči ezan, što je u osnovi poziv na namaz kao vjerski obred, dok će u ovim scenama njegovo učenje biti isključivo u svrhu veličanja Boga u specifičnim situacijama, kakva je priprema za borbu ili sama borba: *Da Tale na topove dođe, / E da uči ezan na topove* (ODPL 7167-7168), kao i u stihovima 7233 i 7682 istog epa, kao i OSLM 3137. Pored toga, scena učenja ezana javit će se i u nešto drugačijem kontekstu: *Glave seče, a uči ezana*. (ŽSM 9189). Prvotna slika učenja radi pripreme boja javlja se i u ne sasvim preciznom označavanju o kakvom se konkretno učenju radi: *Vojsci ćemo Muja komandara / a na strane razbajat će Tale, / đe šćenemo njima udariti*.<sup>7</sup> (DVT 412-414)

6. Redni broj pjesme u zbirci i broj stiha.

7. Ove će stihove Zlatan Čolaković, vodeći se logikom epskog ratovanja, a pritom ne sagledavši sam kontekst izrečenog, s jedne, te specifičnu dimenziju samog Tale Ličanina, s druge strane, kazati kako je stih Nikola Vujnović greškom zapisao kao *razbajaje* umjesto *razdvajat će*, što ni na koji način ne odgovara kreiranoj pjesničkoj slici. Čolaković nije razumio da se radi o nekom poslu koji Tale treba obaviti prije samog boja, jer

Kao priprema za boj javit će se i Talino „sklapanje hatme“, odnosno završetak učenja ukupnog kur’anskog teksta s određenom dovom na kraju *A na sebe hatme zaklopio* (OSLM 3409), što ukazuje na Talino ustrajno bavljenje vlastitim vjerovanjem i svjesno pouzdanje da samo vjerska aktivnost može polučiti oslonjenost na Boga, što neće biti slučaj kod klasičnih epskih junaka koji se pouzdaju, ali bez određenih religijskih aktivnosti.

Zbog ovih i ovakvih Talinih svojstava *Što god reče budalasti Tale, / To će reći svi po Lici turci*. [Marjanović 1899:35(27/360-361)] ili kada Mustajbeg Lički treba odgovoriti na pismo Ivan kapetana „s kamena Kotara“, *Bez Tale ga ne zna učiniti, / Tale kaže, a beg knjigu piše*. [Marjanović 1899:267(37/1118-1119)]. Na isti će način Mustajbeg postupiti i kada se radi o donošenju važnih odluka: *A on reče: „Dok upitam Tala.“* [Hörmann 1889:420-421(63/299 i 318)], odnosno *Ibrahime, od Orašja Tale, / Ko će najpre Vlahu udariti?*, na šta će Tale iznijeti svoj strateški plan borbe. Iako se u samim stihovima ne javljaju scene religijskih motiva, karakterne crte koje bivaju istaknute, uzimajući u obzir prethodne pjesničke slike, bez sumnje su u ovom slučaju plod njegove izuzetno moralne nutrine.

\* \* \*

Predstavljena slojevitost karaktera Tale Ličanina ukazuje na najsloženije izgrađenog epskog junaka južnoslavenskog prostora, a možda i šire. Sadržajnost njegove evlijanske unutarnje stvarnosti kroz cijeli sistem karakternih osobnosti kreirala je zasigurno najsamosvojnijeg epskog junaka. Potraga za svim slojevima njegova složenog karaktera dovela nas je do unutarnje stvarnosti koja je u osnovi pokretač brojnih njegovih manifestacija, koje se, bez uvida u cjelovitost karaktera, mogu činiti kontradiktornim. Upravo suprotno, ambijent u kome se javlja sasvim je prirodno izazvao upravo takve reakcije, jer je njegova unutarnja stvarnost sasvim specifično ustrojena i u svijetu u kome se našla nikako drukčije se i nije mogla obznanjivati. Razlog nastanka ovakvog epskog junaka prepoznamo u dugom trajanju bošnjačke usmene epike, koja je jedina na ovome prostoru uspjela proizvesti tako atipičnu kreaciju. Tale Ličanin se u tom *longue durée* javlja kao praunuče bošnjačke usmene epike, osvježava je i produžava joj vijek trajanja sve do kraja 20. stoljeća, do kada su se sve druge epike odavno bile ugasile.

---

Brumac Osmanaga veli *de šćenemo udariti*, a ne poslu tokom samog ratovanja, kako je to Čolaković naznačio da „Tale u vojnim pohodima uvijek ima ulogu stratega“ (2007: 663), što kao sama konstatacija nije ni malo upitna.

### Izvori i građa:

1. Bogišić, Valtazar (1878), *Narodne pjesme iz starijih najviše primorskih zapisa*, Srpsko učeno društvo, Biograd
2. Čolaković, Zlatan (2007), *Epika Avda Međedovića*, I i II, Almanah, Podgorica
3. Gezeman, Gerhard (ur.) (1925), *Erlangenski rukopis starih srpskohrvatskih narodnih pesama*, autorsko izdanje, Sremski Karlovci
4. Hadžiomerspahić, Esad (1909), *Muslimanske narodne junačke pjesme*, nakladnik i izdavač S. Ugrenović, Banja Luka
5. Hörmann, Kosta (1888 i 1889), *Narodne pjesne Muhamedovaca u Bosni i Hercegovini*, I i II, Zemaljska štamparija, Sarajevo
6. Karadžić, Vuk Stefanović (1988), *Srpske narodne pjesme*, III i IV, Prosveta, Beograd
7. Marjanović, Luka (1898 i 1899), *Hrvatske narodne pjesme. Junačke pjesme (Muhamedovske)*, III i IV, Matica hrvatska, Zagreb
8. Nametak, Alija (1938), *Narodne junačke muslimanske pjesme*, Islamska dionička štamparija, Sarajevo
9. Šunjić, Marijan (1915), *Narodne junačke pjesme iz Bosne i Hercegovine*, Tisk. Daniel & A. Kajan, Sarajevo

### Korištene skraćenice za pjesme Avda Međedovića:

OSLM – Osveta smrti Ličkog Mustajbega

ŽSM – Ženidba Smailagić Meha

SLM – Smrt Ličkog Mustajbega

ODPL – Osman Delibegović i Pavićević Luka

### LITERATURA

1. Attar, Feriduddin Muhammed (2004), *Spomenica Dobrih*, Kulturni centar ambasade I.R. Iran, Sarajevo
2. Bašagić-Redžepašić, Safvet-beg (1900), *Kratka uputa u prošlost Bosne i Hrcegovine (1463-1850)*, vlastita naklada, Sarajevo
3. Buturović, Đenana (1992), *Bosanskomuslimanska usmena epika*, Svjetlost, Sarajevo

4. Dukat, Zdeslav (1988), *Homersko pitanje*, Globus, Zagreb
5. Durić, Rašid (1980), "Budalina Tale prema historijskim izvorima i usmenoj legendi", *Putevi*, br. 5, 167-175.
6. Durić, Rašid (1983), *Pjesme o Budalini Tali*, Glas, Banja Luka
7. Durić, Rašid (2000), *Junaci epske pjesme Bošnjaka*, Bosanska riječ, Zagreb
8. Hadžihuseinović, Salih Sidki (1999), *Povijest Bosne*, I i II, El-Kalem i Gazi Husrev-begova biblioteka, Sarajevo
9. Krauss, Friedrich S. (1886), "Razgovaranje", u: *Smailagić Meho. Pjesan naših Muhamedovaca*, Dubrovnik, str. 69-165.
10. Krnjević, Hatidža (1980), *Živi palimpsesti ili o usmenoj književnosti*, Nolit, Beograd
11. Krstić, Branislav (1984), *Indeks motiva narodnih pesama balkanskih Slovena*, Srpska akademija nauka i umetnosti, Beograd
12. Kunić, Mirsad (2004), *Epski junak Budalina Tale*, BosniaARS, Tuzla
13. Kunić, Mirsad (2012), *Usmeno pamćenje i zaborav. Krajiška epika i njeni junaci*, CKO, Tešanj
14. Kunić, Mirsad (2017), *Teme iz usmene književnosti (o usmenosti pismom)*, Zavod za zaštitu i korištenje kulturno historijskog i prirodnog nasljeđa Tuzlanskog kantona, Tuzla
15. Kunić, Mirsad (2018), *Čitanje Paryjeve zbirke*, Connectum, Sarajevo
16. Maglajlić, Munib (1986), "Jedan davnašnji zapis o Budalini Tali", *Odjek*, br. 8, str. 5.
17. Marjanović, Luka (1898), "Dodatak. Budalina Tale dolazi u Liku", u *Junačke pjesme (muhamedovske)*, knj. III, Matica hrvatska, Zagreb, str. 583-584.
18. Murko, dr. Matija (1951), *Tragom srpsko-hrvatske narodne epike*, I i II, JAZU, Zagreb
19. Šemsović, Sead (2004), "Usmene predaje o evlijama na primjeru građe o Hasanu Kaimi-babi", *Blagaj*, br. 3-4, 28-32.
20. Šemsović, Sead (2017), *Epski svijet Avda Međedovića*, Narodna biblioteka "Dositej Obradović", Novi Pazar
21. Tordinac, Nikola (1884), "Tale budaline ili čauš u narodnoj pjesmi", *Prozor*, br. 21, str. 1.

## THE INNER WORLD OF TALE LIČANIN

### Summary:

Among the numerous heroes of the Bosnian oral epic and the overall epic of the South Slavic region, there is Tale Ličanin as the most independent phenomenon - within the epic world, but also outside of it. He has long been recognized as a čauš in wedding-themed songs, a harlequin, an entertainer, and a completely carnivalesque hero, who violates the postulates of the epic world with his appearance and behavior. Still, it does not prevent him from entering every battle with heroic readiness and emerging as an undoubted winner. Therefore, his inner reality must necessarily be different from other epic heroes, because everything his appearance manifests must have some inner reason. There must be some inner driver of him as such. The search for his inner reality flows through a selection of poetic images in which his driving secret appears only in glimpses, which ultimately results in a clear discernment of the exceptional layers of his character as an epic hero. This hero's questionable characterizations are well founded, but their rationale, origin, and function are mostly overlooked.

**Keywords:** Tale Ličanin; epic hero; characterization; The inner world

Adresa autora

Author's address

Sead Šemsović

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

seadsemsovic@hotmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.31

UDK 82:316.7(497.6)  
821.163.4(497.6)09

Primljeno: 31. 10. 2022.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Azra Ičanović**

## **IDEOLOŠKA KONCEPCIJA KULTURNOG IDENTITETA – BOSANSKOHERCEGOVAČKI KNJIŽEVNI KONTEKST**

Polazeći od hipoteze da književnost predstavlja jedan od aktivnih mehanizama u socio-povijesnim previranjima i promjenama te da imago-loške slike koje ona nudi imaju potencijal upisivanja u kulturni identitet, rad problematizira ideološku koncepciju narativnog kulturnog identiteta. Pronašavši opimljenja u književnosti Bosne i Hercegovine, radom se ukazuje na kompleksnost odnosa književnosti i ideologije u procesu re/definiranja, de/konstrukcije i odr(a)žavanja kulturnog identiteta. Iz rada proizilazi zaključak da književnost posjeduje potencijal generiranja i diseminacije (anti)ideološki utemeljenog sistema znanja i vrijednosti pri čemu, u pogledu njena odnosa spram ideologije, zauzima dvostruku poziciju postajući idealnim, althusserovski shvaćenim, ideološkim aparatom, s jedne, ili subverzivnim mehanizmom u odnosu na dominantne ideologije, s druge strane.

**Ključne riječi:** ideologija; identifikacija; kultura sjećanja; kulturni identitet

## **IDEOLOŠKA FORMULACIJA KULTURNOG IDENTITETA**

Shvaćen kao “reflektirani udio u nekoj kulturi, odnosno izjašnjavanje za nju” (Assmann 2005: 157), kulturni identitet ostvaruje se kao višedimenzionalna, prostorno-vremenski determinirana, a samim time i izuzetno nestabilna, dinamična i promjenljiva konstrukcija čija je (trans)formacija određena socio-povijesnim prilikama toposa u kojemu egzistira. Sukladno tome, on se, s jedne strane, ostvaruje kao „rezultat spontanog procesa kulturnog rasta i sazrijevanja, te se intrinzički konstruira bez odnosa naspram nekih važnih



drugih” (Vrcan 2003: 71 prema Spahić 2016: 14), a, s druge strane, on postaje predmetom manipulacije različitih povijesnotvornih i društvenotvornih mehanizama koji *suptilno* (ali, ipak, autoritarno) usmjeravaju proces kulturne identifikacije. Tako će, između ostalog, primarna određenost kulturnog identiteta kao kohezivnog elementa određene socio-kulturne zajednice, proces kulturne identifikacije učiniti predmetom interesovanja ideoloških strujanja koja, u težnji ka (raz)gradnji i/ili održavanju određenog društvenog poretka i sistema kolektivnih kulturno-identitetskih vrijednosti, proces kulturne identifikacije podređuju vlastitoj ideološkoj dogmi. Bez obzira, naime, da li ideologiju tumačimo kao lažnu i iskrivljenu svijest, tj. percepciju stvarnosti (marksizam), kao simbolički sistem (Geertz 1964) ili sistem reprezentacije (Althusser 1969), ono što je evidentno jeste da ona predstavlja određenu viziju svijeta i *poželjnih* identitetskih karakteristika koje teže postati parametrom kulturne identifikacije što bi, u konačnici, trebalo osigurati kontrolu nad svim područjima života zajednice koja se na osnovu te ideologije identificira.

Uzmimo za primjer povijesni proces kulturne identifikacije na prostoru Bosne i Hercegovine, kao države čiji je povijesni (samim time i kulturno-identitetski) razvoj obilježen kulturno-civilizacijskim i političko-ideološkim previranjima i promjenama čiji je krajnji rezultat fragmentarnost identiteta u realnom vremenu kao i kontinuirano podvrgavanje procesu promjena na dijahronijskoj razini njegova razvoja (Spahić 2016). Kulturni identiteti (najmanje) triju kulturnih zajednica Bosne i Hercegovine, nalazeći se „u specifičnom odnosu obilježenom stalnim osciliranjem između bosanske integralnosti i nacionalnih posebnosti” pri čemu, „historijski gledano, ni u vremenima političkih zaoštavanja, praćenih kulturnim izolacionizmom, nije posve ugušen duh zajedništva, niti se u periodima naglašenije integrativnosti potiru posebnosti” (Spahić 2017: 7), povijesno su *moralni*, dakle, udovoljiti postulatima ideologija koje su, u određenom trenutku bosanskohercegovačke povijesti, zauzimale primat.

U dinamici povijesnih, kulturno-civilizacijskih i političko-ideoloških smjena i strujanja koja su obilježila proces kulturno-identitetskog razvoja Bosne i Hercegovine, uvijek su posrijedi dvije tendencije: ili održati socijalni mir, ili određeni društveni poredak srušiti a novi ustoličiti. S tim ciljem, centri moći, kao nosioci ideološke misli, nastojali su uspostaviti kontrolu nad različitim aspektima života bosanskohercegovačke (multi)kulturne zajednice pri čemu se kontrola procesa kulturne identifikacije postavljala u poziciju osnovnog mehanizma ideoloških posezanja. Ono što je, pritom, bilo nužno jeste manipulacija, *privid slobode* kulturno-identitetskog (samo)određenja – ideološki definirane identitetske karakteristike, kako ističe Gramsci (prema Eagleton 1991: 116), trebalo je (*suptilno* i bez prisile) učiniti sastavnim dijelom, organskom dopunom (prividno slobodnog i samodefinirajućeg) kulturnog identiteta.

Hegemoniju vlasti nad ključnim aspektima života pojedinca i kolektiva, pa tako i na planu kulturne identifikacije, potvrđuje povijesni pregled kontinuiranog ideološkog (re)definiranja kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine, „ustanovljuje se i održava na intelektualnoj, kulturnoj i ideologijskoj razini, različitim institucijama koje provode uvjeravanje i usaglašavanje masa pod geslom 'zajedničkog dobra'” (Gramsci prema Biti 1997: 124-125). S obzirom na to da je kontinuitet kulturnog identiteta osiguran mehanizmima kulture sjećanja kojima se zajednica, ali i pojedinac, (samo)određuje, nužno je, s ciljem uspostavljanja hegemonije nad kulturnom identifikacijom, specificirati onaj dio povijesti zajednice koji se *ne smije zaboraviti* (Assmann 2005), ideološki ga usmjeriti te pronaći mehanizme socio-kulturnog ustoličenja ideoloških obrazaca. Pri tome, prostor vlastite reprodukcije te socijalne i kulturno-identitetske kontrole dominantna ideologija pronalazi, ističe Althusser (2009: 27), ne samo u (represivnim) državnim aparatima (DA) poput vlade, administracije, vojske, policije, sudova i sl. već ona podrazumijeva i „drugu realnost koja je očigledno na strani državnog (represivnog) aparata, ali ne sme biti izjednačena sa njim”. Ta realnost, koju Althusser (2009) naziva *državnim ideološkim aparatima* (DIA), ostvaruje se u formi određenih i specijaliziranih institucija poput religije, obrazovanja, porodice, prava, politike, sindikata, javnog informisanja, ali i kulture pri čemu se u poziciju DIA situiraju, između ostalog, i lijepe umjetnosti pa tako i institucija književnosti koja se, zadržavajući sposobnost suptilnog i nenametljivog generiranja i diseminacije ideološki poželjnih stavova, vrijednosti i identiteta, ostvaruje kao ideološki aparat *par excellence* te kao jedan od ključnih mehanizama konstrukcije ideološki koncipiranog kulturnog identiteta.

## **KNJIŽEVNOST U FUNKCIJI KONSTRUKCIJE IDEOLOŠKI KONCIPIRANOG KULTURNOG IDENTITETA**

Pronalazeći tematsko-motivska uporišta u stvarnosti, književnost se ostvaruje kao prostor *reprezentacije* te stvarnosti i kulturnih identiteta koji je nastanjuju, postajući, pritom, diskursom koji u kontinuiranom procesu uspostavljanja odnosa između fikcije i stvarnosti „pokušava da ‘suprotstavi’ ta dva svijeta jedan drugom vezujući svijet fikcije i pojavni svijet u neki (novi) svijet koji objedinjava oba prethodna” (Pobrić 2018: 19-20). Književnost i stvarnost ne predstavljaju, dakle, „odvojena niti ontološki jedinstvena područja – one se prožimaju, ali ni za jednu ne možemo tvrditi da je primarna niti da je fikcija odraz ili realizacija stvarnosti što je čest slučaj u praksi” (Džafić 2012: 188). Nemoguće je, sukladno tome, književnost promatrati kao čistu fikciju – ona, kao proizvod stvarnosti i različitih društvenih uticaja koji je uvjetuju

(Balibar i Macherey 2017), oblikuje *stvarnost drugoga reda* koja se ostvaruje kao prostor osvješćivanja pojavnog svijeta i određivanja njegova plauzibilnog značenja.

Na tragu prethodno rečenog, a u kontekstu izučavanja odnosa književnosti i ideologije, vrijeme je da postavimo Solarevo pitanje: „Šta se događa s književnošću u doba ideologije?” (2011: 8)

Književnost je, ističe Pobrić (2017: 22), oduvijek izrastala i živjela u (su)odnosu sa ostalim oblastima ljudskog djelovanja te je „kao neki osjetljivi seizmograf, na svoj način, pomno bilježila sve što se događalo u oblasti društvenih odnosa pa tako, htjela-ne htjela, oduvijek je bila i neprikosnoveni baštinik i onog što se dešavalo u oblasti ideoloških svjetova i njihovih diskursa”. Međutim, kao specifična vizija stvarnosti, književnost, rekli smo, ne predstavlja puku kopiju te stvarnosti već njenu refleksivnu sliku koja joj daje neko *novo* značenje. Ona, dakle, ne samo da je rezultat društvene proizvodnje već je i sama proizvodna (Pollock 1995) te je, stoga, ne možemo promatrati tek u njenoj funkciji baštinjenja ili reprezentiranja ideologije. U doba kada je pojavna stvarnost ideološki dominantno obojena, književnost, naime, staje u funkciju ne samo reprezentacije ideološki koncipiranog sistema znanja i vrijednosti na kojem počivaju kulturni identiteti, nego, također, u funkciju diseminacije datog sistema ili, pak, njegove dezintegracije. Književnost, ističe Leerson (2009), među svim umjetničkim oblicima, najeksplicitnije djeluje na oblikovanje društvene svijesti. S tim u vezi, a u kontekstu razmatranja odnosa književnosti i ideologije, možemo reći da književnost zadržava potencijal generiranja ideološki (*ne*)*poželjnih* stavova, značenja i kulturnih identiteta te je, kao takvu, možemo smatrati konstitutivnim ili, pak, subverzivnim elementom ideologije (Pollock 1995). Ostvarivši se kao jedno od tipičnih *mjesta sjećanja* (*lieux de memoire*) onako kako ih je definirao Nora (2007), književnost, dakle, s jedne strane, „postaje instrument političke agitacije, žrtvovana je ideologiji i potrebama vremena u kojem se ostvaruje” (Bošković 2011: 52), konstruirajući i definirajući, pritom, ideološki koncipirane kulturne identitete, a, sa druge strane, ona, istovremeno, postaje subverzivnim mehanizom koji nagriža i ruši ideološki ustoličen koncept povijesti i na njemu utemeljen sistem kulturno-identitetskih vrijednosti. Postavljena unutar određenog ideološkog okvira, književnost se, dakle, uvijek i nužno ostvaruje ili kao ideologija ili kao kontraideologija.

Sagledavajući, u duhu prethodno rečenog, književnost Bosne i Hercegovine,<sup>1</sup> evidentnom postaje činjenica da se ona, kroz vlastitu (socio-kulturnim i političko-ideo-

---

1. Nužno je, u kontekstu razmatranja bosanskohercegovačke književnosti, napomenuti da ona, kako ističe Spahić (2017: 9), „nadilazi nacionalne pa i državne okvire kada je u pitanju mogućnost uključivanja integralnih književnih tradicija tri najbrojnija bosanskohercegovačka naroda ali i stvaralaštva pisaca koji ne pripadaju konstitutivnoj etničkoj trijadi”. Sukladno tome, u radu će se razmatrati djela pisaca čije se stvaralaštvo vezuje za kulturni prostor Bosne i Hercegovine..

loškim faktorima determiniranu) povijest, u kontekstu njene uloge u procesu (kontra)ideološki determinirane kulturne identifikacije, ostvarivala kao izuzetan, alt-husserovski shvaćen, ideološki aparat, ali, simultano, i kao subverzivni faktor ideološki koncipiranih kulturnih identiteta. Uzmimo za primjer bosanskohercegovačku književnost XX st. koja se, ostvarena kao potvrda izrazite političko-ideološke funkcionalizacije književnosti, s obzirom na njen odnos spram dominantnih ideologija i, u odnosu na njih i proces kulturne identifikacije, raslojava na tri razvojne linije: književnost socrealizma, (etno)nacionalna književnost i disidentska književnost Bosne i Hercegovine.

Kako će se nastojati potvrditi u nastavku rada, navedene razvojne linije bosanskohercegovačke književnosti XX vijeka, funkcioniraju po (ustaljenim) principima ideološki determinirane literature te se, u pogledu kulturne identifikacije, služe ako ne istim onda, bar, sličnim mehanizmima. Razlika među njima otkriva se u suprotstavljenosti ideoloških stremljenja, tj. viziji *poželjnih* kulturno-identitetskih karakteristika što će, u konačnici, rezultirati i svojevrsnom disperzijom kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u pojavnom svijetu.

Počivajući na ideji da književnost treba izražavati ideje socijalizma i slijediti odgojno-obrazovne ciljeve Komunističke partije, socrealistička književnost na prostoru zemalja bivše Jugoslavije ostvaruje se kao književna praksa u periodu od 30-ih do 50-ih godina XX st. Promatrajući socio-povijesnu stvarnost kroz prizmu ideologije komunizma, ova razvojna linija bosanskohercegovačke književnosti gradi osobit model kulturnog sjećanja utemeljen na re/afirmaciji političkih mitova: „mit narodnoga zdravlja, mit o proleterijatu, mit revolucije kao socijalni i eshatološki sadržaj (...) mit zajednice kao socijalističkoga kolektiva, mit oca/autoriteta, paternalizma“ (Milanja 1996: 36) te stoji u znaku narativne konstrukcije jugoslavenskog kulturnog identiteta utemeljenog na vrijednosnom sistemu komunističke ideologije, veličanju socijalističkog režima, ritualnog pamćenja NOB-a te ideji *bratstva i jedinstva* koja stoji u funkciji konstrukcije *nadnacionalne kulture* „koja bi obuhvatala, a ne povezivala odvojene nacionalne kulture“ (Wachtel 2010, prema Duraković 2012: 313). Kulturna identifikacija u djelima socrealističke orijentacije utemeljuje se kroz uspostavljanje kulturno-identitetske opozicije *Mi – Oni* pri čemu se *Mi* razmatra u svojoj požrtvovanosti ili, pak, herojstvu dok su *Oni* okarakterizirani kao neprijateljski, demonski koncipiran, *Drugi*. Uzmimo za primjer poemu *Jama* Ivana Gorana Kovačića u kojoj je proces kulturne identifikacije zasnovan na (socrealistički tipično koncipiranoj) opreci *Žrtva – Krvnik* pri čemu se neizmjerljivoj patnji, strahu i žrtvi suprotstavlja *grozan smijeh, cerekanje i grohot* u potpunosti dehumaniziranog i zvjerski koncipiranog Neprijatelja

koji se, naposljetku, suprotstavlja kategoriji *Heroja (Partizana)* pri čemu se, u slutnji *Svete slobode i Osvete*, otkriva prava intencija pjesme – veličanje duha otpora i ideja homogene (revolucionarno osviještene) *silne* narodne mase.<sup>2</sup>

Ekstrinzički motivirana kulturna identifikacija utemeljena na suprotstavljanju s relevantnim *Drugim* obilježit će i (etno)nacionalnu književnost Bosne i Hercegovine koja, začeta još 60-ih, procvat doživljava 80-ih i 90-ih godina XX stoljeća te, u određenoj mjeri, obilježava i dio književne prakse u Bosni i Hercegovini danas. Razmatrajući povijesnu stvarnost kroz prizmu ideologije (etno)nacionalizma pri čemu se model kulturnog sjećanja utemeljuje na viktimizaciji, infantilizaciji, ali i glorifikaciji pa, mogli bismo reći, i sakralizaciji nacije, ova razvojna linija bosanskohercegovačke književnosti usvaja već etabiliran model kulturno-identitetskih polarizacija. Uzmimo za primjer roman *Nož Vuka Draškovića* (1982) u kojemu autor, kroz rigidno opisivanje istrebljenja i *kasapljenja* srpske porodice Jugović, stvara podlogu na osnovu koje se tradicionalnim, pobožnim, miroljubivim i, nadasve, nedužnim *žrtvama* u kulturno-identitetskom smislu suprotstavljaju muslimanski *krvoloci* koji, pritom, odnose tek rođeno, još uvijek nekršteno, dijete (što svakako stoji u funkciji intenzifikacije muslimanske mržnje) da bi ono bilo odgojeno u duhu islama čime se, zapravo, ukazuje na posljednji stepen kulturno-identitetske destrukcije. Uspostavljajući, dakle, kulturno-identitetsku opoziciju *Žrtva – Krvnik*, čije se ishodište pronalazi u povijesno-ponavljajućem motivu srpske paćeničke povijesti, Drašković potrebu za (etno)nacionalnim re/definiranjem srpskog kulturnog identiteta utemeljuje na propagandnom osjećaju kulturno-identitetske ugroženosti koja postaje dijelom kolektivne svijesti i temeljem kulturne identifikacije zajednice.

Ovakva (etno)nacionalna stremljenja obilježit će dio jugoslavenske književne prakse i rezultat će, na koncu, tendencijom degradacije, negiranja i osporavanja pojedinih kulturnih zajednica, (upornim!) pokušajima lišavanja njihova identiteta te rigidnom formom kulture zasnovane na (kulturnom, socijalnom, političkom, pa i prostornom) izopćenju onih koji se percipiraju kao nepoželjni *Drugi* što je, kako ističe Duraković (2012: 32), na jugoslavenskom kulturnom prostoru imalo „posebnu dimenziju u slučaju bosanskohercegovačke multikulturne zajednice, i bošnjačke mikrokulturne posebno”. Negirajući, diskriminirajući ili, pak, stigmatizirajući segmente bosanskohercegovačke, prevashodno bošnjačke kulturne tradicije, uključujući i bosanskohercegovačku/bošnjačku književnost koja se svrstavala pod okrilje hrvatske

2. Slična ideološka stremljenja kao kod Kovačića pronalazimo u Kulenovićevim poemama *Na pravi put sam ti majko izišo* i *Stojanka majka Knežopoljka*, *Titov naprijed* Vladimira Nazora te ranijim književnim ostvarenjima Branka Ćopića, Derviša Sušića, Zije Dizdarevića, Hasana Kikića i dr. koja stoje u funkciji ideološke propagande i književne konstrukcije socijalistički koncipiranog kulturnog identiteta.

ili srpske književnosti,<sup>3</sup> bosanskohercegovačkoj i, unutar nje posebno bošnjačkoj se kulturnoj zajednici uskraćivalo pravo na (ravnopravno) postojanje unutar (prividno) multikulturne jugoslavenske zajednice. Premda se nazire i tokom soerealističkog perioda, ksenofobna retorika, utemeljena na rigidnoj islamofobiji, kulminaciju će doživjeti u korpusu srpske historiografije, književnosti i publicistike krajem 80-ih i početkom 90-ih godina XX stoljeća. Ona, ističe Duraković (2012: 37-38), postaje „dijelom državne ideologije i političke prakse koja će posljedično rezultirati i genocidnim projektom nad Bošnjacima”, što će, u konačnici, dovesti do toga da se i unutar bošnjačkog korpusa, usljed tragičnog iskustva povijesti, pojavi „neprihvatljivo heteroimaginativno viđenje srpskog kolektivnog bića i mentaliteta”. Usprkos tome, nužno je razgraničiti primarnu motivaciju ustoličenja navedenih homo/heteroimaginativnih viđenja kulturnih zajednica. U prvom slučaju, riječ je korpusu koji (in)direktno podupire agresivne ideje (etno)nacionalizma, fašizma i šovinizma čime se pozicionira ne samo u kontekst uticaja i odgovornosti (etno)nacionalistički orijentirane kulturne identifikacije nego i u sam kontekst događaja koji će uslijediti 90-ih. S druge, pak, strane, književni (u ovom slučaju, bošnjački) (etno)nacionalizam pojavljuje se reaktivno – izrastao na temelju osjećaja vlastite identitetske ugroženosti, on stoji u funkciji (etno)nacionalnog odgovora i *odbrane* te u funkciji narativne konstrukcije i ustoličenja čvrstog nacionalnog i kulturnog identiteta Bošnjaka koji je, u (po)ratnom razdoblju, bio u znaku *nacionalizacije islama*, tj. potenciranja vjerske komponente kulturnog identiteta (Spahić 2016).

Iako ne u cijelosti, institucija bosanskohercegovačke književnosti XX st. podređena je, dakle, značajnim dijelom, ideološkim stremljenjima. U tom smislu, pisac se, kako ističe Nemeč (2003: 14) „odrekao slobode istraživanja zadovoljivši se ulogom ilustratora političkih uvjerenja i konformističkog stvaranja programirane društvene istine”, pri čemu inkorporacija pažljivo odabranih i ideološki determiniranih (pritom ne nužno i stvarnih) momenata povijesti stoji u funkciji podređivanja individue kolektivnoj svijesti o zajedničkoj prošlosti koja postaje instrument putem kojeg grupa potvrđuje, utvrđuje i predstavlja svoje postojanje i, time, ojačava svoj identitet te određuje i usmjerava budućnost kulturno-identitetskog definiranja. Povijest, tako, prestaje biti poviješću – ona, kako ističe Pabrić (2018), postaje stvaralačka snaga bu-

---

3. Stav da ne postoji ni bosanskohercegovačka ni bošnjačka književnost kao i negiranje i onemogućavanje multikulturalnosti bosanskohercegovačke multikulturne zajednice bio je, ističe Kodrić (2018), u društvenim i političko-ideološkim uvjetima jedini prihvatljiv stav koji će potrajati sve do 1968. godine nakon Odluke Centralnog komiteta Saveza komunista BiH o priznavanju Muslimana kao nacionalne zajednice, te amandmana na Ustav Jugoslavije iz 1971. godine i novog Ustava SFRJ iz 1974. kada Muslimani postaju priznati kao zasebna etno-nacionalna (i kulturna) zajednica.

dućnosti utemeljena na kolektivnoj svijesti i kolektivnoj emociji koje služe kao kulturno-identitetska poveznica.

Oslobađanjem književnosti ideološkog pritiska socijalističkog režima, 50-ih godina XX stoljeća na književnom polju Bosne i Hercegovine pojavljuje se ideološkim stremljenjima disidentna, subverzivna književnost koja stoji u funkciji dekonstrukcije i dezintegracije ideološki oktroiranog koncepta povijesti kojem suprotstavlja individualno (intimno) iskustvo povijesti, pojedinca koji trpi društvenu nejednakost, apsolutizam i totalitarnost socijalističkog režima, ili pak (etno)nacionalnu neravnopravnost, netrpeljivost, traumata rata i poratnu tranziciju kao konačne rezultate agresije na Bosnu i Hercegovinu i (etno)nacionalnih politika. Raskinuvši s monumentalističkim konceptom povijesti, herojskom paradigmatom i kolektivnim subjektom iskaza, ova linija bosanskohercegovačke književnosti *oslobodit* će instituciju književnosti ideoloških stremljenja, postavši okosnicom konstrukcije formalno-ideološki neodređenog multikulturnog identiteta Bosne i Hercegovine.

Uzmimo za primjer romane *Prolom* (1952) i *Gluvi barut* (1957) Branka Ćopića koji su ovoga na jugoslavenskoj književnoj sceni upamćenog dječijeg i (jednim dijelom) partizanskog pisca<sup>4</sup> svrstali „među prve postratne autore koji su svojim principom revolucionarnog morala i diktature proleterijata narušili pojednostavljeno crno-bijelo predstavljanje sukobljenih strana i idealiziranje ideologije partizanskog pokreta” (Hadžizukić 2016: 235) te zbirku priča *Sarajevski Marlboro* (1994) Miljenka Jergovića. Potvrđujući uvjetovanost književnosti Bosne i Hercegovine pojavnom stvarnošću, navedena djela predstavljaju iskorak u odnosu na dominantnu poetiku vremena u kojemu su nastala. Ona se ostvaruju kao platforma reprezentacije intimnih tragedija, svjedočanstva običnoga čovjeka koji, bez obzira na vlastitu kulturnu, nacionalnu ili, pak, religijsku identifikaciju, trpi užase povijesti. U Ćopićevom slučaju, istina, taj je iskorak ograničen, ali utoliko značajniji, rigidnijom ideološko-političkom konjunkturu društvenog konteksta nakon Drugog svjetskog rata (što se odražava i u samom tekstu kroz crno-bijele shematizme i smjerno redizajniranu ideju revolucije kao procesa narodnog buđenja nasuprot grubom konceptualizmu marksističke revolucionarne ideologije), naročito u pogledu slobode mišljenja i izražavanja. Generalno, dakle, nisu to ratne priče o slavnim junacima, niti o žrtvama neprijateljskog *Drugog*. Ovo su priče o emocionalnoj, psihološkoj i moralnoj drami čovjeka *bačenog* u vrtlog rata koji u tragičnosti vlastitog iskustva ne pronalazi čvrsto uporište identiteta.

4. Ne smije se zanemariti činjenica da su djela druge faze stvaralaštva Branka Ćopića (poput zbirki *Ognjeno rađanje domovine*, *Ratnikovo proljeće*, *Doživljaji Nikolettine Bursaća* i dr.) bila sastavnim dijelom ideološkog aparata socijalističkog režima. Međutim, objavljivanjem *Jeretičke priče* (1950), Ćopić, kao i drugi proroziški pisci, čini zaokret u svojoj poetici čime se književnost oslobađa ideološkog pritiska.

Kao pokretač zbivanja ideologija, kako socijalistička tako i (etno)nacionalna, se u ovim djelima u izvjesnoj mjeri dezintegrira; ideološki koncipirana kolektivna svijest o zajedničkoj povijesti koju će obilježiti (narodni) heroji kao kolonade kolektivnog sistema vrijednosti zajednice se dekonstruira i, mogli bismo reći, banalizira kako bi u prvi plan izbilo pojedinačno iskustvo (po)ratnih zbivanja. U toj prizemljenosti i humanizaciji povijesne *priče* dolazi do relativizacije ili ukidanja *Drugosti*. Ideološki ustoličene identitetske distinkcije *Mi – Oni* iščezavaju pred povijesnom dramom. Žrtve povijesti ujedinjuju se pred tragičnošću povijesti čime se, zapravo, otvara prostor za narativno definiranje i restituciju pitomijih, tradicijom multikulturalnosti ovjerenih identiteta utemeljenih na zajedničkom iskustvu povijesti i višestoljetnom suživljenju (najmanje) triju kulturnih zajednica ovog prostora.<sup>5</sup>

Sve tri razvojne linije nose, dakle, (kontra)ideološki predznak što nas vodi ka zaključku da se „na ivici teksta uvijek na koncu nalazi, trenutačno zamračen, ali samim time i govornjiv, jezik ideologije” (Macherey 1979: 57). Ta *zamračenost* jezika ideologije podrazumijeva suptilnost književne ideologizacije koja artifičijelnu povijesnu stvarnost predstavlja kao prirodnu (Van Dijk 2006), insistirajući, pritom, da se *ponudena* stvarnost bezuslovno prihvati kao jedina moguća. Konstrukcija i definiranje kulturnog sjećanja postaje, dakle, okosnicom (kontra)ideološki koncipirane literature. Stoga ni ne čudi da bi se „bosanskohercegovačka književnost 20. stoljeća dala uveliko (mada nikako i u cijelosti) opisati kao literatura priče o prošlosti” (Kodrić 2010: 129). (Pre)oblikujući priču o prošlosti i gradeći osobit model kulturnog sjećanja, u tri nacionalne i onoj multikulturalnoj (bosanskoj) varijanti, bosanskohercegovačka književnost ostvaruje se, dakle, kao jedan od (p)ovlaštenih mehanizama konstrukcije kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine u pojavnjosti stvarnosti.

## **OD IMAGINARNOG DO POJAVNOG: IDEOLOŠKI PUT IZ FIKCIJE U STVARNOST**

Ostvarujući se kao njegova pretpostavka, sastavni dio, ali i proizvod književnoumjetničkog teksta ideologija se stavlja u službu nakane samoga teksta na jedinstven način te možemo reći da se na mjestu gdje djelo počinje očituje „i jedna vrsta reza, koji uvjetuje njegov raskid s uobičajenim načinima govora i pisanja, i koji ga odvaja od

---

5. Nastojeći da vlastiti koncept povijesti prikaže kao (najvjerovainiju) istinu povijesti, da ustoliči vlastiti sistem kulturno-identitetskih vrijednosti te da, shodno njemu, a računajući na recipročnost odnosa fikcije i pojavnjosti stvarnosti, djeluje na planu usmjeravanja kulturne identifikacije u pojavnjosti svijetu, disidentska književnost funkcionira po principima ideološki utemeljene literature što potvrđuje da književnost, u odnosu na ideologiju, uvijek nosi (kontra)ideološki predznak.



svih drugih oblika ideološkog izraza” (Macherey 1979: 50). Inkorporirana u književnومjetnički tekst i u njemu estetski uobličena, u svojoj osnovi i modificirana, povijesna stvarnost i ideologija koja je obilježava postaju, naime, predmetom djelovanja ne samo intrinzičkih faktora (tj. narativne formulacije samoga teksta) nego i ekstrinzičkih podražaja poput autorova i čitateljeva životnog iskustva, njihovih emocionalno-voljnih i personalnih ciljeva te trenutnih socio-kulturnih i političko-ideoloških strujanja. Međutim, pronalazeći vlastito uporište u osvješćivanju socijalnog, kulturnog, moralnog, filozofskog, ali i političko-ideološkog značenja povijesne stvarnosti koju reprezentira, a koja se ostvaruje kao polazišna tačka iščitavanja narativnog kulturnog identiteta, književnost ne samo da je uvjetovana kontekstom nastanka i kontekstom razumijevanja određenog djela nego ona, isto tako, uvjetuje ili, bar, nastoji uvjetovati kontekst prije svega vremena u kojemu nastaje, ali i (bilo kojeg drugog) vremena recepcije i interpretacije postajući, pritom, aktivni mehanizam socio-povijesnih i kulturno-identitetskih previranja i promjena (Ičanović 2022). Književnost, dakle, (može da) stoji u funkciji ideološke proizvodnje te je ne možemo tumačiti tek kao ideološki proizvod – ona sama proizvodi ideologiju i aktivno djeluje na proces ideološki motivirane kulturne identifikacije. Ona postaje sredstvom koje omogućava „pojedincima da prisvoje ideologiju i učine sebe njezinim ‘slobodnim’ nositeljima, čak i ‘slobodnim’ stvarateljima“ (Balibar i Macherey 2017: 297) pri čemu se u poziciju “nositelja” i “stvaratelja” istovremeno situiraju i autor i čitalac sukladno njihovoj (ravnopravnoj) ulozi u proizvodnji i (re)produkciji konačnog značenja, tj. ustoličenju, učvršćivanju i diseminaciji ideologije i njenom agendom određenog kulturnog identiteta.

Ideologija, ističe Althusser (2009), uvijek zahtijeva identifikaciju individue sa određenim sistemom vrijednosti na kojem počiva i posredstvom kojeg se održava kolektiv. U tom smislu, književnost nužno iziskuje kulturnu identifikaciju čitaoca (ali i autora) sa (anti)junakom. Ona priziva pojedince ne kao objekte već kao aktivne subjekte u procesu kulturne identifikacije inicirane *pričom* koja konstruira ideološki motiviranu kulturu sjećanja na osnovu koje se, opet, uspostavlja kulturno-identitetska poveznica u složenom odnosu autor – pripovjedač – lik – čitalac, pri čemu se obavezno javlja odnos recipročnosti između imaginarnog (priča, pripovjedač, lik) i stvarnog (autor/čitalac). Kao nosioci tekstovne stvarnosti pripovjedači/likovi čije djelovanje proizvodi priču, predstavljaju, kako ističe Bahtin (1975), različite vizije svijeta, svojevrsne ideologe koji oblikuju i koji su oblikovani kolektivnom svijesću. Međutim, kao dio fikcionalnog oni ne mogu *samostalno*, tj. bez vanjskog poticaja biti nosioci određenih ideja – njihovo postojanje zahtijeva podstrek izvana. S obzirom

na to da se svijest autora ostvaruje kao „svest svesti, to jest svest koja obuhvata junakovu svest, njegov svet, koja obuhvata i završava tu junakovu svest momentima, načelno transgredientnim njemu samom” (Bahtin 1991: 13), bilo koje ideološko utemeljenje razotkriveno u fikciji intonirano je od strane samog autora i značenjski konačno uobličeno i diseminirano djelovanjem čitaoca koji značenje djela osvješčuje s ciljem spoznaje u realnom vremenu interpretacije. Književnost, tako, postaje prostorom spoznaje i osvješčivanja (povijesne) zbilje, ali i osvješčivanja Posebnosti i Općosti kulturnih identiteta koji ju nastanjuju, pri čemu nužno, na temeljima konstrukcije auto/hetero/metapredodžbi, u tački prožimanja fikcionalnosti književnoga djela i (povijesne) zbilje u kojoj reprezentirani, definirani i konstruirani kulturni identiteti dobijaju svoje značenje, dolazi do identifikacije onoga što sam *Ja/Mi* i onoga što se definira kao *Ne Ja / Ne Mi*. Sukladno tome, nju možemo smatrati, kako ističu Balibar i Macherey (1996/2017), povlaštenim djelatnikom u konkretnim odnosima između pojedinca i (kontra)ideologije.

## ZAKLJUČAK

Proizišla iz stvarnosti i određena njome književnost se, u kontinuiranom procesu uspostavljanja odnosa recipročnosti između imaginarnog i pojavnog svijeta, ostvaruje kao dvostruko kontekstualizirano ishodište identiteta, što će je situirati u poziciju aktivnog mehanizma povijesnih promjena i previranja. Takva, ona se ostvaruje kao optimalan althusserovski shvaćen ideološki aparat koji posjeduje potencijal generiranja i diseminacije (anti)ideološki koncipiranog sistema kolektivnog znanja i kulturno-identitetskih vrijednosti. Stoga je ne možemo promatrati kao puku ilustraciju ideologije već kao njen konstitutivni djelatni element.

Kako potvrđuje književnost Bosne i Hercegovine, u vrijeme kada je pojavna stvarnost ideološki snažno obojena, književnost u odnosu na ideologiju uvijek zauzima jednu od dvije međusobno suprotstavljene pozicije: s jedne strane, ona staje u funkciju ideološke narativne konstrukcije ideološki konjunkturnih i poželjnih kulturnih identiteta, a, s druge strane, ona se ostvaruje kao disident spram dominantne ideologije, subverzivni mehanizam koji je nagriza, podriva i ruši. U oba slučaja, pritom, ona funkcionira po istom principu nastojeći vlastitu viziju zbilje odnosno prošlosti učiniti konjunkturnom te na osnovu (anti)ideološki konstruirane percepcije ili pak kulture sjećanja generirati vlastiti sistem znanja i vrijednosti istovremeno djelujući i usmjeravajući proces kulturne identifikacije.

## LITERATURA

1. Althusser, Louis (2009) *Ideologija i državni ideološki aparati (Beleške za istraživanje)*, Karpos, Loznica
2. Assmann, Jan (2005), *Kulturno pamćenje: pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturnama*, Vrijeme, Zenica
3. Bahtin, Mihail (1975), *O romanu*, Nolit, Beograd
4. Balibar, Étienne, Pierre Macherey (2017), "O književnosti kao ideološkoj formi", Mravunac, Marko (prev.), *Jat: časopis studenata kroatistike*, 3, 276-299,
5. Bhabha, Homi J. (1994), *The location of culture*, Routledge, London
6. Biti, Vladimir (1997), *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb
7. Bošković, Ivan (2011), "Književnost u funkciji ideologije – književnost nacionalističke omladine", u: Pavlović, Cvijeta, Glunčić-Bužančić, Vinka i Meyer-Fraatz, Andrea (ur.), *Zbornik radova XIII. Poetika i politika kulture nakon 1910. godine*, 51-65, Književni krug, Split – Zagreb
8. Compagnon, Antoine (2007), *Demon teorije*, AGM, Zagreb
9. Dijk, Teun A. (1996), *Ideologija: multidisciplinarni pristup*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb
10. Duraković, Enes (2012), *Obzori bošnjačke književnosti*, Dobra knjiga, Sarajevo
11. Eagleton, Terry (1991), *Ideology: an introduction*, Verso, London – New York
12. Hadžizukić, Dijana (2016), "Ćopićevi komesari", *Sarajevski filološki susreti: zbornik radova*, 2, 235-243
13. Hall, Stuart (2001), "Kome treba identitet?", S. Veljković (prev.), *Reč - Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 64/10, 215-233.
14. Ičanović, Azra (2020), "Dekonstrukcija kulturno-identitetskih stereotipa u romanu *Prokleta avlija* Ive Andrića", *Post Scriptum*, 8-9, 171-186.
15. Ičanović, Azra (2022), "Bosanskohercegovačka književnost kao prostor de/konstrukcije kulturnog identiteta", *SaZnanje* 3, 206-214,
16. Kodrić, Sanjin (2010), *Književna prošlost i poetika kulture: teorija novog historicizma u bosanskohercegovačkoj književnohistorijskoj praksi*, Slavistički komitet, Sarajevo
17. Kodrić, Sanjin (2018), *Bošnjačka i bosanskohercegovačka književnost: književnoteorijski i književnohistorijski aspekti određenja književne prakse u Bosni i Hercegovini*, Dobra knjiga, Sarajevo

18. Kovač, Nikola (2005), *Politički roman: fikcije totalitarizma*, Armis Print, Sarajevo
19. Leerssen, Joep (2009), "Retorika nacionalnog karaktera: programatski pregled", u: Dukić, Davor, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković (prir.), *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju*, Srednja Europa, Zagreb, 99-124.
20. Macherey, Pierre (1979), *Teorija književne proizvodnje*, Školska knjiga, Zagreb
21. Milanja, Cvjetko (1996), *Hrvatski roman 1945-1990.*, Biblioteka L Zavoda za znanost o književnosti Filozofskog fakultetea u Zagrebu, Zagreb
22. Nemeč, Krešimir (2003), *Povijest hrvatskog romana od 1945. do 2000.*, Školska knjiga, Zagreb
23. Nora, Pierre (2007), "Između sjećanja i povijesti", Milena Ostojić, Ana Irena Hudl (prev.), *Diskrepancija*, 8/12, 135-165.
24. Periša, Josip (2019), "Filozofija književnosti: sukob ideologije i književnosti na primjeru fenomena socrealističke književnosti", *Čemu: časopis studenata filozofije*, XV/26, 226 – 235.
25. Pobrić, Edin (2016), *Priča i ideologija: semiotika književnosti*, Centar Samouprava, Sarajevo
26. Pobrić, Edin (2018), *Roman i manirizmi moderne: znak i znanje*, Centar Samouprava, Sarajevo
27. Ravlić, Slaven (2001), "Politička ideologija: preispitivanje pojma", *Politička misao: časopis za politologiju*, 38/4, 146-160.
28. Solar, Milivoj (2011), "Između ideologije i utopije", u: Pavlović, Cvijeta, Vinka Glunčić-Bužančić, Andrea Meyer-Fraatz (ur.), *Zbornik radova XIII. Poetika i politika kulture nakon 1910. godine*, Književni krug, Split-Zagreb, 7–17.
29. Spahić, Vedad (2016), *Književnost i identitet: Književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta*, Lijepa riječ – BZK "Preporod", Tuzla
30. Spahić, Vedad (2017), *Krugovi i elipse: Studije i ogledi o književnim identitetima*, Bosanska riječ, Tuzla
31. Telebar, Ivan (2013). *U potrazi za identitetom: o etničkim, religijskim, individualnim i kolektivnim identitetima na primjerima iz suvremene bh proze*, <https://zurnal.info/clanak/u-potrazi-za-identitetom/16729>; pristupljeno 15. 01. 2022.

## THE CONCEPT OF THE IDEOLOGICAL NARRATIVE IDENTITY – LITERARY CONTEXT OF BOSNIA AND HERZEGOVINA

### Summary:

Starting from the hypothesis that literature represents one of the active mechanisms of social and historical change and that the imagological images it offers have the potential to be written into cultural identity, the paper problematizes the (political-)ideological concept of narrative cultural identity. Having found an example in the contemporary literature of Bosnia and Herzegovina, the work points to the complexity of the relationship between literature and ideology in the process of re/defining, de/constructing, and maintaining cultural identity. The paper concludes that literature has the potential of generating and disseminating an (anti)ideologically based system of knowledge and values, whereby, in terms of its relationship to ideology, it occupies a dual position, becoming, on one hand, an ideal, Althusserian understood, ideological apparatus or a subversive mechanism of the dominant ideology, on the other side.

**Keywords:** ideology; cultural identification; memory culture; cultural identity

Adresa autorice  
Author's address

Azra Ičanović  
Univerzitet u Bihaću  
Pedagoški fakultet  
azra.becirevic91@gmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.45

UDK 821.163.4(497.6).09  
821.163.6.09

Primljeno: 23. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Melida Travančić**

## **EROS I THANATOS U POEZIJI JOSIPA OSTIJA**

Rad je fokusiran na knjigu Josipa Ostija *Na križu ljubavi* (2020) u kojoj autor traga za odgovorom na univerzalno pitanje isprepletenosti ljubavi (kao buđenja i slavljenja života – eros) i umiranja odnosno smrti (kao kraja – *thanatos*). Osti posredstvom poezije kazuje o ljudskoj naravi, o tome da smo svi, ma koliko međusobno različiti, satkani od istih elemenata: smrtnosti, ali i obnavljajuće zaljubljenosti u život i u druge ljude. Ovo je knjiga o čovjeku kakav bi on trebao biti, knjiga o različitosti, koja se protivi jednoobraznosti, prihvatajući (i mireći se) sa Svijetom. Dva su ključna pitanja koja nam se nameću čitajući ovu knjigu: da li je kod Ostija posrijedi ljubav kao sklonište od usamljenosti i je li moguće da smrt bude pokretač nove ljubavi? Da li je ljubav doista sredstvo kojim se može dostići uzvišeno stanje sreće i ispunjenja? Nastojimo ponuditi moguće odgovore na ova pitanja kao i prikazati vrste ljubavi o kojima je u knjizi riječ. A svi ti odgovori u našem istraživanju sublimirani su u jednom: zbirka pjesama *Na križu ljubavi* ukazuje se kao orfejska parabola o neodvojivosti *erosa* i *thanatosa*.

**Ključne riječi:** Josip Osti; poezija; autoreferencijalnost; diskurs; ljubav; umiranje; smrt

Josip Osti (1945-2021) u svojoj poeziji artikulira ljubav tako da ni u boli ni u sreći pažnju ne skreće na sebe, ali ni na osobu koju voli, nego posredstvom poezije kazuje o ljudskoj naravi, o tome da smo svi, ma koliko međusobno različiti, satkani od istih elemenata: slabosti, ranjivosti, smrtnosti, ali i obnavljajuće zaljubljenosti u život i u druge ljude. U njegovoj posljednjoj objavljenoj knjizi fokus je na smrti i ljubavi, konkretnije na tome kako smrt drage, smrt ljubavi, smrt žene pokreće/zaustavlja život. Motiv smrti voljene žene možda se čini isuviše iscrpljen, k tome suspektno je koliko je prostora u postmodernom (ili, sada već, postnormalnom) svijetu za motiv koji po-

slovično povezujemo sa romantizmom i modernizmom kao vremenom „u kome motiv mrtve drage doživljava vrhunac“, a „jedan [je] od osnovnih modusa romantičarskog tretiranja smrti“ (Vladušić 2009: 12).<sup>1</sup> Josip Osti nas u tome razuvjerava i knjigom poezije *Na križu ljubavi* (2020) svjedoči da je ovaj motiv itekako živ, da smrt ne znači i kraj ljubavi i da je poezija način da se pobijedi smrt, da joj se ne preda, jer „prikazujući smrt kao mrtvu dragu, subjekt individualizuje onostrano, te na taj način u simboličkom smislu pobeđuje i samu smrt.“ Motiv mrtve drage, navodi se dalje, „pripitomljava smrt i onostrano time što ga, kroz pogled mrtve drage, čini poznatim“ (Vladušić 2009: 141, 154). Vladušić izdvaja dvije funkcije (moći) pjesničkog subjekta kada je riječ o ovom motivu: „... prva je moć suočavanja sa licem smrti, a da se pri tom smrti ne podlegne, druga moć je sposobnost pesničkog subjekta da sačuva nepromenljivost u susretu sa prolaznošću vremena“ (Ibid. 6).

Mrtva draga je jedan od načina da se lirski subjekt suoči sa sobom, prolaznošću i smrću, da ne potirući individualno nadvladamo ga univerzalnim ljudskim iskustvom i intersubjektivnom emocijom. Na tom tragu, *Na križu ljubavi*<sup>2</sup> je knjiga o različitosti, suprotstavljena jednoobraznosti, knjiga prihvatnja i mirenja sa Svijetom, kako onim u sebi, tako i onim oko nas. Izričito je navedeno da je knjiga inspirirana stvarnom ženom Urškom Lunder, za koju Osti u posveti kaže da je „ne znajući, napisala ovu knjigu, kao što su sve moje knjige dosada napisale moje velike ljubavi“. Knjiga se sastoji iz dva ciklusa: *Za mene je bila zima ljeto ljubavi* i *Za mene je bilo ljeto zima ljubavi*, i to su, kako navodi Osti, „dva ciklusa u jednom jer ih je teško razgraničiti“. Ova poezija isprepliće ljubav (kao buđenje i slavljenje života – *eros*) i ljudsko razumijevanje smrti (kao kraja – *thanatos*). Ipak, sve to s jedne distance, onkraj pada u patetiku i zasjenjenja pesimističnim tonovima.

Poeziju Josipa Ostija od prve objavljene knjige *Snokradica* (1971) do knjige *Na Križu ljubavi* (2020) čine pjesme ispisane esejiziranim poetskim prosedeom, prožetim

1. Slobodan Vladušić u knjizi *Ko je ubio mrtvu dragu* (2009) detaljno objašnjava genezu motiva mrtve drage u književnosti. Prema njegovim riječima, ovaj motiv seže daleko u prošlost i prisutan je od antičke Grčke i mita o Orfeju: „Orfejeva pjesma kojom je pesnik osvojio Had i (gotovo) pobedio smrt nerazlučivo je vezana za njegovu mrtvu dragu. Bez Eruidike, te pesme ne bi ni bilo. Trenutak u kojem motiv mrtve drage nastaje isti je onaj trenutak u kome Orfej postaje najmoćniji od svih pesnika, ako pod reč „moć“ razumemo sposobnost pesnika da pesmom deluje na svet izvan pesme“ (Vladušić 2009: 5). Autor fokus zadržava na najznačajnijim autorima (Bodler, Po) koji su pisali o mrtvoj dragoj, a zatim govori o primjerima unutar srpskog pjesništva 20. stoljeća, obuhvatajući širok spektar varijacija motiva mrtve drage.
2. Knjiga poezije *Na križu ljubavi* prvi put je (prije slovenskog izvornika) u autorskom prijevodu objavljena u Skoplju (2008), a zatim *Na križu ljubezni* izlazi i na slovenskom jeziku u Mariboru (2009). Pjesme iz ove knjige ušle su i u izbor poezije *Svuda tražim pjesmu* koja je objavljena u izdavačkoj kući Dobra knjiga (2011) u Sarajevu. Knjiga *Na križu ljubavi* ponovo izlazi u izdanju Lijepe riječi iz Tuzle (2020) i to izdanje ćemo koristiti kao korpus analiziranih pjesama u ovom radu.

razmišljanjem o razumijevanju poezije (ne mora to biti direktno kazano, ali je snažno prisutna svijest o smislu i značaju poezije), o činu pisanja i o tome šta poezija znači autoru, kako je on razumijeva i definira te kakav je pjesnikov položaj u stvarnosti. Osti iskušava uobičajena poimanja jezika<sup>3</sup>, promišlja o njemu, pjesmom istražuje i propituje granice svijeta i granice komunikacije. Pri tom gradi poseban sistem, kojemu saobražava samosvojan i prepoznatljiv jezik stvaralačkog čina.<sup>4</sup> Martinović konstatira da su Ostijeve pjesme izraz

„... egzistencijalne i duhovne drame, začete ratom, opsadom i razaranjem rodnog grada, ali i svojevrsno svjedočanstvo o njenom prevazilaženju u egzilu traganjem za vlastitim identitetom i pronalaženjem novog zavičaja u harmoničnoj viziji kraške prirode kao ambijentu ostvarene ljubavi. (...) ova je poezija istovremeno i intimni dnevnik jedne ljubavi kojim joj je određen i kompozicioni okvir označen imenom voljene, kasnije i pjesnikove supruge, u naslovu knjige *Barbara i barbar* (1990) i zaključen motivom njene smrti u uvodnoj pjesmi knjige *Na križu ljubavi*.“ (Martinović 2011: 199)

Upravo je knjiga *Na križu ljubavi* ovjerila Ostija kao jednog od najznačajnijih pjesnika „erotične lirike“ (Novak 2020) ispunjene slavljenjem života, užitkom, ali suočenjima sa smrću. U tom smislu govorimo o višeznačnosti poezije Josipa Ostija i njenim kompleksnim porukama.

## **DISKURS LJUBAVI I SMRTI U KNJIZI NA KRIŽU LJUBAVI JOSIPA OSTIJA**

Skoro da nema pisca koji se nije bavio temama ljubavi i smrti. I ljubav i smrt su jednokratno iskustvo jer u slučaju i drugog nema ponavljanja, ali iskustvo

3. Potrebno je ovdje napomenuti da nakon knjige *Veronikin prt* (*Veronikin rubac*) Josip Osti počinje pisati (uključujući i tu knjigu) na slovenskom jeziku, a zatim knjige prevodi na „jezik svojih uspomena“, kako je dvadeset godina nazivao svoju nekadašnju „kuću bitka“. Josip Osti je pjesnik kod koga se događa „dramatičan preobražaj u kojem pjesnikov maternji jezik postaje jezikom poezije, a usvojeni, poput maternjeg, jezikom njegove poezije. Tako je Josip Osti, kojem su kao bh. pjesniku nekada prevodili pjesme i na slovenski, postao i slovenskim pjesnikom koji vlastite slovenskim jezikom pisane originalne pjesme prevodi na ‘jezik svojih uspomena’“ (Martinović 2011: 199).
4. Josip Osti piše na dva jezika, bosanskom i slovenskom, i postoji značajna razlika između knjiga napisanih na ova dva jezika. O tome govori i Novak koji ističe da se izlaskom iz jednog i ulaskom u drugi jezik desila značajna promjena u njegovoj poetici, jer je pjesnik na drugačiji način doživljavao i izražavao svijet posredstvom poezije. Nisu te razlike velike, ali nisu ni neprimjetne. „Pjesme u zbirkama napisanim na slovenskom jeziku neprestano suprotstavljaju životna osjećanja Sarajeva i Krasa, rata i mira, bolnih uspomena i bolnih nadanja, uništene prošlosti i s mukom, s ljubavlju sastavljenog kraškog kamena.“ Čini se da se prelaskom u drugi jezik „promijenila pjesnička intonacija: ako je u pjesmama napisanim maternjim jezikom preovladavao narativni, epski ton, u pjesmama napisanim na slovenskom jeziku preovladava lirski skladnost“ (Novak 2020: 113)



koje stičemo zauvijek. Istina, ljubavnih iskustava može biti više, ali se ona umnogome razlikuju (koga volimo, koliko dugo, na koji način), dok je smrt jedna. Iskustvo ljubavi i smrti ne dopušta ponavljanje, ne dozvoljava pravo na žalbu i ne obećava izbavljenje. Svaka od ljubavi „mora stajati ‘za sebe’, a to i čine. Svaka od njih je rođena prvi put, ili rođena nanovo, svaki put kad se pojavi. Uvek dolazi niotkud, iz tame nebivstva, bez prošlosti ili budućnosti. Svaka od njih, svaki put počinje od početka, ogoljavajući površnost prošlih zapleta i taština svih budućih zapleta“ (Bauman 2009: 18-19). U nastojanju da pronađemo najadekvatniju definiciju ljubavi ili se oslanjajući da će to uraditi drugi (psiholozi, kulturolozi, sociolozi...) zanemarujemo činjenicu da se ljubav ne može definirati, ljubav se osjeća. O ljubavi kao fenomenu ljudske egzistencije pisao je Erich Fromm bez čijih se stajališta skoro i ne govori o ovoj temi:

„Svaka teorija ljubavi mora da počne teorijom čovjeka, teorijom egzistencije (...) Čovjek je obdaren razumom; on je *život svestan samog sebe*; on ima svest o sebi, o svom bližnjem, o svojoj prošlosti i o mogućnostima svoje budućnosti. Ta svest o sebi kao izdvojenom biću, svest o kratkom veku sopstvenog života, o činjenici da je rođen bez svoje volje i da će protiv svoje volje i umreti, da će umreti pre onih koje voli, ili da će oni umreti pre njega, svest o usamljenosti i izdvojenosti, o bespomoćnosti pred silama prirode i društva – sve to čini njegovu izdvojenju, otuđenu egzistenciju nepodnošljivim zatvorom. On bi poludeo kad ne bi mogao da se oslobodi te tamnice, da izađe iz nje i združi se na ovaj ili onaj način sa ljudima, sa spoljašnjim svetom.“ (2006: 15,16)

Savremene društvene okolnosti za sobom povlače otuđenje, deficit humanosti te neprestano slabljenje ljudskih emocija stvarajući psihološku ranu u srži čovječanstva, a ista postaje još dublja razvojem modernih načina komunikacije. Upravo je to ono što svojom poezijom želi izbjeći Josip Osti. On želi prikazati svijet kakav je u njemu: to je svijet ljubavi, svijet čiste emocije ne samo za ženu koju je volio ili koju voli, nego i za Svijet, za ljudska bića, što i jeste, po svoj prilici, ključni deficit savremenog svijeta.

Osim što su otvoreni prema svijetu, stihovi u knjizi *Na križu ljubavi* okrenuti su i ka sebi. Predstavljaju vrstu književnog diskursa kojim se iskazuje stvaralačka samosvijest. Teorijski, po srijedi je autoreferencijalnost koja „označuje u užem smislu riječi književnoumjetnički postupak na području metatekstualnosti, u kojem su autor i njegova poetika postali predmetom vlastitog teksta. Ako metatekstualnost shvatimo kao svijest o tekstu u širokom smislu riječi, tada autoreferencijalnost možemo odrediti kao autometatekstualnost, tj. svijest o vlastitom tekstu, odnosno samosvijest teksta“

(Oraić Tolić 1993: 135-136). U poeziji autor je taj koji stvara tekst, ali, s druge strane, on je i posmatrač, u nekim slučajevima i komentator onoga što/o čemu piše (autointerpretacija). Pjesnik je tako direktno uključen u umjetnički svijet djela, dok je u prozi, bez obzira na sloj autoreferencijalnosti, autorsko „ja“ zamijenjeno literarnim „ja“. Posredstvom poezije autor progovara o sebi, načinu na koji živi i piše pjesme. U tom je pogledu zbirka *Na križu ljubavi*, mogli bismo kazati, u potpunosti knjiga o životu Pjesnika. Formulu kojom bi se mogla „ispričati“ priča o (vlastitom) životu on pronalazi u Pjesniku koji postaje predmet pjesme. Ilustrativan je primjer „Naša mala velika ljubavna pjesma, draga...“, koja nosi u naslovu preuzeti prvi stih (po prvom stihu su naslovljene i sve ostale Ostijeve pjesme iz ove knjige) i koju ovom prilikom navodimo u cijelosti:

„Naša mala velika ljubavna pjesma, draga,  
kao što znaš, samo je od dvije riječi.  
Kad mi ti kažeš: Josipe, ja tebi: Urška.  
Samo nas dvoje znamo kada i kako ih  
kažemo. I nema kritičara i teoretičara  
književnosti na zemaljskoj kugli koji bi  
dokučili sva njihova značenja i podznačenja  
koja se šire u kozmos, poput krugova na  
vodi, u beskonačnost.“

(Osti 2020: 23)

Autoreferencija lirskog subjekta prerasta u autoreferencijalnost same pjesme. Nije međutim riječ o nekom intelektualiziranju: govor o poeziji kod Ostija je govor o svom životu; s čitateljem on dijeli iskustva ljubavi i komunikacije s drugima. Ponekad i „zanemari“ čitatelja i (kao da) samom sebi objašnjava zašto i kako piše, na način svojstven samo njemu, poigravajući se riječima i (raz)otkrivajući sebe.

„Nikada nikome nisam zavidio. Ni kada  
sam se u mladosti bavio atletikom,  
ni kada sam se, prije toga, za to vrijeme  
i poslije toga bavio književnošću.  
Ni sa kim se nikada nisam takmičio.  
Sve vrijeme sam se takmičio samo sa  
samim sobom.“

(Osti 2020: 76)

U pjesmu autor upliće sebe, komentira čin stvaranja, prikazuje šta radi unutar književnomjetničke strukture. Također, komunicira i s drugim umjetnicima imaginarnim dijalozima ili ih se prisjeća u razgovoru o umjetnosti sa ženom koju voli, kao što je to slučaj sa pjesmom „Dogovorili smo se zajedno pogledati izložbu *Slovenski impresionisti*“ ili u pjesmi „O, kako bi nam se, draga, Lojze Spacal radovao“. Pišući o ljubavi, o odnosu dvoje (muškarca i žene), on ostvaruje i intertekstualni dijalog sa velikanima iz svijeta umjetnosti. A taj „dijalog“ referiran je posjetama galerijama, promišljanjima o svojim prethodnicima i savremenicima. Upućujući na druge i njihova djela, odaje im počast i iznova osvježava svoje vizije i emocije jer ljubav se „hrani umjetnošću, kao što se i umjetnost hrani ljubavlju“ (Osti 2020: 11). Ostijev referencijalni obzor nikada nije sveden samo na ljubav, nego ljubav radikalno „otvara“ nove poglede na umjetnost, nove filozofske, pjesničke i teorijske koncentrične krugove. Urška je za Ostija ljubav, a ljubav je „inspirativan sugovornik“ s kojim on, u tom dijalogu, pjesnički plodonosno artikulira svoja stajališta i dileme o smislu umjetnosti te tako ljubav (i prema umjetnosti i prema ženi) pretvara u poeziju. Pri svemu tome imamo na umu da skoro i nema ljubavnih pjesama koje nisu ispovijesti, da nije riječ o onome što je na ovaj ili onaj način doživljeno. Pjevajući o ljubavi, o gubitku, o poeziji knjiga *Na križu ljubavi* u cijelosti je autopoetska ispovijest, ali u isto vrijeme i produkt pjesničke samosvijesti.

Iako je *Na križu ljubavi* zbirka pjesama ona je i „ljubavna priča“, koja ima svoj početak i kraj. Osti pokazuje iznova da je ljubav „otkriće“, svaka je posebna, i svaku ženu koja se pojavila u njegovom životu voli na različit način. U prvom planu su svakodnevne situacije i osjećanja, ali kako ta autopoetska ispovijest ide ka kraju događa se sagorijevanje u ljubavi, pa u vezi s tom dinamikom, uslovno, možemo govoriti o vrstama (određenjima) ljubavi. Kada posmatramo ljubav kao kreativni prostor primjećujemo da je ona prepuna rizika, nikad ne znamo kada počinje i kako će završiti, a upravo je takav i stvaralački čin, neizvjestan uprkos nastojanju umjetnika da zasnuje (radni) koncept i da ga kontrolira. Ljubav djeluje kao

„... hir sudbine – ta jeziva i misteriozna budućnost, koju je nemoguće saopštiti unapred, prigrabiti ili odgurnuti, ubrzati ili zaustaviti. Voleti znači otvarati se toj sudbini, tom najuzvišenijem od svih ljudskih stanja, onom u kome strah u kombinaciji sa radošću tvori leguru koja svojim sastojcima više ne dozvoljava da se razdvoje. Otvaranje toj sudbini znači, u krajnjem bilansu, prijem slobode u biće: one sloboda koja je otelotvorena u Drugom, u saputniku u ljubavi“ (Bauman 2009: 23).

Mnogi pjesnici fokus stavljaju na stalni raskorak između ljubavi (kao pokretača) i smrti (smiraja, završetka), na *eros* i *thanatos* kao elementarne krajnosti prostora kreacije. Osti zna da „pisanje ništa ne nadoknađuje, ništa ne sublimira“ te da je ono „upravo tamo gdje ti nisi – to je početak pisanja“ (Barthes 2007: 5). U zbirci *Na križu ljubavi* pokretač za pisanje je smrt, odnosno kraj jednog perioda života i početak novog. Nakon suočenja sa smrću bliske osobe (kako stoji na početku knjige) pjesnika pogađaju egzistencijalne dileme, on kreće u potragu za izbavljenjem, koje (iznova) pronalazi u ljubavi. A takva je pozicija uvijek na granici patetike, koju nikada ne prelazi. Ljubav i smrt su uslov jedno drugome jer

„smrt je tamna pozadina koja naglašava svjetlost života, a ljubav je svijetla pozadina, koja naglašava i pokazuje jedinstvenu, neponovljivu vrijednost svakog trenutka i tako osvjetljava i tamnu špilju smrti. Zapravo, ljubav se rađa iz smrtnosti, ljubav je kćerka smrti; ljubav jedina prevladava smrt, ali je tako i potvrđuje“ (Novak 2011: 114).

Smrt voljene Ostija ne paralizira. Iako Barbara umire, njihova ljubav ne nestaje, trajno čuva uspomenu na nju (i putem poezije), te je sada prisutna u drugačijem obliku. U nekoliko prvih pjesama upadljivo je odsustvo straha od smrti, mrtva draga služi kao katalizator, kao iskustvo koje „otvara oči“ i nudi druge mogućnosti koje se ne bi trebale propuštati. Osjećaj tuge je primaran, ali ovdje je žaljenje prikazano u dimenziji koja sprečava njegovo daljnje nakupljanje. Štaviše, jedna ljubav završila je prirodnom smrću, a onda je došla druga. I greška bi bila u toj svekolikoj apoteozu ljubavi kriviti pjesnika za nemoral i profinjena čulna zadovoljstva. Ko dolazi u njegov život i kakva je emocija posrijedi najbolje govori pjesma u kojoj je riječ o spremanju tijela za vječnost, te u tom činu pripreme supruge za odlazak, na prvi mah šokantno i devijantno, sijevaju iskre nove ljubavi. Tada dolazi do „prvog“ susreta, ruke dvoje (mogućih) ljubavnika preliću se i tako prkose smrti.

„Zajedno smo posljednji put skinuli, umili  
i obukli moju ženu, umrlu ljubav. Prvi put  
sam je skinuo na drugačiji način nego  
toliko puta dosada. Polako i da je, pri tom,  
nisam ljubio. Umila si je nježno, kao da  
još uvijek osjeća bolove ili kao da umivaš  
dijete. Stavila si joj maramu oko glave  
kako ne bi imala otvorena usta. I novčiće  
na vjeđe da ne gleda više ovaj svijet. (...)

I sve se među nama slagalo i, kao što se kasnije  
pokazalo, složilo tako, da je, poput suhe  
trave, samo čekalo iskru, koja će zapaliti  
vatru. I dogodilo nam se što nam se, kao  
što se potvrđuje, moralo dogoditi.“

(Osti 2020: 7-8)

Susret dvoje ljudi u trenutku smrti sudbonosni je trenutak. Preplitanje ruku ljubavnika nad beživotnim tijelom zapravo je njihov bijeg od smrti. Taj susret je početna tačka jedne nove stvarnosti, susret koji oblikuje jedan drugačiji svijet – u jednom bizarnom ambijentu započela je ljubav. Romantični koncept ljubavi<sup>5</sup> podrazumijeva da „ljubav istovremeno izgara, troši se i crpi u susretu, u jednom magičnom trenutku izvan svijeta kakav jeste. Tu se događa nešto poput čuda, neki intenzitet postojanja, strastveno stapanje. (...) To je stapajuća koncepcija ljubavi: dvoje se ljubavnika srelo i dogodilo se nešto kao heroizam Jednoga protiv svijeta“ (Badiou 1999: 33). Romantična koncepcija ljubavi, proizašla iz smrti drugog, ovdje dobija svoju novu inačicu, svoj nesvakidašnji primjer. Badiou ipak ovaj koncept smatra neodrživim, jer

„... ljubav se, napokon, događa u svijetu. Taj događaj nije bio predvidiv ili proračunljiv prema zakonima svijeta. Ništa nije omogućilo pripremu susreta (...) jer kad se vidimo, vidimo se, to je nezamjenljivo! No ljubav se ne može sresti na susret, jer ona je izgradnja. Najzanimljivija točka, ustvari, nije pitanje ekstaze početka. Ekstaza početka postoji, ali ljubav je prije svega trajna konstrukcija“ (1999: 34).

I, budući da zbirku *Na križu ljubavi* čitamo kao cjelinu koherentne razvojno-kauzalne strukture, ona će na vjerodostojan način upravo potvrditi Badiouove teze. Kod Ostija ljubav nije žrtveno iskustvo, iskustvo zaborava sebe i svojih prethodnih emocija. Svaka ljubav donosi novo iskustvo a knjiga je poetski dijagram koji prati kako se razvija odnos između muškarca i žene. Počinje nad grobom voljene žene:

„Na grob moje žene, kojoj si ti pomagala  
umrijeti bez bolova, a meni i dalje  
živjeti s njima, došli smo s rukom u ruci.

- 
5. Prema Badiouu postoje tri glavne koncepcije ljubavi. Prva, romantična, je koncentrirana na ekstazu susreta dvoje ljudi, zatim komercijalna ili prava, prema kojoj bi ljubav, zapravo, bila ugovor između dvije osobe koje govore da se vole, ali u vezi žele jednak odnos. Na koncu, tu je i skeptična koncepcija ljubavi u kojoj se ljubav razumijeva kao iluzija. Gotovu u pravilu u odnosu između dvoje ljudi koji se vole pojavljuju sve tri koncepcije, tako su one zastupljene i u knjizi *Na križu ljubavi* s tim da ipak dominira romantični koncept ljubavi.

Zagrlili smo se i poljubili. I time se,  
s najvećim poštovanjem, poklonili  
istodobno smrti i ljubavi.“

(Osti 2020: 9)

Od slučajnog susreta sa ženom, koju skoro da i ne poznaje, dolazi do početka jednog odnosa koji bi mogao biti (i koji će biti) ljubavni. U skladu s uvjerenjem da je ljubav pokretač, trajanje, vjernost, upornost, ljepota... Osti preuzima rizik i ulazi u avanturu suprotstavljajući se sigurnosti i komforu, spreman da voli uprkos svemu i svima. Pri tom čuva uspomenu na svoju suprugu ne skrnaveći je niti umanjujući time što se predaje novoj ljubavi. Ljubav rođena iz smrti je pokretač promjena, suočen sa smrću voljene žene, a time i sa vlastitom konačnošću, Osti odbacuje sve mučno što smrt donosi i svoju energiju transformira u ljubav koja je „prvi pokretač ne samo čovjeka već i svijeta, (...) njeno djelovanje oblikuje ideju o ja koje gradimo, i ta ideja o ja odaje ljubav kao što i ustrojstvo atoma pokazuje stanovita svojstva energije“ (Rougemont 1985: 177). A ljubav proizilazi iz autentičnog ja, razvija se i ide ka drugom. Ljubav je prirodni i istinski odnos prema ja, voljeti znači prvo voljeti sebe, jer iz ljubavi prema sebi proizilazi i ljubav prema drugome. U ljubavi i miru sa sobom, a zatim i sa Svijetom, on o Barbari i Urški, koje odlaze (jednu odnosi smrt, drugu život/rastanak) govori s poštovanjem u tonovima strasti, bliskosti i odanosti, bez svađa i prepirki, evocirajući samo trenutke užitka koji su umnoženi ljepotom i stihom.

U nastojanju da odgovori na pitanje koji su naši ciljevi u životu de Rougemont se ograničava na četiri osnovna: trajanje, sreća, sloboda i ljubav. A upravo to je Ostijeva platforma u ovoj knjizi. Od ovih principa/ciljeva ne odustaje ni kada je siguran da ljubav nestaje, da odlazi, i tada život ima smisla. Na istom tragu de Rougemont razlikuje i četiri vrste ljubavi: intuitivna vizija, emocija ili eros, spolni užitak i kosmička energija. U Ostijevoj knjizi prepoznajemo i intuitivnu viziju u početnoj zaljubljenosti, odnosno „prepoznavanju“ osobe koja bi se mogla voljeti, od upoznavanja do bliskosti. Odnos s Urškom evoluirala od poslovnog (briga o bolesnoj supruzi), preko prijateljskog do ljubavnog. Nakon vizije javlja se drugi oblik ljubavi: emocija ili eros, koja „po svom je nastanku podudarna, ma koja da je životna dob, sa stanjem prve adolescencije, kada ljubav ‘probada srce’, zaustavlja dah, plamti u snu i ostaje daleko od pomisli na posjedovanje“ (Rougemont 1985: 198). O trećoj vrsti ljubavi koja podrazumijeva fizički užitak u ovoj knjizi nije direktno riječ, nego samo posredstvom aluzija, dok je najviše posvećenosti rezervirano za četvrtu vrstu ljubavi – kosmičku energiju. Taj oblik doseže se samo „preko svijeta osjetâ, kada s onu stranu tijelâ po našem mjerilu, s onu stranu domene individuacije,

čak s onu stranu materije koja se zove sirovom, ali je još uvijek dodirljiva i osjetna, otkriva i mjeri energiju i tajnu sveopćeg privlačenja“ (Rougemont 1985: 201).

Prilično je raširen stereotip da sretna ljubav nema pripovijesti, ali i to je Osti ostvario, pišući u svome kanconijeru o njoj od njenog prvog pojavnog oblika (zaljubljenosti), od početne privlačnosti koja je bila tako jaka „čak opasna, ne samo po sadašnji naš život // nego i po sve naše buduće živote“ (2020: 33) do kraja ili rastanka kada „nepomičan se // smiješim od lijepe jake boli na križu ljubavi“ (2020: 48). Zapravo, Osti je o ljubavnoj boli napisao svoje najljepše pjesme, on o „kraju“ ljubavi (ni o smrti, ni o odlasku voljene žene) ne govori kao unesrećeni čovjek, ophrvan bolom i gorčinom, on, ustvari ne vjeruje u kraj ljubavi, jer je i dalje čeka, nada se njenom povratku, neprestano evocira uspomene. A kada se kraj ljubavi ipak dogodi on pisanjem slavi život i ženu u njenoj jedinstvenosti, pronalazeći snagu za dalje, dajući životu smisao.

„Znam da  
kraj naše ljubavi neće značiti  
kraj svijeta. Ali mene zanimaš ti, a ne svijet.“

(Osti 2020: 93)

S druge strane, kraj ljubavi, odlazak Urške iz doma i života, nije ništa drugo do jedna vrsta smrti. Ako je ljubav (*eros*) aktivna moć (Fromm) da spaja, ruši društvene norme i zakone da bi jedno sjedinila s drugim, ako nova ljubav Ostiju pomaže da prevaziđe prethodni gubitak, ako je ljubav rođena iz smrti, ona lako i sama može postati smrt (*thanatos*). Tako bismo knjigu o ljubavi i smrti *Na križu ljubavi* mogli nazvati i pričom o „dvoje koji su se voljeli, a sudbina im nije bila naklonjena“ (Osti 2020: 79). Pjesma kojom knjiga završava izjednačava ljubav i smrt, jer odlazak voljene žene jednak je smrti. A pred pjesnika je postavljen „izbor“ – čekati njen povratak ili čekati smrt, jer život bez nje nema smisla, stoga nema ni straha od smrti.

“češ se, prije ili kasnije, vratiti.  
Isto kao što si i otišla. Bez riječi. (...) Zagrlit ću te i  
poljubiti. (...) isto ću učiniti i dođe li  
prije tebe smrt. Zagrlit ću je i poljubiti.  
Volio bih, kada dođe, da bude slična  
tebi, ako ne ista. Da ima tvoje lice.  
Tvoje oči, ruke, kosu... Čak u nekoj tvojoj  
šarenoj haljini. Da između vas ne mognem razlikovati  
tko je tko. Isto kao ni jesi li se vratila

ti prije nego je ona došla ili je ona  
došla prije nego si se ti vratila.“

(Osti 2020: 103)

Gledano u cjelini zbirka predstavlja poetski dnevnik kojim se autor otvara, malo-pomalo, jednom po jednom pjesmom, da bismo na kraju dobili literariziranu sliku jednog dijela njegovog života, od prvih emocija spram Urške Lunder do njenog odlaska, u stanjima kroz koja pjesnik prolazi, od blaženosti, sreće do tuge i mirenja sa sudbinom/smrću. Knjiga nam se tako naposljetku ukazuje kao orfejska parabola o neodvojivosti *erosa* i *thanatosa*.

## ZAKLJUČAK

Odabir tema o kojima Josip Osti govori od prve do posljednje objavljene knjige pjesama je raznolik, ali ljubav je motiv koji se provlači kroz svaku. Svojim moćnim glasom on govori o drami bića i neprestano naglašava da ljubav omogućava rađanje i oblikovanje svijeta, njegovo održanje, ali i gašenje. Suptilna i pročišćena ljubavna poezija Josipa Ostija doseže razinu intersubjektivnosti, uspijeva da (pro)govori o svima nama. Ostijeva ljubavna iskustva su i naša iskustva, odnosno iskustva naše stvarnosti i zahvalni smo pjesniku što ih artikulira omogućujući nam prepoznavanje i ganuće, napose zahvaljujući njegovu zazoru prema artificijenom izrazu i tendenciji da poetski čin ostane u registru „običnog“ jezika, jezika koji se ne kreira i ne postoji specijalno radi poezije. Poput membrane njegov poetski sluh bilježi i iskorištava dijelove zbilje, detalje koji ga okružuju i koji su povod za pjesmu, registrira sve što se događa u njemu i preobražava u poetske tekstove.

Na početku smo postavili pitanja: da li je kod Ostija ljubav egzil, sklonište od usamljenosti i je li vjerodostojno (pjesmom ovjereno) da smrt bude pokretač ljubavi? Pobjeda nad samoćom, to ljubav jeste. Osti se raduje svakom novom danu, traga za sobom kroz nove ljubavi, preoblikuje svijet, a Žena je uvijek, to se pokazuje i ovom knjigom, pokretač i smisao postojanja. On smrću ne zaboravlja prošli život. Barbarinu smrt prihvata kao njeno oslobođenje (od bolesti), koje i njemu daje mogućnost da spozna ljubav iznova.

Da li je ljubav doista sredstvo kojim se može dostići uzvišeno stanje sreće i ispunjenja? I na ovo pitanje odgovor je pozitivan. Da, ljubav je u zbirci *Na križu ljubavi* prikazana kao sreća, pa i onda kada završava u svojoj fizičkoj dimenziji pjesnik evocira uspomene, stanja u kojima se prisjeća su blažena, ispunjena toplinom



i radošću. Što je knjiga, a time i priča o ljubavi, bliža završetku i svijet je bliži kraju (svjestan blizine smrti), pjesme su melanholičnije i preciznije u opisima ljubavi, što možemo tumačiti kao želju da se taj proces uspori, opisima i govorom o njoj zabilježi trajno i tako ovjekovječi, čineći to uvjerljivo, na autentičan i fluidan način

### **Izvori:**

Osti, Josip (2011), *Svuda tražim pjesmu: izabrane pjesme*, Dobra knjiga, Sarajevo  
Osti, Josip (2020) *Na križu ljubavi*, Lijepa riječ, Tuzla

### **LITERATURA:**

1. Badiou, Alain (1999), *Pohvala ljubavi*, Meandar Media, Zagreb
2. Bauman, Zigmund (2009), *Fluidna ljubav*, Mediterran Publishing, Novi Sad
3. Barthes, Roland (2007), *Fragmenti ljubavnog diskursa*, Pelago, Zagreb
4. From, Erih (2006), *Umeće ljubavi*, Feniks Libris, Beograd
5. Martinović, Juraj (2011), "Dvojezična poezija Josipa Ostija", u: Josip Osti, *Svuda tražim pjesmu: izabrane pjesme*, Dobra knjiga, Sarajevo, 199-214.
6. Novak, Boris A. (2020), "Nova pjesnička kristalizacija prvih i posljednjih stvari", u: Josip Osti, *Na križu ljubavi*, Lijepa riječ, Tuzla, 113-115.
7. Oraić Tolić, Dubravka (1993), "Autoreferencijalnost kao metatekst i kao ontotekst", u: Dubravka Oraić Tolić i Viktor Žmegač (ur.), *Intertekstualnost & autoreferencijalnost*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb, str. 135-147.
8. Rougemont, Denis (1985), *Mitovi o ljubavi*, NIRO „Književne novine“, Beograd
9. Vladušić, Slobodan (2009), *Ko je ubio mrtvu dragu*, Službeni glasnik, Beograd

## EROS AND THANATOS IN THE POETRY OF JOSIP OSTI

### Summary:

The work is focused on Josip Osti's book *On the Cross of Love*, in which the author searches for answers to the universal question of the intertwining of love (as the awakening and celebration of life - eros) and dying, i.e. death (as the end - Thanatos). Through poetry, Osti talks about human nature, about the fact that we are all, no matter how different from each other, made of the same elements: mortality, but also a renewing love for life and other people. This is a book about a man as he should be, a book about diversity, which opposes uniformity, accepting (and coming to terms with) the World. Two key questions come to mind while reading this book: is Osti's center of love a refuge from loneliness, and is it possible for death to be the trigger of new love? Is love how one can reach a sublime state of happiness and fulfillment? We try to offer possible answers to these questions as well as show the types of love the book is about. And all those answers in our research are sublimated into one: the collection of poems *On the Cross of Love* appears as an Orphean parable about the inseparability of Eros and Thanatos.

**Keywords:** Josip Osti; poetry; self-reference; discourse; love; death

Adresa autorice

Author's address

Melida Travančić

Centar za kulturu i obrazovanje Tešanj

travancimelida@gmail.com



DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.4.69

UDK: 821.163.4(497.6).09 Samokovlija I.

Primljeno: 03. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Edina Murtić**

## **DJETINJSTVO I LIKOVI DJECE U PRIPOVIJETKAMA ISAKA SAMOKOVLJE**

Likovi djece u Samokovlijinim pripovijetkama ostavili su osebujan i prepoznatljiv trag u bosanskohercegovačkoj književnosti. U radu se na tragu postulata Philippea Arièsa fenomen djetinjstva sagledava iz perspektive promjenjivosti u poimanju pozicije djeteta i djetinjstva u različitim društvenim i ideološkim kontekstima. Likovi djece, prema obuhvaćenim razmaranjima, kontekstualizirani su između stvarnosnih i književno-fikcionalnih aspekata sefardskog naslijeđa. Na odabranim primjerima Samokovlijinih pripovjedaka o djetinjstvu i djeci uočavamo najvažnije autorove pripovjedačke strategije. Rad također ukazuje na činjenice koliko je tradicionalno poimanje djeteta i djetinjstva u bosanskohercegovačkoj kao i bosansko-sefardskoj književnoj baštini učinilo da u Samokovlijine likove djece budu učitani tipični i karakteristični socijalni, kulturni i povijesni elementi identiteta.

**Ključne riječi:** djetinjstvo; Isak Samokovlija; sefardska književnost; bosanskohercegovačka pripovijetka o djeci

## 1. UVOD

Tekst molitve *Kol Nidre*

*Bože nosim naslijeđe svojih praotaca  
I grijeha njihove  
I ja sam grešan.  
Podari nam milost, iskupi grijeha nam naše*

*Zavjetujem se da ću ja  
I potomci moji  
Biti sluge tvoje.  
Za vijek vjekova.*

U razgovoru s Moricom Albaharijem zabilježila R. Kadrić (2010: 55).

Likovi djece protežu se kroz pripovjedački opus Isaka Samokovlije (Goražde 1889 – Sarajevo 1955) u širem krugu pripovjedaka od onog u koji ubrajamo njegove najpoznatije pripovijetke o djeci: *Mirjamina kosa* (1928), *Kadiš* (1928), *Kako je Rafael postajao čovjek* (1946), *Solomonovo slovo* (1946).<sup>1</sup> U novom društvenom kontekstu poslijeratnog vremena Samokovlijini tekstovi se i dalje oslanjaju na tradiciju i duhovno naslijeđe. Utkivanje književnih tema iz prošlosti u savremeni tok života pratimo u ovim pripovijetkama kao jednu od konstantnih poetičkih odrednica. U nekima je, međutim, primjetno pomjeranje tradicionalnog, patrijarhalnog koda u odnosu prema poziciji djeteta unutar porodice i društva. Tradicionalna pozicija djeteta u društvu i porodici u drugoj polovini XX stoljeća doživjela je preokret, pa se dijete i djetinjstvo sve više izučavaju u različitim naučnim disciplinama. Tako se interes, pristup i mjesto djeteta pomjera sa margine u centar. U savremenom pedagoškom pristupu dijete nije samo objekt, već ravnopravan sudionik zbivanja u životu, ali i u književnosti. Takva je npr. pozicija dječaka Milenka u Samokovlijinoj pripovijeci *Milenkova radost*. Slike kojima je Samokovlija predstavio bosanskohercegovačko djetinjstvo možemo povezati sa

---

1. Tako na primjer pripovijetka *Djeca ulice* (1933) obuhvata grupu nejevrejske djece, koja u ateljeu slikara Petra Romanovića nalaze utočište od gladi, zime i bezizlaza spoljašnjeg svijeta. Likovi nisu psihološki iznijansirani, već se prikazuje jedno teško djetinjstvo u neimaštini i likovi dječaka kojima je jedino sklon umjetnik Petar, dok su svi drugi odrasli likovi prikazani kao sebični i bešćutni. Pripovijetka ima obilježja predratne bosanskohercegovačke socijalne literature, a likovi djece su nosioci slike svijeta koja implicite izražava nezadovoljstvo i poziv na pobunu protiv socijalne nepravde.

onima koje su općenito tamnija strana u fikciji i historiji djetinjstva (Dickens, Čehov, Hugo u svjetskoj, Andrić, Kikić, Ćorović, Kočić u bosanskohercegovačkoj književnosti). Za razliku od navedenih autora koji imaju kritički odnos prema društvenoj zbilji promatranoj kroz aspekt tema o djetinjstvu i istaknute likove djece, poznati su i drugačiji primjeri kojima autori prezentiraju idilične, nerijetko autobiografske slike i sjećanja na djetinjstvo. Tolstoj, Proust, Kulenović, Ćopić i brojni drugi koji su na ovaj način tretirali teme iz djetinjstva, prezentirali su viđenje prožeto vedrinom i zaštićenošću djece u tom posebnom perioda života, pa čak i kada priča uključuje ratna zbivanja (Ćopić). Zbog toga Samokovlijine pripovijetke o djeci, posmatrane u širem kontekstu, otvaraju neka kulturološka pitanja koja se generalno tiču djetinjstva ali i bosanskohercegovačkog djetinjstva kroz vrijeme i dinamiku društvenih promjena.

## **2. BOSANSKOHERCEGOVAČKO DJETINJSTVO U KONTEKSTU NAJZNAČAJNIJIH ISTRAŽIVANJA**

Da bismo približili svijet djetinjstva i likova djece koji aktueliziraju Samokovlijine pripovijetke o djeci, prisjetićemo se da se evropska nauka tek od XX stoljeća počinje značajnije zanimati za sistemsko izučavanje djetinjstva. Za izučavanje historije djetinjstva i njeno uvođenje u naučne agende evropskih i američkih akademskih disciplina posebno je zaslužan Philippe Ariès, koji je, uz to što je naglasio djetinjstvo kao krucijalan pojam suvremenosti, ukazao i na dinamiku različitih poimanja ovog pojma kroz vrijeme. Ariès promatra likovnu preobrazbu lika djeteta od antike do novog doba. Svojom studijom pokazao je kako se kroz ovaj odnos prema slikovnoj predstavi djeteta, prelamaju i najznačajnija obilježja neke epohe, a zatim ta zapažanja povezuje sa postojanjem ili izostajanjem interesa za djetinjstvo. U poglavlju „Otkriće djetinjstva“ (1989: 58-78) daje pregled kako se slika djeteta u umjetnosti mijenjala kroz vrijeme. Dok je helenskom vremenu dijete bilo obilato prisutno kroz slike „malih Erosa“ (Ariès 1989: 59), srednjovjekovna umjetnost, naprotiv, zanemaruje ove slike u ikonografiji. Ariès promatra likovnu preobrazbu lika djeteta od antike do novog doba, zaustavlja se na srednjovjekovnoj umjetnosti za koju je djetinjstvo nepoznato, što je evidentno i u književnosti tog doba. U evropskim intelektualnim i umjetničkim krugovima sve do sedamnaestog vijeka dijete se promatra kao individua jednaka odraslim. Takvo dijete prema tome nije trebalo niti posebne uvjete, pa ni knjige, izuzev što su postojao određeni fond školskih knjiga namijenjenih djeci.

Proučavanje historije djetinjstva u Bosni i Hercegovini, kao i prisustvo spoznaje o važnosti tema koje obuhvataju knjige i literatura za djecu u bosanskohercegovačkoj

nauci se nerijetko povezuje sa počecima razvoja školstva. Značajniji interes za proučavanje pozicije djeteta u porodici, školi, društvu javlja se uporedo sa širim društvenim istraživanjima koja uključuju pedagogiju, razvojnu psihologiju, etnologiju, sociologiju... Svijest o posebnim čitateljskim potrebama najmlađih čitatelja prisutna je u bosanskohercegovačkoj književnosti od XIX stoljeća (Idrizović 1976: 12). Među rijetkim istraživanjima koji se bave temom djetinjstva u bosanskohercegovačkoj nauci ističemo knjigu Sonje M. Dujmović (2021) *Pod državnim okriljem. Istorija djetinjstva u Bosni i Hercegovini 1878-1941*.<sup>2</sup> Autorica iznosi zapažanje o kompleksnosti teme istraživanja i važnosti interdisciplinarnog pristupa:

„Utemeljen je i stav da se za razumijevanje djetinjstva kao “inercijalnog fenomena”, pored pedagogije, razvojne psihologije, pedijatrije i već pomenutih nauka, doprinos treba očekivati i od arheologije, biološke antropologije (koja prati razvoj ljudskog mozga, ali i uvida paralelu u poređenju sa našim “zoološkim rođacima”), te religioznih studija i filozofije, koje trenutno djeluju manje-više bez međusobne saradnje.

Ne treba zaboraviti da sve savremene tendencije u istraživanju djetinjstva svoje temelje imaju tražiti u prvim razvojnim fazama navedenih naučnih disciplina.“ (2021: 11)

U Bosni i Hercegovini su prvi zapisi u kojima se aktuelizira život i položaj djeteta u prošlosti vezani za etnografe i skupljače narodnih običaja, umotvorina, tako da su ta saznanja nastajala ili uzgredno ili u nekom drugom kontekstu, ali za današnje istraživače predstavljaju riznicu na osnovu koje bi se mogao rekonstruisati nekadašnji život djeteta. Istraživački naponi i interes za narodnu običajnu praksu i sve što je s njom u vezi posebno su bili živi u drugoj polovini XIX i početkom XX stoljeća, što se vremenski podudara sa kasnoromantičarskim zanosom na južnoslavenskim prostovima, ali i sa dolaskom Austro-Ugarske monarhije na prostore Bosne i Hercegovine i njenim snažnim institucionalnim podupiranjem istraživanja ove vrste, kao i otvaranjem građanskih škola.<sup>3</sup>

Naprijed smo ukazali na Arièsovu knjigu, koja je imala i značajna prijeporna mjesta, kao što je npr. vizualizacija djetinjstva na osnovu srednjovjekovnih prikaza djece kao odraslih u “umanjenom obliku”. Unutar porodice, kako nam je predstavio

---

2. Knjiga je rezultat istraživanja autorice, a nastala je u sklopu naučnog projekta Instituta za historiju Univerziteta u Sarajevu *Historija djetinjstva u Bosni i Hercegovini u XX stoljeću*.

3. „U drugoj polovini XIX st. Luka Grdić Bjelokosić, Nikola Buconjić, fra Ivan Frano Jukić, Sava Kosanović, fra Anto Knežević, Teofil-Bogoljub Petranović, Kosta Hadži Ristić, fra Grga Martić, Salih Sidiki Hadžihuseinović Muvekit, Vuk Vrčević su objavljivali svoja zapažanja u onovremenim časopisima, a etnolog dr. Tihomir R. Đorđević je ukoričio jednu oveću studiju o djeci“ (Dujmović 2021:11).

i Samokovlija u svojim pripovijetkama, evidentna su dva glavna Arièsova primjera. U prvom se dijete rano odvaja od porodice, odlazi u drugu sredinu na šegrtovanje, gdje se opet nalazi u okruženju odraslih, tako da tu gotovo više nema mjesta za djetinjstvo, a u drugom slučaju dijete je poput nekog ljubimca predmet „maženja“, „milovanja“ i izvor zabave (Ariès 1989). Sve ovo navodi na zaključak da „su reprezentacije djece, zajedno s drugim (npr. autobiografskim, etnografskim) izvorima Arièsa upućivale samo na jedno: u srednjem vijeku nije postojalo shvaćanje djetinjstva kao odjelitog i za budućnost pojedinca konstitutivnog doba” (Hameršak 2011: 11). Ariès zanimanje ograničava i ukazuje na „pokušaj tumačenja tradicionalnih društava“, a druga teza se odnosi na „novo mesto koje su dete i porodica zauzeli u industrijskim društvima“ (Ariès 1989: 13). Najznačajnija promjena koja se desila u XVII stoljeću bila je što je škola zamijenila „šegrtovanje“. Smatra se da je Perraultova knjiga bajki<sup>4</sup>, objavljena u vrijeme klasicizma (1697), imala određenu ulogu u procesu koji je dijete postavio u centar književnih pa i naučnih interesa, kao posebnu individuu, puno drugačiju od odraslih. Zohar Shavit (1986) interpretirajući Arièsova tumačenja dobro poentira da se od određene zajednice prvo očekuju prihvatanje djeteta kao individue, a tek tada, kada se pojam djeteta postavi na primjeren način, može se očekivati i pojava posebnih knjiga za djecu i književnosti za djecu.<sup>5</sup> Tako ćemo u ovom radu na predlošku Samokovlijinih pripovjedaka o djeci, između ostalog, pokušati da uporedimo kako su određene kulturološke činjenice utjecale na oblikovanje likova djece i slike bosanskohercegovačkog djetinjstva s početka i prve polovine XX stoljeća. Pokazaćemo da za neke od ovih pripovijedaka gotovo u potpunosti važi Arièsovo zapažanje: „Pre bi se pomislilo da u tom svetu nema mesta za detinjstvo“ (1989: 58).

- 
4. Iako su ove bajke bile upućene odraslima kao i djeci nemjerljiv je uticaj koji su Perraultove prve bajke imale na ukupan razvoj književnosti za djecu (Vidi Crnković 1986). Zohar Shavit zapaža kako se različite ideje o djetetu upisuju u istu bajku *Crvenkapica*. Tako se u skladu sa tim mogu pratiti promjene u varijantama ove bajke kod Perraulta i braće Grimm. Od bajke sa neveselim/tragičnim krajem bajka se sadržinom modificira i približava novim shvatanjima i potrebama djeteta. Tako od bajke koja bi se mogla svrstati u „priče za upozorenje“ sa sadržajem koji govori šta dijete ne bi trebalo raditi kada je samo, i šta mu se može desiti ako „skrene sa sigurnog puta“, ona poprima formu bajke sa sretnim krajem što je tendencija moderne bajke i književnosti za djecu.
  5. U Zapadnoj Evropi početak tog procesa vezuje se za sedamnaesti vijek, negdje prije, negdje kasnije, i to konstituiranje će trajati do devetnaestog vijeka kada se u evropskim krugovima odvaja knjiga za djecu i knjiga za odrasle. Čitav proces podrazumijeva institucionaliziranje građanskih škola, kao i objavljivanje prvih knjiga koje se upućuju ciljano najmlađoj čitalačkoj publici. To je podrazumijevalo razvoj dvije nove društvene činjenice: novi obrazovni/školski sistem, kao i pojavu novog čitateljstva i tržišta koje se odnosilo na dijete i knjige za djecu (Shavit 1986). Zaslugama Perraultovih bajki proces je krenuo iz Francuske, a postepeno se prenio i na Njemačku i Englesku, kao i druge evropske sredine.



### 3. SVIJET SAMOKOVLIJINIH PRIPOVIJEDAČA I KNJIŽEVNO NASLIJEĐE

U sve što je napisao Samokovlija je utkao talent izrazitog pripovjedača, jednog od najreprezentativnijih i najboljih iz *Grupe sarajevskih književnika*.<sup>6</sup> Analizirajući sa vremenskom distancom od šezdeset godina razumijevanje fenomena bosansko-hercegovačke pripovijetke o kojem je pisao Jovan Kršić<sup>7</sup>, Zdenko Lešić dolazi do sintetičkog zapažanja da u sveobuhvatnosti ovog fenomena nalazimo „razlike kao i sličnosti, i antagonizme kao i saglasnosti, i razvojne tendencije kao i napetosti između sila »tradicije« i sila »moderniteta«” (1988: 14). Budući da je bio i dramski pisac Samokovlija je u prozi strategiju naratora podupirao dramskim elementima, te, „više nego u radnji (...) nalazi dramatično u stanjima svijesti” (1988: 279). Lešić je upozorio i na čitavu strukturu pripovijetke sa karakterističnom prvom rečenicom kao najjavom, zatim razvojem radnje do njenog vrhunca i raspletom u vidu tragičnog kraja. U pripovijeci *Drina* posvjedočio je Samokovlija autobiografski o historijskim dramama koje su odredile brojne sudbine, pa i njegovu. Obilježili su je Drugi svjetski rat, stradanje sarajevskih Jevreja među kojima i njegova dva brata, ali i život potpuno ispunjen neprekidnim balansiranjem između liječničke i književne prakse.<sup>8</sup> Samokovlija je bio

---

6. Ova grupa je osnovana 1928. godine, kada je objavila zbornik *Sa strana zamagljenih*. Činili su je: Ivo Andrić, Srđa Đokić, Borivoje Jevtić, Hasan Kikić, Jakša Kušan, Marko Marković, Radovan Tunguz Perović Nevesinjski, Jovan Palavestra, Isak Samokovlija, Milan G. Čurčić, Hamza Humo, Verka Škurla Ilijić. U predgovoru zborniku Jovan Kršić je fenomen pripovjedača koji su u zborniku objavili pripovijetke označio terminom *pripovjedačka Bosna*. Govoreći o bitnim karakteristikama ovih pripovjedača po kojima su se izdvojili u odnosu prema srpskim i hrvatskim piscima tog vremena, Kršić je istakao: oslanjanje na tradiciju usmene književnosti, sukobljavanje vjekovnog, tradicionalnog, oživotvorenog u patrijarhalno-orijentalnom sa prodorom modernih, novih vremena u evropskom kontekstu, unošenje živog narodnog govora, bosanskog jezika u pripovijetke.

7. Jovan Kršić je autor poznate sintagme *pripovjedačka Bosna*, što je i naziv predgovora iz 1928. u zborniku *Sa strana zamagljenih*.

8. U sjećanjima na oca Rikica Samokovlija-Najdanović svjedoči o njegovoj liječničkoj posvećenosti, ali i jednako žaru prema pisanju:

„A radio je zaista mnogo – kao sreski ljekar, kasnije kao savjetnik za zdravlje u Banskoj upravi, na terenu; išao je i na sastanke raznih društava kojima je pripadao: *Grupe sarajevskih književnika*, *Crvenog krsta*, *Društva ljekara*, *Benevolencije* (dobrotvornog jevrejskog društva, koje ga je i stipendiralo za vrijeme studija u Beču). Kod kuće ga pamtimo uvijek za pisačim stolom, sa nalivperom u ruci ili običnom olovkom, kako piše, popravlja, prevodi, rediguje...

I danas mi se čini nevjerovatno da do poslije rata nikad nije išao na godišnji odmor – možda to nije bilo tada ni uobičajeno kao danas, ne znam.

Ljeti je tata išao na akcije »urezivanja ospica«, kako se tada zvalo vakcinisanje protiv variole. Sestra i ja smo ga vrlo često pratile, pogotovo kad smo bile nešto starije. Tih izleta, kako smo mi te akcije doživljavale, sjećam se sa velikim uživanjem. Tata inače nije imao mnogo vremena za nas, a tada je bio po cijeli dan sa nama. Nekad pješke, nekad na konju ili u seljačkim kolima, obilazili smo okolna sela Sarajeva: Buloge, Han Ploču, Moščanicu, Hum, Pale, Trnovo itd.“ (prema Tutnjević 1986: 231)

izrazit pisac ambijentalne sarajevske sredine, a o tome su pisali gotovo svi koji su vrednovali književni rad ovog pisca (Lešić 1988, Begić 1987). Kako je Sarajevo ili “mali Jeruzalem” (Nezirović 1992) bilo najznačajnije balkansko sefardsko središte, za našu analizu bitne su dvije činjenice: Sefardi<sup>9</sup> su u Bosni i Hercegovini živjeli u gradovima, vezani za zajednicu ponajviše radi očuvanja vlastite vjere i tradicije, a druga činjenica jeste da su zadržali jaku unutarnju koherentnost, uz istovremeno prilagođavanje bosanskoj sredini.

„Naravno živeći u bosanskoj gradskoj sredini – na selima Sefarada nije bilo – poprimili su, kako smo već rekli, neke orijentalne navike i običaje, počev od spremanja jela, preko oblačenja, kućnog reda, pa sve do ophođenja. Jevrejsko-španjolska bosanska priča, koju njeguju sefardski pisci između dva svjetska rata, puna je primjera iz kojih se vidi kako se ponaša obični bosanski jevrejski svijet u pojedinim životnim prilikama. Ima tu reakcija koje su iste kod svih bosanskih ljudi.“ (Nezirović 1992: 51)

Idrizović unutarnji Samokovlijin svijet vidi kao zatvoren, sudbinski određen prošlošću, pa samim tim i predodređen na patnju:

„Priče izviru iz tragičnog osjećanja svijeta i doimaju se kao doživljene lirske ekspresivne tvorevine. Lica žive u surovoj zbilji, a poezijom dokučuju tajnoviti smisao svega što se događa u njima. Junaci su pred drugačijim iskušenjima od onih u Andrićevim pripovijetkama, u kojima djeca trpe zato što su jevrejska, u Samokovlijinim što ne liče na njih (*Mirjamina kosa*). Patnja je opšta i obostrana i jevrejske i nejevrejske djece, a svijet otuđen i sveden na golo egzistiranje.“ (1983: 43)

S druge strane, u svim Samokovlijinim pripovijetkama dominira fatalizam naslijeđa koji urušava sreću “malih” i “velikih”. Taj fatalizam je očigledan i u izboru likova prema njihovoj posebnosti/izdvojenosti. Iako pozicionirani unutar tipično bosansko jevrejskog ambijenta, od početka do kraja pripovijetke Samokovlijini likovi se bore sa silama koje ih vuku u neku vrstu tragičnog kraja. Folklorno naslijeđe bosanske sefardske zajednice iz narodnih predanja reflektirano je u ovim pripovijetkama, kao i sedimenti mudrosti još iz vremena života na Pirinejskom poluotoku, uključujući preplitanja jevrejske, arapske i romanske tradicije preživjele u usmenoj tradiciji unutar porodičnog kruga. Interpoliranje sefardske narodne/usmene priče, bilo one koja je sadržavala tradicionalne elemente *konseža*, ili one sa elementima

---

9. Do Drugog svjetskog rata u Bosni i Hercegovini je ukupno živjelo oko četrnaest hiljada Jevreja, od toga u Sarajevu oko deset hiljada. Većinu su činili bosanski Sefardi, dok je Aškenaza bilo oko dvije hiljade i dvjesto. Od devet hiljada odvedenih u logore diljem Evrope, vratilo se u Sarajevo 1237. (Nezirović 1992)

čudesnog i fantastičnog (*kuento*), moguće je zapaziti i u nekim Samokovlijinim pripovijetkama.<sup>10</sup> Fatalizam kao dio kolektivnog usuda ukorijenjen je i u bosanskoj sefardskoj umjetničkoj pripovijeci u vremenu s početka XX stoljeća do Drugog svjetskog rata. Upravo takva je *Kol Nidre (Svi zavjeti)*, prva i ponajbolja pripovijetka Benjamina Pinte<sup>11</sup>, koji, iako nije imao bogat književni opus poput Avrama Romana-Bukija i Laure Papo-Bohorete, „pripada samom vrhu jevrejsko-španjolske proze u Bosni”<sup>12</sup>. (Nezirović 1992: 600).

Iako je život bosanskih Sefarda bio sličan životu ostalog bosanskog stanovništva, on je ipak bio više okrenut unutrašnjem svijetu porodice. Sarajevska bjelavska zajednica Jevreja je ponajviše „bila okrenuta sebi i svom vlastitom duhovnom svijetu” (Nezirović 1992: 199). Spomenuti pisci<sup>13</sup> su u nekim od svojih pripovijedaka obuhvatili likove djece i nama važne teme koje su prezentirale djetinjstvo. Nezirović spominje brojne ženske članove sefardskih familija, stare majke, *none* koje su ovim pričama okupljale i zabavljale djecu. Za istaknutog člana sefardske zajednice Josefa Avrama Pardu časopis *Jevrejski glas* u nekrologu iz 1932. ističe da je bio narodni pripovjedač, ali da nije pisao, već je pripovijedao. Nažalost iza njega, kao i iza brojnih majki i nona, koje su pripovijedale ove priče djeci, gotovo da nije ostalo nikakvog pisanog traga (Nezirović 1992). Usmena priča je egzistirala kao dio kulture življenja unutar porodičnog kruga. U bosansko-sefardskoj tradiciji, kao i kod ostalih naroda u BiH, priča se ne posvećuje odvojeno djetetu. Dijete je u ovim tradicionalnim pričama pozicionirano uglavnom na margini. Za ove usmene predaje karakteristični su internacionalni motivi – arapske i španjolske svjedoče o uzajamnom preplitanju sa bosanskim narodnim pričama. Da su do nas došle ove priče iz usmene tradicije bosanskih Sefarda bilo bi zanimljivo istražiti njihov uticaj i intertekstualne veze sa

---

10. Oba navedena pojma obuhvata hendiadion *kuento* i *konseža* kojim se označava „narodna priča”. Neki autori nijansiraju razliku, pa ćemo ovdje navesti Nezirovićev prevod razmatranja ova dva pojma prema mišljenju i knjizi Palome Diaz Mas *Los Sefardies Historia Lengua y Cultura*.

„Konseža je riječ koja se obično upotrebljava da se označe ona tradicionalna pripovijedanja, mada izgleda da neki Sefardi prave tananu razliku između konseže, koja bi bila svako pučko pripovijedanje i riječi *kuento*, koja bi odgovarala pričanjima fantastičnog tipa sa elementima magije i čarolije.” (Nezirović 1992: 196)

11. Rođen u Sarajevu, gdje je završio klasičnu gimnaziju, a zatim je studirao pravo u Beču i Zagrebu. Benjamin (Teodor) Pinto je bio jedan od najpoznatijih bosanskih sefardskih novinara između dva svjetska rata. Uređivao je časopise *Jevrejski život* i *Jevrejski glas*. Kao vrstan poznavalac njemačkog i španjolskog bavio se i prevodjenjem, kritikom itd. Nažalost, kao brojni drugi sunarodnjaci stradao je u Drugom svjetskom ratu.

12. Znamo da je postojao ovaj zanimljiv književni ogranak sve do Drugog svjetskog rata, kada je prestao djelovati zbog toga što su autori i brojni članovi njihovih porodica tragično stradali.

13. Spomenućemo neka imena pisaca za koje znamo da bismo ih mogli svrstati u red sefardskih pripovjedača o djeci: Avram Romano Buki „Uspomene iz mog djetinjstva”, Laura Papo Bohoreta „Pelargonija teče Kako”, priče Mike Altarca, kao i humoristične priče Moisa Fincija.

autorskom književnosti. O sefardskim umjetničkim pričama koje su ostale zapisane u časopisima, na jevrejskošpanskom jeziku, neprevedene, opet kao i o usmenoj priči, nažalost ne znamo puno. Ostali smo uskraćeni do danas za brojne književne stranice, koje bi nam mogle osvijetliti jedan živ, dinamičan i bogat kulturni tok bosansko-hercegovačke sredine, za koji imamo saznanja o njegovom postojanju. Neke dijelove ovih književnih tekstova nalazimo posredstvom rijetkih prevoda i književnih prikaza, poput onih iz eruditske studije Muhameda Nezirovića. Prethodno spomenuta pripovijetka *Kol Nidre* (1924) naziv je molitve koja se pjeva u hramovima, sinagogama na veliki vjerski dan *Jom Kipur*. Cijelom pripovijetkom dominira sumorna atmosfera, u kojoj je glavni nosilac radnje dječak Josef.

„Svakog bogovetnog dana mogao si vidjeti u blizini Velikog hrama dječaćića s korpom punom košpica, naslonjenog na drveni električni stub. Mogao je imati između osam i devet godina. Lijepo lišće, ali blijedo...to ga je činilo ljepšim, zanimljivijim. Oči, sjajne i tamne, držao je uvijek oborene...” (prema Nezirović 1992: 601)

Pinto opisuje lik djeteta koje se zbog očeve kocke, pića i prerane smrti suočilo sa propašću nekada bogate porodice. Dječak Josef dane provodi u borbi za preživljavanje, prodajući košpice. Ne odlazi u školu, a i prodična kuća je za njega postala sumorno mjesto. Majka je nakon očeve smrti bolovala sedam godina, a onda je ispustila dušu na sveti dan *Jom Kipur*, kao i otac. Tužnom sudbinom dječaka Josefa nagovještava se niz tragičnih nestajanja čitavih porodica iz jevrejskog kruga, ali i sudbinā djece na koju će nas upozoriti i Samokovlijine pripovijetke o djeci.

„Josef je ostavio mrtvu majku, ne ispustivši suze, jer na *Jom Kipur* se ne plače, samo je ukrasio njen jastuk, ne ružama, nego svijećama i otišao u hram.

Hram je bio pun. Njemu je bilo mjesto uz vrata.

Izašao je tužan i vraćajući se jednoj kući imao je dojam da ga prati neka sjen... sjena njegova oca.

Došavši kući nagnuo se nad mrtvu majku i izustio *Kol Nidre*<sup>14</sup>. - neka ti bude lako na drugom svijetu!“ (prema Nezirović 1992: 602)

---

14. *Kol Nidre* (*Svi zavjeti*) u sebi sadrži bit tragičnog naslijeđa. Njome se, kao što se vidi u navodu sa početka teksta, unaprijed pristaje na ispaštanje naslijeđa i grijeha predaka. U takvom poimanju svijeta čovjek je kriv po rođenju. U pjesmi se moli za milost i oprost, i zavjetuje se na pokornost i služenje Bogu. „Ovom pjesmom se svi dati zavjeti potiru a, mada znalci objašnjavaju da se njome poništavaju samo zavjeti dati sebi, ipak su mnoge židovske zajednice u Zapadnoj Evropi i Sjevernoj Americi odbacile ovu pjesmu i zamijenile je psalmima“ (Nezirović 1992: 601)

Ova pripovijetka atmosferom općeg beznađa, a posebno teškom sudbinom dječaka Mike, i lika djeteta koje se moli nad mrtvom majkom, odnosno nad Saručom kao zamjenom za nju, ima intertekstualnu poveznicu sa Samokovlijinom pripovijetkom *Kadiš*, napisanom četiri godine nakon Pintove pripovijetke *Kol Nidre*. Dječak koji je ostao siroče, uz to još i bolestan, našao je utočište kod udovice Saruče. Miko je Saruči bio briga, slabo je napredovao, imao je poteškoće sa pamćenjem i učenjem, ali na kraju kada Saruča umire Miko opravdava Saručinu nadu. Učiniivši napor koji je bio iznad njegovih mogućnosti, izučivši *Kadiš*, Miko umire naočigled okupljenog svijeta.

„Na avlijska vrata ulazili su prolaznici, Jevreji i muslimani i gledali u Miku kao u čudo. Njegov se glas, tužan i svečan, razlijegao i odmicao daleko u tišine rumene večeri...

- ...amen...je...e...šeme raba...

Pjevao je tako dok ne završi molitvu. Tad nastaje tajac. Jedna rutava leptirica udarila je o bijeli zid svojim narančastim krilima. Miko zatvori knjigu, poljubi je diže se na prste, pruži ruke uvis te ostade tako jedan tren pa, kao prelomljen učetvero, složi se na dno basmaka. Pritrčaše ljudi, neki pružaju ključ. Avdaga, ekmedžija, što peče pamukli-somune na čošku u Pehlivanuši, čučnu, dohvati Mikinu ruku pa je podiže i opipa:

- Jok, džanum, nije dječija. Ne treba ključ! Gotovo je, prepuko mu damar. Damla, teška damlakaza pa spusti ruku. Alahrahmetejle!“ (Samokovlija 1967a: 151)

Dijete izgovara molitvu nad bliskom umrlom osobom, što emotivno izaziva jak efekat, jer snaga i veličina djeteta tu izlazi iz okvira poimanja djetinjstva. Djeca se u procesu odrastanja i snalaženja izjednačavaju sa likovima odraslih, ili ih po herojstvu nadrastaju, pa utoliko vrijedi zapažanje da: „Intencija oba teksta je male učiniti velikim, ili, barem, takvu podjelu relativizirati“ (Spahić 2005: 90)

Sudbina pojedinca u Samokovlijinim pripovijetkama uvijek se prepliće i dodiruje sa sudbinama drugih unutar nekog malog kruga, pri čemu su drugi nerijetko različitih etničkih i vjerskih identiteta. Na jednom mjestu se čuju različite molitve pred mrtvim, i ista želja za mirom i spokojem na drugom svijetu, jer se (ne)sreća posebno reflektuje i pojačava, ili ublažava suočenjem sa drugima. O tom bosansko-jevrejskom intrakulturnom identitetu promišljala je i Šeharzada Džafić, slijedeći teorijske stavove Halla i Hofmanna, prema kojima se identitet neke zajednice i pojedinca konstituira tek u sagledavanju sa drugim identitetima: „Pojedinač je vezan za kulturne konstelacije svoje domicilne zajednice, no istovremeno je i sposoban otvarati nove i drugačije (inter)akcije, koje štaviše mogu voditi identitetskim rekonfiguracijama zajednice u cjelini ili pak još čvršćim konzervacijama postojećih konstitucija. Tako

Samokovlijini likovi prelaze granice getoiziranog jevrejskog identiteta pomjerajući ih ili utvrđujući“ (Džafić 2022: 54-55).

#### 4. LIKOVI DJECE U SAMOKOVLIJINIM PRIPOVIJETKAMA

Još od prve pripovijetke *Rafina avlija* (1927) prepoznamo Samokovlijino zanimanje za lik djeteta. Osim što za ovu pripovijetku možemo reći da nosi temeljna obilježja Samokovlijine poetike – karakteristični početak, paralelni razvoj ambijentalne smještenosti lika uz njegovo individualiziranje prema nekoj vrsti izdvojenosti – možemo je svrstati u onu skupinu u kojima su prisutni likovi djece. Premda nisu glavni akteri njihovo prisustvo naglašava dinamiku, dramatičnost i preokret u zbivanjima oko glavnih likova. Rafinu uznemirujuću spoznaju i suočavanje sa bolešću prati smirivanje i povlačenje djece.

„Sve je u božjim rukama, a bog je velik - ponavlja s vremena na vrijeme, pa stisne oči, nabere čelo i moli: Šema Jisrael...Čuj, Izraelu...

Zna on zašto to čini: vrijeme je. Kad u ovim godinama side ovako teža u noge, zna se šta je.

Komšinka rastjerala djecu iz avlije, svoju uvela u kuću: »Da ste mirni kao bube... Tijo Rafo je bolestan«.

Djeca se smirila i onako po podu raštrkana zaspala.

Na avliju pade tišina, odjednom, nekako naprečac. Nesta vriske i zapomaganja djece koja su se u njoj vazdan tjerala, tukla i otimala o stari zarđali obruč. Umuknu sve, i lupa i škripa avlijskih vrata, i treskanje bešike nad Rafinom odajom. Te večeri se ne ču ni tiha pjesma baba-Katine Ankice, ni lajanje mršave Lise sa dna avlije. Preko avlije prelaze na prstima, a mrak se večeras nekako ranije izvlači iz budžaka i miješa sa svježim dahom vjetra što na mahove polijeće sa granate dudove krošnje.“ (1967a: 10)

Djevojčica Anka je u prvom planu među likovima djece, i uz ostalu djecu, čije ponašanje se mijenja sa Rafinom bolešću, Anka će u ključnim momentima pokazati prema Rafi posebno suosjećanje. Kako Samokovlijine pripovijetke obuhvataju patrijarhalno-tradicionalne teme iz života običnih ljudi, takav je i profil likova dječepatnika. Bez obzira da li su likovi djece uklopljeni u jevrejski sirotinjski ambijent, ili su isprepleteni sa likovima djece iz bolje situiranih porodica, sve ih, kao i likove odraslih, prati isti neispunjivi poriv za srećom. Likovi djece daju poseban obol, čak i u onim pripovijetkama u kojima djeca nisu glavni likovi. Većina korpusno odabranih Samokovlijih pripovjedaka svrstava se u “pripovijetke o djeci” ili prozu o djeci. U njima ne prepoznamo odlike književnosti za djecu, ali su likovi djece istaknuti na

način da se opravdano možemo pozvati na teoriju Charlesa Sarlanda (prema Hunt 2013) koji je tvrdio da je čak i u prozi koja obuhvata djecu nemoguće izbjeći uplitanje ideologije. Pokazao je kako su se određene teorije i pogledi iz teorije književnosti ugradili prvenstveno u interpretaciju i izgradnju dječijih likova. Preokret se dogodio 70-tih godina dvadesetog vijeka. Akcenat je prenesen na analizu prikazivanja djece, preuzetu prema modelu prikaza odraslih (muškarci, bijelci, srednja klasa itd.) i uloga koje im se dodjeljuju. Likovi djece su i u književnosti za djecu i o djeci uvijek određeni konstrukti posredstvom kojih se impliciraju težnje i iskustva neke zajednice. Tako je i sa Samokovlijinim likovima djece. Ovi likovi su izraziti primjeri patnje, koja se tako snažno lomi na najslabijim karikama zajednice. Bosansko-jevrejska djeca nose esencijalni fatum nemoći kao i Samokovlijini likovi odraslih, ali ovdje taj tragizam i nemoć kulminiraju, doživljaj nesreće koja je od ranije prepoznata intenzivira se i implodira u sudbinskoj predodređenosti.

Neke pripovijetke kao *Milenkova radost*, *Sunce nad Drinom* u konačnici ukazuju na idejne vidike novoga doba, nakon Drugog svjetskog rata, iskazanom empatijom prema žrtvama i nadom koju bude nove generacije. U *Milenkovoј radosti* (1949) ideološka konjunktura zrcali se u čobanu Milenku, dječaku koji mašta o priključivanju partizanima u borbi protiv neprijatelja. Milenkovog oca su ubile ustaše i od tada nije prestajao razmišljati o odlasku u partizane. Tok radnje prati dječakovo proživljavanje njemačkih kretanja na aerodromu u Sarajevskom polju, kao i vijesti o njihovim namjerama da započnu ofanzivu. Pozadina priče vezana je za porodicu u kojoj je on pozicioniran kao oslonac za majku i sestru, koje ga sputavaju u realizaciji njegovih snova, ali on čak i bolestan u bolnici ne prestaje sanjati kako će se uključiti u borbu protiv okupatora. Ovdje se lik djeteta ideologizira na fonu književnih trendova u godinama neposredno nakon Drugog svjetskog rata. Tom ideologiziranju su jednako podložni dječiji likovi u literaturi za odrasle, kao i u onoj za djecu. Soc-realistički postulati se učitavaju i u lik dječaka prema pravilima dominirajućeg diskursa. I nije jedini od velikih bosanskohercegovačkih pisaca koji je platio danak zahtjevima ideologije. Vrstan poznavalac svijeta iz kojeg je potekao, Samokovlija je tako i liku bosanskohercegovačkog djeteta dodao viđenje u kojem ima više strepnje, nego vedrine i očekivane dječije bezbrižnosti. Miko je od početka pripovijetke *Kadiš* zarobljen vlastitim usudom, zlom kobi i nemogućnošću da se odvoji od stanja u kojem podnosi svakovrsnu uskraćenost i patnju.

„Išao je od ruke do ruke, kao jevtina para, pa pocrni kao Ciganče. U rano je jutro izlazio, zimi i ljeti, da obade mahale i čaršiju, onako zdepast, u odijelu od plavog čita koje mu se zakopčavalo otraga i kuda su mu djeca izvlačila šarenu košulju. Gledao je svojim malim očima kao da slijepac

njima pipa po sunčanom danu. Hodao je bosnog i uvijek nosio u ruci komadiće šarenog stakla, krpice i vikao (kad bi ga djeca dirala) otegnuto: »neću...neću!« Glas mu je ličio ptičjem kreštanju. Pružao je ruke, a nekad i sa ispruženim i raširenim prstima uvis, kao da se brani od napasti što dolaze iz vazduha.“ (Samokovlija 1967a :140)

U Mikovoj defektnosti prepoznavamo samokovlijski poetički manir – lik se izdvaja zbog neke naglašene destrukcije „koja ga iznutra, kao jabuku, nagriza“ (Lešić 1988: 290). Ista napetost prepoznatljiva je kao dio narativne strukture karakteristične i za druge pripovijetke u kojima su glavni likovi odrasli (*Rafina avlija*, *Od proljeća do proljeća*, *Hanka*) koji bez konačnog uspjeha pokušavaju balansirati iznad životnog ambisa. Likovi djece pate, bore se i stradavaju, a kao utjeha, uprkos općoj patnji, u pripovijeci *Kadiš* dominira naratorov mirni ton kazivanja kojim se sugerira nastavak i trajanje života. Taj Samokovlijin implicitni vitalizam se očituje u vedrim i harmoničnim slikama kojima je u pričama zatvarao krug. Nestankom ljudi nije nestalo i života u Saručinoj kući; mačka koja na dnu basamaka doji tek pristigle mačiće, zvuk harmonike koji se čuje iz neke probeharale bašče, zvuk kojim se oglašava podne sa nove katedrale u čaršiji, ruta na pendžeru u napukloj saksiji... svjedoče o tome.

U Samokovlijinim pripovijetkama o djeci likovi djece dijele sudbinu njegovih sunarodnjaka, bosanskih Sefarda, ali i ostale bosanske djece. Samokovlija je jevrejski fatum ugradio u likove, ne zaobišavši da i u pripovijetke o djeci utka motiv nasljednog grijeha. Tako u pripovijeci *Mirjamina kosa*, Mirjam pati iako je okružena blagostanjem. Umjesto smijeha i dječije radosti proživljava odbijanje i osudu druge djece, ali i kompletne sredine, zbog toga što za razliku od ostale jevrejske djece ima plavu kosu. Odbacivanje formirano na osnovi drugačijosti izarsta u mržnju, a kulminira međusobnim sukobljavanjem djece u koje se opet uključuju odrasli. Sama tema nas opet još izravnije intertekstualno upućuje na Samokovlijinu pripovijetku *Plava Jevrejka* (1928), objavljenu iste godine kada i *Mirjamina kosa*. Ovdje se narodna tradicija transponira tako što se umetnutom legendom objašnjava prokletstvo grijeha plave kose, nesretne jevrejske djevojke Mirjam, i njene nesretne ljubavi sa nejevrejnom Milanom. Plava kosa je obilježje nesreće, simbol grijeha koji kao u ispripravljanoj legendi i u stvarnosti vodi u katastrofu. Nesreća je krenula u drevnom Sefardu kada se kao plod ljubavi i grijeha supruge ljekara, senjore Albandari, i mladog lijepog viteza rodilo “zlatno dijete”. „Tada je bilježena godina 1460. i od tog se vremena rađa u tom koljenu svakog stoljeća po jedna plava Jevrejka” (Samokovlija 1967a: 133).<sup>15</sup>

---

15. Zanimljivo je kako Džafić psihoanalitičkim pristupom objašnjava poziciju jevrejskog identiteta i sagledavanje vlastitog identiteta pri čemu likovi djeluju potiskujući vlastito naspram stranog. Pozivajući se na Hofmanove



Dramatika *Mirjamine kose* potvrđuje Samokovlijinu narativnu strategiju kao i samu prirodu usmjerenosti njegove pripovjedačke imaginacije, koja se „više nego u radnji nalazi dramatično u stanjima svijesti” (Lešić 1988: 279). Sam početak nas priprema za dramu koja slijedi. Nešto je poremećeno u ravnoteži svijeta i stvarnosti, očekujemo šta će se desiti, jer imamo najavu za to.

„Djeca su je mrzila i rijetko da se vraćala kući neuplakana. Tukli su je, teglili za kose i bacali se prašinom i blatom na nju. I Mirjama je bivala sve tiša i sve strašljivija. Sjedila je kod kuće, preturala svoje igračke i neveselo namještala lutke po minderu. Provirivala je sa prozora na sokak, slušala dječiju viku i čeznula da istrči napolje, da se i ona poigra sa njima. Neće je tući, neće sigurno, nadala se, ali su djeca uvijek iznalazila što bilo da joj iskažu mržnju.“ (1967a: 119)

Ovakav je početak i u pripovijeci *Kadiš*, naglim poniranjem u središte radnje, kao u narodnoj bajci *in medias res*, upoznajemo Miku.

„U sami su je mrak ukopali, i kad je Miko krenuo s groblja, uze ga neki stari Jevrejin za ruku. Još je s vrata javio svojoj domaćici:  
Doveo sam ga... ne možeš ga ostaviti na cesti... Siroče...” (1967a: 140)

U toj podudarnosti za neke od Samokovlijinih pripovijedaka vrijede zapažanja o transponiranju bajke u druge književne žanrove i oblike. Mirjana Drndarski (1978) je istraživala značaj bajke za modernu književnost. Te uticaje je otkrila kroz postupke junaka u fatalističkoj potrazi za srećom. Na sličan način uočila je ove transponirane elemente narodne bajke u nekim Andrićevim pripovijetkama (*Olujaci*, *Zmija*, *Put Alije Đerzeleza*), kao i Ćopićevoj *Kurit pete čete*, ali i kod nekih pisaca u drugim književnim žanrovima. Potencijalno transponirane elemente narodne bajke u Samokovlijinim pripovijetkama prepoznamo osim u karakterističnom naglom početku i dramatičnoj najavi nanošenja štete junaku/junakinji, te u sukobljavanjima sa suparnikom, koji je prema Vladimiru Propu oličenje funkcije protivnika. U većini pripovijedaka likovi djece se pokušavaju oduprijeti, sukobiti, ali im taj pokušaj uglavnom ne donesi razrješenje, već ostaje stanje koje traje do kraja pripovijetke. Zlo se za razliku od narodne bajke ne pobjeđuje, ono se jedino uspijeva palijativno

interpretacije Freuda autorica tumači nemir djevojke Mirjam u pripovijeci *Plava Jevrejka*. „Takvo iskustvo prezentirano je kroz Mirjaminu sudbinu u priči, a potom i u drami „Plava Jevrejka“. Za razliku od Lune koja svoju potisnutu žudnju i neupražnjenu seksualnost zadovoljava kroz stranca, uspjevši, zahvaljujući paradoksu patrijarhata, nadvladati i osude jevrejske mahale, Mirjam to ne uspijeva. Ona će svoju strast prema pravoslavcu Milanu doživjeti kao grijeh i izdaju svojih najbližijih i cijele jevrejske zajednice“ (2022: 62). Lik u pripovijeci nosi, dakle, „tragičnu krivicu“, odnosno griješno naslijeđe predaka koje se ne može izbjeći. O tome svjedoči i molitva *Kol Nidre* na početku rada, kao pobožna pjesma kojom se moli za oprost od predačkog grijeha.

potisnuti proplamsajima probuđene ljudskosti koju će iskazati djeca ili odrasli. Tada je kraj pripovijetke smireniji, kao u pripovijeci *Kako je Rafael postajao čovjek*, kada djevojčica Luna zbog koje je Rafael, dječak-šegrt, trpio najviše batina, pokazuje empatiju prema njemu.

Za razliku od književnosti za djecu, u kojoj se prešutno podrazumijeva da se pripovijetke ili romani uglavnom završavaju sretnim raspletom, za Samokovlijine pripovijetke o djeci to ne možemo reći. Sondirajući stanja svijesti svojih likova, koristeći dramske elemente, on završava priču ostavljajući junake da pate i podnose nesreću, sa manje ili više nade. U pripovijetklama o djeci taj usud postaje još teži i za čitatelja upečatljiviji, jer ga trpe najslabiji, djeca, čija je moć da se suprotstave sudbini ravna nuli. Junaci kao u narodnoj bajci pokušavaju da nadvladaju prepreke koje remete njihovo djetinjstvo, a najčešće su to bolest, nerazumijevanje i odbacivanje sredine, kao i različiti vidovi borbe da se savlada bezizlaz životne zadatosti.

Nasuprot pripovijetkama koje počinju nekom uznemirujućom najavom i zloslutnim očekivanjem, pripovijetka *Solomonovo slovo* započinje vedrim tonom. Priča ne prolazi bez zapleta, koji ima svoj vrhunac kada zabrinuti roditelji intervenišu, jer mali David, iako su mu od Saruče “kupili” jednu dojku, ostaje gladan i slabo napreduje. Samokovlija je dijalog Saruče i trgovca Maira razvio sa elementima tragikomedije. Uvod za to je bio kada su Saruču šokirali nacrtavši Solomonovo slovo pokušavši njenu zaprepaštenost umiriti objašnjenjem: „To je da Bog blagoslovi sisu i da se zna da je ovo Davidovo” (Samokovlija 2004: 97). Kao što možemo zaključiti ni ovdje glavni likovi nisu djeca, nego se sva radnja plete oko i zbog njih, kulminira kada Saruča i Samuel treba da se odluče šta će uraditi. Samokovlija je i u ovoj pripovijeci pokazao da je majstor epskog narativa, ali i opisa likova kada unutarnja psihološka, potiskivana stanja prokuljaju iz dubina i kaže se ono što se ne bi reklo da nije stanje afekta koje izvodi iz ravnoteže.

## **5. SAMOKOVLIJINE PRIPOVIJETKE U KONTEKSTU BOSANSKOHERCEGOVAČKE KNJIŽEVNOSTI ZA DJECU I O DJECI**

Prisutnost djece i djetinjstva u Samokovlijinoj prozi o djeci je u bosanskohercegovačkoj kritičkoj literaturi uočena i ranije (Idrizović, Kadrić). Njegov svijet se razlikuje od drugih bosanskohercegovačkih proza o djetinjstvu (Andrić, Kulenović...). Tragika Samokovlijinih likova nosi obilježje matične sredine, čak i kada se u susretu sa Drugim prepoznaje kao podudarnost po nečemu, u najčešćem slučaju po

nesreći koja prati likove.

Ni „u književnosti bosanskih Sefarda nema tekstova koji su pisani specijalno za djecu, niti listova i časopisa koji bi im nudili odgovarajuće sadržaje“ (Kadrić 2010: 49). Ista situacija je i kod drugih naroda u Bosni i Hercegovini sve do pojave “začetnikā dječje knjige” Alekse Šantića, Jovana Dučića i Svetozara Ćorovića.<sup>16</sup> Stanje će se promijeniti potkraj devetnaestog stoljeća kada su počeli izlaziti časopisi: *Bosanska vila*, *Nada*, *Zora*, *Behar*, kasnije *Novi behar* sa dodatkom *Dječji novi behar*. Idrizović za priloge namijenjene djeci u ovim časopisima kaže da su to tradicionalne forme narodne književnosti od epske pjesme, do pitalice i zagonetke (Idrizović 1983: 11).<sup>17</sup> Samokovlija je, kao i drugi pisci koji su uključivali svijet djetinjstva u svoj književni opus, i sam bio pod dojmom vlastitih slika i doživljaja ponesenih iz specifičnog hronotopa određenog bosansko-sefardskim elementima. Najznačajnije i najranije doživljaje iz djetinjstva sažima u doživljaj prirode, odnosno rijeke Drine u pripovijeci *Sunce nad Drinom*, u kojoj kroz kontrast ljepote i ljudskog zla progovara o ključnim tačkama svoga identiteta i vlastitom doživljaju novog svijeta, u kojem je i sam učestvovao.

„Rođen sam u Goraždu, u toj maloj varošici Istočne Bosne kroz koju teče divna i plahovita Drina. Gotovo cijelo djetinjstvo proveo sam na toj rijeci. Drina je za mene jedan od najdubljih doživljaja. Zanosila me je kao neko živo, božanstveno biće. Njena bistra čarobna zelena boja, puna sunca, koja mi se tih godina redovno slivala u dušu svakog ljeta, ispunila me za cijeli život vedrinom, čistotom i nekom čudesnom snagom.“ (Samokovlija 1967b: 335)

Poetski zanos iz prvog dijela pripovijetke, apoteozu ljubavi i sentimentalnu vezanosti za rijeku iz djetinjstva, u drugom dijelu smjenjuje realizam. Prelazi se na historijske događaje iz Drugog svjetskog rata, opisana su strašna stradanja civila kao i pokolj na Drini, poštovanje smjenjuje osjećanje stida u ime ljudske vrste. Ideja bratstva i jedinstva je nada koja mu vraća iz djetinjstva ponesenu vjeru u život i ponovni doživljaj ljepote Drine. Kroz lik dječaka, a potom splavara Klindže, Samokovlija personificira erotski zanos rijekom kao ženom. Od dječaćkog ranog ushita taj doživljaj

---

16. Autori mostarskog kruga osamdesetih godina devetnaestog stoljeća, iako primarno nisu bili pisci za djecu, niti su to kasnije postali, objavljivali su najviše poeziju namijenjenu djeci u somborskom *Golubu* i novosadskom *Nevenu*.

17. Uz mostarski krug Idrizović je naveo i sarajevski književni krug, čitav niz pisaca od kojih su mnogi potekli izvan Bosne i Hercegovine, a za Sarajevo su bili vezani službom. Brojni prosvjetni radnici objavljivali su u čuvenom *Školskom vjesniku*. Uz to što je njegovo prisustvo stvaralo pretpostavke za nastanak dječje knjige u Bosni i Hercegovini, mnogi su ga smatrali za časopis koji je prednjačio u cijeloj tadašnjoj Austro-Ugarskoj, a ticao se školskih tema. Uz urednika i pisca *Školskog vjesnika* Ljubojca Dlistuša, spomenućemo i Josipa Milakovića, Jagodu Truhelku, Jelicu Belović Bernardzikowski, Hamdiju Mulića i Nazifa Resulovića.

prolazi sve faze stapanja i sjedinjenja sa rijekom, do konačnog u kojem je Thanatos prevladao nad Erosom, kao što biva u životu. Slika u kojoj se Klindžo stapa sa nabujalom Drinom prožeta je ježom i ima elemente fantastičnog. Psihološko stanje lika dato je izvana, narator pušta Klindžu da nas iznenađuje svojom divljom odvažnošću i ljubavlju koja izlazi iz racionalnih okvira, a manifestuje se u njegovim postupcima.

## ZAKLJUČAK

Samokovlija je među piscima čije su pripovijetke zastupljene decenijama u bosanskohercegovačkim nastavnim planovima i programima od osnovne škole do univerziteta, ali i pripovjedač koji je kroz neke likove dao upečatljivu sliku bosanskog djeteta i djetinjstva. Njegovi likovi djece postali su trajni simboli i metafore patnje, trpnje i tinjajuće nade. Tako ih prema tipovima djece u Arièsovoj podjeli (Ariès 1989: 12) možemo svrstati u dvije skupine; one u kojima djeca pate usljed naglog odvajanja od djetinjstva, kao u pripovijeci *Kako je Rafael postajao čovjek, Kadiš i Djeca ulice*. Drugi tip djeteta „ljubimca“, mjezimčeta simbolizira Mirjam. Opisujući ovaj odnos prema djetetu u najranijem djetinjstvu svjedočimo da su patnji doprinijeli odrasli. Pripovijetka *Mirjamina kosa* suprotstavlja se u recepciji pripovijeci *Solomonovo slovo*, zbog toga što djeca iz različitih socijalnih i porodičnih sredina na kraju opet bivaju izložena izrazitoj nemilosti drugih. Kao da se ovim potvrđuje Samokovlijina blago sugerirana misao da ni materijalno blagostanje nije dovoljan garant za sreću, sigurnost i mirno djetinjstvo. Zbog uticaja koji su ove pripovijetke ostavile na formiranje generacija čitatelja, vrijedilo je iznova sagledati kako su se određeni, socijalni, kulturni i povijesni aspekti ugradili u Samokovlijinoj prozi. Ove pripovijetke, kroz gotovo sve promatrane likove djece, simboliziraju univerzalnu ljudsku patnju i nemoć pred zlom, što je posebno naglašeno dominantnim dramskim nabojem i strukturom narativa. Traženje sreće u okovanosti fatumom nijansirano je u odnosu prema vremenu nastanka pojedinih priča. U ranim Samokovlijinim pripovijetkama iz prvog i drugog kruga dominira fatalizam, bez ikakvog razrješenja, dok pripovijetke nastale nakon Drugog svjetskog rata donose otklon od fatalizma, dopuštaju nadu i mogućnost optimističnijeg pogleda na život i budućnost. U neke likove djece ugrađeni su ideološki postulati, u rasponu od tragizma do buntovništva u skladu sa historijskim procesima, preobražajima i konjunkturama. Zanimljivo je da, iako su Samokovlijine pripovijetke oslikale jevrejski bosanski ambijent, autor se u prozi nakon Drugog svjetskog rata, kada je govorio o žrtvama, nije posebno bavio temom holokausta, što bi zasigurno bio poseban izazov, posebno iz ugla pripovijedaka koje

govore o djeci i djetinjstvu.<sup>18</sup> U Samokovlijinim pripovijetkama možemo pratiti evoluiranje u povijesnom pristupu likovima djece. Ako bismo na tragu kulturalnog materijalizma ili novog historizma tragali za skicama prošlosti u Samokovlijinoj prozi, onda bi ove pripovijetke mogle biti važne za buduće kulturalne studije i kulturološka promišljanja o bosanskohercegovačkom djetinjstvu, kao promjenjivom aspektu “kulturalnog organizma” (Biti 1997: 203).

### Izvori:

1. Samokovlija, Isak (1962), *Mirjamina kosa i druge pripovijetke*, Svjetlost, Sarajevo
2. Samokovlija, Isak (1967a), *Sabrana djela, knj. I*, Svjetlost, Sarajevo
3. Samokovlija, Isak (1967b), *Sabrana djela, knj. II*, Svjetlost, Sarajevo
4. Samokovlija, Isak (2004), *Nosač Samuel i druge priče*, Biblioteka Dani, Civitas, Sarajevo

### LITERATURA:

1. Ariés, Philippe (1962), *Centuries of Childhood*, prev. Robert Baldick, Vintage Books, New York
2. Arijes, Filip (1989), *Vekovi detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
3. Begić, Midhat (1987), *Raskršća II*, Veselin Masleša, Svjetlost
4. Biti, Vladimir (1997), *Pojmovnik suvremene književne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb
5. Bosmajian, Hamida (2002), *Sparing the Child*, Children’s Literature and Culture, Vol. 16, Routledge, New York and London
6. Crnković, Milan (1986), *Dječja književnost*, Školska knjiga, Zagreb

---

18. Ali i u književnosti za djecu i onoj koja djecu na bilo koji način uključuje trebalo je vremena da se progovori o ovoj kompleksnoj temi. U tom smislu zanimljiva je studija *Štednja djeteta (Sparing the Child)* (Bosmajian 2002) i promišljanja o tuži i neizrečenom u književnosti za djecu i mlade čitatelje, koja svjedoče o brojnim i dugogodišnjim dilemama različitih autora o tome kako govoriti o ovoj važnoj temi. Razmatranja Bosmajian uključuju različite aspekte i poziciju djeteta u vremenu holokausta od žrtve do onih koji su bili zlouotrijebljeni kao dio Hitlerove mladeži. „Djeca su korištena i zloupotrebljavana u historiji, oni nemaju snagu mada su oni nasljednici budućnosti.” (“Children are used and abused in history; they have no power though they are inheritors of the future.”) (Bosmajian xii, prev. autorice)

7. Dujmović, Sonja M. (2021), *Pod državnim okriljem. Historija djetinjstva u Bosni i Hercegovini 1878-1941.*, Univerzitet u Sarajevu – Institut za historiju, Sarajevo
8. Drndarski, Mirjana (1978), *Narodna bajka u modernoj književnosti*, Institut za književnost i umetnost – Nolit, Beograd
9. Džafić, Šeherzada (2022), "Narativna reprezentacija bosansko-jevrejskog intrakulturnog identiteta (na primjerima pripovjedaka Isaka Samokovlije)", *Društvene i humanističke studije*, 4(21), 51-68.
10. Hameršak, Marijana (2011), *Pričalice. O povijesti djetinjstva i bajke*, Algoritam, Zagreb
11. Hameršak, Marijana, Dubravka Zima (2005), *Uvod u dječju književnost*, Leykam international Zagreb
12. Idrizović, Muris (1976), *Književnost za djecu u Bosni i Hercegovini*, Svjetlost, Sarajevo
13. Idrizović, Muris (1983), *Pregled književnosti za djecu u Bosni i Hercegovini*, Svjetlost, Sarajevo
14. Idrizović, Muris (1984), *Igra i zbilja*, Oslobođenje, Sarajevo
15. Kadrić, Rašida (2010), *Djetinjstvo u bosanskohercegovačkoj priči*, Bosanska riječ, Tuzla
16. Lešić, Zdenko (1988), *Pripovjedači*, Veselin Masleša, Sarajevo
17. Nezirović, Muhamed (1992), *Jevrejsko-španjolska književnost*, Svjetlost, Sarajevo
18. Prop, Vladimir (1982), *Morfologija bajke*, Prosveta, Beograd
19. Sarland, Charles (Čarls Sarlen) (2013), "Nevinih nema: ideologija, politika i književnost za djecu", u: Hunt, Peter (Piter Hant) (prir.), *Tumačenje književnosti za djecu*, Univerzitet u Beogradu – Učiteljski fakultet, Beograd
20. Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*, The University of Georgia Press, Athens and London
21. Spahić, Vedad (2005), *Vrt Bašeskija: Ljetopis Mula Mustafe Bašeskije u savremenoj bosanskohercegovačkoj književnosti i književnoj znanosti: intertekstualne i metatekstualne relacije*, BosniaARS, Tuzla
22. Tutnjević Staniša (ur.) (1986), *Zbornik radova o Isaku Samokovliji*, RO Institut za jezik i književnost, OOUR Institut za književnost – Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Sarajevo
23. Zima, Dubravka (2011), *Kraći ljudi (povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu)*, Školska knjiga, Zagreb

## THE CHILDHOOD AND CHILDREN'S CHARACTERS IN SAMOKOVLJA'S SHORT STORIES

### Summary:

The characters of children in Samokovlija's stories left a distinctive and recognizable mark in the literature of Bosnia and Herzegovina. Following the postulates of Ariès, this Paper examines the phenomenon of childhood from the perspective of the changeability in the comprehension of the position of the child and childhood in various social and ideological contexts. The children's characters, according to the considerations included, are contextualized between real and literary-fictional aspects of the Sephardic heritage. Based on the selected examples of Samokovlija's stories about childhood and children, we perceive the author's most important narrative strategies. The Paper also points to how much traditional comprehension of the child and childhood in the literature of Bosnia and Herzegovina, and in the Bosnian – Sephardic literary heritage made typically and characteristically social, cultural, and historical elements of the identity be incorporated in Samokovlija's characters of children.

**Keywords:** the childhood; Isak Samokovlija; Sephardic Literature; the Bosnian-Herzegovinian short stories about children

Adresa autorice  
Author's address

Edina Murtić  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
edina.murtic@ff.unsa.ba

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.79

UDK 821.163.4(497.6).09 Uzunović D.

Primljeno: 28. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Edin Pobrić**

## **SVJEDOČENJE IZMEĐU POVIJESTI I POETSKE SLIKE, MAŠTE I FASCINACIJE (JA SAM, DAMIR UZUNOVIĆ)**

Cilj ovog rada je da se pokaže specifična struktura oblikovanja Uzunovićevog romana *Ja sam*, koja s jedne strane baštini postmoderni pristup građi, a sa druge strane uspijeva da relativizam ustrojstva svijeta prikrije zonom emocija. Žanrovski gledano, Uzunovićev roman ostvaruje žanr *romana knjige*, u kome *bildungsroman* biva obogaćen kulturološkom slikom putopisa, odnosno hronotopa njegovog dešavanja. Zbog toga će u ovom romanu u prvi plan doći propitivanje identiteta njegovog junaka u odnosu na ono što mu je ponuđeno mjestom i vremenom rođenja, zatim propitivanje otuđenosti subjekta u zoni Drugog, iz čega će opet proizaći fragmentirani stil pisanja, koji će, najzad, svoje ucjelinjenje dobiti na osnovu fenomena univezuma simpatije.

**Ključne riječi:** Damir Uzunović; *Ja sam*; bildungsroman; subjekt; univerzum simpatije

### **PRIČA**

U romanu *Ja sam* (2022) Damir Uzunović svoju priču vodi kroz tri dijela, koja bi mogla funkcionirati i kao tri odvojene cjeline, ali bi im nedostajala ona estetizacija koju roman dobija sa ucjelinjenjem ovih svojih poglavlja. Prvi dio je rezervisan za period ranog djetinjstva (Koreja), ispisan nadahnutom upotrebom jezika i izuzetnim smislom za humor; drugi dio pokriva razdoblje mladalačkog sazrijevanja, upoznavanja sebe i svijeta oko sebe sa njegovim dobrim i lošim usudima; treći dio govori o očevoj smrti, životu u egzilu i povratku u Sarajevo.

Sa velikom galerijom likova, sjajno portretisanih uz samo par rečenica, Uzunovićev svijet je iskonstruisan u rasponima od kulturološkog do historijskog, od



djetinjstva do zrelog doba u kome se redaju povijesni događaji i neposredna iskustva, od Sarajeva 60-tih do zemljotresa u Crnoj Gori 70-tih godina, od Gazimestana do rata u Sarajevu 1992. godine. Britka su to svjedočenja o ljubavima i prijateljima, porodici i putovanjima, o gradu Sarajevu, njegovim ulicama i mahalama, o vjeri i partiji, moru i planinama, o nacijama i nacionalizmu, o pisanju i čitanju itd.

## IDENTITET

Jedna od osnovnih tema romana je problem identiteta. U skladu sa granicama i mogućnostima Uzunović propituje koliko čovjek, unutar različitih konteksta, može kroz život da se realizuje u odnosu na ono što je htio i u odnosu na ono što mu je ponuđeno mjestom i vremenom rođenja. To je vrsta unutarnje dijalogizacije koja se dešava, kompoziciji gledano, između tri dijela romana i epiloga, unutar univerzuma Uzunovićevog naratora koji pokušava da ispriča priču kako bi proustovski rekonstruisao prošlost svoga *ja* doživljenu u dobu od pet do dvadest i više godina. To je i neka vrsta samoprocjene, odnosno reprodukcija nepouzdanosti vlastite slike o sebi u odnosu na dojam koji njegov narator ostavlja na druge. Nijedno sjećanje nije autentičan nego kreativan čin, jer prošlost unutar sebe nema vrijednost emotivnog dok ne progovori iz pozicije onoga *sada* i *ovdje*. Uzunovićev odnos naspram sjećanja takav je da zapravo ni narator ni pisac više nisu aktivni akteri nego posmatrači vlastitog *ja* koje nužno postaje ono *drugo*, pri čemu subjektivnost sudionika u događajima biva zamijenjena objektivnošću posmatrača.

## SUBJEKT I SIMPATIJA

Sam naslov romana, potcrtavajući osobeni diskurs književnosti u odnosu na nauku i historiografiju, daje čitatelju mogućnost da ga na različite načine tumači. Takav naslov drži fragmentiranu fabulu (na oko 400 stranica) ispričovijedanu u tri djela na okupu, sve do *Epiloga* kada je čitatelju najzad, na jedan iznimno dopadljiv poetski način, ponuđeno rješenje ovog koda. Tu saznajemo da bi ova knjiga mogla biti i o Drugom a ne o sebi (*ja sam*), u onom smislu u kojem onaj veliki Drugi uvijek prethodi subjektu (ich forma romana) i sugerije, u suštini, da subjekt nije samostalna, cjelovita jedinica, već da se može definirati jedino kroz prisustvo/učešće Drugog. Riječju, da bi Uzunovićev subjekt razumio sebe morao je da traži signifikante (perceptivne detalje) koji se nalaze isključivo u području Drugog. To Drugo je ovdje, uz jezik, vanjski svijet i okruženje u kojem protagonira glavni junak romana, ustvari, njegova majka.

Iz perspektive glavnog lika, majka će biti centralna figura romana. U nizu sferičnih ogledala ona će dobiti funkciju Uzunovićevog najpouzdanijeg pokazatelja uspostave narativnog identiteta koji će se moći uspostaviti samo iz perspektive ucjelinjenja i gdje će svako pojedinačno i dekontekstualizirano osjećanje (ljubav i mržnja, ponos i stid) biti nedovoljno da bi legitimiralo poziciju glavnog lika unutar porodice i društva.

Riječ je, dakle, i o perceptivnosti subjekta. Lacan je dobro objasnio ovaj problem. Vodeći se kartezijanskom subjektom, Lacan (1986) piše da on zna da subjekt postoji, ali upravo zato što *ono* što misli mora postojati i trebalo bi postojati *ono* što spoznamo, ali pošto ne možemo dokazati da neki drugi subjekt pored nas misli ili šta misli, subjekt je osuđen da nikad do kraja ne razumije subjekt pored sebe. Osim toga, subjekt je svjestan da je uvijek i posmatrač i sudionik (i subjekt i objekt drugog subjekta), pa je zbog toga subjekt uvijek *rascijepljen* na dva različita modusa realnosti između kojih lebdi. Kada se u ovu koncepciju ubaci i jezik kao, kako ga Lacan naziva, metoni-mijsko sredstvo, shvatamo da je subjekt otuđen od samog sebe.

Stoga nije ni malo čudno što Uzunović u skladu sa svijetom u kojem živi, sa svim njegovim brzim promjenama insistira na fragmentiranom pisanju, koje dolazi, naravno, kao znak svijesti o fragmentiranom subjektu. Historijski gledano, od perioda modernizma, pa onda posebno postmodernizma, fragmentarnost ne samo da je porodila novi stil pisanja i novi koncept romana, nego je donijela i jedan drugačiji pogled na svijet. U čemu se on najprije ogleda?

Ako postmoderni roman ne piše „o“, nego se piše „u“, kao što je to svojim studentima slikovito objašnjavao Tvrtko Kulenović (2006), a Uzunovićev roman slijedi ovu tehniku postmodernizma, to znači da njegova knjiga predstavlja ne samo međusobni unutarnji dijalog različitih formi nego i dijalog naroda sa narodima, gradova sa gradovima, a za takav dijalog „potrebno je“, kako kaže Kulenović, „ne znanje iz herbarija nego iskustvo *suživota*“.

Koncept Uzunovićevog romana jeste mozaik razbijenog stakla, skupljanje različitih komada stvarnosti kako bi se sklopilo i napravilo novo djelo, kompleksnije od samog doživljaja pojavne stvarnosti. Sve Uzunovićeve priče, kada se pogledaju iz ucjelinjenja romana, jesu priče *suživota*: iz i oko porodice, prijatelja, poznanika, velikih i malih ljubavi itd. Samo na prvu pomisao roman *Ja sam* je o *njemu samome*, ali zapravo je više o svim drugim likovima nego o glavnom protagonisti. Narrator priča o sebi u *suživotu* sa drugima, iz vlastitog iskustva, iz života njegovog odrastanja i sazrijevanja. To je neka vrsta *univerzuma simpatije*. Simpatiju možemo definisati kao suosjećanje, prirodno slaganje u osjećajima, duhovnu srodnost, potajnu naklonost, tajanstvenu silu i tajanstveno djelovanje jednog tijela na drugo. To je sposobnost

obnavljanja čuvstva čiji je izraz primijećen kod drugog čovjeka. Povezanost se zasniva na srodnosti interesa, mišljenja i navika (Pabrić 2010). Kod Uzunovića ovaj pojam obuhvaća tekstualni univerzum njegovog romana sa složenom pripovjednom ontologijom i kompleksnim procesom (de)kodiranja značenja.

Univerzum simpatije je svijet razlika koje se međusobno privlače po suprotnosti, sličnosti i analogiji. Tu su prisutni dijelovi koji uvijek prizivaju one odsutne, to je i svojevrsni sklop umreženosti metafizičkih koncepata u kojem najmanje dvije premise, iako su različite, jedna drugoj nisu strane. Uzunovićev roman je na planu strukture upravo na ovaj način postavljen. Poglavlja se međusobno prožimaju, međusobno prizivaju, integriraju i teže ucjelinjenju gdje svaki od njih ovisi od te cjeline, a sama cjelina svoje značenje dobija na osnovu svakog dijela ponaosob.

Iako fabula u prvom dijelu romana teče pravolinijskim slijedom, struktura romana ni u kom slučaju nije linearna, već se prepoznaje kao neka vrsta paukove mreže asocijacija, detalja, malih priča koje pokušavaju da se uliju u neki sveobuhvatni tok velike priče, ali ne uspijevaju, osim u objektivizaciji samog čitatelja. Taj fragmentirani diskontinuitet malih priča na okupu, ustvari, drži "magija" simpatije, prema kojoj svaka stvar upućuje na drugu, svaki znak razgovara sa drugim znakom pa je moguće da se miješaju žanrovi, priče, lica, ideje i govor(i).

## JEZIK

„I prije sam to primjećivao, da jezik sam odabire riječi koje hoće, stavlja ih u poente koje nisam kadar da sastavim i upućuje ih onima koji to od mene najmanje očekuju. I dan-danas bih se zakleo da ih ne izgovaram ja već neko drugi, neko umjesto mene. Kasnije se ispostavilo da drugih riječi i nije moglo biti.“ (Uzunović 2022: 333)

Ove rečenice iz Uzunovićeve knjige možda ponajbolje oslikavaju stilsku i žanrovsku pripadnost njegovog romana. Uzunović piše jasnim i zavodljivim stilom; njegov način pripovijedanja „smiruje“ sve strašne i mučne teme koje već same po sebi svojom aktuelnošću dijaboliziraju svijet oko sebe. Kroz cijeli roman dominantno se *čuje* samo glas pripovjedača, tako da ispričovijedani svijet poprima neko tonsko jedinstvo u kome naratorska instanca ulijeva povjerenje onome ko je „čuje“ pa se skoro bez izuzetka odobrava sve što se kazuje. Dakle, smjer od pojavne stvarnosti i iskustva prema jeziku se u ovom romanu, u skladu sa konceptima moderne književnosti, okreće: jezik ovdje nije ono kroz šta se gleda (život likova, njihova stanja i osjećanja) nego postaje ono šta se gleda. Na taj način se, putem uvjerljivo ostvarenog

slobodnog slobodnog neupravnog govora, logički motivirane determinacije karakterā, te sjajnom psihološkom „detekcijom“ pojedinih prizora ostvarenih u samo „par poteza“, precizno postavljenih filmičnih scena gdje svaka od njih skicira kompaktnu cjelinu obilježenu samom temom priče, distanca između čitatelja i likova romana svodi na najmanju moguću mjeru.

## ŽANR

Žanrovski, priča se ostvaruje između „okoštalog“ žanra bildungsromana, s jedne strane, i proznog oratorijuma sa galerijom likova, sa druge strane, odbijajući da se zatvori u klasičnu romanesknu formu. Uzunović svojim načinom pripovijedanja ilustrira koliko je važno za romanesknu prozu imati živu poetsku imaginaciju te do kojeg nivoa je moguće cjelinu pričati iz niza fragmenata, senzacija i poetskih slika. U njegovim sjajnim opisima nežive stvari s vremenom ožive, i tada se u najboljem smislu osjeti šta uopće u umjetnosti znači nadahnuće (npr. Uzunović 2022: 42), dok živi ljudi, blagodareći jasnim i preciznim analogijama, mogu da postanu samo stvari (npr. Uzunović 2022: 49).

To majstorstvo u jeziku i zavodljivost pripovijedanja vezivna je ligatura jednog osobenog žanra – žanra *romana knjige*, u kome bildungsroman biva obogaćen kulturološkom dimenzijom putopisa, odnosno hronotopa njegovog dešavanja: Sarajeva i njegovih ulica, jadranskih obala itd. Autobiografsko da ili ne? ovdje je to potpuno pogrešno pitanje (i samo zanimljivo na nivou trača). Koliko god da u romanu ima autobiografskog (a zasigurno ga ima), ono je vješto struktuirano i transponirano pa kao takvo vodeći nas od pojedinačnog ka općem (kako to i treba da radi dobra književnost) postalo je reprezentativni obrazac života i portret jedne sarajevske porodice srednje klase iz bivše Jugoslavije. Naravno da se svaka prošlost putem ispriopovijedanog svijeta preobražava u nešto drugo od onoga što je bilo. Gdje su autentični događaji, da li kod onoga *ja* što ih je živjelo ili su kod onoga *ja* koje o njima piše!? Svaka prošlost se modificira i prilagođava vremenu i presjeku ličnosti koja kontemporarno protagonira, ono *ja* iz djetinjstva „targetirano“ je iz vremenske tačke *sada* iz koje se piše. Uostalom, ni Uzunovićev ni bilo koji drugi roman se ne bavi bitkom nego *postojanjem*, a postojanje je polje ljudskih mogućnosti, sve ono što čovjek može postati, sve ono za što je sposoban ili ima sreću da postane.

## PROSTOR

Atmosfera sarajevskih ulica, sokaka i mahala 60-tih i 70-tih godina proteklog stoljeća u Uzunovićevom romanu svjedoči onu semiotičku struktuiranost koja se ogleda u procjepu između javnog i privatnog prostora, porodičnog i društvenog, ketmanskog i utilitarnog. Njegov roman slika one prostore svakodnevnice uokvirene socijalizmom, od kraja šezdesetih godina pa do postratnih godina kraja 20. stoljeća, u kojoj njegovi likovi, dječaci, djevojčice i njihovi roditelji „izlaze“ iz svojih ljuštura, skidaju maske ili navlače druge. To su prostori na pragu, na stepenicama, malim sobama i uskim toaletima, u dvorištima, u kuhinji, na vikendici, tavanu, željezničkoj stanici, parku, šatoru za kampovanje itd. To su prostori u kojima se događaju rapsodije Uzunovićevih likova, njihovih života, njihovog vremena, njihove povijesti. Zbog toga su primarni prostori ovog romana zapravo *heterotopije* – prostori koji su, kako to kaže Foucault (2013), obdareni neobičnim svojstvom da budu povezani sa svim ostalima, ali na takav način da ukidaju, osnažuju ili pokreću skup odnosa koji sami oblikuju i koji se u njima ogledaju ili odražavaju. To su *heterotopije krize* koje se identificiraju kroz zabranjena ili „povlaštena“ mjesta namijenjena svim likovima, svih uzrasta, koji se nalaze u stanju krize sazrijevanja i krize same okoline u kojoj jesu.

## ZAKLJUČAK

Uzunovićev jezik, koji izbjegava bilo kakvu vrstu tabua, a da pri tome niti jednom ne uđe u zonu vulgarnosti, i njegovo posebno umijeće pripovijedanja koje je, između ostalog, naoružano znanjem o onome o čemu priča i uobličeno u fascinaciju da stvari vidi u dvostrukom diskursu (međusobno prožimanje pogleda odraslih i pogleda djece, i međusobno prožimanje pojavne stvarnosti i mašte), čini ovaj roman vrlo neobičnim, neobičnim u smjeru poetskog načela ruskih formalista – *učini stvari neobičnim da bi ih vidio*. I najzad, žanrovske igre sa putopisom i bildungsromanom omogućile su Uzunoviću da u romanu ostvari jednu široku lepezu duhovnih pejzaža kulturno-povijesnog znanja o Sarajevu, njegovim stanovnicima i njihovim identitetima i načinima života, jer roman koji ne otkriva dotad postojeći a nepoznati dio postojanja, nije moralan roman. Samo roman koji donosi neki vid saznanja ostvaruje preduslov da možemo govoriti i o njegovom moralitetu, jer moral književnosti je istina, proizvodnja istine.

## LITERATURA:

1. Uzunović, Damir (2022), *Ja sam*, Buybook, Sarajevo/Zagreb
2. Foucault, Michel (2013), *O drugim prostorima*, Peščanik.net, <https://pescanik.net/o-drugim-prostorima/>
3. Kulenović, Tvrtko (2006), "Moderno i postmoderno", u: *Suvremena tumačenja književnosti*, Sarajevo Publishing, Sarajevo
4. Lacan, Jacques (1986), *Četiri temeljna pojma psihoanalize: XI seminar*, Naprijed, Zagreb
5. Pabrić, Edin (2010), *Univerzum simpatije: od slučaja do nužnosti: književni i književno-teorijski diskurs Umberta Eca*, Connectum, Sarajevo

## WITNESSING BETWEEN HISTORY AND POETIC IMAGE, IMAGINATION AND FASCINATION (*I AM,* DAMIR UZUNOVIĆ)

### Summary:

This paper aims to show the specific structure of the design of Uzunović's novel *I am*, which on the one hand inherits a postmodern approach to the structure, and on the other hand, succeeds in concealing the relativism of the organization of the world with a zone of emotions. Genre-wise, Uzunović's novel fits in the novel book genre, in which the bildungsroman is enriched with a cultural image of a travelogue, that is, a chronotope of its events. For this reason, in this novel, the questioning of the identity of his hero concerning what was offered to him by the place and time of his birth will come to the fore, then the questioning of the subject's alienation in the zone of the Other, from which again a fragmented writing style will emerge, which, finally, will have its generalization of profits based on the phenomenon of universal sympathy.

**Key words:** Damir Uzunović; *I am*; bildungsroman; subject; universe of sympathy

Adresa autora  
Author's address

Edin Pobrić  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
edin.pobric@gmail.com



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## KROATISTIKA

**Remzija Hadžiefendić Parić**

MONOGRAFIJA KAO HOMMAGE ZAGREBAČKOJ STILISTIČKOJ ŠKOLI:  
RAZMATRANJA POVODOM KNJIGE ZAGREBAČKA *STILISTIČKA ŠKOLA:*  
*ZLATNO DOBA HRVATSKE ZNANOSTI O KNJIŽEVNOSTI* DUBRAVKE ORAIĆ  
TOLIĆ / MONOGRAPH AS AN HOMMAGE TO THE ZAGREB SCHOOL OF  
STYLISTICS: *CONSIDERATIONS ON THE OCCASION OF THE BOOK*  
*ZAGREB SCHOOL OF STYLISTICS: THE GOLDEN AGE OF CROATIAN*  
*LITERATURE SCIENCE* BY DUBRAVKA ORAIĆ TOLIĆ ..... 89





DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.4.89

UDK 82.0  
81.163.42

Primljeno: 09. 03. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Remzija Hadžiefendić Parić**

**MONOGRAFIJA KAO *HOMMAGE* ZAGREBAČKOJ  
STILISTIČKOJ ŠKOLI: RAZMATRANJA POVODOM  
KNJIGE ZAGREBAČKA STILISTIČKA ŠKOLA: ZLATNO  
DOBA HRVATSKE ZNANOSTI O KNJIŽEVNOSTI  
DUBRAVKE ORAIĆ TOLIĆ**

Ogled je posvećen nedavno objavljenoj monografiji *Zagrebačka stilistička škola* Dubravke Oraić Tolić. Akademkinja piše o *zlatnom dobu* hrvatske znanosti o književnosti vezanom za osnivanje i rad Zagrebačke stilističke škole, koja se javila pedesetih godina prošlog stoljeća. Prateći „sjaj i kraj“ Škole govori o institucijama koje je Škola osnivala, vidovima i načinu njenoga rada, doprinosu utemeljitelja i sljedbenika (Škreb, Flaker, Frangeš i Žmegač). Uspjela je današnjem čitatelju približiti i društveni i politički kontekst u kojem je Škola izrastala i gradila se u svojoj nacionalnoj prepoznatljivosti. Na tom se fonu pokazuje vrlo inspirativnom u promišljanju o diseminacijama na području nacionalne identifikacije, načelima i granicama analize teksta, deklarativnom programu (paradigmi pristupa knjiženom djelu) i odstupanjima.

**Ključne riječi:** Zagrebačka stilistička škola; znanost o književnosti; identitet; jezik; nacionalna identifikacija

Potkraj 2022. izašla je monografija Dubravke Oraić Tolić *Zagrebačka stilistička škola* (BIBLIOTHECA ACADEMICA, Ljevak, urednica Nives Tomašević, Zagreb, 231 str.) posvećena *zlatnom dobu* hrvatske znanosti o književnosti – kako i stoji u podnaslovu: „Zlatno doba hrvatske znanosti o književnosti“. Zagrebačka stilistička škola

javila se 50-ih godina prošlog stoljeća, a njeno *zlatno doba* o kojem govori autorica počinje 60-ih i traje do kraja 80-ih godina prošlog stoljeća.

Pozicionirana kao njena *učenica* i *sudionica* upućena u teorijske i analitičke radove i temeljne knjige Škole i onoga što se oko Škole događalo, Dubravka Oraić Tolić pratila je „srijaj i kraj Zagrebačke stilističke škole“, da se poslužimo naslovom zadnjeg poglavlja monografije. Uspjela je približiti i društveni i politički kontekst u kojem je Škola izrastala i gradila se u svojoj nacionalnoj prepoznatljivosti (*zlatno doba* poklapa se s Hrvatskim proljećem i „šutnjom“ nakon gušenja Proljeća), pa ne iznenađuje zanimanje širokog kruga čitalaca za knjigu.

O prirodi svoga današnjeg 'rekonstrukcijskog' čitanja Škole napisala je:

„Nakon žestoke dekonstrukcije i novih kulturoloških čitanja, koja su u nekim segmentima bila nepravedna prema utemeljiteljima Zagrebačke škole, metoda rekonstrukcije (Foucaultova 'genealogija' i 'arheologija znanja') čini mi se pogodnijom, pa i pravednijom. Ta metoda omogućit će mi da izložim tezu kako se promjena epistemološke paradigme /.../ nije dogodila odjednom, kao 'znanstvena revolucija', nego postupno i u slučajnim pregibima u opusima utemeljitelja i sudionika Zagrebačke škole /.../.

Stoga u mojim čitanjima utemeljitelja i sudionika Zagrebačke škole neće biti kritičkih oštrica. I to ne zato što sam učenica Zagrebačke škole koja se od svojih profesora odvojila ostajući im vjerna. Nego prije zato što mi je stalo da vidimo točke gibanja, razigrane fraktale na kojima se moderna znanost o književnosti poljuljala, katkada i vrtoglavo zaljuljala. Ali ni u jednom času nije pala s ljuljačke. Ono na čemu danas gradimo naše znanje o književnosti, na što se oslanjamo i od čega se udaljavamo nisu samo Roman Jakobson, T. S. Eliot, Mihail Bahtin, Walter Benjamin, Julija Kristeva ili Jacques Derrida i pripadnici Zagrebačke škole zlatnog doba moderne znanosti o književnosti“ (Oraić Tolić 2022: 87)

Neki dijelovi ove monografije nastali su ranije i određenim povodom (godišnjice, rođendani: Hrvatskog proljeća, Josipa Užarevića, Aleksandra Flakera, Ive Frangeša, Viktora Žmegača). Uz manje ili veće izmjene i dopune preneseni su u monografiju, u kojoj se povremeno osjeća njihov žanr (prigodni tekstovi) i opažaju neizbježna ponavljanja koja ipak ne remete koherentnost i konzistentnost cjeline.

## AUTORICA

Interesu za monografiju pisanu jasnim i pitkim esejističkim stilom svakako je doprinijela davno prepoznata izvrsnost njene autorice. Dubravka Oraić Tolić (Slavonski Brod, 1943) sveučilišna je profesorica i književna teoretičarka, pjesnikinja, prevodi-

teljica, nagrađivana autorica više od dvadeset znanstvenih i esejističkih knjiga, stotine radova iz teorije književnosti i kulture.<sup>1</sup> Sa Školom sreala se kad je došla u Zagreb na studij. Danas ima počasno zvanje i titulu *profesorice emerite*, redovna je članica Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, glavna urednica časopisa *Forum* i potpredsjednica Matice hrvatske.

Generacije su izrastale uz knjige i članke Zagrebačke škole (*Stilističke studije, Stilovi i razdoblja, Proza u trapericama, Stilske formacije, Poetika osporavanja, Književnost i zbilja, Istina i fikcija, Uvod u književnost: Teorija i metodologija, Pojmovnik ruske avangarde, Povijest hrvatske književnosti, Povijesna poetika romana, Krležini europski obzori, Književne vedute* i druge), kao što su, može se reći, već generacije *prečitavale* i autoričinu *Teoriju citatnosti*, nagrađivanu *Mušku modernu* i *žensku post-modernu, Akademsko pismo: Strategiju i tehniku klasične retorike za suvremene studentice i studente, Hlebnikova i avangard* ili *Čitanje Matoša*.

Dubravka Oraić Tolić pripadala je trećoj generaciji Škole (*djeci profesora Flakera*, str. 131) i u tokove Škole uključena upravo u njeno *zlatno doba*. U knjizi se prisjećala:

„Autorica ovih redaka (Dubravka Oraić Tolić, nap. R. H. P.) radila je u *Zavodu za znanost o književnosti* ponedjeljkom, srijedom i petkom, a uredništvo časopisa *Umjetnost riječi* zasjedalo je za istim stolom u istoj sobici utorkom i četvrtkom. Dani su bili strogo raspoređeni, pa ako bi kolegica iz Zavoda imala što obaviti utorkom i četvrtkom, nije se usudila ući do zajedničkog stola i svojih ladica, nego bi sve obavila u prostorijama *Libera*, koji se početkom 1970-ih nalazio na Fakultetu, u administraciji pojedinih odsjeka za književnost, na hodnicima ili u fakultetskom kafiću“<sup>2</sup>. (Oraić Tolić 2022: 79)

Iz *neposredne blizine* autorica je mogla pratiti put Škole i iz današnje vremenske perspektive, upućenosti i znanja, sagledati njen doprinos, golem značaj i kulturološko značenje. Pozicija *neposredne blizine* knjigu je učinila i vlastitim svjedočanstvom, a esejističkom stilu kojim je pisana dala onu posebnu toplinu i uvjerljivost koju tekstu mogu dati duboka proživljenost i autobiografičnost sjećanja.

Neka vrsta naučnog i prijateljskog *duga* potakla je autoricu na pisanje monografije posvećene Zagrebačkoj stilističkoj školi kao i odnos prema četverici *utemeljitelja* i *graditelja* Škole, profesorima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, i svojim: Zdenku Škrebu, Aleksandru Flakeru, Ivi Frangešu i Viktoru Žmegaču.

Tako se monografija Dubravke Oraić Tolić čita kao autoričin književnoumjetnički

---

1. Uz druge, dobila je i Državnu nagradu za znanost za životno djelo.

2. *Zavod za znanost o književnosti* i časopis *Umjetnost riječi* dvije su institucije Zagrebačke stilističke škole. U to su doba dijelile „prostorijicu A-015 na Filozofskom fakultetu“ (Oraić Tolić 2022: 79).

*hommage* Zagrebačkoj stilističkoj školi, svojevrsnom književnonaučnom fenomenu, i, u isto je vrijeme, kao znalački, jasan, povremeno iskričav i duhovit, odmjereno autobiografski intoniran *homomage* svojim dragim i poštovanim profesorima, uzorima i velikim autoritetima svoga Zavoda i svog Filozofskog, kolegama i prijateljima.

## SRIJEDA

Uz Književni petak, druženje na kojem su sudjelovali i mnogi bosanskohercegovački književnici i književni znanstvenici<sup>3</sup>, Zagreb je dva duga desetljeća imao i svoju srijedu<sup>4</sup>: u Zavod za znanost o književnosti Filozofskoga fakulteta srijedom su odlazili nositelji Škole i svraćali njeni *štovatelji*. Atmosferu druženja srijedom slikovito opisuje *Balada o srijedi*, kojom se monografija zapravo i otvara: „Flaker bi sjedio i mirno pušio,/ Frangeš se navirio, / Mak<sup>5</sup> bi se na cijeli svijet rogušio,/ Beker se s dimom stoički mirio“ (str. 7). Nije uobičajeno da se u *učenim* knjigama, raspravama ili zbornicima sreće tako šta.<sup>6</sup> Prigodnički stihovi napisani u nekoj vrsti spomenarskog ključa (*balada* naslućuje i nostalgичnost), uvode nas, očima *učenice* Škole, u zagrebačku srijedu razgovora i diskusija jedne ‘naddiskurzivne’ znanstvene zajednice, u druženja i zajedništvo slične onima koja srećemo u lingvistici, prvoj susjednoj disciplini poetike metodološko-terminološki tradicionalno strožoj (usp. *Praški strukturalistički serkl* i *Moskovski lingvistički kružok*).

## NAČELA ŠKOLE

Konstituiranje moderne hrvatske znanosti o književnosti, kao i svake naučno utemeljenje neke oblasti, počinje s uspostavljanjem *predmeta* izučavanja. Na zahtjevu Zagrebačke stilističke škole za *autonomijom* književnoga djela odnosno književnoumjetničkog teksta kao predmeta vlastitog naučnog interesa temeljilo se uspo-

3. Na jednom od njih je, aprila 1973, Midhat Begić imao svoje poznato izlaganje *Naš muslimanski pisac i njegova raskršća* (objavljeno je u: *Raskršća IV*, Sarajevo, 1987, 130-142).
4. „Količina razgovora kojima su desetljećima odzvanjale sve naše srijede i svi petci, sve naše posljediplomske subote i nedjelje gotovo da jednakom snagom govore u prilog paralelnog zbornika u kojem bismo mogli progovoriti o stvarima što se ne mogu pronaći u knjigama i učenim znanstvenim raspravama“ (Duda 2007: 7).
5. *Mak* je nadimak Zvonimira Makovića.
6. „Balada“ je posvećena jednom od sudionika Škole – „Pavlu Pavičiću u znak sjećanja na Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća“ (Oraić Tolić 2022: 7). Slično se u *Poetici pitanja* (Zbornik radova u povodu 70. rođendana Milivoja Solara) na početku sreće se „Sonet za Milivoja“ (M. Tomasović). Lijepim i dirljivim ukazuje se ovakav način pokazivanja privrženosti i bliskosti s onima o kojima se, učeći o književnost, zapravo učilo i o „etici posla, odnosu prema kolegama, suradnicima i studentima, starijima i mlađima“ (Duda 2007: 7).

stavljane nove autonomne humanističke discipline, što je značilo bavljenje književnošću bez ideološkog 'kišobrana' (81). U tom je pravcu išla stilistički zadata *immanentna* interpretacija teksta u Zagrebačkoj stilističkoj školi, nova (nepozitivistička) metodologija u hrvatskoj nauci o književnosti i uspostavljanje vlastite terminologije. Time je Škola davala prilog nacionalnom identitetu vlastite kulture praćen uvjerenjem da tek s cjelovitim (*jedinstvenim*) znanjem nauka o književnosti može imati i moć spoznaje književnog djela (81-82).

Govoreći o paradigmi imanentnog pristupa književnom djelu i nacionalnoj identifikaciji Škole autorica objašnjava da je proklamirani *imantizam* ili „unutarnji pristup“ književnom djelu, kao verbalnoj umjetnosti, značio izučavanja samog književnog teksta, njegove forme, jezika, stila i strukture (22). Cilj takve analize je, npr. po Frangešu, „estetska valorizacija“. S time će se zasigurno složiti dobri poznavatelji Škole.

Naširoko proklamirani *imantni* pristup Škole („više deklarativni program nego metodološko ostvarenje“) bio je zapravo njena „zaštitna maska“ da se (*uoči* Proljeća) pristupi izgradnji „hrvatskoga nacionalnog i kulturnog identiteta na području znanosti o književnosti“ (24). No, dogodio se svojevrsni *otklon* od promoviranog imantizma i proklamiranih stilističkih načela i ishodišta uočljiv dosta rano već kod samih *utemeljitelja* Škole (Škrebavo „hrvanje“ sa subjektivizmom interpretacije, Flakerove *estetske* i *društvene funkcije* teksta, *polifunktionalnost* teksta). U tom smislu naslov monografije, kao jaka pozicija teksta, traži komentar.

Svaki autor, kao što je poznato, trudi se da u naslov knjige, između ostalog, bude i informativan, pa nije neobično da je Škola, čije su knjige u jugoslavenskim okvirima dočekivane kao „prvorazredni kulturni događaji“ (16), u imenu dobila atribuciju „zagrebačka“: Škola jeste nastala u Zagrebu, njeni utemeljitelji jesu zagrebački profesori. No, Školi su, u njenom dugom razdoblju, pripadali i književni naučnici i značajni filolozi „iz drugih sredina u Hrvatskoj“, pa se slobodno mogla nazvati Hrvatska škola (17).<sup>7</sup> Ipak, čini se da je u imenovanju presudno bilo vrijeme nastanka Škole: doba jugoslavenskog zagrljaja šest udruženih republika. Autorica to ovako tumači: „Imenovanje po gradu nastanka Škole bio je način da se izbjegne zazorna nacionalna identifikacija. Nacionalno ime u to se doba najčešće pojavljivalo u genitivu“, npr. Društvo književnika Hrvatske ili Savez komunista Hrvatske (14). Druga atribucija iz naslova jeste: 'stilistička'. Na fonu proklamiranih načela i odstupanja, koja se čine prirodnim

---

7. Autorica napominje da Zagrebačka stilistička škola jeste nastala na zagrebačkom Filozofskom fakultetu, no pridruživali su joj se i znanstvenice i znanstvenici iz drugih centara, izvan grada i izvan zemlje. Dalibor Brozović, Stanko Lasić – samo su neki od njih.

jer ih je predmet izučavanja nametao, može se postaviti pitanje koliko taj pridjev odgovara Školi. Znak vlastite svjesnosti u 'zavođenje' nazivom autorica pokazuje sljedećim paragrafom:

„Zagrebačka škola pojavila se sredinom 1950-ih pod naslovom *Zagrebačka stilistička škola*. Međutim, s različitim kontekstualizacijama stilističke analize i zbog utjecaja strukturalne semiotike 1960-ih i epistemološkog loma 1970-ih pridjev 'stilistička' nije u potpunosti odgovarao metodološkom stanju, pa se katkada u literaturi zamjenjuje inačicama 'književno-kritička', 'književnoznanstvena' ili jednostavno 'Zagrebačka škola' (Užarević 1995: 18)“ (Oraić Tolić 2022: 79).

Naziv bi možda bez druge atribucije Škole izgubio nešto od privlačnosti za 'izbirljivog' čitatelja koji pokazuje zanimanje za savremenu stilistiku, ali i na i informativnosti: Škola je bila i stilistička!

## TRODIJELNA STRUKTURA

Monografiju formalno čine tri dijela i svaki u svom imenu ponavlja (s funkcijom naglašavanja) naslovne riječi monografije (*Zagrebačka stilistička škola*): *Zagrebačka stilistička škola i Hrvatsko proljeće* (str. 11-74), *Zagrebačka stilistička škola očima učenice* (str. 76-151) i *Sjaj i kraj Zagrebačke stilističke škole* (str. 155-209).

Prvi dio sažet je prikaz doprinosa Škole nacionalnoj identifikaciji u području znanosti o književnosti u vrijeme Hrvatskog proljeća, s uvidom u širi kulturno-povijesni kontekst u kojem je Škola nastajala i djelovala štiteći svoj nacionalni identitet. Drugi dio, središnji i nešto duži od ostalih dijelova, osobnim i profesionalnim pogledom govori o *utemeljiteljima* Škole, njihovim konkretnim djelima i radovima književnih znanstvenika (teoretičara i povjesničara književnosti). Treći dio posvećen je Viktoru Žmegaču s analitičko-teorijski koncipiranim osvrtima na profesorove „aksiome“ utemeljene u knjigama književne i kulturne povijesti, na njegov impozantan opus „iznimne ljepote i autentičnog stila“ – od „velikih i intrigantnih kulturoloških tema „europske tradicije i naše suvremenosti“ do onih „malih oblika“ koje je profesor Žmegač pisao u *odmoru* od velikih projekata.

Monografija je opremljena bogatim spiskom literature (str. 213-221) i *Kazalom imena i naslova* (str. 221-228). Na kraju monografije priložena je *Bilješka o autorici* (str. 229-231).

## ŠKOLA, PROLJEĆE I DISEMINACIJE

Programskom knjigom Škole uzima se *Uvod u književnost (kolektivna institucija iz 1961, ur. Fran Petre i Zdenko Škreb, dopunjena izd. 1969. i 1983)*. Na ovaj je način Škola na svom području znanosti o književnosti kao humanističkoj disciplini oblikovala duh samog Proljeća. Početku Škole i početku nacionalne identifikacije na području nauke o književnosti pripadaju godine *uoči* Hrvatskog proljeća, kako monografija naglašava. Vrijeme početaka Škole uzima se kao doba *kasne* nacionalne identifikacije hrvatske kulture,<sup>8</sup> dok dobu *rane* pripada ilirski period. Na tom su fonu dotaknuti Ilirski preporod, Gajeva pravopisna reforma i standardizacija štokavskog narječja, s čime je bilo „uspostavljeno nacionalno jedinstvo na ukupnom prostoru triju povijesnih jezičnih idioma i tako stvorena snažna poluga za lingvopolitičko ujedinjenje hrvatskih zemalja te otpor germanizaciji, mađarizaciji i talijanizaciji“ (12).

Rekonstruiranje duha vremena Škole autorica počinje s konstatacijom o *dugotrajnosti* konstituiranja moderne hrvatske nacije, a razloge tome vidi u snažnim *diseminacijama* na područjima nacionalnog imena, imena jezika i na području državne ideologije – upravo na svim onim područjima koja čine temelj nacionalne identifikacije.

Kad je riječ i o nacionalnom imenu, Oraić Tolić podsjeća da su u prošlosti Hrvati identificirani različitim *nadnaravnim* imenima (Slaveni, Slovini, Iliri), a i sam hrvatski narodni preporod, navodi, u prvoj polovici 19. stoljeća počeo je s „izmišljenim imenom“ (11) – kao što je i Matica hrvatska osnovana kao Matica ilirska ili kao što je Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU) osnovana „pod jugoslavenskim imenom“ (kao JAZU). Zapravo tek s Gajevom pravopisnom reformom i standardizacijom štokavskog narječja počinje nacionalna identifikacija: uspostavljeno je jedinstvo nacije na prostoru triju različitih idioma.

Bečki književni dogovor (1850), „neformalni“ sastanak o jezičkom jedinstvu iliraca i vukovaca,<sup>9</sup> kada je „pobijedila ideja o hrvatskome i srpskome jezičnom jedinstvu s dvjema varijantama, istočnoj i zapadnoj“ (30), autorica vidi kao jedan od

---

8. Hrvatskom proljeću pripada vrijeme 1967-1971. U tom razdoblju izlazi i dvobroj sarajevskog *Života* (1970), časopisa koji je označio „početak jednog novog razdoblja u borbi za očuvanje maternje riječi, samonikle na tlu Bosne i Hercegovine. Taj događaj je, u stvari, kamen međaš u mukotrpnj borbi za očuvanje vlastitog bića bosanskog naroda i njegovog jezika kao bitne značajke nacionalnog identiteta građana Bosne i Hercegovine“. Navod je preuzet s anotacije na koricama reprintnog izdanje *Života* (iz 1990-ih godina). Gl. urednik Mehmedalija Mak Dizdar i mnogi autori bili su izloženi žestokoj osudi i obračunu partije. Mak je bio i jedan od autora priloga. Ubrzo je nakon tihdogađaja i bespoštednih pritisaka u javnosti pjesnik umro (srčani udar 1971).

9. Poznat je kao dogovor *osmorice*: petorice iz Hrvatske, dvojice iz Srbije, jednog iz Slovenije. I dodat ćemo: nijedan nije bio iz Bosne i Hercegovine.



izvora „diseminacije identiteta u odnosu na srpski jezik i kulturu“ (12), vrhunac čega je bio drugi dogovor – Novosadski<sup>10</sup>. (1954) i pokušaj stvaranja neke vrste „jugoslavenske države“ *koine* „pod nazivom srpsko-hrvatski ili hrvatsko-srpski“ (13). Potpisnici Novosadskog dogovora bili su predstavnici Matice srpske i Matice hrvatske.<sup>11</sup>

Poznavatelji bosanskohercegovačkih prilika tog vremena mogu prepoznati slične diseminacije bošnjačkog nacionalnog imena i imena jezika. Dalibor Brozović, jedan od onih koji se pridružio Školi (iz Zadra), zabilježio je 1967. podatak ‘egzaktnog’ i ‘objektivnog’ istraživanja književnog korpusa za zajednički *Pravopis srpskohrvatskog/hrvatskosrpskog* (1960): „od literarnih djela podjednak je broj crnogorskih i srpskih, s jedne strane, i hrvatskih, s druge – oko 225. Bošnjačkih (tada ‘muslimanskih’) bilo je 13. Neliterarnih djela bilo je: hrvatskih oko 80, srpskih i crnogorskih 70, bošnjačkih valjda 1“ (Brozović, *Kritika*).

Tek će *Deklaracija o nazivu jezika i položaju hrvatskog književnog jezika* (1967), u ondašnjoj državi „rigidnog komunizma“ bespoštedno javno osuđena,<sup>12</sup> označiti kraj identitetske diseminacije nacionalnog imena jezika u Hrvatskoj i kraj „dugotrajnog i bolnog konstituiranja moderne hrvatske nacije“ (13). *Deklaraciju* su, očekivano, potpisale „sve katedre Filozofskog fakulteta koje su se bavile hrvatskim jezikom i književnošću te tadašnji Institut za nauku o književnosti“ (21) i istaknuti pojedinci (Lj. Jonke, J. Pupačić, M. Šicel, I. Frangeš, A. Flaker, S. Lasić, M. Vaupotić, M. Moguš).

## INSTITUCIJE ŠKOLE

Prve institucije koje je Škola pokretala i njima rukovodila autorica uzima kao vjesnike Hrvatskog proljeća. To su: Matica hrvatska (kulturna ustanova s otvorenim političkim djelovanjem), Hrvatsko filološko društvo, časopis *Umjetnost riječi*, Institut za nauku o književnosti (kasnije: Zavod za znanost o književnosti, s „predstojnicima“ – Šicel, Lasić, Flaker, Beker, Žmegač) i *Liber* (izdavačka kuća). Svaka je od tih institucija imala svoju ulogu: časopis *Umjetnost riječi* širio je ideje i istraživanja „bistrena“ u

---

10. Matica hrvatska je 1971. godine „otkazala“ Novosadski dogovor proglašivši ga „bespredmetnim i nevažnim“, a Lj. Jonke povukao potpis s tog dogovora (Usp. Samardžija 1990). (Knjiga je štampana u projektu „Kritički portreti hrvatskih slavista“, čija je tajnica bila D. Oraić Tolić).

Vežano pak za bh. prilike, A. Isaković je zapisao: „Iz kompozicije SH jezika naš BH-vagon otkaćen je prilikom Novosadskog dogovora 1954. Evo kako glasi 1. točka zaključaka: ‘Narodni jezik Srba, Hrvata i Crnogoraca jedan je jezik. Stoga je i književni jezik, koji se razvijao na njegovoj osnovi oko dvoglavna središta, Beograda i Zagreba jedinstven, sa dva izgovora, ijekavskim i ekavskim“ (1970: 59).

11. Ispred BiH potpisnici su bila dva profesora Filozofskog fakulteta u Sarajevu (Svetozar Marković i Jovan Vuković). Iz Crne Gore nije bilo nikoga.

12. I. Frangeš i Lj. Jonke isključeni su iz Saveza komunista.

debatnom klubu (u Sekciji za teoriju književnosti i metodologiju povijesti književnosti Hrvatskog filološkog društva), gdje su se rješavala teorijska pitanja interpretacije književnog teksta, raspravljalo o „stilistici kao znanstvenoj metodi koja polazi od estetskog dojma“ (26) i periodizaciji kao preduvjetu pisanja povijesti književnosti. Institut (kasnije Zavod) bio je pak okvir za znanstvene projekte i općenito organiziranje rada, Liber je objavljivao znanstvene radove, a biblioteka *Liber Croaticus* mjesto preštampavanja važnih knjiga.<sup>13</sup>

Razgranata mreža republičkih kulturnih institucija koje su tada osnivane omogućila je da se ideje, ciljevi i projekti Škole ostvaruju kroz utemeljene institucije, a ne da budu zaustavljene nakon gušenja Proljeća.

## OD KONSTRUKCIJE DO DEKONSTRUKCIJE

Ako je vrhunac *zlatnog doba* počeo s izlaskom Flakerovih *Stilskih formacija* i Žmegačevom knjigom *Književno stvaralaštvo i povijest društva*, onda završetak Škole označava 1989. godina s njenom dekonstrukcijom (Vladimir Biti, *Pripitomljavanje drugog: Mehanizam domaće teorije*) odnosno s postmodernističkom kulturologijom (81): „Flakerovim pojmom *stilskih formacija* dovršen je rad Škole ‘pod kišobranom’ paradigme imanentizma, a Žmegačevom je knjigom otvoren put prema budućoj novoj kulturologiji“ (16).

Osnivači ili utemeljitelji Škole (njima je autorica i posvetila najupečatljiviji dio knjige) bili su jedan germanist, jedan rusist i jedan kroatist: Zdenko Škreb (1904-1985), poznat po brizi za znanstvenu terminologiju i zaslužan i za dosljedno kodificiranje samog naziva discipline *znanost o književnosti* (29), slavisti Aleksandar Flaker (1924-2010) i Ivo Frangeš (1920-2003), najzaslužniji za nacionalnu identifikaciju Škole. Flaker je bio „majstor književnoznanstvene terminologije“, njegovom zaslugom imamo općeprihvaćene termine: *stilska formacija*, *književne vrednote*, *proza u trapericama*. (36)

Školu su zapravo iznijele tri generacije: *utemeljitelji*, pouzdani *graditelji* i najmlađi sljedbenici ili *baštini*, u ‘generacijskom ključu’ – „djeca“. *Utemeljitelje* autorica naziva i „očevima“ Škole. „Mlađom braćom“ naziva one koji su Školu *gradili*, a među njima posebno mjesto imao je, i u monografiji dobio, jedan od *graditelja* Škole

---

13. Sličnu važnost i ulogu imala je sarajevska edicija *Kulturno nasljeđe Bosne i Hercegovine*. Počinje 1964. i traje do 1992. godine. Pripremala je i objavljivala izdanja iz različitih povijesno-kulturoloških oblasti. Izdavač „Veselin Masleša“ kontinuirano je objavljivao djela iz opće i kulturne povijesti, umjetnosti, arhitekture, a „Svjetlost“ iz književnosti, jezika, scenske umjetnosti. Među članovima uređivačkih odbora bili su i Meša Selimović, Avdo Sućeska, Herta Kuna, Zdenko Lešić, Branko Milanović i dr.

– Viktor Žmegač<sup>14</sup>. (1929-2022). Profesor Žmegač bio je erudit renesansnog tipa, enciklopedist rijetkoga kova, „interdisciplinarni kulturolog ili kulturološki arheolog“, „majstor znanosti o književnosti i esejističke kulturologije“<sup>15</sup>. (155). Na poseban način pripada Zagrebačkoj stilističkoj školi (155) i sjećanju Dubravke Oraić Tolić:

„Pred dragim autorovim likom i njegovim brojnim knjigama stojim, kao i svi mi, s pijetetom: takav opus ne postoji u hrvatskoj, a, vjerujem, ni u svjetskoj humanistici našega vremena.

Postavlja se pitanje kako izaći iz nijemog divljenja i poštovanja pred tisućama stranica profesora i nedostižna uzora koje smo kao baštinici Zagrebačke stilističke škole listali, prečitavali i vraćali im se u posljednjih četrdesetak godina?“ (Oraić Tolić 2022: 155)

Generaciji *utemeljitelja* su i posvećene brojne stranice ove monografija: (a) profesoru Škreb, koji je oslonac nalazio u njemačkoj *Geistesgeschichte* i teoriji interpretacije njemačkih autora (79), (b) profesoru Flakeru, utemeljitelju komparativne kroatistike, znanstveniku u čijem su području bili ruski formalizam i tradicija formalista, praški strukturalisti i semiotička škola u Tartuu, i (c) profesoru Frangešu, kroatisti koji jeuporište nalazio u nacionalnoj povijesti i talijanskoj književnoj kritici. Četvrti profesor Viktor Žmegač, „mlađi brat“ Škole, njen *graditelj*, Školi se pridružuje kao jedan od najjačih, dominirajući iz *međugeneracije*. Svoje uporište nalazio je u Th. Adornu i H. R. Jaussu (80). Sudjelovao je dosta rano u edicijama Škole dok je prvu autorsku knjigu (*Književno stvaralaštvo...*) objavio u *zrelo doba* Škole – na vrhuncu *zlatnog doba* (1976).

Škreb, Flaker, Frangeš i Žmegač konstituirali su modernu hrvatsku znanost o književnosti „u doba kasne moderne“ (80). Onda je stasavala i *međugeneracija* (Miroslav Beker, Svetozar Petrović, Milivoj Solar, Ivan Slamnig, Miroslav Šicel, Radoslav Katičić, Krunoslav Pranjić), pa najmlađa – *baštinici* („djeca“). Među pripadnicima treće generacije odnosno među *učenicama i učenicima* Škole („sinovima i kćerima“), kako prisno kaže autorica, „prvi put u znanosti bilo /je/ više žena, osobito oko profesora Flakera“ (80). To je već vrijeme okončanja pozitivizma i pozitivističke filologije kad je već došla i nova nauka o književnosti kao *autonomna* humanistička disciplina (80). Trećoj generacije pripadali su: Ante Stamać, Krešimir Nemec, Pavao Pavličić, Zoran Kravar, Josip Užarević, Dunja Fališevac, Stipe Botica, Cvjetko Milanja i drugi.

Zdenko Škreb je bio pokretač „Umjetnosti riječi“ (1957). U tom je časopisu, koji je gradio *disciplinarnu maticu* Škole, govorio o interpretaciji književnog teksta (utjecaj teorije interpretacije W. Kaysera i E. Staigera, koji su u samim temeljima Škole).

14. Izvorni je njemački govornik i bio asistent Zdenka Škreba.

15. Uvaženi profesor preminuo je 22. jula 2022., a monografija izašla u septembru iste godine u 93. godini.

U knjizi *Stilovi i razdoblja* (1964), objavljenoj s Flakerom, raspravljao je o književnim stilovima i *stilskim kompleksima* (uvođenje razlike između stila „kao povijesne kategorije i stilskog kompleksa kao tipološke kategorije“, jedno vezuje za stil epohe i individualni sti, drugo uzima kao vanvremensku pojavu, 92-93). Bavio se posebno pitanjima nauke o književnosti (odnosno pitanjima *povijesti književnosti*, u kojoj se razlikuju povijest pojedine ili nacionalne književnosti, komparativna povijest književnosti i opća povijest književnosti, te pitanjima *teorije književnosti* i *književne metodologije*) i književno znanstvenom terminologijom (npr. *nauka – znanost*)<sup>16</sup>.

Dubravka Oraić Tolić posebno ističe doprinos Zdenka Škreba izgradnji naučne terminologije (zahtjev svake moderno postavljeno nauke) i rad vezan za interpretaciju književnog teksta. Uzima ih kao neke od postulata profesora Škreba. Usustavljenje terminologije ostat će teško doseziv ideal (nemogućnost usustavljenja). Škrebovo razumijevanje interpretacije (i stila) bit će praćeno početnim profesorovim oduševljenjem i potonjim razočaranjem u interpretaciju (94), a ticalo se mogućnosti različitog čitanja istog književnog teksta (Staiger) i subjektivnosti interpretacije (nasuprot utopiji o objektivnosti) (94). U interpretaciji ne možemo isključiti svoju prisutnost: interpretacija se oslanja na stilističku deskripciju i ne može isključiti „spoznajni subjekt“ (95) odnosno *interpretatora* (95). (U kritičkoj stilistici danas se raspravlja o ‘objektivnosti’ znanstvenog stila odnosno akademskog diskursa: polaže pravo na 1. lice, pa se i sama historiografija već tumači kao rezultat *proizvođenja* teksta odnosno *priče*). Interpretacije u vlastitom shvaćanju stila Z. Škreb razvio je u kanonskim interpretacijama objavljenim u *Umjetnosti riječi* („Karanfil s pjesnikova groba“ A. Šenoe, „Pejzaž“ V. Vidrića i „Oblak“ D. Cesarića, 95). Prateći izmjene i konačno ispuštanje interpretacija iz drugog izdanja „Uvoda književnosti“ (1969), autorica će zaključiti:

„Interpretacija je otvorila najdublje pukotine u Škrebovoj zgradi moderne znanosti o književnosti. /.../ Interpretacija je vezana uz spoznajni subjekt i njegovo viđenje predmeta, pa o nekome apsolutno cjelovitome i univerzalno vrijednome uvidu ne može biti govora“ (Oraić Tolić 2022: 95).

U svom kultnom tekstu *Interpretacija*, objavljenom u *Uvodu u književnost* (1983), Škreb će (i dalje kritizirajući Staigerovo „hladnokrvno priznanje valjanosti dviju različitih interpretacija“ 96), po autorici, naći rješenje, da pojednostavimo, aporije između subjektivnosti interpretacije i objektivnosti znanstvene spoznaje.

---

16. Termin znanost učvrstit će se u Školi tek 70-ih, ali se kodifikacija događa kasnije, 1983, kada izlazi Škrebov i Stamačev *Uvod u književnost*. Profesor Škreb je bio jasan: „Mi smo njemački naziv preuzeli u obliku *znanost o književnosti*, taj se naziv udomaćio, pa bi trebalo pri tome i ostati“ (Oraić Tolić 2022: 33).

O Ivi Frangešu kao *središnjoj osobnosti* Hrvatskog proljeća na području nauke o književnosti i „jednom od očeva“ Škole autorica govori u prilogu *Kroatistička identifikacija: Ivo Frangeš i Povijest hrvatske književnosti* (50). U usporedbi sa Škrebom i Flakerom, koji su se „bavili svaki na svoj način stilom i stilističkim pitanjima – Škreb u rješavanju aporija interpretacije kao subjektivnog žanra, a Flaker u tvorbi termina stilske formacije“, autorica ističe da je upravo Frangeš „glavni teoretičar stila u Zagrebačkoj stilističkoj školi, pa je Škola vjerojatno i prozvana po njegovim promišljanjima stila, stilističke metode, stilističke kritike i stilističke interpretacije“ (51-52): „Cilj Frangešove društvene djelatnosti postaje traženje estetskog duha i stila nacije, utemeljenje nacionalnoga identiteta u kulturnim i estetskim vrijednostima“ (56).

Širokog obrazovanja, profesor Frangeš se pozivao na Spitzerovu metodu (lingvopsihološku), na Saussurea (dihotomiju *langue* i *parole*), Devota (dihotomiju *lingua collectiva* i *lingua individuale*) i druge, ali, primjećuje autorica, on sam „nikada nije stvorio, niti htio stvoriti, apriorističku stilističku teoriju“ (52). Stranice *Povijesti hrvatske književnosti* o kanonskim piscima (Gunduliću, Mažuraniću, Matošu, Vidriću, Ujeviću, Krleži) autorica visoko ocjenjuje: „Te su stranice trijumf Frangešova estetskog imanentizma i modernističke književne historiografije za koju je književnost najviša umjetnost, a znanost o književnosti moćno sredstvo za njezino razumijevanje“ (72).

U dijelu monografije, u kojem Oraić Tolić progovara „očima učenice“, Ivi Frangešu piše dva pisma (2020), jedno kao „osobni dug“ (*poštovanom i dragom profesoru*), drugo kao „profesionalni dug“ (*dragom profesoru*), napominjući da o svom mentoru i dragom profesoru piše u kontekstu mjesta koje on ima u Školi, a prigoda (pisma) ne dopušta da daje dublju i argumentiranu analizu. To je činila, čini se usput, kroz cijelu monografiju.

Ivo Frangeš bio je mentor autoričinog magistarskog rada *Pejzaž u djelu A. G. Matoša* i zaslužan je za njeno *cjeloživotno* bavljenje Matošem. Zahvalna mu je na tome što ju je puštao da radi sama – da je ne bi *zakrilio svojim autoritetom*. Sjeća se da joj je na odbrani magistarskog postavio jednostavno pitanje: kako to da je za temu izabrala krajolik kada o tome nema literature. Svojim odgovorom („Zato što volim Matoševe krajolike.“) danima poslije nije bila zadovoljna jer nije bio *znanstven*. Možda je to bio razlog njenog kasnijeg *cjeloživotnog* bavljenja Matošem.

Prema autoričnim riječima, „utemeljitelj paradigme imanentizma u Zagrebačkoj stilističkoj školi u doba labuđeg pjeva moderne znanosti o književnosti; po ograničenju stilističke metode sociokulturnim kontekstom i odbijanju njezine ekskluzivnosti,

čak i kada je ona kritičarova *forma mentis* kao u njega samoga, Frangeš se odmaknuo od apsolutne spoznaje čiste estetičke biti i utemeljio sveukupnu interpretaciju književnog djela koja istodobno sadržava stilistički imanentizam i sociokulturni kontekstualizam te se otvara prema interdisciplinarnosti.“ (55-56)

Treći *utemeljitelj* Aleksandar Flaker zaslužan je, između ostalog, što je vodio veliki projekt „Hrvatska književnost prema evropskim književnostima“ (u vrijeme Proljeća slavljen kao “kroatocentričan“, 110). Zalagao se za komparatističku identifikaciju hrvatske književnosti i komparativnu kroatistiku o čemu ponajbolje svjedoči zbornik *Hrvatska književnost u evropskom kontekstu* (1978). Oba zbornika uredio je s K. Pranjićem. Zbornik *Hrvatska književnost u evropskom kontekstu* („politički proskribiran i zabranjen“) nastajao je od 1966. kao plod dogovorenoga rada o pitanjima odnosa hrvatske književnosti i drugih evropskih književnosti od preporoda *do suvremenosti*.

Flaker je bio mentor doktorske disertacije D. Oraić Tolić o već kulturnom fenomenu *citatnosti*: „U doktorskoj disertaciji ova zapisivačica nema ni jednoga cijeloga poglavlja o avangardi kao kulturi jer su u takvu šire shvaćenu avangardu bile uključene i velike političke ideologije 20. stoljeća“ (104).

Zastupnik imanentizma, koji je napustio je 80-ih godina, Flaker se okrenuo, kako kaže autorica – *od imanentizma ka kulturnom nomadizmu. Stilske formacije* ostale su kao ključno djelo Zagrebačke stilističke škole, a *Pojmovnik ruske avangarde*, koji je bio profesorov projekt sa saradnicama i saradnicima – „žanr disperzivna polilološkoga znanja, u kojemu svatko iznosi svoja stajališta o temi koju je sam izabrao na način koji mu je najbolje odgovarao“ (129).

Mišljenja o brojnim knjigama Viktora Žmegača, pažljivo i sistematično iščitavanim, iznosi u završnom dijelu monografije, koji nosi snažan pečat osobnog i znanstvenog mišljenja Dubravke Oraić Tolić. Sažetim interpretacijama knjiga i radova iznimnog znanstvenika V. Žmegača osvijetlila je doprinos svog profesora iz Škole hrvatskoj književnosti i kulturi 20. stoljeća.

## NA KONCU PRIJEĐI SAV U ZVIJEZDE

Zagrebačka stilistička škola u *zlatnom dobu* bila, po mišljenju mnogih, u samome vrhu svjetske znanosti, pa se može reći da je monografija Dubravke Oraić Tolić prikazala najvažnije razdoblje u hrvatskoj znanosti o književnosti. Škola je značila veliki naučni iskorak. Njen proklamirani programski pristup značio je napuštanje tradicijskoga sociopozitivističkog pristupa u hrvatskoj *znanosti o književnosti* tog vremena

(prije više od pola stoljeća). Zalagala se za novi, *unutarnji* pristup *autonomnom* književnomu tekstu (pratila njemačku teoriju interpretacije, ruski formalizam, tartuske semiotičare, američku novu kritiku, praški i francuski strukturalizam, poststrukturalizam). Odstupanje od ideološkog i pozitivističkog pristupa danas se prepoznaje kao uspjeh Zagrebačke stilističke škole.

Zagrebačka stilistička škola prihvaćana je kao važna novina u *znanosti o književnosti* i prije i nakon „kriptopolitičkog“ djelovanja (poslije *Deklaracije* i Hrvatskog proljeća) – kada je bez direktnog političkog djelovanja nastavila s književnopovijesnim i komparatističkim istraživanjima i velikim projektima afirmirajući, zajedno s bogatom izdavačkom djelatnošću, svoj nacionalni identitet. Naučnici su se u njenim institucijama mogli mirno baviti svojim književnostima: proklamirani unutarnji, immanentni pristup (a nastao u polemici s ideološkim ili pozitivističkim pristupom), bio joj je i neka vrsta zaštite od ideologija toga vremena.

Kroz prizmu vlastitih sjećanja, knjiga, članaka i cjelokupnog djelovanja Škole, Dubravka Oraić Tolić dala je sažetu genealogiju Škole (izgradnja diskurzivne matrice Škole, postulati, aporije, međunarodno djelovanje, paradoks Škole, odmaci, dekonstrukcija i rekonstrukcija Škole). Posebnu vrijednost tekstu daju brojni citati iz analiziranih knjiga Škole, susreti s brojnim radovima i ogledima.

Zagrebačka stilistička škola i njeni glavni predstavnici prikazani su u kontekstu moderne književne nauke. Savremenoj generaciji čitateljica i čitatelja približeni su jedna književnoznanstvena škola i vrijeme i kroz vlastita sjećanja D. Oraić Tolić – *očima učenice*. Oblikovana dijelom kao osobna priča, ispričana plastično, zanimljivo, duhovito, iskričavo, znalčki, stručno sa suptilnim zapažanjima i s distance vremena – koherentna je i konzistentna cjelina. U autoričinom pismu mogu se prepoznati *odrazi poetika “mitskih očeva”*. Dubravka Orić Tolić posjeduje veliko znanje i dar za *umjetnost riječi*, pa je njena monografija *Zagrebačka stilistička škola* iznimno kulturološki informativna. Riječ je o značajnoj knjizi napisanoj dotjeranim bespriječornim i pitkim esejističkim stilom kakvim pišu veliki znalci – posebna i po tome što su znalci i svjedoci.

## LITERATURA

1. Begić, Midhat (1987), "Naš muslimanski pisac i njegova raskršća", u: *Raskršća IV*, Veselin Masleša – Svjetlost, Sarajevo, 130-142.
2. Brozović, Dalibor (1969), "Rječnik jezika ili jezik rječnika?: varijacije na temu varijanata", *Kritika – časopisa za kritiku, umjetnost i kulturno-politička pitanja*, sv. 2., posebno izdanje
3. Duda, Dean, Gordana Slabinac, Andrea Zlatar (ur.) (2007), *Poetika pitanja: Zbornik radova u povodu 70. rođendana Mivoja Solara*, FF press, Zagreb
4. Dizdar, Mak (ur.) (1990/1970), Anotacija na koricama, *Život*, god. XIX, 11-12
5. Flaker, Aleksandar (1976) *Stilske formacije*, Izdanja Instituta za znanost o književnosti, Liber, Zagreb
6. Isaković, Alija (1970), tekst u časopisu "Varijante na popravnom ispitu", *Život*, XIX, 11-12, 54-71
7. Oraić Tolić, Dubravka (2022), *Zagrebačka stilistička škola. Zlatno doba hrvatske znanosti o književnosti*, BIBLIOTHECA ACADEMICA, Ljevak, Zagreb
8. Samardžija, Marko (1990) *Ljudevit Jonke*, Zavod za znanost o književnosti, Zagreb:
9. Škreb, Zdenko, Ante Stamać (1986), *Uvod u književnost. Teorija, metodologija*, četvrto, poboljšano izdanje, Globus, Zagreb



## **MONOGRAPH AS AN HOMAGE TO THE ZAGREB SCHOOL OF STYLISTICS: CONSIDERATIONS ON THE OCCASION OF THE BOOK *ZAGREB SCHOOL OF STYLISTICS: THE GOLDEN AGE OF CROATIAN LITERATURE SCIENCE* BY DUBRAVKA ORAIĆ TOLIĆ**

### **Summary:**

The summary is dedicated to the recently published monography "Zagreb Stylistic School" by Dubravka Oraić Tolić. The academic writes about the golden age of Croatian literary science related to the establishment and work of the Zagreb Stylistic School, which emerged in the 1950s. Following the "rise and fall" of the School, she discusses the institutions founded by the School, its types and methods of work, and especially the contribution of its founders and followers (Škreb, Flaker, Frangeš, and Žmegač). Oraić Tolić successfully presents to the modern reader the social and political context in which the School grew and built its national identity. In this respect, she is inspiring in contemplating the dissemination of knowledge in the field of national identification, the principles and boundaries of text analysis, the declarative program (paradigms of approach to literary works), and deviations.

**Keywords:** Zagreb Stylistic School; literary science; identity; language; national identification

Adresa autorice  
Author's address

Remzija Hadžiefendić Parić  
Zagreb  
remzija.hadziefendic.paric@zg.t-com.hr



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## ANGLISTIKA

**Ifeta Čirić-Fazlija, Nejla Kalajdžisalihović**

PERSUASIVE SPEECH AND THE POWER PLAY IN PINTER'S *MOUNTAIN*

*LANGUAGE: AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS / PERSUAZIJA I*

*IGRA MOĆI U PINTEROVOJ DRAMI GORŠTAČKI JEZIK –*

INTERDISCIPLINARNI PRISTUP ..... 107



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.107

UDK 821.111.09 Pinter H.

Primljeno: 12. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Ifeta Čirić-Fazlija, Nejla Kalajdžisalihović**

## **PERSUASIVE SPEECH AND THE POWER PLAY IN PINTER'S *MOUNTAIN LANGUAGE*: AN INTERDISCIPLINARY ANALYSIS<sup>1</sup>**

Taking an interdisciplinary approach, this paper analyses power play, speech strategies, and speech impact in Harold Pinter's one-act play *Mountain Language* (1988), in which prison officials exercise power over inmates and their visitors through various tactics of control and subjugation. The paper's methodological framework of corpus analysis is founded upon the linguistic features of police speak in the English language (a hybrid genre of spoken language police officers use when interrogating suspects), which, we propose, permeates the discourse in *Mountain Language*. The paper first reflects on discourses on/of power as observed in literary theory, then examines discursive strategies in the play, to illustrate speech impact caused by "conduct-regulating persuasion" and linguistic features of verbal violence. It also reflects on the concept of the persuasive power of discourse, in terms of the impact it may have on the mindset and behaviour of the interlocutor(s).

Key words: power; persuasion; speech impact; speech strategy; Harold Pinter; *Mountain Language*

---

1. A shorter version of this paper was presented at the Language, Literature, Power conference at the Faculty of Philosophy, University of Niš (May 6–7, 2022).

## 1. INTRODUCTION: A SURVEY OF CONCEPTUALISATION(S) OF POWER

The concept of power has been the focus of Western philosophical, social and political theories for many centuries. According to Barry Hindess, power has in most cases been thought of either as a “generalized capacity to act ~or~ aright to act” (1997: 1). Further inspection reveals that power may also refer to the “possession of control, authority, or influence over others” (Merriam-Webster “power”: 2); or to a person, community, and/or (state) institution(s) or “establishment” (ibid.) possessing power to control and influence others. In the latter case, power is understood as “an instrument of domination” (Hindess 1997: 2), which presupposes two issues. First, it implies that power relations are based on unequal positions between social groups participating in the relations; and second, that the group exercising this power to control or dominate others will intentionally disregard and exclude the wishes and interests of the group(s) acted upon.

In his comprehensive book *Discourses of Power: from Hobbes to Foucault* (1996, 2019), Hindess presents a version of the modern history of discourses on the issue of power, starting with the anglophone founders of political theory, Thomas Hobbes and John Locke, and their respective deliberations over social covenant(s), sovereignty, and the patterns and mechanisms of regulating conduct in a society. Hindess properly points out that while Hobbes views power relations as “characterized by an extreme asymmetry of power” (1997: 47), in which subjects are absolutely bound by the (one-sided) decisions of a centralized authority, Locke proposes a model of sovereignty “based on, and operated through the consent” (Hindess 1997: 57) of the people upon whom political power is exercised. In this model, the subjects retain their right to “withdraw [the] consent” at any time (ibid. 62). Hindess proceeds to discuss Steven Lukes’ radical view of power, and “the more sinister cases in which the power to control the thoughts of others is used *against* the interests of its victims” (1997: 69, added emphasis). In this view, the subjects who are the majority in a civil society (such as women or the working class), are conditioned by/through various social institutions—which Hindess sees as “instruments of state power” (1997: 83) – and may therefore voluntarily consent to subordination, even if this breaches their true interests and desires (as, for example, occurs with the insidious workings of the patriarchy or capitalist system).

Focusing on contemporary political theory, Hindess fittingly connects Lukes’ radical view with Herbert Marcuse’s reflections on power relations, instruments of (state) domination, and repression (Hindess 1997: 87–89), and subsequently with Jürgen

Habermas' discussions of power's negative effect on "intersubjective relations" and communication/speech situations (Hindess 1997: 90–95). In this segment, Hindess foregrounds Marcuse's claim that liberty has been made "into a powerful instrument of domination" (Marcuse 1972: 21, as cited in Hindess 1997: 87), since the alleged 'free' choices made by individual members of [advanced industrial societies] serve to perpetuate a set of power relations that further the interests of those who dominate". This is viable because "the false needs [are] 'superimposed' on individuals by 'external powers' over which they have no control [...], most obviously perhaps through propaganda and manipulation carried by the media" (ibid. 86–87). Essentially, in modern civil societies, power relations are asymmetrically arranged to the advantage of the minority in power, yet consent (which was precluded by Hobbes, and which Locke stipulated as the key factor in the legitimation of sovereignty) is achieved through social conditioning, indoctrination, and (media) manipulation of the majority upon whom the power is exercised. Habermas' theories readily append to this examination of inequity in power relations, because those in the possession of power intrude into mutual relations between subjects to "distort the original orientation [of language] towards understanding, thereby undermining the rationality of both the lifeworld and its individual inhabitants" (ibid. 92). Because of this imposition of power, the original mode of communication, which would have led to understanding and rational agreement among the autonomous individuals in relation of equality, is rearranged to undermine rationality, disrupt mutual understanding, and give rise to the "appearance of agreement, arising from fear, deference, insecurity and other such non-rational motivations" (ibid. 93).

This brief review of the history of discourses of/on power would not be complete without including Michel Foucault. Unlike the theorists previously discussed, Foucault disassociates his analysis of power and power relations from questions of legitimacy and sovereignty, and from the notion of repression. In the introductory chapter of his *History of Sexuality: Volume I* (1979), Foucault does not refer to power as "institutions and mechanisms that ensure [...] subservience", or as "a mode of subjugation"; or even as "a general system of domination exerted by one group over another, [...] whose effects [...] pervade the entire social body" (Foucault in Natoli and Hutcheon 1993: 333), because for him these are manifestations of power. Instead, Foucault defines power as

"... the **multiplicity of force relations** immanent in the sphere in which they operate and which constitute their own organization; as **the process** which, through ceaseless struggles and confrontations, transforms, strengthens, or reverses them; as **the support** which these force relations find in one another, thus forming a chain or a system, or on the contrary, the disjunctions

and contradictions which isolate them from one another; and lastly, as **the strategies** in which they take effect, whose general design or institutional crystallization is embodied in the state apparatus, in the formulation of the law, in the various social hegemonies.” (Foucault in Natoli and Hutcheon 1993: added emphasis)

Power in a general sense is an enduring and stable process, intrinsic to complex force relations. As it comes from everywhere, it is ubiquitous; as it has a transformative function, it is dynamic and productive; and as it involves diverse forms of agency, it is heterogeneous. Examining the general concept of power only from the aspect of repression and domination implies considering it from a “purely juridical conception [...] identify[ing] power with law which says no; power [...] carrying the force of prohibition” (Foucault in Rabinow 1984: 60–61).

Conversely, Foucault differentiates between three types of power relations: “strategic games between liberties”; “states of domination”; and “governmental technologies” (Foucault, as cited by Hindess 1997: 98), all of which are calculated with, and permeated by individual sets of “aims and objectives” (Foucault in Natoli and Hutcheon 1993: 335). The first refers to tactics employed in the context of deliberate attempts to establish the conduct of other free individuals, and may involve a plurality of resistance; the second<sup>2</sup> refers to asymmetrical relations, and implies subordination of those whose “margin of liberty is extremely limited” (Foucault, as cited in Hindess 1997: 102), but who, paradoxically, have the possibility to resist (through violent actions and reactions, such as taking their own lives). The third type of power sits between the first two. It refers to the arena of political power and the “regulation of conduct”, whereby a government controls the behaviour of its subjects and itself, while simultaneously influencing the former in such a way that they control, adjust, and standardise their own actions (by way of self-government). Foucault’s theory of power is more general, and does not rest only on asymmetric relations and the hierarchical distribution of power; further, he strongly advises against the modality of power whose key goal and instruments are domination and repression. Foucault does, however, examine what he calls the “power of the disciplinary type” (Foucault in Rabinow 1984: 380), although he does not endow it with entirely negative connotations. Such power is localised, and (mostly) experienced as insufferable. It can be effective and productive (in the sense that it moulds and transforms conduct), and its “formula [is] invented at a given moment” (ibid. 380). In this sense, discipline is a “procedure of power” (ibid.), a set of techniques employed for “education and training, military organization, the regulation of hospitals, prisons, and other institutions of confinement” (Hindess 1997: 113).

---

2. This type is the one commonly thought of when the concept of power is being considered.

In order to inspect the knowledge of power's distribution, and of its relational conceptualizations, one has to first analyse the discourse of/on power. This discourse is as *instrumental to power* as it is an *effect of power*, while also being an *obstruction*, or "point of resistance" (Foucault in Natoli and Hutcheon 1993: 340). Foucault perceives discourse as a "multiplicity of discursive elements that can come into play in various strategies" (ibid.). Instead of focusing on which discourse is accepted and which excluded, or which is dominant and which subordinated, Foucault insists one should analyse and reconstruct the "distribution [of discourse] [...] with the variants and different effects – according to who is speaking, his position of power, the institutional context in which he happens to be situated ..." (ibid.). Likewise, silences sustain power relations as they "anchor its prohibitions" (ibid.). It is therefore only by studying and evaluating various elements and strategies of a discourse, including its silences or ruptures, that the play and distribution of power in force relations can be determined.

### ***1.1. Mountain Language: Pinter, Politics and Power Play***

Almost fifteen years after his death and over two decades since the publication and performance of his last original full-length play (*Celebration* 2000), Harold Pinter (1930–2008) is still considered unprecedented, and one of the most influential figures in post-war British theatre. Pinter's exceptionality is reflected in the multifaceted nature of his involvement with the theatre and film industry; the versatility and scope of his writing career<sup>3</sup>; his political activism and ardent advocacy of general human rights and freedom of expression<sup>4</sup>; his long list of awards, including the Nobel Prize for Literature<sup>5</sup>; and the multifariousness of theoretical and critical approaches by which his texts have been assessed. As Taylor-Batty (2014) explains, critical reception of Pinter's plays has invited diverse analytical positions and directions, including Esslin's (wrongful<sup>6</sup>) early-1960s approach to the interpretation of Pinter as an absurdist playwright; Lois Gordon's Freudian analysis; Katherine Burkman's late-1960s and early-1970s Myth Criticism; discourse analysis; theatre semiotics; and gender studies, to name a few. Many of these have led to the formation of (and extensive de-

3. Pinter bequeathed contemporary audiences with some 30 plays; a dozen dramatic sketches; quite a body of lyrical and (fictional and non-fictional) narrative literature; a line of screenplays; and a novel (see Raby 2009; Taylor-Batty 2014; Harold Pinter.org 2002–2012).
4. For more information, see Taylor-Batty (2014), Luckhurst in Raby (2009: 105–120), Chaisson (2017).
5. Pinter is among the few great dramatists to receive this prize.
6. See Čirić (2008), Čirić (2009), Raby (2009), and Taylor-Batty (2014).



bate on) the terms “comedy of menace” and “Pinteresque”, which are nowadays commonly associated with the author. Countless other critics, including Guido Almansi and Simon Henderson (1983), Jeanette Malkin (1992), and Marc Silverstein (1993), made the playwright’s idiosyncratic dramatisation of strategic use of language (as a vehicle of domination, repression and violence) the focus of their research. Jeanette Malkin aligned her analysis with this track in her investigation of the “theatre of language”<sup>7</sup>. She claimed that Pinter’s dramatic language should be examined within a “political, or power context” (Malkin 1992: 8), and that his innermost dramatic tool was “the extensive use of verbal violence” (ibid. 53). Although in the early days of Pinter studies, critics focused on the centrality of language in his oeuvre, they refrained from classifying him as a (British) political dramatist, and predominantly discussed his characteristic use of pauses and silences, beneath which “a torrent of language [wa]s [...] locked” (Pinter 1990: 14–15).

On the other hand, as Aragay (in Raby 2009: 283–296), Taylor-Batty (2014: 151) and Ann C. Hall (in Taylor-Batty 2014: 232–248) properly point out, with the advent of *One for the Road*, *Mountain Language*, and *Party Time* (composed between 1984 and 1991), the critics began to wonder whether they had trusted the artist too much, and his “tales” too little.<sup>8</sup> They consequently re-evaluated even his earlier dramas, previously categorised either as menace or memory plays, from a political perspective. Regardless of the approach taken, it has to be asserted that whereas Pinter’s earlier dramas place their protagonists within an ambiguous and metaphoric web of force relations and power play, these three openly political plays, “written out of anger” (Pinter, as cited by Hall in Taylor-Batty 2014: 232), situate their respective protagonists in a different kind of tangible reality: one distinctively marked by political repression, persecution, and belligerence. *Mountain Language* (1988), the play in the focus of this paper, uses the setting of a prison ward as a backdrop to its exploration of asynchronous power relations, and the exercise of disciplinary power over the inmates and their visitors. The former, proclaimed enemies of the state, and the latter, their wives, daughters and mothers, are equally subjugated to various manifestations and instruments of political oppression and violence, starting with the suppression of free speech and the prohibition of (indigenous) language. The play’s episodic structure persistently directs the audience’s attention to the insidious workings of despotic power on the fragmentation of families and annihilation of a nation (and its individual

---

7. This corresponds to those pieces that appeared in the post-war period, in which “the function of language is radically altered, [...]and] becomes ‘the very content of the drama itself’” (Malkin 1992: 3).

8. In a parodic inversion of D. H. Lawrence’s notorious axiom: “Never trust the artist. Trust the tale. The proper function of a critic is to save the tale from the artist who created it.” (Lawrence 1923, as cited in Ratcliffe 2018).

members), through strategies of (violent) discourse. Simultaneously, it withholds a realistic and minute portrayal of physical violence, and instead offers images of the consequences and outcomes of violent acts. At the onset of the play the audience does not see an elderly woman being bitten by a police dog, but rather a woman whose hand is torn and bleeding, and who is systematically prevented from filing a complaint or seeking medical assistance. The readers and viewers are not shown the beating of the same woman's son for attempting to invoke a guard's empathy in Scene Two, but two scenes later, at the end of the play, they see a trembling man with blood on his face, and his perplexed mother, unresponsive to his pleas to talk. Finally, the audience is not presented with the actions that cause a hooded man to collapse while his wife watches from a distance; instead, it is witness to the insults and abuse hurled at the woman. Such profound organisation of the dramatic material and its fragmented plot additionally ensures that the sympathies of the audience are unmistakably aligned with the oppressed. This better facilitates the juxtaposition of the torturous, cold nature of those instrumental to disciplinary power, and the humane face of the people upon whom it is exercised, which is particularly enhanced by the voiceovers in Scenes Two and Three.

In most of Pinter's pieces, including *Mountain Language*, language is "actively domineering and dangerous, a force which controls and manipulates man, becoming the essence of his being and the limit of his world" (Malkin 1992: 5). Malkin contends that, like those by Ionesco and Havel, Pinter's playtexts revolve around the conceptualization of language as an aggressive means of coercion and assimilation, which has the "power to destroy personality, eradicate individuality, maim and even kill" (1992: 38). Moreover, the scenes that depict verbal abuse contain "ideological and political power structures", either directly or indirectly (ibid. 38). In *Mountain Language*, the state power's decision to prohibit an indigenous language and indiscriminately impose the "language of the capital" discloses the unwavering efforts of those in command to obliterate the identity of a social group (i.e., the people of the mountain). This is affirmed by the manipulative and violent discourse of the instruments of state power: the guards and officers. They insist, for example, that every police dog has a name given to it by its parents, which it must state before it attacks (Pinter 1988: 253–254), thereby anthropomorphising the animals. Simultaneously, the guards and officers verbally assault the prisoners' families, and repeatedly call the inmates "shit-houses" (Pinter 1988: 255, 260), with the intent to humiliate and dehumanise their ethnic group.

Achieving full subordination through (violent) language demands the operation of certain discursive elements, primarily "verbal automatism; the ritualization of lan-

guage into magical formulae; and the use of extended clichés and jargon which control the meaning and preclude its development” (Malkin 1992: 8). In such a manner language is devalued, made nonsensical, and intervened in, so that intersubjective communication is prevented, and only the appearance of agreement, arising from insecurity and fear, is achieved. This idea is further assessed and explained in the next section.

## **2. THE LINGUISTIC FEATURES OF *MOUNTAIN LANGUAGE'S* DRAMATIC DIALOGUE: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK BASED ON EVALUATIVE CATEGORIES**

This part of the paper contains a linguistic analysis of the dialogue between prison guards and detainees, from several vantage points that comprise the methodological framework of the paper based on qualitative content analysis. First, it examines whether the speech impact and speech strategies of prison guards in *Mountain Language* (i.e., corpus) are related to the linguistic features of *police speak* in the English language. It also observes the playtext as a “site of struggle” (Wodak, as cited in Wodak and Meyer 2001: 11), and relates it to Pinter’s fascination with interrogation<sup>9</sup>. The play’s “institutionalized language” is delivered within “a room”: a closed space, which, unlike in Pinter’s earlier plays, does not represent a safe haven (not even at the onset). Within this confined space (the prison), the inmates and their visitors are not safe for even for a moment; the safe place is conceptually placed outside the play’s locus, and represented only by the word “mountain”. This word is used throughout, in the phrases “mountain language” and “from the mountains”, which carry negative connotations in the discourse of those in power.

Second, it uses selected examples to analyse “Pinter’s central dramatic device: the extensive use of verbal violence” (Malkin 2004: 53), which demonstrate the antagonistic forces that operate upon individuals, manifested in murderous language as a weapon of interrogation, persuasion, dominance, and finally, destruction (Mahmoodi-Bakhtiari and Mahavi 2014: 35). The paper also observes speech impact from the perspective the text or speech has on the listener/audience, and its potential outcomes in interaction (Miron and Douglas 1979). It proposes that *Mountain Language* is permeated with both the linguistic features of *policespeak* and the patterns in Malkin’s theoretical framework on verbal violence, and illustrates this point with examples observed not only in the derivation of violence from language (or the latter’s

9. See Pitches and Shrubsall (1999).

oppression/persuasion through the fear of physical violence), but also in the disturbing nature of the contemporary human's relationship with language and its (persuasive) power.

### **2.1. *Policespeak and Power Play – Evaluative Categories***

*Policespeak* is an unusual hybrid genre, and a distinctive form of spoken language. Certain features and linguistic patterns can be extracted from the corpus of police language (which is abundant in formulaic institutionalized language) that encourage interaction (i.e., dialogue). Johnson, for example, “demonstrates how in police interviews officers may switch between acting as a *representative of the institution* (e.g., to exercise power) and adopting an almost *therapeutic role* (e.g., to show empathy) in order to create a more productive context for disclosure” (Johnson 2006, as cited in Coulthard and Johnson 2007: 57), in an attempt to build rapport. The term *police-speak* in this corpus is extended to the use of language by “oppressive soldiers and officials subjugating individuals” (Shammout 2018: 72).

*Policespeak* comprises particular phrases and formulaic language expected to occur in the course of police work, and observed in samples of police interviews and interrogations. The scripted questions and phrases in *policespeak* are not always understood by respondents, who may answer affirmatively without fully understanding what is being asked. This is a result of subjugation (see Eades 1994; Coulthard and Johnson 2007), as illustrated in this example of “gratuitous concurrence”<sup>10</sup>:

(1) “Police: Has any threat, promise or offer of advantage been held out to you to take part in this interview?

Suspect: Yes.” (Hall 2008: 84)

Hall primarily emphasises that police language is oriented towards maintaining control of an interaction's direction (as in: (2) What made you do it?/And what made you do it? [Hall 2008: 68–69]), where the repetition of questions is “relentless”. This is characteristic *policespeak*, employed when the suspect ignores the question because the answer might lead to a confession. In *policespeak*, there is a goal or an end-product (to “establish knowledge”), and the norms that govern the genre are based on interrogation and storytelling (Coulthard and Johnson 2007: 64).

---

10. This type of scripted question has been now removed from the NSW ERISP interview model.

In relation to the corpus presented in this paper, it is proposed that linguistic features of *policesspeak* as a hybrid genre are also found in Pinter's earlier plays, such as *The Birthday Party*, which were more concerned with menace:

“The oppressors approach the victim with a verbal trap designed as an interrogation model. This model is symbolic of the more sophisticated disciplinary techniques pervading the modern society. The way Goldberg and McCann interrogate Stanley simulate[s] the practice of information elicitation in a police station. The interviewers exercise full control over the accused and do not bother for the latter's psychological discomfort. The expected compliance from the accused to the questions asked in quick succession result in fear, confusion and disintegration of the mind. The inability to respond to all questions, the fumbling and hesitations and the pressure exhaust the accused to a state of desired submission. The end result is almost like corroborating the imagined and fictitious charges leveled against the accused.” (Misra 2016: 4)

The end-product of these interrogation models may be silence, a concept that will be discussed using selected examples from *Mountain Language*.

### 3. CORPUS ANALYSIS AND QUALITATIVE CONTENT ANALYSIS

The examples that follow have been extracted from the play (corpus) to illustrate the linguistic features of *policesspeak* in *Mountain Language*, and are classified as: a) repetition; b) interrogation; and c) rapport building. Each feature of *policesspeak* in *Mountain Language* is presented within the speech impact framework.

#### 3.1. Linguistic Features of Policespeak: Repetition, Interrogation, Rapport Building

In terms of the categories analysed there is repetition in all types of questions in the corpus, the most frequent being *yes-no* and *wh*-questions. The former elicit a response to confirm known information, while the latter seek new information, and should elicit a narrative response (Hall 2008: 70). The following dialogues illustrate the use of repetition in the playtext:

(1) Sergeant: **Name?**

Young Woman: We've given our names.

Sergeant: **Name?**

Young Woman: We've given our names.

Sergeant: **Name?**

...

Sergeant: **What is your name?**" (Pinter 1988: 251–252, added emphasis)

(2) "Officer: [...] **Who did this?**

*She stares at him*

Officer: **Who did this?**"

Young Woman: A big dog.

Officer: **What was his name?**

*Pause*

**What was his name?**

*Pause*" (Pinter 1988: 253, added emphasis)

As previously stated, one of the discursive functions of the police interview is to seek new information. *Wh*-questions often contain presuppositions (as in "What *else* did you hit her with?") (Hall 2008: 73), and may be used to direct the suspect towards particular responses. This is remotely related to persuasion. *Tagged* questions are also listed in the conduct-regulating "continuum of control" (Woodbury 1984), and are tentatively proposed to belong to the same category:

(3) "Guard (shouting): Forbidden! Forbidden forbidden forbidden! Jesus Christ! (*To the Prisoner*) Does she understand what I'm saying?

Prisoner: No.

Guard: **Doesn't she?**

*He bends over her*

**Don't you?**

*She stares up at him*" (Pinter 1988: 259, added emphasis)

In the corpus of *Mountain Language*, there are no instances of prison officials establishing rapport with respondents – e.g., using "son", "daughter" or "mate", or expressions of empathy like those generally found in police interviews. Rapport building is not always successful, and depends on the willingness of respondents to participate in co-operative questioning. There is only one example in the playtext that resembles rapport building, and it is initiated by the prisoner, who is ultimately bludgeoned:

(7) "Prisoner: She's old. She doesn't understand.

Guard: Whose fault is that?

*He laughs*

Not mine, I can tell you. And I'll tell you another thing. **I've got a wife and three kids.** And you're all a pile of shit.

*Silence*

Prisoner: **I've got a wife and three kids.**" (Pinter 1988: 259–260, added emphasis)

Hall (2008: 79) refers to another important feature of *policesspeak* that features in different corpora: the presence of "subject + temporal adverb" occurring with 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> person subjects (e.g., *I then, you then, she then* as in: "...She then went outside./...I then handed the notice to John/... you then deleted all the files". These sequences are usually preceded by a request for confirmation, such as: "Do you agree/do you then agree/did you agree/did you then agree/would you agree/would you then agree/would you also agree?" In contrast, "Do you agree (that)" is considered a fixed phrase, to be used in combination with these stated variations.

### 3.2. *The Speech Impact of Policespeak*

In response to *policesspeak*, the suspect may decide to echo the police officer's preferred terminology (i.e., adopt the term used by those in power). This is intriguing to observe and analyse from the perspectives of language production and comprehension. Hall (2008: 76) refers to a case in which an interviewed suspect initially uses the word "car", whereas the police officer uses the word "vehicle", as it is the official formulation in the rules and regulations. Suspects have also been known to invoke an incorrect or marked usage of a word or part of speech (e.g., the verb "to sustain") to accommodate the police language style (Hall 2008: 91). As police officers often use "to sustain" in relation to injuries, suspects may also adopt it, even if the usage is incorrect, or it is not part of their everyday vocabulary. In the example Hall (*ibid.*) cites, the suspect asks his wife "What did you sustain?" in reference to her injuries. He uses this term because the police officer had done so during his interrogation, in questions such as: "Did you sustain any injuries as a result of her having hit you?" (*ibid.* 91, example [49]).

Accordingly, in *Mountain Language*, the prisoners start using and adopting the expression "mountain language" without referring to the language's actual name:

(6) "Officer: Now hear this. You are mountain people. You hear me? Your language is dead. It is forbidden. It is not permitted to speak **your mountain language** in this place. You cannot speak your language to your men. It is not permitted. Do you understand? You may not speak it. It is outlawed. You may only speak the language of the capital. That is the only language

permitted in this place. You will be badly punished if you attempt to speak **your mountain language** in this place. This is a military decree. It is the law. Your language is forbidden. It is dead. No-one is allowed to speak your language. Your language no longer exists. Any questions? Young Woman: I do not speak **the mountain language**.” (Pinter 1988: 255–256, added emphasis).

As previously stated, non-fiction *policeseak* contains elements of empathy and therapeutic language, and can be analysed to examine the speech impact on the consciousness of the interlocutors, and more widely in the discourse as a whole (Avetisyan 2015). There is only one such example in *Mountain Language*, and it occurs in Scene Two, when the prisoner responds to the guard, for which he is cruelly punished. Any trace of successful rapport building in the play would, however, have been discordant with Pinter's political agenda, which was generally humanitarian, and promoted freedom of expression and thought (Tavassoli 2016; Luckhurst 2009)<sup>11</sup>.

#### 4. CONCLUDING REMARKS AND RECOMMENDATIONS FOR FURTHER RESEARCH

Pinter's playtexts often revolve around the conceptualisation of language as an instrument of power and a means of coercion and assimilation, which can destroy, annihilate and eradicate individuality and identity. This paper took an interdisciplinary approach to Pinter's *Mountain Language*, and examined it within a framework that combined literary-theoretical discourses on power and the linguistic features of *policeseak*.

Corpus analysis proved the language in the play that was instrumental to power was “actively domineering and dangerous” (Malkin 1992: 5), because the powerful and their instruments (guards, sergeants and officers) used violent discourse with the intent to obliterate and dehumanise the identity of the social group referred to as “people of the mountain”. This violent discourse and power play was analysed through the extraction of particular features of verbal violence in the discourse: repetition (of noun phrases, declarative sentences and questions); repetition and the use of *yes-no*, *tagged*, and *wh*-questions, which resulted most frequently not in rapport building, but in silence and/or adoption of the jargon of the powerful, even if such language was not understood or previously used by the subjugated.

---

11. This is possibly why Pinter “as a dramatist never explicitly mention[ed] the exact political references in his plays, nor d[id] he intend at documenting [sic] the political events” (Misra 2009).



The speech impact of power play, persuasion, attitude-changing and brainwashing has therefore been demonstrated through power play strategies that should be addressed in further interdisciplinary studies on the interplay between power and language comprehension and language production. Such studies should be applied not only to literary texts, but also to real-life contexts that pertain to the nature of legal language, legal translation, questioning in court, minority languages, and interpreting, and to power play and persuasive language in other interdisciplinary settings.

## REFERENCES

1. Avetisyan, Zarine (2015), "Persuasion and suggestion as priorities in psycholinguistic survey of political discourse", *CLeAR 2015 Conference Proceedings*, 52–57, SlovakEdu, Nitra, [https://7df6ec12f8.clvaw-cdnwnd.com/f11631\\_02c0d0e0a3aae255c61d630629/200001320-aa5f9ab550/CLEaR2015 Conference Proceedings.pdf](https://7df6ec12f8.clvaw-cdnwnd.com/f11631_02c0d0e0a3aae255c61d630629/200001320-aa5f9ab550/CLEaR2015 Conference Proceedings.pdf).
2. Chaisson, Basil (2017), *The Late Harold Pinter: Political Dramatist, Poet, Activist*, Palgrave Macmillan, London
3. Coulthard, Malcolm, Alison Johnson (2007), *An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence*, Routledge, London/New York
4. Čirić, Ifeta (2008), "Govor tišine: dramske pauze u djelima Samuela Becketta i Harolda Pintera", *Novi izraz*, 40, 84–94.
5. Čirić, Ifeta (2009), "Pinterov 'teatar jezika'", *Nasleđe*, 12, 107–119.
6. Eades, Diana (1994), "Forensic Linguistics in Australia: An Overview", *Forensic Linguistics* 1(2), 113–132.
7. *Films by Harold Pinter* (2002–2012), HaroldPinter.org
8. Foucault, Michel (1976), "Introduction to the History of Sexuality: Volume 1", in: Joseph Natoli, Linda Hutcheon (eds.) (1993), *A Postmodern Reader*, State University of New York Press, New York, 333–341.
9. Foucault, Michel (1983), "Politics and Ethics: An interview", in: Paul Rabinow (ed.) (1984), *The Foucault Reader*, Pantheon Books, New York, 373–380.
10. Gibbons, John (2003), *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*, Blackwell Publishing, Malden/Oxford/Victoria
11. Hall, Phil (2008), "Policiespeak", in: John Gibbons and M. Theresa Turell (eds.), *Dimensions of Forensic Linguistics*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 67–93.

12. Hindess, Barry (1996, 1997), *Discourses of Power: From Hobbes to Foucault*, Blackwell Publishers, Oxford/Malden.
13. Luckhurst, Mary (2009), "Speaking Out: Harold Pinter and Freedom of Expression", in: Peter Raby (ed.), *The Cambridge Companion to Harold Pinter*, Cambridge University Press, Cambridge, 105–121.
14. Mahmoodi-Bakhtiari, Behrooz, Mahsa Mahavi (2014), "The Philosophy and Functions of Verbal Violence in Harold Pinter's *Mountain Language*: A CDA Approach", *Kīmīyā-ye-Honar Quarterly*, 3(11), 36-47.
15. Malkin, Jeanette (<sup>1</sup>1992; <sup>2</sup>2004), *Verbal Violence in Contemporary Drama*, Cambridge University Press, Cambridge
16. Merriam-Webster Online n.d., "Power", [https://www.merriam-web-ster.com/dictionary/power](https://www.merriam-webster.com/dictionary/power).
17. Miron, Murray S., John E. Douglas (1979), "Threat Analysis: The Psycholinguistic Approach", *FBI Law Enforcement Bulletin*, 5–9, 1-32.
18. Misra, Chittaranjan (2009), "Silencing Rites in Pinter's Plays", in: Brigitte Gauthier, *Viva Pinter: Harold Pinter's Spirit of Resistance*, Peter Lang, 183-192.
19. Pitches, Jonathan, Anthony Shruballs (1999), "Atmosphere, Space, Stasis: Staging Pinter's *Mountain Language* and *A Kind of Alaska* Using the Techniques of Michael Chekhov", *Studies in Theatre Production*, 19(1), 36–66.
20. Pinter, Harold (1988), *Mountain Language and Ashes to Ashes*, Samuel French Ltd, London/New York.
21. *Plays by Harold Pinter* (2002–2012), HaroldPinter.org
22. Rabinow, Paul (1984), *The Foucault Reader*, Pantheon Books, New York
23. Raby, Peter (ed.) (2009), *Cambridge Companion to Harold Pinter*, Cambridge University Press, Cambridge
24. Ratcliffe, Susan (ed.) (2018), *Oxford Essential Quotations*, <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191866692.001.0001/q-oro-ed6-00006540>.
25. Shammout, Hekmat (2018), *Politics, Oppression and Violence in Harold Pinter's Plays through the Lens of Arabic Plays from Egypt and Syria* [A thesis submitted to the University of Birmingham for the degree of Master of Arts by Research], University of Birmingham, Birmingham, <http://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/8221>.
26. Tavassoli, Sina (2016), "Pinter's Political Theatre: A Quest for Socio-Political Spaces of Authority in *One for the Road* and *Party Time*", *International Journal of English and Literature (IJEL)*, 6(3), 53–60.

27. Taylor-Batty, Mark (2014), *The Theatre of Harold Pinter*, Bloomsbury Methuen Drama, London/New York
28. Wodak, Ruth, Michael Meyer (eds.) (2001), *Methods of Critical Discourse Analysis*, Sage Publications, London
29. Woodbury, Hanni (1984), "The Strategic Use of Questions in Court", *Semiotica*, 48(3/4), 197–228.

## PERSUAZIJA I IGRA MOĆI U PINTEROVOJ DRAMI GORŠTAČKI JEZIK – INTERDISCIPLINARNI PRISTUP

### Sažetak:

Ovaj rad, koristeći interdisciplinarni pristup, analizira igre moći, govorne strategije, te učinak govornog jezika u djelu *Gorštački jezik* (1988), jednočinki Harolda Pintera u kojoj zatvorski službenici, iz pozicije moći nad zatvorenicima i njihovim posjetiteljima, upotrebljavaju raznovrsne taktike kontrole i subjugacije. Metodološki okvir rada zasnovan je na ekstrakciji jezičkih odlika govornog jezika koji upotrebljavaju policijski službenici u engleskom jeziku prilikom ispitivanja osumnjičenih (engl. *police-speak*). U radu se kroz odabrane primjere nastoji dokazati da je ovakav jezik zastupljen u datom književnom tekstu. Analizom diskurzivnih strategija u drami, rad namjerava ilustrirati i učinak takvog govora koji karakteriziraju poticanje "kontrole ponašanja" i verbalno nasilje. Rad također daje pregled diskursa (o) moći iz ugla književne teorije i reflektira se na koncept persuazije putem analize učinka govora na svijest i ponašanje sagovornika.

**Glavne riječi:** moć; persuazija, učinak govornog jezika; govorne strategije; Harold Pinter; *Gorštački jezik*

Adrese autorica  
Authors' address

Ifeta Čirić-Fazlija  
University of Sarajevo  
Faculty of Philosophy  
ifeta.ciric@ff.unsa.ba

Nejla Kalajdzisalihović  
University of Sarajevo  
Faculty of Philosophy  
nejla.kalajdzisalihovic@ff.unsa.ba



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## SOCIOLOŠKE I KULTURANE STUDIJE

**Senadin Musabegović**

KRUŽNO SAMOZATVARANJE – IDEAL PALANAČKOG NACIONALIZMA /  
CLOSED CIRCLE – THE IDEAL OF NATIONALISM IN A PALANKA ..... 125

**Esad Delibašić**

ZAGOVARANJE ZA USPOSTAVU POLITIKE KULTURNE BAŠTINE /  
ADVOCATING THE POLICY OF CULTURAL HERITAGE ..... 147



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.125

UDK 323.1:130.2  
130.2:323.1

Primljeno: 12. 03. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Senadin Musabegović**

## **KRUŽNO SAMOZATVARANJE – IDEAL PALANAČKOG NACIONALIZMA**

U radu se kroz figuru zatvorenog kruga interpretira fenomen ‘palanke’, koji je elaborirao Radimir Konstantinović u knjizi *Filozofija palanke*. Jedan od osnovnih ciljeva palanačkog nacionalizma je da bude zaokružen, cjelovit, te da sebe zasnuje na nekoj ‘ostrvskoj svijesti’ kroz koju se misli vlastita posebnost, izabranost i savršenstvo. Često se smatra, kroz biblijsku prizmu, da jedan božji ‘izabrani narod’ treba da ponese poruku ostatku čovječanstva. Ta izabranost može značiti da narod nosi univerzalnu mesijansku poruku za cijelo čovječanstvo, a, isto tako, da je sam narod u svojoj božanskoj izabranosti savršen i ne treba toliko da se miješa sa drugim narodima, već da boravi u svojoj zaokruženoj ‘ostrvskoj svijesti’. Konstantinović ističe da je palanka između zatvorenosti i otvorenosti, između sela i grada. To ne znači da ona poznaje svoje granice, kako bi se otvorila, već da ona više teži samozatvaranju, izoliranju, da bude u ‘savršenom krugu’, u ‘ostrvskoj samozatvorenosti’! U ovome tekstu kroz figuru kruga se nastoji *Filozofija palanke* ne samo iščitati u novome ključu, već je tendencija i da se proniknu nova značenja palanačkog nacionalizma.

**Ključne riječi:** palanka; nacionalizam; krug; Radimir Konstantinović

## UVOD

Govoreći o ideologijama John Schwarzmantel (1998) ističe kako se nacionalizam izražava kroz Janusovo lice: jedno okrenuto kao budućnosti, drugo ka prošlosti. Dakle, s jedne strane nacionalna ideologija je konstrukt moderne ideje koja je u vezi sa prosvjetiteljstvom, i nastoji da stvori političku vlast zasnovanu na kolektivnoj volji (koja se često brka sa ‘generalnom voljom’ kod Rousseau), tako da narod samog sebe bira, i time prevazilazi, ruši hijerarhijski tradicionalni feudalni sistem, koji počiva na monarhističkoj statičnoj vlasti, a koja se nominalno legitimiše odozgo, iz same božje volje. Samim time, nacionalna ideja posjeduje nešto revolucionarno, da se u ime narodne volje, koja dolazi odozdo, stvori zajednica, kako je to odredila Francuska revolucija, na principima jednakosti, slobode i bratstva. S druge strane, nacionalizam insistira na očuvanju tradicije, na povratku u ‘zlatno doba prošlosti’. I među teoretičarima nacionalizma postoje oni koji insistiraju da je nacionalizam ‘izumljenja tradicija’ modernim sredstvima (Hobsbawm & Ranger 2011), a postoje i teoretičari koji naglašavaju da i pored niza historijskih diskontinuiteta same tradicije u modernom društvu, veze unutar nacionalne zajednice se oblikuju kroz ‘primordijalni simbolički kulturološki kontekst’, u kojem je usidrena određena zajednica, a čija simbolička moć profilira kolektivnu imaginaciju i njezin osjećaj solidarnosti s vlastitom grupom (Smith 1998.).

Pisac i filozof Radomir Konstatinovič knjizi *Filozofija palanke* (1969) insistira da je palanački nacionalizam između sela i grada, između zatvorenosti i otvorenosti. Njegova je pozicija u nepodnošljivosti pripadanja tome ‘između’, a time i u odbacivanju samoga sebe. Zapravo, palanački nacionalizam bježi od samoga sebe, tako što nastoji u sebe da se zatvori, da se zaokruži, da bude savršeni krug. Tako se Janusovo lice ogleda i u procesu bježanja od samoga sebe. Naime, kada se palanački nacionalizam nastoji vratiti samome sebi, na svoju ‘zlatnu prošlost’, on sebe revolucionarnim sredstvima preoblikuje, on sebe ‘inventira’ i često ruši samu tradiciju kojoj želi da se vrati i koju želi da čuva. Tako, kada bježi od modernosti, od otvorenosti, od dinamike modernog života koji se sreće u gradovima, uslovljen je modernim procesima. Isto tako, povratak prošlost je obilježen agonijom, nemogućnošću otkrivanja same prošlosti. I samim time, Janusovo lice ne počiva na jasnom dvojstvu, na očitijoj granici između želje ka povratku na ‘zlatnu prošlost’ i želje ka progresu i formiranju nove političke zajednice, već na stalnom ukrštanju planova, na nejasnoj granici između jednog i drugog lica.

## PALANAČKA ZATVORENOST

Inače palanka počiva na raspolućenosti između ruralne zatvorene mitske svijesti i urbane, malograđanske, racionalne trezvenosti, u kojoj sve treba da je očigledno, potkresano kroz mediokritetski prosjek. Snaga palanke je upravo u vlastitoj neostvarivosti i unutrašnjoj agoniji, na koju je sama sebe osudila. Jer svijest palanke: „teži samoponištenju sebe same kao poništenje sopstvene pojedinačnosti, kao svest plemena u agoniji, plemena koje je napustilo sebe i pokušava sebi da se vrati“ (Konstantinović 1969: 14). Realnost palanke je između sela i grada, nije ni jedno ni drugo, dakle, ona ne može da se vrati plemenskoj svijesti, u kojoj je sve bilo harmonično i prožeto nekom izvornom vjerom, koja niče iz snage samog etnosa, a, isto tako, kao povrijeđena zvijer, se koprca u mrežama moderne heterogenosti i neizvjesnosti i želi da iz njih utekne.

Zapravo, njezina moć počiva upravo na tome što je ‘između’ predmodernosti i modernosti, zatvorenosti i otvorenosti, grada i sela. Ali, zacijelo, ta moć se zasniva u neizdržljivosti položaja tog ‘između’; u nepodnošljivosti prihvatanja vlastite raspolućenosti. Paradoksalno, sama nemogućnost povratka na plemensku zaokruženu svijest se poima u okviru palanačkog imaginarija kao mogućnost, kao povratak sam, kao otkriveni oslonac, i kao otkrivanje nečega što je u temelju plemensko-rodovskog bića. Iz vlastite pozicije raspolućenosti, bivanja ‘između’ se bježi, tako što se u ambis podjele, otuđenosti od samoga sebe, kroz kult narcisoidnog žrtvovanja, sve više propada.

Vlastitu raspolućenost, podjelu, palanka toliko ne primjećuje, jer ona sebe poima u formi ciklično zatvorenog kruga, koji za palanku može da znači savršeni zatvoreni oblik božanskog jedinstva. Palanka ne primjećuje svoj unutrašnji ambis, rasulo, agoniju, jer se ona predstavlja kao čvrsta norma, koja je moćnija od stvarnosti; zapravo, za palanku norma je stvarnost. A ta norma je upravo kao savršeno definiran ciklični krug u kojem je sve statično, fiksirano, određeno. Palanka smatra da njezina rodovska samozatvorenost je oslonac, da je ona božanski temelj, te da u toj samozatvorenosti se pronalazi povratak na rodovsku harmoničnu plemensku svijest. Taj neostvarivi ‘povratak’, je ustvari bijeg od otvorenosti spram svijeta i od samoga sebe. Time raspolućenost, podijeljenost, to ‘između’ postaju trajna obilježja palanačkog nacionalizma, koji kad bježi od samoga sebe, misli da se vraća sebi.

Pošto palanka niče na groblju plemenske zajednice, ona nastoji da nešto što je umrlo, što je nestalo, oživi, nastojeći kroz formu cikličnog kruga vratiti se onome što je nestalo, što se istopilo u fluidnim oblicima modernosti: zaokruženoj plemenskoj



zajednici! U palanačkom imaginariju u premodernoj plemenskoj zajednici sve je bio na svome mjestu, zajednica se oblikovala prema hijerarhijskim principima koje je uspostavio sam Bog. Zapravo taj plemenski uređeni kosmos, koji se može pojaviti u obliku savršeno oblikovanog kruga, koji je u svojoj statičnosti bio nepromjenjiv kao božanska suština, nikada u stvarnosti i nije postojao u idealnom obliku, ali ga palanka idealizira.

Stoga, za palanku postoje dva 'idealna' koncentrična kruga: jedan izražava idealni oblik premoderne zajednice, a drugi, izražava samu ideju povratka, ideju vraćanja samome sebi u obliku kruga, sličnom onome o kojem je govorio Alexandre Kojeve (1990) kada se pozivao na kružnu svijest Hegelovog apsolutnog duha, koji kroz proces otuđenja od samoga sebe, se na kraju historijskog procesa vraća samome sebi.

## DVIJE KRUŽNE SVIJESTI

Proces nacionalističkog zatvaranja palanke u vlastiti identitet ilustrovati ćemo kroz dvije forme kruga koje bi, kroz nacionalističku prizmu, trebale da se međusobno preklapaju. Prvi princip kruga se zapaža kroz mitsko vrijeme, koje je samo po sebi ciklično. Ono se odvija u stalnom procesu rađanja i umiranja. Svaki preobražaj u cikličnom vremenu ne znači radikalno napuštanje prijašnjih struktura, već njihovo regeneriranje. Ciklično vrijeme ne poznaje ni radikalno brisanje iskustva prošlosti, koju zastupa na primjer moderna revolucija. Jer, kako to zapaža Hannah Arendt (1991), Francuska i Američka revolucija su negirale dotadašnje iskustvo prošlosti, i otvorile novi horizont utopijskog iščekivanja koji dotada nije bio poznat u historiji.

O mitskom cikličnom vremenu i procesu neprestanog približavanja mitskom centru, jezgru, jajastom središtu kosmosa, ili pak pupku svijeta, u kojem su sadržane kosmičke sile, a u koji se kolektivna svijest nikada definitivno ne vraća, već mu se neprestano približava da bi se regenerirala, obnovila, pročistila, govori Mircea Eliade u knjizi *Mit o vječnom povratku* (2007). On doduše toliko ne ističe, kao što to naglašava Rene Girard (1990), da je za proces približavanja mitskom centru potrebno neprekidno žrtvovanje, kroz koje se zajednica, radi rješavanja svojih unutrašnjih antagonizama, kriza, nekontrolisanih konflikata, neprestano obnavlja. Stoga možemo reći da u mitskom vremenu poimanje svijeta počiva na principu 'izvan dobra i zla', kako to naglašava Nietzsche (1983), te se mitski svijet zasniva na dionizijskom preobražaju u kojem dominira proces rađanja i umiranja, žrtvovanja i stvaranja. Jer kao što se u prirodi sve rađa i umire, tako i Dionizij neprestano izlazi iz samoga sebe, negira samoga sebe i žrtvuje se da bi se prepoznao u najrazličitijim sudbinama svijeta.

O mitskoj strukturi svijeta Jacob Taubes (2009: 21) kaže:

„U svim mitovima odzvanja zakon kruženja života i smrti. Život se odvija između rođenja i smrti, već je u rođenju prisutna smrt. ‘Iz čega stvari imaju nastajanje, u to ide njihovo nestajanje po nužnosti’. U krugu života odvija se samo ono što potječe od iskona i što mu se vraća. Mit je ‘pripovijest’ iskona. Odgovara na pitanje odakle. U vječitom vraćanju jednakoga kamo se preklapa s odakle. Iskon kao jedinstvo odakle i kamo središte je mitskog svijeta. Sveobuhvatna je moć iskona priroda, jer ona pokreće svekoliko zbivanje u kružni tijekom cvjetanja i uvenuća. Bogovi su prirode idoli, a najsvetiji je od njih Dioniz.“

## HEROJSTVO I CIKLIČNO MITSKO VRIJEME.

I palanački nacionalizam upravo kroz epsku kulturu, kroz mit o herojstvu, oponaša mitski princip svijeta. Zapravo palanački nacionalizam želi da se vrati mitskoj matrici, želi da obnovi vrijeme besmrtnih nacionalnih heroja. I heroj oscilira između apsolutne surovosti i apsolutne blagonaklonosti, između altruizma prema sopstvenoj zajednici i osvete spram neprijatelja. Heroj bi trebao da otjelotvoruje pretka u kojem kao da je ucrtano samo pamćenje na tradiciju (Čolović 2000b). Kao što djelovanje heroja možemo razumjeti kao ponašanje prirode, koja je istodobno stvaralačka i razarajuća, tako se i prema pretku gaji dvosmisleni osjećaj: između adoracije (kulta) i straha od njegove magijske moći, između njegovog protekcionizma i straha od njegovog surovo kažnjavanja.<sup>1</sup>

1. Kult heroja, koji se kroz riječi Vuka Mićunovića, suprotstavlja ‘junaštvu misli’ Vladike Danila u Njegoševom *Gorskom vijencu*, Žarko Vidović interpretira: „Vuk Mićunović se ne boji smrti. Uvek se junaci hvale kako se ne boje smrti: nesutrašivi su i ništa im nije umreti, čine to vrlo lako. Ali junaštvo i nije lek od ‘smrtnog straha’ (straha od smrti), nego od straha od NEMOĆI. Junak neće večiti život ili besmrtnost. (I Ahil odlazi među senke, među mrtve, u Nevid, u Ad) Junak hoće MOĆ. On se ne boji smrti, nego NEMOĆI. Junaštvom se ne leči strah od smrti, nego strah od NEMOĆI. Ako junaku zapretite smrću, niste mu zapretili pravom opasnošću od koje bi se uplašio. Treba mu zapretiti nemoći – pa će onda otkriti suštinu junaštva i njegove ličnosti. (...) Junaštvo je VOLJA ZA MOĆ. Vuk Mićunović je junak, jer se ne boji smrti, nego nemoći. On hoće svet kao sredstvo moći...“ S druge strane, Vuku Mićunoviću u *Gorskom vijencu* se suprotstavlja Knez Danilo koji insistira na: ‘junaštvu misli’. Šta je to ‘junaštvo misli’? To je junaštvo UNUTRAŠNJE. To je junaštvo koje čovek mora da pokaže u borbi UNUTRAŠNJOJ. Kako se borba protiv Satane ima da vodi kao borba UNUTRAŠNJA – borba duše sa telom, kolebanje i muke same duše ili, kao čojstvo u Marka Miljanova, borba čoveka da druge odbrani od samog sebe...“ (Vidović 1989: 776). Žarko Vidović kao duhovni mislilac se zalaže za drugi princip, za princip ‘junačke misli’, jer ona, između ostalog, za njega vodi u besmrtnost. Ali devedesetih godina, kada je buknuo rat na teritoriji bivše Jugoslavije koju su rušili nacionalni partikularizmi, veoma aktualan je bio kult junaka ratnika (Žanić 1998), a ne ‘junaka mišljenja’ u nacionalnom imaginariju. Ali, ti nacionalni heroji, koji su ratovali u ime svete nacionalne misije, nisu išli u rat da se žrtvuju za neke svete ciljeve, već im je osnovni cilj bio pljačka, nasilje, kriminal, bogaćenje (Musabegović 2019.). Uistinu bilo je i dosta heroja koji su nastojali da brane svoju zemlju, ali oni nisu bili toliko predstavljeni kao nacionalne ikone i vodilje. A ‘junak mišljenja’ skoro da nije postojao ni u kojem obliku.

Ali u samom ponašanju mitskog heroja nema raskola između: karaktera i sudbine, unutrašnjosti i vanjskosti, pojedinca i zajednice, konkretnog i općeg. Možemo razumjeti da se nacionalna fantazija često poziva na mitsko doba prošlosti kako bi se obnovio ratnički vitalizam, obnovila kolektivna svijest, zajednica predstavila u zaokruženom totalitetu u kojem je, pored svih raskola, sve jedinstveno. Ukratko, u mitskom krugu u kojem dominira epska svijest sve je povezano sa svim: čovjek i priroda, pojedinac i kosmos, narod i sudbina. Taj krug može se poistovjetiti s kultom zmije koja jede vlastiti rep: 'Uroboros', a koja znači regeneraciju, obnavljanje, vječni vitalizam, snagu.<sup>2</sup>

## KRUG MESIJANSKOG IZBAVLJENJA

Drugi krug bih imenovao kao 'mesijansko-izbaviteljski' i on nastaje kao reinterpretacija monoteističke kosmologije u nacionalnom ruhu. Naime, poznato je da se u monoteističkim kosmologijama zastupa vjerovanje o mesijanskom izbavljenju, da se prevaziđe zemaljski determinizam i duša uzdigne nad okovima zloćudne zemaljske sudbine. Ali, to vjerovanje, isto tako, počiva na ponovnom otkrivanju rajske, nebeske suštine imanentne čovjeku prije nego ga je Bog izгнаo, zbog njegovog grijehа, iz Edena; zapravo, prije nego se Bog udaljio od čovjeka i čovjek od Boga. Dakle, to preobraženje, uzdizanje duše u nebeskoj istini, u duhu, što se zasniva na Platonovoj bezvremenosti, nadtjelesnoj svjetlosti je, isto tako, ciklično vraćanje prapočelu, praliku, nebeskom zavičaju iz kojeg se čovjek udaljio.

Taj krug, kao i Hegelov krug kroz koji se apsolutni duh otuđuje od samoga sebe u historiji, da bi se na kraju vratio sebi, može da se desi, kako to navodi Kojeve (1990), samo jedanput, jer je on definitivан, mogli bismo reći, 'mesijansko-izbaviteljski'. Moderna nacionalna fantazija upravo treba da se vrati na to rajsko doba prošlosti, da se ujedini s njim i da iz njega više ne izlazi, zapravo, da se od svoga iskona više ne otuđuje. I prema nacionalnom iščekivanju, kada se desi povratak na srednjovjekovnu prošlost, tada će se narod ujediniti sam sa sobom, biće prožet skladom i harmonijom, a ta harmonija počivat će na skladno uređenom kosmosu, u kojem je sve prožeto narodnom i božjom voljom. U tom povratku na svoju zlatnu 'rajsku prošlost' narod postaje središte, centar kroz koji se otjelotvoruje božja misija. Ta ideja

---

2. Zmija koja jede vlastit rep se predstavlja u simbolu 'Uroboros' čije značenje se ogleda u principu: 'kraj je početak'. Zapravo Uroboros se u sebi, kroz cikličan krug i vječno kretanje, oplodava i uništava, konzumira i obnavlja. I kao takav on je simbol besmrtnosti, obilja, prirodnog vitalizma koje se obnavlja. „Zmija koja grize vlastiti rep simbolizirajući u sebi zatvoren razvojni ciklus. Taj simbol obuhvata ujedno ideje kretanja, kontinuiteta i samooplođenja, predstavlja dakle vječno ponavljanje” (Chevalier-Gheerbrant 2004, 2013).

centra može da počiva na principu savršenog geometrijskog oblika – kruga. Zbog toga možemo reći da tako narod želi da se zaokruži, da samog sebe dovrši u svome totalitetu.<sup>3</sup>

## PRAVOLINIJSKO VRIJEME

Trebamo napomenuti to da se u mesijanskom vremenu radi i o prevazilaženju vremena, zapravo pravolinijskom uzdizanju nad cikličnim vremenom. Ali, kada se mesijansko vrijeme inkorporira u nacionalnu imaginaciju, onda ono dobija više ciklična svojstva. A da bismo to razumjeli treba da podvučemo razlike između monoteističkog mesijanizma i nacionalnog mesijanizma! Naime, kada se govori o monoteističkom mesijanizmu cilj je da sama ljudska duša se izdigne i ode u nebesko carstvo, u kojem će se ostvariti ujedinjenje sa zajednicom umrlih, predaka, koji nužno ne moraju biti dio kulturno-nacionalnog kolektiva. Isto tako, u hrišćanskom vjerovanju, kako zapaža Mirko Đorđević (2010), ‘nebesko carstvo’ se nalazi u čovjekovoj unutrašnjosti, duši, a ne u nacionalnom rodovskom zboru, niti u srednjovjekovnoj državi.<sup>4</sup>

Dočim, nacionalni mesijanizam nastoji da uspostavi vezu sa svojim precima iz vlastite plemenske grupe preko mita o povratku na ‘zlatno doba’ nacionalne prošlosti. Na primjer, za srpski nacionalizam zlatno doba prošlosti je ucrtano u srednjovjekovnoj historiji, kao što je ‘Dušanovo carstvo’, koje je postojalo prije otomanske okupacije. To ‘zlatno doba prošlosti’ dobija svojstva mitskog centra, Edena. Ali, razlika je u tome što u monoteističkoj interpretaciji ‘rajski iskon’ kao Platonova ideja ima nešto transcendentalno, nadsvjetsko, nadzemaljsko, kao Sveti Duh, zapravo, u njemu bi trebalo za iskonskog vjernika da se ostvaruju nebeski principi liturgijske zajednice,

3. Napomenuo bih da nikada palanački nacionalizam ne govori o samome krugu, on više govori o nekoj drugoj monoteističkoj figuru kao što je: krst. Tako se često može čuti da izabrani, nebeski narod, nosi svoj krst, da je on izložen raspeću, Golgoti (Musabegović 2019). Ali jedna od osnova samoga krsta je da se jedna vertikalna i jedna horizontalna linija susreću u tački, središtu, krugu. Sam krug je geometrijski oblik koji je povezan sa krstom. Jer četiri temeljna simbola koja se prožimaju kroz istoriju civilizacija su: centar, krug, krst i kvadrat (Chevalier-Gheerbrant 2004).
4. Ironizirajući pjesmu Matije Bečkovića, kojeg naziva ‘Orfej na ratištu’, u kojoj se pjesnik obraća umirućem patrijarhu Pavlu na bolesničkom odru, Đorđević (2010: 15) kaže: „On doživljava onaj svet na način čoveka koji nema nikakvu predstavu o carstvu božijem. To svakako nije patrijarh Pavle, već tu progovara pesnik sam, kao loša zamena. U njegovoj viziji carstvo božije je neka nebeska Srbija, zapravo ova današnja, samo preneti tamo. Sreće se pesnik tamo sa carem Lazarom i sv. Savom. Sasvim posustala imaginacija čini svoje, srpski patrijarh nema pojma – političke konotacije su odnele prevagu – o carstvu božijem, koje je sam Hristos definisao najmanje dvadeset puta: carstvo božije je u nama. A kod Luke u 17. 20-21. Isus kaže: ‘Carstvo Božije neće doći da se vidi, niti će se kazati: evo ga ovdje ili ondje, jer gle carstvo je Božije unutra u vama.’ U nekim drugim prevodima, Isus precizira da je carstvo božije među nama ljudima, koji treba da u odnosima pokažemo snagu ljubavi i razumevanja”.

a ne zemaljski princip državne zajednice (Vidović 1989). Kroz pozivanje na srednjovjekovnu prošlost nacionalna imaginacija ne teži da se obnovi nebeski princip, već velikodržavni, carski (Malešević 2021) povezan sa plemenskim određenjem, koji je kroz rodbinsku krv predaka ujedinjen na mitskoj teritoriji. Pri tome, jedan od osnovnih veznika naroda, teritorije i nacionalne krvi je kult groba. Jer u grobu samo se nalazi tradicija koja je nestala; on je povezan s umrlim pretkom koji poziva na žrtvu i herojstvo (Čolović 2000a). Grob, povezujući mrtve i žive, spaja narod sa određenim teritorijem.

Tako antropolog Ivan Čolović (2023) navodi da u nacionalnom imaginariju postoji veza između ‘nebeskog carstva’ i zemlje u kojima borave ‘naši mrtvi’:

„Od samog početka nacionalizam neguje živu vezu sa mrtvim pripadnicima nacije, što je najbolje definisao Barres čuvenom tezom o jedinstvu „zemlje i mrtvih“ (*la terre et les morts*). Nacionalizam nudi večni život na nebu, po modelu koji je izgradio za život nacija na zemlji, tako da su i na nebu nacije podeljene, kao što su podeljene na zemlji, svaka u svom raju, svaka u svom nebeskom carstvu. Štaviše, na nebu nacije ostvaruju ideal koji na zemlji nisu, da svaka bude ‘svoja na svome’”.

Dakle, u palanačko nacionalnoj imaginaciji vlada plemenski partikularizam, a ne liturgijski univerzalni i bratski poziv okupljanja svekolikog čovječanstva oko božanske transcendentalne univerzalne suštine.

## **PRAVOLINIJSKO VRIJEME KROZ VIZIJU NAPRETKA**

Isto tako taj palanački ciklični krug možemo razumjeti ako se osvrnemo na pravolinijsko vrijeme koje ide ka naprijed, ka budućnosti, kao nekoj novini. Na primjer, kada se govori o nacionalnim ustancima u devetnaestom vijeku, u njima neki historičari prepoznaju princip revolucije (Ekmečić 1989). Dakle, njima se ruši feudalna struktura vlasti koju oličava na primjer Otomanska imperija i gradi se nacionalna sloboda, čija je vodilja ideja ‘progres’, ‘napretka’ i ‘slobode’. Ali, isto tako, diskurs o nacionalnim ustancima prožima zov otkrivanja ‘sopstvene tradicije’, ‘izvorne nacionalne kulture i religije’, koja ne bi ništa imala sa feudalnom, okupatorskom, imperijalnom logikom Otomanske imperije. I tu se nazire paradoks, jer Otomanska imperija je u nacionalnom diskursu feudalna, antimoderna, zasnovana na nepromjenjivim klasnim razlikama, dok nacionalna srednjovjekovna feudalna struktura vlasti, koja je postojala prije Otomanske imperije, je nadasve poželjna, ona postaje ideal za nacionalnu državu kojoj se treba težiti, a koju oličava, na primjer, Dušanovo carstvo (Malešević 2021)

S druge strane, poslije NOB-a, u socijalističkoj Jugoslaviji se trebalo stvoriti novo društvo, usmjereno prema budućnosti, prema napretku, i koje treba da prevaziđe provincijalne nacionalne konflikte, kako bi se ostvario novi čovjek (Musabegović 2009). Možemo reći da socijalistički poredak nije ipak radikalno rušio samu tradiciju, niti nacionalni identitet, već ga je nastojao profilirati kroz ideju 'bratstva i jedinstva'. Stoga u socijalizmu prevladava pravolinijsko poimanje historije, koje se razlikuje od monoteističkog vjerovanja po tome što monoteističko vjerovanje počiva na predestinaciji, na spasu koji će se desiti na nebu, a ne na zemlji. Ideja u socijalizmu je bila da će narod ostvariti kroz antiimperijalnu borbu – NOB novu političku zajednicu, koja ide naprijed i koja ne mora da slijedi neki predestinirani cilj, već da traži 'optimalnu mogućnost' za političku realizaciju.

Ali za vrijeme pada socijalizma događa se nacionalni preporod u kojem se više toliko ne govori o budućnosti, već o povratku na prošlost. Taj povratak na prošlost, iako nastoji da dokine vertikalno pravolinijsko kretanje, koje ide ka nečemu što je neizvjesno, ka utopijskoj realizaciji socijalističkih vrijednosti u budućnosti, i nastoji da se povrati na izvjesnu prošlost utemeljenoj u religiji i patrijarhalnoj zajednici, na neki način imitira revolucionarne principe upravo kada ruši socijalizam, kada nastoji da ga radikalno izbriše. Možemo reći da je 'zlatno doba prošlosti' veća utopija nego što je to bila utopija komunizma, jer se smatra izvjesnom datošću koja se desila, otjelotvorila u prošlosti, ali ipak predstava o njemu je izgrađena iz savremenog konteksta te počiva na nacionalnoj invenciji, imaginaciji, na mitskoj predodžbi. Isto tako, kružna svijest mesijanskog povratka na zlatno doba nije samo rušila socijalističke vrijednosti, već je nastajući na njihovim krhotinama zapravo ih kroz rušenje imitirala (Musabegović 2019).

## **NESTAJANJE ZAOKRUŽENE ZAJEDNICE**

Ali problem je u tome što se u modernom dobu izgubila veza sa te dvije kružne svijesti. Dakle, prva kružna svijest je više paganska, i ona počiva na principu vitalističko-herojske regeneracije, na principu epike. Druga kružna svijest počiva na principu monoteističkog povratka na božansku objavu koja se realizira kroz vjersko-asketski moral koji slijedi božju objavu, a ucrtana je u narodnom zavjetu i prenosu se kroz liturgijsku praksu. Te dvije ciklične svijesti su u mnogim aspektima nekompatibilne. Tako, na primjer, istinski vjernici koji slijede objavu monoteističke vjere, a o čemu je govorio, na primjer, Žarko Vidović, smatraju da nacionalni mit o Kosovskom zavjetu ne bi trebao da u sebi sadrži pagansku mitologiju, koja počiva na epu i razvija

ideju ratništva i nasilja, na kojima počiva paganska mitologija (Vidović 1989). Za njega Kosovska objava Kneza Lazara nije poziv na osvetu, već poziv da se poslije Otomanske pobjede stvori vjersko-liturgijska zajednica koja će počivati na principima samoodricanja, asketizma i koja će se oduprijeti zemaljskim iskušenjima u ime istinske vjere, koju su oličavali narodni preci, sveci, a naročito Sveti Sava.

Problem je u tome, između ostaloga, što je epika toliko ukorijenjena da je skoro nemoguće formirati čistu narodnu liturgijsku zajednicu koja ne bi imala ništa sa paganskom mitologijom. Isto tako, pagansko-epska zajednica nije toliko arhaično zatvorena plemenska svijest, koja nema ništa sa savremenim društvom. Zapravo, palanačka epska svijest modele vlastitog samozatvaranja, pronalazi u modernim praksama. Ona je 'invencija', medijska konstrukcija, kroz koju se modernim sredstvima konstruira premoderna herojska ratnička fantazija. I ona kada reaguje na moderne izazove, zapravo, kada je anti-moderna, ona je uslovljena modernošću.

Također, kako to primjećuje Đorđević (2015), ne može se govoriti o liturgijskom nacionalizmu Svetoga Save, o čemu govori Vidović, kada u srednjem vijeku nacionalizam nije postojao. Isto tako, problematično je zasnivati univerzalne principe hrišćanstva na 'jevanđeoskom nacionalizmu', jer kako je to „izrazio apostol Pavle koji govori o 'građanima neba' iznad nacija i plemena propovedajući jevanđelje svim nacijama i jezicima“ (Đorđević 2015: 43). Postavlja se pitanje da li je interpretacija hrišćanskog univerzalizma u nacionalnom ruhu zapravo kreirana kroz paganske prakse? Postoji moderna konstrukcija svetosavlja koja prema potrebama modernog nacionalističkog imaginarija intepretira ulogu sv. Save iz srednjeg vijeka. S tim u vezi Đorđević (2015: 71) zapaža:

„Sudeći po onome što znamo, najmanje problema bi trebalo da bude – i tako i jeste – sa svetosavljem iz vremena sv. Save. Ono se i iz spisa sv. Save i njegovih biografa prepoznaje kao etatiistička ideologija koja je građena prema sličnom ideološkom obrascu koji je karakterističan za srednji vek. Taj se obrazac prepoznaje u organističkoj shemi shvatanja društva i države, a to je monarhijalno-hijerarhijsko ustrojstvo, odnosno to je vid teokratije – ili simfonije – koja podrazumeva primat duhovnog, Crkva i država su u jednosmernom odnosu. Ideal se, takode, jasno vidi – idealna zajednica Crkva je model, tipik manastirski ima ulogu obrasca za uređenje odnosa u ljudskoj zajednici. Po sebi se razume, jedno je idealni obrazac a drugo je realnost i naivno bi bilo misliti da su odnosi među „entitetima“ bili idealni – daleko od toga.“

Stoga, zapaža Đorđević, obnavljanje nečega što se desilo u prošlosti, a što je za nacionalnu svijest je kanonizirano kao ahistorijska istina, je u službi formiranja etničkog identiteta i ideološkog konstrukta. Pri tome nemoguće se vratiti ahistorijskom

kanonu, ‘zlatnom dobu’; u nacionalističkom imaginariju prošlost je u službi sadašnjosti, a nikako da ‘sakralni centar’ u samoj prošlosti okuplja, oblikuje, čuva, ciklično regeneriše, današnju nacionalnu zajednicu.

## REPETITIVNI KRUG SAMOZATVARANJA

Obje ove vrste kružne svijesti funkcionišu kroz vlastitu nemogućnost. Zapravo, palanačka kružna svijest počiva na samozatvaranju, samoograničavanju, izoliranju, isključivanju! Njezin ideal je da pomiruje te kružne svijesti u ime nacionalnog identiteta, ujedinjenja, ali one ostaju razdvojene, podijeljene. Zapravo, njih ujedinjuje nemogućnost vlastitog otjelotvorenja. Za palanačku svijest ta dva kruga se ujedinjuju u svojoj suprotnosti izraženoj kroz vječni repetitivni krug, *circolo vizioso*. To je onaj krug, koji se stalno kao samokažnjenički mehanizam identično ponavlja, i čija osnovna karakteristika je zatvaranje, izoliranje, dijeljenje, za razliku od Nietzscheovog ‘vječnog povratka na isto’ u kojem se kroz ponavljanje uspostavljaju razlike, otvorenost, kreativnost (Löwith 1998).

I stoga unutrašnja drama palanačke raspolučenosti može da se izrazi kroz formu cikličnog mehaničkog kruga, *circolo vizioso*, u kojem dominiraju reaktivne snage, a ne one aktivne, o kojima govori Nietzsche. Tu figuru bismo imenovali kao zmiju koja proždire vlastiti rep! Samo sa suprotnim značenjem od ‘Uroborosa’, jer zmija koja grize vlastiti rep unutar mehaničkog, repetitivnog kruga truje samu sebe, nagriza samu sebe, bježi od same sebe, dijeli samu sebe i ujedno se uobličuje u savršeno zatvoreni krug, čija snaga kroz simulakrum simbolizira božansko jedinstvo i povratak naroda samome sebi. Stoga, ona ima sasvim drugo značenje od ‘Uroborosa’, ali ga na određen način imitira. Naime, mitsko značenje ‘Uroborosa’ je regeneracija, obnavljanje, vječnost, besmrtna volja, a u interpretaciji mehaničkog kruga ona je zatvaranje, samonegiranje, ućahurenje, u kojem se samo simulira obnavljanje, regeneracija, vitalizam. Zacijelo, u tom principu samozatvaranja, repetitivnog ponavljanja inscenira se kao jedna neprestana iluzija doživljaj besmrtnosti i otvaranja, te se proždiranje poima kao osnaženje. Isto tako, to samonegiranje ne nestaje u ništavilu brzo i naprasito, ono ima svoju volju, svoj princip samoočuvanja, ono traje, ono se uobličava u ciklično ponavljanje u obliku kruga.

U tom kontekstu, Nietzsche objašnjava u *Genealogiji morala* (1986) kako volja sama u asketskom samoodricanju sebe nikad ne ukida, ona ne iščezava, ne utrne, ne nestaje u ništavilu. Zapravo, kada volja samu sebe negira, ona postaje ‘volja za ništa’. Kao u slučaju mehaničkog kruga oličenog u ‘zmiji koja sama sebe jede’; ona postaje



volja koja samu sebe proždire, ali koja je i dalje volja. Stoga princip mehaničkog kruga, koji počiva na principu identičnog ponavljanja, na principu samozatvaranja, upravo u identičnom ponavljanju simulira obnavljanje, te u samozatvaranju simulira proces otvaranja, kao i proces mesijanskog povratka na 'zlatnu prošlost'. Tako možemo interpretirati anoreksiju mlade djevojke: nije da ona ne jede ništa, ona jede ono ništa! Dakle, kroz odbacivanje jela, ona simulira jelo kao ono 'ništa' sa kojim se obilato hrani. Isto tako, ako jedan mladić, zbog prevelikog neuspjeha tjelesne ljubavi prema djevojci, ode u manastir i počne da obožava bestjelesnu Madonu i da joj se moli, on će svoju svoju tjelesnu želju ka približavanju i otvaranju prema ženskom tijelu mlade djevojke zamijeniti, repetitivno simulirati molitvom, kroz koju se samozatvara. Umjesto tjelesnog zadovoljstva, ponavljajući vječni neuspjeh kroz koji će doživljavati 'duhovno ujedinjenje i otvaranje' s božanskom Madonom, s njezinom bestjelesnom transcendencijom. I, ako bi mu se kojim slučajem mlada lijepa djevojka sa svojim tijelom približi, on će je odbiti!

Tako iz smrti premoderne zajednice, na njezinom groblju, nastaje palanački nacionalni identitet. Njegova moć ne funkcionira zbog toga što se uspješno vratio premodernoj zajednici, već upravo zbog neuspjeha. Dakle, palanačka svijest, kao mladić u manastiru, će neprestano doživljavati isti neuspjeh, u kojem vidi uspjeh i ujedinjenje. Stoga u modernom svijetu kontinencije, heterogenosti, mnogostrukosti upravo zbog nestanka ova dva principa kružne svijesti, nastaje druga kružna svijest, repetitivna, samozatvarajuća, samonegirajuća, koja neprestano negira samu sebe, koja sebe dijeli i na taj način doživljava ujedinjenje sa sobom, otvaranje ka samoj sebi – svoju vlastitu besmrtnost. I da naglasimo, taj repetitivni mehanički krug ima svoju volju, on izgrađuje svoj princip na kojem počiva i kroz koji se neprestano, kao kolektivna trauma ponavlja.

Da preciziramo, s jedne strane, iz hrišćansko monoteističke perspektive, koju zastupa Vidović, liturgijski nacionalizmu bi trebao da je u suprotnosti sa kultom heroja i ratništva jer se u njemu očituje paganska mitološka svijest. S druge strane, na primjer, pjesnik Jovan Dučić sklon je apoteozni snažnog nacionalnog tijela, zasnovanog na vitalizmu, snazi, ratništvu slično Homerovim junacima, te kaže:

„...Srpski je seljak stalno verovao i veruje u svoje heroje kao viša bića, onako kako je to verovao paganski grčki čovek za grčke heroje koje je stavljaio između ljudi i bogova. Kosovo je bilo za nas u tom pogledu ono što je Troja bila za helenski svet, Kosovo u caru Lazaru ima svoga Agamemnona kao što ima svoga Ahila u heroju Milošu“ (prema Konstantinović 1969: 186).

Možemo reći da su vrijednosti koje se zasnivaju na hrišćanskom samožrtvovanju i na paganskom junaštvu nekompatibilne, da one jedna drugu isključuju, ali ih palanački nacionalizam neprestano u frankensteinskom tijelu pomiruje. Kao što se kaže da je palanka između sela i grada, zatvorenog i otvorenog, moglo bi se reći da je ona između pagansko-epskog herojstva i evangelističkog žrtvovanja, a zapravo nije jedno ni drugo. Ali problem je u tome što se ni herojstvo ni hrišćansko žrtvovanje ne ostvaruju. Njih se simulira, imitira, zamjenjuje u mehaničkom krugu njihovog neuspjeha, koji se neprestano ponavlja. Taj mehanički krug ima svojstva spektakla u kojem, kako to tvrdi Guy Debord (1999), *privid zamjenjuje stvarnost*. Nije da se toliko palanka oblikuje kroz paganske i nacionalističko-evangelističke nekompatibilne vrijednosti, nju oblikuje princip mehaničkog kruga. U njegovom haotičnom i nestabilnom ponavljanju, palanka se okuplja oko same sebe. Nisu, dakle, prisutne u palanačkoj imagini paganske i hrišćanske vrijednosti u nerazjašnjivom spletu, već je na djelu njihova simulacija, njihovo oponašanje, oživljavanje, koje ostvaruje iluziju njihovog ujedinjenja, spajanja, stopljenosti u kompaktno kolektivno tijelo.

## PRIHVATANJE PALANAČKOG SAMOZATVARANJA

Možemo se pitati zašto se insistira na nacionalnoj mitskoj svijesti iako se logika palanačkog mehanizma pokazala poraznom, naročito poslije raspada Jugoslavije i tokom ratova devedesetih godina? Palanačka svijest pruža osjećaj pripadanja, pruža osjećaj da i pored svog materijalnog siromaštva i bijede svako poznaje svoje mjesto u zajednici. Tako je Borislav Mihailović Mihiz, koji je zdušno romantizirao pojam Naroda, na pitanja novinara Slobodana Stojanovića u jednom televizijskom intervjuu šta je to dobro i pozitivno u provinciji i u palanačkom svijetu, odgovorio da ona pruža običnom i malom čovjeku:

„čvrstinu i čestitost patrijahalnog morala, onog od deset zapovesti, snažno porodično osjećanje i svest o odgovornosti za sebe i za svoje i u moralnom i u životnom smislu. Može da mu dā bliskost sa susedima. Dā mu prisno osjećanja prirode, neba, vidika, biljke, životinje. I dā mu još jednu veliku dragocenost: svest da svi oko njega znaju ko je i čije je. Da ga docnije to hrani i greje od velike opasnosti od usamljeničke tuge od gradskog anomiteta. Mislim da je to osjećanje: ko si i čiji si dosta važno...“ (Mihiz 2023)

Ovim stavovima Mihiz je kritikovao Konstatinovićeve *Filozofiju palanake* koja u palanci vidi ‘duh skučenosti’ i ‘strah od nepoznatog’. Period kada je objavljena *Filozofija palanke* (1969) je period kada politika palanačkog nacionalizma nije bila na

vlasti, nego titoistička socijalistička vlast kojoj je Konstatinović bio sklon. Palanački nacionalizam počinje s raspadom socijalizma i Jugoslavije te pojavom nacionalnih lidera, naročito Slobodana Miloševića. Ipak smo mišljenja da ova politika nije imala toliko patinu zavičajne bliskosti, kako je opisuje Mihiz, već je počivala na epsko-herojskom militantnom pokliču, kroz koji se nastojala obnoviti organski kompaktna nacionalna zajednica zasnovana na ratničkim vrijednostima usmjerenim protiv drugih bratskih naroda. A zajedno sa epsko-herojskim narativom religiozne elite su formirale diskurs obnavljanja duhovnih vrijednosti i vraćanja tradiciji preko srednjovjekovne država i njenih vladara koji su mahom sveci.

Ratnički poklič nije doveo ni do kakve nove zajednice, niti do neke pobjede, već do pokolja, ubijanja, ‘humanog preseljenja’. Religiozni duhovni preporod se banalizirao u trivijalno-materijalnoj otimačini vjerskih elita za zemaljsku vlast i moć (Perica 2006). Nikakav povratak na Dušanovo carstvo nije se ostvario, a asketsko-liturgijska duhovnost je više bila isprazna retorika. Zbog toga možemo reći da dva projekta predstavljena kroz dva različita kruga su primjer poraza, iluzije, simulakruma, u koje se ipak neprestano vjeruje.

Da li možemo pronaći razlog za prihvatanje palanačkih vrijednosti radi onih osobina koje je nabrojao Mihiz, vrijednosti koje se opiru urbanoj otuđenosti, modernoj samoći, društvenoj atomizaciji, egoističnom individualizmu, globalnim strategijama kapitalizma koji urušava lokalne identitete i zajednice? Možemo reći da, za razliku od Zapada i njegovog konzumerizma, instant kulture, insistiranja na bezgraničnom užitku... palanka, i pored ekonomske bijede i siromaštva, posjeduje smisao za zajednicu, za tradicionalne vrijednosti koje sve drže na okupu, kao i vjeru u samog Boga? Odgovor: ne posjeduje! Jer niko nije toliko uništio samu zajednicu, porodicu i samu tradiciju više nego nacionalisti. Od devedesetih godina, poslije pada socijalizma, svjedočimo kako se zajednica raspala, kako se porodica urušila, kako se tradicija kroz neke kvazireligijske spektakle izvrgnula ruglu. Moć palanačkog etnonacionalizma nije u tome što ona realizira vrijednosti za koje se zalaže, već upravo što ih ne realizira. Ali te vrijednosti se kao neka kolektivna trauma neprestano ponavljaju, ciklično, mehanički, repetitivno. Nisu ‘nacionalno osviješteni’ vojnici išli u rat da učestvuju u razaranju gradova i protjerivanju stanovništva u Bosni i Hercegovine zbog toga što vjeruju u svoga nacionanog Boga, već upravo što ne vjeruju. I nisu išli u rat da bi sebe žrtvovali za neku veliku ideju, kao što je ona nacionalna, već da bi slobodno mogli pljačkati i uživati u onome što nije dozvoljeno. Opsade gradova u Bosni, zločini i genocid su demaskirali vjeru u nacionalističke vrijednosti. Zacijelo, nije se toliko pokazala banalnost samih nacionalističkih vrijednosti, koliko banalnost vjerovanja u njih!

A zbog čega se te vrijednosti čuvaju u nacionaonom imaginariju, šta ih održava? Održava ih veza između granice i kruga! Svijest o zajednici, koja ima svoje vlastito duhovno središte, održava se upravo kroz isključenje Drugoga, kroz njegovo neprestano izbacivanje. A ko je taj Drugi? Drugi je bratski narod sa kojim se za vrijeme Jugoslavije gradilo ‘bratstvo i jedinstvo’, a sada je između njih ideja bratoubistva. Dakle uspostavljanje granice spram Drugoga stvara se svijest o sebi kao ‘duhovnom centru’. Ali problem je u tome da ta granica dijeli iznutra sopstvenu zajednicu, ona boravi u tome ‘između’, u sopstvenoj raspolućenosti. I zbog tog palanački nacionalizam samoga sebe dijeli, izlaže kolektivnoj traumi, koja se stalno mahanički, kružno ponavlja. Kroz to mehaničko ponavljanje traume stvara se iluzija oslobođanja od nje same!

Palanački nacionalizam se ne opire globalnom kapitalu, naprotiv, on mu pomaže da se uglati. Jer retorika palanačkog nacionalizma ne počiva na nacionalnom zao kruženju, koje bi se opiralo globalnom imperijalizmu, naprotiv kroz samozatvaranje, samozačahrenje se uspostavlja princip zapadnog egoizma, samo ne toliko na individualnom, već na kolektivnom nivou, a koji je, zapravo, u službi autokolonijalizma. Ukratko, taj repetitivni krug, koji počiva na zatvaranju, izoliranju, kroz koji se navodno štiti ona palanačka kolektivistička bliskost i prisnost o kojoj govori Mihiz, te čuva tradicija i svijest o duhovnim i religijskim vrijednostima, perpetuira proces geitoiziranja i izgradnje kolektivne paranoične učahrenosti, koja najbolje služi globalnom kapitalu da vlada nad palanačkim, provincijalnim nacionalizmom.

## **KRUG BEZ OBRISA**

Ideja kruga, kao savršenog oblika, uspostavlja se kao neki univerzalni arhetip, koji može da označava savršenstvo, harmoniju, povezanost svega sa svim. U knjizi Georges Pouleta *Metamorfoze kruga* (1993) govori se kako u zapadnoeuropskoj književnosti se pojavljuje ideja Boga kao savršenog središta, koji uređuje kosmičko dešavanje, i kojem svako želi da se vrati. I tako na samom početku knjige Poulet navodi da je u zapadnoeuropskoj kosmologiji ideja božjeg savršenstva izražena kroz krug, središte, ali krug koji više ne poznaje svoje granice, niti obrise. Upravo palanačka svijest u nastojanju da se vrati, da pronade to središte, da okupi narod u centar, da narod postane izabrani narod, da njegovi preci budu utkani kroz nebesko-liturgijsku narodnu volju, koristi se isključenjem, granicom, rubom. Iako palanački nacionalizam teži da se uspostavi po principa ‘Boga bez obrisa’, unutar nacionalne samodovoljnosti, ona se kristalizira na suprotan način. Zapravo, kroz obrise, granice

se nastoji formirati središte, nastoji se formirati ostrvska nacionalna samodovoljnost, dovršenost i na taj način da se ujedini s Bogom, što se nikad ne ostvaruje. Dakle, osim što ta samodovoljnost izolira, getoizira, omeđava, isključuje, ona počiva na principu vlastitog neujedinjenja!

Za palanku samu to 'između' je nejasno, neraznaznatljivo, kao što je zmiji, čiji vlastiti rep je u ustima, nejasna granica između usta i samoga repa. Stoga to 'između' nije ni priželjkivani diskontinuitet, niti mnogostruki hibrid, kroz koji bi se promatrala heterogenost vlastitog identiteta, već neizdrživi princip, u kojem se bježanjem od samoga sebe traži izvorno, plemensko sebstvo, a koje se pronalazi jedino kroz nemogućnost pronalaženja, zapravo kroz zmijsko samoproždiranje. Upravo, stoga što palanka teži normi i normiranju ona nastoji da utekne od hibridnosti, promjenjivosti, heterogenosti, razsredištenosti...

## **ISKLUČENJE KAO OBLIK SAMOOKRUŽENJA**

I pošto je ta unutrašnja podijeljenost, to 'između', nešto od čega palanka želi da utekne, ona ucrtava granice, podjele, koje isključuju Drugo i drugačije. Taj Drugi za palanku treba da snosi krivicu za vlastito nejedinstvo, za vlastitu raspolućenost, za nemogućnost prihvaćanja sebe. Ali što se isključivanje Drugog sve više uspostavlja, i što se prema njemu iscrtavaju granice, to se granice dublje utiskuju u srcu, u temelju nacionalnog palanačkog identiteta. Kroz isključivanje Drugog palanka želi da se ujedini sa samom sobom, da bude harmonična, da se na taj način približi Bogu i da se vrati izgubljenoj plemenskoj svijesti. To se isključivanje Drugog uvijek zapravo ukaže kao zmijsko proždiranje samoga sebe.

Stoga nacionalizam i teži da sebe osvijetli kao žrtvu, da se ispolji u nekoj vrsti 'besmrtnog Golgote'. Zacijelo, dok isključuje Drugog, dok ga izbacuje, nacionalizam samoga sebe dijeli, utapa se u vlastitom ponoru, samoga sebe izlaže neprestanom procesu samozrtvovanja, on samom sebi inscenira Golgotu – režira spektakl 'besmrtnog umiranja'. Tragično svojstvo te nacionalne drame, između ostalog, je u tome što se tragički vrhunac katarzične propasti nikad ne ostvaruje. Kao što mitska figura zmije, koja grize vlastiti rep, ne simbolizira proces nestajanja same zmije u vlastitom ugrizu, jer se ona skamenila, i njezino tijelo je postalo mehanički krug koji se stalno oko sebe obrće, umrtvljeno ponavlja, tako se i palanačka imaginacija vrti oko same sebe, ponavlja svoju samozatvorenost i, ujedno, u tome razumije vlastitu besmrtnost.

Zmijsko tijelo, postajući savršeni zaobljeni oblik, postaje zatvor za zmiju samu i ona svoje vlastito proždiranje bezbroj puta ponavlja dok se okreće oko same sebe!

Dakle, proces griženja vlastitoga repa ne označava proces regeneracije, vječnog kružnog obnavljanja, o kojem govori Eliade kada govori o mitsko-cikličnom kružnom vremenu. Palanački nacionalizam ne raskrinkava samoga sebe kroz nacionalni poraz, ili kroz nacionalnu žrtvu, jer ga on mehanički, kružno ponavlja. Također nacionalno tijelo se ne regenerira, ne pročišćuje, ne vraća svome izvoru, kosmičkom centru, jajastom središtu, jerbo, poraz ili ambis se uglavljuje u bezličnu rutinu mediokritetstva, nepokretnosti, umrtvljenosti, koja se manifestira kao ciklično ponavljanje istoga, kao repetitivno okretanje zmijskog tijela. Mit o nacionalnom junaštvu, svetačkom mučeništvu, maskirajući se u ekstatičnom iskustvu mesijanskog herojstva, vješto prikriva unutrašnju umrtvljenost. Nacionalna sudbina, predstavljena kroz kult ratničkog žrtvovanja i svete patnje, trebala bi da se otjelotvori kao nacionalna volja ka samodeterminaciji, ka nacionalnom samoizboru! Ali taj proces se ne uspostavlja kao neko svjesno prihvaćanje samoga sebe, već upravo kroz isključivanje, izbacivanje svega onoga što ne pripada palanačkoj svijesti.

A što se tiče vjere, ona kao sveto se toliko ne manifestira kao uzvišeno, neodređeno, a istodobno, kao prijeteće, opasno, kako je to govorio Rudolf Otto (2006), već je samo to sveto istopljeno u repetitivnom mehanizmu, koji uvijek bezuspješno nastoji da regenerira tradiciju u kojoj je ucrtano istinsko vjerovanje. Dubina nacionalno-palanačke vjere je u podjeli, u unutrašnjoj granici, u stalnom ponavljanju istog neuspjeha, koje se kroz perverzni proces doživljava kao uspjeh, kao ujedinjenje sa samim sobom, kao proces približavanja Bogu, kao definitivni povratak, kako konačno zao-kruženje kruga.

## **NORMA KAO VJERA**

Zanimljiva je Konstantinovićeve teza kako je neka vrsta ateizma prisutna u samom principu palanke. Naime, osim što palanka traži etničko otjelotvorenje Boga, pa joj je bitniji mit o 'božijem izabranom narodu' i od samog beskonačnog Boga, ona pretpostavlja religiju kao fiksiranu normu, u kojoj se negira svaki mistični pristup Bogu utemeljen na unutrašnjoj samozapitanosti, samotnoj reflektivnosti i pitanjima: ko smo, gdje idemo i čemu težimo? Pitanja koja postavlja pojedinac o tajni unutrašnjeg i vanjskog svemira, kao i problemu vlastitog porijekla, koja se mogu postaviti u labirintu samoće pjesničkog srca, a koja ne traže nedvosmisleni odgovor kroz apsolutnu potvrdljivu istinu zapečaćenu u značenju vjerskog kanona, ili, pak, obrasca, norme, su, štaviše, bogohulna, jer razbijaju, rasklimavaju čvrstu predstavu o normiranom 'iskonu', fundiranom 'temelju', koji su zacementirani u samoj strukturi 'vječne nacionalne tradicije'.

Jedna od glavnih odlika palanke je upravo normativnost, koja ne želi da se suoči s neizvjesnostima, unutrašnjim ambisima, rasulima, agonijama. Filozofiji palanke su bitni normativnost, red, stabilnost, oslonac kako bi se uteklo od neizvjesne samozapitanosti nad božanskim beskrajem. Palanka se ne obraća Bogu u njegovoj beskonačnosti, neodredljivosti u kojoj se prepoznaje beskonačnost i neodredljivost pojedinačnih života i sudbina, već ona nastoji da u vlastitoj samozatvorenosti stvarnost podredi sebi, da se kroz provincijalnu prizmu nametne kao jedini obrazac koji usmjerava pojedinačnu i kolektivnim sudbinu, kao i kretanje historije. Njezina moć nije u tome što ona zaista vlada nad stvarnošću, nad njom se superiorno uzvisuje, već u tome što je kroz plemensko-rodovsku zatvorenost isključuje, negira je i na taj način misli da nad vlada nad njom. Dakle, njezina moć počiva na principu isključenja, negiranja stvarnosti, a tako ona poima i Boga, kao svevažeću normu koja je u konfliktu sa stvarnošću, ustvari, koji je u konfliktu sa svim drugim rodovskim zajednicama osim naše.

Po palanačkom principu samozatvaranja, učahurenja, ustrojen je i sam Bog, kao pokrovitelj samodovoljnog plemenskog jedinstva. Tako se palanačko-nacionalna samodovoljnost i njezina harmoničnost sa samom sobom, u kojoj ona boravi nepromjenjivim identitetom rodovske zajednice, poklapa sa božanskom samodovoljnošću, harmoničnom i skladnom zatvorenošću unutar ograničenog kosmičkog reda, koji počiva na iluziji da je strukturiran prema nepromjenjivoj božanskoj normi, kao stvar ‘po sebi’, ‘kao Platonova vječna ideja’, kako ‘savršen ciklični mehanički krug’:

„Filozofija palanke je normativistička i normativna, nad-lična i ne-lična filozofija, i u tome smislu ona normativnost traži i stvara svuda, pretvarajući se u stvar norme, zatvarajući svaku stvar u čvrste oblike normativnosti, pa i samu religiju“ (Konstantinović 1969: 36).

Zatvaranje svake pojave u čvrste oblike ne počiva na uspješnom procesu zatvaranja, učvršćivanja. Zacijelo, sama nakana da se sve učvrsti, stabilizira, da sve bude na svome mjestu u zatvorenoj rodbinskoj zajednici, je neprestani proces getoiziranja, kroz koji se zapada u konflikt sa samom stvarnošću. Dakle, to nije proces uspješnog povratka na primordijalni rodbinski sklad i harmoniju i stoga se kroz taj konflikt sa samom stvarnošću nastoji stvoriti mit o ‘božanskoj nacionalnoj izabranosti’, o ‘nacionalnoj istorijskoj misiji’, o ‘mesijanskom otjelotvorenju božje volje u nacionalnoj tradiciji’ o ‘nacionalnom harmoničnom ujedinjenju s božanskim iskonom’.

Bog je viđen u očima palanke, ili nacionalne fantazije, u ulozi rodbinskog pretka, svevidećeg oca – začetnika patrijarhalnog plemena i otjelotvoruje se kao nad-ja.

„On je ‘prvi izvor’, ‘svevideći’ i ‘sveznajući’, onaj koji zna a o kojem se ništa ne može znati. On je nad nama, i u tom smislu i iznad naših moći znanja, a naše je da ga sledimo i izražavamo njegovu volju, a ne da pokušavamo da ga saznamo, da se pitamo o njemu, da opštimo sa njim.“  
(Konstantinović 1969: 36)

Za Konstantinovića plemensko-nacionalni bog, koji ima svojstva pravednika što kažnjava i nagrađuje, čije postojanje je povezano sa zatvorenom, plemenski limitiranim rodovskom zajednicom, ne poziva na razgovor, ne poziva na slobodno opštenje. Ako i propagira ljubav, ta ljubav je limitirana na plemensko-rodovsku zajednicu, a koja se često manifestira i kroz kažnjavanje i surovo izbacivanje nečega ‘stranog’ iz vlastitog ‘rodovskog tijela’.

## **DRUGI KAO DIO SOPSTVENOG IDENTITETA**

Bestemeljnost kao jedini mogući temelj božanskog prisustva, kao i sama dvosmislenost koja se očituje u Tajni, Neizrecivom, Nepredstavljivom, koja ne poznaje jednoznačne odgovore, je, također, u suprotnosti sa nacionalnim palanačkim identitetom. Ona vrsta vjerovanja što se manifestira kroz hibridnost, heterogenost, koja ne poznaje definitivne i odijeljene granice – ali koja ipak priznaje postojanje granica u kojima je ucertana mogućnost otvaranja, kao i postojanje norme i koja nije isključiva da negira samu stvarnost – kosi se sa nacionalnom politizacijom religije. Što hoće reći, ako je religija shvaćena kao rodovsko-kolektivna norma koja isključuje Drugoga, a samim tim i Bestemeljnost, Neodredivost, Tajnu, Neizrecivo, Nepredstavljivo, onda ona upada u vlastiti ambis, samu sebe limitira, ograničava, zatvara. A biti otvoren ka Drugome ne znači gubitak vlastitosti, već stalno otvaranje sopstva i pronalaženje u Drugome. Isto tako hibridnost ne znači da su sve granice rasplinute, zamagljene, već da sama vjera može biti putovanje u Neodređeno, Tajanstveno, kroz koje se spoznaju vlastite granice, vlastite mogućnosti.

Palanački nacionalizam ne poznaje ‘dramsku napetost’, o kojoj govori Dževad Karahasan da bi objasnio multietnički i multireligiozni život u Bosni i Hercegovini. Naime, temeljna načela kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine za Karahasana (2017: 20) su zasnovana na dramskom, a ne na dijalektičnom modelu:

„Svakome članu dramskoga kulturnog sistema Drugi je potreban kao dokaz vlastitog identiteta jer se vlastita posebnost dokazuje i artikulira u odnosu na posebnosti Drugoga, dok je u dijalektički konstruiranom sistemu Drugi samo prividno Drugi, a zapravo je maskirani Ja,



odnosno u meni sadržani Drugi, budući da su u dijalektičkom sistemu (i dijalektičkome načinu mišljenja) suprotstavljene činjenice zapravo Jedno.“

U tom kontekstu Karahasan ističe: „Otkrivajući drugoga otkrivamo sebe, upoznavajući drugoga prepoznajemo sebe“ (Ibid. 23)

Da dodamo i ovo, Drugoga prepoznajemo u samima sebi, i taj Drugi nije samo opozicija i suprotnost naspram nas, on je stalni proces ‘postojanja’. Riječju, u multietničnom životu Bosne i Hercegovine ne dominira dijalektička sinteza koja bi stopila sve razlike unutar jednog obrasca, također, ne dominira suprotnost, u kojoj se Drugi u svojoj drugosti zatvara u sopstveni identitet i omogućava da se sopstveni identitet promatra kao odjelita i jasna razlika spram nečega što stoji nasuprot; niti počiva da postmodernoj rasutosti, nomadskom kretanju, u kojem se razbijaju sve granice. Odnos spram Drugoga počiva na granici, ali koja je fluidna, koja se stalno preobražava i u kojoj se Drugi prepoznaje u samome sebi. Postojanje Drugoga ne znači da postoji prvo solidarnost sa vlastitom kulturnom nacionalnom zajednicom, pa tek onda s drugom kulturnom zajednicom, naprotiv, postoji jedinstvena zajednica kulturnog života Bosne i Hercegovine, koja počiva na principu diobe, ne sinteze, niti odjelitih granica (Musabegović 1995). To znači da je identitet fluidan, promjenjiv, ali on, isto tako, sadržava nešto stalno, u svojoj hibridnosti (do)nosi nešto vječno i trajno.

## ZAKLJUČAK

Na početku smo naveli da nacionalizam počiva na Janusovom duplom licu: jedno okrenuto ka budućnosti, drugo ka prošlosti, kao i da u nacionalizmu granica između jednog i drugog lica nije jasna, kao ni granica između grada i sela, između zatvorenosti i otvorenosti u duhu palanačkog nacionalizma. Ali drama samoga duha palanačkog nacionalizma je u tome što on traži normu, traži oslonac, zaokruženi kosmički red kroz koji bi sve razlike i mnogostrukosti nestale. Najbolji oblik da se izrazi zaokruženost palanačkog identiteta je krug sa svojim središtem kao jedan od najsavršeniji oblika u kosmosu kroz koji je često u historiji civilizacije bio prikazan sam Bog. Palanka bi željela da se harmonično i skladno vrati u iskonski božansko-majčinski krug, duhovni centar. Ali, realnost palanke je upravo u samoj agoniji nemogućeg povratka na izvorno središte. I stoga realnost palanke je učmalost, tromost, provincijalizam, samozatvaranje. Paradoks je u tome što se upravo samozatvaranje, učahurenje poima kao savršeni krug, središte, centar u kojem nema nikakve tajne, u kojem nema neizvjesnosti, unutrašnjih kontradiktornih procesa, u kojem se ne obraća Drugome da bi

se spoznao vlastiti identitet. Palanka, limitirajući samu sebe, ujedno limitira i pristup Bogu, on se zatvara u određene rodovske međe. Palanka poimajući Boga kao normu, kao zatvoreni rodovski identitet, više bježi od njega, nego što mu se može približiti.

## LITERATURA:

1. Chevalier, Jean, Alain Gheerbrant (2004), *Rečnik simbola*, Kiša, Novi Sad
2. Čolović, Ivan (2023), *Intervju s Ivanom Čolovićem: Dobre knjige dovode u sumnju velike istine* <https://polis.ba/intervju-s-ivanom-colovicem-dobre-knjige-dovode-u-sumnju-velike-istine/> 27. 02. 2023.
3. Čolović, Ivan (2000 \_), *Politika simbola*, XX vek, Beograd
4. Čolović, Ivan (2000), *Bordel ratnika*, XX vek, Beograd
5. Debord, Guy (1999), *Društvo spektakla*, Arkzin, Zagreb
6. Đorđević, Mirko (2010), *Kišobran patrijaha Pavla – kritika palanačkog uma*, Peščanik, Beograd
7. Đorđević, Mirko (2015), *Negativna svetosavska paralipomena*, VPA, Novi Sad
8. Ekmečić, Milodrag (1989), *Stvaranje Jugoslavije 1790 – 1918. I,II*, Prosveta, Beograd
9. Hobsbawm, Eric, Terence Ranger (2011), *Izmišljanje tradicije*, XX vek, Beograd
10. Karahasan, Dževad (2017), *Sarajevo: četiri godišnja doba*, Connectum, Sarajevo
11. Kojeve, Alexandre (1990), *Kako čitati Hegela*, Veselin Masleša, Sarajevo
12. Konstatinović, Radomir (1969), *Filozofija palanke*, Treći program, Beograd
13. Löwith, Karl (1998), *Nietzsche e l'eternoritorno*, Editori Laterza, Bari
14. Malešević, Siniša (2021), *Zašto je nacionalizam tako moćan*, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb
15. Mihailović, Borislav Mihiz (2023), *O Mihizu*, *Fondacija Slobodan Stojanović*, [https://www.youtube.com/watch?v=t7SBUejM\\_\\_ć&t=1872s](https://www.youtube.com/watch?v=t7SBUejM__ć&t=1872s) 23. 02. 2023.
16. Musabegović, Sadudin (1995), *Karta i teritorija*, Međunarodni centar za mir, Sarajevo
17. Musabegović, Senadin (2009), *Rat – konstitucija totalitarnog tijela*, Svjetlost, Sarajevo
18. Musabegović, Senadin (2019), *Umiruće tijelo politike*, Buybook, Sarajevo
19. Nietzsche, Friedrich (1983) *Rođenje tragedije*, Zora, Zagreb
20. Nietzsche, Friedrich (1986), *Genealogija moralna*, Grafos, Beograd
21. Otto, Rudolf (2006), *Sveto*, SCARABEUS, Zagreb
22. Perica, Vjekoslav (2006), *Balkanski idoli I, II*, XX vek, Beograd

23. Poulet, Georges (1993), *Matamorfoze kruga*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci
24. Schwarzmantel, John (1998), *The Age of Ideology*, New York University Press, New York
25. Taubes, Jacob (2009), *Zapadna eshatologija*, Antibarbarus, Zagreb
26. Vidović, Žarko (2023), *Apokalipsa Vladike Danila* <https://gorasavina.com/wp-content/uploads/2022/03/zarko-vidovic-apokalipsa-vladike-danila.pdf>/ 23. 02. 2023.
27. Vidović, Žarko (1989), *Ogledi o duhovnom iskustvu*, Sfairios, Beograd
28. Žanić, Ivo (1998), *Prevarena povijest*, Durieux, Zagreb

## CLOSED CIRCLE – THE IDEAL OF NATIONALISM IN A PALANKA

### Summary:

By applying the figure of a closed circle, the paper aims to interpret the phenomenon of palanka, elaborated by Radomir Konstatinovic in his book titled *Philosophy of Palanka*. One of the main goals of the nationalism of palanka is achieving completeness, inhibition, and rooting itself in the reality of an island/isolation, thus emphasizing uniqueness, chosen, and perfect nature. Through the prism of the Bible, it is often believed that a nation, chosen by God, should be the one to transfer the message to the rest of humanity. The God-chosen nature could refer to the fact the nation is bearing a universal, messianic message aimed at humanity in total - but it could also mean that the nation, perfect as it is, should not mingle with other nations, but live its circular reality of an island. Konstatinovic points out that a palanka is always somewhere between openness and inhibition, between city and country life. This does not imply that palanka does know its borders so that it could open up - but that it prefers distance, reservation, and residing in its perfection of a closed circle. Relying on the circle - this paper not only provides a new angle for reading the *Philosophy of Palanka*, but also strives to obtain new insight into the nationalism of palanka.

**Key words:** palanka; nationalism; circle; Radomir Konstatinovic

Adresa autora

Author's address

Senadin Musabegović

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

senomusa@yahoo.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.147

UDK 316.7:304.4  
304.4:316.7

Primljeno: 31. 01. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Esad Delibašić**

## **ZAGOVARANJE ZA USPOSTAVU POLITIKE KULTURNE BAŠTINE**

Nužnost uspostave javnih politika kulture u Bosni i Hercegovini, na svim razinama organizacije države, proizlazi iz nezadovoljavajućeg položaja kulture u društvu i njezine marginalizacije. U ovom radu fokusiramo se na uspostavu politike kulturne baštine. Politiku kulturne baštine smo odabrali zbog značaja kulturne baštine za Bosnu i Hercegovinu i njene građane, ali i zbog nepostojanja sistemske brige o njoj, te sprečavanja njezinog propadanja, devastacije i otuđenja. Politiku kulturne baštine možemo definirati kao sistemski i planski odnos države i njenih organa prema sektoru kulturne baštine. Potreba za formiranjem politike kulturne baštine, kao sektorske javne politike, nastaje u trenutku povećanog interesovanja međunarodnih i nacionalnih organizacija kulture za proučavanje fenomena baštine. Značaj baštine povećava se i sa tendencijom njenog povezivanja sa privredom i turizmom. U radu je istaknuto da je konstituiranje politike kulturne baštine uslovljeno uspostavljanjem nadležnih državnih/pa-radržavnih tijela za tu oblast, donošenjem propisa kojima se uređuje sektor kulturne baštine, utvrđivanjem modela finansiranja sektora, te usvajanjem strateških dokumenata u kojima su utvrđene smjernice razvoja ove oblasti.

**Ključne riječi:** javne politike; kulturna politika; politika kulturne baštine; zagovaranje

## UVOD

Složenost pravno-političkog ustrojstva Bosne i Hercegovine usloвила je i složen sistem nadležnosti nad sektorom kulture koji je Dejtonskim sporazumom izuzet iz nadležnosti države. Naime, nadležnost je decentralizirana, što je uzrokovalo nepostojanje utvrđene i konzistentne državne kulturne politike koja bi se provodila u svim dijelovima Bosne i Hercegovine. Na državnom nivou ne postoji ministarstvo kulture već je za ovu oblast, u veoma malom opsegu, nadležno Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine. Kultura je samo jedna od oblasti za koju je nadležno ovo ministarstvo. Naime, Ministarstvo civilnih poslova BiH pored niza sektora ima i Sektor za kulturu i nauku, koji se dijeli na Odsjek za nauku i Odsjek za kulturu.

Na nivou entiteta postoje ministarstva nadležna za pitanja kulture. U Republici Srpskoj je to Ministarstvo prosvjete i kulture, a u Federaciji Bosne i Hercegovine Ministarstvo kulture i sporta, dok Brčko Distrikt Bosne i Hercegovine ima pododjel nadležan za kulturu. Treba napomenuti da je Republika Srpska 2017. godine usvojila Strategiju razvoja kulture Republike Srpske 2017-2022.<sup>1</sup> Osnovna namjera ovog strateškog dokumenta bila je da se stvori okvir i pravac kretanja za dalje djelovanje u kulturi, neophodan za sprovođenje kulturne politike, odnosno za donosioce odluka, ali i za sve one koji kulturu stvaraju i one koji je konzumiraju. U Federaciji BiH situacija je složenija nego u Republici Srpskoj jer najveći dio nadležnosti za kulturu imaju kantonalna ministarstva. Na lokalnom nivou sektorom kulture se bave i nadležne općinske službe. Svako od ovih tijela ima svoju kulturnu politiku koja se najčešće svodi na *ad hoc* rješenja; sredstva se često dodjeljuju bez jasnih kriterija, bez kompetentnih komisija te na osnovu političkih i ličnih veza. Zbog podijeljene nadležnosti i kompleksne strukture države, kao i zbog odnosa prema kulturi, možemo reći da je kultura u Bosni i Hercegovini danas u podređenom položaju u odnosu na druge društvene oblasti. Njezin društveni značaj – kao faktora sinteze, socijalne kohezije, faktora razvoja i transformacije društva – nije dovoljno prepoznat. Komplicirana državna struktura sa 13 ministarstava za kulturu nije stvorila adekvatne uslove za oblast kulture. Stoga je na duže staze za kulturni razvoj potpuno neodrživa struktura.

---

1. *Strategija razvoja kulture Republike Srpske 2017-2022.* (2017), Vlada Republike Srpske, Banja Luka, dostupna na: [https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/PublishingImages/Pages/Zakoni\\_i\\_pravilnici\\_u\\_kulturi/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B0%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B5%202017-2022.pdf](https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/PublishingImages/Pages/Zakoni_i_pravilnici_u_kulturi/%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B0%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B5%202017-2022.pdf) 12. 03. 2021.

Strategija kulturne politike Bosne i Hercegovine<sup>2</sup> iz 2008. godine bila je do sada jedini dokument koji je tretirao kulturnu politiku na razini Bosne i Hercegovine. U Strategiji se konstatuje stanje u manifestacijskoj, festivalskoj i institucionalnoj kulturi u BiH. Autori Strategije naglašavaju da je sektor kulture u Bosni i Hercegovini u odnosu na druge sektore znatno marginalizovan. Strategijom su uspostavljeni osnovni ciljevi kulturne politike u Bosni i Hercegovini, međutim ovaj dokument je ostao skoro bez odjeka i kritičkih komentara u javnosti. Ono što se može zamjeriti Strategiji jeste da je ona ostala na teorijskoj razini, bez mogućnosti bilo kakve praktične primjene.

Evidentno je da jedinstvena bosanskohercegovačka kulturna politika danas ne postoji. Struktura države uspostavljena Dejtonskim sporazumom nije predvidjela postojanje državnog ministarstva za kulturu. Pitanje je da li je uopće moguće utvrditi i provoditi jedinstvenu bosanskohercegovačku kulturnu politiku na teritoriju cijele države ako ne postoji državno tijelo nadležno za tu politiku? Kako ne postoji nadležno ministarstvo na državnom nivou, ne postoje ni instrumenti, sredstva i ciljevi te jedinstvene kulturne politike.

Uzrok nepostojanja jedinstvene bosanskohercegovačke kulturne politike samo se djelimično nalazi u tromosti postojećih ministarstava, neizvršenoj tranziciji socijalističkog koncepta kulture, dominantnom modelu finansiranja kulture, neinventivnosti menadžmenta ustanova kulture, nesnalaženju u sferi tržišnog poslovanja, neuključivanju u savremene koncepte kulturnog menadžmenta, u koncepte kulturnih industrija i kulturnog turizma. Suštinski razlozi za nepostojanje kulturne politike ne leže u sferi kulture, oni se nalaze u etnopolitičkoj osnovi Dejtonskog sporazuma koji izaziva etničku podijeljenost bosanskohercegovačkog društva u svim sferama – pa i u kulturnoj.

Tvrđnja da je nadležnost za kulturnu politiku u Bosni i Hercegovini decentralizovana samo je djelimično tačna jer bi preciznije bilo konstatirati da je kulturni sistem u Bosni i Hercegovini fragmentiran. Decentralizirana nadležnost pretpostavlja postojanje sistema kulture, odnosno postojanje nadležnih tijela za kulturu na različitim razinama organizacije države te njihovu međusobnu koordinaciju i saradnju. Nažalost, u Bosni i Hercegovini nadležna tijela za kulturu, od nivoa države, entiteta, kantona do lokalnih zajednica, uglavnom djeluju samostalno, bez međusobne koordinacije i saradnje. Tako da je ponekad veoma teško dobiti npr. osnovne statističke podatke o broju ustanova kulture ili budžetskim izdvajanjima za kulturu i umjetnost na svim

---

2. *Strategija kulturne politike u BiH* (2008), Vijeće ministara BiH, Ministarstvo civilnih poslova, Sarajevo, dostupna na: [http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs\\_Migrirani\\_dokumenti/Sektor/Nauka\\_i\\_kultura/Nauka\\_i\\_kultura-dokumenti/strategija\\_kulturne\\_politike\\_u\\_bih.pdf](http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs_Migrirani_dokumenti/Sektor/Nauka_i_kultura/Nauka_i_kultura-dokumenti/strategija_kulturne_politike_u_bih.pdf) 15. 03. 2021. godine

razinama organizacije države. Najtačnija bi bila konstatacija da ne postoji kulturna politika države Bosne i Hercegovine, nego da egzistira nekoliko fragmentiranih (entitetskih, kantonalnih, lokalnih) kulturnih politika.

Nužnost uspostave javnih politika kulture u Bosni i Hercegovini, na svim razinama organizacije države, proizlazi iz nezadovoljavajućeg položaja kulture u društvu i njezine marginalizacije. Formiranje javnih politika kulture na svim razinama organizacije vlasti podrazumijeva, s jedne strane, reagiranje na istinske kulturne potrebe građana, a s druge strane, definiranje ključnih pravaca kulturnog razvoja. Proces stvaranja javnih politika kulture treba biti praćen procjenom realne situacije, njezinom analizom i izradom strateških ciljeva. Javne politike kulture podrazumijevaju aktivno uključivanje građana, javnosti i civilnog društva u proces njihovog kreiranja. U skladu sa navedenim, optimalna situacija, izazvana stvarnim potrebama sektora kulture u Bosni i Hercegovini, bila bi formiranje posebnog državnog ministarstva za kulturu. Ipak, uvažavajući trenutnu pravno-političku strukturu države i političke odnose, smatramo da bi važan iskorak predstavljalo i suštinsko osposobljavanje Odsjeka za kulturu Ministarstva civilnih poslova BiH, na način da ono doista postane operativno nadležno tijelo koje će koordinirati, barem u administrativnom i statističkom smislu, entitetskim, kantonalnim i lokalnim tijelima nadležnim za kulturu. Pomenute izmjene, naravno, ne trebaju voditi unitarizaciji i centralizaciji kulture u Bosni i Hercegovini, već poboljšanju uslova djelovanja aktera iz ovog sektora.

Ovdje se fokusiramo na uspostavu politike kulturne baštine. Ovu politiku posmatramo kao sektorsku politiku unutar kulturne politike. Nacionalne javne politike mogu se klasificirati u pet osnovnih skupina srodnih javnih politika (Compston 2004), međutim, širina i kompleksnost sektora kojima se bave javne politike uslova je njihovu unutrašnju diferencijaciju. *Ekonomska politika* (Vidjeti Petek 2012) se, naprimjer, diferencira prema nizu (pod)sektora tj. prema posebnim sektorskim politikama unutar ekonomske politike, tako da možemo razlikovati: fiskalnu ili budžetsku politiku, poreznu politiku, investicijsku politiku, politiku regulacije poslovanja, politiku regulacije finansijskih tržišta, politiku zapošljavanja, industrijsku politiku itd. Unutar *socijalne politike* su se diferencirale zdravstvena i penziona politika, politika socijalne pomoći, stambena politika i urbano planiranje, porodična politika, politika prema manjinama i ženama. Unutar *poljoprivredne politike*, možemo razlikovati ribolovnu i šumarsku politiku, politiku ruralnog razvoja, vodnu politiku, politiku zaštite okoliša. Analogno, slične tendencije javljaju se i u okviru *kulturne politike*, a razlog tome je obimnost i kompleksnost područja koje obuhvata kulturna

politika te se danas, s razlogom, govori o javnim politikama kulture, odnosno o posebnim sektorskim politikama kulture. Dakle, unutar kulturne politike diferencirale su se posebne sektorske politike poput politike kulturnog turizma (Đukić-Dojčinović 2001), umjetničke politike, politike kulturne baštine, pozorišne politike, bibliotečke, arhivske i muzejske politike itd.

Implementaciju politike kulturne baštine ovdje posmatramo kroz uspostavu pet konstitutivnih elemenata svake javne politike. Tahirović i Kuka (2020) navode da sve javne politike, kako bi uopće bile konstituirane kao takve, moraju sadržavati sljedeće elemente: 1) aktere/subjekte javne politike, 2) interakciju aktera/subjekata, 3) značenja, 4) ciljeve i 5) instrumente javne politike.

Akteri javne politike kulture su subjekti, odnosno institucije i organi koji kreiraju praktičnu javnu politiku. Aktere možemo podijeliti na formalne (institucije vlasti, organi javne uprave, pojedine međunarodne organizacije, naučna i akademska zajednica itd.) i neformalne (nevladin sektor, mediji i pojedinci). Kao kreatori javnih politika kulture akteri moraju posjedovati realne mogućnosti za provođenje utvrđenih mjera i aktivnosti. Nepostojanje aktera znači da nisu stvorene pretpostavke za formiranje i artikuliranje javnih politika. Interakcija aktera javne politike podrazumijeva saradnju subjekata (formalnih i neformalnih) u kreiranju javne politike kulture. Saradnja i interakcija subjekata potrebna je zbog razmjene znanja, iskustva i mišljenja, a sve s ciljem kreiranja najboljih mogućih rješenja za uređivanje sektora kulturne baštine i kulturnog turizma. Značenja predstavljaju temeljne vrijednosti koje se žele prenijeti kroz artikuliranje i provođenje javnih politika kulture (npr. multikulturalnost, interkulturalnost, inkluzivnost, demokratičnost, otvorenost, pristupačnost, jačanje određenih identiteta, održivi razvoj i slično). Ciljevi javne politike kulture planirani su rezultati koji se trebaju ostvariti kroz realizaciju konkretnih mjera i aktivnosti, a definišu ih akteri javnih politika u skladu sa utvrđenim značenjima. Najčešće se određuje nekoliko općih ciljeva koji sadrže niz konkretnih, operativnih ciljeva, a da bi se oni realizirali moraju biti realno postavljeni, odnosno akteri javne politike moraju posjedovati kapacitete i kompetencije za njihovu realizaciju. Instrumenti javne politike alati su koje koriste akteri javne politike kulture da bi realizirali postavljene ciljeve. Najvažniji instrumenti su ekonomski, pravno-politički, vrijednosno-idejni i organizacioni, a svaki od njih može imati stimulatívni i represívni oblik.

Konstitutívni elementi prikazani su u apstraktnom/idealno tipskom obliku, ali su i prilagođeni bosanskohercegovačkom kontekstu. Politiku kulturne baštine smo odabrali zbog značaja kulturne baštine za Bosnu i Hercegovinu i njene građane, ali i



zbog nepostojanja sistemske brige o njoj, te sprečavanja njezinog propadanja, devastacije i otuđenja.

## **POLITIKA KULTURNE BAŠTINE**

Pojam baštine obuhvata prirodnu i kulturnu baštinu, na identičan način politika baštine (*heritage policy*) obuhvata politiku prirodne baštine (*natural heritage policy*) i politiku kulturne baštine (*cultural heritage policy*).<sup>3</sup> Potreba za formiranjem politike kulturne baštine, kao posebne sektorske javne politike, nastaje u trenutku povećanog interesovanja međunarodnih i nacionalnih organizacija kulture za proučavanje fenomena baštine. Povećano interesovanje za brigu o baštini posebno je primjetno na državnoj razini gdje se sektor baštine uređuje donošenjem posebnih propisa, formiranjem velikog broja baštinskih ustanova, odnosno ustanova pamćenja (arhivi, biblioteke, muzeji), formiranjem specijaliziranih institucija za zaštitu baštine, planiranjem finansijskih sredstava i edukacijom potrebnih kadrova. Također, značaj baštine povećava se sa tendencijom njezinog povezivanja sa privredom i turizmom, odnosno njezinom tržišnom valorizacijom. Važnost baštine i baštinskih ustanova posebno je došla do izražaja pojavom teorija kulturnog pamćenja. Naime, baštinske ustanove su jedan od nosilaca kolektivnog pamćenja na način da artikulirano znanje o prošlosti institucionaliziraju, interpretiraju i prezentiraju javnosti. Fenomen baštine predmet je interesovanja i niza znanstvenih disciplina (Kodrić Zaimović 2021) (baštinskih i kulturalnih studija, muzeologije, bibliotekarstva, arhivistike, historije, historije umjetnosti, etnologije, arheologije itd.). Na međunarodnoj akademskoj sceni uglavnom je dominiralo izučavanje pojedinačnih fenomena ili sadržaja baštine, dok se izučavanje totaliteta fenomena baštine pojavljuje tek u drugoj polovini 20. vijeka (Ibid.).

Može se uputiti primjedba da je nepotrebno i isforsirano govoriti o potrebi formiranja politike kulturne baštine kao sektorske politike, s obrazloženjem da za to ne postoje ni teorijske ni praktične pretpostavke. Da bi se odgovorilo na ovu primjedbu nužno je „provjeriti“ ima li ova politika konstitutivne elemente koje mora ispuniti svaka javna politika. Naime, konstituiranje politike kulturne baštine na državnoj razini podrazumijeva postojanje nadležnih državnih tijela, kao i zainteresiranih nevladinih organizacija i pojedinaca koji će upravljati kulturnom baštinom i usmjeravati je prema utvrđenim ciljevima. Pojednostavljeno govoreći, politiku kulturne baštine bismo mogli definirati kao planski i sistemski odnos države i njezinih

3. <https://whc.unesco.org/en/compendium/> 18. 09. 2021.

organa prema sektoru kulturne baštine. Nepostojanje nadležnog državnog ministarstva za kulturu ne znači nužno da ne u nekoj državi postoji funkcionalni sistem kulture. On postoji ukoliko je uspostavljen sistem nadležnih i dobro koordiniranih institucija koje vode brigu o kulturnoj baštini na području države.

Konstituisanje politike kulturne baštine podrazumijeva i donošenje propisa kojima se uređuje oblast kulturne baštine na nekom području. Ti propisi trebaju utvrditi postupke i procedure identifikacije, zaštite, finansiranja, upravljanja i afirmacije kulturne baštine u nekoj zajednici. Propisima se također utvrđuju i nadležna tijela za upravljanje sektorom kulturne baštine, kao i nadležne institucije za prikupljanje, čuvanje, proučavanje, afirmaciju i prezentiranje kulturne baštine.

Politika kulturne baštine podrazumijeva da nadležna tijela jasno artikuliraju modele finansiranja baštinskih ustanova, projekata zaštite i afirmacije kulturne baštine, kao i projekata kojima se povezuje kulturna baština sa kulturnim turizmom. Model finansiranja kulturne baštine pretpostavlja planiranje stalnih budžetskih sredstava za kulturnu baštinu, i to: sredstava za finansiranje projekata, obrazovanje i edukaciju stručnjaka za zaštitu baštine, rad baštinskih ustanova, kao i sredstava za aktivnosti zavoda za zaštitu baštine.

Konstituiranje politike kulturne baštine pretpostavlja, u optimalnom slučaju, i izradu strateških dokumenata za ovaj sektor, a tim dokumentima nadležna tijela utvrđuju smjernice razvoja oblasti kulturne baštine za utvrđen period. Također, njima se konstatuje postojeće stanje u sektoru, identifikuju ključni problemi, utvrđuju ciljevi, mjere i aktivnosti kojima će se izvršiti tranzicija iz postojećeg u stanje utvrđeno postavljenim ciljevima. Kako bi se ciljevi javne politike kulture realizirali, koriste se instrumenti i alati specifični za svaku posebnu javnu politiku.

Dakle, politika kulturne baštine konstituirana je u nekoj zajednici ukoliko su uspostavljena nadležna tijela za tu oblast, ako su doneseni propisi kojima se uređuje sektor kulturne baštine, ako postoji utvrđen model finansiranja, te ukoliko su usvojeni strateški dokumenti u kojima su utvrđene smjernice razvoja ove oblasti za određeni period. Postojanje ovih elemenata ukazuje da postoji planska, artikulisana i sistemska briga nadležnih tijela za sektor kulturne baštine, odnosno da postoji politika kulturne baštine.

## **KULTURNA BAŠTINA U POLITICI KULTURNE BAŠTINE**

UNESCO je kulturnu baštinu definirao kao sveukupnost materijalnih i nematerijalnih kulturnih dobara, s tim da u materijalna spadaju pokretna (slike, skulpture, kovanice, rukopisi), nepokretna (spomenici, arheološke lokacije itd.) i podvodna (olupine

brodova, podvodne ruševine i gradovi) kulturna dobra, dok u nematerijalnu kulturnu baštinu spadaju usmena predanja, izvedbene umjetnosti, rituali, znanja i prakse vezane za univerzum i prirodu, tradicionalna umijeća i zanati itd.<sup>4</sup> Dakle, sama definicija naglašava da kulturnu baštinu čine materijalne, odnosno opipljive, i nematerijalne, odnosno neopipljive, forme i sadržaji koje smo naslijedili iz prošlosti, te se u skladu sa tim kulturna baština i dijeli na ove dvije grupe. Međutim, s obzirom na međusobnu isprepletenost materijalnih i nematerijalnih dimenzija kulturne baštine, ovu podjelu treba posmatrati kao čisto teorijsku, a ne kao pokušaj utvrđivanja granica između dva oblika kulturne baštine. Drugim riječima, materijalni i nematerijalni aspekti kulturne baštine ne odvijaju se u dva međusobno odvojena smjera, naprotiv, vrlo su česte tačke susreta ovih samo naizgled suprotstavljenih koncepata (Bouchenaki 2003). Također, važno je naglasiti da se pomenuta „tradicionalna“ podjela kulturne baštine u novije vrijeme sve intenzivnije propituje i zbog činjenice da savremeno ljudsko društvo prolazi kroz intenzivan proces digitalizacije svakodnevnog života: naime, digitalna tehnologija danas ima ogromnu ulogu u procesu očuvanja i prezentacije kulturne baštine, pa se zbog toga sve češće počinje koristiti pojam „digitalne baštine“ kao trećeg oblika ili forme kulturne baštine (Kodrić Zaimović 2021).

## **AKTERI POLITIKE KULTURNE BAŠTINE**

Akteri javne politike kulturne baštine su pojedinci, skupine ili organizacije koje na temelju svojih formalnih nadležnosti, ali i interesa i vrijednosti, sudjeluju u procesu stvaranja javnih politika, odnosno utiču na oblikovanje i implementaciju rješenja javnih problema. Formalni akteri su državni organi (vlade, skupštine, ministarstva, odjeli, zavodi i slično), a u neformalne spadaju sve organizovane skupine i pojedinci koji nisu dio javne uprave, ali koji imaju određen interes, znanja ili iskustva iz oblasti kulturne baštine. U tu skupinu spadaju univerziteti, različiti naučni instituti, nevladine organizacije, mediji, kao i međunarodne organizacije poput UNESCO-a, ICOMOS-a, Vijeća Evrope i drugih. Aktere politike kulturne baštine koji su dio procesa kreiranja ove javne politike u Bosni i Hercegovini možemo razvrstati u sljedeće kategorije:

- 1) *Akteri iz vlasti*. U ovu skupinu spadaju svi državni organi na svim nivoima vlasti u Bosni i Hercegovini koji imaju određeni stepen nadležnosti u sektoru

---

4. Vidjeti na: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/illicit-trafficking-of-cultural-property/unesco-database-of-national-cultural-heritage-laws/frequently-asked-questions/definition-of-the-cultural-heritage/> 20. 01. 2021.

kulturne baštine. U skladu sa odredbama Ustava, Bosna i Hercegovina značajno je decentralizovana država te su njene nadležnosti u velikoj mjeri prenesene na niže nivoe vlasti: dva entiteta, Brčko Distrikt i deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine. Takva administrativna organizacija imala je za posljedicu rascjepkanost sistema kulture i kulturne baštine, kako u pravnom tako i u smislu organizacije nadležnih tijela. U Ustavu Bosne i Hercegovine uopće se ne spominje kultura kao područje od interesa za državu, a sama činjenica da na državnom nivou ne postoji posebno ministarstvo kulture dodatno ukazuje na zanemaren položaj ove oblasti (Antolović 2012). Oblast kulture i kulturne baštine na državnom nivou spada u nadležnost Ministarstva civilnih poslova, unutar kojeg postoji posebna organizaciona jedinica, Sektor za nauku i kulturu koji je nadležan za koordinaciju aktivnosti sa nadležnim entitetskim tijelima vlasti i za definiranje strategije na međunarodnom planu u područjima nauke i kulture.<sup>5</sup> Ipak, na nivou Bosne i Hercegovine djeluju dvije značajne komisije za oblast kulturne baštine: Komisija za očuvanje nacionalnih spomenika i Državna komisija za saradnju sa UNESCO-om. Osnivanje Komisije za očuvanje nacionalnih spomenika predviđeno je Aneksom 8 Dejtonskog mirovnog sporazuma, što zapravo pokazuje koliki značaj je tadašnja međunarodna zajednica pridavala kulturnoj baštini i njenom eventualnom doprinosu izgradnji mira, promociji međusobne saradnje i razvoju demokratskih i humanističkih vrijednosti.<sup>6</sup> U skladu sa odredbama Aneksa 8 Predsjedništvo Bosne i Hercegovine 2001. godine donijelo je Odluku<sup>7</sup> kojom su utvrđeni osnovni principi i ciljevi djelovanja Komisije, regulisana njena organizaciona struktura, primarni zadaci i ovlaštenja, način finansiranja i sva ostala neophodna pitanja.<sup>8</sup> Državna komisija za saradnju sa UNESCO-om zadužena je za uspostavljanje komunikacije Bosne i Hercegovine i UNESCO-a, a osnovana je Odlukom<sup>9</sup> Vijeća ministara Bosne i Hercegovine iz 2009. godine. Državna komisija za saradnju Bosne i Hercegovine sa UNESCO-om

---

5. Više o nadležnostima ovog Sektora vidjeti na: <http://www.mcp.gov.ba/Content/Read/nauka-i-kultura-po%C4%8Detna> 23. 03. 2021.

6. *Aneks 8 Općeg okvirnog sporazuma za mir u Bosni i Hercegovini – Sporazum o Komisiji za očuvanje nacionalnih spomenika*, dostupno na: <https://www.fmks.gov.ba/kultura/legislativa/bih/1.pdf> 23. 03. 2021.

7. *Odluka o Komisiji za očuvanje nacionalnih spomenika*, Broj: 1-02-01-484/02, Sarajevo, 21. decembar 2001. godine; dostupno na: <https://www.fmks.gov.ba/kultura/legislativa/bih/24.pdf> 23. 03. 2021.

8. Više o nadležnostima Komisije vidjeti na: <http://kons.gov.ba/Content/Read/nadleznosti> 23. 03. 2021.

9. *Odluka o osnivanju Državne komisije za saradnju Bosne i Hercegovine sa Organizacijom Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO)*, broj 198/09, Sarajevo, 20. avgust 2009. godine; dostupna na: [http://unesco.bih.mcp.gov.ba/akti\\_komisije/?id=14366](http://unesco.bih.mcp.gov.ba/akti_komisije/?id=14366) (pristupljeno 23. marta 2021. godine).

jedino je ovlašteno tijelo koje komunicira i obavlja administrativne poslove u ime Bosne i Hercegovine, a također je nadležna za određivanje i imenovanje partnera za saradnju sa UNESCO-om. Način rada ovih komisija isti je u svim državama članicama UNESCO-a, a utvrđen je Poveljom o državnim komisijama iz 1978. godine.<sup>10</sup> Važno je napomenuti da ovu Komisiju, koju je osnovala država Bosna i Hercegovina, ne treba miješati sa Kancelarijom UNESCO-a u BiH, koju je osnovao UNESCO preko regionalnog ureda iz Venecije, a koja je zadužena za pružanje ekspertize u oblasti kulture i prirodnih znanosti, sa specijalnim fokusom na Jugoistočnu Evropu (regionalni ured u Veneciji), odnosno Bosnu i Hercegovinu (kancelarija u Sarajevu).<sup>11</sup>

- 2) *Akteri izvan vlasti*. Ova grupa aktera često se naziva i neformalnim ili zainteresiranim akterima, a čine ih mediji, predstavnici civilnog društva, nevladine organizacije, istraživački centri, akademska zajednica, ekonomski akteri (kompanije, fondacije i slično) i političke partije. Dakle, ovu skupinu čine akteri koji nisu dio struktura vlasti i javne uprave, ali posjeduju interes, znanje i želju za ostvarivanje utjecaja na definiranje i kreiranje politike kulturne baštine. Snaga neformalnih aktera zavisi od brojnosti članstva, znanja i iskustva u radu unutar sektora kulturne baštine, kao i resursa i kapaciteta koje posjeduju, te sposobnosti da se nametnu kao važan faktor u procesu izrade i implementacije politike kulturne baštine.
- 3) *Međunarodni akteri*. Značajan segment uspješnog rada na očuvanju i prezentaciji kulturne baštine u Bosni i Hercegovini, a koji se nalaze u srži svake *politike kulturne baštine*, predstavlja međunarodna saradnja. UNESCO se profilirao kao najvažnija organizacija na svjetskom nivou iz oblasti kulturne baštine, prvenstveno zbog usvajanja niza konvencija koje su integrirane gotovo u sva nacionalna zakonodavstva. Važnu ulogu u kreiranju konkretnih politika kulturne baštine u Bosni i Hercegovini imaju i druge međunarodne organizacije poput ICOM-a (Međunarodno vijeće muzeja) ili ICOMOS-a (Međunarodni savjet za spomenike i spomeničke cjeline), čiji dokumenti i istraživanja se koriste pri izradi nacionalnih politika. Na kontinentalnom nivou, iz ugla Bosne i Hercegovine, bitne su preporuke, strategije i drugi dokumenti Vijeća Evrope i Evropske unije:

---

10. Više o nadležnostima Komisije vidjeti na: <http://unescobih.mcp.gov.ba/komisija/Default.aspx?id=14239> 23. 03. 2021.

11. Više o tome na: [http://unescobih.mcp.gov.ba/UNESCO\\_u\\_BiH/Default.aspx?id=14229](http://unescobih.mcp.gov.ba/UNESCO_u_BiH/Default.aspx?id=14229) 23. 03. 2021.

a) Vodeća organizacija, na globalnom nivou, u procesu promocije i očuvanja baštine, kulturne i prirodne, nesumnjivo je UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), odnosno Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, znanost i kulturu. Osnovana je 16. novembra 1945. godine sa sjedištem u Parizu, a predstavlja specijalizirano tijelo UN-a koje potiče saradnju među članicama na području obrazovanja i znanosti. Za cilj ima i zaštitu kulturne i prirodne baštine čovječanstva (Kujundžić 2011). Povod za osnivanje ove organizacije bila su razaranja u Drugom svjetskom ratu tokom kojeg su, osim ogromnih ljudskih žrtava, masovnog uništavanja gradova, administrativnih, privrednih i infrastrukturnih objekata, značajno stradale i brojne znanstvene, kulturne i obrazovne institucije, uništeni su objekti, kompleksi i lokacije od velikog kulturno-historijskog značaja, a nestala su ili stradala brojna umjetnička djela, eksponati, knjige, rukopisi i ostala dokumentarna građa (Valderama 1995). Zbog toga su prve aktivnosti UNESCO-a u godinama nakon Drugog svjetskog rata bile orijentirane prema projektima obnove škola, muzeja i galerija, ali se postepeno obim poslova i interesa sve više usmjeravao i na druge sektore, pa i na sektor kulturne baštine.<sup>12</sup> UNESCO je svoju osnovnu ideju vodilju možda najbolje definirao u uvodnim rečenicama konstituirajućeg akta u kojem se navodi: „since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed.“<sup>13</sup>

Početak 2023. godine UNESCO je imao 193 države članice, kao i 12 pridruženih.<sup>14</sup> Radna tijela UNESCO-a čine: a) Generalna skupština (*General Conference*), koja je osnovno tijelo na kojem pravo glasa pri donošenju odluka imaju sve države članice, a sastaje se svake dvije godine da bi se utvrdila strategija i područje rada Organizacije; b) Izvršno vijeće (*Executive Board*) sastavljeno od 58 država članica, a koje bira Generalna skupština, i c) Sekretarijat (*Secretariat*), na čijem čelu se nalazi Generalni direktor, koji predstavlja izvršni organ.<sup>15</sup>

---

12. <https://www.britannica.com/topic/UNESCO>

13. *S obzirom da ratovi počinju u glavama ljudi, onda je potrebno u glavama ljudi izgraditi odbrambene linije mira.* Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, adopted in London on 16th November 1945, citirano prema: UNESCO Basic Texts, UNESCO, 2018 edition, 5; dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751/PDF/261751eng.pdf.multi.page=6> 29. 01. 2023.

14. <https://en.unesco.org/countries/member-states> 29. 01. 2021.

15. <https://en.unesco.org/about-us/governance> 29. 01.2021.

b) Važan segment rada UNESCO-a čine i aktivnosti na promociji i očuvanju kulturne i prirodne baštine, a bazirani su na nizu konvencija usvojenih u periodu od 1954. do 2005. godine. Usvojene konvencije, osim što sadrže temeljne definicije pojmova iz oblasti baštine (kulturne i prirodne), također jasno određuju konkretne mehanizme djelovanja UNESCO-a u sferi promocije i očuvanja baštine. Akcenat djelovanja UNESCO-a u oblasti kulturne baštine od samog početka stavljen je na njeno očuvanje, o čemu najbolje svjedoči prva u nizu konvencija usvojena 1954. godine, a čiji je cilj bio osiguravanje zaštite kulturne baštine tokom ratnih sukoba.<sup>16</sup> Fokus na očuvanju kulturne baštine zadržan je i u narednim decenijama pa već naredni akt UNESCO-a, odnosno Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanje nedopuštenog uvoza, izvoza i prijenosa vlasništva kulturnih dobara usvojena 1970. godine u Parizu, dodatno precizira međunarodni pravni status pojedinih kulturnih dobara i načine njene razmjene u naučne i kulturne svrhe.<sup>17</sup> Period 70-tih godina 20. vijeka obilježen je intenzivnim aktivnostima UNESCO-a na polju očuvanja i promocije kulturne baštine, pa je tako 1971. godine usvojena Svjetska konvencija o autorskom pravu, kojom je izmijenjen sličan akt usvojen 1952. godine u Ženevi,<sup>18</sup> a naredne 1972. godine usvojena je Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine, koja predstavlja jednu od najvažnijih UNESCO-vih konvencija. Ovim aktom značajno je unaprijeđen sistem očuvanja kulturne baštine, naročito kroz uspostavljanje Liste svjetske baštine i Liste ugrožene svjetske baštine<sup>19</sup> koje predstavljaju spisak dobara kulturne i prirodne baštine te imaju univerzalnu vrijednost, a kandiduju ih zemlje članice UNESCO-a po precizno utvrđenoj proceduri i kriterijima.

Nakon značajnih 70-tih godina, u kontekstu izrade međunarodnih pravnih akata, uslijedio je period rada na operacionalizaciji odredbi usvojenih konvencija, kao i realizaciji niza konkretnih projekata na polju očuvanja kulturne baštine u velikom broju zemalja. Ipak, usvajanje Konvencije o zaštiti podvodne kulturne baštine u Parizu 2001. godine<sup>20</sup> naznačilo je početak novog ciklusa UNESCO-a na polju izrade konvencija iz oblasti

---

16. *Konvencija za zaštitu kulturnih dobara u slučaju oružanog sukoba* (2010)

17. *Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanje nedopuštenog uvoza, izvoza i prijenosa vlasništva kulturnih dobara* (1970)

18. *Svjetska (univerzalna) konvencija o autorskom pravu* (1971)

19. *Član 11, Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine*. (1972: 62)

20. *Konvencija o zaštiti podvodne kulturne baštine* (2001)

kulturne baštine. Usvajanjem Konvencije o očuvanju nematerijalne kulturne baštine stvorene su veće mogućnosti uvrštavanja primjera neopipljive baštine na pomenute liste,<sup>21</sup> čime je zaokružen ovaj segment djelovanja UNESCO-a na polju očuvanja baštine. Procedure nominovanja i uvrštavanja na UNESCO liste konstantno se dorađuju,<sup>22</sup> ali prvi preduslov podrazumijeva prethodno uvrštavanje određenog dobra na nacionalnu Tentativnu (privremenu) listu baštine. Uvrštavanjem dobra na Tentativnu listu šalje se poruka da određeno dobro ima potencijal za stavljanje na Listu svjetske baštine UNESCO-a.<sup>23</sup> Trenutno je na liste svjetske baštine uvršteno 1157 dobara iz 167 zemalja članica UNESCO-a, od kojih 900 spada u kulturnu, 218 u prirodnu i 39 u mješovitu baštinu, s tim da se 55 dobara nalaze na Listi ugrožene baštine (39 kulturna i 16 prirodna baština).<sup>24</sup> Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza, usvojena u Parizu 2005. godine, zadnji je veliki pravni akt koji je donio UNESCO.<sup>25</sup> Ova Konvencija sumirala je postojeće pravne akte te odredila kulturnu politiku i pravac djelovanja UNESCO-a u 21. vijeku, utemeljen na vrijednostima (okvirima značenja) kao što su poštivanje ljudskih prava, temeljnih sloboda, dostojanstva i poštivanja svih kultura, međunarodne solidarnosti i saradnje, zatim priznavanja komplementarnosti ekonomskih i kulturnih aspekata razvoja i principa održivog razvoja itd. (Ibid. 101-102). Možemo zaključiti da UNESCO predstavlja svjetsku krovnu organizaciju za oblast kulturne baštine čije konvencije značajno utiču na utvrđivanje politika baštine na nacionalnom nivou svih zemalja članica. Osnovna ideja UNESCO-a u radu sa kulturnom baštinom je da ona pripada cijelom svijetu, što se najbolje vidi kroz koncept svjetske kulturne baštine i odgovarajućih listi. UNESCO raspolaže značajnim finansijskim sredstvima koja se koriste za različite projekte obnove, očuvanja i promocije kulturne baštine u svim dijelovima svijeta, a ima i jasno utvrđenu organizacionu strukturu koju čine različita tijela, odjeli, instituti i partnerske organizacije putem kojih se UNESCO-ova politika kulturne baštine provodi na terenu. Uprkos brojnim

---

21. Članovi 16. i 17, Konvencije o očuvanju nematerijalnog kulturnog naslijeđa (2003: 92)

22. Vidjeti: *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention*, UNESCO, Intergovernmental Committee for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, 2019.

23. <http://unesco.bih.mcp.gov.ba/spomenici/Default.aspx?id=1423>, 09. 02. 2021.

24. <https://whc.unesco.org/en/list/>, 09. 02. 2023.

25. Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza (2005)



izazovima i nedostacima, naročito u realizaciji zacrtanih ciljeva, značaj UNESCO-a za oblast kulturne baštine i danas ostaje neprocjenjiv.

Važan segment ukupne evropske kulturne politike čini politika kulturne baštine, a čiji cilj je postepena transformacija evropskog kontinenta kao dominantno političke i ekonomske zajednice u društvo utemeljeno na zajedničkim vrijednostima i kulturnom identitetu. Pri tome je važno napomenuti da koncept zajedničkog evropskog kulturnog identiteta nije u suprotnosti sa zasebnim identitetima evropskih zemalja, naprotiv, kulturna politika, čiji je nosilac Vijeće Evrope, podstiče afirmaciju i zasebnih identiteta utemeljenih na zajedničkim evropskim vrijednostima pod motom „jedinstva u različitosti“ (Hristova 2017: 4). Savremena evropska politika kulturne baštine proizilazi iz pet temeljnih konvencija,<sup>26</sup> dopunjenih nizom drugih deklaracija, preporuka i rezolucija, a koje su sastavni dio nacionalnih zakonodavstava evropskih država.<sup>27</sup> Sredstva potrebna za finansiranje projekata iz oblasti kulturne baštine, osim iz nacionalnih budžeta, mogu se obezbijediti kroz različite evropske fondove i programe kao što su *Horizon Europe*,<sup>28</sup> *Creative Europe*,<sup>29</sup> *European Territorial Cooperation (Interreg)*.<sup>30</sup> S ciljem promocije evropske kulturne baštine, ali i Evropske strategije za kulturnu baštinu, 2018. godina proglašena je Evropskom godinom kulturne baštine. Manifestacija je organizovana uz zajedničku saradnju Evropske komisije, Evropskog parlamenta, Vijeća Evropske unije, Vijeća Evrope i Evropskog saveza za kulturnu baštinu, a u realizaciji su učestvovala sve zemlje članice Evropske unije te devet pridruženih zemalja među kojima je i Bosna i Hercegovina. Misija programa bila je podizanje svijesti o važnosti kulturne baštine u cjelini, ali i o njenom značaju za život ljudi, te promocija evropske kulturne baštine kao zajedničkog izvora sjećanja, razumijevanja, identiteta, dijaloga, kohezije i kreativnosti (Deranja Crnokić 2017: 131). Iz svega navedenog jasno je da su se u proteklih nekoliko decenija dogodile važne promjene u odnosu Vijeća Evrope, ali i

---

26. U pitanju su: Evropska kulturna konvencija iz 1954. godine, Konvencija o zaštiti arhitektonskog blaga Evrope (Granada 1985), Evropska konvencija o zaštiti arheološkog blaga (Valeta 1992), Konvencija o evropskim predjelima (Firenca 2000) i Okvirna konvencija o vrijednosti kulturne baštine za društvo (Faro 2005).

27. *Evropska strategija za kulturnu baštinu u 21. vijeku*, Vijeće Evrope, 4; dostupna na: <https://min.kultu.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/kulturna%20ba%C5%A1tina/Evropska%20strategija%20za%20kulturnu%20ba%C5%A1tinu%20u%2021.%20stolje%C4%87u.pdf> 12. 03. 2021.

28. [https://ec.europa.eu/info/horizon-europe\\_en](https://ec.europa.eu/info/horizon-europe_en) 16. 03. 2021.

29. [https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node_en) 16. 03. 2021.

30. <https://ec.europa.eu/culture/cultural-heritage/funding-opportunities-cultural-heritage> 16. 03. 2021.

drugih evropskih organizacija, prema kompletnoj oblasti kulture pa tako i sektoru kulturne baštine. Primjetna su nastojanja da se evropske integracije prestanu zasnivati samo na temeljima zajedničkog političkog djelovanja i uklanjanja ekonomskih barijera, već da se akcenat stavi i na zajedničke vrijednosti i kulturni identitet u čijem središtu se nalazi kulturna baština. Usvajanjem Evropske strategije za kulturnu baštinu u 21. vijeku jasno je utvrđena politika kulturne baštine koja podrazumijeva i konkretne mehanizme putem kojih će se ostvariti zacrtani ciljevi. Važno je naglasiti da je Vijeće Evrope poseban značaj dalo procesu digitalizacije kulturne baštine kao jednom od glavnih načina očuvanja evropske kulturne memorije, a u tu svrhu osnovan je i portal *Europeana*,<sup>31</sup> koji sadrži značajnu kolekciju digitalizirane kulturne baštine, sa preko 50 miliona primjeraka iz više od 3000 evropskih institucija kulture.

## **INTERAKCIJA AKTERA POLITIKE KULTURNE BAŠTINE**

Kreiranje politike kulturne baštine, kao i svih ostalih javnih politika, u nadležnosti je državnih vlasti i organa javne uprave koje smo obuhvatili pojmom formalnih aktera. Međutim, vrlo je važno da prilikom izrade konkretne politike kulturne baštine u proces bude interaktivno uključen što veći broj ostalih aktera poput članova akademske zajednice, nevladinih organizacija koje se bave nekim segmentima kulturne baštine, predstavnika ekonomskog sektora, naročito onih koji dolaze iz oblasti turizma, medija i drugih. Naime, bez interakcije subjekata iz različitih segmenata društva, pozicioniranih na različitim mjestima u društvenoj strukturi, nije moguće izraditi kvalitetnu politiku kulturne baštine. Cilj interakcije svih aktera jeste sistemsko upravljanje ovim sektorom i simbioza državnih i društvenih struktura zainteresovanih za afirmaciju i zaštitu kulturne baštine i formiranje politike kulturne baštine.

## **OKVIR ZNAČENJA**

Određivanje okvira značenja, odnosno utvrđivanje vrijednosti kroz koje će se sektor kulturne baštine posmatrati i na kojima će se kreirati konkretna politika kulturne baštine, početni je korak u definiranju ciljeva i mjera u ovom sektoru. Utvrđeni okviri značenja biće ideja vodilja kompletne politike, a odabir tačnih vrijednosti zavisi od

31. <https://classic.europeana.eu/portal/eni> <https://www.europeana.eu/en> 27. 08. 2021.

niza faktora poput samog karaktera države (da li je demokratska ili autokratska, unitarna ili decentralizovana, nacionalno homogena ili multikulturalna itd), utvrđenih nacionalnih politika i ciljeva, zatim u zavisnosti od stanja i potreba u sektoru kulturne baštine, definirane uloge kulturne baštine u samom društvu (da li se njen značaj više prepoznaje u identitetskom smislu, u smislu nositelja memorije ili kao potencijalni ekonomski resurs). Naprimjer, UNESCO u svojoj politici kulturne baštine promovira koncept svjetske baštine koji podrazumijeva da sva kulturna baština pripada svjetskoj zajednici, odnosno ljudskoj civilizaciji u cjelini, bez obzira na etničke, političke, vjerske, rasne, rodne i druge karakteristike zajednica iz kojih potiču kulturna dobra. Također, ističu se vrijednosti poput multikulturalnosti, interkulturalnosti, demokratičnosti, humanosti, ravnopravnosti svih kultura u promoviranju kulturnih različitosti. S druge strane, Vijeće Evrope je kulturnu baštinu prepoznalo kao ključni faktor u procesu izgradnje, određivanja i potvrđivanja vlastitog identiteta, ali i kao važan medij u uspostavljanju dijaloga među kulturama, poštovanju identiteta i različitosti, te formiranju osjećaja pripadnosti zajednici utemeljenoj na zajedničkim vrijednostima.<sup>32</sup>

## **CILJEVI POLITIKE KULTURNE BAŠTINE**

Utvrđivanje ciljeva politike kulturne baštine u uskoj je vezi sa definiranim vrijednostima na kojima se temelji čitav proces kreiranja konkretne politike. U skladu sa tim vrijednostima, kao i trenutnim stanjem u sektoru kulturne baštine, određuju se opći i operativni ciljevi te preciziraju potrebne mjere i akcije koje je potrebno poduzeti kako bi se oni ostvarili. Osnovni cilj svake politike kulturne baštine jeste osiguravanje efikasnog sistema očuvanja kulturne baštine bez kojeg nije moguće poduzimati nikakve druge mjere koje mogu doprinijeti boljem upravljanju kulturnim dobrima. Zbog toga vrlo važan segment javne politike u sektoru kulturne baštine predstavlja definiranje kriterija i pravila kojima se utvrđuju/identificiraju kulturna dobra (materijalna, nematerijalna pa i digitalna) na određenom prostoru, te pravila i procedura korištenja kulturnih dobara u komercijalne svrhe, prvenstveno kroz uključivanje u sektor turizma u formi kulturnih resursa. Za razliku od kulturne baštine koja je apstraktna, kulturna dobra i kulturni resursi su mnogo konkretniji i određeniji termini. Iako ne postoji zvanična, općeprihvaćena definicija kulturnog dobra, jer se taj pojam utvrđuje nacionalnim zakonima o kulturnim dobrima u svakoj državi posebno, kao početna tačka se najčešće uzima definicija iz UNESCO-ve Konvencije

---

32. Europska strategija za kulturnu baštinu, str. 5.

o mjerama za zabranu i sprečavanje nedozvoljenog uvoza, izvoza i prenosa svojine kulturnih dobara po kojoj: „kulturnim dobrima smatraju se dobra, religioznog ili svjetovnog karaktera, koje svaka država označi kao značajna za arheologiju, prahistoriju, historiju, književnost, umjetnost ili nauku...“<sup>33</sup>. Jednostavnije rečeno, kulturna dobra predstavljaju onaj segment kulturne baštine čija je reprezentativnost i potreba očuvanja formalno prepoznata od odgovarajućih stručnih tijela i državnih organa bilo na nacionalnoj, regionalnoj ili lokalnoj razini (Antolović 2012: 89). Način identifikacije, valorizacije, očuvanja i svih drugih aspekata upravljanja kulturnim dobrima utvrđuje se odgovarajućim zakonom na nacionalnom nivou, a provedbu odredaba ovog zakona osigurava posebno organizovan stručni organ državne uprave (zavod za zaštitu kulturne baštine, komisija za nacionalne spomenike i slično). Također, pomenutim zakonom se utvrđuje lista ili registar kulturnih dobara na nacionalnom nivou na koju se uvrštavaju najreprezentativnija kulturna dobra, u skladu sa propisanim uslovima. Uobičajeni uslovi za uvrštavanje na listu ili registar su autentičnost, izvornost, starost, kulturni, historijski, estetski, umjetnički, društveni značaj, stepen očuvanosti i slično.

Ekonomski parametri poput isplativosti ulaganja u konzervaciju, restauraciju, rekonstrukciju ili neki drugi vid stručno-tehničke zaštite ne igraju ulogu u proglašavanju nekog objekta ili manifestacije kulturnim dobrom. S druge strane, ekonomski pokazatelji igraju presudnu ulogu u procesu prepoznavanja nekih kulturnih dobara kao potencijalno vrijednih kulturnih resursa (Šola 2014). Naime, pod kulturnim resursima, u kontekstu kulturne baštine, podrazumijevaju se kulturna dobra koja imaju potencijal iskorištavanja u privredne svrhe, prvenstveno, kroz povezivanje sa sektorom turizma, ali i kroz projekte prenamjene objekata kulturnih dobara u hotelske, ugostiteljske i slične sadržaje (Jelinčić 2010). Iako su materijalna kulturna dobra prva asocijacija na pojam kulturnih resursa to apsolutno ne znači da i nematerijalne forme ne mogu predstavljati važan potencijal za razvoj različitih formi turizma, a naročito kulturnog turizma (Petković 2019). Uključivanje kulturne baštine u turističku ponudu može imati brojne pozitivne aspekte, poput obezbjeđivanja sredstava za obnovu i očuvanje kulturnih dobara, otvaranja novih radnih mjesta, promoviranja lokalnih sredina i slično (Pančić Kombol 2006). Također, postoje opasnosti i od određenih negativnih procesa, poput pretjerane komercijalizacije kulturne baštine, invencije tradicije tj. interpretacije u skladu sa očekivanjima turista itd. (Jelinčić 2010).

---

33. *Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanje nedozvoljenog uvoza, izvoza i prenosa svojine kulturnih dobara* (2015: 38)

## INSTRUMENTI POLITIKE KULTURNE BAŠTINE

Za razliku od elemenata koje smo do sada naveli u tekstu (akteri, interakcija aktera, značenja i ciljevi), a koji su prvenstveno teorijskog karaktera, instrumenti predstavljaju mehanizme uz pomoć kojih se praktično implementiraju mjere i akcije utvrđene politike kulturne baštine. Postoji niz instrumenata koji se mogu koristiti kako bi se provele mjere i aktivnosti predviđene teorijskim segmentom politike kulturne baštine, a najvažniji su:

1. *Pravni instrumenti* podrazumijevaju kreiranje adekvatnog pravnog okvira kojim se: utvrđuju kriteriji za identifikaciju, valorizaciju i utvrđivanje statusa kulturnih dobara; preciziraju principi i modeli njihove zaštite, korištenja i obnove; definišu prava i obaveze vlasnika kulturnih dobara; utvrđuju subjekti zaštite, modeli finansiranja i nadzora; preciziraju se obaveze nižih organa javne uprave, a naročito lokalnih samouprava; te u konačnici utvrđuju kazne za nepoštivanje odredbi zakona. Temeljne pravne akte kojima se uređuju svi aspekti rada sa kulturnom baštinom predstavljaju nacionalni zakoni o zaštiti kulturnih dobara, a koji u sebi sadrže i temeljne principe i odredbe međunarodnih pravnih akata poput UNESCO-vih konvencija ili preporuka Vijeća Evrope, Evropske unije ili međunarodnih organizacija poput ICOM-a ili ICOMOS-a.
2. *Ekonomski instrumenti* podrazumijevaju osiguravanje dovoljnog iznosa finansijskih sredstava potrebnih za realizaciju mjera na očuvanju, upravljanju i promociji kulturnih dobara. Jedan od važnijih specifičnih ciljeva politike kulturne baštine jeste uspostavljanje sigurnog sistema finansiranja oblasti kulturne baštine u društvu. Postoje različiti modeli i pristupi pružanja novčane podrške sektoru kulturne baštine, poput uvođenja posebnih poreza za kulturnu baštinu, utvrđivanja namjenskih budžetskih stavki za redovno godišnje finansiranje projekata iz ove oblasti, podsticanje ulaganja privatnih kompanija i slično.
3. *Organizacioni instrumenti* podrazumijevaju planiranje uspostavljanja novih ustanova kulture, organizaciju kulturnih manifestacija, stvaranje mreže obrazovnih ustanova koje će školovati kadrove iz sektora kulturne baštine, planiranje izgradnje koncertnih dvorana, kinoteka, biblioteka, arhiva, galerija, muzeja ali i organizaciju državnih nadležnih tijela za upravljanje kulturnom baštinom.
4. *Edukativno-informacijski instrumenti* iz ove skupine koriste se kako bi se prikupile potrebne informacije sa terena (popisi, analize, ankete, istraživanja i

slično) i stekao jasan uvid u trenutno stanje u oblasti kulturne baštine, a na osnovu kojih se planiraju i kreiraju konkretne politike sa preciznim mjerama i aktivnostima. Također, provođenje stručnih edukacija kadrova koji učestvuju u kreiranju ili provođenju politike kulturne baštine važan je korak ka uspješnoj realizaciji zacrtanih ciljeva, ali je podjednako važno i kvalitetno upoznavanje javnosti sa poduzetim mjerama i aktivnostima te ostvarenim rezultatima.

## **ZAKLJUČNO O USPOSTAVI POLITIKE KULTURNE BAŠTINE**

Uzrok nepostojanja jedinstvene bosanskohercegovačke kulturne politike samo se djelimično nalazi u tromosti postojećih ministarstava, neizvršenoj tranziciji socijalističkog koncepta kulture, dominantnom modelu finansiranja kulture, neinventivnosti menadžmenta ustanova kulture, nesnalaženju u sferi tržišnog poslovanja, neuključivanju u savremene koncepte kulturnog menadžmenta, u koncepte kulturnih industrija i kulturnog turizma. Suštinski razlozi nepostojanja bosanskohercegovačke kulturne politike ne leže u sferi kulture, oni se nalaze u etnopolitičkoj osnovi Dejtonskog sporazuma koji izaziva etničku podijeljenost bosanskohercegovačkog društva u svim sferama – pa i u kulturnoj.

Nužnost uspostave javnih politika kulture u Bosni i Hercegovini, na svim razinama organizacije države, proizlazi iz nezadovoljavajućeg položaja kulture u društvu i njezine marginalizacije. U radu smo se fokusirali na uspostavu politike kulturne baštine. Politiku kulturne baštine smo odabrali zbog značaja kulturne baštine za Bosnu i Hercegovinu i njene građane, ali i zbog nepostojanja systemske brige o njoj, te u cilju sprečavanja njezinog propadanja, devasticije i otuđenja.

Značaj baštine povećava se i sa tendencijom njenog povezivanja sa privredom i turizmom. Konstatovali smo da je za konstituiranje politike kulturne baštine u Bosni i Hercegovini nužno uspostaviti nadležna tijela za tu oblast, usvojiti propise kojima se uređuje sektor kulturne baštine, utvrditi model finansiranja sektora, te usvojiti strateške dokumente u kojima bi se utvrdile smjernice razvoja te oblasti za određeni period.

## IZVORI

1. *Aneks 8 Općeg okvirnog sporazuma za mir u Bosni i Hercegovini – Sporazum o Komisiji za očuvanje nacionalnih spomenika*, dostupno na: <https://www.fmks.gov.ba/kultura/legislativa/bih/1.pdf> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
2. Antolović, Jadran (2012), *GAP analiza zakonodavstva Bosne i Hercegovine u području kulture, Završni izvještaj*, dostupno na: <https://www.yumpu.com/xx/document/read/5180539/gap-analiza-zakonodavstva-bosne-i-hercegovine-u-podruaju> (pristupljeno 20. maja 2021. godine)
3. *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, adopted in London on 16th November 1945 (2018), UNESCO Basic Texts, UNESCO, edition 5; dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751/PDF/261751eng.pdf.multi.page=6> (pristupljeno 29. 01. 2021.);
4. *European Cultural Convention*, Paris (1954), dostupna na: [http://icomosu.ba/pdf/medjunarodni\\_dokumenti/1954\\_Europska\\_konvencija\\_o\\_kulturi.pdf](http://icomosu.ba/pdf/medjunarodni_dokumenti/1954_Europska_konvencija_o_kulturi.pdf) (pristupljeno 23. 03. 2021.)
5. *Konvencija o zaštiti arhitektonskog nasljeđa Evrope*, Granada (1985/2005) Evropske konvencije i preporuke u oblasti kulturnog nasljeđa, Kotor: EXPEDITIO – Centar za održivi prostorni razvoj
6. *Evropska konvencija o zaštiti arheološkog nasljeđa (revidirana)*, Valeta (1992), dostupna na: [http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2009\\_06/t06\\_0142.htm](http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2009_06/t06_0142.htm) (pristupljeno 23. 03. 2021.)
7. *Konvencija o evropskim predjelima*, Firenca (2000/2005), Kotor: EXPEDITIO – Centar za održivi prostorni razvoj
8. *Okvirna konvencija Vijeća Evrope o vrijednosti kulturne baštine za društvo*, Faro (2005), dostupno na: [http://www.bpkg.gov.ba/mo/media/uploads\\_mo/2013/02/Okvirna-konvencija-Vije%C4%87a-Evrope-o-vrijednosti-kulturne-ba%C5%A1tine-za-dru%C5%A1tvo.pdf](http://www.bpkg.gov.ba/mo/media/uploads_mo/2013/02/Okvirna-konvencija-Vije%C4%87a-Evrope-o-vrijednosti-kulturne-ba%C5%A1tine-za-dru%C5%A1tvo.pdf) (pristupljeno 23. 03. 2021.)
9. *Europska strategija za kulturnu baštinu u 21. stoljeću* (2017), Vijeće Evrope, 4; dostupna na: <https://min-kulture.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/kulturna%20ba%C5%A1tina/Europska%20strategija%20za%20kulturnu%20ba%C5%A1tinu%20u%2021.%20stolje%C4%87u.pdf> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
10. *Impact of European Cultural Routes on SMEs' innovation and competitiveness* (2012) Council of Europe, dostupan na: <https://rm.coe.int/1680706995> (pristupljeno 23. 03. 2021.)

11. *Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanje nedozvoljenog uvoza, izvoza i prenosa svojine kulturnih dobara*, Pariz (2015) <http://kons.gov.ba/Publication/Read/konvencija-o-mjerama-za-zastitu-i-spre%C4%8Davanje-nedozvoljenog-uvoza-izvoza> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
12. *Konvencija za zaštitu kulturnih dobara u slučaju oružanog sukoba*, Haag (1954/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
13. *Konvencija o mjerama za zabranu i sprečavanje nedopuštenog uvoza, izvoza i prijenosa vlasništva kulturnih dobara*, Pariz (1970/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
14. *Konvencija o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine*, Pariz (1972/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
15. *Konvencija o zaštiti podvodne kulturne baštine*, Pariz (2001/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
16. *Konvencije o očuvanju nematerijalnog kulturnog nasljeđa*, Pariz (2003/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
17. *Konvencija o zaštiti i promoviranju različitosti kulturnih izraza*, Pariz (2005/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo
18. *Odluka o Komisiji za očuvanje nacionalnih spomenika* (2001), Broj: 1-02-01-484/02, Sarajajevo; dostupna na: <https://www.fmks.gov.ba/kultura/legislativa/bih/24.pdf>(pristupljeno 23. 03. 2021.)
19. *Odluka o osnivanju Državne komisije za saradnju Bosne i Hercegovine sa Organizacijom Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO)* (2009), broj 198/09, Sarajevo,; dostupna na: [http://unescobih.mcp.gov.ba/akti\\_komisije/?id=14366](http://unescobih.mcp.gov.ba/akti_komisije/?id=14366)(pristupljeno 23. 03. 2021.)
20. *Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention* (2019), UNESCO, Intergovernmental Committee for the Protection of the World Cultural and Natural Heritage, dostupno na: <https://whc.unesco.org/en/guidelines/> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
21. *Svjetska (univerzalna) konvencija o autorskom pravu*, Pariz (1971/2010), UNESCO konvencije iz oblasti kulture, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, Sarajevo



## LITERATURA

1. Bell, David, Kate Oakley (2014), *Cultural Policy*, Routledge, London
2. Bouchenaki, Mounir (2003), "The Interdependency of the Tangible and Intangible Cultural Heritage", ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium, *Place – memory – meaning: preserving intangible values in monuments and sites*, 27–31 oct, Victoria Falls, Zimbabwe, 1-5.
3. Deranja Crnokić, Anuška (2017/2018), "Evropska godina kulturne baštine 2018", *Godišnjak zaštite spomenika kulture Hrvatske*, broj 41/42, 131-134.
4. Hristova, Svetlana (2017), "The European Model of Cultural Heritage Policy", *Zarządzanie w Kulturze*, 18(1), 1-16.
5. Compston, Hugh (2004), "Introduction: The Nature of Public Policy in Britain, France and Germany", In: Compston Huges, (ed.) *Handbook of Public Policy in Europe. Britain, France and Germany*, Palgrave Macmillian, New York, 1-13
6. Jelinčić, Daniela Angelina (2010), *Kultura u izlogu*, MEANDARMEDIA, Zagreb
7. Klamer, Arjo, Anna Mignosa, Lyudmila Petrova (2013), "Cultural heritage policies: A comparative perspective", Ilde Rizzo and Anna Mignosa (eds.), *Handbook on the economics of cultural heritage*, Edward Elgar Publishing, 37-86.
8. Kodrić Zaimović, Lejla (2021), *Baštinske studije. Od moderne do post-digitalne kulture*, Nacionalna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine, Sarajevo
9. Kujundžić, Enes (2011), *Humanistička baština, institucije memorije i digitalno doba*, Hamidović, Tuzla
10. Pančić Kombol, Tonka (2006), "Kulturno nasljeđe i turizam", *Radovi Zavoda za znanstveni rad HAZU Varaždin*, 16-17, 211–226.
11. Petek, Ana (2012), "Što su hrvatske javne politike?", *Političke analize*, 11, 37-45.
12. Petković, Sofija (2019), *Menadžment kulturnih resursa u turizmu*, Univerzitet Singidunum, Beograd
13. Prnjat, Branko (2006), *Uvod u kulturnu politiku*, Stylos, Novi Sad
14. Šola, Tomislav (2014), *Javno pamćenje. Čuvanje različitosti i mogući projekti*, Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
15. Tahirović, Emir, Ermin Kuka (2020), *Osnove javnih politika*, Univerzitet u Sarajevu - Fakultet za upravu, Sarajevo

16. Valderama, Fernando (1995), *A History of UNESCO*, UNESCO, dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101722/PDF/101722eng.pdf.multi> (pristupljeno 20. 05. 2021.)
17. Đukić-Dojčinović, Vesna (2001), "Politika kulturnog turizma: svetska iskustva razvojne strategije", *Kultura*, 102, 140-150.

## INTERNET

1. <https://classic.europeana.eu/portal/en> (pristupljeno 09. 02. 2021.)
2. <https://www.britannica.com/topic/UNESCO> (pristupljeno 20. 05. 2021.)
3. [https://ec.europa.eu/info/horizon-europe\\_en](https://ec.europa.eu/info/horizon-europe_en) (pristupljeno 20. 05. 2021.)
4. [https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/node_en) (pristupljeno 23. 03. 2021.)
5. <https://ec.europa.eu/culture/cultural-heritage/funding-opportunities-cultural-heritage>
6. <https://en.unesco.org/countries/member-states> (pristupljeno 20. 01. 2021.)
7. <https://en.unesco.org/about-us/governance> (pristupljeno 20. 05. 2021.)
8. <http://kons.gov.ba/Content/Read/nadleznosti> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
9. <http://www.mcp.gov.ba/Content/Read/nauka-i-kultura-po%C4%8Detna> (pristupljeno 23. 03. 2021.)
10. <https://whc.unesco.org/en/compendium/> (pristupljeno 20. 01. 2021.)
11. <https://whc.unesco.org/en/list/> (pristupljeno 9. 02. 2021.);
12. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751/PDF/261751eng.pdf.multi.page=6>(pristupljeno 23. 03. 2021.)
13. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/illicit-trafficking-of-cultural-property/unesco-database-of-national-cultural-heritage-laws/frequently-asked-questions/definition-of-the-cultural-heritage/> (pristupljeno 20. 01. 2021.)
14. <http://unescobih.mcp.gov.ba/komisija/Default.aspx?id=14239> (pristupljeno 23. 01. 2021.)
15. [http://unescobih.mcp.gov.ba/UNESCO\\_u\\_BiH/Default.aspx?id=14229](http://unescobih.mcp.gov.ba/UNESCO_u_BiH/Default.aspx?id=14229) (pristupljeno 20. 05. 2021.)
16. <http://unescobih.mcp.gov.ba/spomenici/Default.aspx?id=14230> (pristupljeno 20. 05. 2021.)
17. [https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/PublishingImages/Pages/Zakoni\\_i\\_pravilnici\\_u\\_kulturi/%D0%A1%D1%82%](https://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/PAO/PublishingImages/Pages/Zakoni_i_pravilnici_u_kulturi/%D0%A1%D1%82%)

D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%BE%D1%98%D0%B0%20%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B5%202017-2022.pdf1 (pristupljeno 02. 03. 2021.)

18. [http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs\\_Migrirani\\_dokumenti/Sektor/Nauka\\_i\\_kultura/Nauka\\_i\\_kultura-dokumenti/strategija\\_kulturne\\_politike\\_u\\_bih.pdf](http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs_Migrirani_dokumenti/Sektor/Nauka_i_kultura/Nauka_i_kultura-dokumenti/strategija_kulturne_politike_u_bih.pdf) (pristupljeno 15. 03 2021.)

## ADVOCATING THE POLICY OF CULTURAL HERITAGE

### Summary:

The necessity to establish a culture of public policy at all levels of state organization in Bosnia and Herzegovina stems from the dissatisfactory position of culture in society, as well as its marginalization. This paper focuses on the creation of a cultural heritage policy. Cultural heritage policy was chosen due to the importance of cultural heritage for Bosnia and Herzegovina and its population but also because of a non-existent solution for the prevention of its decay, devastation, and looting. Cultural heritage policy may be defined as a systemic and planned attitude of the state and its authorities towards the sector of cultural heritage. There is a need to create a cultural heritage policy, as a public sector policy arises in a moment of increased interest among international and national organizations of culture for studying the phenomenon of heritage. The importance of heritage is further increased due to its connections with the economy and tourism. The paper emphasizes that the creation of cultural heritage policy is conditioned by the existence of state/parastate authorities for the sector, by passing the regulations to arrange the sector of cultural heritage, by determining the model for financing the sector, and by adopting strategic documents determining the guidelines for the development of the sector.

**Keywords:** public policies; cultural policy; cultural heritage policy; advocating

Adresa autora  
Author's address

Esad Delibašić  
Univerzitet u Zenici  
Filozofski fakultet  
esadelibasic@gmail.com



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## POLITOLOŠKE TEME

**Stefan Vukojević**

GOVERNMENT FORMATION IN MULTI-LEVEL SETTINGS: EVIDENCE  
FROM POST-DAYTON BOSNIA AND HERZEGOVINA / FORMIRANJE  
VLASTI U SISTEMIMA SA VIŠE NIVOVA: NALAZI IZ

POST-DEJTONSKE BOSNE I HERCEGOVINE ..... 173

**Enes Pašalić**

UPRISUTNJAVANJE SVIJETA POLITIKE (RAZMATRANJA O KNJIZI  
AMIRA KARIĆA *RJEČNIK POLITIKE*) / PRESENTATION OF THE  
WORLD OF POLITICS (CONSIDERATION ON THE BOOK OF

AMIR KARIĆ *THE DICTIONARY OF POLITICS*)..... 197



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.173

UDK 321.7(497.6)  
342.2(497.6)

Primljeno: 29. 11. 2022.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Stefan Vukojević**

## **GOVERNMENT FORMATION IN MULTI-LEVEL SETTINGS: EVIDENCE FROM POST-DAYTON BOSNIA AND HERZEGOVINA**

This article theorizes and analyzes the process of government formation in multi-level settings. The post-Dayton Bosnia and Herzegovina is taken as a case study, as it represents an example of a multi-level and consociational political system and an ethnically divided and post-conflict society at the same time. Contrary to the theoretical findings arguing that congruence of ruling coalitions along different levels is desirable in multi-level settings, or where large coalitions in consociational arrangements are formed primarily for seat pooling due to the need to achieve a parliamentary majority, we argue that, in case of Bosnia and Herzegovina, a grand coalition was formed based on electoral power between the moderate and hardline parties. Such strategies were not always compatible with aspirations for congruent coalitions, nor did they always strive for coalitions of convenience.

**Keywords:** government formation; multi-level settings; coalitions; Bosnia and Herzegovina

### **INTRODUCTION**

The formation of government in multi-level settings is accompanied by efforts to form congruent coalitions at national and sub-national levels in order to achieve easier policy coordination between different levels of government. Therefore, the aim of

this article is to provide the probable answer to the question why the ruling coalitions in Bosnia and Herzegovina (B&H) were congruent in certain periods, while in some other periods they were not and to tackle the reasons of forming such type of coalitions. In attempts to answer these questions, we seek to contribute to the simultaneous explanation of government formation in multi-level settings and in the consociational institutional arrangement. Since the theoretical findings regarding the process of government formation in multi-level settings are related to stable Western democracies, the case of B&H is eligible for the appraisal of existing findings in the context of multi-level settings and deeply divided/post-conflict societies.

The analyses of party strategies and the process of government formation in B&H are mediated with multi-level settings and oversized consociational coalition, i.e. grand coalition, thus representing the mixture of the two different theoretical issues. One tackles the issue of coalition congruence (Debus 2008; Deschouwer 2009; Deterbeck 2012; Downs 1998; Roberts 1989; Stefuriuc 2009a, 2009b, 2013), while the other relates to the issue of the character and party composition of grand coalition (Horowitz 1985, 1991). Due to the consociational institutional complexity of B&H, any coalition formation in multi-level settings cannot be separated from consociational institutional incentives for forming a state-level grand coalition government. Unlike the sources where the dominant focus is put on sub-national coalition formation in multi-level settings, due to the specificity of the party system in B&H the focus of the research in this article will be on government formation on the state level and ‘vertical congruence’ issues (see Deschouwer 2009), with the comparison of government composition at the state and sub-state, ie entity levels. In the paper, we will use Deschouwer’s (2009) distinction between three types of vertical congruence: *full incongruence* – governments at different levels are totally different; *partial (in)congruence* – at least one party governs at both levels; *full congruence* – governments at both levels consist of the same parties.

Given that the problems of government formation in multi-level settings and post-conflict societies are analyzed independently of each other, we are deeply aware of the methodological limitations because the literature linking these two topics is understudied which is why there are no satisfactory theoretical and empirical findings. Therefore, the case of B&H and the topic of this paper represent a pioneering attempt to establish communication between these two topics. We will try to answer the question “why” through analytical narration and descriptive inference that require further comparative qualitative and quantitative verification at a higher level of generalization.

We argue that in the process of government formation in B&H the parties did not primarily strive to form ‘congruent coalitions’ (Deschouwer 2009; Stefuriuc 2009b, 2013) with the overlap of governing coalitions at the national and sub-national level, nor ‘coalitions of convenience’ (Horowitz 1985, 1991), according to which it was necessary to provide only a minimal majority that would ensure the participation in power of political representatives of all the relevant ethnic groups. In certain situations, however, the grand coalition in B&H was formed according to the division into *moderate* and *hardline* political parties and relations among the parties belonging to one of the two types significantly influenced the government formation. The notions such as moderate party and hardline party were taken from the example of a deeply divided society of Northern Ireland, which in terms of the structure of social cleavages closest to B&H. Consequently, the relevant parties of B&H were classified according to the notions and terms used in reference to Northern Ireland (see McGarry, O’Leary 2004). As will be evident on the subsequent pages, such strategies have not always been compatible with aspirations for congruent coalitions nor have they always sought to establish coalitions of convenience.

## **THEORETICAL FRAMEWORK AND MULTI-LEVEL SETTINGS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA**

The development of traditional coalition theories on the formation of government led to a ‘maturation in terms of the diversity of theoretical approaches and models’ (Dumont *et al.* 2011: 1-2). Critics of traditional coalition theories, which are based on the paradigm of rational choice, i.e. policy-seeking and office-seeking theories, consider that they have not been successful in explaining and predicting the formation of coalition governments. The shortcoming of the traditional theories was reflected in the treatment of coalition formation as a ‘snapshot phenomena’ (Stefuriuc 2013: 12). They were based on “government composition *outcome* without making any reference to the *process* of government formation“, therefore lacking “identification of the causal mechanisms posited by these theories“ (Dumont *et al.* 2011: 2).

In the context of analysing the formation of coalitions in multi-level settings, the theories have been replaced by a new theoretical framework, with the concept of *coalition congruence* at its center (Debus 2008; Deschouwer 2009; Detterbeck 2012; Downs 1998; Roberts 1989; Stefuriuc 2009a, 2009b, 2013). This concept implies the overlap of party compositions of government at the national and sub-national levels. The main precondition for the formation of congruent coalitions is the aspiration of



the parties to achieve policy coherence and easier coordination along different levels of government, as opposed to non-congruent coalitions that would make such processes more difficult (Roberts 1989). However, the traditional rational choice coalition theories have not completely lost their analytical usefulness in this topic because recent studies have shown that office and policy-seeking approaches have helped to explain government formation in multi-level contexts (Back et al. 2013; Debus, Gross 2016). Parties form minimal winning coalitions or coalitions with a small ideological distance that seek to be congruent with government at the national level, while non-congruence occurs in contexts where regional party systems are less nationalized or where regions have strong policy-making competencies. In this way, the integration of rational choice and coalition congruence approaches in the explanations of government formation is pointed out.

The case of post-Dayton B&H is an example of a multi-level political system, so the process of coalition formation occurs in the multi-level setting as well. After the signing of Dayton Peace Agreement (DPA) in 1995, the arrangement ‘complex power-sharing’ was established in B&H which actually means that the central part of post-Dayton institutional design is occupied by territorial self-governance of ethnic groups in the form of federalism, as a part of comprehensive consociational institutional design that ensures the mechanisms for political accommodation of constituent peoples in B&H (Bosniaks, Serbs and Croats) (see Wolff 2009, 2013). Bosnia and Herzegovina is constituted of two subnational entities: Republic of Srpska (RS), the unitary one, and Federation of Bosnia and Herzegovina (FB&H), consisting of tencantons. From a unitary state, B&H was through DPA transformed into a federal state of Stepan’s ‘holding-together’ type (Vukojević 2016), with the purpose of perseverance of the its territorial integrity and, at the same time, addressing some of the demands of Bosnian Serbs and Bosnian Croats for self-determination (Keil 2013). The Serbs, as the dominant ethnic group in RS, were given territorial autonomy at the entity level, while the territorial autonomy of Bosniaks and Croats in FB&H is restricted within cantons. The entity levels represent a meso-level that has a central level of governance on the opposite part, which is why they correspond to the theoretical framework of coalition formation in multi-level settings.

From the point of view of vertical power allocation in federal systems, B&H belongs to the so-called *inter-state federalism*, where “two orders of government largely operate separately and that compromises have to be worked out through intergovernmental agreement” (Hueglin 2013: 39). The entities are generally independent in policy-making from the central level and the central level is

independent of the entities. What can create confusion is the atypical composition of the state bicameral parliament (Parliamentary Assembly of B&H) in relation to other federal systems, since the House of Representatives represents entities (14 deputies are elected from the territory of RS and 28 from FB&H) while in the upper house (House of Peoples) the three ethnic groups are represented on a parity basis (5 delegates, from the Bosniaks, Serbs and Croats each). Regardless of this specificity, the guaranteed representation of the entities at the central level of government may lead to a conclusion that B&H is an example of 'integrated' or 'intra-state' federalism, which it certainly is not, because the representatives in the lower house of the central parliament are elected by citizens of the entities. This way of electing process is indicative of the inter-state character of the federation, because the entity representatives in the central parliament are not delegated by the entity authorities, nor do they have imperative mandates. This further means that they are not representatives of entity governments (as in 'integrated' or 'intra-state' federalism) but of entity citizens who have elected them, so that the entity governments cannot be involved in decision-making at the central level. The entity representatives are not required to represent and implement entity government policies, and such a situation most often occurs when the interests of entity representatives in the central parliament and government do not coincide with the interests of entity governments.

On the other hand, the federal arrangement is a part of comprehensive consociational institutional design consisting of: grand coalitions, mutual veto rights, proportionality and segmental autonomy (Lijphart 1977). Bosnia and Herzegovina consociation is characterized by a rigid institutional structure, which determines the ethnic groups holding exclusive right to the share of power. In other words, it is a 'corporate consociation' that „accommodates groups according to ascriptive criteria, such as ethnicity or religion, on the assumption that group identities are fixed and that groups are both internally homogeneous and externally bounded“ (McGarry and O'Leary 2007: 675). Given that B&H represents an example of an ethnically divided and post-conflict society (Bieber 2006; Bose 2007; Reilly 2001), political parties represent one of the key actors in the process of peacebuilding and democratization. In such societies, the process of government formation of a grand coalition type is of paramount importance, the social and political perspectives being dependent on the parties concerned.

According to theoretical framework for the analysis of coalition formation in multi-level settings (Back et al. 2013; Deschouwer 2009; Stefuriuc 2009b, 2013) in systems where sub-national governments (governments of two entities in B&H) are

important actors in decision-making at the central level, efforts are constantly made to form as many coalitions as possible, so that the congruence of the national and sub-national levels of government is maintained (as in the case of Germany). In systems where sub-national governments are not veto-players in decision-making at the center, the formation of incongruent coalitions has no effect on decision-making process in the central government, which is why less pressure from the center can be expected (as in the case of Spain). However, in such systems, due to the need to maintain bilateral cooperation between the central and sub-national levels, congruence is imposed as a preferable option even though sub-national governments are not veto-players at the central level (Stefuriuc 2009b, 2013), or as in systems without statewide parties like Belgian, congruence seems to be the preferred strategy (Deschouwer 2009).

In case of B&H, the entity governments are not veto-players in decision-making at the central level of government, so it could be assumed that the formation of incongruent coalitions has no effect on this process. Nevertheless, the formation of congruent coalitions is considered a desirable option due to easier policy coordination between the entity governments and the central government. Within the context of a non-integrated party system, the congruence certainly seems to be the preferred strategy. Moreover, due to the absence of statewide parties, the congruence is desirable because it leads to a situation where the party in the central-level government would simultaneously represent the interests of the entity citizens and the entity government, while the non-congruence would lead to potential discrepancies in representation of these two interests, which could result in destabilization of the political processes.

## **POLITICAL PARTIES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA**

Unlike parties in plural societies, whose electoral strategies are targeting all voters, the parties in ethnically divided B&H<sup>1</sup> mainly address their appeals to their own

1. The parties that are present in this article are:  
DF: Democratic Front  
DNS: Democratic National Alliance  
HDZ: Croat Democratic Union  
HDZ 1990: Croat Democratic Union 1990  
HSP: Croatian Party of Rights  
NDP: National Democratic Movement  
NHI: New Croatian Initiative  
NS: Our Party  
NSRzB: People's Party Work for Prosperity

ethnic groups. The voters are predominantly supporting their own ethnic parties, with a negligible minority of floating voters that would try to transcend ethnic divisions. Bosnia and Herzegovina does not have a Bosnian or national party system, but parallel or differentiated party systems or subsystems, seen as parts of one whole (Hulsey 2010; Hulsey, Keil 2019; Kapidžić 2017, 2020). When it comes to a single party system issue in B&H, the aforementioned should be accepted conditionally, i.e. in terms of the existence of a numerical set of relevant parties. The structured patterns of inter-party (inter-ethnic) competition cannot be established at the level of the entire state, while the central level of government only absorbs entity ethnic parties, on the basis of a consociational grand coalition (Vukojević 2017a, 2017b). Moreover, in B&H there are no statewide parties that could lead to the homogenization and nationalization of election competition and homogeneity of their power. The entity ruling coalitions are completely different from each other, the government in FB&H being composed of Bosniak and Croat parties and in RS for the longest period of time of a coalition of Serb parties.

Due to the nature of social cleavages in B&H, the ethnic classification criterion is dominant in the literature. Thus, the classifications into ethnic (SDA, HDZ, SDS) and civic parties (SDP) can be observed (Pejanović 2016); Bosniak (SDA, SzB&H, SBB), Serb (SDS, SNSD, PDP), Croat (HDZ, HDZ 1990) and multiethnic parties (SDP, DF) (Kapidžić 2017); nationalist (SDA, SzB&H, SDS, SNSD, HDZ) and multiethnic / non-nationalist / civic (SDP, DF, NS) (Belloni 2007; Hulsey 2010; Piacentini 2019) and extreme nationalist (SRS, HSP), established national (SDA, SDS, HDZ), moderate (SzB&H, SNSD, PDP, NHI) and non-national parties (SDP) (Bieber 2006). There has been a discrepancy in the literature about the difference between ethnic and multiethnic parties, in terms of their operationalization. For instance, Donald L. Horowitz (1985) considers that the difference in distribution of support is crucial for the differentiation and that a party is ethnic if it „derives its support overwhelmingly from an identifiable ethnic group“ (1985: 291), and if a multiethnic party reflects

---

PDP: Party of Democratic Progress  
SBB: Union for a Better Future of Bosnia  
SDA: Party for Democratic Action  
SDP: Social Democratic Party  
SDS: Serb Democratic Party  
SNS: Serb People Alliance  
SNSD: Alliance of Independent Social Democrats  
SP: Socialist Party of the Republic of Srpska  
SRS: Serb Radical Party  
SzBiH: Party for Bosnia

ethnic polarization towards other parties then it is not a multiethnic but ethnic party, while multiethnic is only the party that „spans the major groups in conflict“ (1985: 299). On the other hand, Kanchan Chandra (2011) argues that the key factors for the differentiation are the messages that parties send to the electorate, therefore ethnic parties being those that represent interests of a particular ethnic group, and multiethnic parties those representing interests of all significant ethnic groups without exception.

Regardless of the discussion of the criteria for distinguishing between ethnic and multiethnic parties, we believe that these classifications can be subsumed in the division into hardline and moderate parties, in accordance with their operational activities towards the consociational institutional arrangement. We further argue that moderate parties in B&H, whether ethnic or multiethnic, act in accordance with the established consociational framework, and tend to cooperate and compromise with other ethnic parties and international actors. On the other hand, the hardline parties operate centrifugally according to the institutional framework, they are uncompromising and exclusive towards other parties (whether they are moderate parties from their own ethnic group or parties from other ethnic groups) and international actors.

*Table 1.* The main political parties in post-Dayton Bosnia and Herzegovina

	Bosniak	Serb	Croat	Multi-ethnic/civic/non-national
Hardline	SDA, SzBiH (2006-)	SDS (1996-2006), SRS, SNSD (2006-)	HDZ, HDZ 1990	-
Moderate	SzBiH (1996-2006)	SDS (2006-) SNS, SNSD (1997-2006), PDP	NHI	SDP, DF

This typology is not conditioned by any specific time period and serves as a general framework for the explanation of the party activities toward institutional framework in the post-Dayton period, in which many parties lost their relevance or disappeared from the political scene such as the hardline Bosniak SzB&H, the hardline Serb SRS, the moderate Serb SNS, or the moderate Croat NHI. In addition, most relevant parties in the post-Dayton period have undergone various transformational phases such as changing their political attitudes, goals, coalition partners, ie. their strategies that target political institutions within multi-level settings and international actors in B&H (ICG 2003; Manning 2006, 2008; Vukojević 2019, 2020). The SDS has undergone transformation from a hardline party, initially

uncooperative and exclusive in terms of implementing the DPA, to a moderate party adopting more compromising policies towards other ethnic parties. Due to various transformations in its leadership, the SDA was for a certain period of time of a moderate type, which was reflected in its readiness to compromise and reject the unitarization of B&H, but for the longest period of time it remained in hardline position, which implied the reduction of political autonomy to the Republic of Srpska. On the other hand, the SNSD has undergone the transformation from a moderate party willing to co-operate with international actors in the DPA implementation process to a party that moved to hardline position after coming to power in 2006, operating towards the undermining of the central government and a long-term secession from B&H. The other relevant parties remained in hardline positions. The HDZ acted against anything that did not consolidate its monopoly among the Croats, and the SzBiH acted against anything that did not lead to the abolition of entity voting and the autonomy of RS. The multi-ethnic SDP and the Serb PDP remained in moderate positions. The two of them operated to implement the DPA and to reach a compromise on constitutional reforms.

## **COALITION FORMATION IN PERIOD 1996-2018**

On first post-war general elections in 1996, the three dominant wartime ethnic parties, hardliners SDA, SDS and HDZ won landslide victories at the state and the lower levels of government. They won 36 of the 42 seats in the state parliament, but, due to the consociational nature of the state-level authorities, these three parties formed a coalition government. At the FB&H level, more than half of the seats were won by the Bosniak SDA, which formed a government together with the HDZ due to the need for power-sharing with the Croats. In RS, more than half of the seats were won by the SDS, which formed a one-party government because the RS entity at that time did not have power-sharing institutions. The elections for the state and entity parliaments showed that the dominant war parties did not have a fierce competition within their ethnic groups. The moderate coalition, i.e. The 'United List', with the largest number of Bosniak votes, achieved modest success in the FB&H and was not relevant to the formation of the government in that entity. In RS, the coalition of moderate parties, The People's Alliance for Free Peace, also performed modestly and was not relevant in the government formation. At cantonal level in the FB&H, the SDA won power in six and the HDZ in four cantons. As a consequence of electoral dominance within its ethnically defined territory, the grand coalition of the three

hardline parties was inevitable, so the outcome of the elections led to the formation of congruent coalitions at the entity and state levels.

**Table 2.** Coalitions at the state and entity levels

Election year/type of coalition	State level	Entity level (FB&H)	Entity level (RS)
1996 (congruent)	SDA-HDZ-SDS	SDA-HDZ	SDS
1997 (non-congruent)	SDA-HDZ-SDS	SDA-HDZ	SNS-SP-SNSD
1998 (congruent)	“Koalicija za cjelovitu i demokratsku B&H” (SDA-SzB&H)-HDZ-“Sloga”	“Koalicija” - HDZ	“Sloga” (SNS-SP-SNSD)
2000 (partially congruent)	“Alijansa” (SDP-SzB&H-NHI)-SNS-PDP-SNSD	“Alijansa”	SDS-PDP
2002 (congruent)	SDA-SzB&H-HDZ-SDS-PDP	SDA-SzB&H-HDZ	SDS-PDP-SDA
2006 (congruent)	SDA-SzB&H-HDZ-HDZ1990-SNSD-PDP	SDA-SzB&H-HDZ-HDZ 1990	SNSD-SP-DNS-PDP
2010 (partially congruent)	SDP-SDA-HDZ-HDZ1990-SNSD-DNS-SDS	SDP-SDA-NSRzB-HSP	SNSD-SP-DNS
2014 (non-congruent)	SDA-DF-HDZ-SDS-PDP/NDP	SDA-DF-HDZ	SNSD-SP-DNS
2018 (congruent)	SDA-HDZ-SBB-DF-SNSD	SDA-HDZ-SBB	SNSD-SP-DNS-US

Multiple internal divisions in the SDS occurred in 1997, culminating in dissolution of the entity parliament by President Biljana Plavšić, the calling of new elections and the formation of a moderate SNS by Plavšić (ICG 1997). The results of the entity parliamentary elections undermined the dominance of SDS, which nonetheless remained strongest party in the parliament. However, the SDS did not have a sufficient majority to solely form a government as was the case in 1996, so a post-electoral coalition formation with the unforeseen outcome ensued. As the two Serb parties with the largest number of votes and almost identical hardline course, the SDS and SRS first attempted to form a government together; however, they lacked 3 more seats to secure a parliamentary majority of 42 deputies. Having as their opposition

the coalition of Serb moderates (SNS-SP-SNSD) with 26 seats, it became crystal clear that the formation of government depended on the key support of Bosniak political parties in the parliament, i.e. SDP and the 'Coalition for the Unified and Democratic Bosnia', with the SDA as the strongest party. Positioned between two opposing blocks, Bosniak parties supported the coalition of moderates, so that in January 1998 a minority government was formed consisting of the SNS-SP-SNSD block. The period from January until the new general elections in September 1998 was marked with incongruence within the Serb political block, as the SDS was a part of the ruling coalition along with the SDA and HDZ at the state level. The SDA could support the SDS in entity government formation, but achieving congruence was not its primary motive in the run. The support for the moderates was more acceptable due to the simultaneous support of the international community and the willingness of the moderates to implement the DPA provisions.

After the general elections in 1998, the FB&H government was formed first and it was composed of the Coalition for the Unified and Democratic Bosnia, led by the SDA and the HDZ. In February 1999, the state-level government was formed by the Coalition SDA-SzBiH, the HDZ and the coalition 'Unity', composed of the SNS-SP-SNSD block. At the same time, the government formation was one of the punished biggest problems in RS because no party or coalition secured a minimum parliamentary majority of 42 deputies (see ICG 1999). Although the SDS and SRS won the largest number of seats (31) that was still not enough for majority, nor for the parties from the Unity coalition which altogether won 28 seats, so both blocks started seeking partners to secure majority. The support of other ethnic parties again proved of vital importance, with the Bosniak and Croat parties in no way intending to support SDS and SRS hardliners and eventually providing their support for the 'Unity' coalition in the government formation, as was the case after the 1997 entity elections.<sup>2</sup>

The outcomes of the general elections in 2000 were specific, in that the moderate parties achieved the greatest electoral success since the first post-Dayton elections and the hardliners SDA, SDS and HDZ did not provide majorities for the formation of state power. In RS, the SDS won the most seats (31) but that was not enough for majority, so the coalition with the moderate PDP was the most certain outcome, even though the representatives of the international community, especially the ambassadors

2. Coalition for the Unified and Democratic Bosnia supported the leader of SNSD, Milorad Dodik, as a prime minister, whereas the president of the coalition Safet Bičo stated: „We will support Dodik because that is the position of the IC, and because we are forced to chose the lesser of the two evils, but with certain conditions” (OHR 1998).



of the USA and Great Britain, attempted to prevent the SDS from forming a government in RS. In the FB&H, the SDA and HDZ for the first time since 1996 failed to provide majority for government formation, winning 63 of the 71 seats needed. At the state level, it was even more complicated to coalesce, as the SDA, SDS and HDZ won 19 of the 22 seats needed for majority. The SDP, as the strongest party, refused to form a coalition with any of the three wartime parties and sought partners among the parties willing to implement DPA. Such a position brought it into a coalition with the still moderate Bosniak SzBiH and moderate Croat NHI. However, the three parties together won 15 seats at the state level, so a coalition became inevitable with much smaller parties from FB&H and RS, winning only one seat each. A similar situation was at the FB&H level, where SDP, SzBiH and NHI won 60 seats and a coalition with much smaller parties was inevitable there as well.

A compromise was reached in RS in the form of an expert government backed by the moderate PDP and the hardline SDS, given that such a minimal winning coalition was more operative than any other coalition (ICG 2001). Under the powerful involvement of the international community, in January 2001 a coalition of ten parties, named 'Democratic Alliance for Change' (ICG 2002) was formed in the FB&H. Led by SDP, SzBiH and NHI, the Alliance was composed of parties of different size and ideological orientation and its main purpose was to bring the long war and post-war rule of the SDA, SDS and HDZ to an end. The Alliance represented a moderate alternative to the hardliners SDA and HDZ, although its moderateness could not be ascribed to all the parties within such a broad coalition. The ideological incoherence and different positions towards the Dayton institutional arrangement became evident with the entrance of the SzBiH in the Alliance, which in many political issues was closer to the SDA than to the SDP. The Alliance formed the government in FB&H, thus for the first time removing the SDA and HDZ from governing position. At the state-level, the Alliance formed a governing coalition together with the moderates from RS, ie. with the PDP-SNSD-SNS-SP coalition. The governing coalition reached a tight parliamentary majority with 22 out of 42 seats and included all the parties except the hitherto dominant SDA, SDS and HDZ. In addition to the influence of international actors, the readiness of the moderates to form a coalition where it was feasible proved to be crucial in the whole process of government formation. Although it was arithmetically easier for the dominant hardliners to form a coalition of convenience by attracting any junior partner to the coalition, it turned out that the moderates did not want a coalition with the hardliners, especially the SDP, as the leading moderate party. The governing coalitions were formed on the principles of a

moderate policy of DPA implementation and cooperation with the international community, which resulted in the congruence of the coalitions in FB&H and at the state level. The high party fragmentation in RS parliament prevented a coalition of moderates from being formed, so a government based on the support of the hard-line SDS and moderate PDP was inevitable. However, the RS moderates formed a coalition with FB&H moderates wherever they could, as was the case with the state-level coalition.

The outcomes of the 2002 general elections led to electoral defeats of the moderates and the creation of congruent coalitions predominantly formed by the hardliners. The party fragmentation of ethnic blocks intensified even more, thus making it much more difficult at that point to form a coalition of moderates than in the post-electoral situation in 2000. The attempts to create a new Alliance proved unsuccessful because, in addition to a large number of small parties, there was also an insurmountable difference among the parties within the ethnic groups and the parties within one and the same ethnic group (ICG 2003). In the FB&H, the hardline SDA and HDZ received the most votes, forming a coalition of convenience with a smaller coalition partner SzB&H, thus securing a strong parliamentary majority of 63 from the total number of 98 seats. In RS, the probability of forming a coalition of moderates was not high due to the large number of small parties, so the SDS and PDP continued to form coalitions in the entity government as in 2000. Eventually, the entity coalition governments reflected on the state level, where in January 2003 the government was formed by the SDA-HDZ-SzBiH coalition of the FB&H and the SDS-PDP coalition of RS.

The 2006 general elections displayed a diminished influence and strength of the SDA, SDS and HDZ, which had dominated B&H's political life since the first multi-party elections in 1990. However, the decline in the power of these three parties did not strengthen the moderates; on the contrary, the moderates of SNSD and SzBiH transformed into hardliners (Sebastian 2014; Manning 2008). They came on the political scene from the background: SNSD as a former opposition and moderate party at the state level, and SzBiH as a junior coalition partner in ex-government. Those two parties pushed their intra-group party rivals out of the position of exclusive protectors of their own ethnic groups. The post-electoral coalition process showed that majorities would not be formed without the weakened wartime parties and that the SNSD and SzBiH would continue to share power at the state level, despite the fact that their campaigns strongly condemned each other, showing radically different attitudes on what B&H should look like in the future. Nonetheless, much

like after the 2002 elections, the coalitions were congruent and the state-level government was formed of a coalition of convenience. After the elections, the government was most rapidly formed in RS, where at the end of November 2006, the dominant SNSD formed a coalition with the smaller partners DNS, SP and PDP, which since 2009 withdrew into opposition at the state and entity levels. Unlike the situation in RS, the formation of government in the FB&H and at the state level took much longer. The leaders of the SDA and SzBiH agreed on a post-electoral coalition, but much of the work remained to be done in finding different coalition partners. The problem was which of the two HDZs to include in the government, because the SDA preferred the HDZ and SzBiH wanted a coalition with the HDZ 1990. Eventually, almost five months after the elections, the state-level coalition government was formed in February 2007 and it comprised six parties: SDA-SzBiH-SNSD-PDP-HDZ-HDZ 1990, while the government in FB&H was formed no sooner than March 2007 under the coalition SDA-SzBiH-HDZ-HDZ 1990.

After the 2010 general elections, the government in RS was first formed at the end of December under the SNSD-DNS-SP coalition, which had the previous mandate as well. The ruling SNSD and the opposition SDS agreed on post-electoral cooperation and participation in the state government. The two parties remained rivals at the entity level while working together at the state level to strengthen the RS's political position within the grand coalition. After some time, such an unnatural coalition of a hardline and moderate party proved unsuccessful, because the SNSD expelled the SDS from the ruling coalition in 2013. Unlike in RS, the formation of government in the FB&H was far bigger issue and a real stalemate for the state government formation. The problem began when the moderate SDP offered a political platform for the government formation (ICG 2011). The SDP platform found support from its rival, the SDA, which, much like the SDS among the Serbs, has changed its policy towards a moderate political stance. Apart from the SDA, the other two smaller Croat parties, NSRzB and HSP, supported the SDP platform, ensuring a majority for the formation of government in the FB&H; however, it was opposed by Croat hardliners HDZ and HDZ 1990. SDP's intention to deprive the hardliners of political power was strongly opposed by the two HDZs. They decided to block the formation of the FB&H government by refusing to elect Croat delegates from the three Croat-majority cantons to the FB&H House of Peoples. The government in FB&H and government at the state level could not be formed without the House of Peoples of FB&H previously formed, or with the incompletely formed House of Peoples. The High Representative mediated in resolving the crisis of government formation, but

unsuccessfully, so the coalition gathered around the SDP violated the FB&H Constitution and formed the government in the entity (ICG 2011). Deciding on the appeal of the officials of the two HDZs on the unconstitutional constitution of the government, the Central Election Commission of B&H (CIK) made a decision according to which the House of Peoples was not properly constituted, so the election of the president was invalid. In the end, the crisis of government formation was resolved by High Representative Valentin Inzko, who suspended the CIK decision so that the coalition formed around the SDP continued to operate in the FB&H. With the end of the crisis of government formation in the FB&H, the conditions for the constitution and formation of government at the state level had finally been met. In this case, the government could not be formed without Croat hardliners HDZ and HDZ 1990, as it could at the entity level. Almost 15 months after the elections, the leaders of the six largest parties in B&H, ie. the leaders of the three ethnic political blocks (SDA-SDP / SNSD-SDS / HDZ-HDZ 1990) formed the state-level government in February 2012, after excruciating negotiations on the division of the state departments.

After general elections in RS in 2014, the loss of SNSD power was reflected in a post-electoral coalition that produced incongruent coalitions between the RS authorities and the state level. The ruling coalition made up of the SNSD-DNS-SP retained power by securing 44 of the 42 seats needed for majority. In the FB&H, on the other hand, the formation of the government was less complex than in RS because the SDA, DF and HDZ formed a coalition with strong parliamentary majority. As for the government formation at the state level, the situation was much more uncertain, because the FB&H parties had different preferences regarding the RS coalition partners. Out of a total of 14 deputies elected from the territory of RS to the state parliament, the SNSD-led coalition won seven seats, moderate coalition 'Alliance for Change' (SDS-PDP-NDP) won six, while the SDA won one seat, so it was expected that the SNSD-led coalition enters the state-level grand coalition, as the majority political representative of the Serbs. The HDZ advocated a coalition that would be congruent with the entity coalitions and was ready to form a coalition with the subsequent ruling parties in RS. Since the HDZ had previously had agreements with the SNSD on possible co-operation at the state level and it was certain at the time that the SNSD would be in power in RS, the HDZ was ready to coalesce. Contrary to the HDZ preferences, its coalition partners SDA and DF were more inclined to form a coalition with the moderate Alliance, with which they reached an informal agreement on post-electoral coalescing at the state level six months before

the elections. In such a situation, two blocks of seven deputies from RS to be elected in B&H Parliament were created, with equal chances to be a part of the ruling majority. In November 2014, an agreement was reached by which the SDA, DF and parties from the Alliance for Change agreed on the formation of parliamentary majority in which they invited the HDZ to participate. The decisive factor in the formation of the ruling majority was the election of the Alliance's joint candidate, Mladen Ivanić from PDP, as the Serb member of the B&H Presidency.<sup>3</sup> Eventually, the HDZ joined the aforementioned majority, so that in March 2015 the state-level government was formed, consisting of the SDA-DF-HDZ-SDS-PDP-NDP coalition. The SNSD joined the opposition at the state level, while retaining power at the entity level, which led to the incongruence of the ruling coalitions. It was also the second case of incongruence in addition to the short period after the early RS elections in 1997. The entire period of incongruence, until the 2018 elections, was marked by the confrontation between the RS authorities and the RS representatives at the state level.

In the last general elections of 2018, the SNSD regained its dominant position within the Serb ethnic group, while the SDA and HDZ also continued to dominate within their ethnic groups. There was no uncertainty in RS about the formation of the government because the moderates suffered a heavy defeat, so the hardline SNSD continued to hold the political power, together with its coalition partners. Furthermore, the post-electoral calculations showed that the SNSD is inevitable as a coalition partner in forming the state-level government, against which the moderates from RS stood no chance. At the same time, Bosniak parties SDA, SBB and DF reached an agreement on forming a coalition in the FB&H. However, the government formation in that entity and at the state level government formation was constantly stalled due to the impossibility of reaching an agreement on major political issues, as a necessary precondition. At the state level, the formation of government was hampered by the impossibility of reaching an agreement on the programme related to NATO reforms that B&H was obliged to follow, while in the FB&H, with the disapproval of the SDA, the hardline HDZ conditioned the formation of the government by the Election Law of B&H amendments, which would, as they believed, resolve the issue of the representation of the Croats in the government (OHR 2020). It was not before the end of December 2019, after an agreement was reached on the submission of the annual

---

3. The SDA leader Bakir Izetbegović stated: „The winner is already known in RS and we have a balanced relationship in BiH because the two blocks from RS have seven deputies each, with Mr Ivanić being a member of the Presidency of BiH, which makes the citizens of RS privileged over the others“ (Hasić, Nihada. SDA, DF and Alliance for Change agreed to cooperate. *Nezavisne novine*, November 9 2014. <https://www.nezavisne.com/novosti/bih/SDA-DF-i-Savez-za-promjene-dogovorili-saradnju/272185>).

national programme of B&H related to NATO, that the coalition was formed, and it was predominantly composed of hardliners SDA, SNSD and HDZ, along with some less influential coalition partners. The FB&H government had not yet been constituted due to problems with the Election Law of B&H, although the SDA, SBB and DF have reached an agreement, so the current government represents a coalition from the previous mandate (SDA-SBB-HDZ). Anyway, the two entity coalitions and the state coalition are as congruent as in the periods after the elections in 1996, 1998, 2002 and 2006.

## CONCLUSIONS

The observation of all the coalitions at the two levels of government in B&H shows the different outcomes in the formation of the coalitions, ranging from congruent (1996, 1998, 2002, 2006, 2018), over partially congruent (2000, 2010) to non-congruent (1997, 2014). Such outcomes are not 'congruent' with the addresses to the issue in the literature, where the formation of congruent coalitions is preferable due to easier policy coordination (Roberts 1989) and the maintenance of bilateral cooperation, although sub-national units are not veto-players in the central government (Stefuriuc 2009b, 2013), or in the context without statewide parties (Deschouwer 2009). So what the possible explanations for such different outcomes and the reasons for the formation of different coalitions could be?

Our explanation is based on the argumentation that the coalitions were formed on a division between the hardline and moderate parties. Achieving congruence was perceived as important but not of primary interest, because the coalition depended on the constellation of relations between the hardliners and moderates. Whenever the electoral arithmetic allowed, the moderates sought to form a coalition with the moderates and likewise the hardliners sought to form a coalition with the moderates, as more favourable coalition partners. Due to the desirability of a coalition with moderates, the coalitions ranged from congruent (1998) over partially congruent (2000, 2010) to even non-congruent (1997, 2014) at certain periods of time. These were all the coalitions in which the moderates did not make the dominant part but were certainly inevitable, because the stability of the ruling majority depended on their support. A striking characteristics of the entire post-Dayton period is the fact that there has never been a situation in which the moderates won the majority of votes within their ethnic groups. However, there were situations where the moderates within one of the ethnic groups received the most votes or the ratio between them and the

intra-group of hardliners was almost equal. Consequently, one of the two coalition options would arise.

One option was for the moderates to omit the hardliners of their own or of the other ethnic groups from the coalition. After the elections in 2000, the moderate multi-ethnic SDP rejected any kind of coalition with any of the dominant wartime hardline parties. Although the hardliners SDA, SDS and HDZ could have formed a coalition of convenience with another junior partner, in the end the moderate Alliance was formed, which was joined at the state level by the coalition of moderates from RS. The situation was similar after the 2010 elections, when the SDP in FB&H formed a government without the hardliners HDZ and HDZ 1990. According to another possibility of coalescing, the hardliners who had a majority within their ethnic group could form the government with the moderates from another ethnic group, if the intra-group ratio of the moderates and hardliners was approximate. After the early elections for the National Assembly of RS in 1997, due to the equal success of the hardliners and moderates among the Serbs, the coalition of Bosniak parties gave support to the moderate block SNS-SP-SNSD for the entity government formation. The same pattern was followed after the 1998 elections, when the Bosniak and Croat parties supported the Unity coalition to form the entity government, thus achieving the state-level congruence, the hardline SDA and HDZ having previously accepted Unity into the ruling coalition. After the 2014 elections, in the period of the state government formation, the hardline SDA opted for a partnership with the coalition of the Serb moderate parties in the Alliance for Change, in spite of the fact that the hardline SNSD had formed the government in RS. The SDA did not aim only at the post-electoral division of power or a coalition of convenience (since it could have been achieved with the SNSD as well) but preferred a coalition with the moderate Alliance, perceived as a more favourable coalition partner.

On the other hand, in cases when the electoral arithmetic was different, ie. when the hardliners from all the three ethnic groups won the most votes within their own groups, the formation of the state-level government was only a reflection of the formation of entity coalitions. The outcomes were reflected in congruent coalitions of the hardliners, as was the situation after the 1996, 2002, 2006 and 2018 elections.

The multi-level settings cannot be neglected in the process of government formation. However, it showed that the theoretical propositions related to government formation in multi-level settings did not travel well in case of B&H. It turned out that the formation of the government in B&H was not motivated by achieving any congruence whatsoever. The congruence was one of the unintended consequences of

the post-electoral power relations between the moderates and hardliners. Furthermore, it shows that the formation of a coalition of convenience has not been the primary motive of the parties in consociational policy. According to rational choice theories (Back et al. 2013; Debus, Gross 2016), the B&H parties certainly seek to maximize their post-electoral benefits but this can be mediated only by the proper choice of coalition partners from the other ethnic groups. All the aforementioned points to the necessity of further and deeper research on electoral interaction of the local elites, whereupon the case of B&H can be used as a solid basis in the field of government formation in multi-level settings, within the context of deeply divided and / or post-civil war societies in general.



## REFERENCES

1. Back, Hanna, Marc Debus, Jochen Muller, Henry Back (2013), "Regional government formation in varying multilevel contexts: A comparison of eight European countries", *Regional studies*, 47 (3), 368-387.
2. Belloni, Roberto (2007), *State Building and International Intervention in Bosnia*, London, Routledge
3. Bieber, Florian (2006), *Post-War Bosnia: Ethnicity, Inequality and Public Sector Governance*, Basingstoke, Palgrave Macmillan
4. Bose, Sumantra (2007), *Contested Lands: Israel-Palestine, Kashmir, Bosnia, Cyprus, and Sri Lanka*, Cambridge/London, Harvard University Press
5. Chandra, Kanchan (2011), "What is an ethnic party?", *Party Politics*, 17(2), 151-169.
6. Debus, Marc (2008), "Party Competition and Government Formation in Multi-level Settings: Evidence from Germany", *Government and Opposition*, 43(4), 505-538.
7. Debus, Marc, Martin Gross (2016), "Coalition formation at the local level: Institutional constraints, party policy conflict, and office-seeking political parties", *Party Politics*, 22(6), 835-846.
8. Deschouwer, Kris (2009), "Coalition Formation and Congruence in a Multi-Layered Setting: Belgium 1995-2008", *Regional and Federal Studies*, 19(1), 13-35.
9. Detterbeck, Klaus (2012), *Multi-Level Party Politics in Western Europe*, Basingstoke, Palgrave Macmillan
10. Downs, William M. (1998), *Coalition Government, Subnational Style*, Columbus, OH, Ohio State University Press
11. Dumont, Patrick, Lieven de Winter, Rudy B. Andeweg (2011), "From coalition theory to coalition puzzles", in: Dumont Patrick, Lieven de Winter, Rudy B. Andeweg (eds.), *Puzzles of Government Formation: Coalition theory and deviant cases*, London, Routledge, 1-23.
12. Horowitz, Donald L. (1985), *Ethnic Groups in Conflict*, University of California Press, Berkeley, CA
13. Horowitz, Donald L. (1991), *A Democratic South Africa?: Constitutional Engineering in a Divided Society*, University of California Press, Berkeley, CA

14. Hueglin, Thomas O. (2013), "Comparing federalism: Variations or distinct models?", in: Benz, Arthur, Jorg Broschek (eds.), *Federal Dynamics: Continuity, Change, and the varieties of Federalism*, Oxford University Press, Oxford, 27-47.
15. Hulsey, John W. (2010), "Why did they vote for those guys again? Challenges and contradictions in the promotion of political moderation in post-war Bosnia and Herzegovina", *Democratization*, 17(6), 1132-1152.
16. Hulsey, John, Soeren Keil (2019), "Ideology and Party System Change in Consociational Systems: The Case of Non-Nationalist Parties in Bosnia and Herzegovina", *Nationalism and Ethnic Politics*, 25(4), 400-419.
17. ICG (1997), *Dayton Two Years On: A Review of Progress on Implementing the Dayton Peace Accords in Bosnia*, 19 November, <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/dayton-two-years-on-a-review-of-progress-in-implementing-the-dayton-peace-accords-in-bosnia.pdf>.
18. ICG (1999), *Republika Srpska – Poplacen, Brcko And Kosovo: Three Crises and Out?*, 06 April, [https://www.files.ethz.ch/isn/27976/062\\_republika\\_srpska.pdf](https://www.files.ethz.ch/isn/27976/062_republika_srpska.pdf).
19. ICG (2001), *The Wages of Sin: Confronting Bosnia's Republika Srpska*, 08 October, <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/118-the-wages-of-sin-confronting-bosnia-s-republika-srpska.pdf>.
20. ICG (2002), *Bosnia's Alliance for (Smallish) Change*, 02 August, <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/132-bosnia-s-alliance-for-smallish-change.pdf>.
21. ICG (2003), *Paddy Ashdown and the Paradoxes of State Building*, 22 July, <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/146-bosnia-s-nationalist-governments-paddy-ashdown-and-the-paradoxes-of-state-building.pdf>.
22. ICG (2011), *Bosnia: State Institutions under Attack*, 06 May, <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/b62-bosnia-state-institutions-under-attack.pdf>.
23. Kapidžić, Damir (2017), "Segmentirani stranački sustav Bosne i Hercegovine", *Političke perspektive*, 7(1-2), 7-23.
24. Kapidžić, Damir (2020), "Subnational competitive authoritarianism and power-sharing in Bosnia and Herzegovina", *Southeast European and Black Sea Studies*, 20(1), 81-101.
25. Keil, Soeren (2013), *Multinational Federalism in Bosnia and Herzegovina*. London, Routledge

26. Lijphart, Arend (1977), *Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration*, Yale University Press, New Haven
27. Manning, Carrie (2006), "Political Elites and Democratic State-building Efforts in Bosnia and Iraq", *Democratization*, 13(5), 724-738.
28. Manning, Carrie (2008), *The Making of Democrats: Elections and Party Development in Postwar Bosnia, El Salvador, and Mozambique*, Palgrave Macmillan, Basingstoke
29. McGarry, John, Brendan O'Leary (2004), "Introduction: Consociational Theory and Northern Ireland", in: McGarry, John, Brendan O'Leary (eds.), *The Northern Ireland Conflict: Consociational Engagements*, Oxford University Press, Oxford, 1-61.
30. McGarry, John, Brendan O'Leary (2007), "Iraq's Constitution of 2005: Liberal Consociation as Political Prescription", *International Journal of Constitutional Law*, 5(4), 670-698.
31. OHR (1998), OHR SRT News Summary. 12 November, [http://www.ohr.int/?ohr\\_archive=ohr-srt-news-summary-12-november-1998-3](http://www.ohr.int/?ohr_archive=ohr-srt-news-summary-12-november-1998-3).
32. OHR (2020), *Fifty-seventh report of the High Representative for Implementation of the Peace Agreement on Bosnia and Herzegovina*. 05 May, <http://www.ohr.int/fifty-seventh-report-of-the-high-representative-for-implementation-of-the-peace-agreement-on-bosnia-and-herzegovina/>.
33. Pejanović, Mirko (2016), "Politički pluralizam i parlamentarna demokratija u Bosni i Hercegovini u postdejtonskom periodu", in: Pejanović, Mirko, Zijad Šehić (eds.), *Dejtonski mirovni sporazum i budućnost Bosne i Hercegovine*, Sarajevo, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 193-211.
34. Piacentini, Arianna (2019), "Trying to Fit in: Multiethnic Parties, Ethno-Clientelism, and Power-Sharing in Bosnia and Herzegovina and Macedonia", *Nationalism and Ethnic Politics*, 25(3), 273-291.
35. Reilly, Benjamin (2001), *Democracy in Divided Societies: Electoral Engineering for Conflict Management*, Cambridge University Press, Cambridge
36. Roberts, Geoffrey K. (1989), "Party System Change in West Germany: Land-Federal Linkages", *West European Politics*, 13(4), 98-113.
37. Sebastian, Sofia (2014), *Post-War Statebuilding and Constitutional Reform: Beyond Dayton in Bosnia*, Palgrave Macmillan, Basingstoke
38. Stefuriuc, Irina (2009a), "Explaining Government Formation in Multi-level Settings: Coalition Theory Revisited: Evidence from the Spanish Case", *Regional and Federal Studies*, 19(1), 1-12.

39. Stefuriuc, Irina (2009b), "Governing Strategies in Multilevel Settings: Coordination, Innovation or Territorialization?", in: Swenden, Wilfred, Bart Maddens (eds.), *Territorial Party Politics in Western Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 183-203.
40. Stefuriuc, Irina (2013), *Government Formation in Multi-Level Settings: Party Strategy and Institutional Constraints*, Palgrave Macmillan, Basingstoke
41. Stepan, Alfred (1999), "Federalism and Democracy: Beyond the U.S. Model", *Journal of Democracy*, 10(4), 19-34.
42. Vukojević, Stefan (2016), "Bosnia-Herzegovina federalism within a paradigm of historical institutionalism", *Politička revija*, 48(2), 1-18.
43. Vukojević, Stefan (2017a), "Party system and structure of party competition in the Republic of Srpska", *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 161, 27-38.
44. Vukojević, Stefan (2017b), "Stranački sistem Bosne i Hercegovine: U potrazi za adekvatnim teorijsko-analitičkim okvirom", *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, 18, 65-82.
45. Vukojević, Stefan (2019), *Posljedice izbornog sistema na stabilnost političkih institucija u postdejtonskoj Bosni i Hercegovini (1996-2014)*, Doctoral dissertation, Univerzitet u Beogradu - Fakultet političkih nauka
46. Vukojević, Stefan (2020), "Criteria of classification of political parties in post-Dayton Bosnia and Herzegovina", *Kultura polisa*, 17(41), 171-186.
47. Wolff, Stefan (2009), "Complex Power-sharing and the Centrality of Territorial Self-governance in Contemporary Conflict Settlements", *Ethnopolitics*, 8(1), 27-45.
48. Wolff, Stefan (2013), "Conflict Management in Divided Societies: The Many Uses of Territorial Self-Governance", *International Journal of Minority and Group Rights*, 20, 27-50.

## **FORMIRANJE VLASTI U SISTEMIMA SA VIŠE NIVOVA: NALAZI IZ POST-DEJTONSKE BOSNE I HERCEGOVINE**

### **Sažetak:**

U radu se teoretizuje i analizira proces formiranja vlasti u političkim sistemima sa više nivoa vlasti. Postdejtonska Bosna i Hercegovina se uzima kao studija slučaja zato što ona u isto vrijeme predstavlja primjer višeslojnog/konsocijacijskog političkog sistema i etnički podijeljenog/postkonfliktnog društva. U suprotnosti sa teorijskim nalazima prema kojima je poželjna kongruentnost vladajućih koalicija duž različitih nivoa vlasti, ili gdje se u konsocijacijama formiranju velike koalicije primarno zbog postizanja parlamentarne većine, u radu se tvrdi da je u slučaju Bosne i Hercegovine velika koalicija formirana na bazi izborne snage između umjerenih i tvrdolinijaških stranaka. Takve stranačke strategije nisu uvijek bile kompatibilne sa nastojanjima za formiranjem kongruentnih koalicija, niti se uvijek težilo formiranju koalicija radi podjele plijena.

**Ključne riječi:** formiranje vlasti; politički sistem sa više nivoa; koalicije; Bosna i Hercegovina

Adresa autora  
Author's address

Stefan Vukojević  
University of East Sarajevo  
Faculty of Philosophy  
stefan.vukojevic@ff.ues.rs.ba

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.197

UDK 32(038)(048.83)

Primljeno: 15. 02. 2023.

Pregledni rad

Review paper

**Enes Pašalić**

## **UPRISUTNJAVANJE SVIJETA POLITIKE (RAZMATRANJA O KNJIZI AMIRA KARIĆA *RJEČNIK POLITIKE*)**

Knjiga *Rječnik politike* (2021) Amira Karića sadrži oko 300 termina širokog raspona, od temeljnih kategorija politologije, prava i drugih srodnih naučnih disciplina, do termina koji se koriste u kolokvijalnom govoru. Termini su poredani po abecednom redu što već indicira da je autor predstavio svijet politike kroz političke pojmove definirane kao separatne cjeline, a ne kroz odnose pojmova i pojmovne klustere. Autor pristupa definiranju većine pojmova kao izdvojenim cjelinama, ne dovodeći ih u vezu sa drugim pojmovima, a još manje ih sagledava iz rakursa određenih ideoloških doktrina. Stoga opojmljivanje svijeta politike u *Rječniku politike* profesora Karića, u većem broju slučajeva, izgleda zamagljeno i nejasno. To je svijet izdvojenih partikulariteta čije se poimanje tek naslućuje, bez unutarnje veze koja tvori jednu cjelovitu predstavu o svijetu politike. Osnovni razlog manjkavosti definicija temeljnih pojmova politike Amira Karića je što nije sagledao kompleksan odnos pojmova politike i političkog, odnosno političkog kao ontološke pretpostavke politike. No treba reći da autor i nije imao takve ambicije. Rječnik je isključivo u funkciji osposobljavanja studenata politologije i drugih srodnih naučnih disciplina, za koje se spoznalo da ne znaju značenja osnovnih politoloških, socioloških i pravnih pojmova, da mogu pratiti predavanja koja drži profesor Karić. Tako smo dobili rječnik informativne prirode za potrebe elementarnog razumijevanja osnovnih pojmova na predavanjima politoloških i srodnih nauka. Kao takav, može poslužiti toj svrsi (elementarnom opismenjavanju studenata za razumijevanje svijeta politike), ali ne može biti osnova za razumijevanje temelja političkih nauka.

**Ključne riječi:** država; ideologija; konceptualizacija; ontologija; pojam; političke nauke, političko; politika; rječnik

U izdanju Centra za kulturu i edukaciju „Logos“ Tuzla 2021. godine objavljen je *Rječnik politike* Amira Karića, redovnog profesora na Pravnom fakultetu Univerziteta u Tuzli, naučnog radnika koji je objavio zavidan broj knjiga i stručnih radova iz politologije i srodnih disciplina. Izlazak rječnika, posebno Rječnika o politici, disciplini koja još uvijek na našim prostorima pati od nerazgovjetnosti temeljnih pojmova, trebao bi biti naučni događaj prve vrste. Nažalost, osim kratkog prikaza na stranici izdavača (logos.org.ba) ovaj rječnik nije izazvao ozbiljniju pažnju stručne javnosti.

Svaki rječnik definiranjem riječi jedan dio univerzuma socijalnog svijeta priziva, opojmljujući ga. Rječnici i pojmovi definirani u njemu nisu izraz neke tamo već zgotovljene stvarnosti, već upravo suprotno, produkt su našeg mišljenja kojim, uz pomoć pojmova, prizivamo tu stvarnost, kreirajući je na simboličkoj ravni. Kada kažemo politika, država, pravo, zakon, građansko društvo, nacija, etnos, legalitet, legitimitet... ono što je odsutno, što nije pred nama, uprisutnjujemo, razumijevajući ga, uz pomoć pojmova, kao svijet politike.

No, da li je baš tako sa opojmljivanjem i razumijevanjem svijeta politike na ovim prostorima? Da li, ovdje i sada, svijet politike u svojoj razumljivoj punoći izranja pred nama kada navodimo ove temeljne političke termine? Nažalost, to i nije baš tako. Većinu ovih pojmova koje svakodnevno koristimo, teško da u potpunosti razumijemo. Samim tim i svijet politike se pojavljuje pred nama kao zamućen i konfuzan. Zato nam trebaju rječnici, rječnici koji su dobro koncipirani i koji na adekvatan način definiraju riječi kako bismo svijet, koji nas okružuje i u kojem participiramo, bolje razumjeli. Pisanje rječnika je težak, ozbiljan, odgovoran i zahtjevan zadatak, jer putem riječi-pojmova ono neposredno postaje posredno i umno (Marcuse 1987).

Osnovna zadaća rječnika, kao skupa (popisa) određenih riječi, jeste da definira značenje tih riječi. Jezik je artefakt kroz koji se svijet dohvata i kroz koji se svijet kreira. Same riječi (jezik) nemaju prirodnu vezu sa onim što žele predstaviti. Spoljni svijet se ne nadaje sam po sebi u riječima (jeziku). Da bismo razumjeli svijet oko sebe, u sebi i drugima, moramo mu dati značenje (Heywod 2013). Između riječi i stvarnosti stoje pojmovi koji se ne mogu izjednačiti sa riječima. Pojmovi sadrže set deskriptivnih i normativnih ideja kojima se objašnjava svijet u nama i oko nas, koji je simboliziran riječima. Dakle, bazične jedinice mišljenja o svijetu, u našem slučaju o svijetu politike, su pojmovi, izraženi riječima. Pojmovi su građevni materijal od kojeg se gradi svebuhvatan sistem ideja koje omogućavaju razumijevanje svijeta politike. Definiranje značenja riječi putem pojmova može se provoditi konceptualno,

referencijalno i upotrebno. Sami pojmovi stiču značenje kroz dimenzije: 1. vremena – akumulirana diskurzivna tradicija; 2. prostora – različiti kulturni konteksti i 3. morfološko-sintaksički – struktura međusobno povezanih pojmova (Freedden 1996).

Pojmovi predstavljeni riječima ne mogu se razmatrati kao zasebne cjeline odvojene od drugih pojmova i van konteksta njihove prostorne i vremenske upotrebe (Cerutti 2017). Svjesti pojam na pojedinačnu činjenicu znači registrirati i objasniti samo ono što pojedinačno jeste i tako izgubiti iz vida veze sa onim što to pojedinačno nije. Svijet bi tako postao mnoštvo određenih stvari koje su međusobno razgraničene i odvojene, a pojmovi tako izoliranih stvari bi bili ograničeni pojmovi. Sve bi bilo identično isključivo sa sobom bez odnosa sa drugim, kroz izoliranu refleksiju stvarnosti. Stoga se zdravorazumsko izolirano pojedinačno razumijevanje svijeta mora zamijeniti umnim<sup>1</sup> (dijalektičkim) opojmljivanjem, kako bi se ono što je odsutno moglo uprisutniti u svojoj idejnoj cjelini, jer se veći dio istine nalazi upravo u onome što je odsutno (Markuze 1987).

Pojmovi se moraju dovesti u međusobnu vezu. Svaki pojam utiče na značenje drugih pojmova gradeći iz tih odnosa koherentnu cjelinu značenja koja u bitnom određuje smisao i značenje pojedinačnih pojmova (Gauss). Taj odnos međusobno povezanih pojmova čini konceptualnu morfologiju. Različita morfologija političkih pojmova, odnosno različiti sklopovi odnosa pojmova tvore različite idejne obrasce koji se izražavaju kroz različite ideologije, kao što su liberalizam, konzervativizam, socijalizam, kroz koje se pojavljuje svijet politike (Freedden 1996; 2006).

## POJAM POLITIKE

Metodičko mjesto iz kojeg se moraju izvoditi i definirati temeljni pojmovi u *Rječniku politike* je sam pojam „politika“. Zato je neophodno u rječniku političkih termina podrobno definirati riječ politika. No, već tu nastaju veliki problemi. Riječ „politika“ izaziva masu asocijacija, a respektabilni autoriteti je definiraju na različite načine (Heywood 2013). Neki rječnici politike, kao npr. *The Penguin Dictionary of Politics*, ali i mnogi drugi rječnici i priručnici o politici, uopće nemaju natuknicu ni definiciju pojma „politika“. Očigledno se radi o odrednici koju je teško definirati. Politika je

---

1. Još je Hegel, na tragu Kanta, razlikovao umno (Vernunft, Reason) od razumskog (Verstand, Understanding) poimanja svijeta. Razum razumije svijet kao mnoštvo razgraničenih stvari tako da je svaka jasno razgraničen entitet i kao takav predstavlja izoliranu refleksiju, dok um teži uspostavljanju cjeline (totaliteta) utvrđujući veze i suprotnosti između pojedinačnih stvari, sjedinjujući ih na višem nivou organiziranih cjelina, tako da svaka stvar dobije svoj smisao i značenje u odnosu spram totaliteta (Marcuse 1987).



sveprisutna kao riječ, ali odsutna kao pojam koji treba precizno definirati i objasniti (Freeden 2013).

Politika je svoje aktualno značenje dobila u moderno doba kao temeljna odrednica modernog svijeta. Kao „konstituirajuća moć“ politika je, u formi političkih revolucija, iz horizonta slobode određivala historijske forme života naroda (Spang 2014), stvarajući moderne demokratske nacionalne države. Većina rječnika odrednicu politika dovodi u vezu sa državom. Etimološki, riječ politika (politeia, gr. πολιτεία) izvedena je iz riječi „polis“, što znači grad-država (*Greek-English Lexicon*, Liddell-Scott) ili uređenje zajedničkog života u državi.

Heywood definira odrednicu politika na osnovu dva principa. Prvi je princip lokacije ili arene. Politika je država, kao *respublica* ili javna stvar. Drugi princip je mehanizam djelovanja. Politika je djelovanje u državi i u vezi sa državom, kao umijeće vladanja, donošenje kolektivno obavezujućih odluka, ali i kao moć koja dovodi do vlasti i donošenja odluka (Heywood 2013). Mada je centralni aspekt mišljenja o politici mišljenje o državi i donošenju odluka u državi, ipak, većina ovih definicija ne daje jasan kriterij po kojem se politika i političko djelovanje razlikuju od drugih sfera društvenog života. Pojam politike mehanički se povezuje sa državom i sa djelovanjem u državi. Tako se politika svodi na državu, a država na politiku, ili se država pretpostavlja kao okvir u kojem se odvija politika, što vodi u zatvoreni krug (Schmitt 2001).

Stvar dobija novu dimenziju sa Schmittovom tvrdnjom: „Pojam države pretpostavlja pojam političkog“. Država je politički status jednog naroda organiziranog na jednoj teritoriji, kaže Schmitt (2001: 15). Schmitt uvodi razlikovanje pojma politike od pojma političkog, razlikovanje utemeljeno na pretpostavci da je u temeljima ljudskog svijeta antagonizam, konfrontacija i borba (*polemos*). Političko je artikuliranje odluke, u okviru antagoniziranog svijeta, kojom se, na osnovu razlikovanja prijatelja od neprijatelja, konstituira politička zajednica (prijatelja) u okviru koje suprotstavljene strane priznaju legitimitet svojih oponentata (Freeden 2013). Političko upućuje na artikulaciju, a politika na strukturiranje artikuliranog (Dyrberg 2004).

Za Heideggera se političko odnosi na ontološku dimenziju ljudske egzistencije, na način kako je društvo institucionalizirano, dok se politika odnosi na ontičko, na konvencionalnu politiku unutar politički institucionaliziranog društva (Mouffe 2005). Schmitt želi precizno razgraničiti značenje specifično političkih kategorija, pokušavajući da utvrdi njihov ontološki sadržaj, odnosno da utvrdi kriterije na osnovu kojih se jedna egzistencijalna situacija može definirati isključivo političkim kate-

gorijama, kao što etika određene pojave tumači kao dobre ili loše, a estetika kao lijepe ili ružne. Te specifično političke kategorije su, po Schmittu, kategorije prijatelja i neprijatelja. Razlikovanje prijatelja od neprijatelja uvodi nas u razlikovanje Nas (Mi), kao prijatelja, od Njih (Oni), kao neprijatelja. Političko označava krajnji stepen intenziteta vezivanja ili razdvajanja, uključivanja i isključivanja, identiteta i razlike, asocijacije ili disocijacije ljudi u egzistencijalnom smislu koje u krajnjem vodi razlikovanju prijatelja od neprijatelja. Neprijatelj nikada nije privatni neprijatelj (*inimicus*), nego javni neprijatelj (*hostis*).<sup>2</sup> Političko nema vlastito područje stvarnosti nego svoju snagu crpi iz različitih područja – religijskog, ekonomskog, moralnog, etničkog. Do razlikovanja prijatelja od neprijatelja, Nas i Njih, dolazi političkom odlukom koja vodi uspostavljanju sfere politike, političkog poretka i političkih institucija (države).

Osnovni i neizbježni egzistencijalni razlog postojanja političkog je uspostavljanje države kao organizirane forme politike u kojoj se poništavaju ekstremne forme neprijateljstva i omogućuje prostor politike u okviru kojeg se razlike ne tretiraju po principu prijatelj/neprijatelj. U političkim zajednicama „prijatelja“, zasnovanim bilo na etničkom porijeklu, klasnoj pripadnosti, religijskim vezama... na djelu je politika sa umjerenim formama antagonizma u kojem sukobljene strane priznaju legitimitet svojih protivnika i prihvataju pravila igre po kojima se osvaja i gubi državna vlast (Mouffe 2005).

Tek u prostoru politike, koji je konstituiran političkom odlukom kojom se razdvajaju prijatelji od neprijatelja, pojavljuju se pojmovi država, sloboda, samoodređenje, pravo, zakon, odluka, demokratija, političke stranke, izbori, parlament, suverenitet, legalitet, legitimitet, etnos, narod, nacija, građansko društvo, građanin, ljudska prava... Shodno definiranju ovih temeljnih pojmova politike i njihovog odnosa spram njihovih graničnih i perifernih pojmova, formiraju se pojmovni klasteri koji izražavaju određene ideološke (političke) doktrine, kao što su liberalizam, konzervativizam, socijalizam, fašizam...

Politički pojmovi i njihovi međusobni odnosi nisu vrijednosno neutralni i nemaju fiksno značenje. U okviru liberalizma temeljni pojam je sloboda, koji gradi specifičan značenjski odnos sa demokratijom, državom, ljudskim pravima, a koji je različit u drugim ideologijama. U ideologijama socijalizma temeljni pojmovi su socijalna

---

2. Schmitt političko svodi na razlikovanje prijatelja od neprijatelja a da pri tome neprijatelja smatra isključivo kao javnog neprijatelja (*hostis*), a ne privatnog neprijatelja (*inimicus*). Citirajući *Sveto pismo* u kojem se kaže „volite neprijatelja svog“ (*diligite inimicos vestros*) (Mat. 5.44, Luka, 6, 27), Schmitt naglašava da se tu ne radi o javnom neprijatelju, nego o privatnom neprijatelju (*inimicusu*), kršćaninu unutar kršćanske zajednice, a ne o političkom javnom neprijatelju kršćanstva (*hostisu*) „kao što su islam, Saraceni ili Turci“ (Šmit 2001: 20).

pravda, jednakost, koji grade specifične značenjske odnose spram pojmova slobode, demokratije države, vlasti..., različite od onih u liberalnim ideologijama.

No, pogledajmo kakav se svijet politike pojavljuje u Karićevom *Rječniku politike* i njegovim temeljenim političkim pojmovima.

## **SVIJET POLITIKE U RJEČNIKU POLITIKE AMIRA KARIĆA**

Pisati rječnik politike znači staviti svijet politike u pojmove. Opojmljivanje svijeta politike znači *poiesis*<sup>3</sup> svijeta ili stvaranje svijeta politike. Pogrešno je misliti da se čisti fakti politike i političkog života reflektiraju kroz rječnik politike. Ovisno od toga kako su riječi definirane (opojmljene) u rječniku, rječnik postaje okvir kroz koji se reflektira svijet politike. Definiranjem riječi gradi se institucionalizirano značenje koje kanalizira misao o politici i političku misao u određenom pravcu (Connolly 1974). No, politički pojmovi mogu se različito definirati, pa se, samim tim, i svijet politike može različito razumjeti. Riječ sloboda ima različita značenja u različitim pojmovnim sklopovima i ideologijama. Isaiah Berlin razlikuje negativno značenje „slobode“ (sloboda od), po kojem je subjekt ograničen od drugih da uradi ono što želi, od pozitivnog značenja „slobode“ (sloboda za) po kojem subjekt autonomno odlučuje o onome što želi. Ove dvije različite definicije pojma slobode otišle su divergentnim pravcima i na kraju završile u konfliktu (Connolly 2012). Ovakvi primjeri u cijelosti su opravdali postavljanje pitanja da li je moguće pojmove neutralno definirati, što se pokazalo teško izvodivim.

Pojmovi se mogu definirati deskriptivno ili normativno, analitički ili sintetički, empirijski ili konceptualno... ali će se uvijek, smatra Connolly (1974), definirati sa neke tačke gledišta koja je najčešće moralna ili normativna. Stoga su centralni pojmovi politike izloženi kontroverznim i konfliktnim tumačenjima. Gallie (1956) je smatrao da su temeljni pojmovi politike „esencijalno sporni pojmovi“ i da se sporovi oko značenja ovih pojmova ne mogu racionalno riješiti.

*Rječnik politike* Amira Karića sadrži oko 300 termina širokog raspona, od temeljnih kategorija politologije, prava i drugih srodnih naučnih disciplina, do termina koji se koriste u kolokvijalnom govoru. Termini su poredani po abecednom redu što već indicira da je autor predstavio svijet politike kroz političke pojmove definirane kao separatne cjeline, a ne kroz odnose pojmova i pojmovne klastere.<sup>4</sup>

3. Poesis (*poiesis*) od grčkog ποιηῖν, što znači aktivnost putem koje se dovodi nešto u bivstvo, nešto što ranije nije bilo, proces kreiranja (Sidney), raz-otkrivanje (Heidegger), produkcija (Marx) (Poesis 2017).

4. *Leksikon temeljnih pojmova politike* (1994) još uvijek predstavlja kompetentan izvor razumijevanja temeljnih pojmova politike. Pojmovi su definirani kroz pojmovne klastere, kao što su politički ideali, doktrine, tipovi po-

Metodičko mjesto iz kojeg bi autor trebao da definira ostale temeljne pojmove politike je definicija samog pojma „politika“. Karić definira pojam „politike“ veoma kratko. Politika je, po Kariću, djelatnost stvaranja, čuvanja i mijenjanja općih pravila koja određuju naše živote; državni poslovi; te odnosi sa drugim državama (Karić 2021). Ovdje imamo metaforičko<sup>5</sup> definiranje jednog pojma tako da njegov pojmovni sadržaj zamjenjujemo pojmovnim sadržajem drugog pojma. Politika tako postaje djelatnost donošenja općih pravila, odnosno državni poslovi, što nije netačno, ali time se ne iscrpljuje značenje pojma politika, niti se eksplicite ukazuje na njeno suštinsko svojstvo (određenje). Ovdje se samo jedan pojam zamjenjuje drugim pojmovima što vodi u začarani krug (*circulus vitiosus*). Pri tome, u samom *Rječniku* ovi pojmovi „djelatnost“ i „opća pravila“, kojima se definira pojam politike, nisu uopće definirani.<sup>6</sup>

Definirati pojam politike kao djelatnost donošenja pravila unutar države, koja ima monopol legitimne upotrebe sile pri vršenju političke kontrole, vodi beskrajnim potrebama za dodatnim pojašnjenjima i definiranjima, a da se sam pojam politike ne razotkriva u svome punom značenju. Tako se pojam „politika“ (eksplanandum) definira pojmom „države“ (eksplanans), a da pri tome pojam „država“ biva definiran pojmom politika: „država je politička i pravna organizacija čije institucije imaju monopol na legitimnu upotrebu sile“ (Karić 2021: 40). U definiranju države koristi se i pojam „legitimiteta“, čija je upotreba, u ovom kontekstu, u najmanju ruku sporna.

Karić ispravno razlikuje pojmove legaliteta i legitimiteta. Pri tome navodi da vlast može biti legalna, ali ne i legitimna. Legalna je onda kada djeluje u skladu sa zakonom, ali nema legitimitet ako svoje pravo na vlast ne temelji u volji većine građana iskazanoj na slobodnim izborima (Karić 2021: 90). Karić uzima volju većine iskazanu na slobodnim izborima kao kriterij legitimnosti, mada većinska volja iskazana na izborima prije vodi legalnosti, a ne legitimnosti.<sup>7</sup> Pri tome ispušta iz vida

---

redaka, politički procesi, institucije, funkcioniranje vlasti, subjekti, komuniciranje, interpretacijske kategorije politike, s tim da je u uvodu temeljno definiran pojam politike, kao osnovni pojam. I mnogi drugi rječnici politike su koncipirani na način da se pojmovi definiraju kroz pojmovne klasterne, kao što su svrha i funkcija države, odnosi države i civilnog društva, odnosi između država... (Bellamy and Mason 2003). Sličan metodički pristup definiranju temeljnih pojmova politike možemo naći i u drugim rječnicima.

5. Metafora, od grčkog *metaphorá što znači* transfer, transferencija, jezička je figura kojom se jedna riječ zamjenjuje (izjednačava) sa drugom riječju, tako da pojmovni sadržaj druge riječi se podvodi pod pojmovni sadržaj prve riječi (Kovecses 2010). Tako, kad kažemo „politika je država“ pojmovni sadržaj riječi država se podvodi pod pojmovni sadržaj riječi politika.
6. U *Leksikonu temeljnih pojmova politike* (1991) svaki pojam kojim se definira neki drugi pojam se pojavljuje kao odrednica koja se zasebno definira.
7. Odnos legaliteta i legitimiteta je jedna od najvažniji tema u pravnoj i političkoj filozofiji. Pitanje legitimiteta vlasti generalno se može razumjeti iz tvrdnje Rousseaua da „najjači nikada nisu dovoljno jaki da bi bili gospo-

da je i sam naveo da vlast nije legitimna ako nije moralna, odnosno ako njeno djelovanje nije u skladu s predstavom o pravednosti i prirodnim pravima čovjeka, kako je navedeno u *Leksikonu temeljnih političkih pojmova*.

Autor pojam politika veže za set složenih pojmova kao što su „politička antropologija“, „politička filozofija“, „politička kultura“, „politička psihologija“, „politička socijalizacija“, „političke stranke“, „politički sistem“... (Karić 2021: 127-133), koje bi trebao definirati u skladu sa definicijom pojma politika. Pojam „politička antropologija“ Karić definira kao naučnu disciplinu koja proučava odnos ljudske prirode i političkog kao proizvoda te prirode. Ovdje se radi o bitnoj definiciji koja nudi mogućnost da se pojam politike otkrije u svojoj suštini. No, za to je potrebno odrediti ljudsku prirodu iz koje proizlazi pojam političkog kao ontološke osnove politike (Mouffe 2005). Umjesto toga autor upućuje na istraživanja političke antropologije ljudske prirode, političke zajednice, države, moći i vlasti, a da sam ne nudi bar okvirno definiranje pojmova koji mu služe kao bitne odrednice političke antropologije. Pojam „politička filozofija“ definira na osnovu razlikovanja političke nauke i politologije, koje proučavaju stvarno stanje političkih odnosa, od političke filozofije, koja proučava kakvi bi ti odnosi idealno trebali biti (Karić 2021: 127-128). Time zapada u složene aporije odnosa onoga što jeste i onoga što treba da bude. Politička socijalizacija je, po autoru, skup procesa posredstvom kojih ljudi uče o politici i usvajaju ljudske vrijednosti (Karić 2021: 130). No, kada bismo potražili odgovor na pitanje šta to ljudi uče o politici, potpun odgovor ne bismo dobili, jer za odgovor na ovo pitanje mora se potpunije definirati pojam politike.

Ostavimo sada po strani manjkavosti Karićeve definicije pojma „politika“ i izdvojimo njegove granične pojmove, te analizirajmo kako su oni definirani u *Rječniku*, ne bi li se iz tog odnosa pojma politike i njegovih graničnih pojmova iskristalisali pojmovni klasteri i njihovi ideološki obrasci. Većina rječnika, pa i *Rječnik*

---

dari, osim ako transformišu svoju snagu u pravo a poslušnost u dužnost“ (Beetham 2012: 121). Tako legitimitet razumijevamo kao dobrovoljno prihvatanje vlasti i njihove naredbe iz uvjerenja da je vlast dobra i njihove naredbe pravedne, a ne iz prisile. Temeljno pitanje jeste šta čini jednu vlast legitimnom, odnosno šta dovodi do našeg uvjerenja da je vlast dobra i pravedna. Kod nas se udomaćilo redukcioniističko tumačenje Weberovog stava da je legitimitet moderne vlasti zasnovan na vjerovanju u legalitet, odnosno vjerovanju u legalnost formalne procedure zasnivanja i funkcioniranja vlasti. Pri tome se gubi iz vida da legalna vlast funkcionira na principu većine (ne svih onih nad kojima se vlada), te da su i nacisti legalno došli na vlast, što dovodi u pitanje inherentnu racionalnost legaliteta. Habermas korigira Webera ističući da se legitimnost ne može svesti na Weberovo vjerovanje u proceduru formalne legalnosti, nego na istinitosti onoga u što se vjeruje, dok Schmitt tvrdi da postoji predkonstitucionalna i predlegalna supstancijalna racionalnost (nacija), koja je izvor i kriterij legitimnosti. Legitimitet, kao takav, je multidimenzionalan pojam koji uključuje i formalno objektivnu i subjektivnu komponentu. Stoga kao legitimnu vlasti treba smatrati onu vlast: a) koja se vrši u skladu sa uspostavljenim pravilima (legalitet); b) u čiju pravičnost se vjeruje; c) spram koje postoji izražena suglasnost onih kojima se vlada (Beetham 2012; Weber 1976; Nickel 2017; Schmitt 2004).

Amira Karića, pojam politike svode na pojam države. Ako se moderna država pojednostavljeno definira kao političko-pravna organizacija političke zajednice (društva), onda moramo razlikovati oblik državne organizacije političke zajednice (društva) od oblika koji ta politička zajednica (društvo) ima prije nastanka moderne države. Moderna država implicira razlikovanje DRŽAVE od GRAĐANSKOG DRUŠTVA, koje oblikuje upravo država. Sama konstitucija moderne države pretpostavlja kao uslov svog nastanka političku zajednicu koja se naziva NAROD (People) ili NACIJA, a koja je subjekt konstitucije države. Akt KONSTITUCIJE moderne države zasnovan je na SLOBODNOJ ODLUCI i pravu na SAMOODREĐENJE naroda, odnosno nacije. Ta odluka je izraz SUVERENITETA naroda i izražava se kao najviša MOĆ, da bi se u liberalnim državama taj narodni suverenitet prenio na državu i državne institucije. Stoga je potrebno razlikovati SUVERENA kao KONSTITUIRAJUĆU MOĆ (narod, nacija), od suverena kao KONSTITUIRANU MOĆ (država i državne institucije). Zavisno od stepena političkog jedinstva, država, kao politička zajednica, može biti UNITARNA i FEDERALNA, odnosno KONFEDERALNA, kao savez država. Pri tome treba razlikovati državu, kao institucionalnu političku i pravnu organizaciju društva, od VLASTI kao organa koji upravlja državom (državnim institucijama) i društvom.

Moderne države imaju demokratski oblik vlasti (DEMOKRATIJA) jer sva vlast pripada DEMOSU (narodu). LEGITIMITET demokratske vladavine izvodi se iz jednakosti onih koji vladaju sa onima kojima se vlada. Takva vlast smatra se REPRESENTATIVNOM jer reprezentira volju demosa. Ta reprezentacija volje naroda provodi se na slobodnim izborima (IZBORI) na kojima narod (demos) bira svoje predstavnike u PARLAMENT na osnovu prezentiranih IDEOLOGIJA POLITIČKIH STRANAKA. Vlast se formira na osnovu VEĆINSKI izražene volje demosa. Odluke vlasti mogu se donositi VEĆINOM, KVALIFICIRANOM VEĆINOM i KONZENSUSOM, zavisno od stepena jedinstva političke zajednice. Da bi vlast imala puni legitimitet, ona mora garantirati LJUDSKA PRAVA svojih građana koja mora štiti kao pretpostavku sopstvenog važenja.

Zavisno od toga kako se definiraju ovi gore navedeni temeljni pojmovi politike, te kako se definiraju njihovi međusobni odnosi, formirat će se struktura pojmovnih klastera kroz koje će se kristalizirati određeni ideološki pogledi na svijet politike, kao što su LIBERALIZAM, KONZERVATIVIZAM, SOCIJALIZAM, FAŠIZAM... u okviru kojih pojedini pojmovi dobijaju svoj puni smisao i značenje.

Interesantno je, da i pored toga što *Rječnik* profesora Karića sadrži oko 300 odrednica, među njima nema temeljnih pojmova politike kao što su „građansko

društvo“, „narod“ (people), „moderna“, „konstitucija“ (ustav), „sloboda“, „odluka“, „konstituirajuća moć“, „konstituirana moć“, „demos“, „reprezentacija“, što indicira da odabrani termini nisu metodički izvedeni iz određenog teorijskog razumijevanja svijeta politike. Karić simplificirano definira pojam „demokratija“ kao način vladavine koji omogućava učešće građana u donošenju političkih odluka, a da pri tome, zasebno, ne definira pojam „građanina“, odnosno „demos“ koji su u osnovi demokratske vladavine (demokratije). Upotreba pojma „građanin“ u javnom i političkom životu, ali i u akademskoj zajednici, već dugo je opterećena dvosmislenostima i nejasnoćama zbog prazne denotacije i proizvoljne konotacije. Konstitucija moderne demokratske države, još od Rousseaua i Hegela, podrazumijeva razlikovanje države od (građanskog) društva, odnosno razlikovanje građanina, kao člana građanskog društva (*bourgeois*), od građanina kao državljanina (*citoyen*) (Lowith 1988), što autor *Rječnika* ne respektira.

Karićeva definicija pojma „autonomije“ (samozakonodavstvo) je van konteksta moderne političke teorije u okviru koje je subjekt konstitucije moderne demokratske države suveren i autonoman, odnosno samozakonodavan. Za Karića je autonomija značajan stepen nezavisnosti, što podrazumijeva visok stepen samouprave, ali ne suverenu nezavisnost, što je nedovoljno jasno.

Pojam „pravne države“ Karić definira sa mnogo detalja i pregršt odrednica koje se svode na to da je „cilj pravne države ograničiti i umanjiti arbitrarnost političkih odluka“ (2021: 138). Ove odrednice ne dopiru do bitnog određenja pravne države kao forme djelovanja državne vlasti (vlast je utemeljena i vrši se na osnovu pravnih normi) u okviru koje su svi državljani, bez obzira na status, jednaki pred zakonom i u kojoj zakon važi za sve.

Mada u definiranju pojma „ideologija“ koristi respektabilne Heywoodove formulacije koji, zajedno sa Freednom, smatra da je ideologija uvijek politička ideologija i da je neodvojiva od politike (Freed 2013), Karić u definiranju glavnih ideoloških doktrina ne respektira ovu bitnu odrednicu ideologije, pa tako ni svoje određenje pojma „politika“ ne primjenjuje u definiranju određenih ideoloških doktrina, nego koristi kolokvijalne izraze i nedovoljno jasno definirane pojmove. Konzervativizam svodi na politički konformizam i očuvanje *statusa quo*, socijalizam na reakciju na kapitalizam sa ciljem ukidanja kapitalističke ekonomije, fašizam na radikalizam, autoritarizam i desničarske pokrete. Liberalizam definira pojmovima kao što su otvorenost, sloboda, izbori, pojedinac, razum, pravda, tolerancija, različitost... Nema „općih pravila“ i „državnih poslova“, osnovnih pojmova koje je koristio u definiranju pojma „politika“.

Pojam „federalizam“ definiran je kao udruživanje radi postizanja zajedničkih ciljeva inače samostalnih subjekata, što je nepotpuno i nejasno. Pri tome ne dovodi u vezu granične pojmove kao što su konfederalizam i unitarna država, niti obrazlaže razlog zašto dolazi do formiranja složenih država. Uobičajeno je da se federalizam definira kao složena država, država federalnih jedinica i zajednica građana, dok se konfederacija definira kao savez država ili samostalnih političkih subjekata (*Leksikon temeljnih pojmova politike* 1994).

Naciju autor razlikuje od drugih društvenih grupa po tome što njeni pripadnici sebe smatraju nacijom, odnosno posebnom političkom zajednicom, što je nedovoljan, isključivo subjektivni kriterij, dok etničku grupu razlikuje od nacije po tome što etnička grupa nema političkih težnji, što je također nedovoljno jer ne navodi osnovno obilježje etničke grupe, kao zajednice koja ima svijest (vjerovanje) o zajedničkom porijeklu, niti pojašnjava o kojim se političkim težnjama radi. Izostaje isticanje značaja nacije, kao temeljnog modernog revolucionarnog političkog subjekta u konstituiranju moderne demokratske države, koja treba da ovaploti revolucionarnu devizu „sloboda, jednakost i bratstvo“, kao i veze između etnosa i nacije.

## ZAKLJUČAK

Iz navedenog se može zaključiti da autor pristupa definiranju većine pojmova u *Rječniku politike* kao izdvojenim cjelinama, ne dovodeći ih u vezu sa drugim pojmovima, a još manje ih sagledava iz rakursa određenih pojmovnih klastera i ideoloških doktrina. Pri tome, najvećim dijelom, pojmove koji mu služe kao eksplanansi ne definira zasebno, a još manje iz konteksta u kojem su korišteni. Stoga, opojmljivanje svijeta politike u *Rječniku* profesora Karića, u većem broju slučajeva, izgleda zamagljeno i nejasno. To je svijet izdvojenih partikulariteta čije se poimanje tek naslućuje, bez unutarnje veze koja tvori jednu cjelovitu predstavu o svijetu politike.

Osnovni razlog manjkavosti definicija temeljnih pojmova politike profesora Karića jeste što nije sagledao kompleksan odnos pojmova politike i političkog, odnosno političkog kao ontološke pretpostavke politike koja proizlazi iz antagonističke ljudske prirode i koja implicira hegemonu odluku koja bira između konfliktnih alternativa pri konstituiranju socijalnog, kao društva prijatelja, zasnovanog na isključivanju drugih, kao neprijatelja. U okviru socijalnog, kao društva prijatelja, politika biva ontička praksa kroz koju se kreira i održava socijalni poredak, organiziran kao država. Bez razumijevanja konteksta definiranog pojmovima



„političko“ i „politika“ definiranje ostalih temeljnih pojmova politike ostaje manjkavo.

No, treba istaći da to i nije bio Karićev cilj. Kako sam navodi, *Rječnik* je u funkciji osposobljavanja studenata politologije i drugih srodnih naučnih disciplina, za koje se spoznalo da ne poznaju značenja osnovnih politoloških, socioloških i pravnih pojmova, da mogu pratiti predavanja koja profesor drži. Tako smo dobili rječnik informativne prirode za potrebe elementarnog razumijevanja osnovnih pojmova na predavanjima politoloških i srodnih nauka. Kao takav, može poslužiti toj svrsi (elementarnom opismenjavanju studenata za razumijevanje svijeta politike), ali ne može biti osnova za razumijevanje temelja političkih nauka.

U svakom slučaju, treba pohvaliti profesora Karića što se iz praktičnih razloga upustio u jedan zahtjevan, krajnje ozbiljan i riskantan naučni poduhvat pisanja rječnika, te na taj način suočio naučnu zajednicu sa nivoom razumijevanja temeljnih pojmova politike, što je višestruko korisno. Stoga, ovaj rječnik može poslužiti kao osnova da se otvori rasprava o razumijevanju i načinu upotrebe temeljnih pojmova politike, ne samo u javnom i političkom životu, nego i u naučnoj zajednici i naučnoj publicistici. Opojmljivanje svijeta i razumijevanje svijeta pojmova je kraljevski put nauke.

## LITERATURA

1. Bellamy, Richard, Andrew Mason (2003), *Political Concepts*, Manchester University Press, New York
2. Beetham, David (2012), "Political Legitimacy", u *Blackwell Companion to Political Sociology*, edited by: Amenta, Nash, Scott, Wiley-Blackwell
3. Cerutti, Furio (2017), *Conceptualizing Politics*, Routledge, London and New York
4. Connolly, William E. (1974), *The Terms of Political Discourse*, D. C. Heath and Company, Lexington, Mass.
5. Dyrberg, Torben B. (2004), "The Political and Politics in Discourse Analysis", in: Critchley, Simon (ed.), *Laclay: A Critical Reader*, Routledge, New York, 241-255.
6. Fredeen, Michael (2006), "Ideology and political theory", *Journal of Political Ideologies*, 11(1), 3-32.
7. Fredeen, Michael (1996), *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*, Clarendon Press, Oxford

8. Freedon, Michael (2013), *The Political Theory of Political Thinking*, Oxford University Press
9. Gallie, Walter Bryce (1956), "Essentially contested concepts", *Proceeding of the Aristotelian Society*, Vol. 56, 167-198.
10. Heywood, Andrew (2004), *Political Theory: An Introduction*, Palgrave Macmillan
11. Heywood, Andrew (2013), *Politics*, Palgrave Macmillan
12. Heywood, Andrew (2021), *Political Ideologies: An Introduction*, Macmillan Education
13. Hoffman, John, Paul Graham (2006), *Introduction to Political Theory*, Routledge, London and New York
14. Kövecses, Zoltán (2010), *Metaphor: A practical Introduction*, Oxford University Press
15. Löwith, Karl (1988), *Od Hegela do Nietzschea*, Veselin Masleša, Sarajevo
16. Marcuse, Herbert (1987), *Um i revolucija*, Veselin Masleša – Svjetlost, Sarajevo
17. Mouffe, Chantal (2005), *On the Political*, Routledge, London and New York
18. Nickel, Rainer (2017 ), „Legality, Legitimacy, and Legitimation“, u *The Habermas Handbook* edited by: Brunkhorst, Kreide, Lafont, Columbia University Press New York, st. 586-590
19. Schmitt, Carl (2004), "Legality and legitimacy", U.S.C. Duke University Press, Durham - London
20. Schmitt, Carl (2007), *The Concept of the Political*, The University of Chicago Press, Ltd., London
21. Spång, Mikael (2014), *Constituent Power and Constitutional Order*, Palgrave Macmillan
22. Šmit, Karl (Carl Schmitt) (2001), *Norma i odluka*, Filip Višnjić, Beograd
23. Veber, Maks (Max Weber) (1976), *Privreda i društvo I*, Prosveta, Beograd

## **PRESENTATION OF THE WORLD OF POLITICS (CONSIDERATION ON THE BOOK OF AMIR KARIĆ *THE DICTIONARY OF POLITICS*)**

### **Summary:**

Amir Karic's *The Dictionary of Politics* ambitiously contains around 300 wide range of terms, from the basic categories of political science, law, and other related scientific disciplines, to the terms used in colloquial speech. The terms have been arranged in alphabetical order, which indicates that the author has already presented the world of politics through political concepts defined as separate units, and not through relations between terms and conceptual clusters. The author's approach in defining most of the terms in *The Dictionary of Politics* is by defining them as separate entities/units, without consideration of their relation to other terms, and even less so, their consideration from the aspect of certain conceptual clusters and ideological doctrines. Therefore, the conception of the world of politics in *The Dictionary of Politics* by Prof. Karic, often looks blurred and unclear. It is a world of extracted separate particularities whose understanding is just guessed, without an internal connection between them that would form a more complete depiction of the world of politics. The main reason for deficiencies in definitions of fundamental concepts of politics by Prof. Amir Karic is that he overlooked the complex relations between the concepts of politics and political, or political, as the ontological assumption of politics. But it is necessary to say that the author did not even have such ambitions. The dictionary is exclusively the function of training students of political science, and other related scientific disciplines, for whom it is known that they do not yet possess the knowledge of the meanings of basic political, sociological, and legal terms, which would allow them to follow and comprehend lectures held by professor Karić. In this way, we have received a dictionary of an informative nature for the needs of elemental understanding of basic terms in lectures of political, and related sciences. As such, it can serve its planned purpose (elemental literacy of students to understand the world of politics), but it cannot represent the basis for understanding the foundations of political science.

**Key words:** state; ideology; conceptualization; ontology; term; political science; political; politics; dictionary

Adresa autora  
Author's address

Enes Pašalić  
samostalni istraživač, Brčko  
pasalicenes@gmail.com



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## PРАВNA MISAO

**Nasir Muftić**

ODGOVORNOST ZA UMJETNU INTELIGENCIJU – PRILAGOĐENOST  
BOSANSKOHERCEGOVAČKOG PRAVNOG OKVIRA IZAZOVIMA  
21. STOLJEĆA / LIABILITY FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE -  
ADAPTATION OF THE BOSNIAN LEGAL FRAMEWORK TO THE  
CHALLENGES OF THE 21<sup>st</sup> CENTURY ..... 213



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.213

UDK 347:004.8  
004.8:347

Primljeno: 07. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Nasir Muftić**

## **ODGOVORNOST ZA UMJETNU INTELIGENCIJU – PRILAGOĐENOST BOSANSKOHERCEGOVAČKOG PRAVNOG OKVIRA IZAZOVIMA 21. STOLJEĆA**

Članak adresira pitanje odgovornosti za umjetnu inteligenciju kroz analizu građanskopravne odgovornost za autonomne entitete u Bosni i Hercegovini. Prije svega, adresira se pitanje primjene odgovornosti za drugog kroz prikaz ovog instituta u pravu Bosne i Hercegovine, te se elaboriraju njegova ograničenja. Na primjeru tretmana životinja u sudskoj praksi, ukazuje se na mogućnost da se kreativno intepretira postojeći pravni okvir kako bi se kreirao funkcionalni ekvivalentsituacijama koje nisu obuhvaćene u u okviru odgovornosti za drugoga, a tiču se odgovornosti za autotnomne entitete.

**Ključne riječi:** umjetna inteligencija; građanskopravna odgovornost; odgovornost za drugog

### **1. UVOD**

Umjetna inteligencija mijenja način na koji živimo i radimo, ali ujedno i stvara brojne izazove za moderna društva. Kada je riječ o načinu na koji pravni sistem funkcioniše, čini se da je mnogo pitanja na koja ćemo u sadašnjosti i budućnosti morati naći odgovore. Jedno od ovih pitanja je primjena koncepta odgovornosti za drugog na sisteme umjetne inteligencije (u nastavku i kao: AI). To je doktrina prema kojoj se doktrina koja osobu ili organizaciju smatra odgovornom za radnje drugog lica ili

entiteta, čak i ako nisu direktno prouzrokovale štetu. U kontekstu AI, postavlja se pitanje ko bi trebao biti odgovoran ako sistem AI prouzrokuje štetu: sam sistem AI, proizvođač ili vlasnik ili neka kombinacija ovih entiteta? Ipak, odgovornost za drugog nema mogućnost direktne primjene na entitete koji nemaju pravni subjektivitet. Ipak, zbog toga što se ovaj institut bavi pitanjem uspostavljanja odgovornosti za djelovanje entiteta koji ima sposobnost samostalno donijeti i izvršiti odluku a trebao bi biti pod kontrolom ili nadzorom osobe, on predstavlja potentan osnov za razmatranje odgovornosti za drugog. Drugim riječima, zbog mogućnosti da ispolji inteligenciju prilikom obavljanja zadataka, AI ponekad više podsjeća na osobe nego na stvari. To nikako ne znači da ovoj tehnologiji treba dodijeliti pravni subjektivitet, kako će se kasnije objasniti. Radije, rad zagovara pronalazak funkcionalnog ekvivalenta institutu odgovornost za drugog. U prvom dijelu rada se opisuje koncept AI i objašnjavaju njegove karakteristike, te posljedice koje proizvodi. U drugom dijelu se daje prikaz načina na koji institut odgovornost za drugog funkcionira u pravu BiH i navodi mogućnost kreiranja funkcionalnog ekvivalenta.

## **2. POJAM UMJETNE INTELIGENCIJE**

Umjetna inteligencija (u nastavku i kao: AI) je polje kompjuterske nauke koje se fokusira na stvaranje inteligentnih mašina koje mogu obavljati zadatke koji bi obično zahtijevali ljudsku inteligenciju. To je složena tehnologija koja obuhvata niz različitih tehnika, uključujući razumijevanje govora i jezika, kompjuterski vid, predviđanje ponašanja, mašinsko učenje i duboko učenje. Iako se ideja o njenom razvoju može pratiti stoljećima unazad, AI kakvu danas poznajemo ima svoje korijene u novijoj historiji, proizilazeći iz napretka u ljudskoj sposobnosti da obavlja složene proračune, kao i zbog tehnološkog napretka koji je omogućio adekvatan ambijent. Disciplina je zvanično od 1956. godine na Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, istraživačkom projektu koji je ukupljao matematičare i inženjere u organizaciji kompjuterskog naučnika Johna McCarthyja. McCarthy je definisao AI kao polje stvaranja mašina da se ponašaju na načine koji bi se smatrali inteligentnim ako ih izvodi čovjek. Međutim, ideju stvaranja inteligentnih mašina istraživali su brojni mislioci prije ovog događaja, uključujući Charlesa Babbagea, Adu Lovelace i Alana Turinga. Turing je, posebno, pokušao razumjeti mašinsku inteligenciju kroz sočivo ljudske inteligencije u svom pionirskom radu iz 1950. godine. On je kreator i takozvanog Turing testa, putem kojeg se utvrđuje da li je mašina inteligentna "kao

čovjek", što se čini putem provjere da li osoba koja ima interakciju sa njom može utvrditi je li u pitanju čovjek ili mašina.

Jedna od ključnih karakteristika AI je da može obavljati širok spektar zadataka, od klasificiranja e-pošte kao neželjene pošte do upravljanja samovozećim vozilima. Ova svestranost znači da ima širok spektar potencijalnih aplikacija, a njegove mogućnosti će se vjerovatno još više proširiti u budućnosti. Ipak, većina današnjih oblika primjene ove tehnologije je fokusirana na specifične zadatke, kao što su raspoznavanje biometrijskih podataka na slikama, razumijevanje tonova, generisanje slike, tona, teksta ili druge vrste outputa i slično. U ideji, umjetna inteligencija ne mora imati specifične zadatke, nego je sfera njene primjene neograničena. Ovo se naziva i opća umjetna inteligencija (Artificial general intelligence), i ona je trenutno više zastupljena kao osnova za naučnofantastična djela nego stvarni naučni problem. Trenutno je tehnologija za svom začetku, gdje se radi na usavršavanju modela koji imaju specifične zadatke, a opća umjetna inteligencija nije razvijena i nekreira probleme koje je u ovom momentu potrebno riješiti (Vidjeti Russell, Norvig 2009).

Nema definicije umjetne inteligencije oko koje postoji konsenzus. Nilsson (2010) je opisuje kao nastojanje da se mašine učine inteligentnim i definira inteligenciju kao sposobnost entiteta da funkcioniše na odgovarajući način i sa predviđanjem u svom okruženju. Calo (2017) vidi AI kao skup tehnika koje imaju za cilj oponašanje aspekata ljudske ili životinjske spoznaje kroz upotrebu mašina. Evropska komisija ovaj pojam opisuje na sljedeći način:

„Izrazom umjetna inteligencija (UI) označavaju se sistemi koji pokazuju inteligentno ponašanje tako što analiziraju svoje okruženje i izvode radnje – uz određeni stepen autonomije – radi postizanja određenih ciljeva. Sistemi temeljeni na umjetnoj inteligenciji mogu biti samo softverski i djelovati u virtualnom svijetu (npr. glasovni asistent, softver za analizu slike, tražilice, sistemi prepoznavanja glasa i lica) ili UI može biti ugrađen u hardverske uređaje (npr. napredni roboti, autonomni automobili, dronovi ili aplikacije za internet stvari).”<sup>1</sup>

Nemogućnost definisanja ove tehnologije je jedan od razloga zbog kojeg trenutni pregovori oko takozvanog AI Act-a traju dugo. Naime, ovaj pravni instrument, koji je trenutno u zakonodavnom postupku u Evropskoj Uniji, predstavlja prvi pokušaj da se uspostave tehnički i sigurnosni standardi iz umjetne inteligencije. Ideja je da se

---

1. Komunikacija Komisije Evropskom parlamentu, Evropskom vijeću, Vijeću, Evropskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija Umjetna inteligencija za Europu, dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0237&from=EN>



u jednom instrumentu definišu temeljna pravila i temeljni standardi, koji će biti prihvaćeni u državama članicama ove organizacije, a kasnije i globalno.

Iako je dogovor o definiciji težak zadatak, određeni progres je postignut. On se ogleda u razumijevanju bitnih osobina koje ima AI. Stručnjaci različitih oblasti su se usaglasili oko toga koje osobine umjetne inteligencije predstavljaju izazov za moderna društva. U nastavku će biti predstavljene neke od njih, i to one koje su značajne za pitanje građanskopravne odgovornosti.

### **3. OSOBINE AI BITNE ZA PITANJE ODGOVORNOSTI**

#### ***3.1. Autonomija***

Autonomija je obično prva karakteristika koja se spominje kada se govori o AI. Često se smatra jedinstvenim atributom ove tehnologije koja je razlikuje od dosadašnjih ljudskih tvorevina. AI se percipira kao autonomna u svojoj sposobnosti da samostalno donosi odluke. Dakle, ona je sposobna primiti informacije, obraditi ih i na osnovu njih donijeti odluku. Prethodne ljudske tvorevine su uvijek djelovale na osnovu uputstava svojih kreatora ili operatera, bez obzira na složenost instrukcija. Međutim, AI se ne pridržava striktno ljudskih uputstava, posebno u situacijama u kojima ranije nije donosila odluku. Termin autonomija možda nije sasvim tačan jer implicira prisustvo slobodne volje, što nije potvrđeno u slučaju ove tehnologije. Prikladnija bi karakterizacija bila sposobnost AI da odstupa od strogih uputstava i slijedi utvrđene principe koje su postavili ljudi, kako je opisano u Izvještaju kao sposobnost izmjena inicijalnih algoritama kroz sposobnosti samoučenja obradom vanjskih podataka prikupljenih tokom rada. To je zato što pitanje autonomije podrazumijeva mogućnost percipiranja i razumijevanja okoline, a što trenutno nije slučaj sa umjetnom inteligencijom.<sup>2</sup>

Autonomija se postiže kroz sposobnost umjetne inteligencije da se prilagođava na temelju eksternih informacija i dosadašnjih iskustava (Surden 2014). Tehnike kojima se koristi se često nazivaju mašinsko učenje, a što je zapravo grupni naziv za više različitih tehnika. Drugi važan parametar je dostupnost podataka, odnosno setova podataka. Kako bi se mogla razviti i prilagoditi, potrebni su podaci koje AI može procesuirati. Naposljetku, nužno je postojanje dovoljne snage za procesuiranje.

---

2. To je primijetio Isiah Berlin (1973): “[Mathematics] did not, as they supposed, correspond to an objective structure of reality; it was a method and not a body of truths; with its help we could plot regularities – the occurrence of phenomena in the external world – but not discover why they occurred as they did, or to what end.”

Upravo su ovi elementi bili ključni za razvoj umjetne inteligencije, tj. „kada su računari – ili bolje, njihovi procesori i uređaji za skladištenje podataka – postali dovoljno brzi i moćni da obrađuju ogromne količine podataka potrebnih za mašinsko učenje“ (Kirchberger 2017: 198). Dostupnost podataka je naročito pospješena pojavom interneta, koji je omogućio da se slike, tekst i drugi sadržaji koje pojedinci svakodnevno čine dostupnim koriste za učenje algoritama (Crawford 2021).

### **3.2. Neprozirnost**

Autonomija umjetne inteligencije predstavlja značajan problem za sisteme odgovornosti jer otežava razumijevanje i objašnjenje procesa donošenja odluka AI. To znači da u slučajevima kada AI uzrokuje štetu može biti teško utvrditi uzrok određene odluke. Termin “neprozirnost” odnosi se upravo na prirodu AI odnosno nemogućnost shvatanja načina rada i procesa donošenja odluka. To je zato što AI koristi različite tehnike učenja koje ljudi često ne razumiju. Zbog svoje izuzetnosti, AI ima mogućnost vidjeti pravilnosti i donositi zaključke koje ljudima promaknu. Kreatori i korisnici AI ponekad mogupostaviti ciljeve koje AI treba ostvariti i dati podatke koje treba procesuirati, ali ne mogu razumjeti obrasce koje AI prepoznaje (Wendehorst 2020: 152).

Složenost AI, kako u smislu hardvera i algoritama, tako i ogromne količine podataka koji su joj potrebni, također doprinose neprozirnosti. Postoje mnogi faktori koji su prisutni u funkcionisanju umjetne inteligencije koji mogu doprinijeti šteti i može biti teško odrediti koja je komponenta uzrokovala određeni problem (Koch 2020: 120). Osim toga, podaci koji se koriste za obuku AI također mogu dovesti do štetnih ishoda ako su oštećeni ili netačno označeni (Abbott 2020: 33). Ovi faktori stvaraju izazov za postojeće režime odgovornosti, jer bi moglo biti teško odrediti ko je odgovoran za štetu uzrokovanu od strane AI (Rodríguez de las Heras Ballell 2019). Nedostatak transparentnosti i objašnjivosti u procesu donošenja odluka AI otežava pozivanje bilo koga na odgovornost.

### **3.3. Izloženost (ranjivost)**

Izloženost (ranjivost) je posljedica karakteristike umjetne inteligencije prema kojoj ona ima interakciju sa vanjskim faktorima kako bi postigla ispravne rezultate. Takva interakcija je višestruka. Prije svega, već smo govorili o potrebi za procesuiranjem podataka kako bi se donijela odluka, ali i unaprijedio proces donošenja odluka od

strane umjetne inteligencije. Zbog toga, AI je ovisna o podacima koje primi i „čak i najpametniji algoritmi neće donijeti ispravnu odluku ako je kvalitet podataka koje obrađuju nezadovoljavajući” (Steinrötter 2020: 270). Podaci mogu biti nereprezentativni za donošenje širih, generalnih, zaključaka. Oni također mogu biti i netačni. Naposljetku, moguće je da sadrže predrasude ili krive predodžbe od strane onih koji ih osiguravaju.

Izloženost se također može javiti kao posljedica interakcije sa drugim sistemima umjetne inteligencije. Na primjer, moguće je da se više AI sistema koristi za izgradnju kompleksnog proizvoda, pri čemu oni moraju međusobno komunicirati. Također je moguće da su takvi sistemi kreirani od strane različitih proizvođača. Zbog njihove kompleksnosti, interakcije između sistema nekada nije lako shvatiti. Također je moguće da AI sistemi međusobno komuniciraju iako ne čine dio istog sistema. Primjer za to je tehnologija Internet of Things, koja omogućava komunikaciju različitih uređaja sa ciljem pružanja usluga koje zadovoljavaju široki krug potreba njihovih korisnika. Naposljetku, svaki AI sistem je podložan unapređenjima od strane njegovih tvoraca (update). To znači da, za razliku od tradicionalnih proizvoda koji se smatraju gotovim jednom kada napuste tvornicu, to nije slučaj sa ovom tehnologijom. Dakle, AI sistemi nisu statični već dinamični i podložni su čestim ili čak kontinuiranim promjenama (Wendehorst 2020: 153).

#### **4. AKTIVNOSTI U EVROPSKOJ UNIJI I UREĐENJE GRADANSKOPRAVNE ODGOVORNOSTI**

Evropska unija je najznačajnija organizacija koja trenutno nastoji regulisati umjetnu inteligenciju. Ona je za BiH značajna naročito zbog Sporazuma o stabilizaciji i pridruživanju, iz kojeg proizilazi obaveza usklađivanja pravnog sistema sa pravnom stečevinom bloka. EU je prepoznala potencijal umjetne inteligencije za ekonomski rast i društveni napredak, ali i rizike povezane s tehnologijom. EU je zauzela proaktivan stav o regulaciji AI, a njeni naponi su postali globalno mjerilo za upravljanje umjetnom inteligencijom. U tu svrhu EU je razvila regulatorni okvir koji uključuje etičke smjernice, zakonske zahtjeve i tehničke standarde.

U aprilu 2019. EU je objavila svoje Etičke smjernice za pouzdanu umjetnu inteligenciju, koje postavljaju ključne principe za razvoj i korištenje AI i pružaju okvir za procjenu pouzdanosti AI sistema, uključujući zahtjeve za dokumentaciju, testiranje i evaluaciju. Pored etičkih smjernica EU je također usvojila akte koji djelimično uređuju i umjetnu inteligenciju, kao što su Opća uredba o zaštiti podataka (GDPR),

Uredba o e-privatnosti i Zakon o digitalnim uslugama. GDPR postavlja stroge zahtjeve za prikupljanje, obradu i pohranu ličnih podataka, dok Uredba o e-privatnosti regulira korištenje podataka o elektronskim komunikacijama. Zakon o digitalnim uslugama predlaže nova pravila za digitalne platforme, uključujući one koje koriste umjetnu inteligenciju, kako bi se osigurala veća transparentnost i odgovornost.

EU je također aktivno uključena u razvoj pravnog okvira za regulaciju AI. Napori EU postavili su globalno mjerilo za upravljanje umjetnom umjetnom inteligencijom i vjerovatno je da će i druge zemlje i regije slijediti njihov primjer u razvoju vlastitih propisa o AI. Trenutno je u najvećem fokusu je kreiranje tehničkih i sigurnosnih standarda za AI, proces koji svoju manifestaciju ima u prvom redu u takozvanom Zakonu o umjetnoj inteligenciji (koji je poznat i kao AI Act), dok je pitanje odgovornosti stavljeno u drugi plan. Komisija se polju adaptacije pravne odgovornosti za izazove koje donosi AI više aktivirala u drugoj polovini 2022. godine, o čemu će više riječi biti u nastavku. Na ovom mjestu bi trebalo spomenuti da je pitanje građanskopravne odgovornosti u EU u najvećoj mjeri u nadležnosti država članica, a ne EU, zbog čega je očekivati da će se ova pitanja raspravljati intenzivno na nacionalnom nivou. Sa druge strane, standardizacija tehničkih i sigurnosnih standarda se tradicionalno prepušta EU zakonodavcu. Zbog toga, aktivnosti na harmonizaciji ili unifikaciji građanskopravnog režima za odgovornost za AI će biti limitirane i imati manji značaj. To za posljedicu ima divergenciju u odgovorima na ovaj izazov koji će postojati kada države članice budu prilagođavale svoje nacionalne pravne sisteme.

To je u prvom redu zbog toga što je nadležnost između EU i država članica u pogledu regulacije građanskopravne odgovornosti podijeljena, pri čemu većinu kompetencija uživaju države članice. Regulacija građanskopravne odgovornosti se stoga razlikuje između država članica u okviru ovesupranacionalne organizacije. Značajan izuzetak, u kojem imamo djelovanje EU i koje je relevantno za razmatranje odgovornosti za AI, je Direktiva o odgovornosti za proizvode iz 1985. godine, koja harmonizira ovo područje. Čak i ovdje postoje razlike između nacionalnih pravnih sistema zbog različitog transponiranja ovog instrumenta u pravne poretke država članica. Dakle, pitanje građanskopravne odgovornosti je u prvom redu nacionalno pravno pitanje i izgledno je da će tako i ostati. U septembru 2022. godine Komisija je predstavila prijedlog za izmjenu Direktive o odgovornosti za proizvode, kao i prijedlog novog instrumenta – Direktivu o odgovornosti za AI.<sup>3</sup> Ipak, oba instrumenta su sadržajno vrlo limitirana. Oni se odnose na harmoniziranje pojedinih pravila važnih

---

3. Vidi više: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip\\_22\\_5807](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_5807)

za građanskopravnu odgovornost, ali se direktno ne dotiču pitanje osnova odgovornosti. Najznačajniji dijelovi prijedloga o izmjenama Direktive o odgovornosti za proizvode se odnose na proširenje definicije proizvoda na software, uklanjanje ograničenja za naknadu koji je ranije iznosio 500 EUR, te uvođenje presumpcije postojanja nedostatka proizvoda u pojedinim situacijama i presumpcije postojanja uzročne veze između nedostatka i štete. Najznačajniji dijelovi Direktive o odgovornosti za AI se odnose na uvođenje presumpcije postojanja uzročne veze između umjetne inteligencije i štete ukoliko se na zahtjev suda ne dostave potrebne informacije o štetnom događaju (Spindler 2023). Kako se ističe, ovaj instrument treba pomoći uređenju subjektivne odgovornosti, što predstavlja pandan Direktivi o odgovornosti za proizvode (Wagner 2023). Ipak, ovo su samo prijedlozi koji će se tek razmatrati, tako da ne možemo znati kako će izgledati finalni tekst ovih instrumenata, ako prijedlozi uopće budu usvojeni. U svakom slučaju, s obzirom na domet inicijalnih prijedloga sadržanih u njima, da se pretpostaviti da će nacionalni pravni sistemi i dalje nastaviti biti dominantni u regulaciji pitanja odgovornosti.

## **5. GUBITAK KONTROLE KAO PROBLEM**

Gore opisane osobine AI su značajne jer utječu na osnovne postavke na kojima se zasniva sistem odgovornosti. U praksi je uobičajeno da se šteta prouzrokuje direktnim ponašanjem osobe. Vjerovatno zbog toga bosanskohercegovački zakonodavac koristi izraze kao što su “štetnik” ili “osoba koja prouzrokuje štetu” za regulisanje odnosa odgovornosti i postavljanje općih pravila odgovornosti. Individualna odgovornost nesporno i zaslužuje centralno mjesto u sistemu odgovornosti.

Međutim, situacija postaje manje jasna kada je uzrok štete entitet koje ima određeni stepen autonomije, a koji služi ili je pod nadzorom druge osobe, kao što je životinja ili osoba kao pomoćnik. U ovim slučajevima ne postoji direktna veza između ponašanja odgovornog licai štetnih posljedica. Ovakve situacije su specifične utoliko što osoba uvijek nema punu kontrolu nad svojim pomoćnicima. Oni su autonomni u svom postupanju, bez obzira što je utjecaj nesporan. AI se od tradicionalnih ljudskih tvorevina upravo razlikuje u tome što više liči na pomoćnika nego na stvar. Drugim riječima, čovjek je izgubio kontrolu nad tehnologijom koja mu služi u mjeri u kojoj može kontrolisati tradicionalne stvari. Pojam kontrole se u ovom smislu može shvatiti višeznačno. Praktičnu definiciju je dao Parlament Evropske Unije, koji je u Rezoluciji sa preporukama Komisiji o režimu građanske odgovornosti za umjetnu inteligenciju iz 2020. u članu 3. kontrolu definisao kao:

„kontrola“ znači svako djelovanje operatera koje utječe na rad sistema umjetne inteligencije, a time i na mjeru u kojoj operater izlaže treće strane mogućim rizicima povezanim s radom i funkcioniranjem sistema umjetne inteligencije; takva bi djelovanja mogla utjecati na rad u svim fazama utvrđivanjem ulaznih i izlaznih podataka ili rezultata ili izmijeniti određene funkcije ili procese unutar sistema umjetne inteligencije; stepen u kojem su ti aspekti rada sistema umjetne inteligencije zadani tim djelovanjem zavisi o nivou utjecaja koji operater ima nad rizikom povezanim s radom i funkcioniranjem sistema umjetne inteligencije.”

Upravo je to razlog zbog kojeg je osnovno pitanje prilikom određivanja osnova odgovornosti kako se suočiti sa gubitkom kontrole. Srećom, ovo nije potpuno novo pitanje. Historija pravnih sistema pokazuje da su društva kreirala pravila putem kojih su gospodari odgovarali za štetu koju počine njihovi robovi, glave porodice za štetu koju počine drugi članovi porodice, nalogodavci za štetu koju počine nalogoprinci i tako dalje. Umjetna inteligencija nije subjekt prava, ali to nisu bili ni robovi. U preostalim situacijama, imamo odnose između osoba.

Iako tehnologija u fokusu ovog rada nema taj status, nesporno je da je mogućnost samostalnog djelovanja odvajava od drugih ljudskih kreacija i čini više uporedivom sa osobama, kojima je takva mogućnost imanentna. Zbog toga je sistem pravila koji se bavi ovim pitanjem – pravila o odgovornosti za drugoga – u fokusu ovog rada. Ovakvo stajalište zauzima i European Law Institute, koji u svom prilogu javnim konsultacijama o donošenju pravila o građanskopravnoj odgovornosti za umjetnu inteligenciju navodi da je proširenje koncepta odgovornosti za drugoga, kroz direktnu primjenu ovog instituta ili kreiranje funkcionalnog ekvivalenta za situacije kada je pomoćnik čovjek, ideja vrijedna razmatranja.<sup>4</sup>

Iako to nije naše centralno pitanje, potrebno je spomenuti da problem kontrole nije važan samo zbog utvrđivanja osnova odgovornosti. On je značajan i za alociranje odgovornosti. U literaturi postoje stavovi prema kojima bi trebalo detaljno ispitati način na koji moderni pravni sistemi utvrđuju ko treba biti odgovoran (Zweigert & Kotz 1998: 630). U posljednjoj deceniji svjedočili smo ne samo međusobno suprotnim stavovima naučnika i vlada, nego i unutar EU kao vodeće organizacije na svjetskom nivou u pogledu regulacije umjetne inteligencije. Evropski parlament je izdao dvije kontradiktorne rezolucije. U prvoj, Rezoluciji o građanskopravnim pravilima o robotici iz 2017. godine, zagovara se dodjeljivanje pravnog subjektiviteta AI, kao rješenja za problem nedostatka kontrole. Treba istaći i da je ovaj dokument

---

4. Dostupno na: [https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user\\_upload/p\\_eli/Publications/ELI\\_Response\\_to\\_Public\\_Consultation\\_on\\_Civil\\_Liability.pdf](https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user_upload/p_eli/Publications/ELI_Response_to_Public_Consultation_on_Civil_Liability.pdf)

bio set ideja koji nije precizirao na koji bi način ovo pitanje tačno bilo uređeno. Također, on se nije ograničio samo na pitanje građanskopravne odgovornosti, nego je za predmet imao širi regulatorni pristup, gdje se to javlja kao samo jedno od pitanja. Drugi instrument ovog tijela, Rezolucija sa preporukama Komisiji o režimu građanske odgovornosti za umjetnu inteligenciju iz 2020, bavila se odgovornošću za AI kroz pristup zasnovan na riziku i uvodi mogućnost za tretiranje proizvođača odgovornim kroz nametanje diferencijacije između backend i frontend operatera. To je bilo rješenje koje kao operatere navodi osobe koje na neki način imaju kontrolu nad AI. Backend operater je definisan kao fizička ili pravna osoba koja kontinuirano utvrđuje značajke tehnologije te pruža podatke i ključnu uslugu pozadinske podrške te stoga ima i određeni stupanj kontrole nad rizikom povezanim s radom i funkcioniranjem sustava umjetne inteligencije, a frontend operater kao fizička ili pravna osoba koja ima određeni stupanj kontrole nad rizikom povezanim s radom i funkcioniranjem sustava umjetne inteligencije te koja ostvaruje korist od njegova rada. Operateri bi bili solidarno odgovorni oštećenim licima, a regresni odnos između njih bi zavisio od stepena kontrole.

Dolaskom Ursule von der Leyen na čelo Komisije ovo tijelo je preuzelo inicijativu idonijelo “Paket AI” 2021. godine, plan za regulisanje AI.<sup>5</sup> Tada je, kako je ranije u radu navedeno, prvo predstavljen prijedlog Zakona o umjetnoj inteligenciji, a potom i prijedlozi za izmjene i dopune Direktive o odgovornosti za proizvode i potpuno novi instrument – Direktivu o odgovornosti za AI.

Značajno je da ovi instrumenti imaju fundamentalno različite poglede na problem odgovornosti za AI, što je posljedica kompleksnosti problema umjetne inteligencije, a naročito pitanja kontrole nad ovom tehnologijom. Kako stvari stoje u vremenu pisanja ovog članka do fundamentalnih problema u sistemu odgovornosti neće doći. To je zadovoljavajući ishod u ovom trenutku. AI je nova tehnologija i trenutno ne znamo kako će se razvijati. Dosadašnja historija pokazuje da je taj proces nepredvidiv. Nemoguće je obuhvatiti ovu tehnologiju jednim setom pravila budući da nemamo razumijevanje o tome šta je zajednički sadržalac za samovozeći automobil, ChatGPT i autonomnu kosilicu koji bi bio važan za pitanje pravne odgovornosti. Nivo kontrole nad umjetnom inteligencijom može varirati ovisno o specifičnoj primjeni i industriji u kojoj se koristi (Ebers 2020). U nekim slučajevima više od jedne osobe može vršiti kontrolu. Na primjer, proizvođači mogu odrediti osnovnu funkcionalnost samovozećih vozila, ali korisnici također mogu dati upute koje mogu uzrokovati štetu trećoj strani.

---

5. Vidi: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/european-approach-artificial-intelligence>

## 6. OSNOVI ODGOVORNOSTI

U BiH postoje dva primarna oblika odgovornosti – subjektivna i objektivna odgovornost. U osnovi, razlika je u tome što se za objektivnu odgovornost ne traži postojanje krivnje od strane štetnika. Objektivna odgovornost se javila iz više razloga, a za razmatranje umjetne inteligencije je najznačajniji razvoj tehnologije i njene posljedice.

Rasprave o primjeni osnova odgovornosti na umjetnu inteligenciju se trebaju smatrati dijelom šireg diskursa o regulaciji tehnologija. Od ranije su prisutna stajališta prema kojima stroga regulacija, koja stavlja veliki teret na leđa onih koji inoviraju proizvode, ima negativne efekte na društvo, koji se u prvom redu ogledaju u demotiviranju daljih inovacija (Lemley i Casey 2019). Ovo je klasična dilema koja se postavlja uvijek kada se procijeni da progres dolazi uz određenu cijenu. Pravo nema za cilj isključivo sprečavanje nesreća i obeštećenje onih koji su oštećeni u njima, o čemu svjedoče određena pravila i praksa. Na primjer, vozačima je dozvoljeno da voze velikom brzinom na autoputevima, a određene medicinske supstance se ponekad mogu prodavati i bez ljekarskog recepta. U društvu nije neophodno eliminisati sve nezgode i rizike ako se koristi dobijene u zamenu za njih smatraju prihvatljivim. Svrha deliktne prava je da minimizira izloženost prekomjernom riziku koji proizlazi iz nesmotrenosti i svede ga na društveno prihvatljiv nivo. Ovo se tradicionalno postiže kroz pravila o odgovornosti, koja imaju za cilj da uravnoteže rizike i koristi koje dolaze s određenim ponašanjem ili izumima (Calabresi 1970). Ovakva kalkulacija prevazilazi ambicije našega rada, te nećemo ulazi u nju. Na ovom mjestu se samo može reći da su mogućnosti koje se vezuju za primjenu AI u budućnosti (a i sadašnjosti) bez presedana, zbog čega se predviđa da će ova tehnologija izmijeniti način na koji radimo, komuniciramo, obavljamo kupovinu i druge aktivnosti. Odabir adekvatnog osnova odgovornosti je dio ove kalkulacije. Što su standardi prema kojima cijenimo štetu za koju odgovorne možemo smatrati osobe koje inoviraju u oblasti umjetne inteligencije strožiji, to su oni manje motivisani da se bave ovom aktivnošću. Sa druge strane, osobine umjetne inteligencije koje su opisane u ranijem dijelu rada će izgledno pogoršati poziciju oštećene strane. Dokaze koji se vezuju za ovu tehnologiju će biti teže pribaviti i interpretirati, što je povezano sa povećanim troškovima. Postavit će se pitanje dokazivanja krivnje kod osoba koje odgovaraju prema ovom osnovu odgovornosti. Postavit će se i pitanje standarda i tereta dokazivanja. Naposlijetku, čak i naizgled jednostavna pitanja kao što je identificiranje tuženog mogu postati sporna. Dakle, postizanje balansa između ova dva cilja je



suptilan zadatak koji mora obuhvatiti brojne faktore koji prevalilaze pitanje građanskopravne odgovornosti (Lemley i Casey 2019).

Također je činjenica da su proizvodi u modernom dobu naglo postali sposobni izazvati više štete nego raniji proizvodi. Na primjer, automobili, koji su zamijenili kočije i druga prevozna sredstva, odavno su postali redovna pojava na putevima. Oni mogu razviti brzinu koja je do bila nedostižna i samim time su postali opasno oružje u rukama vozača. Objektivna odgovornost se javila kao odgovor na povećanu opasnost. Ona stavlja veći teret odgovornoj osobi i zapravo postiže efekt internalizacije rizika. Objektivna odgovornost se također može smatrati pravednijim rješenjem u slučajevima kada je teško ili nemoguće dokazati krivicu ili nemar, kao što su slučajevi koji uključuju opasne proizvode ili aktivnosti. Oba ova oblika odgovornosti regulisana su zakonima Bosne i Hercegovine (BiH). Objektivna odgovornost je utvrđena kaoravnopravan osnov odgovornosti zajedno sa subjektivnom odgovornosti.

Osim objektivne i subjektivne odgovornosti, Zakon o obligacionim odnosima<sup>6</sup> (u nastavku: ZOO) također poznaje i odgovornost po osnovu pravičnosti i odgovornost za drugog. Odgovornost po osnovu pravičnosti je sporedni i korektivni osnov odgovornosti i o njemu dalje neće biti riječi. Odgovornost za drugog se odnosi na odgovornost jedne osobe za radnje ili propuste druge osobe, kao što je odgovornost poslodavca za radnje zaposlenog. Ona se zasniva na principu *respondeat superior, ubi commoda et eius incommode*, što znači da osoba koja ima kontrolu treba da bude odgovorna za radnje izvršioca. Primjena funkcionalnog ekvivalenta institutu odgovornost za drugog na situacije u kojim AI uzrokuje štetu, koja se razlikuje od tradicionalnih izuma kao autonomna, znači da se AI vidi kao agent, a ne kao alat. Ova odgovornost se zasniva na pretpostavci da AI može donositi autonomne odluke poput ljudskog rada. Cilj je spriječiti principala da izbjegne odgovornost zbog autonomnog ponašanja agenta. Kako bi govorili o mogućnosti direktne primjene odgovornosti za drugog, a ne nekog drugog pravila kreiranog po uzoru na njega, nužno je prethodno priznati pravni subjektivitet umjetnoj inteligenciji. To je nepovoljan put, iz više razloga. U prvom redu, takav put bi imao za posljedicu zaštitu potrošača, čija bi odgovornost bila ograničena, što je uporedivo sa situacijom ograničene odgovornosti osnivača za obaveze privrednog društva. U slučaju umjetne inteligencije to bi za proizvođače otklonilo poticaj da svoje proizvode čine više

---

6. ("Sl. list SFRJ", br. 29/1978, 39/1985, 45/1989 i 57/1989, "Sl. list RBiH", br. 2/1992, 13/1993 i 13/1994 i "Sl. novine FBiH", br. 29/2003 i 42/2011); ("Sl. list SFRJ", br. 29/1978, 39/1985, 45/1989 i 57/1989 i "Sl. glasnik RS", br. 17/1993, 3/1996, 37/2001 - dr. zakon, 39/2003 i 74/2004).

sigurnim i da ih općenito unapređuju, budući da bi njihova izloženost bila smanjena (Wagner 2019). Postoje i drugi razlozi koji dovode u sumnju ovu ideju, kao što čitav nizetičkih pitanja (Kurki 2019).

Funkcionalni ekvivalent institutu odgovornost za drugog je moćan alat u rješavanju pitanja odgovornosti za štete nastale usljed djelovanja AI. To je u prvom redu zbog toga što je u skladu s osnovnim principom da se oni koji imaju koristi od postupaka drugih smatraju odgovornim za bilo kakvu štetu koja se desi. U kontekstu AI, operater je korisnik radnji koje obavlja AI sistem, te je stoga razumno tvrditi da bi trebao biti odgovoran za bilo kakvu štetu uzrokovanu ovim sistemima. Ovo pomaže da se osigura korištenje AI na odgovoran i etičan način, jer će operateri biti oprezniji u korištenju ove tehnologije ako znaju da se mogu smatrati odgovornim za štetu koju ona prouzrokuje.

Međutim, kako će ostatak ovog rada pokazati, trenutna pravila o odgovornosti za drugoga ne mogu se primijeniti na AI iz različitih razloga, zbog čega konačni sud o adekvatnom odgovoru na pitanje odgovornosti za umjetnu inteligenciju zavisi od konkretnog pravnog okvira, mogućnosti da se fleksibilno tumači i tradicije tumačenja od strane nadležnih sudova. U isto vrijeme, shvatiti AI kao agenta u odnosu na osobe koje se javljaju kao odgovorne ne znači da je nužno ovoj tehnologiji dati prava i obaveze. Drugim riječima, pitanje pravnog subjektiviteta može ostati netaknuto. Bilo bi ipak pogrešno razumjeti je kao alat koji osobe koriste na tradicionalni način. Zbog toga, iako direktna primjena odgovornosti za drugog u slučaju štete izazvane od strane AI nije moguća, potraga za funkcionalnim ekvivalentom je vrijedna u situaciji u kojoj imamo agenta, a ne tradicionalni alat, što ne znači potrebu za shvatanjem ove tehnologije kao nosioca prava i obaveza.

## **7. ODGOVORNOST ZA DRUGOG U BOSNI I HERCEGOVINI**

ZOO reguliše odgovornost za drugog u dva poglavlja. Prvo poglavlje nosi naslov posredna odgovornost (164-169), a drugo poglavlje nosi naslov Obaveza preduzeća i drugih pravnih lica (170-172). Odgovornost za drugog djeluje kao izuzetak u Zakonu o obligacionim odnosima (u nastavku i kao: ZOO) od pravila o individualnoj odgovornosti, koja je osnovna. Takva odgovornost može biti zasnovana na krivici ali i kao objektivna odgovornost, gdje odnos osobe prema učinjenom djelu nije od značaja. Posljedica njenog specifičnog statusa ogleda se u smanjenom obimu primjene odgovornosti za drugoga u odnosu na individualnu odgovornost. Drugim riječima, odgovornost za drugoga se može primjenjivati samo kada je to izričito propisano zakonom.

Slučajevi odgovornosti za drugoga su u našem pravu normirani po principu *numerus claususi* – svaki od slučajeva je posebno uređen odredbama ZOO-a. U nastavku će biti više riječi o njima.

### **7.1. *Odgovornost za djecu, maloljetnike i duševno bolesne i zaostale u umnom razvoju***

Prema članu 165. ZOO roditelji su odgovorni za gubitke ili povrede koje je njihovo dijete prouzrokovalo. Nivo odgovornosti određuje se prema uzrastu djeteta. Djeca mlađa od 7 godina ne mogu se smatrati odgovornom, dok djeca između 7 i 14 godina imaju oborivu pravnu pretpostavku da nemaju sposobnost razumijevanja svojih postupaka. Pretpostavlja se da djeca starija od 14 godina imaju sposobnost razumijevanja svojih postupaka, ali ova pretpostavka se također može osporiti. Stepenn odgovornosti djeteta odražava nivo izloženosti roditelja. Ako je dijete mlađe od 7 godina, odgovornost roditelja je objektivna, a ako je dijete uzrasta između 7 i 18 godina, odgovornost roditelja je subjektivna. Ako su dijete i roditelji istovremeno odgovorni, odgovornost je solidarna. Osim odgovornosti za djecu ovaj dio ZOO-a tretira i pitanje odgovornosti za druge fizičke osobe. Član 164. to čini za lica koja su duševno bolesne i osobe zaostale u umnom razvoju ili nesposobni za rasuđivanje, a član 167. se odnosi na odgovornost za maloljetnike koji su pod nadzorom staratelja, škole ili druge ustanove.

Čak i ako se objektivna odgovornost ne primjenjuje i ponašanje odgovorne osobe nije bilo skrivljeno, oni se i dalje mogu smatrati odgovornim na osnovu pravičnosti. Ova tehnologija se ne može smatrati djetetom, mentalno bolesnom ili nesposobnom osobom. Pravila o odgovornosti zasnovanoj na pravičnosti odnose se samo na pravna lica, a ne na fizička lica. Stoga se odgovornost zasnovana na pravičnosti ne može koristiti kako bi se AI držala odgovornom za svoje postupke, jer je to samo izuzetak i korektivni mehanizam, a ne ravnopravan osnov odgovornosti. Dakle, ne postoji prostor da se odredbe sadržane u članovima 164-169. ZOO-a tumače tako da se odnose i na AI.

### **7.2. *Odgovornost preduzeća i drugih pravnih lica prema trećem***

U članovima 170-172. ZOO uvrđuje odgovornostpreduzeća i drugih pravnih lica za radnje ili propuste koje počine njihovi zaposleni i organi. Od značaja za odgovornost je da se zaposlenik ponašao kako je trebalo u datim okolnostima. U takvim

slučajevima povećava se odgovornost po osnovu krivice i od zaposlenog se očekuje veći stepen pažnje od obične osobe. Ako zaposlenik prouzrokuje štetu namjernim ili krajnjim nesavjesnim radnjama pravno lice može tražiti nadoknadu štete isplaćene žrtvi. Ako ne postoji takav stepen krivice, poslodavac nema pravo na regres. Bikić (2010: 58) smatra da je za postojanje odgovornosti za zaposlenike potrebno ispunjenje sljedećih uslova:

1. osoba mora imati status zaposlenika;
2. šteta mora biti u vezi sa poslom;
3. zaposlenik nije postupao onako kako je trebalo.

Postoji nekoliko problema kada je u pitanju primjena ovog koncepta na umjetnu inteligenciju. Prvo, AI se ne može tretirati kao zaposlenik jer samo fizička lica mogu imati ovaj status. Perović (1980: 520) smatra da se ovaj pojam treba tumačiti u skladu sa radnim zakonodavstvom. Drugo, štetu koju je prouzrokovala AI treba nadoknaditi nadodavac, bez obzira na kontekst u kojem se dogodila, jer AI nema pravni subjektivitet, a ni imovinu iz koje bi se nadoknadila šteta. Treće, standard ponašanja zaposlenika prema kojem se šteta neće nadoknaditi ako je on postupao „kako je trebalo u datim okolnostima“ je nejasan. On je kreiran tako da u obzir uzme ponašanje ljudi, a ne drugih entiteta. On omogućava poređenje sa poželjnim ponašanjem drugih zaposlenika u sličnoj situaciji. Ovo dovodi do pitanja mogućnosti primjene ovog standarda na AI, budući da je komparator nejasan ili nepostojeći.

Pravno lice može biti odgovorno i za štetu koju prouzrokuju njeni organi u vezi sa obavljanjem svojih funkcija, a može tražiti regres od lica koje je postupilo namjerno ili iz krajnje nepažnje. Alise ne može smatrati organom. Kako zapažaju Vedriš i Klarić (2000: 581), razlog za normiranje odgovornosti pravnog lica za postupke njegovih organa u dijelu koji se odnosi na odgovornost za drugog leži u činjenici da se time želi postići odgovornost fizičkih lica koja učestvuju u radu takvog organa.

### **7.3. Odgovornost za životinje**

U građanskom pravu BiH, životinje nemaju pravni subjektivitet zbog toga što odgovornost za drugog, uređena u skladu sa principom *numerus clausus*, nema mjesta primjeni ovog instituta onda kada je životinja uključena u štetni događaj. Ipak, sudovi su kreativno interpretirali zakon kako bi u određenoj mjeri kreirali funkcionalni ekvivalent. Oni su primijenili opća pravila o odgovornosti kako bi uspostavili poseban

pravni režim za životinje i zaključili da je odnos između čovjeka i životinje sličan odnosu između principala i agenta. Budući da je životinju teško kontrolisati osoba koja je imala dužnost da je nadzire smatra se dovoljnom za utvrđivanje objektivne odgovornosti. One se smatraju izvorom povećane opasnosti, kako je utvrdio Vrhovni sud Srbije, u odluci br. 3393/92. Pravila o životinjama i odgovornosti za štetu koju one uzrokuju osobama razlikuju se u različitim jurisdikcijama. Životinje i AI se mogu smatrati funkcionalno ekvivalentnim iz nekoliko razloga. Oboje mogu djelovati u nekoj mjeri autonomno, utoliko što svi njihovi postupci nisu potpuno predvidljivi za čovjeka koji vrši nadzor ili ima kontrolu. Iako ljudi mogu utjecati na ponašanje životinja i AI, ne mogu očekivati da će djelovati isključivo na osnovu uputstava.

Ovo pitanje nije eksplicitno regulisano ZOO, ali su sudovi primijenili opća pravila o odgovornosti kako bi uspostavili poseban režim za životinje. Naime, još su jugoslovenski sudovi utvrdili da životinja predstavlja povećanu opasnost za okolinu i smatrali da osoba koja je odgovorna za nju treba odgovarati po pravilima objektivne odgovornosti (Vrhovni sud Slovenije Gž. 11/1966 i Gž. 1148/58). Sudovi su tako držali da jeleni (Vrhovni sud Slovenije, Ips 142/1980 i 143/1980), kao i svinje (Vrhovni sud Srbije, Rev. 3454/2004) zahtijevaju primjenu objektivne odgovornosti. Kako primjećuje Karanikić Mirić (2016: 161), životinje su izvor povećane opasnosti dok god su žive, a ponekad i nakon njihove smrti. Nije sigurno da je ovakav stav sudova u slučaju životinja opravdan. Kako pokazuju komparativna istraživanja, osobe koje su dužne vršiti kontrolu nad životinjama mogu dokazati da su poduzeli sve potrebne mjere kako bi osigurali da ne dođe do štete izazvane od strane životinja.<sup>7</sup> Primjenom objektivne odgovornosti ova mogućnost im je u BiH uskraćena, jer se njihova krivica ne uzima u obzir. Paralela između životinja i AI dodatno je pojačana činjenicom da AI djeluje autonomno i može se vremenom poboljšati, baš kao i životinje koje treniraju njihovi vlasnici. Primjena objektivne odgovornosti na AI u svim slučajevima može biti pretjerano opterećujuća, jer ljudi imaju potencijal da u budućnosti shvate kako AI funkcioniše i da je potpuno kontrolišu, za razliku od životinja. Ona se treba ograničiti na situacije kada je prijetnja okolini AI suviše velika. Smanjenje obima primjene objektivne odgovornosti je smanjenje tereta za one koji kreiraju inovacije.

Na ovom mjestu se ne sugerije da je analogija između životinja i umjetne inteligencije sasvim uvjerljiva. Prije bi se moglo reći da je to poređenje između dva

---

7. Vidi: Response of the European Law Institute, Public Consultation on Civil Liability Adapting liability rules to the digital age and artificial intelligence(2022), available at: [https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user\\_upload/p\\_eli/Publications/ELI\\_Response\\_to\\_Public\\_Consultation\\_on\\_Civil\\_Liability.pdf](https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user_upload/p_eli/Publications/ELI_Response_to_Public_Consultation_on_Civil_Liability.pdf)

entiteta koja čovjek ne može u svim situacijama potpuno staviti pod svoju kontrolu. Ono samo podsjeća da problem sa kojim se pravo suočava u slučaju umjetne inteligencije nije sasvim nov. Historija suočavanja sa problemom autonomnih entita ukazuje da su sudovi to rješavali prilagođavanjem općih pravila o odgovornosti, na manje ili više zadovoljavajući način. U slučaju životinja primjena općih pravila ima sličnost sa primjenom pravila o odgovornosti za drugog, iako direktna primjena ovog instituta nije moguća zbog toga što životinje nemaju pravni subjektivitet. Taj metod može biti primjenjiv na AI, naročito zbog toga što je mogućnost intervencije zakonodavca u tekst ZOO-a u BiH povezana sa političkim preprekama, usljed opće sporosti u funkcionisanju vlasti. To nikako ne znači da odgovornost za AI treba biti isključivo objektivna. Odgovor na ovo pitanje treba zavisiti od toga da li AI u konkretnom slučaju predstavlja povećanu opasnost za okolinu, što je opći test za primjenu objektivne odgovornosti predviđen ZOO-om.

## ZAKLJUČAK

Pitanje odgovornosti za drugoga i primjena na AI sisteme je složeno i izazovno, te zahtijeva pažljivo razmatranje odgovornosti onih koji su uključeni u stvaranje i implementaciju ovih sistema. Sigurno je da direktna primjena ovog instituta na bilo koji entitet koji nema pravni subjektivitet nije moguća. Ipak, moguća je primjena općih pravila o odgovornosti kako bi se kreirao funkcionalni ekvivalent. Trenutni pravni okvir je uglavnom neprovjeren u kontekstu AI i nejasno je kako će sudovi tumačiti i primjenjivati postojeće zakone na ove nove tehnologije. Razvoj novih zakona i propisa koji će se baviti ovim pitanjem će biti od ključnog značaja za osiguravanje da se koristi od umjetne inteligencije ostvare, a istovremeno će zaštititi druge od štete. Također će biti važno da AI zajednica uzme u obzir etičke i moralne principe prilikom dizajniranja i primjene AI sistema, kako bi se osiguralo da se ovi sistemi koriste za dobrobit društva. Na kraju, rješavanje pitanja primjene odgovornosti za AI će imati dalekosežne implikacije na budućnost tehnologije i društva, i to je pitanje koje zaslužuje stalnu diskusiju i pažnju.

Interpretacija pravila o odgovornosti na štete koje su prouzrokovale životinje je obećavajuća jer pokazuje da su sudovi spremni kreirati funkcionalne ekvivalente institutu odgovornosti za drugog tamo gdje ih zakonodavac nije predvidio (što bi bilo protivno temeljnom zahtjevu odgovornosti za drugog, koji se odnosi na postojanje pravnog subjektiviteta entiteta za čije se ponašanje odgovara). Ipak, apsolutna primjena objektivne odgovornosti na AI, bez mogućnosti primjene subjektivne

odgovornosti, gdje bi se autonomija u svakom slučaju smatrala povećanom opasnosti, nije poželjna, jer se neselektivnim pristupom durogočno destimulišu oni koji inoviraju i oni koji koriste nove tehnologije.

## LITERATURA

1. Abbott, Ryan (2020), *Reasonable robot*, Cambridge University Press
2. Berlin, Isaiah (1973), "Counter Enlightenment", in: Philip P. Wiener (ed.), *Dictionary of the History of Ideas*, Scribner's, New York, 110-112.
3. Bikić, Abedin (2010), *Naknada štete*, Pravni fakultet, Sarajevo.
4. Calabresi, Guido (1970), *The costs of accidents: A legal and economic analysis*, Yale University Press
5. Crawford, Kate (2021), *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, Yale University Press
6. Ebers, Martin (2020), "Regulating AI and Robotics: Ethical and Legal Challenges", in: Martin Ebers and Susana Navas (eds.), *Algorithms and Law*, Cambridge University Press, 2020, 37-99.
7. Karanikić Mirić, Marija (2016), "Građanskopravni tretman životinje u štetnom događaju", u: Karanikić Mirić, Marija, Marko Davinić, Igor Vuković, *Životinje i pravo*, Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd, 155-173.
8. Kirchberger, Thomas (2017), "European Union Policy-Making on Robotics and Artificial Intelligence", *CYELP*, 13, 191-214.
9. Koch, Bernhard A. (2020), "Liability for Emerging Digital Technologies: An Overview", *Journal of European Tort Law*, 11(2), 115-136.
10. Kurki, Visa AJ (2019), *A Theory of Legal Personhood*, Oxford University Press
11. Lemley, Mark A., Bryan Casey (2019), "Remedies for robots", *The University of Chicago Law Review*, 86, 1311-1396.
12. Nilsson, J. Nils (2010), *The Quest for Artificial Intelligence: A History of Ideas and Achievements*, Cambridge University Press
13. Perović, Slobodan (1980), *Komentar Zakona o obligacionim odnosima*, Kulturni centar Gornji Milanovac – Pravni fakultet Kragujevac
14. Response of the European Law Institute (2022), Public Consultation on Civil Liability Adapting liability rules to the digital age and artificial intelligence, dostupno na: [https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user\\_upload/p\\_eli/Publications/ELI\\_Response\\_to\\_Public\\_Consultation\\_on\\_Civil\\_Liability.pdf](https://europeanlawinstitute.eu/fileadmin/user_upload/p_eli/Publications/ELI_Response_to_Public_Consultation_on_Civil_Liability.pdf)

15. Rodríguez de las Heras Ballell, Teresa (2019), "Legal challenges of artificial intelligence: modelling the disruptive features of emerging technologies and assessing their possible legal impact", *Uniform Law Review*, 24(2), 302-314.
16. Russell, Stuart, Peter Norvig (2009), *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, 3rd edition, Prentice Hall
17. Spindler, Gerard (2023), "Different Approaches for Liability of Artificial Intelligence – Pros and Cons – the New Proposal of the EU Commission on Liability for Defective Products and AI Systems", dostupno na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4354468>
18. Steinrötter, Bjorn (2020) "The (Envisaged) Legal Framework for Commercialisation of Digital Data within the EU: Data Protection Law and Data Economic Law As a Conflicted Basis for Algorithm-Based Products and Services", in: Martin Ebers and Susana Navas (eds.), *Algorithms and Law*, Cambridge University Press, 269-298.
19. Surden Harry (2014), "Machine Learning and Law", *Washington Law Review*, 89(1): 87–115.
20. Turing, Alan M. (1950), "Computing Machinery and Intelligence", *Mind: A Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 59(236), 433–460.
21. Vedriš, Martin, Petar Klarić (2000), *Građansko pravo*, Narodne novine, Zagreb
22. Vrhovni sud Slovenije, Gž. 11/1966 and Gž. 1148/58.
23. Vrhovni sud Slovenije, Ips 142/1980 i 143/1980.
24. Vrhovni sud Srbije, 3393/92.
25. Vrhovni sud Srbije, Rev. 3454/2004.
26. Wagner, Gerhard (2019), "Robot liability", in: Sebastian Lohsee, Reiner Sculze, Dirk Staudenmaver (eds.), *Liability for Artificial Intelligence and the Internet of Things: Münster Colloquia on EU Law and the Digital Economy IV*, Nomos, 27-62.
27. Wagner, Gerhard (2023), "Liability Rules for the Digital Age – Aiming for the Brussels Effect", dostupno na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4320285>
28. Wendehorst, Christiane (2020), "Strict Liability for AI and other Emerging Technologies", *JETL*, 11(2), 150-180.
29. Zweigert, Konrad, Hein Kotz (1998), *Introduction to comparative law*, 3rd rev. edn, Clarendon Press, Oxford



## **LIABILITY FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE - ADAPTATION OF THE BOSNIAN LEGAL FRAMEWORK TO THE CHALLENGES OF THE 21<sup>st</sup> CENTURY**

### **Summary:**

The article addresses the issue of liability for artificial intelligence through the analysis of civil liability for autonomous entities in Bosnia and Herzegovina. First, it addresses the issue of applying vicarious liability in the law of Bosnia and Herzegovina, and it elaborates on its limitations. The example of the treatment of animals in case law indicates the possibility of creatively interpreting the existing legal framework in order to create a functional equivalent of situations that are not included in the scope of vicarious liability, but nonetheless treat liability for autonomous entities.

**Keywords:** artificial intelligence; civil liability; vicarious liability

Adresa autora  
Author's address

Nasir Muftić  
Univerzitet u Sarajevu  
Pravni fakultet  
nasir.muftic@gmail.com



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKI PRILOZI

**Наташа Ћ. Ковачевић, Илинка Б. Мушкић Поповић**

ДОПРИНОС СРЕТЕНА АЏИЋА РАЗВОЈУ И РАДУ МУШКЕ УЧИТЕЉСКЕ  
ШКОЛЕ У ЈАГОДИНИ / SRETEN ADŽIĆ'S CONTRIBUTION TO THE  
DEVELOPMENT AND WORK OF THE MALE TEACHING SCHOOL IN  
JAGODINA..... 237

**Alma Malkić Aličković**

VERBALNE I NEVERBALNE SOCIJALNE VJEŠTINE UČENIKA  
OSNOVNE ŠKOLE / VERBAL AND NON-VERBAL SOCIAL SKILLS  
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ..... 255

**Маша Ђуришић, Мила Бунџевац, Наташа Духанај**

ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И РОДИТЕЉСКЕ УКЉУЧЕНОСТИ  
У ДЕЧЈЕ ОБРАЗОВАЊЕ: ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА / THE  
RELATIONSHIP OF SCHOOL CLIMATE AND PARENTAL  
INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION: A RESEARCH  
REVIEW ..... 269

<b>Filduza Prušević Sadović, Hana Hodžić, Ajdina Župić</b> STILOVI UČENJA ZASNOVANI NA ISKUSTVU / THE ROLE OF EXPERIENCE IN LEARNING .....	281
<b>Olivera Gajić, Biljana Lungulov, Đurđina Jelić</b> PROCENA INSTRUKCIONE INTERVENCIJE U PROGRAMIMA STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA KAO MOTIVACIONI ČINILAC NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA / ASSESSMENT OF INSTRUCTIONAL INTERVENTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS OF TEACHERS AS A MOTIVATING FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	293
<b>Sladana Zuković, Dušica Stojadinović, Senka Slijepčević</b> FACTORS OF STUDENTS' PERCEIVED SATISFACTION WITH DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC / FAKTORI ZADOVOLJSTVA UČENIKA NASTAVOM NA DALJINU TOKOM PANDEMIJE KORONA VIRUSA .....	319
<b>Amina Smajović</b> AKTIVNOSTI STUDENATA U SLOBODNO VRIJEME / ACTIVITIES OF STUDENTS IN LEISURE-TIME .....	339
<b>Valida Akšamija, Nermin Ploskić</b> INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U PROCESU RAZVOJA DIGITALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U MUZIČKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU / INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS/PROFESSORS IN MUSIC EDUCATION .....	357
<b>Matea Butković, Ester Vidović</b> SKRIVENA ZNAČENJA: ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE STUDENATA UČITELJSKOGA STUDIJA POMOĆU MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI / HIDDEN MEANINGS: RESEARCHING STUDENT-TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCY USING MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE .....	375

**Dora Grejza, Emina Berbić Kolar**

BAŠTINSKE TEME U HRVATSKIM UDŽBENICIMA NASTAVNOG  
PREDMETA PRIRODA I DRUŠTVO U 4. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE /  
TOPICS ABOUT HERITAGE IN CROATIAN SCIENCE TEXTBOOKS  
FOR THE 4TH-GRADE PRIMARY SCHOOL ..... 399

**Amela Mujagić, Karmelita Pjanić-Lipovača, Edin Lidan**

MATEMATIČKE KOMPETENCIJE U RANOM DJETINJSTVU I  
KLJUČNI FAKTORI ZA NJIHOV RAZVOJ / EARLY MATHEMATICAL  
COMPETENCIES AND KEY CONTEXT FEATURES THAT PROMOTE  
THEIR DEVELOPMENT ..... 419

**Duška P. Pešić, Marta D. Dedaj, Aleksandar P. Pešić**

DOPRINOS RAZVOJU DIGITALNIH KOMPETENCIJA VASPITAČA –  
PRAKTIČNA PRIMENA GEOGEBRE / INTEGRATED APPROACH TO  
LEARNING OF PRESCHOOL CHILDREN – PRACTICAL APPLICATION  
OF GEOGEBRA ..... 435

**Hadži Živorad Milenović, Mladen Botić**

INOVATIVNI NASTAVNI SISTEMI U NASTAVI O PRIRODI I DRUŠTVU  
NA NIVOU INICIJALNOG OBRAZOVANJA / INNOVATIVE TEACHING  
SYSTEMS IN TEACHING ABOUT NATURE AND SOCIETY AT THE  
LEVEL OF INITIAL EDUCATION ..... 453



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.237

УДК 373.5(497.11 Jagodina)  
37:929 Adžić S.

Примљено: 14. 02. 2023.

Прегледни рад  
Review paper

**Наташа С. Ковачевић, Илинка Б. Мушкикић Поповић**

## **ДОПРИНОС СРЕТЕНА АЦИЋА РАЗВОЈУ И РАДУ МУШКЕ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У ЈАГОДИНИ**

У овом раду су представљени резултати теоријско-историјског проучавања и истраживања мисли и идеја Сретена Ацића (1856-1933), педагога и главног представника песталоцијанске оријентације у српској педагогији. Предмет проучавања јесте анализа најзначајнијих Ацићевић теза усмерених на развој и рад Мушке учитељске школе у Јагодини. Значај овог рада видимо у интерпретацији погледа Сретена Ацића на васпитање и образовање, који су у великој мери утицали на модернизацију наставе, као и у представљању његових напредних визија о стварању иновативног школског окружења са пољским учioniцама, радионицама, вежбаоницама, ботаничком баштом и школским интернатом. Покушаћемо да савремена педагошка питања сагледамо из историјске перспективе, уз приказивање Ацићевих замисли које су и данас актуелне.

**Кључне речи:** песталоцијанац; Мушка учитељска школа; модернизација наставе; пољска учioniца; школски интернат

### **УВОД**

При самом помену имена Сретена Ацића, осећа се велико поштовање и захвалност у просветним научним круговима. Реч је о педагогу који је свој живот посветио утемељивању педагогије као науке у Србији друге половине деветнаестог и прве половине двадесетог века, због чега је и данас цењен као у

периоду његовог највећег педагошког стваралаштва. Своје напредне идеје, погледе, схватања и огледе, представио је у бројним радовима и делима, која и данас представљају грађу од великог значаја у свету српске педагогије. Његови погледи на васпитање и образовање утицали су на формирање нове педагошке оријентације у нашој земљи и одредили пут даљег развоја педагошких концепција. Том развоју разноликих перспектива допринело је школовање и даље усавршавање тадашњих педагога у иностранству, као и чињеница да су знања стицали приклањајући се различитим педагошким струјама<sup>1</sup> које су тада владале, прилагођавајући их стању и потребама државе и народа коме су припадали и чије су образовање желели унапредити.

Сретен Ацић припада реду српских педагога који су своје знање и педагошке идеје базирали на учењима великана света педагогије, попут чувеног Песталоција, Коменског, Русоа, Спенсера, Дитеса, Салцмана и других. Његове заслуге у педагогији, понајвише се истичу у области практичне педагогије, о чему сведочи целокупан његов рад, који је Ацића обележио као сјајног практичара и методичара. По угледу на Песталоција, који је пропагирао идеје народног образовања и током читавог свог живота и педагошког рада изражавао велику веру у васпитно-образовни утицај рада (Абрамов 1898), Ацић формира своје педагошке погледе, прилагођавајући их потребама свога народа. О томе посебно сведочи његово највеће педагошко остварење – Мушка учитељска школа у Јагодини, у коју је уложио много знања, труда и рада у циљу просвећивања широких народних маса.

У истраживачке сврхе су нам била доступна изворна дела овог педагога, као и бројни извори новијег датума који рад Сретена Ацића посматрају из садашње перспективе.

## **1. ЖИВОТ И ШКОЛОВАЊЕ СРЕТЕНА АЦИЋА**

Сретен Ацић (1856–1933) био је један од најистакнутијих педагога Србије друге половине деветнаестог и прве половине двадесетог века. Живот и дело посветио је образовању и васпитању, верујући да је то најбољи пут развоја друштва. Прошао је скоро све степене школовања у Србији, као ученик основне школе, гимназије и учитељске школе, а потом и као наставник (Недовић 1998: 5-6).

Ацић је основну школу завршио у Трстенику, а нижу гимназију у Крагујевцу. Након гимназије уписао се у београдску Богословију коју је убрзо, након

1. Детаљније о педагошким оријентацијама видети у Парлић Божовић (2010).

завршеног првог разреда, напустио и прешао у Учитељску школу у Крагујевцу па је ту, школске 1873/74. године, завршио први разред троразредне Учитељске школе. Већ наредне, 1874/75. године, прекида своје школовање, услед избијања ученичке буне у којој је и сам учествовао, те је убрзо након поменутог догађаја положио испит за привременог учитеља при Министарству просвете и био постављен за учитеља у Звижду (Кучево), где је остао до 1877. године, када је Учитељска школа премештена у Београд. Ацић тада завршава преостала три разреда, будући да је школа постала четвороразредна (Лукић 1993; Недовић 1998; Парлић Божовић 2007; Парлић Божовић 2015).

Матурирао је 1880. године са одличним успехом, након чега је био постављен за сталног учитеља у Трстенику (Топаловић 2022), у школи коју је и сам похађао, па је тако добио прилику да исправи све оне поступке које је сматрао лошим, а које су учитељи примењивали у време када је он био ученик те школе. За година рада у Трстенику Ацић се сусретао са сијасет педагошких ситуација, које је као млади педагог требао на адекватан начин решити. Код Недовића наилазимо на податак да је Ацић у свом раду водио рачуна о свим аспектима живота својих ученика, те је настојао да уочене промене у њиховом понашању, уколико су негативне, искорени: „... такве су појаве биле, примера ради, начин обраћања ученика старијима, веродостојност исказа ученика... кретање до школе, у граду, понашање изван школе, на излетима, екскурзијама, начин говора и култура језичке комуникације итд“ (1998: 21). Поменути подаци сведоче о практичној примени стечених теоријских знања у раду са ученицима, али и о педагошком такту који је Ацић умео правилно дозирати у зависности од ситуације са којом се сусретао.

Након две године рада у Трстенику тадашња држава му је финансирала даље педагошко школовање у Бечу, где се посветио изучавању наставе за слепе и нарочито се заинтересовао за ручни рад, да би потом прешао у Лајпциг где наставља своје образовање (Ацић 1894: 131). Повратак Ацића у Србију догодио се 1889. године, након завршетка студија у иностранству. Исте године постаје професор модерне психологије, педагогике и методике у нишкој Учитељској школи где је радио све до њеног затварања, тј. до 1895. године, након чега је кратко време био пребачен у Београд, а после тога у Алексинац. По наводима М. Лазића, које заговара и др Велизар Недовић, атрибут «модерна» у називима предмета „модерна психологија, педагогика и методика“ Ацићу је могао значити његово одупирање педагогици која није модерна (Недовић 1998: 25), што указује на Ацићево неслагање са идејама које су заговарали представници



хербартијанске оријентације у српској педагогији и његово приклањање идејама „нове“ школе. Према Игњатовићу, идеје Пестолација, али и аутора као што су Русо, Салцман и други, то јест идеје „нове“ школе, Ацић је реализовао заговарањем ручног рада, као области о којој су поменути педагози пуно говорили, а потом и стварањем пољске вежбаонице, тј. учионице, као продукта усвојених идеја о важности ручног рада (Игњатовић 2018: 118). У његово време је у различитим деловима Европе постојала тенденција да се отварају школе у природи које ће побољшати здравље деце, а Ацић са са том идејом упознао за време свог школовања у иностранству. Захваљујући њему је у Јагодини у оквиру Мушке учитељске школе и отворена пољска учионица (Трифунковић 2018: 52).

У периоду учитељевања у Алексинцу Ацић је настојао да рад у школи осавремени тако што ће уредити модерну вежбаоницу у којој ће ученици бити у прилици да присуствују предавањима из методике, спроведеним у дело, а потом ће и сами моћи да припремају предавања истог типа. Ацићев рад у алексиначкој Учитељској школи, поред вежбаонице, красиле су још две новине. Наиме „у учионици четвртог разреда, била је нацртана карта српских земаља у великом размеру на сва четири зида, а у школском дворишту био је пластично представљен рељеф целе Србије“ (према Парлић Божовић 2007: 65), што указује да је Ацић, попут педагога чије је идеје заговарао, био присталица учења применом принципа очигледности.

Од 1898. године, када је основана Мушка учитељска школа у Јагодини, Ацић је био је постављен за управника те школе. Његов рад у Мушкој учитељској школи био је проткан снажним ентузијазмом и преданошћу. Будући да је показивао велико интересовање за ручни рад који га је надахњивао и о чему је пуно писао, у оквиру припрема за рад у учитељској школи затражио је одобрење, које је наишло на позитиван одзив, да оде у Шведску, у Нес, како би боље упознао шведски модел наставе ручног рада тзв. „Слојд“, али и рад тадашње чувене Учитељске школе у Несу, у којој је предавао познати педагог Ото Соломон. Усавршавање Ацића у Шведској, у области ручног рада, догодило се мало пре отварања јагодинске Учитељске школе (Недовић 1998: 33).

Године 1921. премештен је у Београд, када је постављен за редовног професора Више педагошке школе, после чега 1923. године бива постављен за Управитеља прве класе Учитељске школе у Вршцу, што се догодило непосредно пре пензионисања, које је уследило 1924. године (Парлић Божовић 2007).

## 2. ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ИЗ УГЛА СРЕТЕНА АЦИЋА

Као педагог, писац и стваралац изузетне списатељске културе, са израженим критичким и аналитичким даром, Сретен Ацић је о свему што је радио храбро и директно износио своје мишљење. Био је човек од дела и акције са чврстим уверењем да су теорија и просветна политика вредне онолико колико живот чине вредним и колико утичу на његову промену.

Када је реч о васпитању, није био од оних који су превише веровали у просветну политику и у теорију по себи, бар не на начин како су оне у времену његовог живота предочаване, те се трудио да своје теоријске погледе потврди и практично реализује (Недовић 1998). У делу *Увод у науку о васпитању* Ацић даје прву дефиницију педагогије као науке, која је „знање о васпитању“. У следећој дефиницији наводи да је васпитање „утицање одраслих на развитак воспитаников тако да се што јаче развију све добре телесне и душевне особине воспитаникове, и оне које су му нужне за живот, а рђаве и ненужне да што више закржљају“ (Ацић 1892: 1). Анализом наведених дефиниција долазимо до закључка да је Ацић посебну пажњу придавао знању оних који се баве васпитањем, као и утицајима одраслих чије је понашање сматрао најбољим примерима за добро владање.

Ацић се залагао за васпитање које ће бити праћено љубављу, толеранцијом, подршком и уважавањем личности детета (1998). Приликом писања о љубави током процеса васпитања, он првенствено мисли на љубав која пружа подршку, која, како је Ацић казивао, „као гориво пали“ све позитивне особине детета, што ствара услове за хармонијски развој целовите личности (Ацић 1998: 68). Поступци које је препоручивао приликом васпитања су „блага опомена – савет – строга опомена – казна“ (Ацић 1998: 94). Будући да је сматрао да казна вређа личност детета, ставови Ацића употреби казне као поступка васпитања су такви да саветује њено коришћење ретко, тек када се исцрпе све друге могућности утицања на децу (Ацић 1998: 69). Ставови које је Ацић заговарао по питању васпитања у потпуности одговарају васпитању какво се данас примењује у домовима и васпитно-образовним установама, имајући у виду чињеницу да се деци даје право да равноправно учествују у свим сегментима свог одрастања.

Ацић је у својим педагошким разматрањима полазио од захтева за целовитошћу човека, схватајући под тим јединство његових телесних и душевних својстава, што говори у прилог томе да је он имао у виду *све врсте*

*васпитања*, истичући да, сукладно идејама Песталоција, васпитање има „утицаје и на тело, и на ум, и на срце“ (Ацић 1892: 13).

Приликом обраде „врста“ васпитања он је најпре исцрпно обрадио *телесно васпитање*, објавивши рад из ове области 1892. године. Након детаљног приказа телесног васпитања, приступа обради *моралног и интелектуалног* васпитања, уз јасно разликовање њихових саставних компонената, те је напослетку приступио анализи *естетског, радног и техничког* васпитања.

## **2. 1. Телесно васпитање**

Студија „Телесно васпитање“ коју је Сретен Ацић објавио у оквиру дела *Увод у науку о васпитању* представља полазну основу његове касније делатности. Бавећи се овим сегментом васпитања Ацић назив телесно васпитање у свом каснијем раду унапређује у назив *физичко васпитање* (Недовић 1998: 119). Приликом разматрања и писања о телесном васпитању Ацић дотиче појам „телесно здравље“ које представља ослонац телесном васпитању, те настоји да проучи све здравствене и физиолошке аспекте телесног васпитања (Ацић 1892). Тада најпре детаљно пише о околностима рођења детета, о квалитету и начину исхране деце, о ваздуху, дисању, облачењу, становању, затим, о важности сна, одмора, рада и хигијене, што његов рад чини приручником и упутством о условима васпитања и развоја детета, који је наопходан родитељима и учитељима. Поред наведеног, Ацић је имао у виду распоред намештаја и распоред седења ученика у школи, који је такође био у складу са остваривањем оптималних здравствених и хигијенских услова за боравак деце у њој. Крајњи циљ који је Ацић телесним васпитањем желео оставрити јесте „постати здрав и снажан човек“ (Ацић 1892: 5), што уједно представља најважнији услов за правилно физичко васпитање.

## **2. 2. Интелектуално васпитање**

Констатацијом „Васпитањем се може ... изоштрити ум!“ Ацић исказује своје залагање за интелектуално васпитање, које представља један мисаони систем какав се мора постићи разноликим педагошким радом од најранијег узраста (Недовић 1998). Интелектуално васпитање Ацић никада не издваја из целине васпитања, те напомиње да садржај интелектуалног образовања представља стицање знања, односно „развитак разума“ и способности детета да идентификује узроке и последице појава и процеса које посматра, на основу чега може

потврђивати усвојена знања. Правилно усмеравање развоја интелектуалних способности деце могуће је укључивањем деце у процесе мисаоног расуђивања и закључивања, што Ацић у своме раду заговара.

### **2. 3. Естетско васпитање**

Естетско васпитање представља још једну страну васпитања коју Ацић означава не тако важаном у развоју личности детета, у односу на већ поменуте телесне/физичке и интелектуалне страневаспитања. Заправо, он у свом педагошком раду естетско васпитање сматра елементом културе (Копас Вукашиновић и Јанковић 2018). Своја размишљања о естетском васпитању Ацић је више изражавао у оспоравању естетских вредности институција, него што је критеријуме лепоте уграђивао у процес васпитања и образовања, па тако и у формирање човека, што му је и замерено од стране тадашњих теоретичара.

Искривљао је велику и неоправдану резервисаност према позоришту, књижевности за децу, посебно према бајкама, баснама па и роману, приповетци, епу и поезији уопште. Тако, на пример о баснама, говори следеће: „Басне невероватне садржине треба сасвим избацити из моралног васпитања све до зрелијег узраста, и остварити их као забаву (а ако се хоће и као поуку) за зреле и умне људе“ (Недовић 1998: 130-131). Све ово наводи на закључак да су Ацићева схватања у области естетског васпитања врло негативно оријентисана.

### **2. 4. Морално васпитање**

Насупрот естетском Сретен Ацић је морално васпитање схватао као најважнији садржај душевности, а будући да је својој вери био привржен произилази да је „моралном захтеву био предан као часни верник бојјој заповести“ (Недовић 1998: 140). Ацић није систематски изложио своја схватања моралног васпитања, али његов списатељски рад у највећој мери има у виду моралност и морално васпитање, сматрајући да управо оно чини основу за све друге врсте васпитања. Подела моралног васпитања коју је дао Ацић има три ступња: интелектуални (сазнање шта је добро, а шта зло, шта треба радити, а шта не), емоционални (гнушање васпитаника од лоших дела, а радост од добрих), примењени (избегавање лошег и чињење доброг дела, од стране самог васпитаника) (Ацић 1894: 15).

Од последњег ступња у развоју моралности, који Ацић назива *примењеним ступњем*, зависи да ли ће дете као одрастао човек чинити добро уз избегавање

чињења лошег, како себи, тако и другима, што још једном говори о важности примера у васпитању. Самим тим о лику васпитача (родитељу, учитељу, али и осталим члановима друштвене заједнице), који представља модел пожељног моралног обрасца, Ацић говори са посебним надахнућем. Имајући у виду претходно наведено, долазимо до сазнања да се Ацић пуно залагао за јединствени васпитни утицај породице и школе на васпитанике у циљу развијања позитивних моралних навика.

Приликом помињања метода моралног васпитања Ацић истиче изузетан значај причања из области дечје литературе, али и причања родитеља, старијих укућана, угледнијих личности о животу својих сродника, другова, пријатеља, што упућује на закључак, да је за Ацића „пример у моралном васпитању скоро свемоћан“ (1894: 18).

Ацић је своју педагошку мисао обликовао у јединству педагошке теорије и праксе, и баш као што многи аутори, а међу њима Лукић (1993), сматрају, да је његова педагошка мисао заснована на темељу богатог практичног искуства, које се показује кроз темељну ауторску заснованост сваког педагошког дискурса који проналазимо у његовим бројним радовима и делима (Копас-Вукашиновић и Јанковић 2018: 10).

## **2. 5. Радно васпитање**

Ацић припада реду првих српских педагога који су увидели значај васпитања путем ручног рада. За време свог педагошког стварања настојао је да објави студију о могућностима увођења ручног рада у праксу васпитања и образовања Србије, у чему је успео, најпре 1886. да би потом 1887. године своје прво издање допунио објављивањем друге књиге из области ручног рада. Саветовао је да „деца морају имати у сваком случају занимање јер доколичење одводи ка непоретку и необузданости“ (1886: 34). Ово је уједно био став кога се Ацић чврсто придржавао у погледу заговарања идеје о увођењу ручног рада у васпитању и образовању. Надовезујући се на идеје о ручном раду пуно је критиковао интелектуалистичку школу, школу у којој је најважнији орган образовања глава, сматрајући је да би ваљало промовисати и друге човекове могућности, а најпре орган који помаже да се оствари то што се у глави замисли – руке (Недовић 1998). Идеје и труд на увођењу ручног рада у основним школама Србије, резултирале су тиме да Ацић постане председник Друштва за увођење ручног рада у школе Србије. Приликом помињања ове врсте васпитања он је синтагму *радно*

*васпитање* радије замењивао синтагмом *васпитање за радљивост* (Ацић 1886: 49).

## **2. 6. Техничко васпитање**

Још један сегмент васпитања који је Ацићу врло рано привукао интересовање било је техничко васпитање. У то време техничко васпитање није имало значење какво данас има. Под овим називом Ацић, Миодраговић, Данић и др. имали су у виду неке „вештине“, „мајсторије“, елементе умећа у раду, па чак и естетско уобличавање неких предмета прављених од дрвета, метала и других материјала, погодних за обликовање, за шта су често користили и назив „уметничко васпитање“ (Недовић 1998: 151). Ако узмемо у обзир Ацићево схватање значаја рада у образовању, јасно нам је зашто техничко васпитање заузима једну од главних улога васпитања. Оно чини да се васпитаник, поред тога што ће се навићи на рад и кроз њега васпитати, такође научи корисним вештинама које ће му у зрелом узрасту користити.

Базични образовни циљ у Ацићевим делима имао је васпитно обележје. Он пише: „Основни циљ наставе и васпитања је да се будући свет развија хармонијски и дух и тело подједнако – да се у човеку развија цео човек“ (1886: 8), при чему још једном потврђује своју припадност песталоцијанској оријентацији следећи тројаки циљ васпитања, односно истовремено усавршавање главе (интелектуално васпитање), руке (радно васпитање) и срца (морално васпитање).

Током свог рада поприлично је често истицао потребу да учитељи током целог живота читају и проучавају стручну литературу (Ацић 1998: 85), тако се може рећи да је управо Ацић у нашој педагогији увидео значај континуираног и неформалног образовања.

## **3. РАЗВОЈ И РАД МУШКЕ УЧИТЕЉСКЕ ШКОЛЕ У ЈАГОДИНИ**

Учитељске школе у Србији почеле су да се отварају у 19. веку под утицајем просветитељских идеја и прогресивне педагошке мисли. Прва школа учитељског типа била је отворена 1871. године у Крагујевцу. Десет година касније, 1881. године, отворена је школа за образовање учитеља у Нишу, док је трећа по реду Учитељска школа свој рад започела у Јагодини 1898. године, под називом Мушка учитељска школа.

Затварањем нишке Учитељске школе, Србија је остала само са једном школом на располагању. Нова школа је била итекако потребна, а иницијативу за њено отварање дао је тадаши референт за основну наставу у Министарству просвете Јован Миодраговић. Миодраговић је имао велико поверење у свог пријатеља Сретена Ацића, па је Ацић већ тада био незванично именован за управитеља нове школе.

Након обиласка многих градова у Србији за локацију нове школе одабрана је Јагодина, која је у то време била у политичком и економском погледу мирна паланка. Оно што је утицало на одлуку да баш Јагодина буде место отварања Мушке учитељске школе, јесте повољан географски положај места, као и околина која је пружала гаранцију да ће се школа и школски интернат моћи да се снабдевају пољопривредним производима.

Школа у Јагодина представља Ацићево највеће педагошко остварење, а увертиру у његов рад на месту управитеља Мушке учитељске школе у Јагодина представља стручно усавршавање на предстижним универзитетима – најпре у Бечу, а потом у Лајпцигу, где је поред наставе за слепе, проучио и тематику предмета под називом ручни рад. У Центру за оспособљавање учитеља за ручни рад похађао је курсеве за картонажу, дрворез и столарство, а предавач му је био В. Геце. По повратку у домовину Ацић је усвојена знања представио домаћој јавности објавивши дводелну студију *Ручни рад у мушкој школи*, 1886. и 1887. године. Објављено штиво заступници идеје о ручном раду, а потом и идеје о школи рада, сматрали су почетком покрета за увођење ручног рада у школама Србије, који је свој врхунац доживео деведесетих година 19. века (Илић-Рајковић 2013).

Као и у осталим школама у којима је радио (школа у Трстенику, Учитељска школа у Алексинцу и Нишу, Виша школа у Београду), Сретен Ацић је и у овој новооснованој школи велику пажњу придавао организацији, како наставе, тако и простора у коме ће се она одвијати. Напред наведено поткрепљују записи Недовића о унутрашњем уређењу и раду школе, приликом чега аутор помиње пољске учионице које су се користиле за извођење наставе у топлим пролећним, летњим и јесењим данима, што је умногоме олакшавало целокупни процес наставе (1998) и утицало на бољу мотивацију ученика за учествовање у раду. У кругу школе налазио се стан управитеља школе, по његовом личном захтеву, јер је сматрао да му питомци требају бити под сталним надзором. Ово такође говори о чињеници да је Ацић увидео потребу за стручним лицем које ће водити рачуна о уређењу и упоредно унапређивати интернатски живот деце.

Важан допринос целокупног педагошког делања С. Ацића огледа се и у томе што је управо он, у времену када се о смештају интернатског типа углавном говорило у негативном контексту, скупио снаге и успео да својим радовима о овој теми пробуди свест надлежних органа о отварању интерната у склопу учитељских школа, што би будућим учитељима омогућило потпуну посвећеност образовању. Комненовић у свом раду наводи да школски интернат, онако како га је Ацић замислио, треба садржати: „добро хигијенски уређен смештај, правилну исхрану, лекарски надзор и све друге услове који су у вези са телесним здрављем, а што се тиче умног развоја, у интернату би се налазиле књиге, радни столови и сва остала средства потребна за квалитетну наставу и учење“ (2018: 164), што за собом доноси бројне бенефите: пут ка бољој хигијени, социјализацији, економском стандарду и темељнијем образовању будућих учитеља. Ову своју идеју Ацић је успео да спроведе у дело управо за време рада у школи у Јагодини, у којој су на спрату главне школске зграде биле направљене спаваонице, са постељинама и свиме потребним за боравак деце.

О уређењу школе најбоље говоре подаци из „Извештаја управитеља Мушке учитељске школе у Јагодини“, објављеног 1900. године у Просветном гласнику (Парлић Божовић 2007: 186). У овом извештају је наведено да је Ацић водио рачуна о свим аспектима који су неопходни за боравак, развој и учење полазника ове школе.

Ученицима су били доступни стан, допремање обуће и одеће. На располагању су им били уџбеници и сва остала средства неопходна за наставни рад, али и спаваоница, вежбаоница и пољске учионице (Парлић Божовић 2007), што сведочи о савремености идеја Сретена Ацића имплементираних у пракси и еквивалентних условима рада у савременој школској организацији.

Учионице су биле у приземљу школске зграде, са системом засебних сточића и столица, које је било лако одржавати и износити за потребе рада у дворишту школе (Парлић Божовић 2007). Као управитељ школе, Ацић је често залазио у њих и посматрао рад предавача и ученика, водећи притом рачуна о остваривању циља образовања ученика у тој школи, који је подразумевао „[...] образовати целог, читавог, потпуног човека!“ (Ацић 1886: 116).

Неодвојиви део учења и рада у Учитељској школи у Јагодини јесте настава ручног рада, која, по мишљењу Ацића, утиче на интелектуални развој ученика. Он наине сматра како ученик, да би успешно дошао до решења задатка који га очекује у радионици, најпре мора прецизно дефинисати проблем, испланирати решење и остварити план. Ручни рад му може бити од користи тако што ће му прижити могућност да на лицу места и очигледно провери исправност претхо-



дно осмишљеног поступка. Наведени поступак утиче на развој дечјег мишљења, а радни задаци се временом могу усложњавати, што ће утицати на развој све апстрактнијег резонувања. Ацић истиче и то да ручни рад представља неку врсту одмарања од умног рада, истовремено пружајући ученицима прилику да задовоље своју потребу за стварањем (Илић-Рајковић 2013). Рад је неприкосновен за васпитача да би деловао примером, а и за ученика да би радом постигао жељене резултате. Све наведено оправдава Ацићево залагање за увођење ручног рада као наставног предмета у оквиру кога би се подстицало развој fine моторике и путем кога би се утицало на развијање сазнања, осећаја за лепо, моралног и радног васпитања (Јевтић 2018).

Још једна новина коју је Сретен Ацић увео у наставни рад јесу школске радионице које, поред стварања радних навика и увођења ученика у свет рада, дају снажан допринос развоју моралних вредности ученика и саме заједнице.

„У школској радионици развија се позитиван став ученика према раду и разумевање међусобне условљености телесног и духовног рада. Рад постепено постаје потреба и навика која уноси ред у све сегменте учениковог живота. Ручни рад, на тај начин, доприноси моралном васпитању ученика, али и читаве заједнице, што може значајно утицати на њен привредни развој и политички статус“ (Илић-Рајковић 2013: 25).

Оно што је најзанимљивије у вези са овом школом је свакако парк, који је Ацић уређивао са изузетном пажњом и љубављу. Он је зналачки скупљао и гајио природне реткости из целог света у школском парку. Долазио је до најређих врста биља, преко морнара, или поштом у кутијама од цигарета, које је добијао од својих пријатеља са студија. Доста садница набавио је и поручивањем из специјализованих расадника у иностранству, а српске специје добијао је из среских садница. Таква ботаничка башта није постојала на Балакану ни у Европи у оквиру неке школе. У њој се налазило више од три стотине дрвенастих биља (Парлић Божовић 2013). Сматрао је да му овај парк продужује живот. Ацић је о свом парку писао, и посветио му више од 1500 страна у 91 свесци. Школу и парк посећивали су министри, научници, ђаци, црквени званичници. Осим тога, на имању које је припадало школи, ученици су учили и радили, сакупљали плодове рада, учествујући у пословима на имању. Између осталог, имање је имало: виноград, шљивик, повртњак, њиве, детелиште, пчеларник, свињарник, живинарник, багремар (Парлић Божовић 2007) .

Мушку учитељску школу у Јагодини су од осталих школа тога времена издвајале и пољске учионице, удешене за држање наставе с јесени и у пролеће.

Рад на њиховом уређењу је започео 1903. године, а извођење наставе у њима почиње године 1908. Биле су смештене испод крошњи великог дрвећа, окружене украсним биљем. Настава у овим учионицама била је право уживање, а оваква школа у то време није постојала у Европи, о чему сведоче многи подаци (Младеновић и Милић 2018).

Школу су посећивале многе стране делегације, дивећи јој се, и истовремено чудећи се на уређености. Сам Краљ Петар Први упознао се са њиним уређењем, а потом је године 1915. позвао Сретена Ацића да уреди његов врт на Опленцу по угледу на школску врт у школи у Јагодини, што је Ацић прихватио, међутим, уређење парка на Опленцу ипак није доживело успех, као Ацићев парк у Јагодини (Недовић 1998).

Целокупан рад врсног педагога Ацића у Јагодини, који је био огледног типа, омео је немили породични догађај који је погодио до тада срећну породицу Ацић, што је резултирало тиме, да тужно окрњена породица (без Милована, сина Милеве и Сретена, који је живот изгубио у Првом светском рату) убрзо по завршетку рата напусти Јагодину, што се и догодило 1920. године.

Сретен Ацић је потом постављен за обласног инспектора школа у Суботици, где је остао годину дана. Године 1921. премештен је у Београд, када је постављен за редовног професора Више педагошке школе, после чега 1923. године бива постављен за Управитеља прве класе Учитељске школе у Вршцу, што се догодило непосредно пре пензионисања, које је уследило године 1924 (Недовић 1998).

Сретен Ацић је за свој дуг и напоран рад за добробит отаџбине одликован Орденом Сетог Саве петог реда (1898), четвртог реда (1903) и трећег реда (1908). Сем тога носио је и крст милосрђа за истакнути друштвени рад, који многим данашњим педагозима представља водилу на путу продуковања идеја о васпитању и образовању.

## **ЗАКЉУЧАК**

Сретен Ацић је својим теоријским и практичним радом несумњиво трасирао пут савременој српској педагогији, која је на крилима његових мисли, као и његових истомишљеника, доживела свој пуни процват постепеним остваривањем прикупљених идеја из баштине најбољих европских и светских педагога тога времена.

Заговарањем идеје да деца не треба пружати готова знања, да их треба учити методом од појединачног ка општем и омогућити им да до истине долазе сама, уз обезбеђивање подстицајног окружења за развој, пружајући им притом слободу у изражавању својих замисли, Ацић несумњиво доказује да припада реду визионара у педагогији, који су још тада увидели које ће се методе примењивати у савременој педагогији.

Његово залагање око уређења школе и школског имања, укључујући и пројекат изградње пољских учioniца може се упоредити са педагошким радом Ј. Х. Песталоција, који је током свог живота много пута настојао да делује васпитно на полазнике завода које је оснивао, а тиме и на ширу друштвену околину, организујући рад у поменутиим заводима на сличан начин као што је то Ацић после много година учинио у нашој земљи, угледајући се да идеје Песталоција који је читав свој живот посветио проналажењу адекватног начина за једнако утицање на развој „главе, срца и руке“.

Несумњиво највећи допринос Сретена Ацића педагогији и школству представља његово главно животно остварење Мушка учитељска школа у Јагодини. Посебан значај ове школе огледа се у Ацићој идеји *практичног делања*, односно утицања на широк спектар активности које нису нужно подређене интелекту. Из данашње перспективе можемо изразити жаљење што је *васпитање за радљивост*, онако како га је он тада видео и спроводио, ишчезло из васпитно-образовних установа.

Не можемо да изоставимо најзначајнији и свакако најкреативнији део педагошке теорије и праксе Ацића – осмишљавање васпитног простора – нарочито када је у питању школска установа која васпитанику никада не може бити присна као његов дом. Ацић је уложио велике интелектуалне и креативне напоре да простор у ком се васпитање одиграва учини што подстицајнијим за васпитаника, утичући тако не само на знања која ће он стећи него и на његову личну ширину, вољу и креативност, подстичући га на слободу и самостални развој. Притом морамо додати да у светлу ових разматрања највише чуди Ацићев став према *естетском васпитању и образовању*, односно према позоришту и књижевности. Остаје нејасна његова одбојност према *естетском усавршавању*, ако се узму у обзир његови теоријски ставови али и практично деловање. Детаљно разматрање овог проблема захтевало би посебну студију, која ће овде изостати зато што се тиче разумевања Ацићевог схватања *естетског васпитања*.

Сумирајући доприносе Сретена Ацића развоју и раду Учитељске школе у Јагодини, са смелошћу можемо рећи да се његови огледи, уређење школе, услови рада и организацијска постављеност у потпуности могу компарирати са условима рада у учионицама нашег времена. Уколико бисмо изузели образовну технологију, која наставни процес данас чини иновативнијим, видели бисмо да су идеје и рад у Мушкој учитељској школи у Јагодини и данас оствариви само уз добро познавање науке о васпитању и образовању.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, Јарослав (1898), *Песталоције – његов живот и педагошки рад*, Штампарија Мате Јовановића, Београд
2. Аџић, Сретен (1866), *Ручни рад у мушкој школи*, Штампарија Напредне странке, Београд
3. Аџић, Сретен (1892), *Увод у науку о васпитању*, Штампарија Ж. Радовановића, Ниш
4. Аџић, Сретен (1894), *Учитељеве забелешке*, Прва нишка штампарија Ж. Радовановића, Ниш
5. Аџић, Сретен (1898), *Васпитачеве забелешке*, Штампарија Стевана М. Ивковића и комп., Београд
6. Игњатовић, Александар (2018) „Утицај педагошких праваца и идеја у области физичке културе на рад Сретена Аџића“, *Узданица*, XV/2, 109-117.
7. Илић Рајковић, Александра (2013), *Радна школа у Србији (1880-1940)*, Докторска дисертација, Универзитет у Београду - Филозофски факултет, Београд
8. Јевтић, Бисера (2018), „Моралне рефлексије Сретена Аџића“, *Узданица*, XV/2, 21–33.
9. Комненовић, Милан (2018), „Ставови Сретена Аџића о јединственој функцији школе и интерната“, *Узданица*, XV/2, 159-169.
10. Копас Вукашиновић, Емина, Првослав Јанковић (2018), „Сретен Аџић о васпитању деце предшколског узраста“, *Узданица*, XV/2, 7–19.
11. Лукић, Зорица (1993), „Педагошке идеје Сретена М. Аџића“, *Настава и васпитање*, 42(5), 343-363.
12. Младеновић, Јелена, Ивана Милић (2018), „Пољске учioniце – допринос савременом васпитању и образовању“, *Узданица*, XV/2, 83–93.
13. Недовић, Велизар (1998), *Педагошки огледи Сретена Аџића*, Учитељски факултет, Јагодина
14. Парлић Божовић, Јасна (2007), *Педагошко учење и просветни рад Сретена Аџића*, Филозофски факултет, Косовска Митровица
15. Парлић Божовић, Јасна (2010), *Образовање и васпитање у делима српских педагога између два светска рата (1918-1941)*, Филозофски факултет, Косовска Митровица

16. Парлић Божовић, Јасна (2013), "Наука и традиција из методичке делатности управника Прве мушке учитељске школе у Србији", *Радови Филозофског факултета - филозофске и природно-математичке науке*, 15(2), 173-185.
17. Парлић Божовић, Јасна (2015), *Историја и развој педагошких идеја у Србији*, Филозофски факултет, Косовска Митровица
18. Топаловић, Душко (2022), "Студијски боравак Сретена Аџића и Јована Милијевића у Шведској и Норвешкој 1898–1899. године", *Узданица*, XIX/1, 7–17.
19. Трифуновић, Весна (2018), "Школство у Србији почетком 20. века и модернизација: пољска учioniца Сретена Аџића као претеча еколошке парадигме у образовању", *Узданица*, XV/2, 49–60.
20. Трнавац, Недељко, Јован Ђорђевић (2005), *Педагогија: уџбеник за наставнике*, Научна књига комерц, Београд

## **SRETEN ADŽIĆ'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT AND WORK OF THE MALE TEACHING SCHOOL IN JAGODINA**

### **Summary:**

This paper presents the results of the theoretical-historical study and research of the thoughts and ideas of Sreten Adžić (1856-1933), a famous pedagogue and the leading representative of the Pestalocian orientation in our pedagogy. The subject of study is the analysis of the most significant Adžić theses focused on the development and work of the Male Teacher's School in Jagodina. We see the significance of this work in the interpretation of Sreten Adžić's views on upbringing and education, which greatly influenced the modernization of teaching, as well as in the presentation of his advanced visions of creating an innovative school environment with field classrooms, workshops, practice rooms, a botanical garden, and a boarding school. We will try to look at contemporary pedagogical issues from a historical perspective while presenting Adžić's ideas still relevant today.

**Keywords:** Pestalozzi; Men's Teacher's School; modernization of teaching; field classrooms; boarding school

Адресе ауторица  
Authors' address

Наташа С. Ковачевић  
Универзитет у Приштини  
Филозофски факултет Косовска Митровица  
natasa.kovacevic@pr.ac.rs

Илинка Б. Мушикић Поповић  
Универзитет у Приштини  
Филозофски факултет Косовска Митровица  
ilinka.musikic@pr.ac.rs

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.255

UDK 316.772:373.3

Primljeno: 23. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Alma Malkić Aličković**

## **VERBALNE I NEVERBALNE SOCIJALNE VJEŠTINE UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE**

Socijalne vještine su faktor koji determinira kvalitet socijalnih interakcija pojedinca sa njegovom okolinom. Visok nivo razvijenosti socijalnih vještina doprinosi samopoštovanju i samopouzdanju, što se pozitivno reflektira na socijalne odnose, a time i na mogućnost afirmisanja pojedinca u različitim područjima života. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitati verbalne i neverbalne socijalne vještine učenika osnovne škole. Uzorak istraživanja činilo je 506 učenika iz šest osnovnih škola sa područja grada Tuzle. Uzimajući u obzor varijablu spol, uzorak je činilo 225 djevojčica i 281 dječak čija dob je u rasponu od 11 do 14 godina. Od instrumenata istraživanja korišten je Inventar socijalnih vještina (Riggio i Throckmorton 1986), sačinjen od dva područja: emocionalno-neverbalnog, koje reflektira neverbalne socijalne vještine i socio-verbalnog, čije subskele mjere verbalne socijalne vještine. Pri obradi podataka korištena je deskriptivna statistika, a dobijeni pokazatelji upućuju na zaključak da učenici osnovne škole manifestiraju prosječne rezultate kako na verbalnoj, tako i na neverbalnog domeni Inventara socijalnih vještina. Pri tome, u kontekstu neverbalnih socijalnih vještina, najviše rezultate učenici ostvaruju na Skali emocionalne osjetljivosti, dok u području verbalnih socijalnih vještina ispitanici pokazuju najviše rezultate na Skali socijalne osjetljivosti. Ovakvi rezultati omogućavaju uvid u postojeće stanje, kada su u pitanju socijalne vještine učenika osnovne škole, a budući da su bazirani na samoprocjeni učenika, oni mogu poslužiti kao osnova za dalja istraživanja kojima bi trebalo obuhvatiti procjene nastavnika i roditelja.

**Ključne riječi:** socijalne vještine; neverbalne socijalne vještine; verbalne socijalne vještine; emocije



## UVOD

Pojedinci koji imaju visok nivo razvijenosti socijalnih vještina prepoznatljivi su po otvorenosti, samopouzdanju, asertivnosti i kooperativnosti. Njihovo verbalno i neverbalno izražavanje je kongruentno, te su emocionalno i socijalno osjetljivi, što im olakšava ostvarivanje ciljeva u različitim područjima života. Tokom djetinjstva socijalno vješti pojedinci na jedanostavan način uspostavljaju odnose sa vršnjacima, nastavnicima i drugim za njih značajnim odraslim osobama. Njihove socijalne vještine kasnije se pozitivno odražavaju i na akademsko postignuće, na uspjeh u poslu, kao i na sklonost ka optimističnom pristupu životu. U prilog tome govore rezultati brojnih empirijskih istraživanja (Zabukovec i Kobal-Grum 2004; Petrović i Zotović 2007; Spasenović 2009; Buljubašić-Kuzmanović 2008; Buljubašić Kuzmanović i Livazović 2010; Buljubašić-Kuzmanović i Botić 2012; Maksimović i Veljković 2022).

Socijalne vještine se, u najširem značenju, određuju kao jedna ili više sposobnosti zahvaljujući kojima se olakšava započinjanje, razvoj i održavanje odnosa među ljudima (Riggio, Throckmorton i DePaola 1990). Riggio (1986) socijalne vještine definira kao naučene sposobnosti i strategije kojima pojedinac osnažuje i poboljšava učinkovitost međuljudskih odnosa, te ih operacionalizira kroz tri dimenzije: izražajnost, osjetljivost i kontrolu. Uzimajući u obzir sve tri dimenzije u neverbalnoj i verbalnoj formi, emocionalnu izražajnost osjetljivost i kontrolu, karakteriše neverbalnim socijalnim vještinama, dok socijalnu izražajnost, osjetljivost i kontrolu određuje kao verbalne socijalne vještine. Na tim teorijskim osnovama koncipiran je i Inventar socijalnih vještina koji je primijenjen u ovome radu. Verbalna i neverbalna komunikacija su isprepletene, a kako ističe Goleman (2008), emocije su pokretači svih socijalnih interakcija, te je u praktičnom smislu nemoguće odvajanje verbalnog i neverbalnog ponašanja u dvije zasebne kategorije (Knapp i Hall 2010).

Neverbalna komunikacija je manje pod kontrolom svijesti u odnosu na verbalnu, a uspješnost pojedinca u emocionalnom izražavanju manifestira se kroz neverbalne socijalne vještine.

Verbalne i neverbalne socijalne vještine se uče od najranijih dana života kroz socijalne odnose u porodici i školi. Dinamika odnosa u porodici determinira učenje ovih vještina, pri čemu je od primarnog značaja odgojno djelovanje roditelja. Bell i Calkins (2000, prema Macuka 2012) ističu da ako se roditelji ponašaju pretjerano zaštitnički, njihova djeca čak i u periodu adoescencije, kada je izražena potreba za samostalnošću, mogu ispoljavati poteškoće u emocionalnoj regulaciji, a što se objašnjava ovisnošću o ekstrinzičnoj podršci. Istražujući odnos između kvalitete

porodičnih interakcija i djetetovih vršnjačkih odnosa, u kojima do izražaja dolazi značaj socijalnih vještina, Klarin (2002) je na uzorku od 263 djece u dobi od 10 do 14 godina, došla do rezultata da djeca koja sa roditeljima ostvaruju prislan i otvoren odnos, takav odnos ostvaruju i sa najboljim prijateljem, te da briga, podrška i oslonac koje roditelji pružaju djetetu podstiče mehanizme ponašanja koji su poželjni u odnosu s prijateljem. Djeca koja su prihvaćena od roditelja imaju pozitivnu sliku o sebi i manje su odbačena od vršnjaka. Slično tome, Macuka (2012) je istražujući lične i porodične odrednice emocionalne regulacije mladih adolescenata, realizirala istraživanje na uzorku od 562 učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole iz Zadra i ustanovila da su značajni prediktori emocionalne regulacije dječaka percepcija majčine kontrole i očeva odbacivanja, to jeste dječaci koji procjenjuju viši nivo majčine kontrole, u smislu prijatnosti, ispitivanja, ucjenjivanja i ismijavanja, lošije reguliraju vlastite negativne emocije. Također, dječaci koji procjenjuju viši nivo očevo odbacivanja, koje se očituje u izražavanju negativnih emocija, slabije reguliraju vlastite negativne emocije.

Paralelno sa porodicom, škola je jedan od temeljnih faktora učenja socijalnih vještina. Imajući u vidu tendenciju škole da odgovori savremenim zahtjevima života, to jeste da adekvatno kroz odgojno-obrazovni rad razvija znanje, vještine i sposobnosti mladih koje su potrebne za funkcioniranje izvan školskog konteksta, učenje socijalnih vještina je jedna od njenih bazičnih zadaća. Prema metrici za poređenje globalne kompetencije petnaestogodišnjaka koja je sastavni dio Programa međunarodnog ocjenjivanja učenika (PISA), a koju je Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) predstavila 2018. godine, kao odgovor na ciljeve održivog razvoja, globalne kompetencije pored znanja i kognitivnih vrijednosti, uključuju i socijalne vještine (Ćurić 2021). U procesu učenja socijalnih vještina u školi, primarna je uloga nastavnika. Nastavnici predstavljaju uzore koje učenici oponašaju i identifikuju se s njima, pri čemu usvajaju obilježja koja trajno zadržavaju (Lalić 2002). Uspješnost odgojnog djelovanja, prema Bratanić (1993), u najvećoj mjeri ovisi o kvaliteti intrerakcije i stepenu interakcijske povezanosti u komunikaciji na relaciji učenik-nastavnik. Ostvarivanje takve intrekacije sa učenicima zahtijeva visok nivo razvijenosti verbalnih i nevarbalnih socijalnih vještina nastavnika, kao i svijest o njihovoj važnosti za učenike, kako u školi, tako i u izvanškolskom kontekstu. Istraživanjem koje je realizirano u Hrvatskoj na uzorku od 120 studenata Učiteljskog fakulteta, Ćurić (2021) je utvrdila da budući učitelji prepoznaju važnost socijalne kompetentnosti učenika za budući život. Pored uloge roditelja i nastavnika u procesu učenja socijalnih vještina nužno je naglasiti i ulogu vršnjaka. Klarin (2004) ističe

kako je vršnjačka grupa izvor zadovoljenja brojnih emocionalnih i socijalnih potreba kod djeteta, a Bastašić (1995) da vršnjačka grupa predstavlja svojevrsni poligon za vježbanje međuljudskih odnosa, imajući u vidu da se u njoj vježba komunikacija, usvaja se osjećaj pripadnosti, ali i vrši procjena sebe i drugih. Rezultati istraživanja Malkić Aličković (2012), koje se odnosilo na ispitivanje povezanosti socijalnih vještina učenika i sociometrijskog statusa u razredu, ukazuju na značaj emocionalnih neverbalnih socijalnih vještina u procesu afirmisanja u vršnjačkoj grupi, to jest utvrđeno je da viši nivo razvijenosti emocionalne osjetljivosti kod osnovnoškolaca doprinosi većem ideksu prihvatanja, dok je nizak nivo razvijenosti emocionalne osjetljivosti povezan sa odbacivanjem od strane vršnjaka.

Različiti pristupi operacionaliziranju socijalnih vještina i kompetencija reflektiraju se i na način njihova mjerenja. Tehnike za mjerenje socijalnih vještina i kompetencija mogu se podijeliti u dvije velike grupe: *direktne* (prirodno ili eksperimentalno posmatranje, hipotetičke dileme, samoopisne skale i sociometrijska tehnika) i *indirektne mjere* koje obuhvataju procjenjivanje socijalnih vještina djeteta od strane drugih u životu djeteta značajnih osoba (Meissels, Atkins-Burnett, Nicholson 1996). Prirodno ili eksperimentalno posmatranje dječijeg ponašanja koristi se za skeniranje dječijih socijalnih odnosa i registrovanje ciljeva dječijeg socijalnog ponašanja, a najčešće u situacijama igre, dok se hipotetičke dileme koriste u studijama koje se bave ispitivanjem socijalne kognicije. Pri tome se djetetu prezentiraju hipotetičke dileme u obliku priče, a zadatak je otkriti uzrok ponašanja i namjere junaka iz priče ili generisanje mogućih rješenja socijalnog problema (Meissels et al. 1996). S druge strane, skale samoprocjene omogućavaju ispitaniku da samostalno procijeni prisustvo nekog svojstva na definiranoj skali. Upotrebom skala samoprocjene pri mjerenju socijalnih vještina dobijaju se važne informacije o tome kako dijete procjenjuje vlastito ponašanje, odnosno vlastitu socijalnu kompetentnost (Warnes et al. 2005). Rezultati istraživanja koje se prezentira u ovom radu bazirani su na samoprocjeni ispitanika.

## **METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### ***Cilj i zadaci istraživanja***

Cilj istraživanja je ispitati verbalne i neverbalne socijalne vještine učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole. Iz cilja istraživanja su proizašli sljedeći zadaci:

- utvrditi rezultate osnovnoškolaca na subskalama emocionalno-neverbalne domene Inventara socijalnih vještina i

- utvrditi rezultate osnovnoškolca na socijalno-verbalnoj domeni Inventara socijalnih vještina.

### *Uzorak istraživanja*

Populaciju našeg istraživanja činili su učenici od petog do osmog razreda koji pohađaju osnovnu školu na području grada Tuzle. Uzorak je slučajan, a prvi korak pri njegovom izboru odnosio se na izbor škola u kojima je istraživanje realizirano i izvršen je pomoću spss-ovog generatora kvazislučajnih brojeva. Uzorkom je obuhvaćeno šest škola sa područja općine Tuzla i to : OŠ „Mejdan“, OŠ „Tušanj“, OŠ „Slavinovići“, OŠ „Simin Han“ OŠ „Jala“ i OŠ „Miladije“. Drugi korak pri određivanju uzorka odnosio se na izbor odjeljenja koja su činila uzorak, pri čemu je istim postupkom kao i pri izboru škola odabrano po jedno odjeljenja petog, šestog, sedmog i osmog razreda iz svake od navedenih škola. U odnosu na veličinu populacije izračunata je veličina uzorka, gdje je uz pouzdanost od 0.95, heterogenost 0.70 i moguću grešku uzorkovanja od 0.05 ustanovljeno da je najmanji broj jedinica koji treba da čini naš uzorak 362. Međutim, kako smo se opredijelili da iz svih šest škola koje su činile uzorak obuhvatimo po jedno odjeljenje od svakog razreda (od 5. do 8.) uzorak broji 506 učenika. Imajući u vidu razred koji učenici pohađaju, strukturu uzorka činilo je 110 učenika petog razreda, 129 učenika šestog razreda, 122 učenika sedmog i 145 učenika osmog razreda. Uzimajući u obzir varijablu spol, uzorak je činilo 225 djevojčica i 281 dječak (Tabela 1). S obzirom na obrazovni nivo roditelja, strukturu uzorka činilo je 77 učenika čiji roditelji su završili samo osnovnu školu, 247 učenika čiji roditelji su završili srednju školu, 82 učenika čiji roditelji imaju završenu višu školu i 100 učenika čiji roditelji imaju visoku stručnu spremnu.

**Tabela 1.** Struktura uzorka prema spolu i dobi učenika

			Razred				Ukupno
			peti razred	šesti razred	sedmi razred	osmi razred	
Spol	muški	f	50	72	66	93	281
		%	45.5%	55.8%	54.1%	64.1%	55.5%
	ženski	f	60	57	56	52	225
		%	54.5%	44.2%	45.9%	35.9%	44.5%
Ukupno		f	110	129	122	145	506
		%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Dob učenika obuhvaćenih uzorkom je u rasponu od 11 do 14 godina.

### ***Instrumenti istraživanja***

Za mjerenje verbalnih i neverbalnih socijalnih vještina učenika korišten je Inventar socijalnih vještina – ISV (Riggio i Throckmorton 1986) koji je prilagođen potrebama ovog istraživanja. Inventar čini šest subskala podijeljenih u dva područja: emocionalno-neverbalno i socijalno-verbalno. Emocionalno-neverbalno područje Inventara čine tri subskale: emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost i emocionalna kontrola. Subskala emocionalne izražajnosti je mjera vještine emocionalnog izražavanja. Subskala emocionalne osjetljivosti je mjera neverbalnih vještina dekodiranja, a subskala emocionalne kontrole je mjera sposobnosti nadgledanja i kontrole vlastitih emocija. Zajedno ove tri emocionalne vještine čine indeks opće emocionalne/neverbalne kompetencije. Socijalno-verbalno područje Inventara je sačinjeno od četiri subskale: socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost, socijalna kontrola i socijalna manipulacija. Subskala socijalne osjetljivosti je mjera dekodiranja i razumijevanja verbalne komunikacije, a subskala socijalna izražajnost mjera verbalnog izražavanja i sposobnosti uključivanja drugih u socijalne interakcije. Socijalna kontrola je mjera samoprezentiranja i igranja uloga, dok je Socijalna manipulacija mjera manipuliranja u komunikaciji sa drugim ljudima. Svaku subskalu Inventara čine 4 čestice predstavljene u formi skale Likertovog tipa, i to sa modalitetima odgovora od 0 do 8 (0-potpuno neslaganje; 8-potpuno slaganje).

**Tabela 2.** Subskale Inventara socijalnih vještina i predmeti mjerenja sa uzorkom ajtema

Područja	Subskale	Predmet mjerenja	Primjeri ajtema
Emocionalno-neverbalno	Emocionalna izražajnost	Sposobnost tačnog izražavanja emocionalnih stanja	Kažu mi da imam izražajne oči; Drugi teško primjećuju da sam tužan ili umoran
	Emocionalna osjetljivost	Osjetljivost na suptilne emocionalne znakove	Drugi ljudi su razlog mojih najvećih raspoloženja i neraspoloženja.
	Emocionalna kontrola	Sposobnost kontrolisanja i usklađivanja emocionalnih izraza.	Kada nekoga ne simpatišem, to se lako primijeti pa se trudim da to prikrijem
Socijalno-verbalno	Socijalna Izražajnost	Sposobnost verbalnog izražavanja i sposobnost uključivanja drugih u socijalne interakcije	Govorim brzo kao većina ljudi; Rado se šalim sa drugima
	Socijalna Osjetljivost	Sposobnost dekodiranja i razumjevanja verbalne komunikacije	Kritika ili opomena mi samo rijetko prouzrokuju neugodu
	Socijalna Kontrola	Sposobnost samoprezentiranja i igranja uloga	Nisam dobar/dobra u izlaganju unaprijed pripremljenih odgovora
	Socijalna manipulacija	Sposobnost manipuliranja u komunikaciji sa drugima	Uvijek je dobro biti sasvim pošten

Istraživanja metrijskih karakteristika Inventara provedena na reprezentativnim uzorcima uposlenika različite stručne spreme širom SAD-a pokazala su da instrument ima dobre mjere interne konzistencije. Subskale Inventara imaju dobru test-retest pouzdanost koja se kretala u intervalu od 0.81 do 0.96 sa vremenskom distancom od dvije sedmice. Krombahov koeficijent interne konzistencije kretao se u intervalu od 0.65 do 0.88, a faktorska struktura se pokazala rezistentnom na jezičke/kulturne razlike (Riggio 1986). Mjerni pokazatelji dobijeni na uzorku našeg istraživanja predstavljeni su u Tabeli 3.

**Tabela 3.** Osnovne metrijske karakteristike subskala Inventara socijalnih vještina

Cronbachova ALFA, ekvivalentna Spearman/Brown-Kuder/Richardson-Guttman	0,79
Kaiser, Mayer, Olkin, mjera reprezentativnosti, $\psi$ 1	0,86
Momirović-Gredelj, mjera homogenosti, $H_4$	0,70

Prezentirane mjerne osobine instrumenta su zadovoljavajuće (Tabela 3). - pod klasičnim modelom mjerenja iznosi 0.79, što je prihvatljivo za anketna ispitivanja, a mjera reprezentativnosti ( $\psi_1=0.86$ ) pokazuje da instrument ima dobre reprezentativne odlike. Mjera homogenosti ( $H_4=0.70$ ) ukazuje da je riječ o relativno homogenom instrumentu koji je pogodan da se njime ispituju socijalne vještine ispitanika iz našeg uzorka. U Tabeli 3 prezentirana je ilustracija modela Inventara socijalnih vještina sa opisom subskala i uzorkom ajtema za svaku subskalu.

### **Statistička obrada podataka**

Podaci dobijeni istraživanjem su grupisani i obrađivani pomoću deskriptivne statistike: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), standardna greška aritmetičke sredine ( $M_e$ ), skjunis (Sk), standardna greška skjunisa (Ske), kurtozis (Ku), standardna greška kurtozisa ( $Ku_e$ ).

## **REZULTATI**

### **Neverbalne socijalne vještine učenika osnovne škole**

Prvi zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje rezultata koje ispitanici ostvaruju na emocionalno-neverbalnoj domeni Inventara socijalnih vještina. Izražajnost svake od vještina posmatrana je preko skale na kojoj 0 predstavlja neizražajnost, odnosno odsustvo ili potpuno neslaganje, dok 8 predstavlja potpunu izražajnost ili slaganje. Budući da svaka subskala ima 4 ajtema teorijski raspon skorova distribuirao od 0 do 32.

**Tabela 4.** Deskriptivni pokazatelji rezultata ispitanika na neverbalnoj domeni Inventara

Subskala	N	M	Me	Mo	SD	Sk	Ske	Ku	Kue
Emocionalna izražajnost	506	17.39	18	18	5.85	-0.04	0.10	-0.25	0.22
Emocionalna osjetljivost	506	20.92	22	24	6.76	-0.49	0.10	-0.19	0.22
Emocionalna kontrola	505	17.96	18	24	6.89	-0.15	0.10	-0.35	0.22

\*Aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), standardna greška aritmetičke sredine (Me), skjunis (Sk), standardna greška skjunisa (Ske), kurtozis (Ku), standardna greška kurtozisa (Kue),

Na temelju vrijednosti aritmetičkih sredina za pojedine subskale evidentno je da osnovnoškolci najviše rezultate pokazuju na Skali emocionalne osjetljivosti ( $M=20.92$ ). Vrijednosti standardne devijacije ukazuju na to da je distorzija rezultata na svim skalama ujednačena. Distribucija rezultata na sve tri skale teži normalnoj, s tim da je na granici aproksimacije normalne distribucije na Skali emocionalne izražajnosti i Skali emocionalne osjetljivosti. Isto je uočljivo i preko statistika skjunita ( $S_k$ ). Negativne vrijednosti skjunita ukazuju na prevladavanje viših prosječnih skorova. Prema tome, može se konstatovati da su rezultati ispitanika na subskalama Inventara koje mjere neverbalne socijalne vještine prosječni.

### *Verbalne socijalne vještine učenika osnovne škole*

U okviru drugog zadatka istraživanja utvrđeni su pokazatelji koji odražavaju rezultate ispitanika na socijalno-verbalnoj domeni Inventara socijalnih vještina.

**Tabela 5.** Deskriptivni pokazatelji rezultata ispitanika na verbalnoj domeni Inventara

Subskala	N	M	Me	Mo	SD	Sk	Sk <sub>e</sub>	Ku	Ku <sub>e</sub>
Socijalna izražajnost	506	19.20	19	21	5.74	-0.10	0.10	-0.16	0.22
Socijalna osjetljivost	506	21.70	22	27	5.65	-0.42	0.10	-0.20	0.22
Socijalna Kontrola	506	18.51	18	17	5.75	-0.17	0.10	0.04	0.22
Socijalna manipulacija	506	18.98	19	16	5.54	-0.09	0.10	-0.10	0.22

Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina iz Tabele 5 evidentno je da osnovnoškolci najviše rezultate pokazuju na Skali socijalne osjetljivosti ( $M=21.70$ ). Vrijednosti standardne devijacije impliciraju da je distorzija rezultata na svim skalama ujednačena, dok distribucija rezultata na svim skalama teži normalnoj, što je uočljivo i preko statistika skjunita ( $S_k$ ). Shodno tome, jasno je da ispitanici i u području verbalnih socijalnih vještina ostvaruju prosječne rezultate.

## **DISKUSIJA**

Prezentirani rezultati ukazuju na to da učenici osnovne škole kako u području neverbalnih, tako i u području verbalnih socijalnih vještina, ostvaruju prosječne



rezultate. Kada je u pitanju neverbalno područje socijalnih vještina od tri subskele koje reflektiraju neverbalne socijalne vještine: emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost i emocionalna kontrola, ispitanici najviše rezultate ostvaruju na Skali emocionalne osjetljivosti. Do sličnih rezultata došla je i Penić (2019) realizirajući istraživanje na uzorku osnovnoškolaca u Zagrebu, i to s ciljem ispitivanja odnosa emocionalne kompetentnosti učenika osnovne škole s nekim pokazateljima akademske prilagodbe. Dobijeni rezultati u navedenom istraživanju upućuju na to da učenici pokazuju blago iznadprosječne procjene vlastite emocionalne kompetentnosti, pri čemu kod pojedinačnih procjena elemenata emocionalne kompetentnosti kao najizraženiju procjenjuju sposobnost upravljanja i regulacije emocija.

U fokusu istraživačkog interesa kada je riječ o području socio-emocionalnih vještina i kompetencija uglavnom je utvrđivanje kako se ove vještine i kompetencije odražavaju na socijalno funkcioniranje, a rezultati većinom upućuju na njihovu povezanost sa uspjehom pojedinca u različitim socijalnim kontekstima. Tako su Zotović i Petrović (2007), ispitujući značaj emocionalne kompetencije u socijalno kompetentnom ponašanju djece predadolescentnog uzrasta, došle su do zaključka da djeca koja su odbačena od vršnjaka nisu emocionalno kompetentna, to jeste da imaju slabo razvijenu sposobnost prepoznavanja emocija na osnovu facijalnih ekspresija, visok nivo labilnosti i negativnosti i sklona su traženju podrške u prevladavanju averzivnih emocija. S druge strane, ustanovljeno je da djecu koja su prihvaćena u grupi vršnjaka karakteriše to da imaju pozitivan afektivitet, imaju kontrolu nad sopstvenim emocijama i ispoljavaju pozitivne emocije u interakciji sa okolinom. Klarin (2004) je u istraživanju povezanosti između kvalitete interakcije sa vršnjacima i osjećaja usamljenosti došla do rezultata da djeca koja su zadovoljna odnosom sa prijateljima imaju manji osjećaj usamljenosti, za razliku od djece koja ne ostvaruju prijateljstva i kod kojih je ovaj osjećaj veći.

Kada je riječ o verbalnim socijalnim vještinama, rezultati našeg istraživanja upućuju na to da ispitanici najviše rezultate ostvaruju na Skali socijalne osjetljivosti, koja odražava sposobnost adekvatnog dekoriranja i razumijevanja verbalnih poruka. Slično istraživanje, koje je imalo za cilj ispitati socijalne vještine učenika osnovne škole realizirao je Rashid (2010) na uzorku od 1127 učenika iz Pakistana, pri čemu je fokus bio na pet socijalnih vještina: prihvaćanje kritike, pokazivanje poštovanja, rješavanje problema, prihvaćanje prava i odgovornosti te tolerancija individualnih razlika. Rezultati su pokazali nizak nivo razvijenosti socijalnih vještina učenika. U prilog značaju verbalnih socijalnih vještina i socijalnih vještina općenito za akademsko postignuće govore rezultati istraživanja Buljubašić-Kuzmanović i Botić (2012)

gdje je na uzorku od 211 učenika 5. i 7. razreda ustanovljeno da učenici koji imaju razvijenije socijalne vještine ostvaruju bolji školski uspjeh.

Imajući u vidu prezentirane rezultate našeg istraživanja, te rezultate drugih istraživača koji govore o važnosti socijalnih vještina za kvalitetu života pojedinca, jasno je kako postoji potreba da se pedagoško djelovanje dodatno orijentiše ka razvoju ovih vještina, kako u školi tako i u porodici. Prirodna povezanost ta dva odgojna konteksta implicira da bitan aspekt učenja socijalnih vještina predstavlja i saradnja porodice i škole. Ona podrazumijeva recipročnu interakciju između nastavnika i roditelja koja treba biti zasnovana na povjerenju, otvorenosti i spremnosti za uvažavanje (Mlinarević i Tomas 2010).

## ZAKLJUČCI

Socijalne vještine pojedinca uslovljavaju njegovo funkcioniranje i ostvarivanje potencijala u brojnim područjima života, kao što su: obrazovanje, ostvarivanje prijateljstava i uspješnih romantičnih veza, afirmisanje na poslu, te u formiranju stila života. Socijalne vještine se uče od najranijih dana čovjekovog života kroz socijalne interakcije, prvenstveno u porodici, a kasnije u školi i vršnjačkim grupama. Prezentirani rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da se utvrdi postojeće stanje kada su u pitanju verbalne i neverbalne socijalne vještine učenika osnovne škole upućuju na sljedeće zaključke:

- učenici osnovne škole pokazuju prosječan nivo razvijenosti verbalnih i neverbalnih socijalnih vještina;
- u području neverbalnih socijalnih vještina osnovnoškolci najviše rezultate pokazuju na Skali emocionalne osjetljivosti;
- iz domena verbalnih socijalnih vještina učenici najviše rezultate pokazuju na Skali socijalne osjetljivosti.

Valja napomenuti da su navedeni zaključci proizašli iz rezultata koji su dobijeni na temelju samoprocjena učenika, što se može okarakterisati kao ograničenje ovog istraživanja, i ukazuje na potrebu da se u narednim istraživanjima u obzir uzmu i procjene roditelja i nastavnika. Rezultati prezentirani u ovom radu omogućavaju uvid u postojeće stanje koje se tiče verbalnih i neverbalnih socijalnih vještina učenika osnovne škole i mogu poslužiti kao osnova za dalja istraživanja u istom kontekstu.

## LITERATURA

1. Bratanić, Marija (1993), *Mikropedagogija*, Školska knjiga, Zagreb
2. Bastašić, Zlatko (1995), *Pubertet i adolescencija*, Školska knjiga, Zagreb
3. Buljubašić Kuzmanović, Vesna, Goran Livazović (2010), "Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije", *Školski vjesnik*, 59 (2), 261-276.
4. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna (2008), "Odnos emocionalne pismenosti i ponašanja učenika", *Odgojne znanosti*, 10(2), 301-313.
5. Buljubašić-Kuzmanović, Vesna, Tanja Botić (2012), "Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole", *Život i škola*, 27, 38-54.
6. Ćurić, Antonia (2021), "Samoprocjena socijalnih kompetencija studenata učiteljskog studija iz konteksta održivog razvoja", *Školski vjesnik*, 70(2), 197-220.
7. Maksimović Jelena, Jasmina Veljović (2022), "The role of action research in the development of socio-emotional skills in students", *Odgojno-obrazovne teme*, 5(2), 173-193.
8. Klarin, Mira (2004), "Uloga socijalne podrške vršnjaka i vršnjačkih odnosa u usamljenosti predadolescenata i adolescenata", *Društvena istraživanja*, 6(74), 1081-1097.
9. Knapp, Mark L., Judith A. Hall (2010), *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*, Naklada Slap, Jastrebarsko
10. Lalić, Nataša (2002), "Primena nagrade i pohvale u školi", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 236-258.
11. Macuka, Ivana (2012), "Osobne i obiteljske odrednice emocionalne regulacije mladih adolescenata", *Psihologijske teme*, 21(1), 61-82.
12. Malkić Aličković, Alma (2012), "Odnos socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi i sociometrijskog statusa u razredu", *Didaktički putokazi*, 64, 37-42.
13. Meissels, Samuel J., Sally Atkins- Burnett, Julie Nicholson (1996), *Assessment of social competence, adaptive behaviors and approaches to learning with young children*, National Center for Education Statistic, U. S. Department of Education. Washington, D. Ć.
14. Mlinarević, Vesna, Sanja Tomas (2010), "Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta", *Magistra Iadertina*, 5(5), 143-157.

15. Penić, Anita (2019), "Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi", *Napredak*, 160(1-2), 85-104.
16. Petrović, Jelica (2007), *Emocionalni temelji socijalne kompetencije*, Zadužbina Andrejević, Beograd
17. Rashid, Tallat (2010), "Development of Social Skills among Children at Elementary Level", *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 69-78.
18. Riggio, Ronald (1986), "Assesment of basic social skills", *Journal of personality and social psychology*, 51, 649-660.
19. Riggio, Ronald E., Kristin P. Waring, Barbara Throckmorton (1993), "Social Skills, Social Support and Psychological Adjustment", *Personality and Individual Differences*, 15(3), 275-280.
20. Spasenović, Vera (2009), "Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta", *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 331-348.
21. Vranjican, Dora, Krešimir Prijatelj, Iva Kucalo (2019), "Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece", *Napredak*, 160(3-4), 319-338.
22. Warnes, Emily D., Susan M. Sheridan, Janene Geske, William A. Warnes (2005), "A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence", *Psychology in the School*, 42(2), 173-187.
23. Zabukovec, Vesna, Darja Kobal-Grum (2004), "Relationship between student thinking styles and social skills", *Psychology Science*, 46(1), 156-166.
24. Zotović, Marija, Jelica Petrović (2007), "Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija djece preadolescentnog uzrasta", *Psihologija*, 40(3), 431-445.

## VERBAL AND NON-VERBAL SOCIAL SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Summary:

Social skills are a factor that determines an individual's quality of social interactions with their surrounding. A high development level of social skills contributes to self-respect and self-esteem, which has a positive impact on human relations and, consequently, on the possibility of self-affirmation in different areas of life. The results of research that had to examine verbal and non-verbal social skills of primary school students are presented in this research paper. The research sample number was 506 students from six primary schools located in the city of Tuzla. Taking the sex of students as a variable into consideration, there were 225 girls and 281 boys, aged 11- 14. Regarding the research instruments, the Inventory of social skills (Roggio and Throckmorton 1986) was applied, and it comprised two areas: emotional-nonverbal, which reflects non-verbal social skills, and socio-verbal, the sub-scales of which measure verbal social skills. During the data processing, descriptive statistics were utilized, and the obtained indicators lead to a conclusion that primary school students show average results on both verbal and non-verbal domains of the Inventory of social skills. In the context of non-verbal social skills, students had the highest results on the Scale of sensitivity to emotions whereas, in the area of verbal social skills, the students had the highest results on the Scale of social sensitivity. These results enable insight into current conditions regarding the social skills of primary school students and since they are based on students' self-evaluation, they can serve as a basis for further research which should encompass the teachers' and parents' assessment.

**Keywords:** social skills; non-verbal social skills; verbal social skills; emotions

Adresa autorice  
Author's address

Alma Malkić Aličković  
Univerzitet u Tuzli  
Filozofski fakultet  
almamalki@yahoo.de

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.269

УДК 37.014.5  
37.018.26

Примљено: 26. 03. 2023.

Прегледни рад  
Review paper

**Маша Ђуришић, Мила Бунијевац, Наташа Духанај**

## **ПОВЕЗАНОСТ ШКОЛСКЕ КЛИМЕ И РОДИТЕЉСКЕ УКЉУЧЕНОСТИ У ДЕЧЈЕ ОБРАЗОВАЊЕ: ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА**

Иако не постоји општеприхваћена дефиниција школске климе и јединствен став о њеним димензијама, већина аутора се слаже у томе да је школска клима мултидимензионалан и комплексан конструкт, који се односи на квалитет и карактер школског живота. Иако доступна емпиријска грађа обилује доказима о ефектима школске климе на академске и психосоцијалне исходе образовања, ова веза и даље окупира пажњу истраживача. У овом раду дат је преглед новијих истраживања ове проблематике с циљем да се сагледа повезаност између кључних димензија школске климе (академска, социјална и физичка) и родитељске укључености у дечје образовање. Преглед и анализа електронски доступне литературе извршени су према одговарајућим критеријумима. Након извршеног прегледа литературе за анализу је издвојено десет најутицајнијих истраживачких студија. Најважнији резултати студија обухваћених анализом су: између школске климе и родитељске укључености постоји позитивна веза умереног до јаког интензитета; све три димензије школске климе су значајно повезане с родитељском укљученошћу; етничка припадност и величина школе утичу на јачину везе између школске климе и родитељске укључености. На основу презентованих емпиријских налаза може се закључити да је школска клима значајна за унапређивање сарадње породице и школе. У складу с тим, дате су препоруке за будућа истраживања и за праксу.

**Кључне речи:** родитељи; школа; школска клима; образовање; сарадња

## УВОД

Школска клима представља самостално подручје плодног и интезивног научног истраживања у области образовања и васпитања, са сложеном и богатом историјом. Као мултидимензионалан конструкт сагледавана је из различитих теоријских и методолошких перспектива.

Школска клима је проучавана са аспекта многобројних концепата, теорија и модела и широког спектра различитих, обимних и сложених димензија. Најшире гледано, школска клима се успоставља као релативно трајан карактер школе који се одражава на акције свих особа укључених у школски систем и представља њихову колективну перцепцију стања у школи (Поповић Ћитић и Ђурић 2018). Коен и сарадници (Cohen et al. 2009) су мишљења да се школска клима базира на обрасцима искустава и мишљења актера школског живота, а односи се на норме, вредности и циљеве интерперсоналних односа, на сферу наставе и учења и организациону структуру школе.

Можемо рећи да се већина аутора слаже са тим да конструкт школске климе укључује физичке, социјалне и академске димензије. Физичку димензију чине следећи показатељи: изглед школе, учионица и школског дворишта, њихова величина и опремљеност, организација рада, ред, безбедност и дисциплина и доступност ресурса за рад. У показатеље социјалне димензије сврставају се: квалитет међуљудских односа свих актера школске заједнице, правичан и једнак третман ученика од стране наставника и других запослених, ниво моралности, степен могућности у коме наставници и ученици учествују у доношењу одлука у школи, подржавање и подстицање развоја ученика и поштовање различитости. Показатељи академске димензије су: квалитет наставе, очекивања наставника у погледу успеха и напредовања ученика и редовно обавештавање ученика и родитеља у вези са напредовањем (Loukas 2007).

Значај школске климе за успешно одвијање образовно-васпитног процеса препознат је још почетком 20. века, када је Пери (Perry 1908) писао о утицају школске климе на ученике и њихово учење у школи. Почети систематског истраживања овог комплексног феномена започети су знатно касније, засновани на искуствима и идејама организационих истраживања. Тако су Холпин и Крофт (Halpin & Croft 1963) иницирали систематско проучавање утицаја школске климе на учење и развој ученика, док је Стерн (Stern 1970, 1971) један од првих психолога који је у својим истраживањима применио концепт организационе климе који је заснован на аналогiji индивидуа и организација (Поповић Ћитић

и Ђурић 2018). И остала истраживања из овог периода била су подстакнута овим концептом, али и проучавањем ефикасности школа (Anderson 1982; Creemers & Reezigt 1999). Крајем седамдесетих година, истраживачи посебну пажњу посвећују различитим аспектима школских процеса, у највећој мери квалитету социјалних односа и културним димензијама. Потом су уследила бројна истраживањима којим је указано на повезаност школске климе са школским успехом и постигнућима ученика (Brookover et al. 1978; Puckey & Smith 1983). Испитивана је и веза између школске климе и мотивације и посвећености школи и школским обавезама. Резултати су показали да је мотивација од пресудне важности за учење и да је повезана са школским успехом, позитивним ставовима према школи, бољом дисциплином и већим задовољством ученика и наставника (Lunenburg 1983, према Baranović, Domović i Štirbić 2006). Истраживачи су указали и на повезаност школске климе са осећањем поверења између самих наставника, али и између наставника и директора (Tarter & Ноу 1988). Школска клима је доведена у везу и са посвећеношћу наставника и улогом коју имају у школи (Tarter & Ноу 1988; Tarter, Ноу & Kottkamp 1990). Такође, показало се да школска клима представља и значајан предиктор задовољства послом, осећања ефикасности и радне мотивације наставника (Haron, Wan Jaafara & Babaa 2010; Taylor & Tashakkori 1995). Крајем деведесетих година, истраживања су се фокуси-рала на повезаност школске климе и различитих облика проблема у понашању, агресивности, насиља и криминалног понашања (Gottfredson et al. 2005; Welsh 2000, према Ђурић i Поповић Ћитић 2011).

Бројна истраживања (Fan & Chen 2001; Jeynes 2007) говоре у прилог томе да родитељски ангажман и укљученост значајно позитивно утиче на школска постигнућа ученика и успешан рад наставника и школе уопште. Perkins (2008) истиче да добра сарадња између родитеља и школе позитивно утиче на посвећеност школским обавезама, мотивацију за рад и учење, развијање позитивних ставова, поштовање школских правила и др.

Током последње две деценије, академска и стручна заједница се усмерила на идентификовање фактора који утичу на успешност школе. У стварању здраве и подстицајне атмосфере у школи круцијалну улогу има позитивна школска клима (Ђурић i Поповић Ћитић 2011). Такође, може допринети позитивним исходима образовања и васпитања, позитивном развоју ученика, осећању задовољства и др., што утиче на целокупни развој и успех школе (Marshall 2004). Позитивна школска клима постоји онда када се сви актери школског живота осећају пријатно, пожељно, прихваћено и безбедно и када су интеракције



позитивне и пуне поверења, наставници успевају да достигну добар квалитет наставе, ученици постижу резултате у складу са својим очекивањима, а а родитељи активно учествују у образовању и васпитању своје деце (Johnson, et al. 1996; Osterman 2000).

У истраживањима из ове области пажња истраживача је била усмерена и на испитивање повезаности школске климе и родитељске укључености у дечје образовање, с обзиром да родитељи имају круцијалан утицај на успешност процеса образовања и васпитања. Учешће родитеља у овом процесу се с једне стране, односи на њихов ангажман код куће (помоћ при изради домаћих задатака, помоћ и надзор над учењем и сл.), а с друге стране, на партиципацију у школским активностима (родитељски састанци, радионице за родитеље, организација школских прослава, Савет родитеља и сл.). Резултати бројних истраживања указали су на предности и позитивне ефекте учешће родитеља у животу и раду школе. Тако, адекватно учешће родитеља значајно позитивно утиче на школска постигнућа ученика, посвећеност школи и школским обавезама, социјалне односе у школи, придржавање школских правила, школску климу, успешан рад школе и др. (Edwards & Alldred 2000; Henderson & Berla 1994; Richardson 2009; Sanders & Sheldon 2009; Ђуришић и Бунијевац 2017). Такође, развијање позитивног односа, засновано на поштовању родитеља од стране школе и школског особља, доприноси томе да родитељи осете да имају подршку, што их оснажује да учествују у заједничком раду са децом. Виши степен укључености родитеља у живот и рад школе доприноси бољем односу наставника према родитељима и њиховом опажању родитељске сарадње са њима као позитивне (Fantuzzo, Perry & Child 2006).

## **ЦИЉ**

Циљ овог рада је био да прегледом новијих истраживања из ове области сагледа повезаност између кључних димензија школске климе (академска, социјална и физичка) и родитељске укључености у дечје образовање.

## **МЕТОДЕ**

За потребе овог рада анализирани су студије објављене у периоду 2012–2022. године које су биле доступне преко електронског претраживача Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку КОБСОН сервиса. Ради што ширег одабира литературе укључене су кључне речи: школска клима, родитељска

укљученост, академска димензија, социјална димензија, физичка димензија, партиципација. Критеријуми за одабир студија били су: да се бар једна варијабла односи на школску климу, бар једна на родитељску укљученост, да обухвата популацију деце школског узраста.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Након извршеног прегледа литературе за анализу је издвојено десет студија. Преглед истраживачких студија о повезаности школске климе и родитељске укључености у деље образовање дат је у Табели 1.

**Табела 1.** *Карактеристике студија укључених у анализу*

Аутор и година	Узорак	Испитиване димензије школске климе	Најважнији резултати
Berkowitz et al. (2017)	15 829 родитеља	Академска, социјална и физичка димензија	Родитељи ученика млађих разреда перципирају позитивнију школску климу и већу укљученост у живот и рад школе у односу на родитеље ученика старијих разреда. Нису уочене значајне разлике у односу на социо-економски статус родитеља.
Park & Holloway (2018)	10 681 родитеља	Академска и социјална димензија	Позитивна школска клима је повезана са родитељском укљученошћу, ангажовањем код куће и комуникацијом родитеља са школским особљем.
Martins Caridade et al. (2020)	329 школско особље	Физичка и социјална димензија	Умерен позитиван ефекат школске климе (обе испитиване димензије) на родитељску укљученост ( $r=.28$ ).
Koutsouveli & Geraki (2022)	129 родитеља наставника	Физичка, социјална и академска димензија	Умерен позитиван ефекат школске климе на родитељску укљученост (у зависности од димензије креће се у распону од $r=.326$ до $r=.751$ ). Позитивна школска клима је значајано повезана са родитељском укљученошћу у живот и рад школе, бољом комуникацијом и сарадњом породице и школе.

Goldkind & Farmer (2013)	545 школа	Физичка и социјална димензија	Позитивна школска клима, укључујући физичку и социјалну димензију, је повезана са родитељском укљученошћу и комуникацијом породице и школе. Постоји разлика у величини школе, па је тако позитивнија школска клима и виши ниво родитељске укључености забележен у мањим школама у односу на веће школе.
--------------------------	--------------	-------------------------------	---

Увидом у истраживања која су се бавила овом проблематиком може се закључити да је школска клима један од битних фактора који утичу на родитељску укљученост у дечје образовање. Наиме, у претходно анализираним истраживањима уочено је постојање позитивне везе умереног (Mahuro & Hungi 2016; Martins Caridade et al. 2020; Pourrajab et al. 2015, 2018) до јаког интензитета (Koutsouveli & Geraki 2022; Park & Holloway 2018) између школске климе и родитељске укључености. Све три димензије школске климе (академска, социјална и физичка димензија) имају значајан ефекат на родитељску укљученост. Налази о повезаности родитељске укључености са академском димензијом конзистентнији су у односу на налазе о повезаности са социјалном и физичком димензијом (Cayak 2021; Lara & Saracosti 2019).

Приметно је и да је повезаност између родитељског ангажмана код куће и укључености родитеља у дечје образовање двосмерна. С једне стране, школа може подстаћи родитеље на рад са децом код куће, док се, с друге стране, и сами родитељи могу међусобно разликовати у погледу степена ангажовања на реализацији различитих едукативних активности код куће. Наиме, показало се да је већи степен ангажованости родитеља, који се огледа у осмишљавању и реализовању различитих едукативних активности код куће, повезан са већом укљученошћу родитеља у рад школе (Koutsouveli & Geraki 2022; Park & Holloway 2018).

Значајна одредница укључености родитеља у рад јесте и комуникација која се остварује између породице и школске установе. Истраживања указују да утврђено је да адекватна комуникација је од изузетног значаја, те да је потребно континуирано подстицати комуникацију и сарадњу између родитеља и школе (Park & Holloway 2018). И друга истраживања указују на значај адекватне комуникације између родитеља и васпитача за остваривање интензивније родитељске укључености (Murray et al. 2015).

Нема сумње да је укљученост родитеља условљена већим бројем фактора који могу бити везани за саме породице и средину у којој се они налазе. Међу њима се издвајају социокултурно порекло породица, етничка припадност, развијеност државе, као и карактеристике породица у руралним и урбаним срединама. Наиме, позитивнија школска клима и виши ниво родитељске укључености забележен у мањим школама у односу на веће школе (Goldkind & Farmer 2013). Такође, укључивање родитеља варира у зависности од социокултурног порекла породице и мења се током времена (Daniel 2015). Осим тога, налази истраживања указују да је укљученост родитеља условљена и етничком припадношћу породице (Driessen et al. 2005).

Наведени налази истраживања имају посебну улогу када се креирају стратегије и интервенције које имају за циљ да унапреде родитељску укљученост у дечје образовање, с обзиром да је укљученост родитеља од великог значаја за ефикасност стратегија и интервенција.

## **ЗАКЉУЧАК**

Ови резултати, као и налази других истраживања у којима је испитивана веза између школске климе и родитељске укључености, указују да је ниво родитељске укључености у дечје образовање значајно виши у школама са позитивном школском климом. Све три димензије школске климе имају значајан ефекат на родитељску укљученост. У даљим истраживањима школске климе било би корисно да се, осим квантитативних метода, примене и квалитативне методе истраживања са свим учесницима васпитно-образовног процеса. Тако би било могуће добити детаљније увиде у то како кључни актери перципирају квалитет школске климе. Клима у школи би свеобухватније могла бити истражена и применом лонгитудиналних истраживања, која би омогућила да се добије увид у то да ли се у оквиру једне школе временом мења квалитет школске климе и које варијабле то објашњавају, односно да се испита да ли школска клима има дугорочне ефекте на различите аспекте рада школе. Такође би требало више пажње посветити утицају модерирајућих варијабли.

С обзиром да ученици школа у којима влада позитивна школска клима, у којима се остварује адекватна сарадња родитеља и наставника, показују боље резултате, већи степен посвећености школским обавезама и привржености школи, придржавају се школских правила, имају позитивне ставове и понашање, у већем обиму завршавају школовање и прелазе на више нивое образовања

(Perkins 2008), посебну пажњу у процесу унапређивања школске климе треба посветити родитељској укључености. Укључивање родитеља мора да буде део шире стратегије комплементарне подршке учењу и развоју, као системски подржан напор заједничком деловању свих актера (Поповић Ћитић и Ђурић 2018). Веома је важно активности и садржаје прилагодити потребама и могућностима сваког родитеља.

Неке од активности и мера које се могу спровести са овим циљем су: креирање радионица и семинара за родитеље, добровољне активности родитеља, разни облици родитељског активизма, заједничко осмишљавање и реализовање наставних програма, искрени и отворени односи и сл. Битно је напоменути да све наведене мере и активности захтевају напоран рад, адекватно планирање и учешће свих актера школског окружења.

Активно учешће родитеља подстиче се развијањем осећаја да су они добродошли, да се њихово мишљење уважава, а њихова партиципација у доношењу свих значајних одлука очекује.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson, Carolyn (1982), "The search for school climate: A review of the research", *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
2. Baranović, Branislava, Vlatka Domović, Marina Štirbić (2006), "O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj", *Sociologija i prostor*, 44(4), 485–504.
3. Berkowitz, Ruth, Ron Avi Astor, Diana Pineda, Kris Tunac DePedro, Eugenia Weiss, Rami Benbenishty (2017), "Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California", *Urban Education*, 56(3), 393–423.
4. Cayak, Semih (2021), "Parents' Perceptions of School Climate as a Predictor of Parents' Participation in Their Children's Education", *Acta Educationis Generalis*, 11(1), 14–28.
5. Cohen, Jonathan (2006), "Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being", *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
6. Cohen, Jonathan, Elizabeth McCabe, Nicholas Michelli, Terry Pickeral (2009), "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, 111(1), 180–193.

7. Creemers, Bert, Reezigt Gerry (1999), "The role of school and classroom climate in elementary school learning environments", in: Jerome Freiberg (ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, Philadelphia, Falmer Press, 30–47.
8. Daniel, Graham (2015), "Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia", *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 119–128.
9. Driessen, Geert, Frederik Smit, Peter Slegers (2005), "Parental Involvement and Educational Achievement", *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
10. Ђурић, Слађана, Branislava Popović Ćitić (2011), "Procena školska klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih institucija", *Socijalna misao*, 18(4), 114–129.
11. Ђуришић, Мађа, Мила Бунијевац (2017), "Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education", *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153.
12. Edwards, Rosalind, Pam Alldred (2000), "A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualization", *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455.
13. Fan, Xitao, Michael Chen (2001), "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
14. Fantuzzo, John, Marlo Perry, Stephanie Childs (2006), "Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs", *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142–152.
15. Goldkind, Lauri, Lawrence Farmer (2013), "The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community", *School Community Journal*, 23(1), 223–244.
16. Halpin, Andrew, Don Croft (1963), *The organizational climate of schools*, Midwest Administration Center of the University of Chicago, Chicago
17. Henderson, Anne, Nancy Berla (1994), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, Sage, Los Angeles
18. Jeynes, William (2007), "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis", *Urban Education*, 42(1), 82–110.

19. Johnson, William, Annabel Johnson, Douglas Kranch, Kurt Zimmerman (1999), "The development of a university version of the Charles F. Kettering Climate Scale", *Educational and Psychological Measurement*, 59(2), 336–350.
20. Koutsouveli, Eleftheria, Akrivoula Geraki (2022), "School management and climate to enhance parental involvement", *International Journal of Research in Education and Science*, 8(4), 662-679.
21. Lara, Laura, Saracostti Mahia (2019), "Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile", *Frontiers in Psychology*, 10, 1–5.
22. Loukas, Alexandra (2007), "What is school climate?", *Leadership Compass*, 5(1), 1–3.
23. Marshall, Megan (2004), "Examining school climate: Defining factors and educational influences (electronic version)": Retrived May 23, 2014 from the World Wide Web <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.
24. Martins Caridade, Sonia Maria, Pedrosa Sousa, Pimenta Dinis (2020), "The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions", *Behavioral Science*, 10(8), 129–143.
25. Murray, Elizabeth, Laura McFarland-Piazza, Linda Harrison (2015), "Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school", *Early Child Development and Care*, 185 (7), 1031–1052.
26. Osterman, Karen (2000), "Students' need for belonging in the school community", *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
27. Perkins, Brian (2008), *What we think: Parental perceptions of urban school climate*, National School Boards Association, Alexandria
28. Perry, Arthur (1908), *The management of a city school*, Macmillan, New York
29. Popović Ćitić, Branislava, Slađana Đurić (2018), *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*, Fakultet bezbednosti Univerziteta u Beogradu, Beograd
30. Pourrajab, Masoumeh, Roya Roustae, Baharak Talebloo, Sara Kasmaiezhadfar, Muhammed Faizal Bin Ghani (2015), "School climate and parental involvement: The perception of Iranian teachers", *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 4, 24–33.
31. Pourrajab, Masoumah, Muhammad Faizal Bin Ghani, Akbar Panahi (2018), "The mediating effect of parental involvement on school climate and continuous improvement", *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6(4), 1–14.

32. Purkey, Stewart, Marshall Smith (1983), "Effective schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 83(4), 426–452.
33. Richardson, Sharon Ann (2009), "Principal's perceptions of parental involvement in the "big 8" urban districts of Ohio", *Research in the Schools*, 16(1), 1–12.
34. Sanders, Mavis, Steven Sheldon (2009), *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*, A SAGE Company, Corwin
35. Park, Sira, Susan Holloway (2018), "Parental involvement in adolescents' education: An examination of the interplay among school factors, parental role construction, and family income", *The School Community Journal*, 28(1), 9–36.
36. Stern, George (1970), *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*, John Wiley & Sons, New York
37. Stern, George (1971), "Self-actualizing environments for students", *The School Review*, 80(1), 1–25.
38. Tarter, John, Wayne Hoy (1988), "The context of trust: Teachers and the principal", *The High School Journal*, 72, 17–24.
40. Tarter, John, Wayne Hoy, Ron Kottkamp (1990), "School health and organizational commitment", *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236–242.



## THE RELATIONSHIP OF SCHOOL CLIMATE AND PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILDREN'S EDUCATION: A RESEARCH REVIEW

### Summary:

Although there is no generally accepted definition of school climate and a single position on its dimensions, most authors agree that school climate is a multidimensional and complex construct, which refers to the quality and character of school life. Although the available empirical literature abounds with evidence of the effects of school climate on academic and psychosocial outcomes of education, this relationship continues to occupy the attention of researchers. This paper provides an overview of recent research on this issue with the aim of determining the connection between the key dimensions of the school climate (academic, social and physical) and parental involvement in children's education. Review and analysis of electronically available literature was performed according to appropriate criteria. After the literature review, the ten most influential research studies were selected for analysis. The most important results of the studies included in the analysis are: between school climate and parental involvement there is a positive connection of moderate to strong intensity; all three dimensions of school climate are significantly related to parental involvement; ethnicity and school size influence the strength of the relationship between school climate and parental involvement. Based on the presented empirical findings, it can be concluded that the school climate is important for improving the cooperation between the family and the school. Accordingly, recommendations for future research and practice are given.

**Key words:** parental involvement; review; parents; school; school climate

Адресе ауторица

Authors' address

Маша Ђуришић

Мила Бунијевац

Висока школа социјалног рада, Београд

Наташа Духанај

Основна школа „Веселин Маслеша”, Београд

masa.djurisic@asp.edu.rs

mila.bunijevac@asp.edu.rs

pedagogmaslesa@hotmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.281

UDK 159.953:37.013

Primljeno: 17. 11. 2022.

Pregledni rad  
Review paper

**Filduza Prušević Sadović, Hana Hodžić, Ajdina Župić**

## **STILOVI UČENJA ZASNOVANI NA ISKUSTVU**

Iskustveno učenje je jedan od najproduktivnijih načina učenja i dolaženja do znanja. Učenici kroz lično iskustvo razvijaju samopouzdanje, uviđaju složenije odnose u predmetima učenja, stalno imaju povratnu informaciju o sopstvenom napredovanju i neprekidno se nalaze u krugu učenja i dolaženja do novih znanja. U radu je naglašena uloga iskustva u promenama koje se dešavaju kod pojedinca. Stilovi učenja zasnovani na iskustvu u velikoj meri utiču na uspešnost procesa učenja. U radu su predstavljene neke od teorija koje definišu na koji način pojedinac uči u susretu sa novim sadržajem, a zahvaljujući prethodnom iskustvu, interesovanjima i afinitetima. Dat je opis Kolbove (Kolb) teorije iskustvenog učenja, stilovi učenja prema Hani i Mamfordu (Honey & Mumford), VARK model učenja koji su postavili Fleming i Majls (Fleming & Mills), kao i kriterijumi koje iskustveno učenje mora da ispuni kako bi bilo efikasno i svrsishodno.

Ključne reči: učenje; stilovi učenja; iskustvo; aktivno učenje

### **UVOD**

Iskustvo predstavlja bilo koju situaciju u kojoj smo se našli, koja traje neko vreme i ostavlja neku vrstu utiska. Ono predstavlja sva dešavanja kroz koja prolazimo dok smo budni. Iskustvo u učenju predstavlja uži pojam i čine ga sva iskustva iz kojih učimo. Ono se može dešavati u školi, na poslu, kod kuće, na ulici ili bilo gde. Može se dešavati u realnom ili virtuelnom okruženju, kao i kombinaciji oba. Može biti planirano ili potpuno spontano. Sve češća upotreba termina „iskustvo u učenju“ ukazuje na to da se pojavljuju različite mogućnosti i koncepcije učenja, polazeći od

pitanja kako, kada i gde se sve može dešavati učenje. Kao primer možemo uzeti pojavu savremenih nastavnih sredstava koja su višestruko proširila načine na koje učenici mogu da uče, komuniciraju sa nastavnicima, dolaze do nastavnih sadržaja. U isto vreme savremena nastavna sredstva su uticala i na mogućnost učenja nezavisno od škole kao institucije, bez strogo ograničenog vremenskog intervala, u skladu sa potrebama i iskustvima pojedinca. Time se povećao i proširio okvir u kome pojedinac stiče iskustvo u učenju. Ovime se kristalizuju stilovi, odnosno, načini kojima učenici lakše dolaze do znanja u skladu sa svojom prirodom, afinitetima, kao i prethodno stečenim iskustvima.

## **ISKUSTVO U UČENJU – ISTORIJSKI OSVRT**

Decenijama unazad teoretičari nastave trude se da odgovore na pitanje kako ljudi uče i šta predstavlja sam proces učenja. Proučavajući proces učenja došlo se do opšteprihvaćenog stava da učenje dovodi do promena u ponašanju pojedinca. Nakon što je učenje opisano na ovaj način, nastale su mnoge teorije koje imaju različite stavove o tome na koji način se dolazi do promena u ponašanju pojedinca, odnosno šta i kako utiče na sam proces učenja i na koji način se dešava učenje.

Istorijski pregledi ove problematike polaze od učenja Aristotela koji se suprotstavljao Platonovom stajalištu da do znanja možemo doći isključivo razmišljanjem i zastupao gledište da svaki pojedinac ima želju za znanjem, da doživljava zadovoljstvo učenja kroz svoja čula i da čovek sa iskustvom postiže bolje rezultate od onoga ko nema iskustvo i oslanja se samo na teoriju (prema McKeon 1948). John Lock u 17. veku govori o tome da sve što naučimo mora proći kroz naša čula, što će reći kroz iskustvo (Vilotijević 1999). John Dewey (1939) smatra da postoji veza između obrazovanja i iskustva pojedinca kao i da svako pravo obrazovanje dolazi iz iskustva. Takođe smatra da nisu sva iskustva učenika podjednako edukativna. Jedan od primera učenja kroz iskustvo možemo naći u čuvenim Montesori školama koje svoj rad zasnivaju na stvaranju okruženja u kome deca progresivno uče iz sopstvenih aktivnosti odnosno kroz lično iskustvo.

Iako je iskustvo ili učenje kroz iskustvo jedan od osnovnih načina učenja u ljudskom razvoju, njegov značaj i potencijal su u didaktičkoj literaturi prepoznati tek relativno skoro i to kao jedan od inovativnih modela učenja. Ranije je smatran inferiornim u odnosu na forme učenja organizovane kroz nastavne predmete i discipline (Boud 1989). Jarvis (1987) definiše učenje kao povezivanje nove situacije sa sopstvenim pređašnjim iskustvom. Iskustvo igra ključnu ulogu u procesu učenja.

Belkin (prema Vilotijević 2016) smatra da na temelju iskustva učenja možemo realizovati nastavni proces, odnosno nove sadržaje učenja nadovezivati na pređašnje iskustvo i znanje, čime se postiže holistički pristup i efekat u učenju. Na osnovu toga on definiše i iskustvenu ili vitagenu nastavu kao „nastavu zasnovanu na aktuelizaciji životnog iskustva učenika radi sticanja znanja. Životna informacija, dok se pretoči u životno iskustvo, prelazi put od a) primarne još neizdiferencirane percepcije, b) ulazi u proces vrednovanja kada pojedinac sagledava njen opšteljudski značaj i njenu vrednost za sebe lično i v) dolazi u završnu orijentacionu fazu kada je pojedinac usmerava da bi je zapamtio” (Vilotijević 2016: 131).

David Kolb je postavio temelje iskustvenog učenja u savremenoj nastavnoj teoriji. Njegovo delo *Iskustveno učenje* (1984) predstavlja temelj ovog inovativnog modela nastavnog rada. Kolb smatra da je definicija učenja kao promene ponašanja ograničavajuća i loše opisuje proces učenja. Prema Kolbu učenje predstavlja proces prilagođavanja pojedinca. „To je proces u kome znanje nastaje kroz transformaciju iskustva” (Kolb 1984: 38). On upućuje na Lewina koji smatra da se učenje odvija u cikličnim krugovima, gde svaki krug učenja počinje prethodnim iskustvom i znanjem pojedinca. Levinova (1951) formula učenja opisuje učenje kao odnos osobe i okruženja. Prema njegovoj teoriji do učenja dolazi kada pojedinac stupa u kontakt sa okruženjem ili je stimulisan iz spoljašnje sredine. Kolb opisuje dva načina razlikovanja iskustva: konkretno iskustvo i apstraktnu konceptualizaciju. Prema Kolbu, konkretno iskustvo daje informacije koje služe kao osnova za razmišljanje. Od refleksije asimiliramo informacije koje smo prikupili kroz konkretno iskustvo i razvijamo nove teorije o svetu sa kojima zatim aktivno ili refleksivno eksperimentišemo. Kolb je takođe primetio da ljudi koji se smatraju „posmatračima” preferiraju refleksivno posmatranje, dok oni koji su „činiooci” češće učestvuju u aktivnom eksperimentisanju.

Kolbov ciklus učenja zasnovan je na fokusu Jeana Piageta, odnosno na činjenici da učenici stvaraju znanje kroz interakciju sa okruženjem. Taj ciklus obuhvata nekoliko faza (Kurt 2022):

- konkretno iskustvo:

Kolbov ciklus procesa učenja počinje konkretnim iskustvom. Ovo može biti potpuno novo iskustvo ili iskustvo koje se već dogodilo. U konkretnom iskustvu svaki učenik učestvuje u nekoj aktivnosti ili zadatku. Kolb je verovao da je ključ učenja aktivnost učenika. Nije dovoljno da učenici samo čitaju o predmetu učenja ili gledaju. Da bi stekli nova znanja, učenici moraju aktivno da se uključe u zadatak.

- reflektivno posmatranje:

Nakon što se uključi u konkretno iskustvo, učenik se vraća da razmisli o zadatku. Ova faza u ciklusu učenja omogućava učeniku da postavlja pitanja i razgovara o iskustvu sa drugima. Komunikacija u ovoj fazi je od vitalnog značaja, jer omogućava učeniku da identifikuje bilo kakve razlike između njihovog razumevanja i samog iskustva. Dobar rečnik takođe omogućava solidan pregled događaja koji su se desili.

- apstraktna konceptualizacija:

Sledeći korak u ciklusu učenja je da se shvati smisao ovih događaja. Učenici pokušavaju da izvuku zaključke o iskustvu razmišljajući o svom prethodnom znanju, koristeći ideje sa kojima su upoznati ili razgovarajući o mogućim teorijama sa vršnjacima. Učenik tako prelazi sa refleksivnog posmatranja na apstraktnu konceptualizaciju kada počne da klasifikuje koncepte i formira zaključke o događajima koji su se desili. Ovo uključuje tumačenje iskustva i poređenja sa njihovim trenutnim razumevanjem koncepta. Koncepti ne moraju biti „novi“, učenici mogu analizirati nove informacije i modifikovati svoje zaključke o već postojećim idejama.

- aktivno eksperimentisanje:

Ova faza u ciklusu je faza testiranja. Učenici se vraćaju učešću u zadatku, ovog puta sa ciljem da svoje zaključke primene na nova iskustva. Umeju da predviđaju, analiziraju zadatke, prave planove za primenu znanja u budućnosti. Dopuštajući učenicima da svoje znanje primene u praksi i pokazujući koliko je ono relevantno za njihove živote, obezbeđujemo da se informacije sačuvaju u budućnosti.

Kako je Kolbova teorija učenja ciklična, u proces se može ući u bilo kojoj fazi ciklusa. Međutim, ciklus bi tada trebalo da se završi u celini kako bi se obezbedilo efektivno učenje. Svaka faza zavisi od drugih i sve se mora završiti da bi se razvilo novo znanje.

### **Stilovi učenja kroz prizmu teorija iskustvenog učenja**

Kolb i Fry (1975) tvrde da ciklus učenja može da počne u bilo kojoj od četiri tačke i da mu zaista treba pristupiti kao kontinuiranoj spirali. Međutim, sugerise se da proces učenja često počinje tako što osoba izvrši određenu radnju, a zatim vidi efekat akcije u datoj situaciji. Nakon ovoga, drugi korak je razumevanje ovih efekata u konkretnom slučaju, tako da ako se ista radnja preduzme u istim okolnostima, bilo bi moguće predvideti šta će uslediti iz radnje. U ovom obrascu, treći korak bi bio razumevanje

opšteg principa pod koji potpada konkretna instanca. Ako faze rade zajedno neki pojedinci možda preferiraju neke komponente u odnosu na druge. Neko pak može u velikoj meri zavistiti od konkretnih i refleksivnih iskustava, pa se u tom slučaju može odlučiti da se provede manje vremena na apstraktnim i aktivnim fazama. Zbog toga je Roger Fry radio sa Kolbom na razlikovanju i identifikaciji četiri jedinstvena stila učenja:

### **Kolbovi stilovi učenja**

- divergentni (konkretno iskustvo - reflektivno zapažanje)

Ovaj stil učenja ima originalan i kreativan pristup. Umesto da ispituju konkretna iskustva na osnovu preduzetih radnji, pojedinci su skloni da ih procenjuju iz različitih perspektiva. Cene osećanja i interesuju se za druge. Pojedinci koji preferiraju ovaj stil učenja imaju tendenciju da uživaju u zadacima kao što su razmišljanje o idejama i zajednički rad u grupama. Postoji nekoliko tehnika podučavanja koje ovaj tip učenika preferira, kao npr. praktične aktivnosti i prilike za istraživanje te klasično predavanje nastavnika koji objašnjava kako se koristi sistem, kao i njegove prednosti i slabosti.

- asimilatorni (apstraktna konceptualizacija - reflektivno posmatranje)

Ovaj stil učenja naglašava rasuđivanje. Pojedinci koji demonstriraju ovaj stil učenja u stanju su da pregledaju činjenice i procene iskustvo u celini. Oni imaju tendenciju da uživaju u dizajniranju eksperimenata i radu na projektima od početka do završetka. Postoji nekoliko tehnika učenja koje asimilatori preferiraju, npr. samostalne, pripremljene vežbe koje učenik može da uradi bez pomoći nastavnika; klasično predavanje nastavnika u razredu uz audio ili video prezentaciju; individualno istraživanje ili demonstracija koja sledi nakon uputstva, sa datim odgovorima.

- konvergentni (apstraktna konceptualizacija/aktivno eksperimentisanje)

Ovaj stil učenja ističe rešavanje problema kao pristup učenju. Pojedinci koji preferiraju ovaj stil učenja mogu da donose odluke i primenjuju svoje ideje na nova iskustva. Za razliku od divergenata, oni imaju tendenciju da izbegavaju ljude i percepcije, birajući umesto toga da pronađu tehnička rešenja. Postoji nekoliko tehnika podučavanja koje konvergenti preferiraju, npr. radne sveske ili radni listovi koji pružaju skupove problema te zadaci koji su zasnovani na radu na računaru i interaktivne aktivnosti.

- prilagodljivi (konkretno iskustvo/aktivno eksperimentisanje)

Ovaj stil učenja je prilagodljiv i intuitivan. Ovi pojedinci koriste pokušaje i greške da usmere svoja iskustva, otkrivajući sami odgovore. Oni su u stanju da promene

svoj put na osnovu okolnosti i generalno imaju dobro razvijene veštine. Postoji nekoliko tehnika podučavanja koje preferiraju, npr. aktivnosti koje im omogućavaju da se aktivno angažuju; istraživanje i podrška nastavnika za dublje ispitivanje, kao što je "šta ako" ili "zašto ne?"; zadaci koji promovišu samostalno otkrivanje.

**Tabela 1:** Stilovi učenja prema Kolb i Fry (prema Tennant 1996):

Stil učenja	Karakteristike učenja	Opis
Konvergentni	apstraktna konceptualizacija / aktivno eksperimentisanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>· snažna sposobnost praktične primene ideja</li> <li>· može da se fokusira na hipodeduktivno zaključivanje o specifičnim problemima</li> <li>· neemocionalan</li> <li>· ima uska interesovanja</li> </ul>
Divergentni	konkretno iskustvo / reflektivno zapažanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>· snažna sposobnost imaginacije</li> <li>· dobar u generisanju ideja i sagledavanju stvari iz različitih perspektiva</li> <li>· zainteresovani za ljude</li> <li>· široka kulturna interesovanja</li> </ul>
Asimilatorni	apstraktna konceptualizacija / reflektivno posmatranje	<ul style="list-style-type: none"> <li>· snažna sposobnost stvaranja teorijskih modela</li> <li>· ističe se u induktivnom zaključivanju</li> <li>· bavi se apstraktnim konceptima, a ne ljudima</li> </ul>
Prilagodljivi	konkretno iskustvo / aktivno eksperimentisanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>· realizuje poslove</li> <li>· preuzima rizik</li> <li>· radi dobro kada je potrebno da reaguje na trenutne okolnosti</li> <li>· rešava probleme intuitivno</li> </ul>

Polazeći od postavke Kolbovih stilova učenja Honey i Mumford (1986) objavili su krug učenja i stilove koje su definisali, a za koje je primetno da su osnovu pronašli u prethodno definisanom Kolbovom cikličnom učenju. Naime oni opisuju faze kroz koje prolazi proces učenja i na osnovu njih definišu stilove kroz dve ose u tom krugu:, horizontalnu osu kontinuumu obrade, koja se zasniva na tome kako pristupamo zadatku, odnosno da li bolje učimo gledajući ili radeći, i vertikalnu osu koncepcije, koja se odnosi na naš emocionalni odgovor na zadatak, odnosno na to šta osećamo i mislimo o njemu. Njihov krug učenja počinje sticanjem iskustva, nastavlja se sagledavanjem iskustva, sledi donošenje zaključaka iz stečenog iskustva i na kraju planiranje narednih koraka u učenju. Ovako formiran krug je sličan fazama kroz koje prolazi

učenje kako ga je definisao Kolb. Međutim, stilovi učenja koje su definisali Honey i Mumford su donekle različiti u odnosu na stilove koje je definisao Kolb.

Protagonisti stilova učenja prema Honey and Mumford (1986) su:

#### aktivisti

Aktivisti su ljudi koji najbolje uče radeći. Oni vole da rešavaju probleme razmišljajući o problemu i razmenjuju mišljenje sa drugima. Kada njihov entuzijazam počne da jenjava, odmah počinju da traže sledeći izazov. Aktivisti najbolje uče kada rade sa drugima i isprobavaju nova iskustva.

#### teoretičari

Teoretičari su ljudi koji najbolje uče tako što razumeju teoriju, tj. zašto je nešto takvo kako jeste. Njima su potrebni modeli, koncepti i činjenice da bi mogli efikasno da uče. Vole da rastavljaju i integrišu, izvlačeći nove podatke u metodičnu i doslednu „hipotezu“. Oni uživaju u analizi i asimilaciji informacija kako bi formirali sopstvene teorije. Oni cene logiku i racionalno razmišljanje. Teoretičari najbolje uče kada postoji teorija ili logički model iza svega što uče i kada imaju priliku da postavljaju pitanja.

#### pragmatičari

Pragmatičari najbolje uče kada vide kako se ono što uče može primeniti u praksi u stvarnom svetu. Novu ideju koju su naučili odmah pokušaju da sprovedu u delo. Oni su praktični, prizemni tipovi koji vole da rade i završe poslove. Pragmatičari najbolje uče kada mogu da vide vezu između onoga što uče i njegove upotrebe u praksi. To što uče u pravilu je superiornije od njihovog trenutnog načina rada, a zadovoljni su kada mogu dobiti povratne informacije o tome kako rade od stručnjaka.

#### reflektori

Reflektori su ljudi koji najbolje uče kada mogu da posmatraju druge i razmišljaju o onome što su upravo primetili. Oni vole da prikupljaju podatke iz mnogih izvora i perspektiva, a zatim dobro razmisle o tome pre nego što donesu bilo kakav zaključak. Oprezni su i vole da razmotre sve uglove pre nego što krenu u akciju. Reflektori najbolje uče kada imaju vremena da razmisle pre nego što moraju da preduzmu akciju.

Polazeći od načina dolaženja do iskustva i efekata koji se postižu kroz taj proces, nastala je još jedna teorija zasnovana na dominaciji jednog ili više čula u procesu usvajanja znanja. Reč je o VARK modelu učenja koji su postavili Fleming i Mills



(1992). Akronim VARK nastaje od početnih slova reči koje opisuju načine putem kojih pojedinac dolazi do znanja Visual, Aural, Read/write, Kinesthetic – vizuelno, auditorivno, čitanje/pisanje, kinestetičko iskustvo.

- Vizuelna preferencija uključuje prikaz informacija u mapama, dijagramima, grafikonima, dijagramima toka i svim simboličkim strelicama, krugovima i drugim sredstvima koje ljudi koriste da bi predstavili ono što je moglo biti predstavljeno rečima.
- Auditorivni stil opisuje preferenciju za informacije koje se „čuju ili govore“. Učenici koji imaju ovo kao svoju glavnu prednost navode da najbolje uče na predavanjima, grupnim diskusijama, radiju, e-pošti, korišćenju mobilnih telefona, govoru i razgovoru.
- Stil učenja u kome dominira čitanje/pisanje preferira dolaženje do znanja putem teksta – čitanjem i pisanjem u svim oblicima, ali posebno priručnika, izveštaja, eseja i zadataka.
- Po definiciji, kinestetički modalitet se odnosi na „perceptivne preferencije vezane za korišćenje iskustva i prakse (simulirane ili stvarne)“. Iako se takvo iskustvo može pozvati na druge modalitete, ključno je da su ljudi koji preferiraju ovaj način povezani sa stvarnošću, „bilo kroz konkretna lična iskustva, primere, praksu ili simulaciju“ (Fleming & Mills 1992: 140-141).

Iskustvo, bilo ono direktno ili indirektno, je nezaobilazan faktor u procesu dolaženja do znanja. Da bi ono bilo što efektivnije, učeniku treba pružiti priliku da traga za sopstvenim stilom učenja i da mu se prilagođava. Zadatak nastavnika jeste svakako da mu na tom putu pomogne. Da bi iskustveno učenje bilo efikano i svrsishodno treba da ispunjava neke kriterijume. Andresen, Boud and Choen (2000) opisuju listu kriterijuma koje iskustveno učenje treba da poseduje:

- cilj iskustvenog učenja mora predstavljati nešto u čemu učenici vide interesovanje i smisao;
- učenici treba da budu lično uključeni u proces učenja;
- učenicima se daje mogućnost da pišu ili razgovaraju o iskustvima učenja u toku samog procesa kako bi se omogućio uvid u sopstveno napredovanje u ostvarivanju postavljenih ciljeva;
- učenje se zasniva ne samo na intelektu učenika, već i na njegovim osećanjima, čulima kao i karakteru;

- kod učenika treba prepoznati prethodna iskustva koja unosi u proces novog učenja;  
- nastavnici stvaraju atmosferu poverenja, otvorenosti i brige za dobrobit učenika. Neke od prednosti koje učenje putem iskustva ima u odnosu na tradicionalno učenje jesu (Stuart 2018):

- Učenici bolje shvataju pravila i koncepte. Dok dolaze u kontakt i koriste određene informacije ti podaci prestaju da budu apstraktni sadržaj učenja već postaju realne činjenice.
- Učenici imaju priliku da budu kreativniji – učenje kroz iskustvo je jedan od najboljih načina da se razvije sposobnost kreativnog rešavanja problema. Uz sadržaj iz stvarnog sveta, deca uče da postoji više rešenja za probleme i podstaknuti su ih da traže svoje jedinstveno rešenje za praktične zadatke.
- Učenici imaju priliku da razmišljaju – povezujući konkretna iskustva sa apstraktnim konceptima, a zatim razmišljajući o ishodu, učenici angažuju više regiona svog mozga i stvaraju jače veze sa sadržajem učenja. Oni se podstiču da analiziraju kako su njihovi postupci uticali na problem i zbog čega se njihov rezultat razlikuje od rezultata drugih učenika. Ova analiza im pomaže da bolje razumeju kako se naučeni koncepti mogu primeniti na druge, različite okolnosti.
- Greške učenika postaju dragoceno iskustvo. Dok se učenici bave praktičnim zadacima videće da neki pristupi funkcionišu bolje od drugih. Oni odbacuju metode koje ne funkcionišu, ali čin pokušaja, a zatim napuštanje toga – koji se obično smatra „greškom“ – postaje vredan deo procesa učenja. Učenici uče da se ne plaše grešaka, već da ih cene.
- Nastavnici često primećuju poboljšane stavove prema učenju. Iskustveno učenje je dizajnirano da uključi emocije učenika, kao i da unapredi njihovo znanje i veštine. Igranje aktivne uloge u procesu učenja može dovesti do toga da učenici dožive veće zadovoljstvo u učenju.

Iskustveno učenje omogućava dolaženje do sadržaja učenja putem čula dodira, sluha, mirisa, vida, kroz manipulaciju različitim alatima, digitalnim ili tradicionalnim igrama, kroz različite medije. Učinak koji se njime postiže je izuzetan, što pokazuje podatak da „deca koja igraju edukativne igre više od 4 puta nedeljno pokazuju poboljšanje učenja od više od 77% u prva 2 meseca“ (Cruz 2023) Aktivan položaj učenika i njihovo angažovanje sigurno jeste način uspešnog učenja.

## ZAKLJUČAK

Najbolja nastavna praksa uključuje širok spektar aktivnosti učenja kako bi učenici u susretu sa nastavnim sadržajem sticali što više različitih, direktnih i indirektnih iskustava. Na taj način proces učenja postaje dinamičniji, konkretniji i efikasniji. Različita iskustva omogućavaju učenicima da razviju veštine u određenim oblastima i stvaraju fleksibilniji odnos prema okruženju, čime učenje postaje celovitije. Kolb u svojoj teoriji iskustvenog učenja posmatra učenje kao proces u kome su neprekidno prisutna direktna i indirektna iskustva učenika. Sličan odnos prema učenju imaju i Honey i Mumford. Fleming i Mills smatraju da sve što pojedinac nauči prethodno mora proći kroz njegova čula i ličnu aktivnost kako bi se zadržalo u pamćenju. Pojedinci se razlikuju prema načinima kako najlakše usvajaju nove sadržaje, te se na osnovu tih razlika mogu prepoznati i različiti stilovi učenja. Međutim, bez obzira na razlike u načinu najlakšeg dolaženja do znanja, potrebno je istaći da je aktivnost učenika u tom procesu neizostavan faktor. Aktivnost učenika koja je neophodna u iskustvenom učenju dovodi do pozitivnog odnosa i motivacije, kao i osećaja samozadovoljstva nakon uspešno savladanog gradiva. Neki od glavnih ciljeva iskustvenog učenja jesu podstaći interesovanje učenika, obezbediti povratnu informaciju pojedinca o sopstvenom napredovanju, a sve imajući u vidu da se učenje zasniva ne samo na intelektu već i na osećanjima i čulima učenika.

## LITERATURA

1. Andresen, Lee, David Boud, Ruth Cohen (2000), "Experience-based learning", in: Foley, G. (ed.), *Understanding Adult Education and Training*, Second Edition, Allen & Unwin, Sydney, 225-239
2. Boud, David (1989), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice*, Open University Press, London
3. Cruz, Ursula (2023), *Learning Experiences: Types, Benefits, Techniques*, <https://www.splashlearn.com/>
4. Dewey, John (1939), *Experience and Education*, Collier Books, New York
5. Fleming, D. Neil, Collen Mills (1992), "Not another inventory, rather a catalyst for reflection", *To Improve the Academy*, 11, 137-149.
6. Honey, Peter, Alan Mumford (1986), *The manual of learning styles*, Honey P. Maidenhead
7. Jarvis, Peter (1987), "Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning from Life", *Adult Education Quarterly*, 37, 164-172.
8. Kolb, David (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York
9. Kurt, Serhat (2022), *Kolb's Experiential Learning Theory & Learning Styles*, <https://educationaltechnology.net/kolbs-experiential-learning-theory-learning-styles/>
10. Lewin, Kurt (1951), *Field theory in social science*, Harper & Row, New York
11. McKeon, Richard (ed.) (1948), *The Basic Works of Aristotle*, Random House, New York
12. Stuart, Hannah (2018), "Why is experiential learning important?", *Educating Adventures*, <https://www.easchooltours.com/blog/experiential-learning-learn-through-experience>, pristupljeno 8.1.2022.
13. Tennant, Mark (1997), *Psychology and Adult Learning. 2e*, Routledge, London
14. Vilotijević, Mladen (1999), *Didaktika*, Učiteljski fakultet, Beograd
15. Vilotijević, Mladen, Nada Vilotijević (2016), *Modeli razvijajuće nastave*, Učiteljski fakultet, Beograd

## THE ROLE OF EXPERIENCE IN LEARNING

### Summary:

Experiential learning is one of the most productive ways of learning and acquiring knowledge. Through personal experience, students develop self-confidence, see more complex relationships in learning subjects, constantly have feedback on their own progress and are constantly in the circle of learning and gaining new knowledge. The paper emphasizes the role of experience in the changes that occur in an individual. Learning styles based on experience greatly influence the success of the learning process. The paper presents some of the theories that define how an individual learns when encountering new content thanks to previous experience, interests and affinities. A description of Kolb's experiential learning theory, learning styles according to Honey and Mumford, the VARK learning model set by Fleming and Mills, as well as the criteria that experiential learning must meet in order to be efficient and purposeful.

**Key words:** learning; learning styles; experience; active learning

Adrese autorica  
Authors' address

Filduza Prušević Sadović  
Hana Hodžić  
Ajdina Župić  
Univerzitet u Beogradu  
Učiteljski fakultet  
filduza@yahoo.com  
hanica999@gmail.com  
ajdina2000np@gmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.293

UDK 159.953:37.013

Primljeno: 13. 12. 2022.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Olivera Gajić, Biljana Lungulov, Đurdina Jelić**

## **PROCENA INSTRUKCIONE INTERVENCIJE U PROGRAMIMA ŠTRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA KAO MOTIVACIONI ČINILAC NJIHOVOG PROFESIONALNOG RAZVOJA<sup>1</sup>**

Autorke u radu polaze od razmatranja mogućnosti koje programi stručnog usavršavanja pružaju nastavnicima u cilju osmišljenog i planskog praćenja i razvoja vlastitih nastavničkih kompetencija kako bi adekvatno odgovorili savremenim zahtevima i potrebama društva. Cilj istraživanja bio je da se ispita da li procena instrukcione intervencije u programima stručnog usavršavanja nastavnika, u pogledu njihove primenljivosti za vaspitno-obrazovni rad sa učenicima, utiče na motivaciju nastavnika za dalji profesionalni razvoj. U tom kontekstu analizirana su i očekivanja nastavnika od programa stručnog usavršavanja, kao i njihov osećaj odgovornosti za obrazovne ishode (učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učeničke relacije i dr.). Uzorak istraživanja obuhvatio je nastavnike osnovnih škola sa teritorije grada Novog Sada. Bavljenje ovom tematikom može doprineti boljem upoznavanju potreba i očekivanja nastavnika od programa stručnog usavršavanja, pri čemu zaključci mogu poslužiti i kao smernice za dalje unapređenje njihove efikasnosti i optimalne ponude.

**Ključne reči:** instrukcione intervencije; motivacija; nastavnik; programi stručnog usavršavanja; profesionalni razvoj

- 
1. Rad predstavlja segment širih istraživanja u okviru naučnoistraživačkog projekta koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a koji se sprovodi na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i master rada na temu "Motivacija nastavnika osnovnih škola za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja "Đurdine Jelić, odbranjenog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, 8. aprila 2022. godine.

## 1. UVOD

U vremenu intenzivnih društvenih promena i naučno-tehnološkog napretka proširuje se prostor u kojem se preispituju postojeća iskustva i redefinišu profesionalne uloge. Celoživotno obrazovanje i učenje postaju ključni mehanizmi koji vode ka podizanju nivoa profesionalnih znanja i kompetencija, kao i poboljšanju života pojedinca. Poslednjih godina svedoci smo sve složenijih zahteva koji se postavljaju pred nastavnike a koji proističu, pre svega, iz promene percepcije njihove profesije (Korać, Gajić 2017: 289). U stručnoj literaturi i dokumentima u oblasti obrazovanja prevladavaju stavovi da kompetencije nastavnika treba da obuhvataju ne samo veštine, znanja i stavove koji su im potrebni za rad unutar učionice i škole u kojoj rade, već i one kompetencije koje su im potrebne za rad sa društvom i u okviru društva (Gonzales i Wagenaar 2008; Korać 2013; Postholm 2012; Ševkušić i Stanković 2012; Vizek Vidović i Domović 2013). Pomenuti stav zastupljen je i u većini međunarodnih dokumenata koji se bave nastavničkim kompetencijama (*Common European Principles for Teachers' Competencies and Qualifications* 2005; *The definition and selection of key competencies* 2005 i dr.). Naravno, u cilju razvijanja i osnaživanja navedenih kompetencija neophodno je dodatno usavršavanje stečenih znanja i veština (Antonijević et al. 2016; Trivunović i Gajić 2020; Vodopija 2009). To je potrebno prvenstveno zbog toga što se od nastavnika, u kontekstu njihove profesionalne uloge u društvu, ne očekuje samo da se prilagode okolnostima, već i da aktivno rade na njihovoj promeni (Buchberger et al. 2000).

Sve je veći broj teorijskih koncepata koji ističu društvenu dimenziju profesionalnog razvoja i celoživotnog učenja nastavnika, kao i koncepcija koje u prvi plan stavljaju profesionalnu zajednicu zasnovanu na saradničkom i organizacionom učenju (Džinović 2011). Danas, celoživotno obrazovanje i učenje zavise od ličnih interesa, a njihova funkcija jeste da motivišu pojedinca za stalnu nadgradnju stečenih znanja jer se u tom procesu ostvaruje razvoj i napredak (Savićević 2007; Stamatović 2006). Profesionalizacija nastavnog kadra postala je ključno pitanje u skoro svim evropskim zemljama, pa i u Republici Srbiji (Gajić 2011), stoga jedan od najznačajnijih segmenata obrazovne politike predstavlja razvoj nastavničkih kompetencija i iznalaženje najdelotvornijih načina da se one kontinuirano podržavaju i osnažuju. Cilj ovog rada jeste da se ukaže na relaciju između procene instruktione (nastavne, didaktičke) intervencije koju nude programi stručnog usavršavanja u cilju razvoja i osnaživanja nastavničkih kompetencija, s jedne strane, i motivacije nastavnika za sopstveni profesionalni razvoj kako bi što adekvatnije odgovorili savremenim zahtevima vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima, unapredili proces učenja i poboljšali učenička obrazovna postignuća, s druge. Rezultati istraživanja mogu

doprineti boljem razumevanju i daljem proučavanju motivacije nastavnika za participaciju u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju, što je nesumnjivi doprinos unapređenju kvaliteta obrazovanja.

## 2. TEMATSKI OKVIR: KONTEKST STRUČNOG USAVRŠAVANJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA

Na pitanje šta čini adekvatno obrazovanje, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika još uvek u stručnim krugovima i široj javnosti, ne postoji jednoznačan odgovor. Brojni autori ukazuju na potrebu reformisanja sistema obrazovanja nastavnika, reformu univerzitetskih programa i koncepcije stručnog usavršavanja<sup>1</sup> (Kovač-Cerović 2006; Korać 2013; Lungulov et al. 2019; Pavlović i Stanković 2010; Radulović 2011; Radulović et al. 2019; Radulović i Rajović 2000). Profesiju nastavnika treba posmatrati kao kontinuum koji uključuje inicijalno obrazovanje, ali i dalji profesionalni razvoj (stručno usavršavanje), baziran na principima celoživotnog učenja koje će obuhvatiti formalno i neformalno obrazovanje (Gajić 2011). Kad je reč o programima stručnog usavršavanja, oni svojim sadržajem, ciljevima i ishodima doprinose sistemskom razvoju i unapređivanju obrazovno-vaspitanog rada. Regulatornom je utvrđeno da postoje obavezni i izborni programi stručnog usavršavanja pri čemu se obrazovni cilj svih programa odnosi na unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Ponuda programa uslovljena je procedurom akreditacije i njihovim odobrenjem (Stamatović 2006).

Profesionalni razvoj nastavnika vremenom je u zakonodavnom sistemu Republike Srbije dobijao značajnije mesto. Prvi koraci u regulisanju stručnog usavršavanja nastavnika i stručnog saradnika, po modelu koji se do danas menjao i usavršavao, započeti su usvajanjem *Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja*

1. Potrebno je napraviti terminološku distinkciju između pojmova stručno usavršavanje i profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. Sintagma profesionalni razvoj pretpostavlja povezanost inicijalnog obrazovanja i daljeg usavršavanja/razvoja u praksi (Zindović 2010). To znači da pojam profesionalnog razvoja treba razumeti kao nadređeni pojam koji uključuje iskustva nastavnika stečena u periodu školovanja, inicijalnog obrazovanja, perioda uvođenja u posao, stručnog usavršavanja, razvoja karijere i napredovanja u zvanju. Prema tome, stručno usavršavanje nastavnika može se odrediti kao sastavni deo njihovog profesionalnog razvoja, koji obuhvata praćenje, usvajanje i primenu savremenih dostignuća u nauci i praksi radi ostvarivanja ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja, a to, samim tim, doprinosi unapređivanju i podizanju kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse (Pavlović i Stanković 2010). Autori Avramović i Vujačić (2010) pod stručnim usavršavanjem nastavnika podrazumevaju sticanje novih stručnih znanja i određenih pedagoško-psiholoških, didaktičko-metodičkih, socioloških znanja i veština koje su neophodne za uspešno ostvarivanje nastave i vaspitanja u školama. Autorka Pešikan (2002) pod stručnim usavršavanjem podrazumeva jednokratne aktivnosti, odnosno programe koji se sprovedu u kratkom periodu, a dugoročni efekti programa se očekuju, iako ne postoje razvijeni postupci evaluacije kojima se može pratiti šta su pohađanjem određenih seminara nastavnici naučili.



*nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (Službeni glasnik RS, 14/2004, 56/2005). U okviru ovog pravilnika, govorilo se isključivo o *stručnom usavršavanju*, a kasnije se uvrštava i pojam *profesionalni razvoj*. U prvoj fazi primene zakonske regulative uspostavljena je osnova sistema stručnog usavršavanja tako što je definisan broj sati stručnog usavršavanja, došlo je do liberalizacije ponude i potražnje programa pri čemu je određena i procedura njihove akreditacije, realizacije, evaluacije i sertifikovanja. Takođe su definisani i izvori finansiranja, kompetencije nastavnika, kao i mogućnost napredovanja u zvanja. Naknadno su različita rešenja menjana kroz izmene postojećih ili donošenje novih pravilnika (*Službeni glasnik*, 13/2012, 86/2015, 81/17, 48/18), a u tom procesu je i *horizontalno učenje* uvedeno u formalne okvire našeg obrazovnog sistema (Gajić et al. 2023).

Koncept celoživotnog učenja od nastavnika zahteva da kontinuiranom samorefleksijom uoči slabosti i nedostatke sopstvenog znanja i profesionalnog rada, te da vođen time, bude spreman i motivisan da se kontinuirano stručno usavršava i profesionalno razvija. Celoživotno učenje i usavršavanje nastavnika proističe iz potrebe društva za kompetentnim nastavnim kadrom koji će prilagođavati svoje vaspitno-obrazovno delovanje zahtevima i promenama savremenog života i obrazovnog tržišta. Na taj način unapređuje se kvalitet obrazovne delatnosti ali i odgovara na lične potrebe nastavnika da se razvija, usavršava i samoodređuje (Milutinović 2003; Tischler 2007). Brojne istraživačke studije potvrdile su, takođe, da profesionalni razvoj nastavnika omogućuje veću posvećenost poslu, kooperaciju i stručnu podršku, te pruža različite alternativne načine učenja i usavršavanja (Desimone 2009; Gersten et al. 2010; Guskey 2002; Wei et al. 2009).

Promene nameću da se i sam nastavnik menja i da se usavršava, kako bi mogao da odgovori na nove zahteve koji sve više usložnjavaju ulogu i značaj nastavničke profesije. To znači da tradicionalno pripremanje za poziv nastavnika više nije dovoljno jer nastavnici bez odgovarajućeg usavršavanja i osposobljavanja u struci, ne mogu adekvatno da odgovore novim zahtevima društva (Pešikan et al. 2010). Ovakva koncepcija zahteva od škole, stručne i naučne zajednice, kao i od obrazovnih vlasti, kontinuiran proces stručnog usavršavanja nastavnika čija je glavna karakteristika progresivnost (Savićević 2007). Nastavnici na promene i potrebu za stručnim usavršavanjem mogu reagovati različito: prihvatanjem promena i prilagođavanjem ili, pak, ignorisanjem ili odbacivanjem novina, što se negativno odražava, kako na kvalitet obrazovanja, tako i na njihovo stručno usavršavanje. Učenje odraslih razlikuje se od učenja dece i mladih jer odrasli nisu uvek spremni da se uključuju u programe usavršavanja. Oni proveravaju sadržaje, analiziraju programe u odnosu na trenutne

potrebe, na svoj radni i životni kontekst (Grujić 2011; Kamenarac 2011). Promene u obrazovanju, koje su nametnute nastavnicima spoljašnjim uticajima imaju mali učinak, što potkrepljuje istraživanje Hetija (2009) koje ukazuje na podatak da se čak 85% nastavnika opire promeni postojeće prakse. On zaključuje da pozivanje na odgovornost, pritisak vlasti i drugi oblici prinude retko urode plodom, iako, iskustva nastavnika snažno utiču na njihovu skvakodnevnu praksu u učionici i van nje (Vizek Vidović i Velkovski 2013).

Od nastavnika se danas očekuje da osnažuju svoje kompetencije za samostalni rad na sopstvenom profesionalnom razvoju, pri čemu se fokus pomera na samousmereno učenje i autonomiju pojedinca u određenim aktivnostima. Ova očekivanja temelje se na teoriji samodeterminacije koja je razvijena u cilju razumevanja samoregulacije motivacije u čijoj osnovi se nalazi shvatanje da ljudsku prirodu odlikuju radoznalost, vitalnost i težnja ka uspehu, kao i osećaj slobode da se obavljaju aktivnosti za koje se smatra da su od životne važnosti za osobu (Alibabić i Ovesni 2005; Deci i Vansteenkiste 2004). Prema teoriji samodeterminacije tipovi motivacije predstavljaju se na kontinuumu samodeterminacije, pri čemu pozicija koju zauzimaju na tom kontinuumu, zavisi od lokusa kontrole. Tako se, na jednom kraju kontinuumu, nalazi unutrašnja (intrinzična) motivacija, koja predstavlja samoodređen tip motivacije u najvišem stepenu, dok se na suprotnom kraju nalazi amotivacija. Između te dve ekstremnosti raspoređene su različite forme spoljašnje (ekstrinzične) motivacije koje se razlikuju prema stepenu autonomnosti i lokusa kontrole (Deci i Vansteenkiste 2004). Ova teorija poslužila je kao osnova za neka metodološka rešenja, pa su tako Watt i Richardson (2006; 2007) konstruisali skale za procenu unutrašnje vrednosti, vrednosti lične korisnosti i vrednosti društvene korisnosti nastave. Njihov rad pruža okvir za procenu vrednosti koja je od posebnog značaja za profesionalni razvoj nastavnika. Kombinacija vrednosti, pored efikasnosti, može da pruži predikciju da će se nastavnici uključiti u programe stručnog usavršavanja i biti motivisani da promene svoju nastavnu praksu u skladu sa preporukama instrukcionih intervencija (Karabenick i Conley 2011). Navedena teorija objedinjuje mnoge empirijski zasnovane teorijske konstrukte i predstavlja teorijski okvir koji u značajnoj meri objašnjava prirodu ponašanja čoveka i olakšava sagledavanje determinanti profesionalnog razvoja nastavnika, budući da dominantan tip samodeterminacije može odrediti prirodu motivacije za profesionalnim napredovanjem. Ukoliko se na valjan način prate, planiraju i konstruišu lični planovi profesionalnog razvoja može se doći i do višeg nivoa i kvalitetnijeg profesionalnog ponašanja (Šumonja Nikolić 2020; Tančić 2020). Profesionalni razvoj nastavnika, kao mogućnost stalnog

osnaživanja njihovih kompetencija, kvaliteta znanja i veština, podrazumeva kontinuirano razvijanje ukupnih potencijala zasnovanih na obrazovanju, stručnom usavršavanju ali i razvijanju sopstvenih motivacionih i refleksionih potencijala za rad (Radovanović 2019).

Ralf Fessler (Fessler 1992, prema Lynn 2002) u okviru svoje teorije profesionalnog razvoja nastavnika posebno ističe karijerni razvoj, odnosno model karijernog ciklusa nastavnika, koji počinje sa momentom zaposlenja a završava se sa krajem radnog staža. Ovaj autor karijerni ciklus, u kojem se prepliću lični i organizacioni faktori<sup>2</sup>, predstavlja kroz osam faza (inicijalno obrazovanje, faza indukcije, građenje kompetencija, entuzijazam i rast, karijerna frustracija, karijerna stabilnost, faza povlačenja i izlaz iz karijere), čiji redosled nije striktno strukturisan, niti sukcesivan. Odnos prema poslu u okviru etapa može se iskazati na kognitivnom, konativnom ili emocionalnom nivou i razlikuje se kvantitativno od jedne do druge faze jer implicira karakteristična ponašanja, interesovanja i preokupacije kroz koje individua prolazi tokom čitavog života (Marušić 2013). Na kvalitet nastavnog rada nastavnika utiču različiti aspekti kao što su socijalni uslovi života, radni staž, ali i sam konstrukt profesionalnog razvoja nastavnika. Komponente Fesslerovog ciklusa ukazuju na prožimanje privatnog i profesionalnog u nastavničkoj profesiji, gde se prepliću profesionalni rad i različite životne uloge. Nastavnici, shodno tome, i proces profesionalnog razvoja doživljavaju na različite načine. Životne faze, individualne dispozicije i nastavnikove personalne aspiracije, kao deo ciklusa, uslovljavaju prioritete usavršavanja (Fessler 1992, prema Lynn 2002).

Kako je nastavnikova uloga u ostvarivanju postignuća učenika ključna, unapređivanje programa stručnog usavršavanja i sagledavanje motivisanosti nastavnika za učestvovanje u njima ima veliku važnost za kvalitet obrazovnog sistema. Stoga smatramo da je potrebno ispitati u kojoj su meri nastavnici motivisani za učestvovanje u stručnom usavršavanju i koje koristi uviđaju, na osnovu procene instrukcionih intervencija u programima stručnog usavršavanja, u cilju unapređivanja njihovog profesionalnog razvoja. Naime, što su nastavnici više motivisani za učestvovanje u stručnom usavršavanju, veća je i verovatnoća da će imati i benefite od njih u vidu veština, novih znanja i kompetencija koje će na direktan ili indirektan način uticati i na ishode učenja i obrazovna postignuća njihovih učenika (Karabenick i Conley 2011).

---

2. Organizacioni faktori u kojima se odvija profesionalni razvoj nastavnika uključuju elemente školskog i šireg okruženja među koje spadaju državna regulativa, regulativa škole, način upravljanja, način donošenja odluka u kolektivu i/ili međusobni odnosi kolega, zatim različite organizacije u kojima nastavnici učestvuju kao što su stručna društva i nastavnička veća i profesionalno usavršavanje u programima stručnog usavršavanja, gde prilikom participacije dobijaju motivaciju za rad i dalji profesionalni razvoj.

Kada je reč o konceptu instrukcionih (obrazovnih, didaktičkih, nastavnih) intervencija, autori smatraju da je to jedan od temeljnih alata u gotovo svim obrazovnim kontekstima i kao takav veoma je značajan (Vallejo 2002). Nisu sve obrazovne intervencije iste prirode niti se temelje na istim obrazovnim teorijama. Međutim, zahvaljujući opsežnoj literaturi koja postoji u području obrazovanja o najboljem načinu izvođenja didaktičke intervencije moguće je pronaći mnoštvo alata i strategija koje nastavnici mogu koristiti u nastavi. Instrukcione intervencije sastoje se od četiri dobro diferencirane faze: dijagnostikovanje prethodne situacije, planiranje, intervencija i evaluacija procesa. U prvoj fazi nastavnik ispituje svoje potrebe, kao i prethodno iskustvo i stečene kompetencije, procenjujući njihovu adekvatnost, odnosno prednosti i nedostatke. Na temelju onoga što konstatuje, sprovodi fazu planiranja stručnog usavršavanja, a zatim i fazu intervencije u kojoj će realizovati sve strategije utvrđene u prethodnoj fazi. Konačno u fazi evaluacije nastavnik ocenjuje postignute rezultate i predlaže poboljšanja za buduće intervencije. Proces usvajanja novih saznanja i razvoj kompetencija može biti potpuno različit, u zavisnosti od konteksta profesionalne delatnosti, obrazovne paradigme, potreba nastavnika za stručnim usavršavanjem i dr. (Vallejo 2002). Funkcija instrukcione intervencije jeste da pruži nastavniku, u okvirima programa stručnog usavršavanja, niz strategija i alata koji mogu podstaći aktivnost učenika u nastavi i omogućiti im postizanje očekivanih obrazovnih ishoda. Ukoliko se polazi od savremene obrazovne paradigme i stanovišta da učenici treba da budu aktivni u nastavi i da sami konstruišu svoja saznanja, dobra instrukciona intervencija u programima stručnog usavršavanja nastavnika biće usmerena na učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učeničke relacije, i dr.

Nema sumnje da kompetencije nastavnika utiču na kvalitet nastavnog rada, kao i da se potrebne nastavničke kompetencije uče i razvijaju tokom vremena ukoliko su pružene prave mogućnosti za profesionalni rast i razvoj (Guerriero 2017). U relevantnoj literaturi postoje brojni nalazi koji potkrepljuju stanovište da nastavnik svojim nastavničkim kompetencijama, stečenim tokom svog profesionalnog razvoja, utiče na obrazovna postignuća učenika (Ashton i Webb 1986; Tschannen-Moran et al. 1998; Wayne et al. 2008). Dakle, poverenje nastavnika u sopstvene kapacitete da primenjuju instrukcione strategije (na primer, one koje su promovisane u programima stručnog usavršavanja) čini verovatnijim da će oni i primeniti te strategije u učionici (Hart 2002; Ross i Bruce 2007; Wilson i Cooney 2002).

I u Republici Srbiji postoji više istraživanja u ovoj oblasti kojima se potvrđuje značaj stručnog usavršavanja za jačanje kompetencija nastavnika, a posebno se izdvaja ispitivanje stavova i mišljenja nastavnika o značaju motivacije za profesiona-

lni razvoj i samorazvoj autorki Krstić i Osmanović (2015), zatim kvalitativno istraživanje o pozicioniranju profesionalnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju u složen konstrukt i kontekst profesionalnog razvoja (Orlović Lovren et al. 2020), kao i studija pod nazivom *Stručno usavršavanje kao strategija profesionalnog razvoja nastavnika* koja istražuje faktore motivisanosti nastavnika za stručno usavršavanje i njihov doprinos unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse (Maksimović 2013).

Može se konstatovati da u literaturi postoje različite koncepcije obrazovanja nastavnika koje, između ostalog, determinišu različite puteve njihovog obrazovanja, odnosno njihovog profesionalnog razvoja (Korać 2013). Autorka Radulović, polazeći od onoga što je zajedničko za različite klasifikacije, daje najopštiju podelu obrazovanja nastavnika na: obrazovanje akademskog tipa i trening praktičnih veština (Radulović 2011). Slične podele daju i drugi autori koji se bave ovim problemom (Pavlović i Stanković 2010; Zindović 2010).

Bez obzira na različite klasifikacije suštinu reforme obrazovanja treba zapravo da čini pomeranje ka aktivnoj ulozi nastavnika u otkrivanju saznanja. Potrebno je graditi koncepciju obrazovanja nastavnika za reflektivnu praksu, za donošenje odluka o sopstvenom delovanju zasnovano na samoevaluaciji. Navedeno treba da se realizuje i kroz inicijalno obrazovanje nastavnika i kroz programe stručnog usavršavanja (Korać 2013). Međutim, Najt (Knight 2002) ističe da je profesionalni razvoj nastavnika od suštinskog značaja jer im programi inicijalnog, dodiplomskog obrazovanja ne mogu pružiti sve potrebne kompetencije za rad u učionici, posebno proceduralna (“kako”) znanja i veštine, koje se prvenstveno razvijaju u praksi. Stoga je fokus ovoga rada stavljen na osmišljeno i plansko praćenje sopstvenih kompetencija od strane nastavnika uz pomoć procena instrukcionih intervencija u njihovom stručnom usavršavanju. Reč je o proceni vlastite obuke, stručnog usavršavanja, razvoja kompetencija, interesovanja i profesionalizma u domenu obrazovanja i nastavnog rada.

### **3. METODOLOŠKI DIZAJN ISTRAŽIVANJA**

*Problem istraživanja.* Kako je profesionalni razvoj važan segment rada nastavnika, problem ovog istraživanja jeste da se ispita da li procena instrukcionih (obrazovnih, didaktičkih, nastavnih) intervencija u programima stručnog usavršavanja nastavnika predstavlja motivacioni činilac njihovog profesionalnog razvoja u cilju osmišljenog i planskog praćenja i razvoja vlastitih nastavničkih kompetencija kako bi adekvatno odgovorili savremenim zahtevima u učionici.

*Cilj istraživanja.* Cilj istraživanja bio je da se ispita da li procena instrukcione (obrazovne, didaktičke) intervencije u programima stručnog usavršavanja nastavnika, u pogledu njihove primenljivosti za vaspitno-obrazovni rad sa učenicima, utiče na motivaciju nastavnika za dalji profesionalni razvoj. Namera je bila da se ustanovi da li i na koji način prethodna iskustva nastavnika, u pogledu primenljivosti savladanih programa stručnog usavršavanja na osnovu procene instrukcione (obrazovne, didaktičke) intervencije u tim programima, predstavljaju motivacioni činilac njihovog daljeg profesionalnog razvoja. Dalje, nastojalo se utvrditi da li nastavnici imaju osećaj odgovornosti prema obrazovnim ishodom za učenička postignuća na osnovu čega se može zaključiti da li su nastavnici više ili manje motivisani za participaciju u programima stručnog usavršavanja. Istraživanje je empirijskog karaktera i u skladu sa postavljenim ciljem definisani su sledeća *istraživačka pitanja*:

1. Da li su prethodna iskustva nastavnika, stečena u programima stručnog usavršavanja, uticala na njihovu motivaciju za dalju participaciju u stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju?
2. Da li nastavnici, prilikom planiranja svog profesionalnog razvoja uviđaju korist i efekte savladanih programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima (u pogledu povećanja učeničkih kompetencija, motivacije za nastavu i saradnju, i dr.)?
3. Da li motivacija nastavnika za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od njihovih očekivanja od tih programa (u pogledu sticanja određenih znanja, veština i kompetencija)?
4. Da li motivacija nastavnika za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od osećaja odgovornosti za obrazovne ishode (učenička postignuća, kvalitet poučavanja, učenički odnosi, i dr.)?

*Metode, tehnike i instrumenti.* U ovom istraživanju primenjena je deskriptivna metoda. Od tehnika primenjene su anketiranje i skaliranje, dok je instrument objedinjavao upitnik i skalu procene Likertovog tipa. Upitnikom se ispituje mišljenje nastavnika o programima stručnog usavršavanja i njihova spremnost i motivisanost za participaciju u njima na osnovu sagledavanja korisnosti/primenljivosti i očekivanja od programa u kojima su učestvovali za dalji profesionalni rad i razvoj. U istraživanju je korišćen instrument *Teacher motivation for professional development* (Karabenick i Conley 2011) koji je delimično modifikovan i prilagođen potrebama istraživanja. Upitnik se sastoji od 11 pitanja različitog tipa (pitanja višestrukog izbora, dihotomna

pitanja i skala rangova kojom se procenjuju razlozi nastavnika kojim se rukovode prilikom opredeljivanja za pohađanje nekog od programa stručnog usavršavanja). Samoprocena nastavnika o efektima programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima, kao i osećaj odgovornosti nastavnika za ishode obrazovanja predstavljeni su na petostepenoj Likertovoj skali autorki Karabenick i Conley (2011) (tako da ocena 1 označava najmanji, a ocena 5 najveći stepen slaganja sa ponuđenom tvrdnjom). Skalom, izrađenom od strane istoimenih autorki (2011), predstavljena je i zainteresovanost nastavnika za programe u skladu sa očekivanjima koje imaju od programa na petostepenoj skali Likertovog tipa (pri čemu ocena 1 predstavlja najniži stepen zainteresovanosti, a ocena 5 najviši stepen zainteresovanosti).

*Uzorak.* Uzorak istraživanja činilo je 104 nastavnika osnovnih škola, čija polna struktura obuhvata 19 ispitanika muškog pola (18.27%) i 85 ispitanica ženskog pola (81.73%). Strukturu nastavnika, prema oblasti rada, čini 38 nastavnika razredne nastave (36.54%) i 66 nastavnika predmetne nastave (63.46%), čiji je raspon radnog staža poprilično jednako distribuiran tako da najviše ima nastavnika sa radnim stažom od 11 do 20 godina – 34 (32.69%), zatim sa radnim stažom od 21 do 30 godina – 30 (28.85%), sa radnim stažom preko 30 godina – 21 nastavnika (20.19%), dok je najmanje bilo ispitanih nastavnika sa radnim stažom do 10 godina radnog staža – 19 (18.27%). U pogledu broja programa stručnog usavršavanja u kojim su nastavnici participirali u prethodne dve godine, uzorak su činile tri kategorije nastavnika: (1) u manje od 5 programa učestvovalo je 41 (39.42%) nastavnika; (2) u od 5 do 10 programa učestvovala je 51 (49.04%) nastavnika; i (3) u preko 10 programa učestvovalo je 12 (11.54%) nastavnika. Uzorak je nameran i heterogen. Istraživanje je realizovano u četiri državne osnovne škole (od ukupno dvadeset državnih osnovnih škola) na teritoriji grada Novog Sada u toku maja i juna meseca 2021. godine<sup>3</sup>.

*Statistička obrada podataka.* Podaci prikupljeni istraživanjem obrađeni su u SPSS statističkom paketu i u okviru njega korišćeni su postupci deskriptivne statistike i to: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), dok su pojedina pitanja višestrukog izbora analizirana na osnovu istračunavanja frekvencija (f) i procenata

---

3. U skladu sa preporukama Kriznog štaba, tokom školske 2020/21. godine u osnovnim školama na teritoriji Republike Srbije primenjivala su se dva modela nastave, u zavisnosti od epidemiološke situacije: 1) Kombinovanje nastave i učenja u školi i nastave i učenja na daljinu (II model); 2) Nastava i učenje na daljinu (III model). Model organizacije obrazovno-vaspitnog rada utvrđivao se na osnovu *indikatora i graničnih vrednosti za procenu rizika od prenošenja SARS-CoV-2 virusa u populaciji* koje je pripremio Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut“. U vezi sa ovim škole u Republici Srbiji dobile su od resornog Ministarstva „Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno vaspitnog rada u osnovnoj školi u školskoj 2020/21. godini” – Br. 610-00-99674/2020-07. Zbog epidemiološke situacije, kao i velikog broja obolelih nastavnika, uzorak je bio manji nego što je prvobitno bilo planirano.

(%), a u skladu sa postavljenim istraživačkim pitanjima, primenjen je i Pirsonov koeficijent korelacije.

*Procedura istraživanja.* Ispitanike su činili nastavnici predmetne i razredne nastave koji su dobrovoljno popunjavali anonimnu anketu u formi onlajn upitnika, a link elektronske verzije instrumenta je nastavnicima bio prosleđen preko imejl adrese. Anketa je popunjavana u skladu sa dostavljenim uputstvima o načinu popunjavanja kao i o cilju istraživanja.

Kad je reč o poštovanju etičkih procedura, autorke su, tokom realizacije istraživanja, poštovale odredbe *Kodeksa o akademskom integritetu Univerziteta u Novom Sadu*, posebno čl. 7. koji se odnosi na naučno-istraživački rad sa ispitanicima (321-kodeks-o-akademskom-integritetu (uns.ac.rs)). Odobrenje za temu i realizaciju istraživanja dao je Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Takođe, ispitanici su informisani o etičkim procedurama.

#### **4. ANALIZA REZULTATA I DISKUSIJA**

Kada je reč o ispitivanju mišljenja nastavnika o tome da li su prethodna iskustva u programima stručnog usavršavanja uticala na njihovu motivaciju za participaciju u stručnom usavršavanju u budućnosti, dobijeni rezultati ukazuju na to da kvalitet programa stručnog usavršavanja u pogledu procene instruktione (obrazovne, didaktičke) intervencije, i nastavnikova motivisanost uzajamno koreliraju i da značajno mogu uticati na nastavnikovu participaciju. Nastavnikova procena efekata programa uglavnom se zasniva na njihovom zadovoljstvu programima stručnog usavršavanja u kojim su učestvovali. Ukoliko je procena kvaliteta programa stručnog usavršavanja koje su nastavnici pohađali pozitivna, može se očekivati da će to pozitivno uticati i na nastavnikovu motivisanost i želju da učestvuju u programima i u budućnosti. S tim u vezi, uporedili smo ukupne vrednosti sledećih varijabli i dobijeni su relevantni rezultati za naše istraživanje: 1. procena nastavnika o tome koliko su im iskustva stečena programima bila korisna za poboljšanje njihovog rada; 2. procena nastavnika o tome koliko je učestvovanje u programima u prošlosti uticalo na njihovu motivaciju da učestvuju u programima u budućnosti; i 3. procena sveukupnog mišljenja nastavnika o iskustvu stečenom u programima u prethodnoj školskoj godini (tabele 1 i 2).



**Tabela 1.** Korelacija između prethodnog iskustva i procene nastavnika o korisnosti programa stručnog usavršavanja

Variable	AS	r
Uticaj učestvovanja u programima u prošlosti na motivaciju za učestvovanje u budućnosti	2.57	.464
Korist/primenljivost iskustava stečenih programima stručnog usavršavanja na nastavni rad	2.18	.465

sve vrednosti prikazane su za  $p < 0.01$

**Tabela 2.** Korelacija između korisnosti programa za rad, prethodnih iskustava i motivacije za stručnim usavršavanjem u budućnosti

Variable	AS	r
Iskustva nastavnika u programima u prethodnoj školskoj godini	2.18	.464
Korist/primenljivost iskustava stečenih programima stručnog usavršavanja na nastavni rad	2.18	.725

sve vrednosti prikazane su za  $p < 0.01$

Nastavnikova procena efekata programa uglavnom se zasniva na njihovom zadovoljstvu stečenim iskustvom u programima stručnog usavršavanja u kojim su učestvovali. Ukoliko je procena kvaliteta programa stručnog usavršavanja pozitivna, može se očekivati da će pozitivno uticati i na nastavnikove želje i motivisanost da učestvuje u programima i u budućnosti.

Preko vrednosti Pirsonovog koeficijenta korelacije (tabele 1 i 2), nastavnikove procene prethodnih iskustava, primenljivosti i uticaja na učestvovanje direktno su povezani sa njihovom motivacijom za participaciju u programima stručnog usavršavanja u budućnosti. Naročito značajnu pozitivnu korelaciju ima nastavnička motivacija za participaciju u programima stručnog usavršavanja u budućnosti sa korisnim i primenljivim iskustvima koja su nastavnici stekli u programima u kojima su učestvovali, a koji su se pokazali kao značajni za njihov nastavni rad ( $r = .725$ ,  $p < 0.01$ ). Ovaj pokazatelj implicira na spremnost nastavnika da participiraju u programima stručnog usavršavanja i u budućnosti kako bi još više unapredili svoja znanja i iskustva, u skladu sa procenom instrukcionih (obrazovnih, didaktičkih) intervencija u navedenim programima, za osmišljeno i plansko praćenje i razvoj svojih nastavničkih kompetencija. Ovi nalazi korespondiraju sa rezultatima istraživanja o tome da će nastavnici koji su zadovoljni didaktičko-metodičkim kompetencijama i veštinama, stečenim u okviru stručnog usavršavanja, najverovatnije njih primeniti i u praktičnom radu u učionici,

posebno za poboljšanje procesa učenja i ostvarenja boljih postignuća svojih učenika u nastavnom procesu (Hart 2002; Karabenick i Conley 2011; Ross i Bruce 2007; Wayne et al. 2008; Wilson i Cooney 2002).

Uopšteno posmatrano, rezultati istraživanja ukazuju na to da nastavnici imaju više pozitivnih nego negativnih iskustava kad je reč o participaciji u programima stručnog usavršavanja i proceni njihove korisnosti i primenljivosti za nastavni rad, kao i da to podstiče nastavničku motivaciju za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja. Rezultati Karabenick i Conley (2011) takođe ukazuju na više pozitivnih nego negativnih iskustava nastavnika u programima i da ih procenjuju kao korisne za poboljšavanje njihove efektivnosti što ih je učinilo više motivisanim da učestvuju u programima u budućnosti. Njihovi rezultati ukazuju na direktnu povezanost ovih dimenzija na njihovu motivaciju da učestvuju u programima što se može interpretirati kao potvrda uticaja prethodnih iskustava na motivaciju za učestvovanjem u stručnog usavršavanja.

Korisnost i primenljivost programa stručnog usavršavanja u radu sa učenicima je od velike važnosti jer se uvek postavlja pitanje da li oni imaju efekte na krajnje korisnike obrazovnih usluga – učenike. Prema rezultatima istraživanja najveći procenat ispitanika (69.23%) smatra da su programi bili korisni u radu sa učenicima, 17.31% smatra da su programi bili veoma korisni, dok 13.46% smatra da programi nisu bili od koristi u radu sa učenicima. U okviru ovog istraživačkog pitanja, koje se odnosi na uviđanje koristi i efekata programa od strane nastavnika, namera je bila da se ispita i nastavnička procena u pogledu uticaja programa stručnog usavršavanja na njihov rad sa učenicima, na kompetencije učenika, razumevanje nastave, na njihovu kooperativnost i motivisanost. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

**Tabela 3.** Procene nastavnika o značaju programa stručnog usavršavanja za unapređenje rada sa učenicima

<b>Programi stručnog usavršavanja su mi pomogli da podstaknem...</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>N</b>
1. Učeničke kompetencije u oblasti/ima koju podučavam	3.15	1.180	104
2. Učeničku motivaciju da razumeju nastavu i nastavne sadržaje	3.33	1.136	104
3. Učeničko interesovanje za predmet/e koji/e podučavam	3.18	1.156	104
4. Učeničku motivaciju za saradnju sa učenicima	3.33	1.202	104
5. Učeničke stavove o važnosti predmeta koji predajem	3.21	1.196	104
6. Učeničku motivaciju da traže pomoć kada im je potrebna	3.47	1.322	104
7. Učeničke stavove o korisnosti predmeta koji predajem	3.20	1.226	104
8. Učeničku motivaciju da prisustvuje časovima	3.28	1.258	104
9. Učeničku motivaciju da radi domaće zadatke	2.94	1.335	104

Na osnovu aritmetičke sredine može se konstatovati da nastavnici smatraju da su im programi stručnog usavršavanja najviše pomogli podstaknu učenike da traže pomoć kada im je potrebna ( $M=3.47$ ), zatim da podstaknu učeničku motivaciju za razumevanje nastavnih sadržaja, kao i za saradnju sa drugim učenicima ( $M=3.33$ ). Nakon njih sledi povećanje učeničke motivacije da prisustvuju časovima ( $M=3.28$ ), a odmah zatim i shvatanje važnosti nastavnog predmeta ( $M=3.21$ ). Oblasti u kojima su efekti programa stručnog usavršavanja bili najskromniji kad je reč o podsticanju učeničke motivacije jesu učeničke kompetencije u oblastima koje nastavnici poučavaju ( $M=3.15$ ) i motivacija učenika da rade domaće zadatke ( $M=2.94$ ).

Naše istraživanje pokazuje da su procene nastavnika o efektima svog rada i uticajima koje programi stručnog usavršavanja imaju na njihov rad, kao i na same učenike, od velike važnosti jer napredak u učenju i postignuću u velikoj meri zavisi od rada i angažovanja nastavnika. Rezultati pokazuju da nastavnici smatraju da su im programi stručnog usavršavanja najviše pomogli da se povećaju učeničke socijalne sposobnosti i veštine kao i da bolje razumeju nastavne sadržaje koje predaju, dok programi najmanje pomažu da se poveća učenička motivacija da rade domaće zadatke.

Da li će nastavnici biti više ili manje motivisani za participaciju u programima stručnog usavršavanja zavisi od njihovih očekivanja i onoga u čemu žele da se dodatno obrazuju i usavrše. Zato se, kao jedan od faktora participacije nastavnika u programima stručnog usavršavanja javlja njihova zainteresovanost za programe koji su im privlačni i atraktivni. To ujedno predstavlja treće istraživačko pitanje kojim se nastoji utvrditi da li motivacija nastavnika za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja zavisi od očekivanja koja imaju od njih (Tabela 4).

**Tabela 4.** Zainteresovanost nastavnika za programe stručnog usavršavanja u zavisnosti od očekivanja šta žele da nauče u njima

<b>Želim da učestvujem u programima u kojima ću naučiti...</b>	<b>AS</b>	<b>SD</b>	<b>r</b>
Kako da učinim svoje časove efikasnijim za učenje učenika	3.96	1.206	.239
Kako da poboljšam postignuća svojih učenika	4.04	.985	.228
Kako da učinim svoje časove zanimljivijim za učenike	4.12	1.126	.183
Kako da zainteresujem učenike za predmet koji predajem	3.99	1.110	.283
Kako da pokažem učenicima da mi je stalo do njih	3.62	1.224	.232
Kako uspostaviti pozitivne odnose sa učenicima	4.03	1.161	.324
Kako poboljšati stepen do kog moji učenici uče nastavni materijal	4.00	.995	.208
Kako bih poboljšao/la znanja predmeta koji predajem	3.96	1.182	.327

Na osnovu komparacije srednje vrednosti procene može se konstatovati da nastavnici ispoljavaju naročitu zainteresovanost za programe stručnog usavršavanja od kojih očekuju da nauče kako da učine svoja predavanja zanimljivijim za učenike ( $M=4.12$ ), zatim sledi zainteresovanost za programe u kojima bi naučili kako da poboljšaju postignuća svojih učenika ( $M=4.04$ ), dok su najmanje zainteresovani za programe koji bi im obezbedili znanja kako da učine svoje časove efikasnijim ( $M=3.96$ ), kako da poboljšaju znanja iz predmeta koji predaju ( $M=3.96$ ) i kako da pokažu učenicima da im je stalo do njih ( $M=3.62$ ). Ovi rezultati ukazuju na zainteresovanost nastavnika da učestvuju u onim programima stručnog usavršavanja koji u prvi plan stavljaju učenike kojima je, u krajnjem slučaju, vaspitno-obrazovni program i namenjen. Nastavnici, prema rezultatima istraživanja, najviše iskazuju želju za programima kojim će učiniti svoja predavanja zanimljivijim za učenike, koji će im pomoći da uspostave pozitivne odnose i kojim će poboljšati postignuća svojih učenika, čemu nastavnici svakako i treba da teže. Do sličnih rezultata došle su i Karabenick i Conley (2011) čiji nalazi ukazuju na to da bi nastavnici bili više motivisani za programe u kojima bi naučili kako da učine svoje časove efektivnijim, kako da poboljšaju postignuća svojih učenika i kako da učine svoja predavanja zanimljivijim za učenike, dok su najmanje zainteresovani za one programe kojim se radi na poboljšavanju odnosa sa učenicima. Rezultati našeg istraživanja veoma su slični i sa nalazima istraživanja autora Krstić i Osmanović (2015) koje je pokazalo da su nastavnici veoma motivisani upravo za programe stručnog usavršavanja koji u

prvi plan stavljaju učenike i njihova postignuća, kao i da njihova motivacija ne zavisi od godina njihovog radnog staža i stepena obrazovanja, te da u tom kontekstu ne postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o njihovom profesionalnom razvoju i samorazvoju.

Vrednost Pirsonovog koeficijenta (Tabela 4) ukazuje na to da postoji pozitivna korelacija između motivisanosti nastavnika za programe stručnog usavršavanja i njihove zainteresovanosti za programe prema očekivanjima koja imaju od njih. Najveća pozitivna korelacija uspostavljena je između motivacije nastavnika za programe stručnog usavršavanja i njihove želje da učestvuju u programima kako bi poboljšali znanja iz predmeta koja predaju ( $r = .327, p < 0.01$ ). To ukazuje da, iako su inicijalno nastavnici u znatno manjem broju zainteresovani za ovu vrstu programa ( $M = 3.96$ ), što više bude rasla nastavnikova motivacija za participaciju u programima, to će više rasti i njihova želja da učestvuju u ovoj vrsti programa. Isto tako, značajna pozitivna korelacija ustanovljena je između motivacije za učešće u programima stručnog usavršavanja i zainteresovanosti nastavnika za programe koji bi im pomogli da uspostave pozitivne odnose sa učenicima ( $r = .324, p < 0.01$ ), što ide u prilog rezultatima koji pokazuju da je upravo ovo jedan od tri sadržaja programa za koji nastavnici iskazuju naročitu zainteresovanost. Najzad, pozitivna korelacija javlja se i između motivisanosti nastavnika za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja i zainteresovanosti za programe koji bi omogućili nastavnicima da inspirišu učenike za predmet koji predaju ( $r = .283, p < 0.01$ ).

Kako bismo utvrdili mišljenja nastavnika o svrsi programa stručnog usavršavanja postavljeno je pitanje: *Koja je, prema Vašem mišljenju, svrha stručnog usavršavanja?* Dobijeni podaci prikazani su u tabeli 5.

**Tabela 5.** Mišljenja nastavnika o svrsi programa stručnog usavršavanja

<b>Svrha programa stručnog usavršavanja</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ovladavanje veštinama potrebnim za kvalitetan nastavni rad	40	38.5
Bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju	23	22.1
Usvojena nova znanja i proširena prethodna znanja nastavnika	16	15.4
Unapređenje kvaliteta primene stečenih znanja	11	10.6
Unapređenje motivacije za dalje stručno usavršavanje	5	4.8
Promena stavova nastavnika o načinima kvalitetnog nastavnog rada	9	8.7
<b>Ukupno</b>	<b>104</b>	<b>100</b>

Nastavnici smatraju da je najvažnija svrha stručnog usavršavanja ovladavanje veštinama koje su potrebne za kvalitetan nastavni rad (38.5%). Na drugom mestu nalazi se bolje sagledavanje sopstvenih obrazovnih potreba zahvaljujući stručnom usavršavanju (22.1%), dok treće mesto zauzimaju usvojena nova znanja i proširena prethodna znanja (15.4%). Ovi rezultati idu u prilog dobijenim rezultatima Antonijević, Tadić i Nikolić (2016) jer se u petogodišnjem rasponu između ova dva istraživanja stav nastavnika o svrsi programa nije značajno izmenio te se može zaključiti da nastavnici, kao reflektivni praktičari, na stručno usavršavanje gledaju kritički i da im je naročito važno da programima stiču nove veštine i da sagledavaju sopstvenu nastavnu praksu koja predstavlja jedan od načina samoevaluacije sopstvenog rada. Samodeterminisanost, kao dominantan psihološki konstrukt, predstavlja ljudsku težnju da se određuju sopstvena ponašanja i akcije. Kako osoba nije samo reaktivno biće, produkt životnih okolnosti i događaja, već samoorgani-zovano, samoregulišuće, samorefleksivno i proaktivno biće koje utiče na životne tokove, potrebno je da kontinuirano razvija nove kompetencije i odgovara na izazove usmerene za lični rast i razvoj. Nalazi sugerišu da ljudi prirodno žele da učestvuju u aktivnostima i međuljudskim odnosima koji podržavaju zadovoljavanje ovih potreba, jer one predstavljaju neophodan uslov za efikasno psihološko funkcionisanje. Autori teorije samodeterminacije ističu da su ove psihološke potrebe univerzalne i esencijalne bez obzira na to da li neka osoba pripada kulturi u kojoj dominiraju kolektivističke ili individualističke vrednosti (Lalić-Vučetić et al. 2009).

Kad je reč o korelaciji odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode i motivacije za participaciju u programima stručnog usavršavanja, dobijeni rezultati prikazani su u Tabeli 6.

**Tabela 6.** Korelacija odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode i motivacije za participaciju u programima stručnog usavršavanja

Oblast odgovornosti za obrazovne ishode	AS	r
Učenička motivacija	6.81	.304
Učenička postignuća	7.04	.333
Pozitivni odnosi sa učenicima	7.96	.272
Kvalitet poučavanja	8.83	.176

Nastavnici procenjuju da bi osećali najveću odgovornost ukoliko ne bi obezbedili najbolje moguće predavanje za svoje učenike ( $M=4.63$ ) i ukoliko njihova predavanja ne bi ostvarila postavljene ciljeve ( $M=4.20$ ). Najniži skor, a samim tim i najniži osećaj

odgovornosti, nastavnici imaju ukoliko učenici ne nauče traženi nastavni program ( $M=3.44$ ) i ukoliko učenici ne uvide važnost predmeta koji predaju ( $M=3.32$ ).

Osećaj odgovornosti nastavnika za obrazovne ishode u pozitivnoj je korelaciji sa motivacijom nastavnika da participiraju u programima stručnog usavršavanja. Motivacija nastavnika za učestvovanje u programima pozitivno korelira sa odgovornošću nastavnika za učeničku motivaciju ( $r = .304$ ,  $p < 0.01$ ), sa odgovornošću nastavnika prema postignućima učenika ( $r = .333$ ,  $p < 0.01$ ), odgovornošću za ostvarivanje pozitivnih odnosa sa učenicima ( $r = .272$ ,  $p < 0.01$ ) i odgovornošću za ostvarivanje kvaliteta poučavanja ( $r = .176$ ,  $p < 0.01$ ). Međutim, iako sva četiri faktora odgovornosti imaju pozitivnu korelaciju sa motivacijom nastavnika da učestvuju u programima stručnog usavršavanja, odgovornost nastavnika za učeničku motivisanost za predmete koje predaju i učenička postignuća pokazuju značajniju pozitivnu povezanost sa motivacijom. To znači da što je veći osećaj odgovornosti prema obrazovnim ishodima za učeničku motivaciju i učenička postignuća samim tim su nastavnici više i motivisani da učestvuju u programima stručnog usavršavanja. Nastavnik treba da bude svestan ličnih potreba, vrednosti, mogućnosti, odnosno svojih granica da bi mogao sagledati potrebe i sposobnosti svog učenika. Pored individualnih potrebno je istaći i značaj socijalnih činilaca koji utiču na participaciju nastavnika u programima stručnog usavršavanja. Pozitivna školska klima, razumevanje i podsticanje stručnog usavršavanja nastavnika, pored saradnje sa spoljnim resurcima, može da utiče na profesionalni razvoj nastavnika (Postholm 2012).

## 5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rezultati sprovedenog istraživanja impliciraju da većina nastavnika stoji na stanovištu da su im programi stručnog usavršavanja bili korisni kad je reč o unapređivanju kvaliteta nastavne prakse, učeničkih postignuća i učeničke motivacije. Ispitanici koji su participirali u programima stručnog usavršavanja uglavnom iskazuju visok stepen motivisanosti. Ovo je veoma značajna implikacija za obrazovanje nastavnika jer je poznato da unapređivanje kvaliteta nastavnog procesa zavisi od stručnog usavršavanja koje stavlja pred nastavnike potrebu njihovog kontinuiranog profesionalnog razvoja. Da bi bio ključni činilac kvalitetnog procesa obrazovanja, nastavnik mora kritički sagledati svoja prethodna iskustva u pogledu savladanih programa stručnog usavršavanja, jer ona utiču na njegovu motivaciju za dalji profesionalni razvoj i otvaraju prostor za brojne instruktione (didaktičke) intervencije u nastavi, kao i za osmišljeno i plansko praćenje i razvoj sopstvenih kompetencija. Inicijalno obrazo-

vanje, rad u školi i van nje, a posebno stručno usavršavanje treba da pruže nastavnicima sve one kompetencije koje će ih činiti refleksivnim praktičarima (Eliot 2006; Pavlović 2010; Radulović 2011), koji imaju stalnu upitanost nad problemima u praksi, spremnost za njeno menjanje, ali i stalno preispitivanje ličnih kompetencija. Stoga je neophodno da se sistemski obezbedi kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnika, kao i da nastavnici svoje usavršavanje planiraju u skladu sa svojim potrebama, potrebama učenika i potrebama škole u kojoj rade (Stanković 2011).

Nema sumnje da kvalitet programa stručnog usavršavanja predstavlja jedan od najznačajnijih faktora motivisanosti nastavnika. Ukoliko programi usavršavanja nisu adekvatni, ukoliko ne odgovaraju potrebama nastavnika, ukoliko su nefunkcionalni (kada ponavljaju ono što nastavnici već znaju ili kada prevazilaze i nadrastaju njihove mogućnosti), logična reakcija je snižavanje opšte motivisanosti nastavnika. Efikasnost programa se tada ispoljava kao sekundarna motivisanost nastavnika umesto, potrebne, primarne motivisanosti za učestvovanje u programima stručnog usavršavanja. Ovo je, takođe, značajna implikacija za profesionalni razvoj nastavnika jer je neophodno da nastavnici u procesu svog stručnog usavršavanja ne izgube autonomiju, niti mogućnost izbora.

Takođe, neophodno je navesti da je sprovedeno istraživanje imalo određena ograničenja, posebno kada je reč o veličini uzorka i autonomiji nastavnika prilikom izbora programa stručnog usavršavanja. Veličina uzorka u našem istraživanju redukovana je usled pandemije izazvane SARS-CoV-2 virusom i ograničenih mogućnosti ispitivanja tokom školske 2020/21. godine, ali ocenjuje se da on, ipak, zadovoljava kriterijum odabranog istraživačkog nacrta i adekvatno sagledavanje ispitivanih činjenica i efekata istraživanja. Evidentno je da nema potpune teorijske opravdanosti za generalizaciju rezultata dobijenih na takvom uzorku, ali se on, nesumnjivo, može efikasno upotrebiti u eksplorativnim istraživanjima. Uopštavanja koja su vršena valja posmatrati u okvirima ovog konkretnog ispitivanja i osvetljavanja istraživanog problema. Treba reći i to da je nedostatak autonomije nastavnika prilikom izbora programa stručnog usavršavanja takođe prisutan, jer programe najčešće bira škola za sve nastavnike, nedovoljno uvažavajući modele koji su korisni i potrebni nastavnicima i koji im otvaraju put za razvoj njihovih obrazovnih potencijala. Zbog toga smatramo da bi bilo dobro ispitati mišljenje nastavnika o tome koje programe bi voleli da pohađaju i koji su razlozi za to, jer bi na taj način stekli jasniji uvid u njihove potrebe i želje, što bi značajno pomoglo kreatorima seminara pri formiranju programa. Dalje, treba imati u vidu da je instrument koji je primenjen u ovom istraživanju fokusiran na didaktičko-metodičke programe i kompetencije kao



i na poznavanje naučne oblasti koju predaju, te bi stoga bilo dobro proširiti instrument i pitanjima kojima bi se elaborirale i druge kategorije seminara, kao što su vaspitni aspekti nastavničkog rada, vrednosti koje nastoje da prenesu učenicima, razvoj socio-emocionalnih kompetencija i slično.

Nema sumnje da sistem stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji prate brojni izazovi i problemi. Stoga, kontinuirano preispitivanje i vrednovanje valjanosti ovog sistema predstavlja preduslov njegovog inoviranja, osavremenjivanja i unapređenja. Jedino na taj način, proučavanje kvaliteta programa stručnog usavršavanja i mogućnosti profesionalnog razvoja nastavnika može značiti doprinos pedagoškoj teoriji, ali i kvalitetu same obrazovno-vaspitne prakse.

## LITERATURA

1. Alibabić, Šefika, Kristinka Ovesni (2005), "Upravljanje profesionalnim razvojem nastavnika", *Inovacije u nastavi*, 18(2), 14-29.
2. Antonijević, Radovan, Aleksandar Tadić, Nataša Nikolić (2016), "Nastavnikova percepcija vrednovanja efekata seminara stručnog usavršavanja", *Andragoške studije*, 11, 95-110. <https://doi.org/10.5937/andstud1602095A>
3. Ashton, Patricia T., Rodman B. Webb (1986), *Making a difference: Teacher efficacy and student achievement*, Monogram, White Plains, Longman, New York
4. Avramović, Zoran, Milja Vujačić (2010), *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
5. Buchberger, Friedrich, Bartolo Campos, D. Kallos, Kale J. Stephenson (2000), *High quality teacher education for high quality education and training*, TNTEE, Umea
6. Deci, Edward L., Maarten Vansteenkiste (2004), "Self-determination theory and basic need satisfaction: Underesending human development in positive psychology", *Ricette di Psicologia*, 1(27), 23-40.
7. Desimone, Laura M. (2009), "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
8. Džinović, Vladimir (2011), "Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj", u: Vonta, Tatjana, Slavica Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 71-86.

9. Eliot, John (2006), "Profesionalno obrazovanje nastavnika i razvijanje kompetencija: da li je moguć srećan brak?", *Pedagogija*, 61(4), 431-441.
10. European Commission (2005), *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels. Retrieved from [http://Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications | CEDEFOP \(europa.eu\)](http://Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications | CEDEFOP (europa.eu))
11. Gajić, Olivera (2011), *Građansko obrazovanje za demokratiju. Interkulturalnost, Aktivizam mladih u zajednici. Obrazovanje za demokratsko građanstvo*, Filozofski fakultet, Novi Sad
12. Gajić, Olivera, Svetlana Španović, Biljana Lungulov, Branka Radulović (2023), "Teacher Education in the Republic of Serbia: Challenges, Possibilities, and Directions for Development", in: Kowalczyk-Walędzia, Marta, Rosa A. Valeeva, Marija Sablić, Ian Menter (eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*, Palgrave Macmillan, Cham, 201-224.
13. Gersten, Russell, Joseph Dimino, Madhari Jayanth, Sangril Kim James, Lana E. Santoro (2010), "Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms", *American Educational Research Journal*, 47, 694-739.
14. Gonzáles, Julia, Robert Wagenaar (2008), *Tuning educational structures in Europe: Universities contribution to the bologna process an introduction* (2nd Edition), Universidad de Deusto, Bilbao
15. Grujić, Ljiljana (2011), "Nastavnik i profesionalno usavršavanje", Naučni skup sa međunarodnim učešćem *Nauka i savremeni univerzitet, Obrazovanje i savremeni univerzitet: tematski zbornik radova*, Filozofski fakultet, Niš
16. Guerriero, Sonia (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris
17. Guskey, Thomas R. (2002), "Professional development and teacher change", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-389.
18. Hattie, John A. C. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*, Routledge, New York
19. Hart, Lynn (2002), "A four-year follow-up study of teachers' beliefs after participating in a teacher enhancement project", in: Leder, Gilah, Erkki Pehkonen, Günter Törner (eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education*, Kluwer, Dordrecht, 161-176.

20. Kamenarac, Olivera (2011), "Profesionalni razvoj – lični konstrukt nastavnika", *Andragoške studije*, 2, 101-116.
21. Karabenick, Stuart A., Anne Marie Conley Anne (2011), *Teacher motivation for professional development. Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program*, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109. Retrieved from [http://TeachMotivPD\\_Guide.pdf](http://TeachMotivPD_Guide.pdf) (mspmmap.org)
22. Knight, Peter (2002), "A systemic approach to professional development: learning as practice", *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
23. Kovač-Cerović, Tinde (2006), "National Report – Serbia, The Prospects of Teacher Education in South-East Europe", in: Zgaga, Pavel (ed.), *A Regional Overview*, Center for Educational Policy Studies, Faculty of Education, University of Ljubljana, Ljubljana, 487-526.
24. Korać, Isidora (2013), *Kompetencije nastavnika likovne kulture i mogućnosti njihovog profesionalnog razvoja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu,
25. Korać, Isidora, Olivera Gajić (2017), "Art teachers' competencies in the context of their involvement in school work and proactive role in the society", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 297–313.
26. Krstić, Aleksandra, Jelena Osmanović (2015), "Motivisanost nastavnika za profesionalni razvoj i samorazvoj", *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 6, 187-200.
27. Lalić-Vučetić, Nataša, Ivana Đerić, Rajka Đević (2009), "Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije", *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349-366.
28. Lungulov, Biljana, Olivera Knežević-Florić, Stefan Ninković (2019), "Teacher Education in the Republic of Serbia", in: Karas, Konstantinos, Wolhuter Charste (eds.), *International Handbook of Teacher Education worldwide*, Vol. 2, HM Studies and Publishing, Nicosia, 175-186.
29. Lynn, Susan K. (2002), "The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers", *The Clearing House*, 75(4), 179–182.
30. Maksimović, Jelena (2012), "Stručno usavršavanje kao strategija profesionalnog razvoja nastavnika", *Nauka i savremeni univerzitet*, 2, 23-36.
31. Marušić, Milica (2013), *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja – komparativna analiza Srbije i Grčke*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Beogradu

32. Milutinović, Jovana (2003), "Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike", *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 394-407.
33. OECD (2005), *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
34. Orlović Lovren, Violeta, Aleksandra Pejatović, Neda Čairović (2020), "Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova i profesionalni razvoj zaposlenih – od standarda za ustanove do potreba zaposlenih", *Nastava i vaspitanje*, 2020, 69(2), 133-150.
35. Pavlović, Jelena (2010), "Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 221-243.
36. Pavlović, Jelena, Dejan Stanković (2010), "Modeli profesionalnog razvoja nastavnika", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 17-40.
37. Pešikan, Ana (2002), *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* Retrieved from <http://https://www.scribd.com/document/365368548/A-Pešikan-Profesionalni-razvoj-nastavnika-pdf>
38. Pešikan, Ana, Slobodanka Antić, Snežana Marinković (2010), "Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: između proklamovanog i skrivenog modela", *Nastava i vaspitanje*, 2, 278-297.
39. Postholm, May Britt (2012), "Teachers' professional development: A theoretical review", *Educational Research*, 54(4), 405-429.
40. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2004), Službeni glasnik RS, br. 14/2004 i 56/2005.
41. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2012), Službeni glasnik RS, br. 13/2012.
42. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2015), Službeni glasnik RS, br. 86/2015.
43. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (2017), Službeni glasnik RS, br. 81/17.
44. *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* (2018), Službeni glasnik RS, br. 81/2017, 48/2018.

45. Radovanović, Nena B. (2019), "Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje vaspitača predškolskih ustanova", *Sinteze*, 15, 79-91.
46. Radulović, Lidija (2011), *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd
47. Radulović, Lidija, Vera Rajović (2000), "Ideje za novi pristup obrazovanju nastavnika", *Nastava i vaspitanje*, 4, 626-636.
48. Radulović, Branka, Olivera Gajić, Svetlana Španović, Biljana Lungulov (2019), "Challenges of initial teacher education in the context of higher education reform in Serbia", *Education and Self Development*, 14(3), 34-39.
49. Ross, John A., Catherine D. Bruce (2007), "Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth", *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
50. Savićević, Dušan M. (2007), *Osobnosti učenja odraslih*, Zavod za udžbenike, Beograd
51. Stamatović, Jelena (2006), *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
52. Stanković, Dejan (2011), "Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja", u: Vonta, Tatjana, Slavica Ševkušić (ur.), *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja*, Pedagoški institut, Ljubljana, 87-100.
53. Ševkušić, Slavica, Dejan Stanković (2012), "Saradnja", u: Šefer, Jasmina, Slavica Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristupi obrazovanju, I deo*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 153-181.
54. Šumonja Nikolić, Sandra (2020), *Motivacija nastavnika stranog jezika za rad i stručno usavršavanje u srednjoškolskom obrazovanju*, doktorska disertacija, Filološki fakultet, Beograd
55. Tančić, Nataša (2020), *Determinante profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnom školskom kontekstu*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Novi Sad
56. Tischler, Dubravka (2007), "Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj", *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293-299.
57. Trivunović, Bojana, Olivera Gajić (2020), "Primena koncepta *BYOD* – bring your own device (donesi svoj sopstveni uređaj) u industriji i obrazovanju – implikacije za promenu prakse univerziteta", *Andragoške studije*, 1, 197-218.
58. Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy, Wayne W. Hoy (1998), "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

59. UNS (2020), *Kodeks o akademskom integritetu Univerziteta u Novom Sadu*, Retrived from <http://www.321-kodeks-o-akademskom-integritetu.uns.ac.rs>
60. Vallejo, José M. B.(2002), *Escola aberta e formação de professores: elementos para a compreensão e a intervenção didática. [Open school and teacher training: elements for understanding and didactic intervention]*. DP&A, Rio de Janeiro
61. Wayne, J. Andreu, Kwang Suk Yoon, Pei Zhu, Stephanie Cronen, Michael S. Garet (2008), "Experimenting with teacher professional development: Motives and methods", *Educational Researcher*, 37(8), 469–479.
62. Vizek Vidović, Vlasta, Vlatka Domović (2013), "Teachers in Europe – Main trends, issues and challenges", *Croatian Journal of Education*, 15(Sp. Ed. 3), 219–236.
63. Vizek Vidović, Vlasta, Zoran Velkovski (ur.) (2013), *Nastavnička profesija za 21. vek*. Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje – ATEPIE, Centar za obrazovne politike, Beograd
64. Vodopija, Štefanija (2009), *Učenjem u društvo znanja*, Naklada, Zadar
65. Watt, Hellen M. G., Paul W. Richardson (2007), "Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale", *Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.
66. Watt, Hellen M. G., Paul W. Richardson (2008), "Motivation for teaching", *Learning & Instruction*, 18(5), 405-498.
67. Wei, Ruth Chung, Linda Darling-Hammond, Alethea Andree, Nikole Richardson, Stelios Orphanos (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*, National Staff Development Council, Dallas, TX; Retrieved from <http://edpolicy.stanford.edu>
68. Wilson, Melvin S., Thomas Cooney (2002), "Mathematics teacher change and development: The role of beliefs", in: Leder, Gilah, Erkki Pehkonen, Günter Törner (eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education*, 127-148, Kluwer, Dordrecht
69. Zindović, Gordana (2010), "Kritički osvrt na profesionalni razvoj nastavnika", u: Polovina, Nada, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 685-702.

## ASSESSMENT OF INSTRUCTIONAL INTERVENTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS OF TEACHERS AS A MOTIVATING FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

### Summary:

In this paper, the authors start from considering the possibilities offered by professional development programs to teachers. These programs imply designed and planned monitoring of one's teacher competencies, in order to adequately respond to contemporary demands and societal needs. The aim of the research was to examine whether the evaluation of instructional interventions in professional development programs for teachers, in terms of their applicability for educational work with students, affects the teachers' motivation for further professional development. In this context, teachers' expectations from these programs were analyzed, as well as their sense of responsibility for learning outcomes (student achievements, teaching quality, student relations, etc.). The research sample included elementary school teachers from the city of Novi Sad. This research can contribute to a better understanding of the needs and expectations of teachers from professional development programs, while it can also serve as a guideline for the further improvement of the efficiency and content of these programs.

**Keywords:** instructional interventions; motivation; teacher; professional development programs; professional development

Adrese autorica  
Authors' address

Olivera Gajić  
Univerzitet u Novom Sadu  
gajico@ff.uns.ac.rs

Biljana Lungulov  
Univerzitet u Novom Sadu  
biljana.lungulov@ff.uns.ac.rs

Đurdina Jelić  
samostalna istraživačica, Novi Sad  
djinajelic@hotmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.319

UDK 37.018.43:616.036.21  
37.018.43:004.738.5

Primljeno: 09. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Sladana Zuković, Dušica Stojadinović, Senka Slijepčević**

## **FACTORS OF STUDENTS' PERCEIVED SATISFACTION WITH DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

Bearing in mind the specifics of the educational process in the online context and the factors of satisfaction with this type of teaching in a crisis, the paper presents the results of research aimed at examining student satisfaction with distance learning in the conditions of the coronavirus pandemic. The research was conducted on a convenient sample of 505 students in the second cycle of primary school education in the Republic of Serbia. A modified version of the Technology Acceptance Model (Davis 1989) instrument was used for the research. Using factor analysis, we identified two subscales (Attitudes towards distance learning and Motivated behaviour) for which we established criterion validity. The obtained results for the entire scale showed that the respondents moderately positively assessed the factors of satisfaction with distance learning, while female students and respondents from two-parent families rated satisfaction with this aspect at a higher level. The analysis of the differences in the answers obtained concerning the measured socio-demographic variables showed that the answers on the subscale Attitudes towards distance education of the child differ concerning the birth order in the family. On the subscale Motivated behaviour differences were determined concerning gender, school achievement and family structure. In addition to the research limitations highlighted in the paper, the results generally suggest that strengthening the sense of personal control and self-regulation is one of the more essential ways to improve satisfaction, motivation and intention to learn during distance learning.

**Keywords:** Covid-19 pandemic; Technology Acceptance Model; distance learning, student satisfaction.



## 1. INTRODUCTION

The crisis induced by the Covid-19 pandemic at the global level caused a sudden transition to distance learning, which required significant changes in the functioning of educational systems (Adnan 2020) and affected the learning process and the lives of approximately 91% of students (Dreesen et al. 2020). Distance learning solutions adopted by schools were heterogeneous across and within countries, as well as between school levels (Adnan 2020; Champeaux et al. 2020). At the same time, it is essential to emphasise that before the pandemic, distance learning was an alternative used with the intention of reconsidering traditional ways of learning, in other words, to complete and enrich the teaching process. However, the pandemic conditions caused distance learning and the use of technology in the educational process to become an obligation and an inevitability. This implied the presence of a wide range of goals and learning strategies, as well as approaching the newly created situation with different priorities (Adnan & Anwar 2020, Bozkurt & Sharma 2022, Pace, Pettit et al. 2020). Also, with the emergence of the Covid-19 pandemic, educational systems around the world have become vulnerable to external influences and threats. This digital transformation of the learning process has had several logistical challenges - from the impact of anxiety associated with the pandemic on the effects of the academic success of students to the fact that a large part of teachers was not effectively prepared to deliver high-quality distance learning (Adedoyin & Soykan 2020).

The crucial question of assessing the effectiveness of distance learning, both in regular and crisis conditions, is a question of its acceptance by the students. Davis (1989), the creator of the Technology Acceptance Model, assumed that the effective adoption of an information system is determined by the user's intention to use the system. That intention is determined by the perception of the system's usefulness and ease of use. Perceived usefulness of technology refers to the degree to which an individual believes that using a particular system will help them improve their performance or academic achievement. Perceived ease of use of technology refers to an individual's belief that using a particular learning platform or tool will be relatively effortless (Trivunović & Kosanović 2021; Zuo et al. 2021). Accordingly, researchers point out that the degree of technology acceptance is a significant predictor of the student's appreciation of the system and the predisposition to continue using it during the learning process (Shao 2020; Zuo et al. 2021). When it comes to the acceptance of technology during the state of emergency due to the Covid-19 pandemic, one of the studies (Baber 2020) showed that students were not prepared or motivated to start

and continue distance learning, which could largely impede positive learning outcomes. Also, this research showed that students' motivation to learn in an online environment in such conditions is a significant determinant of successful learning outcomes and the overall assessment of distance learning. In this sense, some authors (Zuo et al. 2021) particularly emphasize the importance of student engagement for the effectiveness of distance learning because the online learning context provides fewer opportunities for students to make meaningful contacts with peers and teachers, which can lead to student isolation and passive learning.

Although earlier research (Hew 2016; Pellas 2014; Sun & Rueda 2012) identified various factors that influence online engagement (previous online learning experience, self-efficacy, self-regulation, online interactions, quality of technology, course resources, teaching strategies, etc.), the fact is that most empirical findings regarding student engagement in online learning have been obtained from higher education context rather than elementary and/or secondary school context. Therefore, during the pandemic, several research studies were conducted that sought to look at the challenges and opportunities associated with online learning at different levels of education, focusing on examining the advantages and disadvantages of distance learning from the perspective of various stakeholders (Adnan & Anwar 2020). The justification of the significance of researching opinions regarding online learning is understanding the challenges students face and the specifics of distance learning that stimulate or hinder students from achieving their learning goals.

As in most countries, in the Republic of Serbia, a decision was made to implement distance learning and teaching to maintain the continuity of the educational process during the pandemic. Following the epidemiological situation, the organisation of distance learning has been modified several times (Zuković & Slijepčević 2022), so the challenges of practical realisation of teaching and learning in such conditions were significant, which implied the need to analyse the situation in practice from different perspectives. Following that, this paper presents the research on student satisfaction with distance learning factors during the pandemic period, when teaching at all levels of education in the Republic of Serbia was conducted exclusively online.

### ***1.1. The goals of the research***

The research aimed to examine the factors of perceived satisfaction with distance learning during the COVID-19 pandemic, as assessed by students of upper grades of an elementary school in the Republic of Serbia. The following research tasks were

formulated based on the research goal: 1. Verification of a factor structure and criterion validity of a Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning; 2. Descriptive analysis of the assessment of the factors of perceived satisfaction with distance learning, as well as the differences in assessment depending on the measured socio-demographic variables; 3. Descriptive analysis of factors of perceived satisfaction with distance learning at the level of separate subscales and the difference in assessment depending on the measured socio-demographic variables.

## **2. METHOD**

### ***2.1. Research instrument***

The first part of the instrument was intended to collect data on the socio-demographic characteristics of the respondents: gender, grade, place of residence, school performance, family structure, number of children in the family, birth order, father's and mother's working situation during Covid-19 pandemic. The second part of the instrument consisted of the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning, which was created based on the Technology acceptance model (Shao 2020) but adapted to our cultural context and pandemic conditions in which distance learning was conducted. The scale contains a total of 15 items which, according to the starting points of the original scale, are divided into five subscales, each of which is made up of three things: 1. Attitudes – a subscale that refers to the respondent's attitude about online teaching (e.g., Online teaching should continue); 2. Satisfaction – a subscale that determines how satisfied the respondents are with the materials and content of online classes (e.g., When I raise a problem and need to solve it, it is dealt with quickly); 3. Ease of use – a subscale that examines the ease of navigating the learning process in online teaching (e.g., The operation of online learning must be very easy for me); 4. Usefulness – a subscale that examines the contribution of online teaching to progress in the teaching process (e.g. Online teaching improves my learning performance); 5. Behavioural intention – a subscale that examines the existence of active and regular participation in online teaching activities (e.g. I will actively participate in online learning courses). A five-point Likert-type scale was used with a range of responses from 1 (Strongly disagree) to 5 (Strongly agree). For criterion validation of the Scale for measuring perceived satisfaction factors with distance learning, a question was asked about general satisfaction with distance learning, with the answers offered – I am satisfied, I am partially satisfied, and I am not satisfied.

## 2.2. Sample, research and statistical procedures

The research sample consisted of 505 students in the second cycle of primary school education from the territory of Serbia. It is a convenient sample, and the characteristics of the sample are shown in Table 1. The data were collected through the Google forms platform when students attended classes entirely online (period April-May 2020). The questionnaire was sent to school pedagogues, who then forwarded it to the students, along with a confirmation of the parent's consent for their children's

<b>Table 1.</b> Characteristics of the sample	N	%
<b>Gender</b>		
Male	202	40
Female	303	60
<b>Grade</b>		
The fifth	3	0.6
The sixth	91	18
The seventh	213	42.2
The eighth	198	39.2
<b>Place of living</b>		
City	218	43.2
Suburb	176	34.9
The countryside	111	22
<b>School achievement at the end of the semester</b>		
Insufficient	6	1.2
Sufficient	2	.4
Good	62	12.3
Very good	193	38.2
Excellent	242	47.9
<b>Family structure</b>		
A complete family	431	85.3
An incomplete family	74	14.7
<b>Number of children in the family</b>		
One	62	12.3
Two	306	60.6
Three and more	137	27.1
<b>Birth order</b>		
The oldest child	260	51.5
Middle child	65	12.9
The youngest child	180	35.6
<b>Father's working situation during the state of emergency</b>		
He goes to work	315	62.4
He works from home	112	22.2
Does not work at all	78	15.4
<b>Mother's working situation during the state of emergency</b>		
She goes to work	198	39.2
She works from home	143	28.3
Does not work at all	164	32.5
<b>Total</b>	<b>505</b>	<b>100</b>

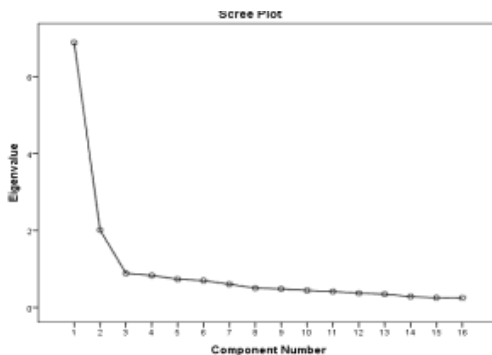
participation in the research. The SPSS package was used for the statistical analysis of the data and within it the procedures of descriptive statistics: t-test of independent samples, correlation, ANOVA, Tukey post-hoc test, checking the instruments' reliability and the data distribution normality.

### 3. RESULTS

#### *3.1. Factor structure and criterion validity of the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning*

After the data were collected, the 15 statements of the scale were subjected to principal component analysis (PCA) in SPSS version 20. Before conducting PCA, the suitability of the data for factor analysis was assessed. The value of the Kaiser-Meyer-Olkin index was 0.91, which exceeds the recommended value of 0.6. Bartlett's test of sphericity also reached statistical significance ( $p=.00$ ), indicating the factorability of the correlation matrix. Principal components analysis (Direct Oblimin rotation) revealed the presence of two components with characteristic values over 1, which explains 41.9% and 13% of the variance. Examining the diagram, it is evident that there is a clear breaking point behind the second component (Diagram 1).

**Diagram 1.** Analysis of the main components of the scale



These two components explain 55% of the variance, with the first component explaining 41.9% and the second 13% of the variance. Thus, three of the five factors that were given in the original scale do not have a value above 1, which indicates that they do not stand out as unique factors.

The first component consists of items that in the original scale belonged to the subscales “Attitude”, “Ease of use” (except for item 6 – I can easily follow the teaching duties during distance learning) and “Usefulness”. Based on this, this component is called the subscale Attitudes about distance learning.

The second component consists of items from the original subscales “Behavioural intention” and “Satisfaction”, with item 6 talking about both intentions to attend and satisfaction. Based on this, this subscale has been named the Motivated behaviour.

Further, by applying a statistical correlation procedure, the connection between the obtained subscales and the scale as a whole was examined (Table 2), after which the reliability of the scale as a whole and subscales were determined.

**Table 2.** Correlation of the subscales and the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning

	Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning	Distance learning attitudes subscale	Motivated behaviour subscale	Overall satisfaction with distance learning
Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning	1			
Distance learning attitudes subscale	.920**	1		
Motivated behaviour subscale	.823**	.553**	1	
Overall satisfaction with distance learning	.582**	.573**	.433**	1

By applying the Pearson correlation coefficient, we see that the subscales correlate highly with each other at a statistically significant level ( $p=.00$ ) and that each subscale individually correlates with the scale as a whole at a higher level of significance. This finding tells us that the scores on the subscales are a good indicator of the scores obtained on the entire scale. The reliability analysis of the scale showed an appropriate level, as Cronbach’s alpha is .896. At the subscale level, Attitudes about distance learning Cronbach alpha is .871, and at the Motivated behaviour subscale, Cronbach alpha is .848, which are also appropriate levels of reliability. As seen from Table 2, the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning and both subscales show a high positive correlation with the general satisfaction of students with distance learning, which speaks of the achieved criterion validity on our population of respondents.

### **3.2. Descriptive indicators of the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning and differences based on the measured socio-demographic variables**

The arithmetic mean of the entire scale is 53.05 (min= 15, max= 75), which indicates that the surveyed students have a moderately positive perception of their satisfaction with distance learning during the COVID-19 pandemic. The obtained values of descriptive statistics for each scale item can be seen in Table 3.

**Table 3.** Descriptive indicators of the Scale for measuring perceived satisfaction with distance learning

Item	min	max	M	SD
1. Distance learning is a good substitute for regular classes.	1	5	3.19	1.31
2. Distance learning should continue even when we return to school desks.	1	5	<u>2.30</u>	1.52
3. Distance learning motivates me to study more than before.	1	5	<u>2.73</u>	1.49
4. I think distance learning is easy.	1	5	3.14	1.40
5. I like the activities and assignments within distance learning.	1	5	3.37	1.35
6. I can easily follow the coursework during distance learning.	1	5	3.91	1.29
7. Because of distance learning, it seems to me that I learn better and faster.	1	5	2.99	1.46
8. Distance learning makes me like studying more.	1	5	<u>2.81</u>	1.50
9. Distance learning provides all the necessary information about school duties.	1	5	3.50	1.32
10. I actively participate in distance learning.	1	5	<b>4.41</b>	1.04
11. I hand in my homework on time.	1	5	<b>4.47</b>	.93
12. I communicate with the teacher and classmates during distance learning.	1	5	<b>4.04</b>	1.31
13. I quickly understood how to follow the coursework during distance learning.	1	5	4.30	1.12
14. When there is a problem related to distance learning, I always solve it easily.	1	5	3.86	1.19
15. Learning aids (e.g., presentations, videos, texts) are complete and clear.	1	5	4.04	1.16

The highest rated items are those related to subscale Motivated Behaviour – I actively participate in distance learning; I hand in my homework on time; I communicate with the teacher and classmates during distance learning, and Learning resources (e.g., presentations, videos, texts) are complete and clear. On the other hand, the lowest-rated items are those related to subscale Attitudes about distance learning.

When examining the differences in perceived satisfaction with distance learning based on the measured socio-demographic characteristics of the respondents, statistically significant differences were found in relation to the gender and family structure of the respondents. T-test of independent samples showed statistical significance in favour of female respondents (Table 4), i.e., female students achieved higher scores in perceived satisfaction with distance learning than male students.

**Table 4.** Perceived satisfaction with distance learning and gender

	N	M	SD	F	p
Female	303	54.02	12.02	1.57	<b>.03</b>
Male	202	51.60	13.17		

Also, the analysis showed a statistically significant difference in the general perception of the perceived satisfaction with distance learning depending on the family structure (Table 5). Namely, students living with both parents seemed more satisfied with distance learning than students from single-parent families.

**Table 5.** Perceived satisfaction with distance learning and family structure

	N	M	SD	F	p
Both parents	431	53.50	12.23	3.94	.04
One parent	74	50.45	13.99		

### **3.3. Analysis of descriptive indicators at the level of the subscales and differences in assessment based on the measured socio-demographic variables**

Taking into account the maximum possible scores on each of the components of the scale as well as the achieved arithmetic means of the scores (Table 6), it is a parent that the students evaluated at a higher level the items of the subscale Motivated behaviour (in the original scale “Intention about learning/behaviour” and “Satisfaction with teaching”) than is the case with the subscale Attitudes about distance learning (in the original scale “Attitudes” and “Usefulness”).



**Table 6.** Descriptive indicators of the subscales

	N	min	max	M	SD
Attitudes about distance learning	505	8	40	24.02	8.27
Motivated behaviour	505	7	35	29.31	5.89

Regarding the differences in the assessment of the subscale Attitudes about distance learning based on the examined socio-demographic characteristics, statistically significant differences were found only on one socio-demographic characteristic – the student's birth order (Table 7).

**Table 7.** Attitudes about distance learning and birth order of respondents

	N	M	SD	F	p
The oldest child	260	23.06	8.17	4.07	.01
Middle child	65	25.84	9.01		
The youngest child	180	24.75	7.98		

Tukey test showed statistically significant differences in the assessment between individual groups of students concerning their order of birth in the family ( $p=.01$ ). Results have shown that the middle children assessed their attitudes about distance learning at a statistically significant higher level compared to the students who are the oldest or the youngest child in their family.

Statistically significant differences were found in the assessment of the subscale Motivated behaviour based on the following respondents' socio-demographic characteristics: gender, school achievement and family structure (Table 8).

**Table 8.** Motivated behaviour and socio-demographic characteristics of the respondents

		N	M	SD	F	p
Gender	Female	303	29.84	5.49	9.02	.00
	Male	202	27.80	6.25		
School achievement at the end of a semester	Insufficient	6	26.83	8.44	10.55	.00
	Sufficient	2	27.50	2.12		
	Good	62	25.43	8.85		
	Very good	193	28.51	6.35		
	Excellent	242	30.43	4.61		
Family structure	Both parents	431	29.28	5.69	4.38	.03
	One parent	74	27.56	6.77		

The results have shown that the female student achieved a statistically significant higher score than male students. Regarding the differences in perceived Motivated

behaviour found based on the student's school achievement, additional analysis using the Tukey test revealed the existence of statistically significant differences ( $p=.00$ ) between students with good ( $M=25.43$ ) and very good achievement ( $M=28.51$ ) and between students with good ( $M=25.43$ ) and excellent achievement ( $M=30.43$ ). Also, Table 8 shows that students with sufficient and insufficient school achievement scored higher on the component of Motivated behaviour than students with good school achievement. However, the differences between these two groups are not statistically significant, which can be explained by the small sample of respondents in this group. Other than that, the t-test of independent samples showed a statistically significant difference based on the family structure (Table 8), favouring the students living with both parents.

#### 4. DISCUSSION

The emergence of the Covid-19 pandemic has placed a demand for adaptation and flexibility educational systems worldwide (Wu 2020), which, among other things, has resulted in the transition to distance learning at all levels of education. This adaptation to the new situation undeniably left effects on all participants in the teaching process, especially students. For the students, the process of distance learning in this context represented learning in a crisis, which is very different from distance learning in regular conditions, i.e., using technology to enrich the existing teaching process (Bozkurt & Sharma 2020; Pace et al. 2020). Bearing in mind the aforementioned, the presented research results should be seen as a contribution to examining the factors of student satisfaction with distance learning during the Covid-19 pandemic. Adding to this, the presented conclusions contribute to the consideration of this topic in future research on the long-term effects of distance learning in this crisis situation.

The first research task was to implement an exploratory factor analysis of the scale based on the theoretical grounds of the *Technology Acceptance Model* (Davis 1989), which was constructed by Shao (2020). For this research, the scale was modified and adapted to the cultural context and the pandemic conditions of distance teaching. In contrast to the assumed five subscales that make up the original scale, two subscales were extracted using the method of principal components on our sample of students of upper grades of primary schools in the Republic of Serbia: Attitudes towards distance learning and Motivated behaviour. This scale structure can be explained by the assumption about the delicacy of the context in which the scale was applied because the original scale was designed to identify factors of satisfaction with online learning

in regular conditions (Davis 1989). Also, a significant feature of distance learning held during Covid-19 pandemic is that the study contents, materials, and teaching methods are not explicitly designed for online learning. In other words, the structure of distance learning during the pandemic was mainly transferred to the online space, which was not structurally adapted (Baber 2020). In addition, the fact that a smaller number of subscales were obtained in our research compared to the original scale can be explained by the characteristics of the sample of respondents. First, the original scale was distributed to a random sample of adults while our respondents were primary school students. Second, it is also essential to point out the cultural differences of our sample and the broader context of the educational process.

The second research task was related to the analysis of descriptive indicators obtained at the level of the entire scale of perceived satisfaction with distance learning. The results showed that students moderately positively assess the perceived factors of satisfaction with distance learning in these conditions, with some of the items being assessed at a higher level (e.g., *I actively participate in distance learning; I hand in homework on time; I communicate with the teacher and classmates during distance learning*). When analysed, the statements on which the respondents achieved the highest scores, it is apparent that those items are characterised by the internal locus of control. In other words, behaviours portrayed in those statements are related to the personal ability and responsibility of managing the teaching process. This result can be interpreted bearing in mind the previous research conducted in regular face-to-face conditions of teaching, as well as in regular conditions of online teaching (Artino 2008; Joo et al. 2013; Levy 2007; Liaw 2008; Ponto 1999). Those findings showed that internal locus of control and self-efficacy significantly influence student satisfaction with the teaching process. On the other hand, the items related to the attitudes about distance learning were evaluated at a lower level. In addition to the aforementioned locus of control, the obtained results can also be a consequence of an urgent transition to this type of teaching and the general unpreparedness of all actors in the educational process for its realisation (Baber 2020; Prasetyo et al. 2021; Tukiran et al. 2022).

Statistically significant differences in perceived satisfaction with distance learning were found concerning the socio-demographic variables of gender and family structure. The obtained differences in the assessment depending on the gender of the respondents are in favour of the female respondents. This finding is not consistent with research on online learning in regular settings (Li & Kirkup 2007; Ong & Lai 2006), which found that male respondents are more willing to use technology while learning,

learn about its application, as well as to have a more positive perception of online learning compared to the female respondents. However, the results of some research (González-Gómez et al. 2012) are more consistent with the ones obtained here, as they show that female respondents, compared to male respondents, assess online learning at a higher level on average and attach greater importance to learning methods and planning, active participation in the teaching and learning process. Also, differences in perceived satisfaction with distance learning align with the results of similar research conducted during the Covid-19 pandemic. Namely, one such study (Korlat et al. 2021) determined that female students have the same level and perception of digital competence as male students. Still, female students show greater engagement in the online environment, are more dedicated and oriented towards learning and are more proactive when interacting with teachers. These findings can be explained in light of the assumption that female students transferred their established learning practices more successfully to the new learning context when schools switched to distance learning compared to male students (Hodges et al. 2020).

In addition to gender, differences were also found concerning family structure. Namely, students who live with both parents achieved higher scores on the entire scale than students who live with one parent, suggesting that two-parent families represented a greater resource for support in the distance learning process. Accordingly, it can be assumed that the higher level of perceived satisfaction with distance learning among students from two-parent families is a consequence of the higher level of parental involvement in the educational process of their children, which is also confirmed by the findings of some earlier research (Berthelsen & Walker 2008; Black 2009; Huerta et al. 2006).

Examining the differences at the level of subscales concerning the examined socio-demographic characteristics showed a significant difference in the assessment of the subscale Attitudes about distance learning regarding the birth order of children in the family. Namely, respondents who occupy the middle child position in the family rated their attitudes towards distance learning more positively at a statistically significant level. This finding is unexpected because earlier research (Combs-Draughn 2016) supports the thesis that middle-born children achieve lower school success and have the lowest motivation to learn. Still, it can potentially be explained by the small number of respondents in this group.

Regarding the subscale Motivated behaviour, statistically significant differences were found in the assessment concerning gender, school achievement and family structure. Statistically significant differences in favour of female students can be in-

terpreted with the assumption of their greater agility to transfer their already existing competencies in a traditional learning environment to the new context of distance learning during the pandemic (Korlat et al. 2021). School achievement was also shown to be statistically significant at the level of this subscale, and additional analyses showed statistically significant differences between the groups, favouring students with higher school success. This result can be interpreted by assuming that students with higher achievement are generally more motivated, independent and confident during the teaching process, including during distance learning. Although this assumption does not mean that in crisis circumstances such as Covid-19 pandemic, they do not need additional support (Saykılı 2018). Additional support includes self-management skills in a new form of distance learning because self-regulation is the key to motivation and better achievement (Artino & Stephens 2009; Wolters 2003). Finally, differences in scores on the level of the subscale Motivated behaviour were also found concerning the family structure because students from two-parent families achieve a higher average score on this subscale. Furthermore, this finding supports the previously stated assumption that two-parent families have a greater capacity for involvement and support during distance education, which can further affect satisfaction and motivated behaviour in this context of education (Berthelsen & Walker 2008; Black 2009; Huerta et al. 2006; Slijepčević et al. 2022).

## 5. CONCLUSION

The obtained findings are significant because they indicate the importance of the active role of students in distance learning. More precisely, their perception of control and self-regulation contributes to students' greater satisfaction, motivation and intention to learn in this context. Also, a significant finding, both at the level of general assessment and the level of individual components, concerns the family structure as a resource for providing support and increased satisfaction with distance learning during the emergency caused by the pandemic. Therefore, one of the ways to improve satisfaction, motivation and intention to learn during distance learning is to find a way for students to strengthen their sense of personal control, self-regulation and continuous support of parents, whose competencies should also be strengthened when it comes to this context of the teaching process.

### **5.1 Limitations of the study**

After the presented results and their interpretation, it is essential to point out certain limitations of the conducted research, which at the same time represent valuable guidelines for future research on the implementation of the teaching process in this context. First, it is important to note that this research's limitations are methodological and are a consequence of the need for a quick response to the emerging situation. In addition, the sample included in this research is not representative, so the possibility of generalising its results is reduced. Also, the structure of the components of the original scale differs from the components obtained from our sample of respondents, which makes it challenging to interpret the results within the framework of this theoretical model. All of the above supports the need to improve this instrument for future research on this topic.

### **REFERENCES**

1. Adedoyin, Olasile Babatunde, Emrah Soykan (2020), "Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities", *Interactive learning environments*, 1-13.
2. Adnan, Muhammad, Kainat Anwar (2020), "Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives", *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
3. Adnan, Muhammad (2020), "Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives", *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 45-51.
4. Artino, Anthony, Jashon Stephens (2009), "Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online", *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
5. Artino, Anthony R. (2008), "Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online learning", *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260-270.
6. Baber, Hasnan, (2020) "Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID-19", *Journal of Education and E-Learning Research*, 7(3), 285-292.
7. Berthelsen, Donna, Sue Walker (2008), "Parents' involvement in their children's education", *Family Matters*, 79, 34-41.

8. Black, Erick W. (2009), *An evaluation of family involvements' influence on student achievement in K–12 virtual schooling* [Unpublished], The University of Florida, Florida
9. Bozkurt, Aras, Ramesh C. Sharma (2020), "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to the Corona Virus pandemic", *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
10. Champeaux, Hugues, Lucia Mangiavacchi, Francesca Marchetta, Luca Piccoli (2020), "Learning at home: distance learning solutions and child development during the COVID-19 lockdown", *Rev. Econ. Househ*, 20(3), 659-685.
11. Combs-Draughn, Alissa Jo (2016), *The Impact of Psychological Birth Order on Scholastic Achievement and Motivation*, Doctoral dissertation, Walden University
12. Davis, Fred D. (1989), "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340.
13. Dreesen, Thomas, Spogmai Akseer, Mathieu Brossard, Pragma Dewan, Juan-Pablo Giraldo, Akito Kamei, Javier Santiago Ortega Correa (2020), *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. <https://ideas.repec.org/p/ucf/inores/inores1090.html>
14. González-Gómez, Francisco, Jorge Guardiola, Óscar Martín Rodríguez, Miguel Ángel Montero Alonso (2012), "Gender differences in e-learning satisfaction", *Computers and Education*, 58(1), 283–290.
15. Hew, Khe Foon (2016), "Promoting engagement in online courses: What strategies can we learn from three highly rated MOOCS", *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 320–341.
16. Hodges, Chareles, Stephanie Moore, Barb Locker, Torrey Trust, Aaron Bond (2020), "The difference between emergency remote teaching and online learning", *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
17. Huerta, Luis A., Maria-Fernanda Gonzalez, Chad d' Entremont (2006), "Cyber and home school charter schools: Adopting policies to new forms of public schooling", *Peabody Journal of Education*, 81(1), 103–139.
18. Joo, Young Jo, Kyu Yon Lim, Jiyeon Kim (2013), "Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context", *Computers and Education*, 62, 149–158.

19. Korlat, Selma, Marlene Kollmayer, Julia Holzer, Marko Lüftenegger, Elisabeth Rosa Pelikan, Barbara Schober, Christine Spiel (2021), "Gender Differences in Digital Learning During COVID-19: Competence Beliefs, Intrinsic Value, Learning Engagement, and Perceived Teacher Support", *Frontiers in Psychology*, 12(March), 1–12.
20. Levy, Yair (2007), "Comparing dropouts and persistence in e-learning courses", *Computers and Education*, 48(2), 185–204.
21. Li, Nai, Gill Kirkup (2007), "Gender and cultural differences in Internet use: a study of China and the UK", *Computers & Education*, 48, 301–317.
22. Liaw, Shu-Sheng (2008), "Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the blackboard system", *Computers and Education*, 51(2), 864–873.
23. Ong, Chorng-Shyong, Jung-Yu Lai (2006), "Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance", *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816–829.
24. Pace, Christi, Stacie Pettit, Kim Barker (2020), "Best Practices in Middle Level Quaranteaching: Strategies, Tips and Resources Amidst COVID-19", *Becoming: Journal of the Georgia Middle School Association*, 31(1), 1–13.
25. Pellas, Nikolao (2014), "The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of second life", *Computers in Human Behavior*, 35, 157–170.
26. Ponto, Maria T. (1999), "Relationship between students' locus of control and satisfaction", *British Journal of Nursing*, 8(3), 176-181.
27. Prasetyo, Yogi Tri, Ralph Andre C. Roque, Thanatorn Chuenyindee, Michael Nayat Young, John Francis T. Diaz, Satria Fadil Persada, Bobby Ardiansyah Miraja, Anak Agung Ngurah Perwira Redi (2021), "Determining Factors Affecting the Acceptance of Medical Education eLearning Platforms during the COVID-19 Pandemic in the Philippines: UTAUT2 Approach", *Healthcare*, 9 (7), 780.
28. Saykılı, Abdullah, (2018), "Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions", *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
29. Shao, Chunling (2020), "An empirical study on the identification of driving factors of satisfaction with online learning based on TAM", In: *5th international conference on economics, management, law and education (EMLE 2019)*, Atlantis Press, 1067-1073.



30. Slijepčević, Senka, Sladana Zuković, Dušica Stojadinović (2022), "Parental involvement in children's education during the corona virus pandemic", *Innovations in teaching*, 35(2), 56-70.
31. Sun, Jerry Chih-Yua, Robert Rueda (2012), "Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education", *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191–204.
32. Trivunović, Bojana, Maja Kosanović (2021), "Technology acceptance factors in higher education teaching: TAM model", In: Katić, Vladimir (ed.), *Proceedings XXVII Conference TRENDS OF DEVELOPMENT: "Online teaching at universities"*, University of Novi Sad – Faculty of Technical Sciences, Novi Sad, 119-121.
33. Tukiran, Martinus, Widodo Sunaryo, Dian Wulandari (2022), "Optimising Education Processes During the COVID-19 Pandemic Using the Technology Acceptance Model", *Frontiers in Education*, 7, 1-7.
34. Wolters, Christopher, (2003), "Regulation of motivation: Evaluating an under-emphasised aspect of self-regulated learning", *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
35. Wu, Jen-Her, Robert D. Tennyson, Tzyh-Lih Hsia (2010), "A Study of Student Satisfaction in a Blended E-Learning System Environment", *Computers & Education*, 55(1), 155-164.
36. Wu, Zhaohui (2020), "How a top Chinese university is responding to coronavirus", Retrieved from: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/03/coronavirus-china-the-challenges-of-online-learning-for-universities>
37. Zuković, Sladana, Senka Slijepčević (2022), "The functioning of schools in pandemic conditions from the perspective of pedagogues", In: Beljanski, Mila, Marija Cvijetić Vukčević, Dejan Đorđić (eds.), *Education in primary school during the pandemic*, University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor, Sombor, 40-50.
38. Zuo, Mingzhang, Ma, Hu Yue Yunpeng, Heng Luo (2021), "K-12 Students' Online Learning Experiences during COVID-19: Lessons from China", *Frontiers of Education in China*, 16(1).

## FAKTORI ZADOVOLJSTVA UČENIKA NASTAVOM NA DALJINU TOKOM PANDEMIJE KORONA VIRUSA

### Sažetak:

Imajući u vidu specifičnosti vaspitno-obrazovnog procesa u onlajn prostoru, kao i faktore zadovoljstva ovakvim vidom nastave u kriznoj situaciji, u radu su prikazani rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitivanje zadovoljstva učenika nastavom na daljinu u uslovima pandemije koronavirusa. Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od 505 učenika drugog ciklusa osnovnoškolskog obrazovanja u Republici Srbiji, a za potrebe istraživanja korišćena je modifikovana verzija instrumenta Model prihvatanja tehnologije (Davis 1989). Faktorskom analizom izdvojene su dve subskale (Stavovi prema nastavi na daljinu i Motivacija i ponašanje) kod kojih je utvrđena kriterijumska validnost. Dobijeni rezultati na nivou skale u celini su pokazali da su ispitanici umereno pozitivno ocenili faktore zadovoljstva nastavom na daljinu, pri čemu su učenice i ispitanici koji žive u dvoroditeljskim porodicama na višem nivou procenili zadovoljstvo ovakvim vidom nastave. Analiza razlika u dobijenim odgovorima u odnosu na merene socio-demografske varijable je pokazala da se odgovori na subskali Stavovi prema nastavi na daljinu razlikuju s obzirom na red rođenja deteta u porodici, a na subskali Motivacija i ponašanje razlike su utvrđene u odnosu na pol, uspeh i porodičnu strukturu. Pored ograničenja istraživanja koja su istaknuta u radu, dobijeni rezultati generalno sugerišu da jačanje osećaja lične kontrole i samoregulacije predstavlja jedan od važnijih načina za poboljšanje zadovoljstva, motivacije i namere za učenje tokom nastave na daljinu.

**Ključne reči:** Pandemija koronavirusa; model prihvatanja tehnologije; nastava na daljinu; zadovoljstvo učenika.

Adrese autorica

Authors' address

Sladana Zuković

Dušica Stojadinović

Senka Slijepčević

University of Novi Sad

sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

dusica.stojadinovic@ff.uns.ac.rs

senkaslijepcevic@ff.uns.ac.rs



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.339

UDK 379.8-057.875

Primljeno: 16. 01. 2023.

Izvorni naučni rad

Original scientific paper

**Amina Smajović**

## **AKTIVNOSTI STUDENATA U SLOBODNO VRIJEME**

Razvojem industrije i tehnologije, slobodno vrijeme dobija na sociokulturnoj važnosti. Aktivnosti slobodnog vremena su bitan prediktor ličnog rasta te unapređenja kvalitete života. Ovo istraživanje ima za cilj propitati obrasce, ali i otkriti tendencije i perspektive provođenja slobodnog vremena mladih. U istraživanju je sudjelovalo 120 studenata prvog i drugog ciklusa studija Univerziteta u Sarajevu. Rezultati istraživanja su pokazali da studenti slobodno vrijeme stavljaju u funkciju odmora, razonode i razvoja ličnosti. Slobodno vrijeme preferiraju provoditi s bliskim prijateljima ili samostalno. Učesnici, kada nemaju obiteljske, profesionalne i druge obaveze, vrijeme provode u druženju i izlascima, opuštajućim aktivnostima i na društvenim mrežama. Također, mišljenja su da je slobodno vrijeme bitno za samorazvoj i produktivnost, kao i da se najveći izazovi ogledaju u metodičko-organizacijskoj i metodičko-izvedbenoj kreaciji slobodnog vremena. Shodno ovome, ponuđene su i smjernice za strukturiranje okruženja koje imaju potencijal uklanjanja prepreka i maksimiziranja odgojno-obrazovnih efekata u slobodnom vremenu.

**Ključne riječi:** slobodno vrijeme; pedagogija slobodnog vremena; mladi

### **UVOD**

Slobodno vrijeme je promjenjiva socijalna kategorija i moderan fenomen koji obilježava gotovo sva područja društvenog života (Pehlić 2014). Razvojem industrije i tehnologije, slobodno vrijeme dobija na važnosti. Sastavni je dio svakidašnjice i umnogome oblikuje način života pojedinaca i grupa. Rojek (2010) slobodno vrijeme posmatra kao “školu života”, povezanu sa slobodom, izborom i fleksibilnošću. U

svom rukopisu dokazuje kako je slobodno vrijeme zapravo postalo oblik rada. Uporište za ovu tvrdnju nalazi u činjenici da je slobodno vrijeme ispunjeno ne samo druženjima, već i intelektualnim i fizičkim aktivnostima, što traži socioemocionalni, intelektualni i tjelesni angažman. Ilišin i saradnici (2013) također primjećuju kako slobodno vrijeme treba da bude poligon za poželjne i dugotrajne socijalizacijske, ali i druge učinke, čime se pomaže jedinkama i skupinama u optimalnoj društvenoj integraciji i participaciji u građanskoj kulturi.

Količina slobodnog vremena kontinuirano raste od 19. stoljeća (Bouillet 2008). Uporedo s tim raste i vrijednost slobodnog vremena, pa je razumljiv interes naučnika za propitivanje i unapređivanje ovog područja odgojno-obrazovnog djelovanja. S obzirom na to da je slobodno vrijeme prostor samoaktualizacije i da osigurava neponovljiva iskustva rasta, potrebno je ozbiljnije bavljenje ovom zahtjevnom tematikom. Dublje konceptualno razumijevanje fenomena slobodnog vremena pred-uvjet je za izgradnju kulture provođenja slobodnog vremena.

## **POJMOVNO ODREĐENJE SLOBODNOG VREMENA**

Mnoštvo je definicija slobodnog vremena. U *Pedagoškoj enciklopediji* naznačeno je da slobodno vrijeme predstavlja „vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez bilo kakve obaveze ili nužde” i, dalje, da se radi o sastavnom dijelu čovjekove aktivnosti, vremenu „izvan profesionalnih, porodičnih i društvenih obaveza, u kojem pojedinac po svojoj volji odabira oblike i sadržaje odmora, razonode i stvaralaštva” (Potkonjak i Šimleša 1989: 353). Gotovo identično operacionally određeno nude i Dumazedier (1967) i Vukasović (2001). Dumazedier (1967, prema Farkaš 2014) navodi da slobodno vrijeme obuhvata niz aktivnosti kojima se pojedinac svojevoljno bavi te se tako odmara ili zabavlja, povećava razinu svoje informiranosti, razvija svoje sposobnosti, a sve to u vrijeme kada je oslobođen profesionalnih, obiteljskih i društvenih obaveza. Vukasović (2001) slobodno vrijeme određuje kao vrijeme bez obaveza, posla i dužnosti prema drugima; to je vrijeme gdje su najvažnije vlastite sklonosti i razvoj sposobnosti pojedinca. Nešto uže shvatanje konstrukta slobodnog vremena uočava se kod Rosića (2005) i Kuhara (2007). Rosić poima slobodno vrijeme kao prostor razvoja i testiranja sposobnosti, otkrivanja vlastitih interesa i ambicija, spoznavanja sebe, pa i upoznavanja i mijenjanja okolnosti bitnih za sopstveno potvrđivanje. Kuhar, ipak, kazuje da je slobodno vrijeme ono vrijeme u kojem pojedinac ne radi niti se školuje već se odmara i zabavlja, pri čemu sam bira aktivnosti koje ga vesele, opuštaju i ispunjavaju. U prvoj operacionalizaciji

izostaje vremenska odrednica, a u drugoj izostajuća je dimenzija slobodnog vremena koja podrazumijeva razvijanje i unapređenje sposobnosti. U svakom slučaju, sve aktivnosti slobodnog vremena se odvijaju izvan društveno obaveznog rada, podrazumijevaju slobodu izbora i postojanje visokog stepena intrinzične motivacije za bavljenje istim, bez obzira da li su dominantno usmjerene na odmor, razonodu ili razvoj ličnosti.

Autori uz dosta uvjerljivu argumentaciju tvrde da ne postoji jedinstvena općeprihvaćena definicija slobodnog vremena, odnosno da koncept slobodnog vremena postaje sve manje jednoznačan (vidjeti više u Vidulin-Orbanić 2008; Mlinarević i Gajger 2010; Valjan Vukić 2013). Tragom navedenog, Zarotis i Tokarski (2020) primjećuju kako slobodno vrijeme može biti bilo šta. To implicira da se slobodno vrijeme definira onako kako se doživljava i provodi. Ovakvo viđenje je vrlo smisljeno, posebno imajući u vidu savremene tendencije i kretanja u društvu. Ovdje se, prvenstveno, misli na to da rad i slobodno vrijeme više nisu strogo odvojena područja života: rad može postati slobodno vrijeme i slobodno vrijeme može postati rad. Posmatrajući relaciju slobodnog vremena i rada, moguće je izdvojiti tri teorijske postavke. Zarotis i Tokarski (2020) navode i tri tvrdnje derivirane iz ovih teorija. To su: (1) teorija kontrasta – slobodno vrijeme je značajno suprotno radu, ono se javlja kao vrijeme protuteže ili revitalizacije, (2) teorija proporcije – slobodno vrijeme ima dosta sličnosti i dodirnih tačaka s radom, (3) teorija neutralnosti – ne postoji izravna korelacija između slobodnog vremena i rada; slobodno vrijeme i rad dvije su neovisne sfere života.

Tokom razvoja društva različito je shvatana uloga i doprinos slobodnog vremena u životima pojedinaca i skupina. Različiti historijski periodi su obilježeni idejama karakterističnim za teoriju kontrasta, teoriju proporcije ili teoriju neutralnosti. Međutim, značajno je naglasiti da se slobodno vrijeme ipak ne može odvojiti od rada. Previšić (2000: 404) zapaža da su rad i slobodno vrijeme „zapravo nerazdvojne aktivnosti i određenja čovjeka kao *homo sociusa* i ne treba ih suprotstavljati nego komplementarno promatrati“. Odnos između društveno obaveznog rada i slobodnog vremena je daleko složeniji nego što se *na prvu* misli. Slobodno vrijeme se deklarira zahvaljujući profesionalnim, obiteljskim i društvenim obavezama. Bez radnih aktivnosti slobodno vrijeme ne bi bilo društveni fenomen vrijedan proučavanja. Coşkun (2021) bilježi da bez posla slobodno vrijeme ne bi bilo ugodno. S druge strane, pokazalo se da smisljeno korištenje slobodnog vremena poboljšava produktivnost zaposlenika i u konačnici doprinosi ukupnoj kvaliteti rada zaposlenika (Naude i dr. 2012; Seibel i Vollmer 2021) zahvaljujući samorazvoju (Cui i dr. 2019).

Iwasaki (2007) posebnu pažnju pridaje samorazvoju koji veže uz kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Referirajući se na nekoliko studija akcentira da slobodno vrijeme stvara preduslove za zadovoljstvo i sreću, samopoštovanje i pozitivnu sliku o sebi, uspostavljanje i održavanje poznanstava (umrežavanje) i jedinstveni je doprinos razvoju i učenju. Izuzev navedenog, nalazi brojnih studija dokumentuju da slobodno vrijeme potiče razvoj, poboljšanje i/ili održavanje kognitivnih vještina (Gow i dr. 2014), ublažava efekte neugodnih događaja (Bouillet 2008) i ima pozitivan učinak na raspoloženje tako što pomaže u reduciranju stresa (Qian i dr. 2014; Prel i dr. 2019), povoljno utiče na zdravlje i osjećaj blagostanja (Paggi i dr. 2016; Auger 2020; Badura i dr. 2021; Li i dr. 2021), doprinosi (re)afirmaciji, promovisanju vrijednosti (Valjan Vukić 2013; Durhan 2019) i kultivisanju kreativnih potencijala mladih (Creek 2008; Mlinarević i Gajger 2010; Elisondo i Donolo 2016; Pavlović i Stepanović Ilić 2022). U ovoj liniji istraživanja usmjerenoj na dobrobiti slobodnog vremena, autori ne spore da je ono dragocjena prilika za mlade da unaprijede svoje tjelesne, intelektualne, socijalne i emocionalne vještine. Evidentno je da slobodno vrijeme osigurava smislenije i sadržajnije promjene, čime poboljšava cjelokupni kvalitet života i daje mu smisao.

Ali, čini se kako veliki broj mladih ne koristi svrhovito svoje slobodno vrijeme. Slobodno vrijeme podrazumijeva širok repertoar aktivnosti koje nisu uvijek društveno poželjne i prihvatljive. Ovu tvrdnju moguće je potkrijepiti nalazima istraživanja orijentisanim na drugu stranu dokolice, onu kojoj se posvećuje dosta manje pažnje (vidjeti više u Shinew i Parry 2005; Williams i Walker 2006; Williams 2009; Finlay i dr. 2012; Hoeben i Weerman 2016). Zajedničko za sve studije iz druge linije istraživanja jeste jedna pravilnost: slobodnovremenske aktivnosti se odvijaju tokom ležerne dokolice (Shinew i Parry 2005). S tim u vezi Albertos i saradnici (2021) razjašnjavaju da aktivnosti u slobodno vrijeme mogu biti strukturirane i nestrukturirane. Stebbins (1997) pravi distinkciju između ležerne i ozbiljne dokolice, a Rojek (1999, prema Williams i Walker 2006) između tipične i devijantne dokolice. Strukturirano slobodno vrijeme je okarakterizirano jasno postavljenim ciljevima, pravilima, aktivnostima i nekom vrstom pedagoškog (samo)nadzora nad istim. Pedagoško uplitanje je nužno u ovu vrstu tzv. ozbiljnih aktivnosti, ponajprije jer strukturirane aktivnosti u slobodno vrijeme imaju za cilj ostvarenje potencijala, tj. rast i razvoj ličnosti. Osim toga, mladi su u posebnom riziku jer imaju znatno više slobodnog vremena od odraslih, pa njihovo slobodno vrijeme mora biti specifično i organizirano, a ne prepušteno slučaju (Previšić 1987, prema Badrić i Prskalo 2010). Nestrukturirane aktivnosti su ležerne aktivnosti, bez jasno postavljenih ciljeva, pravila, strukture te

pedagoške (samo)-kontrola. Kako je slobodno vrijeme univerzalna pojava modernog društva, njegovo smisljeno provođenje bitna je pedagoška kategorija i, time, važno područje odgoja i obrazovanja (Previšić 2000). Iz ovoga proizilazi pitanje: kako pedagoški potpomoći oblikovanje i artikuliranje slobodnog vremena mladih; kako kreirati scenarije u kojima se optimizira razvoj njihovih sposobnosti u slobodno vrijeme?! U ova dva pitanja sadržane su i dvije najbitnije komponente koje izučava pedagogija slobodnog vremena; odgoj u slobodno vrijeme i odgoj za slobodno vrijeme.

## ZNANSTVENI PRISTUP SLOBODNOM VREMENU

Slobodno vrijeme je predmet proučavanja više znanosti. Slobodno vrijeme se kao fenomen, osim s pedagoškog, može detaljnije izučavati sa sociološkog, psihološkog i filozofskog aspekta. Sociološka istraživanja se bave „proučavanjem relevantnih čimbenika koji uvjetuju promjene između radnog i neradnog vremena, objektivnim uvjetima koji modificiraju odnose između segmenata slobodnog vremena te dokoličarskim aktivnostima koje determiniraju razvoj ličnosti u okvirima slobodnog vremena“ (Todorović 1984, prema Farkaš 2014: 39). Psihološke perspektive su fokusirane na psihološki profil ličnosti u slobodno vrijeme. Psihologija slobodnog vremena izučava kako ljudi odlučuju ispuniti i strukturirati svoje slobodno vrijeme, zašto donose te izbore i koje su šire implikacije izbora (Mannell i Kleiber 2015). Filozofija dokolice, pak, ispituje ciljeve kojima treba težiti u slobodno vrijeme, ulogu društvenih institucija u podržavanju vrijednih ciljeva, i vrline koje ljudi trebaju njegovati kako bi najbolje iskoristili svoje vrijeme (Sager 2015).

Ono što je u osnovi razmatranja slobodnog vremena iz vizure socioloških, psiholoških i filozofskih znanosti jeste ličnost, jedinka i njen razvoj. Razvoj ličnosti se ne odvija izvan pedagoškog procesa. Naprotiv, ono je isključivo rezultat pedagoškog rada. Pedagogija slobodnog vremena propituje ciljeve i smjerove odgoja u slobodnom vremenu, specifične oblike, metode i sredstva uticaja na osobni rast, iznalazi okvire optimalnih struktura slobodnog vremena, nastojeći na taj način osnažiti mlade i opremiti ih vještinama potrebnim za život i rad u društvu za koje je specifična, ističe Čaldarović (2009), kompresija vremena. Khoruzhyi (2017) posebnost pedagogije slobodnog vremena vidi u njenoj didaktici koja čovjeka promatra u totalitetu. Pri tome, ključno je pronalaženje osjetljive ravnoteže između potrebe za rekreacijom i formiranjem određenih kompetencija (intelektualne, socioemocionalne, kulturne, kreativne, komunikacijske). Pedagogija slobodnog vremena “pokriva” širok horizont različitih *pedagogija*; pedagogiju sporta, pedagogiju igre, pedagogiju medija, pedagogiju kreativnosti,



pedagogiju vrijednosti, pedagogiju mudrosti itd. Hvidtfeldt Stanek (2010) naglašava da se u mnogim nabrojanim područjima pedagogija slobodnog vremena javlja kao alternativa relativno rigidnoj strukturi, akademskom fokusu i općoj usmjerenosti na ciljeve tradicionalne škole. Karakteristično za pedagogiju slobodnog vremena jesu prioritete slobodnije atmosfere, kreativnosti, ležernosti, individualne i opće dobrobiti i sl. Premda svi ovi prioritete omogućuju pojavu i razvijanje autentičnih načina razmišljanja, osjećanja i djelovanja, oni oslikavaju subjektivna, nerijetko razjedinjena i ambivalentna gledišta. Stoga, i sam koncept slobodnog vremena je poprilično relativan i neuhvatljiv. Dodatno, pedagogija slobodnog vremena pravi odmak od metričkog pristupa i egzaktnih mjerenja, što otežava i njenu naučnu legitimaciju. Doima se kako je znanstvena utemeljenost pedagogije slobodnog vremena i dalje predmet osporavanja u akademskoj zajednici. U prilog tome i Khoruzhyi (2017) opaža da pojedini pokušaji da se pedagogija slobodnog vremena prizna kao samostalna pedagoška disciplina još nisu naišli na dovoljnu potporu. Iako autori smatraju da joj nedostaje snažnija empirijska potvrda, izvjesno je da će se znanstveni napori nastaviti nesmanjenim intenzitetom kako bi se propitale implikacije brojnih formata na kulturu provođenja slobodnog vremena, ali i rasvijetlio odnos između društveno obaveznog rada i slobodnog vremena.

Bitno je kazati da su pokušaji dovođenja slobodnog vremena u vezu s radom osigurali cjelovitija, šira i objektivnija objašnjenja. Za promjenu paradigme koncepta slobodnog vremena i, slijedom toga, prakse i kulture zalažu se Gravesen i Ringskou (2017). Oni predlažu inovativni okvir koji pomjera težište s implicitnog na eksplicitan pristup i uvode termin *vremegogija* (engl. *timeagogy*). Za razliku od pedagogije koja se prvenstveno odnosi na vođenje i podršku, autori drže da se *vremegogija* više fokusira na vremenske strukture. Iako je ova ideja u usponu, ne smije se zaboraviti da organizacija i realizacija slobodnog vremena treba da podliježe pedagoškim zakonitostima. To je ključno ukoliko se želi „omogućiti da slobodno vrijeme bude uistinu „slobodno” od tržišnih kriterija i profitne isplativosti” (Farkaš 2014: 37). Navedeno je veliki izazov za pedagogiju slobodnog vremena jer su mladi sve manje kreatori slobodnog vremena, a sve više konzumenti aktivnosti i dobara koje nudi visokoprofitna mašinerija. Time oni, primjećuju Mlinarević i Gajger (2010: 44), postaju „pasivni auditorij, nepripremljeni za aktivno provođenje slobodnog vremena. Umjesto iskazivanja njihove kreativnosti i aktivnog sudjelovanja, reklamna potrošačka industrija natječe se u sadržajima gdje su mladi pasivni sudionici i često samo promatrači”. Nerijetko su sebični interesi potrošačke industrije sakriveni iza plašta raznovrsne ponude aktivnosti za mlade. „Odustajanjem od upravljanja doko-licom kapital nastoji od toga maksimalno profitirati” (Polić i Polić 2009: 265), čime

se otvaraju brojne prilike za kalkulaciju i manipulaciju. Pedagogija slobodnog vremena se suprotstavlja komercijalizaciji slobodnog vremena, promičući svrsishodno življenje, slobodu u mišljenju i djelovanju. U istraživanju smo se fokusirali na stavove studenata o pojedinim značajkama istaknutim u teorijskom dijelu rada, kao i na trendove provođenja slobodnog vremena.

## **METOD**

Ovo istraživanje ima za cilj ispitati kvalitet provođenja slobodnog vremena studenata. Istraživanjem smo nastojali propitati obrasce, ali i otkriti tendencije i perspektive provođenja slobodnog vremena. Na osnovu dobijenih rezultata zadatak je i ponuditi smjernice za strukturiranje okruženja koje će maksimizirati odgojno-obrazovne efekte u slobodnom vremenu.

Od istraživačkih metoda korištena je deskriptivna metoda i metoda teorijske analize koje su omogućile opis fenomena i analizu pedagoške teorije, ali i suprotstavljanje, vrednovanje i interpretaciju dobijenih nalaza. Tehnika istraživanja je anketiranje, a za potrebe istraživanja kreiran je upitnik i u online formi dostavljen učesnicima. Istraživanje je provedeno u ljetnom semestru akademske 2021/2022. i zimskom semestru akademske 2022/2023. godine. Anketni upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika je podrazumijevao opće, socio-demografske podatke. Drugi dio je sadržavao 14 pitanja, pri čemu su učesnici odgovarali tako što su birali jedan ili više od ponuđenih odgovora, odnosno upisivali odgovor u za to predviđeni prostor. Ova pitanja su zahtijevala od učesnika da naprave procjenu ili refleksiju na pojedine propitivane dimenzije slobodnog vremena kakve su planiranje aktivnosti u slobodno vrijeme, važnost kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, sadržaji koji su im na raspolaganju, izazovi slobodnog vremena i sl. Treći dio upitnika je ponuđen u formi Likertove petostepene skale i brojao je 22 tvrdnje. Od učesnika se tražilo da odaberu broj koji najbolje opisuje mjeru (ne)slaganja s navedenim česticama. Odabir tvrdnji za skalu je izvršen na osnovu studioznog izučavanja literature.

U istraživanju je sudjelovalo 120 studenata prvog i drugog ciklusa studija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu (Odsjek za anglistiku, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti). Od toga broja, 21 učesnik je muškog spola (17.5%), a 99 ženskog (82.5%). Prvi ciklus studija pohađa 100 učesnika (83.3%), a 20 drugi ciklus (16.7%).

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U Tablici 1 su sadržani istraživački rezultati na nivou frekvencija i procenata.

**Tablica 1.** Značajke slobodnog vremena

Ispitivane značajke slobodnog vremena	Kategorija	N	%
Dnevna količina slobodnog vremena	uopće nemam slobodnog vremena	2	1.7
	do 1 sat	6	5
	od 1 do 2 sata	21	17.5
	od 2 do 3 sata	44	36.7
	od 3 do 4 sata	30	25
	preko 4 sata	17	14.2
Optimalna dnevna količina slobodnog vremena prema procjeni studenata	do 1 sat	4	3.3
	od 1 do 2 sata	8	6.7
	od 2 do 3 sata	31	25.8
	od 3 do 4 sata	47	39.2
	preko 4 sata	30	25
Funkcija slobodnog vremena	odmor	32	26.7
	razonoda	14	11.7
	razvoj ličnosti	7	5.8
	sve navedeno	66	55
	ništa od navedenog	1	0.8
Preferencije u provođenju slobodnog vremena - socijalizacijska forma	sam/a	34	28.3
	s članovima obitelji	26	21.7
	s bliskim prijateljima	48	40
	drugo	12	9.6
Planiranje aktivnosti u slobodno vrijeme	da	53	44.2
	ne	39	32.5
	ponekad	28	23.3
Način provođenja slobodnog vremena	društvene mreže	77	64.2
	internet	37	30.8
	sportske aktivnosti	37	30.8
	kulturne aktivnosti	30	25
	druženje i izlasci	99	82.5
	opuštajuće aktivnosti	81	67.5
	drugo	4	3.2

Iz tablice je moguće iščitati da 44% studenata na dnevnom nivou ima 2 do 3 sata slobodnog vremena. U studiji provedenoj krajem 1990-ih godina pokazalo se da dvije trećine mladih raspolaže s tri i više sati slobodnog vremena na dnevnoj bazi (Ilišin 2002). Prema mišljenju studenata, optimalan broj sati za aktivnosti u slobodnom vremenu iznosi 3 do 4 sata. Brojne su studije o korištenju vremena u dokolici. Međutim, one obično mjere vremenski odsječak namijenjen rekreaciji ili drugim

aktivnostima u slobodno vrijeme i rijetko kada uključuju značenja koje slobodno vrijeme ima za pojedince i/ili skupine, kao i njihova iskustva. Stoga Pfister (2014), referirajući se na nekoliko izvora, predlaže da se vrijeme ne shvati kao fiksni entitet već kao društveni konstrukt isprepleten strukturom i uređenjem kulture i društva, kao i ritmom pojedinačnih života. Dalje kazuje kako se diskurs vremena dramatično promijenio u prošlom stoljeću, a naročito u posljednjih par decenija, pri čemu su visokotehnološke inovacije dovele do distanciranja vremena i prostora, pa se doima kako je vrijeme promijenilo svoje značenje i važnost (Giddens 1995, prema Pfister 2014). „Danas se razvijaju procesi kompresije (sabijanja) vremena i prostora ili rečeno u drugim pojmovima «ukidanja» (anihilacije) prostora i vremena s obzirom na situaciju «trenutačnosti» (instantness)” (Čaldarović i Šarinić 2010: 61). Slijedom navedenog, puno je važnije šta pojedinci rade sa slobodnim vremenom i u koja područja oni ulažu vrijeme. Iz tabelarnog prikaza vidljivo je da studenti, kada nemaju obiteljske, profesionalne i druge obaveze, vrijeme provode u druženju i izlascima (82.5%), opuštajućim aktivnostima (67.5%) i u online aktivnostima, na društvenim mrežama (64.2%). Ova slika svakodnevnog slobodnog vremena nije umnogome drugačija od one s početka 21. stoljeća, kada je ustanovljeno da najzastupljenije aktivnosti pripadaju području zabave i razonode, uz naglašenu crtu socijalnosti (Ilišin 2007).

Što se tiče socijalizacijske forme, slobodno vrijeme studenti preferiraju provoditi s bliskim prijateljima (40%), samostalno (28.3%) i s članovima obitelji (21.7%). Navedene aktivnosti studenti stavljaju u funkciju odmora, razonode i razvoja ličnosti. Upravo u ovome se ogleda važnost kvalitetnog provođenja slobodnog vremena. Slobodno vrijeme zahtijeva i adekvatnu pripremu. Nalazi pokazuju da 44.2% učesnika planira aktivnosti kojima će se baviti u slobodno vrijeme. Očekivati je da strukturirane aktivnosti imaju zaštitni učinak na mlade. Stoga ih je potrebno primjereno podržavati koristeći se dostupnim resursima. Nasuprot tome, nestrukturirane aktivnosti kakve su gledanje televizije, surfanje internetom, druženje s prijateljima, provođenje vremena u bazenima i barovima te odlasci u trgovačke centre radi zabave su povezane s rizičnim, devijantnim ponašanjem (Mahoney i dr. 2006, prema Albertos i dr. 2021). Literatura specificira da sudjelovanje u organiziranim aktivnostima korelira s pozitivnim funkcionisanjem mladih (Bartko i Eccles 2003; Abbott i Barber 2007; Caldwell i Witt 2011), dok je nesudjelovanje u istima značajno povezano s delinkvencijom (Yin i dr. 1999; Kim i dr. 2020), antisocijalnim ponašanjem (Mahoney i Stattin 2000) te korištenjem psihoaktivnih supstanci (Caldwell i Darlin 1999; Lee i Vandell 2015). Prevencija i ublažavanje problema u

ponašanju potrebuje pedagoške intervencije usmjerene ka razvijanju kulture provođenja slobodnog vremena.

Zanimalo nas je da li je i kako COVID-19 pandemija izmijenila način na koji učesnici provode slobodno vrijeme. Većina učesnika je ukazala na promjenu prakse provođenja vremena tokom pandemije. Nalazi dokumentuju da su studenti dosta vremena provodili kući, učeći i savladavajući brojne vještine. Marques i Giolo (2020) su došli do istog zaključka – studenti su tokom COVID-19 pandemije provodili puno više vremena učeći. Međutim, pandemija je rezultirala subjektivnim doživljajem povećane nelagode, pa čak i besmisla koji je prožimao njihov svakodnevni život. Sličnu pravilnost smo zapazili i u ovome istraživanju. U narednim redovima su izjave studenata koje potkrepljuju ovu pravilnost:

- *S obzirom da smo većinu vremena bili "zatvoreni", sve svoje potrebe i obaveze smo morali prilagodimo tome, nečega da se i odrekemo i zamijenimo drugim aktivnostima, što dosta utiče na psihu čovjeka.*
- *Itekako je izmijenila zbog načina funkcionisanja i rada te je višak vremena pretvoren u slobodno vrijeme, što je i uzrokovalo da se puno više dangubi.*
- *Prije pandemije bila sam mnogo aktivnija, dok me je način života za vrijeme pandemije značajno usporio.*
- *Pandemija nam je pružila mnogo više slobodnog vremena koje nismo u stanju popuniti na produktivan način.*
- *Veoma je promijenila način na koji provodim vrijeme, imala sam puno slobodnog vremena koje sam jako loše iskoristila. Ponekad mi se čini da puno bolje funkcionišem s više obaveza nego kada imam puno slobodnog vremena.*

Evidentno je da su tokom izolacije studenti svoje slobodno vrijeme provodili u domovima, najčešće sa svojim obiteljima. Van Leeuwen i saradnici (2020), kao i Sivan (2020), naznačuju da je to uzrokovalo porast popularnosti i interesa za slobodno vrijeme, ali i prevrednovanje tradicionalnih oblika dokolice. Ovaj nalaz je potvrđen i našim istraživanjem. Jedan učesnik/ca kaže: *Odgovarao mi je taj način života više nego sada jer smo imali dosta slobodnog vremena, družili se, izmišljali nove igre itd.* Karantenske mjere su promijenile obrasce rada, učenja i slobodnog vremena, koje su se fizički ispreplitale pod istim krovom (Sivan 2020). Balansiranje između vremena za rad i slobodne aktivnosti predstavljalo je veliki izazov u vremenu pandemije. No, bez obzira na socijalni kontekst, potvrđeno je da se najveći izazovi slobodnog vremena tiču metodičko-organizacijske i metodičko-izvedbene kreacije slobodnog vremena. Neki primjeri koji ilustriraju ovu znakovitost su:

- *Izazov slobodnog vremena jeste smišljanje kako ćemo ga provesti.*
- *Golemi izazov se ogleda u planiranju i adekvatnom raspoređivanju aktivnosti.*
- *Veliki izazov je da slobodno vrijeme ne protratimo u nešto od čega nema koristi za um ili tijelo.*
- *Izazovi slobodnog vremena su česti, jer ne iskorištavamo to slobodno vrijeme na pravi način. Nerijetko izgubimo vrijeme, pa se preispitujemo gdje smo ga proveli.*

Za utvrđivanje pouzdanosti upitnika korištena je Cronbach Alpha mjera unutrašnje konzistentnosti. Ukupni Cronbachov alfa koeficijent pouzdanosti za skalu ( $\alpha=.874$ ) ukazuje na vrlo dobru unutrašnju konzistentnost. Metrijske karakteristike pojedinih čestica prezentirane su u Tablici 2.

Tablica 2. *Aritmetičke sredine i standardne devijacije pojedinih čestica skale*

<b>Tvdnje</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Zadovoljan/na sam kvalitetom provođenja slobodnog vremena.	3.25	1.12
Smatram da je slobodno vrijeme prostor za razvijanje vrijednosti.	4.03	1.10
Smatram da je slobodno vrijeme važno za osobni rast.	4.35	1.00
Smatram da je slobodno vrijeme direktno povezano s osjećajem psihološke dobrobiti.	4.26	1.00
Osjećam se psihički bolje nakon aktivnosti u slobodno vrijeme.	4.35	1.00

Rezultati, premda ograničeni specifičnošću odabira i obuhvata uzorka, pokazuju da studenti smatraju da je slobodno vrijeme neposredno povezano s osobnim rastom i osjećajem dobrobiti. I ranija istraživanja također podupiru ovaj zaključak. Istraživanja dobrobiti su tokom historije odražavala dvije perspektive: hedonističku i eudaimonističku. Dok hedonistička perspektiva naglašava subjektivnu dobrobit, osjećaj sreće i zadovoljstva životom, eudaimonistička perspektiva ističe psihološku dobrobit, smisleni život i samoaktualizaciju. Carruthers i Hood (2004) drže da povećana sposobnost doživljavanja, pozitivno raspoloženje, zadovoljstvo i ugodne emocije koje prate iskustva u slobodnom vremenu doprinose osjećaju subjektivnog blagostanja. Izučavanja psihološkog blagostanja i slobodnog vremena otpočela su 1980-ih godina oslanjajući se na Ryffov (1989) okvir za razumijevanje psihološke dobrobiti kao samoprihvatanja, kvalitetnih odnosa s drugima, autonomije, vladanja okolinom, osjećaja svrhe u životu i osobnog rasta. Vodeći se ovime, nađeno je da je uključivanje u strukturirane aktivnosti slobodnog vremena usko vezano s pozitivnim ishodima kao što su poboljšanje slike o sebi i sposobnosti samoizražavanja, unapređenje društvenih odnosa i pozitivne društvene interakcije (Kim i dr. 2015), prilagodbe (Caldwell i Witt 2011) te osobnog rasta (Kim i dr. 2015; Ayyildiz-Durhan i dr. 2021). No, jasno je da

su struktura i količina aktivnosti u prostoru slobodnog vremena mladih determinirane i njihovim osobnostima, kao i prilikama koje pruža okruženje. Djelovanje konkretnih faktora nije razjašnjeno. Stoga, u budućim istraživanjima valjalo bi propitati varijacije u osjećaju blagostanja tokom slobodnog vremena, a nakon kontrole učinka osobnosti te sociokulturnog i socioekonomskog konteksta. Kako se pojam dobrobiti koristi kao “krovni izraz” za različite fenomene (samoprihvatanje, autonomija, osobni rast, osjećaj svrhovitog života, djelovanje na okolinu, izgrađivanje kvalitetnih odnosa s drugima) bilo bi značajno iscrpnije i sveobuhvatnije izučavati relacije slobodnog vremena s različitim modalitetima dobrobiti.

## ZAKLJUČAK

U prvom dijelu rada nastojali smo bolje upoznati fenomen slobodnog vremena i ponuditi nekoliko određenja (pedagogije) slobodnog vremena. U drugom dijelu su propitani obrasci, ali i otkrivene tendencije i perspektive provođenja slobodnog vremena. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da učešće u strukturiranim aktivnostima slobodnog vremena ima potencijal da ishodi osobnim rastom i pozitivnim funkcionisanjem mladih. Etablirajući izazove i perspektive slobodnog vremena, jasno se razabire da su od ključne važnosti pedagoški podržane intervencije orijentisane ka izgradnji individualne, ali i kolektivne kulture provođenja slobodnog vremena. Obilje je aktivnosti u slobodno vrijeme koje se realiziraju u skupinama, a koje treba pedagoški artikulirati. Zato se poziva na ponovno promišljanje o slobodnom vremenu s fokusom na grupu i interakcijsko-komunikacijske aspekte slobodnog vremena.

Na osnovu svega prethodno elaboriranog u radu potcrtava se nužnost osmišljavanja i provedbe kvalitetnih programa koji će odgovoriti na potrebe mladih. I zaključna razmatranja drugih istraživanja pokazuju da takvi programi moraju kultivisati zdrave životne stilove. Sukladno mišljenjima učesnika, konstatirano je da mogućnosti provođenja slobodnog vremena koje studentima nude lokalne samouprave nisu zadovoljavajuće. Neka očekivanja učesnika od lokalnih zajednica su: (1) pokazati veći interes za kreiranje sadržaja za mlade, (2) osluškiivati potrebe mladih, (3) širenje ponude i programa sportskih i kulturno-umjetničkih aktivnosti, (4) obezbijediti siguran okoliš i raznolike aktivnosti koje podržavaju učenje i samoaktualizaciju, (5) podržavati inicijative za osnivanje centara za mlade, klubova, udruženja, (6) osposobiti mlade za kvalitetno planiranje, praćenje i evaluaciju slobodnovremenskih aktivnosti.

## LITERATURA

1. Abbott, Bree, Bonnie L. Barber (2007), "Not Just Idle Time: Adolescents' Developmental Experiences Provided by Structured and Unstructured Leisure Activities", *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 59-81.
2. Albertos, Aranzazu, Ina Koning, Edgar Benítez, Jokin De Irala (2021), "Adolescents' Alcohol Use: Does the Type of Leisure Activity Matter? A Cross-National Study", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11477.
3. Auger, Denis (2020), "Leisure in everyday life", *Society and Leisure*, 43(2), 127-128.
4. Ayyildiz-Durhan, Tebessum, Serkan Kurtipek, Nuri Berk Gungor (2021), "Leisure education as a predictor of personal growth initiative", *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1430-1444.
5. Badrić, Marko, Ivan Prskalo (2010), "Participiranje tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu djece i mladih", *Napredak*, 152 (3-4), 479-494.
6. Badura, Petr, Zdenek Hamrik, Maxim Dierckens, Inese Gobiņa, Marta Malinowska-Ciešlik, Jana Furstova, Jaroslava Kopcakova, Wiliam Pickett (2021), "After the bell: adolescents' organised leisure-time activities and well-being in the context of social and socioeconomic inequalities", *The Journal of Epidemiology and Community Health*, 75, 628-636.
7. Bartko, Todd W., Jacquelynne S. Eccles (2003), "Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis", *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-241.
8. Bouillet, Dejana (2008), "Slobodno vrijeme zagrebačkih studenata: prilika za hedonizam ili samoostvarenje", *Sociologija i prostor*, 46(3-4), 341-367.
9. Caldwell, Linda L., Nancy Darling (1999), "Leisure context, parental control, and resistance to peer pressure as predictors of adolescent partying and substance use: An ecological perspective", *Journal of Leisure Research*, 31(1), 57-77.
10. Caldwell, Linda L., Peter A. Witt (2011), "Leisure, recreation, and play from a developmental context", *New directions for youth development*, 130, 13-27.
11. Carruthers, Cynthia P., Colleen Deyell Hood (2004), "The Power of the Positive: Leisure and Well-Being", *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245.



12. Coşkun, Güliz (2021), "What is Leisure?", u: Mehmet Sarişik, Burhan Aykaç, Alpaslan Ceylan, Pornchai Mongkhonvanit (ur.), *2nd international conference of new generation and new trends in tourism, Proceedings book*, SUBÜ Faculty of Tourism Camicedit Mah, Sakarya, 15-22.
13. Creek, Jennifer (2008), "Creative leisure opportunities", *NeuroRehabilitation*, 23(4), 299-304.
14. Cui, Dan, Xiang Wei, Dianting Wu, Na Cui, Peter Nijkamp (2019), "Leisure time and labor productivity: a new economic view rooted from sociological perspective", *Economics*, 13(36), 1-24.
15. Čaldarović, Ognjen (2009), "Sociologija vremena – pregled osnovnih ideja i koncepata", *Socijalna ekologija*, 18(3-4), 215-235.
16. Čaldarović, Ognjen, Jana Šarinić (2010), "Utjecaj suvremene komunikacijske tehnologije na suvremenu urbanu sredinu-prostor, mjesta, vrijeme", *Informatol*, 43(1), 58-62.
17. Durhan, Tebessüm Ayyıldız (2019), "A Study on the Effect of Personal Values on Leisure Motivation", *International Journal of Recreation and Sport Science*, 3(1), 25-38.
18. Elisondo, Romina Cecilia, Danilo Donolo (2016), "Creativity, Involvement, and Leisure Time: The More, the Better", *Business Creativity and the Creative Economy*, 2(1), 16-23.
19. Farkaš, Helena (2014), "Slobodno vrijeme kao resurs u postindustrijskome društvu", *Amalgam*, 6-7(6-7), 37-56.
20. Finlay, Andrea K., Nilam Ram, Jennifer L. Maggs, Linda L. Caldwell (2012), "Leisure activities, the social weekend, and alcohol use: evidence from a daily study of first-year college students", *Journal of studies on alcohol and drugs*, 73(2), 250-259.
21. Gow, Alan J., Kirsten Avlund, Erik L. Mortensen (2014), "Leisure activity associated with cognitive ability level, but not cognitive change", *Frontiers in psychology*, 5, 1176.
22. Gravesen, David Thore, Lea Ringskou (2017), "On the move from pedagogy to timeagogy? Or how time constitutes the work of pedagogues in the Danish Primary School and Leisure-time Center", *IJREE*, 5(2), 164-177.
23. Hoeben, Evelien M., Frank M. Weerman (2016), "Why is involvement in unstructured socializing related to adolescent delinquency?", *Criminology*, 54, 242-281.

24. Ilišin, Vlasta (2002), "Interesi i slobodno vrijeme mladih", u: Vlasta Ilišin, Furio Radin (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija*, IDIZ/DZZOMM, Zagreb, 269-302.
25. Ilišin, Vlasta (2007), "Slobodno vrijeme i interesi mladih", u: Vlasta Ilišin, Furio Radin (ur.), *Mladi: problem ili resurs*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 179-199.
26. Ilišin, Vlasta, Dejana Bouillet, Anja Gvozdanović, Dunja Potočnik (2013), *Mladi u vremenu krize: prvo istraživanje IDIZ-a i Zaklade Friedrich Ebert o mladima*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb
27. Iwasaki, Yoshitaka (2007), "Leisure and Quality of Life in An International and Multicultural Context: What are Major Pathways Linking Leisure to Quality of Life?", *Social Indicators Research*, 82(2), 233-264.
28. Kim, Jun, Shintaro Kono, Eun-Young Lee, Justin McDaniel (2020), "The Reciprocal Effects between Structured/Unstructured Leisure and Delinquent Behaviors among South Korean Youth: A Cross-Lagged Longitudinal Approach", *International Journal of the Sociology of Leisure*, 3, 241-257.
29. Kim, Junhyoung, Jinmoo Heo, Heok U. Lee, Jun Kim (2015), "Predicting Personal Growth and Happiness by Using Serious Leisure Model", *Social Indicators Research*, 122, 147-157.
30. Khoruzhyi, Grygorii (2017), "Pedagogy of free time: social and philosophical analysis", *Osvitohiya*, 6, 31-37.
31. Kuhar, Metka (2007), "Prosti čas mladih v 21. stoletju", *Socijalna pedagogika*, 11(4), 453-471.
32. Lee, Kenneth T. H., Deborah Lowe Vandell (2015), "Out-of-school time and adolescent substance use", *The Journal of Adolescent Health*, 57, 523-529.
33. Li, Jiantian, Baogen Zeng, Peiyan Li (2021), "The Influence of Leisure Activity Types and Involvement Levels on Leisure Benefits in Older Adults", *Frontiers in Public Health*, 9, 659263.
34. Mahoney, Joseph L., Hakan Stattin (2000), "Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context", *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
35. Mannell, Roger C., Douglas A. Kleiber (2015), "Psychology of Leisure", u: Tony Blackshaw (ur.), *Routledge Handbook of Leisure Studies*, Routledge, London

36. Marques, Lénia, Guilherme Giolo (2020), "Cultural leisure in the time of COVID-19: impressions from the Netherlands", *World Leisure Journal*, 62(4), 344-348.
37. Mlinarević, Vesnica, Vesna Gajger (2010), "Slobodno vrijeme mladih – prostor kreativnog djelovanja", u: Julijo Martinčić, Dubravka Hackenberger (ur.), *Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo: 2003-2008: Zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem*, HAZU, Zavod za znanstveni i umjetnički rad, Osijek, 43-58.
38. Naude, Miss Rosa, Stefan Kruger, Melville Saayman (2012), "Does leisure have an effect on employee's quality of work life?", *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 34(2), 153-171.
39. Paggi, Michelle E. Daniela Jopp, Christopher Hertzog (2016), "The Importance of Leisure Activities in the Relationship between Physical Health and Well-Being in a Life Span Sample", *Gerontology*, 62, 450-458.
40. Pavlović, Zoran, Ivana Stepanović Ilić (2022), "Basic values as predictors of leisure-time activities among adolescents", *Primenjena psihologija*, 15(1), 85-117.
41. Pehlić, Izet (2014), *Slobodno vrijeme mladih: Socijalnopedagoške refleksije*, Centar za napredne studije, Sarajevo
42. Pfister, Gertrud (2011), "Is time a problem? The work-life-leisure balance and its impact on physical activities: A case study in Denmark", *Staps*, 4(95), 7-23.
43. Polić, Milan, Rajka Polić (2009), "Vrijeme, slobodno od čega i za što?", *Filozofska istraživanja*, 29(2), 255-270.
44. Potkonjak, Nikola, Pero Šimleša (1989), *Pedagoška enciklopedija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Školska knjiga, Zagreb - Svjetlost, Sarajevo
45. Prel, Jean-Baptist, Johannes Siegrist, Daniela Borchart (2019), "The Role of Leisure-Time Physical Activity in the Change of Work-Related Stress (ERI) over Time", *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4839.
46. Previšić, Vlatko (2000), "Slobodno vrijeme između pedagojske teorije i odgojne prakse", *Napredak*, 141(4), 403-410.
47. Rosić, Vladimir (2005), *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*, Žagar, Rijeka

48. Ryff, Carol D. (1989), "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
49. Sager, Alexander (2015), "Psychology of Leisure", u: Tony Blackshaw (ur.), *Routledge Handbook of Leisure Studies*, Routledge, London
50. Seibel, Sebastian, Judith Vollmer (2021), "A Diary Study on Anticipated Leisure Time, Morning Recovery, and Employees' Work Engagement", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9436.
51. Sivan, Atara (2020), "Reflection on leisure during COVID-19", *World Leisure Journal*, 62(4), 296-299.
52. Shinew, Kimberly J., Diana C. Parry (2005), "Examining College Students' Participation in the Leisure Pursuits of Drinking and Illegal Drug Use", *Journal of Leisure Research*, 37(3), 364-386.
53. Stanek, Anja Hvidtfeldt (2010), "Pædagogers bidrag til skolen", u: Trine Ankerstjerne, Stig Brostrøm, Thomas Gregersen, Marcelo Ibanez, Jo Niclasen (ur.), *SFO-og fritidspædagogik*, Dafolo, Frederikshavn
54. Stebbins, Robert (1997), "Casual leisure: a conceptual statement", *Leisure Studies*, 16(1), 17-25.
55. Valjan Vukić, Violeta (2013), "Slobodno vrijeme kao "prostor" razvijanja vrijednosti u učenika", *Magistra Iadertina*, 8(1), 59-73.
56. Van Leeuwen, Marco, Yvonne Klerks, Bertine Bargeman, Jasper Heslinga, Marcel Bastiaansen (2020), "Leisure will not be locked down – insights on leisure and COVID-19 from the Netherlands", *World Leisure Journal*, 62(4), 339-343.
57. Vidulin-Orbanić, Sabina (2008), "Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu", *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.
58. Vukasović, Ante (2001), *Pedagogija*, HKZ "Mi", Zagreb
59. Zarotis, George F., Walter Tokarski (2020), "Definition, Concepts and Research about Leisure Time", *International Journal of Innovative Research and Knowledge*, 5(2), 139-159.
60. Williams, D. J. (2009), "Deviant Leisure: Rethinking "The Good, the Bad, and the Ugly"", *Leisure Sciences*, 31(2), 207-213.
61. Williams, D. J., Gordon J. Walker (2006), "Leisure, deviant leisure, and crime: "Caution: Objects may be closer than they appear"", *Leisure/ Loisir*, 30(1), 193-218.

62. Yin, Zenong, David S. Katims, Jesse T. Zapata (1999), "Participation in leisure activities and involvement in delinquency by Mexican American adolescents", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21, 170-185.
63. Qian, Xinyi Lisa, Careen M. Yarnal, David M. Almeida (2014), "Is leisure time availability associated with more or less severe daily stressors? An examination using eight-day diary data", *Leisure sciences*, 36(1), 35-51.

## ACTIVITIES OF STUDENTS IN LEISURE-TIME

### Summary:

With the development of industry and technology, leisure time gains sociocultural importance. Leisure activities are an important predictor of personal growth and improvement of the quality of life. The purpose of this research is to examine patterns, but also to reveal tendencies and perspectives of youth spending their leisure time. 120 first and second-cycle students of the University of Sarajevo participated in the research. The results of the research showed that students put their free time into the function of rest, leisure, and personality development. They prefer to spend their leisure time with close friends or on their own. The respondents, when they do not have family, professional, and other obligations, spend their time socializing and going out, relaxing activities, and on social networks. Also, they believe that free time is essential for self-development and productivity, as well as that the biggest challenges concern the methodical organizational and methodical performance creation of free time. Accordingly, guidelines for structuring the environment are offered, which have the potential to remove obstacles and maximize educational effects in leisure time.

**Keywords:** leisure-time; pedagogy of free time; young people

Adresa autorice  
Author's address

Amina Smajović  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
amina.smajovic@ff.unsa.ba

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.357

UDK 371.13:004  
731.13:78

Primljeno: 31. 01. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Valida Akšamija, Nermin Ploskić**

## **INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U PROCESU RAZVOJA DIGITALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA U MUZIČKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Dinamični razvoj savremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, koje imaju značajnu ulogu i u muzičkom odgoju i obrazovanju, ukazuje na potrebu jačanja i razvoja digitalnih kompetencija muzičkih pedagoga. U skladu s tim sprovedeno je istraživanje s ciljem ispitivanja trenutne situacije na različitim nivoima muzičkog obrazovanja o upotrebi informacijsko-komunikacijskih tehnologija i iskustvima nastavnika, ali i studenata, budućih muzičkih pedagoga. Njihova iskustva, koja su bila predmet istraživanja, mogu poslužiti kao inicijalne smjernice za dalje usavršavanje digitalnih kompetencija nastavnika u muzičkom odgoju i obrazovanju.

**Ključne riječi:** informacijsko-komunikacijske tehnologije; digitalne kompetencije; muzički odgoj i obrazovanje

### **1. UVOD**

Danas se sve više naglašava potreba za savremenim obrazovanjem koje se zasniva na novim metodama i modelima učenja, uz upotrebu informacijskih i komunikacijskih tehnologija,<sup>1</sup> koje su, bez sumnje, najprodornija generička tehnologija današnjice.

- 
1. Pojam informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) podrazumijeva sva tehnička sredstva koja se upotrebljavaju u svrhu rukovanja informacijama i omogućavanja komunikacije, uključujući računare, mrežni hardver, komunikacijske vodove, te sav potreban softver. Drugim riječima, ICT se sastoji od informacijske tehnologije, telefonije, elektroničkih medija, svih tipova obrade i prijenosa audio i video signala, te svih funkcija kontrole i nadgledanja, baziranih na mrežnim tehnologijama (Čelebić, Rendulić 2011).

Napredna tehnologija čini podlogu za kreativnu i djelotvornu upotrebu znanja i upućuje na samostalno sticanje znanja korištenjem medija koje nudi tehnologija. Znanje, inteligentno korištenje informacija i tehnologija postaju ključni faktori nove ekonomije te se umjesto sintagme informacijsko društvo sve češće koristi i sintagma društvo znanja (Ludvigsen & Mørch 2010).

Upotreba informacijsko-komunikacijskih tehnologija podrazumijeva adekvatno korištenje digitalnih informacija kako bi se unaprijedile učeničke sposobnosti i mogućnosti kvalitetnijeg obavljanja postavljenih ciljeva i zadataka u obrazovnom procesu, kao i adekvatnu primjenu savremenih didaktičkih medija u funkciji inoviranja tehnologije nastave i učenja. Informacijsko-komunikacijska tehnologija se može koristiti bez obzira na udaljenost i vrijeme između nastavnika i učenika, jer dopušta interaktivno dijeljenje resursa, komunikaciju i naposljetku e-učenje (e-learning)<sup>2</sup>, pri čemu učenici uče u planirano vrijeme, na odabranom mjestu i po vlastitom željenom tempu.

U skladu sa imperativima obrazovanja 21. stoljeća potrebno je organizovati, uvesti i razvijati savremene metode poučavanja utemeljene na informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i to na svim nivoima i vrstama obrazovanja. To u širem značenju predstavlja uvođenje multimedijalnih sistema, virtuelnih škola i druge tehnologije u obrazovanje, a što bi dovelo do povećanja aktivnosti učenika, kvalitetnijeg vrednovanja znanja i napredovanja učenika u skladu s individualnim sposobnostima i predznanjima.

“Za uspješnost i učinkovitost primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom procesu važno je odabrati takav način i pristup koji je prilagođen potrebama polaznika, kao i stvarnim mogućnostima i potrebama nastavnika” (Akšamija-Tvrtković 2016: 306)

Da bi se informacijsko-komunikacijska tehnologija primijenila u nastavnom procesu, kroz rad s učenicima, neophodno je da se nastavnici edukuju kako da primjene informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koju koriste kao didaktičko-metodičko sredstvo u obrazovanju i prilagode je uzrastu učenika, kao i njihovim senzornim, intelektualnim i motoričkim sposobnostima. Razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija i stalno inoviranje obrazovne tehnologije podstiče promjene u metodama,

---

2. „E-učenje je interaktivan ili dvosmjernan proces između nastavnika i učenika uz pomoć elektroničkih medija, pri čemu je naglasak na procesu učenja, dok su mediji samo pomoćno sredstvo koje upotpunjuje taj proces. Na taj se način naglašava kako je riječ o kvalitativno novom obrazovanju i nastavi usmjerenoj na učenika (studenta), pri kojoj nastavnik potiče aktivno usvajanje i primjenu novih znanja, pruža podršku učenicima i potiče njihovu međusobnu suradnju” (Hoić-Božić, Holenko Dlab 2021: 2).

oblicima i organizaciji nastavnog rada u obrazovanju uopćeno, ali i muzičkom obrazovanju na svim nivoima.

## **2. INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE U MUZIČKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**

U današnjem sistemu stjecanja znanja, u većini slučajeva, sa učenicima se radi na klasični kabinetski način uz korištenje računara. Međutim, činjenica je da takav sistem nije dovoljan da bi učenici postigli neophodna znanja koja se danas traže na tržištu rada. S druge strane, prisutan je i potencijalni problem motiviranosti učenika u takvom okruženju s obzirom da oni danas tehnologiju koriste u značajnoj mjeri i do informacija dolaze relativno brzo, pa se stoga treba pronaći novi način koji bi predstavljao nadopunu znanja koje učenici stiču klasičnim metodama, čime bi se kod njih povećao i motivirajući faktor za savladavanje gradiva.

Nastavnici u timskom radu s učenicima, uz primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija, trebaju osposobiti učenike za prikupljanje, organiziranje i analizu podataka, te za njihovu sintezu u informacije, za razumijevanje i kritičku ocjenu prikupljenih informacija i donošenje zaključaka na temelju prikupljenih informacija, imajući u vidu da informacijsko-komunikacijska tehnologija može značajno pomoći i razvoju sposobnosti obrade povratnih informacija kod učenika (Guerrero 2014). Nastavne sadržaje je potrebno razraditi tako da oni budu primjereni uzrastu učenika, a treba ih odabrati tako da se po završetku svakog obrazovnog razdoblja postigne odgovarajuća razina osposobljenosti.

S uvažavanjem svih normi za e-učenje, uz primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija, za pojedine muzičke i teoretske predmete, npr. za sadržaje iz muzičkih predmeta (Muzička kultura, Muzička teorija, Solfeggio, Muzički oblici, Harmonija, Kontrapunkt, Historija muzike i dr. ) u osnovnim i srednjim školama, nastavnici mogu pripremiti elektronske udžbenike za učenike i metodičke priručnike za nastavnike. Elektronski udžbenici sa zvukom i slikom mogu učiniti nastavu zanimljivijom učenicima. E-učenje može poboljšati kvalitet muzičkog odgoja i obrazovanja i olakšati inkluziju, jer bi omogućilo napredovanje učenika prema vlastitim sposobnostima i time postalo jedan od segmenata inovativne škole.

Uvođenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavni proces moguće je izvesti reformu obrazovanja, odnosno samo na takav način se mogu prevazići nedostaci uobičajenog razredno-časovnog sistema. Međutim, dosadašnje reforme obrazovanja su se uglavnom svodile na administrativne promjene, poput promjene naziva



određenih modela i metoda rada i slično. Jedan od uslova je i integrirati informaciono-komunikacionu tehnologiju u muzički odgoj i obrazovanje, što zahtijeva finansijska ulaganja, informatičko opremanje škola, elektronske učionice<sup>3</sup>, osposobljavanje kadrova za takvu nastavu i sl.

### 3. DIGITALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Savremeni izazovi u muzičkom odgoju i obrazovanju ukazuju na nužnost kontinuiranog usavršavanja nastavničkih kompetencija<sup>4</sup>, posebno digitalnih, s namjerom da unapređuju nastavni proces u skladu sa dinamičnim razvojem informacijsko-komunikacijskih tehnologija koje korjenito mijenjaju paradigme učenja, načine stjecanja, prijenosa i primjene znanja, vještina i stavova u muzičkom odgoju i obrazovanju. Kako bi, zbog pojave pandemije Covid-19, u potpunosti realizovali online nastavu uz upotrebu navedenih tehnologija, nastavnici su bili primorani da samostalno istražuju i usavršavaju svoje digitalne kompetencije.

“Iako tehnologija ima ključnu ulogu u online nastavi nastavnici se moraju osposobiti za novu organizaciju nastave, da učenicima daju smjernice kako bi nastava na daljinu bila dovoljno efektivna. Nastavnik u online nastavi je, kao i u klasičnoj nastavi koja se odvija u učionici, prije svega posrednik između sadržaja i polaznika. U oba slučaja cilj mu je da učenicima uspješno prenese znanja i vještine na određenim poljima, ali i metode i načini podučavanja, s obzirom na uslove odvijanja ne mogu biti jednaki. Metode podučavanja kojima će učenici lakše i kvalitetnije steći znanja i vještine potražiti ćemo u savremenim nastavnim metodikama. S obzirom da u online nastavi ne postoji direktna interakcija nastavnika i učenika, te učenika međusobno, mnoge metode i ideje moraju se prilagoditi uslovima online nastave. Ciljevi i zadaci online nastave za svaku određenu cjelinu koja se obrađuje su precizno definisani i učenici su u svakom trenutku upoznati s materijom koju će naučiti ili s vještinama koje će usvojiti.” (Akšamija-Tvrtković 2018: 112-113)

- 
3. Elektronska učionica je posebno uređen prostor u čijem su sastavu nastavnički kompjuter i učenički kompjuteri, koje pomoću rutera povezuje sustav za upravljanje učenjem a u odnosu na ostala organizacijska rješenja i nastavna sredstva karakterizira je istovremeno korištenje više elektronskih nastavnih sredstava i medija, vjerodostojnost u prikazu izučavanih sadržaja i pojava, kretanje u svim pravcima (u prostoru i vremenu), interaktivnost u svim relacijama, dinamika i odsustvo dosade, stalna mogućnost kontrole i provjere rezultata i brzo dobijanje povratnih informacija. (Solaković, Pečanac, Janković 2017)
  4. Kompetencija se opisuje kao interni kapacitet individue da obavi određene aktivnosti, kao kombinacija znanja, vještina i vrijednosti koje doprinose radnom učinku, kao opis onog što neko zna/umije da uradi da bi mogao opstati i funkcionisati u određenom profesionalnom, društvenom i privatnom životu (Tuning 2006; OECD 2005; Stanković 2010).

Izazovi i zahtjevi savremenog društva ističu nove uloge nastavnika i naglašavaju spremnost i otvorenost ka promjenama. U savremenom odgojno-obrazovnom procesu (Dedić Bukvić, Šuman 2021) može se uočiti sljedeće: nove strategije po(d)učavanja i učenja, nove metode i sredstva u nastavi, nove društvene vrijednosti i norme koje zahtijevaju interkulturalno, sigurno, poticajno i inkluzivno okruženje za rad i život u razrednoj i školskoj zajednici, sposobnost za istraživanje, evaluaciju i refleksiju teorije i prakse, kao i potrebe za profesionalnim razvojem i cjeloživotnim učenjem.

“Kroz historiju nastavnik je prolazio kroz različite oblike organizacije nastave. Od tada pa sve do danas mijenjao se samo oblik nastave, a funkcija nastavnika je ostala ista, a to je odgoj i obrazovanje ličnosti učenika. Danas se od nastavnika svih predmeta, pa i nastavnika muzike, očekuje da pored neophodne opće kulture, stručne i pedagoške spremne, može da prihvati nova otkrića kao i da nastoji da ih primjenjuje, dalje razvija i usavršava. Mrežni resursi i komunikacijsko-informacijske tehnologije, a prvenstveno Internet, uslovljavaju nastanak novih vrsta nastave, učenja i obrazovanja. Internet u obrazovanju postaje neiscrpnri resurs informacija te ujedno i komunikacijski alat i sredstvo učenja. S druge strane, Internet kao medij, sredstvo komunikacije te učenja i poučavanja otvara mogućnosti primjene novih, izrazito efikasnih metoda poučavanja novih generacija (Akšamija Tvrtković 2018: 113).

Razvoj ključnih kompetencija potvrđen je i 2018. godine s dokumentom koje je usvojilo Vijeće Evropske Unije, a riječ je o *Preporuci o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*.<sup>5</sup> U navedenom dokumentu je, uz uvažavanje prethodnih istraživanja i preporuka, potvrđena neizmijerna potreba za razvijanjem kompetencija koje će omogućiti pojedincima adekvatno korištenje i služenje tehnologijama i resursima u digitalnom okruženju. Uz podršku *Okvira digitalnih kompetencija* nastavnici će imati uvid u razvoj znanja, vještina i vrijednosti koje su im potrebene za realizaciju odgojno-obrazovnog procesa, što im daje prilike za kontrolu nivoa i dubine usvojenih kompetencija. Evropska komisija je razvila Okvir digitalnih kompetencija u Evropi (DigComp) koji pruža strukturu za razumijevanje i procjenu digitalne kompetencije u nastavničkoj profesiji. DigComp detaljno opisuje 22 kompetencije organizirane u šest različitih područja (profesionalni angažman, digitalni resursi, učenje i podučavanje, procjena, osnaživanje učenika, razvijanje digitalnih kompetencija učenika).<sup>6</sup>

---

5. Europska komisija, Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office; <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

6. Europska komisija, Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2019), *Evropski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje*; Publications Office. [https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2020/04/CAR-NET\\_digitalne\\_kompetencije\\_2020.pdf](https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2020/04/CAR-NET_digitalne_kompetencije_2020.pdf)

„Nastavnička profesija je najvažnija djelatnost koja omogućava kvalitetno pripremanje djece i mladih za produktivno ponašanje u kontinuiranim društvenim promjenama te ih motivira za cjeloživotno učenje. Sve društvene promjene imaju direktan uticaj na odgoj i obrazovanje djece i mladih, kao i na ulogu nastavnika u današnjem i budućem odgojno-obrazovnom radu.“ (Dedić Bukvić, Šuman 2021: 11)

Studenti, nastavnici i profesori na svim nivoima muzičkog odgoja i obrazovanja u proteklom periodu bili su svakodnevno suočeni s velikim izazovima i potrebom za korištenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu i procjenom nivoa svojih digitalnih kompetencija. Da li su njihove digitalne kompetencije izgrađene i dovoljno razvijene da bi se digitalna transformacija nastavnog procesa sprovela neometano, sadržajno i kvalitetno, nastavnici su spoznavali tokom realizacije nastave.

Rezultati istraživanja iz ovog rada mogu poslužiti kao smjernice za unapređenje digitalnih kompetencija nastavnika osnovnih, srednjih škola Kantona Sarajevo, nastavnika i studenata Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu kao i šire.

#### **4. ISTRAŽIVANJE O PRIMJENI INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKIH TEHNOLOGIJA I DIGITALNIM KOMPETENCIJAMA NASTAVNIKA, PROFESORA I STUDENATA IZ OBLASTI MUZIČKE EDUKACIJE**

Situacija uzrokovana globalnom pandemijom Covid-19 rezultirala je veoma brzim prelaskom i transformacijom iz uobičajenih modela rada i nastave u one koji se zasnivaju na upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije. Tokom navedenog perioda muzički pedagozi širom svijeta su pronalazili kreativna rješenja za uspješan nastavak muzičke nastave uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija, pri čemu su često svoje ideje dijelili i sa drugim kolegama (Thornton 2020). U specifičnim okolnostima poput ovih koje su bile iznenadne i zastupljene jedan duži period nije bilo dovoljno vremena za ispitivanje da li su muzički pedagozi i studenti, koji stiču obrazovanje za bavljenje tom profesijom, spremni i tehnološki osposobljeni za cijeli taj proces. Istraživanja sprovedena u ovoj oblasti potvrđuju brzu tranziciju iz tradicionalnih u online modele rada za nastavnike muzike (Schavio et al. 2021), produktivnije i jasnije rezultate upotrebe informacijsko-komunikacijskih tehnologija kod nastavnika koji su imali prethodno iskustvo u ovoj oblasti (Pozo et al. 2021), pri čemu se sugerije da bi se posebna pažnja u budućnosti trebala posvetiti kontinuiranom usavršavanju i edukaciji nastavnika muzike (Kibici, Sarikaya 2021; Cheng, Lam

2021; De Bruin, Merrick 2022; Flores, Swennen 2020; Merrick, Joseph 2022; Pabst-Kruger, Ziegenmeyer 2021), održavanju adekvatnog stepena digitalne pismenosti kod nastavnika (Adam, Metljak 2022), kao i razvoju vještina i digitalnih kompetencija, kako nastavnika, tako i učenika (Hodžić-Mulabegović, Kazić, Plakalo 2021).

Iz navedenih razloga i okolnosti sprovedeno je istraživanje u kojem se analizirao stepen digitalnih kompetencija i iskustava sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama kod nastavnika i studenata iz oblasti muzičke edukacije, u vremenu prije, ali i poslije pandemije. Njihova iskustva i stavovi u vremenu prije i poslije intenzivnog, svakodnevnog rada sa savremenom tehnologijom, poslužiće da se dodatno naglase uloga i važnost ove oblasti kada su u pitanju nastavničke kompetencije i njihov dalji razvoj i usavršavanje u digitalnom pravcu.

#### **4.1. Metodologija istraživanja**

U istraživanju koje je sprovedeno tokom 2022. godine učestvovalo je ukupno 126 ispitanika. Istraživanju je pristupilo 40 studenata I i II ciklusa studija na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Sarajevu (grupa 1)<sup>7</sup>, 51 nastavnik iz 37 općeobrazovnih osnovnih škola i gimnazija u Kantonu Sarajevo (grupa 2), sve tri osnovne muzičke škole<sup>8</sup> i srednje muzičke škole u Kantonu Sarajevo (grupa 3) i 35 uposlenika u nastavničkom i saradničkom zvanju na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Sarajevu<sup>9</sup> (grupa 4). U rezultatima ovog istraživanja, ispitanici će biti navedeni po grupama kako je i naznačeno u prethodnom dijelu ovog teksta. Ispitanici su u istraživanju učestvovali anonimno, popunjavajući anketni upitnik koji su u digitalnoj i pisanoj formi tehnički pripremili i obradili autori rada.<sup>10</sup> Anketni upitnik je

7. Većina studenata koji su pristupili istraživanju pohađaju nastavu na Odsjeku za muzičku teoriju i pedagogiju Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu (u istraživanju su učestvovali sve grupe studenata navedenog odsjeka na I i II ciklusu studija koji pohađaju nastavu predmeta Metodika muzičke nastave u akademskoj 2022/2023. godini). Sa II ciklusa studija u istraživanje su uključeni i studenti instrumentalnih odsjeka koji u ovoj fazi studija slušaju i realizuju dodatne aktivnosti iz oblasti muzičke pedagogije, metodike muzičke nastave i samostalne metodičko-pedagoške prakse. Pored iskustva slušanja i učešća u online nastavi na Muzičkoj akademiji, grupe studenata koje pohađaju IV godinu i II ciklus studija su imale i priliku realizovati online časove u školama za učenike u sklopu praktične nastave na predmetu Metodika muzičke nastave, te se određeni broj pitanja u istraživanju odnosi i na taj dio njihovog studentskog angažmana i rada u digitalnom okruženju.
8. U Kantonu Sarajevo djeluju tri državne osnovne muzičke škole sa područnim odjeljenjima, i to: Osnovna muzička škola „Ilidža“, Osnovna muzička i baletska škola „Novo Sarajevo“ i Osnovna muzička škola „Mladen Pozajić“. U ovom istraživanju su učestvovali nastavnici/profesori zaposleni u sve tri navedene škole.
9. Od ukupnog broja ispitanika na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Sarajevu, istraživanju je pristupilo 23 ispitanika u nastavničkim zvanjima redovnog profesora, vanrednog profesora i docenta i 12 ispitanika u saradničkim zvanjima višeg asistenta, asistenta, umjetničkog/stručnog saradnika.
10. Ispitanici su u anketnom upitniku od informacija trebali jedino navesti na kojem nivou obrazovanja su angažovani i u kojem su zvanju, odnosno koju godinu i ciklus studija trenutno pohađaju. Svi nastavnici, profesori i saradnici su anketu popunjavali u online formatu putem platforme “Google forms”, dok su studenti ankete po-

obuhvatio pitanja otvorenog, zatvorenog i kombinovanog tipa, kao i Likertovu skalu procjene sa pet stupnjeva za svaku postavljenu tvrdnju. Navedenim se željelo ispitati koji stepen iskustava ispitanici imaju kada je u pitanju primjena informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savremenih softvera i tehnologija u nastavnom procesu, ali i digitalnih kompetencija koje su imali prije, a u međuvremenu su ih dodatno razvili ili usavršili, pri čemu se konkretno misli na period u kojem je nastava u školama u osnovnom i srednjem,<sup>11</sup> ali i visokom obrazovanju,<sup>12</sup> prebačena u modele online i kombinovane nastave. Sumirani su i stavovi ispitanika kada je u pitanju budućnost njihovog stručnog, profesionalnog usavršavanja u pogledu digitalnih kompetencija i njihove povezanosti sa upotrebom informacijsko-komunikacijskih tehnologija, pri čemu je jasno naglašena potreba za daljim, sistemskim razvojem i usavršavanjem, da bi muzička edukacija mogla pratiti savremene tokove obrazovanja i različite modele rada koji su danas u primjeni.

#### **4.2. Rezultati istraživanja**

U prvoj grupi pitanja studenti su se trebali izjasniti o svojim stavovima o online nastavi uz upotrebu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u muzičkoj edukaciji, u periodu prije, ali i poslije iskustava koje se odnose na kontinuiranu online nastavu na Muzičkoj akademiji, uzrokovanu pandemijom Covid-19. Prilikom analize je ustanovljeno da su znanja i informisanost studenata o ovoj oblasti uglavnom minimalna ili nedovoljna, uz komentare kako je online nastavu, odnosno kontinuiranu nastavu zasnovanu isključivo na savremenim tehnologijama, jako teško ili praktički nemoguće realizovati. Od ukupnog broja studenata, njih 35 se izjasnilo o tome koja su to znanja imali o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama do trenutka uvođenja online nastave na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Sarajevu. Ukupno 31% studenata (11 od 35) ističe da su imali opća, osnovna znanja o informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji, koja se kod određenog broja njih veže i za nastavu iz predmeta Informatika u prethodnim nivoima obrazovanja, 23% njih navode minimalna iskustva i znanja iz ove oblasti, dok 17% njih ističu da nisu imali prethodna iskustva i konkret-

---

punjavali pisanim putem i uživo, u prostorijama Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu.

11. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, (2020), „Instrukcija o postupanju u izvođenju online nastave“, Broj: 11/06-34-157-5/20. Objavljeno 12. marta 2020. <https://ssvoonkbihkoks.com.ba/?p=1470>
12. Univerzitet u Sarajevu je održao 22. vanrednu sjednicu Senata 11. marta 2020. godine. U zaključcima sjednice je sugerisano organizacionim i podorganizacionim jedinicama da organiziraju i realizuju online nastavu putem već uspostavljenih platformi ali i svih raspoloživih kanala elektronske komunikacije. Isti dan vijest je objavljena i na web stranici Muzičke akademije, sa uputom da se nastavni proces prebacuje na režim online nastave, počevši od 12. marta 2020. godine. Dostupno na: <http://www.mas.unsa.ba/vijesti/izmjena-na%C4%8Dina-realizacije-nastavnog-procesa-na-muzi%C4%8Dkoj-akademiji-shodno-naredbama-odlukama>

nija znanja iz oblasti informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Od ukupnog broja studenata koji su se izjasnili po ovom pitanju, 17% njih navode da su imali dovoljno iskustva u upotrebi alata iz Office paketa i Sibeliusa (softver za muzičku notaciju), kao i određenim aplikacijama za video pozive i “chat” (Skype i slični), dok 12% studenata navode da su imali odlično predznanje i iskustva o informacijsko-komunikacijskim tehnologijama općenito, ali i tehnologijama i savremenim aplikacijama i platformama iz oblasti muzike i muzičke produkcije. Iz prethodno navedenog se može zaključiti da je barem polovina studenata (54%) imala osnovna znanja i iskustva iz oblasti informacijsko-komunikacijske tehnologije u trenutku uvođenja modela online nastave kao primarnog načina realizacije nastave na Muzičkoj akademiji u Sarajevu.

Prilikom izjašnjavanja o stavovima koje su o online nastavi imali u periodu nakon pandemije i direktnih iskustava sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama i online nastavom, primjetno je da se prvobitni stav poprilično promijenio. Vidljiva je bolja i jasnija informiranost studenata o ovoj oblasti, a njihovi odgovori se iz prvobitnog stava prema kojem je muzička nastava u potpuno digitalnom okruženju bila nešto što je uglavnom neizvodivo, prelaze u stavove koji u ovom smislu više nisu izričito negativni, već barem podijeljeni (u smislu da online nastava u muzičkoj edukaciji ima svoje prednosti ali i nedostatke), ali i izričito pozitivni u pojedinim slučajevima. Izražen je i stav da bi ovakav model rada bio koristan ukoliko bi se povremeno realizovao u kombinaciji sa redovnim, uobičajenim modelima nastave, te da je studentima ovakav način rada sa tehnologijom pružio neke nove mogućnosti koje su se u određenim situacijama pokazale izrazito korisnim i dinamičnim. Većina ispitanika u ovoj grupi izražava neodlučnost po pitanju pozitivnih i negativnih strana kontinuirane online nastave, najviše zbog toga što, koliko god ona bila praktična i kvalitetna za određene teoretske predmete, ima najviše nedostataka kada je u pitanju nastava instrumenta ali i kvaliteta praktične nastave, koja je na Muzičkoj akademiji u Sarajevu zastupljena na većini predmeta koje studenti pohađaju.

Prema mišljenju studenata bez obzira na bogatu ponudu aplikacija, softvera i savremene tehnologije, ipak su najbolji rezultati nastave bili jasno vidljivi uglavnom kada i ukoliko je nastavnik kvalitetno pripremljen u tehnološkom i digitalnom smislu, te u tom pravcu i kreira svoju nastavu, odnosno kada uopćeno lakše i bolje vlada tehnologijom u radu, kada je iskusan u tome. Studenti su, dakle, mogli zapaziti profesore koji su uspješno i spretno koristili informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, kao i da je upravo stepen njihovih digitalnih kompetencija, u kombinaciji sa drugim kompetencijama, bio jedan od najvažnijih razloga koji su definitivno doprinijeli kvalitetnijoj i dinamičnijoj nastavi na pojedinim predmetima.

U drugoj grupi pitanja svi ispitanici su ocjenama od 1 do 5 mogli procijeniti svoje dosadašnje iskustvo u radu sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama u nastavi, pri čemu su ocjenu *jedan* mogli dodijeliti ukoliko nisu imali nikakvog prethodnog iskustva sa navedenom materijom, dok su ocjenu *pet* mogli dodijeliti ukoliko smatraju da imaju jako puno iskustva sa navedenom materijom. Ova grupa pitanja je strukturirana od “lakših ka težim” pitanjima, odnosno koncipirana je na način da su prva pitanja iz ove grupe usmjerena na upotrebu uopćenih savremenih tehnologija i alata, dok se posljednja pitanja odnose na stručne-muzičke digitalne alate i platforme, njihovu upotrebu i prethodna iskustva (Tabela 1).

**Tabela 1:** Samoprocjena iskustava u radu sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, sa fokusom na period prije prelaska na online modele rada (mart 2020. godine) sve grupe

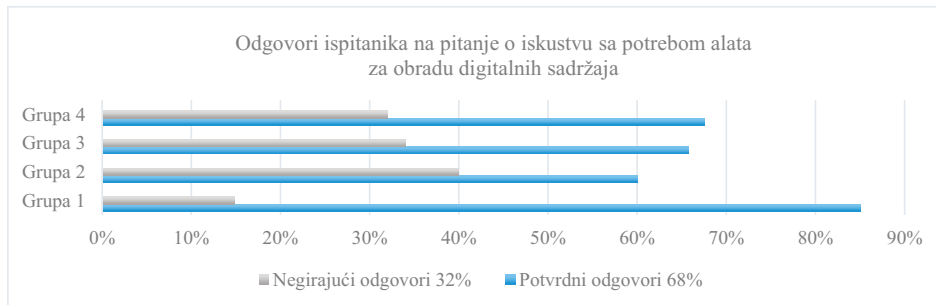
Oblasti/aktivnosti koje su ispitanici mogli ocijeniti:	Ocjene:				
	1 (bez iskustva)	2	3	4	5 (značajno iskustvo)
<b>Upotreba interneta</b>	3% (4/126)	6% (8/126)	2% (2/126)	35% (44/126)	54% (68/126)
<b>Rad u Office programima (izrada dokumenata, Power Point prezentacija i slično)</b>	5% (6/126)	10% (13/126)	7% (9/126)	45% (56/126)	33% (42/126)
<b>Rad u platformama za razmjenu i pohranu podataka</b>	14% (18/126)	25% (31/126)	6% (7/126)	34% (43/126)	21% (27/126)
<b>Rad u platformama za muzičku notaciju</b>	31% (39/126)	26% (32/126)	6% (8/126)	22% (28/126)	15% (19/126)
<b>Rad sa alatima koji služe za obradu digitalnih sadržaja (audio, video, notni zapisi i slično)</b>	21% (27/126)	32% (40/126)	7% (9/126)	23% (29/126)	17% (21/126)
<b>Rad u platformama na aktivnostima pripreme i izrade digitalnih sadržaja (audio, video, audio - video)</b>	24% (30/126)	31% (39/126)	10% (13/126)	21% (27/126)	14% (17/126)

Prema rezultatima iz Tabele 1 jasno se može vidjeti gradacija u procentima za visoke i niske ocjene, prema redosljedu pitanja. Tako su očekivani procenti visokih ocjena za pitanja koja se odnose na korištenje i upotrebu uopćenih alata i tehnologije koja je zastupljena u svakodnevnom životu, poput interneta, platformi iz oblasti komunikacije, općih digitalnih alata za kreiranje dokumenata, tabela, prezentacija, razmjenu i pohranu dokumenata i slično. Kada je riječ o platformama i aplikacijama koje se direktno odnose na muzičku oblast (muzička notacija, muzički digitalni sadržaji), tu se omjer visokih ocjena već smanjuje u korist onih nižih, što ukazuje na to da su iskustva ispitanika sa navedenim stavkama zastupljena u manjoj mjeri, odnosno nisu zastupljena nikako za pojedine stavke. Analizirani su i odgovori ispitanika prema grupama, te su procenti za ocjene 3, 4 i 5 u pitanjima koja se odnose na rad sa platformama za muzičku notaciju u omjeru 42% (grupa 1), 52% (grupa 2), 33% (grupa 3), 49% (grupa 4), rad sa alatima koji služe za obradu digitalnih sadržaja u omjeru 52% (grupa 1), 62% (grupa 2), 30% (grupa 3), 46% (grupa 4), i rad u platformama na aktivnostima pripreme i izrade digitalnih sadržaja u omjeru 47% (grupa 1), 57% (grupa 2), 23% (grupa 3), 54% (grupa 4). Prema navedenom, ispitanici iz grupe 2 su imali najviše iskustva iz ove oblasti, dok su ispitanici iz grupe 3 imali i najmanji procenat koji se odnosi na iskustva u radu sa navedenim platformama i aplikacijama. Pri tome treba istaknuti da se, prema grupama ispitanika, radi i o različitim nivoima obrazovanja, njegovim sadržajima, kao i potrebama nastave, što je i jedan od najvećih uzroka zbog kojeg pojedine grupe ispitanika imaju više ili manje iskustva sa određenim stavkama u istraživanju.

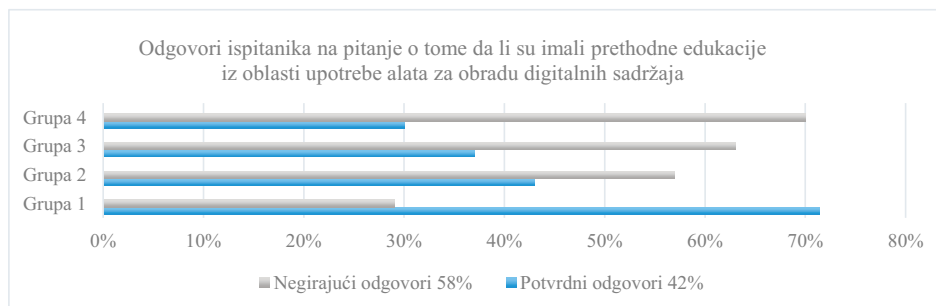
Ispitanici su se mogli izjasniti i o tome da li su koristili alate za obradu digitalnih sadržaja u periodu od marta 2020. godine, odnosno periodu u kojem su intenzivno radili sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama u svrhu izvođenja nastave ili učešća u istoj (Grafikon 1) i o tome da li su imali prethodne edukacije iz oblasti upotrebe alata za obradu digitalnih sadržaja (Grafikon 2).



**Grafikon 1:** Izjašnjavanje ispitanika o upotrebi alata za obradu digitalnih sadržaja, sa fokusom na period poslije marta 2020. godine



**Grafikon 2:** Izjašnjavanje ispitanika o prethodnim edukacijama iz oblasti upotrebe alata za obradu digitalnih sadržaja



Prema navedenom u Grafikonu 1 i 2 može se zaključiti da je 68% ispitanika u periodu online nastave imalo iskustva i aktivnosti koje se tiču upotrebe digitalnih alata koje su koristili za realizaciju nastavnog procesa u online okruženju. Procenat potvrđnih odgovora je očekivano veći od onih prethodnih koje se tiču istog pitanja, jer je nastava u ovom periodu u potpunosti bila realizovana u online modelu, te su nastavnici, ali i studenti, bili u drugačijim okolnostima u kojima su se na neki način i morali posvetiti istraživanju dostupnih digitalnih alata za rad, njihovom izučavanju i pokušaju praktične primjene s ciljem ostvarivanja boljih rezultata nastavnog procesa. U okolnostima u kojima se digitalna edukacija nastavnog kadra odvija djelimično, a podrška nije dostupna svima, nastavnici se zapravo i poprilično dobro snalaze. Muzička nastava se u svakom trenutku odvijala prema rasporedu u svim nivoima obrazovanja, a nastavnici smatraju da su uspjeli odgovoriti ciljevima i zadacima nastave svojih predmeta.

Ispitanici izražavaju entuzijazam i pozitivne stavove u iskustvima koja se tiču upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu i u budućnosti (Tabela 2).

**Tabela 2:** Stavovi ispitanika o upotrebi informacijsko-komunikacijskih tehnologija u budućnosti i stručnom usavršavanju iz ove oblasti

<b>Da li učenicima/studentima treba pružiti više digitalnih sadržaja u nastavi?</b>	74%	13%	13%
<b>Da li biste pristustvovali dodatnim edukacijama iz oblasti ICT i razvoja digitalnih kompetencija u budućnosti?</b>	55%	24%	21%
<b>Da li planirate raditi sa ICT/digitalnim alatima i tehnologijama za potrebe nastave i u budućnosti?</b>	52%	22%	26%

Prema navedenom, vidljivo je da ispitanici prepoznaju pozitivne strane upotrebe informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svom radu, kao i digitalnih sadržaja koji se mogu koristiti u nastavi, vide prostor za dalje usavršavanje iz ove oblasti i planiraju je koristiti u nastavi i u budućnosti. Nepredvidive okolnosti poput onih koje je prouzrokovala pandemija Covid-19 dovele su do toga da su muzički pedagozi spoznali i realizovali drugačije standarde muzičke nastave, nova iskustva i prakse koje se mogu primijeniti u svakodnevnom radu, kao i nužnost educiranja, usavršavanja digitalnih kompetencija koje predstavljaju važnu komponentu u radu savremenog muzičkog pedagoga.

Pitanje kontinuiranog usavršavanja i edukacije iz oblasti tehnologije i digitalnih kompetencija važno je kako za nastavnike, tako i za učenike, studente koji su budućnost muzičke pedagogije i nastavničkog kadra u školama. Ukupno 95% studenata Muzičke akademije Univerziteta u Sarajevu koji su učestvovali u istraživanju, smatraju da je potrebno organizovati i realizovati dodatne edukacije za njih iz oblasti upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije, digitalnih alata, softvera i aplikacija. Od ukupnog broja ispitanih studenata, 42% ih smatra da bi se edukacija iz ove oblasti mogla implementirati u silabuse već postojećih predmeta (tematika o informacijsko-komunikacijski tehnologijama kao sastavni dio predmeta koje već pohađaju), 32% njih smatra da bi se navedena tematika trebala realizovati u sklopu izbornog predmeta koji bi studenti birali po želji, dok 26% studenata smatra da bi se tematika iz informacijsko-komunikacijskih tehnologija trebala realizovati u sklopu novog predmeta koji bi bio sastavni dio nastavnih planova na svim odsjecima. Stu-

dentska populacija takođe je prepoznala čvrstu vezu između informacijsko-komunikacijskih tehnologija i digitalnih kompetencija nastavnika, te bi prema njima budući nastavnik trebao imati izgrađene, jake digitalne kompetencije. Prema mišljenju studenata, nastavnici bi, pored osnovnih znanja o aplikativnim softverima, tehnologiji i upotrebi računara, napredniji stepen upotrebe tehnologije u nastavnom procesu trebali iskazivati jasnoćom i konciznošću u tehnološkom, digitalnom okruženju, trebali bi biti dobro organizovani, odgovorni, kreativni i snalažljivi, inovativni i vješti u prezentiranju sadržaja, uz racionalne reakcije i očekivanja od svojih učenika i studenata.

## 5. ZAKLJUČAK

Danas veliki utjecaj na sve segmente ljudskog života jednog društva imaju informacijsko-komunikacijske tehnologije. Zbog toga ni muzički odgoj i obrazovanje ne mogu biti imuni; na utjecaj informacijskih i komunikacijskih tehnologija. Muzičke obrazovne ustanove moraju prihvatiti izazove koje pred njih stavljaju promjene u društveno-ekonomskom i tehnološkom okruženju, te ne mogu raditi po zastarjelim konceptima i tehnologijama izvođenja nastave.

Informacijsko-komunikacijske tehnologije već odavno nisu inovacija za mnoge sfere i područja uključujući i ono obrazovno. One su sredstvo koje se već uspješno pozicioniralo u obrazovnim sistemima na globalnom nivou. Iako područje muzičke edukacije zbog svih svojih specifičnosti ne može biti u potpunosti realizovano samostalno, uz upotrebu navedenih tehnologija i platformi sa svim njihovim dobrim stranama i ograničenjima, koje direktno utiču na kvalitet muzike i muzičkog izvođenja, segmenti muzičke nastave itekako mogu biti obogaćeni pogodnostima koje informacijsko-komunikacijske tehnologije imaju. Istraživanje u kojem su učestvovali nastavnici muzičke kulture u osnovnim školama i gimnazijama, nastavnici iz osnovnih i srednje muzičke škole u Sarajevu, studenti, nastavnici i saradnici na Muzičkoj akademiji Univerziteta u Sarajevu, imalo je za cilj ispitati iskustva i digitalne kompetencije sudionika, ali i njihova mišljenja i stavove o budućnosti njihovog profesionalnog usavršavanja u ovom području, kao i buduće upotrebe informacijsko-komunikacijskih tehnologija u muzičkoj nastavi. Ispitanici su izrazili visok stepen upotrebe uopćenih alata i tehnologije u vremenu prije pandemije Covid-19, pri čemu je zastupljenost upotrebe platformi i aplikacija koje se odnose direktno na oblast muzike bila izrazito mala. Ta praksa se značajno promijenila u periodu pandemije Covid-19, te su ispitanici u mnogo većoj mjeri koristili informacijsko-komunikacijske tehnologije u muzičkoj nastavi. Muzička nastava je realizovana u kontinuitetu i bez prekida u

svim nivoima obrazovanja, a ispitanici dijele pozitivne stavove o upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu i u budućnosti. Studenti takođe stiču značajna znanja, iskustva ali i znatno pozitivnije stavove u toku intenzivnog rada sa informacijsko-komunikacijskim tehnologijama u nastavi, pri čemu u svojim odgovorima ističu važnost jačanja digitalnih kompetencija nastavnika koji uz tehnologiju realizuje nastavu, te i sami smatraju da je njima, kao studentima, već tokom studija potrebna dodatna edukacija iz ovog područja. Nastavnici i studenti itekako osjećaju potrebu i važnost praćenja tehnologija i trendova u tehnologiji, kao neizostavnog faktora u procesu stručnog razvoja svojih općih, ali i digitalnih kompetencija, u skladu sa vremenom, što potvrđuju i njihovi stavovi izraženi u ovom istraživanju.

Razvoj digitalnih kompetencija nastavnika, učenika i studenata, u funkciji stvaranja stimulativnog nastavnog okruženja, počinje sa obrazovanjem za osnovnu upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije, koja bi trebalo da se stiče u okviru preduniverzitetskog obrazovanja i nastavlja se sve do obrazovanja za upotrebu savremenih tehnologija u nastavi muzike na univerzitetskom nivou i kasnije tokom profesionalnog usavršavanja.

Na nastavničkim fakultetima, u koje spadaju i muzičke akademije, potrebno je posvetiti veliku pažnju upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi, kroz silabuse obaveznih i izbornih predmeta (npr. Metodike muzičke nastave, Metodičke prakse, Didaktike i dr.) ili novog predmeta. Budući nastavnici muzike trebaju steći neophodne digitalne kompetencije za primjenu savremene obrazovne tehnologije.

## LITERATURA

1. Adam, Tina, Mira Metljak (2022), "Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences", *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1), 1-9.
2. Akšamija-Tvrtković, Valida (2016), "Cjeloživotno učenje kao proces i obaveza u muzičkom odgoju i obrazovanju", *Zbornik radova, 9. Međunarodni simpozij "Muzika u društvu"*, 298-304.
3. Akšamija-Tvrtković, Valida (2018), "Online nastava muzičke kulture za učenike gimnazije u Moodle LMS-u", *Zbornik radova, 10. Međunarodni simpozij "Muzika u društvu"*, 111-127.

4. Cheng, Lee, Chi Ying Lam (2021), "The worst is yet to come: The psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers", *Music Education Research*, 23(2), 211–224.
5. Čelebić, Gorana, Dario Ilija Rendulić (2011), *ITdesk.info – projekt računalne e-edukacije sa slobodnim pristupom - Priručnik za digitalnu pismenost*, Otvoreno društvo za razmjenu ideja, Zagreb; dostupno na: [http://www.itdesk.info/prirucnik\\_osnovni\\_pojmovi\\_informacijske\\_tehnologije.pdf](http://www.itdesk.info/prirucnik_osnovni_pojmovi_informacijske_tehnologije.pdf)
6. De Bruin, Leo, Bradley Merrick (2022), "Creative pedagogies with technology: Future proofing teaching training in Music", u: Henriksen, Danah, Mishra Punya (eds.), *Creative Provocations: Speculations on the Future of Creativity, Technology & Learning. Creativity Theory and Action in Education*, Vol 7, Springer, 143–157.
7. Dedić Bukvić, Emina, Mirela Šuman (2021), *Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju*, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo.
8. Europska komisija, Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office; dostupno na: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
9. Europska komisija, Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2019), *Europski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje*, Publications Office; dostupno na: [https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2020/04/CARNET\\_digitalne\\_kompetencije\\_2020.pdf](https://www.e-skole.hr/wp-content/uploads/2020/04/CARNET_digitalne_kompetencije_2020.pdf)
10. Flores, Maria Assunção, Anja Swennen (2020), "The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education", *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453–456.
11. González, Julia, Robert Wagenaar (2008), *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna process: an introduction (Second Edition)*, Universidad de Deusto, Bilbao; dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/263927476\\_Tuning\\_Educational\\_Structures\\_in\\_Europe\\_Universities'\\_Contribution\\_to\\_the\\_Bologna\\_Process\\_An\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/263927476_Tuning_Educational_Structures_in_Europe_Universities'_Contribution_to_the_Bologna_Process_An_Introduction)
12. Guerrero, José Luis (2014), "Evaluando actitudes y usos de las TIC del profesorado de música de educación secundaria", *Revista Internacional de Educacion Musical*, 2, 10–23.
13. Hodžić-Mulabegović, Nerma, Senad Kazić, Ena Plakalo (2021), "Nastava solfeggia u online okruženju – evaluacija i perspektive", *Muzika*, br. 2, 34–64.

14. Hoić Božić, Nataša, Martina Holenko Dlab (2021), *Uvod u e-učenje: Obrazovni izazovi digitalnog doba*, Sveučilište u Rijeci, Odjel za informatiku, Rijeka
15. Kibici, Volkan Burak, Muhsin Sarikaya (2021), "Readiness levels of music teachers for online learning during the COVID 19 pandemic", *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(3), 501-515.
16. Ludvigsen, Sten, Mørch Anders (2010), "Computer-Supported Collaborative Learning: Basic Concepts, Multiple Perspectives, and Emerging Trends", in. P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)*, Elsevier, 290-296.
17. Merrick, Bradley, Joseph Dawn (2022), "ICT and music technology during COVID-19: Australian music educator perspectives", *Research Studies in Music Education*, 45(1), 189-210
18. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, (2020), *Instrukcija o postupanju u izvođenju online nastave*, Broj: 11/06-34-157-5/20. Dostupno na: <https://ssvoonkbihkoks.com.ba/?p=1470>
19. Univerzitet u Sarajevu – Muzička akademija (2020), *Obavijest o izmjeni načina realizacije nastavnog procesa na Muzičkoj akademiji shodno naredbama, odlukama, preporukama i zaključcima*; dostupno na: [dhttp://www.mas.unsa.ba/vijesti/izmjena-na%C4%8Dina-realizacije-nastavnoj-procesa-na-muzi%C4%8Dkoj-akademiji-shodno-naredbama-odlukama](http://www.mas.unsa.ba/vijesti/izmjena-na%C4%8Dina-realizacije-nastavnoj-procesa-na-muzi%C4%8Dkoj-akademiji-shodno-naredbama-odlukama)
20. OECD (2005), *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, Pariz; dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
21. Pabst-Kruger, Michael, Annette Ziegenmeyer (eds.) (2021), *Perspectives for Music Education in Schools After the Pandemic*, Music Teacher Associations in Europe, Lubeck and Hamburg, Germany
22. Pozo, Juan, María-Puy Echeverría, Beatriz Cabellos, Daniel L. Sánchez (2021), "Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns", *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13.
23. Schiavio, Andrea, Michele Biasutti, Roberta Antonini Philippe (2021), "Creative pedagogies in the time of pandemic: A case study with conservatory students", *Music Education Research*, 23(2), 167-178.
24. Solaković, Igor, Rajko Pećanac, Aleksandar Janković (2017), "Utjecaj elektronske učionice kao interaktivnoga modela organizacije nastave na postignuća učenika u razrednoj nastavi", *Croatian Journal of Education*, 19(1), 209-236.

25. Stanković, Dejan (2010), "Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika", u: Nada Polovina, Jelena Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*, Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 63–84.
26. Thornton, Linda (2020), "Music Education at a distance", *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 3-6.

## INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS/PROFESSORS IN MUSIC EDUCATION

### Summary:

The dynamic development of modern information and communication technologies, which play a significant role in music education, indicates the need to strengthen and develop the digital competencies of music educators. Accordingly, research was conducted to examine the current situation at different levels of music education on the use of information and communication technologies and the experiences of teachers and students, in future music pedagogues. Their experiences, which were the subject of the research, can serve as initial guidelines for further improvement of the digital competencies of teachers in music education.

**Keywords:** information and communication technologies; digital competencies; music education

Adrese autora  
Authors' address

Valida Akšamija  
Nermin Ploskić

Univerzitet u Sarajevu  
Muzička akademija  
valida.aksamija-tvrtkovic@mas.unsa.ba  
nermin.ploskic@mas.unsa.ba

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.375

UDK 316.73:821.09-93  
37.017:316.7

Primljeno: 14. 02. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Matea Butković, Ester Vidović**

## **SKRIVENA ZNAČENJA: ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE STUDENATA UČITELJSKOGA STUDIJA POMOĆU MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI<sup>1</sup>.**

U modernom društvu od izuzetne je važnosti da budući učitelji budu sposobni prepoznati potencijal koji nudi multikulturalna dječja književnost u promicanju interkulturalnih vrijednosti kod djece i da se osjećaju sigurnima u svoju sposobnost odabira autentičnih nastavnih materijala. Tri slikovnice (*The Rabbits' Wedding*, *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* i *And Tango Makes Three*) i jedna ilustrirana priča (*The Story of Little Black Sambo*) odabrane su kao književni predlošci za potrebe ovoga istraživanja. Opći cilj istraživanja bio je ispitati interkulturalnu kompetenciju studenata Učiteljskoga studija pomoću autentičnih djela multikulturalne dječje književnosti, pri čemu se zadavanjem definiranih specifičnih ciljeva nastojalo istražiti: a) stav studenata o primjerenosti odabranih tema za poučavanje u razrednoj nastavi; b) mogu li studenti prepoznati promiču li se tekstom i ilustracijama odabranih slikovnica / ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti; c) jesu li studenti osposobljeni za prepoznavanje kontroverznoga sadržaja u odabranim slikovnicama / ilustriranoj priči; d) samoprocjenu spremnosti studenata da se odabranih tema dotaknu u svojem budućem poučavanju; e) samoprocjenu zahtjevnosti prepoznavanja zastupljenosti interkulturalnih vrijednosti u sadržaju odabranih slikovnica / ilustriranoj priči. Uzorak je obuhvatio pedeset šest studenata četvrte godine Učiteljskoga studija (40 studenata sa Sveučilišta u Rijeci i 16 studenata sa Sveučilišta u Puli) tijekom dviju uzastopnih akademskih godina (2020/2021. i 2021/2022.). Ispitanici su ispunjavali upitnik kojim je ispitivana podudarnost sadržaja odabranih naslova i promicanja interkulturalnih vrijednosti, postojanje kontroverznih tema i primjerenost zastupljenih tema za obradu u razrednoj

---

1. Ovaj rad financiralo je Sveučilište u Rijeci projektom broj uniri-pr-human-19-9; voditeljica projekta dr. sc. Maja Verdonik, izv. prof.



nastavi te samoprocijenjene sposobnosti studenata da teme odabranih djela primijene u svojem budućem radu kao i zahtjevnost prepoznavanja interkulturalnih vrijednosti u odabranim djelima. Većina studenata prepoznala je ono što tri odabrane slikovnice čini kontroverznima – implicitno zagovaranje prava i ravnopravnosti marginaliziranih skupina (posvojenje unutar istospolne zajednice, prikaz transrodnih osoba, vjenčanje osoba različite boje kože). Gotovo dvije trećine ispitanika naišlo je na poteškoće u procjenama prisutnosti interkulturalnih vrijednosti u odabranim djelima.

**Ključne riječi:** autentični nastavni materijal; interkulturalna kompetencija; multikulturalna dječja književnost; strani jezik; studenti – budući učitelji

## 1. UVOD

Kurikularni pristup usmjeren na razvoj kompetencija učenika u suvremenom društvu traži promjene metoda i oblika rada na svim razinama obrazovanja kako bi se osigurali uvjeti za razvoj interkulturalne kompetencije svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, koje bi trebale ići u smjeru osposobljavanja pojedinca, između ostaloga, za otvoren dijalog, kritičko razmišljanje, kreativnost, rješavanje problema, radoznalost i reduciranje predrasuda u kontaktu s drugima i drukčijima, poznavanje stranih jezika, upoznatost s tradicijama i običajima drugih kultura, razvijanje empatije i suradnje, nestereotipnoga mišljenja i antipredrasudnih stavova (Hrvatić i Piršl 2007). U ovom procesu, uz roditelje, veliku ulogu igraju i učitelji jer uvelike pridonose formiranju cjeloživotnih interkulturalnih stavova svojih učenika provođenjem interkulturalnih načela u djelo pri čemu bi „vrijednosti koje promiču slobodu mišljenja i kritički pristup usmjeren na prepoznavanje složenosti socijalnih odnosa, poštivanju različitosti i vlastite društvene i građanske odgovornosti“ (Bedecković 2012: 308) trebale biti sastavnim dijelom formalnoga odgoja i obrazovanja počevši od osnovnoškolskoga pa sve do visokoškolskoga obrazovanja (Piršl 2011).

U domeni poučavanja stranih jezika opće je prihvaćeno da učenici ne trebaju samo znanja i vještine unutar stranoga jezika koji uče, već i sposobnost upotrebe jezika na društveno i kulturalno prihvatljiv način (Byram i sur. 2002), a razumijevanje kulture sastavni je dio interkulturalne kompetencije.

Definiranje interkulturalne kompetencije složen je zadatak. U općem smislu interkulturalna kompetencija odnosi se na „svekolike sposobnosti i značajke karakteristične za svakog pojedinca, i to kako na osobnoj, tako i na individualnoj razini“ (Sablić i sur. 2010: 96), a može se odrediti kao sposobnost interakcije i prikladna po-

našanja koji se temelje na stavovima, vještinama i interkulturalnim znanjima (Dear-dorff 2008). Kao najznačajnije aspekte interkulturalne kompetencije autorice ističu tolerantnost, prihvaćanje različitosti, empatičnost i poznavanje različitih kultura (Sabljić i sur. 2010). Gilberte Furstenberg objašnjava da je „kultura vrlo složen, nedokučiv, višeslojan pojam koji obuhvaća mnoga različita područja koja se preklapaju i koji se inherentno protivi lakoj kategorizaciji i klasifikaciji“ (2010: 329). Sonia Nieto definira kulturu kao „stalno promjenjive vrijednosti, tradicije, društvene i političke odnose i svjetonazore koje je stvorila, podijelila i formirala skupina ljudi“ (1999: 48), a koji su podložni promjeni, ali i odbacivanju. Iz ovih se tumačenja kulture iščitava izazov u pristupu poučavanju kulture i utvrđivanju koje bi vrijednosti određene kulture trebale biti uključene u odgojno-obrazovnu praksu s obzirom na to da se one „ne mogu smatrati stalnom i nepromjenjivom kategorijom nego su, naprotiv, podložne povijesnim i društvenim promjenama“ (Bedeković 2012: 307). Učenike i učitelje stoga treba senzibilizirati za susrete s kulturalnim različitostima, za prihvaćanje i mogućnost komunikacije s drukčijima od sebe. To ujedno znači da bi sveučilišni profesori koji poučavaju studente – buduće učitelje u svojoj obrazovnoj praksi također trebali osiguravati mogućnost razvoja širokoga spektra kompetencija prijeko potrebnih za rad s učenicima različitih odgojno-obrazovnih potreba čime se u učenimcima razvija osjećaj pripadnosti, ravnopravnosti i priznatosti, a time omogućuje i uspješnije usvajanje obrazovnih sadržaja.

### ***1.1. Multikulturalna dječja književnost kao autentičan nastavni materijal u nastavi stranoga jezika***

Prednosti korištenja književnosti u nastavi stranoga jezika dobro su poznate. Osim razvijanja učenja jezika (Daskalovska i Dimova 2012), upotreba književnosti u kontekstu učenja stranoga jezika potiče emocionalni razvoj (Shrestha 2007) i stimulira dinamičko učenje, tj. „učenje koje aktivno i što je moguće više osobno uključuje učenike“ (McRae 1991: 8). B. Joyce Stallworth i suradnici (2006) ističu važnost omogućavanja ekstenzivnoga čitanja i upotrebe književnosti kao medija koji učenicima pomaže pri promišljanju kako svoga svijeta, tako i drugih svjetova, a time i uspostavljanju interkulturalnoga dijaloga (Kortenhaus i Demarest 1993). Interkulturalnim dijalogom smatra se „otvorena i uljudna razmjena mišljenja između pojedinaca i grupa koje pripadaju različitim kulturama, koja vodi do dubljega razumijevanja globalne percepcije drugih“ (Vijeće Europe 2008: 17), a multikulturalna književnost prepoznata je kao plodno tlo za poticanje razvoja i unapređivanja interkulturalne

kompetencije studenata – budućih učitelja i učenika. U kontekstu primjene multikulturalnih književnih djela za promicanje interkulturalne kompetencije u nastavi stranoga jezika nužno je razjasniti što se smatra autentičnim književnim djelom, a što autentičnim nastavnim materijalom.

Multikulturalna književnost može se definirati kao književnost koja uključuje sve književne žanrove, a naglasak stavlja na autentična sociokulturalna iskustva marginaliziranih skupina u društvu (Sanders 2009) „uključujući ona nastala uslijed razlika u jeziku, rasi, spolu, klasi, etničkoj pripadnosti, identitetu i seksualnoj orijentaciji“ (Butković i Vidović 2021: 52) s ciljem promicanja uvažavanja i poštivanja različitosti. Važna karakteristika multikulturalne dječje književnosti, prema Charlesu A. Templeu i suradnicima (1998), jest stupanj do kojega ona „govori istinu“ o ljudskom iskustvu. „Štoviše, likovi... su vjerodostojni, a spoznaje koje knjige iznose točne su, možda čak i mudre“ (Temple i sur. 1998: 10). Rudine Sims Bishop (2003: 5) definira kulturnu autentičnost kao „mjeru u kojoj knjiga odražava svjetonazor određene kulturne skupine i vjerodostojne pojedinosti jezika i svakodnevnoga života članova te kulturne skupine“. Susan Guevara (2003: 9) navodi da je „autentično djelo ono djelo koje se čini živim – u njemu postoji nešto istinito iz kulture“. Jezik djela multikulturalne književnosti autentičan je ako se učenici s njime mogu poistovjetiti, ako u njemu mogu stvoriti razumijevanje. Judith Ableser (2008) smatra da autentičan jezik uključuje smislenu i relevantna iskustva koja motiviraju učenika. Dakle, autentičnost multikulturalne književnosti proizlazi iz njezina pozitivnog, realističnog i nediskriminatornog prikaza pripadnika marginaliziranih skupina, njihova govornog izričaja i životnih iskustava s kojima se djeca mogu poistovjetiti i pomoću kojih mogu razmotriti vlastite postupke, uvjerenja i emocije.

Postoji niz pristupa pojmu autentičnosti nastavnoga materijala, ali ono što im je zajedničko jest shvaćanje da takvi materijali podrazumijevaju izlaganje stvarnome jeziku, jeziku izvornih govornika za izvorne govornike i nisu stvarani u pedagoške svrhe, tj. za učenje jezika kao stranoga jezika (Jordan 1997; Guariento i Morley 2001). Takvi materijali doprinose uspješnoj upotrebi stranoga jezika jer imaju pozitivan učinak na motivaciju učenika ako su prilagođeni jezičnim potrebama učenika, pružaju autentične kulturne informacije, omogućuju izlaganje stvarnome jeziku, bliži su potrebama učenika i podržavaju kreativniji pristup nastavi (Richard 2001).

Dakle, može se zaključiti da dječja književnost s multikulturalnim sadržajima u nastavi stranoga jezika ima dvojaku funkciju: izvor je autentičnih životnih iskustava i autentičnoga jezika izvornih govornika stranoga jezika.

## 1.2. *Multikulturalna slikovnica i ilustrirana priča u funkciji promicanja interkulturalnih vrijednosti*

Multikulturalna slikovnica smatra se jednim od najboljih sredstava za promicanje temeljnih vrijednosti interkulturalnoga obrazovanja (Encabo Fernández i sur. 2012) jer je prepoznata kao vrijedan izvor za promicanje dječjega razumijevanja ljudskih stanja i iskustava i može navesti djecu do novih spoznaja o svijetu koje im inače ne bi bile dostupne u njihovu okruženju (Short 2012; Kochiyama 2017). Tim više što slikovnice pričaju priču vizualnim i tekstualnim kodovima pa slike sadrže informacije koje nedostaju u tekstu, njih mogu dobro razumjeti i oni učenici čiji je materinski jezik različit od jezika kojim se govori u njihovu okruženju. Ilustracije su od posebne važnosti jer kada slikovnice prikazuju likove koji pripadaju različitim rasama, etničkim skupinama i kulturama, djeca postaju emocionalno uključena u niz ljudskih iskustava (Hughes 2012). One navode čitatelja na empatičan odgovor na slikovnicu (Prior i sur., 2012), a taj „početni empatijski odgovor može se razviti u dublje razmatranje zašto se likovi osjećaju tužno, izostavljeno ili izolirano” (Lysaker i Sedberry 2015: 106). U slikovnici, za razliku od ilustrirane priče/knjige, slike imaju jednako važnu i nezamjenjivu ulogu kao i riječi (Narančić Kovač 2011).

Multikulturalna književnost bavi se pitanjima različitosti i uključenosti, ali što je još važnije, i strukturama moći i borbom za ravnopravnost. Njezin cilj nije samo razumjeti, prihvatiti i uvažavati kulturne razlike, već i transformirati postojeći društveni poredak kako bi se osigurala veća zastupljenost i autoritet marginaliziranih skupina i kultura te postigla društvena jednakost i pravda (Cai 1998: 313). To znači da primarni cilj multikulturalne dječje književnosti nije samo pružiti čitateljima različita autentična životna iskustva različitih sociokulturnih skupina, nego i zagovarati društvenu pravdu. Upravo se zato djela multikulturalne književnosti često nalaze na popisima problematičnih pa i zabranjenih djela.<sup>2</sup>

---

2. Ilustrirana priča *Jacob's New Dress* (2014) autora Sare i Iana Hoffmana i ilustratora Chrisa Cosea 2017. maknuta je s polica knjižnica u Sjevernoj Karolini zbog pritužbi roditelja da zagovara transrodna prava. Novo ruho bajke *The Little Red Riding Hood* (1983) ilustratorice Trine Scharf Hymman 1990. godine naišlo je na negodovanje roditelja u Kaliforniji i na Floridi jer su smatrali da se bajkom maloljetnicima promovira konzumacija alkohola. Popularna priča za laku noć *Goodnight Moon* (2005) autorice i ilustratorice Margaret Wise Brown kritizirana je jer su na nekim ilustracijama prikazane pepeljara i cigareta. Slikovnica *Nasreen's Secret School. A True Story from Afghanistan* (2009) autorice i ilustratorice Jeanette Winter kritizirana je i skoro povučena s polica u pojedinim okruzima na Floridi i u New Yorku jer zagovara „nekršćansku religiju“ i jer je prenasilna za mlade čitatelje. U novije vrijeme slikovnica *The Very Hungry Caterpillar* (1969) Erica Carlea uvrštena je na popis problematičnih sadržaja jer nije rodno uključiva, tj. autor gusjenici dodjeljuje mušku rodnu ulogu.

U ovom istraživanju naglasak je stavljen upravo na ona djela multikulturalne dječje književnosti čiji tekstualni i/ili slikovni sadržaj odrasli čitatelji do danas smatraju problematičnima. Cilj je studentima – budućim učiteljima ponuditi konkretne primjere osjetljivih tema zastupljenih u multikulturalnoj dječjoj književnosti i istražiti njihove utiske i stavove o primjerenosti takvih tema i sadržaja u radu s djecom ranoga osnovnoškolskog uzrasta.

## 2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### *Cilj i zadaci istraživanja*

Istražiti interkulturalnu kompetenciju studenata Učiteljskoga studija, ponudivši im autentična djela multikulturalne dječje književnosti, bio je opći cilj ovoga istraživanja. K tome, definiranim specifičnim ciljevima istraživanja nastojalo se istražiti:

- a) stav studenata – budućih učitelja o primjerenosti odabranih tema za poučavanje u razrednoj nastavi;
- b) mogu li studenti – budućí učitelji prepoznati promiču li se tekstem i ilustracijama odabranih slikovnica / ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti (npr. prihvaćanje različitosti, ravnopravnost, empatiju);
- c) jesu li studenti – budućí učitelji osposobljeni za prepoznavanje kontroverznoga sadržaja u odabranim slikovnicama/ilustriranoj priči;
- d) samoprocijenjenu spremnost studenata – budućih učitelja da se odabranih tema dotaknu u svojem budućem poučavanju;
- e) samoprocjenu zahtjevnosti prepoznavanja zastupljenosti interkulturalnih vrijednosti u sadržaju odabranih slikovnica/ilustriranoj priči.

### *Uzorak*

Istraživanje se provodilo tijekom dviju uzastopnih akademskih godina (2020/2021. i 2021/2022.) u sklopu kolegija Dječja književnost na engleskom jeziku na Učiteljskom fakultetu u Rijeci i kolegija Dječja književnost na engleskom jeziku 1 na Fakultetu za odgojno-obrazovne znanosti u Puli. Uzorak je obuhvatio pedeset šest studenata<sup>3</sup> četvrte godine Učiteljskoga studija (40 studenata Sveučilišta u Rijeci i 16 studenata Sveučilišta u Puli).<sup>4</sup>

---

3. Izrazi koji se upotrebljavaju u ovom radu, a koji imaju rodno značenje, bez obzira na to jesu li korišteni u muškome ili ženskome rodu, neutralni su i jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod.

4. S obzirom na mali broj ispitanika sa Sveučilišta u Puli, kao i na slabu zastupljenost muških ispitanika, u analizi i interpretaciji rezultata nećemo uspoređivati odgovore i donositi zaključke s obzirom na spol ni sveučilište na kojem je provedeno istraživanje.

### Varijable

U fazi promišljanja o mogućim književnim naslovima koji bi se ponudili studentima – budućim učiteljima, autorice su su vodile sljedećim kriterijima odabira:

- a) Djelo mora biti autentičan nastavni materijal, tj. napisao/ilustrirao ga je izvorni govornik engleskoga jezika za izvorne govornike engleskoga jezika, a ne za potrebe poučavanja stranoga jezika.
- b) Glavni likovi mogu biti ljudi i/ili antropomorfizirane životinje.
- c) Tekst i/ili ilustracije smatraju se kontroverznima, a samim time i neprimjerenima za djecu.
- d) Sadržaj i ilustracije eksplicitno (glavni likovi su ljudi) ili implicitno (glavni likovi su životinje) ukazuju na životna iskustva pripadnika marginaliziranih skupina.

Tri slikovnice i jedna ilustrirana priča odabrane su za rad sa studentima – budućim učiteljima, a sva se četiri naslova do danas smatraju kontroverznima u nekim dijelovima Sjedinjenih Američkih Država:

- a) Slikovnica *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (2014) kanadske autorice Christine Baldacchino i kanadske ilustratorice Isabelle Malenfant se u pojedinim djelovima SAD-a smatra kontroverznom zbog sumnje na promicanje LGBTQIA+ ideologije.
- b) Slikovnica *And Tango Makes Three* (2005) američkih autora Petera Parnella i Justina Richardsona i američkoga ilustratora Henrija Colea bila je i ostala temom brojnih rasprava o cenzuri i (ne)prihvatanju istospolnih brakova i mogućnosti da istospolni parovi posvajaju djecu.
- c) Slikovnica *The Rabbits' Wedding* (1958) američkoga autora i ilustratora Gartha Williamsa je bila kontroverzna u saveznoj državi Alabami gdje su je lokalni političari smatrali propagandnim materijalom za integraciju crnaca i promicanje međurasnih brakova.
- d) Ilustrirana priča *The Story of Little Black Sambo* (1899) škotske autorice i ilustratorice Helen Bannerman samom radnjom nije dovođena u pitanje, ilustracije dječaka Samba jesu, kao i odabir njegova imena (Sambo je pogrđan naziv koji označava djetinjastu mušku osobu afričkoga ili indijskoga porijekla, ali i odanoga slugu).

### *Instrument i tok istraživanja*

Za potrebe istraživanja, osmišljen je upitnik koji se sastojao iz dva dijela. U prvome dijelu upitnika ispitanicima su ponuđene dvije tvrdnje na petostupnoj Likertovoj ljestvici: Tekstom i ilustracijama odabrane slikovnice/ilustrirane priče promiču se interkulturalne vrijednosti i Tema odabrane slikovnice/ilustrirane priče primjerena je djeci ranoga osnovnoškolskog uzrasta (raspon odgovora od *1 – uopće se ne slažem* do *5 – potpuno se slažem*) i postavljeno im je jedno pitanje otvorenoga tipa: Što ovu slikovnicu / ilustriranu priču čini kontroverznom? U drugome je dijelu upitnika ispitanicima ponuđena jedna tvrdnja na petostupnoj Likertovoj ljestvici (raspon odgovora od *1 – uopće se ne slažem* do *5 – potpuno se slažem*): Osjećam se sigurnim u svoje sposobnosti da temu odabrane slikovnice / ilustrirane priče na odgovarajući način obradim u svojoj budućoj odgojno-obrazovnoj praksi. Postavljeno im je jedno pitanje na petostupnoj Likertovoj ljestvici (raspon odgovora od *1 – iznimno teško* do *5 – iznimno jednostavno*): Koliko Vam je bilo teško odlučiti promiču li se sadržajem slikovnice / ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti?

### *Način obrade podataka*

Za svrhu obrade podataka u ovome radu korištena je deskriptivna statistika. Za svako pitanje prikazana je distribucija odgovora putem relativne frekvencije (%).

## **3. REZULTATI I DISKUSIJA**

Prvi specifični cilj bio je ispitati stav studenata – budućih učitelja o primjerenosti odabranih tema za poučavanje u razrednoj nastavi.

**Tablica 1.** Primjerenost teme za poučavanje u razrednoj nastavi

Naslov	Tema slikovnice / ilustrirane priče primjerena je za poučavanje u razrednoj nastavi				
	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
	1	2	3	4	5
<i>Morris Micklewhite and the Tangerine Dress</i>	0%	10.7%	19.7%	44.6%	25%
<i>And Tango Makes Three</i>	0%	12.5%	17.8%	46.4%	23.2%
<i>The Rabbits' Wedding</i>	0%	3.5%	14.3%	44.7%	37.5%
<i>The Story of Little Black Sambo</i>	8.9%	12.5%	26.8%	35.8%	16%

Najveći udio studenata – budućih učitelja složio se s tvrdnjom da je tema slikovnice *The Rabbits' Wedding* (82.2%) primjerena za poučavanje djece u nižim razredima osnovne škole. Značajno manji dio smatrao je da su teme slikovnica *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (59.6%) i *And Tango Makes Three* (59.6%) i ilustrirane priče *The Story of Little Black Sambo* (51.8%) primjerene za djecu ranoga osnovnoškolskog uzrasta. U ova tri naslova izraženiji je naglasak na životna iskustva pripadnika marginaliziranih skupina. Udio studenata – budućih učitelja koji nije znao procijeniti primjerenost teme odabranih slikovnica nije zanemariv [*Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (19.7%), *And Tango Makes Three* (17.8%), *The Rabbits' Wedding* (14.3%)], naročito kada je riječ o ilustriranoj priči *The Story of Little Black Sambo* (26.8%). Najviše ispitanika (21.4%) ovu ilustriranu priču smatralo je neprikladnom za poučavanje u razrednoj nastavi. Međutim, tema ovoga književnog djela nije tijekom povijesti smatrana kontroverznom, već njezine ilustracije i nazivi Black Sambo za dječaka, Black Jumbo za oca i Black Mumbo za majku.

Drugi specifični cilj bio je istražiti mogu li studenti – buduću učitelji prepoznati promiču li se tekstom i ilustracijama odabranih slikovnica / ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti (npr. prihvaćanje različitosti, ravnopravnost, empatiju).

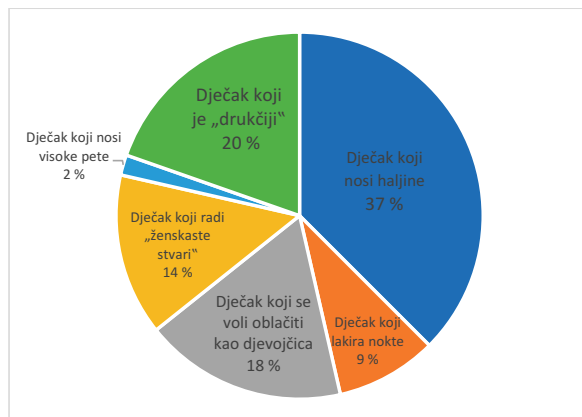


**Tablica 2.** Podudarnost sadržaja i promicanja interkulturalnih vrijednosti

Naslov	Tekstom i ilustracijama slikovnice/ilustrirane priče promiču se interkulturalne vrijednosti				
	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
	1	2	3	4	5
<i>Morris Micklewhite and the Tangerine Dress</i>	0%	0%	25%	30.3%	44.7%
<i>And Tango Makes Three</i>	0%	1.8%	23.2%	32.1%	42.9%
<i>The Rabbits' Wedding</i>	0%	10.7%	19.7%	21.1%	37.5%
<i>The Story of Little Black Sambo</i>	12.5%	23.2%	25%	21.5%	17.8%

Tri četvrtine ispitanika (75%) smatralo je da se tekstom i ilustracijama slikovnica *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* i *And Tango Makes Three* promiču interkulturalne vrijednosti. 59.6% ispitanika smatralo je da se sadržajem slikovnice *The Rabbits' Wedding* promiču interkulturalne vrijednosti i svega 39.3% ispitanika bilo je mišljenja da se sadržajem ilustrirane priče *The Story of Little Black Sambo* promiču interkulturalne vrijednosti. I ovdje je prisutan značajan broj studenata – budućih učitelja koji nisu znali procijeniti promiču li se tekstom i ilustracijama odabranih slikovnica / ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti. Prednjače *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* i *The Story of Little Black Sambo* s po 25%, potom slijede *And Tango Makes Three* (23.2%) i *The Rabbits' Wedding* (19.7%). Najveći broj ispitanika smatrao je da se ilustriranom pričom *The Story of Little Black Sambo* (35.7%) ne promiču interkulturalne vrijednosti, a zanimljivo je primijetiti da ni jedan ispitanik nije bio mišljenja da se slikovnicom *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* ne promiču interkulturalne vrijednosti.

Treći specifični cilj bio je istražiti jesu li studenti – budući učitelji osposobljeni za prepoznavanje kontroverznoga sadržaja u odabranim slikovnicama / ilustriranoj priči. Postavljeno im je pitanje otvorenoga tipa: Što ovu slikovnicu / ilustriranu priču čini kontroverznom?



**Slika 1.** *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*

Većina studenata – budućih učitelja prepoznala je što ovu slikovnicu čini kontroverznom: protagonist koji nosi haljinu (37%), „drukčiji“ je od ostale djece (20%) jer se voli oblačiti kao djevojčica (18%) i radi „ženskaste“ stvari (14%) poput lakiranja noktiju (9%) i nošenja visokih pete (2%). Najviše odgovora ukazuje na društveno neprihvatanje mogućnosti da dječaci nose odjeću koja se tradicionalno povezuje s djevojčicama:

„Nije prirodno da dječaci nose haljine.“

„Činjenica da dječak nosi haljinu, a društvo na to nije naviklo jer smatra da su haljine samo za djevojčice.“

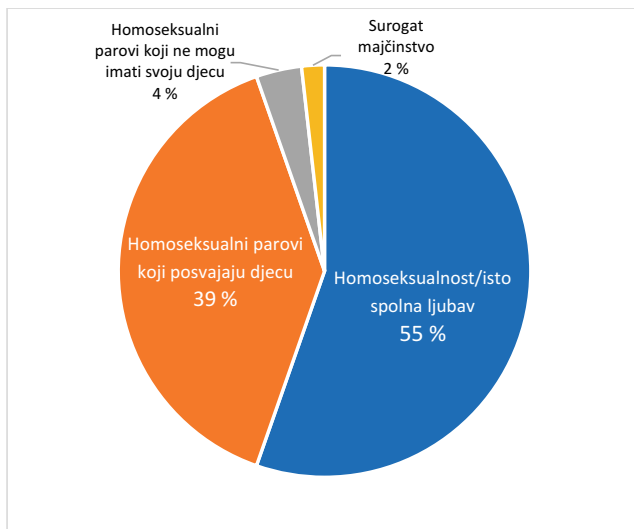
„Ono što priču čini kontroverznom jest to što dječak nosi haljinu i prijatelji ga ismijavaju.“

U nekim odgovorima naglašava se rodna ravnopravnost i otvorenost prema „drukčijem“:

„Ono što ovu slikovnicu čini kontroverznom jest činjenica da se radi o temi koja je i dalje kontroverzna u današnjem društvu, a to je rodna ravnopravnost i činjenica da dječaci mogu nositi haljine i lakirati nokte, a da djevojčice mogu nositi traperice i ponašati se loše.“

„Činjenica da dječak nosi haljinu ne znači da je *queer*, gej ili ikakva druga slična kategorija, na njemu je da otkrije što je.“

„Mislim da je kontroverzni dio što Morris, koji je dječak, nosi haljine i ne skriva to. Nosi ih ponosno.“



**Slika 2.** *And Tango Makes Three*

Većina studenata ispravno je uočila dva glavna razloga koja su ovu slikovnicu svrstala među najosporavanije slikovnice u Sjedinjenim Američkim Državama: ljubav dvaju mužjaka pingvina koja se poistovjetila s promicanjem istospolnih parova (55%) i njihovo posvojenje jajeta koje se povezivalo s posvajanjem unutar istospolne zajednice (39%).

„Dva muška pingvina su se zaljubila i željeli su osnovati obitelj, ali nisu mogli sami.”

„Možda zato što dvije osobe istoga spola ne mogu imati dijete.”

„Kontroverznost proizlazi iz činjenice da ljudi nisu otvoreni prema novim idejama i prema ideji da dvije osobe istoga spola posvoje dijete.”

„Po meni je u društvu “normalno” da su članovi obitelji ženski i muški roditelji. U ovoj su slikovnici dva muška roditelja, što je neobično i kao u mnogim drugim “kontroverznim” knjigama, činjenica da ukazuje na nešto neobično čini je kontroverznom.“

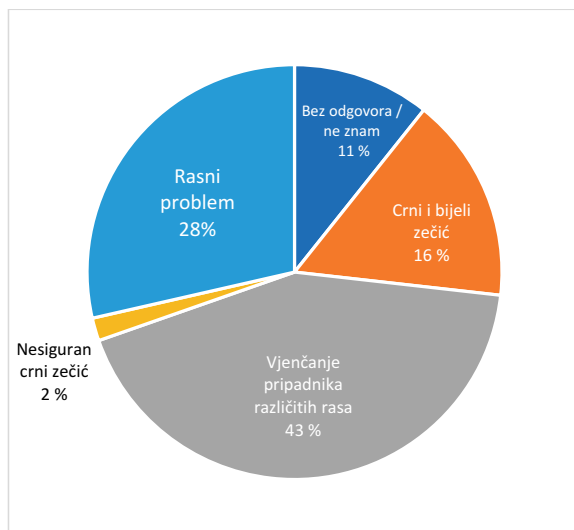
Zanimljiv nam se učinio odgovor koji posvojenje povezuje sa surogat majčinstvom:

„Slikovnica je kontroverzna zbog surogat majčinstva.“

Neki ispitanici naglasili su svoje prihvaćanje istospolnih parova, ali i da djeca možda neće povezati sadržaj slikovnice s pravima istospolne zajednice:

„Veze između dva muškarca ili dvije žene kontroverzne su što smatram smiješnim jer svatko ima pravo voljeti ga god želi.”

„Djeca možda neće razumjeti o čemu se zapravo radi.”



**Slika 3.** *The Rabbits' Wedding*

Velika većina ispitanika (87%) prepoznala je da su kritičari ove slikovnice likove zečeva i njihovu boju krzna poistovjetili s pitanjem ravnopravnosti bijelaca i crnaca (16%), odnosno da se slikovnicom problematizira „rasno pitanje” (28%) i međurasni brak (43%). Manji udio ispitanika nije uočio što je ovu slikovnicu moglo učiniti spornom (11%), a jedan je ispitanik pozornost skrenuo na ponašanje crnoga zečića (2%).

„Vjenčanje između crnoga i bijeloga zeca (osoba crne i bijele boje kože).”

„Nekim ljudima je brak „bijelih” i „crnih” kontroverzan.“

„Smatram da je bila kontroverzna jer nekoć nije bilo uobičajeno da se crnci i bijelci vjenčaju.“

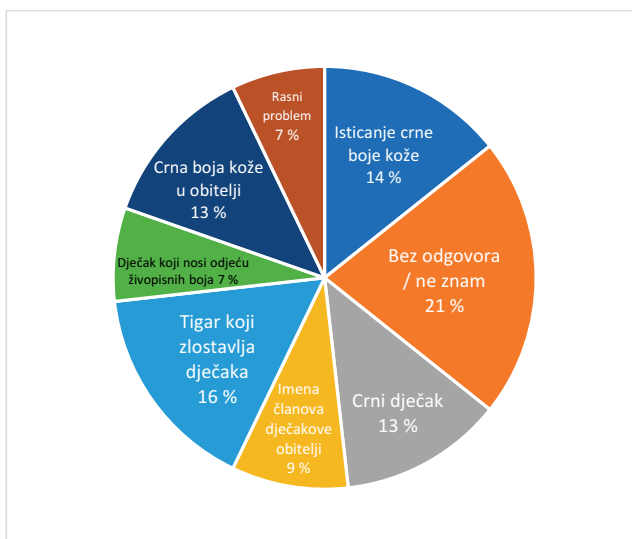
„Pokazuje jednakost između dviju rasa.”

Činjenica da 11% ispitanika u sadržaju slikovnice nije uočilo ništa sporno („Ova se priča ne čini kontroverznom, ne razumijem“) ili da kontroverznu prošlost ove slikovnice nisu povezali s problematikom boje kože već s potrebom crnoga zečića da svoju sreću ostvari u zajedništvu s bijelim zečićem („To što misli da mu je potre-

ban drugi zec da bi bio sretan, da ne može biti sretan sam.“) može se protumačiti kao rezultat slabije upoznatosti studenata s američkom kolonijalnom povijesti i zakonima kojima su se ograničavale slobode američkih crnaca. Međutim, izostanak prepoznavanja kontroverznoga sadržaja odražava i stav samoga autora/ilustratora Gartha Williama koji je 1959. godine u intervjuu za novine *New York Times* odbacio poveznicu likova slikovnice i ljudi rekavši da „nije bio svjestan da se životinje s bijelim krznom, kao što su bijeli polarni medvjedi i bijeli psi i bijeli zečevi, smatraju krvnim srodstvom bijelih ljudskih bića. Jedino sam bio svjestan da bijeli konj pored crnoga izgleda vrlo slikovito“ (Martin 2000). U svakom slučaju, svakako bi bilo poželjno da studenti – budući učitelji budu upoznati sa sociokulturalnim kontekstom u kojem je neko djelo multikulturalne književnosti nastalo kako bi se ono moglo iskoristiti i za poučavanje povijesti i kritičku analizu međuljudskih odnosa.

U nekim su se odgovorima ispitanici osvrnuli i na ulogu braka u modernome društvu:

„Ne znam. Možda možemo vjenčanje smatrati kontroverznom temom jer vjenčanja postaju sve manje i manje česta.“



**Slika 4.** *The Story of Little Black Sambo*

Prema su ispitanici u svojim odgovorima na pravome tragu kada navode da se u pozadini priče nalazi rasna problematika (7%) s obzirom na općenito isticanje boje

kože u ovoj priči (14%), potom i isticanje boje kože dječaka Samba (13%) i članova njegove obitelji (13%), u većini komentara ispitanici ne preciziraju što im se u tekstu i ilustracijama čini problematičnim:

„Uvredljivo za crnu djecu.”

„Možda zato što je dječak bio crn, a hodao je po džungli.”

„Mislim da je autor koristio puno predrasuda o crncima.”

Samo je jedan ispitanik ispravno definirao jednu od glavnih zamjerki ovoj priči, a to je nesklad između opisa dječaka Samba u tekstu i ilustracija:

„Nisam sigurna, ali rekla bih da je kontroverzno to što je ovo priča o malom crnom dječaku Sambu. Priča je locirana u Indiji, ali on izgleda kao afrički dječak.”

Također, svega 9% ispitanika ispravno uočava da problematičnost ove priče proizlazi prvenstveno iz dječakova imena, kao i imena članova njegove obitelji što odražava slabo poznavanje neprimjerene rasne nomenklature i kolonijalne povijesti pogrdnoga naziva Sambo:

„Imena likova i ilustracije su rasistički. Dječakovo ime: Mali Crni Sambo.”

„To što je dječak nazvan malim i crnim je također kontroverzno jer da je bijel, to ne bi bilo tako istaknuto.”

Neki ispitanici naglašavaju i živopisnu boju dječakove robe (7%) i nesklad pozicija moći jer je na meti tigrova koji ga zlostavljaju (16%). U jednom odgovoru dječak je opisan kao „obojeni“ dječak što bi odgovaralo engleskom „colored“ čije se korištenje u Sjedinjenim Američkim Državama postepeno smanjivalo od 1960-tih i danas se smatra pogrdnim nazivom.

„Ne znam. Možda zbog boja – on je obojeni dječak i nosi šarenu odjeću.”

„Možda zato što jači i bogatiji uzimaju od slabijih i siromašnijih.”

Značajan udio ispitanika nije znao prepoznati što ovu ilustriranu priču čini kontroverznom (21%), odnosno čak petina budućih učitelja nije prepoznala ni pogrdno značenje imena Sambo niti uočila problematične ilustracije indijske obitelji.

„Mislim da u ovoj priči ništa nije bilo kontroverzno.”

Ovako visok postotak ukazuje na jasnu potrebu da se studente – buduće učitelje tijekom njihova inicijalnog obrazovanja kontinuirano izlaže sadržajima i konkretnim primjerima diskriminatornoga sadržaja kako bi razvili veću osjetljivost prema neprijmjenim i krivim prikazima članova marginaliziranih skupina.

Četvrti specifični cilj bio je ispitati spremnost studenata – budućih učitelja da se dotaknu odabranih tema u svojem budućem poučavanju.

**Tablica 3.** Samoprocijenjena sposobnost studenata da teme odabranih slikovnica primijene u svojem budućem radu s učenicima razredne nastave

Naslov	Osjećam se sigurnim u svoju sposobnost da temu slikovnice / ilustrirane priče obradim u svojoj budućoj odgojno-obrazovnoj praksi.				
	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Potpuno se slažem
	1	2	3	4	5
<i>Morris Micklewhite and the Tangerine Dress</i>	0%	8.9%	25%	30.4%	35.7%
<i>And Tango Makes Three</i>	1.8%	3.6%	34%	30.3%	30.3%
<i>The Story of Little Black Sambo</i>	12.5%	14.3%	35.7%	21.4%	16.1%
<i>The Rabbits' Wedding</i>	0%	9%	16.1%	37.5%	37.5%

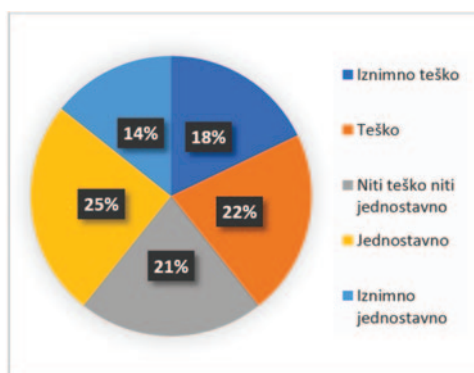
Najveći dio ispitanika (75%) smatrao se sposobnim primijeniti temu slikovnice *The Rabbits' Wedding* u svojem budućem poučavanju, slijede *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (66.1%) i *And Tango Makes Three* (60.6%). Nesigurnosti u procjeni vlastitih sposobnosti poučavanja tema zastupljenih u odabranim književnim djelima izražene su prisutne za slikovnice *And Tango Makes Three* (34%), *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (25%), a nešto manje za slikovnicu *The Rabbits' Wedding* (16%).

Najmanji udio ispitanika (37.5%) smatrao se sposobnim primijeniti temu slikovnice *The Story of Little Black Sambo* u svojem budućem poučavanju, a gotovo jednak postotak (35.7%) nije znao procijeniti svoju sposobnost primjene ove priče u

svojoj odgojno-obrazovnoj praksi. Više od četvrtine ispitanika (26.8%) smatra da ne vladaju dovoljno dobro temom slikovnice. Drugim riječima, čak dvije trećine ispitanika (74.3%) nisu se procijenile sposobnima kvalitetno primijeniti ovu temu u poučavanju djece ranijega osnovnoškolskog uzrasta.

Peti specifični cilj bio je ispitati samoprocjenu zahtjevnosti prepoznavanja zastupljenosti interkulturalnih vrijednosti u sadržaju odabranih slikovnica/ilustriranoj priči. Postavljeno je pitanje: Koliko Vam je bilo teško odlučiti promiču li se sadržajem odabranih slikovnica i ilustrirane priče interkulturalne vrijednosti?

**Tablica 4.** Zahtjevnost u prepoznavanju interkulturalnih vrijednosti u odabranim slikovnicama



Gotovo jednak udio studenata u sadržaju odabranih slikovnica / ilustrirane priče nije naišao (39%) [„jednostavno“ (25%) i „iznimno jednostavno“ (14%)] i naišao je na poteškoće (40%) [„teško“ (22%) i „iznimno teško“ (18%)] u procjeni prisutnosti interkulturalnih vrijednosti, a 21% ispitanika nije mogao procijeniti razinu zahtjevnosti. Drugim riječima, čak 61% ispitanika nije smatrao jednostavnim procijeniti prisutnost interkulturalnih vrijednosti u odabranim djelima.

Neosporno je da je uspješno provođenje načela interkulturalnoga obrazovanja izuzetno zahtjevan pothvat, međutim, ovako visok postotak studenata – budućih učitelja koji su naišli na značajnije poteškoće u prepoznavanju interkulturalnih vrijednosti ukazuje na potrebu da se u nastavne planove kolegija iz jezika i književnosti uvrste dodatni sadržaji s istim i sličnim temama i konkretnim primjerima kontroverznih sadržaja u dječjoj književnosti kako bi se studente – buduće učitelje osnažilo odgovarajućim znanjima i strategijama da u svojoj nastavnoj praksi samouvjereno posegnu za nastavnim materijalima i književnim naslovima koji u svoj fokus stav-



ljaju pitanja marginaliziranih skupina, propituju pozicije moći u društvu i promiču interkulturalne vrijednosti.

#### 4. ZAKLJUČAK

U kontekstu provedenoga istraživanja interkulturalne kompetencije studenata Učiteljskoga studija pomoću multikulturalne slikovnice i ilustrirane priče kao autentičnih nastavnih materijala, dobiveni rezultati ukazuju na potrebu da se studente – buduće učitelje tijekom čitavoga inicijalnog obrazovanja izlaže sadržajima kojima se promiču interkulturalne vrijednosti.

Najveći udio ispitanika smatrao je slikovnicu *The Rabbits' Wedding* (82.2%) primjerenom za poučavanje djece u nižim razredima osnovne škole, a najmanji (51.8%) ilustriranu priču *The Story of Little Black Sambo*. Tri četvrtine ispitanika (75%) smatrale su da se tekстом i ilustracijama slikovnica *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* i *And Tango Makes Three* promiču interkulturalne vrijednosti, a svega 39.3% dijelio je to mišljenje o ilustriranoj priči *The Story of Little Black Sambo*. Većina studenata – budućih učitelja prepoznala je što tri odabrane slikovnice čini kontroverznima – implicitno zagovaranje prava i ravnopravnosti marginaliziranih skupina (posvojenje unutar istospolne zajednice, prikaz transrodnih osoba, vjenčanje osoba različite boje kože). Značajnije poteškoće uočene su u procjeni problematičnoga sadržaja ilustrirane priče *The Story of Little Black Sambo*, a čak 21% ispitanika nije uočio ni diskriminatoran jezik ni problematične ilustracije dječaka. 75% ispitanika smatralo se sposobnim primijeniti temu slikovnice *The Rabbits' Wedding* u svojem budućem poučavanju, a gotovo jednak postotak (74.3%) nije se smatrao sposobnim primijeniti temu ilustrirane priče *The Story of Little Black Sambo* u nastavi s djecom ranijega osnovnoškolskog uzrasta. Naposljetku, čak 61% ispitanika smatrao je izazovnim procijeniti prisutnost interkulturalnih vrijednosti u odabranim djelima.

Odgovarajućim usmjeravanjem, multikulturalna dječja književnost može doprinijeti razvijanju vještina kritičkoga mišljenja u djece, interkulturalnoga razumijevanja i boljem razumijevanju odnosa moći na kojima se naše društvo temelji. Međutim, važno je naglasiti da samo učitelji koji su educirani za poučavanje interkulturalnih sadržaja mogu to znanje prenositi na svoje učenike i utjecati na formiranje njihovih interkulturalnih stavova (Bijelić 2010). Stoga je izuzetno važno da sveučilišni profesori svojim studentima – budućim učiteljima kontinuirano omogućuju susrete s „različitošću” i pristup širokom spektru znanja i nastavnih resursa kako bi ih se osnažilo i ohrabrilo u uvođenju kompleksnih tema i sadržaja kojima se promiču interkulturalne vrijednosti i potiče razvoj interkulturalne kompetencije.

## LITERATURA

1. Ableser, Judith (2008), "Authentic Literacy Experiences to Teach and Support Young Children during Stressful Times", *YC Young Children*, 63(2), 74–79.
2. Baldacchino, Christine, Isabelle Malenfant (2014), *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*, Groundwood, Toronto - Berkeley
3. Bannerman, Helen (2020; 1899), *The Story of Little Black Sambo*, Dead Authors Society, USA
4. Bedeković, Vesna (2012), "Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja", *Školski vjesnik*, 61(3), 305-324.
5. Butković, Matea, Ester Vidović (2021), "Representation of Racial Diversity in Picturebooks in Teacher Education Programs in the Republic of Croatia", *Journal of Literary Education*, 4, 50-68.
6. Byram, Michael, Bella Gribkova, Hugh Starkey (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*, Vijeće Europe, Strasbourg
7. Cai, Mingshui (1998), "Multiple Definitions of Multicultural Literature: Is the Debate Really Just", *New Advocate*, 11(4), 311-324.
8. Daskalovska, Nina, Violeta Dimova (2012), "Why should literature be used in the language classroom?", *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
9. Dearsdorff, Darla K. (2008), "Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad", in: Victor Savicki (ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*, Stylus, Sterling, VA, 32-52.
10. Fernandez, Eduardo Encabo, Amando López, Isabel Jerez Martínez (2012), "Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea" ["A study of the use of picturebooks in primary education in order to improve intercultural competence: A European perspective"], *Revista de Educación*, 358, 406-425.
11. Fox, Dana L., Kathy G. Short (ed.) (2003), *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*, National Council of Teachers of English, Urbana, IL
12. Furstenberg, Gilberte (2010), "Making Culture the Core of the Language Class: Can It Be Done?", *The Modern Language Journal*, 94(2), 329-332.

13. Guariento, William, John Morley (2001). "Text and task authenticity in the EFL classroom", *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
14. Guevara, Susan (2003), "Authentic enough: Am I? Are you? Interpreting culture for children's literature", in: Dana L. Fox, Kathy G. Short (eds.), *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*, National Council of Teachers of English, Urbana, IL, 50-60.
15. Hrvatić, Neven, Elvi Piršl (2007), "Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja", u: Vlatko Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga, Zagreb, 333-356
16. Hughes, Chloe (2012), "Seeing Blindness in Children's Picture Books", *Journal of Literary and Cultural Disability Studies*, 6(1), 35-51.
17. Jordan, R. R. (1997), *English for Academic Purposes: A Guide and Resource for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
18. Kochiyama, Arisa (2017), "Teaching English with Picture Books: Current Challenges and Possible Solutions in English Education in Japan", *International Journal of Education*, 9(1), 38-44.
19. Kortenhaus, Carole M., Jack Demarest (1993), "Gender role stereotyping in children's literature: An update", *Sex Roles: A Journal of Research*, 28(3-4), 219-232.
20. Lysaker, Judith, Tiffany Sedberry (2015), "Reading Difference: Picture Book Retellings as Contexts for Exploring Personal Meanings of Race and Culture", *Literacy*, 49, 105-111.
21. Martin, Douglas (29. svibnja 2000), "Emily W. Reed, 89, Librarian in '59 Alabama Racial Dispute'", *The New York Times*, dostupno na: <https://www.nytimes.com/2000/05/29/us/emily-w-reed-89-librarian-in-59-alabama-racial-dispute.html>
22. McRae, John (1991), "Applying the Buzzwords. Literature for Language Learners", *British Book News*, 4, 32- 37.
23. Narančić Kovač, Smiljana (2011), "Likovni aspekti ilustracije u dječjim knjigama i slikovnicama", *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(66), 10-12.
24. Nieto, Sonia (2008), "Chapter 9: Culture and Education", *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 127-142.
25. Piršl, Elvi (2011), "Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju", *Pedagoška istraživanja*, 8(1), 53-70

26. Prior, Lori Ann, Angeli Willson, Miriam Martinez (2012), "Picture This: Visual Literacy as a Pathway to Literacy Understanding", *The Reading Teacher*, 66(3), 195-206.
27. Richards, Jack C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge
28. Richardson, Justin, Peter Parnell, Henry Cole (2015), *And Tango Makes Three*, Little Simon, New York – London – Sydney - New Delhi
29. Sablić, Marija, Alma Škugor, Edina Malkić (2010), "Odgoj i obrazovanje za interkulturalizam – IN MEDIAS RES", u: Anđelka Peko, Marija Sablić, Ranka Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam, Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Učiteljski fakultet u Osijeku - Nansen Dijalog Centar, Osijek, 89-104.
30. Sanders, Linda A. (2009), "Multicultural Literature in Performance", *Curriculum & Teaching Dialogue*, 11(1/2), 193-205.
31. Short, Kathy G. (2012), "Story as World Making", *Language Arts*, 90(1), 9-17.
32. Shrestha, Prithvi (2007), "Using Stories with Young Learners", in: M. Krzanowski (ur.), *Current Developments in ESP, EAP and EOP*, [e-knjiga]; IATEFL (ESP SIG), Canterbury, UK, 231–235.
33. Sims Bishop, Rudine (2003), "Reframing the debate about cultural authenticity", Fox, Dana L., Kathy G. Short (ed.) (2003), *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*, National Council of Teachers of English, Urbana, IL, 25-40
34. Stallworth, B. Joyce, Louel Gibbons, Leigh Fauber (2006), "It's Not on the List: An Exploration of Teachers' Perspectives on Using Multicultural Literature", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 478-489.
35. Temple, Charles, Miriam Martinez, Junko Yokota (1998), *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*, Allyn & Bacon, Boston
36. Vijeće Europe (2008), White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity", 118. ministarsko zasjedanje ministara Vijeća Europe (Strasbourg, 7. svibnja 2008.).
37. Williams, Garth (1958), *The Rabbits' Wedding*, Harper Colling Publishers, New York, NY

## **HIDDEN MEANINGS: RESEARCHING STUDENT-TEACHER INTERCULTURAL COMPETENCY USING MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE AS AUTHENTIC TEACHING MATERIAL**

### **Summary:**

In modern society, future teachers need to be able to recognize the potential offered by multicultural children's literature in promoting intercultural values in children as well as to feel confident in their ability to choose authentic teaching materials. Three picture books (*The Rabbits' Wedding*, *Morris Micklewhite*, and *the Tangerine Dress and And Tango Makes Three*) and one illustrated story (*The Story of Little Black Sambo*) were selected for research of students' intercultural competence. The general research aim was to research the intercultural competence of Teacher Education students using authentic works of multicultural children's literature, whereby the specific aims sought to explore: a) students' attitudes about the appropriateness of the selected topics for lower elementary school teaching; b) students' ability to recognize whether the text and illustrations of the selected picture books/illustrated story promote intercultural values (e.g., acceptance of diversity, equality, empathy); c) whether students are trained to recognize the controversial content in the selected picture books/illustrated story, d) student' self-assessed readiness to address the selected topics in their future teaching; e) student' self-assessed difficulty in recognizing the representation of intercultural values in the content of the selected picture books/illustrated story. The sample of participants included fifty-six fourth-year Teacher Education students (40 students from the University of Rijeka and 16 students from the University of Pula) during two consecutive academic years (2020/2021 and 2011/2022). The participants filled out a questionnaire that examined the concordance between the content of the selected titles and the promotion of intercultural values, the existence of controversial topics, and the appropriateness of addressing the selected topics in lower elementary school teaching as well as the students' self-assessed abilities to implement the topics of the selected works in their future teaching and the difficulty of recognizing intercultural values in the selected works were explored.

The majority of students recognized the controversial nature of the three selected picture books – the implicit advocacy of the rights and equality of marginalized groups (same-sex adoption, depiction of transgender people, marriage of people of different skin color). Almost two-thirds of the participants encountered difficulties in assessing the presence of intercultural values in the selected literary works.

**Keywords:** authentic teaching material; intercultural competence; multicultural children's literature; foreign language; student-teachers

Adrese autorica  
Authors' address

Matea Butković  
Sveučilište u Rijeci  
Medicinski fakultet  
matea.butkovic@medri.uniri.hr

Ester Vidović  
Sveučilište u Rijeci  
Učiteljski fakultet  
ester.vidovic@ufri.uniri.hr



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.399

UDK 37.016:930.85(497.5)

Primljeno: 23. 01. 2023.

Pregledni rad

Review paper

**Dora Grejza, Emina Berbić Kolar**

## **BAŠTINSKE TEME U HRVATSKIM UDŽBENICIMA NASTAVNOG PREDMETA PRIRODA I DRUŠTVO U 4. RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE**

U radu se analizirala zastupljenost i pojavnost baštinskih tema u hrvatskim udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole, izdanih od vodećih hrvatskih izdavača udžbenika i odobrenih od Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Cilj je provedenog istraživanja bio utvrditi zastupljenost i pojavnost baštinskih tema u navedenim udžbenicima i na temelju dobivenih rezultata dati smjernice za daljnje aktivnosti i potrebna istraživanja kako bi se poboljšala kvaliteta poučavanja baštinskih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. Utvrđeno je kako je u sadržajima udžbenika najveća pozornost pridana materijalnoj kulturnoj baštini, a najmanja nematerijalnoj kulturnoj baštini. U udžbenicima bi bilo dobro više uključiti zadatke koji bi poticali na uočavanje uzročno-posljedičnih veza kod djelovanja ljudi na prirodnu i kulturnu baštinu te poticati učenike na promišljanje o konkretnim postupcima očuvanja i zaštite iste. S obzirom na slobodu učitelja u pristupanju i poučavanju određenih nastavnih sadržaja, a koju novi kurikulum Prirode i društva i kurikulumi međupredmetnih tema pružaju, otvara se pitanje pristupa i kompetencija učitelja u poučavanju baštinskih tema u nastavi.

**Ključne riječi:** kulturni identitet; materijalna i nematerijalna kulturna baština; Priroda i društvo; prirodna baština



## 1. KULTURNA I PRIRODNA BAŠTINA I IDENTITET

Republika Hrvatska bogata je kulturnom i prirodnom baštinom. Pojam kulturne baštine mnogi autori su pokušavali definirati, a Kušćević (2021) smatra kako je on multidimenzionalan. Slično mišljenje ima i Šošić (2014: 859) koji navodi kako „svaka suviše precizna definicija kulturne baštine rezultirala bi svojevrsnom rigidnošću i zapravo bi imala negativan učinak, budući da su shvaćanja o manifestacijama ljudske kulture vrijednima zaštite i očuvanja promjenjiva i podložna dinamičnim društvenim procesima”. Cifrić (2014) za kulturnu baštinu kaže kako je ona kolektivno dobro i u njoj nasljednicima ostaje ono što društvo procjenjuje kao vrijedno. Maroević (2001: 235) navodi da kulturnu baštinu čine „kulturni krajolik, povijesne cjeline, pojedinačne građevine i pokretna baština. Njezine vrijednosti prepoznajemo kao: starosne, povijesne, kulturne i emotivne”. Sam naziv kulturna baština postaje dio naziva nekog mnogostranog međunarodnog ugovora tek UNESCO-*vom* Konvencijom o zaštiti svjetske kulturne i prirodne baštine 1972. godine (Šošić 2014).

Kulturna baština može biti materijalna ili nematerijalna. Materijalna kulturna baština predstavlja opipljivi dio baštine, dok Carek (2004: 69) smatra kako nematerijalna baština „po svojoj definiciji obuhvaća običaje, vjerovanja, znanja, vještine i pojavnosti duhovnog stvaralaštva koje se prenose predajom, a društva, grupe ili pojedinci prepoznaju ih kao svoju baštinu”. Šošić (2014) kao nematerijalnu kulturnu baštinu navodi plesove i druge umjetničke izvedbe, glazbu, običaje, tradicionalna znanja i vještine, vjerske rituale. Carek (2004: 69) za istu navodi kako „njezinim očuvanjem promiče se i razvija kulturna raznolikost i ljudska kreativnost. Ona ima značajnu ulogu u području nacionalnoga i međunarodnog razvoja te promiče toleranciju i prožimanje kultura”.

U literaturi se očituje jasna razlika između kulturne i prirodne baštine pa tako Kostović-Vranješ (2015: 445) objašnjava da „osim kulturne baština, uključuje i prirodnu baštinu koja prema Konvenciji o svjetskoj kulturnoj i prirodnoj baštini označava prirodne odlike koje se sastoje od bioloških, geoloških i fizičko-geografskih formacija koje su od izuzetne svjetske vrijednosti s gledišta znanosti, zaštite i očuvanja prirode i prirodnih ljepota”. Šošić (2014) kaže kako se prirodna baština treba razlikovati od kulturne baštine zbog toga što su potrebne drukčije metode u njihovoj zaštiti. Poštovanje kulturne i prirodne baštine pitanje je društvene odgovornosti te pitanje nužnosti opstanka naroda u suvremenom svijetu čime dolazimo do pojma identiteta (Kušćević 2021).

S kulturnom baštinom usko se povezuje poimanje identiteta, bilo kulturnog, pojedinačnog, kolektivnog ili nacionalnog. Za sam pojam identiteta Cifrić (2014: 13) navodi kako je „rezultat socijalizacije i reprodukcije kulturnog naslijeđa, proces u kojem se stvara smisao zajednici na načelu povijesnih i aktualnih vrijednosti (prednost) i nekih kulturnih obilježja”. Isti autor tvrdi kako kolektivni identitet traži odgovor na pitanje tko sam ja i tko smo mi. Na to pitanje, između ostalog, odgovor daje kulturna baština. Gvozdanović (2010: 42) kaže: „Identiteti su višestruki: nacionalni, regionalni, kulturni, politički, religiozni. Pored genetske osnovice, nacionalni se identitet gradi u kulturi i kroz kulturu i izražava se kumulativno njenim izražajnim oblicima”. Milanja (2012: 31, 32) navodi kako se za definiciju identiteta može prihvatiti Castellsova uputa da identitet, „ako se odnosi na društvene aktere, podrazumijeva proces stvaranja smisla na temelju kulturnog atributa ili srodnog niza kulturnih atributa kojima je dana prednost u odnosu prema drugim izvorima smisla“ (Castells 2002: 16). Musa (2009: 287) navodi kako „općenito govoreći, identitet se odnosi na ono kako ljudi poimaju sebe. Moći postaviti pitanje tko sam ja i moći odgovoriti na to pitanje pretpostavlja postojanje multiplikativnoga odnosa između genetičkih i društvenih, odnosno kulturnih čimbenika. Postojanje identiteta uvjetovano je postojanjem onog drugoga; drugost je osnovno načelo po kojemu se definira identitet”. Musa (2009: 288) također navodi da „kada se govori o kulturnome identitetu modernih društava, onda se najčešće govori o rodnome, klasnome i nacionalnome identitetu”. Brezovec (2019) u svom radu analizira fenomenologiju nacionalnoga i kulturnoga identiteta u hrvatskom društvu i on smatra da se kroz složeni povijesni kontinuitet stvaranja identitetskih sastavnica, kulturni identitet povezuje s nacionalnim i taj odnos smatra znatno kompleksnim u pogledu hrvatskog društva. Tako isti autor smatra kako odnos etničkog i nacionalnog identiteta konkretizira međusobni odnos prema kulturi i kulturnom identitetu.

Šošić (2014: 859) kaže da „...kulturna baština čini važan aspekt identiteta užih i širih ljudskih zajednica, pa i cijelog čovječanstva, ali također bitno utječe na identitet svakog pojedinca”. Dumbović Bilušić (2013) objašnjava kako se koncept baštine smatra dinamičkim i dogovorenim procesom u kojemu se iskazuju aktualne potrebe društva, a u 19. stoljeću kulturna baština je bila važan čimbenik stvaranja identiteta modernih nacija. Također, memorijalni značaj kulturne baštine prepoznaje se u Hrvatskoj u razdoblju Domovinskog rata, kada je baština bila važan čimbenik u formiranju nacionalnog identiteta i stvaranju države. Zato je zaštita kulturne i prirodne baštine iznimno važna u očuvanju identiteta pojedinog naroda, a posebice u procesu globalizacije (Kostović-Vranješ 2015).

## **2. POLAZIŠTA ZA ISTRAŽIVANJE BAŠTINSKIH TEMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Iz prethodnog poglavlja daje se naslutiti kako su kulturna i prirodna baština, kao i kulturni identitet jedne nacije od iznimne važnosti. Kako bi se razvio senzibilitet prema navedenim područjima života, potrebno je djelovati od najranijeg doba, a to je djetinjstvo. Kostović-Vranješ (2015) kaže da djecu treba učiniti svjesnima svoje vlastite kulturne, povijesne i prirodne baštine kako bi postala osjetljiva za potrebe njezine zaštite. Kuščević (2021) o kulturnoj baštini na području odgoja i obrazovanja kaže kako se o njoj sve više govori i piše te je jako važno učenike za nju zainteresirati. Autorica spominje i koncept baštinske pismenosti koju vidi kao važnu vrstu pismenosti potrebnu u 21. stoljeću u obrazovanju djece i mladih. O važnosti odgoja i obrazovanja govori i Pivac (2016) te navodi da je utjecaj odgojno-obrazovnih institucija važan u odnosu na to kako će se dijete ili mlada osoba odnositi prema kulturnoj baštini.

Dumbović Bilušić (2013) smatra kako se općenito može govoriti da je kulturna baština u Hrvatskoj danas ugrožena od napuštanja i neodržavanja, neriješenih imovinskih odnosa, starenja stanovnika, siromaštva, čimbenika koji izazivaju propadanje i nestajanje baštine. Također, prekomjernim urbanim širenjem i novom gradnjom dolazi do uništavanja pa se među smjericama za djelovanje na području očuvanja kulturne baštine spominje unapređenje znanja o kulturnoj baštini. Kuščević (2021) u svom istraživanju dolazi do zaključka kako učenici izražavaju osrednji stupanj zainteresiranosti za kulturnu i prirodnu baštinu Hrvatske. Stoga autorica smatra kako bi prirodna i kulturna baština trebala biti bolje iskorištena za kreativno izražavanje učenika kroz različite nastavne predmete.

Učitelji se u svom radu najčešće i najviše oslanjaju na udžbenike kao nastavna sredstva pa je stoga dobro i korisno kritički pristupiti promišljanju o njihovim sadržajima. Isto smatra i Žalac (2017) koja istražuje zastupljenost baštinskih tema u udžbenicima hrvatskog jezika i književnosti i zaključuje kako je utvrđena visoka pojavnost, ali se postavlja pitanje realne mogućnosti doticanja svih sadržaja kulture i običaja prisutnih u udžbenicima zbog same satnice i zasićenosti ostalim nastavnim sadržajima. Istu tematiku, ali u sklopu najnovije reforme hrvatskog obrazovnog sustava, istraživale su i Dilica i Berbić-Kolar (2021) u udžbenicima Hrvatskog jezika za peti i šesti razred koji su tiskani prema smjericama novog kurikuluma. Autorice zaključuju kako su baštinske teme nedovoljno zastupljene te da su tekstovi koji tematiziraju baštinu usmjereni na ostvarenje određenih odgojno-obrazovnih ishoda

na kojima se temelji novi kurikulum, a izvan tih okvira se kulturna baština zapravo spominje vrlo rijetko. Smatraju kako baštinske teme trebaju biti zastupljenije, a učitelje i učenike treba poticati na dodatni istraživački rad. Analizu udžbeničke građe proveo je i Hajdarović (2021) koji u svom radu zaključuje kako je hrvatska kulturna baština u udžbenicima Povijesti za osnovnu školu dobro zastupljena u različitim omjerima, ali upozorava na porast činjenica koje utječu na opterećenje učenika te na pitanje koliko je uopće materijala u udžbenicima iskorišteno u samom nastavnom procesu.

Iz navedenih istraživanja vidimo kako baštinske teme u udžbenicima postaju predmet istraživanja u odgoju i obrazovanju koja su iznimno važna jer mogu dati smjernice koje će pomoći učiteljima u njihovom radu. Kostović-Vranješ (2015) kaže kako je u sustavima formalnog obrazovanja važno podučavati o baštini interdisciplinarno, povezujući različite nastavne predmete, jer na takav način učenici grade sliku o prirodnoj i kulturnoj baštini Hrvatske koja je važna za gospodarski napredak, razvoj identiteta učenika te razvijanje svijesti o važnosti očuvanja baštine kao važnog resursa za budućnost. Imajući to na umu, u fokusu ovog rada je Priroda i društvo, nastavni predmet unutar kojega bi se moglo kontinuirano poticati učenje o baštini. Ovaj nastavni predmet poučava se u razrednoj nastavi i sam po sebi je interdisciplinaran budući da se unutar njega prožima nekoliko znanstvenih disciplina o kojima će učenici učiti pojedinačno tek u višim razredima osnovne škole.

### **3. KURIKULUM NASTAVNOG PREDMETA PRIRODA I DRUŠTVO I MEĐUPREDMETNI KURIKULUMI**

U Republici Hrvatskoj 2019. godine na snagu su stupili novi kurikulumi nastavnih predmeta te kurikulumi međupredmetnih tema, ukupno njih sedam, čija se očekivanja ostvaruju integrirano unutar predmetnih kurikuluma. Posebno je za ovaj rad zanimljiva međupredmetna tema Osobni i socijalni razvoj, čije su neke od odrednica: Razumijevanje međuovisnosti pojedinca i društva te načina kako uspješno pridonositi zajednici; Razumijevanje i prihvaćanje društvenih normi i pravila; Razvijanje kulturnog i nacionalnog identiteta; Učenje strategija zaštite od potencijalnih opasnosti; Razvijanje kritičkog odnosa prema društvenim pojavama i procesima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019b). Vidljivo je kako je u novim kurikulumima uočena važnost razvijanja kulturnog i nacionalnog identiteta.

Priroda i društvo nastavni je predmet koji se provodi u prva četiri razredna osnovne škole. U 4. razredu godišnja satnica Prirode i društva se povećava i iznosi

ukupno 105 školskih sati. Zbog povećanja satnice, ali i dobi učenika, predmet istraživanja ovoga rada su udžbenici Prirode i društva za 4. razred osnovne škole, pa tako i odgojno-obrazovni ishodi u kurikulumu koji su vezani uz baštinske teme u 4. razredu osnovne škole. Uvidom u kurikulum (Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019a), uočeni su ishodi vezani uz baštinske teme te su prikazani u Tablici 1. Ishod koji se ističe u kontekstu istraživanja o baštinskim temama u svrhu razvoja kulturnog i nacionalnog identiteta je sljedeći: PID OŠ C.4.1. Učenik obrazlaže ulogu, utjecaj i važnost povijesnoga nasljeđa te prirodnih i društvenih različitosti domovine na razvoj nacionalnoga identiteta.

**Tablica 1.** Ishodi povezani s baštinskim temama u 4. razredu osnovne škole unutar Kurikuluma nastavnog predmeta Priroda i društvo

Koncept kurikuluma predmeta Priroda i društvo	Odgojno-obrazovni ishod
Organiziranost svijeta oko nas	PID OŠ A.4.3. Učenik objašnjava organiziranost Republike Hrvatske i njezina nacionalna obilježja.
Promjene i odnosi	PID OŠ B.4.3. Učenik se snalazi u promjenama i odnosima u vremenu te pripovijeda povijesnu priču o prošlim događajima i o značajnim osobama iz zavičaja i/ili Republike Hrvatske.
Pojedinac i društvo	PID OŠ C.4.1. Učenik obrazlaže ulogu, utjecaj i važnost povijesnoga nasljeđa te prirodnih i društvenih različitosti domovine na razvoj nacionalnoga identiteta.
Istraživački pristup	PID OŠ A.B.C.D.4.1. Učenik uz usmjeravanje objašnjava rezultate vlastitih istraživanja prirode, prirodnih i/ili društvenih pojava i/ili različitih izvora informacija.

Za koncept Istraživački pristup potrebno je naglasiti to da je ishode u navedenom konceptu moguće povezivati s različitim baštinskim temama koje će učenici samostalno istraživati. Stoga je izuzetno bitno izdvojiti ga jer učiteljima daje svojevrsnu slobodu odabira sadržaja i izvan udžbeničkih kompleta koje su odabrali.

## **4. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA**

Cilj provedenog istraživanja bio je utvrditi zastupljenost i pojavnost baštinskih tema u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole odobrenih od Ministarstva znanosti i obrazovanja i na temelju dobivenih rezultata dati smjernice za daljnje aktivnosti i potrebna istraživanja, sa svrhom poboljšanja kvalitete poučavanja baštinskih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. Iz cilja istraživanja proizlaze sljedeći zadaci istraživanja:

1. utvrditi pojavnost tema prirodne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole i usporediti sadržaje prirodne baštine u različitim udžbenicima;
2. utvrditi pojavnost tema materijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole i usporediti sadržaje materijalne kulturne baštine u različitim udžbenicima;
3. utvrditi pojavnost tema nematerijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole i usporediti sadržaje materijalne kulturne baštine u različitim udžbenicima;
4. Utvrditi ukupnu pojavnost baštinskih tema u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole i usporediti udžbenike s obzirom na tu pojavnost.

### **4.1. Uzorak**

Uzorak istraživanja bila su tri udžbenika Prirode i društva za 4. razred osnovne škole, u izdanju triju različitih hrvatskih izdavačkih kuća. Uporabu udžbenika odobrilo je Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (sukladno Zakonu o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (NN 116/2018)).

### **4.2. Metodologija analize sadržaja udžbenika Prirode i društva**

Istraživanje je provedeno kvantitativnom i kvalitativnom metodom analize sadržaja (Mužić 1986.; Tkalac Verčić i sur. 2010) te usporedbom udžbenika Prirode i društva za 4. razred osnovne škole. Osnovna jedinica analize su bile baštinske teme i pojmovi.

Analizirana je pojavnost baštinskih tema unutar svakog od udžbenika i to na način da je zasebno analizirana pojavnost tema prirodne baštine, materijalne kulturne baštine i nematerijalne kulturne baštine. Za potrebe ovoga rada naslovna tema je tema koja se nalazi u udžbeniku unutar određene cjeline. Ukoliko se unutar sadržaja neke naslovne teme spomenuo barem jedan pojam koji se može povezati s prirodnom baštinom, materijalnom kulturnom baštinom ili nematerijalnom kulturnom baštinom, tada je ta naslovna tema ubrojana kao ona unutar koje se pojavljuju baštinske teme. Kod analize ukupnog broja baštinskih tema u određenom udžbeniku, nastavne teme koje su sadržavale barem jedan pojam, primjer ili spomen prirodne baštine, materijalne kulturne baštine ili nematerijalne kulturne baštine, uzete su u obzir samo jedanput. Razlog tomu je mogućnost generalnog pregleda broja baštinskih tema, ali i pregled zastupljenosti određenih vrsta baštine koje se javljaju u udžbenicima. Za svaki udžbenik analizirana je i pojavnost slikovnih prikaza koji prate baštinske teme. Slikovni prikazi uključuju ilustracije, fotografije i geografske ili povijesne karte.

## **5. ANALIZA BAŠTINSKIH TEMA U UDŽBENICIMA PRIRODE I DRUŠTVA ZA 4. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE**

U Tablici 2. popis je analiziranih udžbenika i njihovih autora. Udžbenici 2a i 2b su dva udžbenika, ali se koriste tijekom jedne nastavne godine. S obzirom na to u Tablicama 3, 4 i 5. ispod oba dijela navedenih udžbenika 2a i 2b, napisan je i ukupan broj naslovnih tema, spomenutih baštinskih tema te ukupan postotak pojavnosti unutar oba udžbenika zbog lakše analize i usporedbe s obzirom na druga dva udžbenika (Udžbenik 1 i Udžbenik 3). Postoci su zaokruživani na jednu decimalu.

**Tablica 2.** Analizirani udžbenici Prirode i društva za 4. razred osnovne škole

Izdavač	Naziv udžbenika	Autori	Oznaka udžbenika unutar rada
Školska knjiga	EUREKA 4, udžbenik prirode i društva u četvrtom razredu osnovne škole	Ćorić Grgić, S., Bakarić Palička, S., Križanac, I., Lukša Ž.	Udžbenik 1
PROFIL Klett	NINA I TINO 4, radni udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole, 1. dio.	Piškulić Marjanović, A., Pizzitola, J., Prpić, L., Zagorac, Ž.	Udžbenik 2a
PROFIL Klett	NINA I TINO 4, radni udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole, 2. dio.	Piškulić Marjanović, A., Pizzitola, J., Prpić, L., Zagorac, Ž.	Udžbenik 2b
Alfa	PRIRODA, DRUŠTVO I JA 4, radni udžbenik iz prirode i društva za četvrti razred osnovne škole	Štambak, N., Šarlija, T., Mamić, D., Kralj, G., Bulić, M.	Udžbenik 3

### **5. 1. Analiza tema prirodne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole**

Analiza područja prirodne baštine unutar udžbenika provedena je na način da se bilježila pojavnost prirodne baštine koja se sastoji od bioloških, geoloških i fizičko-geografskih formacija te zaštićenih biljnih i životinjskih vrsta, nacionalnih parkova, parkova prirode ili strogih rezervata. Ukoliko se unutar jedne naslovne teme spomenuo barem jedan pojam koji zadovoljava definiciju prirodne baštine prema Konvenciji, tada je ta naslovna tema ubrojana kao tema u kojoj se spominje prirodna baština.



**Tablica 3.** Zastupljenost tema prirodne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole

Oznaka udžbenika	Ukupan broj naslovnih tema u udžbeniku	Broj naslovnih tema unutar kojih se spominju teme prirodne baštine	Pojavnost tema prirodne baštine	Broj slikovnih prikaza prirodne baštine (uključujući karte i ilustracije)
Udžbenik 1	49	5	10.2 %	20
Udžbenik 2a	18	4	22.2 %	20
Udžbenik 2b	26	3	11.5 %	5
Udžbenik 2a i 2b ukupno	44	7	15.9 %	25
Udžbenik 3	54	5	9.2 %	29

U Tablici 3. je vidljivo kako je najveći postotak pojavnosti tema prirodne baštine unutar Udžbenika 2a i 2b (15.9 %), nakon čega slijedi Udžbenik 1 (10.2 %) te Udžbenik 3 (9.2 %). Udžbenik 3 bilježi najveći broj slikovnih prikaza (29) koji prate teme prirodne baštine. Udžbenici 2a i 2b bilježe nešto manji broj slikovnih prikaza (25), dok je najmanji broj slikovnih prikaza prirodne baštine vidljiv u Udžbeniku 1.

U Udžbeniku 1 uglavnom su navedene zaštićene vrste biljaka i životinja. Osim toga, naveden je i objašnjen utjecaj onečišćenja na okoliš i životne zajednice biljaka i životinja. U istom udžbeniku može se još pronaći i spomen Plitvičkih jezera uvrštenih u UNESCO-ov popis svjetske baštine, te spomen Europskog sela roda koje se nalazi u blizini Parka prirode Lonjsko polje. U posebnoj nastavnoj temi Prirodna i kulturna baština objašnjen je UNESCO-ov popis svjetke baštine te je na slikovnoj karti Republike Hrvatske označen popis prirodne i materijalne kulturne baštine (i nematerijalne) uvrštene u spomenuti popis (nacionalni parkovi, parkovi prirode, strogi prirodni rezervati, regionalni parkovi i geoparkovi). Unutar iste nastavne teme spominje se i objašnjava pojam identitet u smislu ukupne baštine koja je dio identiteta Republike Hrvatske. Osim navedenog, unutar ove naslovne teme, u udžbeniku je ostavljeno prostora za istraživački rad koji bi obuhvaćao daljnje proučavanje prirodne i kulturne baštine Republike Hrvatske.

U Udžbenicima 2a i 2b, vidljiv je spomen raznih zaštićenih biljaka i životinja koje žive u određenom dijelu Hrvatske te je unutar naslovne teme Naša baština objašnjena podjela znamenitosti na kulturno-povijesne i prirodne. Zatim, objašnjen je pojam kulturne baštine te se spominje UNESCO, ali izostaje definicija istog. Kao istraživački zadatak, moguće je istražiti koje su znamenitosti pod zaštitom UNESCO-a u Republici Hrvatskoj. Zanimljiva je naslovna tema Divljina u gradu gdje je uočen spomen suživota s biljkama i životnjama za održavanje prirodne ravnoteže među živim bićima na Zemlji.

U Udžbeniku 3 pod naslovnom temom Prirodna i kulturna baština spominju se nacionalni parkovi i parkovi prirode, objašnjava se značenje akronima UNESCO te koja je njegova zadaća. Unutar naslovnih tema Nizinska, Gorska i Primorska Hrvatska te Zaštićene i ugrožene vrste spomenute su brojne zaštićene biljne i životinjske vrste u određenim krajevima Hrvatske. U istom udžbeniku je i jedan istraživački zadatak vezan uz ugrozu zaštićenih područja.

## ***5.2. Analiza tema materijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole***

Materijalna kulturna baština predstavlja opipljivi dio baštine i ukoliko je unutar jedne naslovne teme bilo njezinog spomena, tada je ta naslovna tema ubrojana kao tema u kojoj se spominje materijalna baština.

**Tablica 4.** Zastupljenost tema materijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole

Oznaka udžbenika	Ukupan broj naslovnih tema u udžbeniku	Broj naslovnih tema unutar kojih se spominju teme materijalne baštine	Pojavnost tema materijalne baštine	Broj slikovnih prikaza materijalne baštine (uključujući karte i ilustracije)
Udžbenik 1	49	12	24.5 %	36
Udžbenik 2a	18	2	11.1 %	11
Udžbenik 2b	26	3	11.5 %	5
Udžbenik 2a i 2b ukupno	44	5	11.4 %	16
Udžbenik 3	54	11	20.4 %	37

U Tablici 4. vidljiv je prikaz zastupljenosti tema materijalne kulturne baštine u navedenim udžbenicima. Materijalne baštinske teme najzastupljenije su u Udžbeniku 1 (24.5 %), potom u Udžbeniku 3 (20.4 %), a najmanje su zastupljene u udžbenicima 2a i 2b (11.4 %). Udžbenik 3 broji za jedan više slikovni prikaz materijalne baštine (37) nego što to ima Udžbenik 1 (36). Najmanji broj slikovnih prikaza materijalne baštine imaju udžbenici 2a i 2b (16).

U Udžbeniku 1 materijalne baštinske teme uglavnom su se spominjale u okviru povijesnih naslovnih tema poput Hrvati u novoj domovini, Hrvatska u doba narodnih vladara, Hrvatska od 12. pa do 17. stoljeća te je unutar tih tema uglavnom bilo riječ o spomenicima. Osim povijesnih tema, unutar cjeline Organiziranost države bilo je riječi o simbolima domovine te spominjanja identiteta gdje je objašnjena razlika između osobnog i nacionalnog identiteta što pronalazimo samo u navedenom udžbeniku – Udžbeniku 1. U sklopu naslovnih tema, koje detaljnije opisuju krajeve Republike Hrvatske, spominjani su brojni muzeji i stari gradovi. Unutar udžbenika može se pronaći dio za samostalni istraživački rad koji se temelji na istraživanju hrvatskih gradova, kao i proučavanje hrvatskih knezova i kraljeva.

U udžbenicima 2a i 2b teme materijalne kulturne baštine pretežno su se očitovale u prikazu brojnih spomenika, muzeja, starih gradova, kao i katedrala i palača te se

uglavnom spominju u okviru povijesti Republike Hrvatske te u okviru simbola domovine. U Udžbeniku 3 materijalna kulturna baština obuhvaća brojne povijesne građevine, spomenike, simbole domovine, stare gradove i jezgre gradova te se spomenute teme uglavnom pronalaze u okviru povijesnih tema.

### **5.3. Analiza tema nematerijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole**

Nematerijalna baština prepoznata posebna je odrednica očuvanja kulturnog identiteta. Ukoliko je unutar jedne naslovne teme bio spomen barem jednog dijela nematerijalne ili usmene baštine, tada je ta naslovna tema ubrojana kao tema u kojoj se spominje nematerijalna baština.

**Tablica 5.** Zastupljenost tema nematerijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole

Oznaka udžbenika	Ukupan broj naslovnih tema u udžbeniku	Broj naslovnih tema unutar kojih se spominju teme nematerijalne kulturne baštine	Pojavnost tema nematerijalne kulturne baštine	Broj slikovnih prikaza nematerijalne kulturne baštine (uključujući karte i ilustracije)
Udžbenik 1	49	6	12.3 %	2
Udžbenik 2a	18	4	22.2 %	3
Udžbenik 2b	26	1	3.9 %	0
Udžbenik 2a i 2b ukupno	44	5	11.4 %	3
Udžbenik 3	54	2	3.7 %	1

U Tablici 5. vidljiv je prikaz zastupljenosti tema nematerijalne kulturne baštine u navedenim udžbenicima. Prema navedenim podacima, nematerijalne baštinske teme najzastupljenije su u Udžbeniku 1 (12.3 %), nakon čega slijede udžbenici 2a i 2b (11.4 %). Nematerijalne baštinske teme najmanje su zastupljene u Udžbeniku 3 (3.7%). Što se tiče slikovnih prikaza koji prate navedene nematerijalne baštinske

teme, najveći broj slikovnih prikaza imaju udžbenici 2a i 2b (3), zatim Udžbenik 1 (2) te najmanji broj slikovnih prikaza Udžbenik 3 (1).

U Udžbeniku 1 nematerijalne baštinske teme spominjane su u povijesnim naslovnim temama, ali i u naslovnim temama koje se tiču gospodarstva Hrvatske. U istom udžbeniku se spominju narječja, jezik, kulturne manifestacije. Unutar naslovne teme Prirodna i kulturna baština Hrvatske nabrojana je i prikazana na karti nematerijalna kulturna baština Republike Hrvatske koja je na UNESCO-ovu popisu svjetske baštine i to je jedini udžbenik koji je prikazao i naveo svu nematerijalnu baštinu Republike Hrvatske na tom popisu. Posebno je zanimljiva naslovna tema Okusimo Hrvatsku koja je zamišljena kao istraživački dio u kojemu se spominju proizvodi s oznakom zemljopisnog podrijetla i oznakom izvornosti te objašnjenje što to točno znači za prehrambene proizvode Hrvatske. Ukupno je nabrojano 28 takvih poljoprivrednih proizvoda čiji je naziv registriran u Europskoj uniji.

U udžbenicima 2a i 2b nematerijalna kulturna baština očitovala se u spomenu tradicijskih igračaka i njihove izrade koja je na UNESCO-ovom popisu nematerijalne kulturne baštine. Pod naslovnom temom Putujem hrvatskim običajima prikazano je umijeće gradnje suhozida u obliku fotografije, ali nije objašnjeno što je to. Kod naslovne teme Naša baština za svaki kraj (nizinski, Gorski i primorski) navedeni su neki oblici nematerijalne baštine poput festivala, vokalno-instrumentalnih napjeva, prehrane, međutim nigdje nije objašnjeno zbog čega je to nematerijalna baština, što ona predstavlja te što je pod zaštitom UNESCO-a. Kod istraživačkih dijelova udžbenika možemo pronaći zadatke poput istraživanja o UNESCO-u i što je u Hrvatskoj pod njegovom zaštitom te pronalazak recepata za pripremu kruha kakvoga su radili ljudi u prošlosti. Od povijesnih tema nematerijalnom baštinom može se smatrati borba za hrvatski jezik, ali ta tema nije spomenuta niti objašnjena u smislu važnosti jezika kao nematerijalne kulturne baštine.

#### ***5.4. Zastupljenost tema prirodne baštine, materijalne kulturne baštine i nematerijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole***

U Tablici 6. u postocima je prikazana zastupljenost baštinskih tema u udžbenicima. Prema tome, vidljivo je kako Udžbenik 1 bilježi najveću pojavnost kod materijalnih baštinskih tema (24.5 %) i to je ukupno najveći postotak pojavnosti baštinskih tema prema vrstama baštine. Udžbenik 1 potom bilježi manji broj pojavnosti nematerijalnih baštinskih tema (12.3 %) te najmanji broj pojavnosti prirodnih baštinskih tema (10.2

%). Udžbenici 2a i 2b najveću pojavnost bilježe upravo kod prirodnih baštinskih tema (15.9 %), dok isti postotak pojavnosti bilježe kod materijalnih i nematerijalnih baštinskih tema (11.4 %). Udžbenik 3 bilježi najveći postotak pojavnosti materijalnih baštinskih tema (20.4 %), dok dosta manji postotak pojavnosti bilježi kod prirodnih baštinskih tema (9.3 %) i najmanji kod nematerijalnih baštinskih tema (3.7 %). Prema Tablici 6. vidljivo je kako su u udžbenicima uglavnom najzastupljenije materijalne baštinske teme, a najmanje su zastupljene nematerijalne baštinske teme.

**Tablica 6.** Zastupljenost tema prirodne baštine, materijalne i nematerijalne kulturne baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole prikazane u postocima

Oznaka udžbenika	Pojavnost tema prirodne baštine	Pojavnost tema materijalne kulturne baštine	Pojavnost tema nematerijalne kulturne baštine
Udžbenik 1	10.2 %	24.5 %	12.3 %
Udžbenik 2a i 2b ukupno	15.9 %	11.4 %	11.4 %
Udžbenik 3	9.2 %	20.4 %	3.7 %

Kod analize ukupne pojavnosti baštinskih tema u pojedinom udžbeniku, prema Tablici 7. možemo zaključiti kako najveći postotak baštinskih tema pronalazimo u Udžbeniku 1 (40.8 %), zatim u setu udžbenika 2a i 2b (31.8 %), a najmanji postotak baštinskih tema nalazi se u Udžbeniku 3 (27.8 %).

**Tablica 7.** Ukupna zastupljenost baštinskih tema svih vrsta baštine u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole prikazane u postocima

Oznaka udžbenika	Ukupan broj naslovnih tema u udžbeniku	Broj naslovnih tema u kojima se pojavljuju baštinske teme	Udio naslovnih tema u kojima se pojavljuju baštinske teme
Udžbenik 1	49	20	40.8 %
Udžbenik 2a i 2b ukupno	44	14	31.8 %
Udžbenik 3	54	15	27.8 %

## 6. ZAKLJUČAK

Analizom pojavnosti baštinskih tema u udžbenicima Prirode i društva za 4. razred osnovne škole zaključujemo kako je najveća pozornost pridana materijalnoj kulturnoj baštini, a najmanja nematerijalnoj kulturnoj baštini. U udžbenicima se očituje praćenje ishoda prema kurikulumu Prirode i društva, te udžbenici tematski ne odstupaju previše jedni od drugih. Razlike u udžbenicima vidljive su u broju slikovnih prikaza koji prate baštinske teme, ali i u detaljima poput duljine teksta o određenoj temi, istraživačkim zadacima koji prate pojedine naslovne teme i cjeline. Svi udžbenici spominju važnost baštine i u nekoj mjeri spominju pojam identiteta, kao i UNESCO-a, ali se razlikuju u tome što su navedeni pojmovi negdje samo spomenuti, a negdje i detaljno objašnjeni. Interdisciplinarnost se uočava u spominjanju baštinskih tema nevezanih uz same povijesne teme, nego se povezuju iste teme sa svakidašnjim životom, utjecajem društva i pojedinca na živi i neživi svijet. Bilo bi dobro više uključiti i problemski i istraživački pristup unutar udžbenika, kao i povećati broj tema nematerijalne kulturne baštine. Također, bilo bi preporučljivo više uključiti zadatke koji bi poticali na uočavanje uzročno-posljedičnih veza kod djelovanja ljudi na prirodnu i kulturnu baštinu te poticati učenike na promišljanje o konkretnim postupcima očuvanja i zaštite iste. Sve navedeno može poslužiti autorima udžbenika kao smjernica pri pisanju i izdavanju novih udžbenika.

Analizirani udžbenici generalno sadrže dobru pojavnost baštinskih tema i svaki od njih sadrži zadatke za istraživački rad pomoću kojih učenici mogu proširiti svoje znanje. Među analiziranim udžbenicima ističe se Udžbenik 1 koji ima najveću pojavnost baštinskih tema općenito, kao i najveću pojavnost materijalne baštine te nudi opsežnije i interdiscipliniranije istraživačke zadatke. Ovaj rezultat istraživanja mogao bi poslužiti učiteljima za promišljanje i kao smjernica pri sljedećem odabiru udžbeničkih kompleta.

Ne smijemo zaboraviti kako je udžbenik samo jedno od nastavnih sredstava koje služi učitelju za prenošenje znanja. Stoga bi se nakon ovog istraživanja moglo postaviti pitanje usmjereno na kvalitetu i dubinu poučavanja baštinskih tema što je povezano s implementacijom međupredmetnih tema, slobodom učitelja i istraživačkim pristupom koji ovdje ima najveću ulogu. Učitelj bi trebao moći procijeniti na koje će sve načine poučavati učenike o kulturnoj i prirodnoj baštini te spoznati koliko je ona sama po sebi važna u odgoju i obrazovanju. Također, trebao bi i iskoristiti mogućnost slobode poučavanja i pristupa sadržajima i izvan odabranih udžbenika. Tu slobodu posebno daje novi kurikulum Prirode i društva u dijelu istraživačkog

pristupa i implementiranje međupredmetnih tema gdje učitelji mogu samostalno odabrati sadržaje koje će učenici detaljnije istraživati. U tom kontekstu se otvara pitanje pristupa i kompetencija učitelja u poučavanju baštinskih tema u nastavi pa bi se neka sljedeća istraživanja mogla baviti upravo tim pitanjem.

## LITERATURA

1. Borić, Edita, Alma Škugor (2013), "Analiza pitanja u udžbenicima i radnim bilježnicama prirode i društva prema obrazovnim postignućima", *Napredak*, 154(1-2), 201-218.
2. Brezovec, Erik (2019), "Fenomenologija odnosa nacionalnoga i kulturnoga identiteta u hrvatskom društvu", *Filozofska istraživanja*, 39(2), 415–426.
3. Carek, Rut (2004), "Nematerijalna kulturna baština – UNESCO i njegova uloga", *Informatica museologica*, 35(3-4), 69-71.
4. Cifrić, Ivan (2014), "Očuvanje baštine u kontekstu Europske unije", *Adrias*, 20, 9-19.
5. Krampač-Grljušić, Aleksandra, Sanja Ćorić Grgić, Snježana Bakarić Palička, Ivana Križanec, Žaklin Lukša (2021), *EUREKA 4, udžbenik prirode i društva u četvrtom razredu osnovne škole*, Školska knjiga, Zagreb
6. Dilica, Kristina, Emina Berbić Kolar (2021), "Baštinske teme u udžbenicima i čitankama nastavnoga predmeta hrvatski jezik za peti i šesti razred osnovne škole", *Lingua Montenegrina*, XIV/2, br. 28, 123–145.
7. Dumbović Bilušić, Biserka (2013), "Kulturna baština u Hrvatskoj pred novim izazovima", *Kvartal*, X(1-2), 6-11.
8. Gvozdanović, Jadranka (2010), "Jezik i kulturni identitet Hrvata", *Kroatologija*, 1(1), 39-56.
9. Hajdarović, Miljenko (2021), "Comparison of the Presentation of Heritage Topics in History Textbooks for Primary School", *Pannoniana*, 5(1), 77-98.
10. Kostović-Vranješ, Vesna (2015), "Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj", *Školski vjesnik*, 64(3), 439-452.
11. Kuščević, Dubravka (2015), "Kulturna baština – poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt)", *Školski vjesnik*, 64(3), 479-491.
12. Kuščević, Dubravka (2021), "Stavovi i razmišljanja učenika o prirodnoj i kulturnoj baštini. *Školski vjesnik*", 70(2), 159–176.
13. Maroević, Ivo (2001), "Koncept održivog razvoja u zaštiti kulturne baštine", *Socijalna ekologija*, 10(4), 235–246..



14. Milanja, Cvjetko (2012), *Konstrukcije kulture. Modeli kulturne modernizacije u Hrvatskoj 19. stoljeća*, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb
15. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019a), *Kurikulum nastavnoga predmeta Priroda i društvo za osnovne škole*, MZOO, Zagreb; preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/priroda-i-drustvo/747>.
16. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019b), *Kurikulum za međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj za osnovne škole i gimnazije*, MZOO, Zagreb; preuzeto s <https://mzo.gov.hr/print.aspx?id=3856&url=print>.
17. Musa, Irena (2009), "Kulturni identitet i globalizacijski procesi", *Hum*, 5, 264-290.
18. Mužić, Vladimir (1986), *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo Svijetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
19. Piškulić Marjanović, Arijana, Jasminka Pizzitola, Lidija Prpić, Željka Zagorac (2021a), *NINA I TINO 4, radni udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole*, 1. dio, Profil Klet, Zagreb
20. Piškulić Marjanović, Arijana, Jasminka Pizzitola, Lidija Prpić, Željka Zagorac (2021b), *NINA I TINO 4, radni udžbenik prirode i društva za četvrti razred osnovne škole*, 2. dio, Profil Klet, Zagreb
21. Pivac, Dunja (2016), "Poticanje dječjeg likovnog stvaralaštva i mašte u komunikaciji s kulturnom baštinom", *Školski vjesnik*, 65 (tematski broj), 347-356.
22. Šošić, Trpimir M. (2014), "Pojam kulturne baštine – međunarodnopravni pogled", *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 51(4), 833-860.
23. Štambak, Nikola, Tomislav Šarlija, Dragana Mamić, Gordana Kralj, Mila Bulić (2021), *Priroda, društvo i ja 4. Radni udžbenik iz prirode i društva za četvrti razred osnovne škole*, Alfa, Zagreb
24. Tkalac Verčić, Ana, Dubravka Sinčić Ćorić, Nina Pološki Vokić (2010), *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*, M.E.P. d.o.o., Zagreb
25. Žalac, Ana (2017), *Običaji i kultura hrvatskih krajeva u udžbeničkoj literaturi za Hrvatski jezik*, diplomski rad, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Rijeka

## Multimedija

1. UNESCO, *Konvencija o zaštiti nematerijalne kulturne baštine*; preuzeto s <https://whc.unesco.org/en/convention/>.
2. *Kulturna baština na UNESCO-ovim popisima*, Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture i medija; preuzeto s <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/kulturna-bastina-na-unesco-ovim-popisima/17251>.
3. *Nematerijalna dobra upisana na UNESCO-ov reprezentativni popis nematerijalne kulturne baštine čovječanstva*, Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture i medija; preuzeto s <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/vrste-kulturne-bastine/nematerijalna-kulturna-bastina/nematerijalna-dobra-upisana-na-unesco-ov-reprezentativni-popis-nematerijalne-kulturne-bastine-covjecanstva/5337>.
4. *Nepokretna kulturna dobra upisana na UNESCO-ov Popis svjetske baštine*, Republika Hrvatska, Ministarstvo kulture i medija; preuzeto s <https://min-kulture.gov.hr/izdvojeno/kulturna-bastina/nepokretna-kulturna-bastina/nepokretna-kulturna-dobra-upisana-na-unesco-ovu-listu-svjetske-bastine/7244>.
5. UNESCO – *Nematerijalna baština*; preuzeto s [https://www.istriasun.com/istra/unesco.\\_UNESCO-ov\\_popis\\_svjetske\\_bastine](https://www.istriasun.com/istra/unesco._UNESCO-ov_popis_svjetske_bastine); preuzeto s <https://croatia.hr/hr/hr/unesco>.
6. *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* (NN 116/2018); preuzeto s [https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018\\_12\\_116\\_2288.html](https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_12_116_2288.html).

## TOPICS ABOUT HERITAGE IN CROATIAN SCIENCE TEXTBOOKS FOR THE 4TH-GRADE PRIMARY SCHOOL

### Summary:

The paper analyses the representation and occurrence of topics about heritage in Croatian Science textbooks for the 4th-grade primary school, published by the leading Croatian textbook publishers and approved by the Croatian Ministry of Science and Education. The conducted research aimed to determine the representation and appearance of heritage topics in the mentioned textbooks and, based on the results, to provide guidelines for further activities and necessary research to improve the quality of teaching heritage content in the lower grades of primary school. It was established that the greatest attention was paid to tangible cultural heritage, and the least to intangible cultural heritage. It would be good to include more tasks in the textbooks that would encourage the observation of cause-and-effect relationships in the actions of people on natural and cultural heritage and encourage students to reflect on concrete procedures for preserving and protecting the same. Considering teachers' freedom in accessing and teaching certain teaching contents, which the new curriculum of Science and curriculum of cross-curricular topics provide, the question of access and competence of teachers in teaching heritage topics in class is opened.

**Keywords:** cultural identity; tangible and intangible cultural heritage; nature and society, natural heritage

Adrese autorica  
Authors' address

Dora Grejza  
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
dora.saradjen@gmail.com

Emina Berbić Kolar  
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku  
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti  
eberbic@foozos.hr

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.419

UDK 373.2-053.4:51

Primljeno: 09. 01. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Amela Mujagić, Karmelita Pjanić-Lipovača, Edin Lidan**

## **MATEMATIČKE KOMPETENCIJE U RANOM DJETINJSTVU I KLJUČNI FAKTORI ZA NJIHOV RAZVOJ**

Cilj ovog rada je analizirati i sistematizirati spoznaje koje proizlaze iz recentnih znanstvenih istraživanja ranih matematičkih kompetencija, izdvojiti vještine i kompetencije koje su prediktivne za kasnije postignuće u matematici te prikazati karakteristike okruženja koje su poticajne za njihov razvoj u odgojno-obrazovnom i porodičnom kontekstu. Rezultati prikazanih longitudinalnih istraživanja jasno ukazuju da djeca koja pri polasku u školu imaju više razine matematičkih kompetencija iskazuju i viša postignuća u matematici tokom osnovne škole, a osobito su prediktivne numeričke kompetencije. Za razvoj ovih kompetencija je neophodna kvalitetna interakcija odrasli-dijete u kojoj roditelji i odgajatelji koriste svakodnevne situacije i zajedničke igre kako bi kroz razgovor potakli otkrivanje, zaključivanje i općenito rezoniranje o količinama, veličinama, relacijama, brojnosti, oblicima, obrascima itd. Nalazi su razmotreni i u kontekstu Bosne i Hercegovine u kojoj je izuzetno mali dio djece obuhvaćen predškolskim odgojem i obrazovanjem.

**Ključne riječi:** rane matematičke kompetencije; numeričke kompetencije; postignuće u matematici; rano učenje matematike

## 1. UVOD

Proteklih nekoliko desetljeća razvoj ranih matematičkih kompetencija je bio u fokusu interesa istraživača u području obrazovanja čemu svjedoči izuzetno veliki broj objavljenih empirijskih radova.<sup>1</sup> Ovaj interes potaknut je, između ostalog, prepoznavanjem važnosti matematičke pismenosti u savremenom društvu i na tržištu rada, rezultatima brojnih istraživanja koja pokazuju da znatan dio učenika ne razvija s lakoćom matematičke kompetencije, kao i rezultatima istraživanja koja ukazuju na prediktivnu ulogu matematičkih kompetencija razvijenih prije polaska u školu za kasnije postignuće u matematici. Cilj ovog rada je prikazati najvažnije nalaze recentnih istraživanja koja su se bavila efektima razvoja matematičkih kompetencija u ranom djetinjstvu (predškolski uzrast) na kasnija postignuća učenika te identificirati ključne faktore koji doprinose razvoju ranih matematičkih kompetencija djece u formalnom (obrazovnom) i neformalnom (porodičnom) okruženju<sup>2</sup>.

## 2. RANE MATEMATIČKE KOMPETENCIJE

Pojmom ranih matematičkih kompetencija obuhvaćene su kompetencije općeg razumijevanja brojeva i osnovnih matematičkih koncepata koje se razvijaju prije polaska u školu, odnosno tokom ranog djetinjstva te u prvim godinama školovanja. Odgovor na pitanje šta sve čini rane matematičke kompetencije ponuđen je u nekoliko teorijskih modela koji se razlikuju s obzirom na obuhvat uzrasta djece u kojem opisuju razvoj ovih kompetencija. Iako se osnove matematičkih kompetencija (nesimboličke, nenumeričke kompetencije) javljaju već u prvoj godini života (Feigenson i sar. 2004), većina teorijskih modela usmjerena je na opis numeričkih / simboličkih kompetencija koje se počinju razvijati u ranom djetinjstvu (od otprilike treće godine života). Tako, na primjer, Fritz i sar. (2013) predlažu hijerarhijski model prema kojem se ključni numerički koncepti i aritmetičke vještine razvijaju kroz šest razina. Model je hijerarhijski jer pretpostavlja da su kompetencije nižih razina neophodne za razvoj kompetencija na višoj razini. Prema ovom modelu numeričke kompetencije na prvoj razini (nazivi brojeva i prebrojavanje), koje se razvijaju od četvrte godine, uključuju mogućnosti brojanja (u smislu recitiranja naziva brojeva) i prebrojavanja manjeg skupa

- 
1. Na dan 23. 5. 2022. pretraživanje samo ERIC baze prema ključnim pojmovima *early mathematics learning or early mathematics acquisition or early mathematics education*, uz ograničenje na recenzirane radove (peer reviewed) i na predškolski uzrast rezultira prikazom 5566 radova u posljednjih 10 godina.
  2. Rad je nastao u okviru projekta *Making early mathematics learning available and fun*.

objekata. Razumijevanje koncepta broja omogućava djeci da povežu naziv svakog broja u nizu sa individualnim objektima, što je manifestacija korespondencije jedan-na-jedan.

Razine ne bi trebale biti izdvojene u zasebne paragrafe jer se radi o prikazu dva modela u jednom paragrafu (zaokružena cjelina). Na drugoj razini (mentalna brojeva linija) djeca počinju razumijevati da su brojevi u nizu povezani sa povećanjem brojnosti. Drugim riječima, prepoznaju da brojevi koji dolaze kasnije u nizu označavaju „više“ što im omogućava poređenje brojeva na osnovu njihovog položaja u brojevnom nizu (mogu odgovoriti na pitanje koji broj je veći 4 ili 5). To im također omogućava rješavanje jednostavnih problema sabiranja i oduzimanja koje rješavaju „brojanjem unaprijed“. Na trećoj razini (kardinalnost i raščlanjivanje), razvija se razumijevanje da brojevi označavaju količinu. Razumijevanje kardinalnosti ne razvija se spontano i zahtijeva poučavanje, jednako kao i razvoj kompetencija na ostalim razinama (4. razina inkluzija klasa, 5. relacije, 6. jedinice u brojevima) a koje se razvijaju u okviru formalnog školovanja. Sarama i Clements (2009) predlažu model temeljen na teoriji i istraživanjima učenja i poučavanja u ranom djetinjstvu u kojem su rane matematičke kompetencije razvrstane u 4 kategorije: (1) kvantitet, broj i brzo imenovanje brojnosti; (2) verbalno brojanje i prebrojavanje, (3) poređenje, serijacija i procjena; (4) aritmetika: sabiranje i oduzimanje. Aunio i Räsänen (2016) u svom modelu također razmatraju 4 osnovna područja ključnih numeričkih vještina: (1) nesimboličko i simboličko razumijevanje brojeva, (2) razumijevanje matematičkih relacija, (3) vještine prebrojavanja i (4) osnovne aritmetičke vještine. Prvom skupinom su obuhvaćene najranije kompetencije koje se odnose na vještine prepoznavanja brojnosti (bez prebrojavanja), približne reprezentacije količina, poređenja količina i prepoznavanja obrazaca. Drugo područje uključuje vještine poređenja, klasifikacije, serijacije, razumijevanja i upotrebe korespondencije jedan-na-jedan te načela ordinalnosti i kardinalnosti. Vještine prebrojavanja uključuju poznavanje simbola brojeva, slijeda brojeva i prebrojavanja konkretnih objekata. Konačno, četvrto područje je operacionalizirano kao mogućnost razumijevanja i primjene principa komutativnosti, asocijativnosti i inverzije i rješavanja jednostavnih zadataka sabiranja i oduzimanja.

Iz ovog ograničenog prikaza samo nekoliko teorijskih modela (za detaljan prikaz v. Hellstrand 2021) može se zaključiti da se, uprkos donekle različitim načinima klasifikacije (i teorijskim polaznim osnovama modela), modeli zapravo malo razlikuju po pitanju šta to čini rane matematičke (numeričke) kompetencije. Ključne matematičke kompetencije u ranom djetinjstvu uključuju, dakle, nesimboličko znanje o količinama koje ne zahtijeva poznavanje naziva ili simbola brojeva i numeričku

pismenost koja uključuje brojanje i prebrojavanje, simboličko mapiranje (numeričke relacije) i aritmetičke operacije. Osim toga, u nekim teorijskim modelima (npr. Aunio i Räsänen 2016) i istraživanjima (npr. Mulligan i sar. 2020) se naglašava i uloga kompetencija u vezi sa uočavanjem i manipulacijom obrascima i strukturama, poznavanje i manipulacija geometrijskim likovima i tijelima te vještine mjerenja.

### **3. RANE MATEMATIČKE KOMPETENCIJE I ŠKOLSKA POSTIGNUĆA**

Istraživanja povezanosti ranih (numeričkih) matematičkih kompetencija i kasnijeg postignuća u matematici i školi općenito su zaista mnogobrojna i raznovrsna. Znatan broj ovih istraživanja bavi se longitudinalnim ispitivanjem povezanosti matematičkih kompetencija pri polasku u školu ili neposredno prije polaska u školu i kasnijeg uspjeha učenika u matematici. Budući da su kognitivne sposobnosti najdosljedniji prediktor školskog postignuća općenito, pa tako i postignuća u matematici, većina istraživanja kontrolira njihove efekte pri analizi povezanosti ranih matematičkih kompetencija i kasnijeg postignuća u matematici. Na primjer, Lê i Noël (2021) su pokazali da su vještine brojanja pri polasku u školu prediktivne za vještine sabiranja dvije godine kasnije (uz kontrolu kognitivnih sposobnosti). Jordan i sar. (2009) su pratili skupinu djece od pete godine do kraja trećeg razreda i pokazali da je procjena ranih kompetencija u prvom mjerenju prediktivna za uspjeh u matematici na kraju trećeg razreda. Slično tome, Nguyen i sar. (2016) nalaze da su vještine brojanja prije polaska u školu naj snažniji prediktor postignuća u matematici u petom razredu. Watts i sar. (2014) nalaze da su predškolske matematičke kompetencije prediktivne za matematičke vještine čak do petnaeste godine i to uz kontrolu kognitivnih sposobnosti i porodičnih okolnosti. Općenito, može se zaključiti da su rane numeričke kompetencije poput brojanja, brzog imenovanja brojnosti, prebrojavanja i jednostavnog sabiranja prediktivne za kasnije učenje i postignuće u matematici. Osim toga, ove rane matematičke kompetencije su prediktivne i za opće školsko postignuće. Duncan i sar. (2007) su analizirali 6 longitudinalnih istraživanja i zaključili da je, uz kontrolu kognitivnih sposobnosti, naj snažniji prediktor školskog postignuća razina matematičkih vještina pri polasku u školu, a kao najvažnije kompetencije identificirane su poznavanje brojeva i načela ordinalnosti.

Pored prethodno navedenih numeričkih kompetencija, analizirana je i prediktivna uloga nenumeričkih kompetencija poput nesimboličkog (nenumeričkog) upoređivanja količina te uočavanja obrazaca i struktura. Kad je riječ o uočavanju obrazaca i struk-

tura, jedna od rijetkih longitudinalnih studija (Rittle-Johnson i sar. 2015) pokazala je da je mogućnost uočavanja obrazaca u predškolskom uzrastu prediktivna za postignuće u matematici u petom razredu. Iako su longitudinalne studije uloge ove rane matematičke kompetencije rijetke, niz intervencijskih studija u kojima su djeca predškolske dobi poučavana obrascima, pokazuje da djeca iz intervencijskih skupina imaju viša postignuća u matematici u prvim razredima osnovne škole (npr. Mulligan i sar. 2020, Papic i sar. 2011). Nesimboličko (nenumeričko) poznavanje količina se odnosi na procjenu i poređenje skupova objekata bez upotrebe imena ili simbola brojeva. Chen i Li (2014) na osnovu metanalize transverzalnih i longitudinalnih studija zaključuju da je nenumeričko poznavanje i manipuliranje količinama prediktivno za kasnije postignuće u matematici. Prediktivnu ulogu ove kompetencije potvrđuje i metanaliza koju su proveli Schneider i sar. (2017), no njihovi rezultati ukazuju i na snažniju prediktivnu ulogu vještina numeričkog (simboličkog) poređenja u odnosu na nesimboličko.

Imajući u vidu velike razlike u kompleksnosti matematičkih sadržaja i kompetencija koje se razvijaju u toku školovanja, postavlja se pitanje zašto su rane, osobito numeričke, vještine i kompetencije toliko prediktivne za kasnije postignuće u matematici. Prema jednom od mogućih objašnjenja učenici koji ulaze u školu sa višom razinom kompetencija koriste te kompetencije i vještine za dalju izgradnju istih (Watts i sar. 2014) jer se učenje (matematike) smatra kumulativnim procesom (Sarama i Clements 2009). Ovo objašnjenje nije dovoljno zbog razlika u iskustvima učenja matematike, načinima poučavanja, motivacijskim faktorima itd.

Drugo moguće objašnjenje uzima u obzir ulogu izvršnih funkcija koje uključuju sposobnost zadržavanja i ažuriranja informacija u radnom pamćenju, inhibiranja automatskih ili dominantnih odgovora i fleksibilnosti pažnje. Razvoj izvršnih funkcija tokom ranog djetinjstva manifestira se u sve većoj sposobnosti djece da rješavaju sve složenije zadatke i omogućava im razvoj sve složenijih matematičkih vještina. Izvršne funkcije pomažu učenju matematike i neka istraživanja pokazuju da snaga veze između ranih matematičkih kompetencija i kasnijeg postignuća varira ovisno o razini ranih izvršnih funkcija (Ribner 2020; ten Braak i sar. 2022).

Sljedeći potencijalni razlog snažne veze između ranih kompetencija i kasnijeg postignuća u matematici može se naći u efektima rane samoefikasnosti za učenje matematike i samopoimanja u matematici (Arens i sar. 2022, Parker i sar. 2014). Naime, istraživanja dosljedno pokazuju da su područno specifično samopoimanje i samoefikasnost važni prediktori uspjeha u datom području (npr. Skaalvik i Skaalvik 2008). Djeca koja rano doživljavaju uspjeh u savladavanju matematike (zahvaljujući ranim



kompetencijama) razvijaju samoefikasnost zahvaljujući kojoj se lakše upuštaju u savladavanje novih zadataka (za razliku od onih učenika koji rano razvijaju nisku samoefikasnost te odustaju).

Neki autori smatraju i da je dugoročna prediktivna uloga ranih matematičkih kompetencija za kasnije postignuće precijenjena uglavnom zbog stabilnih individualnih i okolinskih razlika koje u longitudinalnim studijama nisu kontrolirane (Bailey i sar. 2014; Watts i sar. 2018). Na primjer, u posljednjih nekoliko decenija posebna pažnja je posvećena i istraživanju dječije spontane tendencije fokusiranja na brojnost, na kvantitativne relacije i na matematičke obrasce i strukture (Verschaffel i sar. 2020). Čini se da se djeca međusobno razlikuju po tome šta uočavaju u svakodnevnim situacijama, odnosno da postoje relativno stabilne individualne razlike u sklonosti uočavanja brojnosti, kvantitativnih relacija te obrazaca i struktura. Individualne razlike u spontanom fokusiranju na brojnost, koje se mogu uočiti već kod trogodišnjaka, recipročno su povezane sa matematičkim vještinama tokom ranog djetinjstva (Hannula i Lehtinen 2005) ali i kasnije (McMullen i sar. 2015). U longitudinalnoj studiji McMullen i sar. (2016) dokumentirali su individualne razlike i u spontanij tendenciji fokusiranja na kvantitativne relacije te ukazali na njenu prediktivnu ulogu za konceptualno razumijevanje racionalnih brojeva dvije godine kasnije. Konačno, Wijns i sar. (2020) su analizirali ulogu spontanog fokusiranja na obrasce i strukture i pokazali da petogodišnjaci koji se spontano fokusiraju na obrasce imaju bolje razvijene matematičke kompetencije od onih koji zanemaruju obrasce.

Mehanizmi zahvaljujući kojima su rane matematičke kompetencije povezane sa kasnijim postignućem u matematici nisu, dakle, u potpunosti razjašnjeni niti je slika svih mogućih uključenih razloga potpuna. Ipak, njihova povezanost je nedvojbeno potkrijepljena brojnim istraživanjima (od kojih su samo neka prikazana u prethodnom tekstu). Iz perspektive obrazovanja važno je ne samo znati koje su to rane matematičke kompetencije prediktivne za dalji razvoj ovih kompetencija u školi nego i na koje načine ih je moguće razvijati u predškolskom periodu. Odgovor na ovo pitanje je moguće nazrijeti kroz zaključke istraživanja koja su se bavila analizom karakteristika predškolskog obrazovanja i porodičnih okruženja poticajnih za razvoj ranih matematičkih kompetencija.

#### **4. RAZVOJ RANIH MATEMATIČKIH KOMPETENCIJA U PREDŠKOLSKOM I PORODIČNOM OKRUŽENJU**

Rane matematičke kompetencije, poput brojanja, prepoznavanja simbola brojeva, poređenja veličina, opisivanja oblika i prostornih odnosa, rješavanja jednostavnih problema razvijaju se u predškolskim ustanovama kroz pažljivo osmišljene usmjerene aktivnosti. Međutim, jednako važno (ako ne i važnije) je da svakodnevne (neusmjerene) aktivnosti i situacije mogu biti iskorištene za dalje učenje. Gasteiger (2012) posebno ističe važnost spontanih prilika za učenje. Na primjer, brojanje i prebrojavanje mogu se vježbati prilikom postavljanja stola za ručak, pri dolasku djece u vrtić. Ili, iskustvo s mjerenjem se može razvijati kroz aktivnosti kuhanja, odbrojanja vremena do početka neke aktivnosti. Prostorna orijentacija se razvija razgovorom i opisivanjem pozicija ili putanje. Slobodna igra djece je također bogata prilikama za učenje matematičkih koncepata. Sve ove i mnoge druge situacije predstavljaju prilike za razmišljanje, komunikaciju i primjenu matematičkog mišljenja. Ipak, kada se govori o učenju matematike u svakodnevnim situacijama i u igri, onda to ne znači da će djeca sama učiti iz svojih aktivnosti. Važno je da odgajatelji prepoznaju matematičke aspekte svakodnevnih situacija, dječijih interakcija, aktivnosti i igre te da ih iskoriste kako bi kroz razgovor, postavljanje pitanja, refleksiju i zajedničku konstrukciju značenja tih situacija vodili dječiji razvoj ranih matematičkih kompetencija. Siraj-Blatchford i sar. (2002) su pokazali da se upravo po korištenju spontanih prilika za zajedničko otkrivanje, razmišljanje, zaključivanje, konstrukciju i proširivanje znanja razlikuju najuspješniji od ostalih predškolskih programa. Istovremeno, zaključili su da odgajatelji zapravo rijetko koriste ove prilike. Dunekacke i sar. (2015) su pokazali da vještine odgajatelja da uoče i iskoriste ove spontane prilike za učenje ovise o njihovom obrazovanju i kompetencijama. Analiza koju su proveli Siraj-Blatchford i sar. (2002) također pokazuje da su područne kompetencije odgajatelja i razumijevanje pojedinih područja kurikulumu jednako važni u predškolskom obrazovanju kao i u kasnijim stadijima obrazovanja. Prema Gasteiger (2012), u kontekstu ranog matematičkog obrazovanja kompetencije odgajatelja ogledaju se upravo u adekvatnom reagiranju u svakodnevnim situacijama na temelju poznavanja područja matematike.

Važnost korištenja spontanih prilika za proširivanje znanja i razvoj ranih kompetencija uočava se i u istraživanjima porodičnih okolnosti važnih za razvoj matematičkih kompetencija. Istraživanja, naime, pokazuju da su aktivnosti u porodičnom okruženju koje uključuju matematičko rezoniranje povezane sa razinom matematičkih kompetencija. Analogno razlikovanju usmjerenih i neusmjerenih aktivnosti u pred-

školskim ustanovama, u ovim istraživanjima se najčešće razlikuju tzv. formalne i neformalne numeričke/matematičke aktivnosti. Formalne uključuju eksplicitno poučavanje numeričkim konceptima, poput npr. brojanja i prebrojavanja, dok neformalne aktivnosti podrazumijevaju svakodnevna “slučajna” iskustva s matematičkim konceptima poput onih koja djeca stižu tokom kupovine, pripremanja hrane, igranja društvenih igara na pločama, igara koje uključuju karte, kockice, domine, igara gradnje kockama ili u drugim konstruktivnim igrama (Clerkin i Gilligan 2018). Skwarchuk i sar. (2014) su na osnovu roditeljskih izvještaja o zajedničkim aktivnostima s djecom i procjene dječijih matematičkih kompetencija pokazali da formalne aktivnosti s djecom predviđaju dječije numeričke kompetencije, dok neformalna izloženost igrama s numeričkim sadržajima predviđa nesimboličke kompetencije. Purpura i sar. (2020) na osnovu svog istraživanja zaključuju da su i formalne i neformalne aktivnosti (ili kako ih oni nazivaju direktne i indirektne) prediktivne za numeričke vještine, poznavanje matematičkog jezika i prostorne vještine, dok Ramani i Siegler (2015) posebno ističu važnost neformalnih aktivnosti za razvoj numeričkih kompetencija. Na kraju, Clerkin i Gilligan (2018), na osnovu sekundarne analize podataka prikupljenih u okviru TIMSS 2011 istraživanja na uzorku učenika i roditelja iz Irske, zaključuju da je učestalost uključenosti djece u numeričke igre u predškolskoj dobi (na osnovu procjene roditelja) povezana ne samo s postignućem nego i sa samopouzdanjem i interesom za matematiku u trećem razredu osnovne škole. Razvoj matematičkih kompetencija nije dakle samo posljedica generičkih razvojnih aktivnosti (kao što je interakcija roditelja i djece dok čitaju priče). Porodična okolina poticajna za razvoj matematičkih kompetencija kreira se dostupnošću materijala i igraćaka koje omogućavaju usvajanje matematičkih konceptata i aktivnom uključenosti roditelja u dječiju igru i razgovor o matematičkim aspektima svakodnevnih iskustava (Segers, Klemans i Ludo 2015). Kvantitet i kvalitet interakcija roditelji-djeca koje uključuju matematičko rezoniranje ključni su za ovaj aspekt razvoja.

Posebna skupina istraživanja bavila se analizom efekata neformalnih aktivnosti koje uključuju različite vrste igara na razvoj matematičkih kompetencija u ranom djetinjstvu. Ramani i Siegler (2015) zaključuju da uobičajene društvene igre na ploči (poput “Čovječe ne ljuti se”), a čija se suština sastoji u pomjeranju figurica za određeni broj polja ovisno o broju dobijenom na igraćoj kocki povoljno djeluju na razvoj ranih numeričkih kompetencija. Ove igre imaju prednost (bolje efekte) od igara na ploči koje se igraju sa kockicama na kojima se umjesto tačkica (koje označavaju brojnost) nalaze boje ili neki drugi simboli (Gasteiger i sar. 2015). Gasteiger (2012) smatra da igre na ploči pružaju brojne mogućnosti za učenje brojanja, korespondencije

jedan-na-jedan, relacija dio-cjelina. Pored igara na ploči, niz drugih igara/igračaka pruža priliku za razvoj numeričkih reprezentacija količina. Na primjer, obične igraće karte istovremeno prikazuju i simboličku (u formi arapskih brojeva) i nesimboličku (kao set objekata: npr. srce) reprezentaciju broja. Općenito, istraživanja pokazuju da su za poticanje numeričkih kompetencija osobito pogodne one igre/igračke koje uključuju više načina prikazivanja brojnosti (simbol broja i odgovarajući broj objekata) (npr. Ramani i Siegler 2008). Pored klasičnih igara (igre na ploči, karte, domine), djeci su danas dostupne i brojne računalne igre koje mogu igrati na računalima, tabletima ili pametnim telefonima. Ramani i sar. (2019) zaključuju da su i tradicionalne i računalne igre koje su dizajnirane da usmjere pažnju djece na numeričke informacije efikasne u poticanju ranih numeričkih kompetencija.

## 5. ZAKLJUČAK

Prethodno prikazani rezultati empirijskih istraživanja upućuju na tri opća zaključka. Najprije, rane matematičke, a osobito numeričke, kompetencije važna su osnova za dalji razvoj ovih kompetencija u okviru formalnog školovanja. Djeca koja pri polasku u školu posjeduju više razine ovih kompetencija imaju viša postignuća u matematici. Drugi zaključak koji se može izvesti jeste da je za razvoj ovih kompetencija neophodna kvalitetna interakcija odrasli-dijete koja uključuje razgovor o matematičkim aspektima svakodnevnih situacija. Roditelji i odgajatelji koji koriste svakodnevne situacije da bi kroz razgovor potakli otkrivanje, zaključivanje i općenito rezoniranje o količinama, veličinama, relacijama, brojnosti, oblicima, obrascima itd. ključni su za razvoj matematičkih kompetencija u ranom djetinjstvu. Konačno, brojne, danas većini djece dostupne igre na ploči, karte, domine, *memory* i sl. u tradicionalnom ili računalnom obliku, mogu biti poticajne za razvoj različitih matematičkih kompetencija. Važno je istaknuti da prethodno izneseni zaključci slijede iz istraživanja koja su uglavnom provedena u evropskom i američkom kulturalnom i obrazovnom okruženju. No, s obzirom na univerzalnost razvojnih karakteristika djece ovog uzrasta, generalizacija ovih rezultata i na druge prostore i sredine čini se opravdanom. Nažalost, na području Bosne i Hercegovine nema istraživanja koja se bave ranim matematičkim kompetencijama ili bar autorima ovog rada nisu poznata. Ono što je poznato jeste da učenici u Bosni i Hercegovini već u trećem razredu osnovne škole znatno zaostaju za svojim vršnjacima u pogledu postignuća u matematici čemu svjedoče rezultati međunarodnih istraživanja (APOS0, IEA 2021). Možemo se zapitati da li se korijen ovakvih postignuća može pronaći u ranim matematičkim kompetencijama?

Imajući u vidu sve veću zauzetost roditelja u poslovnom svijetu koji sve manje vremena provode s djecom ali i razlike u roditeljskim kompetencijama i sklonostima za poticanje matematičkog rezoniranja kod djece (bez obzira na to koliko vremena provode s njima) ključna uloga u razvoju matematičkih (i drugih) kompetencija kod djece u ranom djetinjstvu može se pripisati odgajateljima u predškolskim ustanovama. Nažalost, uključenost djece u predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini je izuzetno niska (prema nekim procjenama svega desetak posto ukupnog broja djece, pri čemu je obuhvat djece iz ruralnih sredina manji od 1%, Ministarstvo civilnih poslova BiH 2016). Osim toga, samo pohađanje predškolske ustanove ne podrazumijeva nužno i kvalitetan rad na razvoju ranih matematičkih kompetencija. Stoga se, umjesto konačnog zaključka ovog rada, u kontekstu Bosne i Hercegovine nameće nekoliko otvorenih pitanja. Koliko je u praksi predškolskih ustanova vremena i pažnje posvećeno razvoju ranih matematičkih kompetencija općenito i u odnosu na ostala razvojna područja? Koliko su odgajatelji kompetentni u prepoznavanju prilika za razvoj ranih matematičkih kompetencija u slobodnoj igri djece i svakodnevnim situacijama i koliko ih koriste? Koliko su uopće razvijene rane matematičke kompetencije kod djece predškolskog uzrasta u BiH? Da li djeca koja pohađaju vrtić imaju više razine ovih kompetencija od one koja ga ne pohađaju? Potraga za odgovorima na ova pitanja zahtijeva kvalitetan empirijski pristup, a prikupljeni podaci i odgovori bi mogli pružiti smjernice za unapređenje rada i profesionalnog usavršavanja odgajatelja.

## LITERATURA

1. APOSO, IEA (2021), *TIMSS 2019 Report for Bosnia and Herzegovina*; dostupno na: <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/TIMSS-2019-izvje%C5%A1taj-za-BiH-engleski-jezik-f-i-n-a-l.pdf>
2. Arens, Katrin A., Anne C. Frenzel, Thomas Goetz (2022), "Self-Concept and Self-Efficacy in Math: Longitudinal Interrelations and Reciprocal Linkages with Achievement", *The Journal of Experimental Education*, 90(3), 615–633.
3. Aunio, Pirjo, Pekka Räsänen (2016), "Core numerical skills for learning mathematics in children aged five to eight years – a working model for educators", *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 684–704,
4. Bailey, Drew H., Tyler W. Watts, Andrew K. Littlefield, David C. Geary (2014), "State and trait effects on individual differences in children's

- mathematical development”, *Psychological Science*, 25(11), 2017–2026.
5. Chen, Qixuan, Jingguang Li (2014), “Association between individual differences in non-symbolic number acuity and math performance: A meta-analysis”, *Acta Psychologica*, 148, 163–172.
  6. Clerkin, Aidan, Katie Gilligan (2008), “Pre-school numeracy play as a predictor of children’s attitudes towards mathematics at age 10”, *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 319–334.
  7. Duncan, Greg J., Chantelle J. Dowsett, Amy Claessens, Katherine Magnuson, Aletha C. Huston, Pamela Klebanov, Linda S. Pagani, Leon Feinstein, Mimi Engel, Jeanne Brooks-Gunn, Holly Sexton, Kathryn Duckworth, Crista Japel (2007), “School readiness and later achievement”, *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
  8. Dunekacke, Simone, Lars Jenßen, Sigrid Blömeke (2015), “Effects of Mathematics Content Knowledge on Pre-school Teachers’ Performance: a Video-Based Assessment of Perception and Planning Abilities in Informal Learning Situations”, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 267–286.
  9. Feigenson, Lisa, Stanislas Dehaene, Elizabeth Spelke (2004), “Core systems of number”, *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8(7), 307–314.
  10. Fritz, Annemarie, Antje Ehlert, Lars Balzer (2013), “Development of mathematical concepts as basis for an elaborated mathematical understanding”, *South African Journal of Childhood Education*, 3(1), 38–67.
  11. Gasteiger, Hedwig (2012), “Fostering Early Mathematical Competencies in Natural Learning Situations – Foundation and Challenges of a Competence-Oriented Concept of Mathematics Education in Kindergarten”, *Journal für Mathematik-Didaktik* 33, 181–201.
  12. Gasteiger, Hedwig, Andreas Obersteiner, Kristina Reiss (2015), “Formal and Informal Learning Environments: Using Games to Support Early Numeracy”, in: Joke Torbeyns, Erno Lehtinen, Jan Elenur (eds.), *Describing and studying domain-specific serious games*, Springer, 231–250.
  13. Hannula, Minna M., Erno Lehtinen (2005), “Spontaneous focusing on numerosity and mathematical skills of young children”, *Learning and Instruction*, 15(3), 237–256.
  14. Hellstrand, Heidi (2021), *Early Numeracy Development: Identifying and Supporting Children at Risk for Mathematical Learning Difficulties*, Åbo Akademis University Press, Turku, Finland

15. Jordan, Nancy C., David Kaplan, Chaitanya Ramineni, Maria N. Locuniak (2009), "Early Math Matters: Kindergarten Number Competence and Later Mathematics Outcomes", *Developmental Psychology*, 45(3), 850–867.
16. Lê, Mai-Liên, Marie-Pascale Noël (2021), "Preschoolers' mastery of advanced counting: The best predictor of addition skills 2 years later", *Journal of Experimental Child Psychology*, 212, 105252
17. McMullen, Jake, Minna M. Hannula-Sormunen, Erno Lehtinen (2015), "Preschool spontaneous focusing on numerosity predicts rational number conceptual knowledge 6 years later", *ZDM Mathematics Education*, 47, 813–824.
18. McMullen, Jake, Minna M. Hannula-Sormunen, Earo Laakkonen, Erno Lehtinen (2016), "Spontaneous focusing on quantitative relations as a predictor of the development of rational number conceptual knowledge", *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 857–868.
19. Ministarstvo civilnih poslova BiH (2016), *Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017–2022*; dostupno na: <http://mcp.gov.ba/>
20. Mulligan, Joanne, Gabrielle Oslington, Lyn English (2020), "Supporting early mathematical development through a 'pattern and structure' intervention program", *ZDM Mathematics Education*, 52(4), 663–676.
21. Nguyen, Tutrang, Tyler Watts, Greg Duncan, Douglas Clements, Julie Sarama, Christopher Wolfe, Mary Spitler (2016), "Which preschool mathematics competencies are most predictive of fifth grade achievement?", *Early Childhood Research Quarterly*, 36(1), 550–560.
22. Papic, Marina, Joanne Mulligan, Michael Mitchelmore (2011), "Assessing the Development of Preschoolers' Mathematical Patterning", *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(3), 237–269.
23. Parker, Philip, Herb Marsh, Joseph Ciarrochi, Sarah Marshall, Adel Abduljabbar (2014), "Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes", *Educational Psychology*, 34(1), 29–48,
24. Purpura David J., Yemimah A. King, Emily Rolan, Caroline Byrd Hornburg, Sara A. Schmitt, Sara A. Hart, Colleen M. Ganley (2020), "Examining the Factor Structure of the Home Mathematics Environment to Delineate Its Role in Predicting Preschool Numeracy, Mathematical Language, and Spatial Skills", *Frontiers in Psychology*, 11:1925

25. Siegler, Robert S., Geeta B. Ramani (2008), "Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development", *Developmental Science*, 11(5), 655–661.
26. Ramani, Geeta B., Robert S. Siegler (2015), "How informal learning activities can promote children's numerical knowledge", in: Roi Cohen Kadosh, Ann Dowker (eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition*, Oxford University Press, 1135–1153.
27. Ramani, Geeta B., Emily Daubert, Nicole Scalise (2019), "Role of play and games in building children's foundational numerical knowledge", in: David C. Geary, Daniel B. Berch, Kathleen Mann Koepke (eds.), *Cognitive foundations for improving mathematical learning*, 69–90, Elsevier Academic Press
28. Ribner, Andrew D. (2020), "Executive function facilitates learning from math instruction in kindergarten: Evidence from the ECLS-K", *Learning and Instruction*, 65, 101251
29. Rittle-Johnson, Bethany, Emily R. Fyfe, Abbey M. Loehr, Michael Miller (2015), "Beyond numeracy in preschool: Adding patterns to the equation", *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 101–112.
30. Sarama, Julie, Douglas H. Clements (2009), *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. Routledge
31. Schneider, Michael, Cassandra Beeres, Leyla Coban, Simon Merz, Susan Schmidt, Johannes Stricker, Bert De Smedt (2017), "Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: A meta-analysis", *Developmental Science*, 20(3), 1–16.
32. Segers, Eliane, Tijs Kleemans, Ludo Verhoeven (2015), "Role of Parent Literacy and Numeracy Expectations and Activities in Predicting Early Numeracy Skills", *Mathematical Thinking and Learning*, 17(2-3), 219–236.
33. Siraj-Blatchford, Iram, Stella Muttock, Kathy Sylva, Rose Gilden, Danny Bell (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, Queen's Printer
34. Skaalvik, Einar M., Sidsel Skaalvik (2008), "Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement", in: Filip M. Olsson (ed.), *New developments in the psychology of motivation*, Nova Science Publishers, 105–128.
35. Skwarchuk, Shery-Linn, Carla Sowinski, Jo-Anne LeFevre (2014), "Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy



- and literacy skills: The development of a home numeracy model”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, 63–84.
36. ten Braak, Dieuwer, Ragnhild Lenes, David J. Purpura, Sara Schmitt, Ingun Størksen (2022), “Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105306
37. Verschaffel, Lieven, Sanne Rathé, Nore Wijns, Tine Degrande, Wim Dooren, Bert De Smedt, Joke Torbeyns (2020), “Young Children’s Early Mathematical Competencies: The Role of Mathematical Focusing Tendencies”, in: Martin Carlsen, Ingvald Erfjord, Per Sigurd Hundeland (eds.), *Mathematics Education in the Early Years*, Springer, 23–42.
38. Watts, Tyler W., Greg J. Duncan, Robert S. Siegler, Pamela E. Davis-Kean (2014), “What’s Past is Prologue: Relations Between Early Mathematics Knowledge and High School Achievement”, *Educational Researcher*, 43(7), 352–360.
39. Watts, Tyler W., Greg J. Duncan, Douglas H. Clements, Julie Sarama (2018), “What is the long-run impact of learning mathematics during preschool?”, *Child Development*, 89(2), 539–555.
40. Wijns, Nore, Bert de Smedt, Lieven Verschaffel, Joke Torbeyns (2020), “Are preschoolers who spontaneously create patterns better in mathematics?”, *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 753–769.

## **EARLY MATHEMATICAL COMPETENCIES AND KEY CONTEXT FEATURES THAT PROMOTE THEIR DEVELOPMENT**

### **Summary:**

The main aim of this review is to systematize and present evidence from recent scientific studies regarding the role of early mathematical competencies in later mathematics achievement, as well as to analyze characteristics of educational and family environments that facilitate the development of these competencies in children. Presented longitudinal studies provide clear evidence that early math competencies significantly predict later mathematical outcomes. Reviewed studies also suggest that how adults and children interact in terms of mathematics activities is related to children's mathematics development. In both formal education and family environment, adults who use everyday situations and activities for reasoning, communicating, and mathematical thinking seem to be the most important factor for fostering early math competencies. These findings are also discussed in the context of BiH where most children do not attend formal early education.

**Keywords:** early mathematical competencies; numeracy; mathematics achievement; early math learning

Adrese autora  
Authors' address

Amela Mujagić  
Univerzitet u Bihaću  
mujagicamela@gmail.com

Karmelita Pjanić-Lipovača  
Univerzitet u Bihaću  
kpjanic@gmail.com

Edin Lidan  
International Burch University  
edin.lidan@ibu.edu.ba



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.435

UDK 371.13:004

Primljeno: 02. 01. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Duška P. Pešić, Marta D. Dedaj, Aleksandar B. Pešić**

## **DOPRINOS RAZVOJU DIGITALNIH KOMPETENCIJA VASPITAČA – PRAKTIČNA PRIMENA GEOGEBRE**

Predstavljanje osnovnih matematičkih pojmova se često posmatra kao izazov za vaspitače, ali sa unapređenjem multimedijalnih tehnologija potencijalne poteškoće mogu biti prevaziđene a kvalitet vaspitno-obrazovnih aktivnosti može biti u značajnoj meri poboljšan. U tom smislu, dostupnost nekomercijalnog, dinamičkog matematičkog softverskog paketa otvorenog koda – GeoGebre može podstaći vaspitače da kroz integrisan pristup učenju zajedno sa decom istražuju širok opseg matematičkih koncepata. U radu je opisan postupak kreiranja dinamičkog crteža u GeoGebri kao pomoćnom sredstvu u procesu razvijanja matematičkog pojma kardinalnosti skupa kod dece. Samostalno kreiranje sličnih apleta u GeoGebri od strane vaspitača doprinosi razvoju njihovih digitalnih kompetencija, što i jeste osnovni cilj rada. Anegdotske beleške su pokazale da primena pažljivo osmišljenih aplikativnih igrica (aktivnosti u GeoGebri) na uzrastu od 4 do 6 godina, sa akcentom na analiziranje, zaključivanje, kreativno i kritičko razmišljanje, može predstavljati efektivan način za usvajanje novih pojmova o broju i osobinama elemenata nekog skupa, što potkrepljuje inicijalno korišćenje apleta u predškolskoj ustanovi „Svitac“ iz Sremske Kamenice.

**Ključne reči:** digitalne kompetencije; vaspitači; GeoGebra; integrisani pristup; osnovni matematički pojmovi

## UVOD

S obzirom na to da deca pokazuju prirodno interesovanje za istraživanje matematičkih i naučnih koncepata i poseduju značajne sposobnosti u numeričkim operacijama, geometriji i prostornim odnosima, merenju, algebarskom razmišljanju i analizi, poboljšanje efektivnosti razvoja matematičkih kompetencija je potrebno posmatrati kao suštinsku komponentu svakog sveobuhvatnog, visokokvalitetnog predškolskog programa (Brenneman et al. 2009). Integrisani pristup učenju dece predškolskog uzrasta treba da se odvija kroz integrisano iskustvo koje dete stiče u procesu aktivnog delovanja na svoju okolinu. Na taj način se projektna tema može sagledati iz više uglova, deca usvajaju nove sadržaje i šire se funkcionalna znanja.

U cilju nadograđivanja neformalnih matematičkih koncepata kod dece i postavljanja osnove za razumevanje kompleksnijih matematičkih sadržaja, više autora ukazuje da je kontinuirano usvajanje matematičkih pojmova ključno tokom ranog detinjstva i da ima dugoročnu direktnu povezanost sa budućim školskim i akademskim postignućima (Carlsen et al. 2016; Lerikkanen et al. 2012; McCray, Chen 2012; Linder et al. 2011; Piasta et al. 2014; Rudd et al. 2009; Tyler et al. 2018; Yoshikawa et al. 2016).

Da bi proces usvajanja osnovnih matematičkih pojmova bio efektivan, neophodna je dobro pripremljena i osmišljena podrška vaspitača. U tom smislu naglašava se važnost povezivanja konkretnih matematičkih iskustava sa simboličkom prezentacijom, što je tranzicija koja može biti potpomognuta manipulacijom virtuelnim objektima – upotrebom računara (Highfield, Mulligan 2007). Integrisanje informacionih tehnologija u svakodnevnu praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja služi ne samo da pomogne deci da razviju interesovanja za matematiku kao jednu od ključnih obrazovnih kompetencija za celoživotno učenje, već i za povećanje motivisanosti vaspitača u cilju promovisanja matematičkih koncepata i istraživanja matematičkih disciplina kao što su geometrija i algebra.

„Digitalna kompetencija se razvija kroz smisljeno korišćenje digitalnih tehnologija kao oruđa kojima se deci omogućava: dolaženje do informacija; izražavanje i predstavljanje u funkciji igre i istraživanja; dokumentovanje različitih aktivnosti. Digitalna kompetencija podrazumeva i razvoj adekvatnog odnosa i kulturu upotrebe digitalnih tehnologija.“ (*Osnove programa* 2018: 14).

Računar i bela tabla (pa čak i tablet) su sasvim dovoljni da se stvori kreativno okruženje koje igra značajnu ulogu u podršci usvajanja početnih matematičkih

pojmovima kod dece. Uspostavljanje kvalitetnog programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja podrazumeva da vaspitači poseduju konceptualno razumevanje matematičkog sadržaja relevantnog za kontekst predškolske matematičke edukacije u cilju iniciranja pravilnog usvajanja matematičkih pojmova i izgradnje pozitivnih stavova prema matematici kod dece (Oppermann et al. 2016). Međutim, u današnjem tehnološki orijentisanom svetu razvoj matematičkih kompetencija u predškolskim ustanovama ne uključuje samo poznavanje matematičkih sadržaja i posedovanje pedagoških znanja već i razumevanje načina kako da se predstave matematički koncepti na moderan i atraktivan način, korišćenjem tehnologije i matematičkih softvera (Furner, Marinas 2014).

Inovativni metodi zasnovani na multimedijalnim tehnologijama omogućavaju vaspitačima da predstave interesantne vaspitno-obrazovne aktivnosti u okviru svih projektnih tema, koje integrišu igru i učenje, a koje za cilj imaju i razvoj matematičkih kompetencija dece. U tom smislu, Bjorklund i saradnici (2014) naglašavaju da je razvijanje matematičkih veština kroz aktivnosti koje obuhvataju igru i učenje ključno u ranoj edukaciji dece i da matematičko obrazovanje mora podržavati dečje težnje i perspektive. Kako deca bolje uče uz slike i zvukove, aktivnosti u kojima se koristi i računar predstavljaju interesantan i efektivan metod koji olakšava usvajanje matematičkih pojmova (Vernadakis et al. 2005). Stvaranjem novog okruženja za učenje otvara se prostor za razvoj učenja na svakom mestu i u svako vreme, uvažava se individualni tempo i stil učenja dece, što ima posebnu važnost s obzirom na uzrast dece i specifičnosti njihovog razvoja (Livingstone 2012).

Ipak, potrebno je da vaspitači budu kompetentni u korišćenju informacionih tehnologija i upoznati sa matematičkim softverskim alatima kako bi bili u stanju da ih na pravi način integrišu u svakodnevne aktivnosti. Generalno, matematički softveri su u velikoj meri uticali na matematičko obrazovanje kroz omogućavanje brzih proračuna ili kroz asistiranje u apstraktnim matematičkim konceptima. Primeri takvih softvera su: Matlab, Maple V, Mathematica, Geometer's Sketchpad, Autograf, Graphic Calculator i drugi (Bakar et al. 2010). GeoGebra je nekomercijalni matematički softverski paket, jednostavan za korišćenje, a na njihovom sajtu se nude besplatni nastavni materijali čime se pruža šansa edukatorima svih nivoa obrazovanja, pa tako i vaspitačima, da podstiču iskustveno učenje kao i da razmenjuju prilagođen interaktivni materijal i na taj način utiču na podučavanje matematike i usvajanje matematičkih koncepata širom sveta (Hohenwarter, Lavicza 2007).

Osnovne osobine GeoGebre koje čine ovaj softver veoma značajnim alatom za podučavanje i učenje matematike uključuju sposobnost čuvanja projekta u više

formata i mogućnost objavljivanja rada na veb-sajtu putem Java platforme. Takođe, GeoGebra nudi jasno i lako razumevanje grafičkog korisničkog interfejsa, obimnu bazu podataka gotovih primera, multiplatformsku i tehničku dokumentaciju na većem broju jezika. Konačno, svi objekti u GeoGebri su dinamički i mogu pratiti matematičku sintaksu (Majerek 2014). Na osnovu toga GeoGebra kao nekomercijalni, dinamički matematički softver otvorenog koda koji kombinuje geometriju, algebru i analizu u okviru jednog paketa, može podstaknuti i vaspitače da istražuju širok opseg matematičkih koncepata.

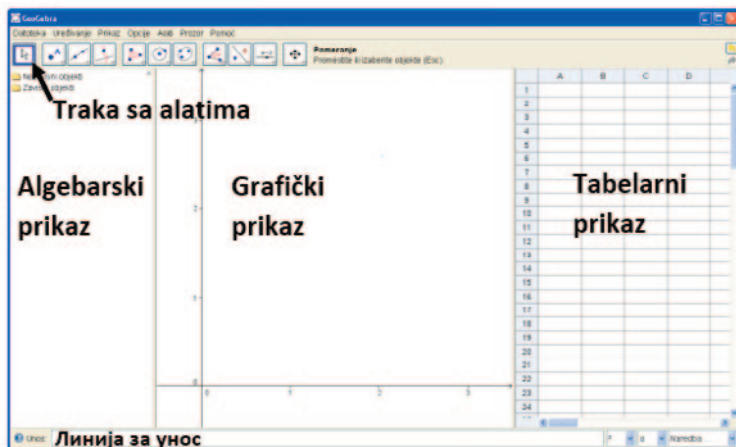
U ovom radu, prikazan je inovativan način na koji vaspitači mogu koristiti GeoGebru kako bi zainteresovali decu za matematički pojam kardinalnosti skupa, a u okviru bilo koje projektne teme. Specifičnije, u radu je opisan postupak kreiranja dinamičkog crteža (kroz projektnu temu „Vesnici proleća“) u matematičkom softveru GeoGebra kao alata u procesu razvijanja matematičkog pojma kardinalnosti skupa i pojma broja kod dece predškolskog uzrasta.

## **KREIRANJE AKTIVNOSTI U GEOGEBRI**

Tema projekta koja se realizovala u predškolskoj ustanovi „Svitac“ u Sremskoj Kamenici bila je „Vesnici proleća“, a deca mešovite grupe od 4 do 6 godina (ukupno 10) su u razgovoru sa vaspitačima izdvojila sledeće pojmove koji su po njima povezani sa prolećem: cveće (visibabe i ljubičice), laste, sunce, duga, kornjača, pčela i leptir. Kao jedna od aktivnosti u toku realizacije ove projektne teme, sa decom je realizovana i matematička igra osmišljena i konstruisana u GeoGebri po prikazanim uputstvima. Prva aktivnost dece je bila da svako ili nacрта crtež jednog od pomenutih pojmova ili da na internetu, uz pomoć vaspitača, odabere sliku željenog pojma. Nakon toga, crteži dece su uslikani a vaspitači su uspeli da, uz priloženo uputstvo, samostalno kreiraju dinamički crtež. Kroz igru na završenom dinamičkom crtežu dobijena je pozitivna reakcija dece na ovakav vid učenja kao i povratna informacija o njihovom usvajanju matematičkih pojmova skupa i broja.

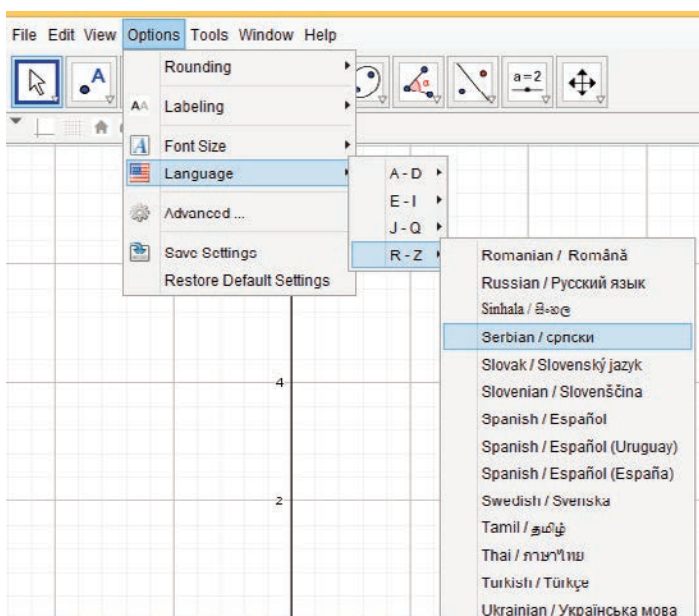
U radu se koristi verzija programa GeoGebra Classic 5, sa linka za preuzimanje: <https://www.geogebra.org/download>. GeoGebra omogućava više različitih pregleda matematičkih objekata. Najčešće se koriste sledeći prikazi (sl. 1):

- grafički prikaz u ravni ili 3D (tačke, duži, grafici funkcija...),
- numerički algebarski prikaz (koordinate tačaka, jednačine...),
- tabelarni prikaz.



Slika 1. Radna površina u matematičkom softveru GeoGebra

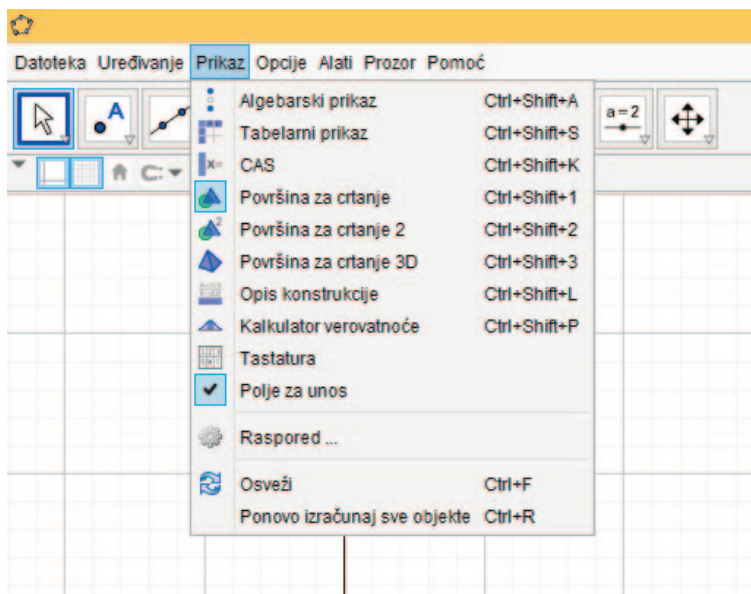
Naredbe u GeoGebri mogu biti i na srpskom jeziku, dovoljno je u padajućem meniju *Options* odabrati naredbu *Language*, i pod grupom R-Z odabrati *Serbian/srpski* (sl. 2).



Slika 2. Promena jezika u GeoGebri

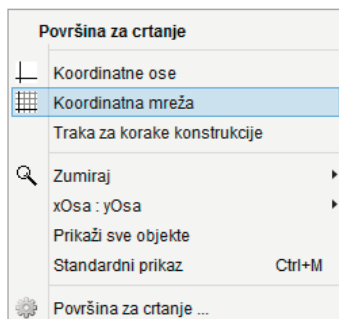


Otvaranjem sopstvenog naloga u GeoGebri dobija se mogućnost postavljanja samostalno izrađenih prezentacija (dinamičkih HTML GeoGebra prikaza), kao i korišćenja ogromnog broja aplikacija koje su postavili drugi korisnici. Kada se otvori dokument u GeoGebri za rad sa decom predškolskog uzrasta dovoljno je imati otvoren samo grafički prikaz na kome će se sakriti koordinatna mreža i koordinatne ose. Naredbama u padajućem meniju *Prikaz* sakrije se sve osim površine za crtanje (moguće je istovremeno imati otvoreno i više od jedne površine za crtanje – sl. 3).



**Slika 3.** Određivanje vrste prikaza u GeoGebri

Desnim klikom miša bilo gde na radnoj površini određuje se koji elementi će se videti, a koji ne. Klikom na naredbe *Koordinatne ose* i *Koordinatna mreža*, ostaće samo bela površina za crtanje (sl. 4).



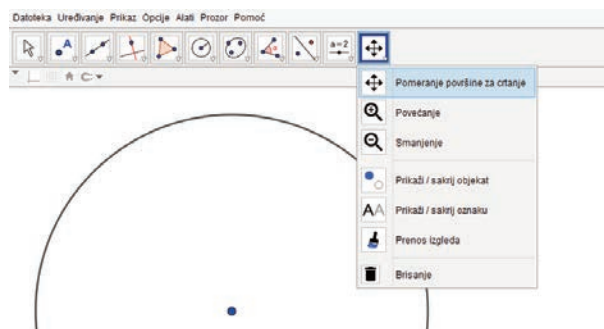
**Slika 4.** Uklanjanje koordinatnih osa i koordinatne mreže sa radne površine

Konstruiše se krug sa centrom u koordinatnom početku [tački sa koordinatama  $(0,0)$ ] datog poluprečnika (recimo 5) sa naredbom *Kružnica*  $[(0,0), 5]$  koja se unese u polje za unos (sl. 5). Naredba se aktivira pritiskom na *Enter*.



**Slika 5.** Naredba za konstrukciju kružnice u GeoGebri određene centrom i poluprečnikom

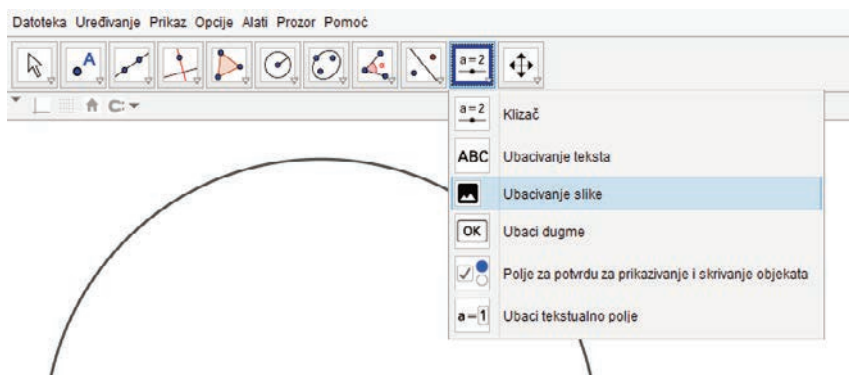
Na taj način se na radnoj površini iscrta krug koji, u prikazanom slučaju, predstavlja Veneov dijagram skupa. Ukoliko se krug ne vidi ceo, moguće je pomerati ili zumirati površinu za crtanje sa odgovarajućim naredbama u padajućem meniju ili direktnim pomeranjem sa „mišem“ (sl. 6).



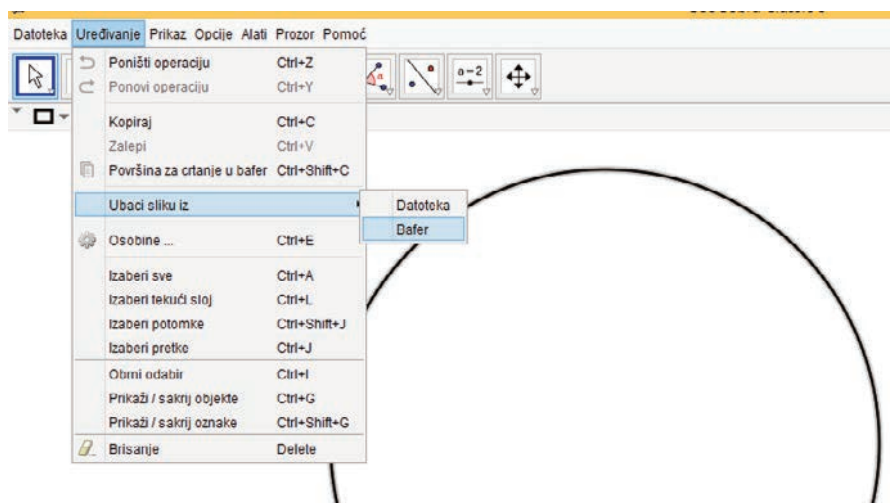
**Slika 6.** Podešavanje radne površine

Dalje se na radnu površinu unose slike koje se žele predstaviti kao elementi tog skupa (to mogu biti slike bilo kojih objekata iz živog i neživog sveta u zavisnosti od projektne teme).

U ovom primeru su unesene slike 10 objekata (na analogan način se broj objekata može smanjiti ili proširiti). Objekti se unose naredbom *Ubacivanje slike* u padajućem meniju ikonice *Klizač* (sl. 7) ili ubacivanjem slike aktiviranjem opcije u kartici *Uređivanje*, *Ubaci sliku iz*, *Datoteka* (ukoliko se slika nalazi u nekoj datoteci) ili *Bafer* (ako je slika kopirana) (sl. 8).

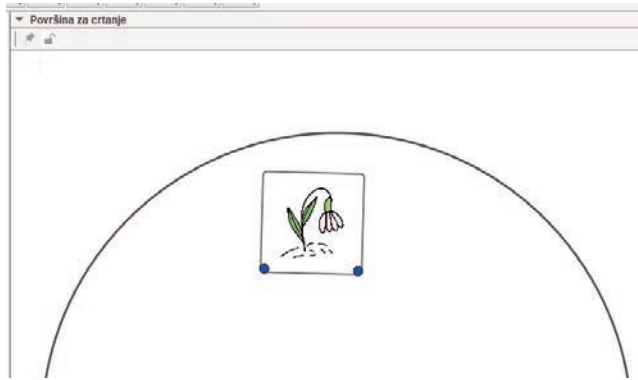


**Slika 7.** Ubacivanje slike na radnu površinu – način 1



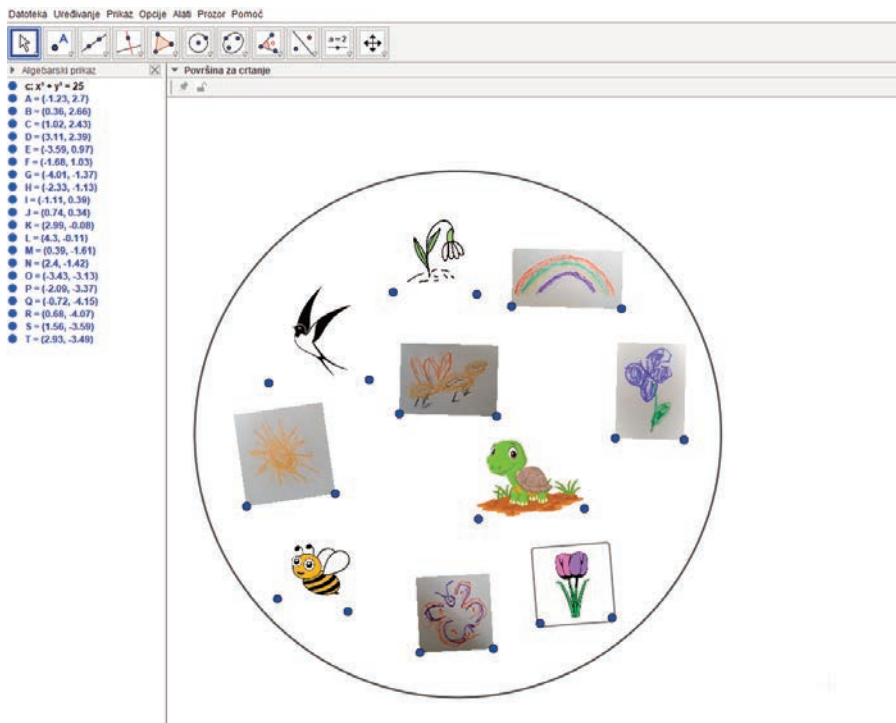
**Slika 8.** Ubacivanje slike na radnu površinu – način 2

Pomeranjem tačke u desnom ili levom donjem uglu ubačene slike veličina slike se smanjuje ili povećava (sl. 9).



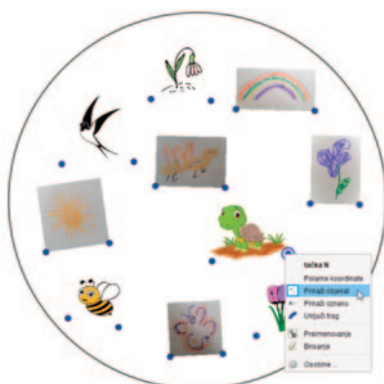
Slika 9. Menjanje veličine ubačenog objekta

Potrebno je smanjiti veličinu slika toliko da svi ubačeni objekti mogu da stanu u krug (sl. 10).



Slika 10. Izgled skupa sa 10 elemenata

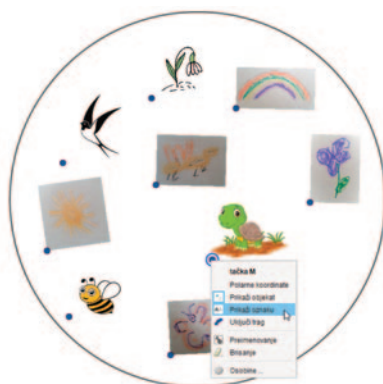
Radi lepšeg vizuelnog izgleda potrebno je sa slike ukloniti nepotrebne elemente, tj. vidljivost svih desnih plavih tačaka i tačke koja predstavlja centar kruga. To se radi pomoću desnog klika miša na odabranu tačku, deaktiviranjem opcije *Prikaži objekat* (sl. 11). Leve tačke se za sada ostavljaju.



**Slika 11.** Sakrivanje suvišnih objekata u GeoGebri

Da bi se objekti pomerali po radnoj površini dovoljno je „uzeti ih u ruku“ mišem vodeći računa da je aktivirana prva ikonica (sa slikom strelice) na traci sa alatima *Pomeranje*.

Da bi znali tačne nazive preostalih tačaka privremeno se pokrene opcija *Prikaži oznaku* koja se dobija u padajućem meniju sa desnim klikom miša na tačke. (sl. 12 i sl. 13)



**Slika 12.** Prikazivanje naziva tačaka



**Slika 13.** Izgled crteža sa nazivima tačaka

Nazivi tačaka ne moraju uvek biti isti kao na slici 13, to zavisi od ukupnog broja tačaka i od redosleda konstruisanja.

Nakon toga je potrebno u polju za unos napisati naredbe kojom se prebrojava koliko objekata se nalazi u skupu, a koliko objekata je izvan njega. Naredba za prebrojavanje je:

PrebrojUslovno[<Uslov>,<Promenljiva>,<Lista>]

U datom primeru, uslov će biti da se tačka nalazi u krugu, tj. da je udaljenost tačke manja od veličine poluprečnika kruga koji u ovom primeru iznosi 5. To se postiže sledećom naredbom:

PrebrojUslovno( $x(A)^2 + y(A)^2 < 25$ , A, {A,C,K,I,E,G,O,M,Q,S}).

Ako je poluprečnik kruga veći ili manji od 5, umesto 25 napisati kvadrat vrednosti poluprečnika kruga, a ukoliko su nazivi tačaka drugačiji, u skupu napisati odgovarajuće nazive tačaka. Na isti način se prebrojava broj objekata izvan skupa, samo se promeni znak nejednakosti iz „<“ u „>“:

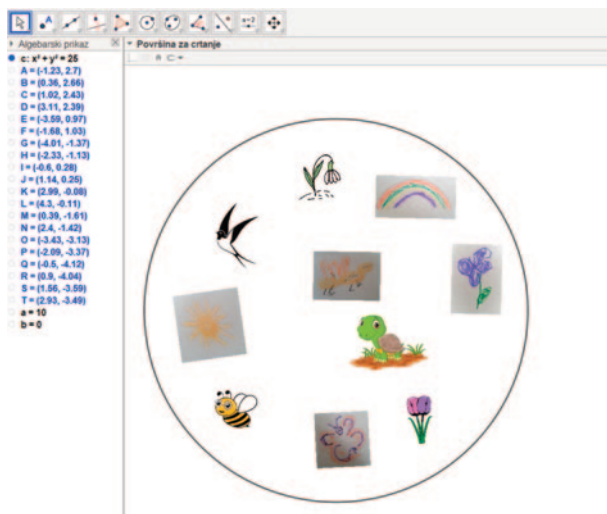
PrebrojUslovno( $x(A)^2 + y(A)^2 > 25$ , A, {A,E,C,K,G,M,I,O})

Dalje se sa radne površine na opisani način sakriju i preostale tačke.

Ako se tokom ovog postupka u nekom sličaju desi da se sakrije objekat koji nije trebalo sakrivati, privremeno otvarajući algebarski prikaz mogu se videti nazivi svih objekata na slici, bez obzira da li su oni sakriveni ili ne. Klikom na kružić pored

naziva objekta u algebarskom prikazu greškom sakriveni objekat se može ponovo prikazati na radnoj površini.

U algebarskom prikazu su se pojavila i dva broja koji predstavljaju broj elemenata u skupu i izvan njega. U ovom slučaju, to su brojevi a i b. (sl. 14)



Slika 14. Provera naziva objekata u algebarskom prikazu

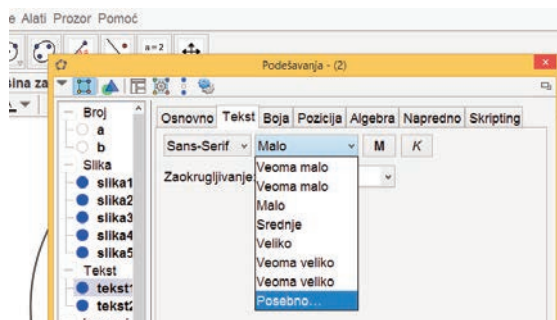
Ako se neki od objekata pomeri izvan kruga, brojevi a i b menjaju svoju vrednost (sl. 15).



Slika 15. Pomeranjem elemenata, menjaju se i brojevi a i b

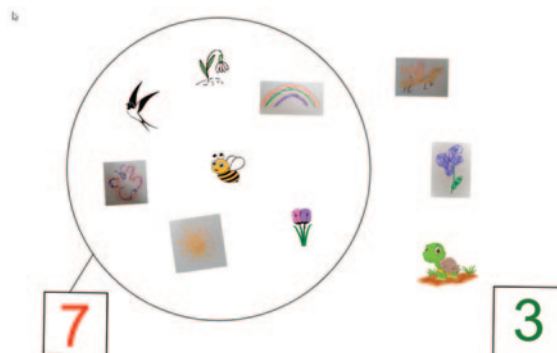
Na kraju je još samo potrebno ubaciti vrednost brojeva a i b na radnu površinu. Naredbe za to su: Tekst(a) i Tekst(b).

Na radnoj površini sada se vide i brojevi. Potrebno ih je povećati i rasporediti tako da se broj a nalazi u kvadratu spojenim sa krugom, a broj b desno od svih slika. Njihova veličina se menja desnim klikom miša na odgovarajući broj, aktiviranjem opcije *Osobine* na kartici *Tekst* (sl. 16).



**Slika 16.** Podešavanje veličine i izgleda brojevi a i b

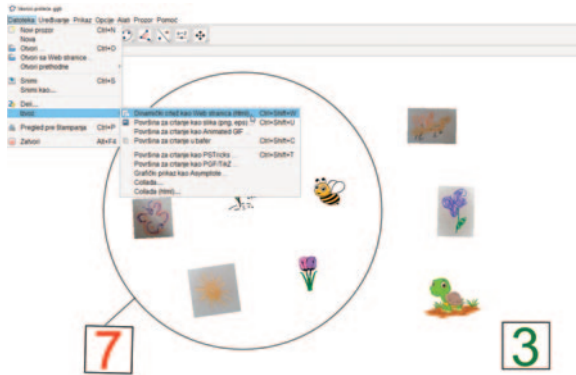
Objekti se jednostavno pomeraju po radnoj površini tako što se „uhvate u ruku“ mišem (sl. 17).



**Slika 17.** Učenje kroz igru može da počne

Da bi se dokument sačuvao u vidu dinamičkog crteža kao veb stranica (html), nakon ulogovanja u svoj nalog, u kartici *Datoteka* pod naredbom *Izvoz* odabere se opcija *Dinamički crtež kao Web stranica (html)* (sl. 18). Svaki materijal ima svoj link koji se može proslediti i deliti sa drugima.





**Slika 18.** Čuvanje dokumenta u vidu dinamičkog crteža kao veb stranice (html)

Izvor: <https://www.geogebra.org/m/vgjhhpvp>

Vaspitači su u toku igre posmatrali reakcije dece. Analiza anegdotske beleške ukazuje na to da su aktivnosti koje su realizovali vaspitači sa decom bile zabavne i interaktivne. Deca su zainteresovano istraživala: crtala, slušala, prebrojavala, gledala, analizirala, zaključivala, kreativno i kritički razmišljala. Grupisali su objekte po raznim osobinama i bili su zadovoljni što su aktivni učesnici u celokupnom procesu.

Zaključeno je da primena pažljivo osmišljenih aplikativnih igrica (aktivnosti u GeoGebri), na uzrastu dece od 4 godine do polaska u školu sa akcentom na analiziranje, zaključivanje, kreativno i kritičko razmišljanje, proširivanje znanja kao i na međusobnu saradnju i razmenu ideja, može predstavljati efektivan način za usvajanje novih pojmova o broju i osobinama elemenata nekog skupa, što potkrepljuje inicijalno korišćenje opisanog apleta u vrtiću „Svitac“ iz Sremske Kamenice.

## ZAKLJUČAK

Kako su digitalne kompetencije postale sastavni deo Novih osnova predškolskog vaspitanja i obrazovanja, moguće ih je efikasno upotrebiti za veliki broj različitih aktivnosti koje se realizuju u predškolskim ustanovama. Jedan od matematičkih softvera koji omogućava interaktivnu manipulaciju virtuelnim objektima je dinamički matematički softver – GeoGebra koji se prvenstveno primenjuje u nastavi matematike. Iako se najčešće se koristi u osnovnoj i srednjoj školi, zbog lakog rukovanja alatima može se koristiti i u predškolskom vaspitanju i obrazovanju kao pomoćni alat

vaspitača, bez obzira na to da li vaspitači koriste već gotove aplikacije ili sami prave i osmišljavaju zanimljive interaktivne aktivnosti.

Vaspitači koji vrednuju ideje dece i podržavaju dečju igru i matematička istraživanja kroz kolaborativni dijalog i dobro pripremljene aktivnosti, pomažu da se “usmeri” dečje razmišljanje, obogati njihovo razumevanje i obezbedi sveobuhvatan pogled na razvijanje matematičkih pojmova. Studija slučaja predstavljena u radu je pokazala kako vaspitači mogu samostalno (uz dogovor sa decom u zavisnosti od teme projekta koji se trenutno realizuje) da pripreme sopstvene interaktivne crteže, što ih može dodatno motivisati i zainteresovati za dečje ideje i razmišljanja, dok deca na taj način mogu spoznati da vaspitači poštuju njihove ideje i prepoznaju njihova osećanja.

Upotreba matematičkog softvera GeoGebra je u predškolskoj ustanovi „Svitac“ omogućila interaktivan način učenja dece, pružajući podsticajni kontekst za zajedničko učenje. Na taj način je ostvaren i osnovni cilj rada koji se ogleda u pružanju doprinosa razvoju postojećih digitalnih kompetencija vaspitača kroz samostalno kreiranje interaktivnih crteža i prilagođavanje pažljivo osmišljenih aktivnosti postojećem kurikulumu, radi podsticanja dečjih interesovanja kao moćnih katalizatora matematičkog istraživanja i snažne polazne tačke za usvajanje osnovnih matematičkih pojmova.

## LITERATURA

1. Abu Bakar, Kamariah, Kamariah Abu Bakar, Ahmad Fauzi, Ahmad fauzi Mohd Ayub, Rohani Ahmad Tarmizi (2010), “Exploring the effectiveness of using GeoGebra and e-transformation in teaching and learning Mathematics”, *Advanced Educational Technologies*, 19-23. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/228986613\\_Exploring\\_the\\_effectiveness\\_of\\_using\\_GeoGebra\\_and\\_e-transformation\\_in\\_teaching\\_and\\_learning\\_Mathematics](https://www.researchgate.net/publication/228986613_Exploring_the_effectiveness_of_using_GeoGebra_and_e-transformation_in_teaching_and_learning_Mathematics)
2. Björklund, Camilla (2014), “Powerful teaching in preschool – a study of goal-oriented activities for conceptual learning”, *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380-394.
3. Brenneman, Kimberly, Judi Stevenson-Boyd, Ellen C. Frede (2009), “Mathematics and science in preschool: Policy and practice”, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ; dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED534142>

4. Carlsen, Martin, Ingvald Erfjord, Per Sigurd Hundeland, John Monaghan (2016), "Kindergarten teachers' orchestration of mathematical activities afforded by technology: Agency and mediation", *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 1-17.
5. Furner, Joseph M., Carol A. Marinas (2014), "Addressing math anxiety in teaching mathematics using photography and GeoGebra", *The International Conference on Technology in Collegiate Mathematics Twenty-sixth Annual Conference*, 134-143.
6. Highfield, Kate, Joanne Mulligan (2007), "The Role of dynamic interactive technological tools in preschoolers' mathematical patterning", *Mathematics Education Research Group of Australasia Conference*, MERGA, 372-381.
7. Hohenwarter, Markus, Zsolst Lavicza (2007), "Mathematics teacher development with ICT: Towards an international GeoGebra institute", in: D. Kuchemann (ed.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27 (3), 49-54.
8. Lerkkanen, Marja-Kristiina Noona Kiuru, Eija Pakarinen, Jaana Viljaranta, Anna-Maija Poikkeus, Helena Rasku-Puttonen, Martti Siekkinen, Jari-Erik Nurmi (2012), "The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten", *Contemporary Educational Psychology*, 37, 266-279.
9. Linder, Sandra M., Beth Powers-Costello, Dolores A. Stegelin (2011), "Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies", *Early Childhood Education Journal*, 39, 29-37.
10. Livingstone, Sonia (2012), "Critical reflections on the benefits of ICT in education", *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
11. Majerek, Dariusz (2014), "Application of GeoGebra for teaching Mathematics", *Advances in Science and Technology Research Journal*, 8(24), 51-54.
12. McCray, Jennifer S., Jie-Qi Chen (2012), "Pedagogical Content Knowledge for Preschool Mathematics: Construct Validity of a New Teacher Interview", *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 291-307
13. Oppermann, Elisa, Yvonne Anders, Axinja Hachfeld (2016), "The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play", *Teaching and Teacher Education*, 58, 174-184.
14. *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta* (2018), Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni pregled, br. 16.

15. Piasta, Shayne B., Christina Yeager Pelatti, Heather Lynnine Miller (2014), "Mathematics and Science Learning Opportunities in Preschool Classrooms", *Early education and development*, 25(4), 445–468.
16. Rudd, Loretta C., Matthew C. Lambert, Macy Satterwhite, Cinda H. Smith (2009), "Professional Development + Coaching = Enhanced Teaching: Increasing Usage of Math Mediated Language in Preschool Classrooms", *Early Childhood Education Journal*, 37. 63-69.
17. Vernadakis, Nikolaos A., Avgerinos Andreas, Efi Tsitskari, Evridiki Zachopoulou (2005), "The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching Meaningful", *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.
18. Watts, Tyler W., Greg J. Duncan, Douglas H. Clements, Julie Sarama (2017), "What Is the Long-Run Impact of Learning Mathematics During Preschool?", *Child Development*, 89(2), 539–555.
19. Yoshikawa, Hirokazu, Christina Weiland, Jeanne Brooks-Gunn (2016), "When does preschool matter?" *The Future of Children*, 26(2), 21-36.

## INTEGRATED APPROACH TO LEARNING OF PRESCHOOL CHILDREN – PRACTICAL APPLICATION OF GEOGEBRA

### Summary:

Introducing basic mathematical concepts is often seen as a challenge for preschool teachers but with the improvement of multimedia technologies, potential difficulties can be overcome and the quality of educational activities can be significantly improved. In that sense, the availability of a non-commercial, dynamic, open-source mathematical software package – GeoGebra can encourage preschool teachers to explore a wide range of mathematical concepts with children through an integrated approach to learning. This paper presents the procedure of creating a dynamic illustration in GeoGebra as a tool in the process of developing the mathematical concept of the cardinality of a set in children. The case study was conducted in the preschool institution “Svitac” in Sremska Kamenica. Anecdotal records showed that introducing carefully designed application games (activities in GeoGebra), with an emphasis on analyzing, concluding, creative and critical thinking, to 4-6 year-olds represents an effective way to learn new concepts about the number and properties of the elements of a set.

**Keywords:** Integrated approach; GeoGebra; preschool teachers; dynamic illustration; basic mathematical concepts

Adrese autora  
Authors' address

Duška P. Pešić  
Marta D. Dedaj  
VŠSSVPI Sirmijum, Sremska Mitrovica  
vs.duska.pesic@gmail.com  
vs.marta.dedaj@gmail.com

Aleksandar B. Pešić  
MB Univerzitet Beograd  
Poslovni i pravni fakultet  
andpesic@gmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.453

UDK 371.3:3/5

Primljeno: 20. 02. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Hadži Živorad Milenović, Mladen Botić**

## **INOVATIVNI NASTAVNI SISTEMI U NASTAVI O PRIRODI I DRUŠTVU NA NIVOU INICIJALNOG OBRAZOVANJA\***

Za razliku od klasične nastave, inovativna nastava o prirodi i društvu temelji se na inovativnim nastavnim didaktičko-metodičkim sistemima po kojima se nastava planira, realizuje i vrednuje u obrnutom dizajnu. Cilj ovog sprovedenog istraživanja je da se identifikuju procene učitelja o upoznatosti s inovativnim nastavnim sistemima i o njihovom udelu u nastavi o prirodi i društvu koju realizuju. U istraživanju se pošlo od pretpostavki da učitelji procenjuju da su inovativni nastavni sistemi značajni za efikasnu realizaciju nastavnih sadržaja u nastavi o prirodi i društvu, ali da ih nedovoljno koriste u nastavi o prirodi i društvu zbog različitih razloga: potrebno je dosta vremena za pripremu časa, nedovoljno stručno usavršavanje, nedostatak materijalnih sredstava, nezainteresovanost dece za rad, itd. Da bi se to utvrdilo, u prvoj polovini školske 2022/2023. na uzorku od 109 učitelja zaposlenih u osnovnim školama na području Zlatiborskog okruga (Republika Srbija), sprovedeno je istraživanje prikazano u ovom radu. Podaci prikupljeni Skalerom – INS-NPD i obrađeni deskriptivnom statistikom pokazali su da učitelji procenjuju da su nedovoljno upoznati s inovativnim nastavnim sistemima i da ih nedovoljno primenjuju u nastavi o prirodi i društvu. Utvrđeno je i da su najčešći razlozi nedovoljne primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu nadostatak vremena, nedovoljno profesionalno usavršavanje, nedostatak materijalnih sredstava i nedovoljna obučenost učitelja. Na osnovu dobijenih rezultata su dati zaključci istraživanja i pedagoške implikacije. Neophodna je obuka učitelja za upoznavanje s inovativnim nastavnim sistemima i planiranjem realizacijom i vrednovanjem inovativne nastave prema inovativnim didaktičko-metodičkim sistemima nastave

---

\* Istraživanje je sprovedeno i rad napisan prema smernicama Bolonjske deklaracije u sklopu vođenja doktoranda Mladena Botića od strane mentora prof. dr Hadži Živorada Milenovića.

u obrnutom dizajnu, pohađanjem programa obuke i sticanje znanja samostalnim samoobrazovanjem.

**Ključne reči:** inicijalno obrazovanje; inovacije u nastavi; nastavni sistemi; inovativni modeli nastave; planiranje nastave u obrnutom dizajnu

## UVOD

Nastavni sadržaji, ciljevi i materijalno-tehnički uslovi doveli su do upotrebe različitih klasičnih i inovativnih nastavnih sistema. U inovativnoj nastavi menja se učiteljev položaj, funkcije i način vođenja nastave. Učitelj više nije jedini izvor informacija, već drug, prijatelj i pomagač učeniku u usvajanju novih znanja, veština i stavova u pripremi za dalje školovanje i život i rad u 21. veku. Za razliku od klasične nastave, ove izmenjene uloge učitelja karakteristične su za nastavu u kojoj učitelj primenjuje inovativne sisteme, temeljene na inovativnim vrstama nastave i didaktičko-metodičkim modelima po kojima se nastava planira, realizuje i vrednuje u obrnutom dizajnu. Da bi to postigao učitelj se kontinuirano profesionalno usavršava.

Navedene promene i izmenjene uloge učitelja ukazuju da se u današnjoj školi mnogo toga promenilo. Bez obzira na to, razredna nastava se i dalje planira, realizuje i vrednuje prema koncepciji Jana Amosa Komenskog staroj više od 300 godina (1997). Nedostaci klasičnih sistema nastave ogledaju se uglavnom u pasivnoj ulozi učenika u nastavi. Prema Miletu Iliću, tradicionalni sistemi su „... predavački, predavačko-prikazivački, katehitički, majeutički i kombinovani“ (2011: 209). U klasičnoj nastavi učenik je primalac informacija koje su osnova sticanja znanja. Za razliku od klasične nastave, inovativna nastava podrazumeva veće uključivanje učenika u nastavu i učenje. U inovativnoj nastavi, učenik dolazi do novih saznanja samootkrivanjem, stvaralačkim i istraživačkim radom.

Na nedostatke klasične škole i nastave ukazivalo se u poslednjim decenijama 20. veka. Klasična škola s jedne strane ističe znanje i usvajanje činjenica, a sa druge strane zanemaruje razvoj svestrane ličnosti, vaspitne i socijalne vrednosti deteta. Umesto da je učenik aktivan u realizaciji nastave, aktivan je učitelj koji je nadređen učeniku, pa je sasvim razumljivo da u takvoj nastavi izostaje efikasna komunikacija između učenika i učitelja. Na slične nedostatke klasične nastave ukazuje i Svetozar Čanović (2002) raspravljajući o problemima savremene nastave i ukazujući na nepoverenje učitelja u učenika, izostajanje ili kašnjenje povratne informacije učeniku

o učenju, nedovoljno zanimljiva nastava, izostajanje međučeničke interakcije i nedovoljna iskorišćenost optimalnih mogućnosti učenika. Uočljivo je da klasični pristup uskraćuje mogućnost da učenici iskoriste svoje optimalne potencijale, što ukazuje na potrebu inoviranja nastave. Na osnovu navedenog može se tvrditi da dosadašnji pokušaji inoviranja razredne nastave nisu dali očekivane rezultate ili su samo osavremenjavali koncepciju razredno-predmetno-časovnog sistema nastave, ali škola je i dalje ostala klasična, kako se navodi i u mnogim novijim pedagoškim izvorima (Milenović 2021; Ilić 2020; Vilotijević i Mandić 2016; Vilotijević i Vilotijević 2016a, 2016b).

Početak 21. veka doneo je brojne promene. Najznačajnije društvene promene, koje su uticale na školu i nastavu, jesu razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), nastavne tehnologije, inovativnih didaktičko-metodičkih sredstava za realizaciju nastave, ekspanzija novih didaktičkih teorija što je dovelo do ubrzanog priliva novih informacija. Sve to doprinelo je informatizaciji društva, škole i nastave. Značaj obrazovanja, pogled ljudi na obrazovanje, kao i akcenat obrazovanja i vaspitanja danas izgleda drugačije nego u prethodnim periodima razvoja škole i nastave. Napuštanje starog i prevaziđenog, a uvođenje inovativnog, kvalitetnijeg i efikasnijeg, vodi prevazilaženju nedostataka nastave. Bez obzira na to, uvođenje novina u nastavu ne može se po automatizmu posmatrati kao inovacija, jer svako inoviranje nastave podrazumeva promenu. Zato se i ističe potreba da inovacija pored ciljeva, sadržaja, metoda, oblika rada, sredstava, položaja učenika i učitelja, objekata, uključujući permanentno stručno usavršavanje učitelja, obuhvati inovativne programe i pre svega inovativne nastavne sisteme po kojima se nastava o prirodi i društvu i nastava ostalih nastavnih predmeta na nivou inicijalnog obrazovanja planira i realizuje prema inovativnim didaktičko-metodičkim modelima u obrnutom dizajnu.

Inovacije u nastavi nisu novina i ne predstavljaju samo obeležja inovativne nastave. One su oduvek bile zastupljene na način i u zavisnosti od perioda razvoja škole i nastave (Milenović i Rajčević 2022). Tako na primer, u periodu Jana Amosa Komeenskog ključna inovacija je bio njegov razredno-predmetno-časovni sistem nastave, a inovativna nastavna sredstva tabla, sunđer i kreda (1997). Iz navedenih razloga o inovacijama u nastavi, njihovom značaju i sve izraženijoj potrebi, oduvek su postojala različita shvatanja, često i međusobno suprotstavljena. Pomoć inoviranju nastave pruža i oprema, prostor, organizacija škole, stručna služba i ostalo, ali nisu od presudnog značaja da li će škola biti inovativna. Ima i shvatanja po kojima je inovacije u školi i nastavi potrebno razlikovati od inovacija u privredi, odnosno u proizvodnji koje podrazumevaju potpunu zamenu jednog proizvodnog sistema drugim. Za razliku



od toga, inovacije u školi i nastavi podrazumevaju uvođenje novina i inovativnih metoda rada, ali i istovremeno zadržavanje prethodno korišćenih, pri čemu se najbolji vaspitnoobrazovni efekti postižu njihovim međusobnim kombinovanjem (Rajčević 2012; Vilotijević 1999). Zato se i navodi da inovacije u nastavi i dalje nisu sistemski rešene i u velikoj meri zavise od učitelja i njegove obučenosti i spremnosti za uvođenje u nastavu. Ili, kako se u novijim izvorima navodi, učitelj kao i ostali nastavnici trebaju biti spremni da stalno preispituju svoju praksu, pa se i raspravlja o učitelju – refleksivnom praktičaru (Milenović i Rajčević 2022; Milenović 2021; Ilić 2020).

Jedna od mogućnosti osavremenjavanja nastave je primena inovativnih nastavnih sistema. Njima se „... prezentuju strukturalno-funkcionalna obeležja prepoznatljive koncepcije, primene, izvođenja i vrednovanja nastavnog procesa“ (Ilić 2011: 208). Inovativni nastavni sistemi su iz navedenih razloga do sada bili deo istraživačkog interesa brojnih autora. Oni međutim nisu bili celovitije prikazani u nastavi o prirodi i društvu, već u okviru celokupne nastave (Vilotijević 1999). Tako na primer u knjigama *Sistemi razvijajuće nastave I* i *Sistemi razvijajuće nastave II* navode se 23 sistema razvijajuće nastave, koji su pojmovno razgraničeni i opisani s posebnim naglaskom na njihove prednosti i moguće nedostatke. Prikazani su i praktični primeri njihove praktične primene, nastavne metode i postupci koji pružaju pomoć da se koriste dati sistemi (Vilotijević i Vilotijević 2016a; 2016b). Bilo je i studija u kojima su inovativnim sistemi nastave bili prikazani u razrednoj nastavi (Milenović 2017), i u okviru inkluzivne nastave (Ilić 2010).

Nastava temeljena na inovativnim nastavnim sistemima se planira, realizuje i vrednuje prema inovativnim didaktičko-metodičkim sistemima u obrnutom dizajnu. Nastava u obrnutom dizajnu je nastava planirana u četiri stadijuma. Prema dosadašnjim proučavanjima, stadijumi planiranja su: 1) identifikacija očekivanih rezultata; 2) određivanje prihvatljivih dokaza da će rezultati nastave biti ostvareni; 3) planiranje iskustva aktivnog učenja i delotvornog poučavanja; i 4) obezbeđivanje materijalno-tehničke osnove nastave (Milenović 2021; Ilić 2020; 2013b; Milenović 2017; Ilić 2010).

Na osnovu prikazanih kritičkih analiza se može uvideti da ni naučnici nemaju jedinstven stav kada su u pitanju nastavni sistemi. Neki od njih inovativne sisteme izjednačavaju s inovativnim didaktičko-metodičkim modelima pri tom ne praveći razliku ni između inovativnih sistema nastave i inovativnih didaktičko-metodičkih sistema (Odošašić 2022; Vilotijević 2008; Stepanovna-Sidenko 2006). Postoje i drugačija shvatanja, po kojima se inovativni sistemi smatraju podređenim inovativnim

nastavnim sistemom (Milenović 2017; Milenović 2013b; Ilić 2010). Ima i pogleda po kojima se inovativni sistemi i inovativni nastavni sistemi međusobno ne izjednačavaju, ali i ne pravi razlika između njih (Mijanović 2011). Za problem ove studije prihvatljivo je shvatanje prema kojem se nastavni sistemi tretiraju kao inovativni nastavni sistemi koji se temelje na planiranju, organizovanju, realizaciji i vrednovanju nastave u obrnutom dizajnu, gde se polazi od identifikacije očekivanih ishoda nastave, preko prihvatljivih dokaza da će oni biti ostvareni, samog planiranja, aktivnog učenja i delotvornog poučavanja, pa sve do obezbeđivanja materijalno-tehničke osnove nastave.

Postoje i različite klasifikacije inovativnih nastavnih sistema. Ilić ih najpre razvrstava u dve opšte grupe – inovativne i nove. Pod inovativnim podrazumeva „... heuristički, programirani, egzemplarni, problemski, individualizovani, tematski i kompjuterizovani [...]; pod novim interaktivni, responsibilni, recepcioni, inkluzivni, kompleksno-evaluativni i integrativni“ (2011: 209). Za razliku od njega, Vilotijević i Vilotijević (2016a) navode listu sistema razvijajuće nastave koju čine problemska nastava, individualizovana, programirana, egzemplarna, integrativna, heuristička, interaktivna, timaska nastava i kompjutersko-informativna nastava koju čine nastava otkrivanjem i putem recepcija, igrolika nastava, interaktivna nastava u maloj grupi, razvijajuća, iskustveno-vitadena nastava, projektna, modularna, interaktivno-saradnička nastava, nastava na daljinu, smisleno verbalna, prethodna, produktivna, ličnosno usmerena nastava i mikro-nastava. Slična shvatanja inovativnih nastavnih modela mogu se naći u istraživanju Vilotijevića i Mandića (2015) koji su proučavali informatičko-razvijajuće modele nastave, kojima je zajedničko to da učenici samostalno stiču znanja uz stručnu pomoć učitelja, da postoji samostalni rad učenika i samoevaluacija. Na osnovu ovoga se može tvrditi da se navedeni inovativni nastavni sistemi razvijajuće nastave i inovativni nastavni sistemi kompjutersko-informativne nastave, koju karakteriše odsustvo distance, responsibilna i modularna nastava, mogu koristiti na razvijajući način uz naglasak da bi nastavni heuristički sistem trebalo da podrži sve inovativne nastavne sisteme, s obzirom da se svi inovativni nastavni sistemi temelje na istraživačkom, stvaralačkom i pre svega pronalazačkom radu, što je odlika inovativnog heurističkog nastavnog sistema. Prihvatljivo je i shvatanje Mileta Ilić (2010) po kome se odgovarajućom kombinacijom raznovrsnih oblika i metoda može postići povoljan pedagoški ambijent gde će učenik biti aktivan.

Razlika klasičnih i inovativnih nastavnih sistema se ogleda u obeležjima učenja i poučavanja učenika. U klasičnim nastavnim sistemima se ističe:

„... dominacija poučavanja nad učenjem; mehaničko učenje, često bez razmišljanja; vlada pasivnost, receptivnost i nesamostalnost učenika; učenik se prilagođava gradivu; vaspitanje učenika je zanemareno; učenici spoznaju stvarnost posredno (iz knjiga i nastavnih poučavanja); u nastavi se razvija intelekt učenika, a zanemeruju emocije i volja; suzbija se saradnja među učenicima, pa njihov odeljenski kolektiv postaje samo prividan; nastavni čas je šematizovan; nastava je organizovana po strogom predmetno-časovnom i razrednom sistemu; obuka se vrši frontalno, svima se predaje isto gradivo i svima se postavljaju isti zahtevi; motivaciona sredstva: prisila, ukori, fizičke kazne, ostale reperesivne mere“ (Ilić 2011: 215).

### Kod inovativnih nastavnih sistema se ističe

„...samostalno učenje nad poučavanjem, učenje se približava prirodnom načinu učenja – samoučenju, a obrazovanje se približava samoobrazovanju, zbog posmatranja i aktivnog djelovanja kao osnovnih puteva sticanja znanja; spontanost, zajednička aktivnost, samostalnost; sadržaj učenja, izbor znanja, metode, oblici i sredstva rada prilagođuju se sposobnostima, interesovanjima i potrebama učenika; vaspitanje učenika za rad i život u građanskom društvu u prvom planu; učenici upoznaju stvarnost neposredno; učenici ne samo da se spremaju za život i rad nego ih i doživljavaju; ne razvija se samo učenikov intelekt nego i emocije, volja, interesovanja, samoinicijativa; organizuju se i grupne (interaktivne, kooperativne, responsibilne) aktivnosti i komunikacije što doprinosi formiranju kolektiva i vaspitanju pojedinca za kolektiv, odjeljenje postaje životna zajednica time što učenici saraduju u rješavanju stvarnih zajedničkih problema; nastava je dinamična jer se uvode novi oblici, metode, sistemi i strategije; motivaciona sredstva su permisivna, primjenjuju se pozitivni podsticaji (pohvale, nagrade...), učenici dožive zadovoljstvo što su samostalno rješavali probleme (vid unutrašnje motivacije)“ (Ilić 2010: 215).

Ako bi se samo jednostrano uporedno analizirali klasični i inovativni nastavni sistemi s akcentom na davanje primata inovativnim nastavnim sistemima, onda bi se moglo uočiti da se, za razliku od klasičnih nastavnih sistema, inovativni nastavni sistemi na znatno višem nivou karakterišu individualizacijom, spontanošću i samoinicijativnošću u radu, razvojem celosne ličnosti učenika, prerastanjem učenja u samoučenje učenika, raznovrsnošću metoda rada, nastavnih oblika i sredstava. Ne može se međutim uvek govoriti o nečemu inovativnom kao uvek najboljem i bez ikakvih primedaba. U dvema prikazanim analizama klasičnih sistema nastave i inovativnih nastavnih sistema je uočljivo da se najčešći nedostaci inovativnih nastavnih sistema u odnosu na klasične nastavne sisteme ogledaju u ukidanju sistematičnosti, spoljašnjoj diferencijaciji, pre naglašenoj slobodi učenika, nastavi koja se zbog prevelike slobode učenika može pretvoriti u igru i zabavu, umanjenoj

vodećoj ulozi učitelja, nepotpunim i nesistematskim opštim znanjima učenika (Ilić 2010).

Prethodne analize su ukazale na najznačajnije pristupe problemu istraživanja inovativnih nastavnih sistema u Srbiji. Pokazale su da su do sada uglavnom proučavani inovativni nastavni sistemi u okviru užih delova nastave, kao na primer u inkluzivnoj nastavi. Nije međutim bilo celovitijih studija koje bi se bavile istraživanjem inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu. Za razliku od prakse u Srbiji, u naučnim časopisima s vodećih svetskih listi, inovativni nastavni sistemi u nastavi o prirodi i društvu su čest problem istraživanja. Posebno su proučavani problemi inovativnih nastavnih sistema o nastavi o prirodi i društvu s akcentom na ukazivanje njihovog značaja i potrebe (Vidergor 2022; Urizar & Miller 2022; Pearce 2020), značaju inicijalnog obrazovanja učitelja za primenu inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu (Nowell 2022; Wu et al. 2022; Vaughan 2014), potrebi profesionalnog usavršavanja učitelja za primenu inovativnih nastavnih sistema (Onyshchenko et al. 2021) i ostali.

Proučavani su i mnogi drugi problemi primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu. Neki od njih se posebno povezuju s nastavnom praksom (Zhubi & Ismajli 2022; Chadha 2021; Öztürk 2019). Ukazivano je i na potrebu i značaj inovativnih nastavnih sistema u unapređenju nastave o prirodi i društvu. U tome se i ogleđaju ključne razlike u proučavanjima inovativnih nastavnih sistema u Srbiji u odnosu na proučavanja inovativnih nastavnih sistema (što se odnosi i na proučavanje inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu) publikovanih u naučnim časopisima s vodećih svetskih listi.

Problem ovog istraživanja su inovativni nastavni sistemi u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja. Istraživački problem je postavljen u vidu tri istraživačka pitanja: 1) da li su i u kojoj meri učitelji upoznati s pojedinim inovativnim nastavnim sistemima; 2) koji je udeo primene pojedinih inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja; 3) koji su najčešći razlozi zbog kojih učitelji nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu.

## **METOD**

### *Predmet istraživanja*

Predmet istraživanja u ovom radu se može definisati u širem i u užem pristupu. U širem pristupu, predmet istraživanja su inovacije u nastavi na nivou inicijalnog

obrazovanja. Predmet istraživanja u užem pristupu su inovativni nastavni sistemi u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja.

#### *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja je identifikacija samoprocena učitelja o upoznatosti s inovativnim nastavnim sistemima i udelu inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu koju realizuju na nivou inicijalnog obrazovanja.

#### *Zadaci istraživanja*

Zadaci istraživanja su: 1) ispitati upoznanost učitelja sa inovativnim nastavnim sistemima; 2) ispitati učestalost primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu od strane učitelja; 3) ispitati procene učitelja o remetilačkim faktorima koji utiču na primenu inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu.

#### *Hipoteze istraživanja*

U istraživanju se pošlo od opšte pretpostavke da učitelji procenjuju da su inovativni nastavni sistemi značajni za efikasnu realizaciju nastavnih sadržaja u nastavi o prirodi i društvu, ali da se nedovoljno koriste. Pošlo se i od posebnih pretpostavki da će istraživanjem biti utvrđeno da učitelji nisu u dovoljnoj meri upoznati sa inovativnim nastavnim sistemima i da ih nedovoljno koriste u nastavi o prirodi i društvu.

#### *Uzorak istraživanja*

Da bi se to utvrdilo u prvoj polovini školske 2022/2023. sprovedeno je istraživanje na slučajnom uzorku od 109 učitelja zaposlenih u osnovnim školama na području Zlatiborskog okruga (Republika Srbija), koji se smatra reprezentativnim za populaciju učitelja zaposlenih u osnovnim školama na području Zlatiborskog okruga u naznačenom periodu kada je istraživanje sprovedeno. Prema godinama iskustva u učiteljskoj profesiji struktura uzorka je: a) do 10 godina – 46 (42,20%); b) 11-20 godina – 38 (34,90%); c) 21-30 godina – 22 (20,20%); i d) preko 30 godina – 3 (2,80%).

#### *Instrument istraživanja*

Korišćene su deskriptivna, istorijska i transferzalna metoda. Primenjene su istraživačke tehnike anketiranje i skaliranje. Korišćen je kombinovani instrument – Skala

o inovativnim nastavnim sistemima u nastavi o prirodi i društvu (Skaler – INS-NPD). Sastoji se od dva uvodna pitanja. Prvo pitanje u kombinovanom instrumentu odnosi se radno iskustvo učitelja koje je otvorenog tipa, a u zavisnosti od odgovora učitelja, za potrebe statističke obrade podataka, odgovori učitelja svrstani su u četiri grupe: 1) do 10 godina, 2) 11-20 godina, 3) 21-30 godina i 4) preko 30 godina. Drugo pitanje se odnosilo na najčešće razloge zbog kojih učitelji nedovoljno primenjuju inovativne sisteme u nastavi s ponuđenim mogućnostima: a) nedovoljna obučenost učitelja; b) vreme potrebno za njihovu primenu; c) izostanak profesionalnog usavršavanja učitelja; d) nedostatak materijalnih sredstava.

Pored uvodnih pitanja, instrument se sastoji iz dve odvojene trostepene skale intenziteta saglasnosti (potpuno, uglavnom, delimično) u pogledu upoznatosti s pojedinim inovativnim nastavnim sistemima i u pogledu njihovog udela u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja (često, ponekad, retko). S obzirom da su ispitivane stavke u skaleru različite inovativne vrste nastave na kojima se temelje inovativni nastavni sistemi, koje su postojane i kao takve ne mogu se menjati niti korigovati, nisu proveravane metrijske karakteristike skalera. Iz navedenih razloga nisu rađena poređenja skalera s ostalim varijablama istraživanja, već je svaka inovativna vrsta nastave u skaleru tretirana kao manifestna varijabla. Za svaku od manifestnih varijabli u oba dela skalera, računata su frekvencije ( $f$ ), procenti (%), srednja vrednost ( $M$ ) i standardna devijacija ( $SD$ ).

#### *Statistička obrada podataka*

Podaci prikupljeni istraživanjem obrađeni su u programskom paketu SPSS 24.0 pomoću deskriptivne statistike. Rezultati istraživanja prikazani su tabelama.

## **REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

Upoznatost učitelja s inovativnim sistemima nastave ispitivana je na trostepenoj skali saglasnosti (potpuno, uglavnom i delimično), prema izračunatim frekvencijama i procentima za svaki pojedinačni inovativni sistem.

**Tabela 1.** Upoznatost učitelja s inovativnim nastavnim sistemima

Inovativne vrste nastave na kojima se temelje inovativni nastavni sistemi	Upoznatost s inovativnim sistemom						M	SD
	potpuno		uglavnom		delimično			
	f	%	f	%	f	%		
Individualizovana nastava	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Programirana nastava	102	93,60	7	6,40	0	0	1,0642	0,24628
Integrativna nastava	106	97,20	3	2,80	0	0	1,0275	0,16436
Egzemplarna nastava	92	84,40	13	11,90	4	3,70	1,1927	0,48068
Heuristička nastava	102	93,60	7	6,40	0	0	1,0642	0,24628
Modularna nastava	76	69,70	33	30,30	0	0	1,3028	0,46157
Projektna nastava	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Interaktivna nastava	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Problemska nastava	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Razvijajuća nastava	69	63,30	26	23,90	14	12,80	1,4954	0,71523
Iskustveno-vitagena nastava	63	57,80	34	31,20	12	11,00	1,5321	0,68811
Igrolika nastava	95	87,20	9	8,20	5	4,60	1,1743	0,48770
Nastava na daljinu (distančna nastava)	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Smisleno-verbalna nastava	95	87,20	14	12,80	0	0	1,1284	0,33612
Kompjutersko-informativna nastava	85	78	24	22,00	0	0	1,2202	0,41628
Pretičuća nastava	0	0	53	48,60	56	51,40	2,5138	0,50212
Produktivna nastava	15	13,80	49	44,90	45	41,30	2,2752	0,69217
Ličnosno-usmerena nastava	65	59,60	26	23,90	18	16,50	1,5688	0,76215
Timska nastava	109	100	0	0	0	0	1,0000	0,00000
Mikro nastava	87	79,80	13	11,90	9	8,30	1,2844	0,60997

Po pitanju upoznatosti s inovativnim sistemima nastave i učenja, učitelji su odgovorili da su u potpunosti upoznati sa individualizovanom nastavom, projektnom nastavom, interaktivnom nastavom, problemskom nastavom, nastavnim na daljinu – distancnom nastavom i timskom nastavom. Manji broj učitelja se izjasnio da je u potpunosti upoznat sa integrativnom nastavom, programiranom nastavom, heurističkom nastavom, igrolikom nastavom, smisaono-verbalnom nastavom, egzemplarnom nastavom i mikro nastavom. Još je manji broj učitelja koji je u potpunosti upoznati s kompjutersko-informativnom nastavom, modularnom nastavom, razvijajućom nastavom, ličnosno-usmerenom nastavom i iskustveno-vitagenom nastavom. Veoma mali procenat upoznatosti učitelja sa inovativnim sistemima nastave uviđa se kod produktivne nastave, dok su se učitelji izjasnili da uopšte nisu upoznati s pretičućom nastavom (Tabela 1).

Prema procenama učitelja je uočljivo da je najveći broj njih uglavnom upoznat s pretičućom nastavom, produktivnom nastavom, iskustveno-vitagenom nastavom i modularnom nastavom; nešto manji broj s ličnosno-usmerenom nastavom i razvijajućom nastavom; još manji broj sa smisaono-verbalnom nastavom, egzemplarnom nastavom i mikro nastavom; najmanji broj s igrolika nastavom, programiranom nastavom i heurističkom nastavom (Tabela 1).

Podaci pokazuju (Tabela 1) da je delimična upoznatost učitelja s inovativnim sistemima najviše utvrđena kod produktivne nastave. Znatno je manji broj učitelja koji se izjasnio da je delimično upoznat s ličnosno-usmerenom nastavom, razvijajućom nastavom i iskustveno-vitagenom nastavom, dok je najmanja delimična upoznatost učitelja utvrđena kod mikro nastave, igrolike nastave i egzemplarne nastave.

Obrnuto proporcionalne vrednosti izračunatih frekvencija i procenata učitelja koji su s pojedinim inovativnim nastavnim sistemima upoznati u potpunosti, uglavnom ili delimično potvrđuju i izračunate srednje vrednosti i standardne devijacije za sve inovativne nastavne sisteme. Podaci pokazuju (Tabela 1) da je najveći broj podataka grupisan oko srednje vrednosti 1,2000. Odstupanja ispod optimalne srednje vrednosti svih srednjih vrednosti je daleko najveća kod prethodne nastave ( $M = 2,5138$ ;  $SD = 0,50212$ ) za koju su se učitelji izjasnili da s njom uopšte nisu upoznati i produktivne nastave ( $M = 2,2752$ ;  $SD = 0,61217$ ) s kojom je upoznat mali procenat učitelja (13,80%). Najmanje odstupanje je utvrđeno kod inovativnih nastavnih sistema kod kojih je utvrđena potpuna upoznatost učitelja s njima, što se naročito odnosi na individualizovanu nastavu, projektnu nastavu, interaktivnu nastavu, problemsku nastavu, nastavu na daljinu – distancnu nastavu i timsku nastavu ( $M = 1,0000$ ;  $SD = 0,00000$ ).



**Tabela 2.** Učestalost primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi od strane učitelja

Inovativne vrste nastave na kojima se temelje inovativni nastavni sistemi	Učestalost primene nastavnog sistema						M	SD
	često		povremeno		retko			
	f	%	f	%	f	%		
Individualizovana nastava	65	59,60	44	40,40	0	0	1,4037	0,49290
Programirana nastava	58	53,20	51	46,80	0	0	1,4679	0,50127
Integrativna nastava	92	84,40	17	15,60	0	0	1,1560	0,36450
Egzemplarna nastava	68	62,40	33	30,30	8	7,30	1,4495	0,63079
Heuristička nastava	82	75,20	27	24,80	0	0	1,2477	0,43367
Modularna nastava	36	33	48	44	25	22,90	1,8991	0,74467
Projektna nastava	98	89,90	11	10,01	0	0	1,1009	0,30261
Interaktivna nastava	101	92,70	8	7,30	0	0	1,0734	0,26199
Problemska nastava	93	85,30	15	13,80	1	0,90	1,1560	0,38907
Razvijajuća nastava	66	60,60	27	24,80	16	14,70	1,5413	0,73952
Iskustveno-vitagena nastava	32	29,40	53	48,60	24	22	1,9266	0,71630
Igrolika nastava	87	79,80	11	10,10	11	10,10	1,3028	0,64556
Nastava na daljinu (distančna nastava)	13	11,90	12	11	84	77,10	2,6514	0,68551
Smisljeno-verbalna nastava	66	60,60	43	39,40	0	0	1,3945	0,49100
Kompjutersko-informativna nastava	64	58,70	27	24,80	18	16,50	1,5780	0,76126
Pretičuća nastava	0	0	13	11,90	96	88,10	2,8807	0,32560
Produktivna nastava	0	0	35	32,10	74	67,90	2,6789	0,46906
Ličnosno-usmerena nastava	36	33	35	32,10	38	34,90	2,0183	0,82755
Timska nastava	76	69,70	19	17,40	14	12,80	1,4312	0,71190
Mikro nastava	69	63,30	20	18,30	20	18,30	1,5505	0,78747

Kada je udeo inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu u pitanju, najveći broj učitelja se izjasnio da često primenjuje interaktivnu nastavu, projektnu nastavu, problemsku nastavu, integrativnu nastavu, igroliku nastavu i heurističku nastavu. Manje je učitelja koji u nastavi o prirodi i društvu često primenjuju timsku nastavu, mikro nastavu, egzemplarnu nastavu, razvijajuću nastavu, smisaono-verbalnu nastavu, individualizovanu nastavu, kompjutersko-informativnu nastavu i programiranu nastavu. Još je manji broj učitelja koji često primenjuju modularnu nastavu, ličnosno-usmerenu nastavu i iskustveno-vitagenu nastavu u nastavi o prirodi i društvu. Najmanji je broj učitelja koji su se izjasnili da u nastavi o prirodi i društvu često primenjuju nastavu na daljinu – distancnu nastavu, dok nije bilo učitelja koji su se izjasnili da u nastavi o prirodi i društvu često primenjuju pretičuću nastavu i produktivnu nastavu (Tabela 2).

Najveći broj učitelja se izjasnio da povremeno koristi iskustveno-vitagenu nastavu, programiranu nastavu, modularnu nastavu, individualizovanu nastavu i smisaono-verbalnu nastavu. Manji broj učitelja povremeno koristi ličnosno–usmerenu nastavu, egzemplarnu nastavu i heurističku nastavu. Potom slede učitelji koji povremeno koriste razvijajuću nastavu, kompjutersko-informativnu nastavu i mikro nastavu. Još je manje učitelja koji su se izjasnili da povremeno koriste timsku nastavu, integrativnu nastavu, problemsku nastavu, nastavu na daljinu – distancnu nastavu, projektnu

nastavu i igrolika nastavu. Najmanje je bilo učitelja koji su se izjasnili da povremeno koriste interaktivnu nastavu (Tabela 2).

Podaci prikazani u Tabeli 2 pokazuju da daleko najveći broj učitelja retko koristi prethodnu nastavu, nastavu na daljinu – distancnu nastavu i produktivnu nastavu. Znatno je manji broj učitelja koji retko koristi ličnosno-usmerenu nastavu, modularnu nastavu, iskustveno-vitagenu nastavu, mikro nastavu, kompjutersko-informativnu nastavu, razvijajuću nastavu, timsku nastavu i igroliku nastavu. Još je manji broj učitelja koji retko koristi egzemplarnu nastavu, dok je najmanji broj učitelja koji retko koristi problemsku nastavu.

Obrnuto proporcionalne vrednosti izračunatih frekvencija i procenata učitelja o učestalosti primene pojedinih inovativnih nastavnih sistema potvrđuju i izračunate srednje vrednosti i standardne devijacije za sve inovativne nastavne sisteme. Podaci pokazuju (Tabela 2) da je najveći broj podataka grupisan oko srednje vrednosti 1,5000. Odstupanja iznad optimalne srednje vrednosti svih srednjih vrednosti su daleko najveća kod inovativnih nastavnih sistema koje učitelji uopšte ne koriste u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja, a to su prethodna nastava ( $M = 2,8807$ ;  $SD = 0,32560$ ) i produktivna nastava ( $M = 2,6789$ ;  $SD = 0,46906$ ). Najmanje odstupanje je utvrđeno kod inovativnih sistema koje učitelji najviše primenjuju u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja, a one su: interaktivna nastava ( $M = 1,0734$ ;  $SD = 0,26199$ ), problemska nastava ( $M = 1,1560$ ;  $SD = 0,38907$ ); integrativna nastava ( $M = 1,1560$ ;  $SD = 0,36450$ ); i igrolika nastava ( $M = 1,3028$ ;  $SD = 0,64556$ ).

**Tabela 3.** Remetilački faktori primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi

Remetilački faktor primene inovativnih nastavnih sistema	f	%
nedovoljna obučenost učitelja	18	16,50%
potrebno je dosta vremena za primenu	40	36,70%
nedovoljno stručno usavršavanje učitelja	28	25,70%
nedostatak materijalnih sredstava	23	21,10%
Ukupno:	109	100%

Podaci pokazuju (Tabela 3) da najveći broj učitelja smatra da nedovoljno primenjuje inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu zato što je za njihovu primenu potrebno dosta vremena, što nije u skladu s vremenskim trajanjem nastavnog časa, kako se izjasnilo 40 (36,70%) ispitanih učitelja. Značajno je manje učitelja koji procenjuju da inovativne nastavne sisteme nedovoljno primenjuju u nastavi o prirodi i društvu zato što ne postoje programi obuke za učitelje, na koje bi se mogli obučiti za primenu inovativnih nastavnih sistema, njih 28 (25,70%), kao i

učitelja koji kao razlog zbog kojeg nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu navode nedostatak materijalnih sredstava u školi, kako se izjasnilo 23 (21,10%) ispitanih učitelja. Najmanje je učitelja, njih 18 (16,50%), koji kao razlog zbog kojeg nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu navode svoju nedovoljnu obučenost da nastavu o prirodi i društvu realizuju prema inovativnim nastavnim sistemima.

## ZAKLJUČCI I RASPRAVA

Na osnovu analiza iznetih u teorijskom pristupu problemu istraživanja uočljiva je razlika u načinu planiranja, realizacije i vrednovanja klasične nastave o prirodi i društvu u odnosu na nastavu o prirodi i društvu utemeljenoj na inovativnim nastavnim sistemima. Razlika se ogleda u inovativnosti učitelja i učenika koja je prisutnija u inovativnoj nastavi u odnosu na klasičnu nastavu. Iako se govori da je današnja osnovna škola u stalnoj reformi, ovakav vid nastave o prirodi i društvu se ni u čemu ne razlikuje od sistema nastave Jana Amosa Komenskog starog više od 300 godina (1997). U ovakvoj nastavi su učenici nedovoljno aktivni. Nedovoljno se podstiče i njihova kreativnost i inovativnost, pa i znanja učenika o sadržajima iz prirode i društva stečena na ovaj način nisu njihova temeljna znanja i ne može se sa sigurnošću tvrditi da će im služiti i izvan učionice u rešavanju problema u različitim životno-praktičnim situacijama u porodici i društvenoj sredini (Milenović i Rajčević 2022). Iz perspektive nastave temeljene na inovativnim nastavnim sistemima, na šta ukazuju i kritičke analize prikazane u teorijskom pristupu problemu ovog istraživanja, zaključuje se da današnja osnovna škola i klasična nastava više nisu u dovoljnoj meri efikasne kao u periodu nastajanja razredno-predmetno-časovnog sistema nastave i kasnijim periodima njenog razvoja. Razlozi ovakvog stanja se uglavnom uočavaju u verbalizmu u nastavi o prirodi i društvu, predavačko-pokazivačkoj ulozi učitelja i zadovoljenju forme. Sve to se značajno razlikuje od inovativne nastave o prirodi i društvu zasnovane na inovativnim nastavnim sistemima, planiranom, realizovanom i vrednovanom u obrnutom dizajnu prema inovativnim didaktičko-metodičkim modelima.

Inovativni nastavni sistemi su brojni. Oni imaju primarnu ulogu u nastavi u zemljama s razvijenijim sistemima nastave i učenja učenika (Park 2022). Kritičke analize prikazane u teorijskom pristupu problemu ovog sprovedenog istraživanja u pogledu doprinosa inovativnih nastavnih sistema u realizaciji nastave o prirodi i društvu su pokazale da se u takvoj nastavi istovremeno menja uloga učitelja i uloga učenika. Učitelj više nije isključivi voditelj nastave, njegovo delovanje u odeljenju

se ne temelji samo na predavanju i pokazivanju i nije dominantan u nastavi. On je sada partner, moderator, facilitator, pomagač, prijatelj i drug učenicima u učenju (Acharya 2019). S druge strane, učenici su više uključeni u svoje učenje i učešće, odlučuju o svim bitnim pitanjima realizacije nastave i preuzimaju odgovornost za ono što rade i uče u nastavi (Köksalan 2019).

Rezultati sprovedenog istraživanja su pokazali da su učitelji potpuno ili delimično upoznati s inovativnim nastavnim sistemima. Mali broj učitelja se izjasnio da uopšte nije upoznat s egzemplarnim, razvijajućim, iskustveno-vitagenim, igrolikim, pretičućim, produktivnim, ličnosno-usmerenim i mikro sistemom nastave (Tabela 1). Na osnovu nekih rezultata istraživanja o praksi primene inovativnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja (Blagdanić i Lukić 2021; Kovačević i sar. 2021; Radović i sar. 2021; Prtljaga i sar. 2018; Ristanović 2018; Novković Cvetković 2017), ne može se sa sigurnošću tvrditi da učitelji u potrebnom optimumu poznaju suštinu i način primene pojedinih nastavnih sistema u nastavi koju realizuju. Na osnovu toga se i zaključuje da učitelji iako raspoznaju značenja pojedinih nastavnih sistema, nisu u dovoljnoj meri upoznati sa suštinom i doprinosima koje imaju u nastavi kada bi se primenjivali.

Mirkostruktura plana nastavnog časa o prirodi i društvu koji se realizuje planiranom nastavom u obrnutom dizajnu prema inovativnim nastavnim sistemima sastoji se od više koraka. Obično je to šest do deset koraka. Data je i vremenska dinamika za svaki korak. Ona je okvirna i može se menjati u toku trajanja nastavnog časa. S realizacijom svakog sledećeg koraka se započinje tek što se prethodni korak uspešno realizuje. Moguća je izmena plana, na taj način što se u zavisnosti od konkretnih nastavnih situacija mogu izostaviti pojedini koraci i/ili dodati drugi. Na kraju svakog nastavnog časa sprovodi se vrednovanje nastave, vrednovanje rada učitelja i samovrednovanje učenja i učešća učenika. U okviru vrednovanja se identifikuju ishodišni i procesualni kvaliteti nastave, učenja i učešća učenika u nastavi i originalnost stečenih znanja, kao i njihova primenljivost u daljem učenju učenika i njihov doprinos učenicima u rešavanju problema u svakodnevnom životu (Muratović 2021; Rustempašić 2020; Milenović 2017; Milenović 2013a; 2013b; Ilić 2010).

Na osnovu dosadašnjih istraživanja sprovedenih u Srbiji može se zaključiti da učitelji nisu upoznati s planiranjem, realizacijom i vrednovanjem nastave o prirodi i društvu u obrnutom dizajnu. Ne realizuju ni nastavu prema mirkostrukturi plana nastavnog časa u više koraka, već se realizacija nastave temelji na tri osnovna dela: uvodni, glavni i završni (Milenović 2017; Čanović 2002). Za nastavu o prirodi i društvu je od posebnog značaja, možda i više nego kada su u pitanju nastave ostalih

nastavnih predmeta u razrednoj nastavi, da se realizuje na drugačiji način, kao na primer kroz projektno učenje. Projektni pristup učenju bi doprineo da se sadržaji o prirodi i društvu uče i stiču znanja o njima u prirodi i različitim životno-praktičnim situacijama u društvenoj zajednici. Na osnovu sprovednog istraživanja zaključuje se da učitelji nisu u dovoljnoj meri obučeni za efikasnu realizaciju nastave planirane u obrnutom dizajnu prema inovativnim didaktičko-metodičkim modelima nastave temeljenim na inovativnim sistemima nastave.

Rezultati istraživanja su pokazali i da su najčešći razlozi zbog kojih učitelji nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja različiti. Najčešće pominjani jeste nedostatak vremena. Ovakvi odgovori učitelja su svakako bili očekivani, a razlozi su dvojaki. S jedne strane nastavni čas u klasičnoj nastavi, koja je i dalje dominantna u školi, traje 45 minuta (Komenski 1997). S druge strane, nastava prema inovativnim nastavnim modelima često podrazumeva realizaciju nastavnog časa u znatno dužem trajanju (Milenović i Rajčević 2022), što se ne poklapa s vremenskom dinamikom nastavnog časa koja je strogo određena u klasičnoj nastavi.

Kao drugi najčešći razlog nedovoljne primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja učitelji vide nedovoljno profesionalno usavršavanje. Učitelji su se tokom studija školovali za realizaciju klasične nastave temeljene na razredno-predmetno-časovnom sistemu nastave. Inovativni nastavni sistemi podrazumevaju drugačiji pristup. Nastava temeljena na inovativnim nastavnim sistemima porazumeva planiranje u obrnutom dizajnu i prema inovativnim didaktičko-metodičkim modelima (Milenović 2017; Milenović 2013; Ilić 2010), o čemu učitelji uglavnom nemaju dovoljno znanja. Nedovoljno je odgovarajućih seminara i drugih programa obuke koji bi učiteljima omogućili efikasniju pripremu za primenu inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu i u nastavi ostalih nastavnih predmeta na nivou inicijalnog obrazovanja. Zato je i bilo očekivano da će se veći broj učitelja izjasniti za ovaj faktor zbog koga nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja. Nedovoljno profesionalno usavršavanje učitelja kao faktor nedovoljne primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu je moguće povezati i s poslednjim faktorom koji su učitelji u ovom istraživanju vrednovali kao remetilački za realizaciju nastave o prirodi i društvu prema inovativnim nastavnim sistemima na nivou inicijalnog obrazovanja, a koji se odnosi na obučenosť učitelja za primenu modela. Zaključuje se da je neophodno profesionalno usavršavanje učitelja za efikasniju primenu inovativnih nastavnih sistema u nastavi

o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja, kako se ističe i u relevantnim studijama (Mujić 2022; Vasilijević 2010).

Treći faktor koji prema procenama učitelja utiče na primenu inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu jeste nedostatak materijalnih sredstava. Nastava o prirodi i društvu temeljena na inovativnim nastavnim sistemima bi se trebala realizovati u posebnom ambijentu. Za njenu realizaciju su neophodna i odgovarajuća materijalna sredstava i IKT. Često se realizuje u prirodnom okruženju i u različitim životno-praktičnim situacijama izvan učionice u školi (Milenović i Rajčević 2022), što zahteva traženje posebne saglasnosti za realizaciju takvih aktivnosti i dodatna materijalna sredstva koje škole nisu u mogućnosti da obezbede. Mada to učitelji u praksi rade, nije realno očekivati da oni sami obezbeđuju sredstva za realizaciju nastave o prirodi i društvu prema inovativnim nastavnim sistemima. Zato su procene učitelja da je ovo jedan od remetičakih faktora zbog koga nedovoljno primenjuju inovativne nastavne sisteme sasvim razumljive i očekivane.

Navedene analize idu u prilog procenama učitelja u ovom sprovedenom istraživanju o udelu inovativnih sistema nastave u nastavi o prirodi i društvu koju realizuju. Rezultati su pokazali različitost u primeni pojedinih nastavnih sistema. Tako je barem prema odgovorima učitelja (Tabela 2). Praksa međutim pokazuje da se nastavni čas realizuje i dalje na klasičan način, čak i u slučajevima uvođenja izvesnih inovacija u nastavi o prirodi i društvu (Vasilijević i sar. 2022; Bandur i sar. 2018; Blagdanić i Bandur 2013; Ristanović 2017, 2016; Trbojević i sar. 2015; Prušević Sadović i Šehović 2011), pa je odgovore učitelja potrebno tumačiti s rezervom. To se naročito odnosi na potpunost u primeni inovativnih sistema u nastavi, a ne samo u pojedinim aspektima klasične nastave koja ima određene elemente nekog od inovativnih nastavnih sistema.

Na značaj i potrebu realizacije nastavih sadržaja o prirodi i društvu na drugačiji način i u prirodnom i društvenom okruženju pokazuju i rezultati nekih istraživanja sprovedenih u svetu. U jednom od njih je utvrđeno da su efekti učenja o prirodi i društvu znatno veći u integralnom okruženju (Kovac & Kepić Mohar 2022). Ima i istraživanja u kojima je utvrđeno da je socijalno okruženje podsticajna klima za učenje sadržaja o prirodi i društvu (Lai et al. 2020). To se svakako može povezati i s dvema činjenicama. Po jednoj je učenje na nivou inicijalnog obrazovanja najefikasnije kada se uči u realnim okolnostima i na očiglednim primerima. Od značaja je i kvalitet i struktura udžbenika (Vasilijević 2013). Druga činjenica se odnosi na efikasnost učenja kada se znanja stiču neposrednim aktivnostima učenika kroz inovativnost, kreativnost i stvaralačko-pronalazački i istraživački rad u nastavi.

Zaključuje se da učitelji i dalje nedovoljno primenjuju inovativne sisteme u nastavi o prirodi i društvu, već se samo radi o pojedinim elementima ovih sistema koje učitelji primenjuju u skladu s preporukama za uvođenje inovacija u nastavi.

Prikazani rezultati istraživanja i kritičke analize sličnih i tangentnih istraživanja ovog problema u Republici Srbiji i svetu pokazuju da su inovativni sistemi nastave značajni za realizaciju nastave o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja. Pokazuju i da ih učitelji raspoznaju, ali da ih ne primenjuju u nastavi o prirodi i društvu u njihovoj celini, već samo neke od njihovih aspekata i više radi poštovanja preporuka za uvođenje inovacija u nastavu. Ključni razlog ovakvog stanja je s jedne strane to da primena inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu nije obavezna. Pored toga, učitelji i dalje nisu u dovoljnoj meri kompetentni da realizuju nastavu prema inovativnim sistemima, nisu u dovoljnoj meri kompetentni ni da planiraju, realizuju i vrednuju nastavu prema inovativnim didaktičko-metodičkim modelima u obrnutom dizajnu.

Uporednom analizom upoznatosti učitelja s pojedinim inovativnim nastavnim sistemima i podacima o učestalosti korišćenja pojedinih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu se može uvideti da su podaci uglavnom usaglašeni. Procenat upoznatosti učitelja s pojedinim nastavnim sistemom usaglašen je i s procentom korišćenja pojedinih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja. Veći procenat upoznatosti učitelja s pojedinim nastavnim sistemom prati i veći procenat korišćenja pojedinih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja. I obrnuto, sa manjim procentom upoznatosti učitelja s pojedinim nastavnim sistemima, smanjuje se i učestalost primene pojedinih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu. Sve to dodatno ukazuje na potrebu i značaj profesionalnog usavršavanja učitelja za sticanje znanja, sposobnosti i stavova o potrebi i značaju primene inovativnih nastavnih sistema u nastavi o prirodi i društvu na nivou inicijalnog obrazovanja.

Da li će potencijali inovativnih nastavnih sistema biti u dovoljnoj meri iskorišćeni u nastavi o prirodi i društvu zavisi od više faktora. Osim sistemskih promena svi faktori se uglavnom odnose na potrebu i značaj osnaživanja kompetencija učitelja za realizaciju nastave o prirodi i društvu prema inovativnim nastavnim sistemima. Da bi se to postiglo potrebna im je dodatna pomoć i podrška od strane rukovodstva škola. Od nadležnih zavoda i institucija koje se bave profesionalnim usavršavanjem učitelja se očekuje da kreiraju odgovarajuće programe obuke koji će doprineti osnaživanju kompetencija učitelja za realizaciju nastave o prirodi i društvu i nastave ostalih predmeta na nivou inicijalnog obrazovanja prema. Doprinos se očekuje i od nastavničkih fakulteta na kojima se obrazuju

budući učitelji koji bi trebalo da osavremene studijske programe na svim nivoima studija sadržajima prilagođenim potrebama inovativne nastave o prirodi i društvu, temeljene na inovativnim nastavnim sistemima i inovativnim didaktičko-metodičkim modelima po kojima se nastava o prirodi i društvu realizuje u obrnutom dizajnu, koji su istovremeno i inovativni nastavni sistemi u nastavi predmeta na nivou inicijalnog obrazovanja.

## LITERATURA

1. Acharya, Milan (2019), "Professional development activities for activity-based learning: Case of high school health and population teachers in Kathmandu, Nepal", *Research in Pedagogy*, 9(2), 143-150.
2. Bandur, Veljko, Dušan Ristanović, Vladimir Stanojević (2018), "Uticaj projektnog modela nastave prirode i društva na usvajanje proceduralnih znanja učenika", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(3), 279-297.
3. Blagdanić, Sanja, Veljko Bandur (2013), "Istorijski izvori u funkciji razvoja istorijskog mišljenja u nastavi prirode i društva", *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 234-249.
4. Blagdanić, Sanja, Jelena Lukić (2021), "Metodički potencijal modela obrnute učionice u nastavi prirode i društva", *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(3), 43-60.
5. Vaughan, Michelle (2014), "Flipping the Learning: An Investigation into the Use of the Flipped Classroom Model in an Introductory Teaching Course", *Education Research and Perspectives*, 41(1), 25-41.
6. Chadha, Deesha (2022), "How Do We Prepare to Teach? Exploring Science Lecturers' Authentic Approaches to Teaching in Higher Education", *Research in Science Education*, 52(2), 635-653.
7. Čanović, Svetozar (2002), *Problemi savremene nastave*, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu - Leposaviću
8. Ilić, Mile (2020), *Didaktika*, Univerzitet u Banjaluci - Filozofski fakultet
9. Ilić, Mile (2011), "Dometi didaktike i modeli nastavnog rada", *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 7(1), 203-236.
10. Ilić, Mile (2010), *Inkluzivna nastava*, Univerzitet u Istočnom Sarajevu - Filozofski fakultet na Palama
11. Komenski, Amos (1997), *Velika didaktika*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd



12. Köksalan, Bahadır, Zelyurt Hikmet (2019), "Development of the "perceived teacher behaviours" scale in primary school", *Istraživanja u pedagogiji*, 9(1), 95-106.
13. Kovačević, Zorica, Sanja Blagdanić, Aleksandar Stojanović (2021), "Kooperativno učenje u oblasti upoznavanja i razumevanju sveta u nastavi prirode i društva", *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 14-29.
14. Kovac, Miha, Alenka Kepic Mohar (2022), "The Changing Role of Textbooks in Primary Education in the Digital Era: What Can We Learn from Reading Research?", *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 11-27.
15. Lai, Chun, Xianhan Huang, Tungfei Lam (2020), "Teachers' Socio-Spatial Practice in Innovative Learning Environments", *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 521-538.
16. Mijanović, Nikola (2011), "Značaj i uloga inovacija u procesu savremeno organizovane nastave i učenja", *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, 8(1), 263-303.
17. Milenović, Aleksandra (2017), *Razredna nastava – inovativni didaktičko-metodički modeli*. Zadužbina Andrejević, Beograd
18. Milenović, Hadži Živorad, Petar Rajčević (2022), *Integrisani kurikulum*, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću
19. Milenović, Živorad (2021), *Elementarna didaktika*, Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću
20. Milenović, Živorad (2013a), "Evaluacija i identifikacija ishodišnih i procesualnih kvaliteta rada učenika u inkluzivnoj nastavi", *Pedagogija*, 68(3), 494-502.
21. Milenović, Živorad (2013b), *Inkluzivna nastava*, Zadužbina Andrejević, Beograd
22. Milenović, Živorad, Mladen Botić (2021), "Najčešći remetilački faktori nastave na daljinu u mlađim razredima osnovne škole u uslovima globalne pandemije Kovid 19", *Godišnjak za pedagogiju*, 6(1), 7-21.
23. Mujić, Senada (2022), "Zastupljenost nastavnih predmeta i programskih sadržaja u inicijalnom obrazovanju pedagoga usmjerenih na razvoj kompetencija za partnerstvo sa roditeljima", *DHS – Društvene i humanističke studije*, 7(4), 521-540.
24. Muratović, Lejla (2021), "Od poučavanja ka učenju (Sanela Merjem Rustempašić, *Projektna nastava bazirana na ishodima učenja*, Pedagoški

- fakultet u Sarajevu i Bosanska knjiga, Sarajevo, 2020)”. *DHS – Društvene i humanističke studije*, 6(4), 571-576.
25. Novković Cvetković, Biljana (2017), “Inovativni modeli rada u nastavi u funkciji unapređivanja nastavnog procesa”, *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 177-190.
  26. Nowell, Lorelli (2022), “Beyond Tradition: Innovative Mentorship Models for Higher Education”, *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 5(1), 1-8.
  27. Odošajić, Amina (2022), “Recentni didaktičko-metodički pristupi upoznavanju okoline u ranom i predškolskom odgoju”, *DHS – Društvene i humanističke studije*, 7(4), 791-794.
  28. Onyshchenko, Nataliia, Nataliia Serdiuk, Valentyna Krykun (2021), “Pre-Service Teachers’ Training for the Innovative Extracurricular Work”, *Advanced Education*, 19(1), 20-32.
  29. Öztürk, Mustafa (2019), “An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training – Model in Turkey”, *International Journal of Higher Education*, 8(1), 23-36.
  30. Park, Yoo Min (2022), “A GPS-Enabled Portable Air Pollution Sensor and Web-Mapping Technologies for Field-Based Learning in Health Geography”, *Journal of Geography in Higher Education*, 46(2), 241-261.
  31. Pearce, Joanna (2020), “‘To Give Light Where He Made All Dark’: Educating the Blind about the Natural World and God in Nineteenth-Century North America”, *History of Education Quarterly*, 60(3), 295-323.
  32. Prtljaga, Snežana, Aleksandar Stojanović, Sanja Blagdanić (2018), “Dometi projekt metode u podsticanju kreativnosti učenika u nastavi prirode i društva”, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31(3), 37-48.
  33. Prušević Sadović, Filduza, Safedin Šehović (2011), “Nastavni oblici komunikacija u nastavi prirode i društva”, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 24(1), 73-83.
  34. Radović, Vera, Duška Mihajlović de Oliveira, Teodora Todorović (2021), “Individualizacija u nastavi – konceptualno-metodološki izazov za didaktičku teoriju i nastavnu praksu”, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 63-79.
  35. Rajčević, Petar (2012), *Didaktička hrestomatija*, Budućnost, Novi Sad
  36. Ristanović, Dušan (2018), “Učeničke percepcije saradnje u projektnom modelu nastave prirode i društva”, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31(4), 60-73.

37. Ristanović, Dušan (2017), "Struktura aktivnosti u projektnom modelu nastave prirode i društva", *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 47(4), 127-142.
38. Ristanović, Dušan (2016), "Uloga projektnog modela nastave prirode i društva u razvoju saradničkih ponašanja učenika", *Nastava i vaspitanje*, 65(3), 629-646.
39. Rustempašić, Sanela Merjem (2020), *Projektna nastava bazirana na ishodima učenja*. Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet i Bosanska knjiga, Sarajevo
40. Stepanovna-Sidenko, Ala (2006), "O inovacijama i tradicionalnim modelima nastavnog procesa", *Nastava i vaspitanje*, 55(2), 109-121.
41. Trbojević, Aleksandra, Biljana Jeremić, Živorad Milenović (2015), "Multimedijalni pristup razvijanju društvenih pojmova u razrednoj nastavi – pogled iz ugla percepcije učenika", *Teme*, 39(3), 867-885.
42. Urizar, Guido G. Jr., Kariss Miller (2022), "Implementation of Interdisciplinary Health Technologies as Active Learning Strategies in the Classroom: A Course Redesign", *Psychology Learning and Teaching*, 21(2), 151-161.
43. Vasilijević, Danijela (2013), "Od klasičnog do elektronskog udžbenika", *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26(3), 60–68.
44. Vasilijević, Danijela (2010), *Individualno usavršavanje nastavnika*, Univerzitet u Kragujevcu - Učiteljski fakultet u Užicu
45. Vasilijević, Danijela, Hadži Živorad Milenović, Mladen Botić (2022), "Pojmovi o prirodi u nekim udžbenicima za četvrti razred osnovne škole u Republici Srbiji", *DHS – Društvene i humanističke studije*, 7(3), 271-292.
46. Vidergor, Hava Ester (2022), "Coping with Teaching in Innovative Learning Spaces: Challenges, Insights and Practices", *Learning Environments Research*, 25(3), 707-724.
47. Vilotijević, Mladen (1999), *Didaktika*, 3. Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet, Beograd
48. Vilotijević, Mladen, Danimir Mandić (2016), *Informatičko-razvijajuća nastava u efikasnijoj školi*, Srpska akademija obrazovanja i Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet, Beograd
49. Vilotijević, Mladen, Danimir Mandić (2015), *Upravljanje razvojnim promenama u vaspitno-obrazovnim ustanovama*, Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet, Beograd

50. Vilotijević, Mladen, Nada Vilotijević (2016a), *Modeli razvijajuće nastave I*, Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet, Beograd
51. Vilotijević, Mladen, Nada Vilotijević (2016b), *Modeli razvijajuće nastave II*, Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet, Beograd
52. Vilotijević, Mladen, Nada Vilotijević (2008), *Inovacije u nastavi*, Univerzitet u Nišu - Učiteljski fakultet u Vranju
53. Zhubi, Arjana, Hatixhe Ismajli (2022), "The Interconnection between Technological, Pedagogical and Content Knowledge in Primary School Lesson Planning", *Journal of Social Studies Education Research*, 1(2), 125-146.
54. Wu, Di, Chi Zhou, Xingfang Liang, Yating Li, Min Chen (2022), "Integrating Technology into Teaching: Factors Influencing Rural Teachers' Innovative Behavior", *Education and Information Technologies*, 27(4), 5325-5348.

## **INNOVATIVE TEACHING SYSTEMS IN TEACHING ABOUT NATURE AND SOCIETY AT THE LEVEL OF INITIAL EDUCATION**

### **Summary:**

In contrast to classical teaching, innovative teaching about nature and society is based on innovative teaching systems and innovative didactic-methodical systems by which teaching is planned, implemented, and evaluated in reverse design. The goal of this conducted research is to identify teachers' assessments of their familiarity with innovative teaching systems and of their participation in the nature and society lessons that they implement. The research was based on the assumptions that teachers estimate that innovative teaching systems are important for the effective implementation of teaching content in teaching about nature and society, but that they use them insufficiently in teaching about nature and society for various reasons: it takes a lot of time to prepare the lesson, insufficient professional training, lack of material resources, children's lack of interest in work, etc. To determine this, in the first half of the 2022/2023 school year, on a sample of 109 teachers employed in primary schools in the area of Zlatibor district (Serbia), the research presented in this paper was conducted. Data collected by Scaler – IEC-CNS and processed with descriptive statistics showed that teachers estimate that they are insufficiently familiar with innovative teaching systems and that they apply them insufficiently in teaching about nature and society. It was also determined that the most common reasons for the

insufficient application of innovative teaching systems in teaching about nature and society are lack of time, insufficient professional training, lack of material resources, and insufficient training of teachers. Based on the obtained results, research conclusions and pedagogical implications are given. It is necessary to train teachers for familiarization with innovative teaching systems and planning, implementation, and evaluation of innovative teaching according to innovative didactic-methodical teaching systems in reverse design by attending training programs and acquiring knowledge through independent self-education.

**Keywords:** initial education; innovations in teaching; innovative approach; teaching systems; innovative didactic-methodical models; teaching in reverse design

Adrese autora  
Authors' address

Hadži Živorad Milenović  
Mladen Botić  
Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici  
Učiteljski fakultet, Republika Srbija \*\*  
hadzi.zivorad.milenovic@pr.ac.rs  
mladenbotic92@gmail.com

---

\*\* Ovaj naziv je bez preudiciranja statusa, i u skladu je s Rezolucijom Saveta bezbednosti Ujedinjenih nacija 1244 i mišljenjem Međunarodnog suda pravde o nezavisnosti Kosova.



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## PRILOZI IZ PSIHLOGIJE

- Anida Vrcić Amar, Mirsen Fehratović, Hana Sejfović**  
PSYCHOPHYSICAL HEALTH AND GENERATIVITY  
OF OLDER ADULTS / PSIHOFIZIČKO ZDRAVLJE I  
GENERATIVNOST STARIH ..... 479
- Indira Husić, Amela Dautbegović**  
OBILJEŽJA PROKRASTINACIJE KOD STUDENATA U  
AKADEMSKOM KONTEKSTU: KVALITATIVNA STUDIJA /  
CHARACTERISTICS OF PROCRASTINATION AMONG  
STUDENTS IN AN ACADEMIC CONTEXT: A QUALITATIVE STUDY ..... 505
- Aldina Leto, Amela Dautbegović**  
NASTAVNIČKA PERCEPCIJA DISTRIBUTIVNE ORGANIZACIJSKE  
PRAVEDNOSTI I IZLOŽENOST STRESU U AKADEMSKOM  
KONTEKSTU / TEACHERS' PERCEPTION OF DISTRIBUTIVE  
ORGANIZATIONAL JUSTICE AND EXPOSURE TO STRESS  
IN THE ACADEMIC CONTEXT ..... 525

**Haris Šunje, Elvis Vardo**  
EXAMINATION OF DIFFERENCES IN PRE-COMPETITION ANXIETY  
AND BIG FIVE PERSONALITY TRAITS IN ESPORT PLAYERS AND  
ATHLETES / ISTRAŽIVANJE PREDTAKMIČARSKE ANKSIOZNOSTI  
I RAZLIKA U PET TEMELJNIH DIMENZIJA LIČNOSTI IZMEĐU  
ESPORTAŠA/GAMERA I SPORTAŠA ..... 545

**Mersiha Jusić**  
LESSONS FROM CYBERPSYCHOLOGY THAT EDUCATORS SHOULD  
BE REMINDED OF / LEKCIJE IZ KIBERNETIČKE PSIHOLOGIJE  
NA KOJE EDUKATORE TREBA PODSJETITI ..... 567

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.479

UDK 159.91-053.9

Primljeno: 27. 11. 2022.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Anida Vrcić Amar, Mirsen Fehratović, Hana Sejfović**

## **PSYCHOPHYSICAL HEALTH AND GENERATIVITY OF OLDER ADULTS**

The trend of global population aging has led to an increase in the number of studies addressing the determinants of successful aging. Here, we argue that successful aging depends on psychophysical health and the successful overcoming of the generative stage. Therefore, this study aimed to examine the relationship between mentioned variables and selected sociodemographic characteristics of older adults. The study involved 101 respondents ( $M=71.7$ ;  $SD=3.06$ ), mostly residing in urban living conditions and having a lower level of education. The surveys were conducted using SC-Q, RAND-36, and the Adapted Loyola Generation Scale. The results of the multiple regression analysis showed that the model consisting of physical and psychosocial health dimensions statistically significantly predicts generativity ( $F_{(8,89)}=2.17$ ;  $p<.05$ ). These eight predictors explain 16.3% of the variance in generativity ( $R^2=.163$ ). The t-test for independent samples revealed significant differences between respondents from the city and respondents from the village for the following variables: physical functioning ( $t=2.23$ ;  $p<.05$ ), vitality ( $t=2.16$ ;  $p<.05$ ), emotional well-being  $t=2.60$ ;  $p\leq.01$ ), physical pain ( $t=3.10$ ;  $p<.01$ ), general health ( $t=2.65$ ;  $p\leq.01$ ), and generativity ( $t=3.23$ ;  $p<.01$ ), while no significant difference was found for other variables. Examining the differences in the physical and psychosocial health variables and generativity showed statistically significant differences between respondents without children and respondents with two children in the level of physical functioning. We also examined differences in variables concerning the order of birth and determined that there are statistically significant differences only in the level of achieved generativity concerning birth order ( $F_{(4,95)}=3.17$ ;  $p<.05$ ). Life in rural areas is associated with the unavailability of healthcare, while lower education is associated with lack of adequate coping



strategies. Adding to the peculiarities of this cohort, we get a clear picture of the need to ensure a better quality of life for this growing population.

**Keywords:** older adults; psychophysical health; generativity

## 1. INTRODUCTION

Novi Pazar gained the epithet of the youngest city in Europe in 2010. with a share of 49% of the population under 29 years of age. The demographic picture of Novi Pazar according to Lešević et al. is different from the trend of popularization of Novi Pazar as the youngest city (Lešević, Pavlović & Đorđević 2019). The last decade, the period after 2011 is characterized by the outflow of youth to Western European countries, or the need to emigrate in 58% of cases (according to Petrović, Backović & Petrović 2017), and the number of older adults does not decrease (Lešević, Pavlović & Đorđević 2019).

Demographic aging under the influence of economic, social, cultural, technological, health, and all other reasons certainly changes the notion of psychological and social aging. In psychology, sociology, and related sciences, a small number of researches focus on the psychological aspects of aging, and especially important are those researches that connect the physiological and psychological dimensions of age. Observed globally, today's population is shaped by two main trends: aging and urbanization, which refers to the migration of the population from rural to urban areas. The growth trend of the population of older adults is also maintained in Serbia, with estimates from 2018, the share of people over 65 in Serbia was 19% with a growth trend until 2030, where it is estimated that 21% of older adults will be represented (Janković et al. 2018). It is especially interesting to study the aging process in the city of Novi Pazar, which until 2011 recorded the largest natural increase in Serbia (Zdravković 2016), which is the opposite of the global aging trend.

The subject of the psychology of aging is twofold because it encompasses aging as a dynamic process and old age as a particular stage of life (Reyna, Goodwin, Ferrari 2007). Since the World Health Organization defines health not only as the absence of disease but as complete physical, mental, and social well-being, it should be noted that this organization in the proclamation *Vision for Health* in 1993 defined health as two semantic inversions *Add years to life*, but also *Add life to years*, indicating not only life expectancy but also the quality of life (WHO 2015). In the context of the

natural aging process, it is important to analyze and understand the aspects of mental health that contribute to the well-being and balance that is sought in this last stage of the life cycle. Assessment of quality of life significantly contributes to successful aging and represents a broad context under the complex influence of physical health, psychological state, level of independence, social relationships, and relationships with the most important aspects of the environment. The questionnaire we used in our research covered the spectrum of the most important measures of quality of life. In general, beliefs about aging can contribute to the health and well-being of the elderly, and the sense of generativity or that one cares for and contributes to the well-being of others can influence health and well-being (Moieni et al. 2021). With aging, general physical functioning changes, followed by a decline in physiological functions and psychological functioning, followed by changes in the emotional, cognitive, and social aspects. Socially acceptable criteria for adequate adaptation to aging include harmony between internal mental state and external circumstances, then continuity between past experience and current way of adjustment, acceptance of the inevitability of old age, as well as the existence of a certain degree of satisfaction arising from safety and relaxation due to lack of responsibility (Zdravković et al. 2010). As age limits shift, it is to be expected that older models of periodization should be revised in the future. The monitoring of lifelong development has contributed to the formation of several current theories of aging, from which various interpretations and observations of aging are developed. One of the most famous is Erik Erikson's theory of psychosocial development, which was the basis for this research. One of the theories mentioned is Brandtstadter's (Brandtstädter & Greve 1994) theory of adaptation to aging, which includes three stages: assimilation, accommodation, and immunization viewing aging as a successful balance between acceptance, adaptation, and protection against changes that occur over time. Dowd (1975) uses a rational choice approach to describe aging. According to this approach, with age we become more and more dependent on others and less and less free to make decisions independently, therefore socialization is a very important element for quality aging. Levinson's life cycle theory (Levinson 1977) emphasizes that aging is the result of the readiness to face successes and failures in achieving life goals set in earlier periods of life, and the readiness to adapt goals to personal needs and opportunities of a certain age. According to Erik Erikson, the creator of the theory of psychosocial development, middle adulthood is characterized by generativity versus stagnation. This developmental phase is characterized by intense generativity that will show its consequences, positive or negative, in old age. According to Erikson (1963, according to Schaie & Wills

2001), generativity is defined as a process within which an individual generates his or her achievements, works hard, and strives to be the best possible person in the family – as a child and a parent, in the profession – as a successful worker, on the social level – as a useful member of the community, but also individually – in fulfilling some personal preferences and desires from youth. Successful resolution of the conflict of identity development in middle age results in complete generativity, while stagnation is a process that an individual goes through due to failure at this stage of life. A very responsible adult age that is characterized by the care of children and parents at the same time, the so-called “sandwich generation” precedes old age as the last age of development. If an individual generates his/her achievements without major psychophysical consequences, he/she can move toward the next stage of integration. It is certain that during our generation we invest much more energy to achieve the goals of this developmental stage and that such a condition can be reflected in our psychophysical health. Therefore, we consider the issue of achieved generativity important, as well as the relationship that this process can have with psychophysical health.

The lack of responsibility refers to the feeling of completeness of the parental role through the completed cycle of parenthood that accompanies the departure of children from the parental home, as well as through the finalization of the work process. Parents who assess that their children are successful in their independence will have a reflection of personal success through fulfillment in the parental role. Generativity is understood as a lasting contribution, and some authors believe that generativity is the desire of an individual to invest in himself/herself, in the forms of life and work that will outlive him or her (Kotre 1984). Research shows that generativity as a developmental phase should not be closed in middle age, but its power and importance are transferred to old age (Warburton, McLaughlin & Pinsker 2006).

The standard model of generativity is extended by contemporary theorists Mc Adams and de St. Aubin introducing a multidimensional model of generativity. A particularly important component of this model is “generative care” where older people’s generative efforts can contribute to self-acceptance, positive evaluation of earlier life, and ultimate ego integration and experience of meaning in life (Carlson, Seeman & Fried 2000; James and Zarrett 2005; Warburton et al. 2006). Post-socialist countries are characterized by a state of dissatisfaction caused by getting out of the lulled socialist comfort zone for most older adults. Modern capitalist societies are unprepared to go through the process of social transition, so the intensification of the feeling of care for the descendants and the impossibility to contribute to the new generations is

more and more present among the older population (Despotović et al. 2018). On the other hand, generativity can contribute to a sense of satisfaction in old age and successful aging, as evidenced by research examining the relationship between physical and mental health and generativity (de St. Aubin and McAdams 1995; Grossbaum and Bates 2002; Keyes and Ryff 1998; Morphei & al. 2004). According to Junaković, Nekić, and Randić (2016), there is very little research that connects generativity with the quality of life in old age, the authors suggest that generativity can also be viewed as a personality trait. Most research done with older adults has included generativity as a significant variable that accompanies successful aging and is associated with the quality of life of older adults (Warburton, McLaughlin & Pinsker 2006).

Some recent research shows a connection between generativity and the previous material status of the respondents. Interpretation of the results points to the knowledge of the older adults that they can ensure a peaceful and comfortable old age and provide help and support for new generations (Kavečan-Erdeš & Fazlagić 2018), leads to a cumulative dimension of generativity and a sense of complete generativity to meet life goals. Aging successfully, according to Erickson's model, meant realization at the stage of generativity, where the accumulation of all life successes is visible through general satisfaction. Research today finds as many as 105 different variables that determine successful aging (Cosco et al. 2014) and usually the primary measures relate to different biomedical models of successful aging. With this paper, we wanted to check what relations exist between psychophysical constructs and generativity in relation to some sociodemographic characteristics of the older population.

The aim of this paper was to examine whether older adults have entered a new developmental age with the achieved level of generativity, which sociodemographic characteristics can model this process, as well as the relationship between general psychophysical health and generativity.

## **2. METHOD**

In this study, we investigated the relationship between psychophysical health and generativity concerning sociodemographic characteristics in respondents older than 65 years. Therefore, the research aims to determine the characteristics of psychophysical health, the degree of generativity, and the interaction that these constructs have with sociodemographic characteristics.

The research included a convenient sample of the elderly who gave verbal consent to participate in the research. We collected the sample in the open where the elderly

respondents most often spend time, such as parks, promenades, and clubs for pensioners. In cooperation with the gerontological center in Novi Pazar, the questionnaires were applied in one day with the voluntary consent of the interested elderly.

Data were processed using the SPSS statistical package, version 20. Descriptive statistical methods, Pearson's correlation coefficient, t-test for independent samples, Post hoc test, and multiple regression analysis were used for data processing. The researchers predicted that psychophysical health was a predictor of generativity and that they were correlated with sociodemographic variables such as place of residence, parity, birth order, and education.

### **2.1. Sample**

The sample of the research was made by older adults from Novi Pazar (N=101), with a range from 65 to 85 years (M=71.7; SD=3.06). According to the WHO criteria, old age is divided into early (65-74 years), middle (75-84 years), and deep old age from 85 and over (Papalia & Wendkos 1992, as cited in Brajković 2010) The research was conducted on the territory of the city of Novi Pazar, including the Gerontology Center in Novi Pazar at the end of 2018 and in the first half of 2019. Out of the total number of respondents, 56.4% were women, while 42.6% were male respondents.

### **2. 2. Instruments**

The survey method was used for data collection. The selection of respondents was random by selecting respondents according to age. Respondents over the age of 65 were included in the research process while the final age limit was indeterminate as we intended to include all three subgroups of older adults. The condition for completing the questionnaire was the verbal consent of the elders to participate in the research, regardless of the presence of acute or chronic mental and physical illnesses. The survey was anonymous and the process of completing did not last longer than 45 minutes.

*The questionnaire for examining the socio-demographic characteristics* was designed for research purposes and is intended to collect general data on respondents and socio-demographic data about their families. The questions included information related to the personal characteristics of the respondents such as: gender, age, level of education, place of residence, and order of birth in the family, but also information

about the family of the respondents where we were first interested in parity and whom they live with.

**Table 1.** The research sample according to demographic variables

Variable	Category	N	%
Sex	Male	43	42.6%
	Female	57	56.4%
	missing values	1	1.0%
Age	65-70 years	48	47.5%
	71-75 years	25	24.8%
	76-80 years	12	11.9%
	81-85 years	10	9.9%
	86+ years	5	4.9%
	missing values	1	1.0%
Education	lower education	49	48.5%
	secondary education	35	34.7%
	higher education	11	10.9%
	missing values	6	5.9%
Homeplace	City	77	76.2%
	the countryside	24	23.8%
Whom do you live with?	Alone	13	12.9%
	with spouse	24	23.8%
	with children in the same household	28	27.7%
	in a nursing home	34	33.7%
	missing values	2	2.0%
Which child are you by birth order?	First	35	34.7%
	Second	19	18.8%
	Third	15	14.9%
	Fourth	16	15.8%
	fifth or higher	15	14.9%
	missing values	1	1.0%
How many children do you have?	None	21	20.8%
	One	14	13.9%
	Two	29	28.7%
	Three	21	20.8%
	more than three	15	14.9%
	missing values	1	1.0%

*The RAND-36 Health Survey (Version 1.0)* (Hays & Shapiro 1992; Stewart et al. 1992) was designed to assess the physical and psychosocial health of healthy as well as chronically ill adult individuals. It consists of eight subscales, and they are grouped in the following way: *Dimensions of psychosocial health* – emotional well-being, role limitations due to emotional problems, social functioning, energy fatigue; as well as the *dimensions of physical health* – physical functioning, role limitations due to physical health, physical pain, and general health. This is the most commonly used measuring instrument for assessing the quality of general psychophysical health of older adults and is characterized by clarity and precision of items, predictability, and simplicity of application, which is especially important for the authors of the study. Within each dimension of the subscale, questions are given that correspond system-

ically and meaningfully to the subscale they are examining, and some of the examples are like: in domain limitations due to physical health – *During the last 4 years, have you had any problems during work or other regular daily activities due to your physical health condition?* Physical pain – *Do you achieve much less than you want due to physical difficulties?* In the domain of social dimension, the questions are multiple-choice. Respondents are asked a question and have the opportunity to choose one offered answer: *How much did your physical or emotional health problems bother you with social activities such as visiting family, friends, etc.?* Each of the mentioned subscales has eight questions related to the dimension it examines and the answers are recorded by the respondents by choosing one of the offered ones: *constantly, most of the time, a good part of the time, some time, short time, and no*. In addition to demographic data, there is another additional item in the questionnaire, which is an indicator of the perceived change in the health status of the respondents. The questionnaire consists of 36 questions organized in eight domains, and those are identical to the ones that were applied by Hays and Shapiro in their Medical Outcomes Study MOS (Hays & Shapiro 1992; Stewart et al. 1992). High scores on all subscales speak of a better health condition of the individual. The reliability of the instruments on our sample is within reasonable limits, with Cronbach's alpha coefficients ranging from .78 to .95.

*The Adapted Loyola Scale of Generativity (ALGS)* (McAdams, de St. Aubin 1992; Lacković-Grgin, Tucak 2006a) is based on the McAdams and St. Aubin model and is designed to estimate generative care, which is a key component of generativity. It consists of 12 claims that contain several forms of generativity, such as: transferring knowledge and skills, contributing to the community and society, endeavoring to be creative and productive, and so on. The questions are formulated as: *I try to constantly re-examine the knowledge I have gained through my own experience; I think I will be remembered for a long time even after my death, Others say that I make unique contributions to society, I am responsible for improving the environment in which I live*. Respondents give answers on a scale from one (1) to five (5), where one (1) is described as *not referring to me at all*, and five (5) as *referring entirely to me*. The ALGS is treated as a single-factor scale and based on a five-step scale respondents assess the extent to which the content of a particular claim is characteristic for them. The theoretical minimum on this scale is 12 points, and the maximum is 60, where the higher score indicates a higher degree of generativity presence, according to the author of the scale. In our research, the scale showed high internal consistency ( $\alpha = .93$ ).

### 3. RESULTS

In the following rows, we will describe the relationship between generativity and the indicators of psychophysical health, as well as the differences in generativity between selected demographic characteristics of older adults and finally we will try to determine the predictive factors of generativity among participants of the third age.

**Table 2.** The degree of expression of generativity and the tested indicators of psychophysical health

	<b>Variables</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>Median</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
1	Generativity	35.71	12.59	37	12	60
2	Physical functioning	50.80	30.33	55	0	100
3	Limitations in physical Functioning	30.12	43.12	0	0	100
4	Limitations in emotional functioning	43.89	47.36	0	0	100
5	Vitality	46.80	22.48	45	5	95
6	Emotional well-being	60.49	22.29	64	8	100
7	Social functioning	66.09	29.44	75	0	100
8	Physical pain	53.62	28.66	53.75	0	100
9	General health	45.71	22.01	50	0	90

In Table 2. The examined descriptive indicators of research variables are presented.

The results of the research show an optimal level of generativity in the elderly, which points to the assumption that most of the participants in our research have completed this psychosocial phase of development. When assessing psychophysical health on the RANDOM SF-36 scale, our respondents recorded slightly higher scores on the scales of social functioning and emotional well-being (Msf=66.09; Mewb=60, 49). Physical pain (Mpp=53.62) and functioning (Mpf=50.80) are at the optimal level that can be expected in this age group. Vitality (Mv=46.86) and general health (Mgh=45.71) are also assessed as optimal, while limitations in physical (Mlpf= 30.12) and emotional (Mlef=43.89) functioning are lower.



**Table 3.** Correlation matrix for research variables

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Generativity								
2 Physical functioning	.305**							
3 Limitations in physical Functioning	.271**	.637**						
4 Limitations in emotional functioning	.226*	.427**	.554**					
5 Vitality	.322**	.476**	.485**	.507**				
6 Emotional well-being	.226*	.459**	.429**	.520**	.667**			
7 Social functioning	.345**	.608**	.509**	.624**	.578**	.703**		
8 Physical pain	.292**	.603**	.520**	.387**	.567**	.492**	.593**	
9 General health	.334**	.646**	.477**	.558**	.631**	.504**	.618**	.587**

\*\*p<0.01

The correlation matrix in Table 3 shows that the variables we used in our research are in the mutual positive correlation of medium strength. As for generativity, the strongest connection was determined with social functioning followed by general health and vitality. In addition, the Variance Inflation Factor (VIF) was calculated to test the possible multicollinearity problem. The results obtained regarding the calculated VIF values are presented in Table 8., and according to them, we can conclude that there was no multicollinearity problem between the variables ( $VIF < 5$ ). This allows us to conduct regression analysis to determine what percentage of the variance of generativity can be explained by indicators of the psychophysical health of older adults.

Demographic factors have always been a significant variable in research on the quality of life of older adults. In this study, we examined whether socio-demographic variables such as place of residence, level of education, number of children, and order of birth, make differences in the dimensions of physical and psychosocial health and generativity.

As we can see in Table 4., the t-test for independent samples revealed significant differences between urban and rural respondents for the variables: physical functioning ( $t=2.23$ ;  $p<.05$ ), vitality ( $t=2.16$ ;  $p<.05$ ), emotional well-being ( $t=2.60$ ;  $p\leq.01$ ), physical pain ( $t=3.10$ ;  $p<.01$ ), general health ( $t=2.65$ ;  $p\leq.01$ ), and generativity ( $t=3.23$ ;  $p<.01$ ) while no significant difference was found for social functioning, limitations in physical functioning and limitations in social functioning. The lack of significance in differences in before mention variables indicates that older adults in rural and urban

environments face the same level of limitations whether they are high or low, and they also experience the same level of social functioning.

**Table 4.** Average values of generativity and dimensions of physical and psychosocial health according to the place of residence

Variables	Category	N	M	SD	t	df	p
Physical functioning	city	77	54.49	29.59	2.23	99	.03
	village	24	38.95	30.25			
Limitations in physical Functioning	city	77	34.63	44.73	1.91	99	.06
	Village	24	15.62	34.43			
Limitations in emotional Functioning	city	77	45.02	47.68	.43	99	.67
	village	24	40.27	47.11			
Vitality	city	74	49.55	22.24	2.16	96	.03
	village	24	38.33	21.50			
Emotional well-being	city	74	63.73	22.65	2.60	96	.01
	village	24	50.50	18.15			
Social functioning	city	77	68.18	29.56	1.28	99	.20
	village	24	59.37	28.61			
Physical pain	city	74	58.51	28.16	3.10	96	.00
	village	24	38.54	25.17			
General health	city	77	48.84	20.93	2.65	99	.01
	village	24	35.62	22.76			
Generativity	city	77	37.87	11.54	3.233	99	.002
	village	24	28.77	13.54			

Table 5. shows the differences with respect to the level of education for the variables physical functioning, limitation in physical functioning, and generativity. The post hoc test determined the differences between the categories of lower education and secondary education, while no significant differences were observed for higher education.

Since the initial analysis indicated that there is a significant difference in the mentioned variables between at least two of the three compared groups, additional, i.e. post hoc tests were conducted to determine exactly between which groups there is a significant difference in the variables physical functioning, limitations in physical functioning and generativity. These tests determined statistically significant differences in the subjects of lower education and secondary education for the variables of physical functioning, limitations in physical functioning, as well as in generativity ( $p < 0.05$ ) (Table 5.). The differences are manifested in the way that the scores of the mentioned variables are statistically significantly higher in the respondents with secondary education. This can be interpreted in a way that older adults with a higher form of education on average have better physical health, fewer limitations in physical functioning, and greater generativity than those with lower educational levels.

**Table 5.** Differences according to education on the dimensions of generativity, physical and psychosocial health

Variable	Category	N	M	SD	SS	df	MS	F	p
Physical functioning	LE*	49	43.18	28.30	8122.32	2	4061.16	4.85	.01
	SE**	35	62.79	27.23	77067.33	92	837.69		
	HE***	11	56.62	36.63	85189.65	94			
	Total	95	51.96	30.10					
Limitations in physical functioning	LE	49	18.88	37.34	15535.81	2	7767.91	4.43	.02
	SE	35	39.05	44.50	161515.36	92	1755.60		
	HE	11	54.55	52.22	177051.17	94			
	Total	95	30.44	43.40					
Generativity	LE	49	33.36	13.17	930.03	2	465.02	3.17	.04
	SE	35	37.36	10.81	13505.07	92	146.79		
	HE	11	42.91	10.97	14435.10	94			
	Total	95	35.94	12.39					

\*\_lower education

\*\*\_secondary education

\*\*\*\_higher education

Examination of differences in the variables of physical and psychosocial health and generativity showed that there are statistically significant differences between respondents without children and respondents with two children at the level of physical functioning (Table 6.). The differences indicate that older adults with two children show a higher level of physical functioning compared to older adults without children. Also, it can be seen that older adults without children show a lower level of physical functioning than older adults with one, three, or more children, although these differences are not statistically significant ( $p > 0.05$ ). This finding indicates a positive effect of having at least one child to preserve physical health because while there is a significant difference between not having children and having at least one child, that significance is lost with the increase in the number of children.

**Table 6.** Differences according to the number of children in the dimensions of generativity, physical and psycho-social health

Variable	Category	N	M	SD	SS	df	MS	F	p
Physical functioning	none	21	40.48	29.02	11501.23	4	2875.31	3.40	0.01
	one	14	45.89	33.42	80308.59	95	845.35		
	two	29	66.90	24.22	91809.82	99			
	three	21	48.02	30.81					
	more than three	15	41.67	31.09					
	Total	100	50.66	30.45					

**Table 7.** Differences according to birth order on the generativity dimension

variable	category	N	M	SD	SS	df	MS	F	p
Generativity	first	35	39.40	10.13	1851.96	4	462.99	3.17	0.02
	second	19	35.84	14.13	13866.13	95	145.96		
	third	15	37.27	12.83	15718.08	99			
	fourth	16	35.63	12.93					
	fifth and higher	15	26.26	11.86					
	Total	100	35.83	12.60					

We also examined differences in variables concerning birth order. In Table 7. we can see that there are statistically significant differences only in the level of achieved generativity in relation to the order of birth ( $p < 0.05$ ). The results show that first-born children achieve a higher level of generativity at an older age than second-born children which is in line with the prior research on this topic (McAdams & Aubin 1992; Villar 2012).

By linear regression analysis, we also examined the significance of the generative prediction model based on the eight dimensions of physical and psychosocial health that were used as predictors. To avoid the collinearity problem, eight predictors were centered before analysis. Other dimensions of psychophysical health weren't included because they didn't show a significant correlation with the dependent variable (generativity) and therefore weren't suited to be predictors.

**Table 8.** Results of standard multiple regression analysis for prediction of generativity

Variables	Generativity			VIF	Model Summary
	$\beta$	t	p		
Physical functioning	.01	.04	.97	2.58	
Limitations in physical functioning	.07	.51	.61	2.11	
Limitations in emotional functioning	-.11	-.78	.44	2.10	R = .404
Vitality	.18	1.17	.25	2.46	R <sup>2</sup> = .163
Emotional well-being	-.12	-.80	.42	2.51	F(8, 89) = 2.17
Social functioning	.24	1.43	.16	3.05	p = .04*
Physical pain	.03	.19	.85	2.08	
General health	.14	.90	.37	2.60	

\*p<0.05

The results of multiple regression analysis showed that the model that makes up the dimensions of physical and psychosocial health statistically significantly predicts generativity (Table 8.). These eight predictors explain 16.3% of the variance in generativity (R<sup>2</sup>=.163). However, no single predictor stood out as significant (p> 0.05). Based on this, we can conclude that no dimension of psychophysical health can serve as a protective factor or a risk factor for the level of generativity in the third age. Only their cumulative effect or joint action significantly predicts generativity to a certain extent. This also means that 83.7% of the variance of generativity is explained by some other factors which need to be further explored.

#### 4. DISCUSSION

Observed in a broader context, the psychophysical health of older adults depends on several psychological and physiological changes that occur naturally in older adults, followed by the conditions in which older adults live such as climate, housing conditions, traffic infrastructure, pollution, and others (WHO, 2010). We must not forget the transitional changes that older adults in Serbia went through during their lives, which certainly modeled the quality of life and general psychophysical health of this population. Generativity in this paper is observed through the model of generativity of McAdams and de St. Aubin (1992), which includes accumulated care for offspring, and which is transferred from the late middle years to the third age.

Thus, the better the general health, the greater the emotional well-being and vitality, and the more complete the generativity will be (p ≤ .047). The results also show

that older adults in Novi Pazar and with higher education are psychophysically healthier ( $p \leq .015$ ), those who have more children are more physically functional, and the level of generativity is related to the order of birth ( $p \leq .017$ ). Regression analysis that included all eight variables measuring psychophysical health and generativity showed statistical significance  $p \leq .037$ , where eight psychophysical health factors explain 16% of the variance, and no single predictor stood out as significant ( $p > 0.05$ ). Research examining generativity and well-being during aging shows that older adults who have more positive expectations about aging in the domain of mental health report both greater social support and lower levels of loneliness in the generativity stage (Mioeni et al. 2021).

We will first observe the relationship of sociodemographic variables to psychophysical health and generativity. Namely, older adults who live in Novi Pazar show better psychophysical health than older adults from the countryside. We assume that life in the countryside is difficult for several reasons and that the reduced or complete unavailability of institutions and organizations, poor traffic connections and infrastructure, lack of need for participation in the social life of the local community, etc. stand out as aggravating factors. In this regard, health care at all levels is first available to older adults in the city, which encourages a sense of security that they will have the necessary care and therapy in urgent situations. We must not forget the functionality and readiness of cities to provide greater mobility for older adults through the transport infrastructure and flexibility of public transport. One interesting study shows that it is easier for demented older adults in cities to recognize their neighborhood if that city is designed to be diverse and with some recognizable features (Jones 2016). According to Bokić and Čukić (2014), rural culture is “stuck” between traditionalism and mass culture, with constant migrations, and pronounced poverty, where this context of the modern Serbian rural structure gives research on the quality of life a special relevance. On the other hand, the situation in Serbia is somewhat different in relation to Europe, where according to the study of Sorensen and associates (Sorensen 2014), the quality of life of older adults from the countryside is assessed as better than that of older adults who reside in the city. In general, living conditions in the countryside were assessed as peaceful and relaxing in relation to the city.

Furthermore, in our research, there are differences in respondents in relation to education, where respondents with lower education assess their psychophysical health as worse. Respondents with lower education may estimate that they could have invested more mental and physical capacities in life to achieve full life meaning, unlike

high school respondents who lived in the socialist era and had secure jobs, stable careers, and the assumption of a stable family environment. Furthermore, we assume that older people with a higher level of education also practice a healthier life in terms of disciplining life and eating habits. Often, higher education conditions a wider social network that ensures a faster flow of information related to health and health habits, but also more frequent visits to the doctor and control. In such a safe environment, a sense of generativity helps the intrapersonal dimension of the generative model that satisfies the need for self-actualization. Similar results were found in the research of Tucak Junaković, Nekić, and Ambrosi Randić (2016), where older people in higher education show better strategies for coping with stressors associated with aging.

The disadvantage of our study is that we did not observe gender differences because an interesting study by Stewart (Stewart 2005) on a sample of university-educated women of the third age shows that most women have increased awareness of personal identity and self-confidence with increased preoccupation about the aging process. The results also show that respondents with higher education also achieve better generativity. Generativity is higher if we have lived a meaningful professional life, which is more certain with higher education. Older people with higher education are more respected in the community in which they live, we assume that they had or have a better social position, which is important in personal self-evaluation. Physical functioning distinguishes respondents according to the number of children, while those aged without children and with two children differ in vitality. Limited physical functioning and vitality are the most important measures of the general functionality of older adults, and the lack of instrumental support that children of this age usually provide to their parents makes older adults insecure.

For older adults who cannot self-serve, children are the first helpers, and often children provide a person who is at the service of their parents if they are prevented. The problem of environmental limitations and functionality is especially emphasized in older adults with reduced mobility, who need additional physical help and care. Vitality, physical and mental, is reflected in the social interaction that older adults have with their children. Children are part of the social network which is a significant predictor of good psychophysical health and quality of life. Social networks and social support are especially important in the entity of preserving and improving health (according to Despotović 2012). Respondents perceive that it is important for them to have someone to rely on in order to achieve and maintain physical functioning, and just knowing that their children are there for them if needed is enough for “peaceful aging”. Children represent a significant emotional and instrumental support that can

inevitably affect the improvement of the health of older adults, preservation, and rehabilitation of health (De Belvis et al. 2008). positive correlation with measuring instruments for assessing the quality of general psychophysical health- SF 36 and can significantly predict stable psychophysical functioning (Zhu et al. 2021).

Furthermore, research in Serbia shows that caring for older adults is one of the crucial moments of harmonious family life, especially in the segment of intergenerational solidarity (Bobić, Vesković Anđelković 2020). Total generativity significantly differentiates the old ones based on the order of birth. Parents' investments in first-born children are higher, parents also view older children as knowledge bases and teach them responsibility, leadership, and self-discipline earlier. Older children remain role models for second-born children, and the guidelines and responsibility with which they should guide the younger generations offer them the possibility of occasional self-evaluation of personal integrity. First-born children retain the position of the most responsible towards all other children in the family, which could affect the moment of satisfying the generative need "need to be needed" according to Lacković-Grgin (2014). The best position may be given to first-born children who satisfy the second stage of generativity according to Vaillant (Vaillant 1993) the stage of guardian of meaning versus rigidity. The latest research, in two culturally different countries such as China and Denmark, was concerned with examining the potential of intergenerational encounters, family and social ties, and their impact on alleviating loneliness and increasing well-being in the elderly. The results show that the influence of intergenerational encounters is extremely large and that it improves the quality of life of the elderly, especially *filial piety* (sons' dedication; Ren et al. 2022).

This stage is characterized by the initial care for one or more young family members and ends with keeping the meaning and leading the ones closest to us as well as further members in preserving values and traditions. Finally, guided by the recommendations of the World Health Organization that age is well understood through the phrase "add life to years", the regression analysis model of our research shows that. The model shows the predictive significance of all eight examined variables of psychophysical health combined, with none of them having an individual significant impact. The dimension of psycho-physical health and satisfaction with what has been achieved can be predictors of generativity in old age. However, emotional well-being has been shown to be a significant predictor variable for years (Moventhan, Nivethitha 2017). Older people who are in better physical health will have a better perception of generativity (Grunewald et al. 2012).



Optimal aging can be understood as a system of strategies that we have adopted during life in order to compensate for the normative shortcomings of old age. Many people function below the limits of their reserve abilities throughout their lives, which does not particularly hinder them in their youth, but in old age, those individuals who manage to function closer to their own limits and who can strengthen social support systems will feel much better and act more capable than those who failed in that life mission (Baltes & Carstensen 1996). Successful aging could be supported by the achieved generativity in middle age and optimal psychophysical health, which would make old age easier and more meaningful through the awareness that we have managed to respond to life's tasks set at an early age.

## 5. CONCLUSION

We consider the trend in the research of older adults over 65 to be important since the effect of the cohort and the variability of living conditions significantly model the quality of life of older adults, which directly reflects on their psychophysical health. It is especially important to expand the criteria in the selection of those sociodemographic variables that specify the sample in our country in order to contribute to a more precise picture of older adults, and with the help of which we get guidelines for preventive and active programs aimed for this population.

Through our research, we tried to observe the concept of generativity through the prism of the newest model of generativity with the central concept of "generative concern" which refers to stabilizing the Ego in the last phase of life through self-acceptance and positive evaluation of life. Age brings with it physical limitations that can slow down self-acceptance, and which directly reflect on the degree of generativity, we assumed that older adults who are aware of physical, emotional, and social limitations will have better self-acceptance or more pronounced generative concern which is normal in this age.

In their paper Ehlman & Ligon (2012) concluded that an individual's inner desire combined with cultural demand is the motivational source producing generative action, the results of this paper have shown that our older adults have a pronounced level of generativity, what's missing is the right cultural channel for its expression and also social support of higher institutions and organizations. Older adult education programs are needed, as prevention programs for the development of adequate coping strategies for tasks specific to their age. Their unique life stories need to be told as a part of important historical dates that they have lived through. Intangible cultural her-

itage workshops are another excellent channel for expressing generativity. Successful aging is a complex concept; we believe that for it to be understood a holistic approach is required that includes knowledge of all the variables that determine this process.

We dedicate this final section to recommendations for future researchers to improve their methodological designs toward a better understanding of the relationship between generativity and psycho-physical health. Our research is based on a correlational design, and although we obtained a low to moderate positive correlation between the predictor and the dependent variable, this combination of predictors explains only 16.3% of the variance in generativity, which tells us that the remaining 83.6% depends on some other factors and remains unexplained. Also, we must point out the limitations of the conclusions that can be extracted based on the results of questionnaires which are conducted on the principle of self-reporting and are subject to the flaws and errors that occur with all self-report measures.

The limitations of our study relate primarily to the limited number of sociodemographic variables that could contribute to a higher quality of this paper and a clearer picture of the impact of demographic and social dimensions. In the statistical analysis, we did not specifically address gender differences, which may be a limitation in understanding whether life roles change attitudes toward generativity. We suggest that future research focus on interpreting whether “male” and “female” roles in middle age conditions have a higher or lower degree of generativity in later years. We also invite colleagues from the nearby region to further investigate this topic of aging in the city of Novi Pazar, which bears the epithet of the youngest according to the age structure of young people, which is declining due to their migration to Western Europe.

## REFERENCES

1. Baltes, Margret, Laura L. Carstensen (1996), “The Process of Successful Ageing”, *Aging and Society*, 16(4), 397-422.
2. Bobić, Mirjana (2018), “Transition to parenthood: New insights into socio-psychological costs of childbearing”, *Stanovništvo*, 56(1), 1-25.
3. Bobić, Mirjana, Milica Vesković Andelković (2020), “Intergenerational solidarity in care: A case study in Serbia”, *Stanovništvo*, 58(2), 1-22.
4. Bokić Jelena, Jovana Čikić (2014), “Kvalitet života u seoskim naseljima”, *Zbornik matice srpske za društvene nauke*, 147(2), 235-249.

5. Brajković, Lovorka (2010), *Pokazatelji zadovoljstva životom u trećoj životnoj dobi (Indicators of life satisfaction in the third age)*, doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu - Medicinski fakultet.
6. Brandtstädter, Jochen, Werner Greve (1994) "The aging self: Stabilizing and protective processes", *Developmental review*, 14(1), 52-80.
7. Carlson, Michelle C., Teresa Seeman, Linda P. Fried (2000), "Importance of generativity for healthy aging in older women", *Aging clinical and experimental research*, 12(2), 132-140.
8. Cosco, Theodore D., A Matthew Prina, Jaime Perales, Blossom C. M. Stephan, Carol Brayne (2014), "Operational definitions of successful aging: A systematic review", *International Psychogeriatrics*, 26(3), 373-381.
9. Čubela Adorić, Vera, Ana Proroković, Zvezdan Penezić, Ivana Tucak (2006) *Zbirka psiholoških skala i upitnika, Svezak 3*, Sveučilište u Zadru, Zadar
10. De Belvis, Antonio, Maria Avolio, Amedeo Spagnolo, Gianfranco Damiani, Lorella Sicuro, Americo Cicchetti, Walter Ricciardi, Aldo Rosano (2008), "Factors associated with health-related quality of life: The role of social relationships among the elderly in an Italian region", *Public Health*, 122(8) 784-793.
11. De St. Aubin, Ed, dan P. McAdams (1995), "The relations of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life and ego development", *Journal of Adult Development*, 2(2), 99-112.
12. Despotović, Mile (2012), "Merenje uticaja socijalne mreže i socijalne podrške na zdravlje i kvalitet života starih", *PONS – medicinski časopis*, 9(2), 70-76.
13. Despotović, Milena, Nada Trifkovic, Divna Kekuš, Mile Despotović, Ljiljana Antić (2018), "Socijalni aspekti starenja i kvalitet života", *PONS – medicinski časopis*, 16(2), 76-82.
14. Dowd, James J. (1975), "Aging as exchange: A preface to theory", *Journal of gerontology*, 30(5), 584-594.
15. Ehlman Katie, Mary Ligon (2012), "The Application of a Generativity Model for Older Adults", *The International Journal of Aging and Human Development*, 74(4), 331-344.
16. Grossbaum, Miriam F., Glen W. Bates (2002), "Correlates of psychological wellbeing at midlife: The role of generativity, agency and communion, and narrative themes", *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 120-127.
17. Gruenewald, Tara L., Diana H. Liao, Teresa E. Seeman (2012), "Contributing to others, contributing to oneself: Perceptions of generativity and health

- in later life", *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 67(6), 660-665.
18. Hays, Ron D., Martin Shapiro (1992), "An overview of generic health-related quality of life measures for HIV research", *Quality of life research*, 1(2), 91-97.
  19. James, Jacquelyn Boone, Nicole Zarrett (2005), "Ego integrity in the lives of older women: A follow-up of mothers from the Sears, Maccoby, and Levin (1951) patterns of child rearing study", *Journal of Adult Development*, 12(4), 155-167.
  20. Janković, Brankica, Nataša Todorović, Gradimir Zajić, Milutin Vračević (2018), *Starenje u gradovima – izazovi savremenog društva*, Crveni krst Srbije, Beograd
  21. Jones, Siôn Eryl (2016), *Aging and the city: making urban spaces work for older people*. [ebook], Help Age International, <https://www.srhr-ask-us.org/wp-content/uploads/2017/07/Ageing-and-City-Low-Res.pdf>
  22. Keyes, Corey Lee M., Carol D. Ryff (1998), "Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences", in: D. P. McAdams & E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*, American Psychological Association, 227-263.
  23. Kotre, John (1984), *Outliving the self: Generativity and the interpretation of lives*. John Hopkins University Press, Baltimore
  24. Lacković-Grgin, Katica, Ivana Tucak (2006a), "Adaptirana Loyola Skala generativnosti (Adapted Loyola generativity scale) (ALGS)", in: V. Čubela Adorić, A. Proroković, Z. Penezić K. Lacković-Grgin (ed.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika. Svezak 3 (Collection of psychological scales and questionnaires. Notebook No.3)*, Sveučilište u Zadru, Zadar, 1-5.
  25. Lacković-Grgin, Katica, Zvezdan Penezić, Ivana Tucak (2002), "Odnos generativnosti i drugih komponenti ličnosti Eriksonova modela u osoba mlade, srednje i starije odrasle dobi", *Suvremena psihologija*, 5, 9-30.
  26. Levinson, Daniel J. (1977), "The mid-life transition: A period in adult psychosocial development" *Psychiatry*, 40(2), 99-112.
  27. Lešević, Liljana, Ivan Pavlović, Dejan Đorđević (2019), "Aging of population in the Republic of Serbia: Case study of the city of Novi Pazar", *Ekonomski izazovi*, 8(15), 1-13.

28. McAdams, Dan P., Ed de St. Aubin (eds.) (1998), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*, American Psychological Association Press
29. McAdams, Dan P., Ed de St. Aubin (1992), "A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003–1015.
30. Mooventhan, A., L. Nivethitha (2017), "Evidence-based effects of yoga practice on various health-related problems of elderly people: A review", *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 21(4), 1028-1032.
31. Moieni, Mona, Teresa E. Seeman, Theodore F. Robles, Matthew D. Lieberman, Stephanie Okimoto, Clara Lengacher, Michael R. Irwin, Naomi I. Eisenberger (2021), "Generativity and social well-being in older women: Expectations regarding aging matter", *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(2), 289-294.
32. Morfei, Milene Z., Karen Hooker, Jamie Carpenter, Carolyn Mix, Eric Blakeley (2004), "Agentic and communal generative behavior in four areas of adult life: Implications for psychological wellbeing", *Journal of Adult Development*, 11(1), 55-58.
33. Garatachea, Nuria, Olga Molinero, Raquel Martínez-García, Rodrigo Jiménez-Jiménez, Javier González-Gallego, Sara Márquez. (2009), "Feelings of well-being in elderly people: Relationship to physical activity and physical function", *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48(3), 306-312.
34. Petrović, Mina, Vera Backović, Irena Petrović (2017), "Vežanost za mesto i migracione namere stanovništva: Primer osam gradova u Srbiji", *Stanovništvo*, 55(2), 1-24.
35. Ren, Puxiang, Jakob Emiliussen, Regina Christiansen, Søren Engelsen, Søren Harnow Klausen (2022), "Filial piety, generativity and older adults' wellbeing and loneliness in Denmark and China", *Applied Research in Quality of Life*, 17(5), 3069-3090.
36. Reyna, Christine, Eric J. Goodwin, Joseph R. Ferrari (2007), "Older adult stereotypes among care providers in residential care facilities: examining the relationship between contact, education, and ageism", *Journal of Gerontological Nursing*, 33(2), 50-55.
37. Schaie, K. Warner, Sherry L. Wills (2001), *Psihologija odraslog doba i starenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko
38. Sørensen, Jens Fyhn Lykke (2014), "Rural-Urban Differences in Life

- Satisfaction: Evidence from the European Union”, *Regional Studies*, 48(9), 1451-1466.
39. Stewart, Abigail J. (2005), “Ličnost žene srednjeg doba – Pol, istorija i ispravke životnog toka”, *Psihologija u svetu*, 10, 105–123.
  40. Stewart, Abigail J., Elizabeth A Vandewater (1998), “The course of generativity”, in: D. P. McAdams & E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and Adult Development: How and Why We Care for the Next Generation*, APPA Press, Washington, D. C., 75-100.
  41. Šljukić, Srđan (2009), *Seljak i zadruga u ravnici*, Mediterran publishing, Novi Sad
  42. Tucak Junaković, Ivana, Marina Nekić, Neala Ambrosi Randić (2016), “Roditeljsko zadovoljstvo, generativnosti uspešno starenje”, *Suvremena psihologija*, 19(2), 149-163.
  43. Vaillant, George E. (1993), *The wisdom of ego*, Harvard University Press, Cambridge
  44. Villar, Feliciano (2012), “Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age”, *Ageing & Society*, 32(7), 1087-1105.
  45. Warburton, Jeni, Deirdre McLaughlin, Donna Pinsker (2006), “Generative acts: Family and community involvement of older Australians”, *International Journal of Aging and Human Development*, 63(2), 115-137.
  46. World Health Organization & United Nations. Human Settlements Programme (2010), *Hidden cities: Unmasking and overcoming health inequities in urban settings*, Geneva
  47. World Health Organization (2015), *World report on ageing and health*, World Health Organization
  48. Zagorščak, Ksenija (2017), *Kvalitet života osoba u domovima za stare i nemoćne*, Završni rad, Sveučilište Sjever, Odjel za bio-medicinske znanosti, Varaždin
  49. Zdravković, Goran (2016), “Demografske promene stanovništva Srbije između dva popisa”, *Timočki medicinski glasnik*, 41(4), 293-301.
  50. Zdravković, Marija, Mirjana Krotin, Marina Deljanin-Ilić, Darko Zdravković (2010), “Merenje kvaliteta života bolesnika sa kardiovaskularnim oboljenjima”, *Medicinski pregled*, Vol. 9-10, 701-704.
  51. Zhu, Zhu, Dongping Zhu, Yanqing Jiang, Ying Lin, Ying Yang, Wei Luan (2021), “Cross-sectional study on the SF-36, the general self-efficacy, the social support, and the health-promoting lifestyle of the young elderly in a community in Shanghai, China”, *Ann Palliat Med*, 10(1), 518-529.

## PSIHOFIZIČKO ZDRAVLJE I GENERATIVNOST STARIH

### Sažetak:

Trend globalnog starenja stanovništva doveo je do povećanja broja istraživanja koja se bave uspešnim starenjem. Ovde tvrdimo da uspešno starenje zavisi od psihofizičkog zdravlja i uspešnog prevazilaženja generativne faze. Stoga je cilj ovog istraživanja bio da se ispita odnos između navedenih varijabli i odabranih sociodemografskih karakteristika starijih osoba. U istraživanju je učestvovao 101 ispitanik (M starost = 71.7), većinski nastanjeni u gradskoj sredini i nižeg stepena stručne spreme. Instrumenti korišćeni za prikupljanje podataka su bili sledeći: Upitnik za ispitivanje sociodemografskih karakteristika, Upitnik za ispitivanje zdravlja RAND-36 i Adaptirana Loyola Skala Generativnosti (ALGS). Rezultati multiple regresione analize su pokazali da model koji čine dimenzije fizičkog i psihosocijalnog zdravlja statistički značajno predviđa generativnost ( $F_{(8,89)}=2.17$ ;  $p<.05$ ). Ovih osam prediktora objašnjava 16.3% varijanse generativnosti ( $R^2=.163$ ). T-testom za nezavisne uzorke utvrđene su značajne razlike između ispitanika iz grada i ispitanika sa sela za varijable: fizičko funkcionisanje ( $t=2.23$ ;  $p<.05$ ), vitalnost ( $t=2.16$ ;  $p<.05$ ), emocionalnu dobrobit ( $t=2.60$ ;  $p\leq.01$ ), telesnu bol ( $t=3.10$ ;  $p<.01$ ), opšte zdravlje ( $t=2.65$ ;  $p\leq.01$ ), i generativnost ( $t=3.23$ ;  $p<.01$ ) dok za ostale varijable nije pronađena značajna razlika. Ispitivanjem razlika kod varijabli fizičkog i psihosocijalnog zdravlja i generativnosti pokazano je da postoje statistički značajne razlike između ispitanika koji su bez dece i ispitanika sa dvoje dece u nivou fizičkog funkcionisanja. Ispitivali smo i razlike u varijablama u odnosu na red rođenja i utvrdili da postoje statistički značajne razlike samo u nivou postignute generativnosti u odnosu na redosled rođenja ( $F_{(4,95)}=3.17$ ;  $p<.05$ ). Život u ruralnim područjima povezan je sa nedostupnošću zdravstvene zaštite, dok je niže obrazovanje povezano sa nedostatkom adekvatnih strategija suočavanja. Dodajući posebnosti ove kohorte dobijamo jasnu sliku o potrebi da se obezbedi bolji kvalitet života ove rastuće populacije.

**Ključne reči:** stari; psihofizičko zdravlje; generativnost

Adrese autora  
Authors' address

Anida Vrcić Amar  
State University of Novi Pazar  
anvrcic@np.ac.rs

Mirsen Fehratović  
Uludağ University,  
Institute for Social Sciences Bursa, Turkey  
mirsenefehratovic@gmail.com

Hana Sejfović  
State University of Novi Pazar  
hana.sejfovic@gmail.com





DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.505

UDK 159.923-057.875

Primljeno: 15. 12. 2022.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Indira Husić, Amela Dautbegović**

## **OBILJEŽJA PROKRASTINACIJE KOD STUDENATA U AKADEMSKOM KONTEKSTU: KVALITATIVNA STUDIJA**

U radu smo ispitali iskustva studenata o fenomenu prokrastinacije istražujući sljedeća pitanja: Da li su studenti upoznati s tim fenomenom i da li prijavljuju oblike ponašanja koji se mogu okarakterisati kao prokrastiniranje? Koji su razlozi za takvo ponašanje? Kako se prokrastinacija odražava na njihove emocije? Da li je odgađanje obaveza negativno povezano s njihovim psihofizičkim zdravljem? I konačno, na koji način se suočavaju s negativnim posljedicama prokrastinacije? U istraživanju je učestvovalo 35 studenata Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru. S ciljem dobijanja odgovora na postavljena pitanja realizirano je kvalitativno istraživanje. Kroz fokus grupe sa studentima aktualizirane su sljedeće teme: izvori prokrastinacije, posljedice takvog ponašanja na psihofizičko zdravlje studenata, te prilagodba studenata na takvo ponašanje. Nalazi su pokazali da su studenti skloni prokrastiniranju. Izvori prokrastinacije su uglavnom nedostatak motivacije za rad, loša organizacija vremena, preokupiranje s drugim, zanimljivijim stvarima, umor, prelagani zadaci, kao i fleksibilnost profesora da prolongiraju rokove za izvršenje zadataka. Također, studenti izvještavaju da se takvo ponašanje negativno odražava na njihovo psihofizičko zdravlje, međutim, unatoč tome nisu motivisani za mijenjanje istog.

**Ključne riječi:** prokrastinacija; studenti; izvori prokrastinacije; zdravlje; prilagodba

## 1. UVOD

Prokrastinacija je termin latinskog porijekla (lat. *pro* – za, u korist; *crastinus* – sutra, koje pripada sljedećem danu) i označava ponašanje koje karakterizira odgađanje obaveza, zadataka i akcija za kasnije (Zvizdić 2021). Teoretičari se ne slažu oko njene definicije. Schouwenburg (1995 kao i Schraw, Wadkins i Olafson 2007, prema Zvizdić 2021) prokrastinaciju je općenito definirao kao ponašanje odgađanja zadatka. S druge strane, Solomon i Rothblum (1984) prokrastinaciju definiraju kao čin bespoštednog odgađanja zadatka do te mjere da osoba doživljava subjektivnu nelagodu (Zvizdić 2021). Također, nekoliko je i teorijskih prijedloga ponuđeno kao model za razumijevanje prokrastinacije i objašnjenje odgađajućeg ponašanja. Teorije i empirijski nalazi o prokrastinaciji se mogu svrstati u dvije kategorije. Jedna naglašava karakteristike i procese povezane s izvršavanjem zadataka i ostvarivanjem ciljeva, a druga naglašava individualne razlike i osobine ličnosti u objašnjavanju prokrastinacije (Johnson i Bloom 1995). U obrazovnom kontekstu termini „akademska prokrastinacija“ ili „akademsko odlaganje“ se često koriste kako bismo označili odgodu u akademskim aktivnostima. Akademsko odlaganje se javlja kada osoba odgađa učenje, donošenje odluka i izvršavanje zadataka do trenutka kada osjeća intenzivni stres (Ellis i Knaus 1977, prema Goleš 2019).

S obzirom na to da se studenti tokom studija suočavaju s mnogim zadacima koje treba izvršiti u zadanom vremenu, dok je istovremeno njihovo vrijeme manje strukturirano nego što je to bilo u srednjoj školi, a odgađanje obaveza može imati ozbiljne negativne posljedice, mnoga su se istraživanja usmjerila na identificiranje faktora koji potiču i održavaju akademsko odugovlačenje, kako bi se na temelju toga razvile efikasne intervencije za njegovo prevladavanje (Ferrari i Tice 2000; Steel 2007, prema Živčić-Bećirović i sar. 2015). Izbjegavanje obavljanja bitnih zadataka je relativno česta pojava, a naročito u populaciji studenata. Procijenjeno je da se učestalost prokrastinacije u toj populaciji kreće od 50% do 90% (Pychyl i sar. 2000; Paulitzki 2010). Iznenađujuće je da gotovo polovina studenata provede polovinu svog dana prokrastinirajući (Hill i sar. 1976, prema Paulitzki 2010). Rothblum, Solomon i Murakami (1986 kao i Senecal i sar. 1995, prema Andrić 2016) akademsku prokrastinaciju definiraju kao tendenciju da se uvijek ili gotovo uvijek odgađaju akademski zadaci i uvijek ili gotovo uvijek doživi anksioznost koja je povezana s odgađanjem. U istraživanju navedenih autora uspoređivala se skupina studenata koji su pokazivali ponašanja visokog stepena odugovlačenja sa skupinom studenata čija su ponašanja odražavala nizak stepen odugovlačenja te se pokazalo kako studenti visokog stepena

prokrastinacije pate od više razine opće i ispitne anksioznosti. Izražena prokrastinacija također je bila povezana s nižim stepenom samoeфикаsnosti i samokontrole te s disfunkcionalnim kognitivnim obrascima, uključujući tendenciju da se uspjeh atribuiraju vanjskim nestabilnim faktorima (Rothblum i sar. 1986).

Ponašanja karakteristična za akademsko odugovlačenje mogu biti: odgađanje trenutka kada osoba namjerava učiti, odgađanje trenutka kada učenje stvarno započne te nesklad između namjere učenja i stvarnog ponašanja ili kad osoba radi druge stvari umjesto planiranog učenja (Schowenburg 2004). Također, prokrastinacija se pored odgađanja učenja odnosi i na pisanje izvještaja, finaliziranje radova (Rothblum i sar. 1986; Tice i Baumeister 1997) te izaziva i odgađanje administrativnih zadataka vezanih uz studiranje – vraćanje knjiga u biblioteku, prijava i odjava ispita i sl. (Scher i Ferrari 2000; Rothblum i sar. 1986). Rezultati pojedinih istraživanja ukazuju da su negativne posljedice prokrastinacije i češće izostajanje s predavanja te učestali konflikti s roditeljima (Scher i Osterman 2002, prema Turalija 2012).

Brojna istraživanja bavila su se kognitivnim, emocionalnim i varijablama ličnosti kao mogućim prediktorima prokrastiniranja. Najčešći kognitivni korelati odugovlačenja jesu tendencija samohendikepiranju, nisko samopoštovanje, niska akademska samoeфикаsnost, strah od neuspjeha, kao i iskrivljene percepcije o raspoloživom vremenu i koje je potrebno za završavanje zadatka (Antony i sar. 1998; Sirois 2004; Stöber i Joormann 2001; Eerde 2003). Kada je riječ o emocionalnom funkcioniranju, nekoliko istraživanja pokazalo je da su anksioznost, depresivnost i zabrinutost povezane s prokrastinacijom (Ferrari i sar. 1995; Stoeber i Joormann 2001; Eerde 2003; Rabin i sar. 2011; prema Živčić-Bećirović i sar. 2015).

Istraživanja koja su se bavila odnosom prokrastinacije i osobinama ličnosti često su davala kontradiktorne rezultate. Neka su istraživanja utvrdila da postoji umjerena pozitivna povezanost između prokrastinacije, s jedne strane, te neuroticizma i negativne afektivnosti, s druge strane (Beswick i sar. 1988; Lay 1992). Međutim, nekoliko drugih istraživanja je utvrdilo tek blagu povezanost (Johnson i Bloom 1995) ili nije utvrdilo nikakvu povezanost (Lay 1994). Također, neka su istraživanja utvrdila pozitivnu povezanost prokrastinacije i ekstraverzije (Johnson i Bloom 1995), dok su drugi dobili negativnu povezanost (Lay 1992) ili nisu utvrdili povezanost (Lay 1986). Za savjesnost su rezultati istraživanja ipak jasniji. Većina je utvrdila da postoji negativna povezanost između savjesnosti i prokrastinacije (Johnson i Bloom 1995). Iako istraživanja ne potvrđuju povezanost otvorenosti i prokrastinacije, Košanski (2004) pretpostavlja da bi ta povezanost trebala biti negativna jer se otvorenost odlikuje u osobinama poput originalnosti i maštovitosti, a one nisu povezane s

izvršavanjem obaveza u zadanom roku. Po pitanju ugodnosti, Schouwenburg i Lay (1995) su utvrdili negativnu povezanost ugodnosti i prokrastinacije (Goleš 2019).

Također, rezultati raznih studija sugeriraju da studenti često pate zbog hroničnog prokrastiniranja iz sljedećih razloga: prvo, prokrastiniranje uzrokuje podbacivanje ili smanjenje akademskog učinka (Ferrari, Johnson i McCown 1995; Tice i Baumeister 1997); drugo, studenti koji su odugovlačili doživjeli su manje stresa na početku semestra, ali više stresa kasnije u toku semestra (Tice i Baumeister 1997). Također, studenti skloni prokrastiniranju bili su više anksiozni tokom cijelog semestra (Rothblum, Solomon i Murakami 1986) i više uznemireni prije ispita (Lay i Schouwenburg 1993) u poređenju sa studentima koji nisu odugovlačili; treće, rezultati studija pokazuju značajne negativne korelacije između samoprijavljenog odugovlačenja i zdravlja (Sirois 2004; Sirois, Melia Gordan i Pychyl 2003; Tice i Baumeister 1997) i između samoprijavljenog odugovlačenja i finansijskog blagostanja (Elliot 2002, prema Steel 2007). Dakle, odugovlačenje ne samo da ometa akademski uspjeh, već može i narušiti opći razvoj i zdravlje studenata: odgađanje smanjuje kvalitet i kvantitet učenja dok istovremeno povećava stres, anksioznost i zdravstvene probleme te smanjuje finansijsku dobrobit (Klingsieck i sar. 2013).

Recentnija istraživanja prokrastinacije u obrazovnom kontekstu usmjerena su također i na posljedice izazvane pandemijom Covid-19. Naime, mnoga istraživanja su nastojala ispitati utjecaj online učenja tokom pandemije na prokrastinaciju kod studentske populacije. Nažalost, brzi tempo kojim se virus širio, neizvjesnost i mogući scenariji primorali su sektor visokog obrazovanja na potpuno online oblik učenja, što je značilo iznenadnu transformaciju nastavnog plana i programa i stilova učenja (Ratten 2020). Također, preventivne mjere kao što su karantin i socijalno distanciranje značile su izolaciju za studente, što je rezultiralo problemima vezanim za uspješnost učenika (Hong i sar. 2021), dobrobit (Pelikan i sar. 2021) i akademsku anksioznost (Jia i sar. 2020). Aktivnosti učenja koje su se provodile putem interneta uzrokovale su da učenici manje razumiju materijal koji predavač daje. Učenje je postalo dosadno te je doprinosilo povećanoj razini anksioznosti. Nažalost, anksioznost koju su učenici doživljavali u vezi sa časovima tokom pandemije Covid-19 dovela je do povećane razine akademskog odugovlačenja (Jia i sar. 2020).

Također, i prijašnja istraživanja Elversa i sar. (2003) te Klingsiecka i sar. (2012), koja su istraživala utjecaj online učenja i učenja na daljinu na učenike, otkrila su da su zahtjevi za samoregulacijom viši u okruženju online obrazovanja i obrazovanja na daljinu nego u tradicionalnom univerzitetskom okruženju (Elders i sar. 2003; Klingsieck i sar. 2012), a nedostatak motivacije i truda među studentima je značajno

veći prilikom online učenja (Rakes i Dunn 2010). Dakle, rezultati istraživanja su pokazali da je stepen odugovlačenja izraženiji u online okruženju (Elvers i sar. 2003) i studenti koji su skloni prokrastinaciji su, s druge strane, manje skloni samoregulaciji, te se to negativno odražava na performanse (Elvers i sar. 2003; Rakes i Dunn 2010; Tuckman 2002). Studije provedene tokom pandemije Covid-19 (Hong i sar. 2021; Pelikan i sar. 2021) su ukazale na isto, te su sugerisale na izazove s kojima su se studenti suočavali za vrijeme pandemije Covid-19, a odnosile su se na organizaciju učenja i upravljanje vremenom, kao i na praćenje zadataka i poštovanje zadatih rokova (Pelikan i sar. 2021). Pored navedenog, ukazale su i na povećanu upotrebu interneta tokom karantina, kao i korištenje društvenih mreža koje su podsticale akademsko odugovlačenje (Tezer i sar. 2020).

Polazeći od navedenih razmatranja o konstrukt prokrastinacije u obrazovnom kontekstu ovom kvalitativnom studijom su se nastojala ispitati iskustva studenata o fenomenu odugovlačenja, analizirajući dobijene odgovore na sljedeća pitanja: *Da li su studenti upoznati s fenomenom prokrastinacije i da li su i sami skloni odugovlačenju? Koji su iz njihove perspektive razlozi za prokrastiniranje te koje su negativne posljedice takvog ponašanja? Da li odugovlačenje obaveza ima negativne efekte na njihovo psihofizičko zdravlje? Koji su mehanizmi nošenja s prokrastinacijom?* Naime, s obzirom na prevalenciju prokrastinacije kod studentske populacije, zabrinutost za prokrastinaciju i posljedice koje ona nosi sa sobom nisu neosnovane. Zbog toga, ovom kvalitativnom studijom će se nastojati dati doprinos boljem razumjevanju konstrukta akademske prokrastinacije te izvorima i efektima koje ima na zdravlje i prilagodbu studenata u obrazovnom kontekstu.

## 2. METODOLOGIJA

### 2.1. Učesnici

Istraživanje je provedeno krajem mjeseca maja 2022. godine. Realizirane su četiri fokus grupe čiji su učesnici bili studenti Odsjeka za psihologiju i sociologiju na Nastavničkom fakultetu Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru. Ukupan broj učesnika bio je 35 (N=35), prosječne dobi od 20 godina starosti. Studenti su pohađali I, II, III i IV godinu studija. Raspon dobi kretao se od 18 godina do 23 godine.

## **2.2. Postupak**

U sedmici prije održavanja fokus grupa, učesnici su dobili bilježnicu u kojoj su vodili dnevnik svojih dnevnih aktivnosti. Pitanja koja su postavljena u dnevniku bila su: „Obaveze koje sam planirao/la uraditi u toku dana, a nisam!“, „Obaveze koje sam odlagao/la do zadnjeg trenutka!“, „Kako sam se osjećao/la zbog toga?“. Cilj ovog zadatka bio je da pomogne studentima da steknu uvid u svoje ponašanje tokom dana i da im pruži konkretne primjere koje bi mogli koristiti tokom fokus grupa. Raspravu u grupi moderatorica je usmjeravala prema sljedećim, prethodno strukturiranim pitanjima:

1. *Da li odlažete (prokrastinirate) Vaše obaveze?*
2. *Koji su uzroci i razlozi odlaganja?*
3. *Šta osjećate kada na vrijeme ne realizirate svoje obaveze?*
4. *Kakve su posljedice takvog ponašanja, tj. kako se to odražava na Vas i Vaše funkcionisanje?*
5. *Da li smatrate da odlaganje obaveza djeluje na Vaše mentalno i fizičko zdravlje?*
6. *Na koji način se nosite s takvim ponašanjem tj. da li imate strategije koje koristite da biste spriječili odlaganje obaveza?*

Razgovori u fokus grupama su trajali između 90 do 120 minuta, a održavali su se u učionicama Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru. Nakon što je dobijen pristanak od učesnika za vođenje i snimanje grupne rasprave, ohrabreni su da razgovaraju što slobodnije i otvorenije. Na početku svake diskusije učesnici su pitani da li znaju značenje izraza „prokrastinacija“ i da li su doživjeli takvo ponašanje. Kako bi se osiguralo da svi učesnici govore o istom značenju prokrastinacije, moderatorica je termin svaki put operacionalizirala na početku grupne diskusije.

## **3. DOBIJENI PODACI I RASPRAVA**

Obrada podataka obavljena je kroz analizu sadržaja transkripta razgovora u fokus grupama u kojima su obrađene tri glavne teme, a za svaku temu su pripremljena pitanja i potpitanja.

### **3.1. Izvori prokrastinacije**

Prva tema odnosila se na izvore prokrastinacije, prepoznavanje tog ponašanja kao i razloge njegovog javljanja. Studenti su pokazali spremnost i otvorenost u razgovoru te su izvještavali o razlozima zbog kojih svoje obaveze odlažu. Na pitanje: *Da li odlažete (prokrastinirate) Vaše obaveze?* svi studenti su odgovorili pozitivno. Također, bilo je i studenata koji su izjavili da im se ne događa često da odlažu svoje obaveze, ali da imaju to iskustvo. Na drugo pitanje *Koji su uzroci i razlozi odlaganja?* odgovori su bili raznoliki, a najčešće navođeni razlozi za odlaganje obaveza bili su: nedostatak motivacije za rad, loša organizacija vremena, preokupiranost drugim, u tom trenutku zanimljivijim stvarima, zatim umor, posebno za vrijeme ispitnih rokova. Također, izvještavali su da često odlažu obaveze koje su im „dosadne“, kao i obaveze koje su „prelagane“ te za koje vjeruju da će ih stići realizirati do određenog roka, čak iako ih počnu realizirati pred sami istek raspoloživog vremena. Također, ukoliko znaju da će im profesor prolongirati rok predaje zadatka skloni su odlagati obavljanje zadatka.

Slične rezultate su dobili i Schraw, Wadkins i Olafson (2007) u svom modelu akademskog odgađanja. Naime, oni kao uzroke odgađanja navode dvije karakteristike zadataka. Prva se odnosi na to koliko predznanja rješavanje zadatka zahtijeva. Ako zahtijeva malo predznanja odgađanje je veće, a ako zahtijeva puno odgađanje je manje. Druga karakteristika zadatka je njegova težina. Teški zadaci, kao što je primjerice pisanje duljih seminarskih radova, smanjili su vjerojatnost odgađanja. Osim karakteristika zadatka, studenti su naveli i da neke karakteristike nastavnika promiču odgađanje (Schraw, Wadkins i Olafson 2007). Tako, nastavnici koji su imali manja očekivanja, koji imaju fleksibilne kriterije ocjenjivanja i voljni su pregovarati oko rokova, promiču odgađanje. Također, neki studenti su izjavljivali da „namjerno“ odlažu obavljanje određenog zadatka, s obzirom da bolje funkcionišu pod „pritiskom“. U skladu s navedenim, pojedini autori navode kako postoje adaptivni oblici prokrastinacije. Naime, Chu i Choi (2005) razlikuju pasivnu i aktivnu prokrastinaciju. Aktivna prokrastinacija se odnosi na namjerno odgađanje zadataka jer pojedini studenti smatraju da su najučinkovitiji neposredno prije roka i pritom ne doživljavaju iste negativne posljedice kao što je slučaj kod pasivne prokrastinacije. Međutim, Steel (2007) navodi da je upitno može li se aktivna prokrastinacija zaista smatrati oblikom prokrastinacije jer je riječ o strateškom odgađanju dok se prokrastinacija definira kako iracionalno odgađanje zadatka. Za ilustraciju navodimo neke od njihovih izjava u nastavku:



- *U zavisnosti od situacije i vrste obaveze. Nekada odlažem obaveze zato što mi se u datom trenutku nešto ne da raditi, a nekada je to zbog previše obaveza.*
- *Nedostatak motivacije za radom, u slučaju da imam duži period za obavljanje nekog zadatka smatram da mogu to obaviti u periodu kada se datum realiziranja obaveze približi.*
- *Najčešći uzrok odlaganja obaveza je vjerovanje da ću stići da sve uradim i ako to sutra počnem obavljati.*
- *Druženje i izlasci sa prijateljima, koji su u tom trenutku zanimljiviji od samih obaveza.*

Kao što je već ukazano, iz navedenih izjava moguće je konstatovati da, kada je riječ o studentskoj populaciji, razlozi koji se navode za odlaganje obaveza su: nedostatak motivacije za rad, loša organizacija vremena, preokupiranje s drugim, zanimljivijim stvarima, kao i preokupiranost radnim obavezama. Također, studenti su skloniji odlagati zadatke koji su laganiji te im za njih nije potrebno ni mnogo vremena kao ni mnogo predznanja. Dakle, možemo primjetiti da karakteristike zadatka igraju bitnu ulogu u promicanju odlagajućeg ponašanja.

Također, kao što smo već spomenuli, neki studenti su u svojim izjavama navodili da s namjerom ostavljaju obaveze za posljednji čas, jer, kako navode, pod pritiskom „bolje“ funkcionišu. U skladu s tim, Zvizdić (2021) navodi da studenti znaju koristiti prokrastinaciju kako bi stvorili vremenski pritisak s ciljem povećanja vlastite motivacije. Naime, kako bi opravdali svoje odlagajuće ponašanje, često koriste izgovor da su mnogo produktivniji pod pritiskom. Međutim, nalazi dosadašnjih istraživanja potvrđuju povezanost prokrastinacije i lošije izvedbe na studiju, poslu i to zato što prokrastinatori uglavnom propuštaju bitne rokove, čine više pogrešaka, odnosno rade sve u zadnji čas. Također, vjeruje se kako odgađanje rada do zadnjeg momenta može poboljšati motivaciju za rad na neprivlačnom zadatku, ali ne i vremenske uslove za rad niti finalni uradak (Živčić-Bećirević i sar. 2015, prema Zvizdić 2021). Nažalost, prokrastiniranje samo generira plodno tlo za pojavu neuspjeha, stresa i osjećaja krivnje (Zvizdić 2021), a to nam i naši rezultati pokazuju. U nastavku su dvije izjave studenata koje upućuju na planirano odlaganje obaveza:

- *Uzroci i razlozi su najčešće: nedostatak motivacije, manjak energije, nizak nivo zainteresiranosti, ali svakako moram naglasiti da lakše radim pod pritiskom. Mnoge zadatke namjerno odlažem jer pod vremenskim pritiskom odlično funkcionišem.*

- *Navikla sam da radim pod stresom, tako da s namjerom ostavljam za 5 do 12 izvršavanje zadatka, jer pod stresom najbolje funkcionišem.*

### **3.2. Efekti odlaganja obaveza na zdravlje studenata**

Druga tema koja je aktualizirana tokom rasprave članova fokus grupa odnosila se na efekte odlaganja obaveza na zdravlje studenata. Studenti su imali priliku procijeniti kako se odlaganje obaveza odražava na njihovo emocionalno funkcionisanje i psihofizičko zdravlje. Na pitanje *Šta osjećate kada na vrijeme ne realizirate svoje obaveze?* studenti su uglavnom navodili da im se javlja osjećaj krivnje, kao i pritisak zbog nedovršenog posla. Neki od njih su izvještavali da im se javljaju neke neprijatne emocije i stanja poput razočarenja u samog sebe, sumnje u vlastitu samoeфикаsnost, osjećaj bespomoćnosti i sl. Također, prema meta-analizi koju je proveo Eerde (2003) studenti skloni prokrastinaciji pokazuju veću razinu depresivnosti. Naime, studenti izjavljuju da su negativne posljedice njihovog odgađanja osjećaj lijenosti, fizičkog umora i propuštena prilika za boljim razumijevanjem gradiva (Schraw, Wadkins i Olafson 2007). U nastavku slijede neke od njihovih izjava:

- *Osjećam se potišteno jer sam svjesna da sam te obaveze mogla završiti ranije.*
- *Osjećam pritisak zbog istih. Te obaveze budu u mojoj podsvijesti i krivim sebe zbog neizvršavanja istih. Ponekad se javi i osjećaj straha da neću doći do zamišljenog cilja.*
- *Osjećam se nelagodno, anksiozno jer sam svjesna da nisam ispunila vlastita očekivanja, da sam samu sebe u neku ruku razočarala pogotovo ako su u pitanju jako važne obaveze.*
- *Osjećam se neispunjeno, kao da sam dužan prema nečemu. Također, tu je i osjećaj krivnje zbog gubitka vremena koje se moglo bolje i pametnije iskoristiti.*
- *Osjećam se ljutito prema samoj sebi, jer sam stres zbog odlaganja zadatka mogla izbjeći da sam na vrijeme obavila što sam trebala.*

Možemo primijetiti da je u odgovorima najprisutniji osjećaj krivice. Naime, studenti izjavljuju da se teško nose s osjećajem krivice jer su svjesni da su vrijeme mogli iskoristiti na produktivniji način. U skladu s našim nalazima su i rezultati istraživanja Schraw, Wadkins i Olafson (2007) koji su naveli da studenti osjećaju krivnju, smanjenu kvalitetu života i stres. Ako studenti odgađaju izvršavanje zadataka

duže vrijeme, ti se zadaci počnu gomilati, studentima tada postaje teško obavljati neke nove zadatke ili donositi odluke. Ono što se dogodi jest da se javlja osjećaj gubitka kontrole i bespomoćnost. Tice i Baumeister (1997) su utvrdili da u početku semestra, kada su rokovi još daleko, studenti skloni odgađanju imaju nižu razinu stresa i pokazuju manje simptoma bolesti jer se više zabavljaju od studenata koji odmah počinju s radom. Međutim, kako se rok približavao, studenti skloni odgađanju su navodili više stresa i simptoma bolesti. Na kraju, bili su pod velikim stresom zbog svog odgađanja što može dovesti do samokritičnosti i osuđivanja vlastitog ponašanja te neugode, a što zatim ponovno dovode do odgađanja (Sirois i Tosti 2012). Kada su studenti svjesni svog odgađanja, to može dovesti do niza osjećaja kao što su neadekvatnost, napetost, neugoda i panika (Burka i Yuen 1983, prema Binder 2000). Dakle, možemo konstatovati da su naši nalazi u skladu s nalazima dosadašnjih istraživanja koja pokazuju da se prokrastinacija negativno odražava na emocionalna stanja ispitanika, te da im ista narušava kvalitetu življenja.

Pitanjem *Kakve su posljedice takvog ponašanja, tj. kako se to odražava na Vas i Vaše funkcionisanje?* željeli smo ispitati da li postoje i neki drugi aspekti u životu na koje se prokrastinacija negativno odražava. Odgovori su se uglavnom odnosili na to da odlaganje obaveza dovodi do toga da osjećaju simptome anksioznosti i stresa. Također, i dosadašnja istraživanja su pokazala da je veći stepen prokrastinacije bio praćen većim stepenom depresivnosti, anksioznosti i negativnog stresa (Ferrari i sar. 1995; Stoeber i Joormann 2001; Eerde 2003; Steel 2007; Rabin i sar. 2011). Odlaganje obaveza i realizacije zadataka narušava kvalitetu svakodnevnog funkcionisanja s obzirom da su studenti podsvjesno uvijek pod pritiskom obaveze koju su odložili tako da se ne mogu koncentrisati u potpunosti na zadatke i obaveze koje izvršavaju u datom trenutku. S obzirom na navedeno, možemo zaključiti da se odlaganje obaveza negativno odražava i na njihovo kognitivno funkcionisanje. Njihove izjave su u nastavku:

- *Posljedica odlaganja obaveza je proganjajuća misao koja je prisutna tokom čitavog dana, pa čak i dok obavljam druge obaveze, a svakako ta me misao ometa u radu i umanjuje mi kvalitetu rada na drugim obavezama.*
- *Ako odlažem neku baš važnu obavezu zna se desiti da dobijem glavobolju ili bol u stomaku zbog straha da neću završiti na vrijeme.*
- *Često kad odložim neku obavezu pred sami kraj osjećam veliku napetost i brigu da neću stići. Također, desi se nekad kad odgodim obavezu da je i zaboravim odraditi.*

- *Posljedice se obično ogledaju u tome da dovodim sebe pred gotov čin i izvršavanje obaveze u posljednji momenat što rezultira napetošću da li ću uspjeti završiti na vrijeme.*
- *Uglavnom dobro funkcionišem jer je odlaganje postala moja navika, to je način na koji obavljam poslove, iako se osjećam neugodno zbog toga i anksiozno.*

Zaključno, analizom odgovora primjećujemo da pored depresivnih, anksioznih i stresnih simptoma, studenti zbog odlaganja obaveza doživljavaju i probleme u kognitivnom funkcionisanju. Dakle, prisutni su i problemi koji se odnose na brigu zbog nedovršenih zadataka, efekte zaboravljanja, probleme u koncentraciji, te navikavanje da se obaveze ostavljaju za zadnji čas. Također, prisutni su i psihoso-matski problemi: glavobolje, bolovi u stomaku, vrtoglavice i sl. Nažalost, primjećujemo posljednjom izjavom da se studenti navikavaju na takvo disfunkcionalno funkcionisanje. Unatoč tome što su svjesni da im se takvo ponašanje negativno odražava na funkcionisanje, oni se „mire“ s takvim načinom ponašanja te ga i u budućnosti ponavljaju.

Na pitanje *Da li smatrate da odlaganje obaveza djeluje na Vaše mentalno i fizičko zdravlje?* svi studenti su odgovorili pozitivno, te smatraju da im „prokrastiniranje“ negativno djeluje i na mentalno i fizičko zdravlje. Također, u odgovorima su isticali da je negativno djelovanje veće na mentalno nego na fizičko zdravlje. Uglavnom se javlja povećana razina anksioznosti i stresa koja ih zabrinjava te su u tim situacijama preokupirani njom. U tim momentima donose odluku da više neće dopustiti odlaganje obaveza, međutim, tu odluku vrlo brzo zaborave. Longitudinalno istraživanje Ticea i Baumeistera (1997) pokazalo je da prokrastinacija zaista dovodi do negativnih posljedica. Unatoč kratkoročnim prednostima, pokazalo se da su prokrastinatori na kraju semestra izvještavali o većem stepenu stresa i više bolesti te su sveukupno gledano bili bolesniji od studenata koji nisu prokrastinatori. Također su dobijali lošije ocjene na svim zadacima. Za ilustraciju navodimo neke od njihovih izjava u nastavku:

- *Da, smatram, jer svakim odlaganjem stvaram sebi dodatni stres i napetost.*
- *Da, zbog toga što većinu stvari ostavim za zadnji dan i desi se da se preforsiram kako bih sve uspjela završiti, što me nekad umori i psihički i fizički.*
- *U zavisnosti od bitnosti zadatka. Ako je zadatak važan onda se odlaganje istog negativno odražava na moje i fizičko i mentalno zdravlje.*
- *Naravno, desi mi se da me odlaganje obaveza „proganja“ u snu, tako da imam problema sa snom kada znam da nisam nešto obavila, a trebala sam.*

Pitanjem *Da li smatrate da odlaganje obaveza djeluje na Vaše mentalno i fizičko zdravlje?* nastojali smo ispitati da li su studenti svjesni kako se prokrastiniranje odražava na njihovo zdravlje. Nažalost, svojim izjavama su nam pokazali da su itekako svjesni negativnog učinka prokrastiniranja. Svi odgovori su se odnosili na to da su svjesni negativnog efekta na njihovo fizičko i mentalno zdravlje, a nekolicina ih je naglašavala da je negativniji učinak ipak na mentalno zdravlje. Također, navodili su da im prokrastinacija uzrokuje i probleme sa snom, jer ih nedovršen posao „proganja“ u snu, tako da možemo konstatovati da prokrastinacija negativno utječe i na kvalitetu spavanja.

### **3.3. Prilagodba studenata**

Konačno, treća tema razgovora odnosila se na prilagodbu studenata. Naime, zanimalo nas je na koji način studenti izlaze na kraj s prokrastinacijom te da li imaju neke strategije koje koriste u situacijama kada odlažu obaveze. Većina njih je odgovorila da iako znaju da im se takvo ponašanje negativno odražava na život, nisu pretjerano spremni da poduzmu nešto po tom pitanju. Naime, strategije koje su navodili, a odnose se na sprečavanje odlagajućeg ponašanja, vrlo rijetko u potpunosti i provedu u djelo. Slične rezultate su dobili i Patrzek, Grunschel i Fries (2012) u svom istraživanju. Zanimljivo je da velik broj studenata koji sebe smatra prokrastinatorima nikad ne pokušava promijeniti takvo ponašanje, iako ih ono na neki način muči. S druge strane, postoje i studenti kojima takvo ponašanje ne smeta, ne izaziva im veću emocionalnu nelagodu te zbog njega ne doživljavaju nikakve negativne posljedice (Patrzek, Grunschel i Fries 2012). Ipak, u odgovorima su navodili raznovrsne strategije koje koriste kako bi spriječili odlagajuće ponašanje, u nastavku slijede neke od njihovih izjava o načinima kojim preveniraju prokrastinaciju:

- *Najbolji način za sprečavanje odlaganja obaveza je da samog sebe uvjerim da ću raditi samo kratko vrijeme te da započnem s radom i time se zainteresiram za obavezu i uklonim obeshrabrujuće misli koje tvrde da je zadatak dosadan.*
- *Zamislim prije početka krajnji cilj. Također je od koristi i tehnika „5 sekundi“ gdje odbrojavam sebi i krenem u datom vremenu s radom. Također, tu su i neke male nagrade samoj sebi.*
- *Zapisivanje obaveza, podsjetnik koji čitam svaki dan me na neki način tjera da ranije pristupim s radom.*

- *Samo zamislim kako bi se dobro osjećala kad obavim svoje obaveze i to me motivira da ne odlažem.*
- *Jednostavno motiviranjem samog sebe, znajući da je određena obaveza veoma važna za moju budućnost i sve što slijedi.*

Kroz izjave o načinima kojim preveniraju prokrastinaciju možemo konstatovati da studenti imaju razvijene raznolike strategije kojim se suočavaju s odlagajućim ponašanjem, međutim, nisu ih skolni često koristiti. Naime, unatoč tome što su izvjestili da su itekako svjesni da im prokrastiniranje negativno djeluje na mnoge aspekte funkcionisanja, te u momentima dok su pod neprijatnim emocijama i stanjima zbog odlaganja sebi obećaju da se neće ponovo naći u istoj situaciji. To obećanje nažalost bude kratkog vijeka. Naime, po završetku zadatka koji su odlagali „zaborave“ negativne posljedice koje su imali zbog prokrastiniranja, kao i na obećanje samom sebi da se više neće naći u takvoj situaciji, te nastavljaju na isti način da pristupaju sljedećim obavezama.

Zvizdić (2021) navodi da mnogi autori koji su se bavili strategijama za prevladavanje akademske prokrastinacije smatraju da je za studente važno naučiti postavljati vlastite ciljeve. Naime, treba nastojati da studenti steknu i razviju vještine usmjerene na planiranje i reguliranje njihovih ponašanja u učenju, jer na taj način mogu smanjiti prokrastinaciju. Stoga, postavljanje jasnih ciljeva je prvi korak u prevladavanju akademske prokrastinacije, budući da jasnim postavljanjem ciljeva pojedinac postaje svjestan šta zapravo želi postići, te će zbog toga vjerovatno i težiti da realizira te ciljeve, za razliku od onih koji su nejasni ili apstraktni (Zvizdić 2021).

#### **4. UMJESTO ZAKLJUČKA**

Cilj ove studije bio je steći dublji, kvalitativniji uvid u obilježja odgađajućeg ponašanje kod studenata. Naime, nastojalo se ispitati koji su to uzroci, odnosno razlozi za takvo ponašanje. Zatim, koje efekte odlagajuće ponašanje ima na zdravlje studenata. I konačno, na koji način se studenti suočavaju s takvim ponašanjem. Ukupno je učestvovalo u istraživanju 35 studenata. Nažalost, svi studenti su pozitivno odgovorili na pitanje da li prokrastiniraju. Studenti su prijavljivali raznolike izvore svog odgađajućeg ponašanja. Najčešći odgovori odnosili su se na: nedostatak motivacije za rad, lošu organizaciju vremena, preokupiranost drugim, zanimljivijim stvarima, kao i umor, posebno za vrijeme ispitnih rokova. Također, bilo je i odgovora koji su ukazivali na to da situacijski faktori doprinose prokrastiniranju. Naime, u

situacijama kada studenti imaju fleksibilnijeg profesora, koji je sklon prolongirati rokove za izvršavanje zadatka, češća je pojava i prokrastinirajućeg ponašanja. Također, i prelagani zadaci su jedan od razloga zbog kojih su skloni ostavljati izvršenje zadatka za zadnji trenutak. Dakle, kada su svjesni da zadatak mogu obaviti za kratko vrijeme, te da im za njega ne treba mnogo predznanja skloni su ga ostavljati za zadnji čas.

Nalazi koje smo dobili o efektima prokrastinacije na zdravlje studenata korespondiraju s rezultatima dosadašnjih istraživanja. Naime, kako smo i očekivali, prokrastinacija negativno djeluje na zdravlje studenata, kako mentalno tako i fizičko. Studenti su navodili razne neprijatne emocije i neugodna stanja koja im se javljaju za vrijeme odlaganja obaveza. Također, prisutne su i smetnje na razini kognitivnog funkcionisanja, kao i na psihosomatskom nivou. Naime, odgađanje obaveza dovodi do pojave depresivnih, anksioznih i stresnih simptoma. Također, zbog nedovršenih poslova skloni su brinuti, loše spavati, imati psihosomatske poteškoće, kao i probleme s koncentracijom. U skladu sa navedenim, možemo konstatovati da prokrastinacija negativno djeluje na mnoge aspekte funkcionisanja studenata te da im narušava kvalitetu življenja.

Naposljetku, prikupljeni su podaci o načinu prilagodbe studenata na prokrastiniranje. Zanimalo nas je na koji način studenti izlaze na kraj s prokrastincijom, tj. kako se suočavaju s njom. Na osnovu njihovih izjava smo konstatovali da posjeduju mnoge, raznolike strategije koje s vremena na vrijeme koriste. Međutim, uprkos svim navedenim negativnim efektima koje prokrastinacija ima na njihovo zdravlje i kvalitetu življenja, nisu pretjerano motivisani za mjenanje istog. Naime, studenti izvještavaju da rijetko te strategije provode u djelo i da se uglavnom navikavaju na odlagajuće ponašanje.

Zaključno, nalazi naše studije, kao i rezultati dosadašnjih istraživanja prokrastinacije u obrazovnom kontekstu, ukazuju na visoku prevalenciju studentske populacije koje je sklona akademskoj prokrastinaciji unatoč brojnim negativnim posljedicama koja ista ima na njihovo psihofizičko zdravlje kao i njihovo svakodnevno funkcionisanje. Nalazi dobijeni ovom kvalitativnom studijom mogu poslužiti za buduća istraživanja i preporuke za planiranje intervencijskih programa za studente koji su skloni odlaganju obaveza. Potrebno je na razini primarne prevencije djelovati i pružiti podršku studentima kako bi ostvarili što bolju akademsku prilagodbu i unaprijedili kvalitet života kroz pravovremenu realizaciju zadataka i ispunjavanja postavljenih ciljeva.

## LITERATURA

1. Antony, Martin M., Christine L. Purdon, Veronika Huta, Richard P. Swinson (1998), "Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders", *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1143-1154.
2. Andrić, Iva (2016), *Odnos akademske prokrastinacije i samoefikasnosti s depresivnim i anksioznim simptomima*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera, Osijek
3. Binder, Kelly (2000), *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*, Master Thesis, The faculty of Graduate Studies and Research - Carleton University, Ottawa, Ontario
4. Beswick, Gery, Esther D. Rothblum, Leon Mann (1988), "Psychological antecedents of student procrastination", *Australian psychologist*, 23(2), 207-217.
5. Chu, Anhela Hsin Chun, Jin Nam Choi (2005), "Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance", *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
6. Eerde, Wendelien van (2003), "A meta-analytically derived nomological network of procrastination", *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418
7. Elvers, Greg C., Donald J. Polzella, Ken Graetz (2003), "Procrastination in online courses: Performance and attitudinal differences", *Teaching of Psychology*, 30, 159-162.
8. Ferrari, Joseph R., Judith L. Johnson, William G. McCown (eds.) (1995), *Procrastination and task avoidance: Theory research, and treatment*, Plenum Press, New York
9. Goleš, Nikolina (2019), *Odnos osobina ličnosti, prokrastinacije i akademskog postignuća*, Završni rad, Sveučilište u Zadru, Zadar
10. Hong, Jon-Chao, Yi-Fang Lee, Jian-Hong Ye (2021), "Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown", *Personality and Individual Differences*, 174, 110673
11. Johnson, Judith L., A. Michael Bloom (1995), "An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination", *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
12. Jia, Jun, Qin Jiang, Xian Hao Lin (2020), "Academic anxiety and self-handicapping among medical students during the COVID-19 pandemic: A



- moderated mediation model”, *Research Square*, 1–22. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-77015/v1>
13. Klingsieck, Katrin B., Axel Grund, Sebastian Schmid, Stefan Fries (2013), “Why Students Procrastinate: A Qualitative Approach”, *Journal of College Student Development*, 54( 4), 397-412.
  14. Košanski, Željka (2004), *Odgajanje izvršavanja obaveza kao prediktor akademskog uspjeha*, Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Zagreb
  15. Lay, Clarry H. (1986), “At last, my research article on procrastination”, *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495.
  16. Lay, Clarry H. (1992), “Trait Procrastination and the Perception of”, *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 483-494.
  17. Lay, Clarry H., Schouwenburg, Henri C. (1993), “Trait procrastination, time management, and academic behavior”, *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 6476 62.
  18. Lay, Clarry H. (1994), “Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection”, *Motivation and Emotion*, 18(3), 269-284.
  19. Paulitzki, Jeffrey R. (2010), *Procrastination as self-regulatory failure habitual avoidance and inhibitory control moderate the intention-behaviour relation for unpleasant tasks*, Doktorski rad, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada
  20. Patrzek, Justine, Carola Grunschel, Stefan Fries (2012), “Academic procrastination: The perspective of university counsellors”, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185–201.
  21. Pelikan, Elisabeth R., Marko Lüftenegger, Julia Holzer, Selma Korlat, Christiane Spiel, Barbara Schober (2021), “Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 393-418.
  22. Rothblum, Esther D., Laura J. Solomon, Janice Murakami (1986), “Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators”, *Journal of counseling psychology*, 33, 387-394.
  23. Rabin, Laura A., Joshua Fogel, Katherine E. Nutter-Upham (2011), “Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function”, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.

24. Rakes, Glenda C., Karee E. Dunn (2010), "The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination", *Journal of interactive online learning*". 9(1), 78-93.
25. Ratten, Vanessa (2020), "Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community", *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, Vol. 14, No. 5, 753-764,
26. Schouwenburg, Henri C., Clarry H. Lay (1995), "Trait procrastination and the big-five factors of personality", *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
27. Schouwenburg, Henri C. (2004), "Procrastination in Academic Settings: General Introduction", In: H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*, American Psychological Association, 3–17.
28. Steel, Piers (2007), "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure", *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
29. Scher, Steven J., Joseph R. Ferrari (2000), "The recall of completed and non-completed tasks through daily logs to measure procrastination", *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 255–266.
30. Sirois, Fuschia M., Michelle L. Melia-Gordon, Timothy A. Pychyl (2003), "'I'll look after my health, later": An investigation of procrastination and health", *Personality and Individual Differences*, 35, 1167-1184.
31. Sirois, Fuschia M. (2004), "Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences", *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115–128.
32. Sirois, Fuschia M., Natalia Tosti (2012), "Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness and well-being", *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
33. Stöber, Joachim, Jutta Joormann (2001), "Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression", *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49–60.
34. Solomon, Laura J., Esther D. Rothblum (1984), Academic procrastination: Frequency and cognitive – behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

35. Schraw, Gregory, Theresa Wadkins, Lori Olafson (2007), "Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination", *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
36. Tice, Dianne M., Roy F. Baumeister (1997), "Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling", *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
37. Turalija, Zrinka (2012), *Povezanost akademskog postignuća, akademske samoeфикаsnosti, akademske samoregulacije, samopoštovanja i samoeфикаsnosti za samoregulaciju s akademskom prokrastinacijom*, Diplomski rad, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Osijek
38. Tuckman, Bruce W. (2002), "Academic Procrastinators: Their Rationalizations and Web-Course Performance", *Annual Meeting of the American Psychological Association*, Chicago, IL; dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470567.pdf>
39. Tezer, Murat, Pelin Ulgener, Huseyin Minalay, Ayhan Ture, Ulku Tugutlu, Mevhibe Gucerli Harper (2020), "Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period", *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 142-156.
40. Zvizdić, Sibela (2021), *Prokrastinacija u svakodnevnom životu i akademskom kontekstu*, Dobra knjiga, Sarajevo
41. Živčić-Bećirović, Ivanka, Sanja Smojver-Ažić, Tamara Martinac-Dorčić (2015), "Odrednice odugovlačenja u akademskom kontekstu", *Društvena istraživanja*, 24(1), 47-67.

## CHARACTERISTICS OF PROCRASTINATION AMONG STUDENTS IN AN ACADEMIC CONTEXT: A QUALITATIVE STUDY

### Summary:

This research aimed to examine the experiences of students about the phenomenon of procrastination, investigating the following questions: Are students familiar with this phenomenon and do they report forms of behavior that can be characterized as procrastination? What are the reasons for such behavior? How does procrastination affect their emotions? Does procrastination negatively affect their psychophysical health? And finally, how do they deal with the negative consequences of procrastination? The study included 35 students from the Faculty of Teaching, University "Džemal Bijedić" in Mostar. Qualitative research was carried out to obtain answers to the questions posed. Through focus groups with students, the following topics were brought up to date: sources of procrastination, the consequences of such behavior on the psychophysical health of students, and the adaptation of students to such behavior. The results showed that students tend to procrastinate. The sources of procrastination were mainly the lack of motivation for work, poor organization of time, preoccupation with other, more interesting things, fatigue, tasks that were too easy, as well as the flexibility of professors to extend the deadlines for the completion of the tasks. Also, students reported that such behavior negatively affected their psychophysical health, however, despite this, they are not motivated to change it.

**Key words:** procrastination; students; sources of procrastination; health; adaptation

Adrese autorica

Authors' address

Indira Husić

Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru

Nastavnički fakultet

indira.husic@unmo.ba

Amela Dautbegović

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

amela.dautbegovic@ff.unsa.ba



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.525

UDK 159.944.4-057.4

Primljeno: 06. 03. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Aldina Leto, Amela Dautbegović**

## **NASTAVNIČKA PERCEPCIJA DISTRIBUTIVNE ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI I IZLOŽENOST STRESU U AKADEMSKOM KONTEKSTU**

Pravednost se u akademskom kontekstu pokazala kao bitan konstrukt koji utječe na kognitivne, emocionalne i ponašajne reakcije pojedinca. Proučavanje pravednosti u radnom kontekstu od izuzetne je važnosti, s obzirom da čovjek na radnom mjestu provodi mnogo vremena tokom svog života. Znan broj dosadašnjih istraživanja, pokazao je kako se djelujući na percepciju pravednosti, može djelovati i na samog pojedinca kroz povećanje njegove učinkovitosti, povećanje zadovoljstva i slično (Galinec 2017). Distributivna pravednost temelji se na Adamsovoj (1965) teoriji pravednosti, odnosno pretpostavci da ljudima nije u tolikoj mjeri stalo do apsolutne razine ishoda koliko do pravednosti samog ishoda. Kada je u pitanju stres, akademski kadar u istraživanju Slišković (2012) navodi da postoje različiti izvori stresa koji smanjuju njihovu produktivnost. Između ostalog smatraju da su univerzalni izvori stresa neadekvatna primanja i priznanja u organizaciji što povezujemo s distributivnom pravednošću. Cilj istraživanja bio je ispitati da li u akademskom kontekstu postoji distributivna nepravednost iz perspektive akademskih radnika te da li se ta nepravednost odražava i na povećanje razine stresa. U istraživanju su učestvovali akademski radnici zaposleni u sljedećim visokoobrazovnim institucijama: Univerzitet u Zenici, Univerzitet u Sarajevu, Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru te Univerzitet u Bihaću. Primenjen je upitnik koji se sastoji od 21 pitanja, a istraživanje je realizirano tokom mjeseca jula 2022. godine. Kao metoda znanstvenog istraživanja primijenjen je deskriptivni metod. Dobijeni rezultati ukazuju da akademski radnici u pojedinim situacijama percipiraju distributivnu nepravednost te da to povezuju s povećanom razinom stresa.

**Ključne riječi:** distributivna pravednost; stres; akademski kadar; organizacija

## 1. UVOD

Ljudi pravednost ishoda procjenjuju tako da usporede omjer vlastitih uloga i ishoda s ulozima i ishodima drugih ljudi. Prema Adamsovoj teoriji (1965) distributivna pravednost temelji se na pretpostavci da ljudima nije u tolikoj mjeri stalo do apsolutne razine ishoda koliko do pravednosti samog ishoda. Dakle, sama raspodjela ishoda je pravedna u onoj mjeri u kojoj su ishodi proporcionalni ulozima. Prema tome distributivna pravednost će biti zadovoljena ako radnik dobije resurse koji su adekvatni za njegov trud i ulaganje u posao koji obavlja. Dok Adamsova teorija naglašava pravednost kao normu raspodjele ishoda prema doprinosu, Deutsch (1985) i Leventhal (1976) ovoj normi dodaju još dva kriterija, a to su jednakost i potreba. Kriterij raspodjele prema jednakosti svima predviđa jednaku količinu resursa bez obzira na njihove doprinose. Dakle, svi resursi se dijele na jednake dijelove među zaposlenicima. Međutim, pravilo potrebe predviđa ishode na temelju percipiranog nedostatka, odnosno onima kojima je to potrebno. Ovisno o motivima, ali i organizacijskim ciljevima, pojedinci u određenoj situaciji daju prednost pojedinoj normi raspodjele (Deutsch 1975, prema Jakopec 2015). Kada pojedinac smatra da ishodi nisu adekvatni, odnosno pravedno raspodijeljeni, on može iskusiti krivnju ukoliko je dobio više nego što smatra da zaslužuje, ali može osjetiti i ljutnju ako osjeća da je dobio manje nego što zaslužuje. Prema Chen (1995), postoji i četvrto načelo raspodjele, a to je senioritet, prema kojemu pravedni ishodi ovise o dobi zaposlenika i dužini boravka unutar organizacije te bi bilo pravedno vrijednije resurse dodijeliti upravo starijima i onima s dužim stažom u organizaciji. Prema tome, distributivna se pravednost definira kao prosudba o pravednoj raspodjeli ishoda, neovisno o tome je li kriterij za procjenu pravednosti temeljen na potrebama, jednakosti, doprinosima, ili ipak kombinaciji navedenih faktora (Leventhal 1980). Prema Deutschu (1975) različit kontekst, različiti organizacijski ciljevi, ali i različiti lični motivi mogu u određenoj situaciji dati prednost pojedinoj normi raspodjele.

Iako je pravednost u organizacijskom kontekstu slabo istraživana u kontekstu stresa, iz šire je literature evidentno da doživljaj nepravednosti radne organizacije i rukovoditelja može voditi doživljaju stresa. Tako, Cropanzano i saradnici (2005) ukazuju da prolongirani doživljaj nepravde može biti jedan od stresora na radnom mjestu, a Judge i Colquitt (2004) utvrđuju kako je doživljaj pravednosti na poslu negativno povezan s doživljajem stresa. U organizacijskom kontekstu pojedinci svakodnevno procjenjuju različite situacije u ovisnosti o njihovoj pravednosti. Primjerice, ukoliko je zaposlenik na radnom mjestu dobio dodatne radne zadatke koji

nisu u njegovom opisu posla, ako mu je produženo trajanje dežurstva ili mu je ipak neočekivano produžen ostanak na poslu, takve situacije dovest će do doživljaja nepravde, osobito ako zaposlenik percipira da se takve situacije događaju samo njemu, a ne i njegovim kolegama.

Zaposlenici procjenjuju da li su dobijeni ishodi (npr. procjena izvedbe, plaća, promaknuće) pravedni s obzirom na uloženi trud. Ishodi prema Adamsu (1965) mogu biti opipljivi (npr. finansijska dobit) ili nematerijalni (npr. pohvale). Zaposlenici mogu različito reagirati na percipiranu nepravdu. Takve reakcije posljedično utječu i na organizaciju, budući da je procjena pravednosti kako navodi Baldwin (2006: 8) „jedan od pokretača organizacijskog ponašanja“. Stoga nije neshvatljivo zašto je važno razumjeti na koji način nepravda utječe na ponašanje zaposlenika. Van den Bos (2015: 103) navodi da „osobe koje doživljavaju nepravdu sklonije su negativnim ponašanjima po sebi, druge ili po organizaciju poput odugovlačenja, stresa i neposlušnosti te su sklone lošijem zdravlju i dobrobiti“. Tako i Greenberg (1993: 83) navodi da „percepcija nepravde može dovesti i do ekstremnih posljedica poput napuštanja organizacije ili smanjenja odanosti istoj, pri čemu se zaposlenici mogu početi ponašati nenormativno, odnosno suprotno pravilima organizacije“.

Prema skali pravednosti u organizacijskom kontekstu (Jakopec, Sušan 2014) čestice namijenjene mjerenju distributivne pravednosti odnose se na procjenu pravednosti ishoda (prvenstveno nagrađivanja i mogućnosti napredovanja) s obzirom na različita ulaganja pojedinca (iskustvo, trud, radna uspješnost, kvaliteta odrađenog posla) i karakteristike samog posla (radni stresori, specifični zahtjevi radne uloge). Organizacijska pravednost negativno je povezana s izvorima stresa, a u ranijim istraživanjima navodi se da su univerzalni izvori stresa vezani za primanja i priznanja što povežujemo s distributivnom pravednošću. Tako se u istraživanju Gillespie i sar. (2001) smatra da kod sveučilišnih nastavnika, osim nesrazmjera zahtjeva posla i materijalnih prihoda, ova dimenzija podrazumijeva i brojne druge aspekte radnoga konteksta, kao što su nebilježenje i neplaćanje prekovremenoga rada, nepostojanje financijske stimulacije izvrsnosti te općenito „nepošten“ sistem nagrađivanja koji nije ovisan o radnom učinku, odnosno postignućima. Kao što su sudionici fokus-grupa sveučilišnih nastavnika sami naveli, navedeni problemi vezani za primanja i priznanja izviru iz iskrivljenoga sistema vrednovanja na općoj društvenoj razini. Ovaj doživljaj potcijenjenosti u materijalnom i statusnom smislu nije karakterističan samo za hrvatske nastavnike, već je zabilježen i u istraživanjima provedenim u drugim, najčešće ekonomski razvijenijim zemljama od Hrvatske (Gillespie i sar. 2001). Uzimajući u obzir prethodno navedeno u ovom radu će se nastojati detektovati da li



i u kojoj mjeri akademski radnici percipiraju distributivnu nepravednost. Također će se razmotriti odnos distributivne (ne)pravednosti i stresa.

### ***1.1. Odnos distributivne pravednosti i stresa u radnom kontekstu***

Stres na poslu je u savremeno doba u svim poslovnim organizacijama vodeći problem i izazov s kojim se suočavaju svi radnici jer prvenstveno djeluje negativno na psihofizičko zdravlje. Pregled dosadašnjih istraživanja usmjerenih na ispitivanje izvora stresa (prema Slišković 2011) pokazuje da se izvori stresa karakteristični za rad univerzitetskih nastavnika prvenstveno odnose na nepovoljnost radnih uslova i visoko radno opterećenje. Također, nekoliko studija izvještava o većoj razini stresa i nižem zadovoljstvu poslom kod mladih nastavnika. To bi se moglo objasniti nižom kontrolom, autonomijom, plaćom i većom nesigurnošću posla kod mladih akademskih radnika (Slišković i Maslić Seršić 2011). Nasuprot tome, O’Laughlin i Bischoff (2005) nisu pronašli značajne razlike u percepciji stresa između položaja, dok su Arnold i sar. (2011) utvrdili višu razinu stresa na višim znanstvenim i nastavničkim pozicijama. Te su razlike objasnili većim akademskim i administrativnim zahtjevima potrebnim za napredovanje.

Aktuelne promjene najviše su pogodile obrazovni sistem, te pod takvim okolnostima bilo je jako teško održati samu pravednost u akademskom kontekstu. Uzmemo li u obzir pandemiju Covid 19, kada se i sam sistem rada i izvođenja nastave preko noći promjenio, akademski radnici su bili itekako pod stresom, pa s obzirom na drastične promjene radnih uslova zadnjih dvadesetak godina na sveučilištima u Južnoafričkoj Republici, Barkhuizen i Rothmann (2008) ustanove visokog obrazovanja nazivaju “tvornicama stresa”. Jedno od prvih istraživanja izvora stresa kod nastavnika u visokom obrazovanju proveli su Gmelch i saradnici (1986) na stratificiranom uzorku od 1920 nastavnika iz 80 američkih ustanova visokoga obrazovanja. Rezultati ovoga istraživanja ukazuju da su najznačajniji izvori radnoga stresa karakteristični za ovu profesiju vremenski pritisak i nedostatak finansijskih sredstava. To nas dovodi do zaključka da akademski radnici nisu dovoljno nagrađeni za trud i rad. Daljnja su istraživanja stresa u ustanovama visokog obrazovanja rezultirala različitim popisima glavnih izvora stresa (Slišković 2011). Njihov sadržaj, dakako, između ostalog ovisi o metodološkom nacrtu istraživanja. Tako su u nekim istraživanjima korištena otvorena pitanja ili su provedene fokus-grupe, dok su u drugima korišteni upitnici u kojima su nastavnici procjenjivali općeprihvaćene radne izvore stresa. Ipak, iz navedenih se istraživanja može zaključiti kako se najcitiraniji

izvori stresa kod sveučilišnih nastavnika uglavnom odnose na nepovoljnost radnih uslova, visoko radno opterećenje te neravnotežu između radne i obiteljske/društvene uloge (Slišković 2011). U kontekstu nepovoljnih radnih uslova navodi se neadekvatna razina prihoda, potcijenjenost profesije, nemogućnost napredovanja, što se povezuje s distributivnom pravednošću u organizaciji.

Značajan dio predavača izloženih neprilagođenim razinama stresa, kako navode Sharpley i saradnici (1996), doživljava narušeno fizičko, socijalno i psihičko funkcioniranje. Visoka razina organizacijskog stresa može narušiti kvalitetu, produktivnost i kreativnost rada zaposlenika te narušiti njihovo zdravlje, dobrobit i moral. Dakle stres ne samo da će utjecati na radnika nego će utjecati i na organizaciju. Stresori koji su najčešće identificirani kod profesora, prema istraživanju Gillespieja i saradnika (2001), su: nedovoljno finansiranje i nepostojanje potrebnih resursa, preopterećenost poslom, loše upravljanje menadžmenta, nesigurnost posla i nedovoljna nagrada za uloženi trud i angažman. Sve navedeno je moguće povezati s distributivnom nepravednošću. Na temelju predhodno navedenog osmišljeno je kvalitativno istraživanje kojim se nastojala ispitati nastavnička percepcija distributivne pravednosti i izloženost stresu u akademskom kontekstu.

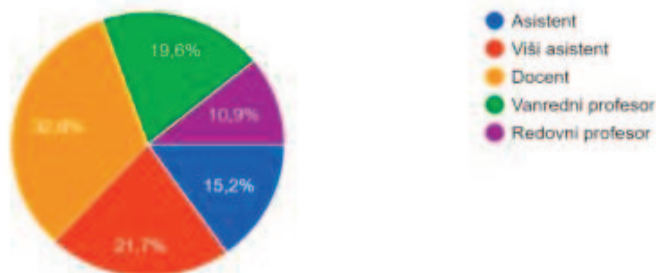
## **2. CILJ ISTRAŽIVANJA**

Cilj istraživanja bio je ispitati da li u akademskom kontekstu postoji distributivna nepravednost iz perspektive akademskog osoblja te kakav je kod akademskog osoblja odnos distributivne nepravednosti s razinom stresa.

### ***2.1. Ispitanici***

Istraživanje je obuhvatilo ukupno 46 ispitanika. Od toga ukupno 67,4% ženskih ispitanika i 32,6% muških ispitanika. Najmlađi ispitanik imao je 24 godine, a najstariji je imao 55 godina. Najviše ispitanika je starosne dobi od 30 do 45 godina. Kada je u pitanju radni staž, dobili smo odgovore od jedne godine do dvadeset sedam godina radnog staža. Najviše ispitanika je sa 2 godine radnog staža, zatim sa 5 godina, 13 godina te sa 25 godina radnog staža.

Vaša trenutna pozicija na fakultetu (zvanje)  
46 odgovora



**Slika 1.** Radna pozicija u organizaciji

Kada je u pitanju pozicija na fakultetu, odnosno zvanje ispitanika, najviše ih je u zvanju docenta 32,6%, zatim u zvanju višeg asistenta 21,7%, vanredni profesori 19,6%, asistenti 15,2% i na kraju redovni profesori 10,9%.

## 2.2. Postupak i instrumentarij

U ovom istraživanju primijenjen je upitnik koji se sastojao od 21 pitanja. Upitnik je kreiran za potrebe ovog istraživanja, a formulacija pitanja zasnovana je na česticama koje sadrže instrumenti namjenjeni mjerenju distributivne pravednosti (Jakopec, Sušanj 2014, pravednost u organizacijskom kontekstu). Upitnik sadrži niz pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, a bilo je i pitanja višestrukog izbora s mogućnošću odabira jednog odgovora. Sljedeća i posljednja iteracija bila je strukturiranje upitnika na online alatu. Za provedbu ankete odabran je Google Drive. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno. Sudionici su imali mogućnost putem e-maila uputiti dodatna pitanja autorici istraživanja. Kao metod znanstvenog istraživanja primijenjen je deskriptivni metod.

## 3. REZULTATI I RASPRAVA

### 3.1. Razina opterećenosti i distributivna pravednost

Većina istraživanja koja su se bavila pitanjem organizacijske distributivne nepravednosti naglasila su, između ostalog, da distributivna nepravednost podrazumijeva visoka radna opterećenja. Upravo ta radna opterećenja dovode do visoke razine stresa kod radnika. Što se tiče opterećenja, kada je u pitanju broj sati

nastave naših ispitanika sedmično, najviše odgovora je bilo između 10 i 16. Ako osoba procijeni kako su njezini „ulozi“ i „ishodi“ u neskladu, tada može osjetiti bijes ili krivnju, što se neposredno može negativno odraziti na ponašanje osobe na poslu, a time i na funkcioniranje organizacije. Stoga je takav kognitivni mehanizam od velike važnosti za organizaciju jer o tome ovisi hoće li i koliko će radnik ulagati za dobrobit organizacije (Ortiz 1999). To povezujemo i s razinom opterećenosti. Ukoliko radnik procijeni da je previše opterećen na svom poslu, posebno ako procijeni da je više opterećen nego njegove kolege, dakle ako je prisutna distributivna nepravednost prema Adamsvoj teoriji gdje ljudi procjenjuju pravednost ishoda, to će dovesti do razine stresa, a samim time smanjit će se produktivnost rada, što će loše utjecati i na samu organizaciju.

U širem smislu, kako navode Bakker i sar. (2007: 312), „zahtjevi na radu predstavljaju karakteristike posla koje potencijalno izazivaju napor, u slučaju da prevazilaze adaptivni kapacitet radnika“. Specifičnije, radni zahtjevi predstavljaju fizičke, socijalne i organizacijske aspekte posla koji od radnika zahtijevaju dugotrajne fizičke ali i psihičke napore, i samim tim imaju svoje psihološke posljedice (npr. iscrpljenost i stres). U užem smislu, radni zahtjevi uglavnom se odnose na kvantitativno i kvalitativno radno opterećenje koje posao postavlja pred svoje izvršioce.

### ***3.2. Izloženost stresu u visokoškolskom obrazovanju***

Kao što smo i ranije naveli stres je vodeći problem i izazov s kojim se suočavaju svi radnici. Takav je slučaj i u visokoškolskim ustanovama, a to su pokazali i rezultati dobijeni u ovom istraživanju gdje je 45,7% ispitanika dalo odgovor da im je posao ponekad stresan, a 43,5% ispitanika je dalo odgovor da im je posao često stresan. 6,5% ispitanika izvještava da im posao gotovo nikad nije stresan, a po 2,2% ispitanika je izvijestilo da im posao nikad nije stresan i posao im je uvijek stresan. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da su akademski radnici izloženi stresu na radnom mjestu. Dobijeni rezultati su djelimično u skladu s istraživanjem Kinnmana (1998) čiji rezultati su pokazali da 70% ispitanika u akademskom kontekstu smatra da im je posao stresan. Također rezultati istraživanja provedenog s kanadskim visokoškolskim nastavnicima (Catano i sar. 2010) potvrđuju stresnost radnih uslova u njihovim ustanovama visokog obrazovanja.

S obzirom na činjenicu da je velik broj ispitanika odgovorio da im je posao stresan, interesovao nas je prosjek, koji su ispitanici (s kojim izborom u zvanje) odgovorili u najvećoj mjeri da im je posao stresan.

**Tablica 1.** Prosjek o izloženosti stresu na radnom mjestu prema izboru u zvanje

Izbor u zvanje	Koliko često ste izloženi stresu na Vašem radnom mjestu	
	N	M
Asistent	7	4.29
Docent	16	4.31
Redovni profesor	5	3.80
Vanredni profesor	9	4.56
Viši asistent	10	4.60

Dakle, imajući uvid u prosječne vrijednosti, uočavamo da su svi ispitanici izvijestili manje-više o tome da su pod stresom. Najmanje su pod stresom redovni profesori (3.80), a pod najvišim stresom su viši asistenti (4.60).

Također ispitanici su izvijestili da u svoj posao ulažu više nego njihove kolege (52,2%). To možemo povezati i sa odgovorom na prethodno pitanje o percepciji stresa na poslu. Budući da ispitanici smatraju da ulažu više truda nego njihove kolege sasvim je razumljivo da im procjena nepravednosti izaziva pojavu stresa. Istraživanja su uglavnom potvrdila postavke ove teorije. Što se tiče reakcije na raspodjelu resursa, može se zaključiti da je distributivna pravednost povezana s kognitivnim, afektivnim i ponašajnim reakcijama na određene ishode. Ljudi su najčešće manje zadovoljni ishodima koje percipiraju nepravednima nego onima koje percipiraju pravednima. To se odražava u lošijem učinku i prisustvu obrasca ponašanja „povlačenja“, kao što je napuštanje i apsentizam, kako navode Cropanzano i Greenberg, (1997). Dakle, ljudi su osjetljiviji na nepravednost ishoda kao što teorije distributivne pravednosti i navodi.

Na pitanje „Na skali od 1 do 5 procijenite u kojoj mjeri osjećate stres zbog organizacijske nepravednosti“ dobijeni su sljedeći rezultati: 41,3% ispitanika izvještava da im organizacijska nepravednost ponekad predstavlja izvor stresa, a 34,8% ispitanika smatra da im organizacijska nepravednost često predstavlja izvor stresa. 10,9% ispitanika je odgovorilo da im organizacijska nepravednost rijetko predstavlja izvor stresa, a 8,7% ispitanika kaže da im organizacijska nepravednost jako često predstavlja izvor stresa. Samo 4,3% ispitanika je izvijestilo da im organizacijska nepravednost ne predstavlja izvor stresa.

### **3.3. Podrška u napredovanju**

Budući da distributivna praživanju postavili pitanje da li im organizacija pruža podršku u toku napredovanja te da navedu primjer. Rezultati istraživanja Vučković (2011) su pokazali da je distributivna pravednost statistički značajan prediktor

zadovoljstva mogućnošću napredovanja. Rezultati koje smo dobili u istraživanju ukazuju da je značajan broj ispitanika, preciznije 53,4%, odgovorio da nema podršku u toku napredovanja od strane organizacije. Oni koji su izvjestili da imaju podršku navodili su primjere da je to podrška u vidu sufinansiranja doktorskog studija, rad na projektima, istraživanjima, izbor u viša zvanja, produživanje roka za neke obaveze koju nisu stigli ispuniti na vrijeme i slično. Također su ispitanici navodili primjere u kojim situacijama organizacija ne pruža podršku, a takvi odgovori su ukazivali na to da organizacija ponekad otežava ili stvara dodatne komplikacije tokom napredovanja i izostaje sufinansiranje kod napredovanja i realizacije istraživačkih projekata.

**Tablica 2.** Pružanje podrške u toku napredovanja

<b>Da li Vam Vaša organizacija pruža podršku u toku napredovanja?</b>	
Ne	53,4 %
Da	46,6 %

Uzimajući u obzir sve segmente koje vode do razine stresa u visokoškolskom obrazovanju, a koji se pak temelje na distributivnoj nepravednosti, postavljeno je pitanje da li smatraju da su adekvatno plaćeni za svoj rad?

Rezultati nisu neočekivani, s obzirom na sve prethodne odgovore. Čak 65,21% ispitanika je odgovorilo da nije adekvatno plaćen za uloženi trud i rad u akademskom kontekstu. Ostali su rekli da je prihvatljivo ili da su zadovoljni. U nastavku su pojedini odgovori s obrazloženjem:

- *Standardi života su veliki, otplata kredita i supružnik koji nema stalno zaposlenje uz 4 djece mi ne dopuštaju da realno odgovorim na to pitanje. Vjerovatno jesam ali s obzirom da mi to nije dovoljno da doguram do kraja mjeseca emotivno bih rekla da nisam, jer i to utječe na stres i obavljanje i posvećenost poslu.*
- *U poređenju sa pozivom i činjenicom da pripremamo mlade za životni poziv i društveni razvoj, smatram da su općenito prosvjetni radnici i akademski radnici plaćeni minimum minimuma u poređenju sa drugim zanimanjima u društvu.*

Dakle jasno uočavamo iz odgovora ispitanika da, uz sve životne poteškoće i pritisak, izvještavaju i o nedovoljnoj finansijskoj satisfakciji za rad što uzrokuje povećanu razinu stresa i smanjuje produktivnost. Također, ispitanici izvještavaju da im se prekovremeni rad ne plaća, da nastavnici u srednjim školama imaju istu platu, da je plata različita između kantona, da su standardi života preveliki, kad otplate kredit ne ostane im dovoljno za normalan život, te da su akademski radnici potplaćeni u poređenju s drugim zanimanjima u društvu.

**Tablica 3.** Adekvatnost plaćenosti

<b>Da li smatrate da ste adekvatno plaćeni za svoj rad?</b>	
Ne	65,21 %
Da	34,79 %

### **3.4. Percepcija nepravednosti u organizacijskom kontekstu**

Odgovor na pitanje kako se osjećate kada percipirate nepravednost na radnom mjestu dobili smo od 45 od ukupno 46 ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata uočavamo da se 17,7% ispitanika osjeća razočarano, 11,11% ispitanika se osjeća tužno, 8,8% ispitanika se osjeća loše i ljuto. Nadalje po 6,6% ispitanika se osjeća iznevjereno, uvrijeđeno i nelagodno, dok se po 4,4% ispitanika osjeća bespomoćno, neutralno, iskorišteno, potišteno i anksiozno te demotivisano. Također po 2,2% se osjeća uznemireno i ravnodušno, da vrijede manje i da nisu sposobni za obavljanje zadataka. Također 2,2% ispitanika odgovara da su zadovoljni jer daju više, ali s druge strane i da su frustrirani jer drugi ne rade svoj posao. Shodno dobijenim odgovorima uočavamo da ispitanici izvještavaju o negativnim emocijama kada percipiraju nepravednost na radnom mjestu. To možemo povezati i s istraživanjem Horrana i sar. (2011) koju su identificirali emocionalne i bihevioralne reakcije na percipiranu nepravdu. U takvim situacijama ispitanici doživljavaju nisko zadovoljstvo (javlja se uznemirenost, osjećaj prevarenosti i povrijeđenosti), visoku pobuđenost (ljutnju, sram i stres) te malo osjećaja dominantnosti (odnosno osjećaju se bespomoćnima i ranjivima). Ove nalaze možemo povezati s našim istraživanjem gdje smo dobili gotovo identične odgovore a propos emocija koje su povezane s nepravednošću u organizaciji.

Budući da distributivna pravednost u radnom kontekstu podrazumijeva nagrađivanje, postavili smo pitanje našim ispitanicima da procjene koliko često su nagrađeni za svoj trud i angažman na poslu. 45,7% ispitanika je izvijestilo da ih organizacija nikad ne nagrađuje, a 32,6% ispitanika je odgovorilo da ih organizacija rijetko nagrađuje.

Tablica 4. Koliko često ste nagrađeni za trud i angažman?

<b>Koliko često set nagrađeni za Vaš trud i angažman na radnom mjestu?</b>	
Moja me organizacija nikad ne nagrađuje	45,7 %
Moja me organizacija rijetko nagrađuje	32,6 %
Moja me organizacija ponekad nagrađuje	17,4 %
Moja me organizacija često nagrađuje	4,3 %
Moja me organizacija uvijek nagrađuje	0 %

Dakle uočavamo da u visokoobrazovnim institucijama radnici percipiraju kako nisu adekvatno nagrađeni za svoj trud i angažman, a to potvrđuje i odgovor na pitanje gdje je 49,6% ispitanika odgovorilo da nema nikakve, a ako nagrada i postoji onda je to najčešće u vidu pohvale (20,4%), novčano (15,7%) te napredovanje (14,3%)

Tablica 5. Učestalost nagrađivanja

<b>Navedite primjer na koji način budete nagrađeni za uspješno obavljen posao.</b>	
Nisam nagrađen/a	49,6 %
Nagrađen/a sam (pohvala)	20,7 %
Nagrađen/a sam ( novčano)	9,7 %
Nagrađen/a sam ( napredovanje)	14,3 %

Zanimljiv odgovor na ovo pitanje bio je „Organizacija me ne nagrađuje za uspješno obavljen posao, ali ono što me ispunjava je kada studenti usvoje znanja koja im se trudim prenijeti, te to smatram nagradom“. Dakle, vidimo da ispitanik nagradu i izvor motiviranosti pronalazi u drugom izvoru, prenošenju znanja svojim studentima iako ga njegova organizacija ne nagrađuje. Ovdje je riječ o intrinzičnoj motivaciji i pronalaženju satisfakcije i priznanja u radu sa studentima.

Što se tiče odgovora na pitanje „Na skali od 1 do 3 procijenite koliko je generalno pravedno realizirano nagrađivanje unutar Vaše organizacije“, dobili smo odgovore da čak 69,6% ispitanika smatra da je pravednost nagrađivanja niska. 30,4% ispitanika smatra da je pravednost nagrađivanja umjerena. Nismo dobili niti jedan odgovor da je pravednost nagrađivanja visoka.



**Tablica 6.** Procjena o pravednosti nagrađivanja

<b>Koliko je generalno pravedno realizirano nagrađivanje unutar Vaše organizacije</b>	
Pravednost nagrađivanja je niska	69,6 %
Pravednost nagrađivanja je umjerena	30,4 %
Pravednost nagrađivanja je visoka	0 %

Kada je riječ o odgovorima na pitanje „Da li na Vašem radnom mjestu postoje sankcije ili određene kazne za neobavljen posao?“ (Tablica 7), na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti kako ne postoje neke određene sankcije za neobavljen posao (66,51%). Shodno dobijenim rezultatima moguće je pretpostaviti da zbog nepostojanja sankcije ne postoji ni jasna struktura i odnosno pravila kada su u pitanju pojedini aspekti funkcionisanja radnika u visokoobrazovnom kontekstu. Samim time i dolazi do distributivne nepravednosti ali i stresa na radnom mjestu, budući da se ne čini ništa ili jako malo kako bi se skrenula pažnja na nepravilnosti u procesu realizacije radnih zadataka.

**Tablica 7.** Zastupljenost sankcija za neobavljanje posla

<b>Da li na Vašem radnom mjestu postoje sankcije ili određene kazne za neobavljen posao?</b>	
Ne	66,51 %
Da	33,49 %

### **3.5. Izvori stresa na poslu**

Na pitanje o izvorima stresa ukupno je odgovorio 41 ispitanik. Odgovori na ovo pitanje su bili različiti. Najviše su navođena nedovoljna primanja, preopterećenost brojem sati, nekolegijalni odnosi, loši uslovi rada, nepravednost u tretiranju zaposlenih, preopterećenost administrativnim zadacima, predugo čekanje na potpisivanje ugovora o radu i sl.

O izvorima stresa kod visokoškolskih nastavnika provedena su brojna istraživanja. U pogledu radnih uvjeta, kako navode Gillespie i sar. (2001: 53), „nastavnici nedovoljnim percipiraju financiranje sveučilišta te manjak ljudskih i materijalnih resursa kao primarnu barijeru koja onemogućuje ostvarenje radne efikasnosti i određenih standarda kvalitete“. Tome se pridružuje doživljaj smanjenja vlastite autonomije i kontrole u radu (Cownie 2004; Gillespie i sar. 2001), te nezadovoljstvo birokratskim stilom rukovođenja utemeljenom na tržišnim vrijednostima i postojećom organizacijom rada kako je izvjestio Kinman (1998). Nesigurnost posla i otežana

mogućnost napredovanja (Gillespie i sar. 2001; Kinman 1998), loši međuljudski odnosi, osobito nedostatak podrške kolega i nadređenih (npr. Narayanan, Menon i Spector 1999), te osjećaj potcijenjenosti i nedovoljne plaćenosti posla koji obavljaju (Barkhuizen i Rothmann 2008; Gillespie i sar. 2001) dodatno otežavaju uslove rada na univerzitetima.

Univerzalni su izvori stresa vezani za primanja i priznanja. Kod radnika u visokoškolskom obrazovanju, osim nesrazmjera zahtjeva posla i materijalnih prihoda, ova dimenzija podrazumijeva i brojne druge aspekte radnoga konteksta, kao što su nebilježenje ili neplaćanje prekovremenoga rada, nepostojanje financijske stimulacije izvrsnosti te općenito “nepošten” sistem nagrađivanja koji nije ovisan o radnom učinku, odnosno postignućima, a o čemu smo izvijestili i ranije. Kao što su ispitanici i naveli, spomenuti problemi vezani za primanja i priznanja izviru iz iskrivljenoga sistema vrednovanja na općedruštvenoj razini. Ovaj doživljaj potcijenjenosti u materijalnom i statusnom smislu nije karakterističan samo za naše ispitanike, već je zabilježen i u istraživanjima provedenima u drugim, najčešće ekonomski razvijenijim zemljama npr. u istraživanjima Barkhuizen i Rothman (2008) i Gillespie i sar. (2001).

Kao poseban izvor stresa u ovom istraživanjima izdvojili su se uslovi rada, budući da su poslije neplaćenosti i male razine nagrađivanja ispitanici najviše navodili uslove rada kao izvor stresa. Ovaj izvor proizlazi iz doživljaja nepovoljne financijske i kadrovske situacije na društvenoj i sveučilišnoj razini. Neadekvatna materijalno-tehnička opremljenost nastavnicima predstavlja prepreku u svakodnevnom nastavnom i znanstvenom radu, tako da se može reći da je ukupno radno opterećenje univerzitet-  
tskih nastavnika dodatno povećano zbog nedovoljne kadrovske ekipiranosti te organizacijskih slabosti sveučilišta i fakulteta. Iz neadekvatnih uslova rada dijelom proizlaze i problemi obuhvaćeni izvorom stresa nastava i studenti. Ovaj se izvor stresa odnosi uglavnom na doživljaj prevelikoga nastavnog opterećenja u smislu velikoga broja sati nastave i različitih kolegija koje su naši nastavnici dužni izvoditi te prevelikoga broja studenata za čije su podučavanje odgovorni.

### ***3.6. Načini suočavanja i nošenja sa stresom***

Postoje različiti načini nošenja sa određenim poteškoćama o kojima su izvijestili ispitanici. Odgovori koji se više puta ponavljaju su razgovori s dragim osobama, porodicom, prijateljima i stručnjacima, šetnja, bavljenje hobijima, utjeha u religioznosti i vjeri, sport, boravak u prirodi, rad. Načini na koje izlazimo iz stresnih životnih situacija primarno ovise o našoj interpretaciji i značaju koji pridajemo konkretnim

stresnim događajima, dakle procesima subjektivnih kognitivnih procjena. Ovim je objašnjeno teorijsko postojanje znatnih individualnih razlika u prilagodbi na objektivno slične ili iste stresne životne situacije. Kod suočavanja sa stresom važno je razmotriti subjektivnu procjenu stresnog događaja, način na koji se pojedinac nosi sa stresnom situacijom i koje resurse koristi u suočavanju sa stresom. Svrha suočavanja sa stresom je savladavanje, smanjivanje ili toleriranje sukoba između osobe i okoline, odnosno prekid procesa stresa.

Izbor strategije suočavanja temelji se na dvije vrste procjena prema Berta (2022), a to su procjena osobina izvora stresa i procjena mogućnosti kontrole nad situacijom. Djelotvorno suočavanje sa stresom podrazumijeva donošenje odluke o promjeni vlastitog ponašanja. Razlikujemo tri načina suočavanja sa stresom: suočavanje usmjereno na problem, suočavanje usmjereno na emocije i izbjegavanje. Svrha suočavanja usmjerenog na problem je kontrola i mijenjanje problema, definiranje problema, traženje rješenja, odabir rješenja i stupanje u akciju. Ovu strategiju možemo koristiti u situacijama kada djelujemo na sam izvor stresa, odnosno kada osjećamo da imamo sposobnosti i mogućnosti uspostave kontrole nad situacijom. Strategije suočavanja usmjerenog na emocije imaju cilj upravljanja emocionalnim reakcijama, reguliranje emocija u stresnoj situaciji, održavanje nade i optimizma i odbijanje prihvatanja najgorog. Prihvatanje stresne situacije uključuje preventivno djelovanje pomoću podizanja fizičke i psihičke otpornosti na stres i promjenu percepcije situacije. Suočavanje izbjegavanjem odnosi se na kognitivno ili bihevioralno izbjegavanje i negiranje postojanja problema. Povlačenje pretpostavlja izbjegavanje situacije. Ovaj način je efikasan ukoliko procijenimo da trenutno ne raspolažemo prikladnim mogućnostima ili da nam okolnosti sprečavaju izravno djelovanje na stresnu situaciju (Berta 2022).

Jedan od odgovora koji su naši ispitanici izvjestili o načinu nošenja sa stresom glasilo je:

- *Kako kad, nekada uspijevam na neko vrijeme biti dovoljno disciplinirana da ne pripisujem sve srcu i da pustim sve što me uznemirava, nekada u kućnom ambijentu otplačem, izjadam se suprugu, kolegici s posla. Posljednjem porodijskom odsustvo sam se posebno radovala jer sam jedva čekala da se isključim sa posla i svega što ima veze s njim.*

Neke organizacije još uvijek zauzimaju stanovište da radnici koji trpe veliku razinu stresa jednostavno nemaju dobre mehanizme prevladavanja. To je tačno, ali samo djelimično, jer je odavno pokazano da „’bolestan’ radnik može biti simptom nezdrave organizacije” (Carroll 1996, prema Popov 2018). Drugim riječima, zbog humanisti-

čkih, ali i ekonomskih razloga, važno je da se fokus u razumijevanju stresa pomjeri s individue na širi, organizacijski kontekst. Potrebno je da organizacije, ukoliko zaista žele da razviju zdravo radno okruženje, uzmu u obzir pored individualnih karakteristika radnika i interpersonalnu dinamiku, te grupne i organizacijske procese. Ovakav holistički pristup razumijevanju stresa može da obezbijedi zdravu radnu klimu, što će se, na duge staze, organizaciji vratiti kroz angažovanje punog radnog potencijala radne snage.

### ***3.7. Kako minimizirati nepravednost***

Ispitanici su dali različite prijedloge kako minimizirati nepravednost u organizaciji. Učesnici su najčešće navodili sljedeće: uvesti nagrađivanje po učinku, uvesti sankcije za neobavljen posao, promijeniti rukovodstvo koje neadekvatno upravlja, više se pridržavati rada po Zakonu, promijeniti odnos prema „nižim“ zvanjima i slično. Ljudima je važan način na koji su tretirani te se čini prirodnim da ljude brine jesu li tretirani pravedno. Istraživači organizacijske pravednosti pokazali su da percepcija pravednosti na radnom mjestu ima snažan efekt na stavove i ponašanja radnika. Posljedice koje predviđa (ne)pravednost su impresivne i dalekosežne, pa su tako istraživanja pokazala pozitivan efekt percepcije pravednosti na poželjno organizacijsko ponašanje, zadovoljstvo poslom i odanost, kao i na smanjene namjere za odlaskom iz organizacije (Cohen-Charash i Spector 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter i Ng 2001). S druge strane, radnici koji smatraju da su nepravedno tretirani skloni su kontraproduktivnom radnom ponašanju, krađi i napuštanju organizacije (Colquitt i sar. 2001).

Neki od postupaka rukovoditelja koji su usmjereni optimiziranju učinkovitosti radnika, ali i smanjivanja nepravednosti su: pružanje više informacija radnicima, povećanje kontrole koju radnik ima u svom poslu, obezbjeđivanje edukacija kako bi stekli potrebne vještine i znanja, uvođenje različitih motivacijskih strategija (Seibert i sar. 2011). Socijalno-politička podrška odnosi se na količinu materijalnih, psiholoških i socijalnih resursa pruženih radnicima u radnom kontekstu (Spreitzer 1996). Neki od aspekata socijalno-političke podrške su: klima podrške u organizaciji, percepcija radnika da ga organizacija smatra vrijednim i brine o njemu, te razina povjerenja koje organizacija ima u radnika (Seibert i sar. 2011). Neka od ponašanja vodstva koja dovode do povećane psihološke osnaženosti su: komuniciranje o strateškim ciljevima koji radnicima omogućuju uvid u vrijednost njihovog rada čime se povećava smislenost, davanje radnicima veće autonomije te uključivanje radnika

u razne aktivnosti, pružanje povratne informacije i primjera uzornog ponašanja. Također, karakteristike posla, obogaćivanje posla, jasnoća uloga, ali i jasna povratna informacija, važni su prediktori psihološkog osnaživanja (Seibert i sar. 2011). Psihološka osnaženost radnika doprinosi većem zadovoljstvu poslom, organizacijskoj odanosti, naporu koji pojedinac ulaže u izvršavanje radnih zadataka te manjim namjerama napuštanja organizacije. Također, osnaženi radnici bolje izvode svoje radne zadatke, pokazuju više poželjnih organizacijskih ponašanja te su inovativniji (Seibert i sar. 2011).

### **3.8. Utjecaj stresa na mentalno i fizičko zdravlje**

Najčešći simptomi stresa su napetost, razdražljivost, nemogućnost koncentracije, osjećaj konstantnog umora, problemi sa snom (nemogućnost spavanja), a najčešći fizički simptomi stresa su suha usta, ubrzan rad srca, teškoće sa disanjem, problemi sa probavom, česta urinacija, prekomjerno znojenje. Kada su u pitanju naši ispitanici, 62,17% ih je odgovorilo da stres u radnom kontekstu narušava njihovo mentalno i fizičko zdravlje, a 37,83% je odgovorilo da ne narušava. Najčešći odgovori ispitanika su bili da loše spavaju, da se znoje i da imaju lošu koncentraciju. Dakle prema dobijenim odgovorima uočavamo da stres više utječe na mentalno zdravlje naših ispitanika ili su ispitanici samo više izvještavali o njima.

**Tablica 8.** Da li stres narušava mentalno i fizičko zdravlje?

<b>Da li stres u radnom okruženju utječe na Vaše mentalno i fizičko zdravlje ?</b>	
Da	62,17 %
Ne	37, 83 %

Jako je važna aktivna uloga pojedinca u prevenciji stresa na poslu. Stoga je bitno osvijestiti kako je u redu tražiti socijalnu podršku i poticati dodatne oblike stručnog usavršavanja. Treba se usmjeriti na cjeloživotno učenje, poboljšanje socijalnih vještina, emocionalnih kompetencija te konstantno raditi na usvajanju novih strategija nošenja sa stresorima na poslu i strategijama samopomoći. Kada nošenje sa stresnim situacijama nadilazi kapacitete pojedinca bez oklijevanja treba potražiti profesionalnu psihološku pomoć.

## ZAKLJUČAK

Na temelju prikazanih rezultata jasno je kako akademski radnici doživljavaju distributivnu nepravednost u svom radu. Razina ulaganja i ishoda nije proporcionalna. Akademski radnici izvještavaju da ulažu puno truda, a da je razina nadokande za taj trud minimalna. Također, na osnovu rezultata moguće je uvidjeti da distributivna nepravednost dovodi do povećane razine stresa, a kao najčešće izvore stresa ispitanici su navodili niske plate, nedovoljnu podršku, nekolegijalnost, visoku preopterećenost i slično, što povezuje s distributivnom nepravdom na poslu. Svi ti izvori stresa praćeni distributivnom nepravdom doprinose lošem mentalnom i tjelesnom zdravlju akademskih djelatnika. Kada je u pitanju percepcija utjecaja stresa na zdravlje, ispitanici su izvijestili da imaju lošiju koncentraciju, da se to odražava na njihov san i pojavu nekih fizioloških reakcija. Također, ispitanici su naveli načine na koje se lakše nose sa stresom na radnom mjestu, pa ističu primjere da rješenje traže u vjeri, hobijima, druženju sa članovima porodice, prijateljima i slično. Na osnovu dobijenih rezultata uočavamo koliko je distributivna nepravednost prisutna u akademskom kontekstu, te da su akademski djelatnici kao najveći kapital svake visokoobrazovne institucije nezadovoljni radnim uslovima koje povezuje s distributivnom pravdom. Shodno tome itekako bi se trebalo staviti fokus na podizanje svijesti o tome koliko je bitno da akademski djelatnici osjete pravednost na radnom mjestu. To možemo postići na način usklađivanja pravednosti ishoda sa proporcijom ulaganja.

## LITERATURA

1. Adams, J. Stacy (1965), "Inequity in social exchange," *Advances in experimental social psychology*, 2, 267-299.
2. Arnold, Gertrude L., Scott G. Rosevear, Andrea G. Trice, Stanley A. McKinnon (2011) "Faculty stress: The influence of institutional characteristics", ERIC Collection of ASHE Annual Meeting Paper 1996 [displayed 25 March 2011]; available at <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED405752.pdf>.
3. Bakker, Arnold B., Evangelia Demerouti (2007), "The job demands-resources model: State of the art", *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
4. Baldwin, Sussana (2006), "Organizational justice", Institute for Employment Studies, Brighton; dostupno na: [/www.employment-studies.co.uk/resource/organisational-justice](http://www.employment-studies.co.uk/resource/organisational-justice)

5. Barkhuizen, Nicolene, Sebastiaan Rothmann (2008), "Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions", *South African Journal of Psychology*, 38(2), 321– 336.
6. Catano, Vic, Lori Francis, Ted Haines, Haresh Kirpalani, Harry Shannon, Bernadette Stringer, Laura Lozanski (2010), "Occupational stress in Canadian universities: A national survey", *International Journal of Stress Management*, 17(3), 232–258.
7. Chen, C. C. (1995). *New trends in reward allocation preferences: A Sino-U.S. comparison*. *The Academy of Management Journal*, 38(2), 408-428.
8. Cownie, Fiona (2004), "Two jobs, two lives and a funeral: Legal academics and work-lifebalance", *Web Journal of Current Legal Issues Ltd*, Volume 5; preuzeto sa <http://webjcli.ncl.ac.uk/2004/issue5/cownie5.html>.
9. Cropanzano, Russell, David E. Bowen, Stephen W. Gilliland (2007), "The management of organizational Justice", *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34-48.
10. Deutsch, Morton (1975), "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?", *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149.
11. Galinec Vantinale (2017), *Pravednost u organizacijskom i akademskom kontekstu*, Završni rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera - Filozofski fakultet - Odsjek za psihologiju, Osijek
12. Gillespie, Nicole, M. Walsh, Anthony H. Winefield, Jagdish Dua, Con K. K. Stough (2001), "Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress", *Work and Stress*, 15(1), 53-72.
13. Gmelch, Walter H., Phyllis Kay Wilke, Nicholas P. Lovrich (1984), "Sources of stress in academe: A national perspective", *Research in Higher Education*, 20, 477–490.
14. Greenberg, Jerald (1993), "Stealing in the name of justice: Informational and interpersonal moderators of theft reactions to underpayment inequity", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(1), 81-103.
15. Jakopec, Ana, Zoran Sušan (2015) "Effects of (mis)alignment between supervisory and organizational justice", *Društvena istraživanja*, 23(4), 615-637.
16. Kinman, Gail (1998) *Pressure Points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff*, Association of University Teachers, London

17. Leventhal, Gerald S. (1980), "What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship", in: Gergen, Kenneth J. Gergen, M. S. Greenberg, R. H. Willis (eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*, Plenum, New York, 27-55.
18. Narayanan, Lakshmi, Shanker Menon, Paul E. Spector (1999), "Stress in the workplace: A comparison of gender and occupations", *Journal of Organizational Behavior*, 20(1), 63-73.
19. O'Laughlin, Elizabeth M., Lisa G. Bischoff (2005), "Balancing parenthood and academia. Work/family stress as influenced by gender and tenure status", *Journal of Family Issues*, 26(1), 79-106.
20. Slišković, Ana (2011), "Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju", *Psihologijske teme*, (20)1, 67-90.
21. Slišković, Ana, Darja Maslić Seršić (2011), "Work Stress Among University Teachers: Gender and Position Differences", *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 62(4), 299-307.
22. Van den Bos, Kees (2015), "Humans making sense of alarming conditions: Psychological insight into the fair process effect", in: R. S. Cropanzano & M. L. Ambrose (eds.), *The Oxford handbook of justice in the workplace*, Oxford University Press. 403-417.
23. Vučković, Sandra (2011) *Percepcija organizacijske pravednosti i zadovoljstvo poslom*, diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Filozofski fakultet, Osijek



## TEACHERS' PERCEPTION OF DISTRIBUTIVE ORGANIZATIONAL JUSTICE AND EXPOSURE TO STRESS IN THE ACADEMIC CONTEXT

### Summary:

Equity in the academic context is an important construct that affects the cognitive, emotional, and behavioral reactions of an individual. The study of fairness in the work context is extremely important, considering that a person spends a lot of time in the workplace during his life. Several studies so far have shown that affecting one's perception of equity can affect the individual itself- improving one's productivity, satisfaction, and such. (Galinec 2017). Distributive equity is based on Adams' (1965) equity theory, more specifically on its assumption that people do not care as much about the absolute outcome, compared to the equity of the outcome itself. Regarding stress, the academic staff in Slišković (2012) explored different sources of stress that result in reduced productivity. Some of the universal sources of stress, such as inadequate compensation and recognition within an organization, are linked to distributive equity. The goal of the research was to show if distributive inequity exists within an academic environment and if that inequity reflects stress levels inside that environment. The academic workers who took part in this research are employees of the following higher education institutions: the University of Zenica, the University of Sarajevo, the University "Džemal Bijedić" in Mostar, and the University of Bihać. The inventory contains 21 items. The research took place in July 2022. The descriptive method was used as a scientific research method. The results show that academic workers perceive distributive inequity in certain situations, and it correlates with an increase in their stress levels.

**Keywords:** distributive equity; stress; academic staff; organization

Adrese autorica  
Authors' address

Aldina Leto  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
aldinalet1990@gmail.com

Amela Dautbegović  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
amidzicamela@yahoo.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.545

UDK 364.624.6:796

Primljeno: 31. 01. 2023.

Izvorni naučni rad  
Original scientific paper

**Haris Šunje, Elvis Vardo**

## **EXAMINATION OF DIFFERENCES IN PRE-COMPETITION ANXIETY AND BIG FIVE PERSONALITY TRAITS IN ESPORT PLAYERS AND ATHLETES**

The primary aim of the paper is to conduct research on the personality traits and pre-competition anxiety of Esports and sports players, in addition to confirming differences in personality and pre-competition anxiety between the two examined groups. The research has been conducted on 67 (N=67) subjects, 30 of whom are semi-professional or professional gamers who participate in state-level and regional-level competitions. The remaining 37 subjects are the highest-ranked athletes in Bosnia and Herzegovina. The t-test, a type of inferential statistic, has been used to determine statistical differences in disposition between the arithmetic means of the two groups, using BFI-44 ( $\alpha=0.78$ ) and CSAI-2 ( $\alpha=0.60$ ) measuring instruments. It has been anticipated that the Esports players are ranked lower at Extraversion (E) and Agreeableness (A) levels, while their Neuroticism (N) level is higher compared to the results of the athletes. The research indicates that all of the three hypotheses regarding the Big Five Model have been confirmed – on the scale of Extraversion (E) with significance levels of  $p=0.000$  ( $p<0.0001$ ); on the scale of Agreeableness (A) with significance levels of  $p=0.002$  ( $p<0.01$ ); on the scale of Neuroticism (N) with significance levels of  $p=0.042$  ( $p<0.05$ ). Furthermore, the fourth and fifth research hypotheses, proposing there is a statistically significant difference in cognitive and somatic anxiety (CSAI-2) in Esports players and athletes, were not confirmed. The sixth research hypothesis was confirmed, showing that there is a statistically significant difference between Esports players and athletes on the self-confidence dimension (CSAI-2) with  $p=0.030$  ( $p<0.05$ ). Results gathered on this sample could serve as an important part of understanding the differences between Esports players and athletes.

**Key words:** big five model; Esport; sports; competition anxiety

## 1. INTRODUCTION

The availability and increased use of the Internet, the development and availability of technology, and primarily computers and computer equipment needed to play video games have enabled Esports to become a global sensation. The Esports market is an economically promising market and investors from all over the world are trying to direct part of their investments into the ever-growing trend of playing video games.

This industry is predicted to reach a value of 3.82 billion US dollars by 2027 (Marketwatch 2023). To put the viewership and popularity of Esports into perspective, we will just mention that the *League of Legends World Championship 2019* finals attracted over 100 million viewers, while the *LIII American Super Bowl* finals attracted 100.7 million viewers (Roundhill Investments 2020). Although Esports is not systematically promoted through education in Bosnia and Herzegovina, in the USA there are competitions at every level of education, including elementary and high school levels, as well as at the college level.

In Bosnia and Herzegovina, there is a large number of young people who spend their free time playing video games, and a certain percentage of those who do it at a high level, enter the domain of Esports.

Esport is an electronic sport. This electronic sport is played mainly through computers, consoles, or even mobile devices, where players compete, individually or in teams of usually 2-10 people, with opponents sitting on the other side of the virtual world where everything takes place. The video games most associated with Esports are League of Legends, Dota 2, Overwatch, CS:GO, Paladins, Smite, Fortnite, PUBG, and Call of Duty (Esport Source 2021). Esports video games generally have a set of specific rules and require the development of muscle memory for many of the maneuvers to be performed within the game, all of which require years of hard training/play (Himmelstein et al. 2017). It is generally considered that the biggest difference between Esports and sports is physical activity. One of the arguments of the Esports industry is that if chess and poker can be classified as sports, then Esports might as well be (Esports mention 2019). Esports players also experience high pressure, players are expected to have flawless and impeccable fine motor skills, emotional stability, high vigilance, but also tenacity of attention, as well as a developed ability to quickly communicate and exchange information (Witkowski 2012).

In the world today, there is an initiative to give Esport the title of sports in the traditional sense of this term, and countries such as the USA, Finland, Germany, South

Korea, China, South Africa, Russia, Iceland, Denmark, and Ukraine have already recognized Esport as a sport. Esports has had a special category in the Asian Olympic Games for a few years, and will also be included in the upcoming Asian Games in 2022, with medals awarded in 8 video games, the Olympic Committee of Asia confirmed (Olympics 2021). Also, the League of Legends World Championship in 2022 set a new record in gaming, where at one point, at its peak, it gathered 5.1 million concurrent viewers (Dual Shockers 2022). All of this shows us that this is the right moment to study the differences between Esports/gamers and athletes, to have as much information as possible, and get to know the details related to the economically strong and upcoming industry.

### ***1.1. Connecting psychology with sports and Esports***

In terms of linking psychology to sports and Esports, participation and achievement in traditional sports correlate positively with extraversion. One study showed that only Conscientiousness can be a valid predictor of success in traditional sports (Mirzaei et al. 2020), while the other two studies showed that high levels of Conscientiousness and low levels of Neuroticism serve as predictors of sports achievement and participation in national or international competitions. The fact that Emotional stability is generally beneficial and necessary for player performance in sports as well as in non-sport activities such as poker can be exploited in the context of video games. Video game genres within Esports are also competitive, fast-paced, and intense -Emotional stability can therefore be crucial for reaching an optimal level of performance.

In a study by Matuzevsky et al. (2020), the relationship between (sports) performance in Esports and personality characteristics was examined. The focus of this study is on the highly popular Esports video game League of Legends. It was found that there is a relationship between personality characteristics according to the Big Five model (Extraversion, Agreeableness, Openness) and success or achievement in League of Legends. In traditional sports, Extraversion (Eagleton et al. 2007) and Agreeableness (Nia & Besharat 2010) positively correlate with top performance, so a similar outcome was expected in the domain of Esports. However, this was not the case, and it shows the difference between traditional sports and Esports. Namely, players who ranked lower had significantly higher levels of Extraversion and Agreeableness, and lower levels of Openness. The lower levels of Agreeableness and Extraversion associated with superior performance may be the result of success being

measured by individual performance. High-ranked players need to spend more time playing individually to improve their ranking.

Also, since this is a video game, the more time a person spends practicing their abilities and improving their rank, the less time they spend interacting with other people, especially in the physical world. Esports players experience negative consequences such as lack of sleep as well as less time for social activities, with many of them reporting less than 4 hours of sleep per day (Kocadag 2021).

Openness also differs between successful and highly ranked players and those who are not so successful (Matuszewski et al. 2020). The reason may be because League of Legends since it has over 140 champions (fictional characters) to choose from, requires flexibility and training more of those champions and adapting to the opponent as well as new game trends that change on a monthly basis.

No significant difference was found for Neuroticism and Conscientiousness, although a significant difference would probably have been found there too if the respondents were amateurs on the one hand, and professional players on the other (Matuszewski et al. 2020). Although psychology as such is applicable to every individual, we see that some models of ideal personality characteristics differ from traditional sports to Esports.

According to the genetic, or gravitation hypothesis, individuals who are basically extraverted and emotionally stable are inclined to sporting experiences. Only those who possess the highest level of extraversion and emotional stability remain at the top level, thus defeating all competition that is not fundamentally extraverted or emotionally stable (Cox 2005). In comparison, we could say that individuals also have predispositions for Esports, i.e. there is a hypothesis of gravitation toward Esports. This hypothesis would differ only on the Extraversion-Introversion dimension. Individuals who are fundamentally more introverted might be inclined towards video games and Esports experiences.

We could say that they do not essentially gravitate towards sports, but with the advent of information technologies, which as a means allow the individual to choose or limit the number of stimulations, enable the individual to participate in virtual competitions that today are slowly conquering the market and gaining the title of electronic sports. Also, just as those who do not possess the optimal level of emotional stability and extraversion fall out at the top level of sports, in the same way in Esports, at the top or professional level, individuals with the optimal level of emotional stability and introversion have a bigger chance of succeeding.

In order to put the aforementioned studies on Esports players and their relationship to athletes and video games into perspective, we will turn to athletes and mention the basic findings of the already numerous studies on the subject. Bajraktarević (2008: 12) concluded:

“There are several attempts to make the similarities and differences in the personality structure of top athletes and non-athletes clear and precise. In addition to a large number of extreme views, the most acceptable ones are that playing sports is a specific activity that requires the expression of certain personality characteristics, which is why someone chooses sports in the first place or is chosen based on selection rules”.

According to many studies, athletes who participate in team and individual sports are more independent, objective and less anxious than non-athletes, and are often more intelligent than average (Cox 2005). It is important to mention that this comparison was made in relation to non-athletes, and in this research, the comparison is made with Esports players.

Also, athletes are more confident, capable, and social than non-athletes and are basically extraverted and experience less anxiety, and therefore possess a higher level of emotional stability. Individuals who have a stable, extraverted personalities are inclined to sporting experiences. As the competition process unfolds, all but the most passionate competitors, those possessing the highest levels of extraversion and stability, fall away – the so-called sports Darwinism (Cox 2005). On the basis of personality, we cannot conclude which athlete is more inclined to a certain sport, but differences in the personalities of athletes of different sports categories can be observed – for example individual versus team sports.

According to some findings, athletes who play team sports are more extroverted and experience less anxiety, which may be related to the need and desire to cooperate and be surrounded by people, as well as to the fact that in team sports there is a diffusion of responsibility (Raharjo et al. 2018). Sports psychology literature often mentions factors of sports success, which can be highlighted in four periods:

The first period in which the most talented individuals win

The second period in which, in addition to talent, physical preparation also plays a crucial role

The third period in which, in addition to talent and physical preparation, good technical and tactical preparation is added

The fourth period in which, in addition to everything mentioned, psychological preparation prevails, crucial for achieving high results (Cox 2005).

Since sport is much more complex than Esports, we should emphasize that in Esports some of these factors do not play such a significant role, primarily physical and tactical preparation. Also, Esports sets a significantly lower threshold for success, where the amount of time an individual spends on the computer playing video games is crucial. In sports, in addition to talent, physical preparation must be present, due to the very nature of the sport, and often this physical preparation is a decisive factor. Any talent and technical/tactical or psychological preparation cannot help if the athlete does not have the physical predisposition to play sports at a high level.

### ***1.2. Pre-competition anxiety in sports***

Weinberg and Gould (1996; according to Radonjić 2016) define anxiety as a negative emotional state characterized by discomfort, nervousness, and worry, which is associated with general psychophysiological activation of the organism. This represents a state of the body ready to escape. Anxiety in the context of sports competitions is called competitive anxiety. When talking about anxiety, we should first make a distinction between trait anxiety and state anxiety. The trait of anxiety can be described as a predisposition, that is, a tendency to perceive certain stimuli from the environment as threatening, and by reacting to these stimuli in such a way that a person experiences a more intense state of anxiety, while a state of anxiety is a current emotional state characterized by fear, tension, increased excitement and concerns about the outcomes of the activity (Cox 2005). It is certain that the trait of anxiety is a hindering factor for athletes in general, and that the existence of this predisposition prevents athletes from achieving top results. Also, in individuals with a predisposition to anxiety, competitive activities can serve as a factor that induces significant stress. (Tanguy et al. 2018)

Anxiety has that irrational element of feeling threatened that lies in the individual, is oriented towards the future, and constantly occupies the mind as long as the stimulus for anxiety exists, and a person's subjective perception says that it is threatening to his personality and that it cannot be rejected so easily. It is mostly unconscious and promotes feelings of helplessness or maladjustment. (Bajraktarević 2008)

It is known that emotional stability and extraversion are the main characteristics of successful athletes when we talk about personality traits. A lack of emotional stability indicates that the individual experiences more anxiety and negative emotional states, which are disruptive factors for the athlete's performance. An individual who does not possess optimal levels of emotional stability is more likely, in addition to

experiencing more anxiety, to have a more negative self-image, among other things, lower levels of self-confidence (Velikić et al. 2014). In terms of traits, successful athletes show low levels of anxiety and neuroticism, and high levels of extraversion.

When we talk about states, they show lower levels of anxiety, depression, anger, fatigue, confusion, and high levels of determination (Cox 2005). The theory of attention control (Eysenck et al. 2007) says that the impact of anxiety on performance is manifested so that the athlete focuses his attention on less important information, and that he misses important, relevant information related to the task, thus putting himself in a position of poor performance. Focusing attention on internal or external distracting factors, while missing those essential for the performance of tasks, is one of the consequences of increased anxiety.

Connecting anxiety with the successful profile of an athlete tells us a lot about the undesirability of this trait, but also of the condition, which must be present in a certain dose, with which a successful athlete copes more easily than an average athlete or an average person. Anxiety has been confirmed in many studies as a disruptive factor in sports performance (Woodman & Hardy 2003). Psychological readiness represents the top of a pyramid as a factor that separates top athletes from those who are not. Although talent, physical preparation, and technical and tactical preparation play an important role, psychological preparation is a key factor (Pajević 2003).

Pre-competitive anxiety in research is most often operationalized through cognitive and somatic components. The cognitive state of anxiety is a mental component, and it includes experiences such as fear of negative social evaluation, fear of failure, and loss of self-esteem. The somatic state of anxiety is a physical component, and it combines the perception of a large number of physiological reactions of the body such as rapid heart rate and rapid breathing, nausea, wet palms, stomach upset or indigestion, or muscle tension (Cox 2005). The intensity of these stimuli depends on the time distance from the competition, where the reactions are more intense the more immediate the competition.

One of the most famous instruments for measuring pre-competition anxiety, which was used in this research, is Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) or State Anxiety Questionnaire during the competition (Martens et al. 1990). In addition to the mentioned dimensions of cognitive and somatic anxiety, the athlete's self-confidence is also measured, which is defined as an assessment of one's own abilities related to success in performing various tasks.

Some research shows a positive association between somatic and cognitive anxiety and their negative association with self-confidence (Škulić 2018). Athletes who felt



more cognitive and somatic anxiety were also less self-confident. Also, Esports players who actively compete, experience more cognitive anxiety than Esports players who do not participate in major competitions (Mendoza et al. 2021).

Research comparing individual and collective sports do not show unequivocal results. In his research on 39 team and 30 individual athletes between the ages of 18 and 23, Zeng (2003) obtained results that indicate higher levels of anxiety and lower levels of self-confidence in athletes who play collective, team sports. The research conducted by Mladenović (2019) showed that individual athletes (elite shooters) experienced higher levels of cognitive anxiety compared to handball players. Also, individual athletes showed higher levels of anxiety and depression compared to athletes participating in team sports (Pluhar et al. 2019). Another study confirms that individual athletes experience higher levels of cognitive and somatic anxiety compared to team sports athletes (Sultani et al. 2016).

On the other hand, Esports experience less anxiety as their self-efficacy is higher (Wang et al. 2022). Some studies that compared esports players and athletes on measures of anxiety, stress, and depression did not find a statistically significant difference (Singh et al. 2022), nor did they find a connection between Esports and anxiety, while they obtained results indicating that playing Esports reduces subjective psychological well-being of participants (Arya et al. 2022). It is often mentioned that playing video games is harmful and that spending too much time on the computer has negative physical and psychological consequences. Palanichamy et al. (2020) have confirmed that long-term Esports leads to physical consequences such as eye damage in terms of blurred vision, increased dioptre and eye fatigue, lower back pain, headache, hand and joint pain, and bad posture. Among the psychological consequences, the most significant are increased levels of anxiety, depression, apathy, tendency to be uncooperative, sleep disturbance, aggressive behavior, distress in social life, and emotional difficulties.

Bearing in mind the many findings of various research, we considered it justified and necessary to examine the ways in which esports players and athletes experience anxiety, primarily in competitive activities.

## **2. METHOD**

The research is empirical, quantitative type, in which the method of surveying Esports players and athletes who are actively involved in sports, at the highest level in Bosnia and Herzegovina, was used. Basic statistics, the T-test, were used to examine

differences in personality, through which statistical significance was tested between two arithmetic means.

## **2.1. Sample**

The sample of this research is represented by respondents collected in different ways, through the organization "Tiltproof.gg", the Esports Association of Bosnia and Herzegovina, and through contact with the Futsal Club "Mostar SG Staklorad", RK Vogošća, OKK Sloboda and FK Velež. 67 respondents were collected, of which 30 are those categorized as Esports players, who compete semi-professionally or professionally at the state or regional level, (N=30), and 37 athletes who play football, basketball and handball at the highest level in Bosnia and Herzegovina (N=37). The average age of the respondents is 23 years and 4 months, and the age ranges from 17 years to 36 years. When we look at the athletes age parameters, we can point out  $M=25.90$  ( $SD=5.32$ ), with the minimum age being 17 and maximum 36. Esports players' age parameters are  $M=20.53$  ( $SD=3.20$ ), with the minimum age being 17 and maximum 26.

Data for athletes was collected in October 2021, during an active season, in between competitive matches (BH Futsal League – Futsal Club „Mostar SG Staklorad“, BH Premier League – RK Vogošća, BH Division I – OKK Sloboda, and BH Premier League – FK Velež). On the other hand, data for Esports players was collected in May 2021, during the A1 Adria League Season 7 (CS:GO and League of Legends) and Esport Adria Championship Season 5 (CS:GO) competitions, randomly in the pool of Esports players.

## **2.2. Measuring instruments**

The measuring instruments that were used for the purpose of the research, in order to collect the appropriate data for analysis were the following:

*Questionnaire for collecting data on sociodemographic characteristics*, which was constructed for the purposes of this research, and which contains questions about characteristics such as gender, age, the country in which they live, with whom they live, place of residence, number of household members, level of monthly income in the family, per family member, the respondent's level of education as well as the education level of their parents, whether are currently playing sports, which sport is it, the time they have been actively playing sports, how long they have been competing, whether they have achieved any notable results (entity, national, regional,

international), whether they play League of Legends, how long they have been playing League of Legends, what is their average rank in the past year, and how much they earned from playing. The same questions were asked, but only in place of "League of Legends" is another game, namely "CS: GO". In the end, they were asked which they consider their primary game, since many of them play both, and it is important to separate professional from recreational gaming.

*Big Five personality inventory* – The BFI personality inventory is an instrument that enables the (self) assessment of five basic personality dimensions: Extraversion (E), Agreeableness (A), Conscientiousness (C), Neuroticism (N), and Openness (O). The inventory contains 44 items obtained by factor analysis on a large number of respondents. The particles within the BFI are conceived in the form of short sentences based on the already mentioned, prototypic markers of the Big Five, presented by John (1990). Evaluation is done on a Likert-type scale, i.e. from 1 to 5, and each of the selected values expresses the degree of agreement or disagreement with a certain statement, ranging from "completely disagree" (1) to "completely agree" (5), in such a way that the respondent writes/circles the degree of agreement with that statement (Larsen & Buss 2008). The measured reliability was  $\alpha=0.78$ .

*Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2)* – developed by Martens et al. (1990) consists of 27 items that assess the intensity of cognitive anxiety, somatic anxiety, and self-confidence in sports. The CSAI-2 is a 27-question questionnaire that measures the level of competitive anxiety through three measuring subscales: the cognitive anxiety scale, the somatic anxiety scale, and the self-confidence scale. The CSAI-2 is scored separately for each of the three subscales, ranging from 9 to 36. A higher score means higher cognitive and somatic anxiety, as well as a higher level of self-confidence. For scoring, one of the 4 offered answers was used: (1) not at all, (2) sometimes, (3) moderately, (4) very much. The cognitive anxiety scale was given based on the answers to questions: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, and 25, and the somatic anxiety scale was scored on the answers to questions: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23 and 26. The scoring was reversed for question number 14. The answers to the other questions were used to score the self-confidence scale. Alpha Chronbach coefficient was measured at  $\alpha=0.60$

### **2.3. Research method**

The following methods were used in this research:

Statistical method was used to collect, select and determine statistical data, classification, and data processing and analysis with tabular presentation of the same.

The method of analysis was used, which represents the process of scientific research and explanation of reality by breaking down complex thought creations (concepts, judgments and conclusions) into their simpler constituent parts and elements, and studying each part (and element) by itself and in relation to other parts, i.e. the whole.

Survey research method was also used through the Google Forms online survey platform. It represents an empirical, non-experimental method that is used to examine different forms of thinking and behavior in accordance with research needs (Čolakhodžić 2021).

The research is of a quantitative type, and appropriate statistical procedures, such as T-test analysis, were used.

### **3. RESEARCH OBJECTIVES**

The goals of this work were (1) to gain insight into the personality characteristics of Esports players and athletes and (2) to determine differences in the dimensions of Extraversion (E), Neuroticism (N), and Agreeableness (A) between Esports players and athletes, and to determine differences in pre-competition anxiety between Esports and athletes.

### **4. RESEARCH PROBLEMS**

To examine the personality characteristics of Esports players and athletes and to determine the differences on the Extraversion-Introversion (E-I) dimension.

According to the examined personality characteristics, investigate whether athletes and Esports players differ on the dimension of Neuroticism (N).

To determine whether athletes differ from Esports on the dimension of Agreeableness (A).

To examine whether Esports players and athletes differ in their experience of Cognitive anxiety.

To examine whether Esports players and athletes differ in their experience of Somatic anxiety.

To examine whether Esports players and athletes differ in Self-confidence.

## 5. RESEARCH HYPOTHESES

*H1.* We assume that Esports players are, on average, lower on the scale of Extraversion (E), compared to athletes.

*H2.* Due to the very nature of computers and the impact of information technology on mental health and stability, we assume that athletes are lower on the Neuroticism (N) scale than Esports.

*H3.* Previously mentioned studies by other authors showed a lower-than-average level of Agreeableness (A) among Esports players/gamers, and therefore we make the assumption that athletes are higher on the Agreeableness (A) scale than Esports players.

*H4.* Considering the lack of literature in the field of Esports and pre-competition anxiety, and bearing in mind the assumptions and findings about the personality characteristics of Esports players and athletes, it is assumed that Esports players achieve higher results on the cognitive anxiety measure.

*H5.* In accordance with the above, it is assumed that Esport players achieve higher results on the measure of somatic anxiety.

*H6.* Having some insight into the differences in personality characteristics between Esports players and athletes, and the implications of those results in the domain of self-confidence, it is assumed that athletes show higher levels of self-confidence compared to Esports players.

## 6. RESULTS

The obtained result in analyzing the first hypothesis shows that the difference is statistically significant ( $t(65)=4.09$ ,  $p<.0001$ ) and that the first hypothesis is confirmed (Table 1). According to the results, athletes and Esports differ significantly on the dimension of Extraversion (E), which was also confirmed in one research (Behnke et al. 2023). The assumption at the core of this hypothesis was that Esports players are more introverted and are inclined towards gaming and Esports, i.e. that athletes are on average more extraverted, and that people who are more extroverted are inclined towards certain sports.

**Table 1.** Differences in Extraversion (E) between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Extraversion total score.</b>	Athlete	40	28.40	Equal variances assumed	4.091	65	.000
	Esport player	27	23.85	Equal variances not assumed	4.033	53.16	.000

After processing the data, it was shown that in the second hypothesis, athletes were on average lower on the Neuroticism scale (N) than the Esports players, and this difference is also statistically significant ( $t(65)=-2.07, p<.05$ ) (Table 2). Therefore, the second hypothesis was also confirmed – in this sample, athletes show lower levels of Neuroticism (N) than Esports players.

**Table 2.** Differences in Neuroticism (N) between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Neuroticism total score.</b>	Athlete	40	18.75	Equal variances assumed	-2.074	65	.042
	Esport player	27	21.11	Equal variances not assumed	-2.118	59.81	.038

Data analysis revealed that the difference in the third hypothesis is statistically significant ( $t(65)=3.30, p<.01$ ), which confirms the third hypothesis (Table 3). Athletes score higher on the Agreeableness (A) dimension, which may not mean that Esports athletes in this sample had a lower than average level of cooperation, but that compared to athletes, they have a significantly lower level. Palanichamy et al. (2020) recorded similar results.

**Table 3.** Differences in Agreeableness (A) between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
<b>Agreeableness total score.</b>	Athlete	40	33.40	Equal variances assumed	3.301	65	.002
	Esport player	27	29.59	Equal variances not assumed	3.187	49.04	.002

The obtained data does not confirm the fourth hypothesis, and therefore we reject it. There is no statistically significant difference in the measure of cognitive anxiety between Esports and athletes ( $t(65)=-1.23, p>.05$ ) (Table 4).

**Table 4.** Differences in Cognitive Anxiety between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
CSAI-2 Cognitive anxiety	Athlete	40	18.77	Equal variances assumed	-1.233	65	.222
	Esport player	27	20.51	Equal variances not assumed	-1.231	55.60	.223

Analyzing the fifth hypothesis, data analysis revealed no statistically significant difference between Esports and athletes in terms of somatic anxiety ( $t(65)=-1.37$ ,  $p>.05$ ) (Table 5).

**Table 5.** Differences in Somatic Anxiety between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
CSAI-2 Somatic anxiety	Athlete	40	19.42	Equal variances assumed	-1.379	65	.173
	Esport player	27	20.92	Equal variances not assumed	-1.436	62.74	.156

The data we obtained by analyzing the measure of self-confidence in pre-competition anxiety, confirm the sixth hypothesis (Table 6), i.e. show that there is a statistically significant difference between Esports players and athletes in terms of self-confidence ( $t(65)=2.22$ ,  $p<.05$ ).

**Table 6.** Differences in Self-confidence between Esports players and athletes.

	Group	N	M		t	df	Sig. (2-tailed)
CSAI-2 Somatic anxiety	Athlete	40	19.42	Equal variances assumed	-1.379	65	.173
	Esport player	27	20.92	Equal variances not assumed	-1.436	62.74	.156

## 7. DISCUSSION

The main goal of the research was to investigate the differences in pre-competition anxiety and personality characteristics in Esports players and athletes, in order to gain insight into today's rarely researched topic, and for the purpose of better knowing the population of Esports players, since there is already a large number of research carried out on athletes. Results presented in this research cannot be backed by numerous other research because the research field itself is not exercised enough, at this point. What we can say is that in this research, and another one (Behnke et al. 2023) athletes have shown a higher level of Extraversion, which was expected considering the fact that athletes are in general showing higher levels of Extraversion than average people, and that gamers are showing higher levels of Introversion than average people (Cox 2005; Landers and Lounsbury 2006; Müller et al. 2014; Beate et al. 2016; Carlisle et al. 2019). Above-average use of the internet was associated with higher levels of Neuroticism (Amichai-Hamburger et al. 2004; Mehroof & Griffiths 2010) which was then tested in this sample comparing athletes and Esports players. We could see that athletes in this sample show lower levels of Neuroticism. It was already mentioned that Esport players show lower levels of Agreeableness (Matuzevsky et al. 2020), which was also tested in this sample, where athletes showed statistically significant higher levels of Agreeableness, thus confirming those findings on this specific sample as well. Esports is slowly taking over the market and becoming a dominant trend in the world, and one of the goals was also to start and contribute to scientific knowledge and perhaps indicate the necessity of researching this trend, especially in our area.

Since Esports slowly attains the title of sports, it is very possible that in the next few years, we will reach a point where the theoretical assumptions in the field of sports psychology will have to be adapted and modified in such a way that either the existing knowledge related to sports is renamed to knowledge related to traditional sports, or that these findings are modified in order to include in their theoretical assumptions the personality profiles of Esport players, who would then also be athletes.

With this research, we have confirmed the assumptions from which we started, namely that athletes show statistically significantly higher levels of Extraversion (E) and Agreeableness (A), and significantly lower levels of Neuroticism (N). Behnke et al. (2023) have also confirmed higher levels of Extraversion in athletes compared to Esports players. Just as there is a hypothesis of gravitating toward sports, so in recent times there is a gravitation of young people towards Esports, where the main



difference is on the Extraversion-Introversion dimension, and research has shown that Esports players are truly more introverted.

Also, athletes usually show lower levels of Neuroticism (N) than the average man in accordance with theoretical findings from various research in the field of sports psychology (Cox 2005), while Esports players show higher levels of Neuroticism (N) than the average population (Landers and Lounsbury 2006, Müller et al. 2014, Beate et al. 2016; Carlisle et al. 2019).

Earlier research did not make a comparison between Esports players and athletes, but individual research shows that Esports players are generally lower on the dimensions of Extraversion (E) and Agreeableness (A), but also lower than average on the dimension of Neuroticism (N), but since in this the research compared with athletes, it was to be expected that athletes show higher levels of emotional stability, as well as significantly higher levels of Extraversion (E) and Agreeableness (A), established according to the already numerous literature and research in the field of sports psychology, which is also confirmed in this research.

According to Arnold et al. (2017), athletes experience different stressors, some of which are competitive (related to performance and competition in general), personal (stressors from everyday life), and organizational (related to the organization in which they act as athletes, the culture of the organization and the team aspect). Pre-competition anxiety has been frequently researched and the aforementioned characteristics such as positive reactions to stressors, as well as a lack of negative reactions to them, usually improve the performance of athletes (Fletcher & Sarkar 2012). Mendoza et al. (2021) showed that top esports athletes experience more cognitive anxiety, as a result of the perception of the high importance of the upcoming competition. CS:GO players require more developed perceptual-motor abilities, while League of Legends players require a better knowledge of the video game, from the finer details and characteristics of the characters they use in-game, to perceptual-motor abilities that are not at the level of CS:GO players, but are essential for their performance (Bonny et al., 2016). Their stressors are similar, but due to the different demands of video games, they can vary. A bad start in CS:GO can be overcome by psychological preparation since esports players can overcome a crisis and disadvantage during a match at any time with extraordinary abilities, while League of Legends players can be greatly limited in terms of the outcome of the match by a bad start.

In this sample, we saw that there is no statistically significant difference in terms of somatic and cognitive anxiety between Esports players and athletes since each of

them views the upcoming competition as important from their own point of view. A statistically significant difference in self-confidence may be related to some other variables. In general, athletes have a more positive physical, emotional, and social self (Ivanišević & Šunje 2022), which may be related to higher self-confidence.

It is important to adapt and apply everything that can be applied in the field of psychology to Esports as well. Thus, in this paper, we analyzed the differences in pre-competition anxiety and personality characteristics in athletes and Esports players, since today we have, on the one hand, sports as we have always known them, and on the other hand, electronic sports, which are slowly gaining the title of sports as well. In recent literature, sport is now called traditional sport to make a distinction between sport and electronic sport (Funk et al. 2018; Pizzo et al. 2018; Schmidt & Shreffler 2015; Lee & Schoenstedt 2011). How justified it is to call sports traditional sports can be debated.

However, psychology must follow contemporary trends and study them closely from the psychological aspect, taking into account the sociological aspects of them, in order to be able to collect information, analyze it and then predict further development, or its psychological consequences. Results presented in this research show that athletes show higher levels of Extraversion (E) and Agreeableness (A), while showing lower levels of Neuroticism (N). For now, it is difficult to decide on a specific position on this issue, but what can be done is to carry out as much research as possible on this topic, as Esports are slowly taking over the market, and seducing children and young people from an early age to engage in Esports rather than in sports. That trend will only progress, taking into account the development of the IT industry and the general technologization of all aspects of human life.

## REFERENCES

1. Amichai-Hamburger, Yair, Galit Wainapel, Shaul Fox (2004), "On the Internet No One Knows I'm an Introvert": Extroversion, Neuroticism, and Internet Interaction", *Cyber Psychology & Behavior*, 5(2), 125-128.
2. Arnold, Rachel, David Fletcher, Kevin Daniels (2017), Organisational stressors, coping, and outcomes in competitive sport", *J Sports Sci*, 35(7), 694-703.
3. Bajraktarević, Jasna (2008) *Psihologija sporta: Teorija i empirija*, Arka PRESS, Sarajevo

4. Braun, Beate, Juliane M. Stopfer, Kai W. Müller, Manfred E. Beutel, Boris Egloff (2016), "Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres", *Computers in Human Behavior*, 55(A), 406-412.
5. Behnke, Maciej, Michal M. Stefanczyk, Grzegorz Żurek, Piotr Sorokowski (2023), "Esports Players Are Less Extroverted and Conscientious than Athletes", *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(1), 50-56.
6. Bonny, Justin W., Lisa M. Castaneda, Tom Swanson (2016), "Using an international gaming tournament to study individual differences in MOBA expertise and cognitive skills", *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems*, 3473-3484.
7. Carlisle, Kristy L., Edward Neukrug, Shana Pribesh, Jill Krahwinkel (2019), "Personality, Motivation, and Internet Gaming Disorder: Conceptualizing the Gamer", *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 40(2), 107-122.
8. Čolakhodžić, Ekrem (2021), *Metodologija i tehnologija naučnoistraživačkog rada*, Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“, Mostar
9. Eagleton, Jessica R., Stuart J. McKelvie, Anton de Man (2007), "Extraversion and neuroticism in team sport participants, individual sport participants, and nonparticipants", *Percept. Mot. Skills* 105(1), 265–275.
10. Esports Mention (2019), *Why Esports is a sport*; Retrieved from <https://esportsmention.com/esports/insights/why-esports-is-a-sport/>
11. Esport Source (2021), *The most popular esports games in 2021*; Retrieved from <https://www.esportsource.net/the-most-popular-esports-games/>
12. Eysenck, Michael W., Nazanin Derakshan, Rita Santos, Manuel G. Calvo (2007), "Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory", *Emotion*, 7(2), 336–353.
13. Fletcher, David, Mustafa Sarkar (2012), "A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions", *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669-678.
14. Funk, Daniel C., Anthony D. Pizzo, Bradley J. Baker (2018), "eSport management: Embracing eSport education and research opportunities", *Sport Management Review*, 21(1), 7-13.
15. GinxTV (2021), *Worlds 2021 breaks viewership records, second most-watched esports event ever*; Retrieved from <https://www.ginx.tv/en/league-of-legends/worlds-2021-breaks-viewership-records-being-the-second-most-watched-esports-event-ever>.

17. Hedrih, Vladimir (2008), *Evaluacija Holandovog modela profesionalnih interesovanja u našoj kulturi*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad
18. Himmelstein, Daniel, Yitong Liu, Jamie L. Shapiro (2017), "An exploration of mental skills among competitive league of legend players", *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 9(2), 1–21.
19. Sultani, Hossein, Zahra Hojati, Seyed Reza Attarzadeh Seyed (2016), "Comparative analysis of competitive state anxiety among team sport and individual sport athletes in Iran", *Physical Education of Students*, 20(5), 57-1.
20. Ivanišević, Dijana, Haris Šunje (2022), "Self-concept differences in athletes and Esports players", *Sc. J. Sportski logos*, 20(34), 7-12.
21. Kocadag, Memduh (2021), "Revealing the eSport Athlete 3.0.", in: *eSports Yearbook 2019/20*, Books on Demand GmbH, Norderstedt, 108-114.
22. Arya, Lata, Usha Sharma, Sukhmani Singh (2022), "E-sports, Anxiety, Aggression and Psychological Well-being: A Cross-sectional Study", *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 16(9), 1-6.
23. Landers, Richard N., John W. Lounsbury (2006), "An Investigation of Big Five and Narrow Personality Traits in Relation to Internet Usage", *Computers in Human Behavior*, 22(2), 283-293.
24. Larsen, Randy J., David M. Buss (2008), *Psihologija ličnosti – područja znanja o ljudskoj prirodi*, Naklada Slap, Jastrebarsko
25. Lee, Donghun, Linda J. Schoenstedt (2011), "Comparison of eSports and Traditional Sports Consumption Motives", *Journal of Research*, 6(2), 39-44.
26. Market Watch (2023), *Esports Market 2023 Size, Share, Current Developments, Growth Analysis Assessment, Market Strategies and Future Outlook 2027*; Retrieved from <https://www.marketwatch.com/press-release/esports-market-2023-size-share-current-developments-growth-analysis-assessment-market-strategies-and-future-outlook-2027-2023-01-17>.
27. Martens, Rainer, Robin S. Vealey, Damon Burton (1990), *Competitive anxiety in sport*, Human Kinetics Books
28. Matuszewski, Piotr, Paweł Dobrowolski, Bogdan Zawadzki (2020), "The Association Between Personality Traits and eSports Performance", *Front. Psychol.* 11, 1490.
29. Mehroof, Mehwash, Mark D. Griffiths (2010), "Online Gaming Addiction: The Role of Sensation Seeking, Self-Control, Neuroticism, Aggression, State

- Anxiety, and Trait Anxiety”, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 313-316.
30. Mendoza, Guillermo, Vicente Javier Clemente-Suárez, José Ramón Alvero-Cruz, Iván Rivilla, Jerónimo García-Romero, Manuel Fernández-Navas, Margarita Carrillo de Albornoz-Gil, Manuel Jiménez (2021), “The Role of Experience, Perceived Match Importance, and Anxiety on Cortisol Response in an Official Esports Competition”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2893.
  31. Mirzaei, Adel, Reza Nikbakhsh, Farideh Sharififar (2013), “The relationship between personality traits and sport performance”, *European Journal of Experimental Biology*, 3(3), 439–442.
  32. Mladenović, Marijana (2019), “Elite athletes’ assessment of mental state for competition in individual and team sports”, *Sports science and health*, 9(2), 102-113.
  33. Muller, Kay W., Manfred E. Beutel, Boris Egloff, Klaus Wolfling (2014), “Investigating Risk Factors for Internet Gaming Disorder: A Comparison of Patients with Addictive Gaming, Pathological Gamblers and Healthy Controls regarding the Big Five Personality Traits”, *Eur Addict Res*, 20, 129-136.
  34. Nia, Mahin Etemadi, Mohammad Besharat (2010), “Comparison of athletes’ personality characteristics in individual and team sports”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 808–812.
  35. Olympics (2021). *Esports in Asian Games 2022: Eight games to feature as medal events*; retrieved from <https://olympics.com/en/news/fifa-pubg-dota-2-esports-medal-events-asian-games-2022/>
  36. Pajević, Desimir (2003), *Psihologija sporta i rekreacije*, GrafoMark, Banja Luka – Laktaši
  37. Palanichamy, Thamilselvan, Manoj Kumar Sharma, Maya Sahu, D. M. Kanchana (2020), “Influence of Esports on stress: A systematic review”, *Industrial Psychiatry Journal*, 29(2),191-199.
  38. Pizzo, Anthony, Bradley James Baker, Sangwon Na, Mi Ae Lee, Doohan Kim, Daniel C. Funk (2018), “eSport vs. Sport: A Comparison of Spectator Motives”, *Sport marketing quarterly*, 27(2), 108..
  39. Pluhar, Emily, Caitlin McCracken, Kelsey L. Griffith, Melissa A. Christino, Dai Sugimoto, William P. Meehan 3rd (2019), “Team Sport Athletes May Be Less Likely To Suffer Anxiety or Depression than Individual Sport Athletes”, *J Sports Sci Med*, 18(3), 490-496.

40. Raharjo, Hermawan Pamot, Donny Wira Yudha Kusuma, Mugiyo Hartono (2018), "Personality Characteristics In Individual And Team Sports", *Advances in Health Science Research*, 12, 92-95.
41. Roundhill Investments (2020), *Esports Viewership vs. Sports in 2020*; retrieved from <https://www.roundhillinvestments.com/research/esports/esports-viewership-vs-sports>
42. Schmidt, Samuel, Megan Shreffler (2015), "Motivations for eSport Consumption: A Road Map for Traditional Sports Online Spectating", *Sport Marketing Association Conference (SMA XIII)*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Motivations-for-eSport-Consumption%3A-A-Road-Map-for-Schmidt-Shreffler/21a901c73d5d1f6548aa711fa5b4ad86c796a353>.
43. Singh, Priya, Manoj Kumar Sharma, Sidharth Arya (2022), "Esports and Traditional sports players: An exploration of psychosocial profile", *Research Square*; retrieved from <https://www.researchsquare.com/article/rs-1907986/v1>
44. Statista. (2021). *Gaming – Statistics & Facts*; retrieved from [https://www.statista.com/topics/1680/gaming/#dossierSummary\\_\\_chapter5](https://www.statista.com/topics/1680/gaming/#dossierSummary__chapter5)
45. Tanguy, Gaelle, Emmanuel Sagui, Zagnoli Fabien, Charles Martin-Krumm, Frédéric Canini, Marion Trousselard (2018), "Anxiety and Psycho-Physiological Stress Response to Competitive Sport Exercise", *Front Psychol*, 9, 1469.
46. Velikić, Dejana, Jasmina Knežević, Nadežda Rodić (2014), "Relations of some personality traits and characteristics of sportsmen with the level of sports anxiety", *SportLogia*, Vol. 10(1), 35–43.
47. Wang, Chih-Mei, Jon-Chao Hong, Jian-Hong Ye, Jhen-Ni Ye (2022), "The relationship among gameplay self-efficacy, competition anxiety, and the performance of eSports players", *Entertain. Comput.*, 42, 100489.
48. Witkowski, Emma (2012), "On the digital playing field: how we "do sport" with networked computer games", *Games and Culture*, 7(5), 349–374.
49. Woodman, Tim, Lew Hardy (2003), "The Relative Impact of Cognitive Anxiety and Self-Confidence upon Sport Performance: A Meta-Analysis", *Journal of Sports Sciences*, 21(6), 443-457.
50. Zeng, Howard Zhenhao (2003), "The differences between anxiety and self-confidence between team and individual sports college varsity athletes", *International Sports Journal*, 7(1), 28-34.
51. Škulić, Rebeka (2018), "Osobine ličnosti i prednatjecateljska anksioznost kod individualnih i ekipnih sportaša", *Master's Thesis*, Sveučilište u Zadru, Zadar

## ISTRAŽIVANJE PREDTAKMIČARSKE ANKSIOZNOSTI I RAZLIKA U PET TEMELJNIH DIMENZIJA LIČNOSTI IZMEĐU ESPORTAŠA/GAMERA I SPORTAŠA

### Sažetak:

Cilj istraživanja je ispitivanje osobina ličnosti i predtakmičarska anksioznosti Esportaša i sportaša, kao i utvrđivanje razlika u ličnosti i predtakmičarskoj anksioznosti između dvije ispitivane grupe. Istraživanje je provedeno na 67 (N=67) ispitanika od kojih su 30 poluprofesionalni ili profesionalni Esportaši koji učestvuju u takmičenjima na državnom i regionalnom nivou. Preostalih 37 ispitanika su najviše rangirani sportisti u Bosni i Hercegovini. Za ispitivanje razlika korištena je osnovna statistika, T-test, putem kojeg se testirala statistička značajnost između dvije aritmetičke sredine, na BFI-44 ( $\alpha=0.78$ ) i CSAI-2 ( $\alpha=0.60$ ) mjernim instrumentima. Očekivalo se da su Esportaši niže rangirani na dimenzijama Ekstraverzije (E) i Ugodnosti (A), a viši na dimenziji Neuroticizma (N) u odnosu na rezultate sportaša. Istraživanje pokazuje da su sve tri hipoteze u vezi sa Big Five modelom potvrđene – na dimenziji Ekstraverzije (E) sa nivoima značajnosti  $p=0.000$  ( $p<0.0001$ ); na dimenziji Ugodnosti (A) sa nivoima značajnosti  $p=0.002$  ( $p<0.01$ ); na dimenziji Neuroticizma (N) sa nivoima značajnosti  $p=0.042$  ( $p<0.05$ ). Nadalje, četvrta i peta hipoteza istraživanja, koje sugerišu da postoji statistički značajna razlika u kognitivnoj i somatskoj anksioznosti (CSAI-2) između Esportaša i sportaša, nisu potvrđene. Potvrđena je šesta hipoteza istraživanja koja pokazuje da postoji statistički značajna razlika između Esportaša i sportaša na dimenziji samopouzdanja (CSAI-2) sa  $p=0.030$  ( $p<0.05$ ). Rezultati postignuti na ovom uzorku mogli bi poslužiti kao važan dio razumijevanja razlika između Esportaša i sportaša.

**Ključne riječi:** big five model; Esport; sport; predtakmičarska anksioznost

Adrese autora  
Authors' address

Haris Šunje  
University „Džemal Bijedić“ in Mostar  
Teacher's Faculty  
haris.sunje@gmail.com

Elvis Vardo  
University of Tuzla  
Faculty of humanities and social sciences  
elvis.vardo@gmail.com

DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.567

UDK 371.13:004.738.5  
004.738.5:159.9

Primljeno: 12. 3. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Mersiha Jusić**

## **LESSONS FROM CYBERPSYCHOLOGY THAT EDUCATORS SHOULD BE REMINDED OF**

In recent years, cyberspace has emerged as a prominent realm for young people, perceived by them as at least as important as real life. Cyberspace has become a field for the satisfaction of many psychological needs and has brought to life novel factors that influence development among children and youth. As a consequence, the educational sphere has been dramatically affected by the changes in the psychological functions, behaviors, and habits of students, who are becoming increasingly different from what educators were trained for only a few decades ago. Causal connections are yet to be examined experimentally, and longitudinal research takes more time. In the meantime, based on theoretical assumptions in psychology and educational sciences, some of the changes that affect the motivation and behavior of students in the classroom can be assumed. With this being said, the following article, using the perspective of self-determination theory, is aimed at understanding changes in students' motivation, engagement, and behavior caused by cyber-psychological factors. How are the attention and habits of new generations different? How does this affect their involvement and motivation to learn in the classroom? How do students' emotional experiences that potentially permeate classrooms reflect their increased immersion in the digital world? What are the most important lessons from cyberpsychology that educational professionals need to be aware of to maximize the benefits of their teaching to students? This article attempts to provide some answers and recommendations regarding these vital issues.

**Keywords:** cyberpsychology; motivation; intrinsic; extrinsic; youth, education



## 1. INTRODUCTION

Digital technology has a tremendous effect on the everyday lives of people today, including the way in which they work, spend their free time, interact, educate, and so on. Over the years, an increasingly high proportion of common activities has shifted into the virtual world, which has consequently influenced mind and behavior. In order to keep up with the need to understand these effects, a new yet vital field of applied psychology emerged; namely, cyberpsychology, which focuses on the psychological phenomena that emerge as a result of human interaction with digital technology. Defined as the discipline of understanding the psychological processes related to, and underlying, all aspects and features of technologically interconnected human behavior (Atrill-Smith et al. 2019), cyberpsychology explores how these emerging phenomena influence not only individuals but also groups and society as a whole, both online and offline. The most commonly studied technology in the field of cyberpsychology remains the Internet, but it also explores smartphones, game consoles, virtual reality, and artificial intelligence.

The effects that the Internet and technology in general are having on human mind and behavior became especially evident during the COVID-19 crisis. People have “extended themselves” even more into the virtual world. In the field of education, anecdotal evidence indicates that both students and teachers had to make an effort to readapt to face-to-face interaction, which some looked forward to but others dreaded.

The change in the daily habits of people, which in turn has brought on changes in mind and behavior across generations, has reflected on the educational process as well. Teachers and educational professionals have changed along the way. However, depending on their age and the time at which they were trained, educators might feel “out of touch” with the overall psychological makeup of their students, most of which have been growing up “wired on technology”. Educators experience this in the poor results that their methods produce in the classroom, especially in terms of students’ motivation to learn. Subjectively, teachers notice the need to keep up with the pace that the Internet and overall technology development have set them up for. In this regard, they recognize that it is important not only to become a part of the students’ world, and adapt the methods used, but also to understand how different today’s students, so called “digital natives” (Levine & Dean 2012), are compared to their fore-runners. Although empirical evidence of cyber-induced changes is yet to be firmly established through longitudinal studies, it has been argued that digital technology has a profound impact on young people’s personalities, including their attitudes and

approach to learning (Keengwe 2007). While excessive use of technology has been linked to poorer outcomes in adolescents, including behavioral, attentional, physical, and psychological problems (Rosen et al. 2014), so far, the main focus has been on similar negative effects, unbalanced with potential positive outcomes (Gottschalk 2019).

With that being said, the aim of this article is to tackle some of the many theoretical assumptions from intersections of cyberpsychology, educational psychology, and educational sciences, with a special focus on how motivation for learning is affected in the classroom. In order to explain these effects, the framework of Ryan and Deci's self-determination theory (2000a) will be employed as a lens by which to view the assumed influence of technology on students' actual learning behavior and motivation. In the section that follows, we will briefly present the basic tenets of self-determination theory, which include key concepts relating to learning motivation. Later on, cyber-psychological factors bearing effects on student engagement will be introduced in the form of the most important lessons for educators, followed by recommendations regarding each.

## **2. SELF-DETERMINATION THEORY**

Self-determination theory, proposed by Ryan and Deci (2000b), suggests explanations of human motivation in general, based on psychological needs and innate tendencies for growth. In this sense, human behavior can be understood as, more or less, self-determined. People can perform an activity as a result of a more or less internalized motive. The theory therefore offers a taxonomy of motives depending on the level of *internalization*. In other words, the active transformation of a motive that was initially extrinsic, into a personal value (Ryan 1995). Besides distinguishing intrinsic motives from extrinsic ones, the theory also proposes three universal intrinsic needs involved in self-determination: the need for autonomy, competence, and relatedness. The extent to which the environment fails to meet any one of these needs, can compromise self-determined motivation. According to self-determination theory, parental or teacher autonomy-supportive communication is one of the key factors in fostering intrinsic motivation (Ryan & Deci 2000). This theory is especially relevant in educational contexts, since it can be used to understand and affect the level of autonomy in students' motivation to learn.

In this regard, motivation extends on the continuum from *amotivation* (reduced intent to act), to *extrinsic motivation* (avoidance of punishments and drive for external

rewards), to *introjected regulation* (stemming from the pressure within), to *identified regulation* (recognizing the value of gaining knowledge or developing a skill, contributing to the community and society in general), and lastly, to *intrinsic motivation* (motivated purely by inherent benefits) (Deci et al. 1991; Ryan & Deci 2000a).

Notwithstanding other theories aimed at understanding academic motivation, this article will use the three prevalent terms commonplace in contemporary educational psychology: amotivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation. In this framework, intrinsic motivation refers to learning solely for its enjoyability, level of interest, or relevance to meeting one's core psychological needs (Ryan & Deci 2000a). This type of motivation is triggered by challenge, curiosity, control, and fantasy, without any external compulsion. On the contrary, extrinsic motivation is based on reward, compulsion, or pressure (Ryan & Deci 2000a). It is argued that intrinsic motivation is more persistent and can sustain the learning process longer than that of extrinsic motivation (Pintrich & Garcia 1991). Intrinsically motivated students engage in a deeper level of learning, regardless of their age (Turner et al. 1998; Wolters & Pintrich 1998). However, in the absence of engagement and interest, it can be beneficial to cultivate motivation extrinsically through rewards. As the learning process settles in, intrinsic motivation may take over, creating stronger engagement in subsequent learning. All types of motivation are important in different contexts, and all have their unique features and contributions to student engagement in learning.

### **3. (A)MOTIVATION IN TODAY'S CLASSROOMS**

Motivation is an internal process that activates, guides, and maintains individuals' behavior over time, and it can vary in both intensity and direction (Slavin 2019). Not only has motivation always been a valuable topic within the research of psychology in general, but it has also been a practical issue, especially in classrooms. Teachers have always struggled to find ways to get students motivated. However, there are some indicators that students are less motivated to accomplish academic tasks in recent years (Schwan, 2021) and are becoming increasingly more apathetic (Goodman 2010). Why is this? Is there any input from cyberpsychology that could help answer this question? Let us first explore in brief, the issues of motivation and amotivation on their own.

The term "amotivation" describes a student who lacks any desire to engage in academic activities. This may include a lack of motivation to complete homework, to study for exams, or to participate in class discussions. Amotivation is considered a

serious problem in many students around the world. It can have a negative impact on academic performance (Steinmayr et al. 2019; Huang 2011). Furthermore, lack of motivation is related to career indecision (Ferguson 2007), and it can even be a risk factor for stress and depression (Huang et al. 2016).

Although the topic of motivation is one of the most extensively studied in psychology, high-quality research on amotivation is lacking. The existing research is fundamentally focused on the link between amotivation and academic achievement (Steinmayr et al. 2019; Möller et al. 2009). However, motivation remains a central focus within educational psychology, since it is widely accepted that motivation can in fact be targeted through interventions. While there may be a plethora of reasons for the decline in student motivation to learn, this paper will focus specifically on those hypothetically relating to the impact of digital technology.

The next section will begin by highlighting the most prominent effects of digital technology thought to impact student motivation and engagement, followed by recommendations for addressing these effects. Needless to say, these effects are not independent of each other.

#### **4. LESSON NUMBER ONE: DIGITAL NATIVES' ATTENTION MIGHT BE DIFFERENT**

Attention as a basic cognitive process is a precondition for memory and learning. Being able to direct attention voluntarily, to keep it intensive and focused (concentration) is essential in the classroom. With regards to this, certain changes in the attention of “digital natives” seem to be related to digital technologies and to the fact that portable devices allow individuals to occupy themselves with digital applications anytime and anywhere, leading to a sharp increase in overall technology usage times (OECD 2018). In this sense, many teachers nowadays describe their students as “easily distracted,” while others believe that this label only reflects the changes in information processing that “we” (non-digital natives) have not yet caught up with. Due to methodological challenges, studies explicitly tackling the longitudinal effects of technology on attention are, at this point, nonexistent. There are rare studies that compare cohorts, such as the study of Dempsey et al. (2000), which used a measure of early mobile phone ownership and two measures of children’s psychosocial development (including attention measures), who were between 9 and 13 years of age. The study found no generalized associations between these. One somewhat outdated meta-analysis, which included 45 studies up to September 2013, investigated the relation-

ship between media use and ADHD-related behaviors in childhood and adolescence, finding a moderate positive correlation between attention problems and media use (Nikkelen et al. 2014).

#### ***4.1. Multitasking and sustained attention***

With all this being said, it could be argued that digital multitasking has become a comparative “advantage” of the younger generations, almost half of which (45%) were, according to Anderson and Jiang (2018), constantly online. Multitasking refers to *rapid* task switching, and not, contrary to intuition, the simultaneous processing or execution of two or more tasks. However, task switching may place increasing demands on neurocognitive networks responsible for controlling and sustaining attention (Alzahabi & Becker 2013; Waskom et al. 2014). When individuals switch from one task to another, the benefits of automaticity and efficiency relating to the former task are lost, and additional effort is required to undertake the new task (Waskom et al. 2014). The process known as inhibition helps the mind switch from one task to another by directly limiting the secondary task’s exposure. As the brain switches back and forth, a “bottleneck” occurs, resulting in a loss of efficiency (Marois et al. 2005). In other words, digital natives multitask with decreased efficiency, not necessarily with less accuracy. However, literature also presents an alternative viewpoint, stating that multitasking has benefits for younger generations in the context of future work designs and learning environments optimized for multitasking (Courage et al. 2015; for a review, see Kirschner & De Bruyckere 2017). In addition, as Vedeckina and Borgonovi (2021) note in their literature review, long-term implications and higher-order benefits derived from multitasking with digital technology may be quite different from the immediate effects reported in short-term studies that are currently available.

Nevertheless, it seems that the tendency to multitask may have been taking its toll on the teaching process for some time now. And not simply because students are being distracted by their phones during class. Some believe that frequent multitasking interferes with the development of attention networks and executive functions, therefore causing difficulties in attention and a susceptibility for frequent task switching over sustained attention (Fox et al. 2009). In other words, leading to increased distractibility and impaired executive control abilities (Moisala et al. 2016; Ophir et al. 2009). And sustained attention, i.e., the mobilization of concentrated effort for some time, is a necessary precondition for learning in the classroom. With regards to this, some argue that the technology used in classrooms as a learning tool benefits today’s

students. But in spite of that, no matter how engaging the classroom technology gets, it cannot be expected to compensate for the sustained attention that students increasingly seem to lack. The habit of simultaneous browsing and exploring activities extends to the classroom environment, making it difficult to achieve full and sustained attention. Unsurprisingly, Burak (2012) found a correlation between multitasking in the classroom and lower GPA scores. Needless to say, sustained attention is an important aspect of learning, as it allows individuals to absorb and process new information effectively. Students should therefore be able to maintain sustained attention and ignore a variety of distractions, thus inhibiting attention shifts to irrelevant stimuli, in order to fully engage with the material and stay motivated to learn, both intrinsically and extrinsically. This is because, regardless of the type of motivation the teacher is aiming for, it will be futile if no information passes the attention threshold.

More precisely, a lack of sustained attention can negatively impact both intrinsic and extrinsic motivation for learning in the classroom. If a student is struggling to maintain sustained attention, it may be more difficult for them to fully engage with the material and experience the sense of accomplishment and personal satisfaction that comes with intrinsic motivation. *Vice versa*, students who are intrinsically motivated are often more engaged and interested in learning, and they are more likely to maintain sustained attention. Regarding extrinsic motivation, if a student is struggling to maintain sustained attention, they may also struggle to meet the task requirements, which could lead to a lack of this type of motivation. For instance, if a student is not paying attention in class, they may be unable to complete assignments or participate in discussions, which could affect their grades and, in turn, lead to a lack of extrinsic motivation to continue engaging with the material.

#### ***4.2. Attentional scope***

Attentional scope is another important aspect of attention relevant for classroom engagement and learning and is influenced by habitual and intensive Internet browsing. It has been experimentally established that when surfing the Internet, attentional scope is reduced, and this effect may persist throughout the day (Peng et al. 2018). The presentation, vastness, and speed of information available online is such that it increases browsing behaviors (Loh & Kanai 2016), and, according to some authors, hinders deep processing and integrative thinking (Carr 2011). This is because, unlike abstract, concrete information reduces the scope of cognition (Trobe & Liberman 2010), and this is a predominant type of information on the Internet. Furthermore,

the presentation of information is different on the Internet than in books or magazines. Since the content of books and magazines are fixed and limited, people are used to thinking about the information as opposed to immediately searching for new material. In contrast, with the prevalence of hyperlinked information, the Internet often encourages people to look through information quickly and then search for more, rather than thinking thoroughly about the original information (Nicholas et al. 2009). This processing of Internet information is a low-level process due to the lack of synthesis (Peng et al. 2018).

Related to this issue is creativity itself. It is known that creativity is enhanced by a broad attentional scope. Because creative tasks require exploration of problem space (Arreola & Reiter-Palmon 2016), a broader attentional scope is beneficial for creativity, since it requires utilization of peripheral stimuli and global information processing. Therefore, expanding the pool of elements to be combined in a new and original way facilitates creativity. For example, brainstorming in the classroom activates a different mindset (which manifests in the attentional breadth) than engaging in, for instance, planning an agenda, because planning does not require as broad a search for solutions as brainstorming (Wronska et al. 2018). To conclude, we have reason to believe that the attentional scope of students might be diminishing, along with deep information processing. However, more research is needed in this field.

Apart from anecdotal inputs from educational professionals attesting to a reduction in the attentional scope of today's students, empirically valid research confirming this on a global scale is still rare (Bradbury 2016). Some studies do indicate that people prefer even shorter pieces of information. When it comes to educational videos for example, one large-scale study showed that videos should be segmented into short chunks, ideally less than 6 minutes (Guo et al. 2014), and were found to be more engaging for students. These indicators make us rethink the traditional class duration time, as well as the duration of the main instructional period during class. Even if potential attention changes in today's students are put aside, it is clear that they prefer faster paced and more interactive learning. This is another reason why contemporary literature has progressively raised basic questions like this one in light of emerging changes in learners (review in Bradbury 2016).

#### ***4.3. Recommendations apropos attention***

Considering the aforementioned changes in attention, it is an ever-increasing challenge to keep students motivated throughout the whole lecture. Based on these find-

ings, what follows includes some of the recommendations for educational professionals.

Firstly, teachers ought to be made constantly aware of any attention-related issues in their students and thus put additional effort into achieving and maintaining sustained attention, as well as widening their attentional scope. Obviously, this cannot be achieved only by using traditional and widely known methods, but with an up-to-date approach that includes understanding digital natives' perspective and adapting accordingly. Needless to say, pathologizing attentional issues is not helpful and only adds to the ever-increasing gap between educators and learners.

Secondly, breaking up information into chunks with intermittent periods of lesser engagement, combined with dynamic group work, is a promising way to reduce attentional difficulties. The idea is to break in-depth lessons into smaller pieces, usually ranging from between 5-15 minutes (see Hug 2012, for a review), thus creating hyper-focused peaks of learning ("microlearning", referring to short-term learning activities with microcontent). In this regard, using micro-assessments that tackle knowledge and understanding may be a convenient and attention-tailored method of keeping students' attention, yet not as intensively as during the peaks of learning. Moreover, this enhances retention and recollection of information.

Thirdly, we have reason to believe that creative tasks have a twofold outcome. On the one hand, they can potentially broaden attention scope (Wronska 2018), while on the other hand, they can increase intrinsic motivation by stimulating personal engagement and curiosity about the topic at hand. In that sense, all activities that create opportunities for divergent thinking and freedom of expression in the classroom, and allow different assignment formats, are recommended.

Fourthly, the effects of competition and cooperation in the real classroom setting cannot be overestimated. Depending on the level of autonomy in learners, various dynamic tasks could help successfully tackle attention challenges. Using gamification strategies is also advised as an attempt to engage students. Besides games per se, particular gaming elements can be added to non-gaming activities. Studies reveal that the social aspects of games are the most important factors for many gamers who create strong friendships and emotional relationships (Patrick et al. 2013). As the effect is so powerful for online gamers, we can assume that it is even larger when games are played in a shared physical space and require a degree of cooperation and group decision-making. Education games are usually designed to promote collaboration in teams, thus fostering social-emotional bonds among students and supporting their relatedness need, therefore enhancing individuals' psychological growth. Additionally,



game playing is a valuable activity from both an extrinsic and intrinsic motivational perspective. It is enjoyable due to its entertaining design and its inclusion of challenge and fantasy, which ultimately stimulates interest and curiosity about the content, i.e., intrinsic motivation. On the other side, if rewards, competition, collaboration, group pressure, etc. are present, students' extrinsic motivation is sparked. The types of engagement implemented depend on the specific learning goal, learner characteristics, and setting (for a review, see Plass et al. 2015).

## **5. LESSON NUMBER TWO: THE “WHY LEARN WHEN WE CAN FIND IT ONLINE?” PHENOMENON**

The traditional role of the teacher as an almost exclusive “owner” of information and knowledge has changed. Students live under the impression that knowledge is readily accessible elsewhere. And most of the time, they are right. With respect to this, they may be reluctant to acknowledge the classroom as a gateway to knowledge and a teacher as “the gatekeeper”. This attitude can erode their already limited attention to the content. The lack of motivation to engage in learning stems partially from the so-called “Google effect”, i.e., the tendency to forget information that can easily be found online (Sparrow et al. 2011). It has been empirically established that simply realizing that information can be easily acquired online makes people less likely to pay attention to it and remember it (Sparrow et al. 2011).

However understandable the phenomenon of relying on Google and technological devices in general may be, the *ability* to think and reason in complex ways, to integrate multitudes of information and opinions, and to deduce conclusions, cannot be googled, yet. It remains crucially important to experience live interaction with an expert who can provide not only information but also inspire and demonstrate a critical lens through which to address, reflect upon, and criticize that information and therefore model this approach in their students. This cannot be googled either. Unfortunately, the Google effect seems to multiply itself in a way that creates an illusion of knowledge and understanding of the world. Considering that the illusion of knowledge is more dangerous than the lack of it, teachers still remain the necessary link to its higher levels, as well as models for not only intellectual but also personal and moral values. Students should be aware that knowing where to find information does not equate to understanding its implications, its context, or being able to evaluate it. The task of increasing their awareness of reasons for learning is still mostly at the hands of teachers, as a way of introducing identified regulation.

For that matter, according to the World Economic Forum's Future of Jobs report, critical thinking and complex problem-solving are the highest-ranking job skills of the future (WEF 2016). However, similar to the illusion of knowledge, digital natives now have the illusion of easy skill attainment, or even the redundancy of some skills altogether. The abundance of applications available for all sorts of daily and routine activities nips the development of problem-solving skills in the bud, at least those related to practical and "real" life. Consequently, identified regulation as an autonomous type of motivation to learn (Ryan & Deci 2000a), i.e., recognizing the value of gaining knowledge or developing a skill, is less likely to arise. For example, peoples' awareness of location maps does not motivate them to actually employ their spatial perception and orientation skills or develop them in the first place. For example, a study by Brügger et al. (2019) shows that reliance on navigation systems may have negative effects on spatial cognition and navigation skills. In their study, participants who used a navigation system to navigate through a virtual setting did worse on a spatial memory task compared to participants who only had a paper map. The authors concluded that these results are due to a "cognitive offloading" effect, that manifests through less cognitive effort and engagement. Similarly, attempts to motivate students to learn for practical reasons (handling everyday challenges, calculating in their heads, etc.) seem to be less and less persuasive with the availability of computer devices. To illustrate this, in a representative survey of 425 US respondents, around 49.4% had 2-5 phone numbers memorized, and around 1 in 5 of them had googled "what's my own phone number" in the past (Long 2022). This highlights just how quickly humans adapt to the lack of everyday challenges. Truth be told, had there been a need for memorization, these indicators would be different. However, it is plausible that with time, many of the methods and skills involved in these rudimentary processes (like memorization) would have atrophied as a result of not being engaged with.

### ***5.1. Recommendations apropos amotivation to learn***

Regarding the aforementioned motivational consequences of digital use, teachers could represent the link to the real world and its problems, along with using knowledge to address them, but only once they fully grasp the position of their learners. Therefore, total abstinence from the digital world is not advisable and would not benefit the educational process as such. At the same time, however, modelling "unplugged" activities from time to time, designed to connect students with their social environment, could be beneficial as an attempt to restore balance in students' lives,

especially if conducted in natural settings. Not only would these activities have social-emotional benefits and keep social skills relevant, if regularly scheduled and integrated in the curriculum, but they would also serve as a prompt reminder about the necessity of attaining/ refreshing skills and knowledge that should be inherent to each and every individual. In this way, more autonomous forms of motivation to engage and learn in the classroom would be stimulated by these activities, particularly addressing overall reliance on devices. Such “digital detox”, especially in nature, would spark not only intrinsic motivation but also introjected regulation and identified regulation. Students’ self-awareness and introspective insights about the effects of digital technology on their cognitive processes would be another significant aspect of these unplugged activities, leading to a more autonomous and mindful use of devices. This awareness might serve as a starting point of self-directed learning, leading to the development of various strategies that come close to what Ryan and Deci call internalization, i.e., active transformation of an initially extrinsic motive into a personal value (Ryan 1995). Moreover, developing knowledge and skills as an individual is inherent to the need for autonomy and competence. Therefore, activities designed as a part of digital detox may be beneficial in this regard as well, leading to self-determined motivation in the long run. The idea is to create tasks that a student can feel competent doing, gradually progressing to more demanding ones. If it is done in a context of connectedness with others and (some) autonomy, an authentic interest in learning is kindled.

## **6. LESSON NUMBER THREE: THERE MIGHT BE SOME NOVEL EMOTIONAL EXPERIENCES TO CONSIDER**

There are some emotional factors and reactions plausibly stemming from wide-reaching cybereffects in the lives of learners, that might have an impact on their engagement. Along with negative mood, anxiety, and frustration, which will be discussed later, an especially relevant for learning is boredom. Considering boredom as “an emotion that occurs when an individual experiences both the (objective) neurological state of low arousal and the (subjective) psychological state of dissatisfaction, frustration, or disinterest in response to the low arousal” (Vogel-Walcutt et al. 2012: 102), we can begin to grasp how vulnerable to its effects today’s students might be becoming. While this particular academic emotion has always been an issue in the classroom, it seems that nowadays there is an additional challenge to address. High arousal that is present elsewhere in their lives, in smartphones, on screens, and gadgets, is

difficult to mimic in the classroom, thus making boredom a continuous challenge for educators. In that regard, cultivating intrinsic motivation to learn might be beneficial as a way to yield more persistence, presumably also in the context of superficially less exciting content.

Also, negative emotions that can arise from habitual use of social media can permeate the educational context as well and affect learning and engagement. A particular type of social anxiety known as “fear of missing out” has been recognized recently as a consequence of social media use (Blackwell et al. 2017; Przybylski et al. 2013), and includes concerns about being left out of rewarding experiences. Clearly, classroom activities and engagement with school-related tasks in general take away time that could otherwise be used to check precious social media pages, and thus cause the feeling of missing out on something valuable. This is a potential cause of frustration, especially in the context of problematic smartphone use. Educators should be aware that even mere physical separation from a device can trigger feelings of anxiety, as some experimental studies have noted (Cheever et al. 2014). Such an emotional load can have an effect on their overall readiness to take part in class activities and engage fully.

Another important aspect of student emotional life has been widely discussed in recent literature, and it relates to social media affecting self-related feelings (Woods & Scott 2016). Considering the growing importance of social networking sites, their impact on emotional experiences, especially in youth, is deemed very significant as they have become contexts for development (Wood et al. 2016). While there are positive consequences that include social contact, independence, and communication (Ito et al. 2008), a potentially problematic aspect of social networking sites refers to the fact that they now represent a platform for youth self-development, making them more dependent on others’ feedback (especially regarding body image) and thus more vulnerable. Not only do constant comparisons with peers and celebrities bring an additional burden to their developing sense of self, but they are also becoming more exposed to cyberbullying. This practically means that various forms of harassment can now be pervasive and exponentially increased, causing depressive symptoms, substance use, and even suicide attempts (Bottino et al. 2015). In that regard, a study has shown that adolescents who used social media more and those who were more emotionally invested in social media experienced lower self-esteem and higher levels of anxiety and depression (Woods & Scott 2016).

Furthermore, there are particular phenomena of the digital age that need to be empirically explored as factors in student real-life behavior in the classroom. One of

these is “online disinhibition”, which refers to more self-disclosure and acting out more frequently or intensely in an online environment than one would in a real-life setting (Suler 2004). Considering the amount of time spent online, it is reasonable to contemplate how online disinhibition spills over into real-life settings, and affects student behavior. Theoretically, loosening up one’s boundaries in the online world due to specific facets of the virtual environment could potentially permeate a real-life setting, plausibly leading to more openness, but also more impulsivity and less care for social constraints, which is especially relevant in an educational context. Another important aspect of online disinhibition is minimization of authority because, on the Internet, everyone is equal (Suler 2004). This could particularly affect the student-teacher relationship, and plausibly have an impact on different types of motivation, especially extrinsic motivation and identified regulation. However, at this point, we are in need of empirical studies specifically tackling the spill-over effects of online disinhibition in an educational context.

### ***6.1. Recommendations apropos emotional experiences***

Since preconditions to learning and engagement in the classroom are a supportive and respectful classroom environment on one side and learners who feel good about themselves and are secure and accepted on the other, educators should not neglect various novel emotional experiences augmented in the digital age in an attempt to incite students’ motivation. Therefore, recognizing and tackling negative emotional states and contextualizing them in the digitalized lives of learners is the first necessary step. Negative experiences of boredom and fear of missing out, for example, should be validated as such and approached as a “technical issue” caused by a lower arousal level, and therefore understandable, while at the same time, attention-grabbing methods described previously are implemented. In that sense, any efforts invested in cultivating intrinsic motivation will help overcome this negative emotion grounded in less exciting stimuli.

In relation to anxiety and negative emotions toward self, students should be made aware of the impact that the online world is having on their emotional lives. Furthermore, they should be systematically empowered to be proactive in modifying this impact, thus not feeling trapped as an object in the virtual world. Introspection and understanding of their own emotional reactions and, at the same time, critical approach to social media are crucial in reducing students’ vulnerability, which can have detrimental effects on every aspect of their lives, including their education. In that

sense, any program that provides students with resources to boost their mental-health, prevent mental-health issues, and/or intervene in early stages of such issues should be prioritized by educational institutions.

Similarly, regarding cyberbullying, educators should directly address this issue, or any negative interaction among students, as well as provide guidance on how to act. Any empathy-inducing activity will contribute to creating a more understanding and more positive learning environment, which will in turn produce a more fruitful learning experience. Again, the level of student engagement will reflect how well the learning environment satisfies this universal need for relatedness involved in their self-determination.

## **7. LESSON NUMBER FOUR: DIGITAL NATIVES ARE PROBABLY NOT SLEEPING TOO WELL**

Satisfaction of biological needs has a detrimental effect on daily activities. When considering the restoring function of sleep, its effects on motivation and learning in the classroom are of enormous significance. In this sense, lack of sleep should be considered an issue of concern. Around 60% of middle schoolers and 70% of high schoolers in the US get an inadequate amount of sleep on school nights (CDC 2020). Similarly, in a recent comprehensive European study that included 13- to 16-year-old participants, poor sleep quality was found in 44% of the boys and 53% of the girls, whereas 68% and 69% did not get the recommended 8–10 hours of sleep (Galan-Lopez et al. 2021).

One of the factors contributing to this problem is the use of electronic devices late into the evening. In one systematic review of studies involving school-aged children and adolescents, sleep time was found to be adversely associated with screen use in 90% of studies (Hale & Guan 2015). Using self-luminous devices at bedtime became a widespread habit among digital natives, causing suppression of melatonin production. Moreover, adolescents might be more sensitive to light than adults, and more time spent using a device has been linked with a larger reduction in the melatonin response (Figueiro & Overington 2016). Additionally, electronic devices are stimulating, and incoming notifications may disrupt sleep. The largest reduction in weekday sleep duration was found in those who frequently used social media. This was related to almost an hour less of sleep (Arora et al. 2014). An explanation for the established lack of sleep combines delayed melatonin release due to light with mental excitation (Arora et al. 2014). A study by Graham et al. (2021) explored whether sleep quality

can account for the link between social media use and wellbeing and demonstrated that taking a break from social media led to a small improvement in wellbeing. This improvement, at least in part, is thought to be associated with changes in sleep quality.

Studies have shown that electronic media use was negatively correlated with sleep duration and positively with sleep difficulties, which in turn were related to depressive symptoms (Adams & Kisler 2013; Lemola et al. 2015). Short sleep duration during the school week is related to poor attention and high depression (Lehto & Uusitalo-Malmivaara 2014). Hence, there is a consensus that students who have trouble setting boundaries when it comes to technology may be at risk of developing psychological health concerns.

While there is widespread agreement that insufficient sleep causes a general slowing of response speed and increased variability in performance (alertness, attention, and vigilance), there is much less consensus about its effects on higher-level cognitive abilities (Kilgore 2010). However, a negative association between early morning courses and student learning has been established in numerous studies (Wolfson & Carskadon 2003; Achen et al. 2009). Similarly, students in early morning periods have been found to earn lower grades than those in periods of the same course offered later in the day (Diette & Raghav 2017). Grades were especially low for 8 a.m. and 9 a.m. classes. With regards to this, an experimental study in the US revealed that a delayed start to morning classes contributed to students' sleep quantity and improved attention during the school day (Owens et al. 2019). Unfortunately, educational policies are unlikely to change the traditional early morning starting times on a global scale, for numerous reasons. Educators should therefore be aware of early sleep offset as a factor that continuously interferes with the motivation and engagement of students and that it can have a detrimental effect on their motivation.

### ***7.1. Recommendations apropos sleep-related issues***

It has become a part of digital natives' lifestyle to use devices late at night, which results in a drowsy and lethargic start to their school day. However difficult this habit is to break, since it is sustained through a dopamine-driven feedback loop, educators should be committed to promoting healthy sleep habits in their students. Implementing limits of technology, on the other hand, is the family's responsibility.

Although solutions for this problem are not straightforward and depend on numerous factors, it is clear that lesson plans should take this into serious consideration

and have slower-paced activities scheduled earlier in the day, while those requiring high levels of attention should be scheduled later. This would enable students not to miss out on opportunities to fully engage in the content and would help develop appropriate motivation. This would also reduce the stress of having to catch up with the content during times allocated for leisure and sleep at home. In this sense, activities that take place in pairs and groups, leaving ample time for students to self-pace their work, will relieve the pressure and potential discrepancy between students' wishes to engage and their biological inability to do so fully. In this way, students' motivation for engagement could be preserved on the basis of fewer demands being required during "preliminary" classes. In contrast, failure to perform tasks successfully due to drowsiness may backfire exponentially and lead to decreased interest and motivation to learn altogether, especially in students sensitive to approval and rewards (extrinsically motivated).

In addition, students might benefit from short educational and training interventions regarding device use at night and sleep hygiene in general. With this being said, it is advised to develop a bedtime routine and consistency, while refraining from electronic devices before going to sleep. Encompassing content like this one, studies have recommended school-based sleep interventions as an effective measure for promoting and maintaining healthy sleep knowledge and practice (Lechasseur et al. 2003; de Sousa et al. 2007). For example, a study by Moseley and Gradisar (2009) demonstrated an increase in sleep knowledge and a subsequent change in sleep behavior for adolescents with delayed sleep timing. The authors advise that it is more important to motivate adolescents to make simple behavioral changes as opposed to learning more complex techniques (i.e., cognitive strategies).

## **8. CONCLUSION**

The effects of digital technology on students are palpable in today's classrooms and call for awareness and a proactive approach from educators. The infiltration of omnipresent devices into every aspect of students' lives has made this a vital issue. Although longitudinal research is still lacking, cyber factors are evidently becoming progressively more important in today's classrooms. While most of these factors are yet to be explored empirically, it is plausible that their effect is yielded through deficits in attention, motivation, emotional experiences, and overall alertness in students. This review article addressed these particular fields of influence, not disregarding that there are more. Educators are advised to acknowledge cyber factors that continuously



affect learners and to work to promote self-determined learning. Regarding difficulties in sustained attention and students' tendency for superficial information processing, educators are advised to employ various strategies, like microlearning, gamification, as well as creative, competitive, and cooperative activities, etc. Relating to the motivational aspect of learning, it is concluded that both intrinsic and extrinsic motivation are being affected by the omnipresence of devices and availability of information. Consequently, it is important to keep students informed about reasons for learning and skill attainment. This can be achieved by modelling unplugged activities and (re)connecting students with their social environment. Awareness about the effects of an occasional "digital detox" promotes increasingly autonomous and critical usage of devices, therefore leading students toward self-directed learning. Educators should also be aware of students' emotional reactions that stem from digitalization, that can hinder their motivation to learn and engage. This article focused on boredom, anxiety, negative mood, and negative self-appraisals that can be traced to increased social media usage. Finally, regarding habitual and extensive use of self-luminous devices prior to sleep, educators are encouraged to promote simple behavioral changes as part of school-based sleep intervention programs, in order to address engagement capabilities in early morning classes. With that being said, educators will undoubtedly have to remain vigilant to cyber effects on their students in the years to come, understand digital natives' perspective, and act accordingly, in order to maximize teaching benefits.

## REFERENCES

1. Achen, Alexandra C., Paul N. Courant (2009), "What are grades made of?", *Journal of Economic Perspectives*, 23(3), 77-92.
2. Adams, Sue K., Tiffani S. Kisler (2013), "Sleep quality as a mediator between technology-related sleep quality, depression, and anxiety", *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 16(1), 25-30.
3. Alzahabi, Reem, Mark W. Becker (2013), "The association between media multitasking, task-switching, and dual-task performance", *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 39(5), 1485-1495.
4. Anderson, Monica, Jingjing Jiang (2018), *Teens, Social Media & Technology*, Pew Research Centre, Washington, DC
5. Arora, Teresa, Emma Broglia, G. Neil Thomas, Shahrads Taheri (2014), "Associations between specific technologies and adolescent sleep quantity, sleep quality, and parasomnias", *Sleep medicine*, 15(2), 240-247.

6. Arreola, Nicholas J., Roni Reiter-Palmon (2016), "The effect of problem construction creativity on solution creativity across multiple everyday problems", *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 10, 287-295.
7. Attrill-Smith, Alison, Chris Fullwood, Melanie Keep, Daria J. Kuss (Eds.) (2019), *The Oxford handbook of cyberpsychology*, Oxford University Press
8. Blackwell, David, Carrie Leaman, Rose Tramposch, Ciera Osborne, Miriam Liss (2017), "Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction", *Personality and Individual Differences*, 116, 69-72.
9. Bottino, Sara Mota Borges, Cássio Machado de Campos Bottino, Caroline Gomez Regina, Aline Villa Lobo Correia, Wagner Silva Ribeiro (2015), "Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review", *Cadernos de Saúde Pública*, 31(3), 463-475.
10. Bradbury, Neil A. (2016), "Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?", *Advances in Physiology Education*, 40(4), 509-513.
11. Brügger, Annina, Kai-Florian Richter, Sara Irina Fabrikant (2019), "How does navigation system behavior influence human behavior?", *Cognitive Research: Principles and Implications*, 4, 5, 1-22.
12. Burak, Lydia (2012), "Multitasking in the University Classroom", *International Journal Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), 1-12.
13. Carr, Nicholas (2011), *The shallows: what the Internet is doing to our brains*, WW Norton, New York, NY
14. Cheever, Nancy A., Larry D. Rosen, L. Mark Carrier, Amber Chavez (2014), "Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users", *Computers in Human Behavior*, 37, 290-297.
15. Courage, Mary L., Aishah Bakhtiar, Cheryl Fitzpatrick, Sophie Kenny, Katie Brandeau (2015), "Growing up multitasking: The costs and benefits for cognitive development", *Developmental Review*, 35, 5-41.
16. Deci, Edwards L., Richard M. Ryan (1991), "A motivational approach to self: Integration in personality", in: Dienstbier, R. A. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation*, University of Nebraska Press, 237-288.
17. Dempsey, Seraphim, Seán Lyons, Selina McCoy (2020), "Early mobile phone ownership: influencing the wellbeing of girls and boys in Ireland?", *Journal of Children and Media*, 14(4), 492-509.

18. Sousa, Ivanise Cortez., John Araujo, Carolina V. M. Azevedo (2007), "The effect of a sleep hygiene education program on the sleep-wake cycle of Brazilian adolescent students", *Sleep and Biological Rhythms*, 5(4), 251-258.
19. Diette, Timothy M., Manu Raghav (2017), "Does early bird catch the worm or a lower GPA? Evidence from a liberal arts college", *Applied Economics*, 49(33), 3341-3350.
20. Division of Population Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (2020, September 10). *Sleep in middle and high school students*, Centers for Disease Control and Prevention.
21. Patricia Ann (2007), *A Relationship Between Career Decision And Motivation To Persist*, Electronic Theses and Dissertations 2004-2019, 3157, University of Central Florida
22. Figueiro, Mariana, D. Overington (2016) "Self-luminous devices and melatonin suppression in adolescents", *Lighting Research & Technology*, 48(8), 966-975.
23. Fox, Annie Beth, Jonathan Rosen, Mary Crawford (2009), "Distractions, distractions: does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?", *Cyberpsychology and Behavior*, 12(1), 51-53.
24. Galan-Lopez, Pablo, Raúl Domínguez, Thordis Gísladóttir, Antonio J Sánchez-Oliver, Maret Pihu, Francis Ries, Markos Klonizakis (2021), "Sleep Quality and Duration in European Adolescents (The AdolesHealth Study): A Cross-Sectional, Quantitative Study", *Children*, 8(3), 188.
25. Goodman, Joan (2010), "Student authority: Antidote to alienation", *Theory and Research in Education*, 8(3), 227-247.
26. Gottschalk, Francesca (2019), "Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, condition and well-being", *OECD Education Working Paper No. 195*
27. Graham, Sarah , Andre Mason, Benjamin Riordan, Taylor Winter, Damian Scarf (2021), "Taking a Break from Social Media Improves Wellbeing Through Sleep Quality", *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(6), 421-425.
28. Guo, Philip J., Juho Kim, Rob Rubin (2014), "How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos", in: *Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference*, Association for Computing Machinery, New York, NY, 41-50.

29. Hale, Lauren, Stanford Guan (2015), "Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review", *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58.
30. Huang, Chiungjung (2011), "Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations", *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
31. Huang, Yunhui, Wei Lv, Jiang Wu (2016), "Relationship Between Intrinsic Motivation and Undergraduate Students' Depression and Stress: The Moderating Effect of Interpersonal Conflict", *Psychological Reports*, 119(2), 527-538.
32. Hug, Theo (2012), "Microlearning", in: Seel, N. M. (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Vol.5, Springer, Boston, MA, 2268-2271.
33. Ito, Mizuko, Heather A. Horst, Matteo Bittani, Becky Herr-Stephenson, Patricia G. Lange, C. J. Pascoe, Laura Robinson, Sonja Baumer, Rachel Cody, Dilan Mahendran, Katynka Martínez, Dan Perkel (2008), "Living and learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project", Chicago, IL
34. Keengwe, Jared (2007), "Faculty integration of technology into instruction and students' perceptions of computer technology to improve student learning", *Journal of Information Technology Education*, 6, 169-180.
35. Killgore, William D. (2010), "Effects of sleep deprivation on cognition", *Progress in brain research*, 185, 105-129.
36. Kirschner, Paul A., Pedro De Bruyckere (2017), "The myths of the digital native and the multitasker", *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
37. Lechasseur, Kimberly, Amy R. Wolfson, C. Marco, O T. Vo (2003), "Sleepy pre-teens: Second pilot of Sleep-Smart Program in 7th graders", *Sleep*, 26, A411-A412.
38. Lehto, Juhani E., Lota Uusitalo-Malmivaara (2014), "Sleep-related factors: associations with poor attention and depressive symptoms", *Child: care, health and development*, 40(3), 419-425.
39. Lemola, Sakari, Nadine Perkinson-Gloor, Serge Brand, Julia Dewald-Kaufmann, Alexander Grob (2015), "Adolescents' electronic media use at night, sleep disturbance, and depressive symptoms in the smartphone age", *Journal of youth and adolescence*, 44(2), 405-418.
40. Levine, Arthur, Diane R. Dean (2012), *Generation on a tightrope: A portrait of today's college student*, Jossey-Bass, San Francisco

41. Loh, Kep Kee, Ryota Kanai (2016), "How has the Internet reshaped human cognition?", *The Neuroscientist*, 22(5), 506-520.
42. Long, Moe (2022, May 22), "What's your phone number?", *WhistleOut*; retrieved from <https://www.whistleout.com/CellPhones/Guides/what-is-my-phone-number>
43. Marois, Rene, Jennifer M. Larson, Marvin M. Chun, D. Shima (2005), "Response-Specific sources of deatask interference in human pre-motor cortex", *Psychological Research*, 70(6), 436-447.
44. Moisala, Mona, Viljami Salmela, Lauri Hietajärvi, E. Salo, Synnöve Carlson, O. Salonen, K. Lonka, K. Hakkarainen, K. Salmela-Aro, K. Alho (2016), "Media multitasking is associated with distractibility and increased prefrontal activity in adolescents and young adults", *NeuroImage*, 134, 113–121.
45. Möller, Jens, Britta Pohlmann, Olaf Köller, Herb W. Marsh (2009), "A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept", *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167.
46. Moseley, Lynette, Michael Gradisar (2009), "Evaluation of a school-based intervention for adolescent sleep problems", *Sleep*, 32(3), 334-41.
47. Nicholas, David, Paul Huntington, Hamid R. Jamali, Ian Rowlands, Maggie Fieldhouse (2009), "Student digital information-seeking behaviour in context", *Journal of Documentation*, 65(1), 106-132.
48. Nikkelen, Sanne W. C., Patti M. Valkenburg, Mariette Huizinga, Brad J. Bushman (2014). Media Use and ADHD-Related Behaviors in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Developmental psychology*, 5, 2228-2241.
49. OECD (2018), *Children and Young People Mental Health in the Digital Age, Shaping the Future*; available at: <https://www.oecd.org/els/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf>
50. Ophir, Eyal, Clifford Nass, Anthonx D. Wagner (2009), "Cognitive control in media multitaskers", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583–15587.
51. Owens, Judith A., Katherine Belon, Patricia Moss (2016), "Impact of delaying school start time on adolescent sleep, mood, and behavior", *Journal of the American Medical Association*, 164(7), 608-613.
52. Peng, Ming, Xianke Chen, Qingbai Zhao, Zongkui Zhou (2018), "Attentional scope is reduced by Internet use: A behavior and ERP study", *PLoS One*, 8, 13(6), e0198543.

53. Pintrich, Paul R., Teresa Garcia (1991), "Student goal orientation and self-regulated learning in the college classroom", In: Maehr, M. L., & Pintrich, P. R. (eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, Vol. 7, JAI press, Greenwich, CT, 371-402.
54. Plass, Jan L., Bruce D. Homer, Charles K. Kinzer (2015), "Foundations of Game-Based Learning", *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283.
55. Przybylski, Andrew K., Kou Murayama, Cody R. DeHaan, Valerie Gladwell (2013), "Motivational, Emotional, and Behavioral Correlates of Fear of Missing Out", *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
56. Rosen, Larry, Alex Lim, J. Felt, Mark Carrier, Nancy A. Cheever, Jose M. Lara-Ruiz, Jessica S. Mendoza, Jeffrey Rokkum (2014), "Media and technology use predict ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits", *Computers in Human Behavior*, 35(3), 364-375.
57. Ryan, Richard M. (1995), "Psychological needs and the facilitation of integrative processes", *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
58. Ryan, Richard M., Edward L. Deci (2000a), "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions", *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
59. Ryan, Richard M., Edward L. Deci (2000b), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
60. Schwan, Anna (2021), "Perceptions of Student Motivation and Amotivation", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(2), 76-82.
61. Slavin, Robert E. (2019), *Educational psychology: Theory and practice*, Pearson, London
62. Sparrow, Betsy, Jenny Liu, Daniel M. Wegner (2011), "Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips", *Science* (New York), 333, 776-778.
63. Steinmayr, Ricarda, Anne F. Weidinger, Malte Schwinger, Birgit Spinath (2019), "The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings", *Frontiers in Psychology*, 10, 1730.
64. Suler, John (2004), "The Online Disinhibition Effect", *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.

65. Trope, Yaacov, Nira Liberman (2020), "Construal-level theory of psychological distance", *Psychological Review*, 117(2), 440-463.
66. Turner, Julianne C., Kathleen E. Cox, Matthew DiCintio, Debra K. Meyer, Candice Logan, Cynthia T. Thomas (1998), "Creating contexts for involvement in mathematics", *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 730-745.
67. Vedeckina, Maria, Francesca Borgonovi (2021), "A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children", *Frontiers in Psychology*, 12, 611155.
68. Vogel-Walcutt, Jennifer J., Logan Fiorella, Teresa Carper, Sae Schatz (2012), "The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review", *Educational Psychology Review*, 24(1), 89-111.
69. Waskom, Michael L., Dharshan Kumaran, Alan M. Gordon, Jesse Rissman, Anthony D. Wagner (2014), "Frontoparietal representations of task context support the flexible control of goal-directed cognition", *Journal of Neuroscience*, 34(32), 10743-10755.
70. Wolters, Christopher A., Paul R. Pintrich (1998), "Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms", *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.
71. Wolfson, Amy R., Mary A. Carskadon (2003), "Understanding adolescents' sleep patterns and school performance: a critical appraisal", *Sleep Medicine Reviews*, 7(6), 491-506.
72. Wood, Megan A., William M. Bukowski, Eric Lis (2016), "The Digital Self: How Social Media Serves as a Setting that Shapes Youth's Emotional Experiences", *Adolescent Research Review*, 1, 163-173.
73. Woods, Heather Cleland, Holly Scott (2016), "#Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem", *Journal of adolescence*, 51, 41-49.
74. World Economic Forum (2016), *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report*; available at: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
75. Wronska, Marta K., Alina Kolańczyk, Bernard A. Nijstad (2018), "Engaging in Creativity Broadens Attentional Scope", *Frontiers in Psychology*, 9, 1772.

## LEKCIJE IZ KIBERNETIČKE PSIHOLOGIJE NA KOJE EDUKATORE TREBA PODSJETITI

### Sažetak:

Posljednjih godina kibernetički prostor je za (mlade) ljude postao jedna značajna domena, koju percipiraju u najmanju ruku jednako značajnom kao i stvarni život. Kibernetički prostor postao je poligon zadovoljavanja mnogih psiholoških potreba i iznjedrio nove faktore koji utječu na razvoj djece i mladih. Kao posljedica toga, i sfera obrazovanja je dramatično izmjenjena usljed promjena u psihološkim funkcijama, ponašanjima i navikama učenika, koji postaju sve različitiiji od onog za što su se edukatori školovali prije nekoliko decenija. Uzročno-posljedične veze se tek trebaju ispitati eksperimentalno, a za longitudinalna istraživanja treba više vremena. U međuvremenu, ipak, na osnovu teorijskih pretpostavki iz psihologije i odgojnih znanosti, već možemo pretpostaviti koje su to promjene koje danas utječu na motivaciju i ponašanje učenika u učionici. Stoga, ovaj rad polazeći sa osnova teorije determinacije ima za cilj da doprinese razumijevanju ovih promjena u motivaciji, angažmanu i ponašanju učenika koje su uslovljene kibernetičko-psihologijskim faktorima. Po čemu se pažnja i navike novih generacija razlikuju? Kako to utječe na njihovu uključenost i motivaciju za učenjem u učionici? Na koji način emotivni doživljaji učenika koji se potencijalno prelijevaju u učionice odražavaju njihovu sve veću uronjenost u digitalni svijet? Koje su najvažnije lekcije iz kibernetičke psihologije kojih edukatori trebaju biti svjesni kako bi maksimizirali efekte podučavanja kod svojih učenika? Ovaj članak nudi neke odgovore i preporuke koje se tiču ovih značajnih pitanja.

**Ključne riječi:** kibernetička psihologija; motivacija; intrinzična; ekstrinzična; mladi; obrazovanje

Adresa autorice  
Author's address

Mersiha Jusić  
International University of Sarajevo  
mjusic@ius.edu.ba







društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## **PENOLOŠKI POGLEDI**

**Olivera I. Pavićević, Ljeuposava M. Ilijić, Milena D. Milićević**

NEOLIBERAL PENAL POLICY AND PRISON PRIVATIZATION /

NEOLIBERALNA KAZNENA POLITIKA I PRIVATIZACIJA

ZATVORA ..... 595



DOI 10.51558/2490-3647.2023.8.1.595

UDK

Primljeno: 08. 03. 2023.

Pregledni rad  
Review paper

**Olivera I. Pavićević, Ljeptosava M. Ilijić, Milena D. Milićević**

## **NEOLIBERAL PENAL POLICY AND PRIVATIZATION<sup>1,2</sup>**

The paper analyzes the relationship between neoliberal penalty transformation and prison privatization as part of neoliberal market reform. The neoliberal political and economic project characterized by deregulation, individualization, privatization, and commodification has introduced competition, entrepreneurship, and economic efficiency in areas that previously belonged exclusively to the public sector. The alleged need for greater efficiency has led to an increase in private prisons, and the results of this transformation have shown that it is more about achieving economic efficiency at the expense of quality, competencies, and outcomes of services provided in this sector. In this paper, the starting assumption is that the increase in the number of private prisons does not imply the withdrawal of the state concerning the market. In contrast, it raises the question of the regulatory role of the neoliberal state that enables the market of new fields for profit. As a consequence of the tightening of penal policy, mass incarceration is a mechanism for resolving social conflicts caused by the transformation of social policy. Therefore, private prisons are aimed at making a profit by reflecting the spread of neoliberal rationality throughout society. Withdrawal of assistance and support from the social sector and transfer of exclusive responsibility from the social to the individual responsibility of prisoners as rational neoliberal subjects lead to a reduction of rehabilitation goals. In the context of prison

- 
1. This paper represents the result of author's engagement in accordance with the Working Plan and Program of the Institute of Criminological and Sociological Research for 2023 (based on the contract No. 451-03-47/2023-01) with Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia.
  2. This research was supported by the Science Fund of the Republic of Serbia, Grant No. 7750249, Project title: "Assessment and possibilities for improving the quality of prison life of prisoners in the Republic of Serbia: Criminological-penological, psychological, sociological, legal and security aspects" (PrisonLIFE).

privatization, this transformation leads to turning prisoners into a means of earning or cheap labor.

**Keywords:** penal policy; neoliberalism; mass incarceration; market; rehabilitation

## 1. INTRODUCTION – ABOUT NEOLIBERALISM

Since the mid-1970s, the post-industrial restructuring of Western economies marks the beginning of neoliberalism, a doctrine that the free market dominates all goals and processes of government. The reformed role of the state implies harmonization with the requirements of economic liberalism, which are primarily the protection of market and individual economic freedom and the regulation of economic life to encourage entrepreneurship.

“Neoliberalism is in the first instance a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade.” (Harvey 2012: 2)

Aware of the importance of the state, neoliberals considered the state’s role as the creation and preservation of an institutional framework appropriate to such practices. For neoliberals, market mechanisms are the most efficient way for societies to organize the provision of goods and services. In this approach, market mechanism could and should be applied to all areas – including education, health and penal policy (Cummins 2015). The fundamental principles of neoliberalism relate to the dominant market rule, “reducing” public spending on social services like health, education, and welfare programs. Neoliberal policies aim to “desacralize” institutions previously protected from competing forces in the private market (Mudge 2008: 704). Wacquant (2009, according to Lynch 2011: 242) argues that a major transformation or “break” from a distinct past mode of governance is at work here – that the neoliberal state is de facto “neo” rather than just an old power with some new tricks up its sleeve. The question is whether neoliberal regulation is something actually “neo” or just a new form and restructuring of the power hierarchy. Another important “neo” in political project of neoliberalism involves the dismantling of welfare provisions (Wacquant 2012).

The critical analysis of neoliberalism does not rely on a false dilemma for or against the (free) market, nor on misguided and malicious interpretations that see this

critique as a desire to abolish the market economy, private property, private entrepreneurship, and, most drastically, human freedom itself. This critique is based on a deep understanding of the implications of neoliberal aspirations to subordinate everything to the (privatized) market, equating economic rationality with the rationality of the entire individualized society and equating human freedom with market freedoms (Kuzmančev-Stanojević 2021).

From the perspective of critically oriented theoretical approaches (Wacquant 2009; Cavadino & Dignan 2006; Di Giorgio 2012), the paper starts from the assumption that neoliberal penal policy is a kind of regulatory mechanism of neoliberal political and economic order whose purpose is to neutralize the social consequences it caused. Furthermore, this refers to the politically expedient punitive criminal justice policies they pursue in the name of security (Cheliotis 2013; Xenakis & Cheliotis 2018).

Although there are several approaches in the literature (comparative, institutionalist, historical) that criticize and even challenge the thesis of neoliberal penal policy, this paper does not aim to present or confront these different interpretations of neoliberal penal policy but rather to analyze “reformist experiences of market relations” (Soss, Fording & Schram 2011) through a discussion of the privatization of prison systems. The paper analyzes the connection between the spread of private prison systems as a commodification of state institutions and services, which not only does not represent an adequate solution to the problem of increased imprisonment (criminalization) but also mainly focuses on achieving additional economic and political profits.

Within the UK criminal justice system, marketizing prisons entered a new era of policing when a Prison Competition Strategy gained ministerial approval (Ludlow 2017). At that moment, three strands were noted, including the re-emergence of competitiveness between private and public prisons, the building of new ones with only the private and third sectors participating, and continued effort to identify low-profile performance against private sector costing.

However, privatization trends in the provision of imprisonment focus particularly, but not exclusively, on US-based developments. Neoliberal commitment to the privatization of public services with the purported intention of reducing strains on the public purse has fueled an expansion in the private provision, even if – or, rather, because – in many cases, public expenditure has increased in tandem with the burgeoning of corporate interests in this area (Gilmore 2007; Bell 2011). This assumption is supported by the fact that neoliberalism has not only intensified and expanded private supply where it, as is the case in private prisons, proves to be worse and even harmful

concerning public services, but also led to the hybridization of public and private prison services (catering, security, medical supplies, etc.). This has led to increased costs for prisoners and the exploitation of prison labor, as documented in studies by De Giorgi (2015) and Kilgore (2013). The paper analyzes the changes in penal policy as a particular set of reforms from a neoliberal perspective in the context of mass incarceration and the privatization of prisons. The aim is to establish a link between more restrictive penal policies, mass incarcerations, and the proliferation of private prisons. The assumption is that it is not a consequence of the withdrawal of the state from the market but that it is a matter of achieving the specific regulatory role of the neoliberal state. In this context, prison privatization is interference of state power with private agencies. Deprivation of liberty, primarily acknowledged as an elementary state function, is modeled in practice through the demands stemming from contractual arrangements exerted by private service providers (Metzger 2003; Freeman 2001). With neoliberal governance and its essential market logic, public services have been restored in line with the belief in the superiority of market solutions and private sector management techniques (Crewe, Liebling & Hulley 2015).

Although the privatization of prisons in Serbia has not been implemented yet, there are several relevant features of neoliberal penal reform identified in criminal law solutions in the current prison policy in our country. Therefore, we believe that some essential characteristics of neoliberal or so-called new penology<sup>3</sup> should be considered carefully as significant for the expected effects of the spillover of these changes into domestic penological practice.

## 2. NEOLIBERAL PENAL POLICY

The process of globalization, along with the accompanying development of society and neoliberal ideas, has led to changes in criminal law and penology (Ilijić & Pavićević 2020). The idea that trends in state penal policy tend to reflect the internal relations of the dominant system of production in society appears in the seminal book *Punishment and Social Structure* (Rusche & Kirchheimer 1929/2003). The relationship between neoliberalism and punishment is, at the same time, the subject of the

---

3. The management, supervision, and control of specific groups of individuals within the prison system are referred to as the “new penology”, as defined by Feeley and Simon (1992). The new orientation aspect implies the transition to different methodologies of work aimed at assessing the needs of convicts and the risk of future criminal behavior. The practical implications of the new penological approach in practice are mainly evident through a different approach to prison management, multiple classifications within the institution, and treatment programs targeted at convicts with a certain degree of risk (Ilijić 2017).

relationship between systems of production and modes of punishment. Economic and fiscal forces determine the manner and degree of state penal policy in society more remarkably than the actual crime trends.

Since the 1970s, there was an accelerating shift away from “penal welfarism”, the institutional arrangements that increasingly characterized the field from 1890 to 1970 (Garland 2001: 3). Nature of this change was caused by the neoliberal “penalty wave” (Wacquant 2010), which, among other things, manifested itself in the field of penal policy through a significant increase in the prison population, especially in the United States and the UK (Peacock, Turner & Varey 2018), and prison privatization (Clark 2016). Criminology of social causes has been replaced by criminology of control aimed at questioning the circumstances in which crime arises, and appropriate control mechanisms need to be developed. Under neoliberalism, a penal policy was privatized following the contracting out model. Moreover, there was a proliferation of private security agencies and large prisons privately managed (Petković 2010). The abandonment of “penal welfarism” manifested itself in various directions (coping and control, exclusion, warehousing, waste management, creating new prison institutions such as super-max prisons, spatial exclusion or expulsion, electronic surveillance, redirecting older institutions including mass prisons and probation management and risk management (Simon 2013). Theoretical explanations for neoliberal “prisonfare”<sup>4</sup> offered various causes and intentions that motivated the new penal policy. The reduction in state social provision as a basic tendency of this reform is explained by the disciplinary regulation of poor workers replaced by “rehabilitated” convicts willing to take the lowest-paid jobs (De Giorgi 2012). The change in a social structure characterized by respect for social inequality has turned the neoliberal penal policy into political regulation of social conflicts through the criminalization of class and racially deprived social groups, especially in urban areas (Wacquant 2009; Cavadino & Dignan 2006). Furthermore, that poses as a means by which neoliberal political leaders can make up for the legitimacy lost in the pursuit of other societal economic policy goals (Cheliotis 2013), redundancy due to changes in the economic structure absorbed by work in large prison complexes located in depopulated rural areas (Gilmore 2007). In other words, commercialization and commodification are positioned as solutions to all social issues and problems.

---

4. The single oversight of the poor by the maternalist arm of the social state has been superseded by the double regulation of poverty through the paternalist action of restrictive “workfare” and expansive “prisonfare” (Wacquant 2011: 207).



Positioning the market in the central sphere of public policies is a change in which market issues and interests are placed before political issues. Such a change has led to privatization, described in the United States as “virtually a national obsession” (Metzger 2003: 1369). Major issues occurred with the increased importance of “privatization” following changes in the public perceptions of state sovereignty over activities such as the administration of justice and order. Selman and Leighton (2010) argue that privatization involves both active anti-state sentiment and business bias. However, privatization of prisons requires determined, adequate, and powerful acting in a way that would justify passing on essentially a government obligation (Selman & Leighton 2010).

The story of prison privatization in the United States begins before the end of slavery. One example of early prison privatization took place in 1844 when Louisiana turned over the operations of its penitentiary to a private company that used the facility like a factory where prison laborers had to manufacture clothing. Today, the 13th Amendment still allows corporations to extract labor from those trapped between the walls of America’s prisons, but prison labor is not the only way businesses profit off the carceral system. They also make money by operating the prisons themselves (Young 2020). Since the 1960s, the United States has led the development of prison privatization, closely followed by Australia and, within Europe, the United Kingdom. The ideology of marketization is manifested in thinking that includes

“privatized ownership and management, private sector design, finance, construction, and management of whole institutions, outsourcing or contracting out of core or ancillary functions, and competition or market testing processes in which public and private service providers are compared” (Ludlow 2017: 914).

The recognition of these attitudes, combined with situational factors, led to an influential historical moment in the 1970s and 1980s of the last century, which encouraged the expansion of the privatization of prisons (Clark 2016). Accepting and promoting the privatization of the prison sector would not have been possible without two preconditions being met. First, there was an ideological turn towards neoliberal ideas, and second, there was an extreme increase in the number of prisoners. All levels of administration were under pressure caused by the constant overcrowding of prisons (Selman & Leighton 2010). During Nixon’s presidency, the campaign “for order and peace” introduced political attitudes of “tough treatment of crime”. Moreover, a decades-long war “against drugs” and the adoption of numerous laws increasing the

length of prison sentences has led to an increase in the number of prisoners, producing a shocking trend of mass imprisonment (Selman & Leighton 2010).

The aim of the new penological strategy, in the context of new social, economic, and market constructions, is no longer to eliminate crime but to make it bearable through systemic coordination (Feeley & Simon 1992). One of the significant indicators of the change in the goals of the penal policy is the change in the significance of the recidivism rate as the former ultimate criterion in the success of penal policy and prison treatment. Crime is detached from its moral connotations close to Durkheim's vision of crime, perceived as an inevitable and accepted phenomenon. Furthermore, delinquency is considered a normal risk of the same type as other risks within social security, illness, or unemployment (Feeley & Simon 1994). Crime normalization is just one of several unfavorable risk outcomes that need to be predicted accurately, and its negative effects minimized from the point of view of its "technical nature". Neither individual nor social factors are critical for new penology as it focuses on the offense without reference to the external context, and the offense is not seen as an outcome of individual behavior but as part of group management – as a statistical phenomenon (Simon & Feeley 2003: 102).

The reduction of "recidivism" has always been a universal goal of penal policy, (even if shaped in different ways (Maltz 1984). However, in the modern context, this goal has lost importance and been replaced by a more efficient system of access control and crime control (Ackerman, Sacks & Furman 2014). Previously, recidivism was viewed as a failure, while the reduction of the recidivism rate was considered a success. In modern criminology, accurate assessments of the risks and the probability of potential or future recidivism are considered indicators of success, regardless of the criminal outcome (Ilijić & Pavićević 2020). While evidence about the effectiveness and efficiency of the private sector remains scarce (Ludlow 2017), private prison organizations justify their existence with arguments of cost-effectiveness, increased safety, and security, and reduced recidivism rates (Cummings & Lamparello 2016). Prison corporations emphasize their favorable characteristics and achievements (e.g., active engagement in positive actions) while simultaneously de-emphasizing their wrongdoings and problems (e.g., violence) (Marko 2021).

Rather than individual success or failure, system management has led to reduced expectations of new penology from criminal sanctions. Instead of a tendency to respect social norms, eliminate crime, reintegrate into the community, or protect public safety, institutions began to consider their results indicators of performance (Feeley & Simon 1992: 455).

According to Wacquant (2010), punishing the poor remains the dominant way of resolving social turbulences and conflicts caused by extreme social polarization. Structural production of poverty and structural causes and features of poverty lead to structural, economic and spatial inequalities. Insecurity and instability, both social and economic, are defining aspects of neoliberalism, and this insecurity is often attributed to the risks encountered by marginalized or underprivileged social groups.

The “underclass”<sup>5</sup> is qualified as useless, comprising only human surpluses given their lack of competence and education (Feeley & Simon 1992; Simon & Feeley 2003; Slingeneyer 2007). Furthermore, this underclass is sanctioned as a risk group with an extremely high cumulative potential for crime (Simon & Feeley 1992). In addition to the issue of prison privatization and the involvement of strong private interests in the maintenance and expansion of the prison system, interpretive and political attention was particularly drawn to the specific racial and ethnic image of the prison and technological innovation (Petković 2016: 126).

The deprived social group is the most exposed to the negative and unfair effects of the new penalty wave. Its members have been judged and objectified as “waste” that should be disposed of (Simon 1993; Simon & Feeley 2003). As Sinden (2003) noted, regressive prison tendencies had resulted in a heavily unbalanced increase in the prison rate among marginalized communities. Racial discrimination and social deprivation are widely spread among offenders in the prison system, and many offenders in the prison system have already faced racial discrimination and social deprivation (Teague 2012). Staying out of the criminal justice system is more challenging after prison release, given that supervision is self-financing; otherwise, they are threatened with imprisonment (Teague 2012). The criticisms appear to be valid, with critiques highlighting the system’s central viewpoint that it perpetuates social injustice, which has a particularly negative impact on low-income individuals, especially those belonging to minority groups.

Neoliberal criminal restructuring has also led to rarely explored reconstructions in terms of prison staff work, the life of prisoners, and their interpersonal relationships. Corporate self-regulation in the prison community context implies the implementation of neoliberal public policies aimed at reshaping the self of prisoners and prison staff by changing their identities and traditional roles and relationships.

The neoliberal project had an impact on the relationships within prison commu-

---

5. In the recent book *The invention of the “underclass”: a study in the politics of knowledge*, Wacquant criticizes the use of underclass concept which through media and pseudo-scientific use blunts the analysis of the structural production of urban poverty (Wacquant 2022).

nities and significantly changed the dynamics of power and disciplinary discourse. Neoliberal agenda replaced traditional authoritarian control with more subtle forms of regulation that were soft, indirect, and mediated (Liebling & Arnold 2004; Peacock, Turner & Varey 2018), thereby permeating the organizational structure of prison life. The “reconstruction of power” in prisons is accompanied by the transition from “hard” to “soft” power (Crewe 2009). Changes in the labor practice of prison officers, which include contracting out, fear of losing a job, intensification of work, and technological breakthroughs (McElligott 2007), are characterized by a simultaneous complexity of their professional function and practice (Crewe, Liebling & Hulley 2015). Moreover, this complexity refers to the new requirements based on the mediation of the relationship between the state and the client (subject of the population). In more detail, this complexity involves the interpersonal skills significant for interaction with a group of prisoners, the centrality of “crafts” as the ability to adapt to the dynamics of life in prisons and their daily practices, and the value of “personal presence”, honesty, consistency of experienced use of formal and informal sanctions in maintaining daily order and control (McElligott 2007: 91).

New studies on prisons point to the importance of prison officers’ commitment to specific practices and emphasize maintaining peace and discretion, in which prison officials appear as mediation and arbitration experts (Liebling 2000). Their role is to transpose rules into action or apply general rules to specific situations (Liebling 2000). The way prison staff uses their authority has a profound impact on prisoners’ experiences, including the level of order and security, violence, and suicide. More broadly, it creates the overall moral quality or legitimacy of penitentiary institutions (Liebling 2004).

Contradictory tendencies between the demands of market logic and the privatization of sectors lead to the deteriorating working positions of prison officers by reducing them to service workers. At the same time, the demands for exceptional working skills occur as a challenge for monitoring the quality of prison life. The representation of human or financial incentives for introducing competition in the private sector of prison services may vary across different countries. Concerns about the treatment of prisoners, better staff work practices, and the development of productive activities for prisoners are becoming elements of competitive pressure in the private sector, regardless of the underlying reasons they are guided by (James, Bottomley, Liebling & Clare 1997), are concerns that are still relevant (Young 2020). Considering human rights and the role of administrative law between privatization, prisons, and democracy, Aman Jr (2005) recommended applying public law values to private actors and creating informal ap-

proaches. As highlighted, a broad province of administrative law should consider both noneconomic and economic issues.

### 3. SOME WEAK POINTS OF PRISON PRIVATIZATION

The United States prison system has faced several important philosophical, empirical, and political questions about the effects of privatization during the past two decades (Clark 2016). Administrative law in the United States is developed in a state-centric way, that is, as a bridge between the market and the state (Aman Jr 2005).

Charles Logan's book entitled *Private Prisons: Pros and Cons* discusses and makes the question about the importance of the issues of propriety, cost, quality, quantity, flexibility, security, liability, accountability, corruption and dependence (Logan 1990). Although all these dimensions of the prison system are relevant, the focus is most often on the three segments of the privatization of the prison system. These include the issue of state sovereignty, prioritization of profits and efficiency, and the quality of services provided (Clark 2016). These three segments are holistic since they largely overlap yet cannot be separated into individual categories. However, their analysis contributes to the consideration of relevant aspects in the debate on private prisons.

One of the central concerns regarding the shift to private operations for corporate interest is that sovereign governmental responsibilities are given up. When this governmental sovereignty, derived from its citizens, is delegated to corporations outside the government, it undermines its capacity for governing (Verkuil 2007). However, it should be noted here that the neoliberalism of the merged state is of great importance. The state has been transformed into a market agent that takes over corporate principles in governance. It is not simply that neoliberalism privileges markets, but that it seeks to buttress markets (and market-like behaviors and culture) using the state force and to transform the state around principles extracted from the market (Davies 2014). The state authority shifts to regulate economic activities whose principles are of the utmost importance and are not subject to state intervention or control. The state acts aggressively to produce a comprehensive framework that will be biased enough to withstand the turbulences occurring within a competitive market (Greber 1994). Almost all spheres of social life are subject to the logic of the market, whereas the kaleidoscope of the neoliberal ideological matrix falls on incompetent, parasitic, and corrupt public services, playing on populist sentiments and new technocratic efficiency as a "benchmarking" (Davies 2018).

Delegating the execution of a prison sentence to the private sector weakens the authority of the state and the integrity of the justice system. If the private sector is responsible for enforcing a prison sentence, the prisoners see that the institution punishes them for the crime committed, not the state. This change completely compromises the state's authority and transforms crime correction by turning the public sector into a profit-making venture (Shichor 1995). By renouncing sovereignty over a prison, the system loses its responsibility towards the state. Hypothetically, this transfer of control to the private sector is intended to increase efficiency. However, the transition from public to private control causes profit and efficiency to become the most important factors in decision-making on prison management.

Some researchers state that whatever cost savings private prisons achieve, they come at the expense of inmate well-being – that private prison operators save money by skimping on personnel training and staffing, offering only minimal educational programming and vocational training, and housing inmates in cramped and unsafe quarters (Sigler 2010). The profit motive that fuels prison privatization exerts a constant pull in the direction of cost-cutting (Sigler 2010). As some authors have observed, private contractors can attempt to save costs by reducing the amount spent on meeting inmates' needs – food, housing, security, and medical care – and by keeping wages low (Dolovich 2005).

Moreover, it is believed that the profit motive creates perverse incentives to extend inmate sentences and promote criminal justice policies that yield more and longer prison sentences regardless of whether they are in the public interest. Finally, critics denounce the delegation of governmental functions to private actors and highlight the threat it poses to democratic accountability and the rule of law (Sigler 2010).

The sacrifice of accountability for efficiency may not be worthwhile, even from an economic standpoint, as many scholars criticize that the prison industrial complex constructed by private prisons does not fulfill its promise to cut governmental costs. As incarceration rates in the United States have gone through the roof, so has the system's economic cost. "Despite extreme pressure on public expenditure, America currently spends an overwhelming \$68 billion each year on its penal-industrial complex, which includes local, state, and federal correctional systems. The United States' second-largest employer is the prisons industry," exemplifying the economic importance this industry has for the American economy (Teague 2012: 50). While some may argue that neoliberalism has led to cost-effective justice rather than an expansion for economic imperatives (Teague 2012: 47), the cost-effective argument falls short, as there is much evidence that the system does not save any money (Clark 2016; Teague

2012; Gaes 2008). Many scholars have taken the time to compare the costs of private prisons versus public prisons to study economic efficiency. Recent research from the Arizona Department of Corrections finds that private prisons do not save money and cost more per prisoner (Clark 2016). Simple cost comparisons that appear to favor private facilities are based on per diem rates that may not reflect the overall cost of incarceration (Gaes 2008). The advent of this private prison corporation ushered in an era where the traditional government function of crime, punishment, and imprisonment became intertwined and enmeshed with corporate principles and goals. These principles and goals include, for example, profit maximization for shareholders; executive compensation based on profits and share price; forward-looking statements forecasting larger prison populations; management's discussion and analysis focusing on a more robust prison state; and increased profits built solely on human misery and debasement (Cummings & Lamparello 2016).

Prisons in the former Yugoslav states, including Serbia, are under public sector control, but their penal policies are shifting towards "neoliberal reform" trends (Pavićević & Ilijić 2022). Although private-public cooperation for prison privatization has had negative outcomes in developed Western countries (according to critical theory), any potential collaboration in the region should consider the economic, social, and institutional development levels of the countries as these factors can increase the risks of corruption, profiteering, and a decline in the quality of prison life.

#### **4. "PENAL REGRESSION"<sup>6</sup>**

Because the focus on profits takes priority, many scholars, such as Michael Teague, argue that neoliberal goals have undermined liberal and rehabilitative approaches to incarceration (Teague 2012). He argues that this ideological shift has "prioritized punitiveness, de-prioritized rehabilitation, fostered a growing incarcerated population, and engaged in the pursuit of private profit at the expense of social justice" (Teague 2012: 45). This change towards prioritizing profits and decreasing accountability can lead private prisons to cut costs in unacceptable ways.

The sharpest criticisms of the privatization of prison systems coming from scientific research circles are aimed at reducing the quality of services in favor of cost reduction. Phillip Wood describes this tendency as a "pattern of criminal regression"

---

6. Penal regression – in the context of neoliberal tendencies in prison systems, it refers to the growing distance from the idea of rehabilitation of convicts and an increasingly intense focus on the control and management of groups of offenders.

(Wood 2003: 19). This regression has reduced the quality of services and made prisons “cruder and more cynical”, and its consequences have a negative impact on both prisoners and professional prison staff (Wood 2003). Private prison company directors, managers, and their lobbyists currently work doggedly to increase profits by: (1) influencing carceral policy so that greater numbers of Americans face incarceration; (2) exploiting those imprisoned through private prison labor contracts; (3) lobbying government officials tirelessly to privatize entire state and federal prison systems; (4) reducing the quality of food and degree of safety for prisoners to cut costs at privately run facilities; (5) drafting legislation and lobbying for passage of draconian sentencing policies including mandatory minimums, three-strikes, and illegal immigration legislation; (6) bribing judges and government officials to fill private prison facilities with children on dubious charges; (7) requiring governments that contract for their services to maintain capacity in the private prisons at ninety percent or risk breach of contract and higher per diem fees; and (8) building new prison facilities despite no government contract or ready prisoners to fill them (Cummings & Lamarello 2016).

The high rate of inexperienced and untrained prison staff has also led to an increase in the rate of ill-treatment of convicts, as a staff is unskilled to work with the prison population (Sinden 2003). As the quality decreases, tolerance to violence as a means of social control in prisons increases, i.e. the degree of compensation for rehabilitation by punishment (Wood 2013). On the other hand, the lack of effective state control increases the opportunities for corruption and abuse (Shichor 1995).

As the private sector generates revenue from the prison system, there seems to be a justified concern that prison industrial complexes are undermining the policy of imposing and enforcing prison sentences and their primary goal. This order keeps convicts in the prison system and deprives private prison complexes of responsibility for achieving actual rehabilitation of convicts (Selman & Leighton 2010).

Expanded support for offender-funded probation and rehabilitation services, recognized by American prison policy, is crucial for cutting costs for taxpayers and the criminal justice system and creating responsibility for the convicts at the same time (Teague 2012). As further noticed, the undeniable consequence is the risk of prolonged imprisonment due to technical violations of parole or supervision requirements, including payment (Teague 2012).

A system designed this way does not help individuals in conflict with the law at all. On the contrary, it is challenging to get out of this system. Reducing the importance of safety and rehabilitation and focusing on financial profit is problematic in



several ways. Since there is no adequate or necessary support for the convicts, this system does not allow for changing the circumstances that led to the commission of the criminal offense. Next, reduced implementation of rehabilitation programs makes it more complicated for convicts to avoid the cycle of committing crimes and leads to high recidivism rates. This situation is not beneficial for convicts or their families, yet it is profitable for profit-oriented companies.

## 5. SUMMARY

Market-oriented goals start to dominate institutions when the primary purpose of public services shifts towards efficiency, opening space for profit and transforming prisoners into a means of earning. In the case of prison systems, neoliberal values are reflected in the transformation of services once intended to help people into economic investment now. Broadly speaking, the transformation toward profiteering incorporates factors that spread neoliberal rationality to a whole society (Clark 2016).

Through neoliberal transformation, individuals are expected to protect themselves and act responsibly to meet their own needs, successes, and failures. Accordingly, prisoners are considered individually responsible for the way they are perceived and supposed to behave. This context includes the expectations that society has of them. In the context of prison privatization, cost-cutting is achieved by shifting responsibility from the organization to individual prisoners. However, from a societal perspective, the increase in the imprisonment rate indicates a transformation from policies that promote personal transformation and rehabilitation through developing competencies, which should involve both individual and social responsibility toward the prisoner.

A neoliberal responsible self that functions following neoliberal rationality requires prisoners to interpret individual responsibility outside the context of pronounced social inequality. The culture of individualism that characterizes neoliberalism prioritizes individual responsibility in both positive and negative outcomes. Considering deprivation of liberty, Teague (2012) has explained that a “neoliberal culture” holds individual offenders personally responsible for committing crimes without recognizing the neoliberal social and economic context. In summary, convicts are held accountable for their behavior, excluding political and structural circumstances as factors of their imprisonment (Teague 2012). The neoliberal structure might lead disfavored individuals to turn to crime. In the context of prison treatment, mental healthcare, addiction treatment programs, and training or supports for economic empowerment are becoming overlooked as implied policy and practical

solutions. By shifting responsibility to individuals, punishment becomes a more desirable solution than assistance and support.

## REFERENCES

1. Ackerman, Alissa, Meghan Sacks, Rich Furman (2014), "The new penology revisited: The criminalisation of immigration as pacification strategy", *Justice policy journal*, 11(1), 1–20.
2. Aman, Alfred J. (2005), "Privatization, prisons, democracy, and human rights: The need to extend the province of administrative law", *Indiana journal of global legal studies*, 12(2), 511-550.
3. Bell, Emma (2011), *Criminal justice and neoliberalism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke
4. Cavadino, Michael, James Dignan (2006), *Penal systems: A comparative approach*, Sage, London
5. Cheliotis, K. Leonidas (2013), "Neoliberal capitalism and middle-class punitiveness: Bringing Erich Fromm's "Materialistic Psychoanalysis" to Penology", *Punishment & Society*, 15(3), 247-273.
6. Crewe, Ben, Alison Liebling, Susie Hulley (2015), "Staff-prisoner relationships, staff professionalism, and the use of authority in public and private sector prisons", *Law & Social Inquiry*, 40(2), 309-344.
7. Cummings, Andre D. Pond, Adam Lamparello (2016), "Private prisons and the new marketplace for crime", *Wake Forest JL & Pol'y*, 6(2), 407-440.
8. Cummins, Ian (2015), "Reading Wacquant: Social work and advanced marginality", *European Journal of Social Work*, 19(2), 1-12
9. Davies, William (2014), *The limits of neoliberalism: Authority, sovereignty and the logic of competition*, Sage Publications
10. Davies, William (2018), "The neoliberal state: Power against 'politics'", in: Cahill, Damien, Melinda Cooper, David Primrose, and Martijn Konings (eds.), *The Sage handbook of neoliberalism*, Sage Publications, 273-283.
11. De Giorgi, Alessandro (2012), "Punishment and political economy", in: Simon, Jonathan and Richard Sparks (eds.), *The Sage handbook of punishment and society*, Sage, London, 40-59.
12. De Giorgi, Alessandro (2015), "Five theses on mass incarceration", *Social Justice*, 42(2), 5-30.

13. Dolovich, Sharon (2005), "State punishment and private prisons", *Duke Law Journal*, 55(3), 437-546.
14. Feeley, Malcolm, Jonathan Simon (1992), "The new penology: Notes on the emerging strategy of corrections and its implications", *Criminology*, 30(4), 449-472.
15. Feeley, Malcolm, Jonathan Simon (1994), "Actuarial justice: The emerging new criminal law", in: Nelken, David (ed.), *The Futures of Criminology*, Sage, London, UK, 173-201.
16. Freeman, Richard B. (2001), "Does the booming economy help explain the fall in crime?", in: Blumstein, Alfred, Laurence Steinberg, Carl C. Bell, and Margaret A. Berger (eds.), *Perspectives on Crime and Justice: 1999–2000 Lecture Series, Volume IV 23–50*, US Department of Justice, Washington, DC
17. Gaes, Gerald G. (2008), "Cost, performance studies look at prison privatization", *National Institute of Justice Journal*, 259, 32-36.
18. Garland, David (2001), *The culture of control: Crime and social order in contemporary society*, University of Chicago Press, Chicago, USA
19. Gilmore, Wilson Ruth (2007), *The Golden gulag: Prisons, surplus, crisis, and opposition in globalizing California*, Vol. 21, University of California Press, Berkeley, CA
20. Harvey, David (2012), *Abrief history of neoliberalism*, Oxford University Press, USA
21. Ilijić, Ljeposava (2017), "Praktične implikacije savremenog penološkog pristupa na institucionalni tretman osuđenika – osvrt na tretman zavisnika", u: Macanović, Nebojša, Jagoda Petrović, Goran Jovanić (ur.), *Društvene devijacije – Anomija društva i posljedice*, Univerzitet u Banjoj Luci, Fakultet političkih nauka, 362-371.
22. Ilijić, Ljeposava, Olivera Pavićević (2020), "Od stare ka novoj penologiji – o pojedinim implikacijama nove strategije u korektivnoj praksi", *Socijalna misao*, 98(1), 45-58.
23. James, Adrian, Keith Bottomley, Alison Liebling, Emma Clare (1997), *Privatizing prisons: Rhetoric and reality*, Sage, London
24. Kuzmančev-Stanojević, Sonja (2021), "Sociological aspects of neoliberalism: Genealogy of the mode of domination and violence", Doctoral dissertation, Faculty of Philosophy, Novi Sad
25. Liebling, Alison (2000), "Prison officers, policing and the use of discretion", *Theoretical Criminology*, 4(3), 333-357.

26. Liebling, Alison, Helen Arnold (2004), *Prisons and their moral performance: A study of values, quality, and prison life*, Oxford University Press, Oxford, UK
27. Logan, Charles (1990), *Private prisons: Pros and cons*, Oxford University Press, New York
28. Ludlow, Amy (2017), "Marketising criminal justice", in: Liebling, Alison, Shad Maruna, and Lesley McAra (eds.), *The Oxford Handbook of Criminology* (6<sup>th</sup>ed.), Oxford University Press, Oxford, UK, 914-937.
29. Lynch, Mona (2011), "Theorizing punishment: Reflections on Wacquant's punishing the poor", *Critical Sociology*, 37(2), 237-244.
30. Maltz, Michael (1984), *Recidivism*, Originally published by Academic Press, Inc., Orlando, FL
31. Marko, Karoline (2021), "Serving the public good? – A corpus-assisted discourse analysis of private prisons and for-profit incarceration in the United States", *Frontiers in Communication*, 6, 672110.
32. Metzger, Gillian (2003), "Privatization as Delegation", *Columbia Law Review*, 6, 1367-1502.
33. McElligott, Greg (2007), "Bearing the neoconservative burden? Frontline work in prisons", *Social Justice*, 34(3/4), 78-97.
34. Mudge, Stephanie (2008), "What is neo-liberalism?", *Socio-Economic Review*, 6(4), 703-731
35. Pavićević, Olivera, Ljeuposava Ilijić (2022), "Social inequality and mass imprisonment", *Sociologija*, 64(4), 563-583.
36. Peacock, Marian, Mary Turner, Sandra Varey (2018), "‘We call it jail craft’: The erosion of the protective discourses drawn on by prison officers dealing with ageing and dying prisoners in the neoliberal, carceral system", *Sociology* 52(6), 1152-1168.
37. Petković, Krešimir (2010), "Politika i nasilje u tranziciji", *Političke analize: tromjesečnik za hrvatsku i međunarodnu politiku*, 1(2), 25-30.
38. Petković, Krešimir (2016), "Kazna u Americi: kaznena politika u SAD-u u vrijeme kaznenog zaokreta i nakon njega", *Politička misao*, 53(3), 111-138.
39. Rusche, Georg, Otto Kirchheimer (1929) (reprint 2003), *Punishment and social structure*, Transaction Publishers, New Brunswick and London
40. Selman, Donna, Paul Leighton (2010), *Punishment for sale: Private prisons, big business, and the incarceration binge*, Rowman & Littlefield Publishers, Maryland

41. Shichor, David (1995), *Punishment for profit: Private prisons / public concerns*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA,
42. Sigler, Mary (2010), "Private prisons, public functions, and the meaning of punishment", *Florida State University Law Review*, 38(1), 149-178.
43. Simon, Jonathan (1993), *Poor Discipline*, University of Chicago Press, Chicago
44. Simon, Jonathan (2013), "Punishment and the political technologies of the body", *The Sage Handbook of Punishment and Society*, Sage, London, 60-89.
45. Simon, Jonathan, Malcolm Feeley (2003), "The form and limits of the new penology", *Punishment and Social Control*, 2, 75-116.
46. Sinden, Jeff (2003), "The problem of prison privatization: The US experience", in: Coyle, Andrew, Allison Campbell, Rodney Neufeld (eds.), *Capitalist punishment: Prison privatization and human rights*, Clarity Press - Zed Books, Atlanta - London, 39-47.
47. Slingeneyer, Thibaut (2007), "The new penology: a grid for analyzing the transformations of penal discourses, techniques and objectives", *Champ penal /Penal field*, 4, 2-22.
48. Soss, Joe, Richard C. Fording, Sanford F. Schram (2011), *Disciplining the poor: Neoliberal paternalism and the persistent power of race*, The University of Chicago Press, Chicago and London
49. Teague, Michael (2012), "Neoliberalism, prisons and probation in the United States and England and Wales", in: Whitehead, Philip and Paul Crawshaw (eds.), *Organizing neoliberalism: Markets, privatization and justice*, Anthem Press, London, 45-80.
50. Verkuil, Paul R. (2007), *Outsourcing sovereignty: Why privatization of government functions threatens democracy and what we can do about it*, Cambridge University Press, New York
51. Wacquant, Loïc (2009), *Punishing the poor: The neoliberal government of social insecurity*, Duke University Press, London
52. Wacquant, Loïc (2010), "Crafting the neoliberal state: workfare, prison fare, and social insecurity", *Sociological forum*, 25(2), 97-220.
53. Wacquant, Loïc (2013), "Foreword: Probing the meta-prison", in: Jeffrey Ian Ross (ed.), *The globalization of supermax prisons*, Rutgers University Press, New Brunswick, ix-xiv
54. Wacquant, Loïc (2022), *The Invention of the 'Underclass': A Study in the Politics of Knowledge*, Polity Press, Cambridge & Medford.

55. Wood, Philip (2003), "The rise of the prison industrial complex in the United States", in: Coyle, Andrew, Allison Campbell and Rodney Neufeld (eds.), *Capitalist Punishment: Prison Privatization and Human Rights*, Clarity Press, Atlanta, 16-29.
56. Xenakis, Sappho, Leonidas K. Cheliotis (2018), "Neoliberalism and the politics of imprisonment", in: DeKeseredy, Walter S. and Molly Dragiewicz (eds.), *Routledge Handbook of Critical Criminology*, Routledge international handbooks (2nd). Routledge, Abingdon, UK, 249-259.

### **Online Sources**

1. Clark, Kelsey (2016), "Prisons for profit: Neoliberal rationality's transformation of America's prisons", Senior Independent Study Theses. Paper 7242. Available on: <https://openworks.wooster.edu/independentstudy/7242>, (26. 09. 2021)
2. Young, Sydney (2020), "Capital and the carceral state: Prison privatization in the United States and United Kingdom". Available on: <https://hir.harvard.edu/us-uk-prison-privatization/> (09. 07. 2020)
3. Kilgore, James (2013), "Confronting prison slave labour camps and other myths", *Social Justice Blog*, 28 August. Available on: <http://www.socialjusticejournal.org/confronting-prison-slave-labor-camps-and-other-myths/>, (06. 06. 2022)
4. Wacquant, Loïc (2011), "The Wedding of workfare and prison fare revisited". Available on: <https://www4.shu.ac.uk/research/crest/sites/shu.ac.uk/files/wedding-workfare-prisonfare-revisited.pdf>, (08. 07. 2022)

## NEOLIBERALNA KAZNENA POLITIKA I PRIVATIZACIJA ZATVORA

### Sažetak:

U radu se analizira odnos neoliberalne penalne transformacije i privatizacije zatvora u sklopu neoliberalne tržišne reforme. Neoliberalni politički i ekonomski projekt koji karakterišu procesi deregulacije, individualizacije, privatizacije i komodifikacije uveo je konkurenciju, preduzetništvo i ekonomsku efikasnost u oblasti koje su nekada isključivo pripadale javnom sektoru. Navodna potreba za većom efikasnošću dovela je do porasta privatnih zatvora, a rezultati ove transformacije su pokazali da je pre reč o ostvarivanju ekonomske efikasnosti nauštrb kvaliteta, kompetencija i konačnih ishoda usluga koje se pružaju u ovom sektoru. U radu se polazi od pretpostavke da porast broja privatnih zatvora ne predstavlja povlačenje države u odnosu na tržište, naprotiv, postavlja se pitanje regulatorne uloge neoliberalne države koja omogućava tržištu nova polja za ostvarivanje profita. Masovno zatvaranje kao posledica pooštavanja penalne politike predstavlja mehanizam rešavanja socijalnih konflikata izazvanih transformacijom socijalne politike. Posledično, privatni zatvori su usmereni na ostvarivanje profita odražavajući širenje neoliberalne racionalnosti na celo društvo. Povlačenje pomoći i podrške iz društvenog sektora i prebacivanje isključive odgovornosti sa društvene na individualnu odgovornost zatvorenika kao racionalnih neoliberalnih subjekata, dovodi do smanjivanja rehabilitacionih ciljeva. U kontekstu privatizacije zatvora, ova transformacija dovodi do pretvaranja zatvorenika u sredstvo zarade ili jeftine radne snage.

**Ključne reči:** penalna politika; neoliberalizam; masovno zatvaranje; tržište; rehabilitacija

Adrese autorica  
Authors' address

Olivera I. Pavićević  
Ljeuposava M. Ilijić  
Milena D. Milićević

Institute of Criminological and Sociological Research, Belgrade  
oliverapavicevic4@gmail.com  
lelalela\_bgd@yahoo.com  
milenaadresa@gmail.com



društvene i humanističke studije

ČASOPIS  
FILOZOFSKOG  
FAKULTETA  
UTUZLI

## PRIKAZI

### Alma Avdić

NEZAIBILAZAN IZVOR U KREIRANJU PREVENCIJSKIH STRATEGIJA ZA  
VRŠNJAČKO NASILJE (DALIBORKA R. POPOVIĆ, *PORODICA I ŠKOLA U  
PREVENCIJI VRŠNJAČKOG NASILJA*, DRŽAVNI UNIVERZITET U NOVOM  
PAZARU, NOVI PAZAR, 2019) ..... 617

### Sead Bandžović

MEĐUNARODNI ODNOSI: POGLED IZ BOSANSKOHERCEGOVAČKOG UGLA  
(HAMZA KARČIĆ, *INTERNATIONAL RELATIONS: A BOSNIAN PERSPECTIVE*,  
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, SARAJEVO, 2021) ..... 621

### Enes Osmančević

POLIFUNKCIONALNA KOMUNIKOLOŠKA I POLITOLOŠKA STUDIJA (BOŽO  
SKOKO, *STRATEŠKO KOMUNICIRANJE DRŽAVA I I II*, SYNOPSIS, ZAGREB, 2021) ..... 627

### Mirela Karahasnović

BIOETIKA U POVIJESNOJ I RECENTNOJ FILOZOFSKOJ PERSPEKTIVI (ŽELJKO  
KALUĐEROVIĆ, *BIOETIČKI KALEIDOSKOP*, PERGAMENA I ZNANSTVENI  
CENTAR IZVRSNOSTI ZA INTEGRATIVNU BIOETIKU, ZAGREB, 2021) ..... 633

### Karlo Budor

PERCEPCIJA I METAFORIZACIJA ZLA U TRI EVROPSKE KULTURE: LINGVISTIČKE  
EKVIVALENCIJE I RAZLIKE (SANELA MEŠIĆ, EDINA SPAHIĆ, *ĐAVO NIJE SAMO U  
DETALJIMA: KONTRASTIVNA LINGVOKULTUROLOŠKA STUDIJA*, DOBRA KNJIGA,  
SARAJEVO, 2021) ..... 641

### Senada Mujić

VAŽAN POLAZNI RESURS ZA ISTRAŽIVAČE U DRUŠTVENIM I HUMANISTIČKIM  
NAUKAMA (FEHIM ROŠIĆ, *METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA U DRUŠTVENIM I  
HUMANISTIČKIM NAUKAMA*, UNIVERZITET U BIHAĆU – ISLAMSKI PEDAGOŠKI  
FAKULTET, BIHAĆ, 2021) ..... 645



<b>Fatima Mahmutović</b> TRANSKRIPTI PRESRETNUTIH RAZGOVORA SRPSKOG POLITIČKOG I VOJNOG RUKOVODSTVA U BIH I SRBIJI KAO DOKAZ GENOCIDNE NAMJERE I AGRESIJE NA BOSNU I HERCEGOVINU (HIKMET KARČIĆ, EMIR SULJAGIĆ, SEAD TURČALO, <i>PRESRETNUTI RAZGOVORI: PRIPREMA ZA RAT</i> , UNIVERZITET U SARAJEVU - FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, MEMORIJALNI CENTAR SREBRENICA, SARAJEVO 2022) .....	651
<b>Amina Vatreš</b> OD ISTINE DO NUŽNIH ILUZIJA: FILOZOFSKI I SOCIOLOŠKI POGLEDI NA MOĆ MASOVNIH MEDIJA (FAHIRA FEJZIĆ-ČENGIĆ I HALIMA SOFRADŽIJA: <i>UVOD U STUDIJE MEDIJA: PRIRUČNIK ZA PREDMETE FILOZOFIJA MEDIJA I SOCIOLOGIJA MEDIJA</i> , FAKULTET POLITIČKIH NAUKA, SARAJEVO, 2022) .....	655
<b>Hamza Memišević</b> STABILOKRATIJA I NJENE POSLJEDICE (FLORIAN BIEBER, <i>USPON AUTORITARNIH REŽIMA NA ZAPADNOM BALKANU</i> , PROFIL KNJIGA, ZAGREB, 2022) .....	659
<b>Amela Delić Aščić</b> NIŠTA NOVO. ALI DOSTUPNO JE I BRZO SE ŠIRI (PREDRAG KRSTIĆ, <i>O ČEMU GOVORIMO KAD GOVORIMO O (POST)ISTINI</i> , INSITITUT ZA FILOZOFIJU I DRUŠTVENU TEORIJU, BEOGRAD, 2022) .....	663
<b>Mladen Obrenović</b> NOVO ČITANJE NAUČNOG RADA I DRUŠTVENOG ANGAŽMANA MEDIJSKOG VIZIONARA DŽEVADA SULEJMANPAŠIĆA [SEAD ALIĆ (UR.), <i>SULEJMANPAŠIĆEVA KRITIKA ŽURNALIZMA</i> , ZBORNİK RADOVA, BOŠNJAČKA NACIONALNA ZAJEDNICA ZA GRAD ZAGREB I ZAGREBAČKU ŽUPANIJU, ZAGREB, 2022] .....	671
<b>Anes Makul</b> DIREKTNA DEMOKRATIJA – ZA ILI PROTIV? (ELVIS FEJZIĆ, <i>PARADOSKI DIREKTNE DEMOKRATIJE: VOLJA NARODA I REFERENDUMSKI POPULIZAM</i> , FAKULTET POLITIČKIH NAUKA UNIVERZITETA U SARAJEVU, SARAJEVO, 2022) .....	679
<b>Karol Dąbrowski</b> ENVIROMENTALISM AND ROLE OF THE SOCIETY FOR ENSURING OF GLOBAL JUSTICE (MARVIN T. BROWN, <i>A CLIMATE OF JUSTICE: AN ETHICAL FOUNDATION FOR ENVIRONMENTALISM</i> , SPRINGER, CHAM, 2022) .....	683
<b>Edina Špago-Ćumurija</b> MOSTOVI PREVOĐENJA (FRANČESKA LIEBMANN, <i>KULTUREMI U ROMANIMA IVE ANDRIĆA. ANALIZA NJEMAČKIH I ENGLESKIH PRIJEVODA</i> , DURIEUX, ZAGREB, 2022) .....	687
<b>Emir Džambegović</b> HRABRO OTVARANJE APORIJA GLOBALIZACIJE I DEHUMANIZACIJE IZ RELIGIJSKO-TEOLOŠKE PERSPEKTIVE (SAMIR BEGLEROVIĆ, ADNAN SILAJDŽIĆ, REŠID HAFIZOVIĆ, ORHAN JAŠIĆ, BAJRAM DIZDAREVIĆ, <i>RELIGIJA I TEOLOGIJA PRED IZAZOVIMA NOVOG SVJETSKOG PORETKA</i> , OFF-SET, TUZLA, 2023) .....	693
<b>Almir Bašović</b> KNJIŽEVNOST – NEZAMJENJIVI OBLIK SAZNANJA (NASER ŠEČEROVIĆ: <i>KNJIŽEVNOST I SAZNANJE. GNOSTIČKI MIT U DJELU HERMANNA BROCHA</i> UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET, PRVO ELEKTRONSKO IZDANJE, SARAJEVO, 2023) .....	699

UDK 37.064.1:316.624-057.874(049.3)

Primljeno: 15. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Alma Avdić**

## **NEZAOBILAZAN IZVOR U KREIRANJU PREVENCIJSKIH STRATEGIJA ZA VRŠNJAČKO NASILJE**

**(Daliborka R. Popović, *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*, Državni univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, 2019)**

Daliborka Popović je stekla bogato profesionalno iskustvo kroz petnaestogodišnji rad u osnovnoj i srednjoj školi u Raški i Kraljevu kao nastavnik i stručni saradnik (2002-2012); Visokoj školi za vaspitače strukovnih studija u Aleksincu kao predavač i profesor strukovnih studija (2012-2016); na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu kao nastavnik u zvanju docenta (2016-2019) i na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru od 2017. godine kao nastavnik u zvanju docenta. Rezultate svojih dosadašnjih istraživanja objavila je kroz 60 naučnih radova, poglavlja u međunarodnim i domaćim monografijama, časopisima i zbornicima radova sa međunarodnih i nacionalnih konferencija na kojima je učestvovala. Monografiju *Mogućnosti unapređivanja procesa učenja u savremenoj školi* objavila je 2007. godine.

Knjiga *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja* podijeljena je u sedam tematskih cjelina: 1. Predgovor, 2. Nasilje kao društveni fenomen i predmet naučnog interesovanja, 3. Porodica kao sistem, 4. Škola kao sistem, 5. Od saradnje do partnerstva školskog i porodičnog sistema u prevenciji vršnjačkog nasilja, 6. Metodološki okvir istraživanja i 7. Rezultati istraživanja i diskusija. Na kraju knjige nalaze se Zaključak i vrlo iscrpan popis korištene i relevantne literature.

U Predgovoru autorica donosi povijesni pregled vršnjačkog nasilja, definira terminološka određenja i fenomen nasilja u školi, ističe važnost saradnje porodice i škole

kao važnog sistema u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. Zatim daje opis metodološkog okvira istraživanja te nakon interpretacije rezultata i diskusije istraživačkih nalaza markirane su određene praktične implikacije za osnaživanje sistema porodica-škola i njihovog partnerskog djelovanja u oblasti prevencije vršnjačkog nasilja.

„Nasilje kao društveni fenomen i predmet naučnog interesovanja“ druga je tematska cjelina u kojoj autorica pojam nasilja definira kao rezultat međuljudskih interakcija, kao moderan fenomen koji u razvijenom građanskom društvu dobija nove i sofisticirane oblike, zadržavajući i ranije zastupljene načine ispoljavanja. Da bi se fenomen nasilja mogao jasnije sagledati, autorica je napravila razliku između pojmova – sukob i zlostavljanje. Bavila se uzrocima agresivnog ponašanja osvrnuvši se na istraživanja drugih autora u kojima nisu potpuno razjašnjeni uzroci agresivnog ponašanja i nasilja, zbog čega se kao takav fenomen mora proučavati multidisciplinarno kroz društveno-humanističke nauke, sociologiju, psihologiju, pedagogiju kako bi se pravovremeno djelovalo programima prevencije ili interventnim aktivnostima. Zatim se bavila posljedicama vršnjačkog nasilja, preventivnim pristupima, a veliki značaj je dala programima prevencije vršnjačkog nasilja. Istakla je Olweusov program (1999) na čijim osnovama je nastao i program prevencije „Škola bez nasilja“, koji je implementiran u velikom broju škola u Srbiji i okruženju. Poseban naglasak je na uvođenju jasnih pravila protiv siledžijskog ponašanja prema vršnjacima i stvaranju tople atmosfere u školi. Pored grupnog rada na nivou škole i razreda, programom je predviđen i individualni rad sa „rizičnim“ učenicima. Za ispitivanje nivoa nasilja koristi se specifičan upitnik „Žrtva-nasilnik“. Primjenom ovog programa smanjena je učestalost nasilja do 50%, kao i nekih drugih vidova neprilagođenog ponašanja. Autorica je spomenula programe i drugih autora, koji su se pokazali efikasnim u prevenciji vršnjačkog nasilja u školama. Program „Škola bez nasilja“ zauzima posebno mjesto u ovoj knjizi i jedan je od najzastupljenijih u školama u Srbiji. Sprovodi se od školske 2005/06. godine pod rukovodstvom UNICEF-a i realizira se dvostrukim pristupom problemu vršnjačkog nasilja – preventivnim i interventnim. Implementiran je u školski kurikulum u trajanju od godinu dana. U jednogodišnjem procesu jasno se prepoznaju programski koraci, od educiranja nastavnika, učenika i roditelja, pedagoških radionica, izrade brošura i edukativnih plakata, pojačanog dežurstva nastavnika, roditeljskih sastanaka pa do postupka samoevaluacije.

U tematskoj cjelini „Porodica kao sistem“ autorica je navela faktore rizika iz porodičnog konteksta za pojavu vršnjačkog nasilja: prezaposlenost roditelja, loš socioekonomski status, zloupotrebu alkohola, izloženost djece nasilju u porodici, a ključni rizik za pojavu vršnjačkog nasilja proizilazi iz neadekvatnog odnosa na relaciji rodi-

telj-dijete, te roditeljska (ne)sposobnost da odgovore na socio-emocionalne potrebe djece. Navedena su razna empirijska istraživanja u čijem fokusu je vaspitni stil roditelja, koji također utječe na razvoj ličnosti djeteta. Najbolje vaspitne efekte pruža prisustvo autoritativnog, tj. demokratskog stila vaspitanja, koji doprinosi da porodica bude podsticajno i pozitivno razvojno okruženje što obezbjeđuje djeci samouvjerenost i zadovoljstvo sobom, razvoj empatičnosti i emotivne inteligencije. Zatim se govori o strukturi porodice, obrazovanju roditelja, neprimjerenosti komunikaciji, obliku privrženosti u ranoj dobi.

Škola ima vodeću ulogu u prevenciji vršnjačkog nasilja, zato što: ima mogućnost obuhvatanja većeg broja djece i to u periodu koji je presudan za oblikovanje njihove ličnosti; škola je mjesto gdje djeca provode značajan dio vremena, što pruža šire mogućnosti preventivnog djelovanja, kako na nivou odjeljenja, tako i na individualnom nivou; ima mogućnost brzog obučavanja nastavnika za preventivno djelovanje. Posebno se ističe kvalitetan odgojno-obrazovni rad kao najbolji vid prevencije svih oblika neprilagođenog ponašanja, a posebno važna komponenta je pozitivna komunikacija između nastavnika i učenika. Autorica ukazuje na organizacijske karakteristike škole, školsku klimu, kao i kompetencije direktora i pedagoško-psihološke službe kao značajan faktor prevencije vršnjačkog nasilja u školi. Ona također ističe da postupno i sistematično, partnerskim angažovanjem porodice, škola treba kontinuirano razmatrati faktore rizika koji potiču iz sistemskog okruženja u cilju njihove modifikacije u forme koje sistem porodica-škola prepoznaje kao najadekvatnije.

Za valjanu metodološku utemeljenost istraživanja pošlo se od Olweusovih teorijskih postavki, prema kojima se uzroci vršnjačkog nasilja u ranom djetinjstvu vezuju najčešće za porodicu, a u periodu adolescencije za školu, okruženje i vršnjake. Polazna osnova autoričinog istraživanja zasnovana je na stanovištu da je povezivanjem porodičnog i školskog sistema moguće sistemski djelovati i sprovesti aktivnosti u smjeru prevencije vršnjačkog nasilja. Istraživanje je vršeno u okviru programa *Škola bez nasilja*.

Autorica je istraživanje započela glavnom hipotezom (sa četiri pohipoteze), tj. pretpostavkom da će dobijeni rezultati ukazati na veliki značaj saradnje porodice i škole u oblasti prevencije vršnjačkog nasilja te na različite mogućnosti njihovog zajedničkog djelovanja u ovoj oblasti. Pored metode teorijske analize, u istraživanju su korištene deskriptivna i kauzalna metoda, zatim tehnika analize sadržaja, anketiranje, intervjuisanje i skaliranje. Od mjernih instrumenata primijenjeni su: Upitnik za učenike, Upitnik za roditelje i Upitnik za nastavnike. Istraživanjem je obuhvaćeno 480 ispitanika: učenici (N=206), roditelji (N=170), nastavnici (N=94), i direktori i stručni saradnici-pedagozi (N=10). Učenici su anketirani radi dobijanja podataka o prisut-

nosti i pojavnim oblicima vršnjačkog nasilja, kao i načinima reagovanja učenika u takvim situacijama. Roditelji, nastavnici, direktori i stručni saradnici su anketirani radi sagledavanja aktuelnog stanja saradnje porodice i škole u prevenciji vršnjačkog nasilja, kao i mogućnosti njenog unapređivanja. Prilikom kvantitativne obrade podataka korišten je SPSS program za statistička izračunavanja i to sljedeće statističke mjere i postupci: frekvencija i procenti; aritmetička sredina (M) mjera centralne vrijednosti; standardna devijacija (SD) i varijansa (mjere varijabilnosti); X<sup>2</sup> i njegova značajnost; koeficijent kontigencije (C) i njegova značajnost; analiza varijanse (F); značajnost razlika između aritmetičkih sredina (t-test).

U završnom sedmom poglavlju daje se opis vršnjačkog nasilja, koji se oslanja na subjektivni doživljaj učenika na način kako oni opisuju vršnjačko nasilje i koliko često učenici razgovaraju o nasilju u porodici i školi. Ova tematska cjelina obiluje grafikonima i tabelama u kojima su prikazani odgovori učenika, nastavnika, roditelja, direktora i stručnih saradnika. Autorica je prikazala rezultate istraživanja koji su ukazali na veliki značaj saradnje porodice i škole u oblasti prevencije vršnjačkog nasilja i na različite mogućnosti njihovog zajedničkog djelovanja u ovoj oblasti, pri čemu je škola kao institucija profesionalaca prepoznata kao ključni faktor rasta i razvoja sistema porodica-škola. Istaknuti su efekti realizacije programa *Škola bez nasilja* opaženi iz ugla svih ispitanika u ovom istraživanju.

Svojim sadržajima, koji nadilaze klasične okvire univerzitetskog udžbenika, knjiga *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja* Daliborke R. Popović nudi se kao dragocjen i nezaobilazan izvor u području pedagogije, psihologije i sociologije. Može poslužiti i školskim pedagozima i psiholozima u kreiranju preventivskih strategija, izvođenju preventivnih programa, predavanja za nastavnike u osnovnim i srednjim školama. Autorica je koristila i kritički analizirala veliki broj referentnih izvora, rezultata naučnih istraživanja i programa prevencije vršnjačkog nasilja. Također, velika pažnja se u ovoj knjizi posvećuje ulozi roditelja u prevenciji vršnjačkog nasilja i može imati značajne praktične implikacije za kreiranje obrazovne politike, koja će biti zasnovana na intenzivnijem uključivanju roditelja u život i rad škole.

Adresa autorice  
Author's address

Alma Avdić  
JU Osnovna škola „Lukavac Grad“  
pedagogica.a@hotmail.com

UDK 327(100:497.6)(049.3)

Primljeno: 27. 12. 2022.

Stručni rad

Professional paper

**Sead Bandžović**

## **MEĐUNARODNI ODNOSI: POGLED IZ BOSANSKOHERCEGOVAČKOG UGLA**

**(Hamza Karčić, *International Relations: A Bosnian Perspective*,  
Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, 2021)**

U savremenoj nauci ne postoji niti jedna oblast koja toliko izaziva interes kao što su to međunarodni odnosi. Njihovu dinamiku i razvojni pravac determinišu geopolitički, ekonomski, kulturološki, sociološki i drugi faktori. Moraju se sagledavati iz Više perspektiva. Poznavanje interesne logike velikih sila tradicionalno je važan uslov opstanka *malih nacija*. Još je Tukidid ustvrdio da jaki rade šta hoće, a slabi ono što moraju. Male države mahom su objekti međunarodnih odnosa. Mit o ravnopravnosti svih država, pokazuju brojna iskustva i primjeri, ostaje doista samo mit. Neki autori navode da su međunarodni odnosi „prostor bezakonja u kojemu presudnu ulogu ima moć koju ne ograničavaju ni pravni ni moralni obziri“. Posebno su ilustrativna zapažanja Madeleine Albright, nekadašnje američke državne sekretarke i ambasadorice pri Ujedinjenim nacijama: „Puno ljudi posmatra međunarodne odnose kao šah. Ali to nije klasična igra gdje igrači sjede i pažljivo promišljaju svoj idući potez. To više liči na partiju bilijara sa međusobno povezanim lopticama“. Politika je, prema jednoj staroj kineskoj definiciji, umjetnost da se odaberu pravo mjesto i pravi trenutak za akciju.

O problematici međunarodnih odnosa postoji obimna naučna produkcija. Međutim, dugo vremena je, iz akademske pozicije, postojala praznina o poziciji Bosne i Hercegovine na internacionalnoj političkoj sceni, njenim relacijama sa drugim

zemljama te posljedicama globalnih dešavanja na unutrašnje procese. Značajan doprinos u davanju argumentiranih odgovora na ta kompleksna pitanja dao je Hamza Karčić svojom knjigom *International Relations: A Bosnian Perspective*. Objavljena je 2021. u izdanju Fakulteta političkih nauka Univerziteta u Sarajevu. Karčić je također autor više zapaženih članaka i studija: *Američki kongres i rat u Bosni i Hercegovini*; *Međunarodni odnosi: pogled iz Sarajeva*; *A Christmas Ceasefire: Jimmy Carter's Peace Mission to Bosnia in 1994*; *Camp David and Dayton: Comparing Jimmy Carter and Richard Holbrooke as Mediators*; *In Support of a Non-member State: The Organisation of Islamic Conference and the War in Bosnia, 1992-1995*; *One-Way Ticket to Kuala Lumpur: Bosnian Muslims in Malaysia in the Early 1990s*, itd.

Knjiga *International Relations: A Bosnian Perspective* je zbirka članaka i eseja koje je autor objavljivao od 2016. do 2021. Na uticajnim stranim elektronskim portalima: Daily Sabah, Anadolu, TRT World, Haaretz, Jewish News (UK), Balkan Insight. Prema sadržaju ovi radovi mogu se grupisati u tri kategorije. U prvoj se nalaze tekstovi čija je primarna namjera informisanje šire strane javnosti o specifičnom djelovanju Bosne i Hercegovine na međunarodnoj političkoj sceni. Druga skupina članaka se odnosi na uticaj internacionalnih aktera i procesa na oblikovanje bosanskohercegovačke savremenosti. U trećoj kategoriji nalaze se tekstovi putem kojih autor objašnjava bosanskohercegovačku perspektivu posmatranja regionalnih i svjetskih tokova. Treba podržavati praksu ovakvog istupanja kao i objavljivanja naučnih i stručnih analiza na stranim jezicima.

Evroatlanske integracije su cilj kojem teži mnoštvo država među koje spada i Bosna i Hercegovina. Članstvo u Evropskoj uniji (EU) i Sjevernoatlanskom paktu (NATO) su svojevrsni garanti stabilnosti, ekonomskog prosperiteta i sigurnosti. Pred potencijalne članice se postavlja niz kriterija (ekonomskih, političkih, pravnih) koji se moraju ispuniti radi pristupa ovim organizacijama. Brojni evropski zvaničnici često govore o EU perspektivi zemalja zapadnog Balkana, ali se u praksi manifestira nedostatak konsenzusa između samih članica unije o ovom pitanju. U tekstu *Emmanuel Macron's EU Veto Set to Leave Balkan Muslims Out* Karčić govori o posljedicama veta koji je francuski predsjednik Macron uložio na otvaranje pregovora 2016. sa Sjevernom Makedonijom i Albanijom. Takva odluka naišla je na negativne reakcije širom regiona, ali i povećala gubitak povjerenja u blisku evropsku perspektivu. Odluka o vetu je pravdana potrebom sprovođenja institucionalnih reformi, ali taj uslov nije bio postavljan tokom pokretanja pregovaračkih procesa 2012. i 2014. sa Crnom Gorom i Srbijom. Autor zapaža da dotadašnje proevropske

reforme pojedinih zemalja Jugoistočne Evrope nisu polučile željene rezultate na njihovoj evropskoj trasi. Još od Soluskog samita 2003. ustaljen je narativ o EU integraciji zapadnobalkanskih država ukoliko ispune određene zahtjeve. Jedan od takvih primjera može se vidjeti u Sjevernoj Makedoniji koja je 2019. sklopila sporazum sa Grčkom o promjeni svog zvaničnog naziva, a što je bio predmet spora prethodnih 27 godina. Ipak, EU nije ispunila svoju stranu dogovora, konstatuje Karčić. Druga strana francuske odluke, a koja je ostala neprimijećena, tiče se isključenja balkanskih muslimana iz Evropske unije, budući da su u nekim državama (BiH, Sjeverna Makedonija, Kosovo, Albanija) oni prisutni u velikom broju. Iako veto ne mora nužno biti antimuslimanski nastrojen, drugi primjeri EU politike govore suprotno. Zemlje istočne i centralne Evrope su okončale svoje pregovore bez blokada, dok se Turska već više od 50 godina susreće s različitim preprekama i opstrukcijama. Kiparski Turci su 2004. podržali Annanov plan o ujedinjenju Kipra prije njegovog ulaska u Evropsku uniju. Grci su odbili taj prijedlog, a u maju te godine u EU je ušao samo južni, grčki dio Kipra koji je jedini međunarodno priznat. Sjeverni dio ostrva (tzv. Turska Republika Sjeverni Kipar) je pod evropskim sankcijama koje nisu ukinute, uprkos ranije iskazanoj volji za pronalaskom političkog kompromisa.

U tekstu *Why the Dayton Peace Accords Still Hold* aktuelizirana je održivost Dejtonskog mirovnog sporazuma. U novembru 1995. američki predsjednik Bill Clinton objavio je svijetu da je rat u Bosni i Hercegovini završen. Predstavnici BiH, Hrvatske i SR Jugoslavije su, pod američkim nadzorom, postigli tada u Dejtonu dogovor o okončanju rata i mirovnom sporazumu. Autor napominje da je njime završena epoha genocida, osvajačkih ratova i separatističkih aspiracija. Dejtonski ugovor je u suštini kompromis kojim su se u određenoj mjeri ispoštovali zahtjevi svih zaraćenih strana. Bošnjaci su dobili cjelovitu i nezavisnu zemlju, mada sa složenom upravljačkom strukturom, Srbi visoko autonoman entitet sa pravom veta u državnom parlamentu, dok su Hrvati uz kantonizaciju Federacije BiH pristali na određeni stepen autonomije u okviru Federacije također s veto mehanizmima u svim predstavničkim tijelima. Karčić zapaža nekoliko dimenzija složenosti dejtonskog uređenja. Kompleksni izborni sistem po kojem se biraju predstavnici na različitim nivoima vlasti je za prosječne građane teško razumljiv i frustrirajući. U postratnoj BiH došlo je do uslošnjanja političkog uređenja i mehanizama odlučivanja. Tako se primjerice stanovnici Sarajeva u praksi susreću s pet oblika vlasti: državnim, federalnim, kantonalnim, gradskim i općinskim. Pronalazak nadležnog organa nije uvijek lak zadatak. U zemlji, s nešto manje od tri miliona stanovnika, djeluje na različitim nivoima 130 ministara, 14 parlamenata, stotine funkcionera i pratećeg admini-



strativnog i drugog osoblja. Nova politička elita oličena je u postojanju lokalnih i nacionalnih političara koji su vremenom priskrbili značajne poluge vlasti i moći na svojoj teritoriji. Cjelokupno društvo prožeto je raširenom korupcijom u mnogim sferama. Analizirajući sve navedene argumente i njihove posljedice Karčić postavlja pitanje o razlozima zbog kojih je i Dejtonski ugovor i dalje na snazi. Ključnu ulogu u cijeloj priči imale su Sjedinjene Američke Države, kao pokretač mirovne inicijative 1995. i značajne vojne podrške njenom sprovođenju u postratnim godinama. Eventualno odbijanje predloženog rješenja moglo je odgoditi kraj rata u BiH na neodređeno vrijeme, uz nove ljudske žrtve i materijalna razaranja. Od svih dotada iznesenih prijedloga Dejton je tada bio najpovoljniji za interese sva tri naroda. Iako pojedini domaći političari često govore o nužnosti reformi dejtonskog sistema upitna je njihova stvarna odlučnost za takve poteze jer bi se time, kako ističe Karčić, morali odreći čitavog niza privilegija koje im on pruža. Stotine i stotine službenika bi ostale bez posla ukoliko bi se krenulo s racionalizacijom i smanjenjem glomaznog birokratskog aparata. Tu treba imati u vidu i međunarodne aktere: američko prisustvo koje je u posljednjoj deceniji u silaznoj putanji, očiti povratak Rusije na Balkan i nejasnu, neusaglašenu politiku Evropske unije prema Bosni i Hercegovini. Nade za mogućim promjenama pokazale su se teško ostvarivim, sve se više stiče dojam o stanju zamrznutog sukoba u BiH i njenom ostajanju u statusu nedovršene države.

Još polovinom XIX vijeka britanski premijer Palmerston (Henry J. T. Palmerston) izrekao je čuveni i još važeći diktum: „Mi nemamo vanjskih saveznika i nemamo trajnih neprijatelja. Naši interesi su vječni i trajni i naša je dužnost slijediti te interese“. Članice Evropske unije, posebno one sa Balkana, često koriste svoje pozicije kako bi drugima nametnule svoje interese i zahtjeve. Ta tema je opširnije obrađena u članku *EU Members in the Balkans Block Their Non-EU Neighbours*. Bugarska je 17. novembra 2020. blokirala početak pregovaračkog ciklusa sa Sjevernom Makedonijom jer su između dvije države duže vrijeme trajale polemike o makedonskom identitetu, jeziku, obilježjima ove zemlje. Poslije prethodne grčke i francuske blokade ovo je bila treća odluka te vrste sa kojom se Makedonija susrela. Karčić naglašava da to nije izolovan slučaj. Slovenija je 2009. učinila istu stvar s Hrvatskom zbog graničnog spora u Piranskom zalivu. Srbija je 2016. optužila Hrvatsku zbog sličnih opstrukcija. Prema medijskim izvještajima taj potez je bio motiviran nepovoljnim položajem hrvatske nacionalne manjine u Srbiji. Do 2004. vrijedilo je općeprihvaćeno mišljenje o pozitivnim efektima proširenja EU: novoprimitljene zemlje su prolazile kroz procese evropeizacije što je uticalo i na okolne države. Navedeni oblici zloupotreba pokazali su suprotne rezultate. Poslije ulaska u Evropsku uniju u julu 2013. Hrvatska je zauzela

paternalistički stav prema BiH, ponajviše hrvatskom narodu u ovoj državi. Čestim miješanjem u unutrašnja pitanja hrvatski interesi su prikazivani kao evropske vrijednosti za koje se Hrvatska zalaže i štiti ih. Kao njihov čuvar jedan period se deklarirala i Hrvatska demokratska zajednica u BiH. Od svih država zapadnog Balkana Srbija je najviše odmakla po broju otvorenih poglavlja sa EU: 18. Ukoliko bi ona bila primljena prije BiH, Albanije ili Kosova, autor pretpostavlja da će se i Srbija prema ostalim ponašati na isti način, kao što su to činile Slovenija i Bugarska. Zloupotreba veta u odnosima EU država i njihovih susjeda nije novijeg datuma. Njime se nastoje ishoditi ustupci koji se u normalnim okolnostima nikada ne bi dali.

U stručnoj literaturi se nerijetko kazuje da nema genocidnih naroda, ali da ima genocidnih politika. Problematika negiranja genocida analizirana je u Karčićevom članku *The Four Stages of Bosnian Genocide Denial*. Taj proces je prošao kroz četiri dionice. Prva je nastupila početkom rata u BiH 1992.godine. Sukob je u srpskim političkim i propagandnim krugovima tretiran kao građanski rat, što su preuzeli pojedini zapadnoevropski posmatrači, distancirajući se od činjeničnog stanja na terenu. Htjele su se minimizirati posljedice genocida nad bošnjačkim narodom. Vremenom se ustalio i pojam etničkog čišćenja kao eufemizma kojim se objašnjavala priroda ratnih stradanja u BiH. Nova terminologija je postala ustaljena u akademskim krugovima i određenim nevladinim organizacijama iz zapadne Evrope i Balkana. Druga faza negiranja desila se tokom 2000-ih. Međunarodni sud pravde (ICJ) i Međunarodni krivični tribunal za bivšu Jugoslaviju (ICTY) donijeli su presude kojima je genocid u BiH vremenski i prostorno ograničen na zbivanja u Srebrenici u julu 1995.godine. Na osnovu niza materijalnih dokaza ICTY je uspio utvrditi genocidnu namjeru samo u slučaju masovnih stradanja u ovom gradu. U pogledu drugih zločina nad Bošnjacima (1992-1995) nije se uspjela dokazati ovakva intencija, što je u konačnici dovelo do njihove drukčije pravne kvalifikacije. Dokazivanje genocidne namjere samo putem pisanih tragova Karčić smatra pogrešnim jer se time otvara put za njegovo dalje osporovanje. Tome je u velikoj mjeri doprinijela i sudska lokalizacija genocida (općinski genocid) kao što je ranije navedeno. Treća etapa ove pojave započela je prije deset godina. U nekim naučnim krugovima javili su se alternativni narativi i kontradiktorne teze o ratu 1992-1995. kojima se dovodi u pitanje i onaj minimum činjenica iz pravosnažnih haških odluka. Različiti su profili pristalica tih ideja: od srpskog političara Vojislava Šešelja do pojedinih historičara – advokata nasilja. Četvrta dionica započela je u decembru 2019. kada je Švedska kraljevska akademija nauka dodijelila Nobelovu nagradu za književnost Petru Handkeu, otvorenom poricatelju genocida. Karčić primjećuje da je negatorski diskurs tim činom dobio

na težini. Iz prijašnjeg društvenog zapečka prešao je u mainstream (glavne) tokove pravnih, socioloških, političkih i drugih disciplina.

Početak aprila 2021. u javnosti se pojavio non-paper: nepotpisani dokument u kojem je na dvije strane predstavljena budućnost država Zapadnog Balkana. Njegov navodni autor je bio slovenački premijer Janez Janša. Posebno interesovanje privukla je revitalizirana stara ideja – podjela Bosne i Hercegovine na srpski i hrvatski dio koji bi se pripojili susjednim zemljama. Također je spomenuto ujedinjenje Kosova i Albanije, što je aktuelizovalo priču o projektu Velike Albanije. U članku *How Advantageous is a „Greater Albania“?* autor se bavio održivošću iznesenih teza. Politički program spajanja albanskog naroda u Albaniji, Kosovu, Sjevernoj Makedoniji i Crnoj Gori dugo je vremena bio san albanskih nacionalista. Zvanični Beograd je ovim argumentom pravdao represivne mjere na Kosovu 80-ih i 90-ih godina prošlog vijeka. Karčić iznosi da bilo kakav oblik ujedinjenja sada ne bi bio u albanskom interesu s obzirom na političku situaciju. Danas na Balkanu postoje tri zemlje sa albanskom populacijom: Kosovo, Albanija i Sjeverna Makedonija. Posljednje dvije su u NATO paktu, a streme i članstvu u Evropskoj uniji. Kosovo sprovodi sličnu politiku. Ukoliko bi se EU nastavila širiti prateći svoje principe sa Solunskog samita 2003, Albanci bi mogli imati tri države članice koje bi zastupale njihove interese. To bi posebno došlo do izražaja u postupcima odlučivanja u evropskim institucijama (Vijeću Evropske Unije, Evropskom vijeću) gdje se traži konsenzus ili jednoglasan stav u vanjskoj i sigurnosnoj politici kao i EU finasijama.

Knjiga *International Relations: A Bosnian Perspective* zaslužuje naučnu i stručnu pozornost. Karčić je kompetentno analizirao međunarodne odnose iz bosanskohercegovačkog ugla. Ta perspektiva se ogleda u ocjeni posljedica uticaja različitih velikih sila na Bosnu i Hercegovinu, ali i njenom aktivnom učešću u oblikovanju današnjice. Karčić je prijemčivim načinom izlaganja ovu tematiku, prezentiranu kroz analitičke članke, predočio stranim naučnim krugovima i široj javnosti. Kako je riječ o živoj materiji, knjiga je preporučljiva, podloga je i pragmatičan putokaz za dalja istraživanja međunarodnih odnosa, tematike koja je stalno otvorena.

Adresa autora  
Author's address

Sead Bandžović  
samostalni istraživač, Sarajevo  
sead1994@live.com

UDK 659.43:32(049.3)  
327(049.3)

Primljeno: 20. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Enes Osmančević**

## **POLIFUNKCIONALNA KOMUNIKOLOŠKA I POLITOLOŠKA STUDIJA**

**(Božo Skoko, *Strateško komuniciranje država I i II*, SYNOPSIS,  
Zagreb, 2021)**

Knjiga prof. dr. Bože Skoke, redovitog profesora Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu, *Strateško komuniciranje država*, rezultat je njegovog decenijskog istraživanja složene i važne politološke i komunikacijske teme. Zbog načina prezentacije istraživanja, obilja recentne literature, kao i stavova teoretičara i praktičara strateškog komuniciranja, ovo djelo pobuđuje posebnu pažnju. Osvrnut ću se najprije na važnost teme kojom se Skoko bavi, ali i na značaj knjige, kao i na njegov stav o potrebi definiranja komunikacijske strategije Bosne i Hercegovine.

Složenost i važnost fenomena komunikacije na najbolji način definiraju dva metakomunikacijska aksioma. Prvi američkog psihologa Paula Watzlawicka: „Ne možemo ne komunicirati“, koji fokusira čovjeka kao komunikacijsko biće, i drugi: „Ne postoji ništa izvan komunikacije“, koji ukazuje da sve što postoji može biti predmet komunikacije, čak i apstraktni pojmovi, te da se komunikacija može odnositi na prošlost, sadašnjost i budućnost. U ovoj kratkoj prolegomeni valja spomenuti i obilježja komunikacije prema američkim komunikolozima Myers i Myers, među kojima posebno ističu da je „komunikacija sveobuhvatna i predstavlja centralni fenomen kulture.“

Upravo su pitanja kulture i komunikacije jednog društva sa drugim, preciznije komunikacija društva kroz državni okvir, odnosno društvene institucije – sa drugim društvima i državama – osnovna tema ove knjige. Autor se, zapravo, bavi trendom

predstavljanja i komunikacije država u međunarodnim odnosima, koji je dugo prisutan u povijesti, ali dobija posebno značenje i primjenu u 21. stoljeću.

Pa, kako to danas države i društva komuniciraju?

Najprije kroz strukture javne vlasti, odnosno javnu diplomaciju u međunarodnim odnosima. Ovdje je riječ o političkoj komunikaciji. Zatim kroz državnu propagandu, političku, vojnu, ekonomsku. Podsjetiti da je Katolička crkva u XVII stoljeću (1622. godine), dakle vijek prije XVIII stoljeća koje se smatra stoljećem opismenjavanja stanovništva, osnovala ured *Congregatio de propaganda fide* (Ured za širenje vjere). Propaganda se prikriveno i elegantno ispoljava u diplomaciji, a manje skriveno i nerijetko brutalno u ratovima. Zbog toga se kaže da „u ratu najprije strada istina“. Tome smo svjedočili i svjedočimo i u ovim našim kratkim životima. Dakle, ovdje je riječ o propagandnom aspektu komunikacije.

Država komunicira i kroz medije, medijsku produkciju i međunarodnu informativnu razmjenu. Države su sredinom XIX stoljeća osnivale informativne agencije, poput *Havas-a*, *Reutersa*, *Wolf Biroa*, a kasnije i *Associated pressa*, *France pressa* i drugih, kako bi na međunarodnom planu pokazale svoju moć i dostignuća, te promovirale svoje vrijednosti. Kasnije su to činile posredstvom radija, TV, a danas interneta. Ovdje je riječ o međunarodnoj komunikacijskoj razmjeni i *image makingu*, odnosno kreiranju *imagea*.

Društva komuniciraju i kroz kulturu, odnosno međunarodnu kulturnu razmjenu, kroz umjetnost (književnost, muziku, teatar, film, slikarstvo, vajarstvo), kroz popularnu kulturu, ali i kroz društvene mreže oko čijih se implikacija vode prijepori, čak pravi diplomatski ratovi, kao oko kineske društvene mreže *Tik Tok*, koju Amerika želi čak i zabraniti, ili *Facebooka* i *Instagrama*, koji bi zbog pravne regulacije, mogli postati ograničeni ili čak nedostupni u zemljama EU. Ovdje je riječ o globalnoj (*internet*) komunikaciji.

Društva komuniciraju i stilovima življenja (kulinarstvom, turizmom, kulturom življenja, tradicijom, vjerovanjima, običajima, folklorom, predanjima, odijevanjem, korištenjem slobodnog vremena) i ovoj se interkulturalnoj komunikaciji posvećuje sve više pažnje.

Profesor Skoko se u svojoj knjizi bavi svim ovim aspektima komunikacije. Zbog toga je knjiga pisana u dva toma: U prvom se tomu, kroz 6 poglavlja, razmatraju najprije mogućnosti brendiranja države, interkulturalne komunikacije, problemi i mogućnosti javne diplomacije, i s tim u vezi, međunarodnih odnosa s javnošću, mogućnostima *image makinga* i brendiranja država i društava. Procesom brendiranja, tačnije potrebom da se država promatra kao *brand* posvećuje se posebna pažnja. U

knjizi autor navodi brojne primjere brendiranja različitih proizvoda, ali i kulturnih sadržaja, kulture i načina života, kao važnih aspekata brendiranja same države.

U drugom tomu autor se bavi područjima primjene strateškog komuniciranja, te konačno upravljanjem hrvatskim identitetom i *imageom* i to kroz izbor tekstova drugih autora koji ova pitanja problematiziraju iz perspektive svojih kompetencija: kulturoloških, komunikoloških, povijesnih, politoloških... Ukupno 24 autora, među kojima su univerzitetski profesori, komunikacijski teoretičari i praktičari, diplomate, menadžeri, publicisti razmatraju važna pitanja međudržavnih odnosa i različitih komunikacijskih strategija država u savremenom svijetu.

Autorova desetogodišnja istraživanja prezentirana su na 854 stranice, potkrijepljena brojnim citatima drugih autora, primjerima iz Hrvatske, zemalja regije, ali i Kanade, Južne Koreje i ostalih dijelova svijeta.

Ova knjiga, zbog svog istraživačkog pristupa, ima karakter studije, a zbog obilja teorijske građe i karakter udžbenika, te predstavlja dragocjenu literaturu za studente komunikologije, mediologije, politologije i diplomacije, kulturologije, propagande, advertizinga, brendinga, online komuniciranja, etnologije, povijesti... Pisana je razumljivim publicističkim stilom, uz obilje fotografija i ilustracija, bogato opremljena.

U knjizi autor analizira i pokušaje upravljanja identitetom i imidžom nekih od država nastalih na području bivše Jugoslavije: Hrvatske, Bosne i Hercegovine, Slovenije, Srbije uz analizu njihovih pristupa i dosega. Za nas posebno značajno pitanje je strateškog komuniciranja države Bosne i Hercegovine, upravljanja njenim ugledom, kulturnom diplomacijom i brendiranjem. Istraživanje profesora Skoke, pod okriljem njemačke fondacije *Friedrich Ebert*, publicirano je, zajedno sa preporukama, 2015. godine u publikaciji *Strateške smjernice za brendiranje Bosne i Hercegovine*. U njoj su kao najveći aduti Bosne i Hercegovine za njeno međunarodno pozicioniranje prepoznati „mentalitet ljudi, gostoljubivost i otvorenost, te prirodne ljepote i prirodna raznolikost“.

Na žalost, ni prije ni poslije toga, niti jedna vladajuća garnitura nije prepoznala važnost *image makinga* i *brandinga*, odnosno potrebe za definiranjem komunikacijske strategije naše zemlje. A imamo se čime predstaviti, naročito dugom tradicijom življenja na ovim prostorima, tisućljetnom poviješću Bosne tokom koje je oblikovana posebna kultura, o kojoj se ne zna dovoljno u svijetu i čije vrijednosti kao da nisu svjesne niti generacije njenih žitelja.

Osim zapisa Konstantina Porfirogeneta iz 10. stoljeća u kome se pominje Bosna, u kulturno-historijskom nasljeđu posebno mjesto zauzima Povelja Kulina bana, koja

je „rodni list Bosne i Hercegovine“. Poveljom koju je bosanski vladar Kulin ban napisao 1189. godine obećava vječni mir Dubrovčanima, vječno prijateljstvo dubrovačkom knezu Krvašu i dopušta Dubrovčanima slobodnu trgovinu po njegovoj zemlji bez plaćanja bilo kakvih nameta. O ovom dokumentu i njegovoj civilizacijskoj vrijednosti svijet ne zna dovoljno, jer je originalni primjerak otuđen početkom 19. stoljeća i nalazi se u Sankt Peterburgu u Rusiji, pod okriljem Ruske akademije nauka i umjetnosti, a u dubrovačkom arhivu čuvaju se preostala dva prijepisa.

Stećci kao jedinstveni monolitni kameni nadgrobni spomenici bosanskih krstjana, ali i unikatni *brand* bosanskog materijalnog naslijeđa, proglašeni su Svjetskom kulturnom baštinom 2016. godine. Miroslav Krleža o stećcima u svojim esejima piše: „Bosanski nadgrobni spomenici prate tok naše likovne civilizacije od IX stoljeća pa do pada Bosne, zemlje patarenske, godine 1463“. Pišući o sklopljenim ljudskim rukama kao čestom motivu stećaka, Krleža zapaža: „Nema ni jedne ljudske pojave koja bi na ovim spomenicima klečala sklopljenih ruku u molitvi pred smrću...“

O rukama kao motivu kamenih monumenata pisao je i Mak Dizdar, između ostalog i u svojoj zbirci *Kameni spavač*. On piše: „Motiv ruke na nadgrobnim spomenicima nije iščezao sa nestankom Crkve bosanske. Na jednom nišanu iz XVI vijeka na Alifakovcu u Sarajevu i danas se može vidjeti lijepo svedena predstava ispružene ruke prema nebu i mjesecu na njemu“.

Ali, ne samo stećci, već i Stari most i stari grad u Mostaru i most Mehmed paše Sokolovića u Višegradu na UNESCO-voj su listi svjetske kulturne baštine. Malo je poznato da jedan od najstarijih pomena bosanskog jezika potiče iz 1436. godine i da je nastao u Kotoru, a prvi riječnik bosanskog jezika koji je napisao Muhamed Hevai Uskufi datira iz 1631. godine. Na bosanskom jeziku pisana su brojna književna djela, pjevane pjesme, čuvena sevdalinka...

Bosna i Hercegovina je zanimljiva, inspirativna, posebna... Upoznaju je sve više turisti, ali je ona i dalje *terra incognita*, ne samo u smislu materijalnog i nematerijalnog kulturnog naslijeđa, već i svega onoga što je ona danas. O potrebi promocije i predstavljanja Bosne i Hercegovine, u smislu pojma brendiranja govorio je i pisao profesor propagande i reklame Besim Spahić, a sada evo i profesor Skoko.

Osmišljavanje strategije komuniciranja države Bosne i Hercegovine važno je političko, ali i društveno pitanje. Odgovore na njega ne mogu dati vladajuće garniture, jer to ne žele, ne znaju, ili čak rade protiv interesa zemlje u kojoj vladaju i koriste različite privilegije. Zadaća je to dobronamjernih i obrazovanih ljudi koji znaju, ili će prepoznati važnost strateškog komuniciranja države. U tom cilju knjiga profesora Skoke *Strateško komuniciranje država*, svakako je inspiracija, priručnik i vodič.

Adresa autora  
Author's address

Enes Osmančević  
Univerzitet u Tuzli  
Filozofski fakultet  
enesosmancevic@yahoo.com





UDK 811.112.2'373.7(049.3)  
811.134.20'373.7(049.3)

Primljeno: 20. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Mirela Karahasanović**

## **BIOETIKA U POVIJESNOJ I RECENTNOJ FILOZOFSKOJ PERSPEKTIVI**

**(Željko Kaluđerović, *Bioetički kaleidoskop*, Pergamena i Znanstveni centar izvrsnosti za integrativnu bioetiku, Zagreb, 2021)**

Pitanja koje se tiču razumijevanja života i prirode živih bića, onoga dakle što su Grci podrazumijevali pod izrazima βίος (*bíos*) i ζωή (*zōḗ*), a na čijim su etimološkim korijenima danas oslovljenje znanosti poput: biologije, biomedicine, biotehnologije kao i bioetike i drugih, postala su predmetom interesa u onom momentu kada je čovjek tražio racionalna objašnjenja ukupne povezanosti svih aspekata zbilje, te na koji način su živa bića povezana sa cjelinom kao i međusobno. Danas, u izmjenjenom ambijentu življenja, s daleko kompleksnijim izazovima i rizicima nego li su Grci uopće mogli naslućivati, kada svjedočimo rapidnom razvoju tehnološke znanosti i napretku biomedicinskih istraživanja, potreban je obuhvatniji pristup razumijevanju fenomena života uopće, naročito pozicije čovjeka i njegovog djelovanja u ostima. Posebnu pažnju takvim pitanjima posvećuju bioetičke rasprave. Doprinos navedenim bioetičkim diskusijama sadržan je u knjizi *Bioetički kaleidoskop* Željka Kaluđerovića, redovnog profesora na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, angažovanog i u nastavi na Filozofskom Fakultetu u Tuzli.

Autor u knjizi polazi od razmatranja ranih anticipacija antropocentrizma i neantropocentrizma kod grčkih filozofa kao i njihovog utjecaja na moderno oblikovanje logocentričkih i homocentričkih vizija svijeta, pokazujući jedan, iako ne sistematičan, kontinuitet razvoja ideja o prirodi i statusu živih bića. Kako je znanost postala dominantan okvir razumijevanja života i okolnosti življenja, posebna pažnja posvećena

je ambivalentnoj prirodi znanosti i pitanju odgovornosti znanstvenika, što je ključno i za razumijevanje bioetičkih izazova i dilema, kao i političkih odgovora na iste, o kojima autor šire raspravlja. O značaju etičke dimenzije sporta autor raspravlja u posljednjem dijelu knjige ukazujući na to da bez uvažavanja moralnih normi u sportskom ponašanju sport postaje sredstvo manipulacije. Knjiga završava razmatranjem značenja, tumačenja i implikacija globalizacije i globalizacijskih procesa na suverenitet države, na kulturu, politiku, socijalne odnose, potencirajući nepredvidivost formi globalizacije koja će u budućnosti oblikovati svakodnevni život čovječanstva.

Knjiga *Bioetički kaleidoskop* rezultat je dugogodišnjih istraživanja autora koji je iz filozofske perspektive pristupao značajnim bioetičkim temama. Podjeljena je u dvije tematske cjeline: *Antičke pretpostavke bioetike* i *Suvremeni bioetički mozaik*. Prva cjelina iznosi na vidjelo stavove grčkih filozofa u kojima se prepoznaju korijeni antropocentrizma i ne-antropocentrizma, i koji će utrti put potonjim filozofskim, pravnim i znanstvenim pokušajima određenja statusa živih bića. Iako se već u objektivama predsokratovaca ukazuju naznake ontološkog primata čovjeka u odnosu na druga živa bića, oni i dalje vide čovjeka u suodnosu sa drugim živim bićima (*Grčki korijeni antropocentrizma*). Intrinzična povezanost svega živog, ideja srodstva živih bića i prirode u cjelini koja se prepoznaje kod Pitagore, Empedokla, Anaksagore, Teofrasta i drugih otvara prostor etabiliranju ne-antropocentične vizije svijeta (*Ranogrčke anticipacije ne-antropocentrizma*), čije su implikacije u savremeno doba izražene u konceptu „etike životinja“. Ideja srodnosti svih oblika života implicirala je ne samo srodnost čovjeka, biljaka i životinja već i srodnost ljudske duše sa vječnom i božanskom kojoj i pripada. Na temelju takvog stanovišta Pitagora je razvio ideju o seobi duše (παλιγγενεσία). Sudbine duša živih bića međusobno su povezane tako da se umiranjem tijela egzistencija duše nastavlja u tijelu drugog živog bića. U tome je sadržan motiv zabrane konzumacije (nekih) životinja u pitagorejskom bratstvu. Jedenjem oduševljenih bića, čovjek je nepravedan prema svemu što mu je srodno, pa time i prema božanstvima ali i vlastitim potomcima koje konzumira zbog neprepoznavanja njihova bića u drugom tjelesnom obliku, kako tvrdi Empedokle. Pitanje odnosa čovjeka prema drugim živim bićima tako postaje pitanje odnosa čovjeka prema čovjeku. Ako se na ubistvo životinje gleda kao na neprirodan i nezakonit čin, na isti način čovjek će procjenjivati i ubistvo čovjeka pa će stoga biti skloniji miru nego li ratu (Pitagora). Na sličnom tragu je i Teofrast. Njegov stav o nepravednom ubijanju životinja i zahtjevu za povratkom tradiciji u kojoj su žrtvovane biljke, proizilazi iz uvjerenja u intrinzično srodstvo ljudi i životinja, zajedničko porijeklo koje uključuje i ne-Grke.

Sa Aristotelom dolazi do korjenite promjene u razumijevanju odnosa čovjeka i životinja. U Aristotelovom određenju čovjeka kao bića *logosa* i odricanju *logoskih* sposobnosti životinjama, odnosno davanju primata čovjeku u hijerarhiji živih bića, autor prepoznaje implikacije logocentrične i homocentrične vizije svijeta svojstvene modernom dobu (naslov *Logos, "volja", odgovornost i životinje*). Takva perspektiva učinila je čovjeka autnomnim stvaraocem vlastitog svijeta u odnosu na Boga, prirodu i druga živa bića. Aristotel je smatrao da čovjekove sposobnosti poput: govora, razboritosti, života u zajednici, pamćenja, sjećanja, sposobnosti za matematiku, moralna odgovornost, djelovanje izborom čine ga po prirodi dominantnijim bićem, što je na obostranu korist i ljudi i životinja. Za razliku od svojih prethodnika Aristotel ne vidi mogućnost pravednog odnosa prema životinjama ili međusobnog prijateljstva. On i dalje insistira na strogoj *logosnoj* razlici, gdje onaj ko je po prirodi bolji (umniji) treba da vlada, a slabiji da se pokorava. Kod životinja Aristotel prepoznaje voljno djelovanje koje ne uključuje *logos* već druge sposobnosti nižeg ontološkog ranga. Nedostatku *logoskih* sposobnosti životinja podrazumijeva odricanje djelovanja izborom kakvo je svojstveno čovjeku, dok su srdžba i žudnja svojstvene životinjama i djeci. Kako je izbor preduvjet za vrlinu, a s obzirom da ga životinje ne posjeduju, lišene su mogućnosti moralnog djelovanja. Djelujući voljno životinje ipak mogu snositi odgovornost za ono što čine, čime i ubijanje životinja stiče opravdanje. Prikazom Aristotelovog povlašćenog pozicioniranja čovjeka u odnosu na druga živa bića, autor nas podsjeća da antropocentrizam baštini dugu historiju i korijene u filozofiji.

Drugi dio knjige naslovljen *Savremeni bioetički mozaik* posvećen je savremenim bioetičkim raspravama. Autor u prvom naslovu drugog poglavlja *Znanost i bioetika, načela i vrijednosti* problematizira pitanja koja se tiču prirode i ciljeva znanosti, vrijednosti i odgovornosti znanstvenika. Podsjećajući na Heisenbergov stav da „znanost stvaraju ljudi“ te da je zaborav te činjenice bio nužan za napredak znanosti, autor ide dalje postavljajući pitanje odgovornosti znanstvenika. Ukoliko je čovjek kreator znanstvenog svijeta koji ujedno oblikuje i svijet čovjeka, na njega kao znanstvenika svodi se moralna odgovornost za ono što čini. Na to ga obavezuje ambivalentna priroda znanosti – mogućnost da znanstvena otkrića mogu biti zloupotrijebljena. Stoga se, smatra autor, neprestano mora podsjećati, a na što se zaboravilo u ekspanziji tehničko-tehnološkog razvoja, da je primarni cilj znanosti traganje za istinom i znanje radi znanja, a ne samo praktična vrijednost znanstvenih otkrića. Trajna preokupacija znanosti tiče se pitanja biti čovjeka i njegovog svijeta. Dajući prednost praktičnoj vrijednosti znanosti čovjek se našao pred novim moralnim

izazovima koji zahtijevaju prihvatanje odgovornosti. Podsjećajući na navedena ograničenja znanstvenog pogleda na svijet i čovjeka autor ne izražava antiznanstveni stav. Naprotiv, nastoji se ukazati na nužnost uvažavanja bioetičkih principa i izvornih određenja znanosti u znanstvenom istraživanju kako bi se minimizirale opasnosti koje prijete opstojnosti čovjeka i života uopće.

Na tragu navedenih dilema autor pod naslovom *Bioetika i nasljedne genetičke modifikacije* nastavlja elaborirati izazove sa kojima su suočena istraživanja u genetici. Progres u istraživanjima u području molekularne biologije kao i reproduktivne tehnologije otvara prostor mogućnostima liječenja bolesti nastalih kao posljedica nepravilnosti određenih gena. Intervencija u ljudski genom s ciljem njegovog poboljšanja više je od medicinskog pitanja. Zalazi duboko u domen bioetike, teologije, prava... Fokus autora je na bioetičkoj dimenziji koja uključuje odgovornost i opreznost u razvijanju genskih modifikacija, svijest o njihovoj upotrebi. Stav da su geni esencija ljudskog bića i čovječanstva te da zavrijeđuju poseban status zbog čega bi trebalo isključiti njihovo modificiranje autoru je neprihvatljiv. Ne samo zbog toga što ljudska vrsta nema u geneaološkom smislu germativnu intergeneracijsku liniju, već zbog pozitivnih konsekvenci takvog istraživanja. Terapeutska primjena nasljedne genetičke modifikacije može biti opcija u slučaju iscrpljivanja drugih mogućnosti. Opravdana bojazan od zloupotrebe u razvijanju genskih modifikacija kao sredstva moći i kontrole bioloških svojstava čovjeka, komercijalizacije spola djece, traganje za poželjnim osobinama i sl. nisu opravdanje, kako tvrdi autor, za izostanak novih uvida i praksi u tom području. Ono što ne smije izostati je društvena odgovornost znanstvenika i njegovanje vrijednosnih uvjerenja i moralnih standarda u definiraju granice koje se neophodno pridržavati u svakom istraživanju.

Isto vrijedi i kada je riječ o kloniranju ljudi o čemu autor govori pod naslovom *Bioetika, diplomacija i kloniranje ljudi*. Kao što se na modificiranje genoma u bilo kojoj varijanti gleda kao na potencijalnu opasnost za čovječanstvo, velikom prijetnjom smatra se i kloniranje ljudi. To je razlog donošenja deklaracije o zabrani kloniranja ljudi na inicijativu Njemačke i Francuske u Ujedinjenim nacijama. Detaljnim prikazom mukotrpnog i dugotrajnog procesa usaglašavanja deklaracije autor ukazuje ne samo na različito vrednovanje navedenog pitanja, već i na uključivanje političkih, ekonomskih, kulturnih, pravnih, religijskih implikacija koje su udaljavale pregovarače od konsenzusa. Stavljanjem u prvi plan navedenih pitanja, zanemarene su bioetičke dileme, interesi struke, znanosti i potrebe čovjeka. Stoga nije iznenađujuće da u deklaraciji izostaje definiranje ključnih pojmova kao što je kloniranje ljudi ili početak ljudskog života. Zaključak autora je da bi stavljanjem u

prvi plan bioetičke rasprave, prepuštanje znanstvenicima i stručnjacima očitovanja o navedenom pitanju bilo produktivnije. Informisanjem javnosti i institucija o postignutim rezultatima rasprave znanstvenici i stručnjaci bi ponudili smjernice djelovanja, koje bi prolaskom kroz javnu debatu bile efikasnije u postizanju konsenzusa oko principa deklaracije.

Bioetičke i znanstvene rasprave trebalo bi da imaju primat i kada su u pitanju neljudska živa bića (naslov *Bioetičko razmatranje statusa ne-ljudskih živih bića*). Preovladavajuća antropocentrična vizija svijeta na temelju koje je izveden odnos čovjeka prema prirodi i životinjama u kome dominira eksploatacija od strane čovjeka, postala je upitnom. Područje etike proširuje se prema ne-antropocentrizmu koji zahtijeva drugačiji odnos čovjeka i životinja. U taj odnos ulaze pitanja koja se tiču dostojanstva i prava životinja u odnosu na dostojanstvo i pravo čovjeka. Autor ukazuje na tri perspektive „etike životinja“. Prva je ona prema kojoj prava životinja na teret ljudi nisu protivriječna simetriji prava i dužnosti u uobičajenoj bioetici (str. 111). Prema drugoj, prava životinja proizilaze iz bioetičkih razloga koji uključuju i pravo na život, s tim da je u pogledu preživljavanja pravo čovjeka vrednije. Prema trećoj opciji, odgovornošću i saosjećanjem za slabije ograničava se čovjekovo djelovanje u korist životinja. Kaluđerović postavlja pitanje na koji način uskladiti navedene bioetičke postulate sa pravnim normama. Zakonodavstvo priznaje čovjeka kao subjekta i nosioca prava koji zastupa vlastite interese na sudu, dok to isto prema većini legislative ne vrijedi za životinju. Stav autora je da priznavanje moralnog statusa životinjama po uzoru na ljudski moralni fenomen nije neophodno. Potrebno je razvijati svijest čovjeka o odgovornosti i brizi o sadašnjim i budućim pravima životinja. Zakonodavstvo bi stoga trebalo biti usmjereno i na preciznije određenje uslova transporta, uzgoja i tretiranja životinja u eksperimentalne svrhe koje je nerijetko i upitno. Da li će čovjek odsustati od konzumacije životinja, ostaje pitanje vremena, okolnosti i načina življenja u budućnosti.

Kada su u pitanju biljke, fokus interesa u knjizi je na genetički modificiranim biljkama i bioetičkom pristupu tom problemu (naslov *Genetički modificirane biljke – bioetički pristup*). Autor polazi od definiranja genetički modificiranih organizama pod kojima se „podrazumijevaju, dakle, oni organizmi kojima je genski sustav izmijenjen na način koji se nikada ne bi dogodio klasičnim razmnožavanjem ili prirodnom rekombinacijom postojećih gena vrste“ (str. 121). Stav zagovornika (GMO) da se problem gladi u svijetu i unapređenja ishrane može riješiti genetski modificiranom hranom za autora je neprihvatljiv. Problem gladi u svijetu je i problem raspodjele poljoprivrednih dobara. Drugo, izostavljeni su negativni učinci i rizici po

ljudsko zdravlje od GMO proizvoda, okoliš, snižavanje kvaliteta poljoprivrenih kultura. Zanemareni su i osnovni bioetički postulati neškodljivosti i autonomije u proizvodnji i prometu GMO, kao i utjecaj multinacionalnih kompanija na donošenje zakonskih regulativa o nezavidnom položaju tradicionalne poljoprivrede te rizici izmjene biološkog nasljeđa. Autor nudi dva rješenja. Prvo se odnosi na nužnost razvijanja *poljoprivredne etike* bazirane na saglasnosti socijalne i znanstvene odgovornosti, procjeni ispravnosti odnosno štetnosti poljoprivrednih resursa, kao i usmjeravanje prema donošenju ispravnih odluka. Drugo rješenje je političko, kroz reforme i podsticanje manjih poljoprivrednih proizvođača koji bi se više usmjeravali prema tradicionalnoj poljoprivredi.

Uvođenjem sporta kao teme u knjizi, djeluje kao da se autor udaljava od prethodno tematizovanih pitanja. Imajući u vidu značaj sporta, kako za običnog čovjeka, društvo, državu, tako i na globalnom nivou, tema zaslužuje daleko više pažnje nego li joj se uopće u znanstvenom diskursu posvećuje. Za sport gotovo da vrijedi mišljenje kako je riječ o samorazumljivom fenomenu, a takva samorazumljivost kako nam autor predočava, često je upitna kada je potrebno dati konkretnije odgovore o prirodi sporta i sportskog ponašanja. Sport je ipak više od fizičke aktivnosti, organizirane igre, zabave, socijalne interakcije. Pored navedenog, sportsko ponašanje obuhvata i „nepisana moralna pravila bazirana na iskrenosti i pravednosti“ (str.144). Pohvalno je autorovo zapažanje značaja bioetičke dimenzije sporta (naslov *bioetika versus sport*) i upozoravanje na konkretnim primjerima na negativne implikacije zanemarivanja moralnih normi kako bi se postigao željeni rezultat - pobjeda. Pobjeda jeste cilj sportske aktivnosti, ali taj cilj mora pratiti i poboljšanje čovjekovog karaktera kroz sport. Pravda je osnovna sportska vrlina, a tipovi pravde koji su neophodni za sportsko ponašanje su: distributivna, proceduralna, kompenzacijska i retributivna. Distributivna pravda podrazumijeva ekvivalentne mogućnosti, intrinzične vrijednosti i dostojanstvo sportista. Proceduralna pravda definira prihvatljive aktivnosti ponašanja kroz igru. Izostajanjem poštivanja pravila sportskog ponašanja stupa upotreba sankcija i kompenzacije što odgovara kompenzacijskoj i retributivnoj primjeni pravde. Naglašavanjem značaja pobjede u sportu, bez uvažavanja moralnih standarda može dovesti i do komercijalizacije sporta. Autor u tom smislu konstatuje da bi trebalo regulirati moralne efekte tržišta, podrazumijevajući i moralnu odgovornost sportaša za pobjedu unutar pravila sporta kojim se bavi.

Knjiga završava poglavljem *Bioetika i globalizacija* gdje su tematizovani različiti pristupi razumijevanju globalizacije, prevashodno Heldova klasifikacija na *hiperglobaliste, skeptike* i *transformacioniste*. Različita viđenja globalizacije uglav-

nom se tiču pozicije države u novonastalim globalnim procesima, ekonomiji, transformaciji društvenih odnosa i kulturi. Autor ne izražava naklonost bilo kojem pojedinačnom pristupu razumijevanja globalizacije, već nastoji prikazati njihove nedostatke ali i pozitivne konsekvence globalizacijskih procesa. Kada je riječ o globalizaciji nije pitanje, kako zaključuje autor, za ili protiv globalizacije. „Stvarni se sukob vodi oko socijalne prirode i povijesne forme globalizacije“ (str. 178). U zavisnosti od toga koja forma globalizacije preovlada – da li humaniji, profitabilniji, nehumaniji, demokratičniji ili autoritarni oblik globalizacije, ovisiće način života cjelokupnog čovječanstva.

Sumirajući problematiku i sadržaj knjige *Bioetički kaleidoskop*, možemo reći da autor potenciranjem značajnih bioetičkih tema i pitanja otvara mogućnosti za dalja istraživanja, za promišljanje novih alternativa u domenu bioetike. S obzirom na to da u Bosni i Hercegovini istraživanja iz bioetike nisu na zavidnom nivou, *Bioetički kaleidoskop* je djelo koje može domaćim autorima ponuditi smjernice i podstaći interes u tom pravcu, kako kod onih koji su zainteresirani za navedeno istraživačko područje, tako i onih koji bi to mogli postati.

Adresa autorice

Author's address

Mirela Karahasanović

Univerzitet u Tuzli

Filozofski fakultet

mirela.2205@hotmail.com





UDK 811.112.2'373.7(049.3)  
811.134.20'373.7(049.3)

Primljeno: 13. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Karlo Budor**

## **PERCEPCIJA I METAFORIZACIJA ZLA U TRI EVROPSKE KULTURE: LINGVISTIČKE EKVIVALENCIJE I RAZLIKE**

**(Sanela Mešić, Edina Spahić, *Đavo nije samo u detaljima: Kontrastivna lingvokulturološka studija, Dobra knjiga, Sarajevo, 2021*)**

Autorice Sanela Mešić, germanistica, i Edina Spahić, hispanistica, obje profesorice Filozofskog fakulteta u Sarajevu, objavile su vrlo zanimljiv znanstveni rad pod naslovom ***Đavo nije samo u detaljima: Kontrastivna lingvokulturološka studija***. Pravi predmet njihova istraživanja tradicionalna je lingvistička semantika nazivala semantičkim ili leksičkim poljem, što podrazumijeva određeni skup pojmova, riječi i izraza srodnog, više-manje sličnog značenja i/ili formalnog oblika. Autorice su se opredijelile za opis i tumačenje jednog konkretnog polja koje svojim bogatstvom nudi mnogo karakterističnih primjera podobnih za adekvatnu filološku, lingvističku, tekstološku i kulturološku analizu toga fenomena. Kako i sam naslov sugerira riječ je o lingvokulturološkoj studiji u kojoj se iz pragmatičkog i semantičkog kuta, kontrastiraju frazeološki izrazi motivirani figurom đavola u tri jezika različite geneologije – njemačkom, španskom i bosanskom, tj. u tri evropske kulture – germanskoj, romanskoj i slavenskoj, a sve s namjerom da se pokuša odgovoriti „u kojoj se mjeri ove tri kulture podudaraju kada je u pitanju percepcija nadnaravnog bića kakvo je đavo, odnosno gdje se one razilaze” (str. 69).

Tekstualni materijali na kojima je provedeno ovo istraživanje jesu gotovo sveobuhvatni i vrlo raznoliki; to su doktrinalni crkveno-teološki kanonski tekstovi (svete knjige), paremiološke zbirke i antologije (tradicionalno poslovično tzv. *narodno blago*), umjetnički, književni, dokumentarni, ozbiljni kao i neki frivolniji tekstovi

raznog porijekla. Svi ti zabilježeni i dokumentirani zapisi i izričaji zorno odražavaju, s jedne strane, stalno nastojanje da se ostane u okvirima prethodno zadanih kanonskih denotativnih tumačenja, dok je, s druge strane, zamjetna i težnja da se u svakodnevnoj, osobito pučkoj uporabi, iste norme nadopunjuju, mijenjaju pa i iskrivljuju zahvaljujući raznim konotativnim manipulacijama.

Nakon uvodnog dijela autorice se u drugom poglavlju bave kompleksnom vezom između kulture, religije i jezika „Kada govorimo o jeziku neminovno govorimo i o religiji, ne samo zbog činjenice da se prva lingvistička razmišljanja vezuju za religijske tekstove, nego i zbog, činjenice da je širenje religije povezano sa širenjem jezika“ (str. 15).

Vodeći se Flaschovom tvrdnjom da ko želi upoznati Evropu „mora proučiti Boga i đavola“ autorice se u svojoj studiji bave percepcijom đavola u evropskoj povijesti religija. Tradicionalne svete knjige, tj. temeljni dogmatski religijski tekstovi (Biblija, Tora, Kur'an) svih triju najvećih monoteističkih religija poteklih od Abrahama – judaizam, kršćanstvo i islam – posjeduju vrlo mnogo dodirnih točaka. Gotovo univerzalno u njima Boga – nazivao se on Jahve ili Allah – prikazuje se kao načelno oličenje Dobra, dok se njemu nasuprot supostavlja čitav niz raznih likova koji su ustvari svojevrsne personifikacije Zla ili Grešnosti.

Kad je riječ o Bogu, postoje brojne dogmatske i formalne zabrane njegova izravnog imenovanja i spominjanja u svetim knjigama, te su se u njima nametnula i uvriježila neka nadomjesna eufemistička terminološka rješenja: *Gospodin, Svevišnji, Svemoćni, Otac, Bezgrešni*... itd. Doduše, s tim u vezi valja spomenuti kako se katkad mogu nazrijeti i poneke dvojbene i ne odveć pozitivno intonirane izreke, kao npr. ona egoistična: »Bog je najprije sebi bradu stvorio!«, čime se kanda hoće prikazati da ni sam Bog nije uvijek nepogrešiv i dokraja objektivan.

Nasuprot teološki *pozitivnoj* božjoj strani, povijest njoj protivnog *negativnog* koncepta civilizacijski i kulturološki isprepleće se ne samo s teologijom već i s mitologijom, etnologijom, psihijatrijom, umjetnošću, književnošću, folklorom i kojekakvim pučkim predajama. Pritom održava svoju validnost i razvija se nezavisno unutar svake pojedine vjerske tradicije, premda vrlo često na začuđujuće podudaran način, na šta autorice i ukazuju. To se povijesno očituje u mnogim različitim kontekstima i kulturama, te se negativnim antropomorfnim likovima pridodaje čitav niz različitih više ili manje usvojenih odnosno preuzetih negativnih kvalifikacija: *Vrag, Đavao, Satana, Sotona, Demon, Šejtan, Lucifer, Teufel, Belzebub, Mefistofeles, Nečastivi, Zloduh*... Svi ti šaroliki nazivi, bez obzira na svoje porijeklo i postanak, u religiji predstavljaju personifikaciju zla, općenitog protivnika ljudi i Boga, te se smatraju objektivizacijom

neprijateljskih i destruktivnih sila; oni su ustvari svojevrstan *antropomorfizam zla* kakav se može susresti u različitim kulturama. Zahvaljujući pripisivanim živopisnim atributima kojima se takvi negativni likovi opisuju kao plavi, crni ili crveni, te se likovno prikazuju s rogovima na glavi, iskeženih zubiju, isplažene jezičine, s repinom i sl., predodžba o takvim »negativcima« – koja je isprva možda trebala biti ozbiljno shvaćena – s vremenom se posve profanirala. Postupno se većina njih svela na najobičnije komične likove koji krase ne samo naivne pučke igrokaze, nego čak i prava crkvena prikazanja. Stiglo se dotle da se figure đavola danas pojavljuju i u reklamama kao i na omotima slatkiša i kojekakvih drugih proizvoda opće namjene (ljekarije, farmaceutski i kozmetički pripravci i sl.). Štoviše, ako je riječ o nekoj nedozvoljenoj radnji, redovito se pokušava prizvati đavolovu pomoć ili se, u najmanju ruku, nastoji utjecati na njega kako barem ne bi smetao. Može se reći kako je francuski pjesnik Charles Baudelaire (1821–1867.) posve ispravno zaključio: »La plus belle des ruses du diable est de vous persuader qu’il n’existe pas.«, odnosno da je najveća lukavost đavola upravo ta što vas je uspio uvjeriti da on niti ne postoji (*Le Spleen de Paris – Petits Poèmes en prose*, 1869).

Posebno je važno istaknuti prostorno omeđenje ovoga proučavanja. Premda analiza ima komparativno obilježje te u obzir ponajviše uzima višejezične, višenacionalne, raznolike etničke, višekonfesionalne kao i multikulturalne faktore, koji općenito karakteriziraju prostore Republike Bosne i Hercegovine, prikazane činjenice ukazuju na mnoge specifičnosti i kompleksnosti takve situacije. Treba podsjetiti da na tom relativno malom prostoru supostoje, miješaju se i uzajamno višestruko utječu jedni na druge mnogi čimbenici – prisustvo nekoliko vjerskih zajednica (većinski muslimani, kršćani pravoslavci, rimokatolici i, u manjoj mjeri, pripadnici pojedinih reformiranih protestantskih denominacija); njima valja dodati i nešto manje skupine Židova, od kojih su jedni (Sefardi) orijentalnog i romanskog porijekla, dok su drugi (Aškenazi) pretežno centralno-europskog porijekla; prvi se služe jezikom koji se obično naziva *sefardski*, *židovskošpanjolski*, dok su oni drugi pridonijeli germanizirani govor, tzv. *jidiš*. Zahvaljujući svemu tome, u jezičnom i kulturološkom pogledu situacija je iznimno složena, što su autorice uspjele vrlo točno registrirati.

Autorice se odlučuju baviti frazemima jer, kako tvrde, oni su skala više u učenju novoga jezika zbog njihovog idiosinkretičkog karaktera. Pri analizi frazema sa sastavnicom *đavo* fokus je stavljen na funkcionalno-semantičku te kontrastivnu analizu. Mnoštvo primjera frazema te njihova akribična analiza omogućila je autoricama da ih grupiraju na one čiji se konotativni značenjski sadržaji temelje na fizičkim i karakternim konceptualizacijama đavola. Kontrastiranje frazema ima za cilj pronala-

ženje potpunih, parcijalnih i nultih ekvivalenata, pri čemu autorice sugeriraju da će upravo nulta ekvivalencija najznakovitije ukazati i na kulturalne razlike u percepciji figure đavola, odnosno u metaforizaciji zla.

Knjiga autorica Mešić i Spahić neosporno je vrijedna znanstvena studije pisana poštujući sve stručne i znanstvene kriterije, koja na zadovoljavajući način primjenjuje i slijedi uzuse uobičajene u ponajboljim lingvističkim istraživanjima, čemu je svakako dodatni obol dala i vrlo iscrpna i sveobuhvatna bibliografija konzultirane literature. Ništa manje značajna je i činjenica da su autorice veoma spretno savladale i različite pristupe kontraverznoj figuri đavola.

Unatoč tome što se radi o strogo naučnom radu, namijenjenom prevashodno lingvistima koji se bave kontrastivnom frazeologijom i teorijom prevođenja, ova knjiga svojim kvalitetnim pristupom, kao i zahvaljujući stilu kojim je napisana, trebala bi pobuditi interes ne samo kod »profesionalaca«, nego i među znatiželjnim i zainteresiranim amaterima kao i svim ljubiteljima pametnog i zanimljivog štiva.

Adresa autora  
Author's address

Karlo Budor, red. prof. u miru  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
kbudor@yahoo.es

UDK 001.8.303(049.3)

Primljeno: 14. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Senada Mujić**

## **VAŽAN POLAZNI RESURS ZA ISTRAŽIVAČE U DRUŠTVENIM I HUMANISTIČKIM NAUKAMA**

**(Fehim Rošić, *Metodologija istraživanja u društvenim i humanističkim naukama*, Univerzitet u Bihaću – Islamski pedagoški fakultet, Bihać, 2021)**

Udžbenik pod nazivom *Metodologija istraživanja u društvenim i humanističkim naukama* zasnovan je na iskustvu i znanju stečenom dugogodišnjim naučnim i stručnim radom Fehima Rošića, redovnog profesora na Islamskom pedagoškom fakultetu u Bihaću. Cilj udžbenika je dati osnovne informacije o “naučnim istraživanjima” u području društvenih i humanističkih nauka. U tu svrhu objašnjavaju se nauka, istraživanje i osnovni pojmovi u vezi s njima, te se daju informacije o naučnoistraživačkom procesu, metodama i tehnikama naučnog istraživanja, statističkim metodama. Tako je knjiga *Metodologija istraživanja u društvenim i humanističkim naukama* koristan alat i referentni izvor koji sadrži osnovne i egzaktne informacije o putu naučnog istraživanja kako za studente dodiplomskih, tako i za master i doktorske studije. Kako autor navodi u Predgovoru svoje knjige, osnovni cilj je da se oni koji se žele baviti naučnim istraživanjem u području društvenih i humanističkih nauka, uvedu u područje naučnog istraživanja, te da i oni koji, na bilo koji način koriste informacije o obavljenim naučnim istraživanjima, mogu razumjeti te informacije. Godine 2021. knjiga je objavljena u izdanju Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Bihaću, a recenzirala su je tri stručnjaka: Nevzet Veladžić, redovni profesor Pravnog fakulteta Univerziteta u Bihaću, Redžo Čaušević, profesor

na nekoliko univerziteta u Bosni i Hercegovini, te vanredna profesorica Fakulteta islamskih nauka Univerziteta u Bihaću Elvira Islamović.

Knjiga je napisana na 405 stranica i sastoji se od predgovora, pet logički poredanih poglavlja, koja se međusobno naslanjaju i nadovezuju, a to su: 1. Nauka i naučno saznanje; 2. Planiranje, projektovanje, organizacija i provođenje naučnog istraživanja 3. Osnovni statistički pokazatelji; 4. Postupci statističke analize i zaključivanja; 5. Pisanje izvještaja o naučnom istraživanju. Knjiga daje i 83 okvira kao primjere za statističke pokazatelje i primjere za njihovo izračunavanje, obradu i analizu, uz konkretna uputstva za tumačenje značenja dobijenih rezultata, način izračunavanja matematičkim metodama i korištenje SPSS programa (Statistical Package for the Social Sciences). Na kraju udžbenika su date potrebne statističke tabele za očitovanje vrijednosti. Na ovaj način knjiga daje osnovna znanja za sticanje statističke pismenosti, primjenu odgovarajućih statističkih postupaka i pravilnu interpretaciju statističkih pokazatelja. Vjerujemo da će sadržaj ove knjige studentima olakšati planiranje i primjenu statističke obrade podataka u istraživanjima, i osposobiti ih za profesionalno i kritičko tumačenje rezultata.

Na samom početku prvog poglavlja *Nauka i naučno saznanje*, autor problematizira osnovne pojmove: *nauka i naučno*. Autor nudi nekoliko definicija kojima su različiti autori, u različitim vremenima, nastojali da odrede i definišu nauku. Nakon pregleda definicija, sagledavaju se pristupi saznanju i uloga naučne metodologije. U ovom dijelu razmatraju se dva stajališta u traženju odgovora na pitanje čime počinje i kako se odvija proces saznanja, racionalistički i empirijski pristup. Jednostavnim jezikom autor razmatra sličnosti i razlike među pojmovima: *pojam i konstrukt, definicija, hipoteza, naučni zakon i naučna teorija*, koji su nužni elementi u raščlanjivanju znanja sa ciljem njegove verifikacije i vrednovanja. Na samom kraju poglavlja autor navodi i obrazlaže karakteristike naučnog saznanja, a to su: objektivnost naučnog saznanja, asimptotičnost naučnog saznanja, sintezu indukcije i dedukcije u naučnom saznanju, sintezu kvalitativnog i kvantitativnog izraza u naučnom saznanju, te praksu kao kriterij istinitosti naučnog saznanja. Problematiziran je odnos metodologije sa epistemologijom i gnoseologijom.

U drugom poglavlju započinje obrada *Planiranja, projektovanja, organizacije i provođenja naučnog istraživanja*, u kojemu se obrazlažu najvažnija pitanja koja u opštim okvirima rasvjetljaju osnovne ideje istraživačkog rada. Uvodno autor objašnjava predmet istraživanja, kao polaznu tačku svakog istraživanja, unutar kojeg se precizno određuje šta se planira istražiti, odnosno na koja pitanja istraživanje treba dati odgovor. Posebna pažnja posvećena je definisanju problema koji se želi istražiti.

Shodno tome, autor objašnjava kriterije koje treba uzeti u obzir prilikom izbora i preciznog određivanja problema istraživanja: *potrebe prakse, interes nauke, lični afinitet istraživača, kadrovske mogućnosti, metodološke mogućnosti i materijalne (finansijske) mogućnosti*. Određivanje cilja, varijabli i hipoteza je sljedeće potpoglavlje, čime se konkretnije ukazuje na one aspekte unutar problema istraživanja koji će se istražiti, identifikovati i temeljito opisati pojavu i obilježja koja će biti mjerena, te u zavisnosti od problema i cilja postaviti hipoteze, kao pitanja na koje se želi dobiti odgovor. Podnaslov *Metode, vrste i nacrti istraživanja* donosi pregled različitih klasifikacija i podjela u sistemu metoda koje se koriste u naučnom istraživanju. Budući da su metode naučnog istraživanja u direktnoj vezi sa vrstom i nacrtom istraživanja, autor navodi više pristupa klasifikaciji istraživanja u društvenim i humanističkim naukama. Sljedeći podnaslov, posvećen je određivanju populacije i uzorka, kao izuzetno značajnom djelu projekta. Za određivanje uzorka je izuzetno značajno da on po svojim karakteristikama bude reprezentativan, kako bi se dobijeni rezultati mogli generalizirati i na populaciju. *U dijelu postupci i instrumenti* dat je pregled različitih pristupa u klasifikaciji postupaka i instrumenata koji se koriste u istraživanju. Koji će se postupak koristiti zavisi od predmeta, problema, cilja, zadataka i hipoteza koje se istraživanjem žele provjeriti. Između postupaka i instrumenata postoji određen odnos i povezanost.

*Osnovni statistički pokazatelji* naziv je trećeg poglavlja ovog udžbenika. Ovo poglavlje predstavlja praktičan resurs učenja i obuhvata informacije na osnovnom statističkom nivou. Kako bi se teme koje su obrađene u knjizi lakše razumjele, dati su aktualni i originalni primjeri jednostavnim i razumljivim jezikom. Primjeri u udžbeniku obrađeni su i u SPSS - Statistical Package for the Social Sciences programu. Autor polazi od temeljnih znanja potrebnih za ispitivanje i verifikaciju indikatora neophodnih za distribuciju frekvencija rezultata dobijenih primjenom mjernih instrumenata u naučnom istraživanju, koje se neophodne za izbor statističkih postupaka i tehnika koje će se koristiti u daljoj obradi i analizi. Mjere centralne tendencije ukazuju na središnju vrijednost ili prosjek, i predstavljaju jedan od važnijih pokazatelja obilježja statističkih jedinica. Kao najčešće korištene mjere centralne tendencije autor navodi: *aritmetičku sredinu, geometrijsku i harmonijsku sredinu, centralnu vrijednost (medijan), dominantna vrijednost (mod)*. Mjerama disperzije, s druge strane, ustanovljuje se način grupisanja dobijenih rezultata oko srednje vrijednosti. U udžbeniku su obrađene sljedeće mjere disperzije: *standardna devijacija, kvartilno odstupanje, raspon varijacije*. Značajno je ne samo otkriti neke pojave, nego i utvrditi njihovu međusobnu povezanost. Stoga autor u idućem



potpoglavlju obrađuje osnovne pokazatelje povezanosti među pojavama. Ovo poglavlje na strukturiran način predočava različite posupke korelacijske analize. Razmatraju se *Pirsonov (Pearson) koeficijent korelacije*, *Spirmanov (Spearman) koeficijent korelacije*, *biserijski koeficijent korelacije*, *point biserijski koeficijent korelacije*, *tetrahorički koeficijent korelacije*, *eneahorički koeficijent korelacije*, *eta koeficijent korelacije*, *Fi ( $\phi$ ) koeficijent korelacije*, *koeficijentkontigencije (C)*, *koeficijent konkordancije (W)*, *koeficijent parcijalne korelacije*, *koeficijent multiple korelacije*. Uz korelaciju, kao mjeru povezanosti među pojavama, poglavlje završava regresijom, kojom se utvrđuje snaga te povezanosti. Cilj je da čitaoci budu u stanju da predviđaju dinamičke odnose među varijablama, na temelju stepena njihove povezanosti, da imaju znanje o regresijskoj analizi i da mogu uraditi ovu analizu sa SPSS-om.

Četvrto poglavlje razmatra *postupke statističke analize i zaključivanja*. Ovo poglavlje je posebno značajno imajući u vidu da podaci koji se prikupe tokom istraživanja, svoj puni smisao dobiju naučnom obradom, analizom i tumačenjem tih rezultata. Polazeći od kriterija u kojoj mjeri se empirijska distribucija približava normalnoj, i u kojoj mjeri izračunate vrijednosti na uzorku predstavljaju osnovu za procjenu u populaciji, navode se razlike između parametrijskih i neparametrijskih statističkih postupaka. Nakon testiranja ovih pretpostavki, ako se pretpostavke ostvare, mogu se izvršiti testovi kao što su t-test, analiza varijanse (ANOVA). Drugi su neparametrijski postupci, koji se mogu koristiti kada nisu ispunjeni preduslovi i pretpostavke za korištenje parametrijskih postupaka u statističkoj analizi rezultata istraživanja. Od neparametrijskih postupaka u ovom poglavlju detaljnije se razmatraju: *hi-kvadrat test ( $\chi^2$ )*, *medijana test*, *test predznaka*, *test ekvivalentnih parova*, *test sume rangova*, *Mek Nemarov test*, *Fridmenov test*, *Kruskal Valisov test*, *Siegel – Turkeyev test*, *Test homogenog niza*, *Fergusonov test monotonije trenda*, *Man – Vitnejev U – test*, *Kohranov Q test*. Autor u ovom poglavlju pojašnjava obilježja, značenje i mogućnost primjene faktorske analize i analize kovarijanse (ANCOVA), u naučnom istraživanju.

Nakon završetka naučnog istraživanja, dobijene informacije se pretvaraju u izvještaj. U petom poglavlju *Pisanje izvještaja o naučnom istraživanjuse* raspravlja o formalnoj strukturi izvještaja o istraživanju i pravilima kojih se treba pridržavati prilikom pisanja izvještaja.

Ovaj udžbenik je koristan i referentni izvor koji sadrži osnovne i konzistentne informacije o putu naučnog istraživanja u društvenim i humanističkim naukama. Prenošenje informacija u sažetom, razumljivom i sasvim adekvatnom formatu pruža

velike prednosti istraživačima da razumiju i dobiju sve neophodne metodološke informacije. Iz tog razloga, udžbenik je namijenjena svima onima koji se bave, ili se namjeravaju baviti naučnim istraživanjem, da prošire i steknu nova saznanja i informacije o planiranju, projektovanju, organizaciji i provođenju naučnog istraživanja. Sa svojim detaljnim objašnjenjima o svrsi i upotrebi osnovnih statističkih pokazatelja i modela statističke analize i zaključivanja koji se mogu koristiti u istraživanjima u području društvenih i humanističkih nauka, shemama i rasporedom tablica, primjerima zasnovanim na podacima sa detaljima o korištenju SPSS programa, gdje god je to moguće, ova knjiga je važan resurs za studente, nastavnike i stručnjake u oblastima društvenih i humanističkih nauka.

Adresa autorice  
Author's address

Senada Mujić  
Univerzitet u Tuzli  
Filozofski fakultet  
senada.mujić@untz.ba



UDK 341.31(497.6):355.404.7  
94(497.6)“1992/1995“(049.3)

Primljeno: 25. 01. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Fatima Mahmutović**

## **TRANSKRIPTI PRESRETNUTIH RAZGOVORA SRPSKOG POLITIČKOG I VOJNOG RUKOVODSTVA U BiH I SRBIJI KAO DOKAZ GENOCIDNE NAMJERE I AGRESIJE NA BOSNU I HERCEGOVINU**

**(Hikmet Karčić, Emir Suljagić, Sead Turčalo, *Presretnuti razgovori: priprema za rat*, Univerzitet u Sarajevu - Fakultet političkih nauka, Memorijalni centar Srebrenica, Sarajevo, 2022)**

Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu u saradnji sa Memorijalnim centrom Srebrenica 2022. godine objavio je historiografsku i naučno vrijednu knjigu pod nazivom *Presretnuti razgovori: Priprema za rat* autora Seada Turčala, Hikmeta Karčića i Emira Suljagića.

Knjiga *Presretnuti razgovori: Priprema za rat* predstavlja naučno djelo u kojem je dokumentovan niz presretnutih razgovora između srpske političke i intelektualne elite, vođenih u periodu od maja 1991. godine do marta 1992. godine, koje je tadašnja Služba državne bezbjednosti Bosne i Hercegovine dokumentovala i koji su nedvosmišljeni dokazi genocidne namjere. Knjiga se sastoji od ukupno četiri poglavlja na ukupno 400 stranica: “Srpski projekat u BiH svojim riječima, presretnuti telefonski razgovori srpskih lidera” autora Emira Suljagića; “Percepcija stvaranja muslimanske države u presretnutim telefonskim razgovorima između srpske političke elite 1991-1992” Hikmeta Karčića, “Magle mirovnih pregovora: ka agresiji i ratu protiv Bosne i Hercegovine” Seada Turčala i posljednje poglavlje “Presretnuti razgovori: priprema za rat”, koje predstavlja srž ovog naučnog djela.

Unutar poglavlja “Srpski projekat u BiH svojim riječima, presretnuti telefonski razgovori srpskih lidera” autor poseban akcent stavlja na “srpski projekat” u čijem središtu još nije bila otvorena agresija, nego mobilizacija, opremanje, moralna i materijalna podrška srpskom stanovništvu u drugim jugoslovenskim republikama s ciljem nasilnog otcjepljenja iz novoformiranih i priznatih država. Suljagić unutar ovog poglavlja uvodi pojam “secesija iz centra”, koji je formulisao Danielle Convesi, navodeći da secesija ne mora obavezno biti periferni fenomen, nego također može biti pokrenuta iz centra. Ovaj pristup objašnjava proces u kojem „snažan nacionalni pokret djeluje iz jezgra ili dominantne nacionalnosti” u multietničkom kontekstu. Upravo kroz ovaj pristup autor je fokus stavio na taj aspekt “srpskog projekta” – kako su srbijanski i srpski politički lideri u Bosni i Hercegovini izveli secesiju iz centra, odnosno preuzeli savezne i republičke institucije te kakve je posljedice to imalo na dinamiku događaja nakon proglašenja nezavisnosti.

Ključni akteri u zavjereničkom jezgru, pored političara kao što su Slobodan Milošević, Radovan Karadžić, Momčilo Krajišnik, bili su pisci, profesori i pjesnici, kao što su Gojko Đogo ili Nikola Koljević. Kako autor navodi, skoro da ne postoji viđeniji političar, pjesnik, pisac iz glavnog srpskog nacionalističkog toka koji barem jednom ne uzima učešće u razgovorima. Suljagić navodi da postoje desetine i stotine drugih dokumenata, koji dokazuju sve ono što se može saznati iz presretnutih razgovora: strategija secesije iz centra, zadržavanje jugoslavenskog “paravana” i kooptacija JNA, te vrlo rana konceptualizacija nasilja kao odgovora na jugoslovensku krizu i nezavisnost prije svega Hrvatske i Bosne i Hercegovine.

Drugo poglavlje knjige autora Hikmeta Karčića “Percepcija stvaranja muslimanske države u presretnutim telefonskim razgovorima između srpske političke elite 1991-1992” stavlja poseban fokus na konfabulaciju o stvaranju takozvane “islamske države” u Bosni i Hercegovini. Sintagma islamska država se spominje u razgovoru između Slobodana Miloševića i Radovana Karadžića od 1. novembra 1991. godine. kada Milošević kaže:

„Hteo sam da ti skrenem pažnju, meni je kasno ovaj, palo na pamet da on ustvari jednostavno ne razume, ne razume, ovu ideju plasiranja islamske države. Zato što je razumeo da bi oni hteli da odvoje taj deo” (str. 38).

U razgovoru od 11. novembra 1991. godine Karadžić u razgovoru s Gojkom Đogom govori i o islamskom načinu života:

Karadžić: „Jer njemu je stalo da postigne taj ... svoj islamski način života, protiv čega mi nemamo ništa”.

Gojko Đogo: „Da. Da.“

Karadžić: „To bi.. to bi mogli i u zajedničkoj državi. Ne treba mu zato država ali džaba” (2022: 38-39).

Autor unutar ovog poglavlja otkriva da ono što je vidljivo kroz razgovore nije samo genocidna namjera srpskog rukovodstva već i spinovanje da će se formirati neka vrsta muslimanske države ukoliko dođe do nezavisnosti Bosne i Hercegovine. Dalje navodi da razgovor Miloševića sa Zimmermanom pokazuje i neke detalje koji nisu poznati: “... a ne žele ništa silom da čine već jednostavno, jednostavno, oni su rekli, ukoliko nastavi Izetbegović sa pravljjenjem svoje islamske države, da oni nemaju drugi izgled” (46).

Na samom kraju autor zaključuje da ono što se jasno vidi jeste da je upotreba “islamskog” elementa kod Bošnjaka jedna od najatraktivnijih tema koja je i danas, trideset godina poslije, predmet javnog diskursa a vjerovatno i privatnih razgovora današnjih srpskih dužnosnika.

Treće poglavlje knjige “Magle mirovnih pregovora: ka agresiji i ratu protiv Bosne i Hercegovine” Seada Turčala fokus stavlja na mirovne pregovore obuhvaćene vremenskim okvirom istraživanje u ovoj knjizi, aktere mirovnih pregovora, klasifikaciju aktera mirovnih pregovora na: vanjske, unutrašnje i ostale, unutar kojih je autor prepoznao dvije divizije međunarodne zajednice – tadašnju Evropsku Zajednicu (od 1993. godine Evropsku Uniju) i Sjedinjene Američke Države koje su imale ambivalentan pristup bosanskohercegovačkoj krizi.

Valja dati kratki uvid u navedenu klasifikaciju aktera mirovnih pregovora. U unutrašnje aktere ubrojani su: predstavnici legalne bosanskohercegovačke vlasti, te politički vrhovi paradržavnih tvorevina “Srpske republike BiH” i “Hrvatske republike Herceg-Bosne”, u vanjske aktere koji su prema navodima autora mnogobrojni ubrojani su: predsjednik Republike Hrvatske, Franjo Tuđman i predsjednik Republike Srbije Slobodan Milošević.

U poglavlju su predstavljene i određeni pokušaji mirovnih pregovora, odnosno mirovnih planova od strane međunarodne zajednice kao što je Carrington-Cutileirov plan koji je bio neuspješan, najprije zbog toga, kako autor navodi, jer su Bosnu i Hercegovinu promatrali kroz realgeopolitičku prizmu koja je korespondirala sa velikodržavnim nacionalnim imaginacijama, a to je da podjela u kojoj etnote-ritorijalne cjeline reflektiraju sastav stanovništva koje tu živi. Pretpostavka je bila da matrica etničkog razdvajanja ne garantira ali omogućuje mir.

Konačno, u posljednjem poglavlju čitaoci imaju uvid u presretnute razgovore, gdje se da zaključiti da su ključne figure telefonskih razgovora bili najviše rangirani funkcioneri kao što su: Slobodan Milošević, Radovan Karadžić, Biljana Plavšić,

Nikola Koljević, Momčilo Krajišnik, Dobrica Ćosić... Pored ovih aktera u presretnutim razgovorima nalazimo imena i nižerangiranih, ali u operativnom smislu ne manje značajnih, ličnosti srpskog liderstva tog doba, kao što su: Radoslav Brđanin, Milutin Kukanjac, Mićo Stanišić, Trifko Komad, Vojo Kuprešanin, Božidar Vučurević, Branko Kostić, Rajko Dukić, Todor Dutina, Radomir Ninković, Branislav Gavrilović, Momčilo Mandić, Tomislav Kovač, Jovan Tintor, Milenko Karišik, Milosav Gagović, Neđeljko Prstojević. A presretnuti su i razgovori između Milorada Ulemeka Milorada Legije i Željka Ražnatovića Arkana.

Među glavnim akterima razgovora je vođa bosanskih Srba Radovan Karadžić. Može se uočiti da je on najviše komunicirao sa predsjednikom Srbije Slobodanom Miloševićem i upravo se kroz ove presretnute razgovore može prepoznati genocidna namjera, usmjerena prema, kako to autori navode, ciljnoj grupi – Bošnjacima.

Na osnovu svega navedenog zaključujemo da su presretnuti telefonski razgovori, izdvojeni u knjizi, dokazi genocidne namjere iskazane riječju, kao i da ovo naučno djelo predstavlja bitan segment očuvanja kulture sjećanja. Za kraj, u tom smislu, izdvojiti ćemo jedan isječak razgovora između Radovana Karadžića i Gojka Đoge:

Radovan Karadžić: „Nestaće, sa lica zemlje će nestati taj narod ako oni, ako oni zapnu sada, njima je jedina šansa bila ono što smo im nudili, to je bilo previše, i previše smo nudili”.

Gojko Đogo: „Nudili ste ono što im ja nikad ne bih ponudio”. (str. 190)

Adresa autorice  
Author's address

Fatima Mahmutović  
Univerzitet u Sarajevu  
Fakultet političkih nauka  
fatima.mahmutovic@fpn.unsa.ba

UDK 316.774(049.3)

Primljeno: 20. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

Amina Vatreš

## **OD ISTINE DO NUŽNIH ILUZIJA: FILOZOFSKI I SOCIOLOŠKI POGLEDI NA MOĆ MASOVNIH MEDIJA**

**(Fahira Fejzić-Čengić i Halima Sofradžija: *Uvod u studije medija: Priručnik za predmete Filozofija medija i Sociologija medija, Fakultet političkih nauka, Sarajevo, 2022*)**

Knjiga *Uvod u studije medija* temeljena je ponajprije na interpretativnom povezivanju empirijskih činjenica savremene društvene stvarnosti sa bogatim teorijskim opusom, što je dugoročno relevantnim djelom. Riječ je o priručniku koji pruža uvid u globalno poznata i referentna djela iz filozofsko-sociološke teorije medija upućujući pri tome i na znanja za kojima je moguće dodatno tragati u okvirima proširene literature. Kao takva knjiga je putokaz ka otvaranju kritičke svijesti savremenih medijskih recipijenata o reperkusijama utjecaja masovnih medija, kao i promišljanju transformacije medija iz pozicije korektiva društva ka trenutno dominantnoj paradigmi kreatora stvarnosti.

Savremena kretanja i događaji, pa i pseudo-događaji, kako ih označava Boorstin, nedvosmisleno i znakovito pokazuju da sociološku i filozofsku dimenziju masmedijskog djelovanja valja pozicionirati u samo središte kritičkih rasprava, kako o direktnom, tako i o njihovom implicitnom i latentnom utjecaju na savremenu, naizgled oksimoronski označenu *kulturu stvarne virtualnosti* (str. 153.). Shodno navedenom, nužnom se ukazuje potreba za interdiscipliniranim propitivanjem savremenih medijskih institucija i kao i kritičke vivisekcije savremenih medijskih konzumenata, odnosno Lippmanovim riječima kazano, “zburnjenog stada”.

Čini se iznimno značajnim naglasiti i činjenicu da ovo djelo pruža širok obim razmatranja raznorodnih aspekata medijskog utjecaja počevši od metafizičke, preko



simboličke (Baudrillard) do političko-društvene dimenzije (Chomsky). Na tragu zamagljivanja distinkcije između virtualnog i stvarnog, pa konsekvntno tome i proizvodnje pristanka i “simulirane” stvarnosti, u inicijalnom poglavlju knjiga pruža se uvid u promišljanja Nenada Vertovška i analizu sve relevantnije kritike savremenih masovnih medija Noama Chomskog.

„Kontrola mnijenja u suvremenom društvu kao općem terminu, pa i onim pojedinačnim društvima koja pretendiraju da ih se naziva demokratskima, nemoguća je bez cjelovita sustava proizvodnje neophodnih iluzija koje su i stvorene da pojačaju društvenu kontrolu i sustav društvenog upravljanja” (str. 12), zaključuje Vertovšek.

U tom smislu suštinska masmedijska moć ogleđa se prevashodno u uspostavljanju nerijetko neprimjetnih pravila i granica poglavito kada je riječ o kritičkom promišljanju javnosti.

O značaju promišljanja savremene društvene zbilje iz pozicije različitih naučnih disciplina koje propituju proces medijizacije društva, ali i same ljudske egzistencije u okviru masmedijske sfere, u drugom poglavlju „Kao ribe u vodi: Ka filozofiji medija ili kako opstati s medijima”, autorica Fejzić-Čengić ustanovljava možda i esencijalni cilj spomenutih disciplina:

“Zato je pravi misaoni zadatak komunikologije, mediologije, medijske kulture ili filozofije medija da prozru ove producenatske nakane ranije i da utječu na njih sa svom puninom i snagom originalnog mišljenja i kreativnosti. Jer oni su posljednja brana koja, ako popusti, ako ne primijeti obmanu, neće biti nikoga ko to može/će to moći prozreti. Ako, naime, suštinski mislimo nove medije, bit ćemo u stanju da prozremo nakane svjetskih producenata zabave i industrije snova” (str. 51-52).

Treće poglavlje, kao fragment knjige *Medijska globalizacija svijeta* (2004) autorice Fejzić-Čengić orijentirano je ka teorijskom mapiranju ambijentalne dimenzije traganja za istinom informacije, kao i pozicije novinarstva u svojevrsnom jazu između imperativa etike odgovornosti i etike konačnog cilja.

Kultura umreženog društva, mreža finansijskog kapitala (“metamreža”), diskrepancija u odnosu posredujuće slike stvarnosti i neposredne percepcije stvarnosti, izgradnja društvenog identiteta i alijenacija neumreženih predmetom su teorijskog razmatranja četvrtog poglavlja ovog djela. U tom smislu Manuel Castells problematizira uspon kulture masovnih medija u rasponu od Gutenbergove do McLuhanove galaktike nagovještavajući pritom ulazak u jednu potpuno novu fazu komunikacijskog ekosistema te pružajući vizionarsku analizu medijske diverzifikacije i postepenog prelaska iz masovnog u novonastajuće “segmentirano” društvo.

U okviru petog poglavlja čitaocima su na uvid dati krucijalni dijelovi knjige *Hiperpolitika i savremeno društvo – proces tehniziranja svijeta* autorice Halime Sofradžije. Estetizacija politike, dijalektika tehnike (V. Hösle), predominacija slike nad riječju te s tim povezana pobjeda fikcije nad falcijom u horizontima bodrijarovski nominirane hiperrealnosti – angažiranom istraživaču i čitaocu nude mnoštvo tema za promišljanje.

Šesto poglavlje knjige “Mediokracija, medijska kolonizacija politike” ponajprije je posvećeno logici masovnih medija u procesu valorizacije i filtriranja na svim stepenima masmedijskog posredovanja vijesti i događaja, kao i kompleksnom procesu medijskog insceniranja, posebice u domeni politike. Thomas Meyer u tom smislu pruža i uvid u relevantna empirijska istraživanja koja se tiču samih činilaca i selekcijskih kriterija vijesti, te posebno razmatra infotainment kao novi efektivan žanr diseminacije politički označenih vijesti.

“Masmediji – zatvor bez zidova” i “Masovna proizvodnja narcizma” profesora Seada Alića, kao već nezaobilazna štiva ozbiljnijeg bavljenja teorijama masovnih komunikacija, napose onih sociološko-filozofske profilacije, našli su se dijelom sedmog i osmog poglavlja knjige. O nerijetko potisnutoj i nedovoljno osviještenoj odgovornosti savremenog čovjeka u stvarnosti utjelovljenoj ‘zatvorima bez zidova’ najbolje govori Alićeva misao:

“Umreženi i informirani, upućeni i prikopčani, danas smo svi suodgovornici sudbine svijeta o kojoj će ponajviše odlučivati upravo svijest o medijima, njihovom zavođenju, iskorištavanju, programiranju, manipuliranju, njihovoj povezanosti s interesima biznisa ili politike”. (str. 245)

Akribično deveto poglavlje “Masovni mediji, politika i demokratija” posvećeno je promišljanjima Johna Streeeta i širokom rasponu tema počevši od medijskog konstruiranja stvarnosti i ideološki orijentiranog izvještavanja o politici (na primjeru Zaljevskog rata), preko propagande zamaskirane formom zabavnih sadržaja, kulturoloških studija, pa sve do tehnika ‘spin doctoringa’ i kontrole medijskih konglomerata i mogula.

“Doba slika u teoriji mediologije” autorice Nadežde Čaćinović Puhovski govori o ‘ikoničkoj efikasnosti’ i slici kao esencijalnom meritumu stvarnosti posredovane novim medijima. S tim u vezi autorica zastupa tezu o materijalnosti komunikacije kao o kulturnom sjećanju problematizirajući pritom prijelaz iz oblasti svakodnevnice komunikacije na polje objektivizirane kulture, kao i kontinuitet prisutnosti u kolektivnom znanju.

Fenomeni konstrukcije političkog spektakla (Edelman), informatička bomba Paula Virillioa, kao i Beckova koncepcija rizičnog društva predmetom su teorijskog propitivanja preostala tri poglavlja ovog priručnika.

Naposljetku valja zaključiti da se kroz veći dio knjige, koncipirane kroz trinaest poglavlja, posebice u tri autorska, implicitno artikulira teza o potrebi antropocentričnog pozicioniranja projekcijske i prognostičke dimenzije u samo središte filozofije i sociologije medija. Stoga bi, kao neophodne naučne discipline u kontekstualno-diskurzivnom okviru propitivanja djelovanja medija, društvenog realiteta i konačno – njihove korelacije, filozofsko-sociološki pogledi na njihovu moć i utjecaj kod recipijenata trebali kontinuirano potvrđivati svoj elementarni zadatak sadržan u podsticanju refleksivnijeg razumijevanja medijske slike svijeta.

Adresa autorice  
Author's address

Amina Vatreš  
Univerzitet u Sarajevu  
Fakultet političkih nauka  
amina.vatres@fpn.unsa.ba

UDK 321.6(497)“201/202“(049.3)

Primljeno: 18. 12. 2022.

Stručni rad  
Professional paper

**Hamza Memišević**

## **STABILOKRATIJA I NJENE POSLJEDICE**

**(Florian Bieber, *Uspon autoritarnih režima na Zapadnom Balkanu*,  
Profil knjiga, Zagreb, 2022)**

Florian Bieber direktor je centra za povijest i politiku jugoistočne Europe pri Univerzitetu u Grazu. U svojem istraživačkom radu fokusira se na teme nacionalizma, etničkih konflikata i političkih sustava u jugoistočnoj Europi. Njegova knjiga *Uspon autoritarnih režima na Zapadnom Balkanu* bavi se tendencijama slabljenja demokracije i jačanja autoritarnih oblika vladavine na naznačenom području. U svojoj studiji Bieber analizira političke modele u Bosni i Hercegovini, Srbiji, Hrvatskoj, Albaniji, Kosovu, Crnoj Gori i Sjevernoj Makedoniji. Pri tome koristi sintagmu *kompetitivni autoritarizam* kako bi objasnio procese na području jugoistočne Europe i *Zapadnog Balkana*. Odlike takvih režima prema nalazima Levitskog ne ispunjavaju četiri minimuma demokracije koji se ogledaju u slobodno izabranoj izvršnoj i sudskoj vlasti, aktivnom i pasivnom pravu glasa, političkim i građanskim pravima te slobodi vršenja vlasti izabranih službenika uz (pred)uvjet da nisu pod kontrolom vojske ili dominantne vjerske institucije. Prema ocjeni autora, na prostoru obuhvaćenom analizom, odvija se proces *dedemokratizacije* koji eliminira sva demokratska postignuća iz perioda 2000-tih godina. Bieber navodi kako i periodu 90-tih godina prošloga stoljeća demokratska praksa nije manifestirana, odnosno da su taj iskorak u zemljama *Zapadnog Balkana* učinili političari tek tijekom 2000-te. Uzimajući u obzir događanja na postjugoslavenskom prostoru i Albaniji u razdoblju 90-tih godina prošloga stoljeća, razvidno je kako pitanje konsolidacije demokracije i demokratskih institucija nije moglo biti na dnevnom redu. Smjena političkih elita u sprezi s međunarodnim ekspe-

rimentima (u vidu raznih političkih projekata), rezultirala je promocijom i razvitkom demokracije. Ipak, procesi *dedemokratizacije* u drugom desetljeću XXI stoljeća nisu bili imamentni samo *Zapadnom Balkanu*. U pitanju je svakako globalni fenomen potaknut različitim okolnostima i iskustvima. Osim toga, povijesno nasljeđe autoritarne prakse kraljevine Jugoslavije i totalitarnog komunističkog obrasca svakako pridonosi demistifikaciji disperzije moći, odnosno odutstvu koncentracije moći u demokratskim institucijama.

U uvodnom poglavlju knjige „Izazovi konsolidaciji demokracije“ autor tvrdi kako je na području *Zapadnog Balkana* izražen trend slabljenja demokracije koja poprima stagnirajući oblik. Kao ključno polazište Bieber uzima 90-te godine prošloga stoljeća i autoritarnu praksu koja je osigurala matricu i taktiku suvremenog dekonstruiranja demokracije. Prividnom metamorfozom partijskih kadrova u poslovne ljude, nije se promijenio sastav društvene “elite” koju su iznjedrili bivši partijski samoupravljači, a kratki period razvoja demokracije usporen je zbog izostanka lustracije.

Drugo poglavlje pod naslovom „Obrasci autoritarizma“ jest pokušaj analize različitih modela autoritarizma. Autor smatra da se na području Srbije, Crne Gore i nedavno Sjeverne Makedonije manifestirao *polu-autoritarizam*. U tim je zemljama politika koncentrirana u rukama jedne osobe, a takva je praksa trenutno vidljiva i u Srbiji. Hrvatsku označava polariziranom državom sa snažnim konzervativnim i nacionalističkim strujanjima. Ipak, on zaključuje kako je Hrvatska učinila stanoviti odmak od Tuđmanove *polu-autoritarne* vlasti. Sličnu eksplikaciju Bieber nudi i u slučaju Albanije, gdje dominiraju dvije političke opcije, a najjača ima monopol nad gotovo svim polugama vlasti. Kosovo je, prema njemu, primjer autoritarizma koji je potpomognut vanjskopolitičkim utjecajem, uz napomenu da dominantna elita kosovskih albanaca koristi međunarodne pogodnosti za minimizaciju demokracije. U slučaju Bosne i Hercegovine, autor je označava primjerom *etnokratskog autoritarizma*. Niti jedna stranka izuzimajući pri tome SNSD nema dominantnu političku podršku, a svojevrсну konfuziju stvara Bieberova klasifikacija političkih sustava u Bosni, Albaniji i na Kosovu kao policentričnih. Takvo što svakako nije značajka autoritarizma.

U trećem poglavlju autor tematizira mehanizme koji se koriste u svrhu autoritarne vladavine. *Kompetitivni autoritarizam* primarno se orijentira ka generiranju političkih kriza. Zatim se na to posljedično nadovezuje upotreba nacionalizma, odnosno tendencija da se uspostavi kontrola nad medijima, ograničavajući time njihov demokratski kapacitet. Slaba opozicija i slabo civilno društvo težnja su političke elite, zaključuje Bieber.

Naposljetku, autor nastoji ukazati na mogućnosti ugrožavanja kompetitivnih autoritarnih režima. Sjevernu Makedoniju koristi kao pozitivan i ogledan primjer i za ostale države *Zapadnog Balkana*. Njegova ključna poruka jest inzistiranje na postojanju dovoljnog kapaciteta za efektivnu promjenu, unatoč slaboj demokratskoj tradiciji.

Bieberova knjiga pruža zanimljiv pregled događanja na prostoru *Zapadnog Balkana*, a vrijednost knjige se očituje i u prepoznavanju uzroka postojanja *kompetitivnog autoritarizma* (ukoliko utvrdimo njegovo postojanje), koji je gotovo bez iznimke potpomognut inozemnim faktorima, što najbolje ilustrira termin *stabilokratije*. Iako ti režimi ne kultiviraju demokratsku praksu, međunarodna zajednica ih promatra kao značajne faktore osiguravanja mira, a u okolnostima *real politike* to je ujedno i najvažnija stavka. Kako je objasnio Bieber, stabilokrati su bili sposobni zaokupiti maštu zapadnih kreatora politike prikazujući se pragmatičnim reformatorima, a za legitimitet stabilokracije, ključno je upravo osiguravanje domaćih i vanjskih podrški odnosno utjecaja. Svi čelnici zemalja *Zapadnog Balkana* ublažili su retoriku i prilagodili je svjetlu novih društveno-političkih promjena koje su se odvijale od 1990-ih do danas. Kako bi pridobili simpatije zapadnih vlada, svi su oni nominalno predani putu prema EU, doimaju se pragmatično i reformistički, iako su stvarne perspektive omeđene autokratskim strujanjima. Drugim riječima, što je vlada više opredijeljena prema europskom putu, to će je zapad više podržavati. Ukoliko se lokalna samouprava drži Europske Unije kao ključnog cilja vanjske politike – u zamjenu za stabilnost – EU zatvara oči pred krhkošću demokratskog sustava države. Time politička stabilnost postaje dogmatizam, a promjene režima isključene su iz igre. Stoga, umjesto istinskog prijelaza prema konsolidaciji demokracije, mnoge zemlje u *regiji* razvijaju autoritarni model koji deklaratorno prihvaća *zapadne vrijednosti* iskorištavajući takvu agendu za održavanje jakih odnosa s institucijama EU, čije neuspješno posredovanje prolongira i usporava tranziciju *Zapadnog Balkana*. Slijedom toga, pojavljuje se sve više političkih aktera voljnih osporiti dominaciju Zapada ili jednostavno iskoristiti vakuum i novonastale prilike, što je najuočljivije u državama bivše Jugoslavije. Dok su EU i NATO još uvijek glavno gravitacijsko središte, njihov transformativni utjecaj na vanjsku politiku balkanskih zemalja i domaćih institucija se pokazao ograničenim. Lokalne elite bile su željne diverzificirati svoja partnerstva izvan središnje Europe i SAD-a i uzeti u obzir mogućnosti koje nude *nezapadni* igrači. To naime nisu neobičajene pojave, imajući u vidu da su takva gibanja aktualna i unutar EU. S obzirom na nedostižno stanje potpune demokracije, neki znanstvenici sugeriraju kako cijeli koncept treba zamisliti poput projekta koji ne znači linearni pojam, već je potencijalno

reverzibilan, što rezultira tendencijama *dedemokratizacije*. Određeni čimbenici pogoduju obrnutom valu – udaljavanju od demokratije, od kojih se mnogi danas uobličeni u kombinirane pojave ekonomske krize i porasta populizma.

Čini se kako je teorijski cilj ove studije bio uhvatiti dinamiku sistemske diobe: kozmopoliti, komunitaristi i nacionalisti suprotstavljaju stajališta i na globalnoj razini (npr. demokratske vlade protiv populističkih vlada) i na domaćem planu (npr. demokratske vlade protiv populističke opozicije). *Zapadni Balkan* pokazuje da su unutarnje dvojbe uglavnom ukorijenjene u globalne dvojbe. Ekspertiza Floriana Biebera svakako je otvorila prostor za daljnja teoretiziranja i istraživanja na podlozi koja ne mora nužno bagatelizirati nacionalizam i reducirati ključnu ideologije današnjice na petparačku interpretaciju.

Adresa autora  
Author's address

Hamza Memišević  
Bošnjački institut – Fondacija Adila Zulfikarpašića  
hamzamemisevic@gmail.com

UDK 165.023:141.7(049.3)

Primljeno: 01. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Amela Delić Aščić**

## **NIŠTA NOVO, ALI DOSTUPNO JE I BRZO SE ŠIRI**

**(Predrag Krstić, *O čemu govorimo kad govorimo o (post)istin*,  
Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd, 2022)**

Kompleksno i intrigantno pitanje o takozvanoj ‘postistini’ i eri ‘postisitine’ Predrag Krstić otvorio je na neobičan način. Autor se u knjizi *O čemu govorimo kad govorimo o (post)istin* fokusira najprije na religijska iskustva i prakse drevnih civilizacija, te u tom historijskom kontekstu koji počinje pratiti i pokušava pronaći prave uzroke krize ‘istine’ o kojoj se danas često govori, nažalost, prečesto i vrlo površno. U poglavlju „Henologike“ koje se tiče filozofske discipline fokusirane na Jedno, transedentalno Jedno, autor piše upravo o društvenom i duhovnom životu drevnih civilizacija u kojemu je dominirala predstava „jednog“ svijeta. Iako se sastojao iz tri oblasti: „zemlje na kojoj obitavaju ljudi, podzemlja koje je često identifikovano sa zemljom mrtvih“ i neba koje je bilo rezervisano za najraznorodnija božanstva, takav svijet predstavljao je svojevrsni holizam u kojem su paralelno, neometano, postojala razna božanstva sa više ili manje negativnih ili pozitivnih svojstava. Prekretnica će, po autorovom mišljenju, nastupiti u četrnaestom vijeku prije nove ere s pojavom egipatskog faraona Ehnatona koji je zvanično potisnuo tadašnje dominantno božanstvo u Luksoru, Amona-Ra, i promovisao Atona – novo božanstvo kojemu se svi imaju klanjati. Krstić objašnjava da se nerijetko obožavanje Atona doživljava prvom vrstom monoteizma. Pored Atona koji je tek kratko nadživio svoga utemeljitelja, autor u preteče monoteističkih religija dodaje hinduizam i zaratustrizam. Sa pojavom monoteističkih religija vjerovanje u jednog posebnog Boga isključuje



bilo kakvu mogućnost prihvatanja drugih božanstava proglašavajući takvu vrstu prakse nevjerovanjem, neoprostivim grijehom koji izvodi iz vjere.

Krstić objašnjava da je monoteizam u suštini drugačiji od homonima grčkog porijekla – henoteizam, koji je također označavao praksu vjerovanja u jednog boga, ali koja „ne isključuje vjerovanje i u brojna (druga) božanstva“ (str. 15). Ova praksa vjerovanja u jednog boga uz istovremeno priznavanje egzistencije drugih bogova, na Dalekom istoku se nastavlja još dugo od pojave monoteističkih religija, piše autor, a takvo vjerovanje naziva „monolatrijom“. U početku je monolatrijska bila „i vera koja se danas smatra paradigmatički strogom monoteističkom religijom: vera drevnog – (još) ne i kanonizovanog – judaizma“ (str. 16). U samim upozorenjima na obožavanje Jahve, smatra autor, leži suština ovog monolatrijskog učenja. Drugim riječima, osporavati obožavanje drugih bogova znači priznavati ih za postojeće. S druge strane, „u modernom judaizmu, pa i u hrišćanstvu ili islamu, osim pri ponavljanju prastarih zapovesti, nećemo pronaći uputstva da se ne poštuju ‘drugi bogovi’ – jer se poriče ili je već poreknuto njihovo postojanje“ (str. 18). U islamskoj akidi prve riječi Božije objave upravo se odnose na Božiju Jednoću. Pripisivanje sudruga Bogu nedopustivo je i smatra se širkom, grijehom koji izvodi iz vjere. S druge strane, piše autor, u Judeji i Izraelu, „dvema glavnim državama jevrejskog naroda koje poznaje Biblija“, „arheološke i istorijske rekonstrukcije obično nailaze na postojanje drugih bogova“. Takva je, primjera radi Ašera „predstavljena kao venčana ili na drugi sličan način sparena sa Jehovom“ (Ibid 18).

Poglavlje „Prilazak“ upravo analizira postepeni prelazak judaizma iz monolatrijskog u monoteističko vjerovanje. Tek nakon progonstva, piše Krstić, judaizam će zaživjeti u punom monoteističkom ozračju. „Razaranje glavnog Hrama Jehovi u Jerusalimu, čime je onemogućeno njegovo valjano obožavanje, nudi se kao moguće objašnjenje postajanja jevrejskog bogoslovlja istinski jednobožačkim, njegove postepene transformacije ka jednoznačnom monoteizmu – tek po izgnanstvu iz Vavilona“ (str. 22). Autor pronalazi dva nagovještaja da su, osim Jehove, Izraelićani poštovali i druga božanstva. Prvi se odnosi na naziv države. „Izrael je, vele, teoforski naziv – što će reći: naziv koji, doslovno, nosi ime boga, koji uključuje i priziva ime božanskog zaštitnika – i koji se pruža unazad do najmanje tri hiljade u dvestote godine pre nove ere. Sudeći već po tom svom imenu, prvi i glavni bog (naj)starijih Izraelaca ne bi bio Jehova, već El, središnje božanstvo hananskog panteona, koje je obožavano i širom Levanta“ (str. 23). Drugi argument o mnogoboštvu Jevreja, autor vidi u samoj objavi Mojsiji (Musa a. s.) na Sinajskoj gori gdje on, prema Drugoj knjizi Mojsijevoj 20: 3, kaže Mojsiju „Nemoj imati drugih bogova uza me“. Premda i u poglavlju

„Juvelirnica“ autor nastavlja argumentaciju o mnogoboštvu u izraelskim hramovima, na kraju ipak konstatuje da je „judaizam prva religija koja je uspela, da posle dugovekog i postepenog procesa obrade, na kraju proizvede ‘čisti’ pojam ličnog monoteističkog Boga“ (str. 31).

Monoteizam jevrejskog učenja vodi uređenju vjere kao sistema sa jasnim načelima, smatra autor. „Judaizam, hrišćanstvo i islam, pa i ikizam, predstavljaju takve zaokružene sisteme monoteističkih religija, u kojima neizostavno jedan samodovoljan i od svega drugog nezavisan bog stvara, nadzire, osmišljava i usmerava svu stvarnost“ (str. 34). Ovaj opširni ekspoze o politeističkim i monoteističkim religijama autor zaokružuje labavim zaključkom da su potonje „urodile netolerancijom“, te da su „morale da ‘totalno’ osporavaju egzistenciju svih tuđih i svojih drugih bogova i delatnom eliminacijom, ako je moguće, poreknu svaku verodostojnost svih drugih vera“ (str. 36).

Poglavlje „Henozofija“ govori o jednom drugom procesu oslobađanja koji je tekao uporedo s jevrejskim oslobađanjem od ropstva iz Vavilona. Piše o grčkom oslobađanju od usmene riječi i razvoju alfabeta. „U tom smislu, osvit pisma bio je i osvit razuma, onog razuma kakvog danas znamo i kakav obično suprotstavljamo veri“ (str. 40). Svijet se sada pokušava objasniti bez pomoći bogova, a to je, prema autoru, započelo sekularnim naturalizmom koji zovemo nauka. I u takvoj viziji u različitim se formama javlja božansko, kao ono koje uređuje objektivni svijet, kao racionalna sila, kao um. „Svojim vizijama ‘najvišeg božanstva’ taj ‘filozofski monoteizam’ značajno će uticati na artikulaciju monoteizma jevrejskih rabina i hrišćanskih bogoslova“, piše autor (str. 41). Autor jasno iznosi ubjeđenje da su tradicija vjere i tradicija razuma bliske jedna drugoj u osnovnom načelu, u kojem on vidi i prauzroke današnjih pokušaja fragmentacije istine. Naime, obje tradicije pretendiraju na pravo da definišu Jedno spram kojeg se cijeli svijet ima urediti. „To naročito vredi kada je reč o viziji „Jednog“: s obzirom na nju, te dve tradicije su, ako ne psihološki, ono istorijski teško odvojive. „Jedno“ je, štaviše, možda prvo osvanulo razumu kada je opazio red u prirodi, a monoteistička vera ga je (u)brzo na svoj način reinstalirala (Wells prema Krstić, str. 11). Krstić čak tvrdi da je moguće i da je „vjerska oblada kakvu danas znamo bila prevashodno odbrambeni mehanizam od prodora onog drugog, razuma, u večnom sukobu i prepletenošću s njime“ (str. 42).

„Henoslovije“ je poglavlje u kojem autor objašnjava odnos između vjere i razuma. Nastavlja da su grčkom naturalizmu, kršćanski svećenici ponudili alternativu. Dok je prvi Jedno tražio u redu i zakonu prirodnog svijeta, drugi su odgovor pronašli u vjerovanju u natprirodno, te je „tim potezom hrišćanstvo konačno ponudilo kohe-

rentan odgovor na izazov radikalnog naturalizma Grka“ (str. 48). Podnaslov Henofilije autor je iskoristio da objasni zašto je napravio rekonstrukciju prelaska iz politeizma ka monoteizmu. Istina je objavljena, kaže on, a time je odmah uslijedio i problem njene legitimacije. Kao što je Jedan Bog za vjernike, tako je i istina postala jedno za pobornike razuma. Za vjernike je, pak, sam Bog istina. I jedni i drugi visoko poštuju istinu. Tu počinju i prva osporavanja postojanja jedne istine. „Nimalo neočekivano, inoverstvo i bezverje, skepticizam i relativizam u pogledu mogućnosti prirode ‘istine’, gotovo istovremeno su pratili svaki pokušaj da se ustanovi i fiksira jedan Bog i jedna Istina“ (str. 61). Monoteizam i vjerovanje u Jednog Boga, smatra autor, doprinijeli su ubjeđenju da će jedan univerzalni Bog voditi računa o svemu i svima. „Uni-verzum smenjuje rasparčanost multi-verzuma; jedno, jedan svedržac, jedan metar, jedna mera za sve, pred kojom valja položiti račun o svim našim pretenzijama i naći smisao i razloge za njih“ (str. 62). Upravo kao i Bog, i istina pretenduje na univerzalnost. „Ta zajednička bogoistina tradicija i religije i nauke razlog je zbog kojeg negdanji, a Ernest Gelner bi dodao i sadašnji ‘religijski fundamentalisti’, zaslužuju bezrezervno poštovanje, upravo kao intelektualni saputnici prosvetljenih naučnika i istinotragatelja ‘u prepoznavanju jedinstvenosti istine’, u izbegavanju priproste samoobmane univerzalnog relativizma’: bez njihovog ‘opesivnog monoteizma i unitarijanizma’ nikada se ne bi pojavilo ni samo ‘čudo spoznaje” (Gelner 2000, prema Krstić, str. 63).

Dakle, i religijski i sekularni fundamentalizam nastoje se suprotstaviti relativizma današnjice. Autor tvrdi da je, za razliku od grčkih mislilaca, kršćanstvo mopoliziralo istinu. Pored kršćanstva, Krstić će u poglavlju „Apologetike“ naglasiti da su se i „francuski prosvetitelji, kao na drugi način i glasoviti nemački filozofi, nerazmrsivo, gotovo bismo rekli: idolopoklonički, vezali za istinu“ (str. 75). I dok se otpadništvo od vjere smatralo putem u neistinu, dotle se otpadništvo od razuma doživljavalo padom iz uma u bezumlje. Kritičari i jednog i drugog smatrani su hereticima, a „kritički gest koji je kulminirao u vatrometu kritičke teorije (...) najzad se bezobzirno samokritički usmerio i protiv onog na čemu je temeljio legitimnost: protiv samog uma kao neupitne osnove vlastitog važenja“ (str. 78). Među najglasnijima koji se usuđuju oponirati javlja se Fridrih Niče. „Šta u nama zapravo hoće ‘istinu’? Zaista smo dugo zastajkiivali pred pitanjem o uzroku te volje, sve dok – najzad – nismo potpuno stali pred još suštinskijim pitanjem. Postavili smo pitanje o vrednosti te volje. Pretpostavljamo da hoćemo istinu, ali zašto ne bismo radije hteli neistinu? I neizvesnost? I neznanje?“ (Niče 1967, prema Krstić, str. 79).

U nastavku knjige, autor će stati u odbranu Ničeove misli pojašnjavajući da je on neopravdano proglašen jednim od idejnih tvoraca ideje postistine. „On demontira konstrukcije svih naših pompezno pretencioznih pojmova, među kojima pojam istine jamačno ima počasno mjesto“ (str. 81). Kao socijalni konstrukt i nužnost, istina, prema Ničeovu shvatanju, nema mnogo razlike od drugih „velikih“ pojmova. Za njega je, piše autor, težnja ka istini naučena, a rezultirala je konkurentskim filozofskim i religioznim sistemima koji jedni druge proglašavaju neistinitim.

Poglavlje „Hereze“ donosi osvrt na književnost koja, kako autor piše, predstavlja savremeno utočište istine, ona stupa na mjesto religije i filozofije. Ipak, prelaz na ‘književnu kulturu’, ima dobre političke implikacije time da se odustaje od ideje da nam svećenici, filozofi ili naučnici nude neku univerzalnu saglasnost.

Konačno, u poglavlju „Promocija“ Krstić nas vraća temi ovog djela i kazuje da je pojam „post-istina“ „nesretan i nezgrapnan termin“, te da nam svako poznavanje historije u koje nas je i sam uveo, može pokazati da nema ništa novo u vezi s ovim terminom i misaonim konotacijama koje podrazumijeva. Ono što je možda novo, piše on, jeste otpornost na činjenice koje se suprotstavljaju lažima i neistinama koje se plasiraju. Upravo su mediji koji insistiraju na činjenicama i doprinijeli etabliranju i promovisanju ovog pojma njegovim dijeljenjem, umnožavanjem, opisivanjem. Da su kojim slučajem Trump i Brexit zaustavljeni, kao što nisu, pojašnjava autor, moguće je da do proboja termina „post-istina“ ne bi došlo u mjeri u kojoj jeste. Očigledno je da su laži odradile posao, mnogi su rezonovali, a „‘bezočna propaganda’ bi, naime, mogao biti neeufemizovan i prepoznatljiviji prevod tako shvaćene ‘postistine’“ (str. 108). Opravdano je ovdje autorovo pitanje o čemu uopće govorimo kada pričamo o postistini. „(...) s koliko opravdanja se uopšte može govoriti o novom ‘dodu postistine’?“. Za prvi signal koji govori o okretu ka ovom dobu „obično se smatra golim okom vidljiva inflacija lažnih predstavljanja u medijima, obmana, plagijata“, ali i „umnožavanje taktika i programa za proveru podataka i razotkrivanje neistina“ (str. 110). Nažlost, ništa od navedenog više ne uspijeva vratiti povjerenje medijima. Drugi pokazatelj „koji se navodi kao evidencija da živimo u doba postfaktičkih društava jeste status glasina, po definiciji: iskaza upitne verodostojnosti“. Ideja o postistini „sadrži – ili brka, već u zavisnosti od toga koliko ste mu (ne)naklonjeni – makar tri psihološke koliko i političke, psiho-političke pojave za koje se smatra da kompromituju status istine u savremenosti“ (Krstić, str. 2022:111). To su, prema autoru, pad tradicionalnih i uspon mrežnih medija, prevlast i uspon ekstremne desnice i širenje teorija zavjere. Međutim, autor ne vidi zašto bi „i za koga, osim za naučnike, detronizacija idola nauke bila loša? A, posebno, zašto bi to bila iznenađujuća novost,

kao da je naučna istina igdje i ikada bila fetišizovana i tabuizirana, izvan manje ili više zatvorenih krugova njenih posvećenika?“ (str. 112).

U poglavlju „Trgovanje“, Krstić pojašnjava da je novina samo u činjenici da su nam „alternativni diskursi“ dostupniji nego ikada, da su na tržištu „na kojem se – ravnopravno – ili, češće, neravnopravno na štetu ‘objektivne’ i uvek ponešto previše složene ‘istine’ – bore za porciju pažnje i vajdu koja nema više nikakve veze sa istinoljubivošću“ (str. 116). Sama je dostupnost bezbroj informacija već dovoljna za tešku prohodnost ka istini, i bez korporativnih i političkih tehnika kontrole i upravljanja. U obzir, kaže autor, treba uzeti i „psihomoć“, odnosno „legalizovane analize mozгова, nerava, pažnji i afekata – i analize mogućnosti programiranog utjecaja na njih – pod okriljem izučavanja tobožnjeg ‘društvenog mišljenja’“ (Leaf, Kassardijan, Oppenheim-Leaf, Chion, Taubman, Leaf & McEachin, prema Krstić 125).

„What else is new?“ poglavlje je u kojem nam pisac razlaže načine širenja narativa o ‘post-istini’. Najprije se uvodi skepticizam prema kulturnim autoritetima – akademijama, naučnicima, novinarstvu, a potom se javnost pokušava uvjeriti da više uopće i nije moguće utvrditi šta jeste istina. Sam termin ‘istine’ do te je mjere „obesnažen i demobilisan“ pa je „termin ‘postistina’ smišljen da dijagnostikuje takvo stanje stvari“ (str. 129). I sa svim navedenim, ništa novo nema u današnjem svijetu ‘režima istina’ ili ‘postistina’ što već nije viđeno, smatra autor, a naročito nisu detronizovane nauka i istina. „Ima čak i nečeg prerverzno laskavog za nauku i istinu u onome što se proglašava vremenom postistine“, piše Krstić i objašnjava da su čak i sve teorije zavjera i lažne informacije potkrijepljene izmišljenim grafikonima i imenima navodnih eskeprata i stručnjaka, odnosno da su sve „mamipažnja-tvrđnje na društvenim mrežama (...) umotane upravo u naučnu oblandu“ (str. 132). Teško je, objašnjava nam pisac, pomiriti krajnosti: istinu koja bi insistirala da je jedina i legitimna, pa time se i nametala drugima kao takva, s jedne strane, i postistinu koja ne nudi nikakav odgovor na sve više zapitanosti o tome šta jeste istina, s druge strane. Nema konačnog odgovora „kako omogućiti različite puteve traganja za istinom i njihovo izražavanje, a ne izgubiti svaki standard? Ili obrnuto, kako ustanoviti objektivni ili makar intersubjektivni pravedni, kompetentni i odgovorni tribunal koji procjenjuje verodostojnost konkurentnih ‘istina’, a da se on ne pretvori u naredbo-davnu instancu koja je propisuje i zaprečava upravo mogućnosti traganja za njom?“ (str. 134).

„Apokrifija“ i „Postapokaliptika“ eseji su u kojima se diskutuje o „kraju svijeta“ koji se u svim slojevima društva konstantno predviđa i najavljuje. Za Baudrillarda, a

s čijim se stavom slaže i Krstić ili bar ostavlja dojam slaganja, sve se već desilo i sve je već viđeno. Kraj svijeta se već desio i mi živimo u „nadstvarnosti“ (str. 145). Svijet je za Baudrillarda bez ikakvog smisla, a svi živimo sveopću melanholiju. Stvari su tako „prevazišle sopstvenu definiciju (...), „one su postale upravo društvenije od društva (masa), deblje nego debelo (gojaznost), nasilnije nego nasilno (strah), seksualnije nego seks (porno), istinitije nego istinito (simulacija), lepše nego lepo (moda)“ (Baudrillard, prema Krstić, str. 148).

„Poslije posle“ i „Bez konca“ završna su poglavlja kojima je autor naslovio promišljanja o nužnosti traganja za istinom. Od nje ne smijemo nikada odustati. „Poper se vraća jednoj prepoznatljivoj analogiji da bi opisao ‘status istine u objektivnom smislu i njenu ulogu kao regulativnog principa’: ona je kao planinski vrh koji je uvek obavijen oblacima. Šta preostaje planinaru rešenom da ga je osvoji? – Pa, pre svega, njegova teškoća se ne sastoji (samo) u dospevanju na vrh, nego i u tome što može da ne zna da je već dospeo, što će mu zbog oblaka možda biti nemoguće da razlikuje glavni od nekog sporednog vrha. Ali ta nesposobnost razlikovanja, i to je Poperu bitno, ne utiče na objektivnu egzistenciju vrha: planinareve sumnje u pogledu dosezanja pravog vrha, štaviše, upravo predstavljaju priznanje postojanja tog vrha“ (str. 160). U konačnici, Krstić je optimista kada je u pitanju status istine u savremenom svijetu.

Adresa autorice  
Author's address

Amela Delić Aščić  
Univerzitet u Tuzli  
Filozofski fakultet  
ameladelic90@gmail.com



UDK 070(049.3)

821.163.43.09 Sulejmanpašić Dž.

Primljeno: 07. 02. 2023.

Stručni rad

Professional paper

**Mladen Obrenović**

## **NOVO ČITANJE NAUČNOG RADA I DRUŠTVENOG ANGAŽMANA MEDIJSKOG VIZIONARA DŽEVADA SULEJMANPAŠIĆA**

**[Sead Alić (ur.), *Sulejmanpašićeva kritika žurnalizma*,  
Zbornik radova, Bošnjačka nacionalna zajednica za  
Grad Zagreb i Zagrebačku županiju, Zagreb, 2022]**

Zbornik radova *Sulejmanpašićeva kritika žurnalizma* nastao je kao rezultat istoimenog znanstvenog simpozija, održanog 29. listopada/oktobra 2022. godine u Zagrebu. Tom je prilikom, uz predstavljanje reprinta izdanja knjige *Žurnalizam razarač čovečanstva i novinstvo s najmanjom merom žurnalizma*, o životu, radu i značaju djela autora, teoretičara, kritičara i filozofa medija, kasnije i pionira logopedije na području tadašnje Jugoslavije, Dževada Sulejmanpašića govorilo 15-ak znanstvenika iz Hrvatske, Bosne i Hercegovine te Srbije. Njihova su izlaganja u formi znanstvenih radova, zajedno s nekoliko prethodno objavljenih tekstova o Sulejmanpašiću, postala dio Zbornika koji je uredio Sead Alić.

Urednik je autorima dao zadatak da, svatko u svojem domenu djelovanja i interesa, obrade po jednu temu iz Sulejmanpašićeve knjige (iz 1936. godine) kako bi se, kroz uvod i 16 radova, na 300-tak stranica Zbornika, „odužili samozatajnom autoru koji je i prije mnogih europskih i svjetskih autora najavljivao pogubne utjecaje tehnike na ljudsko iskustvo, senzacionalizma na moral, novinstva na kulturu“ (8).

Adnan Jahić posvetio se kritičkoj misli Sulejmanpašića, borbi za prava muslimanskih žena između dva svjetska rata, ali i izlazak bošnjačkog naroda iz „opće ekonomske, socijalne i kulturne zaostalosti“. Priznaje autoru da je imao „veliku moralnu



snagu i spremnost na žrtvu“, pri čemu je u obrani svojih ideja svjesno postao otpadnik od vlastite religijsko-društvene zajednice. Sulejmanpašić nije prihvaćao islam kao zatvoreni sistem dogmi, naredbi i zabrana koji je prenosila tradicionalna ulema; dok su se konzervativne snage protivile bilo kakvim promjenama, on se zalagao za kulturni, duhovni, socijalni napredak svojih sunarodnjaka, konstatira Jahić. Sulejmanpašić je bio uvjeren, nastavlja, da „islamsko učenje u svojoj suštini nije i ne može biti u sukobu sa razumom i naučnim činjenicama“ (11), u čemu je bio preteča mnogim današnjim misliocima, kako domaćim tako i stranim. Kritički je pisao i o tadašnjim političkim sistemima, pa ih je, razočaran u njih, nazivao *pseudodemokratijama*, „jer stvarne demokratije [...] nema bez moralne i duhovne slobode, a ona je posvuda sputana materijalnim, političkim, medijskim i drugim pritiscima i manipulacijama“ (16).

Fahira Fejzić Čengić analizira Sulejmanpašićevu kritiku pojednostavljenog medijskog tretiranja dubokih i svetih religijskih tema, banalizaciju svetoga, ali i upotrebu priprostog jezika, koji *svetinje baca u blato*, kao i *površnosti u pristupu*, koji ne mari za ikakvu odgovornost. Sulejmanpašićeva je opaska i danas vrlo aktualna, smatra autorica, jer tvrdi da „žurnalizam poseže za najvišim verskim svetinjama kao i za uzbuđivanjem nogometne utakmice“, pri čemu se svaki *govor o svetom* smatra dosadnim i *suvišnim* (27). Autorica upućuje kritiku suvremenim medijima, navodeći da je jedino što ih privlači neki novi skandal unutar vjerske zajednice. Sulejmanpašića smatra pravim vizionarom čijim istraživanjima, kritikama i prepoznavanjima biti novinarskog duha svakodnevno svjedočimo. Pokušava i sama dati odgovor kako pri pomoći modernoj *žurnaliziranoj duši*, te predlaže: „Razgovarati sa istinskim vjernicima, čitati i predstavljati istinski vrijedne knjige i stvaralaštvo, ojačati sve moralne zakone u nama samima i svijetu, ukazivati na zloupotrebu svega svetoga, neumorno i trajno svaki dan“ (30).

Ocjenjujući Sulejmanpašićevu knjigu po sadržaju i opsegu najvažnijim djelom o novinarstvu u Kraljevini Jugoslaviji, Đorđe Obradović dokazuje da je znanstvena i po metodama i sadržaju, kao i da su najvažnije spoznaje objavljene u njoj preživjele sud vremena. Osim toga, uspio je argumentirano obrazložiti zašto je Sulejmanpašić utemeljitelj znanstvenog proučavanja teorije i prakse novinarstva, istraživačkog novinarstva, medijske analitike, etike novinarstva, medijskog prava, odgovornog oglašavanja i filozofije medija na području nekadašnje Jugoslavije.

Filozofskom dimenzijom knjige bavi se Sead Alić, koji indikativnom smatra tišinu koja je desetljećima pratila Sulejmanpašićevo „za suvremenu civilizaciju upozoravajuće djelo“. Budući da se radi o moralu, o etičkoj dimenziji ljudskoga postojanja,

ne može se govoriti bez konzultiranja filozofije – u konkretnom slučaju Kanta, na kojeg se tako često poziva Sulejmanpašić. Za autora Alić navodi kako je osjećao, pa i počeo istraživati razornu moć medija i veliku opasnost za tradicionalni sustav vrijednosti. Sulejmanpašićevo djelo je, po Aliću, „samo naizgled knjiga o novinama i senzacionalizmu (premda jest i to)“. Za autorovu odluku da se „u kritiku uđe iz filozofijskog područja“ navodi kako je „začudna, ispravna, dobrodošla, neočekivana i na neki način revolucionarna“ (76). „Riječ je o interpretaciji koja nije ostala na razini prepričavanja Kantovih stavova“, smatra Alić. „Sulejmanpašić je udahnuo život Kantovom razumijevanju razuma, uma i duha i to problematizirajući fenomen koji će bitno utjecati na sudbinu čovječanstva“ (81).

Damir Kukić odaje priznanje Sulejmanpašiću za veliki stručni i analitički pothvat, koji na edukativan i zanimljiv način povezuje koncept morala sa žurnalizmom. Opservacije u knjizi smatra prvim (teorijskim) postavkama u oblasti masovne komunikacije i medijske kulture na ovim prostorima, ali i proročanstvom koje predviđa što će se desiti s medijskom produkcijom u budućnosti. Za pojam žurnalizma (sklonosti medija prema senzacijama što je posljedica komercijalizacije i svodenja medijske funkcije na čistu profitnu dimenziju) Kukić konstatira da je ekvivalent suvremenom tabloidiziranom novinarstvu. Prema Sulejmanpašiću, glavni medijski proizvod više nije vijest, nego podređivanje medija tržišnom modelu djelovanja, privlačenja i vezivanja pažnje čitatelja, prodajom proizvoda i usluga preko oglasa. Negativan utjecaj medija Sulejmanpašić vidi i u reduciranju funkcija demokratskih institucija, kao i pretvaranju ljudskog djelovanja „u nešto što služi trivijalizaciji te odvlačenju pažnje s ključnih i univerzalnih vrijednosti“ (95).

Autori Ljiljana Lj. Bulatović i Goran Bulatović dokazuju da se pet ključnih koncepata medijske pismenosti, prema Elizabeth Thoman (1993), mogu prepoznati u djelu *Žurnalizam razarač čovečanstva*. Ti koncepti su sljedeći: sve medijske poruke su konstruirane; medijske poruke koriste kreativni jezik koji ima vlastita pravila; različiti ljudi poruke doživljavaju različito; mediji su prvenstveno biznis koji se rukovodi profitom; medijske poruke imaju ugrađene vrijednosti i pogled na svijet. Kod Sulejmanpašića prepoznaju „kritiku kognitivnih, emocionalnih, etičkih, estetičkih karakteristika i novinara i publike, na čemu upravo danas insistira obrazovanje i novinara i publike“ (105).

Sulejmanpašićevo djelo za Najila Kurtića je „knjiga modernog evropskog mislioca, koji iz perspektive Kantovog moralnog imperativa analizira fenomen žurnalizovanog (pokvarenog) novinarstva vođenog komercijalnim interesima“ (134). Autora svrstava u red začetnika komunikologije na području Bosne i Hercegovine,

ali i Balkana. Sulejmanpašić, prema Kurtiću, „prepoznaje i podvrgava prvenstveno etičkoj i kulturološkoj kritici pojave kao što su senzacionalizam, površnost, lažne vijesti, tabloidnost i sl. koje svoj vrhunac dostižu u današnje vrijeme“ (isto). Osim toga, za Sulejmanpašića tvrdi da je bio jedan od prvih svjetovnih intelektualaca među bosanskohercegovačkim muslimanima, jer mu je intelektualizam „obilježen dubokom empirijskom uronjenošću u kulturne, duhovne i socijalne prilike svog naroda“. Primjećuje i kako je autor izvanredno poznao europski civilizacijski kontekst i povijesne megatrendove kojima su bosanski muslimani odlaskom Osmanlija neizbježno izloženi, kao i da mu je intelektualizam bio „obilježen dubokim interioriziranim pristajanjem uz moralni zakon da je čovjek čovjeku čovjek“ (138).

Odajući priznanje Sulejmanpašiću da je još 1936. godine jasno napravio razliku između senzacionalističkog i profesionalnog novinarstva, Amela Delić Aščić uspoređuje njegova promišljanja o budućnosti novinarske profesije s onima komunikologinje Barbie Zelizer, 81 godinu kasnije. Utvrdila je da imaju slične ideje o ključnim novinarskim elementima i funkcijama, da im je važno traganje za istinom, ali i da su duboko svjesni kako je teško dostići ideal istinitosti. Ključna razlika u idejama odnosi se na ulogu novinarstva, jer Sulejmanpašić smatra da se ono ne bi trebalo upuštati u interpretacije, dok prema Zelizer „ono mora pričati priče koje se obraćaju srcu isto koliko i umu, umjesto da nastavi davati nepristrane izvještaje o događajima“ (152). Oboje u svojoj viziji novinarstva smatraju da se moraju promijeniti vrijednosti kojima se novinari vode pri izboru vijesti, pri čemu Delić Aščić primjećuje da se zalažu za novinarstvo kakvim se danas označava restorativno i mirnodopsko novinarstvo.

Prema Gordani Vilović, Sulejmanpašićeva knjiga je „kombinacija filozofskog pogleda na novinarstvo“ strukturirana tako da „daje sociološki pogled i odnos novinarstva prema moralu, religiji, psihologiji, umjetnosti, književnosti, ratu, filmu, nogometu, slobodi mišljenja“ (166). Ukazujući kako knjiga, skoro stoljeće nakon objavljivanja, „ima novo čitanje“, posebno važnim smatra da je autor bio posvećen analizi i tumačenju uloge novinstva u povijesti, „bilo da je riječ o stvaranju profita, propagandi ili pomoći razvoju demokracije“ (isto). U tom kontekstu ističe da je „odgovoran novinar odgovoran novinar, neovisno o vremenu u kojem živi i radi, a razlika je samo u alatima kojima se koristi“ (167).

Za razliku od drugih autora u zborniku, Enis Zebić je pažnju posvetio *Notesu*, svojevrsnom nastavku analizirane knjige i, ujedno, Sulejmanpašićevom dnevniku vođenom od 1936. do 1940. godine. Primjećuje da se autorov „fokus širi“, te se, uz žurnalizam kao uzrok glavnih problema tadašnjeg društva, posebno ističe važnost

politike. Približavanjem Drugog svjetskog rata, Sulejmanpašićev fokus je i na medijskoj propagandi i pripremama za rat, ponovljenoj kritici tadašnjim parlamentarnim demokracijama (uz Zebićevu opasku da su na iste slabosti tada ukazivali „i s lijeva i s desna“), kao i smrtonosnoj sprezi politike i novinarstva.

Edib Ahmetašević obrazlaže zašto je Sulejmanpašić film, uz nogomet, prozvaao „mezimčetom žurnalizma“. Citira autora koji tvrdi da „film nema za svoju reklamu prikladnijeg mesta od novinskih stupaca“, kao i da se „filmska reklama [...] koristi svim sredstvima koje novinarstvo ima na raspolaganju“. Sulejmanpašić konstatira da „novina ne samo da je dala filmu svoja najveća slova, velika mesta u redakcijskom tekstu, nego mu je podelila [...] i takve svoje adjektive u superlativima kakve ne daje ničemu više na svetu“ (203).

Sulejmanpašićevu kritiku nogometa i odnosa s medijima, i 1936. i danas, prilično je lako razumjeti, provjeriti i dokazati budući da je, kako to konstatira i Krešimir Lacković, nogomet „najprivlačniji medijski proizvod“. Sulejmanpašić ukazuje kako je ta sportska igra već tada bila izvor profita, korupcije i prijevара, pa joj teško pronalazi pozitivne vrijednosti. Lucidno primjećuje da su „članovi nogometne reprezentacije ‘22 najslavnija čovjeka svoje zemlje’, puno slavnija od najpoznatijih književnika ili znanstvenika“ (219). Sve što je Sulejmanpašić prepoznao kao probleme u *žurnalizmu*, poput površnosti, senzacionalizma, utjecaja profita, privlačenja publike kao isključivog cilja, sve manje etičnosti i stalnih kršenja svih standarda novinarstva, prepoznatljivo je i u medijskom praćenju nogometa.

Analizirajući Sulejmanpašićev prijedlog zakona „za moralno i duhovno uređenje novina“, Željko Krušelj konstatira da je autor ostavio čitatelje „iznenađenima i zbunjena“. Smatra da je „dijagnoza“ stanja u tadašnjem medijskom svijetu bila „kirurški precizna“, ali je viđenje „terapije“ zato „krajnje restriktivno, samim tim i rigidno, zacijelo i u mjeri kakva ni prije ni kasnije nije uočena u pravnoj regulativi demokratskih, pa i kvazidemokratskih, sustava diljem svijeta“ (228). Krušelj upućuje kritike ideji stvaranja državnih novina, kakve zagovara Sulejmanpašić, zanemarivanju tržišnih principa poslovanja, insistiranju na izvještavanju, a ne analiziranju i komentiranju, oštrim sankcijama za iznošenje neistine, ideji ukidanja reklamnog prostora, onemogućavanju rasprave te drugim restrikcijama. I novinarima, i nakladnicima predložena su rješenja bila neprihvatljiva, pa je Krušelju stoga i razumljivo što o njima „nema ni slova u tadašnjim tiskovinama“.

Vesna Ivezić podsjeća da Sulejmanpašić „navodi istinu kao važan uvjet slobode mišljenja, razvoja duha“. „Istina se često zamagljuje, iskrivljava, prilagođava potrebama moćnika, dok uzvišeno i sveto što Sulejmanpašić apostrofira, dakle slobodan

duh, smeta, nepoželjan je“. Stoga smatra kako je autor, koji je o tome pisao prije jednog stoljeća, „suvremen i aktualan još i danas“. „Ništa se bitno nije promijenilo“, konstatira autorica, „osim što je pritisak u smislu izbjegavanja točnog informiranja te izbjegavanja kritičkog diskursa koji je gotovo sasvim nestao iz medija veći nego ikada“ (237).

Igrom riječi u naslovu (*Dženaza za (D)žurnalizam*), ali i kroz cijeli rad, Darko Kovačić konstatira da Sulejmanpašićeva knjiga govori o tome kako žurnalizam „nije ništa drugo nego mutant kojemu u prirodnom poretku stvari ‘nema mjesta’ jer isti parazitira na nečemu što već ima mjesto“ (260). Žurnalističke vijesti, po Kovačiću kao i po Sulejmanpašiću, „na najgrublji mogući način zloupotrebljavaju jednu od primarnih čovjekovih potreba – potrebu za viješću“. I tu potrebu, kao i onu za dijeljenjem vijesti, oba autora vide kao nešto što je jedinstveno ljudima i bez čega ne bi bilo ni društva. „Kad jednom upoznaš *svijeću*, nitko ti više ne može podvaliti *rog* [...] kad jednom upoznaš *Vijest*, nitko ti više ne može podvaliti *Žurnalizam*“, prenosi Kovačić Sulejmanpašićev recept za poboljšanje stanja u tadašnjem, ali i sadašnjem novinarstvu.

Sjećanja Zije Sulejmanpašića na pokojnog strica posljednji su rad u Zborniku i, kako je autor priznao u vrijeme pisanja 2006. godine, predstavljaju pokušaj odgovora na neka od pitanja „u skromnim razmjerima, jer mnogo je vremena proteklo i pouzdanost je upitna“. Opisuje detalje iz Sulejmanpašićevog životopisa, prepričava susrete, ali i reagira na neke stavove o njemu kao što su nacionalna i politička opredijeljenost. Posebnu pažnju posvetio je nacionalnom pitanju kod Bošnjaka, objašnjavajući i historijski, i politički, ali i društveni kontekst, pravdajući time i stričev položaj. „Bošnjaci su bili – a i sada su – izloženi snažnoj indoktrinaciji s raznih strana“, konstatira Zija Sulejmanpašić. „Bošnjaštvo zbog toga još ne valja shvatiti kao svršeno djelo, narodi su organizmi, a nisu logički pojmovi, ni teoremi. Nisu samo juridički subjekti i objekti, niti su puki mehanizmi. Ako se ne razvijaju, onda propadaju, takva je sudbina svega živoga. Život nije nešto što je svršeno, stoji, nego nešto što se stalno i bez daha kreće“.

Zadatak koji je pred autore odabrane da pišu za Zbornik postavio urednik nije bio nimalo lak, no dobili su djelo kojem u osnovnim podacima umjesto 1936. može stajati bilo koja godina iz 21. stoljeća. Knjiga Dževada Sulejmanpašića dobila je tako novo znanstveno čitanje, ali i reprintom priliku da bude predstavljena zainteresiranoj publici za novo, drugo čitanje – u stvarnom i prenesenom značenju. Tim drugim čitanjem samo se potvrđuje koliko su djelo i njegov autor bili ispred svog vremena, ali i da su neke ideje možda bile i naivne, kako u vrijeme pisanja tako i danas. Ostaje žal

što knjiga nije imala svoje izdanje i na nekom od stranih jezika, jer je sigurno da bi imala i značajnijeg odjeka u komunikološkom, filozofskom, društvenom smislu i drugdje u svijetu.

Adresa autora  
Author's address

Mladen Obrenović  
samostalni istraživač, Sarajevo  
mladen.obrenovic@gmail.com



UDK 321.7(049.3)

Primljeno: 22. 02. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

Anes Makul

## DIREKTNA DEMOKRATIJA – ZA ILI PROTIV?

**(Elvis Fejzić, *Paradoksi direktne demokratije: Volja naroda i referendumski populizam*, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, 2022)**

Knjiga *Paradoksi direktne demokratije*, čiji puni naziv upotpunjuje podnaslov *Volja naroda i referendumski populizam* predstavlja najnovije djelo bosanskohercegovačkog politologa Elvise Fejzića u kojem se uključuje u postojeću debatu o svrsishodnosti učešća građana u procesima donošenja odluka. Aktualnost ove debate proteklih godina je još više dobila na značaju zbog učestalih poziva populističkih političkih aktera na primjenu direktne demokratije, što je jedan od osnovnih alata u političkom djelovanju populista.

Premda ne nužno novi, ali značajno prisutniji u političkom životu, populisti su aktualizirali temu o potrebi vođenja politike kao „opće volje“<sup>1</sup> naroda. Fejzić napominje na rastući broj rereferenduma u novije vrijeme u EU, a koje su pokrenuli Euroskeptici (str. 348). Međutim, knjiga nije samo odgovor na aktualiziranu temu o učešću građana u procesima donošenja odluka, već i kritička analiza primjene i oblika učešća građana prilikom donošenja odluka u različitim političkim sistemima i vremenina, od kojih su neki i totalitarni, a u totalitarnim sistemima ne postoji suštinski utjecaj građana, već samo privid.

---

1. Jedan od vodećih autora o populizmu, Cas Mudde, u svojoj definiciji populizma koristi izraz „volonté générale“ (opća volja) kako bi objasnio način populističkog djelovanja. To podrazumijeva na koji način populisti predstavljaju pravilno vođenje politike, a to je „volonté générale“.



Prema riječima autora, „Istraživanje je situirano unutar institucionalnog teorijskog pristupa koji najefektnije reprezentira zahtjeve moderne političke teorije, ali i komplicirani odnos vlasti i građana u demokratskim režimima vlasti“ (Str. 14).

Knjiga je podijeljena u šest poglavlja u kojoj je autor na 380 stranica dao širok uvid u pojam direktne demokratije i izazove s kojim se taj instrument suočava. Poglavlja su: Predstavnička i neposredna demokratija; Neposredna demokratija i totalitarne države; Direktna demokratija u pluralističkim državama; Političke kontroverze referendumske demokratije; Građanske inicijative i peticije: Stvarnost i prividi; te Finalna analiza: Antonimijski duh neposredne demokratije.

Autor na početku djela pravi genezu razvoja demokratije, od njenih prvih pominjanja u antičkoj Grčkoj, kada je demokratija imala bitno drugačije značenje zbog svog redukcionističkog shvatanja i prema današnjim mjerilima ne bi mogla biti definirana kao takva, pa do moderne demokratije i trenutnog shvatanja.

Samo djelo sadrži i jedan normativni element o tome kako Fejzić vidi primjenu direktne demokratije, o čemu će u daljem dijelu teksta biti riječ.

Iako često predstavljeno kao crno – bijela slika, autor direktnu demokratiju detaljno pojašnjava, čime taj pojam izvlači iz crno – bijelog okvira i otkriva „zamke“ primjene direktne demokratije u praktičnoj politici. To se prvenstveno odnosi na referendume kao najpoznatiji oblik neposredne demokratije. Naime, kompleksna pitanja se u referendumima svode na odgovore da ili ne, što predstavlja jednu od kritika primjene direktne demokratije u procesu donošenja odluka. Fejzić temitizira koliko su građani zapravo informirani o pitanjima o kojima trebaju odlučiti, odnosno odgovoriti sa da ili ne. Kritički se također osvrće i na pitanje izlaznosti građana na referendume, odnosno na često malu izlaznost prilikom organizacije referenduma. Pored referenduma, kao najdominantnijeg oblika direktne demokratije, autor također istražuje i kritički analizira građanske inicijative i peticije i na koji način ti oblici direktne demokratije determiniraju politiku, uopćeno, ali i procese donošenja odluka.

Autor također navodi i stanovišta, odnosno kritike, koje se odnose na institucionalno podrivanje ukoliko se legalnim institucijama onemogućiti donošenje odluka, odnosno ukoliko svoju ulogu izvršavaju kao sukreatori odluka.

Postavlja se pitanje, da li je u modernim demokratskim sistemima moguće primjeniti oba oblika u procesu donošenja odluka? Autor argumentira da je moguće, ali da mora postojati jasan zakonski okvir koji takvu praksu omogućava. Fejzićev argument također sadrži i jedan normativni element, o kojem smo govorili u tekstu, odnosno izražava svoj stav u kojem navodi pod kojim uslovima treba primjeniti direktnu demokratiju. Dakle, primjena direktne demokratije jeste moguća i poželjna, ali samo

kao dopunski element posredničkoj demokratiji i u kojoj inicijativa polazi od naroda. Također navodi da direktna demokratija „... može dati veliki doprinos u kontekstu reduciranja političke apatije i motiviranja građana da sudjeluju u praktičnoj politici, što je, zapravo jedan od ključnih izazova savremene demokratije“ (str. 334).

Argument jeste da onda kad inicijativa polazi od političkih aktera, građani su više podložni manipulaciji, jer dobijaju nepotpune ili pogrešne informacije. Fejzić navodi da „... referendum – kao institut direktne demokratije – moguće je pretvoriti i konvertirati – u posebnim okolnostima koje kreira egocentrična državna vlast – u antidemokratski politički mehanizam. Tada vlast svjesno zloupotrebljava referendum i smišljeno manipulira biračkim tijelom, koje sudjeluje u referendumskom odlučivanju“ (str. 282–283). Nakon glasanja na referendumu o izlasku Ujedinjenog Kraljevstva iz Evropske Unije, 2016. godine, otkriveno je da informacije koje su zagovornici Brexita dijelili nisu uvijek bile u potpunosti tačne ili su bile samo djelimično istinite, što je onemogućilo građanima da dobiju širu sliku, što je eventualno doprinijelo i promjeni mišljenja kod mnogih građana Ujedinjenog Kraljevstva u vezi sa članstvom u EU.<sup>2</sup>

U prilog argumentaciji primjene direktne demokratije, kao jasno zakonski uokvirenog pomoćnog alata, jeste i sama nepraktičnost održavanja oblika direktne demokratije u kojem će građani diskutirati i donositi odluke, posebno na državnom nivou. Na nižim nivoima vlasti, u kojima sudjeluje manji broj građana, ova praksa je, u teoriji, lakše izvodiva zbog manjeg broja građana.

Djelo Elvise Fejzića ima višestruki značaj. Autor u knjizi detaljno elaborira razvoj oba oblika demokratije o kojima piše – i posrednu i neposrednu, na šta je stavljen fokus uz mnoštvo empirijskih podataka. Posmatrajući rast zahtjeva za primjenom direktne demokratije u proteklim godinama, potvrđuje se pravovremenost izlaska knjige. Djelo je zanimljivo i za naučnu i stručnu javnost, ali i kao studentska literatura, a njen značaj se također očituje i kao važan teoretski doprinos izučavanja demokratije. Knjiga bi trebala naći i svoj prostor među onima čija je profesija politika, koji često paušalno posmatraju alate direktne demokratije, ne razumijevajući „zamke“ i moguće konsekvence takvog pristupa.

---

2. Prema nekim istraživanjima javnog mnjenja, većina Britanaca bi podržala ponovno članstvo u EU u 2023. godini. Npr. <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/brexit-poll-referendum-rejoin-eu-b2250813.html>

Adresa autora  
Author's address

Anes Makul  
International Burch University  
anes.makul@ibu.edu.ba

UDK 172:316.334(049.3)

Primljeno: 10. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Karol Dąbrowski**

## **ENVIRONMENTALISM AND ROLE OF THE SOCIETY FOR ENSURING OF GLOBAL JUSTICE**

**(Marvin T. Brown, *A Climate of Justice: An Ethical Foundation for Environmentalism*, Springer, Cham, 2022)**

The climate changes provoke discussion in many disciplines. The Marvin T. Brown's book *A Climate of Justice: An Ethical Foundation for Environmentalism* places in law, philosophy, and theology. The Author tries to present a multi-layered approach to the climate change problem and his main thesis is, that if we want to stop the destruction of the Earth we need to change our social relationships. They are deeply rooted in historical injustice. He analysed American culture and mentality. He reinterprets the facts from American history and questions American myths, especially mythos of the American prosperity. He wants to change the social climate of injustice to social justice for the environment. He believes that social mechanisms firmly rooted in Western and Anglo-Saxon traditions are to blame for environmental destruction. American ethos in contrast to ethos of the indigenous peoples damages the planet.

For him the discovery of America was Atlantic calamity: 400-year relationships among the undeserved misery and the unearned prosperity. The discovery of America was an occupation and ethnic cleansing and genocide. In his opinion white American civilization was built at the expense of slaves and indigenous peoples. This dependence on a climate of injustice, pushes us toward an unsustainable future. In his view Western history is the story of the enslavement and exploitation of people, appropriation and degradation of the Earth. Just like in the past American dream was based

on the genocide of indigenous peoples and slavery, so now the climate is a victim of prosperity: consumption destroys nature, exploits workers, poisons families, and pollutes the biosphere (vii). Sustainability is possible only when we change the social climate from a climate of injustice to a climate of justice. In this way, he argues for the ethical foundation of environmentalism.

This philosophy gives him the chance to tell another story and counter-vision. He suggests four-stage interpretative framework: sustainability (Earth is not a commodity but a living system), humanity (without racialized hierarchy with white patriarchy males on top), social location and position (society not isolated individuals), civic realm (civilian civic not militarized civic).

The people and Earth have the same interests: Earth and people need protection for their dignity, because they are vulnerable to exploitation and violence. We are only a small part of the whole planet. Therefore to the building of the ecological awareness we need to reject the dehumanization and domination. Throughout the “white” history “Earth became a thing that could be manipulated to produce more by increasing the use of fertilizers and pesticides, destroying its vegetation, clear-cutting its forests, sterilizing it, and covering it with concrete” (p. 21).

M.T. Brown wrote, Western individualism is false, because we live in the society and on the Earth. The genesis of individualism he explained based on the philosophy and neurobiology: Antonio Damasio and Daniel Siegel. These theories are the weak point of this book, but that way he justified that “our humanity that are grounded in our body and the chemical/neurological processes of human relationships” (p. 43).

In his opinion, we live in the social worlds: we exist in relationships. So we need to remember social and environmental costs of the growth. American prosperity is not a normal state and the American social world is not the only one on the Earth: is only one of several worlds. In his opinion: “social worlds not only are a source of our diversity, but also of various social divisions” (p. 53). The example is the housing segregation and thus: unequal distribution of well-paying jobs, drug trafficking, incarceration, pollution, and unsafe shopping areas.

Housing segregation is one of the elements of the climate of injustice and creates social conflicts. Acute social conflicts lead to social rifts: creating relations of hate and fear and writing off one of the groups. Social exclusion reminds damnatio memoriae. Elites are disconnected from reality and they promote a new form of feudalism. The control of the media and society causes that common people think that the degree of inequality is much less than it actually is.

M.T. Brown rightly criticised philanthropy, social stratification and increase of poor people. Fewer and fewer average Americans financially support social organizations, so they rely more and more on donations from the richest. In this way, more and more of the poor are dependent on a smaller and smaller percentage of the richest. Charitable foundations are non-transparent, are guided by undemocratic criteria, give a tax break for the richest, and exacerbate social inequality instead of reducing it.

He links social limitations to the environmental limitations and he writes about “World of Limits”. In his view there is no invisible hand of the social systems: they do not balance themselves and “the rich just get richer and the poor get poorer without human intervention” (p. 73). Therefore we need justice and effective rule of law. Only recognizing and responding to the vulnerability of civilians can create a climate of justice.

Criticizing the American system he thinks, the racialized humanity is continued and infects politics and culture. It causes white supremacy, incoherent social relationships, militarized civic and climate of war. M.T. Brown does not address the problem of gun availability and violence embedded in the daily lives of Americans. He refers to Reinhold Niebuhr’s philosophy and history of the American social conflicts but he doesn’t describe the labour problem.

He disagrees with “Manifest Destiny” and for him this idea was one big mistake. Earth is not a “thing” that one can commercialize, exploit, and destroy (p. 117). The perception of the Earth as a commodity is a result of the liberal English philosophy, common law and practice. English landlords did the same mechanisms with the peasants (enclosure), Irish and in America. He presents Spanish-Portuguese practice in South America in opposition to the Anglo-Saxon worldview and politics. He aptly emphasized that even the reserve is not owned by the natives incarcerated there. It is not their land, but land “reserved” for them. For him land and property have social function, like in the Léon Duguit’s legal theory, but made no reference to the cooperatives. He described the conception of the sharecropping and reciprocity, but describing the reparations he idealized Germans after the Second World War.

In his book he develops theology of civilian empowerment. The three great religions: Judaism, Christianity and Islam ignore indigenous tradition of seeing the Earth assacred. Therefore Earth is something to subdue and conquer by males. M.T. Brown opts for balanced relationship between people and planet. He writes: “It does not belong to us. We belong to it” (p. 140). He believes in humanity and possibilities for changing of attitude, mentality, character. Proof that it is possible is granting of rights in international law to human beings regardless of religion. This happened despite

social nature, social dimension of religion and social limits of religious language. In this respect he uses ethic of Paul Louis Lehmann's ethic, philosophy of Edward Hobbs and Jeremy Rifkin's theory of empathy.

The citizen has an important role in the creation of a climate of justice. In M.T. Brown's opinion "The problem is that living in a social climate of injustice allows us to accept broken relationships and not to expect that injuries can be repaired" (p. 150). Importantly he does not ignore achievement of Elinor Ostrom and idea of common using of land.

He ended his monography with an invitation to a civic dialogue about justice. In his opinion we need to create a transnational, Atlantic community, because in the future we will all suffer from devastating hurricanes, floods and droughts. He believes that it is necessary to invite different social groups. He described his experience, when he was a student he was invited to the manifestation organized by Martin Luther King. If he had not been invited, he probably would never have taken part in it, and in this way his life was changed. His message and his book are deeply humanistic, at times idealistic, but it certainly deserves attention.

Adresa autora  
Author's address

Karol Dąbrowski  
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin  
Faculty of Law and Administration  
karol.dabrowski@mai

UDK 821.163.4(497.6).09 Andrić I.  
821.163.4(497.6)'25=111(049.3)  
821.163.4(497.6)'25=112.2(049.3)

Primljeno: 14. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Edina Špago-Ćumurija**

## **MOSTOVI PREVOĐENJA**

**(Frančeska Liebmann, *Kulturemi u romanima Ive Andrića. Analiza njemačkih i engleskih prijevoda, Durieux, Zagreb, 2022*)**

Frančeska Liebmann, rođena u Bosni i Hercegovini, naučnica koja se bavi književnim prevođenjem, ali i pjesnikinja koja piše na hrvatskom i njemačkom jeziku, autorica je ove naučne studije o Ivi Andriću, nobelovcu čiji je identitet i stvaralaštvo nemoguće opisati u malo riječi, a veže se za Bosnu i Hercegovinu ali, zahvaljujući prevodima, i njemačko i englesko govorno područje. Ovu knjigu možemo čitati kao stjecište različitih kulturnih identiteta i kao pokušaj da se te kulture naučno ispituju, uporede i u domeni prevođenja kao interkulturalne komunikacije približe jedna drugoj.

Autorica na uvodnim stranicama ističe da je cilj njenog istraživanja proučiti *mostove koji povezuju autorov rodni kraj s njemačkom i engleskom obalom*. U ovakvu analizu ulaze različiti nivoi identiteta i kultura: Ivo Andrić koji svoje stvaralaštvo crpi iz Bosne i Hercegovine, bosanskohercegovački kontekst koji u sebi krije jedinstvenu cjelinu šarolikosti vjera i nacija, ali i univerzalno koje Bosnu čini globalnom paradigmom onog suprotstavljenog i ujedno sveljuskog u čovjeku.

U pokušaju da sazna je li taj jedinstveni bosanskohercegovački svijet ostao jedan svijet i u engleskim i u njemačkim prevodima, autorica je knjigu strukturirala u nekoliko poglavlja. Analiza se temelji na primarno dva Andrićeva romana: *Na Drini ćuprija* i *Travnička hronika*, na njihovom engleskom prevodu, i dvije varijante njemačkog prevoda. Jedinice analize su kulturemi, koje autorica jezgrovito definiše kao *specifične datosti koje karakteriziraju jednu kulturu, a tipične su samo za nju i na taj je način čine jedinstvenom*. Analiza uključuje kultureme u njemačkom i engleskom



prevodu, te posuđenice iz njemačkog, mađarskog, latinskog, grčkog, francuskog, talijanskog, španskog i engleskog jezika, i to uvijek u širem sintaksičkom kontekstu. U četiri glavna poglavlja autorica nastoji analizom uočiti da li su i koji kulturemi ostali u prevodu u originalnom obliku, da li su dodatno objašnjavani, izostavljani, i konačno da li su u prevodu izgubili poveznicu sa kulturom Bosne i Hercegovine. Osim toga, autoricu zanima jesu li dosljedno prevedeni unutar jednog jezika i jednog djela, te postoje li razlike u dijahronijskoj liniji u starijem tj. novijem prevodu.

Ovakva istraživačka pitanja najavljuju ozbiljnu studiju, a što će se i potvrditi na više od 600 primjera kulturema u njemačkom i engleskom prevodu. Autorica se u prvom poglavlju bavi pitanjem književnog prevođenja, pojašnjavajući problematiku različitih putanja historijskog i kulturnog razvoja u bosanskohercegovačkom, engleskom i njemačkom govornom području. Književno prevođenje nužno aktualizira pojam kulture, a oba su u svojoj suštini višeslojni. Ovo poglavlje sadrži prikaz teorijskih okvira u kojima su se razvijale različite prakse književnog prevođenja, te opisuje spektar elemenata kulture koji su uključeni u različite teorije shvatanja ovog pojma. Autorica je preuzela sistematizaciju prevodilačkih postupaka za prenos kulturema Rosell Steuer (2004), ističući ono što je oduvijek, a posebno danas, u teoriji prevođenja aktualno pitanje – poziciju i ulogu prevodioca i njegovu sposobnost interpretacije djela, selekcije elemenata koje treba prenijeti, i na koncu odabira prevodilačkog postupka u procesu prevođenja.

Posebno poglavlje posvećeno je ličnosti Ive Andrića, gdje se ističe njegova ljubav prema mostovima, i konkretno most Mehmed-paše Sokolovića koji je i odredio piščevo djetinjstvo, pa i život. Autorica pokazuje čvrstu isprepletenost života pisca sa tkivom Bosne i Hercegovine iz kojeg je i poniklo njegovo pripovijedanje, te pokazuje da je Andrić bio vrstan poznavalac svoje zemlje, njene prošlosti i kulture, koju je osobito pažljivo i s namjerom kodirao i u svojim romanima. Autorica sintetizira i nalaze drugih istraživača o Andrićevom korištenju elemenata bosanskohercegovačke usmene tradicije, posuđenica iz raznih jezika, staroslavenskih izraza, ali i dokumenata i arhivskih izvora, pri čemu je vidljivo svjesno vezivanje specifičnih jezičkih elemenata za određene likove koji pripadaju odgovarajućim kulturama u njegovim romanima. U tom smislu pokazuje se logičnim pitanje koliko čitalac iz njemačkog i/ili engleskog govornog područja, ali prije njega i prevodilac, mogu percipirati Andrićeve namjere oslikavanja bosanskohercegovačke kulture.

Upravo zato što čitanje Andrića mora biti detaljno i pažljivo, cijelo jedno poglavlje autorica posvećuje paratekstualnoj analizi. Ovdje su uključeni dodaci tekstovima romana Ive Andrića, naslovnice, novinski članci, ilustracije, predgovori, pogovori, rječ-

nici stranih riječi i napomene. Tu su i tekstovi objavljeni izvan Bosne i Hercegovine, sa prostora bivše Jugoslavije, ali i oni na njemačkom i engleskom jeziku. Već u ovom poglavlju mogu se uvidjeti razlike u predstavljanju Andrićevog djela u domaćem kontekstu te na njemačkom i engleskom govornom području.

U glavnom dijelu knjige predstavljena je analiza izdvojenih primjera kulturema, koji su organizovani u glavne tematske cjeline: priroda, artefakti, objekti nematerijalne kulturne baštine i specifične civilizacijske institucije, sa brojnim tematskim potkategorijama. Ovo poglavlje je i najznačajnije u teorijsko-prevodilačkom smislu, nudi na stotine konkretnih primjera sa detaljnim informacijama o njihovoj etimologiji, upotrebnoj vrijednosti te prevodilačkim postupcima i njihovom značenjskom opsegu i kvaliteti u originalu i u prevodu.

Logičan nastavak ovog poglavlja je dio sa rezultatima jednojezične analize, gdje autorica ukazuje na međuuslovljenost prevoda i perioda u kojem je taj prevod nastao, ističući sklonost objašnjenjima u starijim, naspram tendenciji prema preuzimanju kulturema u novijim prevodima. Istaknuta je neujednačenost i nedosljednost čak i unutar jednojezičnih prevoda na njemačkom i pogotovo na engleskom jeziku, što pokazuje da ključni faktor u odlučivanju u procesu prevoda nije bila recepcija čitalaca, nego vlastiti osjećaj prevodioca o kulturemima i posuđenicama u Andrićevom djelu.

Treće i četvrto poglavlje, osim konkretnih primjera, sadrže i vizuelnu reprezentaciju analize u vidu tablica, što dodatno olakšava iščitavanje rezultata istraživanja, koji su potom predstavljeni za svako istraživačko pitanje u poglavlju Zaključak. U posebnoj poglavlju naslovljenoj Prilozi predstavljene su komparativne tablice kontrasta religija i nacija po tematskim skupinama analiziranih kulturema. Knjiga završava prikazom korištene literature, kazalom kulturema, posuđenica i pojmova, te bilješkom o autorici.

Tema koju autorica obrađuje u ovoj knjizi nije jednostavna. Prevođenje književnosti nužno podrazumijeva naučni pristup recepciji teksta, ali ova vrsta prevođenja istovremeno je i stvaralačka, s obzirom na umjetničku prirodu književnosti. Osim individualne stvaralačke kvalitete autora (i prevodioca), nezaobilazan je i kontekst kulture/a iz kojih dolaze i autor i prevodilac. U takvoj mreži suodnosa baviti se Andrićem je hrabar poduhvat. Ivo Andrić pripadao je jugoslavenskom, bosanskohercegovačkom, hrvatskom ali i srpskom književnom kontekstu. Čitava ova kompleksna mreža identiteta sadržana je u kulturnom jezgru bez kojeg bi, kako navodi autorica, bilo upitno i postojanje stvaralaštva Ive Andrića – a to je Bosna i Hercegovina. Andrić je živio u raznim državama, bavio se diplomatijom, školovao se na različitim jezicima, čak i prevodio sa njemačkog i engleskog, crpeći cijelog života snagu svog pripovije-

danja iz jedne polazne tačke – Bosne i Hercegovine. Ukoliko se uzme u obzir i kompleksnost recepcije Andrićevog djela u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Srbiji, ali i Evropi i svijetu koji preko Andrića pokušavaju razumjeti Balkan, postaje još zanimljivije vidjeti kakvu je polazišnu tačku analize odabrala autorica u ovoj studiji. Prvi indikator da se radi, prije svega, o naučnoj i humanističkoj poziciji jeste činjenica da autorica u knjizi na Andrića najčešće referira kao na *nobelovca*, izdižući se tako iznad pojedinačnih slojeva njegovog identiteta na lokalnom i regionalnom nivou, i pridružujući ga svjetskom kulturnom nasljeđu. To se dodatno ogleda i u značaju motiva mosta u knjizi, koji je u doslovnom i metaforičnom smislu obilježio život, i još više djelo Ive Andrića, a taj motiv je i poveznica sa prevođenjem koje danas više nego ikad svoju ulogu traži u interkulturnoj komunikaciji i građenju mostova među ljudima.

Metodološki je knjiga postavljena tako da daje širi kontekst teorijskih pristupa književnosti i prevođenju, te životu autora, što čitaocu omogućava lakše iščitavanje konkretnih elemenata bosanskohercegovačke kulture u stotinama analiziranih primjera kulturema. Jezična i prevodna analiza, kao i međujezična i unutarjezična, najvredniji su dio ove knjige, i preko nje se otvara proces razumijevanja i povezivanja kulturema u trima jezicima. Pitanje vizije prevodioca nameće se kao najvažnije, jer prevodilac gradi mostove prema čitateljima iz druge kulture, tj. utisak i recepciju krajnjeg čitaoca. Autorica preuzima transfer metod u analizi, koji razlike u prevodu pripisuje različitim razvojnim putanjama pojedinih govornih područja, pri čemu književnost postaje svojevrсни historijski dokument. Deskriptivno, empirijski i analitički autorica istražuje kulturnu pozadinu Bosne i Hercegovine i razotkriva (ne)postojanje veza sa njemačkom i engleskom jezičnom sredinom.

Potrebno se osvrnuti na specifičnu leksiku, tj. postupak koji Andrić svjesno koristi pridružujući određenim likovima u svojim romanima posuđenice iz odgovarajućih jezika. Tako pravoslavci koriste grecizme, Osmanlije turcizme, Židovi hispanizme, stranci sa Zapada germanizme, galicizme i talijanizme. Jasno je da je Andrić svjesno diferencirao ponašanje i govor pripadnika različitih vjerskih i nacionalnih grupa u svojim romanima. Ipak, autorica ističe i da je jasno vidljivo kako te razlike nisu konačne i da se ljudi u Bosni i Hercegovini mijenjaju pod različitim vanjskim uticajima, pa tako Andrić veže turcizme i sa opisima bosanskih franjevac, odjeću u orijentalnom stilu sa katoličkim stanovništvom i Židovima, germanizme sa govorom mladih Višegrađana, a što je posebno zanimljivo, orijentalizmi se javljaju u opisu života (i smrti) stranaca koji su došli u Bosnu i Hercegovinu.

Autorica obimnom i detaljnom analizom prepoznaje neujednačnost u prevodima, nedosljednosti i posljedično kreiranje disharmonične slike i percepcije Bosne i Hercegovine u njemačkom i engleskom prevodu, te poziva na poduhvat novog prevoda Andrićevih romana.

Jedan tako kulturološki bogat kontekst kao što je Bosna i Hercegovina može odlično poslužiti za interkulturalno obrazovanje i promišljanje o univerzalnim ljudskim vrijednostima. Sam Andrić, kako autorica navodi, prostor na granici između Istoka i Zapada iz kojeg potiče, definiše kao *treći svet* – gdje se istovremeno pripada i jednom i drugom svijetu, ali i mrzi i jedno i drugo. Iz ove njegove misli o kolebanju između *dva zavičaja bez ijednog*, gdje se rađaju ljudi koji su *svuda kod kuće i zauvek stranci*, postaje jasnija složenost pozicije prevodioca njegovih romana. Prevođenje samo po sebi jeste kolebanje između barem dva prevodna rješenja, a kad je u pitanju Andrić, problem postaje višestruko kompleksniji usljed unutrašnje višeznačnosti polazne kulture, bosanskohercegovačke – iz koje se pružaju mostovi prema ostatku svijeta. Prevodilac bi morao stajati na poziciji istine, te istraživanjem i naučnim pristupom u razumijevanju originalnog teksta istinski doprinostiti prepoznavanju i razumijevanju univerzalnih ljudskih vrijednosti među različitim narodima i kulturama. Ova knjiga je dobar materijal za proučavanje i uvježbavanje te prevodilačke i ljudske vještine.

Adresa autorice  
Author's address

Edina Špago-Ćumurija  
Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru  
Fakultet humanističkih nauka  
edina@unmo.ba



UDK 2:316.322(049.3)

Primljeno: 01. 03. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Emir Džambegović**

## **HRABRO OTVARANJE APORIJA GLOBALIZACIJE I DEHUMANIZACIJE IZ RELIGIJSKO-TEOLOŠKE PERSPEKTIVE**

**(Samir Beglerović, Adnan Silajdžić, Rešid Hafizović, Orhan Jašić,  
Bajram Dizdarević, *Religija i teologija pred izazovima  
novog svjetskog poretka*, Off-set, Tuzla, 2023)**

Knjiga grupe autora s Katedre za Akaid (dogmatiku) i uporedne religije Fakulteta islamskih nauka u Sarajevu, kako su sami autori naveli u njenom uvodu, nastala je iz potrebe za studijama društvenih i humanističkih disciplina iz različitih aspekata, ali promatranih iz teološke perspektive. Stoga su pokrenuli su projekat pod naslovom „Religija, teologija i religijske institucije pred izazovima globalnog svjetskog poretka“, kojim su se fokusirali na neka ključna pitanja vezana za globalni svjetski poredak, međureligijski i međumuslimanski dijalog, pitanja teološke osnove savremenih geopolitičkih blokova, pitanja o kontekstu u kojem su vođene obrazovne politike, kao i pitanja (izmijenjenih) duhovnih stanja vjernika danas, naročito u Bosni. Većina poglavlja predstavljaju dosada nepublicirane studije, osim nekoliko tekstova koji su značajno modifikovani za potrebe ove studije.

Rezultati do kojih su autori u svojim istraživanjima došli dobrim dijelom su upotpunili prazninu nerazumijevanja spomenutih problema, nudeći bolje razumijevanje konteksta bosanske stvarnosti, kako iz ugla teologije, tako i iz ugla općih, globalnih događanja. Sadržaj u jedanaest poglavlja na 181 stranici tretira bosansku stvarnost u kontekstu globalnog svjetskog poretka kao jednog od uzroka dehuma-

nizacije čovječanstva i dekompozicije duhovnih aspekata ljudske prirode. Pregledom ovih jedanaest poglavlja uočavaju se četiri cijeline: pitanje dijaloga (1, 2. i 3. poglavlje), uloga "nove" teologije (4. i 5. poglavlje), pozicija religije u odnosu prema kulturi, modernosti i savremenom svijetu (6, 7. i 8. poglavlje), a u četvrtoj cjelini (9. i 10 poglavlju) autori se bave pitanjem visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Zbornik je zasvođen raspravom o religijskim zajednicama pred izazovima ozbiljnih socijalnih i društvenih pojava danas i zalaganjem za novu etiku.

U prva tri poglavlja autori razmatraju pitanje dijaloga u brojnim aspektima – od dijaloga Evrope s muslimanima, preko međureligijskog dijaloga i duhovne krize modernog svijeta, pa sve do posljedica koje je donio novi svjetski poredak među muslimanima. Osvrćući se intelektualno i hrabro na međureligijski dijalog u BiH, autori izražavaju zabrinutost zbog šutnje religijske i akademske javnosti, a posebno jer se neiskrenost i „robotiziranost“ međureligijskog dijaloga unutar znatnog dijela crkava i religijskih zajednica više uopće i ne krije. Navodeći razloge autori kazuju:

„Prvi je što su sve češće zajednički projekti realizirani pod pokroviteljstvom institucija i politika koje dolaze izvan Bosne, drugim riječima, nisu odraz unutarnje logike razvoja, odnosno, nisu posljedica vlastitog osjećaja potrebe za razgovorom. Zbog toga prestaje biti važno kako se svaki učesnik suštinski odnosi prema drugome, sva pažnja se usmjerava na sâm projekt. Naravno, dok on traje. Smatramo krajnje opravdanim postaviti pitanje: Da li uopće takvi susreti i projekti imaju vrijednost? Svakako, u kontekstu činjenja dobra, vazda je bolje uraditi barem nešto negoli ništa. Međutim, smatramo da to: "bolje išta nego ništa", vraća bosansko društvo u jedno drugo vrijeme, u sasvim druge okolnosti i, što je najvažnije, u drugačiji kontekst unutar kojega se dijalog nastojao realizirati. Prije, usmjeravanje dijaloga, slobodni smo izraziti svoju zabrinutost, najviše odgovora politikama globalnih centara moći, što je, opet, problem o kojemu bi trebalo posebno raspravljati, dočim izostaje onaj pristup koji je istinski potreban nama u Bosni. Odnosno, čini nam se da crkve i religijske zajednice kod nas zapravo ni ne žele međusobno razgovarati, već se naprosto povinuju potrebama moćnih centara koji dolaze izvana nastojeći se, pri tome, i same nečim okoristiti, a najčešće je riječ o pojedinačnim materijalnim koristima, odnosno kratkoročnim potrebama užih grupa koje djeluju u njima. Ponovit ćemo, da ne bismo bili krivo shvaćeni, svjesni smo i iskreno cijenimo napore pojedinaca, i onih izvan institucija a i onih koji djeluju pri različitim ustanovama, međutim, važno je otvoriti pitanje onoga što je, barem po našem mišljenju, sve očitiji problem i pred kojim se sve više šuti, što je posebno porazno.“ (str. 22)

Autori ne lamentiraju nad teškim stanjem, nego progovaraju o važnim pitanjima, što je i ustvari pretpostavka da se postave temelji za promjene. Posebno interesantna

je analiza stanja muslimana u svijetu nakon Arapskog proljeća u kontekstu kosmopolitske demokratije kao nove teologije oslobođenja. Pri tome se ukazuje na problem sa „isforsiranom neoimperijalističkom politikom rata protiv “terorizma”, uz tragična objašnjenja kako civilizacija islama, i sami muslimanski migranti kao njeni nosioci, nisu kompatibilni sa “zapadnim vrijednostima” (Benedikt XVI 2006)“ (str. 46). Kako srušiti mit “rata protiv terorizma”, i islamu i muslimanskoj Ummi, kao i svijetu “drugih”, vratiti univerzalni, kosmopolitski status i značaj? – autori se pitaju u ovoj cjelini knjige ukazujući na važnost poduke današnjih muslimana da islam nije samo religijska kultura nego je, podjednako tako, i znanstvena kultura.

U drugoj cjelini (4. i 5. poglavlje) autori se posvećuju pitanju uloge “nove” teologije i to u kontekstu razvoja projekata Euroatlantika i Euroazije, te moderne protestantske teologije i političke religije izraela kao politike nasilja u tom novom svjetskom poretku. Tu autori postavljaju pitanje da li zapravo jačanje apsolutizma euroatlantskog geopolitičkog bloka vodi ka snaženju okultne kulture i procesa ezoterizacije religije, što također utiče i na bosanske vjerujuće tradicije kroz popularizaciju rimokatoličkog i pravoslavnog nacional-šovinizma uz nedovoljan odgovor religijskih institucija i vjerskih zajednica. Pri tome, ukazuju da dolazi i do promjene odnosa prema samoj tradiciji kroz njenu relativizaciju i osporavanje obilježavanja muslimanskih blagoslovljenih danâ i noći, i to u znatno većoj mjeri nego što je bio slučaj npr. u prvoj polovini XX stoljeća. Ovakav tretman je zabilježen i kroz sadržaj glasila IZ u BiH i u *hutbama*, a koje je održalo nekoliko imama raspoređenih u velikim sarajevskim džamijama. U tim hutbama je osporena vrijednost tradicije obilježavanja mubarek-noći, kao i teme nekih javnih predavanja. Promjenu i neprilagođenost autori opisuju na slijedeći način:

„Umjesto adekvatnoga odgovora na spomenute izazove, u muslimanskim religijskim krugovima uočava se pojava jednoga sasvim novoga tipa muslimanskog intelektualca, orijentiranog prema savremenom *businessu* te dinamici razvoja globalnog finansijskog tržišta. Kako se ocjenjuje, novi vid muslimanske kompatibilnosti s globalizirajućim vrijednostima ne podrazumijeva, kao ranije, usvajanje moralnih i civilizacijskih vrijednosti zapadnoga društva, već prihvatanje interesa i logike internacionalnog tržišta (Nasr 2009).“ (str. 57)

Autori također ukazuju na kreiranje koncepta religije kao ezoterijskog ideološkog konstrukta. Riječ je o korištenju religije kao opravdanja geopolitičke podjele svijeta, u kontekstu čega se može posmatrati i preoblikovanje odnosa prema drugom i drugačijem. U sličnom svjetlu ukazuju se i nove protestantske (američke) metafizičke



i eshatološke interpretacije Biblije koje se koriste kao neprimjerena reakcija na modernu kulturu smrti (politike identiteta).

U trećoj cjelini (6, 7. i 8. poglavlje) autori su se bavili pitanjem pozicije religije u odnosu prema kulturi, modernosti i savremenom svijetu, analizirajući ne samo pitanja karikaturalizacije simbola u svjetlu sukoba i/li suživota moderne i tradicije, nego i kroz postmoderne fenomene statusa vjerskog znanja i odnosa prema autoritetu:

„Usljed masovnosti i velike dostupnosti vjerskih sadržaja javlja se fenomen “demokratizacije vjerskog znanja”. Sve ovo doprinijelo je rađanju nečega što su Ernst i Lambert oslovili kao “protestantizam u islamu”. Ulema, tradicionalni vjerski autoriteti, više nije potrebna, ili barem ne u mjeri u kojoj je bila. U modernosti, ulema (vjerski učitelji) nužna je samo na početku, a kasnije se više doživljava kao konkurencija odnosno protivnici individualne slobode vjernika. Stoga se u savremenome dobu i preferira kratka vjerska obuka (kursevi) u odnosu na tradicionalno dugogodišnje odgajanje i obrazovanje. Nakon toga, tradicionalna ulema je više neki “sparing partner”, izvrsna prilika za nadmetanje u poznavanju vjerskih uglavnom pravnih i teoloških, izvedenih propisa. Za razliku od tradicionalnog nauka da svako može biti dōbri (evlija) ali ne može svako biti i učitelj-odgajatelj (murabbi), u savremenome dobu ne može svako biti evlija (prvo se mora odreći tradicionalnog autoriteta) ali svako može biti učitelj (šejh).“ (str. 97)

Posebno interesantan je prikaz aktualnih izazova pluralnog religijskog života za muslimane Bosne i Hercegovine, u kontekstu utjecaja unutarnjih faktora na muslimansku pluralnost i kroz osvrt na rad vjerskih službenika:

„Odatle i utisak da je savremenim učiteljima vjere i teolozima važnije disciplinirati vjernike odnosno odgajati ih u kanonskoj disciplini, producirajući kod njih “poželjno ponašanje”, negoli odgajati ih i kod njih razvijati sposobnost samostalnoga promišljanja, a to je i razlog sve raširenije korupcije u službenim religijskim strukturama ali i izuzetno zabrinjavajućega nedostatka intelektualnosti kod vjernika svakodnevlja. Tako je i angažman vjernika nerijetko samo odraz neiskrenih, krajnje ovozemaljskih projekcija religijskih autoriteta. A tamo gdje dijalog nije posljedica govora vlastite vjere, ni njegov sadržaj ne može biti autentičan, bez obzira na kojoj instanci se vodio.“ (str. 111)

Posebno interesantno je poglavlje 8. u kojem se secira savremeni kulturni identitet Bošnjaka, za koji se kaže da se „ne razvija prirodno i iznutra (iz sučeljenja sa savremenim svijetom), nego se razvija kao hibridni kulturni identitet ili kao kulturni stereotip koji ima isključivo funkciju povijesnoga pamćenja (ilahije, kaside, sevdalinka, bosanskohercegovačka klasična književnost, itd.)“, te poentira da „takvo

osjećanje vremena i povijesti nesumnjivo će usporit proces duhovnog, političkog i kulturnog sazrijevanja Bošnjaka“ (119. str).

U četvrtoj cjelini (9. i 10 poglavlje) autori se bave pitanjem visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, skrećući pažnju na istiskivanje odgoja iz obrazovanja, opću dehumanizaciju društva, kvantifikaciju obrazovanja i pretvaranje istog u „amalgam ničega“:

“(…) više je nego primjetno da se akademski život bosanskih univerziteta sve snažnije vulgarizuje, štaviše, nastavnici u najvišim zvanjima svoje sposobnosti pisanja i argumentiranja iscrpljuju u međusobnim svađama, čak i difamiranjima. (...) Stječe se dojam da brojne reforme i novi zakoni o visokom obrazovanju ciljaju nastavnu populaciju, zapravo pojedine ideološke lobije, a u drugi plan potiskuju studente. Ovo je zorno u nastavnoj praksi. Nastavni angažman uvjetovan je napredovanjima u zvanju, koja su, time, postavljena kao svrha nastavničkog angažmana, a njihovo vrednovanje utemeljeno je na pukom kvantitativnom kriteriju: hladno određen broj objavljenih radova, projekata te mentorstava. Iako smo to i ranije tretirali u pisanjima, ponovit ćemo: po važećem Zakonu o visokom obrazovanju, napredovanje nastavnika uopće ne zavisi od njegove pedagoške kvalifikacije već samo od pobrojanih kvantitativnih faktora. Ovakvu odluku su podržali čak i teološki fakulteti! Imajući sve ovo u vidu, mada zvuči paradoksalno, nastava je za veliki broj nastavnika postala “teret”, te je nerijetko, a što iskusniji nastavnici mogu primijetiti, stavljena u potčinjen položaj u odnosu na različite kurseve, ljetne i zimske škole, te konferencije i specijalistička usavršavanja. S druge strane, ovakvom razvoju visokog školstva odgovara prilično letargičan mentalitet studenata koji je produkt u uvodu spomenute opće dehumanizacije društva. Nove generacije nisu osobe ograničenih intelektualnih mogućnosti niti su, kako se to nerijetko u kritikama može čuti, nezainteresirane za svijet u kojem žive. Naprotiv, prema njemu se odnose aktivno ali ga ne percipiraju na način kako su ga razumijevale ranije generacije. Naš je utisak da različiti ideološko-politički lobiji koji oblikuju aktuelnu filozofiju visokog obrazovanja, računaju na još uvijek nepremoštnu provaliju između generacija, te nastavni proces svjesno pretvaraju u “amalgam ničega”, fenomen koji ima prilično zvučne karakteristike ali uglavnom ispražnjenu nutrinu.“ (str. 158-9)

Posljednje, jedanaesto poglavlje ukazuju na važnost uvođenja nove etike, te ukazuje da „naspram etike napretka (gospodarenja nad stvarima i nad samim sobom), treba polahko uvoditi etiku održavanja, očuvanja, brige, zaštite i odgovornosti“ (str. 169). Jer etika zasnovana na napretku i usavršavanju u njegovom modernom obliku teško da može računati na produktivni dijalog s budućnošću svijeta za koji smo kao razumna i Bogom obdarena i privilegirana bića odgovorni.

U ovom prikazu knjige jesu istaknuti neki po nama fokusni citati, ali zaista, postoji još cijeli niz tema koje su odvažno otvorene i koje su mogle biti tu. Štaviše, ovaj hvale vrijedan zbornik ohrabruje da će oslovljavanje problema ponuditi osnov za daljnja, temeljnija istraživanja i, nadati se, promjene ka boljem. Kao takav bi mogao biti interesantan ne samo akademskim krugovima, nego i ljudima svakodnevnice, budući da su autori pratili pažljivo ne samo globalne događaje, nego i angažiranu, akademsku i djelimično popularistički profiliranu literaturu. Uspjeli su mnoge aktuelne događaje i trendove, bez obzira na njihovu nominalnu suprotstavljenost, dovesti u međusobnu vezu s obzirom na postignute ciljeve, a to su redefiniranje čovjeka i ekonomsko porobljavanje društava i pojedinaca. Autori dubinski razumijevaju duhovno, kulturno, političko, ekonomsko i socijalno stanje savremenog čovječanstva, prepoznajući skoro jedinstven plan po kojemu se ti ciljevi ostvaruju, a koji se veoma često oslovljava neoliberalnim političko-vjerskim projektom novog svjetskog poretka. Promišljanja autora ovoga zbornika u tom su pogledu daleko od agresivnih "kritičkih" razmatranja, teorija zavjere ili pobornika euroazijskog geopolitičkog bloka, odnosno djela opskurnih pravoslavnih teologa, filozofa i politologa, zapravo mitomana koji su iz sasvim drugih razloga ostrvljeni na ideje globalnog svjetskog poretka i dehumanizacije čovječanstva.

Adresa autora  
Author's address

Emir Džambegović  
Internacionalna poslovno-informaciona akademija Tuzla  
emir.dzambegovic@gmail.com

UDK 821.112.2(436)-31.09(049.3)

Primljeno: 02. 04. 2023.

Stručni rad  
Professional paper

**Almir Bašović**

## **KNJIŽEVNOST – NEZAMJENJIVI OBLIK SAZNANJA**

**(Naser Šećerović: *Književnost i saznanje. Gnostički mit u djelu Hermanna Brocha* Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet, prvo elektronsko izdanje, Sarajevo, 2023)**

Knjiga Naser Šećerovića *Književnost i saznanje*, s podnaslovom *Gnostički mit u djelu Hermanna Brocha*, predstavlja izuzetno vrijedan doprinos za naš akademski život i našu čitalačku kulturu. Radi se o knjizi koja propituje neka temeljna određenja moderne evropske kulture na primjeru romana Hermanna Brocha, baveći se uglavnom onim pitanjima od kojih naša akademska zajednica pomalo odustaje. To što Naser Šećerović svoju studiju naslovljava kao *Književnost i saznanje* naizgled možda jeste „provokativno“ i „hrabro“, ali to govori puno više o današnjoj duhovnoj klimi nego o intencijama autora knjige. Jer, ova knjiga je, u najljepšem smislu te riječi, sasvim starinska, to je knjiga lišena intencija ka provokativnosti, čak bi se moglo reći da ideje o umjetnosti kao o nekoj vrsti provokacije i šoka Šećerović otmjeno zaobilazi, pišući knjigu koja se bavi onim što su klasične poetike u vezi s književnošću podrazumijevale, a to je činjenica da književnost prije svega i više od svega jeste forma komunikacije koja dovodi do nekog saznanja.

U svojoj studiji Šećerović se prvo bavi jednom idejom koja svjedoči o temeljnoj osobini kulture i umjetnosti, a to je kontinuitet. Naime, ideja o „proširenom naturalizmu“ kod Hermanna Brocha, kojom se Šećerović bavi u uvodnom poglavlju svoje studije, podrazumijeva svijest o tome da je naturalizam, kako kaže Peter Szondi, uvijek pozna faza u procesu postvarenja, pa se tako mogu razumijevati i tendencije

koje su dominirala u književnosti s kraja 19. i početka 20. stoljeća, a što se može povezati i sa konačnim raspadom onih vrijednosti koje su evropsku kulturu značajno obilježavale sve od renesanse. Postavivši kao zadatak svoje studije da Brochovu ideju „proširenog naturalizma“ provjeri na primjeru njegovih romana i da je propita u vezi sa idejom o književnosti kao oblikom saznanja, Šečerović nigdje ne uvodi konkretnu raspravu o tome da li je taj „prošireni naturalizam“ još uvijek uopće naturalizam, već nam svojim čitanjem Brochovih spisa i romana demonstrira povjerenje u imaginaciju nas čitalaca ove studije, ostavljajući da sami izvedemo zaključke o okoštanim konvencijama jedne stilske formacije koja nam se i danas, naprimjer preko filma kao „zamjene za roman“, prečesto predstavlja kao jedina moguća. Zato poglavlje pod nazivom „Mistika i poetika“, koje se tehnički gledano bavi vezom između ezoterijskog učenja i Brochove poetike, zapravo, jeste poglavlje koje nam suptilno pokazuje u kojoj mjeri se klasična poetika uvijek bavila unutrašnjim pogledom na književnost, a samo u dobu „raspada vrijednosti“, u kojem je pogled izvana na književnost postao dominantan, veza poetike i mistike kao tema ima smisla. I obrnuto, u vremenu „raspada vrijednosti“ unutrašnji pogled na književnost, dakle, poetika kako su je doživljavale klasične kulture, mora imati veze s mistikom, kako bi se taj pogled iznutra na književnost mogao artikulirati.

Imajući u vidu Brochovu poetiku i gnozu koja tu poetiku bitno određuje, razmatranje „Heterogenosti kao problema“, kako glasi naslov narednog potpoglavlja Šečerovićeve studije, pokazuje da se tu radi i o suptilnom poigravanju sa definiranjem problema, kao važnom osobinom naučnog pristupa književnosti, odnosno važnom osobinom akademske kritike. Jer, samo tamo gdje dominira jedan lažni oblik sigurnosti, koji bi se mogao definirati i kao ideološki, heterogenost može biti problem. Upravo tu Šečerović pokazuje u kojoj mjeri je njegova metoda zasnovana na svijesti o tome da je svako unaprijed zadano definiranje pristupa nekom književnom djelu, ustvari, nasilje nad tim neponovljivim i konkretnim književnim djelom, a i nad književnošću kao oblikom saznanja. Da ova studija ne bi robovala ideji o Brochovim romanima kao o nekom vanvremenskom fenomenu, Šečerović zatim razmatra historijsko i fenomenološko utemeljenje gnostičke kosmogonije, pripremajući tako konkretnu analizu Brochovih romana, uvodeći sasvim usput – iako je to jedna od velikih vrijednosti ove knjige – u naš jezik i u našu kulturu razmatranje važnih osobina vezanih za fenomen gnoze uopće.

Dio ove studije nazvan „Gnoza i moderna“ pokazuje u kojoj mjeri se Šečerovićevo čitanje romana Hermanna Brocha bavi i čitanjem evropske kulture kao jednog organskog fenomena. Naslanjajući se na razmišljanja najrelevantnijih autora koji su

se bavili fenomenom gnoze, prije svih Hansa Jonasa, Šečerović pokazuje da je duhovna klima u kojoj se reafirmira taj fenomen bitno odredila i Brochove romane. Tako se, istovremeno, priprema i analiza konkretnih Brochovih književnih djela, jer će u vezi s njima svoje teze o gnozi Šečerović provjeriti upravo propitujući književnost kao oblik saznanja, baveći se prije toga, ne bez izvjesne ironije, i „revolucionarnim potencijalom gnoze“.

U narednom poglavlju svoje knjige Šečerović se bavi „Gnostičkim stubovima Brochovog djela“, a nije slučajno to što on ovo poglavlje počinje razmatranjem mita o raspadu vrijednosti. Dovodeći Brochovu važnu filozofsku ideju o raspadu vrijednosti u vezu sa mitom Šečerović pokazuje u kojoj mjeri je on, prije svega, zainteresiran za strukturu priče, u kojoj mjeri je njemu *mythos* kod Hermanna Brocha, a i inače, važniji od *logosa*. O tome svjedoči i poglavlje koje je naslovljeno kao „Zatočenost u polusnu“, koje se suptilno referira i na značaj koji san ima u racionalno mišljenim modernim mitovima, među kojima psihoanaliza nije najmanje bitna.

Sva ova uvodna poglavlja, koja kombiniraju dijakronijsku i sinkronijsku perspektivu i koja pokazuju povijesnu ukorijenjenost i otvorenost fenomena gnoze, Naseru Šečeroviću su poslužila kao temelj za konkretne analize romana Hermanna Brocha, u kojima on demonstrira izuzetno poznavanje teorije pripovijedanja i sposobnost da to umijeće kombinira sa kompetentnom tematskom analizom Brochovog književnog djela, otkrivajući u tom djelu tragove gnostičkog učenja. U svojoj analizi najslavnijeg Brochovog romana *Mjesečari*, Šečerović pokazuje kako se Broch poigrava sa jednom književnom konvencijom i sa gradnjom lažne cjeline, dolazeći u tom svom romanu do „donje tačke kruga“. Preko analize lika Bertranda i mjesta koje on zauzima u *Mjesečarima*, Šečerović pokazuje u kojoj mjeri je Broch razotkrio svu izvještačenost tehnike koja bi roman 20. stoljeća kao uvjerljivu i zaokruženu cjelinu gradila preko centralnog lika kao konstrukcijske osnove priče.

Analizom romana *Začaravanje* Šečerović razmatra granice Brochovog pripovijedanja, koje se s jasnim planom konstituira kao putovanje do „granica dokućivog, razumljivog, onoga što se može reflektirati i u jeziku artikulirati“. Tu se pažljivim čitanjem i uzimanjem, prije svega, u obzir ideološke tačke gledišta kao najkompliciranijeg fenomena koji se tiče vrednovanja u jednom književnom djelu, pokazuje kako je Broch ovo svoje djelo pisao s namjerom da pažljivi čitalac razotkrije „lažne spasioce“, i to kako u svijetu njegovog romana tako možda i u našem današnjem svijetu. Zato se u nastavku Šečerovićeve analize tematiziraju simboli i mogućnost spoznaje, pri čemu dolazi do izražaja Šečerovićeva poznavanje historije religije i njegov senzibilitet da u ovom Brochovom romanu prepozna jasnu intenciju autora

da mogućnost spoznaje ne vezuje za „stare“, gotove simbole, već za sam proces saznavanja.

Na kraju, Šečerović analizom Brochovog romana *Vergilijeva smrt* pokazuje organski razvoj u Brochovoj poetici. On tu izvodi zaključak o tome kako su se elementi gnoze kod Hermanna Brocha prvo „rodili“ – u spisima, pismima i bilješkama ovog autora – te kako su zatim „odrasli“ i „sazrijevali“ u njegovim ranijim romanima, da bi svoj vrhunac dostigli u romanu koji, nimalo slučajno, u svom naslovu ima riječ „smrt“. Tu se, kako u ovoj svojoj vrijednoj studiji pokazuje Šečerović, Brochova pripovjedačka tehnika potpuno povezuje s mitom kao idealom Brochovih ideja o obnovi raspadnutih vrijednosti, pokazuje se kako taj roman bez vanjske radnje, formalno gledajući, demonstrira ideal gnostičkog mita o zatvaranju kruga i, istovremeno, propituje mjesto koje veliki književnici i njihova djela zauzimaju i u Vergilijevom i u našem svijetu, koji je rimskoj civilizaciji sličniji nego što bismo mi to, valjda, voljeli.

Riječju, Naser Šečerović nas svojom knjigom ne podsjeća samo na to da je književnost oblik saznanja, nego nas podsjeća da se tu radi o jedinstvenom fenomenu. Povezujući gnostičke mitove, dakle, osjećanje svijeta iz kasne antike, sa razmišljanjima i romanima velikog modernog pisca Hermanna Brocha, Šečerović nam pokazuje da naše ljudske čežnje već stoljećima imaju veze s našom čežnjom za cjelovitošću, te da su i one jedan veliki mit, koji nam velika književna djela poput romana Hermanna Brocha mogu barem artikulirati u jeziku i tako ih pretvoriti u jedan važan oblik saznanja. Otkrivajući nam gnozu kao fenomen koji je danas možda živiji nego što smo to mislili, Šečerović nam otkriva i vrijednosti jednog velikog romanopisca, koji svojim romanima pokazuje da velika književnost uvijek jeste jedinstven i poseban oblik ljudske djelatnosti. A ova Šečerovićeva knjiga je suptilni dokaz da književnost kao oblik saznanja još uvijek jeste moguća, kao što nam potvrđuje i onu misao Jorge Luisa Borgesa, da su dobri čitaoci možda rjeđe ptice od dobrih pisaca.

Adresa autora  
Author's address

Almir Bašović  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
almirbasovic@hotmail.com

## UPUTSTVO ZA AUTORE

DHS – *Društvene i humanističke studije* časopis je Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. U časopisu se objavljuju radovi iz društvenih i humanističkih nauka. Radovi mogu imati do 30.000 znakova, bez bjelina. Objavljuju se samo ranije neobjavljeni radovi koji dobiju dvije pozitivne recenzije. Radovi se kategoriziraju. Časopis nije u mogućnosti isplaćivati autorske honorare pa se samim slanjem rada u časopis autori odriču autorskog honorara, a ujedno daju saglasnost za objavljivanje sažetka ili cijeloga svoga rada na internet stranici časopisa i u bazama podataka u koje će časopis biti uključen. Časopis izlazi dvaput godišnje i besplatan je.

Radove treba slati e-mailom na: nir.ff@untz.ba.

Radovi se šalju u standardnom formatu A4 (Times New Roman, veličina slova 12, prored 1,5). Bilješke treba da budu na dnu stranice. Rukopis treba urediti i numerirati na sljedeći način:

- 0. stranica:** i e-mail autora, a za autore bez zaposlenja samo mjesto stanovanja i e-mail;
- 1. stranica:** naslov, podnaslov, ključne riječi i sažetak na jeziku kojim je rad pisan (odnosi se na rasprave i članke);
- 2. stranica i dalje:** glavni dio teksta.

Ako je tekst pisan na bosanskom jeziku, na kraju teksta treba dodati naslov teksta i sažetak na engleskom jeziku. Ako je tekst pisan na engleskom jeziku, na kraju teksta treba dodati naslov teksta i sažetak na bosanskom jeziku.

Popis izvora i literature počinje na novoj stranici.

Na kraju rada treba dodati sve posebne dijelove koji nisu mogli biti uvršteni u tekst (crteži, tablice, slike i sl.).

Ako se u radu numeriraju odjeljci, treba nastojati da se koriste najviše tri nivoa. Nivoje treba označavati arapskim brojevima (1. / 1.1. / 1.1.1.) i za različite nivoje treba upotrebljavati različite tipove slova:

- 1. Masnim slovima (Times New Roman)**
  - 1.1. Broj masnim slovima, a naslov masnim kosim slovima (Times New Roman)**
    - 1.1.1. Broj običnim slovima, a naslov kurzivom (Times New Roman)

Prije novog odjeljka s naslovom treba ostaviti dva prazna retka, a između naslova i odjeljka po jedan prazan redak.



Podaci o autoru citiranog teksta pišu se u zagradama a sastoje se od prezimena autora i godine objavljivanja rada, te broja stranice nakon dvotačke i bjeline, npr.: (Matthews 1982: 23). Ako broj stranice nije značajan, navodi se samo prezime autora i godina objavljivanja rada (Matthews 1982).

Kraći citati počinju i završavaju se navodnicima, a duži citati oblikuju se kao poseban odjeljak – odvajaju se praznim redom od prethodnog dijela teksta, pišu se uvučeno, bez navodnika, kurzivom i veličinom slova 10.

Kad se u radu navode primjeri koji se normalno ne uklapaju u rečenicu, oni se označavaju arapskim brojkama u zagradama i odvajaju od glavnog teksta praznim redom.

Ako je primjere potrebno grupirati, oni se mogu označavati brojkom i malim slovima, npr.: (1), (1a), (1b), (1c) itd.

Na posebnoj stranici na kraju teksta navodi se naslov **Literatura** a ispod naslova navodi se korišćena literatura

Bibliografske jedinice navode se abecednim redom prema prezimenima autora. Svaka bibliografska jedinica piše se u zasebnom odjeljku a drugi i svaki naredni red je uvučen. Između bibliografskih jedinica nema praznih redova. Radovi istog autora redaju se hronološki – od ranijih radova prema novijim. Ako autor ima više radova objavljenih u jednoj godini, oni se obilježavaju malim slovima, npr.: 2010a, 2010b, 2010c itd.

Ako se u radu navodi više od jednog članka iz iste knjige, onda tu knjigu treba navesti kao posebnu bibliografsku jedinicu pod imenom urednika, pa u jedinicima za pojedine članke uputiti na cijelu knjigu.

Imena autora u bibliografskim jedinicama treba pisati u cijelosti.

Svaka bibliografska jedinica treba biti napisana tako da ima sve sljedeće elemente, redoslijed i interpunkciju:

- prezime prvog autora, ime, ime i prezime drugih autora (odvojeni zarezom od drugih imena i prezimena);
- godina objavljivanja napisana u zagradi nakon koje slijedi zarez;
- naslov i podnaslov rada, između kojih se stavlja dvotačka;
- uz članke u časopisima navodi se ime časopisa, godište i broj, zatim zarez i nakon zareza brojevi stranica početka i kraja članka;
- uz članke u knjigama navodi se prezime i ime urednika, nakon zareza skraćena ur., potom naslov knjige iza koga slijedi zarez i nakon zareza broj stranica početka i kraja članka;

- uz knjige i monografije po potrebi se navodi izdanje, niz te broj u nizu (po potrebi), izdavač, mjesto izdavanja;
- ako neka publikacija ima dva ili više izdavača, onda se između podataka o izdavačima stavlja pravopisni znak tačka-zarez;
- naslove knjiga i nazive časopisa treba pisati kurzivom;
- naslove članaka iz časopisa ili zbornika treba obilježavati navodnim znacima.

*Primjeri:*

Škaljić, Abdulah (1989), *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*, 6. izdanje, Svjetlost, Sarajevo

O'Grady, William, Michael Dobrovolsky, Mark Aronoff (1993), *Contemporary Linguistics: An Introduction*, Second Edition, St. Martin's Press, New York

Tošović, Branko, Arno Wonisch, ur. (2009), *Bošnjački pogledi na odnose između bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika*, Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz, Graz; Institut za jezik Sarajevo, Sarajevo

Šator, Muhamed (2008), "Jezička politika u vrijeme Austro-Ugarske", *Bosanski jezik* 5, 103–131.

Vajzović, Hanka (2005), "Alhamijado književnost", u: Svein Monnesland, ur., *Jezik u Bosni i Hercegovini*, 175–215, Institut za jezik u Sarajevu, Sarajevo; Institut za istočnoevropske i orijentalne studije, Oslo

