

UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

ISSN 2744-1210

SAZNANJE



Zenica
2026.

SAZNANJE

Broj 5/2026

Časopis izlazi svake druge godine i u njemu se objavljuju radovi sa naučnog skupa u organizaciji Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici.

U ovogodišnjem broju časopisa objavljeni su radovi izloženi na Jedanaestom naučno-stručnom skupu *Nauka i savremenost*.

Izdavač:

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici

Za Izdavača:

v. prof. dr. Alica Arnaut

Glavna i odgovorna urednica:

doc. dr. Đelaludina Šukalić

Urednici:

as. Edina Kadrić-Durmiš

as. Vehid Kurtić

Lektura:

autori radova

UDK indeksi

Aras Borić

Redakcija:

v. prof. dr. Alica Arnaut, v. prof. dr. Mirza Džananović, v. prof. dr. Amer Ćaro, prof. dr. Indira Meškić, v. prof. dr. Adnan Bujak, v. prof. dr. Almina Lisičić-Hedžić, prof. dr. Edina Solak, doc. dr. Ikbal Smajlović, v. prof. dr. Hazim Begagić, v. prof. dr. Naida Bikić, v. prof. dr. Bernard Harbaš, prof. dr. Almira Isić-Imamović, v. prof. dr. Aleksa Stanković

SADRŽAJ

Indira Šabić

METAFORE PO KOJIMA PLANINARIMO – ORONIMI METAFORIČKOGA PORIJEKLA
U BOSNI I HERCEGOVINI 1

Neda Stefanović

UPOTREBA NULTE I ISKAZANE KATAFORSKE ZAMENICE 23

Emina Delilović-Kevrić

FOLKLORISTIČKE OSOBENOSTI PRIPOVIJEDNOG SVIJETA U DJELIMA ALME
ZORNIĆ U KONTEKSTU POSTMODERNE 41

Katerina Vidova

ON THE WIDE VARIETY OF DIFFERENT LEXEMES IN THE NOVEL *BASTADUR* 53

Lejla Muratović, Amer Ćaro

SAMOPROCJENA DIDAKTIČKO-METODIČKIH KOMPETENCIJA STUDENATA
NASTAVNIČKIH STUDIJA 74

Marijana Togonal, Vjera Brković, Maja Morić Kulušić

POVEZANOST UPRAVLJAČKIH VJEŠTINA I ODGOJNIH STILOVA NASTAVNIKA S
RAZREDNOM KLIMOM U OSNOVNIM ŠKOLAMA 92

Ajdin Keškić

TRANSFORMACIJA OBRAZOVNIH IDEALA U ERI DIGITALNE PLATFORMIZACIJE I
ALGORITAMSKE KULTURE 113

Enisa Gološ, Amela Kozić

REFORMSKI PROCESI I PROMJENA PARADIGME U ODGOJNO-OBRAZOVNOM
PROCESU UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA 131

Edina Vejo

DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA KOGNITIVNIH SHEMA IZ SISTEMSKE RELACIJE SA
ŠKOLSKOM NASTAVOM *ISLAMSKJE VJERONAUKA* 150

Vanesa Delalić, Senajil Huskić

ZASTUPLJENOST EKOLOŠKIH SADRŽAJA U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU
VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI 160

Senaid Haskić, Izet Pehlić

PROFESIONALNA AUTONOMIJA VJEROUČITELJA KAO UVJET KREATIVNE I
SAMOREGULIRANE NASTAVNE PRAKSE..... 175

Melisa Bureković, Adnan Bujak, Kemal Avdagić

PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARD MOBILE-ASSISTED LANGUAGE
LEARNING IN SECONDARY EDUCATION: A CASE STUDY..... 202

Delaludina Šukalić, Adisa Ahmetpahić

STUDENTS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS EXTRACURRICULAR
ACTIVITIES AT THE ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT 222

Goran Grubešić

COMPARING B2 AND C1 EFL STUDENTS' PROGRESS IN READING
COMPREHENSION USING *READTHEORY* 234

Edina Rizvić-Eminović, Mersad Dervić

UNIVERSITY LANGUAGE CENTRES AT THE CORE OF INTERNATIONALISATION
AND ACADEMIC QUALITY IN HIGHER EDUCATION: A REVIEW AND CONCEPTUAL
FRAMEWORK..... 250

Amira Avdić

DARSTELLUNG DER NACHKRIEGSGESELLSCHAFT IN HANS LEBERTS ERZÄHLUNG
„DAS SCHIFF IM GEBIRGE“ AUF DER GRUNDLAGE VON PIERRE BOURDIEUS
KONZEPTEN DES SOZIALEN FELDES, DES HABITUS UND KAPITALS 268

Naida Hodžić-Šišman

UTJECAJ GERMANIZAMA U ŠKOLSKIM LEKTIRAMA NA NASTAVU NJEMAČKOG
KAO STRANOG JEZIKA 281

Edina Solak, Mirza Bašić, Merjema Čavalić

SEMANTIČKI POTENCIJAL UPITNIH PRIDJEVSKIH ZAMJENICA U SASTAVU
TURSKIH INFINITNIH IMENSKIH SKUPINA..... 290

Melinda Botalić, Edina Nurikić

POLIFONIJA UNUTARNJIH GLASOVA KAO MODEL KONSTRUKCIJE ŽENSKOG
SUBJEKTA U ROMANU *CRNO MLIJEKO* AUTORICE ELIF ŠAFAK..... 317

Irma Hasanica-Pašalić

IZVEDENE APSTRAKTNE IMENICE U ROMANU *CEVDET BEY VE OĞULLARI* 329

Bernard Harbaš	
NEMOGUĆA BLISKOST	342
Spahija Kozlić	
AKSIO-ETIČKA ANTROPOLOGIJA ALIJE IZETBEGOVIĆA	352
Melisa Fejzić, Irma Tubić, Andrej Simić	
EMOCIJE U BITOVIMA: KONSTRUKCIJA I VALIDACIJA SKALE EMPATIJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU	361
Nermin Mulaosmanović	
ATRIBUCIJE I ISPITNA ANKSIOZNOST KOD UČENIKA	384
Alem Kukić, Aleksa Stanković, Nermin Salkanović	
RAZLIKE PARAMETARA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI KOŠARKAŠA BEKOVA RAZLIČITOG NIVOA USPJEŠNOSTI UZRASTA OD 12 DO 14 GODINA.....	413
Nevzudin Buzadžija, Denis Čeke, Naida Bikić	
STRUKTURIRANA UPOTREBA GENERATIVNE VJEŠTAČKE INTELIGENCIJE U SOFTVERSKOM INŽENJERSTVU: ANKETNA ANALIZA I FUZZY-GENETSKI MODEL ZA PEDAGOŠKU INTERVENCIJU.....	423
Almir Huskanović, Hermina Alajbegović, Bakir Pojskić	
UTJECAJ MODELA “IZVRNUTE UČIONICE” NA POSTIGNUĆA UČENIKA U NASTAVI MATEMATIKE.....	444
Dževad Burgić, Lea Kokorović	
NUMERIČKO RJEŠAVANJE JEDNODIMENZIONALNE TALASNE JEDNAČINE METODOM KONAČNIH RAZLIKA KORIŠTENJEM SOFTVERA MATHEMATICA	461
Edina Kadrić Durmiš, Vehid Kurtić	
KOMPARATIVNA ANALIZA ALGORITAMA ZA DETEKCIJU KRUŽNIH OBJEKATA: PRIMJENA NA AUTOMATSKO BROJANJE KOVANICA	478
Hazim Begagić, Mirza Džananović	
KULTURNA PRODUKCIJA I KULTURNI DOGAĐAJI U RAZVOJU KULTURNOG TURIZMA: HISTORIJSKA PERSPEKTIVA	501
Hrvoje Mesić	
POETIKA RASCJEP: VIZUALNA STRUKTURA I FRAGMENTIRANI SUBJEKT U PJESMI „007. TERRORISTEN, HA“ LJUBOMIRA STEFANOVIĆA	523

Damir Kukić

POLITIČKI CILJ – ZAVISNI MEDIJI..... 545

Faruk Kozić

JACANJE AUTOKRATIJE 563

Selma Alić - Šišić

ETIKA PREDSTAVLJANJA RELIGIJSKIH TURISTIČKIH POTENCIJALA BOSNE I
HERCEGOVINE U ONLINE PROSTORU: STUDIJA SLUČAJA TURISTIČKE
ORGANIZACIJE REPUBLIKE SRPSKE 585

Marija Živković

MODERNIZAM U FILMOVIMA ANTE BABAJE 605

Zuhdija Karić

TURIZAM KAO GLOBALNI FENOMEN: SOCIOKULTURNA DINAMIKA, POLITIČKA
EKONOMIJA I TEHNOLOŠKA BUDUĆNOST..... 618

Indira Šabić

METAFORE PO KOJIMA PLANINARIMO – ORONIMI METAFORIČKOGA PORIJEKLA U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

Iz potrebe za snalaženjem i orijentiranjem čovjek je razvio specifično nazivlje kojim je imenovao geomorfološke oblike iz okruženja. U osebjnom prepletu motiva iz prirode pridodani su i oni metaforički. Time su metafore prenesene u oronimiju a izazov u interpretaciju oronima. To je razlogom zašto intrigantni i zbunjujući mogu biti oronimi Golo rame i Djevojački kuk, Baba i Đed, Stolac i Stolica, Sedlo i Šator, Poklopac i Ćasa, i sl. Međutim, pridemo li ovim primjerima kao oronimskim metaforama, njihovom prenesenom značenju kao geoinformacijama, na tragu smo vizualizacije planinskog prostora Bosne i Hercegovine. Pored antropomorfne metafora koje su u osnovama oronima prepoznate kao najučestalije, utvrđene su i metafore motivirane rodbinskim nazivima, one koje počivaju na nazivima za predmete iz svakodnevne upotrebe u domaćinstvu, odjevanju, stočarstvu, religiji, graditeljstvu i sl. Analizom odabranih primjera utvrđeno je da jedan dio oronimijskog leksika ima samo oronimiju svojstveno značenje i upotrebu. To je dokazom kako oronimi često mogu da zavaraju, jedno da pokazuju i govore a drugo budu i znače. Zato im je nužno prilaziti s najvećim oprezom. S tim u vezi, u radu je donesena semantičko-motivacijska analiza metaforičkih oronima, utvrđeni su njihovi apelativi, značenja, kategorizacija i nadmorska visina.

Ključne riječi: oronimi, oronimske metafore, antropomorfne metafore, semantička i motivacijska analiza, demetaforizacija

Uvod

Reljef je višestruko utjecao na kvalitet života na prostoru Bosne i Hercegovine. Tako su nepovoljna reljefna obilježja, kao što je primjerice teško prohodno planinsko područje, otežavala, a nerijetko i onemogućavala selidbu i djelatnost stanovništva, trgovinsku razmjenu po regijama ili ratna napredovanja. Vremenom su svi ti razlozi postali poticaj da se domaći čovjek približi, dodatno istraži i savlada planinsko zemljište. Prirodne prepreke su postale izazov koji nije značio samo fizičko savladavanje nadmorske visine, nego i uspješno orijentiranje. Prvi koraci u ovladavanju okolnim svijetom značili su imenovanje objekata i njihovu klasifikaciju. U tome se nerijetko očitovala pučka dosjetljivost zbog čega se čin imenovanja ne smatra samo činom kreativnosti, već i proizvodom razumijevanja stvarnosti iz prirodnog okruženja. Doprijevši do najviših vrhova ljudi su se susretali s različitom morfologijom tla, pri tom su na nove lokalitete prenosili različito orografsko nazivlje i metafore. Činjenica da geografsku razvedenost krasi metafore, definirala je oronimiju dobrim primjerom leksičke otvorenosti i kreativnosti. Tako je iz potrebe nastala specifična orografska leksika a napose i izražajna oronimija. U nastavku rada se propituje kako je i uolikoj pojavnosti, u nepreglednom i uglavnom jednoličnim planinskom prostoru, metafora postala znak raspoznavanja među brdima, vrhovima i drugim reljefnim oblicima.

Korpus istraživanja

Oronimi su ekscerpirani s topografskih karti koje je u drugom dopunjenom izdanju, u mjerilu 1:25 000, izdao i štampao Vojnogeografski institut u Beogradu 1976. godine. Za područje Bosne i Hercegovine izrađeno je 426 listova, u četverbojnoj varijanti sa svim elementima sadržaja, pri čemu efektivna površina svakog lista iznosi oko 140 km² zemljišta. Kao vjerodostojan i relevantan službeni dokument, karte su poslužile za oblikovanje pouzdanog korpusa. Ovi su izvori praćeni, provjeravani i dopunjavani preko GPS tehnologije te iz sadržaja monografija prof. dr. Dalibora Balliana *Zemlja planina Bosna i Hercegovina* (2016) i *Polja i visoravni Bosne i Hercegovine* (2024). Za potrebe rada ekscerpirano je 273 oronimskih metafora kojima su imenovani različiti reljefni oblici diljem Bosne i Hercegovine.

Nominacijska metafora kao mehanizam tvorbe oronima

Savremena naučna interesiranja za metafore su odavno premostila granice književnosti. Tako se pored pjesničkih metafora sve češće govori o ulozi metafore u lingvistici, gdje se tumači kao bitan

faktor u proširenju leksičke, odnosno semantičke strukture. Kao kreativan mehanizam semantičke tvorbe, metafora je korištena i u oronimiji. Kod oronimizacije se ostvaruje nominacioni proces pa se metafore koje su tvorile oronime nazivaju nominacijskim metaforama. Tim načinom tvorbe oronim je neobično upotrijebljen izraz prenesena značenja, zamjena uobičajenome izrazu s kojim se nalazi u odnosu značenjske sličnosti. Npr. *glava* zamjenjuje *brdo* s kojim dijeli zajedničko obilježje zaobljenosti. Taj otklon od kolokvijalne upotrebe riječi u oronimiji, dokazom je da metafora nije svojstvena samo pjesničkomu jeziku.

Uzrok metaforizacije ovoga tipa počiva u svojstvu koje je imanentno čovjeku, a počiva na tome da stvari koje su mu nepoznate povezuje s onima koje su mu iskustvenije i bliže, kao što je primjerice tijelo (njegovo ili drugih živih bića s kojima je u suživotu), srodnici ili realije iz svakodneve upotrebe, kao spontane asocijacije. Principom preslikavanja po nekoj sličnosti, oronimi nastaju metaforičkim konceptima: uzvišenje/ulegnuće je somatizam, uzvišenje je srodnik, uzvišenje/ulegnuće je pokućstvo, prijevoj je naziv iz stočarstva, uzvišenje je životinja, uzvišenje je zdanje. Temeljem toga, toponimija kao sveukupnost geografskih imena nekoga mjesta, predstavlja i njegove narodne koncepte. Međutim, okolna stvarnost nije jednaka konceptima formiranim u svijesti spoznavatelja, budući da oni zbog historijskog ili društvenog iskustva, duhovnog stanja i specifičnog percipiranja svijeta, na svjesnoj ili podsvjesnoj razini, odabiru najizražajnije značajke okolne stvarnosti kako bi oblikovali svoje ideje. Tako se koncepti kao podaci odnose se na područje ljudskog razumijevanja svijeta u zajednici u kojoj su potvrđeni. U tome je potvrda da čin imenovanja nije samo čin kreativnosti, nego je možda i više proizvod razumijevanja.

Oronimske metafore izvedene prema anatomiji

Znanje o svijetu čovjek stječe iskustvenim putem pri čemu se služi tijelom kao sredstvom spoznaje. S okolinom stupa u kontakt preko čula pa je tijelo zapravo primarni instrument za primanje informacija. Stvarajući osjećaj sudjelovanja, interakcijom je mijenjao i širio doživljaj okoline, pa je objekte hotimice upoznao, istražio i imenovao. Za potrebe oronimizacije čovjek je postojeći inventar iz svoga jezika prilagodio prirodnom pejzažu. Toj su prilagodbi služile i lekseme vezane za tijelo. Načinom preslikavanja svoje fizionomije na fizionomiju reljefnih oblika, spontano je u geografsku terminologiju i onomastičku nomenklaturu unio čitav niz metaforičkih termina. Pritom, treba izbjeći dojam da su imena odabirana nasumično jer su se oronimske

metafore oslanjale na vizuelnu sličnost u neposrednom okruženju. One su u predimenskoj fazi funkcionirale kao konvencionalne metafore proizišle iz jasno utvrđenih konceptualnih metafora. Prema obrascu, metaforičnost se temeljila na principu preslikavanja po sličnosti (A je B), pri čemu domenu cilja (A) koju treba imenovati, čine uzvišenja, ulegnuća, zaravni ili njihovi dijelovi, a domenu cilja (B) preko koje se imenuje, čine anatomske lekseme. Kako sličnost počiva na prepoznavanju fizičke sličnosti reljefa i dijelova ljudskoga tijela, anatomska leksika metaforiziranjem promiče u orografske apelative a onimizacijom u oronime. Tako je oronimija postala odraz pučke kognicije i relativne percepcije prostora, preko ustaljenih metaforičkih koncepata: UZVIŠENJE JE GLAVA, PADINE SU PLEĆA/REBRA, IZBOČENA PADINA JE KUK/RAME, KLANAC JE ŽDRIJELO/GRLO, ISTAKNUTA STIJENA JE ZUB, GREBEN JE BUBREG, itd. Već i samo koncepti navješćuju da je tradicijska percepcija prostora pokazivala zavidnu inventivnost. To se najbolje može potvrditi primjerima pa su u nastavku doneseni oronimi, njihovi apelativi i značenja, praćeni podacima o visini i ubikaciji. Kako se unutar svakog koncepta potvrdilo više primjera, razložno se svaki metaforički koncept kao skupina imena dao izdvojiti.

UZVIŠENJE JE GLAVA

GLAVA 'metaforički geografski termin za osamljenu uzvisinu ili obli vrh na brdu' > *Banj-glava* (1771 m, Jahorina), *Bijela glava* (1949 m, Vran), *Biser-glava* (1384 m, Očauš), *Borova glava* (1446 m, Orjen; 655 m, Ozren kod Prnjavora), *Borove glave* (860 m, Ormanj), *Crna glava* (1892 m, Treskavica), *Crnoglav* (1892 m, Prenj), *Debela glava* (1232 m, Raduša), *Glava* (1342 m, Jahorina), *Glava krvavca* (600 m, Kozara), *Glavičine* (1612 m, Visočica), *Glavina* (1380 m, Bačina planina), *Gola glava* (1500 m, Velež; 975 m, Čvrstica), *Havina glava* (1611 m, Bjelašnica), *Ilijina glava* (323 m, Dubravska visoravan; 565 m, Kozara), *Javorska glava* (1651 m, Bjelašnica), *Kamena glava* (1666 m, Baba), *Kamenita glava* (1841 m, Bjelašnica), *Kobilja glava* (1383 m, Vran; 1419 m, Sitnica), *Kozja glava* (1377 m, Malovan; 1567 m, Visočica), *Lipova glava* (689 m, Velež), *Lupoglav* (1740 m, Ivan-planina; 1758 m, Lebršnik; 2102 m, Prenj; 650 m, Grkinja), *Veliki Lupoglav* (1652 m, Romanija), *Mačkova glava* (963 m, Jadovnik), *Mala borova glava* (1463 m, Čvrstica), *Mala glava* (1095 m, Tajan), *Marina glava* (624 m, Behremaginica), *Mededa glava* (1881 m, Bjelašnica), *Mjedena glava* (1602 m, Vučevo), *Nevjestina glava* (1481 m, Treskavica), *Obla glava* (1816 m, Bjelašnica), *Oštra glava* (1103 m, Čabulja; 1239 m, Romanija), *Ptičija glava* (1533 m, Vran), *Rujaska glava* (1422 m, Ruda planina), *Runjava glava* (1581 m, Bjelašnica; 1908 m, Vran), *Slatinska glava* (710 m, Kozara), *Šiljata glava* (1407 m, Čabulja; 1665 m, Bjelašnica), *Tičija glava* (1254 m, Vrletije), *Tisova glava* (1432 m, Čabulja; 1773 m, Čvrstica), *Trešten-glava* (1800 m, Visočica), *Trščana glava* (663 m, Čvrstica), *Turska glava* (1500 m, Lebršnik), *Velika borova glava* (1510 m, Čvrstica), *Velika glava* (900 m, Ravan-planina), *Videsinova glava* (1043 m, Jadovnik), *Vidova glava* (380 m, Konjuh), *Visoka glava* (1108 m, Velež; 1456 m, Bjelašnica; 1902 m, Lelija; 613 m, Ozren kod Prnjavora), *Vjetrena glava* (1443 m, Ozren kod Sarajeva), *Vučija glava* (693 m, Velež; 1313 m,

Golija), *Zečina glava* (1480 m, Treskavica), *Zečija glava* (1766 m, Zec-planina), *Zelena glava* (2103 m, Prenj); GLAVICA 'metaforički geografski termin za osamljenu uzvisinu ili obli vrh na brdu u umanjenom obliku' > *Crna glavica* (1734 m, Čvrsnica), *Glavica* (493 m, Behremaginica; 1108 m, Lib-planina; 1278 m, Cincar; 1517 m, Prenj; 1602 m, Visočica; 1699 m, Čvrsnica), *Glavice* (1313 m, Bjelašnica; 1349 m, Ljubuša; 1482 m), *Klekova glavica* (2000 m, Treskavica), *Krajnja glavica* (1087 m, Lib-planina), *Markova glavica* (1402 m, Ljubuša), *Mašena glavica* (448 m, Radoč), *Oštra glavica* (1176 m, Lib-planina), *Proglavica* (1900 m, Bjelašnica), *Ravna glavica* (1126 m, Raduša), *Sočna glavica* (941 m, Čvrsnica), *Sridnje glavice* (1326 m, Ljubuša), *Strmoglavice* (1672 m, Čvrsnica), *Velika glavica* (1893 m, Treskavica), *Zelena glavica* (1405 m, Čvrsnica), *Zelene glavice* (1958 m, Čvrsnica).

Prateći osnovna leksička značenja, po očekivanju je *glava* trebala imenovati brda i više zaobljene uzvisine, dok bi njezina umanjenica *glavica* poslužila u imenovanju brežuljaka i grebenova. Međutim, analizirajući oronime koji su tvoreni iz osnove *glav-*, došlo se do podatka da je *glava* imenovala 61 uzvisinu između 323 – 1949 metra nadmorske visine (prosjek 1298,09 m. n. v.), dok je *glavica* imenovala 24 uzvisine između 493 – 200 metara nadmorske visine (prosjek 1377,62 m. n. v.). To znači da je došlo do semantičkoga pomicanja i da je apelativ *glavica* izgubio deminutivno značenje. Na takav zaključak navodi i sintagmatski oronim *Velika glavica* kao spoj dva proturječna pojma. S tim u vezi, na Visočici su potvrđeni primjeri *Glavica* (1699 m. n. v.) i *Glavičine* (1612 m. n. v.) čime se opaža da je izgubljeno i augmentativno značenje. U ovome suodnosu savremene geografske terminologije i historijske onomastičke zbilje, važno je naglasiti da su toponimi odraz pučke kognicije i relativne percepcije prostora a ne egzaktnih hipsometrijskih mjerila koja su uspostavljena znatno kasnije. Temeljem toga, navedene primjere treba shvatiti kao pokazatelje relativne i tradicijske percepcije prostora.

Važan je i osvrt na oronimske sintagme i složenice u kojima supostoji metonimijski i metaforički sloj, i prići im kao primjerima metaftonije u oronimiji. Naime, ne treba se povesti mišlju da su oronimi tipa Ilijina glava, Međeđa glava ili Lupoglav, nastali postupkom pareidolije, tj. da su ljudi u nasumičnim reljefnim šarama ovih uzvišenja prepoznali glavu čovjeka, medvjeda ili vuka (lat. *lupus* - vuk). Glava u takvim primjerima referira isključivo na uzvišenje kao zaobljeni reljefni oblik, dok prve sastavnice sintagme ili složenice ukazuju na neku značajku s tog prostora. Dok je Ilijina glava 'uzvišenje na kome su se ljudi po običaju okupljali na blagdan Ilijin dan', preostala dva oronima ukazuju na prisutnost životinjske vrste, u konkretnim primjerima na staništa medvjeda i vukova.

Za potrebu imenovanja zaobljenog manjeg uzvišenja, osim glave je korišten i unutarnji organ *bubreg*. Prema Skoku (1971: 224) bubreg je hipokoristik nastao od onomatopeičnog zvuka *bub*, u značenju ‘naduti, napuhati’. Kao oronimska osnova javlja se u značenju oblog, okruglog uzvišenja, tj. apelativ BUBREG ‘metaforički geografski termin za mjesto brežuljkastog, oblog izgleda’ > *Bubreg* (1851 m, Velež). Inače, unutarnji organi su se slabije odrazili u oronimiji.

PADINA JE PLEĆA/REBRA/LICE/ČELO

PLEĆA ‘metaforički geografski termin za uzdignutu, nagnutu stranu na nekom uzvišenju’ > *Pleć* (700 m, Udrin-planina), *Pleća* (1221 m, Bujak; 1390 m, Bitovnja), *Plećine* (1050 m, Jadovnik), *Velika plećina* (1500 m, Šator); REBRA ‘metaforički geografski termin za stijenovitu stranu uzvišenja s jasno izraženim slojevima’ > *Rebra* (873 m, Tmor-planina), *Lebršnik* (1859 m, Lebršnik); LICE ‘metaforički geografski termin za ravnu stijenovitu stranu uzvišenja’ > *Lica* (2153 m, Volujak); ČELO ‘metaforički geografski termin za brdo s glavnim proplankom izloženim suncu’ > *Čelopek* (750 m, Čemerska planina).

Planinske padine ili strane se razlikuju u onoj mjeri u kojoj im je to priroda dozvolila, budući da na njima još uvijek vladaju prirodne a ne društvenom voljom usmjerivane sile. Percipirajući ih, da se zamijetiti je li padina prisojna ili osojna, strma ili blago nagnuta, gola ili obrasla, zemljana ili kamenita... Kako padine mogu biti sasvim suprotnih asimetričnih naličja i različitih nadzemnih obilježja, ta se različitost prenijela i u značenje njihovih imena. Crte oštrosti, zaobljenosti, (ne)obraslosti, čovjek je inventivno pokazao kroz somalske metafore. Konfiguracijom pleća su odgovarala za uzdignutu i nagnutu padinu; rebra za stijenovitu s izraženim slojevima, hrbat za blago nagnutu i jednolične visine, lice za strmu golet, čelo za “najsunčaniju” padinu. Kako je istaknuto, budući da na ovim predjelima čovjek uglavnom nije djelovao mehanički, ni metaforičnost u imenima se nije tanjila, pa su crte koje su poslužile kao motivi u procesu imenovanja još uvijek naglašene.

IZBOČENA PADINA JE KUK/RAME

KUK ‘metaforički geografski termin za izbočenu, istaknutu padinu brda, brijega ili brežuljka’ > *Crni kuk* (1000 m, Ujilica; 680 m, Prenj), *Crveni kuk* (1733 m, Visočica), *Donji kuk* (780 m, Ujilica), *Gornji kuk* (800 m, Ujilica), *Hladni kuk* (1754 m, Bjelašnica), *Kuk* (1400 m, Čabulja; 1851 m, Cincar), *Modri kuk* (1539 m, Vijenac), *Obli kuk* (1750 m, Bjelašnica), *Ogorjeli kuk* (1960 m, Treskavica), *Opaljeni kuk* (2018 m, Treskavica), *Orlokuk* (1323 m, Kovač-planina), *Orlov kuk* (1138 m, Čabulja; 1160 m, Oluja; 1712 m, Treskavica), *Pod kukom* (1369 m, Čabulja), *Ravni kuk* (790 m, Velež), *Spasev kuk* (1506 m, Čvrstica), *Šuplji kuk* (1581 m, Visočica), *Djevojački kuk* (1969 m, Treskavica), *Vilin kuk* (1267 m, Prenj), *Vjetreni kuk* (1947 m, Bjelašnica); RAME ‘metaforički geografski termin za izbočenu, istaknutu padinu brda, brijega ili brežuljka’ > *Golo rame* (1397 m, Devetak).

Kuk je leksikalizirana metafora s punim apelativnim značenjem 'izbočen, istaknut, stjenovit dio planinskog uzvišenja ili veća stijena uz vodu'. Kao sadržajna jezgra toponimskog lika u pravilu dolazi s dopunom, s opisnim ili prisvojnim pridjevom, te po jedna pojava u prijedložno-padežnoj vezi (*Pod kukom*) i kao oronimski lik bez dopune (*Kuk*).

KLANAC JE ŽDRIJELO/GRLO/NOZDRVE

ŽDRIJELO 'metaforički geografski termin za uski prolaz na nekom brdu ili među brdima iz kojeg se teško izlazi; klanac' > *Ždrijelo* (1550 m, Bjelašnica), *Ždrijela* (1310 m, Ravna planina), *Stajničko ždrijelo* (1400 m, Romanija); GRLO 'metaforički geografski termin za uski prolaz na nekom brdu ili među brdima iz kojeg se teško izlazi; klanac' > *Grla* (1047 m, Vran); ČAVA 'metaforički geografski termin za planinski prijevoj; klanac' > *Čava* (1193 m, Čava); NOZDRVE 'metaforički geografski termin za uski prostor među stijenama' > *Nozdrve* (749 m, Treskavica).

Zabilježeni su i oronimi motivirani bliskoznačnim somatizmima *ždrijelo*, *grlo* i *čava*. Zbog tjesnaca organa koji se nalaze u unutrašnjosti vrata, ždrijelni tjesnac je motivirao imena za usječen prolaz na nekom brdu ili među brdima iz kojeg se teško izlazi, tj. ime za klanac. Tako su nastali antropomorfni oronimi *Ždrijelo* na Bjelašnici, *Stajničko ždrijelo* na Romaniji i *Grla* na Vran-planini. Međutim, nisu sve metafore sasvim očite. Neke od njih su davno leksikalizirane pa su u bosansku oronimiju integrirane samo fonetskom adaptacijom. Takav je slučaj s albanskom leksemom *qafë* 'vrat, grlo, šija', koja se kao antropomorfna metafora *qafë mali* 'planinski prijevoj, ždrijelo, klisura', također ostvarila u bosanskoj u oronimiji kroz oronim *Čava*. Vjerovatno, *čava* pripada onim pojmovima koji su etimološki vezani uz starobalkanski ilirsko-vlaški jezički stratum koji značajno obilježava oronimiju Dinarskoga gorja. *Čava* bi tako išla u red leksičkih „balkanizama“ kao što su i *čuka*, *timor*, *ripa* i dr.

IZDUŽEN GREBEN JE LAKAT/NOGA/VRAT/HRBAT

LAKAT 'metaforički geografski termin za izduženi greben koji se proteže u obliku lakta ruke' > *Lakat* (1300 m, Visočica; 728 m, Čabulja); NOGA 'metaforički geografski termin za izdužen planinski greben' > *Nožice* (1215 m, Čemerska planina), *Vranja noga* (1650 m, Bjelašnica); VRAT 'metaforički geografski termin za uzak, izdužen greben, obrastao drvećem' > *Borov vrat* (657 m, Čvrstica), *Brezov vrat* (777 m, Volujak kod Kreševa), *Vratolovo* (501 m, Majevica), *Vratić* (785 m, Igman); SRT 'metaforički geografski termin za izdužen greben blagih oblina koji završava sužavanjem' > *Srt* (962 m, Šuljaga), *Veliki srt* (771 m, Volujak kod Kreševa).

Obronak Čabulje, u pravcu prema Posušju, s koritom rijeke Ugrovače naizgled pravi oblik lakta, čime je inspiriran oronimski lik, tvoren bez dopune: *Lakat*. Vrat je dio ljudskog ili životinjskog tijela koji povezuje glavu i trup. U vratnoj regiji smješteno je ždrijelo, dok dio ždrijelne duplje čini

grlo. Zbog suženja koje je obilježeno dužinom a praćeno funkcijom povezivanja, topografsku anatomiju *vrata* čini podesnom za metaforička preslikavanja. Tako su nastali i pučki oronimi motivirani ovim dijelovima, međutim, nisu nasumice odabirani nego tragom sličnosti. Golim okom su vidljiva obilježja vrata: vitkost i produženost, i to da „nosi“ glavu, spušta se na ravni dio prsa, povezujući je s gornjim dijelom trupa. U korelaciji s ljudskim antropomjerama, samo su neke uzvisine mogle biti imenovane preko ovoga somatizma. S tim u vezi, geografski objekti motivirani somatizmom *vrat*- nisu masivni, nemaju izrazitu širinu ni visinu (nešto viši od brda), nalaze se u planiskom podnožju i završavaju ravnicom. Takvi su: *Borov vrat* (657 m) na posljednjim obroncima Čvrsnice, *Volujački Brezov vrat* (777 m) kod Kreševa, *Vratolovo* (501 m) na Majevidici i *Vratić* (785 m) na Igmanu. *Vrat* je motivirao i oronimske složenice *Vratolom* (1494 m, Ozren kod Sarajeva) i *Lomivrat* (1803 m, Čvrstica), međutim tu označava znajano veća uzvišenja, strma i kamenita s dosta sitnih kamenica koje se kotrljaju niz stijene zbog čega je mjesto teško prohodno, odnosno figurativno mjesto na kojem čovjek biva sklon padu tj. „vrat lomi“.

U potrebi da se imenuje izdužen i blag greben uglavnom jednolične visine, korišteni su somatski oblici *hrbat*, *srt* i *kobilica*. Leksički *hrbat* znači 'leđa, ono što je na zadnjoj strani nečega', *srt* 'hrbat, dio leđa u lisice što završava repom, orešina' a *kobilica* 'koštanin greben na grudnoj kosti ptica'.

HRBAT 'metaforički geografski termin za izduženu uzvisinu blagih oblina i uglavnom jednolične visine' > *Hrbina* (1543 m), *Hrbine* (1265 m, Vran); SRT 'metaforički geografski termin za izduženu uzvisinu blagih oblina i uglavnom jednolične visine' > *Veliki srt* (771 m, Volujak kod Kreševa), KOBILICA 'metaforički geografski termin za izduženu uzvisinu blagih oblina i uglavnom jednolične visine' > *Kobilica* (1826 m, Bjelašnica; 774 m, Konjuh).

Strana uzvišenja u visini završava vrhom što je razlogom da ga se definira najvišom tačkom uzvišenja. Vrhovi su oblikovani raščanjivanjem vršnog dijela, pa je jasno da se u ovisnosti od geomorfološkog razvoja razlikuju po obliku, visini i pristupačnosti. Shodno tome mogu biti oštri, zaobljeni ili ravni. Prirodna datost je da su se neki vrhovi specifično razvili pa se kao takvi ističu u okruženju. Time je kreativnost prirode poticala vizuo-spacijalnu apofeniju kod ljudi, provocirajući ih da u oblicima vrhova i njihovih šara prepoznaju dijelove tijela. Zbog svojih specifičnih oblika, somatizmi: *zubi* – bjeličaste šiljate izrasline koštanog tkiva u vilici, *prsti* – udovi i okrajina, završni tanki i izduženi dijelovi šake i stopala koji imaju funkciju ispružanja ili ekstenzije, i *tjeme* – vršni dio glave, poslužili su kao odgovarajući motivacijski element u procesu

imenovanja vrhova. I kao što je slučaj u ljudskome tijelu, nekoliko ih može biti povezano. Tako je na planini Treskavici brazovan cijeli niz vrhova koji izgleda kao red zuba zbog čega je imenovan *Zubovi* ili *Zupci*. Slično, jedan vrh planine Volujak čine prstolike stijenske izrasline u nizu, pa je kauzalno nazvan *Prsti*. Priroda na Prenju je ponudila ravnije rješenje na jednome vrhu, koji je prema tome nazvan *Tjeme*. I zoosomatska sastavnica *rog* je služila kao motivacijski element. Ova izraslina različitoga oblika svojstvena prednjoj strani glave nekih sisavaca kopitara, odgovarala je konfiguraciji nekih vrhova. Pa iako u korpusu nije zabilježen veći broj primjera, činjenica da u Europi postoje bliski primjeri, npr. diljem Alpi *Dents du Midi* (Zubi juga) u švicarskim, *Dent du Géant* (Divovski zub) i *Dent Blanche* (Bijeli zub) u francuskim, *Zahn* u njemačkim Alpama, *Matterhorn* (Livadski rog), *Corno Grande* (Veliki rog), *Cinque Dita* (Pet prstiju) i dr., opravdava definiranje koncepta VRH JE ZUB/PRST/TJEME. Radi preglednosti građe, u nastavku su istaknuti primjeri iz Bosne i Hercegovine:

ZUB 'metaforički geografski termin za istaknutu stijenu' > *Zubac* (1410 m, Orjen), *Zubovi* (1793 m, Treskavica); PRST 'metaforički geografski termin za uzak i šiljast vrh' > *Prsti* (2271 m, Volujak); ROG 'metaforički geografski termin za istaknutu stijenu koja ima uzak, šiljast vrh' > *Davidov rog* (1434 m, Golija), *Rog* (1728 m, Vranica); TJEME 'metaforički geografski termin za obli vrh uzvisine' > *Tjeme* (1326 m, Prenj).

U istaknutim primjerima, apelativi mogu referirati na dijelove tijela čovjeka ili životinje. Zbog sličnosti u anatomiji, ponekad je teško odgonetati na šta oronim referira. Decidirani su primjeri *Srt* u blizini Prusca, vrh *Kljun* na Lib-planini, planina *Kopito* sjeveroistočno od Romanije, planinski vrh *Rep* na Hrgud-planini te vrhovi *Davidov rog* na Goliji i *Rog* na Vranici, *Kobilica* na Bjelašnici.

Oronimske metafore izvedene prema srodstvu

Osim somatskih kao oronimske metafore se pojavljuju i apstraktni pojmovi poput rodbinske veze. Rodbinski nazivi predstavljaju jedan od najstarijih leksičkih slojeva, pa s tim u vezi ne treba čuditi što su *baba*, *djed* ili *blizanci*, poslužili kao motivi u procesu imenovanja. Međutim, njihova prisutnost u oronimiji donekle je neočekivana, zbog čega zahtijeva pažljiviju analizu. Tim tragom, najprije će biti navedeni primjeri oronima, zatim njihova tumačenja:

BABA 'metaforički geografski termin za uzvišenje s tupim vrhom' > *Baba* (1735 m; 964 m; 1783 m, Treskavica; 1239 m, Bokšanica), *Babice* (475 m, Majeveica; 900 m, Prenj; 1050 m, Vlašić; 1100 m, Zelengora; 1000 m, Raduša), *Babin do* (1337 m, Bitovnja), *Babin dol* (1266 m, Igman), *Babina greda* (1416 m, Čabulja; 1411 m, Šator), *Babina kosa* (550 m, Kozara) i *Babin grob* (1042 m, Tajan); DJED 'metaforički geografski

termin za veće, oštrije uzvišenje' > *Djedinska planina* (1180 m), *Djedovac* (1189 m, Djedovo brdo), *Djedovo brdo* (1277 m), *Pradjedov vis* (1277 m, Djedovo brdo), *Ded* (1735 m, Baba); BLIZANCI 'metaforički geografski termin za susjedna uzvišenja slične konfiguracije' > *Blizanci* (244 m, kod Čitluka), *Blizanske kose* (1248 m, Romanija), *Bliznički brig* (1690 m, Kamešnica).

Među svim Slavenima *baba* ima isto osnovno značenje koje se temelji na tome da je stsl. **baba* riječ iz dječijeg govora (*Lallwort*, odmilica, pueritiv) s primarnim značenjem 'starica, baka', dok su ostala značenja rezultat sekundarnog prijenosa, temeljenog ili na jednostavnoj metafori (koja označava nešto što nalikuje starici, baki) ili na paganskom konceptu (ESSJ sv. 2: 105–106). S tim u vezi, u onomastičkoj literaturi najčešće stoji da oronimi kojima je *baba* poslužila kao motiv imenovanja, počivaju na mitološkoj osnovi (Brozović-Rončević, 1987: 120; Loma, 2013: 22). Prema predaji, *Baba* je dijadna boginja. S jedne strane, personificira božanstvo plodnosti, kultnu boginju Majku Zemlju, s druge je ženski demon – personifikacija 'vjetrenoga, mračnog, kišnog, sniježnog' (Hrvatska enciklopedija, 1942: 52). Diljem slavenskog svijeta *Baba* je najčešće imenovala planine i planinske dijelove, npr. *Babia hora* je planina između Poljske i Slovačke, planina *Baba* u jugozapadnoj Makedoniji, planina *Baba* kod Paraćina u Srbiji, brdo *Baba* kod Praga u Češkoj itd., što bi prema Nikosu Čausidisu (2008) moglo ukazivati na prikaze planine kao zemlje i žene/majke. Međutim, oronimi motivirani leksemom u značenju stare žene, koji potvrđuju vezu između planine i starice, postojani su i izvan slavenskog svijeta, osobito u Italiji i Francuskoj, npr. *La Vecchia*, *Monte della Vecchia*, *Rocca della Vecchia* (Benozzo, 2011). Ta spoznaja daje širu perspektivu i u interpretaciju ovakvih oronima uključuje Majku Zemlju kao drevno božanstvo prisutno u kulturama diljem svijeta: *Prithvi Mata* u indijskoj, *Gaia* u grčkoj, *Terra Mater* u latinskoj, dok je u slavenskoj tradiciji *Mokoš* u inačicama *Velika Majka* ili *Baba*, shvatana kao 'pramajka, prvotna božica,' opisana kao 'stara i mokra' (Belaj i Belaj, 2014: 54). U ovakvome svjetonazoru leži i zametak animizacije, odnosno animističkog doživljavanja zemlje kao majke, što je na koncu u oronimiji oblikovalo koncept imenovanja PLANINA JE MAJKA ZEMLJA, u slavenskoj varijanti PLANINA JE PRAMAJKA tj. BABA (Mokoš).

Valjalo bi istaći da je *baba* u osnovnome značenju 'starica, pogrbljena žena u kasnim godinama' mogla semantičkim pomicanjem postati orografski apelativ u značenju 'brdo s tupim vrhom' (usp. Snoj, 2009: 50) a potom i oronimska metafora. Nipošto ne odustajući od hipoteze da je u oronimima motiviranim imenicom *baba* ugrađeno mitsko kazivanje, ovdje se otvaraju vrata interpretaciji koja je jednostavnija: da je *baba* zbog starosti koja podrazumijeva 'pogrbljenost,

osijedjelost i koščatost', asocirala na kamenita mjesta i hridi. Tragom te sličnosti, mjesta su mogla biti metaforički imenovana po *babi*. Ovakav tip imenovanja se mogao temeljiti na percepciji prirodne pogrbljenosti, osjedjelosti i koščatosti, koji oblikom, bojom i crtama podjećaju na kamen i hridi. To bi opravdalo i tvorbu oronima *Babice* (koji je u korpusu zabilježio pet pojava), budući da pluralizacija poništava jedinstveno biće Babe, a da se deminutivna forma siječe s njezinom demonskom prirodom. U korist ovome tumačenju treba pridodati i to da je Baba u predaji osamljena starica, tj. bez pratnje i sudruga, a da uz oronime s *babom* u osnovi, mogu stojati uzvišenja kojima je kao motiv imenovanja poslužio *djed*, npr. *Ded* je najviši vrh na planini *Baba*. Oronimi motivirani lekomom *djed* nastali su analogijom prema oronimima kojima je *baba* poslužila kao motivacioni element. U realnom prostoru referiraju na viša, oštrija uzvišenja. U kontekstu "pogrbljenosti" u oronimiji, Dragomir Vujičić (1996: 103) je primjer oronima *Starac* na Sinjajevini u Crnoj Gori (najviši vrh *Babji zub!*) tumačio kao 'pogrbljeni vrh', a tome bi bliskoznačni bili bosanskohercegovački *Starac-do* (847 m, Velež) i *Staretina* (1675 m). Za primjere kojima su *djed* i *starac* poslužili kao motivacioni elementi, mogla bi se vezati i interpretacija u vezi s hijerarhijom duhovnih službenika Crkve bosanske u srednjem vijeku: *starac* je uz *gosta* podređen *djedu* kao poglavaru Crkve. Međutim, činjenicom da su ovim motivima imenovani i planinski vrhovi u Crnoj Gori, Hrvatskoj i Srbiji, dakle na prostoru izvan djelovanja Crkve bosanske, slabi hipoteza o preslikavanju vjerskog naziva na geografski objekat. Ipak ne treba lako odustati od takvoga tumačenja u vezi s primjerima na terenu Bosne. Prema predaji stanovnika naselja *Djedino* kod Živinica, upravo je ime ovoga naselja poslužilo za imenovanje *Djedinske planine* na čijoj se sjeveroistočnoj padini nalazi. *Djedino* je srednjovjekovno naselje čiji je prvi spomen u oblicima *Dedino* i *Didino*, potvrđen u Popisu Zvorničkog sandžaka iz 1519. i 1533. godine (usp. *Dva prva popisa Zvorničkog sandžaka*, 1986). Valja istaći da je selo prema Popisu dijelom nahije *Gostilj*, aludirajući da su oba toponima mogla biti izvedena iz naziva službenika Crkve bosanske. Ostaje da se dodatno ispita porijeklo ovih oronima.

Osim *babe* i *djeda*, iz opusa rodbinskoga nazivlja i *blizanci* su poslužili kao oronimska metafora za brda koja su geografski susjedna, pritom bliske visine i morfologije. Tome svjedoče *Blizanci* (oko 244 m) kod Čitluka, *Blizanske kose* (1248 m, Romanija) i *Bliznički brig* (1690 m, Kamešnica). Time se, u pogledu oronimskih metafora koje počivaju na rodbinskom nazivlju, zrcale metaforični koncepti UZVIŠENJE S TUPIM VRHOM JE BABA, OŠTRO UZVIŠENJE JE DJED, a UZVIŠENJA SLIČNE KONFIGURACIJE SU BLIZANCI.

Metafore kao predmetne realije

Prije nego je, radi olakšanja i poboljšanja radnih postupaka, došlo do zamjene ljudskog rada strojevima, tj. prije mehanizacije i radikalnih promjena u strukturi djelatnosti, čovjek je bio u hilljadugodišnjim težnjama da olakša vlastiti rad. Te misli i želje je postepeno materijalizirao načinom da je izumio predmete kojima je ubrzavao, povećavao i poboljšavao rad i svoj život uopće. Takve predmetne realije obuhvatale su alatke, pribor, pomagala ili zdanja, i u prošlosti su bile dijelom svakodnevne upotrebe. U nastavku se nastoji utvrditi koje, kako i koliko su predmetne realije iz svakodnevne prakse preslikane u oronimiju. Analiza je pokazala da je najveći broj primjera iz opusa domaćinstva, pokućstva i stočarstva. Slijede ih oronimi motivirani profanim ili sakralnim zdanjem. U abecednome slijedu, takvi su:

BADANJ ‘metaforički geografski termin za mjesto s udubljenjem’ > Badanj (87 m, kod Stoca), Badnjine (2243 m, Volujak); BANDERA ‘metaforički geografski termin za uzvišenje’ > *Bandera* (359 m, Vučijak; 933 m, Berberuša; 1423 m, Zahor), *Bandijera* (1453 m, Ozren), *Bandijerka* (1060 m, Javornik; 1209 m, Konjuh); ČARDAK ‘metaforički geografski termin za veće uzvišenje’ > *Čardak* (1650 m, Busovačka planina; 1800 m, Bjelašnica); ĆASA ‘metaforički geografski termin za mjesto s udubljenjem’ > *Ćasa* (180 m, brdo kod Trebinja); ČADOR ‘metaforički geografski za uzvišenje stožastog oblika’ > Čador (1700 m, Bitovnja); KABAO ‘metaforički geografski termin za mjesto’ *Zubački kabao* (1894 m, Orjen), *Kablovac* (726 m, Konjuh); LOPATA ‘metaforički geografski termin za dugačko zemljište na uzvišenju koje se postepeno sužava i uvlači u brda’ > *Lopata* (1324 m, Bitovnja); MOTKA ‘metaforički geografski termin za uzvišenje’ > *Motka* (1254 m, Ozren kod Sarajeva; 1395 m, Bjelasnica); OKNO ‘metaforički geografski termin za otvor u stijeni’ > *Gavrino okno* (2000 m, Prenj); POKLOPAC ‘metaforički geografski termin za uzvišenje’ *Poklopac* (260 m, brdo kod Trebinja); SAMAR ‘metaforički geografski termin za prijevoj’ > *Samar* (2075 m, Zelengora; 1450 m, Romanija), *Samarić* (1692 m, Kujača); SEDLO ‘metaforički geografski termin za prijevoj’ > *Sedlo* (1535 m, Vran; 1071 m, Visočica; 1872 m, Bjelašnica), *Veliko sedlo* (850 m, Hrgud), *Zahumsko sedlo* (1225 m, Raduša), *Ivan-sedlo* (959 m, Ivan-planina); STOL/STOLICA ‘metaforički geografski termin za uzvišenje s dobrim vidikom’ *Stolac* (1520 m, Stolac; 467 m, Velež; 1300 m, Lebršnik), *Stolice* (916 m, Majevice); STOŽER ‘metaforički geografski termin za uzvišenje’ > *Stožer* (1758, Stožer kod Kupresa); ŠATOR ‘metaforički geografski za uzvišenje stožastog oblika’ > *Šator* (1878 m, Šator; 1875 m, Jahorina), *Šatorica* (875 m, Čemerska planina), *Šatorska gomila* (358 m, Dubravska visoravan); VRATA ‘metaforički naziv za imenovanje teško pristupačnog: 1. prirodnog otvora na visokom, rubnom dijelu krševite stijene; 2. prirodnog prolaza između dva uzvišenja, odnosno prijelaznog otvora preko glavnih grebena ili prijevoja’ > *Vjetrena vrata* (2300 m, Maglić), *Hajdučka vrata* (2000 m, Čvrstica), *Velika ili Kupreška vrata* (1384 m, Stožer/Plazenica), *Sarajevska vrata* (1600 m, Vranica), *Travnička vrata* (1818 m, Vranica).

Oronimske metafore izvedene prema obliku pokućstvenih predmeta

Bilo da je pokućstveni, poljoprivredni ili drugi, u prošlosti je pribor bio jednostavan i malobrojan, a ljudi su ga izrađivali sami u kućnom obrtu. U svakodnevnom posmatranju svega oko sebe, s jedne strane, te u opetovanom radu određenim predmetima s druge strane, predvidljivo su ljudi počeli oblike svojih radnih rukotvorina prepoznavati u reljefnim oblicima iz okruženja. U takvome načinu imenovanja, korištene su posude npr. *badanj* ili *kabao*, koje su isključivo imale oblik udubljenja, preko kojega su stvarane asocijacije na duboko ili plitko udubljenje u kršu ili kotlinu među brdima. *Badanj* je mali i plitki pripećak smješten na desnoj strani litica, blizu vrha kanjona Bregave, na nadmorskoj visini od 87 m. Pripećak je dug 6,62 m, visok 4,48 m, s plitkim prevjesom maksimalne dubine od 2 m (Barciela Gonzalez 2024: 9). *Badnjine* je planinski vrh na planini Volujak visok 2243 m, kojeg u većem dijelu čine brojne manje udubine u kršu. *Veliki* ili *Zubački kabao* je planinski vrh visine 1894 m, koji se nalazi na granici Bosne i Hercegovine i Crne Gore, na planini Orjen. Skoro na samome vrhu nalazi se veće ulegnuće. Slikovitost oronimije u ovoj domeni možda najbolje ilustriraju primjeri *Ćasa* i *Poklopac* u trebinjskoj Lastvi. *Poklopac* je veće brežuljkasto područje, a *Ćasa* je stijena u *Poklopcu* s ubudbljenjem, odnosno “u obliku *ćasē*” (Hadžimejlić, 1987: 196, 200).

I predmeti kojima je *stol* osnova, npr. *stolac*, *stolica* i *stolić*, nisu služili samo kućanstvu, nego su indirektno pomagali i onomastici, imenujući uzvišenja različitih visina. U tumačenju ove pojave, valja poći od toga da je glagol **stojati* u praslavenskom imao značenje ‘držati se uspravno, okomito’, i da je vremenom zabilježio semantičko širenje i počeo figurativno značiti ‘biti nepokolebljiv’. Otuda je glagol *stolovali* u značenju ‘vladati, upravljati iz nekog sjedišta’. Na tom tragu, tvorenica *stolica* je počela označavati ‘prijestolje, najviše mjesto u hijerarhiji moći s kojeg se upravlja i vlada’. Na teritoriji srednjovjekovne Bosne i Hercegovine do danas su otkrivene četrdeset i dvije kamene ili tzv. sudačke stolice na kojima su vladari ‘sjedili, vladali i sudili’. Funkcijom sama riječ apostrofirana vezu između pojmova moći i mjesta za sjedenje. Izvedena iz istog korijena, staroslavenka riječ *stol* je imala šire značenje, označavajući bilo koju površinu za sjedenje ili rad. Postupno se značenje sužavalo te su se viši predmeti počeli nazivati *stolovima*, a niži *stolicama* i *stolićima*. Valja istaći i to da riječi tvorene iz ove osnove razvijaju i metaforička značenja. Pored spomenute *sudačke stolice* u ‘vlast, moć’, frazem *uzeti stolicu* znači ‘primiti položaj ili poziciju’, dok u oronimiji *stol*, *stolac*, *stolica* i *stolić*, označavaju uzvišenja različitih nadmorskih visina. Kao oronimske metafore *stol* i *stolice* imenuju uzvišenja

između 600 i 1000 metara nadmorske visine, dok *stolić* označava brdo ispod 500 metara. Sva ta značenja pokazuju kako se jedna riječ može razvijati i prilagođavati novim kontekstima upotrebe. Primjerice, u sjeveroistočnoj Bosni, na planini Majevidi koja u visinskom pogledu pripada niskim planinama jer predstavlja čitav niz vrhova i planinskih kosa koje ne prelaze 916 m, najviši vrh je imenovan *Stolice*. Budući da je planina sa svojih 50–60 km dužine te širinom oko 25 km, omeđena nizinskim krajevima Semberije (oko 79 m) i Posavine (80–120 m) na sjeveru, Sprečanskom dolinom (oko 200 m) na jugu, na istoku dolinom Janje (oko 180–240 m), pruža jasan i širok pregled s najvišeg vrha, s kojeg se prema tome stječe dojam nadziranja i kontrole. Posljedično, metaforičnim konceptima KONTROLA JE GORE / RIZIK JE U PARTERU, nastalo je ime najvišeg vrha prema glagolu *stolovati*, ili jednostavnije kao prostorna metafora za prostor na uzvišenju.

Vrata predstavljaju otvor i prolaz, očekivano su poslužila u procesu oronimizacije. Ova leksema je korištena kao metaforički naziv za imenovanje teško pristupačnog: 1. prirodnog otvora na visokom, rubnom dijelu krševite stijene; 2. prirodnog prolaza između dva uzvišenja, odnosno prijelaznog otvora preko glavnih grebena ili prijevoja. Bitno se razlikuju *Vjetrena vrata* (2300 m) na Magliću koja imenuju nepristupačan otvor na stjenovitoj litici, promjera oko 10x5 m, i *Hajdučka vrata* (2000 m) na Čvrsnici koja imaju oblik kamenog prstena promjera oko 5 m, od *Velikih* ili *Kupreških vrata* (1384 m) koja su zapravo prijevoj između planina Stožera i Plazenice, *Sarajevskih vrata* (1600 m) između Ločike i Nadkrstca ili *Travničkih vrata* (1818) između Krstaca i Tikve. Dok specifična širina prijevoja nije eksplicitno definirana, otvori u kamenu imaju definiran opseg, te se nazivaju i oknima, npr. *Gavrino okno* (2000 m) na Prenju.

Oronimske metafore izvedene prema obliku poljoprivrednog alata

U osnovama oronima su potvrđena i pomagala za uspješno obavljanje određenih ručnih radova, poput *lopat*, *motike* i *motke*. Svi ti predmeti pokazuju određene sličnosti: sastoje se od uspravne, drvene, produžene drške za upravljanje, koja je poslužila u tvorbi oronima, metaforičkim konceptom UZVIŠENJE JE PRIBOR/OPREMA. Navedeni predmeti su označavali uzak i dugačak pojas, s naznakom da primjeri motivirani lopatom i motikom se uvlače u brda, odnosno teren se postepeno sužava i uvlači između okolnih uzvišenja, što odgovara fizičkom opisu alatki. Npr. “pored opisa termina (dobivenog od informatora), o metaforičnom obrazovanju govori i oblik jednog od potesa imena *Lopata*. Naime, s karte se može vidjeti oblik većeg četvorougla i jednog

užeg pojasa koji se uvlači u brda. Uostalom, ovaj potes svojom veličinom ne bi odgovarao značenju *lopata zemlje*” (Hadžimejlić, 1987: 104). Na istome tragu imenovanja, a iz opusa opreme za stočarstvo, *sedlo* kao ‘sjedalo za jahača smješteno na leđima konja ili neke druge životinje’, se pokazalo kao najčešće korištena oronimske metafora u službi imenovanja planinskog prijevoja. Sličnost s reljefnim oblikom je počivala na obliku sedla koji je svjedočio prostrano ležište, naprijed i straga povišeno (prednji i stražnji obluk ili unjkaš). Takav je primjer prijevoja na Ivan-planini koji je poznat pod nazivom *Ivan-sedlo*. Pa iako se smatra da je naziv ‘sedlo’ postojao još u praslavenskome, sve do austrougarske okupacije pisani izvori, geografske karte i uopće literatura ne poznaju toponim Ivan-sedlo nego samo *Mons Ivan*, *Monte Ivan*, *Berg Yvan* ili prosto *Ivan*. *Ivan-Sattel* se pojavljuje poslije 1878. godine, na austrougarskoj specijalnoj karti 1:75000 (Bakaršić, 1957: 67), pa je izgledno da se javlja kao semantički kalk iz njemačke geografske terminologije, tj. iz oblika *der Sattel*. Bliskoznačnica sedlu je *samar* u značenju ‘tovarno sedlo’, pa je i ovaj oblik zabilježio odraze u oronimiji: *Samar* (2075 m, Zelengora; 1450 m, Romanija), *Samarić* (1692 m, Kujača).

Oronimske metafore izvedene prema obliku zdanja

Ponekad je oronimija kontekstualni govor o historiji gradnje, o zdanjima koja su svojstvena domaćoj kulturi. Zatečeni u potrebi imenovanja uzvišenja, ljudi su predvidljivo u imenovanju planina i vrhova koristili i motive visokogradnje, profane i sakralne. Takvo su npr. Šator, Bandera, Čardak, Džamija, Ćaba i sl, potvrđeni u korpusu kao oronimske metafore nastale konceptom UZVIŠENJE JE ZDANJE. Kako je *šator* oblika piramide, isto je bilo podesno za opis planinskog vrha i njegovih strana sjeverozapadno od Glamoča a jugoistočno od Bosanskog Grahova, gdje se smjestila planina *Šator*. Vjeruje se da je ime dobila zbog svog piramidalnog oblika, ali i zbog izrazite bjeline vapnenačkih stijena na njoj (Ballian, 2017: 158). Osim ove planine, *šator* je poslužio kao motiv imenovanja vrhova: *Šator* (1875 m) na Jahorini, *Šatorica* (875 m) na Čemerskoj planini i brda *Šatorova gomila* (358 m) na Dubravskoj visoravni. Prije nego je nastao općeprihvaćeni oblik *šator* u značenju ‘pokretljiv privremen zaklon od nepromočiva platna, kože i sl. za boravak na otvorenom mjestu’, riječ je zabilježila alternativni oblik *čador*, koji se definirao kao leksički dijalektizam. U tome nema ništa čudno jer je u pitanju posuđenica, a posuđeni elementi po preuzimanju ostaju u nestalnom lingvističkom statusu, u obliku tzv. kompromisne replike. Proces integracije podrazumijeva da prije nego oblik posuđene riječi postane društveno prihvaćen, da se u različitim krajevima ili skupinama govornika formiraju

različite kompromisne replike s više ili manje vjernosti prema izvornom obliku. To je razlogom zašto posuđena riječ ima alternativne oblike, kao što je slučaj s oblikom *čador* u odnosu na standardiziranu riječ *šator*, koja je u bosanski jezik preuzeta iz turskog kao jezika posrednika, dok korijenom pripada perzijskome jeziku (tur. *çadır* < perz. *čāder*, *čatr*). Ovim je oblikom imenovan vrh *Čador* (1700 m) na Bitovnji. Sinoniman je i oronim *Tjentište* koje se nalazi u istočnoj Bosni nedaleko od Foče koja je u srednjem vijeku bila prirodna i vrlo važna stanica, gdje su se smjenjivale karavane pri prenosu robe iz Dubrovnika i prema Dubrovniku. Tzv. Dubrovački drum, vodeći prema Trebinju, Koritama i Cernici, prolazio je dugim klancem između Zelengore i Maglića, spuštao se dolinom rijeke Sutjeske, udario kroz mjesto *Tjentište* (lat. *tentorium* ‘šator’), koje je i dobilo ime baš po tome, što su tu srednjovjekovne kiridžije ili ponosnici razapinjali šatore i konačili (Bejtić, 1957: 25). Prateći ovu interpretaciju, *Tjentište* je oronimska metonimija. Međutim, postoje je drukčija tumačenja oronima i to prema riječi *tjena* koja je zabilježena kod mještana ovoga kraja, u značenju ‘skrama ili žabokrečina koja se uhvati po blatištima’ (Vuković, 1976: 34), pritom valja istaći da je prostor u prošlosti bio vodoplatan.

Dok se u vremenu pod Osmanlijama rasvjeta zasnivala na uljanim lampama, svijećama i fenjerima, do elektrifikacije u savremenom značenju je došlo s austrougarskim infrastrukturnim projektom. Tako su se prve bandere za razvod električne energije, u narodu poznati kao *drveni direci*, pojavile krajem 19. st. kada je napravljena prva električna centrala u Sarajevu 1985. godine. S tim u vezi, da se zaključiti da su vrhovi kojima je za motiv imenovanja poslužila bandera ‘električni stup, uglavnom drveni’, novijega postanka. U analiziranome korpusu je izrazito učestala osnova sa sedam pojavljivanja: *Bandera* (359 m, Vučijak; 933 m, Berberuša; 1423 m, Zahor), *Bandijera* (1453 m, Ozren), *Bandijerka* (1060 m, Javornik; 1209 m, Konjuh), *Bandirje* (718 m, Berberuša). Tumačeći proces metaforizacije, treba istaći da se sličnost između planinskih vrhova i bandere svela na visinu budući da je bandera opisom ‘vitak, na vrhu zašiljen stup visok nekih desetak metara’.

***Mons calvus* ili oronimske metafore ‘goleti’ i ‘čelavosti’**

Golet je kraj bez izrazitije vegetacije i humusa, najprije bez šume. U užem značenju je čista stijenska površina. Goleti su dijelom upadljivih obilježja bosanskohercegovačkog krša, odnosno morfoloških cjelina poput visokih planina koje se protežu od Plješevica, preko Dinare, Čvrsnice, Prenja i drugih. Najviše od ovih planina prelaze 2000 metara, bezvodne su i dijelom

gole, a dijelom prekrivene šumom i pašnjacima. Goletni dijelovi koji se izdvajaju i prepoznaju, služili su kao očiti diferencijal u okruženju i kao takvi bili su poželjan motiv imenovanja:

Gola glava (1500 m, Velež; 975 m, Čvrsnica), *Gola kosa* (1469 m, Čabulja; 1539 m, Lunjevača; 1553 m, Malovan; 1651 m, Crna gora), *Gola Jahorina* (1913 m, Jahorina), *Gola planina* (1478 m), *Gola Plješevica* (1648 m, Plješevica), *Goleš* (1491 m, Vučevica), *Golibat* (1523 m, Ujilica), *Goli paljež* (1110 m, Šator); *Goli umac* (1461 m, Kamešnica), *Golavis* (1339 m, Čemernica), *Goli vrh* (1365 m, Bič-planina), *Goli vrh* (1502 m, Baba), *Goli vrh* (1601 m, Jadovnik), *Golija* (1890 m), *Golišan* (650 m, Inač), *Golo brdo* (1300 m, Romanija; 1420 m, Igman; 276 m, Čvrsnica; 722 m, Majeveca), *Golo rame* (1397 m, Devetak), *Golovranjka* (1243 m, Velež).

U primjerima oronimskih složenica ili sintagmatskih oronima, prvi dio sadrži osnovu *gol(o)-* i javlja se u značenju ‘nepokriveno, otkriveno ono što se iskazuje u drugome dijelu imena’. Npr. dok su niži dijelovi Jahorine prekriveni gustom šumom, u dijelu iznad visine od 1700 m šuma prestaje, a počinje tzv. biljni tepih, odnosno oskudna, prizemna vegetacija, što je bilo razlogom da se taj pojas imenuje *Gola Jahorina*. Na golo, ćelavo zemljište upućuje još jedan pridjev: *plješiv* a znači ‘ćelav, ogoljen, bez vegetacije’. Dok ovaj oblik često čujemo u oronimiji, u rječnicima se bilježi kao zastarjelica, a u živoj riječi je potpuno nestala. To potvrđuje i ime vrha *Gola Plješevica* koji je ništa drugo do pleonazam, budući da dolazi u značenju ‘goli goli vrh’. Oronim je dokaz da je u trenutku imenovanja vrha već bila izgubljena veza sa značenjem ove riječi, pa je pleonazam posljedica narodnoga neznanja o sadržaju riječi *plješiv*. Zbog toga su oronimi *Pleševac* (1605 m, Ivan-planina), *Pliješ* (1717 m), *Pliješa* (1055 m, Hrgud), *Plješevica* / *Plješivica* (1562 m) prežici koji svjedoče o postojanju ove praslavenske riječi u našem jeziku. Neki su filolozi problematizirali ovakvo tumačenje: “ovi toponimi i svi ovakvi tumačeni su u semantičkoj liniji ‘golo, ćelavo zemljište’. Međutim, ako je sasvim prirodno da je toga porekla naziv za Pješivicu planinu, niko ko sagleda prirodu zemljišta ne može prihvatiti da su istoga porekla nazivi za crnogorske Pješivce i rogatičku Plješevicu: Pješivci, onakvi kakvi su, razdrobljeni, u pukotinama obrasli sitnijim i krupnijim žbunjem, upućuju na drugi etimon sličnoga glasovnog sastava, a Plješevica, obrasla zelenom šumom (a to nije od skorašnjih vremena) nikako ne upućuje na kakvu golotinju ili kakav ćelav izgled” (Vuković, 1976: 32). U ovome i sličnim pristupima, nije se uočavala bit psihologije imenovanja: da se ne imenuje po onom čega je mnogo, već po onom što je netipično, izuzetno, da bi upravo stoga na određenom terenu bilo razlikovno (Šimunović, 1976:

190). Na planinama kojima se ovim kontekstom prišlo, bio je dovoljan jedan vrh ili kraj bez vegetacije. Primjerice, Plješivici kojoj i danas šume pokrivaju 85% površine (Ballian, 2017: 129), bio je dovoljan vrh *Gola Plješivica* bez izrazite vegetacije da bi došlo do imenovanja.

Oronimske metafore i *verba percipiendi*

Analizirani korpus nam svjedoči da ljudi u prošlosti nisu samo prepoznavali značaj objekata iz vidokruga, nego i važnost mjesta s kojeg se pogledom obuhvata prostora iz okoline, tj. važnost vidika. Dobar vidik je pružao širi pogled na krajolik i bolje razumijevanje prostora (reljefa, naselja, prirodnih obilježja), jačao doživljaj mjesta stvarajući emocionalnu povezanost s okolinom, naglašavao identitet prostora ističući njegove posebnosti (rijeke, planine, kanjone), a u prošlosti možda najvažnije: jamčio je pravovremeno opažanje neprijatelja i uspješniju odbranu s visine. Zbog iznimne važnosti takva mjesta su se odrazila u oronimiji pa su mnogi vrhovi imenovani metaforičnim konceptom UZVIŠENJE JE POGLED, pri čemu *pogled* bilježi semantičko pomjeranje osnovnog značenja ‘upravljenost očiju na okolinu’ na ‘mjesto odakle se gleda’. Ova konceptualna metafora u osnovi je oronima:

POGLED ‘metaforički geografski termin za uzvišenje koje jamči pregled okoline’ > *Pogled* (1504 m, Bjelašnica), *Pogledalo* (1194 m, Ravan-planina), *Pogledavac* (1100 m, Tajan), *Pogledine* (1892 m, Jahorina);
OZREN ‘metaforički geografski termin za uzvišenje koje jamči pregled okoline’ > *Ozren* kod Sarajeva (1534 m), *Ozren* kod Doboja (918 m), *Ozren* kod Čitluka (593 m).

Posljednji primjeri su izvedeni iz glagola (*o*)*zreti*, koji je također jedan od perceptivnih glagola (pored *gledati*, *vidjeti*, *motriti* i sl.) a koji nije dijelom aktivnoga leksika, ali se njegov korijen može pratiti npr. u glagolu *prozreti* u značenju ‘prodrijeti pogledom kroz nešto’. Iako u manjem broju primjera, oronimi su mogli nastati i slušnom percepcijom – metaforičnim konceptima UZVIŠENJE JE BUKA / ULEGNUĆE JE TIŠINA. Primjerice, oronim *Grohot* (1186 m, Čemerska planina) je nastao iz apelativa *grohot* ‘1. bučan smijeh; 2. praskanje, lomljava, lom’, odnosno glagola *grohotati* ‘1. bučno se smijati; 2. tutnjati, odjekivati, silno hlupati, odzvanjati’ (Jahić, 2011: 102). Motiv imenovanja je nađen u buci kamenja koje se s vremena na vrijeme kotrlja niz strme stijene. Ovog postanka je i ime planine *Treskavica* (2086 m), te planinskih vrhova *Treskavac* (1805 m, Maglić), *Mali Treskač* (1950 m, Treskavica) i *Veliki Treskač* (1969 m, Treskavica), *Trijeska* (1806 m, Jahorina) prema *tresnuti* u značenju ‘proizvesti prodoran zvuk (tresk) prilikom pada ili

udarca'. Ovi su oronimi dobili ime po čestim manjim zemljotresima, tzv. gorskim udarima, prilikom kojih se na siparima pokreće kamenje što je u narodnom jeziku prozvano kao *treskavac*. Ulegla dolina ispod vrhova Lica i Stolac, na Volujaku, nosi ime *Tiholjica* (1660 m, Volujak). Ovi su oronimi dokazom da je na planini, a u vezi s imenovanjem, svaki zvuk imao posljedicu, svaka tišina također.

Zaključak

Za potrebe ovoga rada grada je ekscerpirana iz specijalnih topografskih karti koje je 1976. godine, štampao Vojnogeografski institut u Beogradu, planinarskih priručnika i monografija. Analizom je obuhvaćeno 273 oronima metaforičnog postanka koja svojim kreativnim oblicima otkrivaju čovjekovu vezanost za tlo i saživljavanje s podnebljem. Rezultati semantičko-motivacijske analize ukazali su na dominantnu zastupljenost antropomorfnih metafora, osobito onih utemeljenih na somatizmima (glava, kuk, vrat, ždrijelo, zub i dr.), čime se reljef konceptualizira kroz tijelo kao primarni instrument ljudske spoznaje. Značajan broj oronima motiviran je predmetnim realijama iz domaćinstva, stočarstva i graditeljstva (stol, sedlo, šator, čardak, bandera), dok su metafore povezane s religijom i duhovnošću rjeđe, što potvrđuje opće pravilo da su geografski nazivi tješnje vezani uz materijalne uvjete života nego uz apstraktne koncepte vjerovanja. Posebno su indikativni primjeri u kojima dolazi do semantičkih pomicanja i demetaforizacije (npr. gubitak deminutivnog značenja u *glavica*), što svjedoči o dugotrajnosti i dinamičnosti ovih procesa u jeziku. Dok su neki oronimi posredni i afektivni, mnogi su se demetaforizirali da ih se danas doživljava kao obične geografske termine gotovo nultog stupnja ekspresivnosti. U posebnu skupinu idu uzvišenja s osobitom namjenom, to jest ona koja su tako razvijena u prostoru da se s njih može dobro motriti ili čuvati okolina. U tom smislu, oronimija predstavlja svojevrsnu kartografiju kolektivne percepcije prostora.

IZVORI

1. Ballian, D. (2017). *Zemlja planina Bosna i Hercegovina*, Svjetlo riječi, Sarajevo
2. Ballian, D. (2024). *Polja i visoravni Bosne i Hercegovine*, Svjetlo riječi, Sarajevo
3. *Topografska karta SR BiH R 1:25 000*, (1976). Vojnogeodetski institut, Beograd

LITERATURA

1. ARJ – *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, (1880). JAZU, Zagreb

2. Bakaršić, S. (1957). "Prevoj Ivan", *Geografski pregled* I, Sarajevo, 66–86.
3. Barciela González, V. et al. (2024). "Prehistoric Schematic Rock Art in the Eastern Adriatic...", *Prilozi Instituta za arheologiju*, Zagreb, 41/2, 5–25.
4. Bejtić, A. (1957). "Povijest i umjetnost Foče na Drini", *Naše starine*, Sarajevo, 23–74.
5. Benković, A. (1971). *Tuzlansko područje negda i sada, s posebnim obzirom na vjerske prilike (opus posthumum)*, Đakovo
6. Belaj, V., J. Belaj. (2014). *Sveti trokuti. Topografija hrvatske mitologije*, Zagreb
7. Bogdanović, N. (2000). "Anatomska leksika u makedonskoj geografskoj terminologiji", *Jugoslovenski filolog*, 56, 1-2, 125–130.
8. Brozović Rončević, D. (1987). "Tragovi poganskih, kršćanskih i islamskih kultova u toponimiji", *Zbornik 6. jugoslovenske onomastičke konferencije*, SANU, Beograd, 117–124.
9. Brozović Rončević, D., Čilaš Šimpraga, A., Vidović, D. (2011). "Suvremena toponimija otoka Paga", *Toponimija otoka Paga*, Centar za jadranska onomastička istraživanja, Zadar, 639–679.
10. ERHSJ – Skok, P. (1971–1974). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb
11. ESSJ – *Этимологический словарь славянских языков*, (1974–2009). ред. О. Н. Трубачева, Наука, Москва
12. Fejzić, E., I. Fejzić. (2018). *Sarajevska čaršija od Mustaj-pašinog mejdana do Telala*, Arhitektonski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo
13. Filipović, M. S. (1969). *Majevica. S osobitim obzirom na etničku prošlost i etničke osobine majevičkih Srba*, ANUBiH, Sarajevo
14. Hadžimejlić, J. (1987). "Mikrotoponimija trebinjske Lastve", *Onomatološki prilozi*, VIII, SANU, Beograd, 63–215.
15. HE – *Hrvatska enciklopedija*, 1–4, (1942). ur. Mate Ujević, Zagreb
16. Jahić, Dž. (2010). *Rječnik bosanskog jezika 3, A-Ć*, ANUBiH, Sarajevo
17. Klaić, V. (1878). *Bosna (zemljopis)*, Matica hrvatska, Zagreb
18. Loma, A. (2013). *Toponimija Banjske hrisovulje*, SANU, Beograd
19. Snoj, M. (2009). *Etimološki slovar slovenskih zemljepisnih imen*, Ljubljana
20. Skok, P. (1971). *Etimološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, I, Zagreb
21. Šimunović, P. (1976). "Problemi u jugoslavenskoj onomastici", *Prva jugoslovenska onomastička konferencija*, CANU, Titograd, 187–200.

22. Šimunović, P. (2002). „Metaforičnost u toponimiji zadarsko-šibenskih otoka“, *Čakavska rič*, 30/1–2, 55–62.
25. Vujičić, D. 1996. *Iz onomastike, leksikologije i dijalektologije*, UNIREKS, Podgorica
26. Vuković, J. (1976). “Toponimi i apelativi”, *Prva jugoslovenska onomastička konferencija*, Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Titograd, 31–34.

METAPHORS BY WHICH WE HIKE – ORONYMS OF METAPHORICAL ORIGIN IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

*The soil of Bosnia and Herzegovina is characterized by densely and widely developed hills, highlands and mountains, so it must have been very challenging in the past, without GPS or navigation for hiking, to move in an almost uniform space. Out of the need to find their way around and orient themselves, the local man has developed a specific terminology to name the geomorphological forms that surrounded him. Thus, metaphorical ones were also added to the distinctive interweaving of motifs from nature. That transferred the metaphors to oronymy, and the challenge to interpretation of oronyms. This is the reason why oronyms like Mačkova glava, Djevojački kuk, Velika pećina, Ždrijelo, Lakat, Rebra, Bubrež, Nožice, etc. can be intriguing. However, if we approach these oronyms as examples formed by the process of pareidolia and to their conveyed meaning as geoinformation, we are on the trail of visualizing the mountainous area of Bosnia and Herzegovina. In addition to somatic metaphors, which have been identified as the most frequent in the basis of oronyms, we determined the metaphors motivated by kinship terms (e.g. on Mount Baba the highest peak is *Ded*) and those based on names for objects from everyday use in the household, clothing, livestock farming, religion, construction, etc. Thus, through the analysis of selected examples from the Bosnian and Heregovinian oronymy, it was determined that one part of the oronymy lexicon has a meaning and use specific to oronymy only. These examples are proof that oronyms can often deceive; one thing to show and say, and the other to be and mean. That is why it is necessary to approach them with the utmost caution. In this regard, the paper provides a semantic-motivational analysis of metaphorical oronyms, and their appellations, meanings, categorization, altitude and location are determined.*

Keywords: *oronyms, semantical and motivational analysis, anthropomorphic metaphor, metaphorical oronyms, demetaphorization*

Neda Stefanović

UPOTREBA NULTE I ISKAZANE KATAFORSKE ZAMENICE

Sažetak

U ovom radu bavićemo se rečenicama koje sadrže kataforsku ličnu zamenicu za treće lice u funkciji subjekta, odnosno, zamenicu koja koreferiše sa imenicom kojoj prethodi u diskursu. Kataforska zamenica se upotrebljava ređe od uobičajenog tipa anafore u kom zamenica sledi za imenicom sa kojom koreferiše, te je i manje istraživana. U ovom radu bavićemo se razlikama u mogućnosti upotrebe i prihvatljivosti nulte i iskazane kataforsche zamenice. Rezultatima pilot istraživanja potvrdili smo pretpostavku da, upravo zbog specifičnih strukturalnih ograničenja u upotrebi katafore, koja za uobičajenije tipove anafore ne važe, razlike u mogućnosti upotrebe nulte i iskazane kataforsche zamenice donose uvide o markiranosti iskazane zamenice u odnosu na nultu, što je naročito značajno u slučajevima ambigvitnog značenja, odnosno, u slučajevima sa više potencijalnih koreferenata. Rezultati pokazuju da je, za objašnjenje percipiranja nulte i iskazane zamenice, potrebno uzeti u obzir dodatne faktore, poput diskursne kontrastivnosti, pored onih na kojima se zasnivaju postojeće hipoteze, kao što su faktori linearne bliskosti i sintaksičke pozicije koreferen(a)ta. Ovim uvidima pokušaćemo da upotpunimo opštu teoriju anafore, te procesuiranja koreferisanja u jeziku, što je ujedno i cilj ovog istraživanja.

Ključne reči: anafora, katafora, razrešenje, ambigvitet, nulta zamenica, iskazana zamenica

Uvod

Predmet ovog rada su rečenice koje sadrže kataforsku zamenicu, koja se nalazi ispred svog imenskog koreferenta u rečenici, i to neiskazanu, odnosno nultu, s jedne (primeri 1, 3), i iskazanu, s druge strane (primeri 2, 4). Zanimaće nas najpre konteksti u kojima kataforska zamenica ima samo jednog mogućeg imenskog koreferenta (1, 2), a potom i konteksti u kojima se kataforska zamenica može razrešiti u smeru više od jednog mogućeg koreferenta (kao u primerima 3 i 4), kao i razlika između paralelnih (1, 3) i ne-paralelnih, kontrastivnih (2, 4) diskursnih odnosa. I nulta i iskazana zamenica ispitane su u svakom od navedenih uslova.

(1) Dok je pričala o knjizi koju voli, Ana je pretraživala fioku.

(2) Iako ona ne voli da čita, Ana je pričala o romanu koji joj se svideo.

(3) Dok je pričala o knjizi koju voli, Ana je Mariji pokazivala svoju bogatu biblioteku.

(4) Iako ona ne voli da čita, Ana je Mariji pričala o romanu koji joj se svideo.

Iako se nulta i iskazana zamenica nalaze na sličnoj poziciji na skali kognitivne bliskosti (Ariel, 1988), između ova dva oblika zamenice ipak postoji stepen razlike, te se iskazana zamenica odnosi na koreferenta koji je za jedan stepen manje kognitivno blizak. Zbog toga, u kontekstima gde je zamenica ambigviteta, pretpostavlja se da upotreba iskazane zamenice signalizira sklonost ka razrešenju u smeru manje diskursno salijentnog koreferenta, što je, prema hipotezi o poziciji antecedenta, pozicija objekta (Carminati, 2002).

Pitanje razrešenja anafore u širem smislu, što obuhvata i zamenice koje prethode svom koreferentu i one koje slede za njim, jedno je od najznačajnijih pitanja u lingvistici jer nam pruža dragocene uvide u proces razumevanja jezika. Kataforska zamenica je pogodna za dodatno istraživanje teorija razrešenja anafore iz nekoliko razloga. Najpre, postoje stroža ograničenja za upotrebu katafore nego za anaforu u užem smislu. Osim toga što postoje sintaksička ograničenja, po kojima se kataforska zamenica ne može naći u upravnoj već samo u zavisnoj rečenici (Trnavac, Taboada 2016), verujemo da kataforska zamenica, zbog većeg broja faktora koji upravljaju njenim razrešenjem, jasnije oslikava da iskazana zamenica traži opravdanje za svoju markiranost u svojstvima odgovarajućeg koreferenta, te da ova karakteristika, a ne samo sklonost ka manje istaknutom koreferentu, upravlja njenim razrešenjem, što je teza koju ćemo argumentovati rezultatima istraživanja koje u ovom radu započinjemo pilot-upitnikom. Drugi razlog zašto je kataforska pozicija zamenice pogodna za preispitivanje postojećih teorija o razrešenju anafore jeste pomenuto postojanje suprotstavljenih težnji u ovoj poziciji. S jedne strane, postoji hipoteza

o poziciji antecedenta (Carminati, 2002), prema kojoj nulta zamenica teži koreferentu na poziciji subjekta a iskazana koreferentu na poziciji objekta, dok s druge strane postoji pretpostavka da kataforska zamenica teži razrešenju u smeru prvog, to jest linearno najbližeg potencijalnog koreferenta (Fedele, Kaiser, 2014).

U ovom radu, mi ćemo iskoristiti specifičnosti kataforske pozicije zamenice da preispitamo teorije o razrešenju anafore u širem smislu. Naša pretpostavka je da je hipotezu o razrešenju nulte zamenice prema subjektu, te iskazane prema objektu, potrebno dopuniti, odnosno, da je nulta zamenica zapravo fleksibilnija, dok iskazana nosi markiranost za koju traži opravdanje u markiranosti koreferenta kako bi rečenica koja je sadrži bila prihvatljiva, ili kako bi razrešenje bilo uspešno. Zbog toga smo uzeli u obzir i dve vrste diskursnih odnosa u rečenicama koje smo ispitivali: s jedne strane imamo paralelni odnos, uveden veznikom *dok*, kao u primerima (1) i (3), a s druge strane imamo ne-paralelnost i kontrastiranje iskazano dopusnim veznikom *iako*, kao u primerima (2) i (4). Naša prva predikcija bila je da će neambigvitna zamenica, odnosno ona koja u diskursu ima samo jednog mogućeg koreferenta, biti manje prihvatljiva kao iskazana u paralelnim nego u kontrastivnim kontekstima, dok će kao nulta zamenica biti jednako prihvatljiva u oba slučaja. Druga predikcija bila je da će ambigvitna iskazana zamenica pokazati manju težnju ka razrešenju u smeru objekta ukoliko se nalazi u kontrastivnom kontekstu, koji pruža obrazloženje za markiranost, istovremeno omogućavajući zadržavanje topika i razrešenje ka linearno najbližem potencijalnom koreferentu, dok će nulta zamenica, ponovo, pokazati ustaljeno ponašanje, budući da se u njenom slučaju poklapa težnja ka subjektu, najbližem potencijalnom koreferentu, i najvećoj kognitivnoj bliskosti. Budući da je logički prihvatljivo značenje moguće izvesti i u neambigvitnim paralelnim kontekstima sa iskazanom zamenicom, kao i u ambigvitnim kontekstima sa razrešenjem u smeru objekta, nismo očekivali da uslovi koje smo testirali pokažu potpunu promenu u odnosu na uobičajeno procesuiranje kataforskih zamenica i odbacivanje uobičajenih težnji. Očekivali smo, ipak, postojanje izvesne razlike u ponašanju nulte i iskazane zamenice, što su rezultati pilot-istraživanja i pokazali.

Rad je organizovan na sledeći način. U sledećem odeljku predstavimo teorijsku pozadinu istraživanja razrešenja anafore u širem smislu, kao i druge teorijske stavove značajne za pozicioniranje istraživanja koje je ovim radom započeto. Takođe ćemo, u istom odeljku, predstaviti i metodološke postavke pilot-istraživanja koje je sprovedeno, faktore koje smo kontrolisali i one koje smo ispitivali, i razloge zašto je odabran takav pristup. Naredni odeljak

sadržaje analizu rezultata pilot-istraživanja, implikacija ovih rezultata i smernica za dalje istraživanje. Nakon toga, predstavimo diskusiju o rezultatima, njihovoj teorijskoj relevantnosti i značaju. Poslednji odeljak predstavljaće zaključak.

Teorijsko-metodološke postavke

Kataforsko referisanje, odnosno referisanje ličnom zamenicom koja prethodi imenskoj reči sa kojom koreferiše, u literaturi jeste istraživano detaljno, ali ni približno intenzivno kao uobičajeniji kontekst pojavljivanja anaforske zamenice, u kom ona sledi za svojim imenskim koreferentom. Još je manja pažnja posvećena razlici između kataforskog referisanja nultom i iskazanom zamenicom u jezicima koji dopuštaju ispuštanje subjekatske zamenice, odnosno *pro-drop* jezicima, u koje spadaju i BHS jezici, a što je naročito značajno u kontekstima u kojima je zamenica ambigvitetna, odnosno, u kojima ima više imenskih izraza sa kojima je moguće da zamenica koreferiše. U ovom delu rada, pokušaćemo da svoje istraživanje stavimo u kontekst postojećih istraživanja, te da objasnimo metodologiju sprovedenog pilot istraživanja i planiranog daljeg istraživanja kojima ćemo pokušati da damo doprinos postojećim teorijama o kataforskoj potrazi za koreferentom, te o ponašanju nulte i iskazane anaforske zamenice u širem smislu, i opšte teorije koreferisanja i procesuiranja jezika.

Pregled literature

Anafora u širem smislu označava proces koreferisanja između anaforske zamenice i antecedenta, odnosno koreferenta, koji se nalazi u diskursu, i od čijeg značenja zavisi značenje anaforske zamenice (Huddleston, Pullum, 2002: 1453). Pojam „antecedent” sugerise da koreferent prethodi zamenici u diskursu (lat. *ante* – ispred, pre), što isključuje kataforu, zbog čega ćemo u ovom radu prednost davati uopštenijem izrazu „koreferent”, osim kada se radi o imenima hipoteza. Proces razrešenja anaforske zamenice u širem smislu spada u endoforu, budući da se koreferent traži u diskursu a ne u stvarnosti, dok bi upućivanje na referenta iz realnog okruženja spadalo pod egzoforu i uključivalo deiktičku, a ne anaforsku zamenicu (Schmoltz, 2015: 12). U užem smislu, anafora se odnosi samo na one slučajeve u kojima zamenica u diskursu sledi za imenskim izrazom na koji se odnosi (Partee, 2014). Proces koreferisanja između zamenice koja dolazi ispred

imenskog izraza na koji se odnosi i tog izraza naziva se kataforom (Schmoltz, 2015: 11). Osim neophodnosti preciziranja da li se pod anaforam misli na uži pojam koji obuhvata i poziciju u rečenici, ili na širi pojam koji se odnosi na svako diskursno referisanje zamenicom, postoje još neka značenja istog pojma koja je potrebno razdvojiti od predmeta našeg rada. U generativnoj gramatici, anaforam se naziva samo koreferisanje uz pomoć refleksivne zamenice (Partee, 2014). Osim toga, u literaturi o književnosti, anaforam se naziva stilska figura ponavljanja na početku stiha (Kostić 2023).

Koreferisanje predstavlja jedno od osnovnih sredstava za postizanje koherentnosti u diskursu (Hobbs, 1979). Koherentnost nema strogu definiciju, premda se u većini literature pominje postojanje semantičke povezanosti između komunikativnih događaja (Wang, Guo, 2014). U koherentnom diskursu se mogu javiti različite vrste odnosa. Distinkcija između paralelnih i ne-paralelnih odnosa istraživana je, na primer, kao moguće objašnjenje za ponašanje različitih eliptičnih struktura (Kehler 2000). Za naše istraživanje, razlika između ovih odnosa biće značajna zbog pretpostavke da ne-paralelni, kontrastivni odnos omogućava opravdanje za korišćenje iskazane zamenice, u neambigvitetnom kontekstu, odnosno opravdanje za postupanje u skladu sa težnjom za održanjem topika i odabirom linearno najbližeg koreferenta umesto onog na poziciji objekta.

U jezicima koji dozvoljavaju ispuštanje subjekatske zamenice, a koji se nazivaju *pro-drop* jezicima upravo zbog te karakteristike, anafora u širem smislu može biti ostvarena uz pomoć nulte ili iskazane zamenice. Nulta i iskazana lična zamenica na skali kognitivne dostupnosti nalaze se na samom kraju, te ove načine referisanja upotrebljavamo samo onda kada je referent istaknut, jasan, blizak u memoriji, što ga čini kognitivno salijentnim i najdostupnijim u potrazi za razrešenjem značenja (Ariel, 1988). Na skali datosti (Gundel, 1993), koja se od skale kognitivne dostupnosti razlikuje po tome što istaknutost referenta zasniva više na osobinama diskursa, a manje na pretpostavljenom statusu u umu govornika, nulta i iskazana anaforska zamenica zauzimaju istu poziciju kao na prethodnoj skali. Ipak, ukoliko je potrebno napraviti razliku između ova dva oblika referisanja, za nultu anaforsku zamenicu očekujemo koreferisanje sa istaknutijim i dostupnijim referentom nego za iskazanu (Rocafiguera, Bel, 2025). Iskazana zamenica nosi određen stepen markiranosti ili kontrasta (Amaral, Schwenter, 2005). Upravo je ova karakteristika iskazane zamenice, i ova razlika između nje i nultog oblika, nešto što verujemo da je potrebno dublje istražiti, kako bi se bolje shvatio proces stvaranja veza kroz diskurs i razumevanja jezika.

Kada je kontekst pojavljivanja anaforske zamenice takav da je dostupan samo jedan mogući koreferent u diskursu koji je okružuje, onda razloge za odabir između nulte i iskazane zamenice možemo tražiti u stepenu uvedenosti referenta u diskurs i njegove tematizovanosti (Stefanović 2024), (ne)postojanju druge vrste kontrasta (Mitić, Stefanović, 2025), i drugim faktorima. Međutim, ukoliko je zamenica ambigviteta, i ukoliko u bliskom diskursu postoji više potencijalnih koreferenata, onda odabir između nulte i iskazane zamenice može pomoći u razrešenju ambigviteta, iako ni tada nije isključen uticaj drugih faktora.

Najzastupljenija hipoteza o razrešenju ambigviteta nulte i iskazane anaforske zamenice jeste hipoteza o poziciji antecedenta (Carminati 2002), prema kojoj nulta anaforska zamenica ima veću sklonost ka razrešenju u smeru subjekta prethodne rečenice, a iskazana zamenica veću sklonost ka razrešenju u smeru objekta prethodne rečenice. Ove sklonosti dokazane su u različitim istraživanjima na materijalu više jezika, poput hrvatskog (Kraš, 2008), poljskog (Wolna et al., 2022), španskog (Chamorro, 2018). Pretpostavka iza ove hipoteze jeste da se nulta zamenica razrešava u smeru najsalijentnijeg, odnosno diskursno najistaknutijeg mogućeg koreferenta, a da subjekatska pozicija najčešće osigurava ove karakteristike, dok upotreba iskazane zamenice signalizira referisanje na manje salijentnog od mogućih koreferenata (Rocafiguera, Bel, 2025), što se vezuje za poziciju objekta. Hipoteza o poziciji antecedenta je trenutno najprihvaćenija kao objašnjenje sklonosti u razrešenju nulte i iskazane anaforske zamenice. Ipak, ovo pitanje i dalje ostaje otvoreno, sa još prostora za objašnjenje šta sve podrazumeva salijentnost i na koji način teče naše procesuiranje i razrešavanje ambigviteta u jeziku.

Katafora ima strože uslove za pojavljivanje od anafore u užem smislu. Najvažnije ograničenje jeste to da se ona pojavljuje u zavisnoj, a ne u upravnoj rečenici; barem kada je reč o ličnoj kataforskoj zamenici (Trnavac, Taboada 2016), premda sa prisvojnomo zamenicom može biti nešto drugačiji slučaj (Gabrovšek, 2024: 116).

Još jedna značajna razlika u razrešenju kataforske zamenice proizilazi iz njene pozicije. U razrešenju anaforske zamenice, koja se nalazi iza imenice na koju referiše, čitalac ili slušalac se vraća na prethodni diskurs, bilo u tekstu ili u svojoj memoriji, kako bi izdvojio izraz sa kojim zamenica koreferiše. Razrešenje kataforske zamenice, međutim, teče malo drugačije: ona se pojavljuje prva, te se potraga za referentom aktivira u nastavku diskursa. Zbog toga se smatra da je blizina važniji kriterijum za razrešenje ambigviteta katafore nego ambigviteta anafore (Fedele, Kaiser, 2014): budući da je potraga za koreferentom unapred aktivirana, slušalac ili čitalac

postaje sklon da prvi imenski izraz koji ispunjava osnovna ograničenja (koji se podudara sa zamenicom u rodu i broju, na primer) prihvati kao koreferišući. Ova pozicija zamenice nam, dakle, može pružiti detaljniji uvid u proces razrešenja, u razliku između nultog i iskazanog oblika, te u prirodu procesuiranja diskursa.

Metodologija rada

Istraživanje specifičnosti katafore, te karakteristika nulte i iskazane zamenice o kojima nam katafora može pružiti značajne uvode, a time i bolju sliku o koreferisanju i razumevanju veza u diskursu uopšte, započeli smo pilot-upitnikom. U ovom pilot-istraživanju učestvovalo je 5 ispitanika, starosti između 20 i 23 godine, sa teritorije jugoistočne Srbije. U planu je sprovođenje opširnijeg istraživanja koje bi obuhvatilo veći broj ispitanika iz regiona i dalo rezultate koji će biti od statističkog značaja, te bi pružilo jasni doprinos opštoj teoriji anafore.

Istraživanje je sprovedeno onlajn, preko *Google* upitnika, i sastojalo se od 96 ciljnih primera i isto toliko filera. Upitnik je bio podeljen na dva dela, a u obama delovima redosled pitanja je bio nasumičan, kako bi se izbegao uticaj blizine pojedinih primera slične strukture na odgovore ispitanika.

U prvom delu upitnika, ciljni primeri su se sastojali od rečenice u čijoj se zavisnoj klauzi nalazi kataforska zamenica, nulta ili iskazana, a u upravnoj klauzi imenska reč sa kojom ta zamenica koreferiše. Osim što su se uslovi razlikovali po tome da li je katafora izražena nultom ili iskazanom zamenicom, takođe smo pratili i razliku u tome da li rečenica izražava paralelnost (sa veznikom „dok“) ili kontrastivnost (sa veznikom „iako“), kao u primerima (1a, b) i (2a, b). Zadatak ispitanika bio je da ocene prihvatljivost ovih primera na Likertovoj skali, ocenom od 1 do 5.

1a. *Dok* je pričala o knjizi koju voli, **Ana** je pretraživala svoju fioku.

1b. *Dok* je ona pričala o knjizi koju voli, **Ana** je pretraživala svoju fioku.

2a. *Iako* inače ne voli da čita, **Ana** je pričala o romanu koji joj se dopao.

2b. *Iako* ona inače ne voli da čita, **Ana** je pričala o romanu koji joj se dopao.

U drugom delu upitnika, uslovi su bili isti kao i u prvom delu, budući da su rečenice počinjale sa „dok“, odnosno „iako“, a katafora je bila izražena nultom, odnosno iskazanom zamenicom. Međutim, u drugom delu ispitanika upravna rečenica je sadržala dva potencijalna koreferenta, kao u primerima (3a, b) i (4a, b). Stoga, zadatak ispitanika bio je da odaberu, od ponuđenih odgovora, ko izvršava radnju glagola u zavisnoj rečenici.

3a. *Dok* je pričala o knjizi koju voli, **Ana** je **Mariji** pokazivala svoju bogatu biblioteku.

3b. *Dok* je ona pričala o knjizi koju voli, **Ana** je **Mariji** pokazivala svoju bogatu biblioteku.

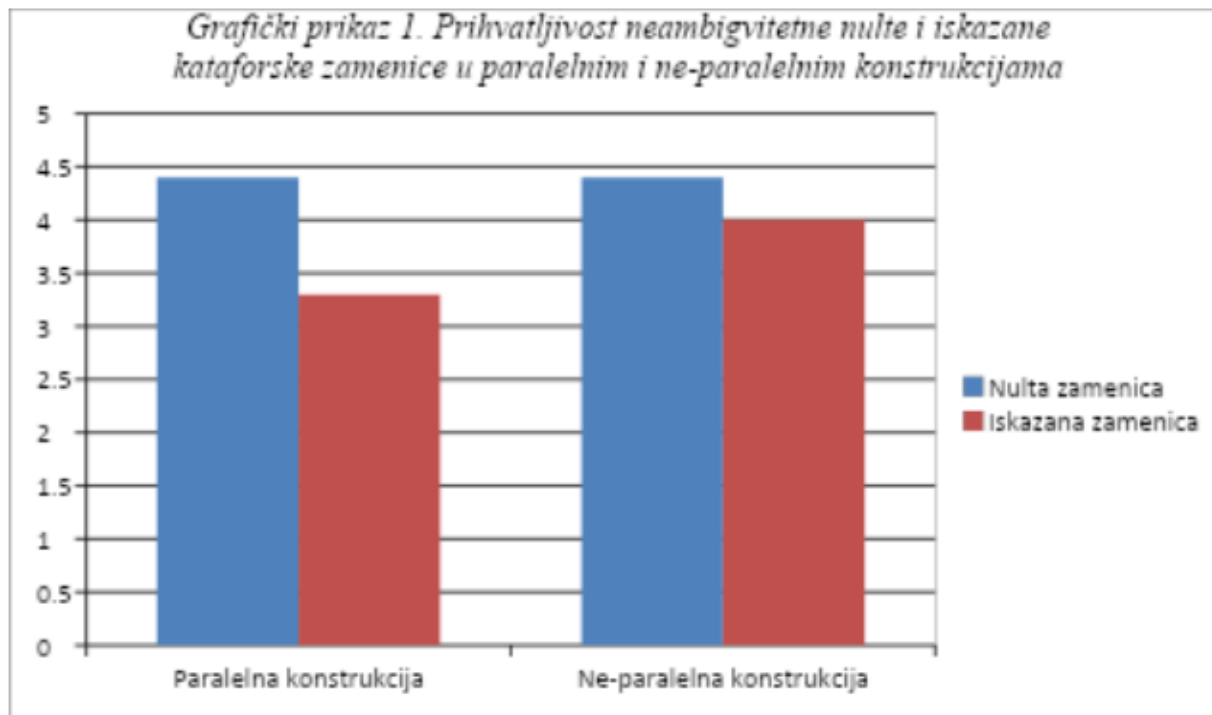
4a. *Iako* ne voli knjige, **Ana** je **Mariji** pričala o romanu koji joj se dopao.

4b. *Iako* ona ne voli knjige, **Ana** je **Mariji** pričala o romanu koji joj se dopao.

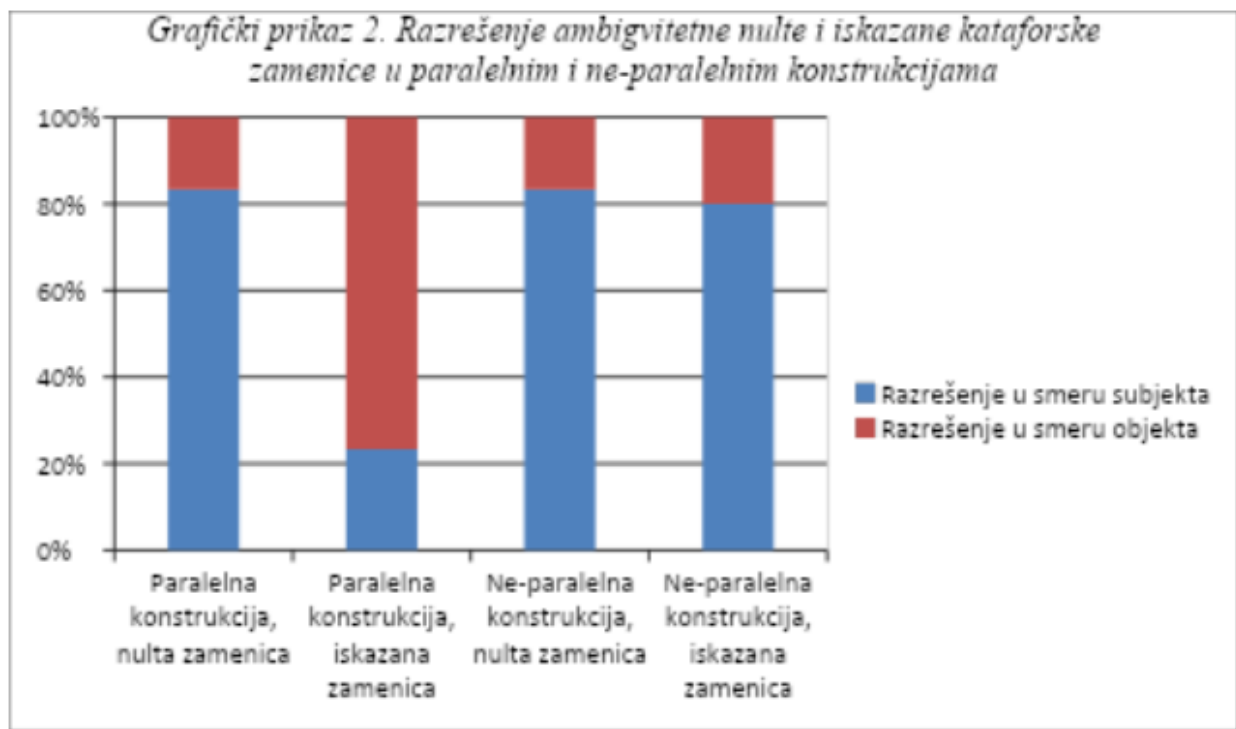
Rezultati pilot-istraživanja potvrdili su predikcije postavljene u upitniku, i ukazali na potrebu za daljim bavljenjem postavljenim istraživačkim pitanjima.

Analiza rezultata pilot upitnika

Rezultati upitnika nisu obrađeni statističkim testovima, budući da se radi o pilot-istraživanju. Ipak, rezultati su potvrdili postavljene predikcije. Prosečna ocena za rečenice sa nultom zamenicom bila je 4,4 i u rečenicama sa paralelnim i sa ne-paralelnim odnosom (kao u primerima 1a i 2a), dok je prosečna ocena za rečenice sa iskazanom zamenicom bila 4 za rečenice sa paralelnim (primer 1b), a 3,3 za rečenice sa ne-paralelnim odnosom (primer 2b). Iskazana zamenica nije samo sklona manje salijentnom koreferentu, već nosi obeležje markiranosti koje traži opravdanje pri razrešenju, zbog čega su rečenice sa iskazanom kataforskom zamenicom u prvom delu upitnika ocenjene niže u paralelnim nego u kontrastivnim konstrukcijama, što vidimo na grafičkom prikazu 1. Nulta zamenica pokazala je dosledno ponašanje u obama vrstama konstrukcija.



Drugi deo upitnika pokazuje mnogo jasniju razliku u razrešenju iskazane zamenice u paralelnim, s jedne, i ne-paralelnim kontekstima, s druge strane. Nulta zamenica je dosledno razrešivana u smeru subjekta, koji je i najbliži referent, u ambigvitnim kontekstima. Razrešenje ka subjektu odabrano je u 25 od 30 odgovora u rečenicama sa nultom zamenicom, kako u kontekstima sa paralelnim (kao u primeru 3a), tako i sa ne-paralelnim odnosom (primer 4a). Iskazana zamenica je, pak, pokazala veću sklonost ka razrešenju u smeru objekta u paralelnim konstrukcijama, dok je u ne-paralelnim pokazala drastično veću sklonost ka razrešenju u smeru subjekta upravne rečenice. Razrešenje iskazane zamenice ka objektu odabrano je u 23 od 30 odgovora u kontekstima sa paralelnim odnosom (primer 3b), i u samo 6 od 30 odgovora u kontekstima sa ne-paralelnim odnosom (primer 4b). Razliku u rezultatima u dvama konstrukcijama vidimo na grafičkom prikazu 2.



U prvom delu pilot-upitnika, nije ni bilo očekivano da iskazana zamenica u paralelnim konstrukcijama bude ocenjena izrazito niskim ocenama. Upotreba iskazane zamenice ne čini rečenicu negramatičnom niti manje jasnom, ali, naša pretpostavka je bila da njena upotreba ipak u izvesnoj meri odskače, te čini da se ispitanik zapita zbog čega je upotrebljena, budući da je mogla biti izostavljena, i zbog toga u izvesnoj meri umanju ocenu. Ne-paralelne konstrukcije, pak, omogućavaju da se iskazana zamenica doživi kontrastivno u odnosu na uobičajenu situaciju, te je njena upotreba prihvatljivija.

U drugom delu pilot upitnika, poređenje paralelnog i ne-paralelnog odnosa nam je značajno naročito zbog toga što vidimo da razlog za razrešenje iskazane zamenice u smeru subjekta, a ne objekta, nije uopštena sklonost ka linearnoj bliskosti. Da je to slučaj, iskazana zamenica bi se razrešavala u smeru subjekta i u kontekstima sa paralelnim odnosom, to jest sa veznikom *dok*. Kako se to ne dešava, jasno je da postojanje ne-paralelnog odnosa ima značajnu ulogu, koja govori u korist našoj predikciji o potrebi za markiranim referentom.

Rezultati pilot-istraživanja potvrđuju postavljene predikcije, i ukazuju na potrebu za daljim istraživanjem pitanja razrešenja anafore. U daljim istraživanjima, od koristi bi moglo biti praćenje vremena potrebnog za odgovor, kako bi se potvrdila pretpostavka da upotreba iskazane zamenice ne aktivira samo potragu za koreferentom, već i potragu za relevantnošću njenog iskazivanja.

Primeri bi mogli biti dodatno uniformisani kako bi se izbegla interferencija sa bilo kojim faktorima koji nisu kontrolisani: na primer, ubuduće bismo izbegli dodatno korišćenje zameničkih konstrukcija koje ne ispitujemo. Osim toga, potrebno je proširiti istraživanje na veći broj ispitanika, kako bi se dobili statistički značajniji rezultati, a poželjno je i proširiti istraživanje i na druga područja u regionu, kako bi se potvrdila pretpostavka da slične sklonosti postoje u različitim narečjima BHS jezika.

Diskusija

Pilot-upitnikom na čijim se rezultatima zasniva ovaj rad započeto je istraživanje procesa razrešenja anaforske zamenice u širem smislu, kroz upotrebu karakterističnih mogućnosti za ispitivanje pojedinih faktora uticaja koje nam pruža kataforska pozicija. Rezultatima pilot-upitnika potvrđene su postavljene predikcije, te je potvrđen značaj drugačijeg pristupa i dodatnog izučavanja ponašanja nulte i iskazane anaforske zamenice.

Pitanje razlika u razrešenju nulte i iskazane anaforske zamenice nije značajno samo kao objašnjenje jedne pojave u jeziku, anafore u širem smislu. Bolje razumevanje ovog procesa pomaže nam u dubljem shvatanju procesuiranja diskursa i jezika uopšte, kroz razumevanje načina stvaranja veza u diskursu, razrešenja ambigviteta, pitanja salijentnosti i markiranosti, vraćanja na prethodno i očekivanja onoga što sledi u diskursu. Sve ovo čini pitanje anafore jednim od značajnih lingvističkih pitanja.

U pilot-istraživanju koristili smo i metodu ocenjivanja na Likertovoj skali, u prvom delu, kao i metodu pitanja prinudnog izbora (*forced-choice*), u drugom delu. Za rečenice sa neambigvitetnom kataforskom zamenicom, metoda ocenjivanja bila je pogodnija jer je koreferent jasan i jedinstven, ali je pitanje u kojoj meri je prihvatljiva upotreba nulte ili iskazane zamenice, u kontekstima gde su odnosi paralelni, s jedne, ili pak u većoj meri kontrastivni, s druge strane. Odbacivanje rečenica sa iskazanom zamenicom u paralelnim konstrukcijama kao negramatičnih nije bilo očekivano, ali, očekivali smo postojanje izvesne razlike u prihvatljivosti, koja bi odlikavala neočekivanost iskazivanja kataforske zamenice u ovoj poziciji, što su rezultati i potvrdili. Nulta zamenica je dosledno visoko ocenjivana, što je takođe u skladu sa predikcijama.

Sa druge strane, metoda prinudnog izbora bila je pogodnija za rečenice sa ambigvitetnom kataforskom zamenicom, jer je važnije pitanje bilo u smeru kog koreferenta se vrši razrešenje. Smatrali smo da ne postoji potreba da i ove rečenice dobiju ocenu na Likertovoj skali, jer je u

svakom od primera postojala mogućnost da se iskazivanje ili neiskazivanje anaforske zamenice opravda s obzirom na koreferente na različitim sintaksičkim pozicijama i različite linearne bliskosti, te smo imali razloga da smatramo da bi svaka rečenica bila ocenjena visokom ocenom. Ipak, bilo je značajnije videti u kom smeru će zamenica biti razrešena, i koja će od suprotstavljenih težnji odneti prevagu: za razrešenjem u skladu sa pozicijom antecedenta, za razrešenjem prema linearno najbližem koreferentu, ili pak za relevantnošću (ne)markiranosti.

Kataforska pozicija anaforske zamenice naročito je pogodna za istraživanje detalja koreferisanja, kao što smo pomenuli, zbog specifičnosti faktora koji upravljaju razrešenjem, kao i zbog strožih uslova za mogućnost pojavljivanja anaforskog odnosa. Stroži sintaksički uslovi onemogućavaju da se kataforska zamenica pojavi u upravnoj rečenici, zbog čega su svi primeri u našem pilot-upitniku sadržali zamenicu u zavisnoj rečenici, koja se linearno pojavljivala na prvom mestu. Međutim, pored ovog uslova koji čini koreferisanje mogućim ili nemogućim, postoje i diskursni faktori koji čine pojavljivanje zamenice u kataforskoj poziciji manje ili više prirodnim, a naročito kada se radi o iskazanoj zamenici. Prema našoj pretpostavci, relevantnost iskazivanja zamenice ne mora se tražiti samo u promeni topika, iz čega sledi sklonost ka razrešenju u smeru manje istaknute, sintaksičke pozicije objekta. Iskazivanje se, prema predikciji koju pilot-istraživanje preliminarno potvrđuje, može opravdati i kao signal za kontrastivnost, kao istaknutost referenta u nekom skupu, izdvojenost situacije od uobičajenog, i slično. Zbog toga, iako se pozicija koreferenta ne menja ni na koji način, u prvom delu istraživanja dobili smo nešto niže ocene za iskazanu zamenicu u paralelnim konstrukcijama koje ne poseduju nikakvu kontrastivnost. U dopusnim konstrukcijama, sa kontrastom date situacije u odnosu na uobičajeno, iskazana zamenica je nešto prihvatljivija. Ova slika je još jasnija u drugom delu istraživanja. U paralelnim konstrukcijama, iskazana zamenica traži koreferenta na poziciji objekta, jer je težnja za relevantnošću iskazivanja, i odstupanjem od tipične situacije zadržavanja topika kakva se javlja u primerima sa nultom zamenicom, veća od težnje ka razrešenju u smeru prvog dostupnog koreferenta. Međutim, u dopusnim konstrukcijama, relevantnost iskazane zamenice može se naći u kontrastivnosti same konstrukcije, te stoga težnja ka održanju topika, kao i ka razrešenju u smeru najbližeg referenta, mogu biti zadovoljene.

Nulta kataforska zamenica u čitavom pilot-upitniku pokazala je dosledno ponašanje. Ovakvi rezultati bili su očekivani, budući da u slučaju neiskazane zamenice ne postoje suprotstavljene težnje. U kontekstima gde je ona ambigvitetna, linearno najbliži potencijalni

koreferent je ujedno i subjekat, prema kome ova zamenica i inače pokazuje veću sklonost, a time se ujedno omogućava i održanje topika. U prvom delu upitnika, rečenice sa nultom zamenicom ocenjivane su dosledno visokim ocenama. Budući da je i u kontrastivnim rečenicama korišćenje nulte zamenice ocenjeno kao sasvim prihvatljivo, moglo bi se postaviti pitanje da li to znači da i nulta zamenica nosi neku kontrastivnost. Međutim, upravo zato što neiskazana zamenica ne može biti istaknuta ni kontrastivna, ne postoji potreba za traženjem opravdanja za istaknutost ili kontrastivnost u procesu razrešenja, pa stoga vrsta konstrukcije postaje irelevantna, što pokazuju i rezultati upitnika. Za razrešenje nulte anaforske zamenice najvažnija je kognitivna dostupnost koreferenta, koja je ovde pojačana i subjekatskom pozicijom u upravnoj rečenici, i linearnom bliskošću.

Jedan od najvažnijih zaključaka koji nam rezultati preliminarnog istraživanja pružaju, u vezi sa procesuiranjem nulte kataforsche zamenice, i razlikom između nje i iskazane zamenice, jeste sledeći. Imajući u vidu da je kataforska pozicija specifična po tome što pokreće potragu za koreferentom u diskursu koji sledi za zamenicom, a ne u onom koji joj prethodi, iz rezultata upitnika možemo videti da nulta i iskazana kataforska zamenica ne pokreću potragu za koreferentom na isti način. Nulta anaforska zamenica, budući da se ne pojavljuje na površinskom nivou, ne ističe na isti način odsustvo imenskog subjekta. Ovo bi moglo da signalizira da tokom procesuiranja rečenice nismo unapred svesni čitave strukture, njene reverzibilnosti, mogućnosti da se imenski subjekat pojavi u istoj rečenici i da anafora ni ne bude prisutna. U budućim istraživanjima bi ovom pitanju mogla da se posveti veća pažnja. Razlika između procesuiranja nulte i iskazane zamenice, u ovom svetlu, može biti naročito značajna za teorije procesuiranja jezika u kojima se postavlja pitanje da li pravimo pretpostavke u realnom vremenu, ili nakon percipiranja celine popunjavamo iskaz dodatnim informacijama koje su nam potrebne. Pojava iskazane zamenice, sa druge strane, jasnije signalizira potrebu za razrešenjem, i može delovati deplasirano budući da nema prethodnog diskursa u kom bi se tražio koreferent, što može učiniti njeno razrešenje i procesuiranje nešto zahtevnijim, kada se uzme u obzir i kontrastivnost koju ova zamenica nosi, kao i postojanje mogućnosti da se iskazanom zamenicom referiše i egzoforično, na referenta u stvarnosti, što ispitanik takođe potencijalno može imati na umu kao opciju za razrešenje na početku procesuiranja rečenice. Nulta zamenica ni u kom slučaju nije manje značajna za istraživanje od iskazane. Njena mogućnost održanja topika i sklonost ka razrešenju u smeru

pozicije subjekta, ili topikalne pozicije, kao i faktori koji omogućavaju njeno neiskazivanje, predstavljaju vrlo značajna istraživačka pitanja.

Razrešenje iskazane kataforske zamenice, sa druge strane, kao što smo već pomenuli, ne može biti u potpunosti objašnjeno postojećim hipotezama: ni onom o sintaksičkoj poziciji potencijalnih koreferenata, ni onom o njihovoj linearnoj bliskosti. Prema prvoj hipotezi, iskazana zamenica bi se uvek razrešavala u smeru objekta, a prema drugoj, dosledno bi se razrešavala u smeru subjekta, kao linearno bližeg potencijalnog koreferenta. Međutim, naši rezultati pokazuju da je u paralelnim konstrukcijama značajnu prevagu odneo objekat kao koreferent, a u ne-paralelnim subjekat. Ovakvi rezultati ukazuju da ni bliskost ni sintaksička pozicija koreferenata ne predodređuju razrešenje iskazane zamenice sami po sebi. Ako kontrastivnost rečenične konstrukcije pruži razlog za upotrebu markiranije, iskazane kataforske zamenice, onda nestaje potreba za opravdanjem njene upotrebe kroz upućivanje na objekat kao manje očekivani i manje salijentni rečenični član, te je moguće održati topik i odmah zadovoljiti potrebu za razrešenjem tako što će se kao koreferent odabrati najbliži rečenični član. Sa druge strane, ukoliko rečenični kontekst ne pruža takvo opravdanje, kao što je slučaj sa paralelnim odnosom, onda je potrebno iskazanu zamenicu razrešiti ka objektu, kako bi se njena upotreba učinila relevantnom. Ovi rezultati nam pokazuju da u procesu razrešenja učestvuju i drugi diskursni faktori, a ne samo karakteristike pojedinačnih mogućih koreferenata, i da je u procesu razrešenja naša kognitivna predstava o situaciji sveobuhvatna i kompleksna, te da ju je potrebno dalje istraživati.

Hipoteza o poziciji antecedenta s razlogom je najprihvaćenija u proučavanju anafore, budući da se sklonost nulte zamenice ka koreferentu na poziciji subjekta, te iskazane ka onom na poziciji objekta, pokazala tačnom u različitim jezicima sveta. Nakon formulisanja ove hipoteze, ona je testirana, ne samo na različitim jezicima, već i na različite načine. Postojanje ove sklonosti je očigledno. Ipak, smatramo da postojanje ove sklonosti ne pruža potpuno obrazloženje anafore i procesa njenog razrešenja, što i rezultati našeg pilot-istraživanja pokazuju. Osim toga što je potrebno uzeti u obzir i druge faktore osim sintaksičke pozicije potencijalnih koreferenata, smatramo da je važno i dublje i potpunije istražiti i definisati pojmove diskursne salijentnosti i istaknutosti, koji su nesumnjivo važni i istraživani, ali se i dalje prilično opiru jasnom definisanju i poimanju.

Ideja o markiranosti iskazane zamenice, koja traži markiranost koreferenta kako bi njeno iskazivanje potvrdilo svoju relevantnost, potvrđena je preliminarnim istraživanjem. Ipak,

smatramo da je ovu ideju potrebno doraditi i precizirati u budućem istraživanju, te jasnije definisati pojam markiranosti, kao i pojmove salijentnosti i istaknutosti. Verujemo da je naročito značajno istražiti i uporediti različite vrste istaknutosti prema kojima iskazuju veću sklonost nulta, s jedne, i iskazana anaforska zamenica, s druge strane.

Uvid u rezultate ovog pilot-istraživanja omogućava nam informacije o poziciji i kontekstima pojavljivanja anaforske zamenice koji nisu opsežno istraživani. Međutim, pored toga, specifičnosti kataforsche pozicije, kao i poređenje različitih vrsta diskursnih relacija, omogućili su nam jasniji uvid u procesuiranje i razrešenje anafore u širem smislu, a posredno i uvid u poimanje odnosa u diskursu, razrešenje ambigviteta, te u neke od principa procesuiranja jezika.

Zaključak

U ovom radu bavili smo se pitanjem razrešenja nulte i iskazane anaforske zamenice iz ugla kataforsche pozicije datih zamenica, te kroz poređenje paralelnih i kontrastivnih odnosa u diskursu. Naša prva predikcija bila je da će iskazana zamenica biti manje prihvatljiva u paralelnim konstrukcijama, sa temporalnim veznikom *dok*, nego u konstrukcijama sa izvesnim stepenom kontrasta, sa dopusnim veznikom *iako*, zbog intrinzične markiranosti i kontrastivnosti ove zamenice, dok će nulta zamenica biti dosledno prihvatljiva u različitim uslovima. Druga predikcija bila je da će se, u primerima sa više potencijalnih koreferenata, pretpostavka o sklonosti iskazane zamenice ka koreferentu na poziciji objekta pokazati tačnom u paralelnim, ali ne i u konstrukcijama sa stepenom kontrastivnosti. Rezultati pilot-istraživanja potvrdili su obe predikcije. Naša pretpostavka proizašla je iz intuicija o specifičnosti vrste diskursne istaknutosti koju zahteva nulta, s jedne, i iskazana zamenica, s druge strane. Smatramo da ova razlika proističe iz svesti govornika o markiranosti upotrebe iskazane zamenice, i potrage za koreferentom koji će biti markiran, ali verujemo i da se ta markiranost koreferenta može tražiti u različitim faktorima, te da se ne može svesti na karakteristike koje postojeće hipoteze uzimaju u obzir. Smatramo i da ovakva situacija proističe iz dublje sklonosti ka pronalaženju relevantnosti svih elemenata diskursa, te da bi se mogla povezati sa proučavanjem skalarnih izraza, razrešenja ambigviteta, koreferisanja i referisanja, razumevanja diskursa.

Ispitivanjem pozicije i uslova koji dosad nisu opsežnije istraživani dobili smo nove uvide u razrešenje anafore u širem smislu, a kroz to i u procesuiranje koreferisanja, elemenata diskursa, i jezika uopšte. Rezultati pilot-upitnika pokazali su da postojeće hipoteze ne objašnjavaju razliku

u ponašanju nulte i iskazane zamenice u potpunosti, ukoliko ne uzmemo u obzir dodatne faktore koji se tiču diskursa, kao i prirode percipiranja nulte i iskazane zamenice. Ovi preliminarni uvidi ukazuju na značaj i potrebu za daljim istraživanjem anafore u širem smislu, kao i različitih lingvističkih pitanja na preseku sa pitanjem anafore, koja učestvuju u procesu njenog razrešenja, kao što su pitanje salijentnosti i diskursne istaknutosti, markiranosti, skalarnosti, ambigviteta i diskursnih odnosa.

Literatura

1. Amaral, Schwenter 2005: Amaral, P. M., Schwenter, S. A. (2005). „Contrast and the (Non-)Occurrence of Subject Pronouns”. *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 116–127.
2. Ariel, 1988: Ariel, M. „Referring and accesibility”. *Journal of Linguistics* 24, 65–87.
3. Boukahtem et al. 2024: Boukhatem, N. M., Buscaldi, D., Liberti, L. (2024). „Anaphora detection and resolution: Advancements and Challenges in Natural Language Processing”. *LIX*, Ecole Polytechnique, 1–25.
4. Carminati, 2002: Carminati, M. N. (2002). *The processing of Italian subject pronouns*. Boston: University of Massachusetts.
5. Chamorro, 2018: Chamorro, G. (2018). „Offline interpretation of subject pronouns by native speakers of Spanish”. *Glossa: a journal of general linguistics* 3(1). 1–16.
6. Fedele, Kaiser, 2014: Fedele, E., Kaiser, E. (2014). „Looking Back and Looking Forward: Anaphora and Cataphora in Italian”. *U. Penn Working Papers in Linguistics*, Vol. 20.1. 81–90.
7. Gabrovšek, 2024: Gabrovšek, D. (2024). „Backwards Anaphora and Backwards Ellipsis in Slovenian Multi-Clause Sentences”. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 16, 111–137.
8. Gundel et al., 1993: Gundel, J. K., Hedberg, N., Zacharski, R. (1993). „Cognitive status and the form of referring expressions in discourse”. *Language* 69, 274–307.
9. Huddleston, Pullum, 2002: Huddleston, R., Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of English Language*. Cambridge: University Press
10. Hobbs, 1979: Hobbs, J. (1979). „Coherence and coreference”. *Cognitive Science* Vol. 3, Issue 1, 67–90.

11. Kehler, 2000: Kehler, A. (2000). „Coherence and the Resolution of Ellipsis”, *Linguistics and Philosophy* Vol. 23 No. 6, Springer, 533–575.
12. Kostić, 2023: Kostić, S. M. (2023). „Stilske figure u diskursu reklamnih poruka”. *Primenjena lingvistika*. Vol. 24. 163–181.
13. Kraš, 2008: Kraš, T. (2008). „Anaphora Resolution in Croatian: Psycholinguistic Evidence from Native Speakers”. *The Sixth International Conference Formal Approaches to South Slavic and Balkan Languages 25-28 September 2008, Dubrovnik, Croatia PROCEEDINGS*. 67–72.
14. Mitić, Stefanović, 2025: Mitić, I., Stefanović, N. (2025). „Razrešenje anaforske zamenice u kontekstima sa jednorodnom i dvorodnom imenicom kao mogućim antecedentima”. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske* 30(1), 319–333.
15. Partee, 2014: Partee, B. H. (2014). „Introduction to Issues in Anaphora”. *Formal Semantics and Anaphora, Lecture 5. HSE presentation*, Feb 19.
16. Schmoltz, 2015: Schmoltz, H. (2015). *Anaphora Resolution and Text Retrieval*. De Gruyter.
17. Stefanović, 2024: Stefanović, N. (2024). „Distribucija (ko)referišućih imeničkih i zameničkih anaforskih izraza u biografskom tekstu sa jednim referentom”. *Philologia Mediana* 16, Filozofski fakultet u Nišu, 533–547.
18. Trnavac, Taboada, 2016: Trnavac, R., Taboada, M. (2016). „Cataphora, backgrounding and accessibility in discourse”. *Journal of Pragmatics* 93, 68–84.
19. Wang, Guo, 2014: Wang, Y., Guo, M. (2014). „A Short Analysis of Discourse Coherence”. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 2, 460–465.
20. Wolna, 2022: Wolna, A., Durlik, J., Wodniecka, Z. (2022). „Pronominal anaphora resolution in Polish: Investigating online sentence interpretation using eye-tracking”. *PLoS ONE* 17(1)

NULL AND OVERT CATAPHORIC PRONOUN USAGE

Abstract

In this paper we will examine sentences containing a cataphoric third-person pronoun in the subject position, which is the pronoun that corefers with a noun that succeeds it in the discourse. Unlike the more common type of anaphora, in which the pronoun follows the noun that it corefers with, cataphoric pronoun is used more sparsely, and it is also less researched. We will examine the differences in the possibility of use of null and overt cataphoric pronoun. The results of the pilot questionnaire confirmed the hypothesis that the differences in the possibility of use of null and overt cataphoric pronoun, arising from the specific structural constraints on cataphora, give us a specific insight into the markedness of the overt pronoun, which is particularly important in the contexts with ambiguous meaning of the pronoun, that is, the contexts with multiple possible coreferents. These insights will contribute to the understanding of the general theory of anaphora, and the processing of coreferring in language, which is in itself the goal of this research.

Keywords: *anaphora, cataphora, resolution, ambiguity, null pronoun, overt pronoun*

Emina Delilović-Kevrić

FOLKLORISTIČKE OSOBENOSTI PRIPOVIJEDNOG SVIJETA U DJELIMA ALME ZORNIĆ U KONTEKSTU POSTMODERNE

Sažetak

Alma Zornić u kontekstu bosanskohercegovačke književnosti predstavlja posebnu spisateljsku figuru. Među rijetkim je književnicama i na regionalnoj sceni koje, u okviru svog stvaralaštva, narativiziraju kolektivno iskustvo mitskoga, okultnoga, koje zadržava svoju autentičnost, ali se istovremeno (pre)oblikuje u savremeni književni kontekst. Osnovni strukturalni elementi njene proze jesu upravo usmenim putem naslijeđene priče (vječne, u stalnom pokretu), ali ne one koje su same po sebi kao takve dostatne, nego one koje zrcale moć priče: neprestalnog gibanja i poprimanja novih oblika, novih igrarija, aktualizacija i potrebitosti za uživanjem u tekstu i samoj priči. U ovom radu se ispituju osobenosti njenog proznog svijeta: otkrivaju se tematsko-motivski parametri mitološkog naslijeđa, njihov utjecaj na konstrukciju priča kao i prostorno-vremenske odrednice teksta. Uočava se ranolikost pripovijedačkih pozicija i naslijeđenih priča: od onih koje su vezane samo za bosanskohercegovačko naslijeđe („Bašeskijini mrtvi“) do onih koji od mita čine univerzalnu sliku i magiju svijeta („Nekada davno u tamnoj noći“). Djela Alme Zornić ne možemo olako svrstati u žanrovsku književnost (aludirajući na dodavanje oznake spisateljica horor priča), prije se radi o eklektičnom postmodernom duhu koji spaja i redefinira tradicijsko naslijeđe u savremene narativne izazove.

Ključne riječi: *folklor, narativiziranje, kolektivno nesvjesno, moć priče, žanrovska književnost, postmoderni narativni izazovi*

Uvodna riječ

Alma Zornić (1975) bosanskohercegovačka je književnica, rođena u Zvorniku. U svijet književnosti ulazi relativno kasno – pisanjem počinje da se bavi 2016. g. Do sada je objavila preko šezdeset priča, od kojih su neke dio dviju zbirki kratkih priča: „Bašeskijini mrtvi“ (Planjax, 2020) i „Nekada davno u tamnoj noći“ (Off-set, 2025). Zbirka priča „Bašeskijini mrtvi“ nagrađena je 2020. godine na konkursu Fondacije za izdavaštvo BiH, a priče iz zbirke realizovane su kao kratke radiodrame i emitovane na BHR1 radiju. Priče objavljuje u domaćim i regionalnim zbornicima, najčešće žanrovske književnosti, poput: antologije “Regia Fantastica” – Fanovi naučne fantastike SCI&FI Beograd, “Ubiqu” – časopisa za književnu fantastiku i teoriju, “Marsonic” – zbirke SF priča Slavonski Brod, “Virus 21” - koju priređuje Regionalni festival fantastične književnosti Refesticon 2021., te mnogim drugim. Važno je napomenuti da su tematske preokupacije Alme Zornić vezane za folklornu građu Bosne i Hercegovine, ali i za širi geografski dijapazon. To je čini neobičnom pojavom kad uzmemo u obzir preokupacije savremenih autora/autorica bosanskohercegovačke književnosti, naročito ako o Zornić mislimo kroz značajke i pozicije ženske književnosti unutar bosanskohercegovačke književnosti. Junaci njenih priča nisu opterećeni nikakvim velikim idejama, niti Zornić previše pažnje pridaje njihovoj psihološkoj strani – oni su najčešće istraživači i detektivi, a cijeli tekst je enigma koju je potrebno riješiti. U duhu postmoderne, Zornić je autorica čije kratke priče ističu bitnost same priče – ona jest ono što jest – samo priča u svom fundamentalnom smislu. Spisateljica ne propituje istinitost priča koje je čula i zabilježila, nego joj one služe za konstrukciju novih tekstova, tj. vlastitih fikcija. S obzirom na to, osnovne preokupacije ovog rada bit će vezane za iščitavanje mogućnosti koje nudi folklorna građa u kontekstu postmodernih narativnih strategija, a u okviru pripovijednih svjetova Alme Zornić.

Brisanje prostorno-vremenskih granica

Postmoderna ne redefiniira samo metodološke i etičke postulate jednog razdoblja – ona iznova postavlja pitanje položaja svakog teksta. Njen osnovni izazov leži u opiranju originalnosti koja, osporavajući samu sebe, može prerasti u neku vrstu originalnosti; zatim u prepuštanju onome što John Barth u eseju *Književnost iscrpljenosti* naziva „iskorištenošću formi ili iscrpljenošću mogućnosti“; te u sumnji kao temeljnom pozivu i igri sa svijetom teksta (intertekstualnošću, autoreferencijalnošću) nasuprot velikim pričama i povijesnim smislovima. Ako je sve već viđeno i iskazano, postmoderna to ne tumači isključivo kao negativitet. Linda Hutcheon u *Poetici posmodernizma* govori o svojevrsnom povratku u prošlost, odnosno prisutnosti prošlosti koja

motivira nastanak novih tekstova. Ta prisutnost nije puki materijal za reciklažu, nego kreativno spajanje različitih prostorno-vremenskih tačaka u samodostatan entitet. Postmoderna zastaje u problemu nepovjerenja u metanaracije koje, prema Butlerovom mišljenju, „služe da kulturnim praksama daju neki oblik legitimacije ili autoriteta“, te se prema prošlosti odnosi skeptično, ali je koristi kao građu koju treba (de)konstruisati.

Upravo takav odnos prema folkloru nalazimo kod Alme Zornić. Ona se podjednako bavi izučavanjem usmene tradicije i smještanjem tih priča u nove pripovjedne tekstove, što naglašava izazov kreiranja svjetova ubaštinjenih na kolektivnom naslijeđu. Iako je često, zbog mračne atmosfere i grotesknog, nazivaju spisateljicom horor priča, Zornić ne koristi natprirodno za puko zastrašivanje; susret s onostranim kod nje često vodi katarzi, a likovi se zla ne užasavaju – ono im je blisko, gotovo uobičajeno. U tom smislu folklor u njenim djelima komunicira s Jungovim kolektivnim nesvjesnim, iz kojeg izrastaju svi mitovi. Primjer brisanja prostorno-vremenskih granica najbolje se uočava u priči „Bašeskijini mrtvi“, po kojoj je zbirka priča i dobila naziv. Zornić intertekstualno uvodi u priču lik Mula Mustafe Bašeskije, najpoznatijeg bosanskohercegovačkog ljetopisca, koji je živio sredinom 18. st. Kao ljetopisac, bio je poznat po bilježenju najvažnijih događaja koji su se zbili na prostoru Sarajeva u tom vremenu. Osim toga, Bašeskija je u Ljetopis upisivao imena onih koji su umrli, a u ovoj priči autorica dodaje da je zapisivao i smrti onih koji nisu bili ljudska stvorenja, a tih je prema tekstu bilo više nego ljudi, što predstavlja isključivo njenu igru sa tekstom Ljetopisa. Lik Bašeskije u ovoj priči je vezan za dva stvorenja, dva lika, braću koja nisu ljudskoga roda, riječ je o Halilu i Muhamedu, koji su čas zvijeri, čas ljudi, dlakavci-vukodlaci sa sposobnošću preobrazbe:

„Čuo je starina za neobična planinska bića, mit, nit ljudi, nit zvijeri. O njihovoj velikoj hrabrosti i snazi, ali i krvoločnosti. Životinje-insani. I, do sada, Bašeskija nije sreo niti vidio nijednog Hajvana.“ (Zornić, 2021:120-121) Halil i Muhamed, pjesnik i junak, mitska su stvorenja, Hajvani, koja su nedovoljno istražena u okviru naše usmene tradicije. Hajvani ne poznaju vrijeme u ljudskom smislu, ne znaju koja je godina i vakat, jer im to nije bitno: „To niti jedan od braće nije znao, za njih vrijeme ne znači ništa“ (2021:120) Motiv brisanja prostorno-vremenskih granica kako bi se rekonstruisala priča o određenim stvorenjima ili oživjela neka legenda o misterioznom događaju najposebnija je odlika autoričinog narativnog postupka. I Bašeskija i Halil i Muhamed istovremeno postoje u istome svijetu – taj svijet je svijet heterotopija, koje imaju sposobnost da spajaju različite prostore i vremenske sfere. Na neki način oni se poznaju, kao da su istovremeni i

bliski. Postmodernističkim narativnim strategijama autorica podmeće tekst iz Ljetopisa koji nije izvorni, tj. konstruiše vlastiti pripovjedački tekst koji u njenoj priči izgleda kao sasvim istinit:

- Uuuuu, kijamet ga odnio! Pun je izgubljenih duša; 17. sefera, nejasne mi godine, stiže ferman od kralja, u kojem se kaže: Oni što nijesu ljudskoga roda da se skrate za glavu. Samo nejač, koja još preobrazbe nejmaše, da se poštedi. Vojska ih dovede do Baba-planine i predade u carsku ordiju, tu će da kleknu pod časnu zastavu i poljube kraljeve skute. – poče Mustafa nabrajati i mrtve, činilo se da njegovom nabranju nema kraja.“ (Zornić, 2021:121)

Motiv neljudskih onostranih stvorenja, dlakavaca i krvoloka nalazimo i u priči koja je za osnovu uzima nastanak Rimskog mosta u Sarajevu, tj. u priči Akrepov. Ne postoji jedistvena usmena predaja o postanku Rimskog mosta, riječ je o mnogobrojnim pretpostavkama o vremenu i razlogu postanka, pa stoga autorica u maniru postmodernističkih igrarija nudi vlastitu predodžbu o nastanku kako bi kreirala novu predaju: „Iz hladnjikove rijeke provirivali su kameni stubovi, njih sedam, i uzdizali se ne pretjerano visoko u zrak, formirajući savršene lukove starog mosta. Kažu, da se pojavio niotkuda, izronio je jedno jutro i ostao stajati tu gdje je Bosna najmirnija. U gradskim zapisima nigdje se ne spominje ime neimara, a ni planovi gradnje. Samo, da on postoji“. (Zornić, 2021:33) Te nejasnoće u vezi sa nastankom autorica spaja sa stvorenjima Akrepima, konkretno sa činom izvršenja egzekucije nad stvorenjem, koju izvršava sedam staraca: „Prema Ibn-Sefer Kurdinovom učenju, jednom u tristo godina međuljude zakorači neljudsko dijete, Akrep. I to u noći poput ove, kada se na nebu sudare Mjesec, Sunce i Zvijezde. Najmlađi od njih, devedesetdevetogodišnji starac, istupi i priđe uplašenom dječarcu“. (Zornić, 2021:30)

Autorica vremenski povezuje priče: prvo čitamo o smaknuću koje se dogodilo hidžretske 1175.g., a onda o preplašenom dječaku-krvoloku koji 2018.g. stoji na Rimskog mostu i nema predstavu o tome da ga očekuje smrt: „Jedan prestašeni dječak stajao je na mostu i kroz plač dozivao roditelje. Ko su ta sedmerica staraca čudnog izgleda, pitao se u sebi presamićen od bola, i šta hoće od njega?“ (Zornić, 2021:34)

Motiv krvoloka i sličnih bića sa svojstvom preobrazbe autorica koristi i u zbirci „Nekada davno u tamnoj noći“, već u prvoj priči pod nazivom Oborotenj. Riječ je o ruskom mitu o bićima najbližijim vukodlacima - krvolocima, a koja je smješтана u prostor sela Matrjošk. Ruskom folkloru Oborotenj nije stran, već u 19. st. u vrijeme kada su se prikupljale usmene predaje i

legende, mnogi su autori kao motive u pričama iskoristili upravo njih – „Oboroten-narodnaja skazka“ (1829) Orest Somov; „Srebrni vuk“ (1901) Aleksandar Kuprin.

Priča je ispričana iz ugla pripovjedača-naučnika Andala Sibela, koji detektivskim žarom želi doznati istinu o vukodlacima. Ova jasno iskazana žudnja kontroliše cijeli narativ. “O vukodlacima se pisalo još u dobu stare Grčke i kroz Rimsko Carstvo, Srednji vijek, pa sve do novoga doba. Spominju se i u nordijskoj mitologiji. Postoji i poveznica sa starim Slavenima. Njihovo stanište je zabilježeno i na kartama, tačnije u južnom dijelu Alpa. Krajem devetnaestog vijeka, u regionu Dovja su primijećene čitave porodice neobične vanjštine, netipično i izraženom dlakavošću lica i udova. Vjerovatno su ta ista plemena migracijom stigla i do Urala. (...) Neobrazovani ljudi su spremni povjerovati u natprirodne stvari. Francuska, Engleska, Pruska, Španija, i da ne nabrajam dalje, svaka od njih je kroz historiju imala svoje vukodlake. Vurdalak ili Oborotenj, tako su ga zvali u Rusiji.” (Zornić, 2025:14)

Pripovjedač nagovještava zloslutno i mračno i u prizorima duševnih bolnica koje se nalaze u zabačenim dijelovima šume, u kojima su pacijenti prepušteni sami sebi. Fotografije zalutale sjene, pri čemu osjećaj jeze prerasta u osjećaj zadovoljstva. Narativno stvaranje jeze i osjećaja straha upotpunjava pričom o običajima tog mjesta, kao što je ostavljanje mrtvih u šumi Vukolikom božanstvu, a što ih spašava od propasti.

Znanje koje posjeduje pripovjedač kako bi riješio misterij, tj. njegov epistemofilijski nagon (Melanie Klein) za spoznajom proizvodi traumu i užitak istovremeno. Prilikom napada vurdalaka, njegov prijatelj biva zaražen, te je pripovjedač kažnjen saznanjem kao traumom: „U određenim trenucima nije me ni prepoznavao, nije znao ni ko je on. Nekada krupan i jak muškarac, postao je skelet. Ljuštura, spremna da se u nju useli neko novo biće. Postao sam svjedokom Sergejeve potpune transformacije. Promjene su postajale sve vidljivije i užasno bolne. Morao sam ga početi skrivati od seljana, njegovo iskrivljeno lice i dlakavo tijelo. Na kraju, nikome nisam dopuštao da ulazi u našu sobu. Odogodio sam i put. Znao sam da moj prijatelj nikada neće napustiti Utku, bar ne kao Sergej Dimitrijevič. Nisu pomogli ni moje znanje, ni stručnost, da ga spasem od onoga u šta se pretvarao. Ja sam naučnik, istaknuti profesor, i u početku nisam prihvatao Sergejevu transformaciju kao nešto nadnaravno. Ne, za mene, on se zarazio virusom. To se često dešava na ovakvim ekspedicijama”. (Zornić, 2025: 22)

Pripovjedač, protjeran iz sela i označen kao nepoželjan, decenijama traga za prijateljem koji je doživio preobrazbu, uprkos mogućnosti da se sasvim udalji od tog svijeta, odnosno zauzima poziciju depresivnog tragača, koji smisao više ne nalazi u spoznavanju drugačijeg, no radije spoznavanju sebe. Ova pozicija jeste pozicija unutrašnje preobrazbe koja psihološki uozbiljava priču, i to je najprisutnije na kraju priče, gdje se on nikada ne pita *zašto Skolin ima ljubičaste oči i posjeduje najstariju porodičnu grobnicu u mjestu*. (Zornić, 2025:24)

Kao slična mitska stvorenja možemo izdvojiti i Alamane iz priče „Sva očeva djeca“, stvorenja koja se miješaju sa ljudima, uzimaju njihovu kožu, te postaju ljudi. Zbog preopširnosti teme, ovaj put ćemo ih samo spomenuti.

Druge motivske mitske grupe koje Zornić koristi u najvećem su broju vezane za onostrana bića koja su sasvim odvojena od čovjeka u smislu da se čovjek nikada ne može preobraziti u njih. Npr. u priči „Moja Morana“, autorica oživljava priču o Morani, slavenskoj božici smrti i zime, jednoj od najpoznatijih mitskih slavenskih božanstava. Priča o Morani je povezana sa dobro poznatom legendom o Svatovskom groblju i smrznutim svatovima, koja je zastupljena u bosanskohercegovačkoj usmenoj tradiciji. Pripovjedač, ujedno glavni lik priče, Moranu – smrznutu nevjestu koja uznemirava mlade momke („A pod onim najvećim kamom leži prikaza. Leži i čeka na mlade momke. Dolazi im u snovima. Zaludi ih, namami u svoju zamku i ondak, pojede“, Zornić, 2021:11) – doživljava u trenucima neodlučnog bivanja između realnog, prirodnog objašnjenja i natprirodnog, što predstavlja obilježje fantastičnog i izazovnog u ovoj vrsti književnosti. Čitatelj i sam pripovjedač zavarani su ulogom koju u ovom slučaju ima Morana, oni ne znaju da li je ono što se zbiva san ili java, odnosno da li su to trenuci halucinacije, ludila ili stvarnosti (Tzveten Todorov, Uvod u fantastičnu književnost). J. Kristeva u djelu *Moći užasa* govori o pojmu abjekcije, tj. odbacivanju svega onoga što prijeti subjektu, što nije on i što narušava njegov identitet, obično je to strah i zaziranje od drugačijeg, pa u ovom slučaju od onostranog. Likovi u pričama Alme Zornić okupirani su ovom tendencijom, razotkrivanjem onoga što nisu oni i odbacivanjem, odnosno oslobađanjem od toga. Analogno tome, u trenucima neodlučnosti, pripovjedač Moranu doživljava kao nešto što mora odbaciti kako bi on ostao cjelovit. Morana prijati njegovom biću, uništava ga – tek nakon njenog potpunog obuzimanja i savladavanja, koje je iskazano kroz sam seksualni čin, pripovjedač uviđa njeno stvarno lice, te je ubija: „Iznenada, moja ljubljena vrisnu, ustuknu i pokaza oštre zube. Povuče se, kao opurena, unazad i zvjerski

iskezi. Pođe da se mijenja. Na trenutak poprimila bi lice starice, naborala se, smrkнула, ali se brzo vrati, preobrazi u lik prelijepe žene. Sad je žena, sad zvijer, vučica. (...) Bojim se prikaze. Starica, neljudskim šakama, obraslim dlakom, grabi prema meni. (...) Tražim sjekiru. Skočim na noge i iz sve snage zamahnem”. (Zornić, 2021:14)

Morana nije jedino mitsko stvorenje koje Zornić oživljava u svojim pričama. U priči “Drevni” autorica oživljava duhovna stvorenja Drevne, koji žive u napuštenim grobljima i kućama – ljudi su njihova lovina, te ih iskorištavaju samo za zabavu. Drevni, kao i Morana, pripadaju grupi mitskih stvorenja kojima je lov zabava, te oni predstavljaju, u kontekstu svjetske mitologije, arhetip lovca koji se igra svojim plijenom. Lik inspektora Šabana žrtva je djevojčice i dječaka, stvorenja - duhova koja ga ubijaju: „Pjegava djevojčica oštrila je svoje duge noževe, a mršavi dječak se ogrtao ratničkim plaštom. Večeras, ko će biti njihov gost? Zalutali kamperi ili gljivari ranoranioci? Pijani školarci ili odbjegli ljubavnici? Beščutni lopovi ili vješte lovokradice? U noći poput ove, dobrodošli su svi oni koji dišu, hode, pužu, mile, gmižu i za sobom ostavljaju duge, mračne sjene“. (Zornić, 2021:60)

Nemoć čovjeka pri susretu sa onostranim, njegova uzaludna borba i dominacija smrti u prostoru u kojem djeluje onostrano, najznačajnije su karakteristike ove i sličnih priča. Prostor se u ovim pričama pojavljuje kao svojevrsni panoptikum (M. Foucault), Drevnima prostor napuštenih kuća i starih grobalja daje moć, lovina se uvijek osjeća lovljenim u tim prostorima: “Ubojice i lovci na duše dahtali su za Šabanovim vratom, a on je osjećao njihov neprijatan vonj. Struganje nogu stade, koraci utihnuše, a hrapav skoro neljudski glas, zatrese zidine napuštene kućerine: - Eeeee nas, pizdooo, tuuj smo! (Zornić, 2021:65) Slično vidimo i u priči „Sarajevski fenix“, tajanstvena prostorija u Vijećnici predstavlja mjesto susreta sa onostranim, prostorija koja je, zapravo, panoptikum i djeluje na način da ne donosi samo užitak susreta sa onostranim, nego i samu smrt. Riječ je o priči koja je utemeljena na legendama o čudnovatim događajima koji su se desili Aleksandru Witteku koji je bio zadužen za izgradnju Vijećnice: „Još dok je izgradnja trajala, pokazujući znakove potpunog ludila, smješten je u psihijatrijsku bolnicu u Grazu, gdje je u nekoliko navrata pokušao izvršiti samoubistvo. Izvori kažu da je Wittek molio da ga nakon smrti sahrane u posebnoj prostoriji, koju je on napravio samo za sebe. Ta tajna prostorija pronađena je tek poslije požara gradske biblioteke 1992. godine”. (Zornić, 2021:112)

Priča počinje u stilu naučnofantastičnih romana, poput „Odiseje u svemiru“ Arthura Clarka; vremenski okvir priča obuhvata vrijeme 4017. – 2977. – 2017., a prostorne granice planetu Golem, te planetu Zemlju, odnosno sarajevsku Vijećnicu. Značajno je spomenuti da se u priči pojavljuje posljednji humanoidni bibliotekar Aleksandar Wittek, koji predstavlja i posljednju biblioteku na svijetu, a koja funkcioniše na principima Borhesovog Alefa - u njoj je skupljeno svekoliko ljudsko znanje. Kroz priču se provlači motiv spaljivanja Nacionalne biblioteke u ratu, te sudbina mnogih ljudi čije neobične smrti mistificiraju duh sarajevske Vijećnice. Vijećnica se u tom smislu otkriva kao prostor obilježen motivom prokletstva, te prostora otpora, odnosno društvene nepravde. Munir, koji radi na održavanju Vijećnice, jednog dana obilazi prostorije u Vijećnici, otkriva neobičnu prostoriju, te u njoj zatiče samog Witteka. Šahovska igra sa Wittekom za Munira je sudbinsko prokletstvo, nakon igre u Wittekovoj skrivenoj prostoriji koja sama po sebi nosi arhitektonsku disproporciju kao izvor jeze, tjeskobe i nedostatka orijentacije, Munira čeka smrt kao jedino logičko narativno rješenje:

„Šah-mat! - zaškripa obljubljena biblioteka. – Prokleta da si! – odgovori joj prestrašeni Munir i potrča koliko su ga noge nosile ka izlaznim vratima, bježeći što dalje od nje i duhova prošlosti.

Na samo korak-dva do svoga spasa nesrećnik se okliznu o Ibrinu bljuvotinu i sunovrati niz vanjsko stepenište, zori u zagrljaj. Smrt ga spremno dočeka na metlicama jutarnje trojke”. (Zornić, 2021:111)

Zbirka priča „Nekada davno u tamnoj noći“, za razliku od zbirke „Bašeskijini mrtvi“, obilježena je detektivskim žanrom – u njoj većina pripovjedača ima zadatak da ispita neku pojavu ili događaj koji je karakterističan za određenu regiju, tj. državu. To nisu detektivi u klasičnom smislu riječi, često su to ljekari, poznavaoци neke oblasti ili su novinski reporteri. Enigma događaja predstavlja organizacioni princip ovakvih priča, pripovjedač tumači znakove koji mu na neki način sami dolaze, jer u neobičnim obratima postaju dio onostranog, tj. postaju označitelji onostranog. Npr. u priči „Bez imena“, koja je vezana za stari Egipat i *Egipatsku knjigu mrtvih*, tj. u kojoj se opisuje život poslije smrti i traganje duše za novim tijelom i životom, od samog čina balzamovanja do boravka u Dolini Mrtvih, Zornić vješto mijenja fokalizaciju u tekstu, perspektivu priče mrtve duše, egipatske princeze Šepsut, kćerke staroegipatske kraljice Hatšepsut koja boravi u Dolini Mrtvih, zamijenjuje perspektivom priče žene koja u poodmakloj trudnoći traga za grobnicama i mumijama. Ovakav postupak uspostavljanja pomalo nejasnih pripovjedačkih granica u pričama autorici služi

kako bi stvorila izvjesnu napetost i uzbuđenje u priči – naime, čitatelj bi mogao naslutiti da će mrtva duša odabrati nerođeno dijete, ali je lik trudnice u potpunosti zaveden i zbunjen. U priči „Mia Cara“, dešava se sličan narativni postupak – reporterka dolazi u italijanski gradić u kojem kruže priče o vješticama i vještičarenju, ubojstvima djece koja su rođena sa nekim deformitetima. Pripovjedačica-reporterka ispituje događaje vezane za misteriozne priče, zbunjena je i zgranuta nemilim događajima sve dok se ne promjeni pripovjedačka perspektiva, tj. do kada pripovjedačica ne postane Loredana koja se sjeća sebe, tj. da je ona sama ubojica: „Ovo je samo san! Vi ne postojite! Oni ne postoje! Ne želim se sjetiti! Veselu dječiju graju zamijeni plačno dozivanje none. Njen odurni glas parao mi je uši. A tek taj nesnosni smrad. Sjećanje mi se vratilo. Moja agonija se nastavlja”. (Zornić, 2025:41)

Motiv srednjovjekovne Bosne se provlači kroz obje zbirke priča. U „Bašeskijinim mrtvima“ on je vezan za tradicionalne običaje tetoviranja, tj. sicanja. U priči „Kraljevna“ radnja se odvija u Kraljevoj Sutjeski u kojoj dominira lik babe Julke, misteriozne žene koja po sebi ima tetovaže, te Rini, pripovjedačevoj kćeri, pokazuje kako je izgledalo srednjovjekovno sicanje: „Ova tu - kanetom pokaza na vučju šapu - kazuje od kojeg si roda i imena! Hrabrost majke! - Julka se lupi po medvjedoju čeljusti i uzviknu: - Kosača! - Naša vjera! - crvena riba plivala je pod mojim blicem. - Ljubav djeteta! - starica dlanom pomilova leptirova krila. - Sloboda! - značila je tetovaža ptice u letu. - Narod! - zmija sa podlanice palacnu na mene. - Čast! - staričin kvrgavi kažiprst završi na čelu. - kraljevna Katarina!“ (Zornić, 2021:24) U priči se prožima očinska briga pripovjedača za kćerkom Katarinom, koju prepušta u ruke misterioznoj babi Julki, sa neobičnim srednjovjekovnim običajima naših naroda. U priči „Vrijeme je“, koja se nalazi u zbirci „Nekada davno u tamnoj noći“, Zornić koristi predaje o sudbini bosanske kraljice Katarine Kosače kako bi kreirala vlastitu fikciju, pa lik Katarine Kosače nikako ne možemo izjednačavati sa historijskom ličnošću Katarine Kosače. U ovoj je priči dosljedno sprovedena postmodernistička igrarija – čini se kao da je autorica imala viziju da neobičnom pričom o hrabrosti bosanskohercegovačkih predaka spoji svjetove koji su sami po sebi nespojivi. Nakon rođenja Katarininog trećeg djeteta, sina Stjepana Vuka Kotromanića Kosače koji biva otet, radnja se izmješta u Rim, u baziliku Santa Mariju in Aracoeli, u godinu 2059. Autorica još jednom upotrebljava motiv biblioteke kao izvora cjelokupnog ljudskog znanja: „Historija Staroga i Novoga svijeta čuvala se upravo tu, duboko pod zemljom, u bibliotekama stare bazilike“. (Zornić, 2025:114) U priči se dekonstruiraju historijski spisi: „U spisima pape Siksta Četvrtog piše da su princ Žigmund i princeza Katarina prodati za

deset hiljada dukata sultanu Mehmedu Drugom. Devet hiljada je dato za trovanje kralja Tomaša, a za pet je njegov sin oderan u gradu Jajcu”. (Zornić, 2025:115)

Zornić navodi i godinu 2020. u kojoj su se, prema izvještajima iz priče, desili razorni zemljotresi koji su uništili većinu evropskih zemalja i balkanski poluotok, te kreirali novi poredak. Novi poredak je iznjedrio zajednički evropski jezik, koji je i onima koji u tom trenu iziđoše iz mraka, a koji su bili kraljevi, prinčevi, sultani i carevi - omogućio borbu za prava *nad davno izgubljenim zemljama*. (Vidi u Zornić, 2025:115). Ovaj, za Zornićevu specifičan naratološki postupak brisanja prostorno-vremenskih granica, uvijek ima za cilj da ukaže neku općedruštvenu prihvatljivu činjenicu – u ovom slučaju to je ideja o hrabrosti i junaštvu bosanskog bića. Priča završava pojavom Stjepana Vuka Kotromanića koji ubija u naletu bijesa svećanike i čuvare onoga što mu prema zakonu pripada: kameni molitvenik kraljice Katarine Kotromanić Kosače.

Završna riječ

Na osnovu napisanoga može se zaključiti da bosanskohercegovačka književnica Alma Zornić u svojim zbirkama kratkih priča „Bašeskijini mrtvi“ i „Nekada davno u tamnoj noći“ dosljedno primjenjuje postmodernističke narativne strategije, pri čemu folklorna i mitološka građa ne služi kao puki materijal za reciklažu, nego kao plodno tlo za konstrukciju novih pripovjednih svjetova. Zornić briše prostorno-vremenske granice, uspostavlja heterotopije u kojima koegzistiraju historijske ličnosti (Mula Mustafa Bašeskija, kraljica Katarina Kosača) i mitska bića (Hajvani, vukodlaci, Morana, Drevni), pri čemu joj nije cilj vjerodostojno prikazati prošlost, nego je (de)konstruirati u vlastite fikcije. Autorica dosljedno ističe priču kao priču – ona ne propituje istinitost usmenih predaja, niti teži velikim narativima, nego se prepušta igri žanrovima (horor, detektivski, znanstvena fantastika), metafikcijskim postupcima i mijenjanjem pripovjedačkih perspektiva. Njezini likovi, često istraživači, detektivi ili naučnici, vođeni epistemofilijskim nagonom, susreću se s onostranim koje ne izaziva samo jezu nego i katarzu, pri čemu prostor (napuštene kuće, groblja, tajne prostorije Vijećnice) poprima značajke foucaultovskog panoptikuma – mjesta nadzora, moći i neminovne smrti. Za razliku od stereotipnog shvaćanja horor žanra, Zornić ne koristi natprirodno za puko zastrašivanje, nego za istraživanje granica ljudskog i neljudskog, zdravog i bolesnog, stvarnog i imaginarnog. Njezini pripovjedači ne zaziru od zla kao od nečeg potpuno drugog; oni postaju njegovim dijelom na uobičajen, gotovo prirodan način, što dodatno potkopava čitateljsku sigurnost i osnažuje dojam o nestabilnosti svijeta koji

autorica gradi. Konačno, iako se u drugoj zbirci nazire veći utjecaj detektivskog žanra i širi geografski dijapazon (ruski, egipatski, talijanski folklor), Zornić ostaje vjerna svom temeljnom postupku: oživljavanju mitskog i folklornog nasljeđa kako bi kreirala enigmatične priče koje ne nude jednoznačne odgovore, nego otvaraju prostor za čitateljevu interpretaciju. Time ona ne samo da obogaćuje bosanskohercegovačku književnost, nego je i smješta u širi, transnacionalni kontekst postmoderne fantastike. S obzirom na plodonosnost njezinog dosadašnjeg opusa, te na originalnost spoja tradicionalne građe i savremenih narativnih tehnika, može se očekivati da će Alma Zornić i u budućnosti značajno doprinositi razvoju kratke priče na ovim prostorima.

IZVORI:

1. Zornić, Alma (2021): *Bašeskijini mrtvi*; Planjax, Tešanj.
2. Zornić, Alma (2025): *Nekada davno u tamnoj noći*; Off-set, Tuzla

LITERATURA:

1. Barth, J. (1997): *The Friday Book: Essays and Other Nonfiction*. London: Johns Hopkins University Press.
1. Biti, Vladimir. (1992): *Suvremena teorija pripovijedanja*. Priredio. Zagreb.
2. Butler, C. (2007): *Postmodernizam*, Sarajevo; Zagreb: Šahinpašić.
3. Foucault, Michael (1984): "O drugim prostorima: utopije i heterotopije" (Des Espace Autres).
4. Hutcheon, L. (2004): *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*, New York: Routledge.
5. Jakobson, Roman – Bogatirjov, Pjotr. (2010): *Folklor kao naročit oblik stvaralaštva Folkloristička čitanka*. Urednice Marijana Hameršak i Suzana Marjanić. Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku.
6. Jolles, André (1974/1982/1979): *(Jednostavni oblici) Einfache Formen: Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*. Tübingen: Niemeyer.

FOLKLORISTIC PECULIARITIES OF THE NARRATIVE WORLD IN THE WORKS OF ALMA ZORNIĆ IN THE CONTEXT OF POSTMODERNISM

Abstract

In the context of Bosnian-Herzegovinian literature, Alma Zornić represents a distinctive authorial figure, one of the few writers on the regional scene who, within her creative opus, narrativizes the collective experience of the mythical and the occult, which retains its authenticity while simultaneously being (re)shaped within a contemporary literary context. The fundamental structural elements of her prose are precisely orally inherited stories (eternal, in constant motion), but not those that are sufficient in themselves as such; rather, those that reflect the power of the story: its incessant movement and acquisition of new forms, new playfulness, actualizations, and the need for enjoyment in the text and in the story itself. This paper examines the peculiarities of her prose world: it uncovers the thematic and motivational parameters of the mythological heritage, their influence on the construction of stories, as well as the spatial and temporal determinants of the text. A diversity of narrative positions and inherited stories is observed: from those tied exclusively to Bosnian-Herzegovinian heritage (Bašeskija's Dead) to those that transform myth into a universal image and magic of the world (Once Upon a Time in the Dark Night). The works of Alma Zornić cannot be lightly classified as genre literature (alluding to the label of horror story writer); rather, they represent an eclectic postmodern spirit that combines and redefines traditional heritage within contemporary narrative challenges.

Keywords: *folklore, narrativization, collective unconscious, power of story, genre literature, postmodern narrative challenges*

Katerina Vidova

ON THE WIDE VARIETY OF DIFFERENT LEXEMES IN THE NOVEL BASTADUR

Abstract

The aim of this paper is to give an outline of the wide variety of different lexemes and loanwords used in the novel Bastadur: the man who loves-believes, written by the Montenegrin writer Janenka Lalović. She covers an important period in the lives of the main characters in her novel, linking two cultural and geographic regions: the towns in the Bay of Kotor on the Adriatic coast, and Lake Skadar, whose dialects are both abundant with specific lexemes and loanwords. The area of the Bay of Kotor is a specific cultural region marked by a combination of historical and cultural features reflected in the local language as an important part of the cultural heritage. Analyzing the novel Bastadur, we came across a wide variety of interesting Montenegrin, Croatian, and Serbian lexemes and loanwords characteristic of the Bay of Kotor, including loanwords from Romance languages (Dalmatian-Romance, Venetian, and Tuscan Italian), Latinisms, Turkish loanwords, and archaic lexemes. We embarked on a great linguistic and cultural journey in order to classify the excerpted corpus of loanwords and lexemes and present their meaning in context. The variety of lexemes and loanwords, as well as their originality, in the Montenegrin language of the Bay of Kotor region, is immense and it is an integral part of the cultural heritage.

Keywords: *lexemes, loanwords from Romance languages, Latinisms, Turkish loanwords, archaic lexemes, cultural heritage*

Introduction

The aim of the paper is to present an outline of the wide variety of lexemes and loanwords in the novel *Bastadur*, written by Jasenka Lalović, a Montenegrin writer. The language she uses in her novels abounds in archaic lexemes, Romance and Turkish loanwords, Latinisms, and other interesting lexemes. Also teeming with a variety of lexemes is her novel *Bastadur*. The abundance of archaisms and loanwords, as well as interesting Montenegrin vernaculars used in the Bay of Kotor and throughout the eastern Adriatic, motivated this language research. The language of the Bay of Kotor is replete with foreign words owing to the influence of the foreigners that occupied and inhabited this area of Montenegro, ruled in its long history by the Venetians, Austro-Hungarians, Turks, Spaniards, and French. This research is based on a lexical collection excerpted from the novel *Bastadur*, where the predominant lexis is that of the Bay of Kotor. The vast variety of lexemes used in this novel includes loanwords from Romance languages, Latinisms, Turkish loanwords, archaisms, and lexemes from contemporary Montenegrin, Croatian, and Serbian. The full range of the diversity of the lexemes used in this novel is part of the cultural and linguistic heritage of the Bay of Kotor. The excerpted corpus of lexemes is divided into four groups and three subgroups on the basis of their origin, and their meanings in context are presented in each group. The author of this paper will attempt to examine the scope of foreign linguistic influences in the corpus excerpted from the novel.

This paper was inspired by the rich and diverse corpus of lexemes in Lalović's novel as it prompted the author of this paper to reminisce about the language her grandmother spoke when she was alive, a woman hailing from Ljuta, Kotor, and awakened the author's interest in the languages from a philological point of view, as a linguist exposed to Montenegrin and its vernaculars when visiting this specific area of Montenegro.

Theoretical background

The Montenegrin language and especially the Montenegrin vernacular of the Bay of Kotor was influenced primarily by that of the Venetians who ruled the eastern Adriatic coast from Dalmatia to Albania from 1420 until 1797. Therefore, it is replete with loanwords from foreign languages, the Romance languages and the Dalmatian dialect in particular, and even some Turkish loanwords from the times when the Turks took over Herceg Novi and Risan in 1482, including the coast between these two towns. Additionally, in the Montenegrin vernacular spoken in the Bay of Kotor

there are loanwords from Tuscany, that is, from the standard Italian language, as a result of the hundred-year-long Austrian rule that introduced the standardized Italian as the official language in the Bay of Kotor, whereas the Venetian language performed that function until the Congress of Vienna.

The research interest in the loanwords from the Romance languages in regions inhabited by South Slavs, especially in the region of Dalmatia and the coastal area of Montenegro, can be dated way back in the past. Many Italian and Venetian loanwords have been recorded in the coastal area of Dalmatia, the Bay of Kotor, and other coastal regions of Montenegro. Among the famous linguists who recorded a large number of words from the Romance languages in this region was Vuk Stefanović Karadžić, who included them in the first and second volume of his *Veliki Rječnik* (The Great Dictionary). Tešić (2016: 2) later Španović (2024: 10) argued that the first linguists to detect Romance loanwords in their research were Budmani (1883), Zore (1895), and Rešetar (1907, 1933). In her monograph *The Lexis of the Bay of Kotor: The Northwestern and the Southeastern Area: The Language of the Boka Bay*, Crnogorac (2020: 21) listed a large number of linguists that researched the use of Romance loanwords in Dalmatia and the Montenegrin coastline, including Tomo Maretić, Mateo Bartoli, Petar Skok, Giovanni Mavrer, Radomir Aleksić, Vaso Tomanović, Mirko Deanović, Tomislav Vinja, Žarko Muljačić, Josip Jernej, and Vesna Lipovac-Radulović. One of the experts who contributed greatly to the field research of Romance languages is Vesna Lipovac-Radulović, who conducted her research in order to determine the etymology and meaning of the words she recorded. According to Crnogorac (2020: 21), the dictionary of the words derived from the Romance languages by Lipovac-Radulović comprises approximately 5,000 words and expressions, and this corpus is relevant for any etymological research of Montenegrin language.

As argued by Crnogorac (2020: 25), this infiltration of foreign lexemes in Montenegrin is of great significance. The wide variety of Romance loanwords is a result of the historical and cultural influence of foreigners who ruled, lived, worked, and travelled by sea (sailors) and on land as merchants all over the area of the Bay of Kotor and the Adriatic coast. The centuries of linguistic and cultural intermingling and interaction between the Slavic and Roman inhabitants of the Balkans have left their mark as it is evident in the use of a large number of words of Romance origin throughout eastern Adriatic even today, including the coastal area of Montenegro.

Montenegrin and the Bay of Kotor dialect adopted loanwords from Romance languages, including Dalmatian-Romance, Venetian, and Tuscan or standardized Italian. Tešić (2016) uses the term Romanism to refer to a lexeme belonging to the Romance group of languages or dialects that has entered a language that is not Romance. In her doctoral dissertation „*Romance Loanwords in the Vernaculars of Old Montenegro and the Highlands*“ (Tešić, 2016), and later in her monograph „*Romance Loanwords of Old Montenegro and the Highlands: An Ethymological Study*“ (Španović, 2024), she argued that there are three Romance layers in the Serbo-Croatian area: Vulgar Latin that is, Latin-Romance, Dalmatian that is, Dalmatian-Romance, and Venetian.

The Turkish loanwords are a consequence of the historical conquest of certain regions of the Balkans by the Ottoman Empire when many Turkish words were incorporated into the Slavic languages. Consequently, Turkish loanwords can be found all over the Balkans, including the Bay of Kotor. The local Muslim population, citizens, and officials later contributed toward further infiltration of Turkish loanwords. The paper also provides an outline of the contemporary literary lexemes used in the Montenegrin, Croatian, and Serbian language, as well as of the archaisms that have entered these languages. All these lexemes make up a significant part of the cultural and linguistic heritage of the Bay of Kotor. Vujović (2023: 77) stresses that the language and the dialects of any given language are undoubtedly one of the cornerstones of the cultural identity of the people who use that language, while Vidović (2024) brings to light the great cultural heritage of the Bay of Kotor in his monograph.

Research methods

The author used a descriptive qualitative method. The application of the descriptive method is not solely limited to data collection, but it is also used in analysis and interpretation. Namely, the author collected, classified, analysed, and interpreted the data, and then drew a general conclusion from the analysis. The data analysis technique in this research comprises excerpting the data, examining, and classifying the loanwords according to their origin. The author uses an analytic method, explaining the meanings of the words, classifying the Romance loanwords, and specifying their language of origin (Venetian, Dalmatian-Romanian, Tuscan, or standardized Italian). In the analysis, etymological studies and etymological dictionaries were used to explain the meanings of the Romance loanwords. The author also includes Latinisms, that is, lexemes and proverbs, taken

directly from Latin. The excerpted corpus also includes Turkish loanwords, archaisms, as well as data from the contemporary standard Montenegrin, Croatian, and Serbian.

Excerpted examples with Romance loanwords

Excerpted examples with loanwords from Tuscan – standardized Italian language

As Tešić (2016) argued in her doctoral dissertation and later in her monograph (Španović 2024), Romanism is a lexeme from a Romance language or dialect that has entered a language that does not belong to the Romance language family, in this case, Montenegrin. In this subgroup, we present excerpts of Romance loanwords from the Italian standardized language that have been adopted into the Montenegrin language and the vernaculars of the Bay of Kotor. Our explanation of the lexemes is supported by the Dictionary of Romanisms in the Bay of Kotor, attached to Crnogorac's monograph (2020), and the Dictionary of Romanisms from Tešić's doctoral dissertation (2016), later published as a monograph (Španović 2024). The Italianisms, excerpted from the novel *Bastadur*, are the following:

-Ajde, **akomodaj** se dok Stana postavi trpezu. Danas je spremila freškadu. (Lalović, 2023: 83)
The verb *akomodat se* is a Romanism derived from the Italian verb *accomodarsi*, meaning 'make yourself comfortable', or 'to accommodate'. (Crnogorac, 2020: 192); (Tešić, 2016: 29)/ (Španović, 2024: 25)

Govorila je da se navikla na perašku **ariju** koja je vazdan strujala od Veriga i koja jedva dopire do Dobrote, ali je Tudor ostao uporan u svome naumu. (Lalović, 2023: 129) The lexeme *arija* is a Romanism derived from the Italian *aria*, meaning 'air' or 'fresh, good air'. (Crnogorac, 2020: 193); (Tešić, 2016: 34)/ (Španović, 2024: 29)

Da znaš da sam bila **atento** da mi ne promakneš kad se budeš vraćao. (Lalović, 2023: 203)

The **adverb** *atento*, meaning 'ready as a gun is cocked', is a Romance loanword derived from the Italian *attento* meaning 'carefully prepared'. (Tešić, 2016: 35) / (Španović, 2024: 30)

Znaš i ti da nije **avizan**. Ko zna što može napraviti. – kraj Rosine usne krivio se u grč. (Lalović, 2023: 103)

Avizan is an attributive participle of the verb *avizat se*, derived from the Italian verb *avvisare*, with the meaning 'to warn, notify, inform', and therefore the meaning of the adjective in this context is 'clever, aware, bright for his age'. (Crnogorac, 2020: 193); (Tešić, 2016: 27) / (Španović, 2024:25)

Ne sjećam se da sam vas dosad vidio na ove **bande**. (Lalović, 2023: 11) The lexeme *banda* is derived from the Italian *banda*, meaning 'a side' in Montenegrin. (Crnogorac, 2020: 194); (Tešić, 2016: 44) / (Španović, 2024: 36)

-Pa što se onda nerviraš? Podvučeš crtu i **basta**. (Lalović, 2023: 303)

The verb *basta* is a Romanism derived from the Italian *bastare*, meaning 'Stop, enough!' (Crnogorac, 2020: 194); (Tešić, 2016: 51)/ (Španović, 2024: 41)

Za sve što nas strefi, valja da smo...Kako ono rekoše ds se kaže? **Bastaduri**. (Lalović, 2023: 333) The lexeme *bastadur* is a Romance loanword derived from the Italian *bastare* meaning 'a capable, daring person'. (Crnogorac, 2020: 194); (Tešić, 2016: 50) / (Španović, 2024 40).

Bićerin će mu glave doć. Sinoć nije doma dolazio. (Lalović, 2023: 222)

The lexeme *bićerin* is a Romanism derived from the Italian *biccherino* and the Venetian *bichierò*, meaning 'small glass'. In the Montenegrin dialect of the Bay of Kotor, the lexeme is used to refer to a small brandy glass. (Tešić, 2016: 60) / (Španović, 2024: 47)

Ostavi se **botilje**. Kako ne vidiš da će te ubiti piće? (Lalović, 2023: 224)

The lexeme *botilja* is a Romance loanword derived from the Italian *bottiglia*, meaning 'a bottle'. (Crnogorac, 2020: 195)

Nakratko se izgubila i uskoro se vratila noseći na maloj gvantijeri **ćikarice** sa tek skuvanom kafom. (Lalović, 2023: 241) The lexeme *ćikarica* is a demunitive form of the lexeme *ćikara*, which is a Romanism derived from the Italian *chicchera*, meaning 'a coffee cup'. (Crnogorac, 2020: 197)

Joko je **ćukast**. (Lalović, 2023: 104) The adjective *ćukast* in Montenegrin is formed from the noun *ćuko*, derived from the Italian *ciuko*, meaning 'a stupid person, a fool'. (Crnogorac, 2020: 197).

-Što ti je? Do jutros si bio **dišperatan**, a sad se smiješ od uva do uva. Da se nijesi zaljubio? (Lalović, 2023: 139)

Dišperatan is an attributive participle of the verb *dišperat se*, a Romanism derived from the Italian *disperarsi*, meaning ‘to be miserable, sad’. (Crnogorac 2020, 198).

Malo iznad špilje ima **đardin**, toliko mali da se može preskočiti u skromnih deset kroka. (Lalović, 2023: 208) The lexeme *đardin* is a Romanism derived from the Italian lexeme *giardino*, meaning ‘garden, yard’. (Crnogorac, 2020: 199)

Predveče duž **parapeta** sastajale su se cure iz mjesta da obrnu koji **dir** uz donju ulicu. (Lalović, 2023: 136) The lexeme *parapet*, meaning ‘a protective wall by the road’, is a Romance loanword derived from the Italian *prapetto* ‘protective wall by the road’. (Skok 2: 620; Musić: 201; Lipovac-Radulović I: 249); (Tešić, 2016: 202) / (Španović, 2024: 144)

The lexeme *dir* is a Romance loanword derived from the Italian *giro*, meaning ‘a walk around, stroll, tour’. (Crnogorac, 2020: 199)

-Sjećam se da je išla do Kamenara i nosila **fagote**, mada tome tada nijesam pridavao mnogu važnosti. (Lalović, 2023: 294)

The lexeme *fagota* is a Romance loanword derived from the Italian lexeme *fagotto*, meaning ‘a bundle’. (Crnogorac, 2020: 200)

-Koja? Mene ne gledaj, ja sam **kaparisana** – simpatično se nasmija devojka. (Lalović, 2023: 137)

The attributive participle *kaparisana* is formed from the verb *kaparisati*, derived from the noun *kapara* of Italian origin, meaning ‘advance payment’. In Montenegrin, the word is used figuratively to mean ‘a ring or money given to the girl at her engagement’. (Tešić, 2016: 125) / (Španović, 2024: 92)

Istog časa je nestala, navlačeći za sobom *koltrinu*. (Lalović, 2023: 86) The lexeme *koltrina* is derived from the Italian lexeme **coltrina** meaning ‘a curtain, a drape’. (Crnogorac, 2020: 208)

Što ne skineš **korotu**? Prošlo je dosta vremena. (Lalović, 2023: 238) The lexeme *korota*, meaning ‘mourning for the deceased’ or ‘wearing dark clothes’, is a Romanism derived from the Italian lexeme *corrotto*, meaning ‘mourning for the deceased’ or ‘wearing dark clothes’. (Skok 2: 158; Musić: 176; Lipovac-Radulović I: 176); (Tešić, 2016: 150) / (Španović, 2024: 107)

-Da si stigao samo **kvarat ure** ranije, sreo bi se sa sestrom. (Lalović, 2023: 73)

The lexeme *kvarat* is derived from the Italian *quarto*, meaning ‘a quarter of a measure’ (Skok 2: 251; Musić: 170; Lipovac-Radulović I: 182); (Tešić, 2016: 138) / (Španović, 2024: 100), while the lexeme *ura* is derived from the Italian *ora*, meaning ‘a time period of 60 minutes, an hour’. (Skok 2: 562; Lipovac-Radulović I: 367); (Tešić, 2016: 264) / (Španović, 2024: 306) (Crnogorac, 2020: 222)

Povremeno je palio staru vojničku **lampadinu** koju je slučajno pronašao zaboravljenu uz jedan krš, kad se jedne prilike primakao Crkvicama, tražeći žbunove kleke. (Lalović, 2023: 169)

The lexeme *lapmadina* is a Romanism derived from the Italian lexeme *lampadina*, meaning ‘a pocket torch’ (Crnogorac, 2020: 209). This lexeme is used in other dialects in Montenegro (Tešić, 2016: 161) / (Španović, 2024: 115).

Liberaj me tvojih saveta! (Lalović, 2023: 116) The verb *liberat se*, meaning ‘to free, abandon, or leave’, is derived from the Italian verb *liberare*. (Crnogorac, 2020: 210). The verb is used in the vernaculars of Montenegro and the Adriatic coast. (Tešić, 2016: 166) / (Španović, 2024: 119)

Tudor je zajedno sa prvim oficirom, provjeravao **matrikule** posade. (Lalović, 2020: 43)

The lexeme *matrikula* is derived from the Italian lexeme *matricola* ‘sailing permission’. (Crnogorac, 2020: 211)

To je bilo sve od **mobilje** u sobi. (Lalović, 2023: 107) The lexeme *mobilja*, meaning ‘furniture’, is derived from the Italian *mobilia*. (Crnogorac, 2020: 212) The lexeme is used in the vernaculars of Montenegro and the Adriatic coastal areas. (Tešić, 2016: 185) / (Španović, 2024: 132)

Na mjestu gdje su do maločas bile **nona** i mati nije bilo nikoga. (Lalović, 2023: 105) The lexeme *nona* is a loanword from the Italian *nonna* meaning ‘grandmother, granny’. (Crnogorac, 2020: 213)

Možda je zato tvoja mati rano **pasala**. (Lalović, 2023: 89) The verb *pasat*, meaning ‘to pass’, or ‘to die’, is derived from the Italian *passare* ‘to pass’ (Skok 2: 610-611; Musić: 201-202; Lipovac-Radulović I: 251), meaning to pass away in this context.

Na tom **vijađu** su ostali preko deset mjeseci. (Lalović, 2020: 46) The lexeme *vijađ* is derived from the Italian *viaggio* meaning ‘traveling, trip’. (Skok 3: 558; Musić: 143; Lipovac-Radulović I: 375); (Tešić, 2016: 86) / (Španović, 2024: 64)

-Ako je tebi **preša** da se budiš s kokotima, ti se diži. (Lalović, 2023: 175) The lexeme *preša*, meaning 'need', or 'hurry', is a Romanism derived from the Italian *pressa* 'pressure, urgency, hurry'. (Tešić, 2016: 222)/ (Španović, 2024: 157)

Kroz razmaknuta **škura** na njenim prozorima nazirali su se tragovi upaljenih svjetiljki. (Lalović, 2023: 69)

The lexeme **škura** is formed from the Romance loanword adjective *škur* derived from the Italian adjective *scuro* 'dark, of dark colour', (Crnogorac, 2020: 220), and is a homonym that can be found in Croatian and Montenegrin on the Adriatic coast, meaning 'a wooden shutter on a solid wood window that completely closes and darkens the room'. (Ljubičić, 2010: 332-346); (Tešić, 2026: 309)/ (Španović, 2024: 215)

-Što ako ne pristanem na tu vašu **šporku** igru? Što onda? (Lalović, 2023: 347)

The adjective *šporak*, meaning 'nasty, dirty, messy', is a Romanism derived from the Italian adjective *sporco* meaning 'dirty'. (Skok 3: 410; Musić: 251; Lipovac-Radulović I: 338); (Tešić, 2016: 315) / (Španović, 2024: 219)

Svaki **žbir** ima svoga **žbira**. (Lalović, 2023: 258)

The lexeme *žbir*, meaning 'spy, stalker', is derived from the Italian *sbirro*, meaning 'police agent, guard'. (Skok 1: 112; Musić: 157; Lipovac-Radulović I 383); (Tešić, 2016: 113) / (Španović, 2024: 83)

Excerpted examples with Venetian loanwords

Venetian loanwords are considered to have entered the local language from the Venetian dialect and are therefore termed Venetianisms (Vinja, 1996: 621). Owing to historical circumstances, mainly the long-lasting Venetian rule (1420-1797) to which we have referred earlier, Romance loanwords derived from Venetian have been attested in the Bay of Kotor and can be found in the novel *Bastadur* as follows:

Pomno je slušala njihovo **ćakulanje**, prepiranja, nadmudrivanja i bezuspješno pokušavala da shvati zbog čega ljudi iz boljestojećih porodica ponekad imaju progresivnije ideje od onih koji loše žive i koji su se previše lako našli na tamnoj strani fašizma. (Lalović, 2023: 186)

The verbal noun/gerund *čakulanje* is formed from the verb *čakulat*, a Romance loanword from the Venetian *ciacola*, meaning 'to talk or to chat', and *ciacolar*, meaning 'conversation'. (Tešić, 2016: 260) / Španović 2024: 306); (Crnogorac, 2020: 197)

-Čekaj, ne smijem da zaboravim onu **kašeticu**. (Lalović, 2023: 305) The lexeme *kašetica* is a diminutive of the noun *kašeta*, meaning 'crate, a box without a lid'. It is derived from the Venetian lexeme *cassetta*, meaning 'wooden box'. (Skok 2: 43; Musić: 1970; Lipovac-Radulović I: 160, cite it as a possible variant of the Italian *cassetta*); (Španović, 2024: 99)

Glad ga je natjerala da pogleda po **kužini** ima li što da tisne u usta. (Lalović, 2023: 128)

The lexeme *kužina* is derived from the Venetian *cusina*, meaning 'kitchen'. (Skok 2: 224; Musić: 179). This is a lexeme commonly used in Montenegrin dialects and on the Adriatic coast. (Tešić, 2016: 155) / (Španović, 2024: 111)

Doveo me da mu vodim domaćinstvo, u zamjenu za **koćetu** i da imam što da izijem. (Lalović, 2023: 82) The lexeme **koćeta** is derived from Venetian *cochiet*, meaning 'bed linen' (Tešić, 2016: 152) / (Španović, 2024: 109). In the context of the example excerpted from the novel, the meaning of the lexeme *koćeta* is 'to have a place to stay'.

Nasuprot njemu nalazila se mala komoda, a na njoj **kain**, bokal i **šugaman**. (Lalović, 2023: 30) The lexeme *kain*, meaning 'metal wash basin', is derived from the Venetian *cain* meaning 'a type of vessel'. (Skok 2: 62-63; Musić: 163) The lexeme *šugaman* is derived from the Venetian *sugaman*, Italian *asciugamano*, meaning 'a towel'. (Crnogorac, 2020: 221), (Tešić, 2016: 320)

Bacili su **parangal** koji minut prije no što se probilo sunce sa istoka. (Lalović, 2023: 202) The lexeme *parangal*, meaning 'a device for catching fish in the form of a long pole with hooks attached to it', is a Romanism derived from the Venetian lexeme *parangal* meaning 'a type of fishing device'. (Tešić, 2016: 202) / (Španović, 2024: 143)

Vidu nije promaklo da se uzvrpoljila i pokaza na klupu, podalje od **ponte**. (Lalović, 2023: 254) The lexeme *ponta* is derived from Venetian, meaning 'cape' (Skok 3: 75; Vinja 3: 63). The lexeme *ponta* is used in the language of the Bay of Kotor, while in other Adriatic dialects, it is found as *punta*. (Tešić, 2016: 218)/ (Španović, 2024: 154)

Skalaj malo. Pomislih da te neko goni. (Lalović, 2023: 303) The verb *skalat*, meaning ‘to decrease, decline, or calm down’, is a Romance loanword derived from the Venetian *calar* meaning ‘to lower or decrease’. (Skok 2: 19); (Tešić, 2016: 239) / (Španović, 2024: 169)

-Htjedoše da me ožene samo zato što su me je jednom zatekli sa njihovom setrom... Jedva glavu **skapulah** – širok osmijeh pokaza bijelu nisku njegovih pločastih zuba. (Lalović, 2020: 67)

The verb *skapulat* is derived from the Venetian *scapolar*, meaning ‘to run away or avoid something’. (Skok 3: 256; Musić: 223 cites the Italian archaic form *scapolare*); (Tešić, 2016: 240) / (Španović, 2024: 169-170). In the excerpted sentence, the meaning of the verb is to save oneself.

Srećom, bilo pa prošlo -nije **šparao** riječi. (Lalović, 2023: 250) The verb *šparat/šparenjat* is a Romanism derived from Venetian *sparagnar* and Italian *risparmiare*, meaning ‘to save or to be frugal’. (Crnogorac, 2020: 221)

Šempjavi pred narodom o nečesovom risanskom blagu. (Lalović, 2023: 104) The verb *šempijat, išempijat*, meaning ‘to behave in a silly manner’, is derived from the Venetian *sempio, insemiarse*, meaning ‘simple, stupid, to be stupid’. (Musić: 245; Lipovac-Radulović I: 133); (Tešić, 2016: 116)/ (Španović, 2024: 86)

To jutro **šjora** Rita je poslala da prođe do kotorske pijace i kupi dva kotura njeguškog sira od žene koja je petkom dolazila na trg od mlijeka. (Lalović, 2023: 53) The lexeme *šjora* comes from the Venetian *siora* meaning ‘a lady’. (Crnogorac, 2020: 220)

Odma ga je ponijela krojačici da joj sašije **veštu** po tadašnjoj modi. (Lalović, 2020: 111)

The lexeme *vešta* is characteristic of the Bay of Kotor and is a variant form of the Romanism *vesta*, derived from Venetian *vesta*, meaning ‘clothes, a dress’. (Skok 3: 579; Musić: 143; Lipovac-Radulović I: 375). In the vernaculars of Montenegro, the consonant *s* has been transformed into the native *š*. (Tešić, 2016: 84)/ (Španović, 2024: 63); (Crnogorac, 2020: 223)

Excerpted examples with Dalmatian-Romance lexemes

In their research on the Romance loanwords in Montenegro, Tešić (2015: 156) / Španović (2024: 229) and Crnogorac (2020: 27) include Dalmatian-Romance lexical remnants. According to Ligorio (2014), the loanwords from Dalmatian-Romance, that is, Dalmatian-Romance relics, belong to the older layers of Romance in the Balkans. The term Dalmatian-Romance might include

a potentially more recent layer of pre-Venetian Romance (Ligorio, 2014). In this subgroup, we have excerpted examples with Dalmatian-Romance lexemes from the novel *Bastadur*.

Jak je **dondo** Tudor. (Lalović, 2023: 227)

The lexeme *dondo* is a Dalmatian-Romanism, a lexical remnant derived from the Latin *dominu(m)* (Ligorio 2014). It is also possible that it might have been derived from the Italian *donno*, which had in turn been derived from the Latin *dominu(m)* (JE 1: 125-136); (Tešić, 2016: 105)/ (Španović, 2024: 78).

Utabana zemja ispod velike **murve** činila mu se više nego pitoma i privlačna da na njoj prespava, budući naviknut na surov orijenski krš. (Lalović, 2023: 323) The lexeme *murva*, meaning 'mulberry or the fruit of the mulberry', is a Romanism derived from the Dalmatian-Romance lexical remnant of Latin *moru(m)* meaning 'mulberry'. (Ligorio, 2014) The lexeme has been attested in the vernaculars of Montenegro and the Adriatic coast. (Tešić 2016: 190)/ (Španović, 2024: 135)

Dok se primicao neobično dugom tjelu preko kojeg je bio prebačen bijeli **lencun**, znao je da je on. (Lalović, 2023: 48)

The lexeme *lencun*, meaning 'bedsheet', is derived from Dalmatian-Romance lexeme *Lintelou(m)*, meaning 'a smaller piece of cloth'. (Ligorio 2014); (Tešić, 2016: 166)/(Španović, 2024: 118)

-Sinoć sam ih **isprigala**. Reče, bogomu, gospar Miro da ćeš doć ovih dana. (Lalović, 2023: 81) - Kupih jutros oradu od Marina. Sad ću da je **isprigam** -Vid se izmuva po kužini. (Lalović, 2023: 295)

The verb *isprigati*, *prigat*, meaning 'to fry', is derived from the Dalmatian-Romance, a remnant form of the Latin *frigrere* meaning 'to fry'. (Ligorio, 2014); (Tešić, 2016: 224) / (Španović, 2024: 159)

Banjo je imao običaj da ih tada povede doma na jutarnje **priganice** svoje majke. (Lalović, 2023: 239) The noun *priganice* is formed from the Dalmatian-Romance verb *isprigati*, meaning 'fired doughballs', one of the dishes typical of the Montenegrin cuisine.

Zborim ti, u toj **škrinjici** nema ničega vrijednog spominjanja, a mučimo se da je sačuvamo i predamo dalje. Čemu ta rabota? (Lalović, 2023: 105)

The lexeme *škrinjica* is the diminutive form of the noun *škrinja*, a variant form of the lexeme *skrinja* meaning ‘a chest with a lid and lock in which various things and valuables are kept’. It is a Romance loanword derived from the Dalmatian-Romance lexeme, a remnant of the Latin *scrinum(m)*. (Ligario, 2014) This lexeme is attested in the vernaculars of Montenegro and the Adriatic coast. (Tešić, 2016: 241) / (Španović, 2024: 170)

-Tamo kud treba! – nije mu bilo do priče sa ovom **štrigom**. (Lalović, 2023: 310) The lexeme *štriga*, meaning ‘witch or a cunning female person’, is a Dalmatian-Romance lexical remnant derived from the Latin *striga(m)*. (Ligorio, 2014)

Excerpted examples with Latinisms

According to Tešić (2015: 18) / Španović (2024: 18), a distinction should be made between the Romance loanwords and Latinisms for the reason that, although genetically related, Latinisms constitute a separate category of lexemes. In the analyzed corpus of sentences, we identified several examples of Latinisms, and we present them in this group.

Imaš dobro **crevlje** u kojima ti je korak lak, ja sam vidiš, skoro pa bos. (Lalović, 2023: 163)

The lexeme *crevlja* is a Latinism derived from the Latin *crepida*, meaning ‘shoes’. (Crnogorac, 2020: 196)

Dona Mirla je imala običaj da kaže **Primum vivere, deinde philosophari** (prvo živeti, odna filozofirati). (Lalović, 2023: 117) The lexeme *dona*, meaning ‘a lady’ or a landlady’, is a feminine form of the masculine *don* derived from the Latin *dominus*. (Ligorio 2014; Crnogorac 2020, 199) The Latin proverb in the excerpted example, meaning ‘Live first, then philosophize’, is directly translated into Montenegrin.

Prodao je malu kacu kozjeg sira i pun zavežljaj osušenog planinskog čaja, imele i kleke i za iste pare kupio jedan debeo **gunj**, par suknjenih čarapa i nešto hrane. (Lalović, 2023: 36) The lexeme *gunj* is a Latinism derived from *gunna* meaning ‘a piece of cloth made from animal skin’. (Crnogorac, 2020: 2023)

Smio se zakleti da je Vid s razlogom ponio to ime, da je vidio preko onoga što je oku dato. **Nomen est omen**. (Lalović, 2023. 50)

The Latin phrase *Nomen est omen*, meaning ‘the name is a sign’, suggests that a person's name is a clue to their character, destiny, or that it is the essence of something. It is often used when a name perfectly fits the person or thing it describes.

Excerpted examples with Turkish loanwords

From Vidović (2024: 19), we learn that at the turn of the 15th into the 16th century, the Bay of Kotor region was divided into a north-western and south-eastern part. The area between Herzeg Novi and Perast was under Ottoman rule. In contrast, the areas of Kotor and Tivat remained under Venetian rule. In addition to the influence of Romance languages, Turkish influences are also attested in the Montenegrin language and dialects. The influence of the Turkish language resulted from the long Ottoman rule in these Balkan regions. The following examples, excerpted from the novel *Bastadur*, include Turkish loanwords.

-Nemoj mislit da i mene ne gone moje **aveti**. (Lalović, 2023: 25)

The lexeme *avet*, meaning ‘a ghost, phantom, apparition, scarecrow, or a spooky, otherworldly being’, is a Turkish loanword derived from the lexeme *afet* meaning ‘misfortune, a sign that portends misfortune’.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=e1piXA%3D%3D

Svaka sreća krije u sebi **zeru** muke i tuge, svaka tuga nosi komadić budućeg radovanja. (Lalović, 2023: 127)

The lexeme *zera* is a Turkish loanword derived from the Turkish lexeme *zerre*, meaning ‘a grain of mullet or seed’. In Serbian, Montenegrin, and in the dialects of the Bay of Kotor, it has acquired the figurative meaning ‘a small, insignificant thing, something small, a remnant, or something small of no value’.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f15lXxd%2B

Čoban ih je primjetio tek kad ga je upozorilo glasno lajanje ovčara koji je krupnim skokovima jurio ka Vidu i Tihani. (Lalović, 2023: 282)

Čoban is a Turkish loanword meaning ‘a shepherd’. (Crnogorac, 2020: 152)

Poljubio je još uvijek snenu majku i prije no što se rasanila, već je grabio **džadom** pored jezera. (Lalović, 2023: 26)

The lexeme **džade** is a Turkish loanword derived from the Ottoman Turkish *cadde*, meaning ‘a road or a street’ (Perović, 2013: 37).

Mašan mu je ponudio da podijele **konak**, što je Niko rado prihvatio. (Lalović, 2023: 27)

The lexeme *konak* is a Turkish loanword meaning ‘a resting place, an inn, or a castle’ (Crnogorac, 2020: 153), or a place where you can stay overnight. (Perović, 2013: 71)

Sigurno nije htio da im plati kako su se dogovorili i čim je ugrabio dovoljno koristi od nesrećnica, izmislio je priču da ih se lakše **kurtališe**, u njemu sve je kuvalo. (Lalović, 2023: 13)

The verb *kurtalisati se* is derived from the Turkish lexeme *kurtul* (*kürtül*) meaning 'to be saved, rescued, or liberated'. The lexeme is also used in Croatian, Montenegrin, and Serbian.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=elduXhI%3D

Svako vreme ima svoj **vakat**. (Lalović, 2023: 13) The lexeme *vakat* is a Turkish loanword derived from *vakit*, meaning 'the time, hour, or specific time when something needs to be done'. The lexeme is used in Croatian, Montenegrin, and Serbian. This lexeme can also be found in its variant form *vakt* both in Serbian and Croatian (Perović, 2023: 120).

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f19hXRI%2F

<https://vukajlija.com/vakat/157650>

Ne mislim da nema **vajde**. (Lalović, 2023: 60) The lexeme *vajda* is a Turkish loanword meaning ‘benefit’. In Serbian, it can also be found in its variant form *fajda*. (Perović, 2013: 46).

Pošto nijesu imali djece, ostavio joj u **amanet** da sve što su stekli rasproda, podijeli po sirotištima i onima kojima je potrebna pomoć. (Lalović, 2023: 157)

The lexeme *amanet* is a Turkish loanword and is derived from *emanet*, meaning 'something entrusted to someone's care' (a pledge, testament, or inheritance). The lexeme is used in Croatian, Montenegrin, and Serbian (Perović, 2013: 9).

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fFtkXQ%3D%3D

<https://velikirecnik.com/2015/12/21/amanet/>

Džaba imanje kad se izgubi čeljade. (Lalović, 2023: 258) The adverb *džaba/džabe* is a widely used Turkish loanword derived from the Turkish lexeme *caba* meaning 'in vain'. It is used in Croatian, Montenegrin, and Serbian (Perović, 2014: 37).

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fF5jWxU%3D

<https://jezikoslovac.com/word/55lu>

-Imovinu koju treba da dam toj **fukari** mati je namijenila jednoj ženi. (Lalović, 2023: 258)

The lexeme *fukara* is a Turkish loanword meaning 'a poor person or a beggar,' or, pejoratively, 'a scoundrel or a rascal.' The lexeme is used in Croatian, Montenegrin, and Serbian (Perović, 2013: 48).

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fFhnXhU%3D

<https://jezikoslovac.com/word/oo6f>

Dobro ugrabi da te ne uhvati ovaj **kijamet**. (Lalović, 2023: 333)

The lexeme *kijamet* is derived from the Ottoman Turkish *kizamet*, meaning 'doomsday' or 'resurrection', but as a Turkish loanword in Croatian, Montenegrin, and Serbian, it is used with the meaning 'a storm, bad weather'.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=el1uXBU%3D&keyword=kijamet

Kao dijete i ja sam vjerova u svakojake **karakondule** i nijesam bio rad kad neđe usput sretnem Gospavu. (Lalović, 2023: 217)

The lexeme *karakondula* is a Turkish loanword derived from *kara*, meaning 'black', and *konkolos*, meaning 'demon'. It is a name for a night demon in the folk beliefs in Bulgaria, Macedonia, and southern Serbia. The lexeme *karakondule* refers exclusively to female demons that appear as old women with large nails, iron teeth (very often), and horns.

<https://vukajlija.com/karakondzula/550811>

Čim ih je otvorila, dočeka je **karamračina** natopljena ustajalim mirisama neprovjetrenih prostorija. (Lalović, 2023: 101) The lexeme *karamračina*, meaning 'pitch black, pitch dark', is

used in Montenegrin and consists of the noun *mračina*, used together with the Turkish adjective *kara*, meaning 'black'. (Vulović, Đinđić, 2012)

Kudio je sebe da je slab i da nije dovoljno očvrsnuo za te ženske **marifetluke**. (Lalović, 2023: 298)

The lexeme *marifetluk*, meaning 'coping well when being in trouble or when needed, being skillful and ingenious', is a Turkish loanword derived from the lexeme *marifet*. (Perović, 2013: 78)

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=e1xhXRI%25253D

Archaisms and other lexemes used in the Montenegrin, Croatian and Serbian

In this group we present the archaisms and interesting lexemes used in the novel *Bastadur* in the following excerpted examples:

Neki su u tome vidjeli znak da će dijete preživjeti i da će sigurno biti darivano brzinom i snagom prosvetljenja, poput munje, dok su drugi samo odmahivali rukom na njihove riječi, sumnjajući da će ikada u njemu biti **skoposti** da se dignu na noge. (Lalović, 2023: 7)

The lexeme *skopost* is an archaic South Slavic word meaning 'strength, power, might'. The lexeme is used in Montenegrin and Serbian.

<http://staznaci.com/skopost>

Nije prošlo mnog vremena i starac Makarije se razboleo od **jektike** koja mu je dobro načela pluća i oduzela snagu. (Lalović, 2020: 34)

The archaic lexeme *jektika* refers to the pulmonary disease tuberculosis. This lexeme is used in Croatian, Montenegrin and Serbian. (Vujaklija, 1980: 379)

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fVZgURc%3D

Po nekom Božjoj promisli, podijele se karte kad se **čeljade** rodi. (Lalović, 2020: 28)

The lexeme *čeljade*, meaning 'a human being' or, as a collective noun, 'children' or 'family members, household members' is derived from the Old Slavonic in its plural form *čeljadъa* and is widely used in Montenegrin, Croatian, and Serbian.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f1tuWxc%3D

<https://jezikoslovac.com/word/ru45>

Cijeli dan **dumaš** kako da mi doskočiš i izmisliš neku mudroliju. (Lalović, 2023: 178)

The verb *dumati* is used in Montenegrin, Serbian, and Croatian with the meaning 'to think deeply'.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fF5nWBM%3D&keyword=dumati

-Stane, ima li danas, **objeda** u ovu kuću? **Krepi** sam. (Lalović, 2023: 82) The lexeme *objed* is used in Montenegrin and Croatian with the meaning 'the main meal', usually served in the middle of the day, or lunch. It is derived from the Old Slavonic lexeme *obědъ*.

https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eFxuWxI%3D

The attributive participle *krepi* is a variant form of the adjective *krepan*, meaning 'starved to death' in this context, and it is formed from the verb *krepati*, meaning 'to die, pass away', derived from the Italian verb *crepare*, meaning 'to burst', or figuratively, 'to die'. The lexeme is widely used in the coastal areas of Montenegro and Croatia. (Crnogorac, 2020: 209)

-Ajmo put kuće dok nas nije stigao **žaropek** – promrmlja Tudor bezvoljno. (Lalović, 2023: 202)

The lexeme *žaropek* is a Montenegrin slang word meaning 'heat'.

<https://vukajlija.com/zaropek/591311>

Conclusion

While analysing the lexemes excerpted from the novel *Bastadur*, we detected a wide variety of words, that is, a great lexical diversity. There is a large number of Romance loanwords, including forms from Tuscan or the standardized Italian language, loanwords from Venetian, Dalmatian-Romance, Latinisms, Turkish loanwords, and archaisms. Their examples from the excerpted corpus are presented in this paper. As Crnogorac (2020: 185) argues, loanwords have successfully infiltrated the Montenegrin literary language and thus become an inseparable part of the Montenegrin linguistic heritage, previously Serbo-Croatian. This is due to various historical circumstances that have significantly influenced the standard literary language and Montenegrin local dialects. In the examples selected for this corpus, 31 are Italianisms, 14 Venetian loanwords, 7 Dalmatian-Romance lexemes, and 2 Latinisms. There are also 2 Latin proverbs, 13 Turkish loanwords, one lexeme including only the Turkish prefix *kara-*, and a few archaisms and interesting lexemes that are still common in Montenegrin, Croatian, and Serbian. The cultural and

linguistic heritage of the Bay of Kotor and its surroundings is diverse and immensely rich, as attested by the abundance of various loanwords and lexemes in this novel by the Montenegrin author Jasenka Lalović. The lexis of the Bay of Kotor, as linguistic and cultural heritage and an integral part of Montenegrin vernaculars, forms a timeless thread between the past and the present spirit of the Montenegrin language. Additionally, in his doctoral dissertation, Vujović (2023) referred to the initiative for sociolinguistic and cultural affirmation of Montenegrin dialects, as well as to the fact that the application to have the Montenegrin dialects registered on the list of intangible cultural heritage was, to a great extent, inspired by the need to preserve Montenegrin identity.

References

1. Crnogorac S. (2020). *The Lexis of the Bay of Kotor: The Northwestern and the Southwestern Area: The Language of the Boka Bay*. (Symbolae Slavicae Book 38). Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Warszawa, Wien: Peter Lang AG.
2. Ligorio, O. (2014). *Problem leksičke stratifikacije u adrijatistici* (Nepublikovana doktorska disertacija), Zadar.
3. Ljubčić, M. (2010). Škur škure i škuribanda: etimologija i značenje u hrvatskim govrima, in: *Adriatico / Jadran*, 1-2 (2010), pp 332-346.
 - a. https://www.researchgate.net/publication/387668502_Skur_skure_skuribanda_etimologija_i_znacenje_u_hrvatskim_govorima_in_Adriatico_Jadran_1-2_2010_pp_332-346
4. Perović M. S. (2013). Turcizmi u “Ramazinskim večerima” Branislava Nušića https://www.academia.edu/40701780/Turcizmi_u_Ramazanskim_ve%C4%8Dermama_Branislava_Nu%C5%A1i%C4%87a https://www.academia.edu/Documents/in/Language_contact_and_change?swp=tc-ri-40701780
5. Тешић, А. (2015). О методологији израде речника романизама из народних говора Црне Горе, *Савремена проучавања језика и књижевности*, Година VI /књ. 1. Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.
6. Тешић А. (2016). *Романизми у народним говорима Црне Горе и брда* (одбрањена докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет, Универзитет у Београду.
7. Vidović, D. (2024). *Bokeljske studije i ogledi*.

- a. https://www.academia.edu/124926621/Bokeljske_studije_i_ogledi
8. Vinja, V. (1986). Hibridni rezultati jezičkih dodira, *Filologija* 14. Zagreb, 419-432.
9. Vinja, V. (1996). Ima li katalanizama u jadranskom hrvatskom? *Suvremena lingvistika*, 41-42/1-2, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, 621-628.
10. Vujović, N. (2023). Crnogorski govori kao nematerijalno kulturno dobro (doktorska disertacija). Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach.
 - a. https://opus.us.edu.pl/docstore/download/@USLb048a6e8ae2c4b4bb13e58848d4bc384/4746_doktorat_Novica_Vujovic.pdf
11. Вуловић, Н. Ђинђић, М. (2012). О морфолошко-семантичкој вредности турског придева *кара* у српском систему. *Српски језик XVII*. Београд: Филолошки факултет Београд.
 - a. https://www.academia.edu/32642871/Vulovi%C4%87_Nata%C5%A1a_i_Marija_%C4%90in%C4%91i%C4%87_O_morfolo%C5%A1ko_semanti%C4%8Dkoj_v_rednosti_turskog_prideva_kara_u_srpskom_leksi%C4%8Dkom_sistemu_pdf
12. Шпановић, А. (2021). О лекикографској обради позамљеница романског порекла у дијалекатским речницима народних говора Црне Горе 21 века**. *Часопис Одјељења за српски језик и књижевност Матице Српске – Друштва чланова у Црној Гори* XI/12 (2021), 7-12. Београд: Институт за српски језик (САНУ).
13. Шпановић, А. (2024). *Романизми Старе Црне Горе и Брда*: етимолошка студија. Београд: Институт за српски језик (САНУ).

Dictionaries

1. Lipovac-Radulović, V. (1981). *Romanizmi u Crnoj Gori, jugoistočni dio Boke Kotorske*. Cetinje/Titograd: Obod/Pobjeda.
2. Lipovac-Radulović, V. (1997). *Romanizmi u Crnoj Gori. Budva i Paštrovići*. Novi Sad: Matica Srpska.
3. Musić, S. (1972). *Romanizmi u severno-zapadnoj Boki Kotorskoj*. Beograd: Filološki fakultet Beogradskog univerziteta.
4. Skok, P. 1970-1974. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, I-IV, Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

5. JE = Vinja, V. 1998-2004. *Jadranske etimologije. Jadranske dopune Skokovu etimologijskom rječniku I-III*, Zagreb: HAZU – Školska knjiga.
6. Vujaklija M. (1986). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta-Beograd.
https://www.academia.edu/7003380/Milan_Vujaklija_Recnik_stranih_reci

Web dictionaries sources

1. <https://jezikoslovac.com/>
2. <https://hjp.znanje.hr/>
3. <https://vukajlija.com/>

Source for excerpts

Lalović, J. (2023). *Bastadur: čovek koji voli veruje*. 3 izd. Beograd: Laguna

O ŠIROKOJ RAZNOLIKOSTI RAZLIČITIH LEKSEMA U ROMANU *BASTADUR*

Sažetak:

Cilj ovog rada je dati prikaz širokog spektra različitih leksema i posuđenica korištenih u romanu Bastadur: čovek koji voli-veruje, crnogorske književnice Jasenke Lalović. Autorka obuhvata važan period u životima glavnih likova, povezujući dvije kulturne i geografske regije: gradove u Boki Kotorskoj na jadranskoj obali i predio oko Skadarskog jezera, čiji su dijalekti bogati specifičnim leksemima i posuđenicama. Područje Boke Kotorske specifična je kulturna regija obilježena spojem historijskih i kulturnih karakteristika, koje se odražavaju u lokalnom jeziku kao važnom dijelu kulturne baštine. Analizirajući romana Bastadur naišli smo na veliku raznolikost zanimljivih crnogorskih, hrvatskih i srpskih leksema i posuđenica karakterističnih za Boku Kotorsku, uključujući posuđenice iz romanskih jezika (dalmato-romanizme, venecijanizme, toskanske italijanizme), latinizme, turcizme i arhaične lekseme. Krenuli smo na veliko lingvističko i kulturno putovanje kako bismo klasifikovali ekscerpirani korpus posuđenica i leksema te predstavili njihovo značenje u kontestu. Raznolikost leksema i posuđenica, kao i njihova originalnost u crnogorskom jeziku Boke-Kotorske, neizmjerana je i predstavlja sastavni dio kulturne baštine.

Ključne riječi: lekseme, posuđenice iz romanskih jezika, latinizmi, turcizmi, arhaizmi, kulturna baština

Lejla Muratović
Amer Ćaro

SAMOPROCJENA DIDAKTIČKO-METODIČKIH KOMPETENCIJA STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA

Sažetak

Samoprocjena kompetencija budućih stručnjaka ima važnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju. Predstavlja temelj refleksivnog djelovanja i nudi priliku pojedincu da prepozna vlastite potrebe za učenjem te aktivno usmjerava svoj dalji razvoj.

U radu su predstavljani rezultati istraživanja čiji je cilj bio ispitati kako studenti završnih godina nastavničkih studija na Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici procjenjuju vlastite didaktičko-metodičke kompetencije. Poseban fokus stavljen je na kritičko vrednovanje znanja i vještina u domenima planiranja, realizacije, evaluacije, te normativno-pedagoškog okvira nastavnog rada. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od N=104 studenata, uz primjenu posebno konstruisanog Anketnog upitnika za studente. Podaci su obrađeni metodama deskriptivne statistike i t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da studenti najviši stepen osposobljenosti iskazuju u području neposredne realizacije nastave, dok najniže procjenjuju kompetencije u normativno-pedagoškom segmentu (vođenje dokumentacije i poznavanje regulative). Analiza je identifikovala statistički značajne razlike s obzirom na univerzitet studiranja. Studenti sa Univerziteta u Tuzli iskazuju veću sigurnost u području realizacije nastave, dok studenti sa Univerziteta u Zenici pokazuju viši nivo kompetentnosti u plansko-administrativnoj sferi. Kao ključni faktor unapređenja inicijalnog obrazovanja, studenti su jednoglasno istakli potrebu za povećanjem fonda sati školske prakse.

Rezultati ukazuju na nužnost uravnoteženog povezivanja metodičke teorije i intenzivnije prakse u realnom nastavnom kontekstu kako bi se osigurala holistička profesionalna spremnost budućih nastavnika.

Ključne riječi: samoprocjena, didaktičko-metodičke kompetencije, nastavnički studij, inicijalno obrazovanje, školska praksa.

UVOD

Obrazovanje nastavnika predstavlja ključni segment obrazovnog sistema jednog društva, jer kvalitet pripreme nastavnika direktno utječe na kvalitet nastave i postignuća učenika. U reformi obrazovanja nastavnik nije samo puki izvršitelj tuđih zamisli, već jedan od ključnih aktera sadržajnih promjena. Kako ističe Pastuović (2012), kvaliteta nastavnika ostaje najvažnijim faktorom kvalitete cjelokupnog obrazovnog procesa.

Savremeni obrazovni sistem postavlja visoke zahtjeve pred nastavničku profesiju, transformišući ulogu nastavnika iz tradicionalne uloge »izvora informacija« ka ulozi mentora i moderatora, koji kod učenika osigurava stjecanje kompetencija potrebnih za 21. stoljeće (Muratović i Čaro, 2020). Unutar širokog spektra nastavničkih kompetencija, posebno se izdvajaju *didaktičko-metodičke kompetencije* kao temeljni stub profesionalizma, jer direktno određuju kvalitet planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa.

Proces inicijalnog obrazovanja predstavlja ključnu fazu u kojoj studenti usvajaju teorijske osnove i razvijaju primarne praktične vještine. Međutim, objektivna akumulacija znanja tokom studija ne garantuje automatsku profesionalnu spremnost; u tom kontekstu, ključnu ulogu dobija samoprocjena nastavničkih kompetencija. Samoprocjena se određuje kao kompleksan metakognitivni proces putem kojeg pojedinac kritički evaluira sopstvene kapacitete i postignuća, donoseći sudove o kvalitetu vlastitog rada u odnosu na usvojene profesionalne standarde (Boud, 1995). Za studente nastavničkih studija, ovakva evaluacija nadilazi puko ocjenjivanje vještina, već postaje značajan mehanizam profesionalnog razvoja koji nosi potencijal da razvije refleksivnu praksu. To je sposobnost studenta da kritički analizira sopstvene postupke dok ih izvodi, ali i nakon što završi s radom (Schön, 1983). Na taj način, studenti osvještavaju jaz između teorije i prakse, gradeći svoj profesionalni identitet kroz aktivno učenje, a ne samo pasivno primanje informacija (Korthagen, 2001). Upravo taj proces izgradnje identiteta postaje kritična tačka u trenutku prelaska iz akademskog u profesionalno okruženje.

Problem istraživanja u ovom radu proizlazi iz potrebe da se utvrdi kako studenti završnih godina nastavničkih fakulteta percipiraju sopstvenu osposobljenost za rad u učionici. Često postoji diskrepancija između teorijskog znanja stečenog tokom studija i subjektivnog osjećaja sigurnosti u primjeni savremenih metoda, što se u literaturi definiše kao „šok realnosti“ (Veenman, 1984). Ovaj fenomen je najizraženiji u domenu didaktičko-metodičke osposobljenosti, koja predstavlja operativni nivo na kojem se teorijska spremnost testira u neposrednoj praksi. Razumijevanje

načina na koji studenti procjenjuju vlastite kompetencije za rad u nastavi pruža dragocjen uvid u kvalitet studijskih programa i ukazuje na potencijalne nedostatke u praktičnom dijelu nastave.

Razvijanje didaktičko-metodičkih kompetencija zahtijeva sistematski, planski i intencionalni pristup tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika. Obzirom da se ove kompetencije ne razvijaju spontano, neophodno je analizirati institucionalni okvir i vremenske resurse koje visokoškolsko obrazovanje nudi studentima za njihovo usvajanje. Međutim, analizom planske strukture na većini univerziteta u zemlji, evidentan je oskudan fond sati predavanja i vježbi iz Didaktike i Metodike, kao i drugih kolegija usmjerenih na razvoj ovih kompetencija. Detaljan uvid u nastavne planove i programe fakulteta na kojima je provedeno istraživanje ukazuje na specifične kvantitativne deficite. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Zenici, predmet Didaktika se na svim studijskim programima sluša na drugoj godini studija kao samostalan predmet, sa fondom od dva časa predavanja i jednog časa vježbi (2+1). Slična situacija uočava se i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli, gdje se kolegij Pedagogija sa didaktikom također izučava na drugoj godini sa identičnim fondom sati (2+1).

Što se tiče metodičke pripreme, na Filozofskom fakultetu u Zenici metodike se izučavaju tokom dva semestra na trećoj i četvrtoj godini studija, sa fondom od dva časa predavanja i dva časa vježbi (2+2). Pored predmetnih metodika, ovaj fakultet nudi i komplementarne predmete kao što su: Školska praksa I i II, Ishodi učenja, IT u nastavi, te Metodika nastave u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Nasuprot tome, na Filozofskom fakultetu u Tuzli metodike su primarno pozicionirane na četvrtu godinu studija, pri čemu se fond sati značajno razlikuje ovisno o specifičnostima studijskog programa. Ovakva fragmentiranost i ograničen vremenski okvir otvaraju ključno istraživačko pitanje: da li je navedeni fond sati dovoljan za razvoj kompleksnih didaktičko-metodičkih kompetencija neophodnih za savremenu nastavnu praksu?

TEORIJSKO RAZMATRANJE PROBLEMA

Inicijalno obrazovanje nastavnika prolazilo je kroz različite pristupe, pri čemu je u tradicionalnim kurikulumima dominiralo prenošenje akademskog i teorijskog znanja, uz primjetno marginaliziranje razvoja praktičnih vještina (Vrcić-Matija i Cvitković Kalanjoš, 2021). Decenijama unazad, prioritet je bio isključivo na vladanju matičnom naučnom disciplinom, što Pantić (2012) opisuje kao period u kojem su pedagoško-psihološke i didaktičke vještine tretirane tek kao sporedni elementi. Nadovezujući se na ovu tezu, Vizek Vidović (2005) pojašnjava da je

dugo vladalo uvjerenje kako je duboko poznavanje stručne materije primaran i sasvim dovoljan preduslov za uspješno poučavanje. Ovakav pristup rezultirao je onim što Domović (2002) naziva fragmentarnim znanjem, karakterističnim po oštroj podjeli između teorijskih kolegija na fakultetu i realne nastavne prakse. Valenčić Zuljan (2001) dodaje da takav „transmisijski model“ zanemaruje socijalnu i emocionalnu dimenziju učenja, svodeći nastavnika na puki kanal za prenos informacija.

Nasuprot tome, savremeni pristup afirmiše razvoj kompetencijski orijentiranog kurikulumu koji integrira teoriju i praksu (Vizek Vidović i Domović, 2007). U ovom modelu, nastavnik se posmatra kao reflektivni praktičar i autonomni kreator odgojno-obrazovnog procesa, sposoban za donošenje pedagoških odluka u nepredvidivim situacijama (Biesta, 2010). Shulman (1986) naglašava da izvrsnost poučavanja ne proističe samo iz poznavanja predmeta, već iz specifičnog spoja sadržajnog i pedagoškog znanja. Kompetencije savremenog nastavnika konstituišu se kao neodvojiv spoj teorijskih znanja, praktičnih vještina i profesionalnih stavova (Korać, 2014), primarno usmjerenih ka inovativnom djelovanju i efikasnom rješavanju problema u odgojno-obrazovnom radu (Brust Nemet, 2013). Unutar ovog kompleksnog okvira, Jurčić (2012) apostrofira didaktičko-metodičke kompetencije kao samu okosnicu nastavničkog djelovanja. Ova domena kompetentnosti manifestuje se kao koherentan proces koji započinje suverenim vladanjem metodologijom izgradnje predmetnog kurikulumu, što nastavniku omogućava da učenje postavi u širi strateški okvir. Na tu bazu se nadovezuje vještina neposrednog organizovanja i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, unutar kojeg nastavnik svojom stručnošću oblikuje pozitivno razredno-nastavno ozračje kao ključni psihološki preduslov za rad. Ciklus se zaokružuje u dokimološkoj ravni, gdje kompetentan nastavnik precizno i pedagoški utemeljenim metodama utvrđuje učenika postignuća, pretvarajući evaluaciju u alat za dalji razvoj i unapređenje kvaliteta nastave. Nadovezujući se na ovakvo određenje, Muratović (2026) ističe da upravo didaktičko-metodička osposobljenost predstavlja ključnog nosioca profesionalne autonomije nastavnika, naročito u kontekstu savremenog kurikularnog pristupa koji zahtijeva visok stepen samostalnosti u kreiranju procesa učenja.

U pedagoškoj literaturi koegzistiraju različiti pristupi izučavanju kompetencijskog profila nastavnika, što reflektuje promjene u samoj prirodi odgojno-obrazovnog rada. Blažević (2016) navodi da se uočava izuzetno široka „lepeza“ kompetencija koje danas čine profesionalni profil nastavnika, obuhvatajući lične, komunikacijske, socijalne, emocionalne i refleksivne aspekte rada.

Ovakva perspektiva ukazuje da nastavnička uloga više nije jednodimenzionalna, već predstavlja složen spoj pedagoških, psiholoških, predmetnih i istraživačkih znanja, koja su neraskidivo povezana sa socijalnim, interkulturalnim i medijskim vještinama. Program „Education and Training 2010“ (prema Lončarić i Pejić Papak, 2009) u tom kontekstu akcentuje tri ključne domene: rad s informacijama i tehnologijama, rad s ljudima (učenicima i saradnicima) i rad u društvu. Ipak, kritička analiza upućuje na to da su nastavni planovi i programi nastavničkih studija još uvijek primarno koncipirani na razvijanju stručnih kompetencija, nerijetko zanemarujući ostala područja rada. U kontekstu visokog obrazovanja, važno je naglasiti da se kompetencijski profil budućeg nastavnika ne gradi isključivo kroz teorijske kolegije, već kroz kontinuiranu sinergiju metodičkih vježbi i neposredne školske prakse, što predstavlja ključni faktor profesionalne spremnosti za rad. Unutar ovog spektra, didaktičko-metodičke kompetencije izdvajaju se kao izuzetno važan set vještina. Meyer (1991; prema Buljubašić-Kuzmanović, 2007) definiše ih kao kompetencije koje nastavnici neposredno koriste prilikom učenja i poučavanja, dok Palekčić (2005) ističe da one obuhvataju primjenu različitih metoda i sposobnost inovacije u poučavanju.

U neposrednom radu posebno se izdvajaju pedagoške kompetencije kao temelj profesije jer omogućuju sukonstrukciju odgojnih vrijednosti (Brust Nemet, 2013). Centralno mjesto zauzima pedagoški takt, koji Vujičić (2011) opisuje kao senzibilnost za primjereno reagovanje, dok Suzić (2005) naglašava da pedagoška kompetentnost omogućava prepoznavanje unutrašnjih konflikata učenika. Za potrebe ovog istraživanja i konstrukciju instrumenta, didaktičko-metodičke kompetencije se dalje diferenciraju kroz nekoliko ključnih dimenzija koje čine funkcionalnu cjelinu odgojno-obrazovnog rada. Prvu dimenziju predstavlja *kurikularna kompetencija*, koja se ogleda u sposobnosti izgradnje predmetnog kurikuluma. S obzirom na savremeni prelazak sa tradicionalnog nastavnog plana na paradigmu ishoda učenja, od nastavnika se zahtijeva suvereno vladanje metodologijom „kurikularnog kruga“. Prema Juričiću (2012), to podrazumijeva projektovanje procesa učenja koje primarni fokus ne stavlja isključivo na sadržaj, već na razvoj specifičnih učeničkih kompetencija. Iz ove faze planiranja prirodno proizlazi *organizacijsko-izvedbena kompetencija*, koja se očituje u vještini neposrednog vođenja procesa učenja. Kako navodi Vizek Vidović (2009), ova domena zahtijeva duboko razumijevanje didaktičke transformacije sadržaja, odnosno procesa u kojem se naučna istina metodički prilagođava razvojnim mogućnostima i predznanju učenika. Uspješan nastavnik u ovoj fazi mora pokazati fleksibilnost u odabiru strategija koje potiču interakciju i učenje putem otkrivanja (Valenčić

Zuljan, 2001). Sastavni i neodvojivi dio ovog procesa je *dokimološka kompetencija*, koja obuhvata vještine vrednovanja i ocjenjivanja. Kompetentan nastavnik percipira evaluaciju ne kao puki administrativni čin, već kao suštinski pedagoški postupak za unapređenje kvaliteta učenja. Dok Juričić (2012) naglašava nužnost poznavanja elemenata i faktora objektivnog ocjenjivanja, Babić (2014) ističe da kvalitetna evaluacija neizostavno uključuje i nastavnikovu stalnu kritičku analizu sopstvenog poučavanja. Efikasnost svih navedenih domena u velikoj mjeri zavisi od sposobnosti kreiranja razrednog ozračja (Kyriacou, 2001). Determinante uspješne nastave neraskidivo su povezane sa nastavnikovom potporom i razrednom kohezijom, pri čemu Muratović (2026) apostrofira da je uspostavljanje sigurnog i poticajnog ugođaja bazični preduslov za misaonu aktivaciju i kognitivni angažman učenika. Struktura kompetencija zastupljena u instrumentu zaokružuje se *normativno-pravnom i administrativnom kompetentnošću*, koja obuhvata poznavanje i uredno vođenje pedagoške dokumentacije, uključujući matične knjige, dnevnike i svjedočanstva. Iako se ovaj aspekt u akademskim raspravama nerijetko zapostavlja, on predstavlja bazični okvir za funkcionisanje škole kao institucije (Jurčić, 2012). Shodno tome, nepoznavanje ovih formalnih procedura i zakonskih okvira ne predstavlja samo tehnički propust, već, kako upozorava Muratović (2026), postaje značajan izvor stresa i osjećaja profesionalne nesigurnosti, naročito za mlade nastavnike na samom početku njihove karijere. Razvoj ovih kompetencija neraskidivo je vezan za cjeloživotno učenje. Paradigma cjeloživotnog učenja nalaže da se inicijalno obrazovanje posmatra samo kao polazna tačka, a ne kao završena faza profesionalizacije (UNESCO, 2015). Nastavnička profesija je trajni proces transformacije unutar vlastite prakse (Hargreaves & Fullan, 2012), gdje refleksivna nastava vodi ka dubinskoj transformaciji rada (Vijaya Kumari, 2014). Kako navodi Muratović (2026), permanentno usavršavanje svoj puni potencijal ostvaruje kada individualna refleksija preraste u kolektivnu, čime saradnja i timski rad postaju osnovni pokretači kvaliteta (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Upravo na tragu ovih teorijskih polazišta, koja didaktičko-metodičke kompetencije postavljaju u središte profesionalnog identiteta, koncipirano je i ovo istraživanje s ciljem empirijske provjere nivoa njihove razvijenosti kod budućih nastavnika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog istraživanja usmjeren je na ispitivanje samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti studenata završnih godina nastavničkih studija na Univerzitetu u Tuzli i

Univerzitetu u Zenici. Iz definiranog predmeta proizašao je *cilj istraživanja*, koji se odnosi na utvrđivanje načina na koji studenti procjenjuju sopstvene didaktičko-metodičke kompetencije u odnosu na različite dimenzije nastavnog rada, uz istovremeno ispitivanje eventualnih razlika u tim procjenama s obzirom na univerzitet studiranja. Primarni fokus je uspostavljanje korelacije između iskazanog nivoa kompetentnosti i specifičnosti studijskih programa, s posebnim akcentom na fond sati metodičke prakse koji direktno diferencira iskustva studenata Tuzle i Zenice.

Realizacija definisanog cilja zahtijevala je operacionalizaciju kroz nekoliko istraživačkih *zadataka*:

- Ispitati nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti studenata u odnosu na ključne dimenzije nastavnog rada (planiranje, realizaciju, evaluacija i normativno-pedagoške kompetencije).
- Identifikovati specifične deficite i prednosti u profesionalnoj spremi studenata, analizirajući razlike u nivou sigurnosti između neposrednog nastavnog rada i sistemsko-administrativnih zahtjeva profesije.
- Izvršiti komparativnu analizu dobijenih rezultata kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici.

U istraživanju smo pošli smo od *glavne hipoteze* da studenti završnih godina nastavničkih studija na Univerzitetu u Tuzli i Univerzitetu u Zenici svoje didaktičko-metodičke kompetencije stečene tokom inicijalnog obrazovanja procjenjuju na srednjem nivou razvijenosti, uz postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni s obzirom na univerzitet studiranja.

Operacionalizacija glavne hipoteze izvršena je kroz sljedeće *podhipoteze*:

- Pretpostavlja se da će studenti iskazati diferenciran nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti.
- Pretpostavlja se da će studenti procijeniti manju osposobljenost za normativno-pedagoške aspekte nastavničkog poziva (vođenje dokumentacije i poznavanje regulative) u odnosu na dimenziju planiranja i neposredne realizacije nastavnog procesa.
- Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija u korist studenata Univerziteta u Zenici, što se pripisuje specifičnostima njihovog nastavnog plana i programa (veći fond sati metodičke prakse i vježbi).

Istraživanje je provedeno na *prigodnom uzorku* koji je obuhvatio ukupno $N=104$ ispitanika, studenata završnih godina nastavničkih studija. U pogledu teritorijalne i institucionalne distribucije, uzorak čine studenti Univerziteta u Tuzli (njih 63) i Univerziteta u Zenici (njih 41). Analiza demografske strukture prema spolu ukazuje na veći broj ispitanica ženskog spola ($n=64$ ili 61,5%), dok muški dio uzorka čini 40 ispitanika (38,5%). Ispitanici dolaze sa osam različitih studijskih odsjeka, što istraživanju daje širinu i omogućava uvid u specifičnosti različitih nastavnih profila. Prema zastupljenosti, najbrojniju podgrupu čine studenti sa Fakulteta za tjelesni odgoj i sport ($n=34$), te studenti Odsjeka za engleski jezik i književnost ($n=20$), dok ostatak uzorka čine studenti ostalih društveno-humanističkih i prirodnih nauka.

Za potrebe prikupljanja podataka konstruisan je poseban *Anketni upitnik za studente*, namijenjen samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija. Instrument se sastoji od 40 čestica (tvrdnji) koje su operacionalizirane kroz četiri ranije definisane dimenzije (planiranje, realizacija, normativno-pedagoški okvir, evaluacija). Ispitanici su stepen slaganja sa ponuđenim tvrdnjama iskazivali putem petostepene Likertove skale (od 1 – *uopšte se ne slažem* do 5 – *potpuno se slažem*). Kvalitet i naučna utemeljenost instrumenta potvrđeni su kroz provjeru njegove unutrašnje konzistentnosti. Izračunata vrijednost Cronbach alpha koeficijenta iznosi $\text{Alpha} = 0,935$, što prema važećim metodološkim standardima ukazuje na visoku pouzdanost primijenjenog instrumenta. Ovako visoka vrijednost koeficijenta garantuje da čestice unutar upitnika stabilno i precizno mjere konstrukt didaktičko-metodičkih kompetencija.

Prikupljeni empirijski podaci statistički su obrađeni korištenjem paketa za društvene nauke *SPSS Statistics* (verzija 20). Opšti nivo samoprocjene didaktičko-metodičkih kompetencija, kao i nivoi unutar pojedinačnih domena, utvrđeni su izračunavanjem *aritmetičkih sredina (M)* i *standardnih devijacija (SD)*. Dodatno je izračunat *koeficijent varijacije (CV)* radi utvrđivanja stepena homogenosti uzorka.

Za testiranje hipoteza o postojanju statistički značajnih razlika između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici primijenjen je *t-test za nezavisne uzorke*. Prethodno je korišten *Leveneov test za ispitivanje homogenosti varijansi*, te je u slučajevima narušene pretpostavke o jednakosti varijansi ($p < 0,05$) primijenjena *Welchova korekcija (Welch's t-test)* sa prilagođenim brojem *stepeni slobode (df)*, čime je osigurana veća preciznost i validnost dobijenih rezultata.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja predstavljeni su kroz nekoliko cjelina koje prate zadatke istraživanja. Prva faza analize rezultata fokusirana je na deskriptivno-statističke pokazatelje nivoa samoprocjene razvijenosti didaktičko-metodičkih kompetencija studenata. Prikaz vrijednosti aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za svaku od četiri ispitivane domene didaktičko-metodičkih kompetencija nudi uvid u generalnu strukturu profesionalne samoprocjene ispitanika (Tabela 1).

Tabela 1. Samoprocjena studenata o razvijenosti didaktičko-metodičkih kompetencija

<i>Dimenzija kompetencije</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Interpretacija</i>
Realizacija nastave	4,30	0,41	Visoka razvijenost
Planiranje nastave	4,10	0,54	Visoka razvijenost
Evaluacija i praćenje	3,94	0,75	Srednja razvijenost
Normativno-pedagoške kompetencije	2,79	0,83	Niska razvijenost

Legenda: *M* - aritmetička sredina; *SD* - standardna devijacija

Uvidom u vrijednosti mjera centralne tendencije prikazanih u *Tabeli 1*, uočava se jasna hijerarhija u samoprocjeni, pri čemu su najviše vrijednosti zabilježene u području neposredne realizacije, dok se niži nivo sigurnosti iskazuje prema sistemskim zahtjevima profesije. Detaljnija statistička analiza otkriva da se iza visokih aritmetičkih sredina krije i specifična struktura homogenosti odgovora studenata. Najizraženija saglasnost u samoprocjeni prisutna je u dimenziji *Realizacija nastave* ($M=4,30$; $SD=0,41$), gdje koeficijent varijacije od svega 9,63% ukazuje na gotovo potpunu ujednačenost uzorka u davanju odgovora. Ovakav rezultat sugerira da studenti proces neposrednog poučavanja percipiraju kao primarno polje svoje profesionalne identifikacije i sigurnosti. S druge strane, iako dimenzija *Planiranja nastave* bilježi visoku samoprocijenjenu razvijenost ($M=4,10$), nešto viša standardna devijacija ($SD=0,54$) i koeficijent varijacije ($CV=13,05\%$) ukazuju na pojavu blage diferencijacije u stavovima. Studenti su i dalje vrlo sigurni, ali se u njihovim odgovorima nazire nijansiranje u zavisnosti od kompleksnosti elemenata planiranja. Najviša razina sigurnosti zabilježena je na čestici koja se odnosi na *primjenu različitih*

oblika nastavnog rada i nastavnih sredstava radi efikasnosti nastavnog procesa ($M=4,42$; $SD=0,706$). Ovako visoka srednja vrijednost uz nisku disperziju odgovora ukazuje na to da studenti percipiraju tehničko-organizacijski aspekt planiranja kao apsolviranu vještinu, visoko koreliranu sa njihovom vizijom uspješne neposredne realizacije nastave. Nasuprot tome, najznačajniji pad samoprocjene i najizraženija heterogenost stavova ($SD > 1$) uočava se na čestici koja tretira *formulisanje ishoda učenja služeći se aktivnim glagolima Bloomove taksonomije* ($M=3,56$; $SD=1,087$). Ovakav nalaz je pedagoški indikativan jer markira prelaz sa operativno-tehničkog planiranja na nivo kognitivnog projektovanja nastave. Dok je planiranje oblika rada bliže vidljivim, rutinskim aspektima profesije, definisanje ishoda prema nivoima kognitivne složenosti zahtijeva dublju didaktičku apstrakciju. Visoka standardna devijacija na ovoj čestici sugerise da unutar uzorka postoji značajna polarizacija, gdje jedan dio studenata uspješno vlada terminologijom ishoda, dok značajan broj njih ovaj segment identifikuje kao primarnu tačku profesionalne nesigurnosti unutar procesa planiranja. Najznačajniji pad u samoprocjeni i istovremeni porast heterogenosti odgovora uočava se kod dimenzije *Evaluacije i praćenja* ($M=3,94$; $CV=19,06\%$) i *Normativno-pedagoških kompetencija* ($M=2,79$; $CV=29,7\%$). Povećanje vrijednosti standardne devijacije i koeficijenta varijacije prati pad aritmetičkih sredina. To implicira da područja u kojima su studenti nesigurniji (evaluacija i normativni protokoli) ujedno generiraju i najveće razlike u njihovim mišljenjima. Analiza čestica unutar dimenzije *Evaluacije i praćenja* pokazuje da se nesigurnost produbljuje kod stavki koje zahtijevaju odmak od tradicionalnog, sumativnog ocjenjivanja ka kompleksnijim oblicima formativnog praćenja. Studenti iskazuju niži nivo sigurnosti kod čestica koje tretiraju *primjenu tehnika samovrednovanja i vršnjačkog vrednovanja kod učenika*, kao i kod *objektivnog procjenjivanja postignuća učenika s poteškoćama u razvoju*. Međutim, najkritičniji nalazi uočeni su kod *Normativno-pedagoške* dimenzije, gdje čestice koje se odnose na *poznavanje pravila i protokola vođenja pedagoške dokumentacije (matične i razredne knjige)*, te *poznavanje zakonskih okvira nastavničkog poziva*, bilježe najniže vrijednosti uz ekstremno visok koeficijent varijacije. Ovako visoka heterogenost ($CV=30\%$) potvrđuje da je normativni i administrativni aspekt nastavničkog poziva za studente u Tuzli i Zenici nedovoljno strukturiran segment inicijalnog obrazovanja, što generira visoku razinu subjektivne nesigurnosti i podijeljena mišljenja o vlastitoj spremnosti za ove zadatke.

Ovi nalazi sugeriraju da se profesionalno samopouzdanje budućih nastavnika linearno smanjuje kako se fokus pomjera s neposrednog metodičkog rada (izvođenje nastave) prema

sistemske i normativno-pedagoške okvire nastavničke profesije. Ovakva distribucija rezultata otvara pitanje potrebe za snažnijom integracijom normativno-pedagoških kompetencija i realnih modela vrednovanja unutar inicijalnog obrazovanja nastavnika na univerzitetima u Tuzli i Zenici, kako bi se premostio jaz između metodičke teorije i administrativne realnosti školske prakse.

Dobijeni rezultati pružaju *potpunu potvrdu prve podhipoteze*. Podaci jasno ukazuju na to da nivo samoprocjene didaktičko-metodičke osposobljenosti nije uniforman, već značajno varira u zavisnosti od dimenzija kompetencija. Raspon aritmetičkih sredina od $M=4,30$ (Realizacija nastave) do $M=2,79$ (Normativno-pedagoške kompetencije) empirijski dokazuje da studenti diferencirano percipiraju vlastitu spremnost za različite aspekte nastavničkog poziva. Ovakva distribucija odgovora potvrđuje da proces inicijalnog obrazovanja ne rezultira ujednačenim osjećajem kompetentnosti u svim segmentima pedagoškog rada.

Nadalje, rezultati pružaju *snažnu potvrdu druge podhipoteze*. U skladu s pretpostavkom, zabilježen je drastičan pad samoprocjene osposobljenosti za normativno-pedagoške aspekte u odnosu na dimenzije planiranja i neposredne realizacije. Dok se u dimenzijama Realizacije ($M=4,30$) i Planiranja ($M=4,10$) bilježi visoka razvijenost uz značajnu homogenost stavova, Normativno-pedagoška dimenzija ($M=2,79$) ukazuje na nizak nivo samoprocijenjene osposobljenosti studenata. Ovakav pad vrijednosti aritmetičke sredine, praćen visokim koeficijentom varijacije ($CV=29,7\%$), jasno ukazuje da su vođenje dokumentacije i poznavanje regulative segmenti koji su u inicijalnom obrazovanju ostali na nivou teorijske apstrakcije, bez adekvatne praktične utemeljenosti.

U cilju utvrđivanja postojanja statistički značajnih razlika u samoprocjeni didaktičko-metodičkih kompetencija s obzirom na matični univerzitet ispitanika (Univerzitet u Tuzli i Univerzitet u Zenici), primijenjen je *t-test za nezavisne uzorke*. U Tabeli 2. izdvojene su dimenzije i čestice kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika na nivou $p<0,05$ i $p<0,01$, što predstavlja empirijsku osnovu za validaciju treće podhipoteze ovog istraživanja.

Tabela 2: Diferencijacija samoprocjene kompetencija s obzirom na univerzitet studiranja (t-test za nezavisne uzorke)

<i>Dimenzija / Čestica</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>MD</i>
REALIZACIJA NASTAVE				

Realizacija (ukupno)	4,265	62,6	0,000**	0,528
Upotreba nastavnih metoda	4,963	98,8	0,000**	0,554
Artikulacija časa	5,278	99	0,000**	0,787
PLANIRANJE NASTAVE				
Izrada operativnog plana	-	99	0,000**	-
	5,584			1,104
NORMATIVNO-PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE				
Poznavanje pedagoških standarda i normi	-	99	0,001**	-
	3,499			0,848
EVALUACIJA I PRAĆENJE				
Izrada instrumenata praćenja i ocjenjivanja	2,285	99	0,024*	0,396
Osposobljenost za kontinuirano praćenje učenikovog napretka	2,180	99	0,032*	0,396

Legenda: *t* – vrijednost t-testa; *df* – stepeni slobode; *p* – nivo statističke značajnosti; *MD* – razlika aritmetičkih sredina (Mean Difference). Pozitivne vrijednosti MD ukazuju na višu samoprocjenu studenata Univerziteta u Tuzli, dok negativne vrijednosti ukazuju na višu samoprocjenu studenata Univerziteta u Zenici. Kod čestica sa decimalnim vrijednostima *df* primijenjen je *Welchov t-test* zbog nejednakosti varijansi (Leveneov test $p < 0,05$) * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Statistička obrada podataka putem t-testa za nezavisne uzorke (*Tabela 2.*) ukazuje na postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija između studenata Univerziteta u Tuzli i Univerziteta u Zenici, čime se potvrđuje treća podhipoteza. Rezultati potvrđuju da studenti sa Univerziteta u Zenici iskazuju značajno viši nivo samoprocjene osposobljenosti u normativno-planskoj sferi. Statistički značajne razlike u korist zeničkih studenata zabilježene su kod čestica *Izrada operativnog plana* ($t = -5,584$; $p < 0,01$) i *Poznavanje pedagoških standarda i normi* ($t = -3,499$; $p < 0,01$). Negativan predznak razlike (MD) u *Tabeli 2.* direktno indicira samoprocjenu više osposobljenosti ispitanika iz Zenice u ovim domenama. Ovakvi nalazi sugerišu da veći fond sati metodičke prakse na Univerzitetu u Zenici omogućava studentima neposrednije ovladavanje tehničkim i normativnim aspektima profesije, što rezultira njihovom većom profesionalnom sigurnošću.

S druge strane, rezultati ukazuju na viši nivo samoprocjene osposobljenosti studenata Univerziteta u Tuzli u području neposredne realizacije nastave. Statistički visoka značajnost razlika u korist tuzlanskih studenata zabilježena je na ukupnom nivou ove dimenzije ($t=4,265$; $p<0,01$), a posebno se izdvaja kod čestica *Artikulacija časa* ($t=5,278$; $p<0,01$) i *Upotreba nastavnih metoda* ($t=4,963$; $p<0,01$). Pozitivne vrijednosti razlike (MD) potvrđuju da ovi ispitanici iskazuju veći stepen profesionalne sigurnosti u didaktičkom oblikovanju nastavnog procesa i samoj izvedbi časa. Ovakav nalaz sugerise da model obrazovanja na Univerzitetu u Tuzli stavlja snažniji akcenat na metodičko-praktičnu pripremu za rad u učionici, čime se kod studenata razvija viši nivo samopouzdanja za direktnu interakciju s učenicima. Rezultati u segmentu *Evaluacije* pokazuju umjerenu, ali statistički značajnu razliku ($p<0,05$). Studenti iz Tuzle pokazuju nešto višu sigurnost u izradi instrumenata i kontinuiranom praćenju učeničkih postignuća, što upućuje na to da je ovaj segment intenzivnije obrađen kroz teorijsko-metodičke vježbe na fakultetu.

Predstavljeni rezultati omogućavaju **potvrdu treće podhipoteze**, kojom je pretpostavljeno postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija s obzirom na Univerzitet na kojem studenti studiraju. Istraživanje je identifikovalo različite profile profesionalne osposobljenosti na oba univerziteta: dok rezultati studenata sa tuzlanskog univerziteta ukazuju na izraženiju sigurnost u području neposredne realizacije i evaluacije, kod studenata sa Univerziteta u Zenici evidentan je viši nivo samoprocijenjene kompetentnosti u administrativno-planskoj sferi. Sve ovo nam potvrđuje da institucionalni okvir i specifičnosti nastavnog plana (primarno fond sati prakse) predstavljaju snažan prediktor profesionalnog samopouzdanja budućih nastavnika. Ovakva polarizacija rezultata ukazuje na to da intenzivniji boravak u školskoj sredini (studenti Univerziteta u Zenici) primarno doprinosi ovladavanju sistemskim i normativnim aspektima profesije, dok fokusiran rad na metodičkim vježbama unutar fakulteta (studenti Univerziteta u Tuzli) rezultira višom samoprocjenom vještina realizacije nastave.

Dobijeni rezultati nedvosmisleno potvrđuju da nivo profesionalne sigurnosti budućih nastavnika direktno zavisi od specifičnih akcenata u njihovom inicijalnom obrazovanju, pri čemu se najveći izazov ogleda u premoštavanju jaza između metodičke vještine izvođenja nastave i poznavanja administrativno-pravnih okvira profesije.

ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Provedeno istraživanje omogućilo je sveobuhvatan uvid u samoprocjenu nivoa i strukture didaktičko-metodičkih kompetencija studenata na univerzitetima u Tuzli i Zenici. Na osnovu

statističke obrade podataka i kvalitativne analize odgovora ispitanika, izvedeni su zaključci koji direktno odgovaraju na postavljenu glavnu hipotezu i podhipoteze:

- Rezultati su potvrdili da studenti svoje kompetencije generalno procjenjuju na srednjem nivou razvijenosti, pri čemu visoko samopouzdanje u praktičnoj izvedbi biva balansirano izraženom nesigurnošću u administrativnim okvirima profesije. Također, utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u samoprocjeni s obzirom na univerzitet studiranja, čime je *u potpunosti potvrđena glavna hipoteza*.
- Empirijski je dokazano postojanje različitog nivoa samoprocjene. Studenti se osjećaju najspretnijima za neposredan rad u učionici, dok njihova sigurnost drastično opada kada je u pitanju normativno-pedagoški rad.
- Potvrđen je značajan deficit u normativno-pedagoškim aspektima nastavničkog poziva. Studenti se osjećaju manje osposobljenima za vođenje dokumentacije i poznavanje regulative u odnosu na dimenzije planiranja i realizacije nastave, što ukazuje na potrebu za snažnijom praktičnom obukom u ovom segmentu.
- Utvrđene su statistički značajne razlike u odgovorima studenata između dva univerziteta, ali one su specifične. Studenti sa Univerziteta u Tuzli su iskazali veći stepen sigurnosti u realizaciji nastave i evaluaciji, dok su studenti sa Univerziteta u Zenici sigurniji u planiranju i poznavanju propisa. To potvrđuje da fond sati prakse i način rada na fakultetu direktno utiču na vrstu vještina koje studenti steknu.

Kao ključni nalaz koji nadopunjuje statističke podatke izdvaja se činjenica da je najveći broj ispitanih studenata, kao primarni način za unapređenje inicijalnog obrazovanja, naveo nužnost povećanja fonda sati prakse u školama. Ovaj subjektivni zahtjev studenata predstavlja direktan poziv na akciju i usklađivanje teorijskih kurikuluma sa realnim potrebama školske sredine.

Na osnovu izvedenih zaključaka, preporuke realizovanog istraživanja su:

1. Potrebno je transformisati administrativne protokole iz teorijskih jedinica u praktične vježbe rada sa realnom dokumentacijom (razredne i matične knjige).
2. Uvažavajući zahtjeve studenata i pozitivna iskustva zeničkog modela, neophodno je povećati broj sati boravka u školama uz mentorstvo koje obuhvata cjelokupno funkcionisanje ustanove.

3. Staviti snažniji metodički fokus na formativno vrednovanje i rad sa učenicima s poteškoćama, s obzirom na to da su ovi segmenti identifikovani kao zone niže profesionalne sigurnosti.
4. Podsticati saradnju između univerziteta radi ujednačavanja kvaliteta izlaznih kompetencija i stvaranja cjelovitog nastavničkog profila.

U konačnici, ovo istraživanje potvrđuje da se istinska profesionalna spremnost gradi u sinergiji čvrste didaktičke teorije i kontinuirane, sistemski vođene školske prakse, što ostaje imperativ za buduće reforme inicijalnog obrazovanja nastavnika.

LITERATURA

1. Babić, N. (2014). *Profesionalni razvoj odgajatelja i kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.
2. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
3. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (8), 35–52.
4. Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.
5. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 59(30), 79–93.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikulumu. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura* (str. 15–33). Školska knjiga.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 43–55.
8. Domović, V. (2002). *Školski kurikulum i profesionalni razvoj učitelja*. Institut za društvena istraživanja.
9. Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici. (2021). *Nastavni plan i program I ciklusa studija*. Preuzeto s <https://ff.unze.ba/>

10. Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli (2018). *Nastavni plan i program I ciklusa studija*
Preuzeto s <https://untz.ba/>
11. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
12. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Recedo.
13. Korać, I. (2014). Različiti pristupi definisanja kompetencija nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 27(4), 63–71.
14. Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogical transformation of teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
15. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
16. Lončarić, D., & Pejić Papak, P. (2009). Profil savremenog učitelja. *Život i škola*, 55(22), 11–22.
17. Muratović, L. (2026). *Kurikulum: konceptualno-metodološka pitanja*. Printas.
18. Muratović, L., & Čaro, A. (2020). Kompetencije učitelja iz perspektive studenata razredne nastave. *Saznanje*, 12(2), 156–172.
19. Palekčić, M. (2005). *Obrazovanje i nastava: Teorijska promišljanja i empirijska istraživanja*. Erudita.
20. Pantić, N. (2012). Reforme obrazovanja učitelja između transformacija visokog obrazovanja i općeg obrazovanja u jugoistočnoj Europi. *CEPS Journal*, 2(4), 71–90.
21. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu; Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
22. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
23. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
24. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. TT Centar.
25. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
26. Valenčić Zuljan, M. (2001). Model povezivanja teorije i prakse u inicijalnom obrazovanju učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 12–25.

27. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
28. Vijaya Kumari, S. N. (2014). Reflective teaching for professional development of teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(3), 51–54.
29. Vizek Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika. *Odgojne znanosti*, 7(1), 15–30.
30. Vizek Vidović, V. (Ur.). (2009). *Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
31. Vizek Vidović, V., & Domović, V. (2007). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 185–198.
32. Vrcić-Matija, M., & Cvitković Kalanjoš, K. (2021). Izazovi inicijalnog obrazovanja učitelja. *Radovi Filozofskog fakulteta u Splitu*, 14, 115–130.
33. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture vaspitno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

SELF-ASSESSMENT OF DIDACTIC-METHODICAL COMPETENCIES AMONG TEACHER EDUCATION STUDENTS

Abstract

Self-assessment of competencies among future professionals plays a crucial role in their professional development. It provides the foundation for reflective practice, enabling individuals to identify their own learning needs and actively direct their further development.

This paper presents the results of a study aimed at examining how final-year student teachers at the University of Tuzla and the University of Zenica perceive their didactic-methodical competencies. Special focus was placed on the critical evaluation of knowledge and skills in the domains of planning, implementation, evaluation, and the normative-pedagogical framework of teaching. The study was conducted on a sample of N=104 students using a specially designed survey questionnaire. Data were processed using descriptive statistics and independent samples t-tests. The results show that students demonstrate the highest level of proficiency in the field of direct classroom implementation, while they rate their competencies in the normative-administrative segment (record-keeping and knowledge of regulations) as the lowest. The analysis

identified statistically significant differences concerning the university of study. Students from the University of Tuzla express greater confidence in classroom implementation, while students from the University of Zenica show a higher level of competence in the planning and administrative sphere. As a key factor for improving initial teacher education, students unanimously highlighted the need to increase the number of hours dedicated to school practice.

The results indicate the necessity of balanced integration between methodical theory and more intensive practice in the real teaching context to ensure holistic professional readiness among future teachers.

Keywords: *self-assessment, didactic-methodical competencies, teacher education, initial teacher education, school practice.*

Marijana Togonal

Vjera Brković

Maja Morić Kulušić

POVEZANOST UPRAVLJAČKIH VJEŠTINA I ODGOJNIH STILOVA NASTAVNIKA S RAZREDNOM KLIMOM U OSNOVNIM ŠKOLAMA

Sažetak

U radu se teorijski analizira i empirijski istražuje povezanost upravljačkih vještina i odgojnih stilova nastavnika s razrednom klimom na primjeru nastavnika u osnovnim školama Šibensko-kninske županije. Teorijsko uporište rada čine suvremeni modeli upravljanja razrednim odjelom s naglaskom na komunikacijske vještine, uspostavu jasnih pravila, dosljednost, emocionalnu samoregulaciju i rješavanje sukoba. Odgojni i nastavni stilovi razmatraju se na temelju klasične tipologije koja razlikuje autoritativni, autoritarni, popustljivi i zanemarujući stil te na pristupima koji naglašavaju stupanj nastavnikova usmjeravanja razredne interakcije i discipline.

Za potrebe rada provedeno je istraživanje pomoću anketnoga upitnika na uzorku osnovnoškolskih nastavnika na području Šibensko-kninske županije (n = 216). Ispitane su samoprocjene upravljačkih vještina nastavnika, učestalost primjene specifičnih odgojnih postupaka te nastavnikov doživljaj razredne klime. Prikupljeni podatci analizirani su deskriptivnim i korelacijskim statističkim postupcima kako bi se utvrdio smjer i snaga povezanosti među navedenim varijablama. Svrha je rada pridonijeti razumijevanju uloge nastavničkih vještina u stvaranju pozitivnoga razrednog ozračja te istaknuti važnost kontinuiranoga stručnog usavršavanja nastavnika u vođenju razreda.

Ključne riječi: razredna klima, upravljanje razredom, odgojni stilovi nastavnika, osnovnoškolsko obrazovanje, stručno usavršavanje.

UVOD

Suvremena pedagoška paradigma upravljanje razredom definira kao složen, dinamičan i proaktivan proces koji nadilazi tradicionalno shvaćanje discipline kao isključive kontrole ponašanja učenika. Iako klasično određenje Evertsona i Weinsteina (2006) i dalje predstavlja nezaobilazan teorijski temelj, suvremeni pristupi naglašavaju da upravljanje razredom obuhvaća širok spektar nastavnikovih aktivnosti usmjerenih na stvaranje okruženja koje simultano potiče školsko postignuće i socijalno-emocionalni razvoj učenika. Nova teorijska i empirijska istraživanja dodatno naglašavaju višedimenzionalnost ovoga konstrukta ističući da učinkovito upravljanje razredom uključuje organizaciju nastavnoga procesa, regulaciju ponašanja, kvalitetu interpersonalnih odnosa te pružanje emocionalne podrške učenicima (Emmer, Sabornie, 2015; Pianta, Hamre, Allen, 2012). Metaanalize potvrđuju da proaktivne strategije upravljanja značajno doprinose angažmanu učenika i povoljnoj razrednoj klimi (Korpershoek i sur., 2016). Učinkovito upravljanje razredom također je neraskidivo povezano s nastavnikovim socijalno-emocionalnim kompetencijama, uključujući sposobnost regulacije vlastitih emocionalnih reakcija u stresnim situacijama, što izravno utječe na kvalitetu odnosa s učenicima i ukupnu razrednu klimu (Jennings, Greenberg, 2009; Aldrup i sur., 2018). Ovaj relacijski aspekt upravljanja razredom naglašava važnost nastavnikovih unutarnjih psiholoških osobina i sposobnosti za održavanje pozitivnoga i sigurnoga obrazovnog okruženja. U kontekstu odgojno-nastavnih stilova istraživanja pokazuju da autoritativni i popustljivi pristupi u interakciji s učenicima koreliraju s povoljnijim učeničkim ishodima i percepcijom razredne klime, dok autoritarni i zanemarujući stilovi u pravilu ne doprinose pozitivnome razrednom ozračju (Baumrind, 1967; Marzano, Marzano, Pickering, 2003; Reeve, 2012). Suvremeni diskurs, temeljen na teoriji samoodređenja, naglašava da podrška učeničkoj autonomiji i aktivno uključivanje u proces odlučivanja dodatno poboljšava njihovu motivaciju i angažman u radu (Deci, Ryan, 2000; Reeve, Cheon, 2021). S obzirom na navedeno razredna klima u ovome radu promatra se kao ishod nastavničkoga djelovanja, odnosno rezultat interakcije upravljačkih vještina i stilova s razrednom klimom te empirijski ispituje ove odnose na uzorku nastavnika osnovnih škola Šibensko-kninske županije.

MEĐUODNOS NASTAVNIČKIH KOMPETENCIJA, STILOVA POUČAVANJA I KVALITETE RAZREDNE KLIME

U ovome će se poglavlju sažeto prikazati suvremeni koncepti i empirijske spoznaje koje objašnjavaju kako nastavnici oblikuju odgojno-obrazovno okruženje pomoću svojih vještina,

stilova rada i socijalno-emocionalnih kompetencija, i to s naglaskom na (1) definiranje koncepta upravljanja razredom, (2) socijalno-emocionalnu kompetenciju i samoregulaciju nastavnika, (3) tipologiju odgojno-nastavnih stilova te (4) razrednu klimu. Na temelju takva teorijskoga pristupa povezat će se teorijske spoznaje s empirijskim nalazima istraživanja pružajući cjelovitu podlogu za interpretaciju rezultata dobivenih na ispitanome uzorku.

Koncept upravljanja razredom i njegove ključne komponente

Upravljanje razredom (engl. *classroom management*) u suvremenoj je pedagoškoj teoriji i praksi prošlo razvojni put od usmjerenosti na održavanje discipline prema cjelovitome i sustavnome oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa. Dok se tradicionalna paradigma primarno oslanjala na reaktivno suzbijanje nepoželjnih ponašanja, noviji pristupi upravljanju razredom ističu važnost proaktivnoga modela kojim se istovremeno potiče školsko postignuće učenika i njihov socijalno-emocionalni razvoj (Evertson, Weinstein, 2006). Ta konceptualna promjena jasno upućuje na širi pomak od puke kontrole razreda prema pristupu koji naglašava regulaciju odnosa i zajedničko oblikovanje razrednoga okruženja, što je u skladu sa konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim teorijama učenja (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Bruner, 1996; Bašić, 2011; Matijević i sur., 2016). S obzirom na to učinkovito upravljanje razredom ne predstavlja izoliranu nastavničku vještinu, već skup osobina koje obuhvaćaju više međusobno povezanih komponenti (Emmer, Sabornie, 2015; Marzano, Marzano, Pickering, 2003). Među tim se vještinama osobito ističe: (1) organizacijska komponenta (uključuje uspostavljanje jasnih pravila i procedura s naglaskom na prevenciju nepoželjnih ponašanja), (2) odnosna komponenta (usmjerena je na izgradnju kvalitetnih odnosa između nastavnika i učenika koji se temelje na povjerenju, međusobnome uvažavanju i emocionalnoj sigurnosti), (3) didaktička komponenta (podrazumijeva primjenu nastavnih strategija koje potiču aktivno učenje i kognitivnu angažiranost učenika) i (4) bihevioralna komponenta (obuhvaća sustavno praćenje i usmjeravanje ponašanja učenika ka samoregulaciji, odgovornosti prema radu i stvaranju pozitivne razredne klime). Ovakvo prošireno određenje upućuje na to da nastavnik u suvremenome nastavnom procesu nije isključivo prenositelj znanja, već organizator, koordinator i posrednik procesa učenja i socijalnih interakcija. Upravljačka praksa i sposobnosti nastavnika međusobno su povezane: nastavničke strategije oblikuju percepciju razredne klime, a razredna klima zauzvrat utječe na njihovu učinkovitost.

Socijalno-emocionalne kompetencije i samoregulacija nastavnika

Socijalno-emocionalne kompetencija nastavnika predstavljaju ključnu unutarnju psihološku sposobnost koja omogućuje učinkovito upravljanje razredom i oblikovanje pozitivne razredne klime. Patricia Jennings i Mark Greenber (2009) razvili su model tzv. *prosocijalne učionice* (engl. *the prosocial classroom*) u kojem naglašavaju da sposobnost nastavnika za prepoznavanje, regulaciju i usmjeravanje vlastitih emocionalnih reakcija izravno utječe na kvalitetu odnosa s učenicima i cjelokupno razredno ozračje. Nastavnici s razvijenim socijalno-emocionalnim kompetencijama uspješnije uspostavljaju emocionalno sigurno okruženje, što smanjuje potrebu za reaktivnim disciplinskim mjerama i potiče školski angažman učenika. Emocionalna samoregulacija, kao ključni aspekt socijalno-emocionalnih kompetencija, odnosi se na sposobnost prepoznavanja vlastitih emocionalnih stanja te njihovo upravljanje u cilju održavanja konstruktivne interakcije s učenicima (Gross, 1998). Studije pokazuju da nastavnici koji uspješno reguliraju emocije, uključujući stres i frustraciju, postižu bolje rezultate u održavanju pozitivne razredne klime te veću profesionalnu dobit (Sutton, Mudrey-Camino, Knight, 2009; Wang i sur., 2023). Osim unutarnjih psiholoških aspekata, socijalno-emocionalne kompetencije uključuju i vještine empatijskoga komuniciranja, aktivnoga slušanja te pružanja podrške učenicima u socijalno-emocionalnome razvoju. Empirijski je potvrđeno da ove kompetencije pozitivno utječu na učeničke ishode i povećavaju njihovu motivaciju za učenje (Pianta, Hamre, Allen, 2012). U kontekstu ovoga istraživanja socijalno-emocionalne kompetencije i sposobnost samoregulacije nastavnika predstavljaju temelj za učinkovitu primjenu odgojno-nastavnih stilova i upravljačkih vještina.

Analiza podataka prikupljenih upitnikom o samoprocjeni upravljačkih vještina nastavnika pokazuje da nastavnici s višim rezultatima u procjeni vlastitih kompetencija istovremeno doprinose povoljnijoj percepciji razredne klime, što je u skladu s nalazima Jennings i Greenberg (2009) i Wang i suradnika (2018). Time se potvrđuje da emocionalna kompetencija nastavnika ne predstavlja dodatak, već je ključni prediktor kvalitetnoga odgojno-obrazovnog procesa.

Odgojni i nastavnički stilovi u razrednome kontekstu

Odgojni i nastavnički stilovi predstavljaju temeljnu odrednicu nastavničkoga djelovanja kojom se izravno oblikuje razredna klima, učenički angažman i obrazovni uspjeh. Teorijsku okosnicu ovoga područja čine pionirski radovi Diane Baumrind (1967, 1971) čija se klasifikacija odgojnih stilova temelji na suodnosu dviju ključnih dimenzija: zahtjevnosti (obuhvaća kontrolu ponašanja i jasnoću očekivanja) te emocionalne topline (osjetljivost na potrebe učenika i pružanje odgovarajuće

pomoći). Unutar ovoga okvira razvijaju se sljedeći stilovi, čijom se terminologijom služimo i u istraživačkome dijelu rada: (1) autoritativni stil – kombinira visoka očekivanja s intenzivnom potporom učeniku te potiče aktivno sudjelovanje učenika u radu, (2) autoritarni stil – temelji se na strogoj kontroli i ograničenoj emocionalnoj podršci učenicima, (3) popustljivi stil – karakterizira toplina i visoka emocionalna podrška, ali i minimalna zahtjevnost – te (4) zanemarujući stil – objedinjuje nisku zahtjevnost, ali i nisku podršku što dovodi do smanjenoga angažmana učenika (Maccoby, Martin, 1983). Novija istraživanja, međutim, upućuju na pomak od krutih kategorizacija prema višedimenzionalnome spektru nastavničkih ponašanja (Roorda i sur., 2017; Korpershoek i sur., 2016). Odgojni se stilovi, naime, rijetko pojavljuju u svome *čistome* obliku pa se stoga ni nastavnici ne mogu svrstati u unaprijed definirane kategorije, što će pokazati i rezultati ovoga istraživanja. Češće se može govoriti o prevladavanju određenih obilježja ili preklapanju karakteristika različitih stilova, što upućuje na njihovu dinamičnu i kontekstualno uvjetovanu prirodu.

Razredna klima kao rezultat pedagoškoga djelovanja

Razredna klima predstavlja subjektivni doživljaj učeničkoga i nastavničkoga ponašanja unutar učionice te obuhvaća emocionalnu, socijalnu i akademsku dimenziju razrednoga života (Thapa i sur., 2013). Učinkovito upravljanje razredom i primjena odgojnih stilova nastavnika ključne su odrednice kvalitete toga ozračja. Nastavnici svojim postupcima oblikuju očekivanja, norme i odnose u razredu, čime posredno utječu na motivaciju, angažman i školska postignuća učenika (Pianta, Hamre, Allen, 2012; Roorda i sur., 2017). Istraživanja pokazuju da autoritativni odgojni stil potiče percepciju pozitivnoga i sigurnoga razrednoga ozračja, dok autoritarni, zanemarujući i popustljivi stilovi često dovode do negativnoga doživljaja razreda i smanjenoga učeničkoga angažmana (Korpershoek i sur., 2016; Wang i sur., 2023). Nadalje, socijalno-emocionalne kompetencije nastavnika, uključujući emocionalnu samoregulaciju i sposobnost rješavanja sukoba, posredno jačaju pozitivno razredno ozračje i smanjuju učestalost disciplinskih problema (Jennings, Greenberg, 2009; Gross, 1998).

U kontekstu provedenoga empirijskog istraživanja razredna klima stoga nije statična, već se kontinuirano oblikuje recipročnim odnosom nastavničkih vještina, stilova poučavanja i učenikove percepcije razredne klime. Ovaj konceptijski okvir omogućuje dublje razumijevanje načina na koji različite strategije nastavničkoga djelovanja – od organizacijskih i odnosnih kompetencija do

didaktičkih i ponašajnih strategija – doprinose cjelokupnome doživljaju razreda (Emmer, Sabornie, 2015; Marzano, Marzano, Pickering, 2003).

INSTITUCIONALNI OKVIR I IZAZOVI NASTAVNIČKE PRAKSE U HRVATSKOME ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

S obzirom na iznimno značenje upravljačkih kompetencija za kvalitetu razrednoga ozračja i profesionalno zadovoljstvo nastavnika u hrvatskome se pedagoškom kontekstu nameće potreba za sustavnim prikupljanjem empirijskih podataka o njihovoj primjeni i percepciji. Premda su navedene kompetencije teorijski prepoznate kao ključne odrednice uspješnoga poučavanja, dosadašnja saznanja upućuju na to da nastavnicima u neposrednoj praksi često nedostaje strukturirana potpora i kontinuirano stručno usavršavanje u području pedagoškoga vođenja razreda.

Institucionalni okvir u Republici Hrvatskoj primarno je reguliran *Pravilnikom o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* te internim aktima o kućnome redu škola koji u pravilu služe kao formalno-pravni instrumenti održavanja discipline. Međutim, strateška i sustavna potpora nastavnicima – primjerice kroz specijalizirane edukacije ili mentorstvo – fragmentarna je te nerijetko ograničena na sporadične skupove ili pojedine kolegije unutar temeljnoga obrazovanja (Sedlar, 2018; Pongračić, 2019). Takav partikularni pristup otežava razvoj integriranih strategija upravljanja razredom i objektivnu samoprocjenu profesionalnih kompetencija nužnih za suvremenu nastavničku praksu.

Značajan doprinos sustavnome razumijevanju nastavničke profesije u Republici Hrvatskoj pruža sudjelovanje u međunarodnome projektu TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) koji pod ingerencijom OECD-a cjelovito ispituje međuodnos radnih uvjeta, školskoga ozračja te nastavnih praksi i uvjerenja, dajući time sveobuhvatan uvid u složenost odgojno-obrazovnoga procesa. Iako navedeno istraživanje obuhvaća širok spektar ispitivanih elemenata, rezultati u nacionalnome okviru upućuju, između ostalog, na visoku razinu profesionalnoga stresa među nastavnicima (13,7 %) s faktorima stresa vezanima uz odgovornost za uspjeh učenika (59,9 %), održavanje discipline (43,1 %) i brigu o socioemocionalnoj dobrobiti učenika (42,7 %). Ovi podatci sugeriraju da suvremeno upravljanje razredom nadilazi puko poučavanje te uključuje intenzivan emocionalni i organizacijski rad nastavnika. Pojedinačni problemi s razrednom disciplinom uključuju ometajuću buku („puno ometajuće buke i meteža”; 13, 2 %), kašnjenje učenika u radu („mnogi učenici ne započinju s radom nakon početka sata”; 7, 3 %), smirivanje

učenika („moram dugo čekati da se učenici umire“; 7, 8 %) i prekidanje nastave („gubim puno vremena jer učenici prekidaju sat“; 9, 8 %) što dodatno naglašava potrebu za sustavnim razvojem upravljačkih kompetencija. Međutim, unatoč postojanju institucionalnoga okvira rezultati istraživanja još uvijek se nedovoljno prenose u svakodnevnu pedagošku praksu, što otvara prostor za empirijska istraživanja o upravljačkim vještinama nastavnika i njihovoj povezanosti s razrednim ozračjem.

ISTRAŽIVANJE

Polazeći od prethodno razrađenoga teorijskog okvira, u nastavku rada prikazuje se empirijsko istraživanje usmjereno na ispitivanje povezanosti upravljačkih vještina, odgojnih stilova i razredne klime. U radu je primijenjen kvantitativni istraživački pristup koji omogućuje sustavno prikupljanje podataka te njihovu statističku obradu. Pristup je to koji također osigurava precizan uvid u percepcije i samoprocjene ispitanika istraživanja, kao i analizu međuodnosa promatranih varijabli. Kvantitativna metodologija predstavlja standard u istraživanjima odgoja i obrazovanja jer omogućuje pouzdano utvrđivanje smjera i intenziteta povezanosti između različitih pedagoških konstrukata (Cohen, Manion, Morrison, 2018; Creswell, Creswell, 2018).

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku nastavnika zaposlenih u osnovnim školama na području Šibensko-kninske županije. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 216 nastavnika. Sociodemografska obilježja sudionika prikazana su u *Tablici 1*, dok su podatci o dobi i duljini radnoga staža sudionika prikazani u *Tablici 2*.

Tablica 1. *Sociodemografska obilježja sudionika*

Varijabla	Kategorija	<i>N</i>	%
Spol	Muški	38	17,6
	Ženski	178	82,4
Vrsta nastave	Razredna nastava	79	36,6
	Predmetna nastava	97	44,9
	Razredna i predmetna nastava	40	18,5
Redovito uključeni u stručna usavršavanja	Da	182	84,3
	Ne	34	15,7
Tematska usmjerenost stručnih usavršavanja	Pedagoške kompetencije	77	35,6
	Stručne kompetencije	139	64,4

Tablica 2. *Dob i radni staž sudionika*

Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Dob	216	45,27	10,15	25	65
Radni staž	216	18,49	10,56	0	44

Prosječna dob ispitanika iznosi $M = 45,27$ godina ($SD = 10,15$), pri čemu se dob kreće u rasponu od 25 do 65 godina. Prosječan radni staž ispitanika iznosi $M = 18,49$ godina ($SD = 10,56$), uz raspon od 0 do 44 godine radnog staža. S obzirom na spol većinu uzorka čine žene ($N = 178$; 82,4 %), dok muškarci čine manji dio ispitanika ($N = 38$; 17,6 %). Prema vrsti nastave u kojoj sudjeluju 97 nastavnika (44,9 %) radi u predmetnoj nastavi, 79 nastavnika (36,6 %) u razrednoj nastavi, dok 40 nastavnika (18,5 %) radi i u razrednoj i u predmetnoj nastavi.

Većina ispitanika redovito sudjeluje u stručnim usavršavanjima ($N = 182$; 84,3 %), dok 34 nastavnika (15,7 %) navodi da nisu redovito uključeni u takve aktivnosti. Što se tiče tematske usmjerenosti stručnih usavršavanja, veći broj nastavnika ($N = 139$; 64,4 %) navodi da su usmjereni na razvoj stručnih kompetencija dok 77 nastavnika (35,6 %) navodi da su usmjereni na razvoj pedagoških kompetencija.

Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je *online* anketni upitnik u alatu Google Forms koji je distribuiran nastavnicima osnovnih škola na području Šibensko-kninske županije. Primjena *online* upitnika osigurala je jednostavnu distribuciju, veću dostupnost ispitanicima te učinkovitije prikupljanje i obradu podataka. Instrument istraživanja oblikovan je na temelju relevantnih teorijskih pristupa u upravljanju razredom, odgojnim stilovima i razrednoj klimi, a sastoji se od dvaju osnovnih dijelova:

- prvi dio obuhvaća opće podatke o ispitanicima, uključujući dob, spol, područje rada (razredna ili predmetna nastava), predmetno područje nastavnika, duljinu radnoga staža te uključenost u oblike stručnoga usavršavanja
- drugi dio sadrži 18 tvrdnji usmjerenih na samoprocjenu upravljačkih vještina ispitanika, odgojnih i nastavnih stilova te percepciju razredne klime.

Tvrdnje su utemeljene na teorijskim okvirima koji naglašavaju važnost jasnih pravila, dosljednost u pedagoškim postupcima, učinkovitu komunikaciju i poticajno okruženje (Evertson, Weinstein, 2006; Emmer, Sabornie, 2015). Konceptualizacija stilova oslanja se na klasične tipologije (autoritarni, autoritativni, popustljivi i zanemarujući stil; Baumrind, 1967; Maccoby, Martin, 1983), dok se razredna klima promatra prema kvaliteti međusobnih odnosa, razini suradnje među učenicima i općega socioemocionalnog ozračja u razrednoj zajednici (Fraser, 2012).

Ispitanici su procjenjivali stupanj slaganja s tvrdnjama na petostupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *potpuno se slažem*). Primjena Likertove skale standard je u istraživanjima u društvenim i obrazovnim znanostima jer omogućuju preciznu kvantifikaciju stajališta i njihovu daljnju statističku analizu (Likert, 1932; Cohen, Manion i Morrison, 2018; Creswell i Creswell, 2018).

Pouzdanost skala

Pouzdanost skala procijenjena je Cronbachovim koeficijentom α . Skala upravljačkih vještina pokazuje dobru pouzdanost ($\alpha = 0,783$) kao i skala razredne klime ($\alpha = 0,768$). Unutar konstrukta odgojno-nastavnih stilova autoritativni stil pokazuje dobru pouzdanost ($\alpha = 0,728$), dok autoritarni stil bilježi zadovoljavajuću razinu unutarnje konzistencije ($\alpha = 0,622$). Popustljivi stil ($\alpha = 0,577$) i zanemarujući stil ($\alpha = 0,575$) pokazuju nešto nižu, ali u kontekstu istraživanja i dalje prihvatljivu pouzdanost.

Niže vrijednosti koeficijenata kod popustljivoga i zanemarujućega stila mogu se objasniti unutarnjom heterogenošću čestica: pojedine tvrdnje unutar ovih skala ne zahvaćaju identične aspekte djelovanja, već zahvaćaju međusobno bliske, ali ipak djelomično različite dimenzije. Primjerice, u skali popustljivoga stila tvrdnje koje se odnose na poticanje učeničke autonomije i dijaloga (*Potičem učenike da sami predlože rješenja za razredne probleme. Učenicima često nudim izbor između više ponuđenih zadataka.* i *Važno mi je saslušati argumente učenika, čak i kada se ne slažem.*) jasno upućuju na uključivanje učenika u dijalog i sudjelovanje u radu, dok tvrdnja o prioritetu emocionalnoga stanja djeteta nad radnom atmosferom (*Emocionalno stanje djeteta apsolutni mi je prioritet, čak i na štetu radne atmosfere.*) naglašava isključivo emocionalnu osjetljivost nastavnika. Slično tomu, u skali zanemarujućega stila tvrdnje o minimalnome uključivanju u probleme učenika (*Nastojim se minimalno uključivati u osobne probleme ili međusobne sukobe učenika.* i *Moj posao je predavati gradivo, a na učenicima je hoće li to pratiti*

ili ne.) odražavaju distancu i manju osobnu uključenost nastavnika. Tvrdnje o nepopuštanju postavljenih kriterija (*Ne odustajem od postavljenih kriterija rada, čak i kada se učenici žale da su previsoki.* i *Inzistiram na tome da svaki učenik do kraja ispuní svoje obveze.*) mogu djelomično zahvaćati elemente zahtjevnosti koji su svojstveni različitim stilovima. Zbog takva djelomičnog preklapanja obilježja može se očekivati niža unutarnja konzistencija tih skala.

Iako se vrijednosti koeficijenata za popustljivi i zanemarujući stil kreću oko graničnih vrijednosti ($\alpha = 0,60$), one su zadržane u daljnjoj analizi zbog teorijske relevantnosti i činjenice da obuhvaćaju širi spektar specifičnih ponašanja unutar odgojno-nastavnih stilova, čime i dalje pružaju korisne uvide u okviru ovoga istraživanja.

Unatoč prihvatljivosti dobivenih vrijednosti relativno niži koeficijenti pouzdanosti za popustljivi i zanemarujući stil upućuju na potrebu za dodatnom metodološkom razradom ovih konstrukata. Moguće je da postojeće čestice ne obuhvaćaju dovoljno homogeno specifične dimenzije navedenih stilova ili da ispitanici na različite načine interpretiraju pojedine tvrdnje. U budućim istraživanjima preporučuje se dodatna validacija instrumenata, uključujući provedbu faktorske analize radi provjere strukture skala te eventualno redefiniranje ili proširenje čestica kako bi se postigla veća unutarnja konzistencija. Također, korisno bi bilo razmotriti operacionalizaciju stilova kao kontinuiranih dimenzija, a ne isključivo kao konstrukata definiranih kategorijama, što je u skladu sa suvremenim pristupima u istraživanju nastavničkoga ponašanja.

Metode obrade podataka

Statistička obrada podataka provedena je pomoću računalnoga programa IBM SPSS Statistics. Postupak analize odvijao se u nekoliko ključnih koraka:

1. **Deskriptivna statistička analiza:** provedena je radi utvrđivanja osnovnih karakteristika distribucije rezultata. Izračunati su deskriptivni pokazatelji: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) te minimalne i maksimalne vrijednosti. Navedeni parametri omogućuju uvid u opće obrasce odgovora ispitanika te opis osnovnih obilježja istraživanih varijabli (Field, 2018).
2. **Provjera pouzdanosti:** u svrhu procjene metrijskih karakteristika primijenjenih mjernih skala izračunat je Cronbachov koeficijent α kao pokazatelj unutarnje konzistencije čestica.
3. **Korelacijska analiza:** kako bi se pak ispitala povezanost između upravljačkih vještina nastavnika, odgojnih i nastavnih stilova te percepcije razredne klime korišten je Pearsonov

koeficijent korelacije (r). Ovaj test omogućuje utvrđivanje smjera, intenziteta i statistički značajne povezanosti među promatranim konstruktima (Cohen, Manion i Morrison, 2018).

Svi rezultati statističkih analiza interpretirani uvažavajući razine statističke značajnosti od $p < 0,05$, što predstavlja standardni kriterij u istraživanjima društvenih i obrazovnih znanosti.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovome poglavlju prikazuju se rezultati statističke obrade podataka prikupljenih u istraživanju. Analiza obuhvaća deskriptivne pokazatelje istraživanih varijabli te ispitivanje njihovih međusobnih odnosa s ciljem utvrđivanja povezanosti između upravljačkih vještina, odgojno-nastavnih stilova i razredne klime. Rezultati su prikazani tablično i interpretirani u skladu s dobivenim statističkim pokazateljima, uz razinu značajnosti $p < 0,05$.

Deskriptivni statistički pokazatelji

U *Tablici 3* prikazani su deskriptivni statistički pokazatelji za istraživane varijable: upravljačke vještine, autoritarni, autoritativni, popustljivi i zanemarujući odgojni i nastavni stil te razrednu klimu. Prikazane su vrijednosti aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), minimalne i maksimalne vrijednosti, kao i indeksi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije te rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa normalnosti distribucije.

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa upućuju na statistički značajna odstupanja od normalne distribucije kod svih varijabli ($p < 0,01$). S obzirom na osjetljivost Kolmogorov-Smirnovljeva testa na veličinu uzorka dodatno su analizirani indeksi asimetričnosti i spljoštenosti radi potpunije procjene oblika distribucije rezultata. Vrijednosti indeksa asimetričnosti i spljoštenosti u rasponu od -1 do $+1$ upućuju na distribuciju koja je vrlo bliska normalnoj, dok se u istraživanjima iz područja društvenih znanosti vrijednosti u rasponu od -2 do $+2$ također smatraju prihvatljivima za pretpostavku normalnosti distribucije (George, Mallery, 2010). Uvidom u izračunate vrijednosti utvrđeno je da sve analizirane skale zadovoljavaju navedene kriterije pa se može zaključiti da su distribucije rezultata dovoljno bliske normalnoj distribuciji. Indeksi asimetričnosti pokazuju da su distribucije rezultata uglavnom negativno asimetrične, što upućuje na lijevu asimetriju distribucije podataka, odnosno veću koncentraciju ispitanika s višim rezultatima na skalama.

Tablica 3. *Prikaz deskriptivnih podataka*

Tablica 3. <i>Prikaz deskriptivnih podataka</i>									
Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	Indeks asimetričnosti	Indeks spljoštenosti	K-S test	
Upravljačke vještine	216	4,42	0,43	2,71	5,00	-0,96	1,26	0,12**	
Autoritarni stil	216	2,94	0,75	1,00	4,50	-0,44	-0,27	0,10**	
Autoritativni stil	216	4,54	0,47	2,27	5,00	-1,25	1,46	0,23**	
Popustljivi stil	216	4,21	0,51	2,40	5,00	-0,74	0,50	0,14**	
Zanemarujući stil	216	3,10	0,67	1,00	4,75	0,10	-0,22	0,10**	
Razredna klima	216	4,17	0,52	2,33	5,00	-0,45	-0,08	0,11**	

Analiza deskriptivnih podataka upućuje na to da ispitanici vlastite upravljačke vještine procjenjuju visokima ($M = 4,42$; $SD = 0,43$). Među ispitivanim odgojno-nastavnim stilovima najveću prosječnu vrijednost ostvaruje autoritativni stil ($M = 4,54$; $SD = 0,47$). Popustljivi odgojno-nastavni stil također bilježi relativno visoku prosječnu vrijednost ($M = 4,21$; $SD = 0,51$), dok su vrijednosti za zanemarujući stil ($M = 3,10$; $SD = 0,67$) i autoritarni stil ($M = 2,94$; $SD = 0,75$) zamjetno niže. Percepcija razredne klime procijenjena je visokom prosječnom ocjenom ($M = 4,17$; $SD = 0,52$).

Korelacijska analiza povezanosti upravljačkih vještina, odgojno-nastavnih stilova i razredne klime

Kako bi se ispitala povezanost upravljačkih vještina nastavnika, odgojno-nastavnih stilova te percepcije razredne klime, provedena je korelacijska analiza. U analizi su izračunati Pearsonovi (r) i Spearmanovi (ρ) koeficijenti korelacije. Primjena dviju korelacijskih metoda omogućuje uvid u smjer i jačinu povezanosti među varijablama te dodatnu provjeru stabilnosti rezultata s obzirom na moguće odstupanje distribucije podataka od normalnosti. Rezultati dobiveni Pearsonovim koeficijentom korelacije prikazani su u *Tablici 4*, dok su Spearmanovi koeficijenti prikazani u *Tablici 5*. Usporedna analiza rezultata dobivenih primjenom dviju metoda omogućuje dodatnu provjeru konzistentnosti utvrđenih odnosa među promatranim varijablama.

Tablica 4. *Pearsonovi koeficijenti korelacije između varijabli*

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Upravljačke vještine	1	-0,042	0,485**	0,512**	0,075	0,581**
2. Autoritarni stil		1	-0,150*	-0,104	0,381**	-0,078
3. Autoritativni stil			1	0,623**	0,001	0,496**
4. Popustljivi stil				1	0,011	0,390**
5. Zanimarujući stil					1	0,057
6. Razredna klima						1

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Rezultati iz *Tablice 4* pokazuju da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim stilom ($r = 0,485$, $p < 0,01$) te s percepcijom razredne klime ($r = 0,581$, $p < 0,01$). Nadalje, utvrđena je i statistički značajna povezanost upravljačkih vještina s popustljivim stilom ($r = 0,512$, $p < 0,01$). Povezanost upravljačkih vještina s autoritarnim stilom ($r = -0,042$) i zanemarujućim stilom ($r = 0,075$) nije statistički značajna. Autoritarni stil pokazuje slabu negativnu povezanost s autoritativnim stilom ($r = -0,150$) koja je statistički značajna. Također je utvrđena umjerena pozitivna povezanost između autoritarnoga i zanemarujućega stila ($r = 0,381$, $p < 0,01$). Povezanost autoritarnoga stila s percepcijom razredne klime nije statistički značajna ($r = -0,078$). Autoritativni i popustljivi stil međusobno su statistički značajno pozitivno povezani ($r = 0,623$, $p < 0,01$). Oba stila također pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost s percepcijom razredne klime: autoritativni stil umjerenu ($r = 0,496$, $p < 0,01$), a popustljivi stil nešto slabiju, ali značajnu povezanost ($r = 0,390$, $p < 0,01$). Zanemarujući stil ne pokazuje statistički značajnu povezanost ni s autoritativnim stilom ($r = 0,001$), ni s popustljivim stilom ($r = 0,011$), ni s percepcijom razredne klime ($r = 0,057$).

Tablica 5. *Spearmanovi koeficijenti korelacije između varijabli*

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Upravljačke vještine	1	-0,020	0,441**	0,464**	0,041	0,607**
2. Autoritarni stil		1	-0,184**	-0,106	0,366**	-0,036
3. Autoritativni stil			1	0,622**	0,009	0,495**

4.	Popustljivi stil	1	0,011	0,397**
5.	Zanemarujući stil		1	0,081
6.	Razredna klima			1

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablica 5 prikazuje Spearmanove koeficijente korelacije koji su prikladni kada se želi provjeriti povezanost varijabli na temelju rangova, odnosno kada se ne pretpostavlja nužno normalna raspodjela podataka. Dobiveni rezultati u velikoj mjeri potvrđuju obrazac odnosa među varijablama. Važno je da se i ovdje zadržavaju iste ključne povezanosti: upravljačke vještine ostaju pozitivno povezane s autoritativnim stilom, popustljivim stilom i razrednom klimom, pri čemu je povezanost s razrednom klimom i dalje najsnažnija ($\rho = 0,607$, $p < 0,01$). To upućuje na stabilan odnos između boljih procjena vlastitih upravljačkih vještina i povoljnijega doživljaja razredne klime. Autoritativni i popustljivi stil i u ovoj analizi pokazuju vrlo visoku međusobnu povezanost ($\rho = 0,622$, $p < 0,01$) što dodatno potvrđuje da su te dvije dimenzije u praksi bliske i da se često pojavljuju zajedno. Oba stila i dalje su pozitivno povezana s razrednom klimom, što znači da su povezani s povoljnijim odnosima i ozračjem u razredu. Autoritarni stil i u Spearmanovoj analizi pokazuje negativnu povezanost s autoritativnim stilom ($\rho = -0,184$, $p < 0,01$), a pozitivnu sa zanemarujućim stilom ($\rho = 0,366$, $p < 0,01$). Time se dodatno potvrđuje da je autoritarni stil bliži obrascu veće zahtjevnosti i manje otvorenosti prema učenicima nego autoritativnome ili popustljivome pristupu. Zanemarujući stil ni ovdje ne pokazuje statistički značajnu povezanost s ostalim pozitivno usmjerenim stilovima ni s razrednom klimom, što sugerira da predstavlja zasebnu dimenziju nastavničkoga djelovanja, relativno neovisnu o procjeni kvalitete razrednoga ozračja. Općenito se može zaključiti da Spearmanova analiza potvrđuje stabilnost dobivenih odnosa među varijablama, što dodatno osnažuje pouzdanost interpretacije rezultata.

RASPRAVA

U skladu s ciljem istraživanja, koji je bio ispitati povezanost upravljačkih vještina nastavnika, odgojno-nastavnih stilova i percepcije razredne klime, rezultati upućuju na nekoliko karakterističnih obrazaca. Analizom deskriptivnih pokazatelja uočava se izrazita tendencija ispitanika prema postizanju visokih rezultata na skalama koje mjere pedagoški pozitivne konstrukte: upravljačke vještine ($M = 4,42$), autoritativni stil ($M = 4,54$) i razrednu klimu ($M =$

4,17). S druge strane prosječne vrijednosti za autoritarni ($M = 2,94$) i zanemarujući stil ($M = 3,10$) značajno su niže.

Ovakva distribucija rezultata, uz prisutnu negativnu asimetriju kod većine varijabli, sugerira da su ispitanici skloniji odabiru oblika ponašanja koji se smatraju suvremenim pedagoškim idealom. Međutim, važno je primijetiti da ovi nalazi, utemeljeni na samoprocjenama, mogu jednim dijelom odražavati i efekt socijalne poželjnosti. Nastavnici vlastito djelovanje percipiraju kroz prizmu profesionalnih očekivanja, što može dovesti do subjektivnoga precjenjivanja podržavajućih metoda i potiskivanja aspekata kontrole i distanciranosti. Unatoč tomu, istraživanje potvrđuje da snažna pozitivna percepcija vlastitih praksi korelira s većom motivacijom i angažmanom u poučavanju (Zhang, He, 2024).

Nadalje, rezultati pokazuju da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim stilom ($r = 0,485$) i razrednom klimom ($r = 0,581$). Ovaj stabilan odnos sugerira da nastavnici koji sebe vide kao vješte menadžere razrednih procesa istovremeno stvaraju (ili barem percipiraju) povoljnije razredno ozračje. Zanimljivo je da upravljačke vještine pokazuju visoku povezanost i s popustljivim stilom ($r = 0,512$), što upućuje na to da ispitanici dio svojih upravljačkih kompetencija temelje na fleksibilnosti i emocionalnoj osjetljivosti prema učenicima. Posebno znakovit nalaz ovoga istraživanja jest izrazito visoka pozitivna korelacija između autoritativnoga i popustljivoga stila ($r = 0,623$). Iako su teorijski ovi stilovi različiti prema razini zahtjevnosti, u praksi ispitanika oni se očito snažno preklapaju. To sugerira da nastavnici ove stilove ne vide kao suprotstavljene, već kao komplementarne u domeni pružanja podrške. Čini se da je zajednička dimenzija „topline” i „osjetljivosti” dominantniji čimbenik u njihovoj samoprocjeni od dimenzije „čvrstih granica” i „zahtjevnosti” koja bi te stilove trebala jasnije razgraničiti.

S druge strane povezanost upravljačkih vještina s autoritarnim ($r = -0,04$) i zanemarujućim stilom ($r = 0,08$) nije statistički značajna. Ovi nalazi podudaraju se s recentnom literaturom koja naglašava da isključivo strukturirano upravljanje uz emocionalnu podršku (autoritativan pristup) doprinosi povoljnijoj razrednoj klimi i učeničkome angažmanu, dok se oslanjanje na strogu kontrolu i kazne (autoritarni pristup) ne povezuje čvrsto s pozitivnom razrednom klimom (Clark i sur., 2023). U ovome istraživanju autoritarni stil ne pokazuje čak ni značajnu korelaciju s razrednom klimom ($r = -0,08$) što može upućivati na to da se umjerena razina strukturiranosti, tj.

postavljanja jasnih granica i očekivanja, u hrvatskome obrazovnom kontekstu ne doživljava nužno kao čimbenik narušavanja međusobnoga odnosa, već kao neutralan element nastavnoga procesa. Popustljivi stil pokazuje umjerenu pozitivnu povezanost s razrednom klimom ($r = 0,390$), dok zanemarujući stil gotovo da nema značajnu povezanost ($r = 0,057$). Ovi rezultati potvrđuju da sama podrška učenicima (svojstvena popustljivome stilu) donosi određenu kvalitetu razrednome ozračju, ali je ona manja od one koju osigurava autoritativni stil koji kombinira toplinu s jasnim pravilima. Zanemarujući stil, s druge strane, predstavlja zasebnu i distanciranu dimenziju koja ne doprinosi razvoju optimalnoga razrednog okruženja.

Dobiveni rezultati uklapaju se u klasični teorijski okvir (Baumrind, 1967; Maccoby i Martin, 1983) koji ističe važnost ravnoteže zahtjeva i podrške. Zaključno, rezultati naglašavaju važnost razvoja specifičnih upravljačkih kompetencija koje potiču autoritativni pristup. Praktične implikacije upućuju na potrebu za profesionalnim usavršavanjem nastavnika u smjeru implementacije uravnoteženih strategija koje uključuju i visoku podršku i jasnu strukturu jer upravo taj spoj, a ne isključiva kontrola ili potpuna popustljivost, predstavlja temelj za kreiranje poticajne razredne klime (Wang i sur., 2020).

Pri interpretaciji dobivenih rezultata potrebno je uzeti u obzir nekoliko ograničenja istraživanja. Prije svega, podaci su prikupljeni metodom samoprocjene, što otvara mogućnost utjecaja socijalno poželjnih odgovora. Nastavnici, naime, mogu biti skloni prikazivati vlastito ponašanje u pozitivnome svjetlu, osobito kada je riječ o pedagoški poželjnim konstruktima poput autoritativnoga stila, podrške učenicima i učinkovitoga upravljanja razredom. Ova tendencija može dovesti do smanjenja varijabilnosti odgovora i potencijalnoga precjenjivanja pozitivnih aspekata nastavničkoga djelovanja.

Nadalje, istraživanje se temelji isključivo na subjektivnoj percepciji nastavnika, bez uključivanja dodatnih izvora podataka poput procjena učenika, opažanja nastave ili objektivnih pokazatelja razredne dinamike. Stoga bi buduća istraživanja mogla uključiti višemetodski pristup kako bi se dobila cjelovitija slika odnosa između upravljačkih vještina, nastavničkih stilova i razredne klime.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici vlastito djelovanje najčešće percipiraju kroz stilove koji kombiniraju jasno definirana pravila i visoka očekivanja s pružanjem podrške i poticanjem suradnje. To se ogleda u visokim prosječnim vrijednostima autoritativnoga stila i upravljačkih

vještina, dok su autoritarni i zanemarujući stil znatno manje zastupljeni u samoprocjenama ispitanika. Utvrđeno je da su upravljačke vještine statistički značajno i umjereno pozitivno povezane s autoritativnim i popustljivim stilom te s povoljnom percepcijom razredne klime. Ovi rezultati potvrđuju da pedagoški uravnotežen pristup, koji integrira strukturirano vođenje i emocionalnu podršku, predstavlja ključan preduvjet za kvalitetnu razrednu dinamiku (Wang i sur., 2020; Clark i sur., 2023).

Dobiveni rezultati u skladu su s recentnim međunarodnim istraživanjima koja naglašavaju važnost kombiniranja jasnih zahtjeva, emocionalne podrške i poticanja autonomije učenika za razvoj pozitivne razredne klime (usp. Wang i sur., 2020; Reeve, Cheon, 2021). Uočeno preklapanje autoritativnoga i popustljivoga stila može, međutim, upućivati na specifičnosti lokalnoga pedagoškog konteksta u kojemu se naglasak stavlja na podršku učenicima, ponekad uz nedovoljno strukturirane zahtjeve i granice. Takav obrazac može imati implikacije za dosljednost nastavničkoga djelovanja i učinkovitost upravljanja razredom.

Osim statističkih pokazatelja istraživanje naglašava važnost refleksivne prakse u nastavničkom pozivu. Način na koji nastavnici percipiraju vlastitu profesionalnu ulogu oblikuje njihovo pedagoško djelovanje i razredno ozračje zbog čega je nužno poticati kontinuirano promišljanje o vlastitim postupcima i stilovima rada. U tom kontekstu rezultati upućuju na potrebu za profesionalnim razvojem usmjerenim na integraciju upravljačkih i odnosnih kompetencija, osobito razvojem sposobnosti uravnoteživanja zahtjevnosti i podrške učenicima.

Zaključno, preporučuje se daljnje poticanje istraživanja koja povezuju samoprocjenu nastavnika s objektivnijim mjerama njihova rada kako bi se osigurala cjelovitija slika nastavničkoga djelovanja. Sustavno razvijanje upravljačkih vještina i autoritativnoga pristupa, uz refleksivnu praksu, predstavlja važan preduvjet za stvaranje poticajne i podržavajuće razredne klime.

LITERATURA

1. Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
2. Bašić, Slavica (2011). *Suvremene didaktičke teorije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88. _

4. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Pt.2), 1–103.
5. Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Clark, K. N., Blocker, M. S., Gittens, O. S., Long, A. C. J. (2023). Profiles of teacher classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100(9):101239
7. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
8. Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
9. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
10. Emmer, E. T.; Sabornie, E. J. (Ur.). (2015). *Handbook of classroom management* (2. izd.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
11. Evertson, C. M.; Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*. U: C. M. Evertson i C. S. Weinstein (Ur.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 3–16.
12. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications.
13. Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. U: B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie (Ur.). *Second International Handbook of Science Education*. Dordrecht: Springer. 1191–1239.
14. George, D., Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (Version 17.0 update). 10th Edition. Pearson. Boston.
15. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
16. Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

17. Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.
18. Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
19. Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. U: P. H. Mussen (Ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. Wiley. 1–101.
20. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
21. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Mayer, H. (2002). *Didaktika razredne kvahe: Rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole* (V. Adamček, prev.). Educa.
23. Piaget, Jean (1970). *Genetic epistemology*. New York, NY: Columbia University Press.
24. Pianta, R. C., Hamre, B. K., Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. U: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Ur.). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer. 365–386.
25. Pongračić, L. (2019). Analiza poželjnih kompetencija za uspješno upravljanje razredom. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 87–97.
26. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. U: S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (ur.). *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer. 149–172.
27. Reeve, J., Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77.

28. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2017). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
29. Sedlar, I. (2018). Upravljanje razredom – pregled razvoja i značenja upravljačkih vještina nastavnika u razredu. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 1(1), 43–55.
30. Sutton, R. E.; Mudrey-Camino, R.; Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
31. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Vygotsky, Lev. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
32. Zhang, K., He, W. J. (2024). Perceived school climate support moderates the relationship between teachers' growth mindset and work engagement. *Education Sciences*, 14(12), 1283.
33. Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57 (61): 100912.
34. Wang, M. T., Degol, J. L., Henry, D. A. (2020). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 75(9), 1086–1102.

Mrežni izvor

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. (n.d.). *TALIS – Međunarodna istraživanja*. <https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/talis/> (preuzeto 23. ožujka 2026.)

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND EDUCATIONAL STYLES WITH CLASSROOM CLIMATE IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract

This study theoretically analyzes and empirically investigates the relationship between teachers' classroom management skills and educational styles with classroom climate, using a sample of teachers from elementary schools in Šibenik-Knin County. The theoretical framework of the study is based on contemporary models of classroom management, emphasizing communication skills, establishment of clear rules, consistency, emotional self-regulation, and conflict resolution. Educational and teaching styles are considered based on the classical typology distinguishing authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful styles, as well as approaches emphasizing the degree of teacher guidance in classroom interaction and discipline.

For the purposes of the study, a survey questionnaire was administered to a sample of elementary school teachers in Šibenik-Knin County (N = 216). The research examined teachers' self-assessments of classroom management skills, the frequency of applying specific educational practices, and teachers' perceptions of classroom climate. Collected data were analyzed using descriptive and correlational statistical procedures to determine the direction and strength of relationships among the studied variables. The aim of the study is to contribute to the understanding of the role of teachers' skills in creating a positive classroom environment and to highlight the importance of continuous professional development in classroom leadership.

Keywords: *classroom climate, classroom management, teachers' educational styles, elementary education, professional development*

Ajdin Keškić

TRANSFORMACIJA OBRAZOVNIH IDEALA U ERI DIGITALNE PLATFORMIZACIJE I ALGORITAMSKE KULTURE

Sažetak

Rad analizira transformaciju obrazovnih ideala u kontekstu digitalne platformizacije, algoritamske kulture i sveprisutne umjetne inteligencije. Savremeni obrazovni sistemi sve više su oblikovani djelovanjem globalnih digitalnih platformi i algoritamskih mehanizama koji utječu na pristup znanju, nastavne prakse i uloge nastavnika i učenika. Teorijski dio rada razmatra pojmove algoritamskog društva, digitalnog kapitalizma i platformizacije obrazovanja, uz poseban fokus na nove oblike nejednakosti i promjene pedagoških vrijednosti. U tom kontekstu, uvode se novi pedagoški ideali: digitalni humanizam, algoritamska pismenost i kognitivna otpornost. Empirijsko istraživanje provedeno na uzorku od 420 nastavnika i studenata iz Bosne i Hercegovine, Hrvatske i Srbije pokazuje da generativna umjetna inteligencija značajno mijenja percepciju nastavničke uloge, povećava digitalno opterećenje učenika i dovodi u pitanje tradicionalne obrazovne ideale. Rezultati ukazuju na potrebu za integracijom etičkih, humanističkih i tehnoloških perspektiva u obrazovne politike kako bi se osigurao održiv i humanizovan razvoj obrazovanja u digitalnoj eri.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, obrazovni ideali, digitalizacija.

UVOD

Savremeno obrazovanje suočava se s ubrzanim tehnološkim promjenama koje redefinišu nastavne prakse, uloge nastavnika i učenika, ali i same pedagoške principe. U tom kontekstu, generativna umjetna inteligencija (GenAI) postaje ključna inovacija, jer omogućava kreiranje obrazovnih sadržaja, podršku učenju, personalizovane povratne informacije i razvoj kreativnosti kod učenika i studenata. Platforme poput ChatGPT-a, DALL·E-a i drugih GenAI alata nude mogućnosti za unapređenje obrazovnog procesa, ali istovremeno otvaraju pitanja u vezi sa etikom, akademskim integritetom i ulogom nastavnika u savremenoj školi. Primjena GenAI-a u obrazovanju otvara dvostruku perspektivu. S jedne strane, ovi alati mogu unaprijediti kreativnost, kritičko mišljenje i autonomiju učenika, omogućavajući im da aktivno učestvuju u konstruisanju znanja i rešavanju problema u interaktivnom digitalnom okruženju. S druge strane, postoji rizik da ispitanici postanu previše zavisni od tehnologije, što može dovesti do površnog učenja i slabijeg razvoja temeljnih kompetencija. Također, upotreba GenAI tehnologije izaziva pitanja o akademskom integritetu, etičkoj odgovornosti i ulozi nastavnika kao mentora, koji sada balansira između podrške učenju i kontrole nad generisanim sadržajem.

Ovi izazovi čine istraživanje uticaja GenAI-a na pedagoške principe i savremene obrazovne ideale posebno relevantnim. Potrebno je razmotriti kako digitalne platforme mogu podržati ili redefinisati tradicionalne pedagoške prakse, kako utječu na kreativnost, kritičko mišljenje i autonomiju učenika, te na koji način transformišu uloge nastavnika i učenika u obrazovnom procesu. Pored toga, važno je utvrditi prednosti i rizike primjene GenAI-a kako bi se, u skladu sa savremenim pedagoškim principima, omogućila njihova optimalna integracija u školu.

Prethodna istraživanja pokazuju da integracija GenAI može unaprijediti efikasnost nastave, angažovanost učenika i kreativni rad, ali da njena primjena zahtijeva pažljivo osmišljene pedagoške strategije i profesionalni razvoj nastavnika (Elnaffar et al., 2025; Bittle & El-Gayar, 2025; Qian, 2025).

Teorijski okvir rada

U savremenim raspravama o obrazovanju u digitalnom okruženju često dolazi do terminološkog preklapanja između pojmova digitalne i algoritamske pismenosti, iako se radi o konceptualno različitim nivoima kompetencija.

Digitalna pismenost podrazumijeva sposobnost efikasnog, sigurnog i kritičkog korištenja digitalnih tehnologija, uključujući pretraživanje informacija, procjenu vjerodostojnosti izvora, digitalnu komunikaciju i odgovornu upotrebu online sadržaja. Ona se prvenstveno odnosi na operativnu i refleksivnu upotrebu tehnologije iz perspektive korisnika.

Algoritamska pismenost, međutim, predstavlja prošireni i dublji oblik kompetencije koji prevazilazi samu upotrebu digitalnih alata. Ona podrazumijeva razumijevanje načina na koji algoritmi struktuišu, filtriraju i personalizuju informacije, oblikuju vidljivost sadržaja i utječu na procese donošenja odluka u digitalnom prostoru. U kontekstu obrazovanja, algoritamska pismenost uključuje svijest o pristranosti algoritama, mehanizmima automatizovanog generisanja sadržaja i načinima na koje digitalne platforme posreduju znanje.

Dok digitalna pismenost omogućava funkcionalno i odgovorno korištenje tehnologije, algoritamska pismenost razvija kritičku svijest o infrastrukturi digitalnog okruženja i njegovim epistemološkim implikacijama. U uslovima platformizovanog i datafikovanog obrazovnog sistema, razumijevanje algoritamskih mehanizama postaje jednako važno kao i sposobnost korištenja digitalnih alata. Stoga se algoritamska pismenost može posmatrati kao nadogradnja digitalne pismenosti, usmjerena ka razvoju dublje analitičke i društvene svijesti o načinu na koji tehnologija oblikuje znanje, učenje i obrazovne procese.

Savremena škola suočava se sa rapidnim tehnološkim promjenama koje redefinišu način učenja, nastavne prakse i pedagoške principe. Generativni AI alati, poput ChatGPT-a, DALL·E-a i drugih platformi, omogućavaju kreiranje obrazovnih sadržaja, personalizovano učenje i podršku kreativnim procesima, ali istovremeno postavljaju etičke i pedagoške izazove. Razumijevanje uticaja ovih tehnologija zahtijeva teorijski okvir koji integriše konstruktivizam, učenje podržano tehnologijom i principe digitalne pismenosti. Konstruktivistički pristup (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978) naglašava aktivno konstruisanje znanja kroz interakciju s okolinom i iskustvima. Generativni AI može podržati konstruktivistički pristup tako što učenicima omogućava da kreiraju sadržaje, eksperimentišu sa idejama i istražuju probleme u digitalnom okruženju. AI postaje partner u učenju, a ne samo alatka za reprodukciju znanja. Učenje podržano tehnologijom (Jonassen, 1996; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) naglašava važnost pedagoške integracije digitalnih alata.

Generativni AI omogućava personalizovanu povratnu informaciju, prilagodbu sadržaja različitim nivoima znanja i stilovima učenja, što podržava diferencirano i inkluzivno obrazovanje. Efektivna integracija AI alata zahtijeva redefinisano ulogu nastavnika kao mentora i moderatora, čime se omogućava balans između tehnologije i pedagoških principa.

Digitalna pismenost (UNESCO, 2018; Ferrari, 2013) podrazumijeva sposobnost kritičkog korištenja i vrednovanja digitalnih alata. U kontekstu generativnog AI-a, digitalna pismenost uključuje analizu generisanog sadržaja, etičku upotrebu tehnologije i razumijevanje ograničenja AI sistema. Nedostatak ovih kompetencija može dovesti do površnog učenja, gubitka kritičkog mišljenja i narušavanja akademskog integriteta.

Prethodna istraživanja ukazuju na dvostruke efekte generativnog AI-a. Sistemski pregledi i metaanalize pokazuju da AI može unaprijediti kreativnost, angažovanost i efikasnost učenja, ali i stvoriti rizik od smanjenja autonomije učenika i etičkih dilema (Elnaffar et al., 2025; Qian, 2025). Studije o percepciji nastavnika pokazuju da GenAI redefiniše uloge nastavnika, koji postaju aktivni inovatori u nastavi i mentori u procesu kreiranja sadržaja (Zhai, 2024). Slično, studenti prepoznaju prednosti AI alata u podršci učenju i pisanju zadataka, ali istovremeno izražavaju zabrinutost zbog tačnosti informacija i potencijalnog plagijata (Bittle & El-Gayar, 2025; Saúde et al., 2025).

Ovaj teorijski okvir integriše prethodna istraživanja i pedagoške koncepte kako bi se sagledao uticaj generativnog AI-a na savremenu školu kroz tri dimenzije: (1) podrška učenju i konstruisanju znanja, (2) transformacija uloga nastavnika i učenika, i (3) razvoj digitalne pismenosti i kritičkog mišljenja. Na ovaj način, okvir omogućava empirijsko istraživanje efekata digitalnih platformi na pedagoške ideale i savremene obrazovne prakse.

Prethodna istraživanja

U savremenom obrazovanju, digitalne tehnologije i alati zasnovani na umjetnoj inteligenciji postaju sve prisutniji u nastavnom procesu. Posebno se ističu generativni AI alati, poput ChatGPT-a, DALL·E-a i drugih platformi, koji omogućavaju kreiranje sadržaja, personalizovano učenje i podršku kreativnim procesima.

Prethodna istraživanja ukazuju na dvostruke efekte primjene ovih tehnologija u obrazovnom kontekstu, istovremeno pružajući znatne prednosti i postavljajući izazove za pedagoške prakse.

Sistemske preglede literature pokazuju da generativni AI može unaprijediti kreativnost, kritičko mišljenje i autonomiju učenika, kao i podržati diferencirano i adaptivno učenje. Međutim, istraživači upozoravaju da prekomjerna zavisnost o AI-u može dovesti do smanjenja temeljnih vještina i oslabljenog razvoja kritičkog mišljenja, dok istovremeno ostaju prisutni izazovi vezani za akademski integritet i pristrasnost algoritama (Qian, 2025). Percepcija studenata dodatno rasvjetljuje pozitivne i negativne aspekte primjene umjetne inteligencije u obrazovanju. Studenti generalno prepoznaju prednosti u vidu povećane efikasnosti učenja i samostalnog upravljanja učenjem, ali izražavaju i zabrinutost zbog tačnosti informacija i mogućeg smanjenja interpersonalne dinamike sa nastavnicima (Saúde et al., 2025). Na temelju prethodnih istraživanja jasno je da generativni AI donosi značajan potencijal za transformaciju savremenog obrazovanja, ali njegova primjena zahtijeva pažljivo osmišljene pedagoške strategije. Uključivanje AI alata u nastavu nije samo tehnološko pitanje, već i pedagoško, etičko i institucionalno jer može redefinirati uloge nastavnika i učenika, oblikovati pristupe učenju i utjecati na ostvarivanje pedagoških principa i obrazovnih ideala. Ova saznanja pružaju teorijski i empirijski okvir za dalja istraživanja koja su usmjerena na uticaj digitalnih platformi zasnovanih na generativnoj AI u savremenoj školi.

Metodološki okvir istraživanja

Problem istraživanja

Kakav je uticaj digitalnih platformi zasnovanih na generativnoj umjetnoj inteligenciji na ostvarivanje pedagoških principa i modernih obrazovnih idealnih praksi u savremenoj školi?

Cilj istraživanja

Ispitati kako primjena digitalnih platformi zasnovanih na generativnoj umjetnoj inteligenciji utiče na ostvarivanje pedagoških principa i idealnih obrazovnih praksi u savremenoj školi.

Zadaci istraživanja

1. Analizirati promjene u ulozi nastavnika u kontekstu primjene generativne umjetne inteligencije u obrazovanju.
2. Ispitati stepen i obrasce korištenja digitalnih platformi zasnovanih na generativnoj umjetnoj inteligenciji među studentima.

3. Utvrditi odnos između intenziteta korištenja generativne umjetne inteligencije i percepcije tradicionalnih pedagoških ideala.
4. Ispitati povezanost primjene generativne umjetne inteligencije s percepcijom digitalnog opterećenja i ambivalencije prema tehnologiji.
5. Identifikovati ključne prednosti i izazove primjene generativne umjetne inteligencije u savremenoj školi iz perspektive nastavnika i studenata.

Hipoteze istraživanja

H1: Primjena digitalnih platformi zasnovanih na generativnoj umjetnoj inteligenciji značajno mijenja percepciju nastavničke uloge.

H2: Studenti pokazuju viši stepen oslanjanja na generativne AI platforme u odnosu na nastavnike.

H3: Viši nivo korištenja generativne umjetne inteligencije statistički je značajno povezan s nižom percepcijom tradicionalnih pedagoških ideala.

H4: Viši nivo korištenja generativne umjetne inteligencije povezan je s većim digitalnim opterećenjem i izraženijom ambivalencijom prema tehnologiji.

Metod rada

Istraživanje je provedeno primjenom mješovitog metodološkog pristupa koji integriše kvantitativne i kvalitativne metode. Kvantitativni dio istraživanja omogućio je sistematsko ispitivanje stavova i percepcija većeg broja ispitanika, dok je kvalitativni dio pružio dublji uvid u iskustva i interpretacije učesnika u vezi s primjenom generativne umjetne inteligencije u obrazovanju.

Instrumenti istraživanja

Za prikupljanje podataka korišten je strukturirani anketni upitnik koji se sastojao od više mjernih skala Likertovog tipa (1–5). Instrument je obuhvatao sljedeće skale:

- Skala percepcije korisnosti AI u učenju (5 stavki; $\alpha = 0.84$)
- Skala transformacije pedagoških ideala (6 stavki; $\alpha = 0.81$)
- Skala promjene nastavničke uloge (5 stavki; $\alpha = 0.79$)
- Skala digitalnog opterećenja (5 stavki; $\alpha = 0.83$)
- Skala ambivalencije prema AI (4 stavke; $\alpha = 0.78$)

Ukupna pouzdanost instrumenta bila je zadovoljavajuća ($\alpha > 0.80$). Pilot istraživanje provedeno je na uzorku od 40 ispitanika (20 nastavnika i 20 studenata), pri čemu je potvrđena jasnoća i interna konzistentnost mjernih skala.

Kvalitativni dio istraživanja obuhvatio je polustrukturisane intervjue sa nastavnicima i studentima ($n = 30\text{--}40$), usmjerene na iskustva, izazove i percepcije primjene generativne umjetne inteligencije u obrazovanju.

Uzorak ispitanika

U istraživanju je učestvovalo ukupno 420 ispitanika, od čega 250 nastavnika i 170 studenata. Ispitanici su dolazili iz tri države: Bosne i Hercegovine ($n = 150$), Hrvatske ($n = 140$) i Srbije ($n = 130$). Uzorak je obuhvatio različite nivoe obrazovanja (osnovno, srednje i visoko obrazovanje), čime je omogućeno sagledavanje fenomena iz više obrazovnih perspektiva.

Uzorak je formiran primjenom prigodnog (neprobabilističkog) uzorkovanja, što predstavlja ograničenje u pogledu generalizacije rezultata.

Postupak i analiza podataka

Podaci su prikupljeni putem online anketnog upitnika. Za analizu kvantitativnih podataka korištene su deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija), t-test za nezavisne uzorke, jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) i Pearsonova korelacija.

Hipoteze su testirane na sljedeći način:

H1 i H2 testirane su primjenom t-testa

H3 i H4 testirane su primjenom korelacione analize

Statistička značajnost utvrđivana je na nivou $p < 0.05$.

Kvalitativni podaci analizirani su metodom tematske analize, pri čemu su identifikovane ključne kategorije: percepcija koristi AI, izazovi primjene, promjena nastavničke uloge i etičke dileme. Rezultati kvalitativne analize korišteni su za interpretaciju i dopunu kvantitativnih nalaza.

Rezultati istraživanja

Tablica 1. *Deskriptivni prikaz*

<i>Skala / Subskala</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
<i>Promjena nastavničke uloge</i>	3.88	0.71	1	5
<i>Korisnost AI u učenju</i>	4.12	0.65	1	5
<i>Strah/ambivalencija prema AI</i>	3.21	0.82	1	5
<i>Transformacija pedagoških ideala</i>	3.95	0.69	1	5
<i>Digitalno opterećenje</i>	3.47	0.77	1	5

Deskriptivni podaci ukazuju na to da ispitanici prepoznaju visoku korisnost generativne umjetne inteligencije u obrazovanju. Skala „Korisnost AI-a u učenju“ ostvarila je najvišu prosječnu vrijednost ($M = 4.12$) i relativno nisku standardnu devijaciju ($SD = 0.65$), što pokazuje široko slaganje među ispitanicima. Ovi rezultati potvrđuju da nastavnici i studenti smatraju GenAI bitnim alatom koji olakšava učenje, pripremu nastave i obradu obrazovnog sadržaja.

Rezultati također pokazuju da ispitanici prepoznaju promjene u pedagoškim idealima uslijed digitalizacije i uticaja AI tehnologije. Skala „Transformacija pedagoških ideala“ imala je prosječnu vrijednost od $M = 3.95$, što ukazuje na svijest ispitanika o paradigmatnim promjenama u obrazovanju. Kvalitativni podaci dodatno potvrđuju da se obrazovni proces nalazi u dubokoj transformaciji, gdje tradicionalni pedagoški principi dobijaju novu dimenziju kroz integraciju digitalnih alata.

Ispitanici su uočili i značajnu promjenu u ulozi nastavnika. Skala „Promjena nastavničke uloge“ ostvarila je prosječnu vrijednost od $M = 3.88$, što potvrđuje da nastavnici više nisu primarni izvor znanja, već posrednici između učenika i digitalnih alata. Ovaj rezultat podržava hipotezu o redefiniciji nastavničkog identiteta u savremenoj školi, naglašavajući transformaciju profesorskih kompetencija i funkcija u obrazovnom procesu.

S druge strane, rezultati ukazuju i na određene izazove digitalizacije. Skala „Digitalno opterećenje“ imala je prosječnu vrijednost od $M = 3.47$, što sugerira umjereno visoku prisutnost kognitivnog i emocionalnog opterećenja među ispitanicima.

Ovaj nalaz ističe da primjena AI alata u nastavi, iako korisna, može dovesti do dodatnog stresa i potrebe za prilagođavanjem novih tehnologija.

Skala „Strah/Ambivalencija prema AI“ imala je najnižu prosječnu vrijednost ($M = 3.21$), što ukazuje da, iako strah postoji, on nije dominantan. Vrijednost iznad sredine skale pokazuje da određena zabrinutost i dalje postoji, posebno među nastavnicima, što je dodatno potvrđeno statističkom analizom t-testa.

Ukupno, deskriptivni podaci reflektuju kompleksnu prirodu digitalne transformacije obrazovanja. Ispitanici prepoznaju visoku korisnost AI alata, ali istovremeno doživljavaju umjeren nivo kognitivnog opterećenja i određenu ambivalenciju prema tehnološkim promjenama. Ovi nalazi naglašavaju potrebu za pažljivom pedagogijom i podrškom nastavnicima i učenicima kako bi se maksimizirale koristi generativnog AI, a minimizirali potencijalni izazovi.

Tablica 2. *Korelacija između ključnih konstrukata*

<i>Konstrukti</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Promjena nastavničke uloge</i>		.42	.28	.51	.19
<i>Korisnost AI alata</i>	.42		.15	.33	.11
<i>Strah/ambivalencija</i>	.28	.15		.40	.48
<i>Transformacija pedagoških ideala</i>	.51	.33	.40		.29
<i>Digitalno opterećenje</i>	.19	.11	.48	.29	

Korelacijski nalazi istraživanja pružaju uvid u međusobne odnose ključnih konstrukata povezanih s primjenom generativne umjetne inteligencije u obrazovanju. Rezultati pokazuju da se pozitivni i negativni aspekti digitalizacije obrazovanja dešavaju paralelno, ističući kompleksnu prirodu ove transformacije.

Jedan od najsnažnijih i statistički značajnih odnosa uočava se između promjene nastavničke uloge i transformacije pedagoških ideala ($r = .51$, $p < .01$). Ovaj rezultat ukazuje na to da ispitanici koji intenzivnije doživljavaju promjene u ulozi nastavnika istovremeno snažnije procjenjuju i promjene u pedagoškim idealima.

Drugim riječima, transformacija nastavničkog identiteta ima duboke vrijednosne i pedagoške posljedice, potvrđujući tezu da digitalizacija ne mijenja samo metodiku, već i osnovne principe obrazovanja.

Visoka pozitivna korelacija između ambivalencije prema AI-u i digitalnog opterećenja ($r = .48$, $p < .01$) pokazuje da ispitanici koji osjećaju veći emocionalni otpor prema tehnologiji također prijavljuju veće kognitivno i emocionalno opterećenje. Ovaj rezultat sugerira da tehnološka anksioznost direktno doprinosi subjektivnom osjećaju preopterećenosti i ističe potrebu za podrškom i profesionalnim razvojem u procesu integracije AI-a u nastavu.

Umjerena pozitivna korelacija između percepcije korisnosti AI-a i transformacije pedagoških ideala ($r = .33$, $p < .01$) pokazuje da ispitanici koji smatraju AI korisnim istovremeno prepoznaju i promjene u obrazovnim vrijednostima. Ovaj odnos reflektuje ambivalentan stav: tehnologija je cijenjena zbog praktičnih prednosti, ali njena primjena nosi svijest o promjenama osnovnih pedagoških principa.

Slaba, ali statistički značajna negativna korelacija između korisnosti AI-a i ambivalencije prema AI ($r = -.15$, $p < .05$) ukazuje na to da oni koji češće koriste AI doživljavaju manje straha od njega. Ovaj rezultat podržava teoriju tehnološke akulturacije, koja sugerira da učestalija interakcija sa tehnologijom smanjuje otpor i anksioznost prema istoj.

Konačno, skromna, ali značajna pozitivna korelacija između transformacije pedagoških ideala i digitalnog opterećenja ($r = .29$, $p < .01$) pokazuje da oni koji osjećaju veće promjene u obrazovnim idealima istovremeno doživljavaju povećano digitalno opterećenje. Ovaj rezultat naglašava da promjene vrijednosti i pedagoških principa idu ruku pod ruku s percepcijom kognitivnog i emocionalnog stresa u digitalizovanom okruženju.

Ukupno gledano, korelacijski rezultati pokazuju da se upotreba i korisnost AI-a povezuju sa smanjenjem straha, dok digitalni pritisci i transformacija pedagoških vrijednosti ostaju prisutni. Ovi nalazi potvrđuju kompleksnu i dvostruku prirodu digitalne transformacije obrazovanja, ističući istovremeno potencijalne koristi i izazove primjene GenAI-a u školskoj i univerzitetskoj praksi.

Tablica 3. *Razlike u percepcijama prema grupama*

<i>Skala</i>	<i>Studenti (M)</i>	<i>Nastavnici (M)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Korisnost AI u učenju</i>	4.31	3.88	4.92	<.001
<i>Strah/ambivalencija</i>	3.05	3.34	-2.28	.023
<i>Digitalno opterećenje</i>	3.61	3.29	3.11	.002

Tabela 3 prikazuje znatne razlike između nastavnika i studenata u procjeni ključnih konstrukata vezanih za primjenu generativne umjetne inteligencije u obrazovanju. Rezultati t-testova ukazuju na različite percepcije i iskustva ovih dvaju grupa, što reflektuje razlike u profesionalnom identitetu, navikama korištenja tehnologije i kognitivnom opterećenju.

U pogledu percepcije korisnosti AI-a u učenju, studenti su izrazili znatno viši nivo saglasnosti ($M = 4.31$) u odnosu na nastavnike ($M = 3.88$), $t = 4.92$, $p < .001$. Ovi nalazi sugerišu da studenti vide AI kao veoma koristan alat koji olakšava učenje i obradu sadržaja.

Razlika može biti objašnjena time što studenti svakodnevno koriste digitalne alate i imaju viši nivo digitalne pismenosti, dok nastavnici često imaju niži nivo digitalne sigurnosti i ograničeno vrijeme za istraživanje i implementaciju novih tehnologija u nastavi.

Što se tiče straha i ambivalencije prema AI-u, nastavnici su pokazali veći nivo zabrinutosti ($M = 3.34$) u odnosu na studente ($M = 3.05$), $t = -2.28$, $p = .023$. Ovi rezultati su očekivani jer tehnologija direktno utiče na profesionalni identitet nastavnika, njihov rad i metode podučavanja, dok studenti uglavnom doživljavaju AI kao podršku u učenju i alat za olakšavanje akademskih zadataka.

Kada je riječ o digitalnom opterećenju, studenti su prijavili viši nivo kognitivnog preopterećenja ($M = 3.61$) u odnosu na nastavnike ($M = 3.29$), $t = 3.11$, $p = .002$. Ovaj nalaz može se povezati s višestrukim obavezama studenata, stalnom izloženosti digitalnim sadržajima, multitaskingom i intenzivnom upotrebom AI alata u akademskom okruženju. Nastavnici, s druge strane, pokazuju oprezniji pristup i skepsu prema tehnologiji, što može smanjiti percepciju digitalnog stresa, ali istovremeno ograničava prednosti koje AI može donijeti u pedagoškom kontekstu.

Ukupno gledano, komparativni rezultati pokazuju da nastavnici i studenti doživljavaju primjenu generativne AI različito.

Studenti iskazuju pragmatični optimizam i visoku percepciju korisnosti, ali istovremeno osjećaju veće digitalno opterećenje. Nastavnici su oprezniji i pokazuju veći strah prema tehnologiji, što ističe potrebu za ciljanim pedagoškim i psihološkim intervencijama, edukacijom i podrškom u implementaciji AI alata u nastavi.

Tablica 4. *Razlike u digitalnom opterećenju prema državama*

<i>Država</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>BiH</i>	3.52	0.79
<i>Hrvatska</i>	3.41	0.74
<i>Srbija</i>	3.49	0.78

Deskriptivna analiza pokazuje relativno slične prosječne vrijednosti percepcije (M) među ispitanicima iz tri države s minimalnim razlikama u standardnoj devijaciji (SD). U Bosni i Hercegovini prosječna vrijednost iznosi 3.52 sa SD = 0.79, u Srbiji iznosi 3.49 sa SD = 0.78, dok u Hrvatskoj iznosi 3.41 sa SD = 0.74, što ukazuje na konzistentnu percepciju među ispitanicima iz regiona. Rezultati sugerisu da percepcija ispitanika prema predmetnoj konstrukciji (npr. korisnost AI-a, digitalna transformacija ili slično, zavisno od konteksta istraživanja) ostaje relativno homogena bez obzira na državnu pripadnost. Standardne devijacije pokazuju da je raznolikost odgovora unutar svake države umjerena, što ukazuje na visok stepen slaganja među ispitanicima. Ishodi istraživanja upućuju na zaključak da, iako postoje male razlike između država, osnovni stavovi i percepcija ispitanika o ispitivanim konstrukatima ostaju konzistentni u okviru regiona. Ovo može biti važno za upoređivanje kulturnih i obrazovnih faktora koji utječu na stavove prema digitalnim tehnologijama i primjeni generativne umjetne inteligencije u obrazovanju.

Rezultati jednofaktorske analize varijanse (ANOVA)

Kako bi se ispitale razlike u percepciji digitalnog opterećenja među ispitanicima iz različitih država, primijenjena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA). Rezultati ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike između grupa, $F(2, 417) = 1.24$, $p > 0.05$.

Iako su uočene blage razlike u aritmetičkim sredinama između ispitanika iz Bosne i Hercegovine (M = 3.52), Srbije (M = 3.49) i Hrvatske (M = 3.41), ove razlike nisu statistički značajne, što sugerise relativno ujednačenu percepciju digitalnog opterećenja u regionalnom kontekstu.

Ovi nalazi potvrđuju prethodne deskriptivne rezultate i ukazuju na homogenost stavova ispitanika bez obzira na državnu pripadnost

Kvalitativni nalazi

Analiza intervjuja ukazala je na nekoliko dominantnih tematskih obrazaca. Nastavnici su isticali ambivalentan odnos prema generativnoj umjetnoj inteligenciji, naglašavajući njenu korisnost u pripremi nastave, ali i zabrinutost zbog gubitka kontrole nad procesom učenja: „AI mi pomaže u pripremi časa, ali imam osjećaj da učenici sve manje samostalno razmišljaju.“ Studenti su, s druge strane, izražavali pragmatičan odnos prema tehnologiji, naglašavajući njenu efikasnost:

„Koristim AI svakodnevno jer mi štedi vrijeme, ali znam da ne smijem sve uzimati zdravo za gotovo.“

Zajednički nalaz obje grupe odnosi se na povećano digitalno opterećenje i potrebu za razvojem kritičkog odnosa prema generisanim sadržajima.

Rasprava

Rezultati istraživanja otvaraju značajan prostor za interdisciplinarnu raspravu o transformaciji obrazovnih ideala u digitalnoj eri, posebno u kontekstu algoritamskog društva i platformizacije obrazovanja. Ključno pitanje koje se nameće jeste: da li umjetna inteligencija i digitalne platforme unapređuju tradicionalne pedagoške vrijednosti ili ih potkopavaju? Nastavnički identitet prolazi duboku transformaciju. Dok je u prošlosti nastavnik bio glavni izvor znanja, danas njegova uloga uključuje facilitaciju učenja, kuriranje digitalnih informacija, posredovanje između učenika i AI alata, te kritičku interpretaciju algoritamskih odluka. Pad samopouzdanja među nastavnicima, 18% ispitanika strahuje od zamjene umjetnom inteligencijom, ukazuje na nedostatak systemske podrške i profesionalnog razvoja. Stoga, novi obrazovni ideal mora uključivati tehnološku i algoritamsku pismenost, kontinuiranu edukaciju o digitalnoj etici, te razvoj humanističkih i socioemocionalnih kompetencija, kako bi nastavnik ostao nezaobilazan u digitalnoj paradigmi obrazovanja. Sve veće oslanjanje učenika na generativne AI alate rezultira višestrukim fenomenima: povećava efikasnost učenja, ali smanjuje dubinsko razumijevanje jer se preskače metakognitivni napor; potiče oslanjanje na automatizovane procese što ograničava kreativnost i kritičko mišljenje, te stvara kognitivni *overload* zbog prevelikog broja digitalnih podražaja.

Obrazovanje, stoga, mora preusmjeriti fokus s pukog pamćenja sadržaja na razumijevanje procesa, evaluaciju informacija i interpretaciju algoritamskih odluka.

Tradicionalni pedagoški ideali, autonomija učenika, moralni razvoj, komunikacija i disciplina, suočeni su s izazovima fragmentirane pažnje, instant učenja i digitalne posredovanosti odnosa. Učenici više ne stječu znanje postupnim iskustvom, već interakcijom s inteligentnim sistemima, što dovodi do površnog, brzo izmjenjivog i tehnički posredovanog znanja. U takvim okolnostima pedagoški ideal zahtijeva redefinisanje u skladu s novom digitalnom realnošću, pri čemu treba ostati utemeljen na humanističkim vrijednostima.

Premda se često ističe da digitalne tehnologije demokratiziraju obrazovanje, rezultati istraživanja ukazuju na suprotan trend. Uočen je rastući jaz između učenika koji kompetentno koriste tehnologiju i onih koji je koriste površno, kao i nejednakost u digitalnoj pismenosti nastavnika, te rizik reprodukcije algoritamskih pristranosti. Obrazovni sistemi moraju osigurati obaveznu digitalnu i algoritamsku pismenost, tehničku infrastrukturu, te razvoj digitalne etike i svijesti o privatnosti kako bi se spriječilo produbljivanje postojećih nejednakosti. U digitalnoj eri obrazovni sistemi moraju vratiti usmjerenje na čovjeka. Digitalni humanizam podrazumijeva da tehnologija nadopunjuje, a ne potiskuje kreativnost, te da obrazovanje razvija empatiju, etičnost i otpornost. Ovaj pristup odgovara riziku depersonalizacije i trivijalizacije znanja u savremenom obrazovanju.

Dobijeni rezultati ANOVA analize ukazuju na odsustvo značajnih razlika među državama, što sugerira da su procesi digitalne transformacije obrazovanja u regionu relativno ujednačeni. Ovaj nalaz dodatno je potvrđen kvalitativnim podacima, gdje ispitanici iz različitih konteksta izražavaju slične obrasce percepcije i iskustva.

Obzirom na sve veće informacijsko opterećenje, učenici i nastavnici trebaju razvijati sposobnost upravljanja pažnjom, usmjerenog razmišljanja, mentalne discipline i filtriranja informacija. U obrazovanju budućnosti pitanje više nije šta znamo, nego: šta možemo kritički zadržati i autentično proizvesti?

Na temelju istraživanja može se govoriti o trostrukom obrazovnom subjektu: učenik kao aktivni korisnik informacija, nastavnik kao tumač i regulator digitalnog procesa, te AI kao generator, medijator i moderator znanja.

Ako se odnosi u ovom trokutu ne normiraju pedagoški, postoji rizik da AI preuzme kognitivne funkcije učenika, da nastavnik izgubi profesionalni autoritet, a učenje postane tehnički proces bez emocionalne i humanističke dimenzije. Stoga, reforma obrazovanja mora obuhvatiti redefiniciju ishoda učenja, uvođenje kurikuluma algoritamske pismenosti, jasnu etičku regulaciju upotrebe AI alata, profesionalni razvoj nastavnika, te jačanje socioemocionalnog učenja. Reforma ne može biti samo tehnološka, ona mora biti vrijednosna, pedagoška i humanistička.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju da primjena generativne umjetne inteligencije predstavlja značajan faktor transformacije savremenih obrazovnih ideala, nastavničke uloge i iskustva učenja. Kvantitativni nalazi potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika između nastavnika i studenata u percepciji korisnosti umjetne inteligencije, kao i u nivou digitalnog opterećenja i ambivalencije prema tehnologiji. Studenti iskazuju viši stepen prihvatanja i instrumentalne upotrebe AI alata, dok nastavnici pokazuju izraženiju rezervu, što se može povezati s promjenama profesionalnog identiteta i odgovornosti u digitalnom okruženju. Korelacijska analiza dodatno potvrđuje kompleksnu prirodu odnosa između ključnih konstrukata. Uočena je pozitivna povezanost između percepcije transformacije pedagoških ideala i promjene nastavničke uloge, što sugerise da promjene u obrazovnim vrijednostima prate redefinisane profesionalnih uloga u nastavi. Istovremeno, rezultati ukazuju da intenzivnija upotreba umjetne inteligencije smanjuje ambivalenciju prema tehnologiji, ali je povezana s povećanim digitalnim opterećenjem, što upućuje na potrebu za balansiranim i pedagoški vođenim pristupom integraciji AI alata.

Kvalitativni nalazi pružaju dodatnu interpretativnu dimenziju ovih rezultata. Ispitanici prepoznaju praktične koristi generativne umjetne inteligencije u smislu efikasnosti, dostupnosti informacija i podrške učenju, ali istovremeno izražavaju zabrinutost zbog potencijalnog smanjenja samostalnog mišljenja, površnosti učenja i promjene odnosa između nastavnika i učenika. Ovakva ambivalencija potvrđuje da digitalna transformacija obrazovanja nije linearan proces napretka, već kompleksan fenomen koji uključuje istovremene dobitke i rizike.

Na osnovu dobijenih nalaza može se zaključiti da integracija generativne umjetne inteligencije u obrazovni sistem zahtijeva jasno pedagoško, metodološko i etičko usmjeravanje.

Rezultati istraživanja sugerišu potrebu za razvojem digitalne i algoritamske pismenosti kao ključnih kompetencija savremenog obrazovanja, kao i za sistemskom podrškom nastavnicima kroz kontinuirani profesionalni razvoj. Poseban naglasak treba staviti na osposobljavanje nastavnika za kritičku evaluaciju i didaktičku primjenu AI alata, kako bi se očuvala njihova profesionalna autonomija i pedagoška relevantnost.

Nalazi također ukazuju na potrebu za redefinisanjem obrazovnih praksi u pravcu jačanja kritičkog mišljenja, samostalnosti u učenju i odgovorne upotrebe tehnologije.

U tom smislu, generativna umjetna inteligencija ne treba biti shvaćena kao zamjena za nastavnika ili kognitivni napor učenika, već kao podrška koja zahtijeva aktivno i refleksivno korištenje.

Ograničenja istraživanja odnose se na primjenu prigodnog uzorka i ograničenu mogućnost generalizacije rezultata, kao i na oslanjanje na samoprocjene ispitanika. Buduća istraživanja trebala bi uključiti reprezentativnije uzorke, longitudinalni pristup i eksperimentalne dizajne kako bi se preciznije utvrdili uzročno-posljedični odnosi između upotrebe umjetne inteligencije i obrazovnih ishoda.

U konačnici, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da obrazovanje ulazi u fazu intenzivne transformacije u kojoj se tehnološki razvoj mora uskladiti s pedagoškim principima i humanističkim vrijednostima. Održiva integracija umjetne inteligencije u obrazovanje moguća je jedino uz jasno definisane didaktičke okvire, etičke standarde i razvoj kompetencija koje omogućavaju kritičko i odgovorno djelovanje u digitalnom okruženju.

Literatura

1. Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information*, 16(4), 296. <https://doi.org/10.3390/info16040296>
2. Elnaffar, S., Rashidi, F., & Abualkishik, A. Z. (2025). Teaching with AI: A systematic review of chatbots, generative tools, and tutoring systems in programming education. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2510.03884>
3. Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

4. Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission.
5. Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Prentice Hall.
6. Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. Routledge & Kegan Paul.
7. Qian, Y. (2025). Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field. *TechTrends*, 69, 1105–1120. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1>
8. Saúde, S., Barros, J. P., & Almeida, I. (2024). Impacts of generative artificial intelligence in higher education: Research trends and students' perceptions. *Social Sciences*, 13(8), 410. <https://doi.org/10.3390/socsci13080410>
9. UNESCO. (2018). *Digital literacy in education*. UNESCO Publishing.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
11. Zhai, X. (2024). Integrating generative AI into teaching: Opportunities and challenges for educators. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2410.03018>

THE TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL IDEALS IN THE ERA OF DIGITAL PLATFORMIZATION AND ALGORITHMIC CULTURE

Abstract

This paper examines the transformation of educational ideals in the context of digital platformization, algorithmic culture, and the pervasive use of artificial intelligence. Contemporary educational systems are increasingly shaped by global digital platforms and algorithmic mechanisms that influence access to knowledge, teaching practices, and the roles of teachers and students. The theoretical framework addresses the concepts of algorithmic society, digital capitalism, and the platformization of education, with particular attention to emerging forms of inequality and shifts in pedagogical values. Within this context, the paper introduces new pedagogical ideals: digital humanism, algorithmic literacy, and cognitive resilience. An empirical study conducted on a sample of 420 teachers and students from Bosnia and Herzegovina, Croatia,

and Serbia indicates that generative artificial intelligence significantly reshapes perceptions of the teaching role, increases students' digital load, and challenges traditional educational ideals. The findings highlight the need to integrate ethical, humanistic, and technological perspectives into educational policies in order to ensure a sustainable and human-centered development of education in the digital era.

Keywords: *upbringing, education, ideal, digitalization.*

Enisa Gološ

Amela Kozić

REFORMSKI PROCESI I PROMJENA PARADIGME U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

Sažetak

Reforma u obrazovanju je proces koji se poput koncentričnih krugova širi, jer promjene u oblasti nauke, tehnike i tehnologije neminovno utječu i na promjene u sistemu obrazovanja, gdje kraj jedne reformske promjene znači i početak druge. Stoga u odgojno-obrazovnom procesu promjene su neminovnost i potreba, kako bi se govorilo o dostizanju postavljenog nivoa kvaliteta na osnovu međunarodnih istraživanja PISA, TIMSS i PIRLS.

U radu se akcenat stavlja na promjenu paradigme u učenju i podučavanju, stavljanju učenika u centar nastavnog procesa kao i ishoda učenja, što jest suštinska promjena na kojoj se zasniva trenutni reformski proces. U isto vrijeme naglasak je na kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnika, ulaznim i izlaznim rezultatima nastavnog procesa, odnosno rezultatima inicijalne i eksterne provjere učeničkih postignuća, te podršci učenicima kroz dodatni oblik rada.

Uz sve navedeno, paralelno sa pomenutim aktivnostima potrebna je izmjena i dopuna nastavnih planova i programa, da bi se u konačnici imali pokazatelji nivoa postignuća planirani u prvoj fazi reformskog procesa - u fazi planiranja, što govori o još jednom krugu, koji počinje planiranjem, a završava evaluacijom.

Ključne riječi: reforma, promjena paradgme, planiranje i evaluacija.

UVOD

Savremeni obrazovni sistem sve više se usmjerava na razvoj ključnih kompetencija učenika i primjenu znanja, vještina u različitim životnim situacijama. U tom kontekstu dolazi do izmjena i dopuna u nastavnim planovima i programima (u nastavku će se koristiti skraćenica NPP) koji nastoje napustiti tradicionalni model učenja i podučavanja zasnovan prvenstveno na usvajanju nastavnih sadržaja određenog nastavnog predmeta i jakoj vezi između NPP i udžbenika. Reforma kao jedan od ključnih faktora u svim procesima pa i u obrazovanju jest od presudne važnosti na putu promjene paradigme, u slučaju obrazovanja promjene u učenju i podučavanju, jer sam pojam reforma dolazi od latinske riječi *promijeniti, preobraziti* (Klajić 2004: 1141) u cilju poboljšanja, modernizacije u skladu sa novonastalom situacijom koju nalaže razvoj tehnike i tehnologije. Sama reforma uslijedila je kao reakcija na dobivene rezultate eksternih testiranja učeničkih postignuća, ali i kao reakcija na rezultate PISA testiranja, što je na međunarodnoj sceni presudno za procjenu kvaliteta obrazovanja. Posljedica prethodno navedenog u HNK-u bila je izrada prijedloga izmijenjenih i dopunjenih nastavnih programa u školskoj 2024/25. a u školskoj 2025/26. i nastavnih planova, što je dovelo i do djelimičnih prilagođavanja u dijelu nastavnih programa obrazovanja Hercegovačko-neretvanskog kantona. To predstavlja važan iskorak u pravcu modernizacije obrazovnog sistema i usklađivanja sa savremenim pedagoškim pristupima.

Nastavni plan i program koji se počeo primjenjivati u svim školama HNK-a u školskoj 2024/25. godini zasnovan je na ishodima učenja, čime se fokus sa nastavnih sadržaja pomjera na ono što učenici treba da znaju, razumiju i mogu primijeniti nakon procesa učenja. U ovom radu promjenu paradigme pratit ćemo kroz učenje i podučavanje u nastavnom predmetu Bosanski jezik i književnost, čiji je značaj mnogostruk u pogledu razvoja jezičkih, komunikacijskih i interpretacijskih kompetencija učenika. Kao posebnost ističemo ulogu bosanskog jezika u učenju i podučavanja u svim nastavnim predmetima što je ključ uspjeha u obrazovanju i odgoju svakog učenika i nivoa njegova postignuća. Riječ je o prirodnom procesu, gdje učenje i podučavanje na maternjem jeziku razvija pamćenje, razum i maštu, ističe Komensky (Pranjić 2005: 29).

Ovdje je važno istaći da se reforma obrazovanja ne završava kao jednokratni proces, već da se razvija i širi poput koncentričnih krugova, zahvatajući sve više segmenata obrazovnog sistema, gdje sve počinje od planiranja kao oblika temeljite pripreme za uspjeh kako u samoj organizaciji tako i realizaciji planiranog. To se u nastavnom procesu smatra ključnim na putu planiranja

budućnosti i spremnosti učesnika procesa da utječu na nju, odnosno na postavljene ciljeve kojima teže kako bi dostigli željene rezultate. (Vilotijević 2001: 303)

U početnoj fazi pomenute reforme, promjene su obuhvatile nastavne planove i programe, ali su se postepeno prenosile na metode i oblike rada nastavnika, način procjene dostignutog nivoa znanja, počev od inicijalne provjere učeničkih postignuća preko individualnog pristupa procjene tokom procesa učenja i podučavanja do analize dobivenih rezultata eksterne provjere pomenutih postignuća.

Na primjer, uvođenje novih nastavnih sadržaja i ishoda učenja predstavlja prvi krug promjene. Nakon toga slijedi prilagođavanje nastavnih metoda, gdje nastavnici sve više koriste interaktivne oblike rada, projektno učenje i digitalne alate. U narednom krugu dolazi do promjena u načinu ocjenjivanja, gdje se naglasak stavlja na formativno praćenje, a ne samo na završne rezultate kroz sumativno ocjenjivanje.

Dalje, reforma utječe i na kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni razvoj nastavnika, što predstavlja poseban krug koji podržava sve ostale promjene i omogućava njihovu održivost.

Na kraju, efekti reforme se šire i na širu školsku zajednicu – unapređuju se odnosi između učenika i nastavnika, jača saradnja sa roditeljima i razvija pozitivna školska klima. Ovakav razvoj pokazuje da reforma nije zatvoren proces, već dinamičan i dugotrajan put stalnog unapređenja kvaliteta obrazovanja.

NOVA PARADIGMA U OBRAZOVANJU

Polazna tačka u svim procesima koji zahtijevaju vidljivu i svrsishodnu promjenu jest analiza postojećeg stanja, što je u slučaju obrazovanja u HNK-u bila analiza NPP, koji je u primjeni u svim osnovnim školama HNK-a od školske 2014/2015. godine. To je osnovni dokument škole na kojem počiva cjekopan nastavni proces (Jelavić 1997: 38). Donošenje NPP jedan je od uvjeta za pokretanje rada škole kao ustanove u kojoj će biti organizovan nastavni proces prema Zakonu o osnovnom odgoju i obrazovanju (“Službene novine HNŽ” broj: 5/00, 4/04, 5/04, 1/14 i 7/16).

Pomenuti NPP je prema samoj Odluci Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta HNK-a obilježen kao usaglašeni i na zajedničkoj jezgri utemeljen NPP. Sa ove distance posmatrano, u razmaku od deset godina, možemo kazati da je riječ o početnoj fazi definisanja ishoda, što pokazuju dobiveni rezultati analize, posebno uporedne, u nastavnom predmetu Bosanski jezik i književnost za šesti razred osnovne škole.

Analiza je ukazala na neophodnost izmjena i dopuna u nastavnom programu pomenutog nastavnog predmeta, što je bio slučaj i sa drugim nastavnim predmetima, ali to može biti predmetom analize nekog drugog rada. Tu smo došli do ključnog saznanja, što nas je dodatno motivisalo da krenemo u realizaciju, prije svega, definisanja ishoda učenja kao polazišta i krajnjeg rezultata, postignutog nivoa u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika, a što se, opet, reflektovalo i kroz opservaciju časova, te u konačnici i kroz izlazne rezultate u samom procesu provjere učeničkih postignuća.

Nadalje, u nastavnom procesu za NPP iz 2014. godine koristimo i izraz sadržajno orijentisan NPP, jer je fokus bio na tome šta nastavnik treba predavati, a ne šta bi učenik trebao da zna i može da uradi. Kao što je već i navedeno i za ovaj NPP je kazano da je zasnovan na definisanim ishodima, ali analiza koja slijedi jasno pokazuje karakteristike i kvalitet definisanih ishoda ne samo u NPP iz 2014. već i u NP iz 2024. Važno je isto tako napomenuti, da su definisani ishodi u NP iz 2024. godine provjeravani tokom dvije školske godine, što smatramo relevantnim pokazateljem kvaliteta definisanog ishoda. Naravno, u skladu sa razvojem savremenog društva, nikako ne smijemo biti „opušteni“ i kazati da je to završen proces. Nove promjene u svijetu razvoja tehnike i tehnologije zahtijevaju i promjene u obrazovnom sistemu s naglaskom na kvalitet i svrsishodnost definisanog ishoda.

NPP - 2014.	NP – 2024.
Ishodi su često bili implicitni ili opisani kao: • usvajanje činjenica • reprodukcija sadržaja • razumijevanje pojmova • savladavanje nastavne jedinice Primjeri tipičnih formulacija ishoda • učenik poznaje i objašnjava osnovne pojmove • učenik nabraja i opisuje • učenik prepoznaje određene pojave • učenik usvaja osnovna znanja Pedagoške karakteristike • naglasak na reproduktivnom znanju	Ishodi su: • operacionalizirani • mjerljivi • usmjereni na kompetencije Primjeri formulacija ishoda: • učenik analizira i objašnjava pojave • učenik primjenjuje naučeno u novim situacijama • učenik argumentuje stav • učenik rješava problem koristeći naučene koncepte • učenik povezuje znanja iz različitih oblasti

• frontalni oblik nastave • nastavnik je glavni izvor znanja • vrednovanje = provjera pamćenja sadržaja Posljedice takvog pristupa • učenici često pamte činjenice bez razumijevanja • manji razvoj: • kritičkog mišljenja • rješavanja problema • praktične primjene znanja	Dodatni elementi u NPP 2024. Novi NPP uključuje: • kompetencijski pristup • međupredmetne teme • aktivne metode učenja • formativno procjenjivanje • razvoj ključnih kompetencija

Tabela 1. Poređenje kvaliteta definisanih ishoda u gore navedena dva NPP

Iz ove tabele jasno se može uočiti promjena, jer je posebna važnost data na samu svrsishodnost definisanog ishoda kao i njegove benefite, kao krajnjeg rezultata u procesu učenja i podučavanja. Još jedan od primjera promjene poređenjem dva pomenuta NPP može se vidjeti iz tabele u kojoj smo dali pregledno i sažeto osnovne informacije o pristupu učenju i podučavanju kroz odnos nastavnika, učenika i krajnjeg rezultata učenja i podučavanja, u ovom slučaju izgradnje kompetencija učenika.

Raniji pristup	Novi pristup
Nastava usmjerena na sadržaj	Nastava usmjerena na ishode
Nastavnik u centru	Učenik u centru
Nastavnik prenosi znanje	Nastavnik organizuje i usmjerava učenje
Učenik je pasivan slušalac	Učenik je aktivan učesnik
Memoriranje činjenica	Razvoj kompetencija
Frontalna nastava	Aktivno i istraživačko učenje
Jednokratna provjera znanja	Kontinuirano praćenje učenja
Dominira individualni rad	Podstiče se saradničko učenje
Gramatička pravila uče se izolovano	Jezik se uči kroz komunikaciju i primjenu

Tabela 2. Poređenje pristupa učenja i podučavanja radi izgradnje kompetencija učenika u dva NPP

Promjena je jasno uočljiva, jer se fokus pomijera sa nastavnika i načina učenja i podučavanja na učenika i na rezultat takvog pristupa.

Pored toga, tokom izrade prijedloga NP akcenat je bio i na samoj strukturi ishoda. Bilo je jako važno da svi učesnici procesa kod izrade prijedloga NP za sve nastavne predmete u pomenutom NP imaju jasne pokazatelje za izradu ishoda kao i jasne indikatore za mjerenje kvaliteta definisanog ishoda, što se odnosilo i na nastavni predmet Bosanski jezik i književnost.

Element	NPP iz 2014.	NP iz 2024.
Osnovna struktura	Ciljevi + zadaci + sadržaji	Ishodi učenja
Jasnoća ishoda	Nisu jasno razdvojeni	Jasno definisani i izdvojeni
Fokus	Šta se uči (sadržaj)	Šta učenik može uraditi
Formulacija	Opšta, nemjerljiva	Precizna i mjerljiva
Glagoli	„usvaja“, „upoznaje“, „stiče“	„analizira“, „objašnjava“, „argumentuje“, „primjenjuje“
Mjerljivost	teško mjerljivo	jasno mjerljivo
Primjena znanja	Slabo naglašena	U fokusu
Struktura ishoda	Nema jasne strukture	Glagol + sadržaj + kontekst

Tabela 3. Struktura ishoda – razlike

Iz tabele se jasno uočava razlika u pogledu strukture ishoda poređenih primjera dva NPP.

Nastavni plan i program iz 2014. godine (povremeno ćemo koristiti naziv stari NPP), koji je bio u primjeni do školske 2023/24. godine, pretežno je zasnovan na sadržajnom pristupu. U središtu nastavnog procesa nalazio se nastavnik kao glavni izvor znanja, dok je učenik imao pasivniju ulogu, usmjerenu na usvajanje i reprodukciju nastavnih sadržaja. Takav pristup odgovara tradicionalnom modelu nastave, u kojem se naglasak stavlja na planirane sadržaje i njihovu realizaciju i gdje nastavnik ima dominantnu ulogu kao izvor znanja, dok je učenik usmjeren na pasivno usvajanje i reprodukciju sadržaja (Poljak 1991: 92).

NP iz 2024. godine (povremeno ćemo koristiti naziv novi NPP) s pravom nazivamo savremenim, jer se zasniva na principima aktivnog učenja i razvoja kompetencija.

Radi slikovitijeg prikaza sličnosti i razlika dva NPP, u nastavku dajemo konkretno analizu strukture ishoda učenja u nastavnom predmetu Bosanski jezik i književnost za šesti razred.

<i>Nastavna oblast</i>	<i>NPP (2014) - primjer ishoda</i>	<i>NPP (2024) – primjer ishoda</i>
Čitanje i razumijevanje teksta	učenik čita tekst i odgovara na pitanja iz teksta	učenik analizira sadržaj teksta, izdvaja glavnu ideju i obrazlaže svoje mišljenje o pročitanom
Književnost	učenik prepoznaje književne rodove i vrste	učenik razlikuje tekstove prema poetskim, proznim i dramskim karakteristikama na osnovu teme, likova i strukture teksta.
Likovi u književnom djelu	učenik opisuje glavnog lika	učenik analizira postupke likova i objašnjava njihove osobine na osnovu teksta
Usmeno izražavanje	učenik prepričava sadržaj pročitanog teksta	učenik jasno i argumentovano iznosi svoje mišljenje o književnom djelu
Pisano izražavanje	učenik piše sastav na zadatu temu	učenik planira, piše i uređuje tekst poštujući pravopisna i gramatička pravila
Gramatika	učenik prepoznaje vrste riječi u rečenici	učenik primjenjuje vrste riječi u vlastitom pisanom i usmenom izražavanju
Pravopis	učenik navodi pravopisna pravila	učenik pravilno koristi pravopisna pravila u pisanju različitih tekstova
Medijska i funkcionalna pismenost	rijetko prisutno u starom programu	učenik razlikuje vrste tekstova (informativni, književni, medijski) i procjenjuje njihovu svrhu

Tabela 4: Primjeri definisanja ishoda u starom NPP i novom NP

Iz prikazanog, u tabeli datog presjeka primjera nastavnog programa za nastavni predmet Bosanski jezik i književnost, može se zaključiti da je u NPP-u (2014. godina) naglasak bio na **usvajanju**

gramatičkih pravila, definicija i književnoteorijskih pojmova, dok se u NP-a (2024. godina) definišu ishodi koji podstiču **analizu, interpretaciju, komunikaciju i funkcionalnu upotrebu jezika**.

Pored navedenog, željeli bismo ukazati i na još neke od prednosti novog NP i neke od nedostataka u starom NPP. Riječ je o oblastima važnim za razvoj određene kompetencije kod učenika u samom pristupu učenju i podučavanju u nastavi bosanskog jezika i književnosti.

	Raniji pristup NP	Novi pristup NP	Šta učenici razvijaju
Od reprodukcije ka interpretaciji	Prepoznavanje, nabranje, opisivanje	Analiziranje, argumentovanje, interpretacija, povezivanje ideja	Dublje razumijevanje, kritičko mišljenje
Razvoj komunikacijskih kompetencija	Manje aktivno izražavanje učenika	Izražavanje stava, obrazlaganje mišljenja, učešće u diskusiji	Komunikacijske vještine, samopouzdanje, jasno izražavanje
Funkcionalna upotreba jezika	Učenje gramatičkih pravila izolovano	Primjena pravila u pisanju, korištenje jezika u različitim komunikacijskim situacijama	Praktična primjena jezika, jezička pismenost, snalaženje u komunikaciji

Tabela 5: Analiza promjena – razvoj kompetencija učenika

Iz tabele se mogu uočiti ključne promjene u formulaciji ishoda, koje su od presudne važnosti za razvoj jezičke, komunikacijske i kulturne kompetencije učenika.

U skladu sa svim promjenama, da bismo govorili o zaokruženom procesu, važnu je govoriti o načinu učenja i podučavanja, odnosno oblicima i nastavnim metodama, jednom riječju strategijama učenja i podučavanja. Pomenuto se odnosi na već u nastavnom procesu provjereni novi NP iz 2024. godine.

Promjena ishoda učenja zahtijeva i promjenu načina rada nastavnika upotrebom novih strategija učenja i podučavanja. Nastava bosanskog jezika i književnosti u novom NP-u zasnovana je na aktivnom učešću učenika kao aktivnog učesnika nastavnog procesa.

	Opis	Primjeri aktivnosti	Šta se razvija kod učenika
Aktivne metode učenja	Nastava usmjerena na učenika kroz razmišljanje i saradnju	Diskusija o tekstu, rad u paru/grupi, istraživački zadaci, problemska pitanja, projektna nastava; analiza likova, prezentacije, diskusija o poruci	Aktivno učešće, razumijevanje, saradnja
Problemsko i istraživačko učenje	Učenici istražuju, postavljaju pitanja i povezuju sadržaj sa iskustvom	Analiza postupaka književnog lika, rasprava o njegovim odlukama	Kritičko mišljenje, argumentovanje, analitičko čitanje
Saradničko učenje	Učenje kroz zajednički rad i razmjenu ideja	Grupna analiza teksta, izrada plakata, dramatizacija	Komunikacija, timski rad, međusobna podrška
Raznovrsni oblici vrednovanja	Praćenje napretka, ne samo ocjena	Formativno vrednovanje, samovrednovanje, vršnjačko vrednovanje, portfolio	Samoprocjena, odgovornost, kontinuirani napredak

Tabela 6: Način rada nastavnika vodi do učenika kao aktivnog učesnika nastavnog procesa

Kod isticanja razlika između dva NPP i ukazivanja na benefite u nastavnom procesu kod primjene novog NP, potrebno je istaći i aktivne i funkcionalne tehnike učenja pri obradi gradiva iz gramatike, konkretno kod obrade vrsta riječi.

Tehnika	Primjena na „vrste riječi“
Mentalne/umne mape	klasifikacija vrsta riječi
Vennov dijagram	poređenje npr. imenice i pridjevi

Kviz / igra	prepoznavanje vrste riječi
Kartice (flashcards)	riječ → učenik određuje vrstu
Učenje kroz igru	„lov na riječi“ u tekstu
Digitalni alati	online kvizovi, prezentacije
Brainstorming	nabrajanje riječi po vrsti
Učenje otkrivanjem	učenik sam izvodi pravilo

Tabela 7: Tehnike učenja na primjeru obrade vrsta riječi (gramatika)

Promjene u ishodima učenja u predmetu Bosanski jezik i književnost u šestom razredu pokazuju značajan pomak prema savremenom obrazovnom pristupu. Novi NP stavlja učenika u središte nastavnog procesa i naglašava razvoj komunikacijskih, jezičkih i interpretacijskih kompetencija. Istovremeno se mijenjaju i metode i oblici rada nastavnika, koje uključuje aktivne metode učenja, saradnički rad i kontinuirano praćenje napretka učenika. Takav pristup doprinosi razvoju funkcionalnog znanja i sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika, što je od presudnog značaja za kvalitet nastavne prakse u kojoj je učenik osposobljen da na prirodan način ostvari interakciju sa idejama i informacijama, te da kao aktivan učesnik procesa učenja ima kontrolu nad informacijama. Navedeno utječe na razvijanje samopouzdanja kod učenika i svijesti o vrijednosti vlastitih misli i ideja, te spremnosti kod iznošenja vlastitog stava o određenom predmetu analize. (Stele, Meredith i Temple 2002: 11)

Primjena novog NP, može se sa sigurnošću kazati, zahtijevala je promjenu u svim segmentima procesa učenja i podučavanja. Stoga je važno da predstavimo i neke od aktivnosti vezano za realizaciju nastavnog programa u nastavnom predmetu Bosanski jezik i književnost.

Korak / Aktivnost	Opis / Tok aktivnosti	Cilj aktivnosti	Primjeri zadataka / tehnike
1. Čitanje i analiza teksta	Učenici čitaju tekst (pripovijetka, članak, pjesma). Učenik koristi označavanje vrsta riječi bojama/simbolima	Razumijevanje funkcije jezika u rečenici i tekstu	Oznake vrsta riječi: imenice – plavo, glagoli – crveno, pridjevi – zeleno

2. Identifikacija vrsta riječi	Pronalaženje imenica, glagola, pridjeva, zamjenica i drugih riječi. Prvo samostalno, zatim u paru, pa grupno	Primjena gramatičkih pravila	–grafički organizator -tabela (učenici razvrstavaju u kolone)
3. Analiza funkcije riječi u rečenici	Objašnjavaju ulogu riječi u rečenici (subjekt, objekat, predikat, atribut...)	Razvijanje sposobnosti analize i kreativne upotrebe jezika	Pitanja: „Koja riječ označava subjekt?“ „Kako promjena riječi mijenja značenje rečenice?“
4. Primjena u vlastitim rečenicama	Kreiranje rečenica ili kratkih tekstova koristeći identificirane vrste riječi	Primjena gramatičkih pravila i kreativno izražavanje	• Sentence stems: „Danas sam vidio ____ koji je ____ i ...“ • Collaborative writing: grupe kreiraju priču koristeći ciljane vrste riječi
5. Igre i interaktivne vježbe	Aktivnosti kroz igru i suradnju (lov na riječi, kartice, mentalna/umna mapa, digitalni kviz)	Razvijanje kreativnosti i timskog rada	• Word sort – raspoređivanje riječi • Sentence building – kombiniranje riječi u rečenice • Collaborative writing – timski rad na priči/dijalogu
6. Refleksija i evaluacija	Analiza aktivnosti, zapis u digitalni portfolio ili mini-blog	Razvijanje kritičkog mišljenja i samoprocjene	• Koje vrste riječi su najčešće i zašto? • Kako riječi mijenjaju ton i stil? • Šta su naučili o jeziku i izražavanju?

Tabela 8: Aktivnosti za obradu gramatike

Na osnovu predstavljenog može se zaključiti da u novom NP-u navedene aktivnosti se povezuju sa praktičnom upotrebom jezika, razvijaju analitičke i kreativne sposobnosti, te čine gramatiku funkcionalnom i primjenjivom u stvarnom jeziku. U isto vrijeme, navedene aktivnosti podstiču aktivno učešće učenika.

I najzad, da bismo zatvorili krug ili proces, a počeli smo od planiranja, potrebno je da pomenemo i mjerenje učenčkih postignuća. Novi NP donio je i promjene u načinu mjerenja postignuća učenika kao učesnika nastavnog procesa. Novi pristup naglašava formativno praćenje učenika, što podrazumijeva:

- kontinuirano praćenje napretka učenika,
- davanje povratne informacije učeniku,
- uključivanje učenika u proces samovrednovanja.

Za nastavnike to znači razvijanje novih strategija ocjenjivanja koje ne uključuju samo testove i usmena odgovaranja, nego i procjenu aktivnosti učenika tokom nastavnog procesa. I naravno, u skladu sa Pravilnikom o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi ("Službene novine HNK-a" broj 6/2005), koji je na snazi u HNK-u potrebno je nakon procjene da nastavnik sve to zaokruži kroz izražavanje ocjene u brojkama, dakle da sumativno ocijeni učenika, a ocjenjivanje je "svojevrсно mjerenje" u kojem se mjeri uspjeh učenika (Vilotijević 2001: 319). Ovakav pristup osigurava objektivnost i valjanost ocjene koju nastavnik izvede na kraju obrazovnog razdoblja (Vilotijević 2001: 334). I najzad, kriteriji ocjenjivanja urađeni u skladu sa definisanim ishodima učenja u NP kao standard kojem se teži osigurava objektivnost dostignutog nivoa znanja i sposobnosti učenika u individualnom pristupu učenju i procjenjivanju (Vilotijević 2001: 350)

Uz sve navedeno dolazimo i do profesionalnog razvoja nastavnika, što je povezano sa kontinuiranim stručnim usavršavanjem.

Nastavnici treba da razvijaju kompetencije u oblastima kao što su:

- planiranje nastave prema ishodima učenja,
- savremene nastavne metode,
- formativno procjenjivanje,
- upotreba digitalnih alata u nastavi.

Pored obuka organizovanih sistemski na nivou Kantona i šire, saradnja među nastavnicima kroz razmjenu primjera dobre prakse može značajno doprinijeti uspješnijoj implementaciji reformskih procesa/promjena. Isto tako, važno je da nastavnici imaju slobodu kod planiranja, kod izrade nastavnih priprema, realizacije časova upotrebom onih strategija koje smatraju valjanim za realizaciju određenih ishoda učenja. Samo tako može doći do izražaja njihova kreativnost. Učenjem kroz otkrivanje različitih načina u realizaciji plana razvija kritičko mišljenje i sposobnost samostalnog rješavanja problema (Bruner 1960: 26).

Nastavnici kao direktni učesnici, odnosno kreatori u izradi prijedloga NP, a potom i realizatori urađenog uradili su i kritički osvrt na rezultate svoga rada, jer samo refleksijom su promjenu mogli učiniti vidljivom, a kreatore promjene jednako kao i učesnike u nastavnom procesu koji primjenjuju novi NP osvijestiti o kvalitetu urađenog.

	Suština promjene	Šta nastavnik radi
Uloga nastavnika	Od predavača → voditelja učenja	planira aktivnosti, potiče diskusiju, razvija kritičko mišljenje
Planiranje nastave	Fokus na ishodima učenja	povezuje ishode i sadržaj, planira aktivnosti i provjeru znanja
Metode rada	Aktivno učenje u fokusu	koristi grupni rad, diskusiju, projekte, istraživačke zadatke
Mjerenje postignuća učenika	Formativno praćenje	prati napredak, daje povratnu informaciju, uključuje samovrednovanje
Profesionalni razvoj	Kontinuirano usavršavanje	razvija nove metode, koristi digitalne alate, stručno se usavršava

Tabela 9: Kritički osvrt na primjenu novog NP u praksi

Promjena paradigme je bila neminovnost kako u definisanju ishoda učenja, odnosno izradi prijedloga izmjena i dopuna NP kao polaznog dokumenta, tako i u kontekstu učionice, gdje smo govorili o promjeni čiji krajnji rezultat jesu bolja učenička postignuća. Zapravo, važno je bilo raditi na promjeni paradigme u samom pristupu, odnosno akcenat je trebalo staviti na kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika koji jest nosilac promjena.

Ovakav način planiranja i realizacije planiranog daje mogućnost obrazovnom sistemu HNK-a da se približi, ako ne i okrene u cjelini savremenim evropskim obrazovnim modelima. Time se nastava transformiše iz procesa prenošenja informacija u proces razvoja kompetencija i aktivnog učenja.

Budući da je u radu fokus stavljen na sam kvalitet definisanog ishoda u nastavnom predmetu Bosanski jezik i književnost, to kroz uporednu analizu ishoda učenja ističemo prednosti NP iz 2024/25. godine. Razlog jesu ulazni i izlazni rezultati učeničkih postignuća, a što se direktno vezuje i za kvalitet stručnog usavršavanja nastavnika.

Tokom izrade prijedlog NP rađeno je na stručnom usavršavanju nastavnika kao direktnih učesnika nastavnog procesa koji su paralelno sa izradom prijedloga primjenivali naučene lekcije u praksi, u svojim učionicama. Ovakav pristup u procesu unapređenja kvaliteta nastavnog procesa je ključni, jer teorijska znanja prenosimo na praktična, da bismo kroz rad stručnih aktivna stečena znanja dijelili sa drugim nastavnicima na Aktivu nastavnika bosanskog jezika i književnosti. Dobivamo povratne informacije, jer odgovaramo na sve izazove koje donosi novi NP. Potom kroz izradu primjera nastavnih priprema dajemo mogućnost provjere u onim školama gdje nastavnici nisu aktivni učesnici promjena, ali se temeljito pripremaju za promjenu koja slijedi. Odgovori na više upita daju priliku da se sve što je nepoznanica objasni i da prilika da se provjeri u praksi, što dodatno osigurava kvalitet urađenog. Takav pristup je od presudne važnosti za impelmentaciju urađene promjene.

U isto vrijeme, važno je naglasiti da smo vođeni idejom da obrazovanje posmatramo kao cjeloživotni proces, koji obuhvata kako formalno, tako i neformalno te informalno učenje, pri čemu ističemo da je didaktika nauka o učenju i podučavanju u najširem smislu, od posebne važnosti radi refleksije, koja obuhvata sva područja koja se dovode u vezu sa učenjem i podučavanjem (Pranjić 2005: 256).

ZAKLJUČAK

U radu je predstavljen jedan krug reforme na način da smo govoreći o reformskom procesu kao ciklusu krenuli od faze planiranja pa preko realizacije plana, provjere efekata u procesu učenja i podučavanja došli do evaluacije, kao refleksije ili kritičkog osvrta na urađeno u tom krugu reforme. I kao što je u samom sažetku navedeno da je reforma proces gdje kraj jedne faze znači početak druge, to su se u evaluaciji izdvojili prioriteti za planiranje u slijedećem ciklusu reforme. Zapravo

evaluacija je i potvrda kvaliteta i od ključnog je značaja za sve segmente u jednoj reformi. (Strategije obrazovnih reformi 2007: 18) U ovom primjeru poseban naglasak stavljen je na unutrašnju evaluaciju (samoevaluaciju), koja je posebno važna za kvalitet nastavnog procesa, a koju provode nastavnici i učenici na nivou škole (Matijević 2007: 309).

Budući da smo isto tako naznačili da je cilj ove promjene paradigme usmjeren na kvalitet postavljen u skladu sa postignutim rezultatima međunarodnih istraživanja, to je poželjno raditi na kontinuiranom stručnom usavršavanju nastavnika kao nosioca promjena uz napomenu da je ulaganje u taj segment od posebnog značaja. Samo kompetentan nastavnik može učiniti promjenu u procesu učenja i podučavanja vidljivom i kvalitetnom. Kad kažemo kompetentan uz to većemo i druge osobine neophodne za pozitivnu i kvalitetnu promjenu. To je osvješten, motivisan nastavnik, onaj koji je spreman da ulaže u vlastito stručno usavršavanje, da prati promjene, posebno u oblasti metodike rada, uz to je i kreativan i svjestan je važnosti svoje profesije i svog doprinosa u oblasti obrazovanja. Takav nastavnik je glavni pokretač i inspirator stvaralačkih aktivnosti kod svojih učenika (Stevanović 2003: 382).

Pored navedenog, za kvalitet u učenju i podučavanju i uspjeh jednog nastavnika važna je i sistemska podrška kroz rad Pedagoškog zavoda i Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta, koji izradom prijedloga programa stručnog uavršavanja (Katalog) daju priliku nastavniku, bilo putem uključenosti u rad Aktiva ili na neki drugi način, kroz učešće u radu seminara, konferencije, okruglog stola i sl., da napreduje i kontinuirano i u skladu sa zahtjevima promjena u oblasti tehnike i tehnologije se usavršava.

Analizom dva NPP ukazalo se na prednosti jednog, konkretno novog NP, kao i na nedostatke starog NPP u dijelu učenja i podučavanja u nastavi bosanskog jezika i književnosti, kao jednog od nastavnih predmeta koji su uzeti za uzorak.

NPP iz 2014. bio je pretežno usmjeren na nastavne sadržaje i reprodukciju znanja, dok novi NP uvodi pristup zasnovan na jasno definisanim ishodima učenja i razvoju kompetencija učenika.

Iako novi NP donosi brojne prednosti, njegova uspješna primjena zahtijeva prilagodbu nastavnika novim pristupima od planiranja do realizacije. Najveći izazovi odnose se na planiranje nastave prema ishodima, primjenu aktivnih metoda učenja i nove načine procjenjivanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća.

Uprkos tim izazovima, novi NP predstavlja važan korak ka unapređenju nastave bosanskog jezika i književnosti, jer podstiče razvoj funkcionalne pismenosti, kritičkog mišljenja i komunikacijskih kompetencija učenika.

Uopće, izmjene i dopune NP u Hercegovačko-neretvanskom kantonu ne odražavaju se samo kroz promjene u načinu rada nastavnika sa učenicima, već i u odnosu učenika prema učenju i uopće samom sebi kao glavnom akteru u nastavnom procesu, gdje se učenik zajedno sa definisanim ishodom stavlja u centar nastavnog procesa. Uz sve to, savremene strategije učenja i podučavanja poput interaktivnog rada, projektne nastave i primjene digitalnih alata, doprinose većem interesu i aktivnijem učešću učenika na času.

Također, primjećuje se povećana motivacija učenika za samostalno istraživanje i učenje. Iako rezultati nisu kod svih učenika jednako poboljšani, vidljiv je napredak u razumijevanju i primjeni znanja. Sve navedeno ukazuje na to da novi NP doprinosi kvalitetnijem i funkcionalnijem učenju, prilagođenom savremenim obrazovnim potrebama.

U predmetu Bosanski jezik i književnost ove promjene posebno dolaze do izražaja kroz razvijanje komunikacijskih vještina i funkcionalnu upotrebu jezika. Novi NP podstiče učenike na aktivno učešće u nastavnom procesu, razvijanje kritičkog mišljenja i izražavanje vlastitih misli i stavova. I uopće, izučavanje bosanskog jezika kao maternjeg jezika doprinosi unapređenju jezičke kulture, kulture komunikacije, čitalačke i funkcionalne pismenosti te u konačnici to potiče stjecanje ključnih kompetencija na ličnom planu i cjeloživotnom učenju. (Omerović i Hamzagić Kovačević 2024: 9).

Istovremeno, promjena NPP-a zahtijeva i promjenu načina rada nastavnika, koji ima ulogu voditelja nastavnog procesa, ali učestvuje i u organizovanju aktivnosti koje podstiču saradničko učenje, diskusiju i istraživački rad učenika. Pored toga, naglašava se značaj formativnog praćenja postignuća učenika radi davanja prilike učeniku za unapređenje učenja i istovremeno poboljšanja nastavnikova rada, a sve u cilju poticanja učenja (Brajković i Žokalj 2021:16).

Iako primjena novog NP-a može donijeti određene izazove, posebno u pogledu planiranja nastave i primjene savremenih metoda i oblika rada, on predstavlja važan korak ka unapređenju kvaliteta obrazovanja. Fokus na razvoj kompetencija, kritičkog mišljenja i funkcionalne pismenosti doprinosi pripremi učenika za aktivno učešće u savremenom društvu. Konkretno, kroz učenje i podučavanje jezika stvara se osnova za izgradnju komunikacijske kompetencije koja je polazište

za izučavanje ostalih oblasti ljudskog rada i djelovanja (Češi i Ivančić 2019: 13). I u konačnici, dobrim planiranjem umjesto stihijskog odnosa stižemo do zacrtanog cilja (Vilotijević 2001: 303). Slijedeći krug reforme započeo je donošenjem usaglašenog nastavnog plana na nivou HNK-a (školska 2025/26. godina), gdje se povećanjem broja časova u određenom broju nastavnih predmeta daje mogućnost za fleksibilniji način planiranja i realizacije unaprijed urađenog nastavnog programa zasnovanog na ishodima učenja. Doneseni prijedlog nastavnog plana, ovaj put prema Odluci Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta HNK-a usklađen je sa zahtjevima međunarodnih istraživanja, tako da se nastavni predmet Bosanski jezik i književnost, između ostalih nastavnih predmeta, gdje je također došlo do promjene nastavnog plana, za razliku od NPP iz 2014. u prvom razredu izučava 4 časa sedmično. Dakle, ovo je samo još jedan od pokazatelja da se izdvojenim prioritetima nakon dvogodišnje analize NP (2024) i NPP (2014) daje prednost i kreće se u novi proces ili se otvara novi krug reformskih promjena.

LITERATURA

1. Brajković, S. i Gabriela Žokalj (2021), *Učenje u tijeku - kako formativnim vrednovanjem potaknuti učenje*, Zagreb, ALFA – Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
2. Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Dostupno na: https://www.academia.edu/143602365/Bruner_JS_The_Process_of_Education_1960_1977 (mart 2026)
3. Češi, M. i Đurđica Ivančić (2019), *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*, Zagreb, Naklada Ljevak.
4. Jelavić, F. (1997), *Didaktika*, Zagreb, Naklada Slap.
5. Klajić, B. (2004), *Rječnik stranih riječi*, Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske
6. Matijević, M. (2007), *Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole*. U: Kurikulum, ur. Vlatko Previšić, Zagreb, Školska knjiga.
7. Nastavni plan i program na bosanskom jeziku za prvi (I) i šesti (VI) razred osnovne škole (prema Odluci Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta HNK-a broj: 01-34-392/25 donesen 7. 8. 2025. godine).

8. Nastavni plan i program za devetogodišnji osnovni odgoj i obrazovanje (prema Odluci Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta HNK-a broj: 22-01-40-353/14 donesen 16. 7. 2014. godine).
9. Nastavni program na bosanskom jeziku za devetogodišnji odgoj i obrazovanje (prema Odluci Ministarstva obrazovanja, nauke, kulture i sporta HNK-a broj: 01-34-523/24 donesen 21. 6. 2024. godine).
10. Omerović, M. i Leila Hamzagić Kovačević (2024), *Jezička djelatnost čitanja – temelj funkcionalne pismenosti*, Sarajevo, Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet.
11. Poljak, V. (1991), *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
12. Pranjić, M. (2005), *Didaktika*, Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga.
13. *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* ("Službene novine HNK-a" broj 6/2005).
14. Stele, J. L., Kurtis S. Meredith i Charles Temple (2002), *Metode za poboljšanje kritičkog mišljenja*, Vodič II, Sarajevo, Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
15. Stevanović, M. (2003), *Modeli kreativne nastave*, Rijeka, Andromeda d. o. o. Rijeka.
16. *Strategije obrazovnih reformi: od koncepta do realizacije* (2007), Bihać, Pedagoški zavod Bihać.
17. Vilotijević, M. (2001), *Didaktika 3*, Organizacija nastave, Sarajevo, BH MOST.
18. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju ("Službene novine HNŽ" broj: 5/00, 4/04, 5/04, 1/14 i 7/16)

REFORM PROCESSES AND A PARADIGM SHIFT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

Abstract

Reform in education is a process that expands like concentric circles, because changes in the field of science, technique and technology inevitably affect changes in the education system, where the end of one reform change means the beginning of another. Therefore, in the educational process, changes are inevitable and necessary, in order to talk about reaching the set level of quality based on the international studies of PISA, TIMSS and PIRLS.

The paper emphasizes the paradigm shift in learning and teaching, putting the student at the center of the teaching process as well as learning outcomes, which is an essential change on which the

current reform process is based. At the same time, the emphasis is on the continuous professional development of teachers, the input and output results of the teaching process, i.e. the results of the initial and external assessment of student achievements, and support for students through an additional form of work.

In addition to all of the above, in parallel with the mentioned activities, curriculum modifications and enhancements are needed, in order to ultimately have indicators of the level of achievement planned in the first phase of the reform process - in the planning phase, which speaks of another round, which begins with planning and ends with evaluation.

Keywords: *reform, paradigm shift, planning and evaluation.*

Edina Vejo

DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA KOGNITIVNIH SHEMA IZ SISTEMSKE RELACIJE SA ŠKOLSKOM NASTAVOM ISLAMSKJE VJERONAUKE

Sažetak

Polazeći od socijalnokonstruktivističke pretpostavke o društvenim odnosima, kao osnovi znanja, odnosno, predstave o našoj verziji znanja koja nastaje u svakodnevnoj interakciji ljudi, a ne kao proizvod objektivnog posmatranja svijeta, postavljamo istraživačko pitanje: Kako je konstruirana nastava Islamske vjeronauke u školi, u smislu njene dominirajuće orijentiranosti ka tradicionalnim izvorima i autoritetima uz preokupirajuće oslanjanje na analizu povijesnih činjenica i konzervativno razumijevanje islamskih učenja ili na kritički pristup tradicionalnim interpretacijama, istraživanja simbolike, metafora, višeslojnih značenja svjetovnih i religioznih iskustava, te (ne)prisustva suvremenih društvenih pitanja i filozofskih koncepata u oblikovanju i mijenjanju razumijevanja islama.

Kontekst interpretiranja rezultata određen je uvidom da je saznajno iskustvo dio šireg sistema općeg ljudskog iskustva, koje se, zahvaljujući činjenici da je jezikom kodirano, ustaljuje tokom društvene povijesti. Dakle, konzekvence današnjeg u školskoj nastavi Islamske vjeronauke, itekako presežu ovaj momenat i zato su istraživački intrigantne i važne. Metodologija istraživanja je kvalitativna, trianguliranje ekspertnog intervjua i opservacije. Evaluiranje dobivenih podataka je posredstvom Mayringove kvalitativne analize sadržaja.

Ključne riječi: socijalni konstruktivizam, kognitivne sheme, tendencije u praksi nastave Islamske vjeronauke

Uvod

Istražujući tokom nekoliko decenija model nastave Islamske vjeronauke u bosanskohercegovačkim školama iz disciplinarnog interesa religijske pedagogije, socijalne pedagogije i prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja, a s ciljem razumijevanja prirode religioznosti, akumulirali su se uvidi: doprinos Islamske vjeronauke – kao i ostali školski predmeti, doprinosi načinu promišljanja, a ovi efekti su još i intenzivniji jer se religioznost interiorizira u identitet što itekako utječe na kognitivne sheme koje pojedinac doseže; pedagoška podrška modelu Islamske vjeronauke – brojnim istraživanjima biva osvjetljavana, komentirana, razvijani su novi pristupi u smislu suvremenih uvida pedagoške psihologije i školske pedagogije; u istraživanjima je veoma suzdržano ukazivanje na prirodu prisustva interpretacije teološkog sadržaja kao Vjeronaučnog sadržaja.

A. R. Lurija, ruski neuroznanstvenik i istraživač, u svojoj studiji provedenoj 1930-ih godina u Uzbekistanu i Kirgiziji, uočava ovisnost kognitivnih procesa od društveno-historijskih uvjeta i obrazovanja, što daje intenzivniju dinamiku ovom istraživanju.

Teorijski okvir obezbjeđuje socijalni konstruktivizam koji naglašava svakodnevne interakcije kao faktor nastajanja naše verzije znanja.

Metodološki alat obezbjeđuje kvalitativna istraživačka metodologija koja svojim dosezanjem uvida nadilazi uočavanje tendencija kretanja pojave unutar Gaussove krivulje normalne raspodjele pojava i ulazi u suštinu razumijevanja, bez izražene nakane generaliziranja rezultata.

„Kvantitativna paradigma posmatra socijalnu stvarnost kao na pravilima uređenu i vođenu stvarnost koja može u potpunosti biti spoznata i egzaktno izmjerena. Jedinice analize su zamišljene kao instrumentalna refleksija determinističkih struktura koje rukovode ljudskim djelovanjem. Kvalitativna paradigma posmatra socijalnu stvarnost kao kompleksni i dinamični entitet koji se sastoji od mnogostrukih značenja i perspektiva što snažno utječe na socijalni kontekst i interakcije među sudionicima“ (Halmi, 2003: 47-48).

Teorijska elaboracija

Socijalnokonstruktivistički pristup objašnjava kako ljudi stvaraju znanje i značenje kroz socijalnu interakciju i kulturni kontekst. Znanje se ne posmatra objektivnim, postojećim, nego ga socijalnokonstruktivistička vizura smatra konstruiranim kroz društvene procese. Znanje se konstruira kroz razgovor, suradnju i kulturnu praksu. Pri tome, temeljni alat je jezik koji stvara

značenje, njegovim posredstvom se prenosi i oblikuje razumijevanje svijeta. Sve se uvijek događa u kontekstu, kulturi iz koje izrastaju društvene norme, historije od kojih zavisi naše razumijevanje svijeta. Procesi učenja odvijaju se u suradnji s drugima, kroz diskusiju, zajedničke projekte i razumijevanje iskustava.

Aleksandar Lurjia (1902-1977) istraživao je u Centralnoj Aziji kako kultura i društveni procesi oblikuju kognitivne procese ljudi. Studija je bila usmjerena na analizu percepcije, vizualnog mišljenja, sposobnosti rješavanja problema, pamćenja, ličnog zaključivanja i koncepta uzročnopoljskih odnosa među lokalnim stanovništvom u različitim fazama kulturnog razvoja. Lurija je pošao od pretpostavke da su mentalne funkcije djelomično oblikovane društvenim i kulturnim iskustvima. Pri tome je religiju i religijski svjetonazor smatrao dijelom svakodnevnog života ispitanika. Kako se religija pojavljuje u rezultatima? – laički formulirano pitanje? U poznatim silogističkim zadacima, npr. „Na krajnjem sjeveru, svi medvjedi su bijeli...“, ispitanici su odbijali donositi zaključke ako nisu bili u skladu s njihovim praktičnim znanjem. Odgovori poput: “Nisam bio tamo; Ako stariji kažu da je tako, onda je tako; Samo Bog zna...” Ilustracija tradicionalističkog, autoritarnog i religijskog okvira mišljenja. Jer u tradicionalističkim (distinktivno od tradicionalnog) islamskim zajednicama znanje je često povezano sa starješinama, religijskim autoritarnim nosiocima, praktičnim iskustvima. Lurija nije tvrdio da je religija uzrok drugačijeg mišljenja, nego da kognitivni procesi zavise od društvenohistorijskih uvjeta i obrazovanja (Bronfenbrenner,1997).

Kognitivne sheme su mentalne strukture, okviri pomoću kojih organiziramo iskustvo, znanje i očekivanja o svijetu. One nam pomažu da tumačimo situacije, donosimo zaključke i reagiramo bez stalnog kretanja od nule. Vrste kognitivnih shema su: sheme o sebi – ko sam ja; socijalne sheme – kako „tipično“ ljudi funkcioniraju; kulturne sheme – šta je normalno, moralno, prihvatljivo; skripte – očekivani slijed događaja. Lurija je afirmirao shvaćanje da se kognitivne sheme razlikuju zavisno od kulture i obrazovanja. Inače, razlikuju se iskustvene, konkretne i apstraktne sheme, formalno-logičke sheme, odnosno, spremnost da se prihvate hipotetičke premise u čemu upravo dolazi do izražaja oblikovanost društvenim iskustvima. Kognitivne sheme su važne, one ubrzavaju razmišljanje, smanjuju kognitivno opterećenje, ali mogu dovesti i do predrasuda i stereotipa.

Religijsko obrazovanje oblikuje način na koji ljudi razumiju sebe, druge, svijet... Kroz vjerske narative, rituale i moralna učenja pojedinac usvaja obrasce mišljenja koji postaju dio njegovog identiteta, poput okvira tumačenja stvarnosti. Vigotski je isticao da je učenje duboko ukorijenjeno

u kulturnom i društvenom kontekstu. Religijsko obrazovanje kao kulturna praksa prenosi vrijednosti koje oblikuju naš način razmišljanja i donošenja odluka. Pozitivni efekti religijskog reflektiranja na kognitivne sheme uključuju razvoj osjećanja smisla, odgovornosti, empatije, pripadnosti zajednici. Negativni efekti ukazuju na zasnovanost na dogmatizmu, isključivosti, dakle, razvoj kognitivnih shema koje otežavaju razvoj kritičkog mišljenja i prihvatanja različitosti. Naravno, kognitivne sheme nisu statične, nada postoji: religijsko obrazovanje koje podstiče dijalog, refleksiju, otvorenost će doprinijeti fleksibilnijim i inkluzivnijim kognitivnim strukturama. Lurijini istraživački uvidi su i kritikovani: metodološka ograničenja u smislu malih uzoraka, nereprezentativnih, nedovoljno kontroliranje. Zamjerio mu se kulturni i etnocentrični pristup interpretaciji rezultata, u smislu da je odgovore između pismenih i nepismenih ispitanika tumačio na razini apstraktnog mišljenja i tako implicitno privilegirao zapadni formalno-logički način rezonovanja. Tako će suvremena kulturna psihologija ove razlike danas tumačiti ne kao kognitivne deficite nego kao kognitivne stilove. Istraživanje je obilježeno specifičnim historijskim ideološkim kontekstom sovjetske znanosti što je moglo utjecati na interpretaciju rezultata u pravcu afirmacije modernizacije i pismenosti kao ključnih faktora kognitivnog napretka.

Islamsko religijsko obrazovanje ne djeluje isključivo na moralnom i normativnom planu već i na strukturalni način oblikuje obrasce mišljenja, interpretacije, vrednovanja stvarnosti. Kognitivne sheme se oblikuju kroz učenje temeljnih teoloških pojmova, moralnih principa i religijskih narativa, ali i kroz prakse koje naglašavaju refleksiju, razumijevanje, etičko prosuđivanje. Autoritarni i dogmatski pristup mogu dovesti do formiranja rigidnih shema, dok interpretativni i dijaloški modeli religijskog obrazovanja podstiču razvoj fleksibilnih shema otvorenih za kritičko promišljanje i pluralnost perspektiva. Također će moći biti podrška razvoju metakognitivnih sposobnosti, poput potrebe postavljanja pitanja, diskusije, kontekstualne interpretacije, a sve u funkciji razvoja svijesti o vlastitim kognitivnim procesima.

Suvremena istraživanja utjecaja prirode islamskog religijskog obrazovanja na kognitivne sheme oslanjaju se na kulturno osjetljive teorijske okvire koji nastoje prevazići metodološka ograničenja ranijih istraživanja, pa se islamsko obrazovanje analizira kao faktor razvoja kognitivnih shema koje nisu univerzalno hijerarhizirane već duboko ukorijenjene u kulturnim, simboličkim i pedagoškim praksama. Tako Michael Cole smatra da se kognitivni procesi uvijek manifestiraju unutar kulturno strukturiranih aktivnosti. Barbara Rogoff zaključuje da se kognitivni razvoj odvija kroz participaciju u kulturnim praksama, a ne isključivo kroz formalno obrazovanje.

Suvremeni istraživači islamskog religijskog obrazovanja, posebno u evropskom kontekstu, naglašavaju njegov potencijal u razvoju složenih kognitivnih i međukognitivnih shema. Abdulah Sahin ukazuje na religijsku pedagogiju koja je zasnovana na refleksivnom i interpretativnom pristupu čime može doprinijeti razvoju moralnog rasuđivanja, samorefleksivnosti i integrativnog mišljenja. Jenny Berglund i Robert Jackson naglašavaju da religijsko obrazovanje ne mora nužno dovesti do rigidnih kognitivnih shema. Ako se ono temelji na dijalogu, kontekstualnom razumijevanju religijskih tekstova, ono može podsticati kognitivnu fleksibilnost i interkulturalne kompetencije.

Metodologija istraživanja

Metoda prikupljanja podataka je strukturirano posmatranje. Stručni savjetnici na području Tuzlanskog kantona opservirali su sat Islamske vjeronauke vođeni pripremljenim Protokolom posmatranja. Dimenzije strukturne opservacije su se odnosile na dominaciju analize povijesnih pojmova, doslovno insistiranje pri interpretaciji izvora islama, prirodu funkcionalnosti činjenica i stavova iznesenih na času, prisustvo konzervativnog razumijevanja islamskog učenja, kritički pristup tradicionalnim interpretacijama, prisustvo višeslojnosti svjetovnih i religijskih iskustava, prisustvo suvremenih društvenih pitanja u Vjeronauci, korištenje socioloških i filozofskih koncepata u razumijevanju islama. Uzorak su činila dva sugovornika, S1 i S2.

Rezultati su analizirani Mayeringovom analizom sadržaja: “Deduktivni put stvaranja kategorija veže se prvenstveno na prethodna saznanja ili teorijske postulate, tako da tekst koji analiziramo dodjeljujemo unaprijed utvrđenoj kategoriji” (Begagić, Vejo, 2020:129).

Rezultati istraživanja

Kako je konstruirana nastava Islamske vjeronauke u školi, u smislu njene dominirajuće orijentiranosti ka tradicionalnim izvorima i autoritetima uz preokupirajuće oslanjanje na analizu povijesnih činjenica i konzervativno razumijevanje islamskih učenja ili na kritički pristup tradicionalnim interpretacijama, istraživanja simbolike, metafora, višeslojnih značenja svjetovnih i religioznih iskustava, te (ne)prisustva suvremenih društvenih pitanja i filozofskih koncepata u oblikovanju i mijenjanju razumijevanja islama.

Oblikovanost religijske edukacije kao dominantno orijentirane ka tradicionalnim izvorima i autoritetima uz preokupirajuće oslanjanje na analizu povijesnih činjenica i konzervativno razumijevanje islamskih učenja:

-Da li na času dominira analiza povijesnih pojmova?

„Na času je bila značajno prisutna analiza historijskih činjenica vezanih za nastanak i obilježavanje Ramazanskog bajrama. Historijski aspekti su korektno predstavljeni i razumljivi djeci, ali su u većoj mjeri ostali deskriptivni, bez dublje analize njihove savremene relevantnosti“ (S2, R2-6).

-Da li se doslovno insistira na izvorima, Kur'anu i Sunnetu?

„Naglasak je bio na praktičnim obredima i radnjama vezanim za Ramazanski bajram (bajram-namaz, čestitanje, posjete), dok je interpretativna dimenzija izvora bila umjereno zastupljena“ (S2, R7-10).

-Da li je prisutno konzervativno razumijevanje islama?

„Fokus je bio na ustaljenim oblicima obilježavanja Bajrama, uz manje prostora za savremeno tumačenje i ličnu refleksiju učenika“ (S2, R12-14).

Oblikovanost religijske edukacije kao kritičkog pristupa tradicionalnim interpretacijama, kao istraživanja simbolike, metafora, višeslojnih značenja svjetovnih i religioznih iskustava, te prisustvo suvremenih društvenih pitanja i filozofskih koncepata u oblikovanju i mijenjanju razvijanja islama.

-Da li na času dominira analiza povijesnih izvora?

„Povijesni elementi su korišteni funkcionalno i kontekstualno. Povijesni trenutak propisivanja posta u islamu poslužio je kao polazna tačka za razumijevanje šireg značenja posta, ali fokus časa je bio na smislu, svrsi i savremenoj primjeni ove vjerske prakse“ (S1, R2-6).

-Da li se doslovno insistira na izvorima, Kur'anu i Sunnetu?

„Nastavnica se pozivala na Kur'an i Sunnet kao temeljne izvore, ali bez doslovnog formalističkog insistiranja. Izvori su korišteni interpretativno, u funkciji objašnjavanja značenja i mudrosti posta, a ne kao puka citatna osnova. Time je učenicima omogućeno razumijevanje duhovne i praktične dimenzije propisa, a ne samo normativno“ (S1, R7-12).

-Da li je prisutno konzervativno razumijevanje islamskog učenja?

„Na času nije dominiralo konzervativno razumijevanje islamskog učenja. Naprotiv, nastava je bila usmjerena na otvoreno, savremeno i kontekstualno tumačenje islamskih propisa, koje ne isključuje naučna dostignuća niti savremene životne okolnosti učenika“ (S1, R14-18).

-Da li je prisutan kritički pristup tradicionalnim interpretacijama?

„Prisutan je implicitni kritički pristup tradicionalnim interpretacijama, u smislu da se tradicija ne odbacuje, ali se nadograđuje savremenim znanjem. Nastavnica je pokazala da islamsko učenje nije statično, već da omogućava nova razumijevanja u svjetlu naučnih dostignuća, bez narušavanja temelja vjere“ (S1, R20-25).

„Učenici su povremeno podstaknuti da razlikuju vjerske propise od kulturnih običaja. Ovaj aspekt bi mogao biti dodatno razvijen kroz vođenu diskusiju ili problemska pitanja“ (S2, R26-29).

-Razvijaju li se na času višeslojna značenja svjetovnih i religioznih iskustava?

„Post je predstavljen kao ibadet, religiozna dimenzija, odgojna praksa samodiscipline, zdravstveno korisna aktivnost, proces koji utječe na fizičko, mentalno i duhovno stanje čovjeka“ (S1, R30-34).

„Višeslojna značenja su djelimično prisutna. Bajram je predstavljen i kao vjerski i kao porodični događaj, ali je integracija svjetovnih i religioznih iskustava ostala ograničena, bez dublje refleksije o njihovom međusobnom odnosu“ (S2, R20-23).

-Prisutnost suvremenih društvenih pitanja u Vjeronauci?

„Savremena društvena pitanja su prisutna kroz temu zdravlja, savremenih trendova u nutricionizmu i fitnes industriji, te načinu života savremenog čovjeka. Vjeronauka je time pozicionirana kao aktuelna nastavna oblast, a ne izolovana od stvarnosti u kojoj učenici žive“ (S1, R39-43).

„Savremena društvena pitanja su slabije prisutna. Akcenat je bio na tradicionalnom načinu obilježavanja Bajrama, dok su teme poput socijalne solidarnosti u savremenom društvu, potrošačke kulture ili međuljudskih odnosa mogle biti jasnije izražene“ (S2, R25-27).

-Jesu li korišteni sociološki i filozofski koncepti u oblikovanju razumijevanja islama?

„Iako ne eksplicitno, ali jesu, poput odnosa čovjeka prema tijelu i disciplini, utjecaju društva i savremenih navika na pojedinca, razumijevanja smisla propisa iz perspektive čovjekove dobrobiti. Time se učenici podstiču na dublje razumijevanje vjere, a ne samo na formalno prihvatanje normi“ (S1, R46-49).

„Bez sistemskog prisustva. Koncepti zajednice, solidarnosti i identiteta pomenuti su na osnovnom nivou, bez dublje analize ili povezivanja sa širim društvenim kontekstom“ (S2, R28-31).

Interpretacija rezultata

Kontekst interpretiranja rezultata određen je uvidom da je sazajno iskustvo dio šireg sistema općeg ljudskog iskustva, koje se, zahvaljujući činjenici da je jezikom kodirano, ustaljuje tokom društvene povijesti. Dakle, konzekvence današnjeg u školskoj nastavi Islamske vjeronauke, itekako presežu ovaj momenat i zato su istraživački intrigantne i važne.

Istraživanje koje je generiralo ovaj rad je Lurijino istraživanje iz prve polovine 20. st. u kojem je pošao od pretpostavke da su mentalne funkcije djelomično oblikovane društvenim i kulturnim iskustvima.

Kroz vjerske narative, rituale i moralna učenja pojedinac usvaja obrasce mišljenja koji postaju dio njegovog identiteta, poput okvira tumačenja stvarnosti.

Pozitivni efekti religijskog reflektiranja na kognitivne sheme uključuju razvoj osjećaja smisla, odgovornosti, empatije, pripadnosti zajednici. Negativni efekti ukazuju na zasnovanost na dogmatizmu, isključivosti, dakle, razvoj kognitivnih shema koje otežavaju razvoj kritičkog mišljenja i prihvatanja različitosti.

Islamsko religijsko obrazovanje ne djeluje isključivo na moralnom i normativnom planu već i na strukturalni način oblikuje obrasce mišljenja, interpretacije, vrednovanja stvarnosti. Kognitivne sheme se oblikuju kroz učenje temeljnih teoloških pojmova, moralnih principa i religijskih narativa, ali i kroz praksu koja naglašava refleksiju, razumijevanje, etičko prosuđivanje. Autoritarni i dogmatski pristup može dovesti do formiranja rigidnih shema, dok interpretativni i dijaloški modeli religijskog obrazovanja podstiču razvoj fleksibilnih shema otvorenih za kritičko promišljanje i pluralnost perspektiva. Također, podržavaju uspostavljanje metakognitivnih shema, poput potrebe postavljanja pitanja, diskusije, kontekstualne interpretacije, a sve u funkciji svijesti o vlastitim kognitivnim procesima.

U ovom konkretnom istraživanju, smještenom u području grada Tuzle, rezultati su djelomično ohrabrujući: naznake su interpretativnog, dijaloškog, pluralnosti perspektiva, kritičkog pristupa. Domet istraživanja je uspostavljanje distinkcije između autoritarnog i dogmatskog, s jedne strane, i interpretativnog i dijaloškog s druge strane, kao modela religijske edukacije. Naredno istraživanje, uz međudisciplinarni istraživački tim, trebalo bi propitati i istražiti prirodu učeničkih kognitivnih shema i uspostaviti utemeljenu relaciju s prirodom religijske edukacije kao dijelom društvenih odnosa koji se reflektaju na naše verzije znanja.

Literatura

1. Begagić, E., Vejo, E. (2020): Uvod u kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima, Zenica, Minex.
2. Berglund, J. (2010): Teaching islam. Islamic religious education at three Muslim schools in Sweden, Islamic education in Europe, Munster Waxmann.
3. Bronfenbrenner, J. (1997): Ekologija ljudskog razvoja, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Cole, M. (1996): Cultural Psychology: A once and future discipline, Cambridge MA, Harvard University Press.
5. Halmi, A. (2003): Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima, Jastrebarsko, Naklada Slap and not-religious worldviews in intercultural education, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
6. Jackson, R. (2014): Signposts: Policy and practice for teaching about religions.
7. Rogof, B. (2003): The cultural Nature of human Development, Oxford, Oxford University Press.
8. Sahin, A. (2013): New direction in islamic education, Markfield Kube Publishing.

SOCIAL CONSTRUCTION OF COGNITIVE SCHEMAS FROM A SYSTEMIC RELATION WITH SCHOOL TEACHING OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

Starting from the social constructivist assumption about social relations as the basic of knowledge- that is, the representation of our version of knowledge that arises in everyday human interaction, and not as a product of objective observation of the world-we pose the research question: How is Islamic Religious Education constructed in schools, in terms of its dominant orientation toward traditional sources and authorities, with an overwhelming reliance on the analysis of historical facts and a conservative understanding of islamic teachings, or toward a critical approach to traditional interpretations, exploration of symbolism, metaphors and multilayered meanings of secular and religious experiences, as well as the (non)presence of contemporary social issues and philosophical concepts in shaping and changing the understanding of Islam?

The context for interpreting the results is determined by the insight that cognitive experience is part of a broader system of general human experience, which, thanks to being encoded in language, becomes established throughout social history. Therefore, consequences of today's approach in school teaching of Islamic Religious Education far exceed this moment and are thus research-wise intriguing and important.

The research methodology is qualitative, triangulating expert interviews and observation. The evaluation of the obtained data is conducted through Mayring's qualitative content analysis.

Keywords: *social constructivism, cognitive schemas, tendencies in the practice of Islamic Religious Education teaching*

Vanessa Delalić

Senajil Huskić

ZASTUPLJENOST EKOLOŠKIH SADRŽAJA U NASTAVNOM PLANU I PROGRAMU VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Sažetak

U savremenom obrazovanju, vannastavne aktivnosti predstavljaju važan prostor za promociju ekološke pismenosti i razvoj svijesti o održivom razvoju. Ovaj rad istražuje zastupljenost ekoloških sadržaja u nastavnim planovima i programima vannastavnih aktivnosti osnovnih škola u Bosni i Hercegovini. Cilj istraživanja bio je analizirati obim, strukturu i pedagoški potencijal ekoloških tema kroz dokumente dostupne u osnovnim školama.

Korištena je kvalitativna metoda analize sadržaja kurikuluma predmeta Moja okolina, Priroda i Društvo, kao i planova rada ekoloških sekcija. Rezultati pokazuju da su ekološki sadržaji prisutni, ali neravnomjerno i često bez jasno definisanih ciljeva u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj. Dok predmet Priroda pokazuje najveću eksplicitnost i sistematizaciju sadržaja, predmet Moja okolina doprinosi temeljnim iskustvima kroz neposredno opažanje, a predmet Društvo ekološke teme integriše kroz vrijednosno usmjerenje.

Također, analiza nastavnih planova vannastavnih aktivnosti ukazuje na ograničen broj škola koje implementiraju ekološke sekcije i projekte, što signalizira nedovoljnu institucionalnu podršku i nedovoljno korištenje vannastavnog prostora za razvoj ekološke svijesti. Rad zaključuje da je potrebna bolja horizontalna i vertikalna integracija ekoloških sadržaja, kao i osnaživanje nastavnika i škola kroz profesionalni razvoj i kurikularne inovacije.

Ključne riječi: ekološko obrazovanje, osnovna škola, vannastavne aktivnosti, kurikulum, održivi razvoj, ekološka svijest, analiza sadržaja

UVOD

Savremeni svijet suočava se s brojnim ekološkim izazovima – klimatskim promjenama, zagađenjem, smanjenjem biodiverziteta i degradacijom prirodnih resursa – koji zahtijevaju sistematski odgovor kroz obrazovne politike i pedagošku praksu. U tom kontekstu, obrazovanje za okoliš i održivi razvoj postaje nezaobilazan segment savremenog odgojno-obrazovnog sistema (UNESCO, 2017). Pored formalnog nastavnog procesa, sve se više prepoznaje značaj vannastavnih aktivnosti kao prostora za djelotvornu ekološku edukaciju, gdje učenici kroz konkretno iskustvo razvijaju ekološku osjetljivost, odgovornost i aktivizam (Tilbury, 1995; Palmer, 2002).

Vannastavne aktivnosti, kao što su ekološke sekcije, školski projekti, edukativni izleti i akcije čišćenja, nude priliku za transdisciplinarni pristup i neposredan kontakt s prirodom. Upravo te aktivnosti mogu značajno doprinijeti unutrašnjem usvajanju ekoloških vrijednosti, formiranju stavova i navika učenika (Delalić, 2018; Misiaszek, 2017). Međutim, iako postoje brojne deklarativne odrednice o važnosti ekološkog odgoja, postavlja se pitanje u kojoj mjeri se takvi sadržaji zaista integriraju u planske dokumente škola, posebno u nastavne planove i programe vannastavnih aktivnosti.

Dosadašnja istraživanja u Bosni i Hercegovini ukazuju na to da ekološki sadržaji nisu ravnomjerno raspoređeni niti sistematski planirani, te da njihova realizacija često zavisi od individualnog entuzijazma nastavnika ili podrške lokalne zajednice (Huskić, 2024). U tom smislu, analiza nastavne dokumentacije može pružiti uvid u stvarnu zastupljenost ekoloških tema, raznolikost pristupa i tematske okvire koji se koriste u školama.

Cilj ovog rada je ispitati zastupljenost ekoloških sadržaja u nastavnim planovima i programima vannastavnih aktivnosti osnovnih škola, te ukazati na eventualne obrazovne, institucionalne i strateške propuste koji onemogućuju punu integraciju obrazovanja za održivi razvoj u praksi. Očekuje se da rezultati istraživanja posluže kao temelj za redefinisanje pristupa ekološkoj edukaciji i jačanje uloge škole u suočavanju s ekološkim izazovima savremenog društva.

Ekološko obrazovanje u formalnom i neformalnom kontekstu

Ekološko obrazovanje, kao integralni dio obrazovanja za održivi razvoj, obuhvata procese učenja koji omogućuju pojedincima razumijevanje kompleksnih odnosa između čovjeka i prirode, razvijajući pritom ekološke vrijednosti, odgovornost i aktivno djelovanje (UNESCO, 2017;

Sterling, 2010). U formalnom kontekstu, ono je dio zvaničnog nastavnog plana i programa, dok u neformalnom kontekstu uključuje vannastavne aktivnosti, školske projekte, izlete, edukativne kampanje i slične oblike neinstitucionalnog učenja (Capra, 1992; Tilbury, 1995).

Formalno obrazovanje karakterizira sistematičnost i institucionalna regulacija, dok neformalni okvir omogućava fleksibilnost, kreativnost i iskustveno učenje – što je posebno važno za razvoj vrijednosnih stavova. U tom smislu, neformalno ekološko obrazovanje, implementirano kroz vannastavne aktivnosti, ima posebnu ulogu u oblikovanju unutrašnjih uvjerenja, empatije prema prirodi i osnaživanju učenika za ekološko djelovanje (Misiaszek, 2017; Orr, 1992).

Vannastavne aktivnosti kao prostor za ekološko djelovanje

Vannastavne aktivnosti obuhvataju različite organizirane oblike djelovanja koji nisu dio obaveznog nastavnog procesa, ali imaju značajan odgojno-obrazovni potencijal. Među njima se posebno izdvajaju ekološke sekcije, školski projekti, dan planete Zemlje, akcije čišćenja, izleti u prirodu i saradnja sa nevladinim ekološkim organizacijama (Delalić & Hadžikadunić, 2019; Huskić, 2024). Ove aktivnosti omogućuju učenicima da razvijaju ekološku pismenost – sposobnost razumijevanja ekoloških problema, kritičkog mišljenja i donošenja odgovornih odluka (Palmer, 2002).

Praksa pokazuje da učenici kroz vannastavne aktivnosti pokazuju veći interes i angažman u odnosu na klasične nastavne metode. Djelovanje u stvarnom kontekstu prirode omogućava unutrašnju motivaciju i bolje povezivanje teorijskih znanja sa svakodnevnim iskustvima (Okur-Berberoglu et. al., 2015). U tom smislu, vannastavne aktivnosti predstavljaju značajan resurs za razvoj ekološke svijesti, empatije i održivih životnih navika.

Normativna osnova za implementaciju ekoloških sadržaja

U Bosni i Hercegovini obrazovanje za zaštitu okoliša i održivi razvoj formalno je integrisano u obrazovne politike putem različitih zakonskih i kurikularnih dokumenata. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH, kao i entitetski i kantonalni zakoni, prepoznaju važnost ekoloških sadržaja i propisuju obavezu njihove implementacije kroz nastavni i vannastavni program (Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport ZDK, 2023).

Također, strategije obrazovanja za održivi razvoj, preporuke UNESCO-a i ciljevi održivog razvoja (SDGs) čine međunarodni okvir koji obavezuje obrazovne sisteme na sistemsku

integraciju ekoloških kompetencija (UNESCO, 2017). Ipak, analiza postojećih nastavnih planova i programa vannastavnih aktivnosti u osnovnim školama pokazuje da su ekološki sadržaji često fragmentarni, neujednačeno raspoređeni i zavise od inicijative pojedinih nastavnika ili uprava škola (Huskić, 2024).

Upravo zbog toga je potrebno sistematski pristupiti reviziji nastavnih dokumenata, kreirati smjernice za planiranje ekoloških sadržaja u vannastavnom kontekstu, te obezbijediti profesionalni razvoj nastavnika u ovoj oblasti.

METOD

Cilj ovog istraživanja bio je da se analizira zastupljenost ekoloških sadržaja u nastavnim planovima i programima iz oblasti društveno-prirodnih predmeta u razrednoj nastavi, s posebnim osvrtom na mogućnosti implementacije tih sadržaja kroz vannastavne aktivnosti.

Dodatno, istraživanje je imalo za cilj da identifikuje domene u kojima su ekološki sadržaji najzastupljeniji, kao i da procijeni potencijalne prostore za njihovo proširivanje u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj.

Metodološki pristup

Istraživanje je imalo kvalitativni karakter, a korišten je deskriptivno-analitički metod. Primjenjen je metod analize sadržaja nastavnih planova i programa, fokusirajući se na:

- identifikaciju tematskih jedinica sa ekološkom komponentom,
- kategorizaciju tih sadržaja u skladu s dimenzijama ekološke pismenosti (kognitivna, afektivna i bihevioralna),
- interpretaciju mogućnosti za primjenu u formalnim i neformalnim oblicima nastave, s posebnim naglaskom na vannastavne aktivnosti.

Uzorak i materijali

Analiza je provedena na osnovu tri važeća kurikuluma za razrednu nastavu na području Zeničko-dobojskog kantona:

- *Kurikulum nastavnog predmeta Moja okolina* (1. i 2. razred),
- *Kurikulum nastavnog predmeta Priroda* (3. i 4. razred),
- *Kurikulum nastavnog predmeta Društvo* (5. razred).

Dokumenti su preuzeti iz službenih izvora Pedagoškog zavoda i Ministarstva za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Zeničko-dobojskog kantona (2023).

Procedura analize

Proces analize sadržaja odvijao se u više faza:

- Izdvajanje relevantnih nastavnih jedinica i ishoda učenja koji direktno ili indirektno sadrže ekološke teme (npr. zaštita okoliša, zagađenje, obnovljivi izvori energije, biodiverzitet, odgovorno ponašanje prema prirodi).
- Tematsko grupisanje sadržaja prema dominantnoj obrazovnoj dimenziji (kognitivna, afektivna, bihevioralna).
- Usporedna analiza između predmeta, s ciljem identifikacije kontinuiteta, praznina i potencijala za integraciju vannastavnih aktivnosti.
- Normativno povezivanje sadržaja sa zakonodavnim i kurikularnim dokumentima koji se odnose na obrazovanje za održivi razvoj u Bosni i Hercegovini i Evropi (UNESCO, 2017; ZOS BiH).

Ograničenja istraživanja

Iako analiza sadržaja omogućava dublji uvid u kurikularne intencije, važno je naglasiti da ona ne uključuje evaluaciju stvarne primjene kurikuluma u nastavnoj praksi. Stoga se preporučuje buduće istraživanje koje bi uključilo i empirijsko ispitivanje realizacije ekoloških sadržaja kroz opservaciju i anketiranje nastavnika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je: Utvrditi koliko su zastupljeni ekološki sadržaji u Nastavnom planu i programu vannastavnih aktivnosti. Rezultati su dobiveni analizom pedagoške dokumentacije: Nastavnom planu i programu vannastavnih aaktivnosti.

Analizom Nastavnog plana i programa vannastavnih aktivnosti, pokazalo se kako su ekološki sadržaji prisutni i zastupljeni u Nastavnom planu i programu, ali u manjoj mjeri. Naime, neke škole imaju jednu sekciju o ekološkim sadržajima, a takođe važno je naglasiti da neke škole uopće nemaju zastupljene ekološke sekcije. To je vrlo jasan pokazatelj kako ova vrsta vannastavnih aktivnosti kod nas još uvijek nije dovoljno popularna u našim školama. Prilikom

rada i organizacije na Nastavnom planu i programu, potrebno je omogućiti i uvrstiti zastupljenost ekoloških sadržaja u nastavne aktivnosti. Baš u vremenu i okolnostima u kojima živimo zastupljenost ekoloških sadržaja treba biti više populizirana, pa će nam na osnovu toga biti i bolji ambijent u kojem se nalazimo. Ako škole kao veoma važan faktor ne porade na tome i ne stave važnost ekoloških sadržaja kroz nastavne aktivnosti u Nastavnom planu i programu, učenici će izgubiti veliki dio onoga što bi im pomoglo u njihovom cjelokupnom razvoju, kao što je: svijest o važnosti ekologije, osjećaj za očuvanje prirode, osjećaj zajedništva, briga i njega zelenih površina i parkova, voda i riječnih tokova itd.

Usvajanje znanja u ekološkoj stvarnosti je najbrže i takvo znanje je najtrajnije. Kako bi učenici usvojili znanje o ekološkoj stvarnosti potrebno ih je izlagati ekološkim pojavama, da uočavaju posljedice i traže rješenja za iste. Pri formiranju ekološke svijesti jako je važno da li je ona razvijena kod članova okruženja učenika, jer oni svojim primjerima direktno djeluju na pojedinca. Ekološki odgoj i obrazovanje zahtijeva različite prostore kao što su prostori u školi, prirodi i društvenoj okolini. U školi pored učionica i kabineta potrebno je obezbijediti i živi kutak, školski park ili dvorište. Živi kutak u školi treba tretirati kao dio žive prirode u kojem žive biljke i životinje u uvjetima sličnim izvrnoj stvarnosti.

Edukacija učenika o važnosti očuvanja životne sredine, primjena naučenog kroz daljnji tok školovanja, podizanje nivoa kulture življenja u užoj i široj društvenoj sredini, razvijanje osjećaja za zdravo okruženje i estetska osjećanja je svakako jedan od ciljeva kroz koje učenici treba da ovladaju i spoznaju važnost okoline u kojoj žive.

Zadatak Ekološke sekcije je razvijanje radnih te higijenskih navika uz edukativni program, uticati na poboljšanje nivoa kulture u užoj i široj društvenoj zajednici. Razvijanje i podsticanje kreativnosti, razvijanje odnosa poštovanja prema sopstvenom i tuđem radu, razvijanje svijesti kod učenika da je njihovo mjesto u očuvanju prirode veoma bitno.

Uvidom u Nastavni plan i program, vrlo jasno se da primijetiti da u pojedinim školama postoje tačno planirane ekološke aktivnosti koje se obavljaju.

U svojim radionicama ekološka sekcija:

- Obilježava ekološke datume i izrađuje eko panoe koje izlaže u prostorijama škole (17.09. Svjetski dan čišćenja u BiH . Let's do it tim, 20.10. Svjetski dan jabuke, 11.11. Akcija „Kao prvo posadi drvo“, 15.12. Svjetski dan čaja, 22.03. Svjetski dan voda, 22.04. Dan planete Zemlje).

- Izrada tematskih radova (godišnja doba)
- Uređivanje i postavljanje izložbi
- Projekti
- Ekološki izleti i posjete muzeju
- Rad na izradi bioloških zbirke i sakupljanju botaničkog i zoološkog materijala
- Rad u školskom dvorištu
- Učešće u pošumljavanju ogoljelih površina
- Referati, ankete i diskusije o ekološkim problemima
- Njega biljaka u školskim prostorijama.

Sve ove aktivnosti se odvijaju po godišnjem planu rada, koji se pravi na početku školske godine, a realizuje se jednom sedmično, odnosno kroz 35 nastavnih sati.

Ako zastupljenost ekoloških sadržaja u Nastavnom planu i programu vannastavnih aktivnosti ne bude više popularna, učenici neće znati gubiti, neće znati raditi, neće znati da budu od koristi užoj, a i široj društvenoj zajednici, pa samim time neće se ni okretati za onim što ih je itekako moglo zanimati, ili ih još uvijek zanima. S druge bi strane, učenici sudjelovanjem u vannastavnim aktivnostima ekoloških sekcija učili o važnosti brige za okoliš, njegovoj zaštiti i uređenju.

Zastupljenost ekoloških sadržaja u kurikulumima

Analiza nastavnih planova i programa za razrednu nastavu pokazuje da su ekološki sadržaji integrisani u više nastavnih predmeta, ali u različitom obimu, dubini i pedagoškoj svrsi. Pregled kurikuluma *Moja okolina*, *Priroda* i *Društvo* (Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport ZDK, 2023) otkriva kako se ekološke teme pojavljuju kao:

- osnovna znanja i pojmovi (npr. biljke, voda, zrak, otpad),
- praktične vještine (npr. sortiranje otpada, briga za okoliš),
- vrijednosni stavovi (npr. odgovornost, empatija prema prirodi).

Kurikulum *Moja okolina* (1. i 2. razred)

U kurikulumu ovog predmeta, koji spaja elemente prirodnog i društvenog okruženja djeteta, ekološki sadržaji se pojavljuju implicitno i eksplicitno u više domena. Fokus je na:

- Upoznavanju prirodne i društvene sredine,

- Razlikovanju živih i neživih bića,
- Razumijevanju osnovnih pravila ponašanja u prirodi,
- Razvijanju brige za biljke, životinje i okoliš.

Učenici usvajaju ekološke vrijednosti kroz konkretne i svakodnevne primjere (npr. šetnja parkom, posmatranje promjena u prirodi), što je u skladu s teorijom **iskustvenog učenja** (experiential learning) koja naglašava važnost neposrednog kontakta s prirodom (Orr, 1992; Mantere, 1992).

Međutim, sadržaji još uvijek nisu sistematski strukturirani u ciljeve obrazovanja za održivi razvoj (ESD), iako ih pripremaju za kasnije faze formalnog ekološkog obrazovanja.

Kurikulum *Priroda* (3. i 4. razred)

Predmet *Priroda* predstavlja ključnu dionicu za razvoj **ekološke pismenosti**, jer uvodi učenike u osnovne pojmove ekologije, energije, kružnih tokova i međuzavisnosti među živim bićima. Ekološki sadržaji su ovdje:

- jasno definisani i sistematizirani (npr. ekosistemi, lanac ishrane, fotosinteza),
- često popraćeni praktičnim aktivnostima – terenski rad, eksperimenti, praćenje promjena u prirodi,
- povezani s pojmovima održivog razvoja – racionalno korištenje vode, zagađenje, reciklaža.

Ovaj kurikulum odgovara savremenim pedagoškim pristupima poput ekopedagogije (Misiaszek, 2017; Sterling, 2010), koja zahtijeva povezivanje naučnih činjenica s etikom i odgovornošću prema okolišu. U tom smislu, *Priroda* predstavlja najkompletniji okvir za razvoj kognitivnih, afektivnih i akcijskih dimenzija ekološke svijesti kod učenika.

Kurikulum *Društvo* (5. razred)

Kao predmet koji se bavi društvenim zajednicama i građanskim odgojem, *Društvo* se u ekološkom kontekstu fokusira na odgovorno ponašanje u zajednici. Ekološki sadržaji ovdje nisu dominantni, ali su vrijednosno i normativno usmjereni:

- Ističe se uloga pojedinca u zaštiti prirode,
- Povezuju se prirodni resursi sa društveno-ekonomskim razvojem,
- Promovišu se državne i kulturne vrijednosti s elementima ekološke odgovornosti.

Ova vrijednosna dimenzija je izuzetno važna jer pomaže učenicima da shvate ekologiju kao društvenu i političku odgovornost, ne samo kao prirodnu pojavu. Međutim, sadržaji su ovdje manje razrađeni i više zavise od angažmana nastavnika u vannastavnim i projektno orijentisanim aktivnostima (Delalić & Hadžikadunić, 2019).

Komparativni prikaz

<i>Predmet</i>	<i>Ekološki sadržaji</i>	<i>Dominantna dimenzija</i>	<i>Pedagoški potencijal</i>
<i>Moja okolina</i>	Implicitni i eksplicitni	Posmatranje, osjećaj odgovornosti	Temelj za razvoj ekološke svijesti
<i>Priroda</i>	Visoka eksplicitnost	Naučno znanje, eksperiment, refleksija	Ključni predmet za ekološku pismenost
<i>Društvo</i>	Umjerena zastupljenost	Vrijednosti, ponašanje, odgovornost	Građenje identiteta ekološki osvijećenog građanina

Ekološki sadržaji su prisutni u nastavnim planovima i programima osnovnih škola, ali im je potrebna jača horizontalna i vertikalna integracija. Postoji veliki potencijal za razvoj održivih praksi kroz projektno učenje, međupredmetne veze i vannastavne aktivnosti, koje bi mogle omogućiti učenicima dublje razumijevanje i emocionalnu povezanost s prirodom.

DISKUSIJA

Rezultati istraživanja ukazuju na prisustvo ekoloških sadržaja u nastavnim planovima i programima razredne nastave, ali s jasno izraženim razlikama u dubini, učestalosti i svrsi njihove implementacije, posebno u okviru vannastavnih aktivnosti. Ekološki odgoj u školskom kontekstu još uvijek nije sistematski niti ravnomjerno integrisan, što se posebno očituje u činjenici da u nekim školama uopće ne postoje organizovane ekološke sekcije, dok u drugim one funkcionišu kroz jasno strukturirane aktivnosti.

Iako dokumenti poput kurikuluma predmeta *Moja okolina*, *Priroda* i *Društvo* sadrže niz nastavnih jedinica koje obrađuju ekološke teme, njihova zastupljenost je često implicitna i nedovoljno operacionalizovana za vannastavni rad. U tom kontekstu, rezultati ovog istraživanja potvrđuju zapažanja drugih autora koji naglašavaju potrebu za snažnijom integracijom ekoloških vrijednosti u sve dimenzije školskog kurikuluma (Sterling, 2010; Delalić, 2018; Tufekčić, 2021).

Kurikulum predmeta Priroda (3. i 4. razred) pokazuje najveći potencijal za razvoj ekološke pismenosti, jer nudi eksplicitne i konceptualno zaokružene sadržaje u domenu ekologije, održivosti i međuzavisnosti živih sistema. Ovaj kurikulum direktno korespondira s principima ekopedagogije, koja promoviše aktivnu, refleksivnu i etički usmjerenu nastavu (Misiaszek, 2017; Capra, 1992). Međutim, čak i u ovom predmetu, potencijal za vanučioničko djelovanje – kroz projekte, akcije ili interdisciplinarne pristupe – ostaje slabo eksploatisan.

Nasuprot tome, Moja okolina ima važnu ulogu u formiranju osnovnih emocionalnih i senzornih odnosa djece prema prirodi, ali s obzirom na njihovu dob, sadržaji ostaju površinski i kontekstualno ograničeni. To potvrđuje potrebu za kontinuiranim razvojem i vertikalnim povezivanjem ekoloških sadržaja kroz sve razrede osnovnog obrazovanja, uključujući i kroz vannastavne aktivnosti koje omogućuju iskustveno učenje i dublju identifikaciju s vrijednostima održivosti (Orr, 1992; Mantere, 1992).

Posebno je značajna uloga vannastavnih aktivnosti kao prostora slobodnijeg i kreativnijeg izraza ekoloških vrijednosti. Analizom konkretnih praksi u školama koje imaju ekološke sekcije utvrđeno je da se kroz njih realizuje širok spektar aktivnosti: od obilježavanja važnih ekoloških datuma, preko ekoloških radionica, izložbi, projekata i izleta, do konkretnih akcija pošumljavanja i njege školskog okoliša. Ove aktivnosti ne samo da obogaćuju iskustvo učenika, već razvijaju vrijednosti solidarnosti, odgovornosti i empatije prema prirodi – dimenzije koje su ključne za oblikovanje ekološke svijesti (Hungerford & Volk, 1990; Palmer, 2002).

Međutim, nedovoljna zastupljenost ekoloških sekcija u pojedinim školama, kao i nedostatak jasnih standarda i podrške za njihovu implementaciju, ukazuje na potrebu sistemskog pristupa ovom pitanju. Ekološko obrazovanje se ne može oslanjati isključivo na entuzijizam pojedinih nastavnika, već mora biti strateški podržano kroz normative, stručne obuke i uvezivanje sa lokalnom zajednicom (UNESCO, 2017).

U tom smislu, istraživanje potvrđuje važnost institucionalizacije ekoloških sadržaja kroz sve oblike školskog djelovanja – i formalne i neformalne – kako bi učenici ne samo stekli znanja, već i razvili trajne vrijednosne orijentacije prema zaštiti i očuvanju životne sredine.

ZAKLJUČCI

Istraživanje je pokazalo da ekološki sadržaji imaju svoje mjesto u formalnom kurikulumu osnovnoškolskog obrazovanja, ali njihova zastupljenost u okviru vannastavnih aktivnosti još

uvijek nije dovoljno sistematizovana niti jednako dostupna u svim školama. Dok pojedine škole pokazuju visoku angažiranost kroz rad ekoloških sekcija, radionica i projekata, druge u potpunosti izostavljaju ovu dimenziju obrazovanja, čime se propušta značajna prilika za razvoj ekološke svijesti kod učenika.

Analiza kurikuluma predmeta Moja okolina, Priroda i Društvo ukazuje na različite pedagoške pristupe i domene djelovanja – od senzibilizacije i opažanja prirode, preko usvajanja naučnih pojmova, do vrijednosnog oblikovanja građanske svijesti. Ipak, vertikalna integracija ekoloških sadržaja kroz razrede, kao i horizontalno povezivanje s neformalnim oblicima obrazovanja, ostaju nedovoljno razvijeni.

Vannastavne aktivnosti predstavljaju izuzetno važan prostor za iskustveno, emocionalno i vrijednosno učenje, posebno jer omogućavaju učešće učenika u realnim životnim situacijama i zajedničkim akcijama. Njihov puni potencijal može se ostvariti samo ukoliko postoji jasna strategija, podrška školskog menadžmenta i aktivno uključivanje lokalne zajednice.

Zaključno, iako su pojedina pozitivna ostvarenja prisutna, ekološko obrazovanje u vannastavnom kontekstu još uvijek nije institucionalno zaštićeno niti valorizirano u mjeri koja bi odgovarala savremenim izazovima zaštite okoliša i ciljevima održivog razvoja.

Dobiveni rezultati ukazuju na više važnih implikacija za obrazovnu praksu, razvoj kurikuluma i oblikovanje obrazovnih politika u oblasti ekološkog obrazovanja:

- Poticanje systemske integracije ekoloških sadržaja: Iako su uočeni pozitivni primjeri vannastavnih ekoloških aktivnosti, nedostatak standardizacije i systemske podrške upućuje na potrebu da se ekološki sadržaji formalno uvrste u nastavne planove i programe vannastavnih aktivnosti kao obavezna komponenta u razvoju škole. Ova integracija treba biti utemeljena na principima obrazovanja za održivi razvoj (UNESCO, 2017).
- Profesionalna podrška i obuka nastavnika: Rezultati sugeriraju da kvalitet i opseg ekoloških aktivnosti u velikoj mjeri zavise od lične inicijative nastavnika. To naglašava potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem u oblasti ekološke pedagogije, kako bi svi nastavnici bili osnaženi da efikasno planiraju i realizuju ekološki orijentisane aktivnosti.
- Uključivanje lokalne zajednice i roditelja: Vannastavne aktivnosti pružaju priliku za jačanje saradnje između škole i lokalne zajednice. Uključivanje ekoloških

organizacija, roditelja i lokalnih aktera može doprinijeti stvaranju autentičnih, relevantnih i održivih projekata koji povezuju učionicu s realnim životnim kontekstima.

- Razvoj ekološke pismenosti kroz projektno učenje: Vannastavne aktivnosti su idealan prostor za primjenu metoda projektne nastave, koja podstiče timski rad, kritičko mišljenje i emocionalnu povezanost s prirodom. Promišljenim vođenjem takvih projekata može se kod učenika razviti dublja svijest o okolišnim pitanjima, ali i kompetencije potrebne za djelovanje.
- Normativno i političko prepoznavanje uloge vannastavnih aktivnosti: Ekološko obrazovanje ne smije biti svedeno samo na formalne sadržaje. Potrebno je da obrazovne vlasti prepoznaju i institucionalno podrže ulogu vannastavnih aktivnosti kao ravnopravnog dijela odgojno-obrazovnog procesa. To podrazumijeva alokaciju resursa, razvoj kurikuluma, evaluaciju i valorizaciju ovih aktivnosti u sistemu školstva.

Na temelju rezultata provedenog istraživanja i uočenih ograničenja, mogu se izdvojiti sljedeće preporuke za buduća istraživanja i unaprjeđenje znanstvene osnove ekološkog obrazovanja u kontekstu vannastavnih aktivnosti:

- Proširiti obim uzorka i uključiti više kantona: Buduća istraživanja trebala bi obuhvatiti veći broj škola iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine kako bi se omogućila komparativna analiza i generalizacija nalaza. Regionalne razlike u pristupu ekološkim temama mogle bi dati dodatne uvide u faktore koji doprinose ili ograničavaju ekološko obrazovanje.
- Uključiti percepcije učenika i roditelja: Dosadašnje istraživanje je fokusirano na sadržajnu analizu dokumenata. Buduća istraživanja mogla bi obuhvatiti stavove učenika i roditelja o relevantnosti i kvaliteti ekoloških sadržaja u vannastavnim aktivnostima, čime bi se dobila potpunija slika njihovog stvarnog utjecaja.
- Analizirati realizaciju u praksi: Preporučuje se provođenje kvalitativnih istraživanja (npr. studija slučaja, etnografski pristupi) koja bi pratila realizaciju ekoloških aktivnosti u školama, te analizirala prepreke i faktore uspjeha iz perspektive nastavnika, učenika i uprava škola.

- Razviti instrumente za evaluaciju utjecaja ekoloških aktivnosti: Potrebno je razviti validirane instrumente za mjerenje efekata vannastavnih ekoloških aktivnosti na razvoj ekološke svijesti, stavova i ponašanja učenika. Takvi instrumenti bi omogućili dugoročno praćenje i vrednovanje rezultata ekološkog obrazovanja.
- Istražiti povezanost s akademskim postignućima i socioemocionalnim razvojem: Preporučuje se i istraživanje mogućih veza između uključenosti u ekološke vannastavne aktivnosti i općeg uspjeha učenika, razvoja empatije, osjećaja odgovornosti i građanske participacije.

LITERATURA

1. Capra, F. (1992). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
2. Delalić, V. (2018). *Škola u prirodi*, Sarajevo: Dobra knjiga
3. Delalić, V., & Hadžikadunić, E. (2019). Igra u nastavi moje okoline. U A. Arnaut (ur.), *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici*, XVII, 239–250. Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici.
4. Huskić, S. (2024). *Ekološki odgoj i obrazovanje u vannastavnim aktivnostima*. (Magistarski rad). Zenica: Univerzitet u Zenici, Filozofski fakultet.
5. Mantere, M.-H. (1992). Ecology, environmental education and art teaching. U L. Piironen (Ed.), *Power of Images*. Helsinki: INSEA, Finland.
6. Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport ZDK. (2023). *Kurikulum nastavnog predmeta Moja okolina*. Zenica: Pedagoški zavod.
7. Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport ZDK. (2023). *Kurikulum nastavnog predmeta Priroda*. Zenica: Pedagoški zavod.
8. Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport ZDK. (2023). *Kurikulum nastavnog predmeta Društvo*. Zenica: Pedagoški zavod.
9. Misiaszek, G. W. (2017). *Educating the Global Environmental Citizen: Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts*. New York: Routledge.
10. Okur-Berberoglu, E., Yalcin-Ozdilek, S., Eryaman, M.Y., Uygun, S., & Cetinkaya-Edizer, Z. (2015). An Intervention for Environmental Awareness: Ecopedagogy-Based Outdoor Environmental Education. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4(2), 126-138.

11. Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York Press.
12. Palmer, J. (2002). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.
13. Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (5), 17–33.
14. Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195–212.
15. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

REPRESENTATION OF ENVIRONMENTAL TOPICS IN THE EXTRACURRICULAR CURRICULUM OF PRIMARY SCHOOLS

Abstract

In contemporary education, extracurricular activities represent an important platform for promoting environmental literacy and raising awareness of sustainable development. This study examines the representation of environmental topics in the extracurricular curricula of primary schools in Bosnia and Herzegovina. The aim of the research was to analyze the scope, structure, and pedagogical potential of environmental themes within school-level documents.

A qualitative content analysis was conducted on the curricula of three primary school subjects—My Environment, Nature, and Society—as well as on the yearly plans of environmental clubs. The findings indicate that while environmental topics are present, their distribution is inconsistent and often lacks clearly defined goals in the context of education for sustainable development. The subject Nature demonstrates the most explicit and systematic integration of environmental content, My Environment contributes through experiential learning, while Society integrates ecological themes through a values-based approach.

Moreover, the analysis of extracurricular activity plans reveals a limited number of schools that implement structured environmental clubs and projects, suggesting a lack of institutional support and underutilization of extracurricular settings for developing environmental awareness. The study concludes that stronger horizontal and vertical integration of environmental content is

needed, alongside the empowerment of teachers and schools through professional development and curricular innovation.

Keywords: *environmental education, primary school, extracurricular activities, curriculum, sustainable development, environmental awareness, content analysis*

Senaid Haskić

Izet Pehlić

PROFESIONALNA AUTONOMIJA VJEROUČITELJA KAO UVJET KREATIVNE I SAMOREGULIRANE NASTAVNE PRAKSE

Sažetak

Ovaj pregledni rad razmatra profesionalnu autonomiju vjeroučitelja kao ključni preduvjet kreativne i samoregulirane nastavne prakse u konfesionalnom obrazovanju. U kontekstu globalnih reformi, standardizacije i politike odgovornosti, prostor nastavničkog odlučivanja postaje ograničen, što posebno pogađa vjeroučitelje koji djeluju između dva normativna režima – državnog školskog sistema i religijskih institucija.

Na osnovu narativnog pregleda sa elementima sistematičnosti (akademske radove iz međunarodnih baza), rad pokazuje da je autonomija vjeroučitelja prvenstveno pedagoška kompetencija i etička odgovornost, a ne samo pravna kategorija. Autonomija omogućava razvoj kreativne didaktike, interpretativnog poučavanja, iskustvenog učenja i refleksivne prakse, čime se podstiču motivacija učenika, religijska pismenost i moralno rasuđivanje.

Istovremeno, rad ukazuje na prepreke: doktrinarnu kontrolu, kurikularnu rigidnost i profesionalnu izolaciju. Identifikovane su ključne istraživačke praznine – nedostatak komparativnih, longitudinalnih i mjernih studija. Zaključno, rad zagovara ravnotežu između profesionalne slobode i odgovornosti kao osnovu za formativno i pluralno orijentirano religijsko obrazovanje.

Ključne riječi: kreativna nastava; profesionalna autonomija; vjeronaučna edukacija; samoregulirana praksa; proaktivni nastavnik vjeronauke.

1. Uvod

U posljednjoj deceniji profesionalna autonomija nastavnika postala je jedno od ključnih pitanja obrazovne politike, posebno u kontekstu globalnih reformskih trendova koji uvode snažnu standardizaciju, kurikularnu kontrolu i različite oblike mjerenja ishoda učenja. Ovaj tzv. globalni obrazovni reformski pokret (Global Education Reform Movement – GERM) dovodi do sužavanja prostora za profesionalno prosuđivanje i samostalno oblikovanje nastave, pri čemu se nastavnici sve češće redefinišu kao implementatori unaprijed propisanih standarda, a rjeđe kao stručnjaci koji autonomno odlučuju o pedagoškim strategijama (Priestley i sar., 2021; Sahlberg, 2016). U takvom kontekstu razvija se napetost između autonomije i odgovornosti, pri čemu politike odgovornosti kroz vanjsko vrednovanje i standardizirane kurikule često implicitno potiskuju kreativne i refleksivne dimenzije nastavničkog rada (Biesta i sar., 2019; Cremin i Chappell, 2021).

Specifičnost vjeroučitelja unutar ovih procesa još je izraženija. Vjeroučitelji djeluju u dvostrukom normativnom okviru – s jedne strane u javnom školskom sistemu, a s druge u okviru vjerske zajednice i njezinih teoloških, etičkih i institucionalnih zahtjeva. Istraživanja islamske religijske pedagogije ukazuju da je profesionalno djelovanje nastavnika vjeronauke određeno ne samo općim obrazovnim politikama, nego i razumijevanjem islamske pedagogije, pojmovima tarbije, holističkog odgoja i „obrazovanja duše“, kao i odnosom prema autoritetima unutar islamskih institucija (Memon, 2021; Sahin, 2021). U muslimanskim manjinskim kontekstima Evrope, gdje je islamsko vjeronaučno obrazovanje snažno isprepleteno s javnim diskursima o religiji, integraciji i sekularnosti, profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se kroz kompleksnu dinamiku pedagoških, političkih i društvenih očekivanja (Franken i Gent, 2023; Tuna, 2022).

Unutar islamske religijsko-pedagoške literature prepoznaje se naglašavanje kreativnosti i inovativnih pristupa u islamskoj vjeronauci, ali je veza između kreativnosti, profesionalne autonomije i samoregulirane nastavne prakse još uvijek nedovoljno teorijski i empirijski razrađena. Studije o kreativnosti nastavnika islamskog vjeronaučnog odgoja najčešće se fokusiraju na metode rada, implementaciju novih kurikuluma ili utjecaj certificiranja i profesionalnog usavršavanja na kreativnost nastavnika (Asfiati, 2023; Fitriyah, 2025; Tanjung i Mahariah, 2025). Ipak, autonomni prostor vjeroučitelja da kreativno interpretira i prilagođava vjeronaučne sadržaje ostaje uglavnom implicitna tema, rijetko jasno operacionalizirana kroz pojmove profesionalne odgovornosti i pedagoške slobode. Slično tome, istraživanja samoreguliranog učenja i

samoregulirane nastavne prakse sve više obuhvataju islamsko obrazovanje – naprimjer kroz razvoj samoregulacijskih vještina kod budućih nastavnika islamskih studija ili kroz upotrebu tehnologijom podržanih strategija za podsticanje autonomije i motivacije učenika u islamskoj vjeronauci (Alkandari i Alabdulhadi, 2023; Arafah i sar., 2024; Mappanyompa i sar., 2025). Međutim, ove studije rijetko eksplicitno povezuju samoregulaciju s institucionalno definiranom profesionalnom autonomijom vjeroučitelja.

Istovremeno, recentna istraživanja profesionalizacije nastavnika islamskog vjeronaučnog odgoja ukazuju na važnost učiteljskog habitusa, performativne kompetencije i stalnog profesionalnog razvoja za kvalitetnu i odgovornu praksu u islamskoj vjeronauci (Hanun, 2024; Memon i sar., 2024; Tuna, 2022). U ovim istraživanjima implicitno se nazire da profesionalna autonomija vjeroučitelja nije jednostavno „sloboda da radi što želi“, nego strukturirani prostor odgovorne odluke unutar jasnih kurikularnih, teoloških i etičkih okvira. Upravo u tom prostoru – između normativno definiranog sadržaja i konkretnog, situiranog djela u učionici – razvija se kreativna i samoregulirana nastavna praksa koja može podsticati dublje razumijevanje vjere, etičku osjetljivost i kritičko promišljanje kod učenika.

Polazeći od ovih uvida, ovaj pregledni rad ima četiri međusobno povezna cilja. Prvo, sistematizirati teorijske modele profesionalne autonomije nastavnika koji su se razvili u općoj pedagoškoj literaturi i religijskoj pedagogiji, s naglaskom na pojmove nastavničke odgovornosti i ekoloških uvjeta autonomije. Drugo, analizirati autonomiju vjeroučitelja unutar institucionalnih i religijskih normi, odnosno razmotriti kako državne obrazovne politike, kurikulumi islamskog vjeronaučnog odgoja i strukture islamskih zajednica oblikuju profesionalni manevarski prostor vjeroučitelja. Treće, povezati profesionalnu autonomiju s kreativnošću, refleksivnošću i samoreguliranom nastavnom praksom u islamskoj vjeronauci, oslanjajući se na recentne studije koje tematiziraju kreativne pedagogije, samoregulaciju i inovativne pristupe islamskom obrazovanju. Četvrto, predložiti buduće istraživačke smjerove koji bi mogli empirijski produbiti i konceptualno razjasniti odnose između autonomije, kreativne i samoregulirane prakse vjeroučitelja.

U skladu s navedenim, rad je vođen sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Kako se definira i operacionalizira profesionalna autonomija u recentnoj pedagoškoj i religijsko-pedagoškoj literaturi, s posebnim fokusom na islamsku vjeronauku?

2. Koje individualne, institucionalne i religijske determinante oblikuju autonomiju vjeroučitelja u savremenim islamskim odgojno-obrazovnim kontekstima?
3. Na koji način profesionalna autonomija vjeroučitelja podstiče kreativnost, refleksiju i samoreguliranost u nastavi islamskog vjeronaučnog odgoja?

Odgovori na ova pitanja trebali bi doprinijeti razvoju konceptualnog okvira u kojem se profesionalna autonomija vjeroučitelja razumije kao nužan uvjet za kreativnu i samoreguliranu nastavnu praksu, ali i kao odgovorna forma stručnog djelovanja unutar jasno definiranih teoloških i pedagoških horizonata.

2. Metodologija

Ovaj pregledni rad zasnovan je na narativnoj metodološkoj strategiji sa elementima sistematičnosti, koja omogućava kombiniranje širokog teorijskog zahvata i strukturiranog pretraživanja akademskih baza podataka. Narativni pristup posebno je pogodan u područjima gdje je istraživački korpus konceptualno heterogen, interdisciplinaran i fragmentiran, kao u slučaju profesionalne autonomije vjeroučitelja, koja se nalazi na raskršću opće pedagogije, religijske pedagogije i islamskih studija. Istovremeno, elementi sistematičnosti osigurani su putem unaprijed definiranih baza podataka, kriterija uključivanja i isključivanja te transparentnog procesa selekcije i tematske analize, čime se povećava pouzdanost i mogućnost replikacije nalaza (Ferrari, 2015; Snyder, 2019).

Sistematični korak u okviru narativnog pregleda realiziran je kroz pretraživanje pet međunarodnih baza: Scopus, Web of Science (WoS – Core Collection), ERIC (Education Resources Information Center), EBSCO Education Source i SpringerLink. Pretraživanje je provedeno korištenjem kombiniranih ključnih pojmova: *teacher autonomy*, *teacher agency*, *professional autonomy*, *religious education*, *Islamic education*, *Islamic pedagogy*, *self-regulated teaching*, *creative pedagogy*, uz logičke operatore AND/OR. Posebne kombinacije korištene su pri pretraživanju islamske religijsko-pedagoške literature i istraživanja o vjeroučiteljima.

Radovi su uključivani prema sljedećim kriterijima:

- vremenski okvir: objavljeni u periodu 2010–2025;
- jezik: engleski (primarno), uz mogućnost uvrštavanja studija na bosanskom/hrvatskom/srpskom;

- tip publikacije: recenzirani naučni članci (Q1–Q4), poglavlja u knjigama, sistematski pregledi, empirijske studije;
- tematska relevantnost: pedagogija, religijsko obrazovanje, islamska vjeronauka, didaktika, kurikularne studije, profesionalni razvoj nastavnika;
- konceptualna usmjerenost: profesionalna autonomija, nastavnička odgovornost, kreativna pedagogija i/ili samoregulirana praksa.

Kvalitativna analiza podataka provedena je primjenom tematskog kodiranja u tri ciklusa, oslanjajući se na standarde višecikličnog kodiranja u društvenim naukama (Saldana, 2021). Prvi ciklus obuhvatio je otvoreno kodiranje (npr. autonomija, odgovornost, kurikulum, kreativnost, refleksija). Drugi ciklus omogućio je formiranje klastera (npr. institucionalni determinanti, profesionalni habitus, pedagoška improvizacija, religijske norme). Treći ciklus rezultirao je integrativnom sintezom, unutar koje su klasteri spojeni u konceptualne okvire relevantne za religijsko obrazovanje i islamsku vjeronauku.

Metodološka rigoroznost dodatno je osigurana primjenom refleksivne tematske analize, koja podrazumijeva interpretativnu artikulaciju značenja, transparentnost analitičkih odluka i refleksivnost istraživača (Braun i Clarke, 2019). Pri procjeni vjerodostojnosti oslonili smo se na kriterije dosljednosti, provjerljivosti i auditabilnosti, što se preporučuje u savremenim kvalitativnim okvirima izvještavanja (Nowell i sar., 2017).

Ovaj pristup omogućio je preciznu identifikaciju determinanti profesionalne autonomije – individualnih i institucionalnih – kao i uvid u mehanizme putem kojih autonomija može biti generator kreativne i samoregulirane nastavne prakse vjeroučitelja. Time je ostvarena i komparativna perspektiva između pedagojske i religijsko-pedagoške literature, uz uočavanje ključnih razlika u tretmanu autonomije u sekularnim i konfesionalnim obrazovnim kontekstima. Ovakva metodološka konfiguracija garantira veću transparentnost i validnost nalaza te nudi dovoljno teorijske širine za obradu fenomena koji je u internacionalnoj literaturi i dalje konceptualno disperzivan i nedovoljno istražen.

3. Teorijski okviri profesionalne autonomije nastavnika

Profesionalna autonomija nastavnika danas se u međunarodnoj literaturi sve rjeđe razumije kao „sloboda bez granica“, a sve češće kao odgovorna, situirana i relacijska sposobnost nastavnika da promišljeno djeluje unutar normativnih, kurikularnih i institucionalnih okvira. U

tom smislu, autonomija je rezultat dinamičke interakcije između individualnih kompetencija nastavnika, dostupnih resursa, obrazovnih politika i šireg društvenog konteksta (Priestley i sar., 2015). U islamskoj religijskopedagoškoj perspektivi, ova profesionalna dimenzija autonomije dodatno je uslovljena teološkim shvatanjem odgoja (tarbiya), odgovornošću za duhovni i moralni razvoj učenika te specifičnim položajem vjeroučitelja kao vjerskog i pedagoškog autoriteta (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021).

Autonomija kao multidimenzionalni konstrukt

Savremeni pristupi sve jasnije ističu da je nastavničku autonomiju potrebno posmatrati multidimenzionalno, kroz najmanje tri operativne domene (pedagošku, kurikularnu i evaluacijsku), uokvirene profesionalnom odgovornošću i etikom.

Pedagoška autonomija odnosi se na pravo i sposobnost nastavnika da bira metode, strategije i oblike rada, te da na osnovu stručne procjene prilagođava nastavu različitim potrebama učenika. U okviru jeziko-pedagoške literature, Benson (2011) pokazuje da se autonomija ogleda u sposobnosti nastavnika da dizajnira okruženja koja podstiču samostalnost, refleksiju i aktivnu ulogu učenika u učenju, a ne samo u formalnoj slobodi izbora metoda. U islamskoj vjeronauci to znači da vjeroučitelj, polazeći od temeljnih islamskih vrijednosti, kreativno kombinira narativne, iskustvene, diskusijske i projektne pristupe kako bi učenici religijske sadržaje doživjeli kao existencijalno relevantne, a ne samo kognitivno usvojene (Alkouatli, 2018; Mappanyompa i sar., 2025; Sahin, 2021).

Kurikularna autonomija obuhvata prostor koji nastavnik ima da interpretira i operacionalizira propisane ishode učenja, bira dodatne sadržaje i povezuje ih s lokalnim, kulturnim i religijskim kontekstom. U ekološkom modelu nastavničke odgovornosti, kurikulum nije neutralan „tekst“, nego resurs koji nastavnici aktivno reinterpreтираju u svjetlu svojih uvjerenja, znanja i konteksta (Priestley i sar., 2015). U islamskim školama i nastavi islamskog vjeronaučnog odgoja, kurikularna autonomija ograničena je i oblikovana normama islamske zajednice, ali istovremeno otvara prostor za kontekstualizaciju – primjerice, povezivanje klasičnih tekstova s iskustvima muslimanske omladine u evropskim manjinskim kontekstima (Memon, 2021; Sahin, 2021).

Evaluacijska autonomija odnosi se na profesionalnu ovlast nastavnika da bira načine praćenja i vrednovanja napretka učenika, te da razvija formativne i sumativne pristupe usklađene

s obrazovnim ciljevima. Istraživanja pokazuje da visoka nastavnička samoeфикаsnost – shvaćena kao uvjerenje nastavnika u vlastitu sposobnost da podstakne učenje i angažman učenika – snažno utiče na vrstu evaluacijskih odluka, upornost u radu i spremnost na inovacije (Gezer i sar., 2023; Tschannen-Moran i Hoy, 2001). U religijskopedagoškom kontekstu, to znači da vjeroučitelj ne evaluira samo reprodukciju znanja, nego i razvoj razumijevanja, moralnog rasuđivanja i refleksije učenika o vlastitoj vjeri.

Profesionalna odgovornost i etika čine normativni okvir svih navedenih dimenzija. Biesta naglašava da se autonomija nastavnika mora razumjeti u relaciji prema tri temeljne svrhe obrazovanja – kvalifikaciji, socijalizaciji i subjektivaciji – pri čemu je subjektivacija povezana s formiranjem „autonomnih subjekata odgovornosti“ (Biesta, 2013). U islamskoj pedagogiji, profesionalna odgovornost vjeroučitelja dodatno je vezana za amanet (povjereni zadatak) odgoja srca i karaktera, što podrazumijeva balans između vjernosti islamskoj tradiciji i osjetljivosti na konkretne životne situacije učenika (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021). Autonomija se, dakle, ne shvata kao pravo na arbitrarnost, već kao kompetentno i etički odgovorno prosuđivanje u svjetlu pedagoških, pravnih i vjerskih normi.

Ključni autori i modeli: autonomija, subjektivacija i odgovornost

Razvijanje teorijskog okvira profesionalne autonomije zahtijeva intertekstualno povezivanje radova autora koji autonomiju promišljaju iz različitih perspektiva – od jezikopedagoške autonomije do ekoloških modela nastavničke odgovornosti.

Benson (2011) razmatra autonomiju primarno u kontekstu učenja jezika, ali njegovo poimanje autonomije kao „kapaciteta za preuzimanje kontrole nad vlastitim učenjem“ ima šire implikacije i za nastavničku profesiju. Ako učenici ne mogu razvijati autonomiju u snažno kontrolisanom nastavnom okruženju, tada je autonomija nastavnika preduvjet za razred u kojem su inicijativa, izbor i odgovornost zajednički resurs nastavnika i učenika.

Biesta (2013, 2020) proširuje ovu raspravu naglašavanjem subjektivacije kao dimenzije obrazovanja u kojoj učenik postaje odgovoran, etički subjekt, a ne samo nosilac kompetencija. U tom okviru, profesionalna autonomija nastavnika nije cilj sama po sebi, nego uvjet da nastavnik može „rizikovati sebe“ u pedagoškom odnosu i donositi odluke koje nisu reducirane na standardizirane procedure, nego su usmjerene na dobrobit konkretnog učenika i zajednice. Ovakvo shvatanje je blisko islamskoj religijskopedagoškoj misli, u kojoj je odgoj shvaćen kao proces

oblikovanja odgovornog mu'mina / vjernika, a ne samo transmisije doktrine (Memon, 2021; Sahin, 2021).

Priestley i saradnici (2015) razvijaju ekološki model nastavničke odgovornosti u kojem je nastavnikova sposobnost da djeluje agentivno razumljena kao rezultat interakcije tri dimenzije: (1) prošlih iskustava i profesionalnog habitusa, (2) sadašnjih resursa i ograničenja (struktura, diskursi, politike) i (3) budućih orijentacija (ciljevi, vrijednosti, profesionalne projekcije). U takvom okviru, profesionalna autonomija vjeroučitelja može se shvatiti kao specifična konfiguracija odgovornosti u kojoj islamska tradicija, školski kurikulum i društveni konteksti manjinskog islama ulaze u složenu interakciju. Memon i saradnici (2024) upravo u tom smislu govore o islamskoj pedagogiji kao filozofskoj obavezi koja oblikuje pogled nastavnika na učenika, svrhu učenja i vlastitu ulogu u nastavi.

Tschannen-Moran i Hoy (2001) pokazuju da je nastavnička samoeфикаsnost jedan od ključnih prediktora nastavničke ustrajnosti, spremnosti za inovacije i oporavka od profesionalnog stresa. Nastavnik koji vjeruje u vlastitu sposobnost da utiče na učenje učenika spremnije koristi slobodu kada je ona formalno dostupna i kreativnije se suprotstavlja restriktivnim okruženjima. U islamskom religijskopedagoškom kontekstu, ovo se može povezati s konceptima ihsan (nastojanje ka izvrsnosti) i amanet (odgovorno nošenje povjerenog zadatka), koji osnažuju vjeroučitelja da svoju profesionalnu ulogu doživljava kao duhovno i etičko zaduženje, a ne samo kao institucionalnu funkciju (Memon i sar., 2024; Sahin, 2021).

Globalni trendovi: odgovornost, standardizacija i test-orijentirano obrazovanje

Razumijevanje profesionalne autonomije ne može se odvojiti od globalnih trendova obrazovnih politika. Sahlberg (2016) opisuje Global Educational Reform Movement (GERM) kao skup politika obilježenih standardizacijom, visokostepenom odgovornošću zasnovanom na testovima i menadžerskim pristupom upravljanju školama. Ovaj režim reformi, prisutan u mnogim obrazovnim sistemima, dovodi do kurikularnog sužavanja, naglašavanja mjerljivih ishoda i redefiniranja učitelja kao „izvršilaca“ standardiziranih programa, što nužno sužava prostore za profesionalno prosuđivanje i kreativnu praksu.

Za vjeroučitelje, koji već djeluju u dvostrukom okviru – državni kurikulum i vjerske institucije – GERM stvara dodatni sloj pritiska: religijsko obrazovanje se često mora dokazivati u terminima mjerljivih ishoda, dok istovremeno teži formiranju identiteta, karaktera i duhovnosti,

koje je teško kvantificirati (Memon, 2021; Pehlić, i sar., 2022; Sahin, 2021). U takvim okolnostima, profesionalna autonomija vjeroučitelja postaje ključni resurs za balansiranje zahtjeva politike odgovornosti s dubinskim pedagoško-teološkim ciljevima islamskog odgoja. Ona omogućava vjeroučitelju da se ne povuče u puko „izvođenje“ zadatog kurikulumu, nego da kreativno i odgovorno prevede zahtjeve standardiziranog sistema u praksu koja podržava razvoj učenika kao odgovornih, refleksivnih i duhovno osjetljivih subjekata.

4. Institucionalni i normativni okviri autonomije vjeroučitelja

Profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se u dvostrukom institucionalnom prostoru, pri čemu je vjeronauka konfesionalno definirana, ali implementirana u državnoj školi. Time vjeroučitelj istovremeno odgovara dvjema strukturama vlasti: državnom obrazovnom sistemu i vjerskoj zajednici koja propisuje teološke, etičke i kanonske standarde poučavanja. U bosanskohercegovačkom okviru to je formalno artikulirano kroz sporazume između ministarstava obrazovanja i vjerskih zajednica, gdje država osigurava prostor i finansiranje, a konfesije određuju kurikularni sadržaj i didaktičku orijentaciju. Takav model religijskog obrazovanja, kako primjećuje dokumentirano istraživanje o regulaciji vjeronauke u javnim školama, istovremeno institucionalizira konfesionalnu prisutnost i javnu odgovornost, jer sadržaj islamske vjeronauke je prostor koji treba dopunjavati, jer život postavlja nove zapitanosti, koje u duhu islama treba prepoznati i odgovoriti na njih (Vejo, 2016).

Ovaj dvostruki status dodatno se potvrđuje u evropskim rješenjima gdje vjeroučitelji djeluju u normativnim poljima državnih akreditacijskih zahtjeva i vjerskih autorizacija. Primjer takve institucionalne arhitekture je SACRE sistem u Engleskoj i Walesu, gdje lokalna savjetodavna vijeća uključuju predstavnike vlasti, obrazovnog sektora i religijskih zajednica u nadzor i razvoj kurikulumu religijskog obrazovanja. Time se legitimira „trajna intervencija religijskih institucija u uređivanje pedagoške prakse“, ali uz zadržavanje javne kontrole i pedagoških standarda (Humanists UK, 2023).

Na nivou relacija institucija, vjeroučitelji se kreću između ministarstava obrazovanja i pedagoških zavoda, s jedne strane, i struktura crkava ili islamskih zajednica, s druge. Kroz te odnose, kako primjećuje Nelson i Yang (2023), religijski uvjerenja nastavnika i institucionalni mandati postaju ne samo „privatno pitanje“, već „javno oblikovana profesionalna pozicija“ koja

utiče na pedagošku praksu i evaluaciju učeničkog znanja. Vjeroučitelji, dakle, nisu posrednici neutralnog znanja, nego „agenti normativnog identiteta“ u javnoj obrazovnoj sferi.

U ovom kontekstu često se javljaju pravne napetosti, posebno između slobode vjeroispovijesti i pedagoške neutralnosti ili sekularnosti škole. Fahlén (2017) pokazuje da se u svakodnevnoj školskoj praksi pravo na religijsku slobodu „definira pragmatično“, kroz stalne pregovore između zakonskih zaštita i zahtjeva profesionalne pedagogije. Ova napetost nije samo teorijska: vjeroučitelji moraju kombinirati obavezu poštivanja raznolikih uvjerenja učenika s nužnošću poučavanja vlastite konfesionalne istine, što predstavlja izazov za profesionalno odlučivanje u razredu.

Ishodi ovakvih normativnih aranžmana imaju izravne posljedice za profesionalnu autonomiju u učionici. Budući da vjeroučitelj odgovara istovremeno dvama regulatornim režimima, njegova je autonomija manje „sloboda metoda“ i više kompetencija za normativno pregovaranje. Umjesto da se profesionalne odluke zasnivaju samo na didaktičkoj procjeni, vjeroučitelj mora usklađivati pedagoške inicijative s državnim standardima obrazovanja, ali i s kanonskim ili šerijatskim očekivanjima tradicije kojoj pripada. Rezultat je oblik autonomije koji zavisi od sposobnosti interpretacije normi, a ne samo od formalnih prava; vjeroučitelj je, kako pokazuje Nelson i Yang (2023), obavezan pretvarati religijske uvide u pedagošku praksu „koja opstaje pod institucionalnim nadzorom“ školskog sistema.

Takva konfiguracija stvara profesionalni prostor koji je regulisan, nadziran i evaluiran dvostruko – od strane države i od strane vjerskih zajednica. U tom kontekstu, autonomija vjeroučitelja ne može se opisivati kao opća ili univerzalna kategorija, nego kao situacijska odgovornost čiji je kvalitet određen time koliko uspješno nastavnik balansira zahtjeve službenog kurikulumu, pedagoške neutralnosti i teološke ortodoksije. Profesionalno odlučivanje postaje proces stalne deliberacije, gdje su izbor metoda, interpretacija doktrinarnih sadržaja i evaluacija napretka učenika definirani posebnim institucionalnim režimima odgovornosti.

5. Autonomija i kreativna nastava vjeronauke

U savremenoj religijsko-pedagoškoj literaturi kreativnost se sve češće promatra kao indikator nastavničke autonomije, jer kreativna praksa pretpostavlja prostor za profesionalno prosuđivanje, eksperimentiranje i inovaciju (Cremin i Chappell, 2021). U konfesionalnoj vjeronauci ovo posebno dolazi do izražaja: vjeroučitelj u učionici mora prevoditi teološke pojmove

u pedagoški smislen sadržaj i pritom pronalaziti didaktičke modalitete koji omogućuju razumijevanje, iskustveni angažman i refleksivno učenje učenika. Takav proces zahtijeva slobodu interpretacije, spremnost na rizik i otvorenost prema nepredvidivim ishodima—karakteristike koje su temeljni pokazatelji autonomnog profesionalnog djelovanja (Biesta, 2013).

Kreativnost nije dodatak vjeronauci nego pedagoški mehanizam kojim se teološki sadržaji preobražavaju u iskustva, procjene vrijednosti i moralne odluke. Tamo gdje je vjeroučitelj ograničen doktrinarnim „pravilnim odgovorima“ ili rigidno propisanim metodama, kreativnost se sužava na reprodukciju sadržaja. Suprotno tome, kada postoji mogućnost interpretacije, redefiniranja narativa i uključivanja učenikovih perspektiva, kreativnost postaje pokazatelj autonomnog pedagoškog odlučivanja, a ne samo zanatske vještine (Priestley i sar., 2015).

U islamskoj pedagogiji kreativnost je povezana s konceptima *ijtihad*a (promišljenog zaključivanja) i *tarbiyye* (formiranja karaktera), gdje se učenje razumije kao proces aktivnog oblikovanja moralne svijesti, a ne kao memoriranje propisa (Sahin, 2021). Stoga je stvaralačka interpretacija religijskih sadržaja, vođena odgovornošću i etikom, uslov za autonomno poučavanje vjeronauke u savremenoj školskoj kulturi.

U kreativnoj vjeronauci nastavnici koriste narativni pristup kako bi religijske tekstove učinili pedagoški živim, dopuštajući učenicima da interpretiraju priče unutar vlastitih iskustvenih okvira. Moralni odgoj otvara prostor za dijalog o vrijednostima, dok diskusija i argumentacija omogućuju razvoj refleksije, neslaganja i kritičkog promišljanja. Projektna nastava uvodi istraživačke procese, interakciju zajednice i interdisciplinarnost – što odgovara školama koje žele razvijati kompetencije, a ne samo vjeronaučno znanje. Islamska religijska pedagogija već odavno zagovara aktivno iskustveno učenje kao put od kognitivnog razumijevanja ka moralno-duhovnom stavu (Memon i sar., 2024). U tom smislu, metode vjeronauke nisu neutralne: one proizvode određeni tip religijskog odnosa, angažmana i identiteta (Pehlić i sar., 2022). Kreativno didaktičko djelovanje vjeroučitelja stoga je izraz i profesionalnog habitusa i institucionalno dozvoljene pedagogije.

Kreativna autonomija vjeroučitelja u praksi je često ograničena udžbeničkim diskursom: kada je udžbenik normativni izvor, nastavnik je sklon reproducirati „pravilno“ znanje, smanjujući prostor improvizaciji. Uz to, doktrinarne granice postavljene od islamskih zajednica ili biskupija određuju šta se može interpretirati, a šta se mora očuvati kao fiksni sadržaj. Ova ograničenja ne

poništavaju autonomiju, ali je pretvaraju u navigacijsku kompetenciju koja mora održavati vjernost tradiciji i otvorenost prema školskom pluralizmu.

Roditeljska očekivanja predstavljaju dodatni regulator: u mnogim konfesionalnim sredinama vjeronauka se smatra produžetkom obiteljskog religijskog odgoja, pa roditelji očekuju da vjeroučitelj čuva identitet umjesto da otvara hermeneutičke procese. Time se kreativnost ponekad interpretira kao „relativizacija“ vjere, što stvara pritisak da se nastava održi unutar granica ortodoksne sigurnosti.

Uprkos restrikcijama, vjeroučitelji raspolažu značajnim prostorima profesionalne slobode. Prvi je interpretativno poučavanje, u kojem se religijski tekstovi i koncepti ne prezentiraju kao nepromjenjivi, nego se povezuju s učenikovim svijetom, kontekstom i kulturnom biografijom. Drugi je iskustveno učenje – susreti sa zajednicom, umjetničke i socijalne aktivnosti, istraživački zadaci i refleksivne prakse. Treći prostor slobode proizlazi iz interkulturalnosti, gdje konfesionalna vjeronauka ulazi u dijalog s drugim religijama i sekularnim perspektivama, otvarajući prostor za demokratsku kompetenciju i društvenu integraciju.

Kada vjeroučitelj može autonomno dizajnirati takve interakcije, religijsko obrazovanje postaje pedagoško polje odgovornosti u kojem se učenik ne oblikuje poslušnošću, nego refleksijom, odgovornošću i iskustvenim razumijevanjem vjere. U tom smislu, kreativnost nije negacija religijskih normi, nego metodološki izraz odgovorne autonomije.

6. Samoregulirana nastavna praksa i refleksivnost

Samoregulirana nastavna praksa predstavlja jednu od ključnih dimenzija profesionalne autonomije jer pretpostavlja da nastavnik nije samo izvršitelj unaprijed propisanih aktivnosti, nego aktivni menadžer vlastite pedagoške odluke, sposoban postavljati ciljeve, pratiti procese i evaluirati ishode. U okviru dominantne teorijske paradigme samoregulacije, Zimmerman (2002) naglašava tri međusobno povezana ciklusa: postavljanje ciljeva, monitoring u toku aktivnosti i evaluacija rezultata, pri čemu se nastavnik kontinuirano vraća na početnu formulaciju cilja u svjetlu povratnih informacija i opaženih ograničenja. Primijenjeno na vjeronaučni kontekst, to znači da vjeroučitelj mora neprestano procjenjivati ne samo koliko su učenici usvojili sadržaje, nego i da li su sadržaji pridonijeli moralnom, duhovnom i iskustvenom razumijevanju.

Profesionalna autonomija dobija svoju punu teorijsku vrijednost tek tamo gdje se povezuje sa refleksivnim promišljanjem vlastite prakse, što je ključ koji vodi prema nastavničkoj

odgovornosti. Ekološki model odgovornosti tumači nastavnikov kapacitet djelovanja kao rezultat prošlog iskustva, dostupnih resursa i budućih projektivnih orijentacija (Priestley i sar., 2015). U vjeronauci, to znači da je autonomija održiva samo kada vjeroučitelj kritički preispituje vlastitu interpretaciju religijskih sadržaja i pedagoških odluka, a zatim ih prilagođava potrebama učenika i institucionalnim ograničenjima. Drugim riječima, autonomija bez refleksije vodi reprodukciji, dok autonomija sa refleksijom proizvodi odgovornost.

Ovaj proces dobija posebnu težinu u islamskim obrazovnim kontekstima gdje je obrazovanje promišljeno kao moralna i etička praksa, pa refleksija ne obuhvata samo didaktiku nego i duhovnu odgovornost vjeroučitelja (Sahin, 2021). Samoregulacija tako postaje imanentno povezana s konceptima ihsana, odgovornosti (amanet) i razvojem karaktera, što obrazovni čin uvodi u domenu etičkog samooblikovanja nastavnika.

Schön (1983) opisuje profesionalce kao „refleksivne praktičare“ koji djeluju u situacijama neizvjesnosti, izvan čvrstih normativnih shema. Vjeroučitelji upravo rade u takvom diskurzivnom prostoru – između teološke ortodoksije i pedagoškog pluralizma – pa je refleksija u akciji (*thinking-in-action*) i o akciji (*reflection-on-action*) ključna za prilagođavanje nastave različitim kontekstima.

U vjeronauci to znači da se nastavnik ne suočava samo s didaktičkim dilemama („Kako predstaviti pojam?“), već i s ontološkim („Kako učenici razumiju vjeru?“) i etičkim („Kako izbjeći nametanje identiteta?“). Refleksija je, dakle, instrument transformacije profesionalnog habitusa, a ne samo metoda evaluacije učinka.

Samoregulacija i refleksivnost otvaraju prostor za pedagošku improvizaciju, što nije suprotno profesionalizmu nego njegova napredna forma. Improvizacija podrazumijeva da nastavnik može adaptirati sadržaj, ritam i metode u realnom vremenu, kao odgovor na afektivne, kognitivne i socijalne signale učenika. U obrazovnoj psihologiji ova sposobnost se naziva adaptivna ekspertiza – kompetencija da se znanje fleksibilno primjenjuje u novim situacijama, a ne samo reprodukuje u predviđenim okvirima (Hatano i Inagaki, 1986).

U vjeronauci, adaptivna ekspertiza je posebno važna jer se religijsko iskustvo učenika razlikuje po intenzitetu, predznanju i identitetskim obrascima. Stoga se vjeroučitelj suočava s potrebom mikro-nastavnih odluka: kada otvoriti prostor za dijalog, kada insistirati na standardiziranom sadržaju, kada se povući i omogućiti učenicima hermeneutičku inicijativu. To su upravo one situacije u kojima se autonomija materijalizira u praksi.

U konačnici, samoregulirana i refleksivna praksa vjeroučitelja pretvara vjeronauku u prostor agentnog odlučivanja, gdje nastavnik posreduje između tradicije i obrazovne stvarnosti, između institucionalnog nadzora i pedagoške slobode, između doktrinarne vjernosti i kreativne interpretacije. Upravo tu, u prostoru nesigurnosti, razvija se profesionalna autonomija koja nije samo normativni zahtjev, nego kompetencija situiranog prosuđivanja.

7. Determinante autonomije vjeroučitelja

Profesionalna autonomija vjeroučitelja oblikuje se kroz skup isprepletenih determinanti koje djeluju na individualnom, organizacijskom, institucionalno-religijskom i kurikularno-političkom nivou. U takvoj konfiguraciji autonomija nije stabilna kategorija, već dinamična raspodjela moći i odgovornosti koja zavisi od kapaciteta vjeroučitelja da navigira ograničenja i koristi dostupne resurse.

Na individualnom nivou, ključna varijabla je nastavnička samoeфикаsnost, odnosno uvjerenje nastavnika da može utjecati na učenje i motivaciju učenika. Empirijska istraživanja pokazuju da visoka samoeфикаsnost povećava spremnost na inovacije, prilagodbu i rizik – što predstavlja temelj za autonomno pedagoško odlučivanje (Tschannen-Moran i Hoy, 2001). Samoeфикаsnost je povezana s razvojem pedagoških kompetencija: didaktička fleksibilnost, upravljanje razredom, evaluacijske vještine i sposobnost profesionalne improvizacije povećavaju manevarski prostor vjeroučitelja.

U islamskoj religijskoj pedagogiji, ove kompetencije uključuju i teološku pismenost, hermeneutičku osjetljivost i sposobnost prevođenja religijskih koncepata u iskustveni okvir učenika. Memon i saradnici (2024) naglašavaju da je inicijativa vjeroučitelja ne samo profesionalna, nego i duhovna obaveza (amanet) koja zahtijeva aktivno oblikovanje nastave, a ne puko reproduciranje tradicije. Stoga lična inicijativa – spremnost da se pokrene promjena, otvori rasprava ili preoblikuje sadržaj – predstavlja jedan od najvidljivijih izraza profesionalne autonomije.

Autonomija vjeroučitelja je uvjetovana organizacijskom klimom škole: tamo gdje školsko rukovodstvo vrednuje profesionalno povjerenje i otvorenu komunikaciju, vjeroučitelji izvještavaju o većem stepenu kreativne slobode i pedagoške sigurnosti. Naprotiv, škole obilježene nadzorom, birokratskom kontrolom i formalizmom proizvode defenzivni profesionalni habitus, gdje se nastavnici povlače u minimalno zahtjevnu, „sigurnu“ praksu (Hargreaves i Fullan, 2012).

Podrška kolektiva – posebno u timovima nastavnika humanističkih predmeta – predstavlja okruženje u kojem se razvijaju refleksivne prakse, dijeljenje metodologija i zajedničko profesionalno učenje, što direktno utiče na profesionalnu autonomiju. U školama gdje postoji prostor za inovacije, eksperimentalne metode i projektni rad, vjeroučitelji aktivnije uključuju kreativne pristupe (Cremin i Chappell, 2021). Organizacijska kultura time postaje katalizator odgovornosti.

U konfesionalnoj vjeronauci religijske institucije predstavljaju regulatorno tijelo nad profesionalnom autonomijom vjeroučitelja. One osiguravaju odobrenje programa, superviziju sadržaja, te doktrinarna i pastoralna pravila koja određuju granice interpretacije. U evropskim muslimanskim manjinskim kontekstima, islamske zajednice nerijetko funkcionišu kao „čuvari ortodoksije“, čime se pedagoški izbori nastavnika evaluiraju kroz prizmu vjernosti tradiciji i teološkoj korektnosti (Sahin, 2021). Ovaj nadzor ne poništava autonomiju, ali je hibridizira: vjeroučitelj mora integritati zahtjeve školskog kurikulumu s religijskim prioritetima, dok se njegovo pedagoško odlučivanje odvija kroz moralno-teološki filter. Time se otvara prostor za interpretativnu kreativnost, ali i rizik od „samocenzure“ u situacijama gdje nastavnik strahuje od institucionalnog sankcioniranja inovacije.

Državni kurikulum je ujedno ograničenje i resurs. U logici globalnih reformskih trendova, kurikulumi uvode standardizirane ishode i test-orijentirane metrike, što smanjuje slobodu pedagoškog izbora i preusmjerava nastavu prema mjerljivosti (Sahlberg, 2016). Međutim, većina savremenih kurikulumu uključuje otvorene ishodne formulacije, međupredmetne teme, projektni rad i kulturne kompetencije, koje vjeroučitelj može interpretirati kao prostorne niše autonomije.

Ovakav okvir posebno je važan za vjeronauku kao disciplinu koja nije reducibilna na kognitivna mjerila. Državni kurikulum omogućava vjeroučitelju da religijske sadržaje poveže sa interkulturalnim dijalogom, građanskim obrazovanjem, moralnim odgojem i razvojem kritičkog mišljenja – područjima gdje kreativna interpretacija postaje pedagoška potreba, a ne devijacija.

Autonomija vjeroučitelja je emergentni fenomen, rezultat međuigre psiholoških uvjerenja, kompetencijskih resursa, institucionalnog povjerenja, vjerske regulacije i državne politike. Umjesto binarne logike „sloboda vs. kontrola“, vjeroučitelj posjeduje situacijsku odgovornost, koja se aktivira kada postoje uvjeti za refleksiju, podršku, te procjenu rizika i odgovornosti. Što je više prostor omogućene inicijative i profesionalnog povjerenja, to je vjeronauka bliža formativnoj, a ne administrativnoj pedagogiji.

8. Posljedice autonomije za ishode učenja

Profesionalna autonomija vjeroučitelja generira direktne i indirektne posljedice na ishode učenja, jer oblikuje način na koji se religijski sadržaji interpretiraju, kako se učenici angažiraju i kako se procjenjuje njihov napredak. Kada je autonomija funkcionalno povezana s refleksijom, kompetencijama i pedagoškom odgovornošću, ona može proizvesti kognitivno, afektivno i socijalno konstruktivne efekte. Međutim, kada autonomija nije podržana institucionalno niti uravnotežena profesionalnim standardima, postoji rizik doktrinarnog zatvaranja, fragmentiranosti prakse i profesionalne izolacije.

Visok nivo nastavničke autonomije može unaprijediti kognitivno razumijevanje religijskih koncepata, jer se vjeroučitelj ne ograničava na linearno prezentiranje teksta, već razvija interpretativne procese, kontekstualizaciju i problemsko mišljenje. U afektivnoj domeni autonomija omogućava prostore učenja u kojima se njeguje empatija, moralna imaginacija i identitetska integracija, što je ključno u predmetima koji se bave vrijednostima i egzistencijalnim pitanjima. Kada vjeroučitelj slobodno koristi narative, diskusiju i iskustveno učenje, vjerski sadržaji prestaju biti samo kognitivne informacije, a postaju emocionalno i vrijednosno relevantni za učenika (Pehlić i sar., 2022; Sahin, 2021).

Autonomni vjeroučitelj može kreirati motivacijsko okruženje u kojem učenici doživljavaju vjeru kao područje istraživanja, a ne kao prostor reprodukcije. Takvo okruženje povećava intrinzičnu motivaciju, angažman i trajnost učenja. U domenu inkluzije autonomija omogućava pedagoško prilagođavanje različitim identitetskim, kulturnim i religijskim pozadinama učenika, što u konfesionalnoj nastavi smanjuje osjećaj pritiska i ideološke homogenizacije.

Kritičko mišljenje se razvija onda kada vjeroučitelj ima slobodu postavljati otvorena pitanja, podsticati evaluaciju argumenata i dopuštati neslaganje – što pretvara vjeronauku iz dogmatske transmisije u dijalogu usmjerenu hermeneutiku. Rezultat je veća religijska pismenost, ne samo kao poznavanje pojmova, već kao sposobnost razumijevanja religije u društvu, historiji i vlastitoj biografiji (Bakker, 2013).

Autonomija, međutim, nosi i sistemske rizike. Prvi je doktrinarna rigidnost – kada vjeroučitelj koristi autonomiju ne za refleksiju, već za učvršćivanje vlastite ortodoksne pozicije, nastava može postati ideološki zatvorena, isključiva i nesenzibilna za pluralizam. Drugi rizik je

neujednačenost standarda, jer visoka autonomija bez jasne profesionalne orijentacije može dovesti do „pedagoške lutrije“ – gdje kvalitet nastave zavisi od individualne kompetencije nastavnika, a ne od sistemskih smjernica.

Treći rizik je profesionalna izolacija: u konfesionalnim predmetima gdje je vjeroučitelj često „sam među sekularnim disciplinama“, nedostatak kolegijalnog dijaloga i stručne mreže može ograničiti razmjenu praksi i dovesti do autopoietičkog profesionalnog zatvaranja, gdje se nastavnik oslanja isključivo na vlastita uvjerenja i iskustva. U takvim situacijama autonomija ne vodi ka kreativnom odlučivanju, već ka pedagoškom soliranju, što umanjuje kapacitet za razvoj kvalitetnih ishoda učenja.

Zaključno, autonomija je snažan prediktor pozitivnih ishoda kada se oslanja na profesionalni razvoj, refleksiju i institucionalnu podršku; ali može postati strukturni rizik kada djeluje bez metrike, standarda i otvorenog profesionalnog dijaloga.

9. Istraživačka praznina

Uprkos ubrzanom razvoju literature o profesionalnoj autonomiji i nastavničkoj agenciji, polje vjeronaučne pedagogije ostaje metodološki i konceptualno fragmentirano, s nekoliko jasno identifikovanih praznina koje ograničavaju kumulativno znanje i komparativne zaključke.

Prva i najvidljivija praznina odnosi se na odsustvo komparativnih istraživanja između obrazovnih sistema i religijskih tradicija. Postoje parcijalne studije zasnovane na pojedinačnim nacionalnim kontekstima (npr. studije islamske vjeronauke u evropskim manjinskim zajednicama ili katoličke vjeronauke u državama sa konkordatskim režimima), ali gotovo da nema istraživanja koja upoređuju institucionalne modele, politike akreditacije vjeroučitelja, ili različite kurikularne pristupe religijskom obrazovanju. Odsustvo komparativne metodologije onemogućava identifikaciju strukturnih obrazaca i ograničava razumijevanje autonomije kao transnacionalnog fenomena.

Druga praznina tiče se empirijskog mjerenja odnosa između autonomije, kreativnih pedagogija i profesionalne odgovornosti. Postoje snažne teorijske pretpostavke da autonomija katalizira kreativnost i moralno prosuđivanje nastavnika, ali kvantitativni modeli, validirani instrumenti i longitudinalna mjerenja gotovo da ne postoje u domeni konfesionalnog religijskog obrazovanja. Bez operacionaliziranih konstrukata, polje ostaje teorijski performativno, a empirijski tanko.

Treća praznina je nedostatak longitudinalnih studija koje bi mogle pratiti transformaciju nastavničkih uvjerenja, pedagoške kompetencije, samoeфикаsnosti i agencije kroz vrijeme. Većina dostupnih radova analizira vjeroučitelje u statičkom rezonu – jednom trenutku profesionalne formacije, dok izostaju istraživanja koja prate:

- prelazak iz inicijalnog obrazovanja u školsku praksu,
- procese profesionalnog sazrijevanja,
- promjene u motivaciji i autonomiji,
- reakcije na institucionalne reforme.

Time ostaje nejasno kako autonomija nastaje, kako se stabilizira i kako se urušava u stvarnim profesionalnim ciklusima.

Četvrta praznina odnosi se na profesionalnu socijalizaciju vjeroučitelja, posebno u islamskom kontekstu. Iako se mnogo piše o teološkom identitetu i doktrinarnim temeljima, vrlo je malo empirijskih podataka o tome kako se vjeroučitelji:

- pripremaju za rad u javnim školama,
- pregovaraju sekularno-religijske identitete,
- usvajaju profesionalne norme škole,
- integrišu u kolektive humanističkih predmeta,
- nose s ideološkim očekivanjima vlastitih zajednica.

U postojećoj literaturi dominira normativni diskurs, dok je psihosocijalna i sociološka dimenzija profesionalnog razvoja vjeroučitelja sistematski zanemarena.

Konačno, gotovo da nema teorijskih ili empirijskih studija koje ispituju balans između vjernosti doktrini i profesionalnog pedagoškog odlučivanja. Ovo pitanje je metodološki zahtjevno, ali predstavlja ključni regulator profesionalne autonomije, naročito u islamskoj vjeronauci, gdje vjeroučitelj djeluje unutar normi akideta, fikha i adaba, ali istovremeno mora ispuniti zahtjeve državnog kurikulumu, pedagoških standarda i pluralističkih okruženja učenika. Drugim riječima, najdublja praznina u literaturi odnosi se na normativne pregovore između teološke ortodoksije i nastavničke agencije – upravo u prostoru gdje se određuje da li će vjeronauka biti formativna, dijaloška i kreativna, ili dogmatska, transmissijska i izolirana.

10. Preporuke za buduća istraživanja

Budući razvoj znanja o profesionalnoj autonomiji vjeroučitelja zahtijeva metodološki rigorozniji, teorijski integrirane i kontekstualno osjetljive istraživačke pristupe, koji mogu preći granice deklarativnih tvrdnji i zahvatiti stvarnu dinamiku pedagoškog djelovanja u učionicama.

Domen autonomije i vjeronauke karakterizira jaz između onoga što vjeroučitelji deklariraju i onoga što stvarno čine u nastavnoj praksi. Stoga se predlažu mješoviti istraživački dizajni (mixed-methods) koji bi kombinovali:

- anketne instrumente – za kvantifikaciju samoefikasnosti, percepcija autonomije i motivacije;
- polustrukturirane intervjuje – za zahvatanje normativnih dilema, identitetskih konstruktova i interpretativnih okvira;
- učioničke opservacije – za praćenje stvarnih obrazaca djelovanja, improvizacije i evaluacije.

Ovakva triangulacija omogućila bi da se autonomija više ne tretira kao retoričko uvjerenje, nego kao ponašajno i diskurzivno mjerljiva praksa.

Religijsko obrazovanje posebno se odvija u pluralnim sredinama gdje učenici pripadaju različitim kulturnim, etničkim i religijskim identitetima. Buduća istraživanja trebala bi uvesti etnografske i etno-pedagoške pristupe, fokusirane na:

- mikro-interakcije u razredu,
- učenikove narative i emocionalne reakcije,
- pregovore religijskog identiteta,
- utjecaj manjinske ili dijasporske dinamike.

Takvi pristupi omogućili bi razumijevanje afektivnih i socijalnih posljedica autonomnih odluka vjeroučitelja, umjesto oslanjanja samo na deskriptivne izvještaje nastavnika.

Ovo i područje hitno treba standardizirane mjerne instrumente koji bi mogli procjenjivati specifične indikatore autonomije vjeroučitelja, kao što su:

- interpretativna sloboda,
- evaluacijska fleksibilnost,
- kreativni rizik,
- navigacija doktrinarnih ograničenja,
- samoregulacija i refleksivnost.

Trenutne skale nastavničke autonomije razvijene su za opće predmete i često zanemaruju religijsko-normativnu dimenziju, što je metodološki deficit. Razvoj nove mjerne skale – validirane kroz konfirmatornu faktorsku analizu i longitudinalnu provjeru stabilnosti – omogućio bi istraživanjima da razlikuju autonomiju kao percepciju, praksu i učinak.

Postoje brojni teoretski argumenti o povezanosti autonomije i kreativne pedagogije, ali vrlo malo intervencijskih studija koje bi testirale da li i kako inovativne metode poboljšavaju ishode vjeronaučne nastave. Buduća istraživanja treba usmjeriti ka dizajniranju i evaluaciji intervencija koje uključuju:

- narativnu didaktiku i pripovijedanje,
- moralne dileme i refleksijsku etiku,
- projektno istraživanje,
- interkulturalni dijalog,
- iskustveno učenje i terenski rad.

Metode bi trebalo testirati na specifičnim varijablama (motivacija, religijska pismenost, empatija, kritičko mišljenje), čime bi se ispitalo da li autonomija vjeroučitelja generira mjerljive kognitivne i afektivne učinke.

Zaključno, buduća istraživanja trebaju napustiti „opšte-normativni“ diskurs i otvoriti put za empirijski, komparativni, longitudinalni i eksperimentalni uvid, koji može pokazati ne samo šta vjeroučitelji misle, nego kako djeluju, šta postižu i šta ograničava njihovu profesionalnu autonomiju.

11. Implikacije za obrazovne politike

Razumijevanje profesionalne autonomije vjeroučitelja ima neposredne posljedice za obrazovne politike, posebno u sistemima gdje se religijsko obrazovanje odvija u javnoj školi. Ako se autonomija želi sačuvati kao pedagoški, a ne samo pravni konstrukt, obrazovne politike moraju uravnotežiti slobodu profesionalnog prosuđivanja, institucionalnu odgovornost i zaštitu pluralizma.

Prvi izazov jeste izgradnja regulatornog okvira koji jasno definiše domete i granice nastavničke autonomije u vjeronauci. To znači:

- normativno priznati pravo vjeroučitelja na pedagošku i evaluacijsku slobodu,

- formalizirati mehanizme odgovornosti koji sprečavaju diskriminaciju, indoktrinaciju ili zanemarivanje pluralizma,
- razviti modele ko-regulacije u kojima vjerske zajednice i obrazovne institucije zajednički uređuju sadržaj i standarde.

Umjesto binarne logike „sloboda ili kontrola“, politike trebaju institucionalizirati odgovornu autonomiju, u kojoj su profesionalne odluke vjeroučitelja praćene jasnim etičkim i pedagoškim obavezama.

Autonomija nije održiva bez profesionalnog kapitala (Hargreaves i Fullan, 2012). Stoga se preporučuje sistemska implementacija:

- coaching modela, kroz koje iskusni vjeroučitelji mentoriraju početnike,
- profesionalnih zajednica učenja, gdje se dijele metode i refleksivne prakse,
- supervizijskih modela koji ne služe kao kontrola, već kao razvojna podrška.

Ovakvi modeli smanjuju rizik profesionalne izolacije vjeroučitelja i omogućavaju da autonomija preraste iz individualnog entuzijazma u kolektivnu stručnost.

Inicijalna edukacija vjeroučitelja mora napustiti model teološke transmisije, a usvojiti model refleksivne i istraživačke prakse. To znači:

- ugraditi refleksivni journaling, action research i mikronastavne analize u obuku,
- razvijati kompetencije interpretacije religijskih tekstova u pedagoškom kontekstu,
- uvježbavati kritičku hermeneutiku, kako bi se minimizirao rizik normativnog uskog pristupa.

Takva formacija vjeroučitelja omogućava da se balans „doktrinarna vjernost – profesionalno odlučivanje“ pretvori u kompetenciju, a ne dilemu.

U konfesionalnim predmetima evaluacija često klizi u puko verifikovanje teološke korektnosti, umjesto procjene kvaliteta poučavanja. Obrazovne politike trebaju razviti standarde evaluacije koji vrednuju:

- pedagošku kreativnost,
- evaluacijsku fleksibilnost,
- inkluzivnost prema različitim identitetima,
- stvaranje sigurnih i dijaloških učioničkih okruženja,
- sposobnost refleksivne adaptacije.

Evaluacija bi morala biti dvostruko usmjerena: na profesionalno djelovanje nastavnika i na afektivne, kognitivne i socijalne ishode učenika.

Zaključno, implikacije za politiku ukazuju na potrebu da se vjeroučitelj prepozna kao profesionalni agent, a ne kao produžena ruka doktrine ili administrativni izvršilac. Samo u takvom modelu religijsko obrazovanje može biti pedagoški odgovorno, društveno inkluzivno i teološki vjerodostojno.

12. Zaključak

Ovaj pregledni rad ponudio je sistematično i interdisciplinarno mapiranje profesionalne autonomije vjeroučitelja kao fenomena koji se formira na raskrsnici pedagogije, religijskih studija i obrazovne politike. Sintezom teorijskih modela autonomije i agencije, uvida islamske religijsko-pedagoške perspektive te istraživanja o kreativnim i refleksivnim praksama, rad je pokazao da se autonomija vjeroučitelja ne može svesti na pravni status ili formalnu dozvolu, nego predstavlja kompetencijski, etički i situaciono-relacijski konstrukt.

Doprinos rada je trostruk. Teorijski, rad povezuje tri konceptualna sklopa – autonomiju, kreativnu pedagogiju i samoregulaciju – čime otvara prostor za dublje razumijevanje agencije u religijskoj nastavi. Metodološki, rad ukazuje na potrebu mješovitih i longitudinalnih pristupa, kao i razvoja specifičnih mjernih instrumenata koji se odnose na vjeroučitelje. Praktično, pregled artikuliše mogućnosti unapređenja nastave vjeronauke kroz refleksiju, interpretativnu slobodu, adaptivnu ekspertizu, mentorsku podršku i evaluacijske standarde usmjerene na afektivne i kognitivne ishode učenika.

Istovremeno, ovaj rad ima i ograničenja. Analiza se oslanja na dostupnu literaturu, koja je fragmentirana i često normativna; nedostatak komparativnih, eksperimentalnih i longitudinalnih studija ograničava snagu generalizacije. Neka pitanja – poput balansa doktrinarne vjernosti i profesionalnog odlučivanja ili institucionalnih odnosa između države i vjerskih zajednica – zahtijevaju empirijsku razradu koju pregledni rad sam po sebi ne može ponuditi.

U konačnici, ključna poruka ovog pregleda jeste poziv ka uspostavljanju ravnoteže između profesionalne slobode i odgovornosti. Autonomija vjeroučitelja može biti pedagoški resurs, ali samo ako je ukorijenjena u refleksiji, etici, didaktičkim kompetencijama i institucionalnim mehanizmima podrške. S druge strane, odgovornost bez autonomije vodi u

transmisiju i gubitak formativne moći vjeronauke, dok autonomija bez odgovornosti prijeti fragmentacijom standarda i profesionalnom izolacijom.

Zato je potrebna zrela sinteza: vjeroučitelj kao agent interpretacije, dijaloga i formativnog obrazovanja, koji djeluje u okvirima pravne zaštite, religijske tradicije i profesionalne pedagogije. U tom spoju, religijsko obrazovanje prestaje biti administrativna obaveza i postaje pedagoški prostor slobode, smisla i odgovorne brige za učenika.

Literatura

1. Alkandari, K., & Alabdulhadi, M. (2023). Promoting Self-Regulation Skills Among PreService Islamic Studies Teachers Through Project-Based Learning Utilizing a Flipped Learning Strategy. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 74–100. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.4>
2. Alkoutli, C. (2018). Pedagogies in Becoming Muslim: Contemporary Insights from Islamic Traditions on Teaching, Learning, and Developing. *Religions*, 9(11), 367. <https://doi.org/10.3390/rel9110367>
3. Arafah, A., L., A., Jiao, D., Wang, Y., Selvia, E., S., D., Halim, C. (2024). Empowering Autonomous Islamic Religious Education Learners With Technology-Enhanced Tools To Improve Performance And Self-Motivation. *Journal Neosantara Hybrid Learning*, 2(1) (318-331) <https://doi.org/10.55849/jnhl.v2i1.850>
4. Asfiati, A. (2023). Merdeka Curriculum: Encouraging Creativity and Innovation of Islamic Religious Education Teachers in Madrasah. *Al-Hayat: Journal Of Islamic Education*, 7(2), 681-698. doi:10.35723/ajie.v7i2.525
5. Bakker, C. (2013). Religion, Education and Citizenship Education: The Challenge of Turning Religion Upside Down.
6. Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
7. Biesta, G. J. J. (2013). *Beautiful Risk of Education*. Routledge.
8. Biesta, G. J. J. (2020). Perfect education, but not for everyone: On society's need for inequality and the rise of surrogate education. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(1), 8–14.

9. Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
10. Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative Pedagogies: A Systematic Review. *Research Papers in Education*, 36, 299–331.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
11. Fahlén, M. (2017). Freedom of religion and secular education: Teachers define the meaning of religious freedom in everyday school practice, *International Journal for Research on Extended Education*, Vol. 5, Issue 2-2017, pp. 150–163. <https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.03>
12. Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
13. Franken, L., & Gent, B. (Eds.). (2023). *Islamic religious education in Europe: A comparative study*. Routledge.
14. Gezer, T., Watson, A., Bjorklund-Young, A., & Passarella A. (2023). Validity Evidence for Teacher Self-efficacy (TSE) Scale. In M. Shelley, O. T. Ozturk, & M. L. Ciddi, *Proceedings of ICEMST 2023-- International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology* (pp. 212–225), Cappadocia, Turkiye. ISTES Organization.
15. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
16. Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In H. Stevenson, H. Azuma, & K. Hakuta (Eds.), *Children development and education in Japan* (pp. 262–272). New York: Freeman.
17. Humanists UK. (2023). *A guide to SACREs: Law, composition and advisory functions*. London: Humanists UK.
18. Lazarides, R., & Warner, L.M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
19. Mappanyompa, Rukimin, Saprun & Sahwan. (2025). Strategic development of Islamic religious educators in enhancing the pedagogical excellence of junior high school teachers. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 12(2), 192–207.
<https://doi.org/10.21831/jitp.v12i2.84284>

20. Memon, N. A. (2021). Islamic pedagogy for Islamic schools. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.
21. Memon, N. A., Abdalla, M., & Chown, D. (2024). Laying Foundations for Islamic Teacher Education. *Education Sciences*, 14(10), 1046. <https://doi.org/10.3390/educsci14101046>
22. Nelson, J., & Yang, Y. (2023). The role of teachers' religious beliefs in their classroom practice – a personal or public concern? *Journal of Beliefs & Values*, 44(3), 316–333. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2125672>
23. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
24. Pehlić, I., Hasanagić, A. i Šarić-Krajišnik, E. (2022). Islamska vjeronauka u funkciji oblikovanja i očuvanja vlastitog vjerskog identiteta, u: Adilović, M. (ur.). *Islamska vjeronauka pred izazovima savremenog: znanstvena monografija*, str. 105-121, Zenica: Naučno-istraživački centar Zenica
25. Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
26. Sahin, A. (2021). Islamic education within the Muslim minority context of Europe: Pedagogy, politics and future directions. In: Franken, L., & Gent, B. (Eds.). (2023). *Islamic religious education in Europe: A comparative study*. (pp. 327–344). Routledge.
27. Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Educational Policy* (pp. 128-144). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
28. Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Limited.
29. Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
30. Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>

31. Tanjung, A. F. & Mahariah, M. (2025). The Impact of Teacher Certification on Creativity in Islamic Primary Education. *The Journal of Educational Development* 13(1) 2025,1–12.
32. Tanjung, A. F. (2025). The impact of teacher certification on creativity in Islamic religious education. *Journal of Educational Development*, 13(1), 1–15.
33. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
34. Tuna, M. H. (2022). The professionalisation of Islamic religious education teachers. *British Journal of Religious Education*, 44(2), 188–199.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1999905>
35. Vejo, E. (2016). Islamska srednjoškolska vjeronauka. *Novi Muallim*, 1(1), 59–61.
<https://doi.org/10.26340/muallim.v1i1.29>
36. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

PROFESSIONAL AUTONOMY OF RELIGIOUS EDUCATION TEACHERS AS A CONDITION FOR CREATIVE AND SELF-REGULATED INSTRUCTIONAL PRACTICE

Abstract

This review article examines the professional autonomy of religious education teachers as a key precondition for creative and self-regulated instructional practice within confessional education. Against the backdrop of global educational reforms, curricular standardisation and accountability regimes, the scope for pedagogical decision-making has been increasingly constrained—an issue that is particularly salient for religious education teachers operating across two normative spheres: the state-regulated school system and the regulatory frameworks of religious institutions. Drawing on a narrative review with systematic elements (47 peer-reviewed studies extracted from major international databases), the article demonstrates that professional autonomy is primarily a pedagogical competency and ethical responsibility rather than a merely legal entitlement. Autonomy enables the development of creative didactics, interpretative pedagogies, experiential learning and reflective practice, thereby fostering learner motivation, religious literacy and moral reasoning.

Concurrently, the review highlights several structural impediments: doctrinal regulation, curricular rigidity and professional isolation. Significant research gaps were identified, including the absence of comparative, longitudinal and psychometrically validated studies on teacher autonomy in religious education. The article concludes by advocating a balance between professional freedom and responsibility as a foundation for formative, ethically grounded and plural-oriented religious education.

Keywords: *creative pedagogy; professional autonomy; religious education; self-regulated instructional practice; proactive religious education teacher*

Melisa Bureković

Adnan Bujak

Kemal Avdagić

**PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARD MOBILE-ASSISTED LANGUAGE
LEARNING IN SECONDARY EDUCATION: A CASE STUDY**

Abstract

This study investigates the usage patterns, attitudes, and perceived effectiveness of mobile devices for learning English as a Foreign Language (EFL) among secondary school students in a traditional religious educational context in Bosnia and Herzegovina. Data were collected through a structured questionnaire administered to 323 students at Elči Ibrahim-pašina Madrasa in Travnik, measuring efficiency, engagement, motivation, and accessibility. The data were analyzed using descriptive statistics, independent samples t-tests, and Spearman's rank correlation. The findings indicate predominantly positive attitudes toward Mobile-Assisted Language Learning (MALL), with high levels of autonomous learning both within and beyond the classroom. Notably, general mobile use for entertainment showed no significant negative relationship with perceived educational value. The results suggest that students perceive mobile learning as a motivating and personalized supplement to traditional instruction. The study highlights strong readiness for MALL integration, while emphasizing the need for improved institutional infrastructure, particularly reliable internet access.

Keywords: *Mobile-Assisted Language Learning (MALL), EFL, Learner Autonomy, Student Perceptions, Secondary Education, Madrasa*

Introduction

The continuous and rapid evolution of technology has profoundly impacted numerous sectors of society, with education being a primary beneficiary of these transformations. The integration of technological tools into pedagogical practices is no longer an optional supplement but has become a significant locus of pedagogical innovation and a fundamental component of contemporary educational discourse (Alam & Mohanty, 2023; Bureković et al., 2023; Zou et al., 2025). Within this broader technological revolution, Mobile-Assisted Language Learning (MALL) has emerged as a particularly transformative component of modern language acquisition, fundamentally reshaping how students interact with and internalize new languages. The genesis of mobile technology in education can be traced to the 1960s (Crompton, 2013), yet its deep integration into the daily lives of educators and students is a more recent phenomenon, accelerating dramatically over the past decade (Qureshi et al., 2020). Early implementations in the 1980s, such as the pioneering work of Twarog and Pereszlenyi, utilized basic telephonic tools to provide remote feedback to learners, representing the first tentative steps toward what would eventually become a comprehensive pedagogical approach (Czerska-Andrzejewska, 2016). Today, the ubiquity of high-capability smartphones has extended their function into virtually all domains of human activity, with these devices arguably representing the "next generation" of e-learning infrastructure. This technological shift carries particular significance in contexts where traditional educational frameworks intersect with the demands of global communication. In the Bosnian context, this intersection is especially relevant as traditional institutions like the Elči Ibrahim-pašina Madrasa navigate the complex relationship between religious education and the development of global communicative competencies in English. Despite the growing body of research on MALL in various contexts, there remains a notable gap in understanding how students in traditional religious educational settings perceive and utilize mobile technology for language learning. Most existing studies have focused on secular educational contexts or higher education institutions, leaving secondary-level religious schools largely unexplored (Šukalić et al., 2025). This gap is particularly significant given that these institutions serve substantial student populations who must balance traditional educational values with the practical demands of English language proficiency in an increasingly globalized world. The primary objective of this study is therefore twofold: first, to provide a detailed empirical analysis of MALL perceptions and usage patterns among Madrasa students; and second, to evaluate the potential for effective implementation of MALL within the

current secondary education curriculum of such institutions. By synthesizing empirical data collected from 323 students with existing theoretical frameworks, this investigation explores how mobile devices facilitate ubiquitous and asynchronous access to learning materials. Furthermore, this study aims to identify specific challenges students face in utilizing mobile technology for language learning and to generate evidence-based recommendations for institutional policy and pedagogical practice.

Theoretical Framework and Literature Review

This study is grounded in a theoretical framework that integrates research on Mobile-Assisted Language Learning (MALL), learner autonomy, and technology-enhanced language education. MALL is defined as a subarea of mobile learning focused on language acquisition through mobile technologies (Czerska-Andrzejewska, 2016). Unlike traditional Computer-Assisted Language Learning (CALL), which relies on fixed, desktop-based environments, MALL is characterized by mobility and connectivity. Learners engage with language across diverse settings and participate in networked interactions, enabling microlearning and authentic communication. A key distinction in the literature excludes laptops from MALL due to their limited immediacy compared to smartphones and tablets (Czerska-Andrzejewska, 2016). This distinction highlights MALL's alignment with informal and incidental learning, as it supports spontaneous and opportunistic engagement rather than scheduled instruction. These affordances contribute to a shift from teacher-centered to learner-centered education (Kukulska-Hulme, 2010), fostering learner autonomy, defined as the ability to take control over one's learning process (Little, 2007). However, as Stockwell and Reinders (2019) emphasize, autonomy depends not only on access to technology but also on the development of self-regulatory and metacognitive skills. Insights from higher education further contextualize MALL practices. Research at the University of Zenica (Bujak & Bureković, 2025) shows that students frequently use mobile devices for independent learning, particularly during otherwise unproductive time. A developmental pattern emerges: early-stage learners rely on tools such as Google Translate for immediate comprehension, while advanced students engage with authentic materials (e.g., podcasts, YouTube) and institutional platforms like Google Classroom and Moodle. This progression reflects a shift from convenience-based use toward more pedagogically informed practices, aligning with broader theories of language development (Teymouri, 2024).

Empirical studies confirm the effectiveness of MALL across language skills. Mobile learning increases engagement and improves reading outcomes (Besa & Pañares, 2025), while supporting distributed practice. Vocabulary acquisition benefits from mobile delivery methods such as WhatsApp-based instruction (Boufahja et al., 2025) and spaced repetition tools (Teymouri, 2024). In productive skills, mobile applications enhance fluency and confidence through iterative practice and self-monitoring (Rajendran & Yunus, 2021). Additionally, MALL supports grammar learning by providing immediate feedback, which improves both error detection and accuracy (Li & Hegelheimer, 2013). Overall, MALL is most effective when its technological affordances are aligned with established pedagogical principles, including feedback immediacy, distributed practice, and authentic language use. Rather than replacing traditional instruction, it functions as a complementary component within flexible, learner-centered educational frameworks.

Research Methodology

This section provides a detailed account of the research design, participant characteristics, data collection procedures, and analytical methods employed in this study. Transparency in methodological reporting is essential for evaluating the validity and reliability of research findings and for enabling replication in other contexts. The present study was designed to address three central research questions that emerged from gaps identified in the existing MALL literature, particularly regarding secondary education in traditional religious institutions:

RQ1: To what extent do secondary school students in the Madrasa system incorporate mobile phones into their English language learning, both in formal classroom contexts and in independent, self-directed study?

RQ2: What specific tools, applications, and mobile learning strategies dominate students' practices, and how are these choices shaped by perceived usability, pedagogical value, and contextual factors?

RQ3: To what extent are key attitudinal dimensions of MALL (i.e. efficiency, engagement, motivation, accessibility) interrelated among high-school students?

Research Design and Approach

This study employed a quantitative research design utilizing survey methodology to collect data on student perceptions, attitudes, and self-reported usage patterns. The quantitative approach was

selected for several reasons. First, it allows for the collection of data from a relatively large sample, providing statistical power to detect patterns and relationships. Second, quantitative methods enable systematic comparison across demographic groups (e.g., grade levels, gender) and the measurement of relationships between variables. Third, the use of standardized instruments facilitates comparison with findings from other contexts and studies. While qualitative methods such as interviews or focus groups might have provided richer, more nuanced insights into individual students' experiences with MALL, the quantitative approach was deemed more appropriate for the exploratory goals of this initial investigation. Future research might productively combine quantitative and qualitative methods in a mixed-methods design to capture both breadth and depth of understanding.

Participants and Sampling

The study population consisted of students enrolled at the Elči Ibrahim-pašina Madrasa in Travnik, Bosnia and Herzegovina, during the 2024-2025 academic year. The Madrasa serves students in grades 1 through 4, with a curriculum that integrates traditional Islamic studies with contemporary academic subjects, including English as a foreign language. A census sampling approach was employed, with all students across all four grade levels invited to participate in the study. This approach was chosen to maximize sample size and ensure representation across the full range of grade levels. Of the approximately 350 students enrolled at the institution, 323 provided complete and valid responses to the survey instrument, yielding a response rate of approximately 92%. This high response rate enhances confidence in the representativeness of the sample and reduces concerns about non-response bias. The demographic composition of the sample reflected the broader student population of the institution. Female students constituted 64% of respondents ($N = 207$), while male students comprised 36% ($N = 116$). The distribution across grade levels was as follows: 1st grade ($N = 58$), 2nd grade ($N = 92$), 3rd grade ($N = 102$), and 4th grade ($N = 71$). All participants were native speakers of Bosnian studying English as a foreign language, with English instruction beginning in elementary school and continuing throughout their secondary education at the Madrasa. The study received ethical approval from the institutional administration, and informed consent was obtained from all participants (or their guardians for students under 18 years of age) prior to data collection.

Data Collection Procedure

The questionnaire was administered online using Google Forms, a platform familiar to students through their regular coursework. The online format was chosen for several practical reasons: it facilitated efficient data collection from a large sample, reduced data entry errors by eliminating the need for manual transcription, and allowed students to complete the survey at their own pace in a comfortable environment. Data collection took place over a two-week period in March 2025. Students were provided with a link to the questionnaire and asked to complete it during a designated class period, though they were also given the option to complete it at home if they preferred. The questionnaire was designed to take approximately 15-20 minutes to complete. Participation was voluntary, and students were assured of the confidentiality of their responses. No identifying information beyond basic demographics was collected, and students were informed that their responses would not affect their grades or standing at the institution.

Results and discussion

This section presents the empirical findings from the analysis of survey data collected from the Madrasa student sample. The results are organized thematically to address the research questions outlined in Section 3, beginning with general usage profiles before examining specific patterns of in-class and out-of-class MALL usage, application preferences, and attitudinal constructs. A foundational finding of this study is the near-universal adoption of mobile phones for educational purposes across all grade levels. When asked directly whether they use their mobile devices for learning English, an overwhelming majority of students responded affirmatively. As illustrated in Figure 1., more than 95% of students in each grade level confirmed using their devices for English learning purposes, with only a marginal minority in the 1st and 2nd grades (fewer than 5%) indicating non-usage. This finding establishes that mobile devices have already been integrated into students' learning practices, regardless of whether this integration has been formally sanctioned or systematically supported by the institution.

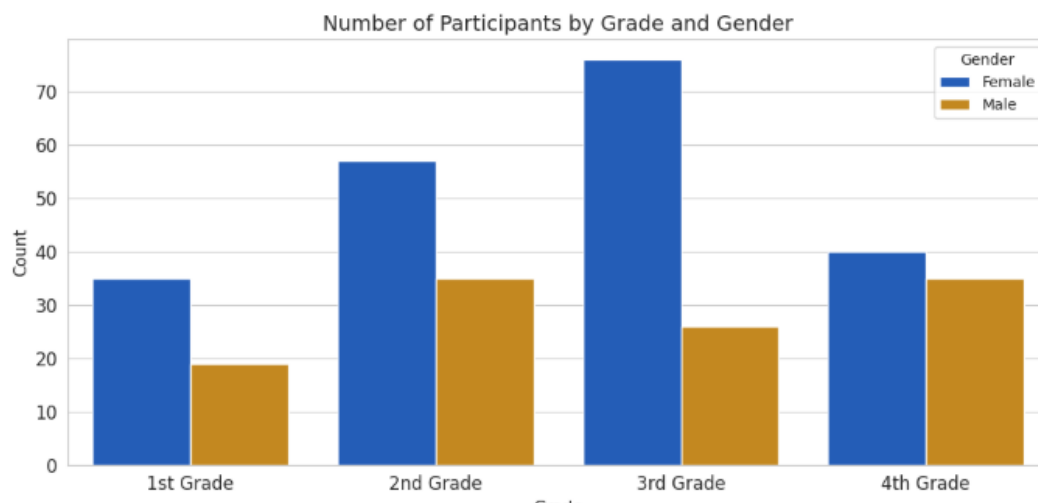


Figure 1.: Mobile Usage for English Learning by Grade

When examining general mobile usage patterns (beyond specifically educational applications), students reported spending an average of 4.2 hours per day on their mobile devices. This figure is consistent with broader research on adolescent mobile usage in developed countries and suggests that mobile devices occupy a central place in students' daily lives. However, it is important to note that this general usage encompasses a wide range of activities, including social communication, entertainment, information seeking, and education, making it difficult to draw direct conclusions about the relationship between total screen time and educational engagement.

One of the most striking patterns to emerge from the data is a clear dichotomy in how mobile phones are utilized based on context, specifically, whether usage occurs within the formal classroom setting or during independent study time outside of class. This distinction has important implications for understanding the role of mobile devices in students' overall language learning ecology. In the classroom context, mobile devices function primarily as auxiliary support tools rather than as primary learning platforms. The most frequent in-class activities, as shown in Figure 2., include accessing digital course materials distributed by teachers, looking up unfamiliar words or grammar rules, and performing what might be termed “lexical bridging” via Google Translate—using translation tools to overcome immediate comprehension barriers when encountering unknown vocabulary in texts or exercises.

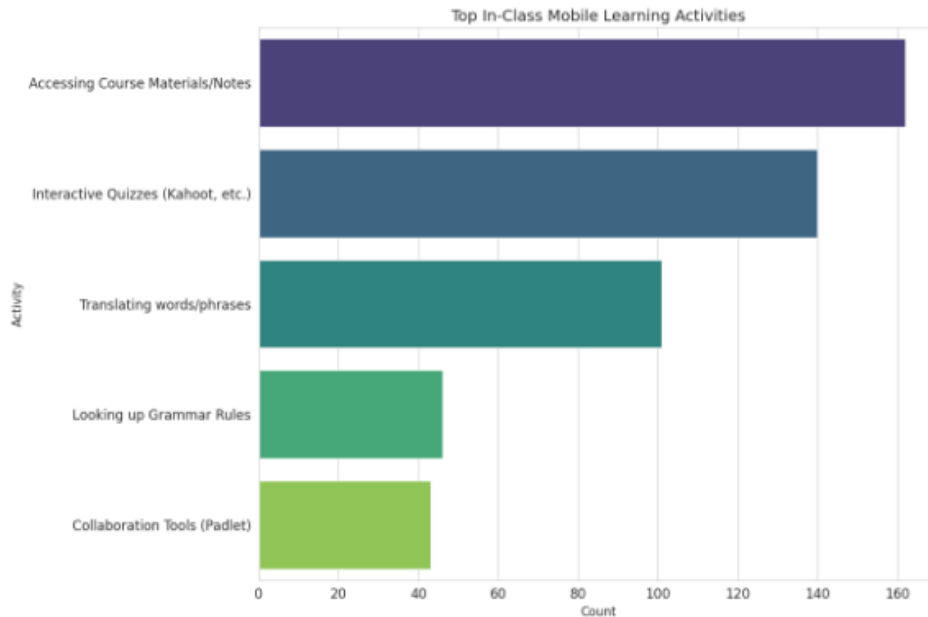


Figure 2: Frequency of In-Class Mobile Learning Activities

The data reveal that teacher-directed activities involving mobile devices are relatively common, with gamified assessment tools like Kahoot! receiving particularly high frequency ratings ($M = 4.5$ on a 5-point scale). Kahoot! allows teachers to create interactive quizzes that students answer using their mobile devices, transforming traditional comprehension checks into engaging, game-like competitions. Students reported that these activities are both enjoyable and educationally valuable, suggesting that when mobile technology is integrated into classroom instruction in pedagogically sound ways, it enhances rather than detracts from the learning experience. Google Translate emerged as another heavily used tool in the classroom context ($M = 4.2$), though its usage pattern differs from Kahoot! in that it is primarily student-initiated rather than teacher-directed. Students reported using translation tools when they encounter unknown words in reading texts or need to quickly understand teacher instructions or explanations. While some educators express concern about over-reliance on translation tools, arguing that they may inhibit the development of inferencing skills and contextual vocabulary learning, the data suggest that students view these tools pragmatically as efficiency aids that allow them to maintain comprehension and continue engaging with learning tasks rather than becoming stuck on individual unknown words. Interestingly, activities involving authentic English-language content consumption, such as watching videos or listening to podcasts, received relatively low frequency

ratings for in-class usage ($M = 1.5$). This likely reflects the structured nature of classroom instruction, where teachers follow predetermined curricula and lesson plans that may not always incorporate extensive multimedia content. Additionally, practical constraints such as limited class time, concerns about classroom management, and potential variability in students' internet connectivity may discourage teachers from regularly incorporating student-directed media consumption during class time. The pattern of mobile device usage shifts dramatically when we examine students' independent learning activities outside the classroom. As shown in Figure 3., out-of-class usage is characterized by significantly greater engagement with authentic English-language content and self-directed learning tools.

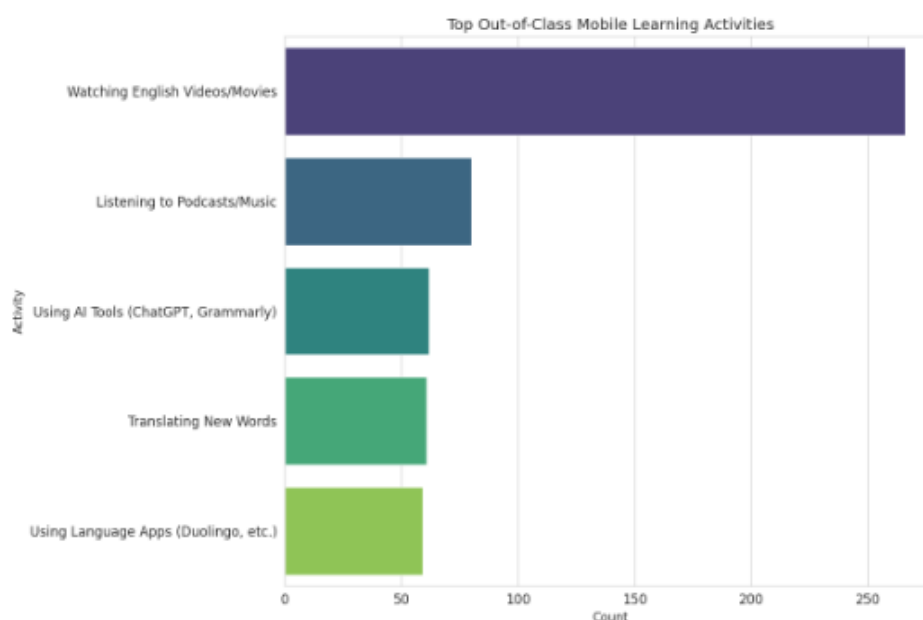


Figure 3: Frequency of Out-of-Class Mobile Learning Activities

Students predominantly use their phones outside of class to access English-language media, with watching movies or TV series with English subtitles (or in English with Bosnian subtitles) emerging as the most frequent activity ($M = 4.6$). This finding aligns with research on informal language learning, which suggests that exposure to authentic language use in meaningful contexts contributes significantly to vocabulary development, listening comprehension, and cultural understanding. The popularity of media consumption for language learning likely reflects both its educational value and its entertainment value—students can simultaneously enjoy engaging content and improve their English skills, making this a highly motivating form of language

practice. Listening to English-language music and podcasts also received high frequency ratings for out-of-class usage ($M = 4.1$), further emphasizing the importance of authentic audio input in students' self-directed learning. Podcasts, in particular, offer a valuable resource for language learners because they typically feature natural, conversational language use and cover a wide range of topics that can match students' individual interests. Perhaps most noteworthy is the emergence of AI-powered tools, particularly ChatGPT, as a significant category for out-of-class learning support ($M = 3.9$). More than 40% of students reported regularly using ChatGPT for assistance with writing assignments, grammar questions, and language practice. Students described using the AI tool for various purposes: generating example sentences to understand grammar structures, receiving feedback on their writing, practicing conversational English through text-based dialogue, and even getting explanations of complex concepts in simpler language. This finding reflects the rapid integration of generative AI into students' learning practices and suggests that educational institutions need to develop policies and pedagogical strategies that address this emerging reality. In contrast to in-class patterns, gamified learning tools like Kahoot! showed dramatically lower frequency ratings for out-of-class usage ($M = 1.2$). This makes intuitive sense, as these tools are primarily designed for synchronous, group-based activities that work best in classroom settings. Similarly, while Google Translate remains a commonly used tool outside of class ($M = 3.5$), its frequency is somewhat lower than in-class usage, possibly because students have more time to use other strategies (like looking up words in dictionaries or inferring meaning from context) when working independently.

Comparative Analysis of Contextual Patterns

Table 1 provides a direct comparison of in-class versus out-of-class frequency for several common mobile learning activities, highlighting the contextual differences in usage patterns.

Activity Category	In-Class Frequency (Mean)	Out-of-Class Frequency (Mean)
Lexical Lookup (Google Translate)	4.2	3.5
Gamified Quizzes (Kahoot!)	4.5	1.2

MediaConsumption (Movies/Podcasts)	1.5	4.6
AI Support (ChatGPT)	1.8	3.9

Table 1: Comparison of in- and out-of class frequency among common apps

The stark contrasts visible in this table underscore an important point: mobile learning is not a monolithic phenomenon but rather takes different forms depending on the social and pedagogical context. In-class usage is characterized by tool-based, teacher-facilitated activities that support immediate classroom tasks, while out-of-class usage emphasizes authentic content consumption and self-directed exploration. Both patterns have educational value, but they serve different functions in students’ overall language development. This finding suggests that effective MALL integration requires attention to how mobile learning can be optimized for different contexts rather than assuming that a single approach will work equally well in all settings.

Application Preferences and Attitudes

Understanding which specific applications and tools students prefer provides valuable insights for educators and institutions seeking to support effective MALL implementation. The survey asked students to identify which mobile applications they use most frequently for English learning, with results shown in Figure 4.

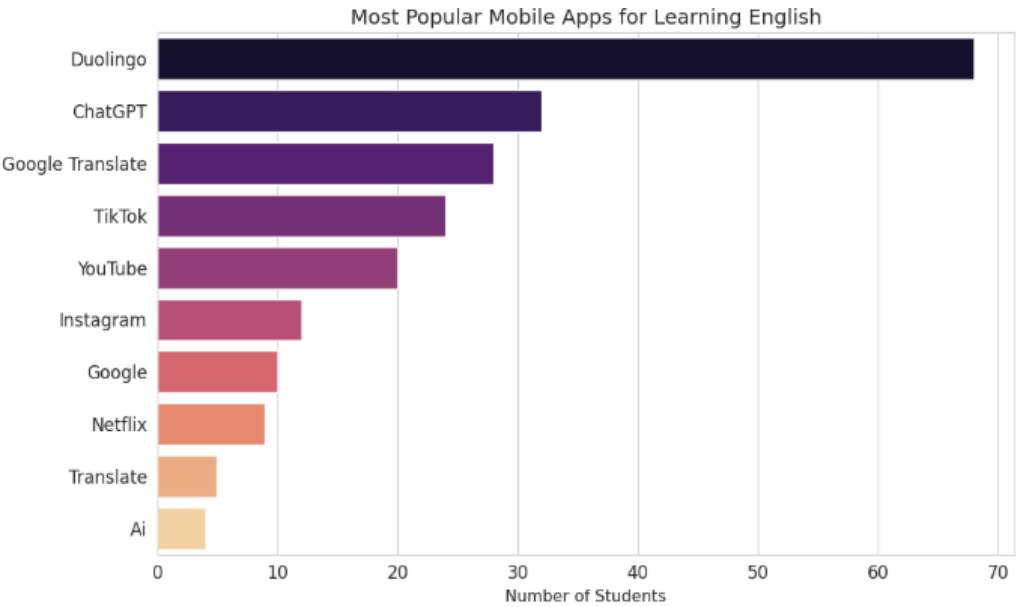


Figure 4: Most Popular Mobile Apps for Learning English

Duolingo emerged as the dominant dedicated language learning application, with approximately 68% of students reporting regular use. Duolingo's popularity likely stems from several factors: its gamified approach makes learning feel like playing a game rather than studying; its adaptive algorithm adjusts difficulty based on user performance; its bite-sized lessons fit well into brief free moments throughout the day; and its free access model removes financial barriers to usage. The app's emphasis on daily practice streaks also creates a motivational structure that encourages consistent engagement over time. Google Translate was the second most commonly cited tool (61%), confirming its central role in students' mobile learning practices. While educators sometimes view translation tools with skepticism, students clearly find them valuable for overcoming immediate comprehension barriers. The key pedagogical question is not whether students should use translation tools—the data make clear that they will—but rather how to help students use these tools strategically and avoid over-dependence. ChatGPT, despite being a relatively new tool (publicly released only in late 2022), has already achieved remarkable penetration, with 42% of students reporting regular use for English learning. This rapid adoption reflects both students' eagerness to experiment with new technologies and the genuine utility of conversational AI for language practice. Students reported using ChatGPT for a variety of purposes: explaining grammar rules, providing example sentences, offering writing feedback, and even engaging in text-based conversational practice. The tool's ability to provide immediate, personalized responses makes it particularly valuable for independent learners who may not have ready access to native speakers or teachers for individual assistance. YouTube was cited by 58% of students as an important learning resource, reflecting its vast repository of English-language content spanning educational videos, entertainment, music, and authentic cultural content. The platform's recommendation algorithm also helps students discover new content aligned with their interests, potentially exposing them to vocabulary and contexts they might not encounter in traditional textbook materials. Traditional language learning platforms like Memrise, Quizlet, and Babbel showed more modest adoption rates (ranging from 15-25%), suggesting that while these tools have their adherents, they have not achieved the same level of widespread use as more general-purpose tools like Google Translate or entertainment-oriented platforms like YouTube.

This pattern may reflect students' preference for tools that integrate learning with entertainment or immediate utility rather than applications that feel explicitly like “studying.”

Attitudinal Constructs and Perceptions

Beyond usage patterns and application preferences, understanding students' attitudes toward MALL is crucial for predicting the likelihood of successful integration and identifying potential barriers to adoption. The survey measured four key attitudinal constructs—Accessibility, Efficiency, Engagement, and Motivation—using multiple Likert-scale items. Figure 5. presents the distribution of responses across these constructs using box plots, which show the median, interquartile range, and overall distribution of scores.

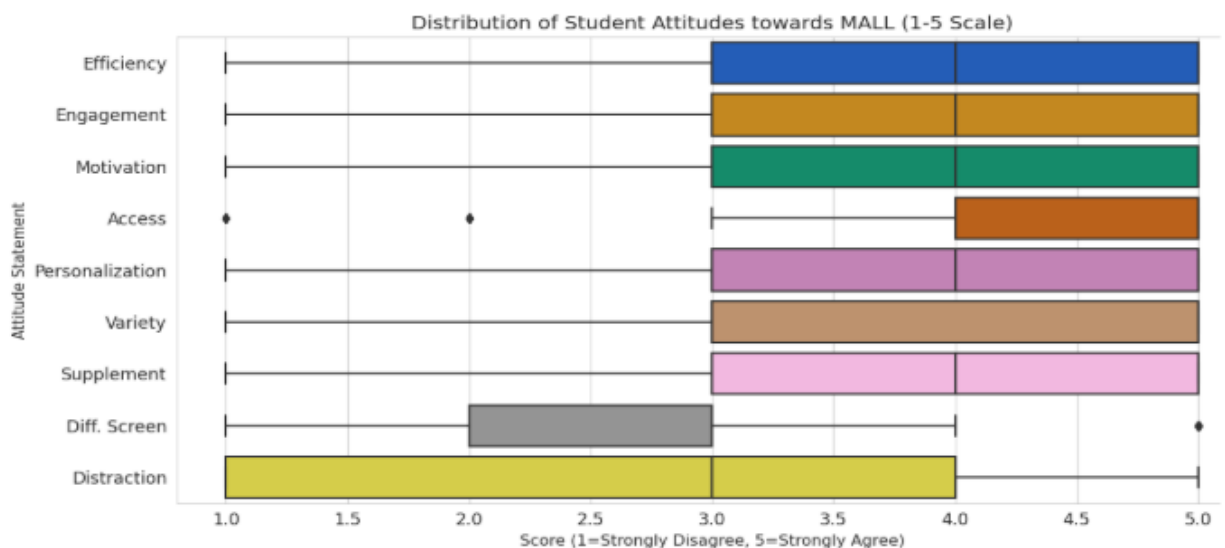


Figure 5: Distribution of Student Attitudes (Boxplot)

The results reveal overwhelmingly positive attitudes across all four constructs. Accessibility received the highest median score (Mdn = 4.8), with minimal variability, indicating near-universal agreement that mobile devices make learning materials more accessible. This finding aligns with MALL's core value proposition: by carrying a powerful learning tool in their pockets, students can access educational resources anytime and anywhere, removing many of the temporal and spatial constraints of traditional learning. Efficiency also received very high ratings (Mdn = 4.6), suggesting that students perceive mobile learning as an effective use of their time and effort. Qualitative comments from the open-ended survey questions revealed that students particularly

value the ability to “make use of otherwise wasted time” by studying during commutes, waiting periods, or brief breaks throughout the day. This perception of efficiency is important because it suggests that students view mobile learning not as an additional burden but as a convenient way to integrate language practice into their existing daily routines. Engagement and Motivation constructs showed slightly more variability but still maintained high median scores (Mdn = 4.3 and 4.4, respectively). Students reported that mobile learning activities are more interesting and enjoyable than traditional textbook exercises, and that having access to mobile learning tools increases their overall motivation to study English. The somewhat greater variability in these constructs compared to Accessibility and Efficiency suggests that while most students find mobile learning engaging and motivating, individual differences in learning preferences and technology comfort levels create more variation in these affective responses.

Relationships Among Attitudinal Construct

To understand how different attitudinal dimensions relate to one another, a correlation matrix was computed using Spearman’s rank correlation coefficient. Figure 6. displays these relationships visually, with darker colors indicating stronger correlations.

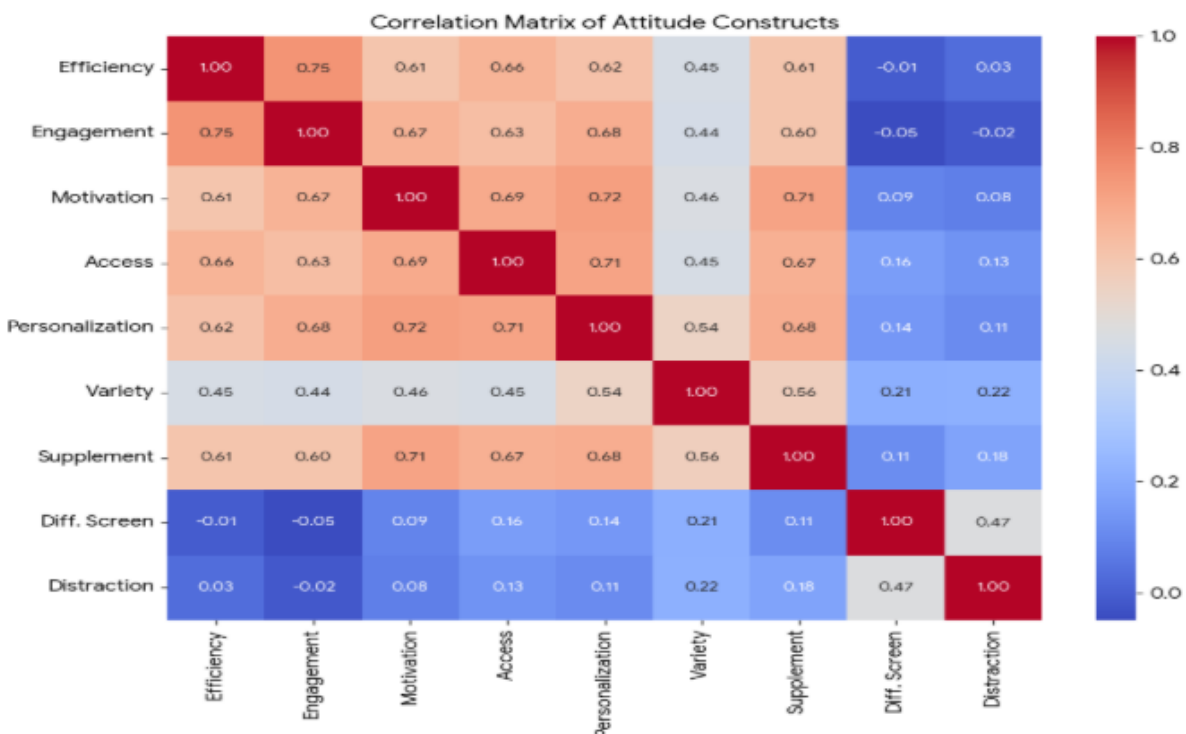


Figure 6: Correlation Matrix of Attitude Constructs

The correlation matrix reveals a strong “positivity cluster,” indicating that these attitudinal constructs are closely interrelated. Students who perceive mobile learning as efficient almost invariably also find it engaging ($\rho = 0.75$, $p < 0.001$) and motivating ($\rho = 0.61$, $p < 0.001$). This pattern suggests that positive attitudes toward MALL tend to be holistic rather than compartmentalized (i.e. students who appreciate one aspect of mobile learning generally appreciate other aspects as well). The strong correlation between Efficiency and Engagement is particularly noteworthy from a pedagogical perspective. It suggests that when mobile learning activities are designed to be genuinely effective for language development, they also tend to be more engaging for students. This finding challenges a potential false dichotomy between “rigorous but boring” and “fun but ineffective” learning activities, suggesting instead that well-designed mobile learning can be both pedagogically sound and intrinsically motivating. The correlation between Accessibility and other constructs, while positive, was somewhat weaker ($\rho = 0.42-0.48$). This may indicate that accessibility is a necessary but not sufficient condition for positive MALL experiences—students universally appreciate the convenience of mobile access, but this alone does not guarantee that they will find mobile learning efficient, engaging, or motivating. The quality of the learning activities and resources, not just their accessibility, matters for overall satisfaction.

The findings provide strong empirical support for the primary hypothesis, demonstrating that students use mobile devices for language learning in both formal and informal contexts. Rather than representing a future trend, MALL is already an established component of the learning ecosystem among Bosnian students. The data also reveal a clear developmental trajectory. Madrasa students primarily rely on mobile devices for lexical support and content consumption, while more advanced learners, such as university students, tend to adopt more autonomous and academically oriented uses of mobile technology. This progression suggests a shift from using mobile devices as a safety net toward their role as an academic gateway, reflecting increased linguistic proficiency and metacognitive awareness. Students can be characterized as digital pragmatists, selecting tools based on immediate functional value rather than technological novelty. This is evident in the strategic use of tools such as Google Translate for comprehension and ChatGPT for writing support (Khampusaen, 2025). However, this pragmatic engagement coexists with what may be termed a “distraction paradox.” Although students perceive mobile learning as effective, a large proportion report distraction as a major limitation, a finding consistent with

previous research highlighting the disruptive role of social media and notifications (McCoy, 2020). While students appear confident in managing this distraction, experimental evidence suggests that multitasking may still negatively affect long-term retention, thus reducing exam performance (Glass & Kang, 2018). The findings further highlight the importance of institutional support. A substantial proportion of students identified inadequate internet connectivity as a key barrier, indicating that effective MALL implementation depends not only on access to devices but also on reliable digital infrastructure (Nikolopoulou et al., 2023). Without such support, the pedagogical potential of mobile technologies remains constrained. Finally, the increasing use of AI tools, particularly ChatGPT, signals an important shift in learning practices. A significant number of students already employ AI for writing support, aligning with research that highlights its potential to improve organization and grammatical accuracy (Khampusaen, 2025; Jamshed et al., 2024). This can be viewed as a particularly positive development, especially in light of numerous studies emphasizing the persistent need to strengthen students' grammatical competence in EFL contexts (Bureković & Grubešić, 2026; Rizvić-Eminović et al., 2018; Rizvić-Eminović et al., 2025). At the same time, concerns remain regarding over-reliance on such tools, which may lead to formulaic output and reduced critical engagement (Barrot, 2024).

Conclusion

This study confirms that Mobile-Assisted Language Learning (MALL) is not an emerging trend but an already established component of the language learning ecosystem among Bosnian secondary school students. The findings demonstrate near-universal adoption of mobile devices for English learning, supporting the central hypothesis that students actively engage with mobile technologies across both formal and informal contexts (Czerska-Andrzejewska, 2016). However, this engagement is not uniform; rather, it is shaped by contextual factors, with in-class usage primarily serving supportive, task-oriented functions, and out-of-class usage reflecting more autonomous, self-directed learning practices. A key contribution of this study lies in identifying a developmental trajectory in MALL usage. While Madrasa students predominantly rely on mobile devices for immediate comprehension support and content consumption, comparison with higher education contexts suggests a progression toward more sophisticated, academically oriented uses of mobile technologies. This shift from “lexical support” to “academic gateway” reflects

increasing linguistic competence and metacognitive awareness, aligning with broader models of learner development.

The results underscore that successful MALL integration depends not only on student motivation and device access but also on institutional conditions. Infrastructural constraints, particularly unreliable internet connectivity, remain a significant barrier, limiting the effective pedagogical use of mobile technologies (Nikolopoulou et al., 2023). Additionally, the growing use of AI tools such as ChatGPT signals a shift in learning practices, offering clear benefits for language support while simultaneously raising concerns about over-reliance and reduced critical engagement (Jamshed et al., 2024; Barrot, 2024).

Taken together, these findings suggest that MALL is most effective when integrated strategically within pedagogical frameworks that account for contextual differences, support learner autonomy, and address potential limitations. Rather than replacing traditional instruction, mobile technologies should be positioned as complementary tools that enhance flexibility, engagement, and access to authentic language use. Future research should further explore how structured pedagogical interventions can maximize the benefits of MALL while mitigating its challenges.

References

1. Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Educational technology: Exploring the convergence of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools. *Cogent Engineering*, 10(2), 2283282. Available at: <https://doi.org/10.1080/23311916.2023.2283282>
2. Barrot, Jessie. (2024). Leveraging ChatGPT in the Writing Classrooms: Theoretical and Practical Insights. *Language Teaching Research Quarterly*. 43. 43-53. DOI:10.32038/ltrq.2024.43.03.
3. Besa, Nickie & Pañares, Nick. (2025). Mobile Learning Readiness and Pupils' Reading Performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(1), 420-428. DOI: 10.47191/ijmra/v8-i01-51
4. Boufahja, I., Klimova, B., & Wolf, J. (2025). Breaking the mold: WhatsApp-enhanced intentional vocabulary learning. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2549791>

5. Bureković, M. & Grubešić, G. (2026). Digital Reading and Comprehension Platform in EFL: Engagement Patterns and Grammar Outcomes. *European Journal of Education Studies*, 13(3), 386-398. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v13i3.6580>
6. Bureković, M., Rizvić-Eminović, E., and Pilav, M. (2023). Review of Five Methods Used in English Language Teaching, *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* 21/2023, 447-466. <http://dx.doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2023.447>
7. Bujak, A. & Bureković, M., (2025) *Unpublished research about MALL among University students*, Faculty of Philosophy in Zenica
8. Crompton, H. (2013). A historical overview of m-learning: Toward learner-centered education. In *Handbook of mobile learning* (pp. 3-14). Routledge.
9. Czerska-Andrzejewska, D. (2016). Mobile assisted language learning. *Zeszyty Glottodydaktyczne*, 6, 43–52.
10. Glass, A. L., & Kang, M. (2018): Dividing attention in the classroom reduces exam performance, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2018.1489046
11. Jamshed, M., Abu Saleh Md Manjur Ahmed, Md Sarfaraj, & Wahaj Unnisa Warda. (2024). The Impact of ChatGPT on English Language Learners' Writing Skills: An Assessment of AI Feedback on Mobile. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(19), pp. 18–36. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i19.50361>
12. Khampusaen, D. (2025). The impact of ChatGPT on academic writing skills and knowledge: An investigation of its use in argumentative essays. *LEARN Journal*, 18(1), 963–988. <https://doi.org/10.70730/PGCQ9242>
13. Agnes Kukulska-Hulme. (2010). Learning Cultures on the Move: Where are we heading? *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 4–14. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.4.4>
14. Li, Z., & Hegelheimer, V. (2013). Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 17(3), 135–156.
15. Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
16. McCoy, B. (2020). Gen Z and Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. *Journal of Media Education*, 11(2), 5-23. Retrieved from <https://en.calameo.com/read/0000917898a07ac2096e4>

17. Nikolopoulou, K., Tsimperidis, I., & Tsinakos, A. (2023). Undergraduate students' perceived mobile technology-learning barriers in their academic studies: A study in Greece. *Discover Education*, 2(1), 46. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00068-5>
18. Qureshi, M. I., Khan, N., Hassan Gillani, S. M. A., & Raza, H. (2020). A systematic review of past decade of mobile learning: What we learned and where to go. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6).
19. Rajendran, T., & Yunus, M. M. (2021). Chatterpix Kids: A potential mobile app for helping primary ESL pupils improve their speaking fluency. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(4), 18–42. Available at: <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.4.2>
20. Rizvić-Eminović, E., Bujak, A., and Bureković, M. (2018). A Study of Trends in the Level of English Language Grammatical Competence at Zenica University, The Future of Humanities, Education and Creative Industries: Proceedings of the 3rd ICECI Sarajevo 2017, IUS, 197-206. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324727507_A_Study_of_Trends_in_the_English_Language_Grammatical_Competence_at_Zenica_University
21. Rizvić-Eminović, E., Bureković, M., & Dervić, M. (2025). Patterns of language errors in the writing of Bosnian EFL students: A case study. *Studies in English Language and Education*, 12(2), 648-662. <https://doi.org/10.24815/siele.v12i2.40374>
22. Stockwell, G. and Reinders, H., 2019. Technology, motivation and autonomy, and teacher psychology in language learning: Exploring the myths and possibilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, pp. 40–51. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
23. Šukalić, Đ., Rizvić-Eminović, E., & Bureković, M. (2025). English language students' frequency, perception and purpose of use of MT and CAT tools. *Eurasian Journal of English Language and Literature*, 7(1), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/393166721>
24. Teymouri, R., 2024. Recent developments in mobile-assisted vocabulary learning: A mini review of published studies focusing on digital flashcards. *Frontiers in Education*, 9: 1496578, pp. 1-5. Available at: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1496578>
25. Zou, Y., Kuek, F., Feng, W., & Cheng, X. (2025, March). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. In *Frontiers in Education* (Vol.

PERCEPCIJE I STAVOVI O MOBILNO POTPOMOGNUTOM UČENJU JEZIKA U SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU: STUDIJA SLUČAJA

Sažetak

Ovo istraživanje ispituje obrasce upotrebe, stavove i percipiranu efikasnost mobilnih uređaja u učenju engleskog kao stranog jezika među srednjoškolcima u tradicionalnom religijskom obrazovnom kontekstu u Bosni i Hercegovini. Podaci su prikupljeni putem upitnika primijenjenog na uzorku od 323 učenika Elči Ibrahim-pašine medrese u Travniku, pri čemu su mjereni konstrukti efikasnosti, angažmana, motivacije i pristupačnosti. Podaci su analizirani primjenom deskriptivne statistike, t-testova nezavisnih uzoraka i Spearmanove korelacione analize. Rezultati ukazuju na pretežno pozitivne stavove prema mobilno potpomognutom učenju jezika (MALL), uz visok nivo autonomnog učenja kako unutar tako i izvan učionice. Važno je istaći da opća upotreba mobilnih uređaja u zabavne svrhe nije pokazala statistički značajnu negativnu povezanost s percipiranom obrazovnom vrijednošću. Rezultati sugeriraju da se učenje jezika potpomognuto mobilnim tehnologijama percipira kao motivirajući i personalizirani dodatak tradicionalnoj nastavi. Istraživanje ukazuje na visoku spremnost za integraciju MALL-a, uz naglašenu potrebu za unapređenjem institucionalne infrastrukture, posebno u pogledu pouzdane internet konekcije.

Ključne riječi: *učenje jezika potpomognuto mobilnim tehnologijama (MALL), EFL, autonomija učenika, percepcija učenika, srednje obrazovanje, medresa*

Delaludina Šukalić

Adisa Ahmetpahić

STUDENTS' PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT THE ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT

Abstract

The paper investigates students' perceptions and attitudes toward extracurricular activities (ECAs) organized by the English Language and Literature Department at the University of Zenica (UNZE). While ECAs are widely acknowledged for their pedagogical value, their role in higher education contexts within Bosnia and Herzegovina remains heavily underexplored. In that sense, the study aim was to assess the perceived effect of ECAs, such as quizzes, conferences, and competitions, on students' interpersonal, social, and speaking skills, motivation, as well as the practical application of their academic knowledge. Data for this quantitative study was collected through an online questionnaire containing Likert-scale and multiple-choice items, while the respondents included undergraduate students across all four study years. Responses reveal that a majority of students view ECAs positively and show high levels of motivation and willingness to participate in the said activities. In addition, most students recognize that participation in ECAs has enhanced their interpersonal and social skills while many also note improvements in their English speaking skills and increased motivation levels. Hence, study results contribute to discussions on learners' motivation in higher education contexts and offer insights that may inform future institutional strategies concerning the general students' engagement.

Keywords: extracurricular, English language, motivation, students, University of Zenica

INTRODUCTION

Extracurricular activities (ECAs) have long been an integral part of the educational landscape in Bosnia and Herzegovina, especially at the primary and secondary school levels, in the form of sports clubs, book clubs, language clubs, and natural sciences clubs. Such activities complement formal education and classes, hone social skills, and help develop individual competences that are not always addressed formally and explicitly. All the aforementioned reasons for incorporating ECAs in education greatly affect motivation of students, not only for their further involvement in ECAs but for learning in general. Despite ECAs prevalence and pedagogical value in earlier stages of education, and at lower educational levels, they remain underrepresented at the university level, especially in the area of the humanities.

In the context of English language learning or studying at university level, specifically the English Language and Literature Department at the Faculty of Philosophy, University of Zenica, ECAs have always been present with varying degrees of continuity. Therefore, a deliberate effort was made to intensify and systematize such activities over the past three academic years. Considering that one of the important principles of the higher education policy frameworks is to intensify students' engagement in academic activities, the aim of the implemented ECAs, in addition to complementing formal instruction and classes, was to provide students with non-compulsory opportunities to engage with language and literature beyond classes. A range of extracurricular activities, tailored around curricular content of the study program, was introduced. These ECAs included quizzes, landmark labs, conferences, and literary puzzle contests intended for university students, as well as workshops intended for high school students and led by the university students. Participation in these activities varied, with around thirty student participants per ECA in question. Regardless of the fact that participation in these activities was voluntary and optional with no grading that would influence students' results in specific courses, students showed a high degree of interest in ECAs. Students' feedback during and after ECAs indicated that students who took part in some of the aforementioned activities exhibited more engagement in regular classes and greater willingness to communicate in English, i.e. greater self-determination. These observations suggest that our ECAs may have fostered student motivation and provided students with a stronger sense of academic involvement and achievement. Consequently, the present study was conducted in order to examine students' perceptions and attitudes towards extracurricular

activities at the English Language and Literature Department, at the Faculty of Philosophy, University of Zenica.

Within this case study design, and drawing on the theoretical framework of Self-Determination Theory (SDT) (Deci and Ryan 2012), the study aims to assess how students perceive ECAs after participating in them, and how motivational factors influence students' participation, as well as how such participation, in turn, influences their study motivation and skill development. Therefore, the focus is on students' motivation in terms of not only the drivers behind the active participation in ECAs but also on the effects of said participation on further academic motivation. In addition, this research paper seeks to contribute to the limited body of literature on the importance of ECAs in higher education in Bosnia and Herzegovina and aims to offer insights that could inform future studies aimed at improving institutional practices which target student engagement.

THEORETICAL BACKGROUND

Coming from the Latin word “movere” (“to move”), motivation designates the driving force in human behavior, i.e. what motivates a person to do something. According to Dörnyei and Ushioda (2013), in terms of human behavior, motivation refers to “the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it” or “why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it” (3-4). In the context of higher education, motivation plays a key role in shaping students' engagement in their learning process and their interest in it. Motivation often takes an interdisciplinary approach, including psychology, pedagogy, philosophy, and social sciences, all of which have set out to explain the origins and modes of motivation in educational setting(s). There are numerous theoretical models that address motivation in education, e.g. expectancy-value theory, achievement goal theory, social cognitive theory, and self-determination theory (Brophy 2010), all of which observe and examine whether motivation is intrinsic or extrinsic, how students perceive the value and relevance of educational content, how learning and studying contributes to self-development, and whether interest in education is driven by long-term goals such as employment or personal fulfilment. Given the breadth and diversity of these frameworks, a comprehensive discussion of all motivational theories lies beyond the scope of the present study.

Among a number of approaches, we chose to rely on self-determination theory (SDT) in examining student motivation for ECAs. Developed by the end of the twentieth century by Edward Deci and Richard Ryan who coauthored *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1985), self-determination theory represents a framework for studying human motivation as a force that emerges or disappears depending on the social context. According to Deci and Ryan (2012), environment and social interaction help satisfy three basic psychological needs “competence, autonomy, and relatedness” (68). As a consequence, when these needs are met, human beings develop feelings of accomplishment and motivation that comes from the inside, i.e. intrinsic. Over the years, Deci and Ryan expanded their work (2000, 2012, 2017) adding more categories and six correlated mini-theories to the wider framework of SDT:

1. Cognitive Evaluation Theory engages with autonomy and feelings of self-fulfillment associated with doing something for its inherent value.
2. Organismic Integration Theory observes motivation as a scale which ranges from intrinsic to extrinsic motivation and how extrinsically motivated behavior might be internalized and might become autonomous. In other words, externally motivated actions become adopted as autonomous behaviors.
3. Casualty Orientations Theory places its focus on differences between motivation that is intrinsic (autonomous), extrinsic (reward or control), and unmotivated as a result of competence-related insecurity.
4. Basic Psychological Needs Theory regards the above-mentioned autonomy, competence, and relatedness as essential elements of one’s well-being. If only one out of the three elements is disrupted in social interactions and contexts, a human being experiences emotional dysregulation and a decline of motivation with it.
5. Goal Contents Theory finds the content of the goals to be the major determinant of motivation, i.e. some goals lead to self-fulfillment and an increase in motivation and some lead to dissatisfaction.
6. Relationships Motivation Theory argues that quality relationships satisfy all three needs (relatedness, autonomy, and competence), thus boosting motivation (Ryan & Deci 2017: 123-293; Reeve 2018: 20-24).

Overall, SDT provides a framework for understanding how educational context, in this case extracurricular activities, can enhance various types of motivation. ECAs implemented at

English Language and Literature Department can be envisioned as environments where all six mini-theories are applicable since ECAs supply students with opportunities to engage with peers, to further their interests, to develop a sense of belonging and achievement based on external factors. Therefore, the results of the current study can be interpreted through the lens of SDT especially in terms of students' basic psychological needs and relationships motivation. In that sense, by exploring students' motivation drivers and the perceived impact of ECAs on their skills development, it is possible to gain a better insight into the intricate relationship between relatedness, autonomy and competence.

As the study focus is on the various ECAs, it is important to note that, although the concept of extracurricular activities is difficult to define with precision (Greenbank 2015), they generally share certain foundational characteristics. Primarily, ECAs are understood to be activities that differ in range, are entirely separate from the formal curriculum, and simultaneously represent a context for developing skills (Sullivan 2018). This definition closely corresponds to the activities organized by the English Language and Literature Department which are the focus of the present study. Furthermore, these organized activities align with the principles of Self-Determination Theory, delving deeper into the ways in which motivation reflects students' attitudes and choices, and, ultimately, even their results in educational settings (Greenbank 2015). Indeed, the link between the participation in ECAs and their numerous potential positive outcomes has been of scholarly interest for a considerable period of time (Sullivan 2018). However, it is important to note that most of the existing studies have not examined ECAs within the higher education context (Griffiths et al. 2021) but rather at the high-school level. For instance, Sullivan (2018) identified numerous benefits stemming from participation in ECAs, including, but not limited to, positive impact on academic, social and communication, as well as personal development skills (89).

With regard to earlier studies on ECAs in higher education contexts, research studies by Thompson et al. (2013) and Greenbank (2015) are of particular importance as they represent some of the notable examples highlighting students' positive attitudes towards their participation in ECAs, which was found to result in various benefits such as higher employability and development of life-long skills. More recently, Chapman et al. (2023) have highlighted the importance and role of different types of motivation (extrinsic, intrinsic, social and pro-social) and have noted a differentiation between the motivation of early-year and final-year university students. Nevertheless, although a plethora of previous research consistently highlights the positive effects

of ECAs on student development, the focus of such research has rarely been on the higher education English-medium contexts, particularly in the Balkan region and, more specifically, Bosnia and Herzegovina.

METHODOLOGY

The research study was conducted at the Faculty of Philosophy, University of Zenica, using a questionnaire intended to explore students' perceptions of ECAs. Even though the focus was on the ECAs organized within the English Language and Literature Department, the actual participants included students of various departments, that is, all the students taking any of the general English language courses. A total of sixteen undergraduate students participated in the research study. The questionnaire was distributed online via Google Forms and it consisted of three sections. The first section focused on the information about the participants (study year, gender, frequency of ECA participation). The second section included several Likert-scale questions, rated from one to five, about the students' perceptions of ECAs and the effect of ECAs on the students' English language skill development. The final section included multiple choice questions about the primary and secondary motivation factors for participating in ECAs. The results were summarized using percentages and mean values, and presented in tabular form, in order to identify any notable trends in students' perceptions of ECAs. The small sample size is the main study limitation and further research with larger sample sizes could prove beneficial to the investigations into the impact of ECAs on academic and professional development.

RESULTS AND DISCUSSION

The first part of the questionnaire focused on the respondents' demographic data. Table 1 below indicates the study year and gender distribution of the survey respondents (N=16).

Table 1. Respondents' distribution - study year and gender.

Study year	# of respondents	Gender	# of respondents
First	2	Male	3
Second	8		
Third	1		
Fourth	5	Female	13

According to the obtained data, almost half of the respondents (N = 7) participated in five or more ECAs, and exactly half of them participated in two to five ECAs. This aligns with the later results on students' willingness to participate in any future ECAs meaning that these types of activities reflect high levels of students' motivation. It is important to note that the distribution of respondents in terms of study year and gender classification, reflects more general trends, such as lower overall number of male students at the Faculty of Philosophy.

The second part of the study, focusing on Likert-scale questions on perceived impact of ECAs, is presented in Table 2, shown below. These findings can be interpreted through the aforementioned SDT as they relate to students' interpersonal/social skills (relatedness), speaking skills and practical application of knowledge (competence), increased academic motivation and willingness to participate in future ECAs (autonomy).

Table 2. Perceived Impact of Extracurricular Activities on Student Learning and Engagement.

Perceived impact of ECAs	M	SD	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree
ECAs improved interpersonal/social skills	3.88	0.81	0%	0%	37.5%	37.5%	25%
ECAs improved speaking skills	4.00	0.89	0%	6.3%	18.8%	43.8%	31.3%
ECAs enabled practical application of knowledge	4.00	1.10	6.3%	0%	18.8%	37.5%	37.5%
ECAs increased academic motivation	3.88	1.31	6.3%	12.5%	12.5%	25%	43.8%
Willingness to participate in future ECAs	4.63	0.72	0%	0%	12.5%	12.5%	75%

Note. M = Mean; SD = Standard Deviation. Response scale: 1 = Strongly Disagree to 5 = Strongly Agree.

The results reveal that students seem to regard ECAs' impact on their skills development rather positively with the majority of students recognizing multiple benefits stemming from their

participation in ECAs. The most significant improvement seems to be in students' speaking skills and practical application of their knowledge ($M = 4$, $SD = 0.89$; $M = 4$, $SD = 1.1$). In terms of speaking skills, over a third of respondents (43.8%) *agree*, while nearly a third (31.9%) *strongly agree* that ECAs have a positive impact on their speaking skills. Similarly, students seem to show positive perceptions towards the impact of ECAs on practical application of knowledge, with an equal number of respondents who *agree* (37.5%) and *strongly agree* (37.5%) with this statement. Improved interpersonal and social skills, along with the increased academic motivation, follow closely ($M = 3.88$, $SD = 0.81$; $M = 3.88$, $SD = 1.31$). Notably, almost half of the respondents (43.8%) *strongly agree* that ECAs have a positive impact on their motivation. Overall, the results suggest that surveyed students largely recognize the benefits and positive impact of ECAs on their skills development. In fact, this is further reinforced by the highest mean score recorded for students' willingness to participate in future ECAs ($M = 4.63$, $SD = 0.72$), with as many as 75% of respondents who *strongly agree* with this statement. Consequently, over half of the respondents *strongly agree* that there should be more ECAs (56.3%), while a third of them *agree* (37.5%), with only one respondent feeling *neutral* (6.3%) about it. Therefore, ECAs seem to contribute positively to the satisfaction of the three basic needs: relatedness, competence and autonomy, as outlined in SDT.

Interestingly, as Table 3 below indicates, students express high levels of intrinsic motivation, that is, listing their personal interest and enthusiasm for the organized ECAs as the primary motivational factor (43.8%) with the desire to improve their skills appearing in second place (31.3%).

Table 3. Primary and Secondary Motivation Factors for Participation in ECAs.

Motivation factor	Primary motivation	Secondary motivation
Being interested in the activities themselves	43.8%	18.8%
Socializing with colleagues	0%	50.0%
Improving specific skills (e.g. speaking)	31.3%	0%
Leaving a good first impression	0%	18.8%
Getting extra points or higher grades	18.8%	12.5%
Experiencing something new	6.3%	0%

In terms of secondary motivation, socializing ranks the highest with exactly half of the respondents marking it as their main secondary motivational factor (50%). The incentive of recognition, i.e. leaving a good impression, ranks second as an additional motivational factor (18.8%). Yet again, the interest in the activities ranks highly (18.8%), reinforcing the importance of intrinsic motivation. Increased academic achievement, in the form of higher grades, ranks third, as a primary, and fourth as a secondary motivational factor (18.8% and 12.5%, respectively). Understandably, with repeated participation in the organized ECAs, the novelty factor ranks lower, appearing fourth among primary motivational factors (6.3%). These results seem to align with Organismic Integration theory of SDT, as they highlight the interplay between intrinsic and extrinsic motivational factors and indicate the possible internalization of extrinsic motivation.

Overall, the results seem to suggest that ECAs function as a bridge between theoretical knowledge and its practical application. This is of particular relevance for EFL contexts, at different levels of formal education, as the opportunities for authentic language are very important. From a Self-Determination Theory perspective, the responses align with the autonomy, competence and relatedness criteria. The students voluntarily take part in these activities and tend to be highly intrinsically motivated, thereby showing their autonomy. At the same time, they report positive effects on ECAs on their skills development, enhancing their competence. Finally, relatedness is fostered through the social component, as recognized by the students. The presence of all three elements within the context of ECAs confirms them to be multidimensional motivational environments, with a notable portion of respondents consequently expressing a willingness to participate in future ECAs. In other words, ECAs seem to contribute to the satisfaction of autonomy, competence and relatedness, leading to the internalization of motivation in line with SDT.

CONCLUSION

The findings of this study demonstrate that ECAs at the English Language and Literature Department, at the Faculty of Philosophy, University of Zenica, according to students' perceptions and attitudes, play an appreciable role in enhancing student motivation, skill development in English-language learning, as well as in academic engagement. Analysis of students' motivation through the lens of Self-Determination Theory indicates that the obtained results seem to suggest that ECAs effectively and positively cater to students' psychological needs for autonomy,

competence, and relatedness, further fostering intrinsic motivation. Our respondents reported that personal interest in ECAs' content was the primary catalyst of their participation, while social interaction and academic recognition were stated as secondary motivators. In addition, students recognized the positive impact of ECAs, particularly on the development of speaking skills and practical application of knowledge, as well as improved interpersonal and social skills, along with the increased academic motivation. The results obtained from the questionnaire suggest that students perceive ECAs as multifaceted environments that aid both personal and academic growth. Therefore, on the basis of the analysis of students' perceptions and attitudes towards extracurricular activities, it can be concluded that ECAs seem to represent and provide a bridge between theoretical knowledge and practical application of that knowledge, which is of high importance in EFL contexts. This study emphasizes the value of using, expanding, and even systematizing ECAs at tertiary educational level since they not only enhance students' learning experiences but also promote lifelong skills. Its additional importance lies in the fact that it treats otherwise largely unaddressed questions about the role of ECAs at tertiary educational level, and thereby adds to this important area of study. Future research with larger sample sizes is recommended to further corroborate these findings and thereby explore the broader impact of ECAs in higher education in Bosnia and Herzegovina and abroad.

Bibliography

1. Brophy, Jere. *Motivating Students to Learn*. Routledge, 2010.
2. Chapman, Gemma, W. Emambocus, and D. Obembe. "Higher Education Student Motivations for Extracurricular Activities: Evidence from UK Universities." *Journal of Education and Work*, vol. 36, no. 2, 2023, pp. 138–152. <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2167955>.
3. Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media, 1985. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
4. Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. "Self-Determination Theory." *Handbook of Theories of Social Psychology*, edited by Paul A. M. Van Lange, Arie W. Kruglanski, and E. Tory Higgins, Sage Publications Ltd., 2012, pp. 416–436.

5. Dörnyei, Zoltán, and Ema Ushioda. *Teaching and Researching: Motivation*. 2nd ed., Routledge, 2013.
6. Greenbank, Paul. "Still Focusing on the 'Essential 2:1': Exploring Student Attitudes to Extra-Curricular Activities." *Education + Training*, vol. 57, no. 2, 2015, pp. 184–203. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0087>.
7. Griffiths, Thomas L., Jennifer Dickinson, and Claire J. Day. "Exploring the Relationship between Extracurricular Activities and Student Self-Efficacy within University." *Journal of Further and Higher Education*, vol. 45, no. 9, 2021, pp. 1294–1309. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1951687>.
8. Reeve, Johnmarshall. *Understanding Motivation and Emotion*. Wiley, 2018.
9. Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, 2000, pp. 68–78.
10. Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press, 2017.
11. Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions." *Contemporary Educational Psychology*. vol. 61, 2020, article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
12. Sullivan, Patrick. *Extra-Curricular Activities in English Secondary Schools: What Are They? What Do They Offer Participating Students? How Do They Inform EP Practice?* Doctoral thesis, University College London, 2018.
13. Thompson, Leanne, Gordon Clark, Marion Walker, and Duncan Whyatt. "'It's Just Like an Extra String to Your Bow': Exploring Higher Education Students' Perceptions and Experiences of Extracurricular Activity and Employability." *Active Learning in Higher Education*, vol. 14, no. 2, 2013, pp. 135–147. <https://doi.org/10.1177/1469787413481129>.

PERCEPCIJE I STAVOVI STUDENATA O VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA NA ODSJEKU ZA ENGLISKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Sažetak

Rad istražuje percepcije i stavove studenata o vannastavnim aktivnostima koje organizuje Odsjek za engleski jezik i književnost na Univerzitetu u Zenici (UNZE). Iako su vannastavne aktivnosti općenito prepoznate po svojoj pedagoškoj vrijednosti, njihova uloga u kontekstu visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini i dalje je u velikoj mjeri nedovoljno istražena. U tom smislu, cilj istraživanja bio je procijeniti uočeni utjecaj vannastavnih aktivnosti, kao što su kvizovi, konferencije i takmičenja, na interpersonalne, društvene i govorne vještine studenata, njihovu motivaciju, kao i na praktičnu primjenu akademskog znanja. Podaci za ovo kvantitativno istraživanje prikupljeni su putem online upitnika koji je sadržavao pitanja Likertovog tipa i pitanja višestrukog izbora, a ispitanici su bili studenti dodiplomskog studija sve četiri godine studija. Rezultati pokazuju da većina studenata ima pozitivan stav prema vannastavnim aktivnostima te iskazuje visok nivo motivacije i spremnosti za učešće u navedenim aktivnostima. Osim toga, većina studenata prepoznaje da je učešće u vannastavnim aktivnostima unaprijedilo njihove interpersonalne i društvene vještine, dok mnogi ističu i poboljšanje govornih vještina na engleskom jeziku, kao i povećanje nivoa motivacije. Stoga, rezultati istraživanja doprinose diskusiji o motivaciji studenata u kontekstu visokog obrazovanja te nude uvide koji mogu poslužiti kao osnova za buduće institucionalne strategije u vezi s općim učešćem i angažmanom studenata.

Ključne riječi: vannastavne aktivnosti, engleski jezik, motivacija, studenti, Univerzitet u Zenici

Goran Grubešić**COMPARING B2 AND C1 EFL STUDENTS' PROGRESS IN READING
COMPREHENSION USING READTHEORY****Abstract**

This paper investigates the progress of English as a Foreign Language (EFL) students in reading comprehension tasks measured using an online tool ReadTheory. We draw comparisons between the results of two groups of students in different stages of their studies, attempting to determine how well the ReadTheory tasks reflect the expected achievement for their respective levels. The data was collected from the tasks completed by 24 freshmen (1st year) students and 20 junior (3rd year) EFL students at the English Language and Literature department at the Faculty of philosophy, University of Zenica, who are nominally expected to be at B2 and C1 proficiency, respectively. The quantitative measurement consisted of their task completion success rate, total number of tasks completed, knowledge points (KPs) acquired (a RT internal achievement metric), maximum task level attained and the speed reaching that level, and the ability to maintain that level having reached it. The results suggest that the difference in performance between the two groups is not as pronounced as initially expected, with freshmen students on average scoring somewhat better than the junior students, while showing less uniformity in success rates within the group. The KP metric is shown to offer a more precise framework for measuring performance, tilting the average success rate in favour of the junior group, but only by a slight margin. Both groups managed to reach similar levels of task difficulty and, once reached, the maximum level was on average easily maintained by both groups. The surprising result was the marked speed advantage in reaching the maximum level that freshmen students have over their junior colleagues. The results would imply that the usage of ReadTheory improves the reading comprehension skill at the levels of study investigated, measured both by average tasks scores and KPs earned. However, RT appears to have limited use in assessing the progress in reading comprehension skill over time between the 1st and 3rd year students, not allowing for a quantitatively accurate insight into the advancement in reading comprehension skill that is expected to occur.

Keywords: EFL, reading comprehension, B2/C1 comparison, ReadTheory

INTRODUCTION

Reading comprehension and text analysis as a skill is given a prominent spot in the curriculum of the Faculty of Philosophy EFL study program at the University of Zenica. It is integrated first and foremost in the English language proficiency classes that students take each semester, which aim to raise the students' overall proficiency in English. It is, more or less explicitly, also trained in other courses and study modules, for example literature analysis requires the application of the related skill set to understand, and then interpret works of art, and linguistics tasks have to be approached by a careful analysis of data derived from corpora built on real-life language use. Yet, while many teaching modules and practical exercises on offer at the EFL department are built with reading comprehension at its core, until recently there were no modules that emphasized this skill as such to the extent of teaching it separately and testing the student progress in it in a non-integrated context. Having in mind the intrinsic usefulness of advancing this skill in students, and the benefits that carry over to other areas of study, reading comprehension was introduced two years ago as a separate module in the language proficiency courses Contemporary English Language 2 and Contemporary English Language 6 in the first and third year of study, respectively. With the introduction of the module there arose a need to conduct an internal analysis of the benefits of this curriculum modification and determine what role it plays in the advancement of student proficiency.

The module made use of the online tool *ReadTheory*, which is a web-based, free-to-use platform that offers reading comprehension tasks designed for students at K12 levels (comparable to elementary and high school ages in the Bosnia and Herzegovina educational system). Teachers can create classrooms, or student groups, on the platform, with individual student accounts, assign reading comprehension tasks to their students and monitor their progress. Students can access the platform from any device with Internet connection (personal computers, laptops) and the website is adapted to the mobile version as well. They can complete the tasks, called quizzes, in or outside the school environment and can also keep track of their individual progress. A quiz consists of a text, accompanied by a single illustrative image, and a number of multiple-choice questions testing for key ideas and details (vocabulary, author's purpose, inferences), integration of knowledge (tone, purpose, comparing texts) and craft and structure (citing evidence, understanding main ideas). The platform provides the students not only with quizzes which they can complete, but also

teaches reading comprehension strategies by including model answers for each question featured in the quizzes. This self-study format allows students to check every wrong answer they provided, read the detailed elaboration of how to reach the correct answer, and learn from their mistakes. The *ReadTheory* work was assigned to EFL students in both the B2 (1st year) and C1 (3rd year) group in the form of weekly homework tasks. They were graded for their task completion and success rate and the grade earned in the module amounted to a quarter of their course grade.

Before proceeding to the description of the research procedure, it will benefit the understanding of the researcher's choice and use of this particular online tool to settle it in the context in which it was developed and made available for public use. To do so, we need to define the concepts of close reading and reading comprehension, as well as briefly outline the educational context in which *ReadTheory* was proposed as a resource for teachers to implement in their classrooms.

Close reading is defined by Jeff Flygare as “a way to drill down into a selected text and approach what an author is doing on a deep level” (2018: 17). As most skills, it is in a feedback loop with its intended outcome, which is in this case a functional understanding of a text. Isabel Beck and Cheryl Sandora stress this interconnectedness:

The core of the confusion seems to be whether comprehension is an outcome of close reading or a prerequisite to close reading. Well, depending on what kind of comprehension, it's both! Surface or gist comprehension comes first and allows one to go on to close reading, which then enables deep or deeper comprehension. (2016: 5)

It has been recognized that a basic comprehension of text characteristics such as its genre and the general intent of the author enable the reader to retrieve more value from the text and evaluate it in an objective manner, while the very act of deep reading in turn enhances the comprehension of it. Since this skill is ubiquitously necessary in all learning contexts, its development is crucial at all stages of education. It has been a part of the Common Core State Standards initiative launched in 2009 in the USA (Beck and Sandora, 2016: 3), which came to be adopted across the United States. They define and propose a common framework for Mathematics and English Language Arts, the latter of which include reading standards for literature and informational texts (*Corestandards.Org*). Nancy Hennessy terms reading comprehension a proxy

for skilled reading and a measuring stick by which overall progress is typically determined” (2020: 35), and describes the National Assessment of Educational Progress (NAEP) which is

administered every 2 years in Grades 4 and 8 as well as periodically in Grade 12. Students are asked to read varied text types, including literary (fiction, nonfiction, and poetry) and informational passages (exposition, argumentation and persuasive texts, procedural texts, and documents), and then locate or recall, integrate or interpret, and critique or evaluate the information read. (ibid.)

The Common Core does not, however, propose or prescribe the best methodological way to develop the competences in learners, and the teachers have the freedom, and the responsibility, to use tools they deem most beneficial and best suited for their students. *ReadTheory* attempts to fill the gap some educators have experienced in finding suitable materials for use in classrooms and the wider setting, and purports to include texts of varying types listed above and exercises that foster the textual analysis built on the skills described above (location of facts, integration and evaluation of knowledge).

The value of *ReadTheory* as a tool for enhancing reading comprehension skills in similar context to the one observed in this paper has already been investigated. Mohamad Yunus and Ika Rahmawati (2025) measured the scores of a group of students in the 6th semester of university studies with validated proficiency tests before and after using *ReadTheory*. Their results conclusively demonstrate *ReadTheory*’s effectiveness in improving reading comprehension skills in students. Christopher Tempest (2018) underscores that the platform was perceived as useful by the students themselves, and based on their feedback, it compares favorably to other similar platforms available that were used with the same group, such as *MReader*. Endang Setyaningsih (2021) conducted a survey with a group of students from the same field of study (EFL) and of comparable size (72 students) who used *ReadTheory* in a similar manner as the students involved in our present study. The RT activities were embedded in a reading course and done as home assignments. The results indicate that the reading proficiency was improved, along with listening proficiency, grammar and vocabulary, while the students were content with the platform’s interface and reported positive feelings about using it. Javahir Aghayeva (2025) evaluates very positively *ReadTheory* in terms of reading comprehension metrics, and emphasized the attained improvements in critical analysis capabilities, textual interpretation and inferential reasoning in

students. Nurlila Syaripudin et al. (2025) conducted their analysis with secondary students in vocational training. They outline the challenges teachers face in a schooling system where language proficiency does not rank high on list of learning outcomes, and emphasize the value of *ReadTheory* in improving learner motivation, enthusiasm, and self-study habits, which helps offset the existing systemic problems. Not all research measuring objective improvement in student proficiency provides positive reports. Abdurrazzag Alghammas (2025) states that their research of the benefits of RT use did not include significant proficiency gains, but that the accessibility, interactive content and personalized feedback proved to be great advantages of the platform that stimulated student engagement. Applying statistical analysis of several engagement metrics recovered from completed *ReadTheory* tasks over the course of a full semester, Melisa Bureković and Goran Grubešić (2026) attempted to determine whether university level EFL students' performance using the platform can be used to predict their success in grammar courses. The results indicated that the two cannot be conclusively linked and that, despite weak to moderately strong tendencies observed, other factors must be in play, thus limiting the scope of RT applicability in gauging overall student progress at the tertiary level.

METHODOLOGY

Having completed a full cycle of using *ReadTheory* in EFL classes at the English language and literature department, the feedback received from the users of the platform during the semester was overwhelmingly positive. Barring the technical issues that got promptly resolved in the first week of classes, some students expressed a degree of confusion when completing the tasks, not having previously done tests of this kind. Some felt that multiple answers to questions were viable, and could not easily distinguish the subtle nuances of meaning and reference. Still, most students in both groups showed remarkable speed in adapting to the tasks and grasping their underlying logic and format, aided by similar in-class practice tasks and teacher guidance. However, we could not rely on oral feedback alone to evaluate the *ReadTheory's* usefulness as a tool to measure student progress. To do that, we decided to take full advantage of the data *ReadTheory* offers course instructors on student achievements and use it to gain a more objective insight.

The choice of the two groups of students whose work was to undergo analysis was based on the underlying assumption that their group results would differ in a significant way. The reasoning behind this was, at least, two-fold. To begin with, the first group comprised 24 freshmen

(first year) EFL students who are nominally at the B2 proficiency level, though there typically exists significant in-group variation. They enroll from various high schools and come from diverse backgrounds with divergent experiences in foreign language learning. The second group comprised 20 junior (third year) students from the same department. Having reached the same (6th) semester at the English language and literature study program, passing the same courses and receiving the same training, with lower-achieving first year colleagues not progressing to the same stage alongside them, less variation in their individual levels is present, though this is in no way a reliable rule. In addition to this distinction, first year students typically have not benefitted from teaching content in their elementary and high school education that utilizes the approach where reading comprehension is specifically targeted as a skill and explicitly taught, as might be the case in the USA and other English-speaking countries. Contrary to this, the C1 group had already undergone 5 semesters at the English department where the exercises to develop this skill are integrated into the curriculum and emulate to an extent the foreign teaching practices in terms of course objectives and modern teaching methodology. These two reasons alone, in addition to other considerations, would ensure that the two groups do not share the same starting point. The main hypothesis derived from this was

H1: C1 students will perform at a higher level than B2 students when completing reading comprehension tasks on the ReadTheory platform.

To assess the validity of this hypothesis, and to attempt to quantify the difference between the referenced achievement levels between the two groups, we used 5 metrics that allowed us to measure the achievement in concrete terms. These were:

M1: Quiz success rate

ReadTheory adjusts the grade level (1-12) after each completed quiz. Passing the quiz by having 90% accuracy or more promotes the student to the next higher level, while scoring less than 70% downgrades the level by one. Scoring between 70-90% keeps a student at the same level. The score for each quiz is recorded and a teacher can access them in the statistics page for each student, and (limited) class-wide statistics are also available with the free teacher account. This allows for the comparison of quiz success rate and average quiz level for each student across the full semester of work.

M2: Maximum quiz level attained

When planning the grading aspect of including *ReadTheory* tasks in homework assignments, the working assumption was that the two groups would differ in the average maximum level that can be achieved. The grading was accordingly adjusted so that students could earn partial in-class points for reaching a minimum set level and full points for reaching a target level (6 and 8 for the B2 group, and 8 and 10 for the C1 group). This reflected the above-mentioned (assumed) differences in the ability to solve this type of task and the limitations to the rate of improvement that could be expected over the course of a single semester. Also, students who scored higher than required and reached the maximum level available at the platform were also rewarded, motivating them to do quizzes even when they had already satisfied the syllabus-set objectives.

M3: Speed required to reach the maximum level

Having in mind that the two groups have two years of language instruction at the college level between them, one would expect there to be a significant difference between freshmen and junior students in the rate of adapting to the RT tasks which are relatively novel to them, if not in form, then in format. Tasks targeting reading skills structured specifically to reflect the testing formats prevalent in the USA, but not common in Bosnia and Herzegovina, are expected to prove challenging to students coming straight out of high school, but should be less so to junior students who have been exposed at the university level to the teaching more in line with the US formats. To test this, we examined the rate at which the maximum level is reached by checking how many quizzes were required for each student to be promoted to what eventually became their maximum level.

M4: Ability to maintain the maximum level

We also wanted to investigate if students managed to remain at a high level after they reached their maximum level, or whether their subsequent results dropped significantly. A precipitous drop from their maximum level could mark a lack of motivation to do the assignments, or could signify that the maximum level attained does not represent an accurate measurement of that student's ability. In any case, we felt that the previous metric should be complemented by

another that provided more in-depth assessment that would offset outlier maximum scores within the data of individual students.

M5: Knowledge points acquired per quiz

Knowledge Points (KPs) scores were deemed a more accurate metric. These are points which the platform, implementing a gamification approach, awards students and which are intended, according to *ReadTheory*'s own description, to “motivate students and provide a simple way to track progress on *ReadTheory*. They encourage consistent reading, thoughtful participation, and goal setting, making them great for personal or class incentives” (readtheory.org). The KPs reflect not only whether a student has passed a particular quiz, but also their performance within the space of a single quiz by rewarding higher accuracy of answering questions and doing better on the questions termed “challenge questions” by the platform – those which require higher order skills and reliance on logical connections between scattered pieces of information in the text, but also inference and reading between the lines. In addition, since two accuracy scores, e.g. 75% and 85%, are treated the same (level retained), and two scores even further apart, e.g. 10% and 60%, are also treated the same (a decrease of a single level), some differences between scores might not be revealed if only average levels are observed. Therefore, we also calculated average KPs per quiz as an alternative to above metrics based on quiz levels.

All the data to be considered, namely the student progression through quiz grade levels and their accumulation of KPs, was copied manually from the *ReadTheory* website's classroom statistics page and entered into an Excel spreadsheet, which was used to calculate the results for the metrics discussed above.

RESULTS AND DISCUSSION

A total of 1791 quizzes were completed by the two groups, 796 by B2 students (33 per student on average) and 925 by C1 students (46 per student on average). This difference is due to the workload defined by the syllabi for the respective courses, whereby B2 students had to complete 3 quizzes per week, while C1 students had the option of completing up to 5 quizzes per week. The full cycle of RT assignments that the students underwent lasted 14 weeks.

The analysis of M1 (quiz success rate) was measured by calculating and comparing the average quiz level between the B2 and C1 groups over the course of the entire semester. Each student is tested by the platform prior to being assigned their first regular quiz with a series of questions to help determine their initial reading level, which are called a pretest. In the chart below are shown the average pretest levels for both groups, the average quiz levels and the deviation from the average quiz level.

Table 1. Average quiz levels for B2 and C1 students

	Average pretest level	Average quiz level	Deviation from the average quiz level	Deviation as % of the average level
B2 group	7.41	9.33	1.90	20%
C1 group	6.10	9.08	1.18	13%

The deviation from the average quiz level was calculated by measuring how far off was the average quiz level of each student from the average quiz level of their entire group, irrespective of the direction (whether it was higher or lower than the average). This provides some insight into the dispersion of scores within a group, which sheds some light on the assumption that first year students might exhibit larger differences in performance due to the skill sets they bring to college. The data suggests that the differences between the two groups are not as pronounced as was initially expected. The average level of quizzes completed is in fact higher for freshmen, but not by much. Their pretest levels were, surprisingly, also higher. This could be interpreted as an outright refutation of the assumptions made about the starting point for each group. However, the pretest should not be taken as the most accurate assessment of the student level prior to their engagement with *ReadTheory*. During the classes, when requesting feedback about their progress, a few oral reports by students suggested that they were not fully focused when completing the pretest, and apparently there was some careless click-through to get started with the first regular quiz. On the other hand, the average deviation from the average level is more visible with the freshmen as well, indicating less uniform performance, as is expected. Junior year exhibits more

uniformity due to the levelling effect: students undergoing training under same conditions had advanced to the same level, while those who could not progress at the same pace had been left behind, making the group more uniform in their results. This is a normal development and it is not unconceivable to read this as an explainer into the data.

The scores for M2 (maximum quiz level attained) and M4 (ability to maintain the maximum level) defy the primary hypothesis.

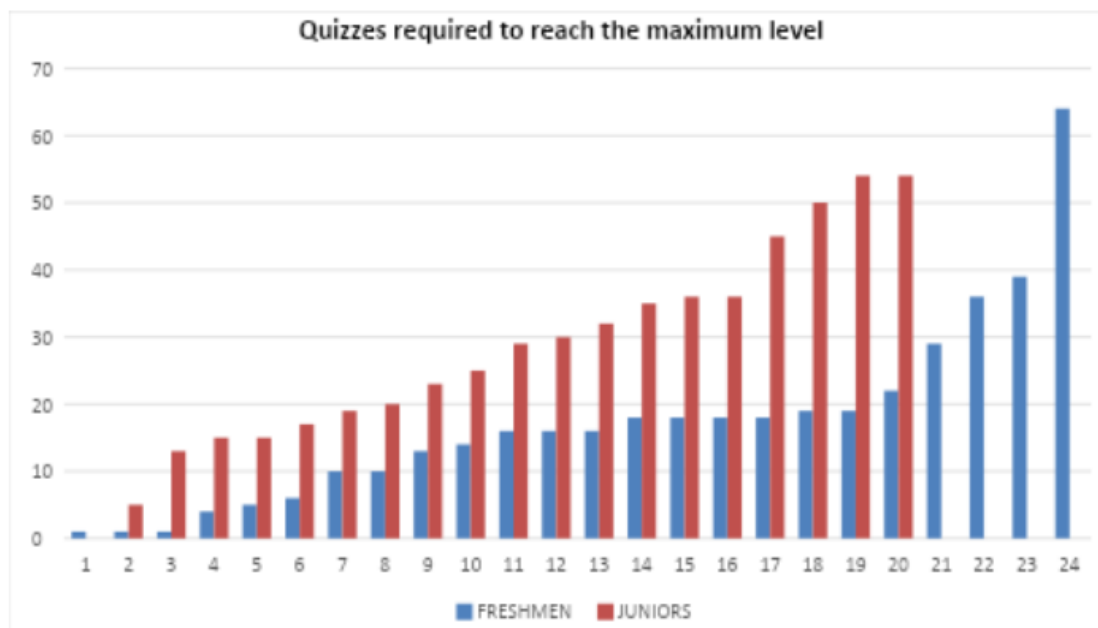
Table 2. Average maximum levels for B2 and C1 students

	Average maximum level	Percentage of students reaching level 12	Deviation from the average maximum level	Average drop after reaching maximum level
B2 group	11.25	71%	1.06	0.54
C1 group	11.40	70%	0.84	0.59

The data offers counterintuitive results when groups are compared to their nominal status and projected proficiency levels. Neither group struggled to reach a very high level and both groups' average scores were close to the ceiling value of 12, with around 70% of students in both groups reaching the highest level. Once the maximum level was reached, the average drop from it was around half of one level for both groups, indicating that the students did not struggle to maintain that level. The maximum level shows little dispersion from the average level, meaning the achievement of students within each group was not extraordinarily diverse, even for the B2 group. It was somewhat higher for them, but that is understandable since their average level was slightly lower, leaving more room for variation. The *ReadTheory* platform does not provide quizzes designed for levels above K12 (e.g. university level tasks) which could reveal differences between the groups under consideration in this research. Those differences might become apparent only above the ceiling level of *ReadTheory* quizzes. *ReadTheory* does provide, in a separate section on its website, quizzes tailored for ABE (adult basic education), but these also do not go beyond the grade/lexile level of quizzes in the main section, and are in any case not integrated into the automated assignments, but are on offer as printable worksheets.

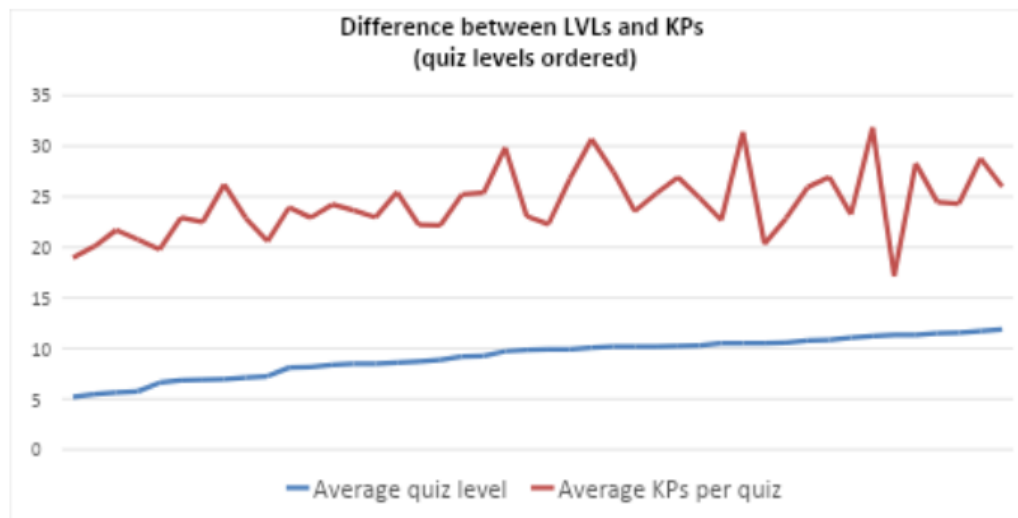
When M3 was investigated (the speed required to reach the maximum level), there was a stark contrast between the groups, which again went against our preliminary expectations. It took the B2 group on average 17.21 quizzes to reach the maximum level. The progress to the maximum level is not straightforward and reflects the learning curve that is a result of adjusting to the format and type of the questions featuring in quizzes. The students might experience streaks of drops in their results, or plateau for a significant period before managing to break through and reach higher levels. On the other hand, it took the C1 group 27.65 quizzes on average to reach the maximum score. Observing the data in Chart 1 below, which plots the number of quizzes it took each B2 and C1 student to reach their maximum level, one can notice that the data is even skewed in favor of the C1 group by a single B2 outlier who took many more quizzes compared to their classmates before reaching the maximum level. If one were to compare only the best 20 students in each group, B2 students performed significantly better. Having in mind the data above which showed that there was no marked difference between the maximum levels attained between the groups, it is hard to propose possible reasons why what is on paper a more advanced group would take that much longer to unlock the highest individual level.

Chart 1. The speed of reaching the maximum level



Before looking into M5 (knowledge points acquired per quiz), we will show the results for all 44 students, juxtaposing average quiz levels and average KPs scores.

Chart 2. Comparing average quiz levels and average KPs scores



As is visible from the chart, in which all average quiz levels have been ordered from the lowest to the highest, and the corresponding KPs scores for each student are placed above, the data points, while they follow the same overall trend, are in no way aligned and 41% of them do not follow the same pattern. The two metrics offer different insights and deciding which metric to use can affect the final interpretation of the data.

Reviewing the data obtained for the KPs scores reveals less pronounced results than those from quiz levels and they tilt towards confirming the primary hypothesis.

Table 3. Knowledge points per quiz for B2 and C1 students

	Average KPs per quiz	Deviation from the average KPs per quiz	Deviation as % of the average KPs per quiz
B2 group	23.59	2.32	10%
C1 group	25.18	2.77	11%

The KP scores support the H1, but not to the extent that would signify a marked difference. The C1 group did earn about 1.5 KPs per quiz more on average than the B2 group. The deviation from the average level is more in tune between the two groups, and much lower compared to that

observed in the average quiz levels. This would imply that this metric downplays the more dispersed scores observed for the B2 group above. Seeing that the calculation of KPs involves the assessment of several tasks, including earning points for individual answers within each quiz, with the challenge questions weighted more, and that the distinct levels are more precisely spaced (only 12 quiz levels compared to quiz points ranging from zero to several dozens), a case can be made that this metric provides a more accurate insight into the achievement level of both groups.

CONCLUSION

The two groups, one having recently enrolled in college and the other having had more than 2 years of training, show similar performance when it comes to the average quiz level and the average maximum level attained, although the junior students show more uniform results within the group. This could indicate two separate things: one, that the proficiency level in reading comprehension is not significantly improved during the two years of training, meaning the study program does not target this particular skill set extensively, or not effectively enough. This defies the teacher's predictions about the levels of assignments given to each group. From this standpoint, the students seem to retain the same level they bring to university. It could also be interpreted as the inability of the online platform to distinguish between the CEFR levels expected as learning outcomes at the English language and literature study program, notably that *ReadTheory* tests at upper levels that peak below the development space available to university students. This would not be surprising, since the platform was designed for K12 (elementary and secondary school equivalent) and that, while not native speakers, the informants are studying at the tertiary level and majoring in EFL studies. This finding is bolstered by the scores of average levels obtained, which are relatively close to the highest score for both groups. The Knowledge Points metric has proven in some ways to offer a more accurate framework for assessing student progress, despite not being the main metric put forward by the platform itself. The result that stood out was the speed by which the B2 group advanced through the levels compared to that of their C1 colleagues, and we could not account for it by referencing any particularities of the study program or other factors we are aware of.

Overall, the usage of *ReadTheory* as a tool has led to quantifiable individual progress for most students taking part in classes. Combined with the qualitative feedback gained from the students and their oral accounts of how *ReadTheory* fits in their weekly workload, it has proven to

be an engaging and easy-to-use tool for self-study. The payoff of its inclusion in the curriculum has justified the space the *ReadTheory* homework assignments took in the limited workload allowed by the syllabi for the language proficiency courses. This confirms the overwhelmingly positive outcomes reported by other researchers cited above in various educational contexts. However, due to the inherent design limitations of the platform resulting from its intended users being students below the tertiary level of education, *ReadTheory* usage could not conclusively demonstrate the existence of a gap in skill levels between B2 and C1 groups and fails to act as an accurate tool for assessing the progress of students between years of study at the university level.

WORKS CITED

1. Aghayeva, Javahir. "Read Theory: Exercises for Improving Reading Comprehension ." *SGS - Humanities & Management*, vol. 1, no. 2, 2025.
2. Alghammas, Abdurrazzag. "Applying Online Reading Comprehension Theory: A Comparative Study of Online and Offline Reading Practices Using ReadTheory among Saudi University Students." *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 30 June 2025.
3. Beck, Isabel I., and Cheryl Sandora. *Illuminating Comprehension and Close Reading*. The Guilford Press, 2016.
4. Bureković, M., & Grubešić, G. (2026). DIGITAL READING AND COMPREHENSION PLATFORM IN EFL: ENGAGEMENT PATTERNS AND GRAMMAR OUTCOMES. *European Journal of Education Studies*, 13(3), 386-398. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v13i3.6580>
5. "Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects." *Corestandards.Org*. <https://corestandards.org/>
6. Flygare, Jeff. *Close Reading in the Secondary Classroom*. Marzano Research, 2018.
7. Hennessy, Nancy Lewis. *The Reading Comprehension Blueprint : Helping Students Make Meaning from Text*. Paul H. Brookes Publishing Co., 2020.
8. "Progress Reports." *Readtheory.Org*. <https://help.readtheory.org/progress-reports/>
9. Setyaningsih, Endang. "Examining the effect of *Readtheory* on EFL students' reading proficiency. " *PROCEEDING AISELT (Annual International Seminar on English Language Teaching)*, 6(1), 81-93, 2021.

10. Syaripudin, Nurlila, et al. "Students' Perception on The Use of Readtheory.org at SMK Negeri 1 Suwawa." *Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, vol. 4, no. 2, Aug. 2025.
11. Tempest, Christopher. "Implementation of ReadTheory in a University EFL Context." *OnCUE Journal*, vol. 11, no. 1, pp. 81–91, 2018.
12. Yunus, Mohamad, and Ika Rahmawati. "The Effectiveness Of Readtheory In Reading Comprehension Of Sixth Semester Students At Universitas Bhinneka Pgri." *Sindora CENDIKIA PENDIDIKAN*, vol. 16, no. 9, 2025.

POREĐENJE NAPRETKA STUDENATA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA NA NIVOU B2 I C1 U RAZUMIJEVANJU TEKSTA KROZ UPOTREBU READTHEORY

Sažetak

Ovaj rad istražuje napredak studenata engleskog kao stranog jezika u zadacima čitanja i razumijevanja teksta izmjeren upotrebom online alata ReadTheory. Napravljeno je poređenje rezultata dvije grupe studenata u različitim fazama studijskog programa, sa ciljem provjere preciznosti alata ReadTheory u predviđanju njihovog uspjeha koji se očekuje na njihovom nivou. Podaci su prikupljeni iz zadataka koje su uradili studenti prve godine (24) i studenti treće godine (20) na studijskom programu Engleski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Zenici koji bi trebali biti na B2, odnosno C1 nivou. Kvantitativno mjerenje je uzelo u obzir uspješnost u polaganju zadataka, ukupan broj urađenih zadataka, zarađene knowledge points (interna RT statistika uspjeha), najviši dosegnuti nivo zadataka te brzina kojom je taj nivo ostvaren, te sposobnost održavanja visokog nivoa zadataka nakon toga. Rezultati ukazuju na to da razlika u uspjehu između dvije grupe nije naglašena koliko bi se moglo očekivati, a rezultati studenata prve godine su u prosjeku minimalno bolji od rezultata studenata treće godine, mada pokazuju manju ujednačenost unutar grupe. KP statistika nudi precizniji okvir za mjerenje uspjeha, te pokazuje da studenti treće godine imaju malu prednost u odnosu na studente prve godine. Obje grupe su postigle slične maksimalne nivoe težine zadataka, te su ih nakon toga uspješno održavale. Iznenaduje razlika u brzini dostizanja najvišeg nivoa koja je mnogo bolja kod studenata prve godine. Prema svim korištenim pokazateljima, korištenje online alata ReadTheory poboljšava vještinu čitanja i razumijevanja teksta kod obje grupe. Međutim, ReadTheory ima ograničen kapacitet da se koristi kao alat za provjeru napretka tokom vremena između studenata

prve i treće godine godine studija, te ne nudi kvantitativno precizan uvid u očekivani napredak u vještini razumijevanja teksta.

Ključne riječi: *engleski kao strani jezik, razumijevanje teksta, poređenje B2 i C1, ReadTheory*

Edina Rizvić-Eminović**Mersad Dervić**

**UNIVERSITY LANGUAGE CENTRES AT THE CORE OF
INTERNATIONALISATION AND ACADEMIC QUALITY IN HIGHER EDUCATION:
A REVIEW AND CONCEPTUAL FRAMEWORK**

Abstract

University language centres (ULCs) are often positioned as auxiliary service units responsible for foreign language instruction and proficiency testing. Yet, intensified internationalisation, the spread of English-medium instruction (EMI), and rising expectations for academic staff to teach and publish in English have expanded their role to staff development, language policy implementation, and research-quality support. Building on language policy theory, the multi-competence perspective, and recent scholarship on EMI and university language centres, this review synthesises key strands of research and policy and proposes a conceptual framework that repositions ULCs as strategic institutional infrastructures. Evidence is drawn from peer-reviewed studies, cross-sector policy reports on institutional language policy in European higher education, and illustrative institutional policies and organisational models. The analysis highlights five interlinked domains of ULC contribution: (1) internationalisation at home and campus multilingualism; (2) learner and staff language development for EMI; (3) assessment, certification, and quality assurance; (4) academic literacy and research communication; and (5) language-policy mediation and governance. Persistent tensions between Englishisation and multilingual commitments, uneven governance visibility, and resourcing constraints remain key challenges. The paper concludes with propositions and a framework that can guide universities in integrating language centres into institutional strategy and quality assurance.

Keywords: university language centres; internationalisation; multilingualism; language policy; English-medium instruction; academic writing; quality assurance.

INTRODUCTION

Internationalization has emerged as a core organizing principle in higher education, profoundly influencing institutional strategies, program design, student recruitment, mobility schemes, and research collaborations (Knight, 2004; de Wit, 2018; de Wit et al., 2015). In this globalized landscape, language functions not merely as a neutral medium but as a constitutive infrastructure enabling participation in knowledge production and academic exchange (Piller & Cho, 2013). Yet universities grapple with reconciling 'Englishization', driven by English-medium instruction (EMI) and Anglophone publication norms, with commitments to multilingualism, linguistic justice, and local language protection (Jenkins, 2014). Critically, this tension risks exacerbating inequities: while EMI promises competitiveness and international appeal, it often overlooks lecturers' and students' linguistic preparedness, which imposes additional pedagogical burdens (Coleman, 2006; Dubow & Gundermann, 2017).

University language centres (ULCs) hold a pivotal yet under-recognized position amid these dynamics. Traditionally viewed as peripheral service units for foreign language courses and testing, ULCs are increasingly positioned as strategic actors in internationalization, language policy, and multilingual campus-building (Critchley & Wyburd, 2021). The EMI boom underscores this shift. While institutions frequently presume disciplinary faculty can seamlessly deliver content in English, empirical evidence reveals wide variability in communicative competence (Rizvić-Eminović & Dervić, 2025; Rizvić-Eminović et al., 2025), teaching efficacy, and quality assurance, which calls for targeted professional development (Airey et al., 2017; Pecorari & Malmström, 2018; Rizvić-Eminović & Hadžić, 2021). However, instead of support, many universities prioritize recruitment, which leaves ULCs to bridge gaps in staff training, student acclimation, and inclusive pedagogies (Macaro et al., 2018). The strategic contribution of ULCs is also supported by emerging empirical evidence. Previous studies report positive effects on student language development (Jegede, 2026; Tho & Phong, 2025), staff preparedness for EMI teaching (Margić & Janjetić, 2023), academic writing competence (Aizawa et al., 2025; Lee et al., 2025), and institutional internationalisation readiness (Mananay et al., 2024; Margić & Janjetić, 2023).

This paper adopts an institutional theory perspective informed by language policy scholarship to analyse how university language centres respond to internationalisation demands while contributing to academic quality enhancement. In doing so, it contributes to current debates

on the strategic positioning of language support structures within higher education institutions. Thus, the review synthesizes recent scholarship and policy discourses on ULCs' evolving mandates, emphasizing European contexts (e.g., Bologna Process emphases on multilingual mobility; European Commission, 2020) alongside illustrative global practices. It advances two aims:

1. to map key research strands on ULC contributions to EMI support, language policy, and internationalization; and
2. to propose a conceptual framework framing ULCs as institutional infrastructures integrating language policy, teaching excellence, and research dissemination.

Further, this paper argues that ULCs should be reconceptualised not as peripheral service units but as strategic institutional infrastructures essential to multilingual governance and academic quality. Though rooted in Europe, the analysis highlights transferability to contexts, such as the Western Balkans, where ULCs remain emerging.

METHOD AND SCOPE OF THE REVIEW

In order to integrate key strands of scholarship and policy relevant to the evolving institutional role of university language centres (ULCs) in higher education, this study adopts a narrative review design with a conceptual synthesis orientation.

Relevant literature was identified through targeted searches of databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar, using combinations of keywords including university language centres, language centres in higher education, English-medium instruction (EMI), institutional language policy, internationalisation, and academic quality. The search focused primarily on publications from 2000 to 2025, while allowing inclusion of earlier seminal works where conceptually relevant.

Inclusion criteria comprised: (1) peer-reviewed studies explicitly addressing university language centres and their institutional roles; (2) EMI scholarship with clear implications for language-centre provision, such as staff development, assessment, and learner support; and (3) cross-sector, national, and institutional policy documents concerning multilingualism, internationalisation, and language governance in higher education, particularly within the European context. A total of 40 sources were selected for detailed review.

The selected material was analysed through thematic coding and interpretive synthesis. Recurring themes, institutional functions, and governance challenges were identified and compared across source types. This process informed the development of the conceptual framework presented in the paper, including five interrelated domains of university language centre contribution.

LANGUAGE POLICY AS INSTITUTIONAL PRACTICE

Language policy research provides a productive lens for analysing how universities regulate and enact language choices across teaching, research, administration, and public engagement. Spolsky's model conceptualises language policy as an interaction of (i) language practices, (ii) beliefs/ideologies about language, and (iii) language management, or explicit interventions and regulation (Spolsky, 2004, 2012). Applied to higher education, this model highlights why formal language regulations may not translate into classroom and workplace realities: actual practices and local ideologies can reinforce or undermine policy intentions. ULCs become key institutional intermediaries because they are frequently tasked with operationalising policy through curricula, testing, staff training, and advisory functions, i.e., through language management at the institutional level.

Another important factor relevant for a language policy is the understanding of multilingualism not as parallel monolingualisms but as dynamic repertoires. The multilingual competence perspective treats knowledge of more than one language as a single, integrated system in the individual mind, with implications for identity, cognitive resources, and communicative practice (Cook & Li Wei, 2016; Rizvić-Eminović & Kasumagić-Kafedžić, 2024; Bureković et al., 2023). In universities, this view supports the argument that multilingual pedagogies can be compatible with high standards of learning within a discipline (Rizvić-Eminović et al., 2025) and with inclusive internationalisation. In the context of ULCs, the concept of multilingualism widens their role from “teaching languages” to shaping multilingual communicative environments and supporting plurilingual academic participation.

From an institutional language policy (ILP) perspective, the expansion of English-medium instruction (EMI) has reinforced the importance of university language centres (ULCs) as key structures for coordinating language support, staff development, and academic literacy provision. EMI is commonly defined as the use of English to teach academic subjects in settings where

English is not the majority first language. Unlike CLIL, which explicitly integrates content and language learning objectives, EMI typically foregrounds disciplinary content and may lack explicit language-development goals (Blue, 2018). This distinction matters institutionally: where EMI is adopted without parallel language objectives, responsibility for language development is often displaced onto students and support structures rather than embedded in programme design. Recent EMI literature emphasises recurring challenges (e.g., comprehension difficulties, uneven classroom participation, language anxiety, and inconsistent pedagogy) and repeatedly recommends supplementary language support and faculty development as core mitigation strategies (Ahmed, 2025). These findings provide a strong rationale for ULC involvement in staff development, academic literacy provision, and the co-design of EMI quality assurance mechanisms.

Policy and research landscapes shaping ULC roles

A major strand of European policy-oriented literature frames ILP as an institution-wide governance instrument closely tied to internationalisation, quality assurance, and leadership alignment. The CEL-ELC *Higher Education Language Policy* (Lauridsen, 2013) offers a foundational template for institutional policy development, emphasising strategic coherence, institutional responsibility, and implementation through support mechanisms. In this document, language support is consistently treated as necessary infrastructure (courses, revision, translation, staff development), yet the organisational units responsible for these functions, typically language centres, are more often implied than analysed as actors. The dominant framing is therefore technical in nature: language provision appears as an institutional “measure,” while the ULC's role in governance and agenda-setting remains largely absent.

CercleS (2013) provides a contrasting and particularly relevant perspective because it explicitly positions language centres as key initiators and contributors to ILP development. The *Guidelines for Defining a Language Policy for Institutions in Higher Education* foreground language-centre expertise in policy formulation and implementation, making one of the strongest sector-level arguments for ULCs’ strategic relevance. However, even this language-centre-driven framework tends to remain procedural: it explains what institutions should do and why language centres matter, but it rarely theorises how ULCs acquire legitimacy, negotiate institutional hierarchies, or act under competing pressures.

National-level surveys illustrate both the expansion of ILP and the persistent under-theorisation of ULCs. The German HRK report on institutional language policy (2019), based on a national survey and institutional examples, offers unusually concrete descriptions of implementation arrangements. In several cases, language centres appear as evidence-generating and coordinating nodes: conducting needs analyses, advising leadership, developing standards, coordinating training, and supporting monitoring. Yet these roles are described functionally rather than analysed conceptually. As a result, the political and organisational dynamics of ULC positioning within university governance remain mostly implicit.

A similar “macro-policy without implementation actor” pattern is visible in national foresight-style documents such as the KNAW report on Dutch and English in higher education (2017). The focus is on strategic language choice, quality, and societal implications; language support is acknowledged but not institutionally specified. Likewise, the Nordic Council of Ministers report on parallel language use (Gregersen et al., 2018) articulates principles for sustaining national academic languages alongside English and calls for explicit policies and monitoring, but it largely attributes responsibility to institutional leadership, leaving operational capacity under-specified.

Finally, internationalisation-oriented reports such as those by the European University Association (EUA) stress policy–practice alignment for mobility and international engagement. They recognise language support as enabling infrastructure, but provide limited theorisation of who institutionalises and governs that infrastructure. Across these genres, ULCs are intermittently mentioned but unevenly conceptualised: present in implementation but absent in theory.

Across the policy landscape, a recurring analytical gap emerges – language support is treated as necessary, while language centres are treated as optional or self-evident. This produces what may be termed an “assumed actor” problem. Namely, policy and governance texts frequently rely on ULC-like functions (testing, staff development, academic literacy provision, monitoring) while failing to conceptualise the organisational unit that provides them as a strategic institutional actor. This gap matters empirically and normatively. Empirically, it makes the institutional conditions of successful language policy implementation difficult to identify and compare. Normatively, it reinforces governance marginality even as institutional demands expand.

Evolving roles of university language centres: five domains of contribution

Internationalisation at home and multilingual campus development

Critchley and Wyburd (2021) argue that language centres should “seize the initiative” in internationalisation by evidencing their contribution to a broader interpretation of internationalisation than is often captured in institutional strategies. They link language-centre work to the skillset of the global graduate and position ULCs as contributors to multilingual and multicultural academic environments.

Institutional policies can also embed ULCs more explicitly in governance frameworks. The University of Luxembourg’s multilingualism policy, for example, defines an institutional language regime and specifies support measures such as placement testing, language courses, and guidance for students and staff, illustrating how language-centre functions can be institutionally codified rather than treated as optional add-ons (University of Luxembourg, 2020). Such policies demonstrate that multilingual commitments can be operationalised through concrete instruments, precisely the kind of language management infrastructure typically housed in ULCs.

Learner and staff language development for EMI

Recent scholarship has increasingly problematised EMI teacher development as a complex, hybrid, and contested process rather than a purely technical upskilling endeavour. In their critical review of empirical EMI teacher development studies (2018–2022), Wang, Yuan, and De Costa (2025) identify three dominant routes: formal training, teacher collaboration, and self-initiated professional practices. Crucially, they conceptualise EMI teacher development as continuous boundary-crossing across linguistic, pedagogical, cultural, and psychological domains shaped by institutional pressures and power relations.

This framing has direct implications for ULC positioning. Each route maps closely onto practices that language centres are well placed to coordinate. Those are structured training, peer observation and mentoring, communities of practice, and individual academic communication support. On this view, ULCs function as institutional mediators between policy expectations and classroom realities, supporting not only language proficiency but also pedagogical and interactional competence in EMI settings.

Assessment, certification, and quality assurance

Assessment functions remain central to ULC visibility: placement testing, proficiency certification, and benchmarking are common institutional responsibilities. However, the shift from student testing to staff-related quality assurance is especially significant for repositioning ULCs as core academic infrastructure. Dubow and Gundermann (2017) note that while language centres often ensure students meet language criteria, it is less common for them to certify lecturers' linguistic and communicative competence, partly because lecturer proficiency is frequently assumed. In response, the University of Freiburg Language Teaching Centre developed an EMI certification procedure to assess and certify the quality of language use in English-taught programmes, demonstrating how ULCs can move from ad hoc training provision to formalised standards and quality enhancement.

Unger-Ullmann (2018) further argues for evidence-based quality improvement in university language didactics, highlighting the value of systematically collected data to refine teaching and support institutional accountability. Under internationalisation agendas, such assessment infrastructures can be aligned with programme review and accreditation, reinforcing the argument that ULCs operate as quality assurance infrastructures rather than ancillary services.

Academic literacy and research communication

Internationalisation increasingly operates through research performance indicators and English-medium publication norms. Consequently, many institutions extend language-centre roles to academic writing, publication support, and research communication. Critchley and Wyburd (2021) explicitly connect language-centre work to research excellence, suggesting that ULCs can contribute to internationally oriented research goals through targeted academic literacy provision and support for multilingual research dissemination.

Organisational models such as applied language research centres further illustrate how language-related research and institutional practice can be integrated. The Centre for Applied Language Research at the University of Southampton, for example, represents a model in which research on language policy, language education, intercultural communication, and globalisation coexists with institutional engagement (Baird & Hyde-Simon, 2009). While not a ULC per se, this model supports the broader argument that language-related units can be positioned as academically generative rather than service-bound.

Policy mediation, governance, and institutional positioning

Even when universities adopt explicit language policies, implementation depends on mediating actors who translate strategic aspirations into practices and resources. Using Spolsky's framework, ULCs can be understood as language management agencies operating at the meso level: they interpret policies, create instruments (courses, tests, certification), advise departments on language demands, and help operationalise multilingual commitments. However, a recurring theme in both scholarship and policy is governance marginality. Language centres may remain outside core decision-making even as their workload expands, limiting their capacity to influence policy design, secure stable resources, or coordinate institution-wide approaches (Critchley & Wyburd, 2021).

The comparative policy literature reinforces this point. Namely, sector-level texts often describe language support as a necessary measure but under-specify the governance position of ULCs. Further, national reports sometimes describe substantial ULC involvement but tend not to theorise ULC agency. This combination produces institutional fragility and responsibility without authority.

Key tensions and strategic challenges

The reviewed literature suggests the following three persistent tensions shaping ULC positioning:

i) Englishisation vs. multilingualism

EMI growth may implicitly privilege English, while multilingualism policies emphasise linguistic diversity and inclusion. ULCs frequently operate at this fault line, balancing demands for English proficiency with support for local and additional languages, and advocating plurilingual practices aligned with institutional missions.

ii) Visibility and governance

When ULCs are conceptualised as service units, they may be excluded from strategic planning even as their role expands. This may produce fragile staffing models, project-based funding, and uneven influence over programme design and quality assurance.

iii) Standardisation vs. contextualisation

Certification and benchmarking support accountability, but must be adapted to disciplinary needs, institutional cultures, and diverse student/staff repertoires. Evidence-based quality

improvement implies locally meaningful indicators and iterative programme development (Unger-Ullmann, 2018).

A conceptual framework for positioning ULCs as strategic infrastructures

Synthesising the reviewed scholarship and policy landscape, this paper proposes a framework with five domains of ULC contribution and three conditions that would need to be met to enable such contribution of ULC, as follows:

Domains of contribution

1. Internationalisation at home and multilingual campus development (mobility preparation, multilingual events, intercultural communication support, campus language ecology).
2. EMI-related language development (student academic English support, discipline-specific literacy, staff development for EMI pedagogy).
3. Assessment and certification (placement, benchmarking, EMI teacher certification, programme-level language outcomes).
4. Academic literacy and research communication (academic writing, publication and grant-writing support, multilingual dissemination).
5. Policy mediation and advisory functions (policy input, guidance to departments, language-aware curriculum consultation).

Enabling conditions

1. Governance integration: formal representation of ULC leadership within internationalisation and quality assurance bodies; policy mandates tied to decision-making.
2. Stable resourcing: staffing models aligned with expanded role, including recognition of research/innovation work and sustained professional development.
3. Data-informed practice: routine collection and use of learning and performance data to support evidence-based programme improvement and accountability (Unger-Ullmann, 2018).

This framework may be used for developing indicators and testing relationships between ULC positioning and internationalisation or quality outcomes, as well as institutional self-assessment. Figure 1 below illustrates a causal institutional framework that explains how university language centres (ULCs) generate institutional impact when specific structural conditions are in place.

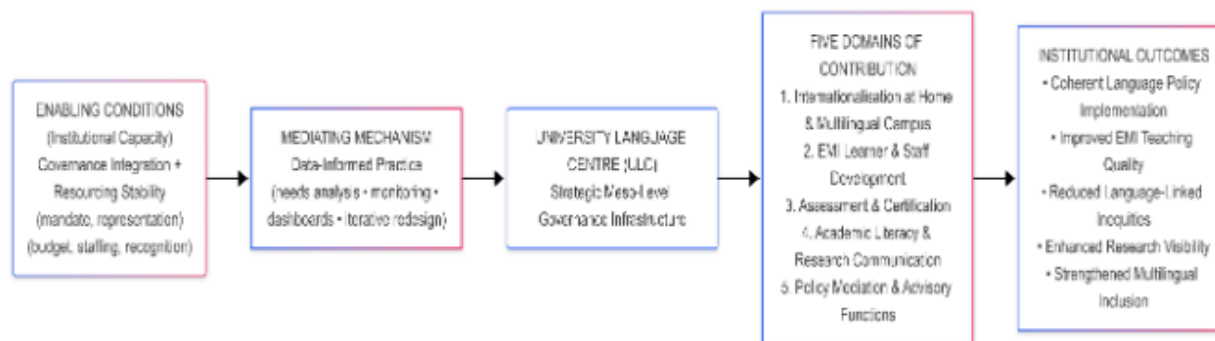


Figure 1. *University language centres as strategic institutional infrastructures*

The diagram conceptualises the role of university language centres (ULCs) as part of a broader institutional process linking governance conditions to measurable educational outcomes. The framework begins with enabling conditions, which represent the structural prerequisites necessary for a ULC to operate strategically within the university. These include institutional capacity factors such as governance integration and stable resourcing, reflected in clear mandates, representation within institutional decision-making structures, and sustainable funding for staffing and operations. Without these conditions, language support tends to remain fragmented or peripheral rather than strategically coordinated.

These enabling conditions support a mediating mechanism based on data-informed practice. In this stage, institutional actors analyse needs, monitor language-related challenges, and use diagnostic tools such as dashboards and evaluation processes to guide iterative programme redesign. This mechanism allows universities to move from reactive language support toward evidence-based language policy implementation.

At the centre of the framework is the University Language Centre, conceptualised as a strategic meso-level governance infrastructure. Positioned between institutional leadership and teaching units, the ULC acts as an organisational hub that coordinates language development activities across the university.

Through this position, ULCs contribute to five interrelated domains of institutional development. First, they support internationalisation at home and multilingual campus initiatives, facilitating the integration of international and local students. Second, they provide EMI learner and staff development, helping both students and lecturers navigate the linguistic and pedagogical demands of English-medium instruction. Third, ULCs manage assessment and certification systems, which ensure that language proficiency standards are aligned with institutional quality

assurance processes. Fourth, they support academic literacy and research communication, including academic writing and publication skills. Finally, they play an important role in policy mediation and advisory functions, translating institutional language policies into practical educational strategies.

The cumulative effect of these activities leads to several institutional outcomes. Universities can achieve more coherent implementation of language policies, improved quality in EMI teaching, and reduced language-related inequities among students. At the same time, strengthened academic communication skills contribute to enhanced research visibility and support the development of a more inclusive multilingual academic environment. Overall, the framework suggests that ULCs should not be understood merely as service units but rather as strategic institutional infrastructures that connect language policy, teaching development, and internationalisation processes within contemporary universities.

CONCLUSION

This review has argued that university language centres (ULCs) are becoming central components of the linguistic and pedagogical infrastructures that sustain internationalised higher education. Evidence from research on language centres (Critchley & Wyburd, 2021; Dubow & Gundermann, 2017), EMI teacher development (Wang et al., 2025), and data-informed quality enhancement (Unger-Ullmann, 2018) converges on a common conclusion: internationalisation and English-medium instruction cannot be sustained without systematic language support, staff development, assessment infrastructures, and institutional mechanisms for mediating language policy. Without such structures, EMI risks reproducing linguistic inequities among students and placing unrealistic communicative demands on academic staff. Conversely, emerging institutional multilingualism policies demonstrate how language-centre functions can be embedded within university governance through clearly defined mandates, resources, and responsibilities (University of Luxembourg, 2020).

Building on these insights, the article proposed a conceptual framework that positions ULCs as meso-level governance infrastructures linking language policy, academic development, and quality assurance. In this view, language centres are not merely service providers but institutional actors that coordinate multilingual practices across teaching, research, and administration.

Several directions for future research may follow. Empirical work is needed to document governance models that successfully integrate ULCs into institutional strategy; to evaluate EMI staff development and certification schemes in terms of pedagogical outcomes and student learning experiences; to investigate how ULC-led academic literacy initiatives relate to research communication and publication practices; and to extend comparative analysis to emerging higher education contexts, including regions where language centres are still developing, such as the Western Balkans.

More broadly, recognising ULCs as strategic infrastructures offers a way to connect language policy, internationalisation, and academic quality within a coherent institutional framework. In this sense, the future of internationalised higher education may depend not only on expanding English-medium programmes but on building institutional infrastructures, such as university language centres, which can sustain multilingual academic communication, equitable participation, and high-quality teaching.

REFERENCES

1. Ahmed, M. K. (2025). Navigating English as a medium of instruction (EMI) in tertiary education: Challenges, opportunities, and pedagogical strategies for EFL learners. *Ampersand*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100231>
2. Airey, J., Lauridsen, K.M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*, 73, 561–576 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9950-2>
3. Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G., & McKinley, J. (2025). Content knowledge attainment in English medium instruction: Does academic English literacy matter? *Language Teaching Research*. 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688241304051>
4. Baird, R., & Hyde-Simon, C. (2009). Centre for Applied Language Research at the University of Southampton. *Language Teaching*, 42(3), 397–401. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005795>
5. Blue, J. (2018). *Different types of language used for EMI and CLIL programmes*. Cambridge English. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/05/04/emi-clil-programmes/>

6. Bureković, M., Rizvić-Eminović, E., & Pilav, M. (2023). Review of five methods used in English language teaching. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta*, 21, 447–464. <https://doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2023.447>
7. CercleS. (2013). *Guidelines for defining a language policy for institutions in higher education*. European Confederation of Language Centres in Higher Education. <https://www.aks-sprachen.de/wp-content/uploads/2015/01/Guidelines-for-a-Language-Policy-Model-CercleS.pdf>
8. Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
9. Cook, V., & Li Wei (Eds.). (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge University Press.
10. Critchley, M., & Wyburd, J. (2021). Evolution of university internationalisation strategies and language policies: Challenges and opportunities for language centres. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 3–13. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-0001>
11. de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament.
12. de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education, Historical Perspective. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_222-1
13. Dubow, G., & Gundermann, S. (2017). Certifying the linguistic and communicative competencies of teachers in English-medium instruction programmes. *Language Learning in Higher Education*, 7(2), 475–487. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0021>
14. European Commission. (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-06/ehea_bologna_2020_other_parts.pdf
15. Gregersen, F., Josephson, O., af Trampe, P., Kristiansen, T., Lindgren, A.-R., & Holmen, A. (2018). *More parallel, please! Best practice of parallel language use at Nordic universities*. Nordic Council of Ministers. <https://www.norden.org/en/publication/more-parallel-please>

16. Hochschulrektorenkonferenz. (2019). *Institutionelle Sprachenpolitik an Hochschulen: Fortschritte und Herausforderungen.* HRK.
https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/Sprachenpolitik_Publikation_Web.pdf
17. Jegede, O. O. (2026). English medium of instruction and its effects on higher education outcomes in Nigeria. *International Journal of Multilingualism*, 23(1), 697–716.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2025.2519949>
18. Jenkins, J. (2014). *English as a lingua franca in the international university: The politics of academic English language policy.* Routledge.
19. Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
20. KNAW (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences). (2017). *Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het hoger onderwijs.* KNAW.
<https://storage.knaw.nl/2022-09/20170711-verkenning-Taalbeleid-Nederlands-en-of-Engels-web.pdf>
21. Lauridsen, K. M. (2013). *Higher education language policy (HELP).* European Language Council (CEL-ELC).
https://pure.au.dk/ws/files/52416455/HE_Language_Policy_Final_2013_w_summary.pdf
22. Lee, H., Rose, H., Macaro, E., & Lee, J. H. (2025). Success of EMI in higher education and its key components: A meta-analytic structural equation modelling approach. *Educational Research Review*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100684>
23. Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36–76.
<https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
24. Mananay, J. A., Sanchez, J. M. P., Boholano, H. B., & Beltran, N. Y. (2024). Patterns and Pathways: Teachers' Perceptions, Readiness, Support, and Barriers to Internationalization in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 401–431. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.21>
25. Margić, B. D., & Janjetić, E. V. (2023). What it takes to successfully implement English-medium instruction: A case study. In A. Memišević & M. Matešić (Eds.), *Meaning in*

- language—from individual to collective* (pp. 123–138). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b21122>
26. Pecorari, D., & Malmström, H. (2018). At the Crossroads of TESOL and English Medium Instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 497–515. <https://doi.org/10.1002/tesq.470>
 27. Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as Language Policy. *Language in Society*, 42 (1), 23–44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
 28. Rizvić-Eminović, E., Bureković, M., & Dervić, M. (2025). Patterns of language errors in the writing of Bosnian EFL students: A case study. *Studies in English Language and Education*, 12(2), 648–662. <https://doi.org/10.24815/siele.v12i2.40374>
 29. Rizvić-Eminović, E., & Dervić, M. (2025). Collocational competence in L2 English: Origin, definitions, empirical research and pedagogical implications. *Spoznaja*, 1(1), 118–133. <https://doi.org/10.65368/SPOZNAJA202501058>
 30. Rizvić-Eminović, E., Dervić, M., & Bilić, A. (2025). The effect of explicit writing instruction on EFL students' writing performance: A case study. *Human Research in Rehabilitation*, 15(2), 411–422. <https://doi.org/10.21554/hrr.092514>
 31. Rizvić-Eminović, E., Dervić, M., & Radoš, A. (2025). Collocational competence of B2 level EFL students: A case study. *Jezikoslovlje*, 26(1), 77–94. <https://doi.org/10.29162/jez.2025.4>
 32. Rizvić-Eminović, E., & Hadžić, A. (2021). Using corpora in English language teaching – A brief overview and sample corpus-based activities. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 27–35. <https://doi.org/10.65368/SPOZNAJA202101075>
 33. Rizvić-Eminović, E., & Kasumagić-Kafedžić, L. (2024). *Engleski jezik: učenje, podučavanje*. Meligrafprint.
 34. Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
 35. Spolsky, B. (Ed.). (2012). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge University Press.
 36. Tho, V. D., & Phong, N. T. (2025). Navigating EMI Courses Through Personalized Learning Networks: A Phenomenological Study on Vietnamese Students' Use of Digital Technology. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(8), 734–754. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.8.32>

37. Unger-Ullmann, D. (2018). Evidence-based quality improvement in university language didactics. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 173–185. <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0010>
38. University of Luxembourg. (2020). *Multilingualism policy*. University of Luxembourg. <https://www.uni.lu/wp-content/uploads/sites/9/2023/07/Multilingualism-Policy-English.pdf>
39. Wang, K., Yuan, R., & De Costa, P. I. (2025). A critical review of English medium instruction teacher development in higher education: From 2018 to 2022. *Language Teaching* 58(2), 141-172. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000351>

UNIVERZITETSKI JEZIČKI CENTRI U SREDIŠTU INTERNACIONALIZACIJE I AKADEMSKOG KVALITETA U VISOKOM OBRAZOVANJU: PREGLED I KONCEPTUALNI OKVIR

Sažetak

Univerziteti jezički centri često se pozicioniraju kao pomoćne servisne jedinice zadužene za nastavu stranih jezika i testiranje jezičke kompetencije. Međutim, intenzivirana internacionalizacija, širenje nastave na engleskom jeziku i sve veća očekivanja da akademsko osoblje predaje i objavljuje radove na engleskom jeziku proširili su njihovu ulogu na razvoj nastavnog osoblja, implementaciju jezičke politike i podršku kvaliteti istraživačkog rada. Oslanjajući se na teoriju jezičke politike, perspektivu višestruke jezičke kompetencije, te recentna istraživanja o nastavi na engleskom jeziku i univerzitetkim jezičkim centrima, ovaj rad sintetizira ključna istraživanja i politike, te predlaže konceptualni okvir koji univerzitetske jezičke centre pozicionira kao stratešku institucionalnu infrastrukturu. Analiza se temelji na recenziranim naučnim studijama, međusektorskim izvještajima o institucionalnim jezičkim politikama u evropskom visokom obrazovanju, te ilustrativnim institucionalnim politikama i organizacijskim modelima. Rezultati ukazuju na pet međusobno povezanih područja doprinosa univerzitetskih jezičkih centara: (1) internacionalizacija na kampusu i višejezičnost u akademskoj zajednici; (2) razvoj jezičkih kompetencija studenata i nastavnog osoblja za nastavu na engleskom jeziku; (3) procjena jezičkog znanja, certificiranje i osiguranje kvalitete; (4) akademska pismenost i komunikacija u istraživanju; te (5) posredovanje u jezičkoj politici i institucionalno upravljanje.

Istovremeno, trajne napetosti između anglizacije i opredijeljenosti za višejezičnost, neujednačena institucionalna vidljivost u upravljanju i ograničeni resursi ostaju ključni izazovi. Rad završava nizom prijedloga i konceptualnim okvirom koji mogu pomoći univerzitetima u integriranju jezičkih centara u institucionalne strategije i sisteme osiguranja kvalitete.

Ključne riječi: *univerzitetski jezički centri; internacionalizacija; višejezičnost; jezička politika; nastava na engleskom jeziku (EMI); akademsko pisanje; osiguranje kvalitete.*

Amira Avdić

**DARSTELLUNG DER NACHKRIEGSGESELLSCHAFT IN HANS LEBERTS
ERZÄHLUNG „DAS SCHIFF IM GEBIRGE“ AUF DER GRUNDLAGE VON PIERRE
BOURDIEUS KONZEPTEN DES SOZIALEN FELDES, DES HABITUS UND
KAPITALS**

Abstract

Der Beitrag untersucht die Darstellung der Nachkriegsgesellschaft in Hans Leberts Erzählung „Das Schiff im Gebirge“ (1993) unter Anwendung der Sozioanalyse literarischer Texte von Pierre Bourdieu. Die Sozioanalyse von Bourdieu basiert auf seinen drei Konzepten des Feldes, Habitus und Kapitals. Diese drei Konzepte werden im theoretischen Teil der Untersuchung aus Bourdieus Perspektive erläutert, um eine theoretische Grundlage für den analytischen Teil des Beitrags zu schaffen. Im analytischen Teil des Beitrags wird die Genese und Hysteresis des Habitus des Protagonisten Erdmann dargestellt. Dabei wird beleuchtet, wie sich seine individuellen Dispositionen manifestieren und wie sie in einen Konflikt mit den Strukturen der sozialen Felder der Nachkriegszeit geraten. Die Stadt und das Bergdorf Lur werden anschließend als soziale Felder betrachtet, die von eigenen Gesetzen geregelt sind und zugleich als Teilbereiche des sozialen Raums der Nachkriegszeit gelten. Andere Figuren aus der Erzählung, die Mutter, Lilli und die Fremde, werden immer im Zusammenhang mit Erdmanns Habitus und seiner Position in den jeweiligen Feldern untersucht. Das Kapital Erdmanns und der Nebenfiguren wird in seiner vierfachen Ausprägung als ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital untersucht, wobei der Fokus auf der Entwertung jeder Ausprägung in der Nachkriegszeit liegt. Das Ziel des Beitrags ist es, durch die Anwendung der Sozioanalyse Bourdieus aufzuzeigen, wie Leberts Erzählung die Struktur der sozialen Welt reproduziert und darstellt, indem das Zusammenspiel der Konzepte Bourdieus innerhalb der sozialen Felder beleuchtet wird.

Schlüsselwörter: Konzept, Feld, soziales Feld, Habitus, Kapital, Nachkriegszeit, Nachkriegsgesellschaft, Sozioanalyse

Einleitung

Hans Leberts Erzählung „Das Schiff im Gebirge“, die 1955 als Band der Reihe *Neue Dichtung aus Österreich* im Bergland-Verlag publiziert wurde (vgl. Schmidt-Dengler 1993: 286) und 1993 als Neuauflage im Europa Verlag erschien, stellt den im Krieg traumatisierten 34-jährigen Otto Erdmann in den Fokus, dessen Identität durch den militärischen Habitus und die Hysteresis desselben Habitus geprägt ist. Leberts Erzählung schildert seine Flucht aus einer namenlosen Stadt und die Abkehr von seiner Ehefrau Lilli, von deren ökonomischem Kapital er abhängig war. Die Rückkehr zu seiner Mutter in das Bergdorf Lur bezeichnet Erdmanns Versuch, dem sozialen Abstieg zu entgehen.

Der Beitrag leistet die erste Anwendung der Sozioanalyse von Pierre Bourdieu auf Hans Leberts Erzählung, da bislang eine solche Untersuchung fehlte. Auf der Grundlage von Pierre Bourdieus Konzepten des sozialen Feldes, des Habitus und des Kapitals wird Leberts Darstellung der Nachkriegsgesellschaft analysiert und damit eine Forschungslücke in der Rezeption dieser Erzählung geschlossen.

Die wissenschaftliche Relevanz des Beitrags liegt in der Freilegung jener Mechanismen, durch welche Hans Lebert soziale Strukturen objektiviert, indem die Naturalisierung der Ordnung im sozialen Feld von Dorf Lur, die Hysteresis des militärischen Habitus des Protagonisten Otto Erdmann sowie die Entwertung seines symbolischen Kapitals beleuchtet werden.

Das Ziel der Untersuchung ist es nachzuweisen, dass Leberts Erzählung weit über das individuelle Trauma eines Offiziers hinausgeht und sie als eine literarische Sozioanalyse begriffen werden kann, indem man die Strukturen des sozialen Raums der Nachkriegszeit in die Struktur des Werks sichtbar macht.

Grundlagen der Sozioanalyse Pierre Bourdieus

Anstatt ein literarisches Werk ausschließlich als ästhetischen Ausdruck zu betrachten, ermöglicht der textanalytische Ansatz der Sozioanalyse literarischer Texte, den Text als einen Raum zu verstehen, in dem sich abstrakte gesellschaftliche Verhältnisse objektivieren und somit erschließen lassen. Laut Bourdieu (1999: 295) ist diese Herangehensweise jedoch damit konfrontiert, dass „die Felder der Literatur und Kunst der wissenschaftlichen Objektivierung schier unüberwindliche objektive und subjektive Hindernisse entgegensetzten“. Diese Hindernisse resultieren aus der

Ehrfurcht gegenüber der sakralen Realität des literarischen Gegenstands, und diese sakrale Realität objektivierend zu untersuchen, wird oft als ein „Sakrileg“ empfunden (vgl. ebd.). Um die daraus resultierenden „Widerstände zu überwinden“, bedarf es jenen Bruchs, den es nach Bourdieu (1999: 296) notwendigerweise zu „vollziehen gilt“ (vgl. ebd.), wenn eine „strikte Wissenschaft von den Kulturprodukten begründet werden soll“.

Bourdieu schreibt im Prolog seiner Monografie *Die Regeln der Kunst* (1999), dass Flauberts Roman *L'Éducation sentimentale* alle erforderlichen Instrumente zu seiner eigenen soziologischen Analyse in sich trägt. Sein Roman ist in diesem Sinne nicht als bloßes Abbild der Realität zu verstehen, sondern als eine sublimierte Form (vgl. Bourdieu 1999: 3) der sozialen Logik. Ihm gelingt es, die Struktur des sozialen Raums und die darin wirkenden Kräfte in die Anordnung seiner Figuren und deren Handlungen zu objektivieren. Diese Objektivierung erfolgt bei Flaubert durch die Struktur des Werks selbst und nicht durch eine bloße thematische Beschreibung sozialer Missstände (vgl. Bourdieu 1999: 19).

Der theoretische Kern dieser Objektivierung liegt in einer Homologie zwischen dem literarischen und dem sozialen Raum. Unter der ‚Homologie‘ lässt sich eine strukturelle Entsprechung verstehen, zwischen der Struktur des Werks und „Struktur des sozialen Raums, in dem sich die Abenteuer der Figuren abspielen und in dem der Autor des Werks selbst situiert war“ (vgl. ebd.: 19). Die Homologie betont, dass die Figuren aus dem literarischen Werk nicht primär als individuelle Charaktere zu verstehen sind, sondern als Träger spezifischer Positionen im sozialen Raum. Laut Bourdieu wird die Position einer Figur durch das akkumulierte ökonomische, kulturelle und soziale Kapital definiert, welches die Machtverhältnisse in unterschiedlichen Feldern bestimmt (vgl. Bourdieu 1999: 342). Die Umsetzung dieser Positionen erfolgt durch Dispositionen, das „Ensemble von inkorporierten Eigenschaften“ (vgl. ebd.: 30), welche die soziale Stellung eines Akteurs im sozialen Raum kennzeichnen (vgl. ebd.: 48). Diese Eigenschaften sind keine flüchtigen Reaktionen, sondern bilden „dauerhafte Dispositionen“ (vgl. Bourdieu 1999: 49). In diesem Sinne stellt der Habitus „etwas Erworbenes und zugleich ein „Haben“ dar, das manchmal als Kapital funktionieren kann“ (vgl. Bourdieu 1999: 286) und der „Gewohnheiten umfasst, die durch Lernen entstehen, also Tendenzen, so zu handeln, wie man es gelernt hat“ (vgl. Rehbein/Saalmann 2009b: 111). Boike Rehbein und Gernot Saalman konkretisieren in ihrem „Bourdieu-Handbuch“ (2009) das Konzept des Habitus als ein System von

Dispositionen, das sich in einem vielschichtigen und dialektischen Prozess bildet und dessen Züge in der Praxis erworben werden. Sie erläutern, dass diese Züge nicht einfach in das Individuum einfließen, sondern so transformiert werden, dass sie zu den bereits vorhandenen Zügen passen (vgl. ebd.: 112).

Die soziale Topografie der Nachkriegszeit: Das Gebirgsdorf Lur, die Villa, das Wirtshaus „Zum roten Jäger“ und die Stadt als Felder und Subfelder der Objektivierung

Aus der Homologie zwischen dem fiktiven Schauplatz, dem Gebirgsdorf Lur, und der historischen Realität des Österreichs nach 1945 ergibt sich die Relevanz der Sozioanalyse Bourdieus für Hans Leberts Erzählung „Das Schiff im Gebirge“. Das Gebirgsdorf ist ein soziologischer ‚Mikrokosmos‘ (vgl. Bourdieu 1999: 102, 462) der die „Struktur des sozialen Raums“ (vgl. Bourdieu 1999: 19) der von Lebert erlebten österreichischen Nachkriegszeit in die „Struktur des Werks“ (vgl. ebd.) bzw. die Welt des Romans objektiviert. Die erwähnte Homologie wird vor allem in den „dauerhaften Dispositionen“ (Suderland 2009a: 75) der Hauptfigur sichtbar. In Leberts Erzählung manifestiert sich das Verständnis einer existenziellen Schuld, welche die gesamte Persönlichkeit des am Krieg beteiligten Individuums durchdringt.

Das Gebirgsdorf Lur, wo „die Welt zu Ende ist“ (Lebert 1993: 14), lässt sich als ein soziales Kräftefeld begreifen, in dem verschiedene Kapitalsorten wie ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, darüber entscheiden, wer Macht besitzt und wer ausgeschlossen wird. Diese Machtverhältnisse beruhen auf Nomos, einem feldspezifischen Prinzip der Wahrnehmung, Bewertung und Unterscheidung, das festlegt, was innerhalb eines Feldes als legitim gilt und welche Akteure als zugehörig anerkannt werden (vgl. Bourdieu 1999: 353 f.). Dieser Nomos manifestiert sich in Lur als eine Naturalisierung der sozialen Verhältnisse. Da „Erde und Himmel dort eins“ (Lebert 1993: 11) sind, erscheint die Ordnung im Dorf nicht als historisches Resultat, sondern als Naturvorgabe, die man nicht hinterfragt und die keine Veränderung zulässt.

Während die Stadt bei Lebert als der Raum des „Schmutzes und Verfalls“ (Lebert 1993: 20) charakterisiert wird und das moralisch degradierte Feld der Nachkriegsgesellschaft repräsentiert, existiert Lur - wo „Erde und Himmel eins sind“ (Lebert 1993: 11) - in einer Isolation gegenüber der Außenwelt als deren radikaler Gegenpol. Der Nomos der Stadt ist von moralischer Indifferenz und einer Flucht in die Anonymität der Masse geprägt, wobei das Individuum durch „Schmutz und

Verfall“ und „Tanzcafe und Kino“ (Lebert 1993: 34) von der eigenen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit entlastet wird.

Die Villa, die Erdmann „an ein Schiff erinnerte“ (Lebert 1993: 19), lässt sich in Leberts Erzählung als ein „in sich geschlossenes Universum“ (Bourdieu 1999: 420), also ein autonomes soziales Feld oder Subfeld, betrachten. In der Villa ist die Vergangenheit präsent, während man im dörflichen Wirtshaus „Zum roten Jäger“, einem Raum der sozialen Kontrolle, mit der Nachkriegsgegenwart konfrontiert ist. Das Wirtshaus ist ein weiteres Subfeld, an dem die Dorfgemeinschaft ihre Grenzen zieht. Dies wird deutlich, wenn die Akteure im Dorf darauf hinweisen, dass man über den Protagonisten Erdmann, der „ja schon länger hier“ (Lebert 1993: 52) ist, bereits „im Wirtshaus [...] davon gesprochen“ (vgl. ebd.) hat. Dadurch steht er unter Druck gegenüber der „herrschenden Ordnung“ (Bourdieu 1987: 678) bzw. dem Nomos. Es ist auch die zentrale Instanz für die „Wertschätzung“ und Erteilung von „Anerkennung“, in anderen Worten, symbolischem Kapital (vgl. Rehbein/Saalmann 2009a: 138). In ihrem Beitrag zum Thema „Kapital“ im „Bourdieu-Handbuch“ erläutern Rehbein und Saalmann (2009a: 135), dass das Kapital als eine den objektiven und subjektiven Strukturen innewohnende Kraft, eine *vis insita* (vgl. ebd.) zu verstehen ist und gleichzeitig als *lex insita*, das grundlegende Prinzip der inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt bildet (vgl. ebd.). Das verdeutlicht, dass die Machtverhältnisse im Dorf Lur, einer festen Logik folgen. Da das Kapital als Kraft die sozialen Strukturen des Dorfes und das Denken der Akteure prägt, wirken dort die Regeln als eine Gesetzmäßigkeit, die man nicht hinterfragt. Diese Unhinterfragbarkeit ist, wie bereits im vorigen Kapitel dargelegt, das Ergebnis der Naturalisierung der sozialen Ordnung im Dorf Lur.

Der Habitus und das Kapital der Akteure in sozialen Feldern und Subfeldern

Die Akteure der Erzählung werden in Bezug auf ihre Position in den sozialen Feldern und Subfeldern analysiert. Es wird in diesem Sinne untersucht, wie ihr Habitus mit den Kapitalsorten korrespondiert. Dabei ist zu beachten, dass das „verfügbare Kapital“ laut Rehbein/Saalmann (2009a: 134 f.) stets in Bezug auf seine „Erwerbs- und Anwendungsbedingungen“ betrachtet werden muss. Für die Analyse der sozialen Welt ist es nicht ausreichend, die Verteilung von Kapital oder eine einzelne Verfügung über Kapital quantitativ zu bestimmen (vgl. ebd.). Der Erwerb des Kapitals lässt sich in Gesamtumfang, Zusammensetzung und Geschichte des Erwerbs seines Kapitals analysieren (vgl. Fröhlich 1994: 41, zit. n. Rehbein/Saalmann 2009a: 135). Da das

Kapital keinem neutralen Handeln, sondern in der Konkurrenz mit anderen sozialen Akteuren in einem Feld eingesetzt wird, also „feldspezifisch“ ist, bestimmt die Übereinstimmung zwischen dem individuellen Habitus und den Handlungsregeln über den Erfolg oder Misserfolg einer sozialen Praxis (vgl. ebd.).

Innerhalb des sozialen Feldes Lur ist der Habitus von Erdmanns Mutter das Ergebnis einer lebenslangen Inkorporierung der dörflichen Ordnung, in welcher „Erde und Himmel eins“ (Lebert 1993: 11) sind. Ihr symbolisches Kapital, das in der Regel in sozialen Beziehungen entsteht und sich da reproduziert (vgl. Hillebrandt 2009: 187), konstituiert sich durch ihre tiefe Verortung in der Familientradition im Subfeld Lur. Hillebrandt (2009: 187) setzt sich in seinem Beitrag mit dem Begriff der Ökonomie der Praktiken auseinander, in welchem er verdeutlicht, dass Bourdieu das ökonomische Vokabular generalisiert, um gesellschaftliche Kampf- und Kräftefelder zu analysieren (vgl. ebd.: 186). Diese Ökonomie bezieht sich nach Hillebrandt (2009: 186 f.) auf den Konkurrenzkampf um knappe symbolische Güter wie Anerkennung, Prestige und Ehre, die er nicht als warenförmig zu beschreibende Güter bezeichnet. Die Position der Mutter wird innerhalb dieser Ökonomie der symbolischen Güter durch die Dorfgemeinschaft als moralische Autorität legitimiert. Ihr symbolisches Kapital entsteht und reproduziert sich nach Hillebrandt (2009: 187) in sozialen Beziehungen. Da ihr Kapital auf einer langjährigen „Geschichte des Erwerbs“ (vgl. Rehbein/Saalmann 2009a: 135) basiert, tritt sie als Schützerin der Ordnung auf und besitzt die Macht, über die symbolische Einordnung der Akteure im Feld zu entscheiden. In ihrer Konfrontation mit Erdmann nutzt sie ihr symbolisches Kapital, um seine Ehe mit der Prostituierten Lilli, als einen „gesellschaftlichen Abstieg“ (Bourdieu 1999: 325) darzustellen, was sich in ihrem Urteil zeigt:

Mein großes, armes Kind, sagte sie, ich habe dich damals gewarnt. Aber du wolltest nicht hören. Du hast diese Frau genommen, die tief unter dir steht; du hast sie genommen, obwohl du gewußt hast, wie weh du mir damit tust. Nun ist das Unglück geschehen. Sie hat dich hinuntergezogen. (Lebert 1993: 17)

Erdmanns Position im sozialen Feld ist, im Gegensatz zur Position seiner Mutter, durch einen großen Verlust an symbolischem Kapital und einer instabilen Form des ökonomischen Kapitals geprägt. Sein militärischer Habitus ist nicht mehr mit dem Nomos vom Gebirgsdorf Lur kompatibel, in anderen Worten, steht in „Dissonanz“ (Bourdieu 1999: 155). Diese Unfähigkeit, seine Identität außerhalb seiner Rolle als Soldat zu bestimmen wird in der Konfrontation mit dem

Gendarmen deutlich. Da Erdmann in der sozialen Welt über kein anerkanntes symbolisches Kapital verfügt, versucht er seine Position in dieser Welt durch den Rückgriff auf seinen vergangenen militärischen Rang zu legitimieren: „Ich will Ihnen etwas sagen!« schrie er. „Ich bin Leutnant! Ich bin kriegsversehrt! Ich war jahrelang an der Front! Genügt Ihnen das vielleicht?“ (Lebert 1993: 32)

Eine zentrale Krisensituation wird in Erdmanns wertlosem militärischem Wissen erkennbar. Da sein „inkorporiertes Kulturkapital“, also sein „Wissen“ als Offizier, in der Nachkriegsgesellschaft wertlos geworden ist, gesteht er dieses individuelle Trauma ein: „Ich bin Offizier, ich weiß, wie man schießt: Ich habe gelernt, wie man Menschen tötet. Sonst habe ich nichts gelernt.“ (Lebert 1993: 16)

Daraus resultiert seine Abhängigkeit vom ökonomischen Kapital seiner Frau Lilli. Während er dieses Geld zum Überleben benötigt, führt Lillis Prostitution zur Entwertung seines symbolischen Kapitals im sozialen Feld, dem Gebirgsdorf Lur. Diese Situation zwingt Erdmann dazu, vor seiner Mutter zuzugeben, dass er „unfähig“ ist Geld zu verdienen, was die Hysteresis (vgl. Rehbein/Saalmann 2009a: 114) seines Habitus als Folge des sozialen Abstiegs betont: Ich lasse es zu; wir leben nämlich davon. [...] Mit meinen dreiunddreißig Jahren bin ich unfähig, Geld zu verdienen. [...] Mit solchen Kenntnissen kann man im Frieden keine Geschäfte machen.“ (ebd.: 16)

Obwohl Erdmann in der Villa aufgewachsen ist, verhält er sich als ein Fremder. Sein Verhalten, wo er in der Villa „umherschleicht“ (Lebert 1993: 48) und „nichts Rechtes mit sich zu beginnen“ wusste, korrespondiert mit einem „Ekel“ (vgl. ebd.:17), der sich in seinem Inneren befindet. Er akzeptiert die Abwertung durch seine Mutter und das Gebirgsdorf Lur, da er sich selbst bereits als „ohnehin schon tot“ betrachtet (vgl. ebd.: 17).

Sein Stolz, den er als „unangenehm“ (vgl. ebd.: 16) empfindet, ist nur noch ein Überrest seines früheren Offiziers-Habitus, der keinen Platz mehr in der Realität der Villa im Gebirgsdorf findet. Dieser Überrest seines früheren Offiziers-Habitus äußert sich besonders in körperlichen Gesten gegenüber der Fremden, als sie Erdmann um menschliche Nähe bittet. Anstatt ihr die gewünschte Nähe zu geben, reagiert er mit einer militärischen Distanz:

Ich würde ganz still neben Ihnen liegen und mich an Ihrem Atem wärmen, nichts weiter. „Das wäre sicher sehr amüsant“, sagte Erdmann. „Schade, daß es die Umstände nicht gestatten.“ Er machte eine Verneigung und schlug die Hacken zusammen. „Gute Nacht!“ sagte sie und hielt ihm die Hand hin. Er übersah es und ging. (Lebert 1993: 46 f.)

Dieser Habitus spiegelt sich auch in seiner disziplinierten körperlichen Haltung in Momenten der Unsicherheit oder des sozialen Drucks, wie am Ende des Gesprächs mit dem Pfarrer:

Erdmann fühlte sich plötzlich alt; er fühlte sich bleiern und angeschwollen, als wären die vielen toten Jahre, an welche der Pfarrer so gerne zurückdachte, wie eine schwere Flüssigkeit in seinem Körper angestaut. Er sagte: „Ja, das Leben vergeht. Übrig bleiben Erinnerungen. Die schleppt man dann mit sich herum, denn was wäre man schließlich ohne sie. Es bleibt ja von einem selbst nichts anderes übrig.“ Er erhob sich mit einem jähen Ruck und langte nach seinem Hut. „Man sollte aber vergessen!“ sagte er laut. (Lebert 1993: 54)

Die Villa als Raum der Isolation und Erdmanns Wohnort stellt für ihn keine Heimat dar, sondern ein „schwankendes Schiff“ (vgl. Lebert 1993: 103). Seine Rückkehr nach Lur erfolgt nicht aus einem Gefühl der Zugehörigkeit heraus, sondern weil er den Ort als einen Rückzugsort betrachtet, an dem er versucht, seine eigene Identität und seine soziale Verantwortung zu vergessen. Auch in der Villa fühlt er sich durch den „Gendarm“ (Lebert 1993: 32) beobachtet, der für Erdmann als eine Art drohende Objektivierung seiner Schuld verkörpert. Über diese Schuld äußert er sich explizit im Gespräch mit dem Pfarrer, indem er sein militärisches Wissen als etwas Belastendes offenbart: „Wollen Sie beichten?“ fragte er dann. Erdmann schüttelte den Kopf. „Nein“, sagte er, „ich wüßte nicht, was. Daß ich sonntags nicht in die Messe gehe, das wissen Sie ohnehin. Und daß ich Menschen getötet habe ... Im Krieg war das Töten erlaubt.“ (Lebert 1993: 86)

Erdmanns Ehefrau Lilli repräsentiert das soziale Feld der Stadt, das schon als Raum des „Schmutzes und Verfalls“ (Lebert 1993: 20) charakterisiert wurde. Ihr Habitus ist durch die Anpassung an die ökonomischen Notwendigkeiten der Nachkriegszeit geprägt. Sie besitzt daher erhebliches ökonomisches Kapital, das sie durch den Einsatz ihres Körperkapitals bzw. die Prostitution „akkumuliert“ (Saalman 2009: 276). In der Logik des sozialen Feldes der Stadt ist dies eine Strategie, die sie als überlebensnotwendig sieht und ihr Ehemann die Arbeit als „die leichteste und bestbezahlte“ (Lebert 1993: 16) ansieht. Obwohl Lilli die materielle Basis für Erdmanns Überleben sichert, besitzt sie im Subfeld der Villa kein symbolisches Kapital. Ihr Habitus wird von der Mutter als minderwertig wahrgenommen, was sie in ihrer moralischen Abwertung und Warnung an ihren Sohn, Erdmann, deutlich formuliert:

Mein großes, armes Kind, sagte sie, ich habe dich damals gewarnt. Aber du wolltest nicht hören. Du hast diese Frau genommen, die tief unter dir steht; du hast sie genommen, obwohl du gewußt hast, wie weh du mir damit tust. Nun ist das Unglück geschehen. Sie hat dich hinuntergezogen. (Lebert 1993: 17)

An dieser Stelle zieht die Mutter eine moralische und soziale Grenze innerhalb des Subfeldes und nutzt ihre Position als moralische Autorität, um Lilli als ungleichwertig zu bezeichnen und Bedrohung der Tradition auszuschließen. Während sich Erdmann innerhalb des sozialen Feldes der Stadt nicht mehr bewegen kann, ist Lillis Habitus an die anonymen Strukturen der Stadt angepasst, dass sie die moralische Entwertung durch die „obskure Gesellschaft“ (Lebert 1993: 16) der Sicherung ihres ökonomischen Kapitals unterordnet.

Die Fremde, die nach ihrer Ankunft in Lur bei Erdmann und seiner Mutter um Unterkunft bittet, erscheint zunächst als Spiegelbild Lillis („schau sie doch an! Es ist nichts. Sie ähnelte Lilli weder im Ganzen noch in den Einzelheiten.“, Lebert 1993: 41 / „Auf der Straße marschierte die Fremde. Oder war es Lilli, die da marschierte?“, Lebert 1993: 88, und den Einbruch des städtischen Verfalls in die Villa bezeichnet. Ihr Habitus ist durch den Verlust von Identität und Kapital („Er nahm ihren Koffer und bemerkte, daß es Lillis Koffer war“. (Lebert 1993: 43) / „Draußen stand die Fremde. Sie war im Nachthemd und barfuß und hatte sich Lillis Mantel übergezogen.“ (Lebert 1993: 69) gekennzeichnet. Der Habitus der Fremden ist von einer existenziellen Angst und einer „zerbrochener Stimme“ (Lebert 1993: 61) geprägt. Die soziale Entfremdung ist in ihrem Fall so weit fortgeschritten, dass sie den Identitätsverlust als einzige Möglichkeit zum Selbstschutz:

Quälen Sie mich doch nicht! Ich habe keinen Namen mehr; ich habe ihn abgelegt und vergessen. Es geht auch so und tut weniger weh. (Lebert 1993: 42)

Erdmann nimmt die Fremde als Lillis „Stellvertreterin“ (Lebert 1993: 105) wahr. Ihr Schicksal („Vor seinen Augen hing wie ein Schleier das Gesicht des ermordeten Mädchens.“, Lebert 1993: 103) macht die Folgen des städtischen Lebens physisch greifbar. Indem die Fremde, die den Tod in das Subfeld der Villa bringt, verliert Erdmann die Möglichkeit, seine moralische Verantwortung weiterhin zu ignorieren. Der Tod der Fremden bestätigt das Scheitern von Erdmanns Versuch, seine Identität im isolierten Subfeld der Villa zu verbergen, und macht deutlich, dass er mit seiner Schuld, die er aus dem Krieg mit sich bringt, nicht in die Ordnung des Dorfes Lur passt.

Fazit

Die Analyse der Erzählung „Das Schiff im Gebirge“ hat gezeigt, dass sie weit über die Darstellung eines individuellen Schicksals hinausgeht. Durch die Anwendung der Konzepte von Pierre Bourdieu konnte nachgewiesen werden, dass das Werk eine literarische Sozioanalyse der österreichischen Nachkriegszeit darstellt, welche die gesellschaftlichen Konflikte durch die Art und Weise des Handelns (also den Habitus) sowie die Stellung der einzelnen Figuren im sozialen Feld und Subfeld objektiviert. Wie Pierre Bourdieu am Beispiel von Gustave Flauberts Roman aufzeigt, ist auch Hans Leberts Erzählung nicht als bloßes Abbild der Realität zu verstehen, sondern als eine sublimierte Form der sozialen Logik. Die Analyse bestätigt, dass Leberts Erzählung die Struktur des sozialen Raums in der Anordnung seiner Figuren und deren Handlungen durch die Struktur des Werks und die darin wirkenden Kräfte selbst objektiviert, anstatt soziale Missstände nur thematisch zu beschreiben.

Außerdem bestätigt die Analyse die Homologie, d. h. eine strukturelle Entsprechung zwischen der Struktur des Werks und Struktur des sozialen Raums, in dem sich die Abenteuer Erdmanns, seiner Mutter, seiner Ehefrau Lilli und der Fremden abspielen. Leberts Figuren gelten dabei als Träger spezifischer Positionen im sozialen Raum. Diese spezifische Positionen werden laut Bourdieu durch das akkumulierte ökonomische, kulturelle und soziale Kapital definiert und bestimmen somit die Machtverhältnisse in unterschiedlichen Feldern. Die Analyse verdeutlicht ferner, dass die Umsetzung dieser Positionen durch individuelle Dispositionen erfolgt, welche die soziale Stellung der Akteure im Raum kennzeichnen und sich in deren Habitus manifestieren. Der textanalytische Ansatz Pierre Bourdieus zeigt, dass die Konzepte Feld, Habitus und Kapital die Struktur der sozialen Welt in Leberts Werk sichtbar machen und die Handlungen der Figuren als Ergebnis ihrer Position in dieser sozialen Welt objektivieren. Die Analyse des Protagonisten Erdmann verdeutlicht vor allem die Entwertung seines inkorporierten Kulturkapitals, da sein militärisches Wissen in der Nachkriegsgesellschaft nicht anwendbar ist. Dies resultiert in seiner existenziellen Abhängigkeit vom ökonomischen Kapital seiner Frau Lilli, deren Tätigkeit als Prostituierte Erdmann finanzielle Sicherheit ermöglicht und gleichzeitig zur Entwertung seines symbolischen Kapitals im Gebirgsdorf Lur führt. Erdmanns militärische Dispositionen, d. h. das „Ensemble von inkorporierten Eigenschaften“, führen zur Hysteresis seines Habitus. Aufgrund dieser Hysteresis ist er im sozialen Feld Lur unfähig zur sozialen Praxis. Seine Existenz als ein „Schatten“, begründet sich darin, dass er die notwendigen Kapitalsorten für das neue Feld nicht akkumulieren kann.

Die Figuren der Mutter und Lilli stellen zwei verschiedene Positionen im sozialen Raum dar, wo Erdmanns Mutter durch ihr symbolisches Kapital die traditionelle Ordnung im Feld Lur und Subfeld Villa, repräsentiert, während Lilli die Anpassung an das Feld Stadt durch ihr ökonomisches Kapital verkörpert. Da es ihr am symbolischen Kapital (Anerkennung und Ehre) mangelt, ist sie im Subfeld Villa eine Außenseiterin.

Der Ansatz Pierre Bourdieus und somit auch die direkte Anwendung seiner Konzepte hat gezeigt, dass die Handlungen der Figuren als Ergebnis ihrer Position im sozialen Raum der Nachkriegszeit zu verstehen sind. Bei dem Protagonisten und ehemaligen Offizier ist das besonders deutlich, da sein militärischer Habitus nicht mehr zu den Anforderungen der neuen sozialen Felder passt.

Primärliteratur

1. Lebert, H., 1993. Das Schiff im Gebirge. Unheimliche Erzählungen. Mit einem Essay von Jürgen Egyptien. Erstausgabe 1955. Wien: Europa Verlag. S. 7-108.

Sekundärliteratur

1. Bourdieu, P. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Originalbeitrag, übersetzt von Reinhard Kreckel. In: Reinhard Kreckel (Hg.). „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, S. 183-198.
2. Bourdieu, P. 1987. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
3. Bourdieu, P. 1999. Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
4. Fröhlich, G. 2009. Einverleibung. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 81-90.
5. Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer.
6. Hillebrandt, F. 2009. Ökonomie. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 187.
7. Prinz, S. 2009. Geschmack. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 107.
8. Rehbein, B., Saalman, G. 2009a. Kapital. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 134-140.

9. Rehbein, B., Saalman, G. 2009b. Habitus. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 110-118.
10. Saalman, G. 2009. Entwurf einer Theorie der Praxis. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 272-279.
11. Suderland, M. 2009a. Disposition. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 73-75.
12. Suderland, M. 2009b. Hysteresis. In: Fröhlich, G., Rehbein, B. 2009. Bourdieu-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung. Stuttgart/Weimar: Springer. S. 127-129.

REPRESENTATION OF POST-WAR SOCIETY IN HANS LEBERT'S STORY „DAS SCHIFF IM GEBIRGE“ BASED ON PIERRE BOURDIEU'S CONCEPTS OF THE SOCIAL FIELD, HABITUS AND CAPITAL

Abstract

The article examines the representation of post-war society in Hans Lebert's story "Das Schiff im Gebirge" (1993) using the socio-analysis of literary texts by Pierre Bourdieu. Bourdieu's socio-analysis is based on his three concepts of the field, habitus and capital. These three concepts are explained in the theoretical part of the study from Bourdieu's perspective in order to provide a theoretical basis for the analytical part of the contribution. In the analytical part of the article, the genesis and hysteresis of the habitus of the protagonist Erdmann is presented. In doing so, it sheds light on how his individual dispositions manifest themselves and how they come into conflict with the structures of the social fields of the post-war period. The town and the mountain village of Lur are then considered as social fields that are regulated by their own laws and at the same time are considered sub-areas of the social space of the post-war period. Other characters from the story, the mother, Lilli and the stranger, are always examined in connection with Erdmann's habitus and his position in the respective fields. The capital of Erdmann and the secondary characters is examined in its fourfold manifestations as economic, social, cultural and symbolic capital, with a focus on the devaluation of each form in the post-war period. The aim of the article is to show, through the application of Bourdieu's socio-analysis, how Lebert's narrative reproduces and represents the structure of the social world by illuminating the interplay of Bourdieu's concepts within the social fields.

Keywords: *concept, field, social field, habitus, capital, post-war period, post-war society, socio-analysis*

Naida Hodžić-Šišman

**UTJECAJ GERMANIZAMA U ŠKOLSKIM LEKTIRAMA NA NASTAVU
NJEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA**

Sažetak

Cilj ovog rada jeste istražiti zastupljenost germanizama u školskim lektirama, te njihov utjecaj na nastavu njemačkog kao stranog jezika. Čitanjem bogatimo vokabular kako maternjeg, tako i stranog jezika. Nerijetko se dešava da primjenjujemo riječi stranog porijekla, a da toga nismo svjesni. Istraživanje je provedeno među učenicima šestog razreda osnovne škole kroz tri faze anketiranja kako bi se ispitala njihova sposobnost prepoznavanja germanizama, razumijevanja njihovog značenja i povezivanja s njemačkim jezikom. Korpus se sastojao od 42 germanizma izdvojena iz četiri književna djela predviđena školskim planom i programom. Rezultati ukazuju na to da, iako učenici uspješno prepoznaju germanizme u kontekstu i povezuju ih s njemačkim jezikom, postoji značajan jaz u preciznom razumijevanju njihovog značenja. Rad zaključuje da germanizmi u lektirama predstavljaju vrijedan didaktički potencijal za aktiviranje predznanja učenika i lakše usvajanje novog vokabulara u stranom jeziku.

Ključne riječi: germanizmi, školska lektira, njemački kao strani jezik, leksički transfer, osnovna škola.

Uvod

Germanizmi su riječi njemačkoga porijekla koje su jezičkim kontaktom i posuđivanjem postale dijelom bosanskoga jezika. Oni se pojavljuju u svakodnevnom govoru, književnim djelima i školskim lektirama. Primjeri uključuju: *bluza, kabl, apetit, keks, šnicla, štos, mašina, šporet*. Proučavanje germanizama u školskim lektirama može pokazati kako učenici dolaze u kontakt s elementima njemačkog jezika i kako se to predznanje može iskoristiti u nastavi njemačkog kao stranog jezika.

Teorijski okvir

Čitanje je jedna od jezičnih djelatnosti koju djeca savladavaju na samom početku školovanja, a od velike je važnosti u daljnjem obrazovanju i osobnom razvoju. Ono nam omogućava da otkrijemo različite informacije, obogatimo vokabular, razvijemo kritičko mišljenje i poboljšamo jezične vještine, ali nam također otvara i put u imaginarne svjetove. Nastavni sat lektire igra ključnu ulogu u obrazovnom procesu jer se razlikuje od uobičajene nastave književnosti. Povezivanje književnih tema sa svakodnevnim životom pomaže učenicima da kroz iskustveno učenje lakše shvate i dožive djelo (Gabelica, Radmanić, Skrbini, Varjačić, 2014, 58).

Prema Gabelica, Težak (2017, 238) važnu ulogu na času lektire igraju i posebne lektirne bilježnice u kojima se neće nalaziti analiza djela, već literarni problemi i pojmovi koji su bili istraživani tijekom obrade djela. Lektirna bilježnica služi „samo za objašnjenja književnog pojmovlja i literarnih problema uz ilustraciju pomoću lektirnog djela, a ne za učeničke zadaće ili cjelovitu analizu lektirnog djela“. (Gabelica, Težak, 2017, 238) U tom kontekstu, lektirne bilježnice mogu poslužiti i kao pogodan didaktički alat za sistematsko izdvajanje i tumačenje nepoznatih ili manje poznatih leksičkih jedinica, među kojima se često nalaze i riječi stranog porijekla. Budući da se učenici u lektirnim djelima susreću s arhaičnim, regionalnim ili posuđenim leksemima, lektirna bilježnica omogućava njihovo bilježenje, objašnjavanje i semantičko razgraničavanje, čime se, između ostalog, otvara prostor za prepoznavanje i analizu germanizama prisutnih u književnom tekstu.

Germanizmi su riječi njemačkoga porijekla koje su, usljed dugotrajnog jezičkog kontakta, postale sastavnim dijelom bosanskoga jezika (Simeon, 1969; Hrvatski opći leksikon, 1996). Njihova prisutnost u bosanskom jeziku rezultat je historijskih, društvenih i kulturnih veza, naročito tokom

austro-ugarske uprave, kada je njemački jezik imao značajnu administrativnu i društvenu ulogu (RGBJ, 2014).

Prema Filipoviću (1986), leksičko posuđivanje nastaje kao posljedica potrebe za imenovanjem novih pojmova ili popunjavanjem semantičkih praznina u jeziku primaocu. U procesu integracije posuđenice se fonetski i morfološki prilagođavaju jeziku, te vremenom prestaju biti percipirane kao strane. Memić (2014) ističe da se u tom kontekstu opravdanije govori o leksičkom transferu, budući da preuzete riječi nastavljaju egzistirati u oba jezika.

Danas je njemački drugi strani jezik u školama, što svjedoči o njegovoj globalnoj zastupljenosti, te ukazuje na veliki broj govornika njemačkoga jezika u svijetu, bilo onih kojima je njemački maternji jezik ili ne. Povezanost između Bosne i Hercegovine i Njemačke ogleda se ne samo u dugogodišnjim historijskim, kulturnim i društvenim vezama, već i u snažnim migracijskim tokovima između ove dvije zemlje. Intenzivan priliv bosanskohercegovačkog stanovništva u Njemačku u velikoj je mjeri motiviran ekonomskim razlozima, ponajprije potragom za stabilnijim zapošljavanjem i višim životnim standardom.

Analiza školskih lektira i empirijsko istraživanje

U svrhu ovog istraživanja, kao korpus služe lektire za šesti razred osnovne devetogodišnje škole: *Tri Ješina junačka dana*, Advan Hozić; *Mrvica iz dnevnog boravka*, Sanja Pilić; *Nevidljiva Iva*, Zvonimir Balog; i *Lijeve priče*, Alija Isaković. U analizi su izdvojeni isključivo germanizmi u užem smislu, dok su internacionalizmi latinskog, grčkog ili francuskog porijekla isključeni, iako su prisutni i u njemačkom jeziku.

U korpusu je pronađeno ukupno 42 germanizma. Najveći broj zabilježen je u djelu *Lijeve priče* (19), zatim u djelima *Tri Ješina junačka dana* i *Mrvica iz dnevnog boravka* (po 10), dok je najmanji broj germanizama potvrđen u djelu *Nevidljiva Iva* (3).

Tabela 1. Pregled germanizama izdvojenih iz školskih lektira za šesti razred osnovne škole.

Riječ u tekstu	Njemački korijen	Knjiga / autor	Područje života / kontekst
badže	Bade	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	domaćinstvo / higijena
švabe	Schwaben	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	rat / vojna terminologija

komesar	Kommissar	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	rat / vojna terminologija
remen	Riemen	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	odjeća / praktična upotreba
štab	Stab	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	rat / vojna terminologija
kabl	Kabel	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	tehnički predmet
krach	Krach	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	rat / vojna terminologija
šindra	Schindel	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	građevina / krovovi
kugel	Kugel	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	rat / vojna terminologija
kanta	Kanne	Tri Ješina junačka dana – Hozić A.	domaćinstvo / posuđe
sokne	Socken	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	odjeća / svakodnevni život
frotir	Frottee	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	domaćinstvo / higijena
šef	Chef	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	posao / hijerarhija
cukreni	Zucker	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	hrana / kulinarstvo
švercati	schwarz	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	transport / ilegalna aktivnost
kontrola	Kontrolle	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	javna služba / provjera
kino	Kino	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	zabava / kultura
kompliment	Kompliment	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	društveni život / komunikacija
apetit	Appetit	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	hrana / zdravlje
witz	Witz	Mrvice iz dnevnog boravka – Pilić S.	humor / društveni život
bluza	Bluse	Nevidljiva Iva – Balog Z.	odjeća / moda
šljem	Helm	Nevidljiva Iva – Balog Z.	rat / vojna terminologija
karta	Karte	Nevidljiva Iva – Balog Z.	kartografija / igre
tipke	Tasten	Lijeve priče – Isaković A.	muzika / instrumenti
špijuni	Spion	Lijeve priče – Isaković A.	rat / vojna terminologija
alarm	Alarm	Lijeve priče – Isaković A.	sigurnost / tehnologija
furaj	Fahr	Lijeve priče – Isaković A.	posao / transport

oficir	Offizier	Lijeve priče – Isaković A.	rat / vojna terminologija
mašina	Maschine	Lijeve priče – Isaković A.	tehnologija / industrija
rajsnegle	Reißnägel	Lijeve priče – Isaković A.	kancelarija / uredski pribor
šporet	Sparherd / Herd	Lijeve priče – Isaković A.	domaćinstvo / kuhinja
šine	Schiene	Lijeve priče – Isaković A.	transport / infrastruktura
kontrolor	Kontrolleur	Lijeve priče – Isaković A.	javna služba / transport
štof	Stoff	Lijeve priče – Isaković A.	tekstil / odjeća
plakat	Plakat	Lijeve priče – Isaković A.	mediji / oglašavanje
probe	Probe	Lijeve priče – Isaković A.	umjetnost / priprema nastupa
klavier	Klavier	Lijeve priče – Isaković A.	muzika / instrument
keks	Keks	Lijeve priče – Isaković A.	hrana / kulinarstvo
šnicla	Schnitzel	Lijeve priče – Isaković A.	hrana / kulinarstvo
štos	Stoss	Lijeve priče – Isaković A.	humor / društveni život
šlag	Schlag	Lijeve priče – Isaković A.	hrana / kulinarstvo
klicker	Klicker	Lijeve priče – Isaković A.	igra / zabava

Unutar prikupljenog korpusa izvršena je podjela germanizama prema područjima života, s obzirom na kontekst u kojem se riječ pojavljuje u samoj lektiri. Analiza pokazuje da su germanizmi najzastupljeniji u ratnoj i vojnoj terminologiji (8), što je u skladu s tematskim okvirom analiziranih lektira, posebno *Tri Ješina junačka dana* i *Lijeve priče* (primjeri: *švabe, komesar, štab, kugel, šljem, špijuni, oficir, krach*).

Značajan broj germanizama prisutan je i u svakodnevnom životu učenika, posebno u leksici vezanoj za:

- hranu (5) - *cukreni, apetit, keks, šnicla, šlag*;
- odjeću (4) - *remen, bluza, sokne, štof*;
- zabavu i društveni život (4) – *witz, kompliment, štos, klicker*.

Ostali germanizmi pojavljuju se u kontekstima domaćinstva i tehničkih predmeta (*badže, kabl, šporet, frotir*), te transporta i infrastrukture (*šine, kontrolor, švercati*), a manji broj u medijima i umjetnosti (*plakat, probe*), te muzici (*tipke, klavier*).

Ova analiza pokazuje da su germanizmi u školskim lektirama prisutni u raznovrsnim kontekstima, od vojnih i historijskih do svakodnevnih, što omogućava učenicima upoznavanje sa stranim riječima kroz različite situacije i teme.

U istraživanju je učestvovalo devet učenika šestog razreda osnovne škole. Učenici su bili informirani u koju svrhu se istraživanje radi, što je unijelo dinamiku i probudilo veliki interes kod učenika u okviru redovne nastave. Učenici su dobili tri upitnika, svaki u vremenskom razmaku od dvije sedmice. Anketiranje je provedeno u tri faze kako bi se postupno ispitala sposobnost učenika da prepoznaju germanizme, razumiju njihovo značenje i povežu ih s njemačkim jezikom.

U prvoj fazi učenici su dobili ekscerpirane isječke iz lektira, koji su sadržavali germanizme. Učenici su imali zadatak da podvuku riječi koje smatraju germanizmima.

U drugoj fazi anketiranja su učenici imali zadatak da prevedu ili objasne germanizme. Germanizmi su ekscerpirani onakvi kakvi se pojavljuju u njemačkom jeziku. U ovoj fazi nastavnik je izgovarao riječi na njemačkom jeziku, čime je učenicima olakšano njihovo prepoznavanje i povezivanje s već poznatim leksemima u maternjem jeziku. U posljednjoj fazi istraživanja su učenici imali zadatak da označe riječi koje su im poznate i da napišu sinonim za tu riječ ukoliko postoji. Germanizmi su ekscerpirani onako kako su navedeni u lektirama.

Rezultati istraživanja

Tabela 2. Rezultati anketnog ispitivanja provedenog među učenicima šestog razreda osnovne škole

Anketa	Ispitivana vještina	Broj tačno riješenih primjera (od 42)
Anketa 1	Prepoznavanje germanizama u kontekstu	35
Anketa 2	Razumijevanje značenja germanizama	23
Anketa 3	Povezivanje germanizama s njemačkim jezikom	35

U prvoj anketi, koja je ispitivala prepoznavanje germanizama u kontekstu, učenici su tačno prepoznali 35 od 42 primjera, što pokazuje da većina učenika uspješno prepoznaje germanizme u ponuđenim rečenicama. Tako su učenici u najvećem broju slučajeva tačno prepoznali germanizme u rečenicama poput „*Pomozi da tata skine bluzu.*“ ili „*Pozvao ju je u kino, ali ona nije došla.*“. S druge strane, poteškoće su zabilježene kod riječi koje su u potpunosti integrirane u svakodnevni jezik, kao u primjerima „...*pa mu ih vratio gore u onu staru kantu.*“ ili „...*i veliku porciju sladoleda sa šlagom...*“, pri čemu učenici nisu uvijek prepoznali ove lekseme kao germanizme upravo zbog njihove integriranosti u svakodnevni jezik. U drugoj anketi zabilježen je manji broj tačnih odgovora pri tumačenju značenja pojedinih germanizama, 23 od ukupno 42 primjera. Ovaj pad ukazuje na to da učenici često koriste germanizme u svakodnevnom jeziku, ali ne raspolažu uvijek jasnim znanjem o njihovom značenju. Učenici su uspješno objasnili riječi iz svakodnevnog konteksta, poput *šef*, *keks* ili *apetit*. Međutim, poteškoće su se javile kod riječi poput *krach*, *kanne* i *schindel*, čije značenje učenici uglavnom nisu znali precizno odrediti. U trećoj anketi, koja je ispitivala povezivanje germanizama s njemačkim jezikom, zabilježen je podjednako visok broj tačnih odgovora (35), što upućuje na razvijenu svijest učenika o porijeklu ovih riječi. Ovaj rezultat može se objasniti činjenicom da su germanizmi u anketi ekscerpirani u oblicima koji su u potpunosti prilagođeni bosanskom jeziku (*šnicla*, *šporet*, *štof...*), zbog čega ih učenici doživljavaju kao poznate lekseme i lakše ih povezuju s njemačkim jezikom, iako ih u spontanoj upotrebi ne prepoznaju uvijek kao germanizme.

Zaključna razmatranja i pedagoške implikacije

Rezultati istraživanja ukazuju na to da školske lektire predstavljaju vrijedan izvor za razvoj jezičke svijesti učenika budući da sadrže brojne germanizme koji su već dio njihove svakodnevne leksike. Prepoznavanje takvih riječi u književnom tekstu omogućava učenicima da lakše uspostave vezu između maternjeg i stranog jezika, čime se otvara prostor za njihovu funkcionalnu primjenu u nastavi njemačkog kao stranog jezika. Ipak, potrebno je naglasiti da je istraživanje provedeno na manjem uzorku učenika, te se rezultati ne mogu generalizirati, već ukazuju na određene tendencije. Poznavanje germanizama može imati značajnu didaktičku vrijednost jer omogućava aktiviranje postojećeg leksičkog predznanja učenika, što olakšava usvajanje novog vokabulara u stranom jeziku. Zbog fonetske i semantičke sličnosti između pojedinih leksema u bosanskom i njemačkom

jeziku, učenici lakše uspostavljaju međujezične poveznice, što doprinosi bržem i sigurnijem usvajanju leksičkih jedinica.

U tom smislu, germanizmi prisutni u lektirnim djelima mogu se posmatrati kao značajan didaktički potencijal, naročito u nižim razredima osnovne škole, gdje učenici spontano prepoznaju leksičke sličnosti između jezika. Ipak, njihova upotreba zahtijeva svjestan i planski pristup u nastavi, budući da pojedini germanizmi mogu dovesti do pogrešnih semantičkih pretpostavki. Stoga je uloga nastavnika ključna u usmjeravanju učenika ka pravilnom razumijevanju značenja i upotrebe ovih leksičkih jedinica u oba jezička sistema.

U nastavnoj praksi germanizmi se mogu koristiti kroz različite aktivnosti, poput poređenja riječi u bosanskom i njemačkom jeziku, izrade tematskih leksičkih mapa, kao i zadataka prepoznavanja i povezivanja značenja. Na taj način učenici razvijaju međujezičnu svijest i lakše usvajaju novi vokabular.

Literatura

1. Filipović, Rudolf, *Teorija jezika u kontaktu*, “Uvod u lingvistiku jezičnih dodira”, JAZU – Školska knjiga, Zagreb, 1986.
2. Gabelica, Marina, Radmanić Ana, Skrbinić Anita, Varjačić Ljiljana, *Lektira – zadnja crta obrane čitanja u digitalnome dobu*. Književnost i dijete, 4; 54-73, 2014.
3. Gabelica, Marina – Težak, Dubravka, *Kreativni pristup lektiri*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Učiteljski fakultet, 2017.
4. Halilović, Senahid, Tanović, Ilijas, Šehović, Amela, *Rječnik bosanskoga jezika* Filozofski fakultet u Sarajevu, 2011.
5. Jahić, Dževad, *Rječnik bosanskog jezika*, Sarajevo : Bošnjačka asocijacija 33 : autor, 2014 (Široki Brijeg : Suton)
6. Kovačec, August, *Hrvatski opći leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb, 1996.
7. Memić, Nedžad, *Rječnik germanizama i austrijacizama u bosanskom jeziku*, Sarajevo, 2014.
8. Simeon, Rikard, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Matica hrvatska, Zagreb, 1969.

Izvori

Hrvatski jezični portal. <http://hjp.znanje.hr/> [pregled 12. 12. 2025.]

<https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/object/ffzg:11931/FILE0> [pregled 13. 01. 2026.]

https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/21_22/bhs/Merima-Dedovic.pdf [pregled 24. 01. 2026.]

THE INFLUENCE OF GERMAN LOANWORDS IN SCHOOL READING MATERIALS ON THE TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The aim of this paper is to investigate the presence of Germanisms in school reading materials and their impact on teaching German as a foreign language. Reading enriches the vocabulary of both the mother tongue and foreign languages, often leading to the unconscious use of loanwords. The research was conducted among sixth-grade primary school students through three phases of surveying to examine their ability to recognize Germanisms, understand their meaning, and connect them with the German language. The corpus consisted of 42 Germanisms extracted from four literary works included in the school curriculum. The results indicate that while students successfully recognize Germanisms in context and associate them with the German language, there is a notable gap in their precise understanding of these words' meanings. The paper concludes that Germanisms in school readings represent a valuable didactic potential for activating students' prior lexical knowledge and facilitating the acquisition of new vocabulary in a foreign language.

Keywords: *Germanisms, school reading, German as a foreign language, lexical transfer, primary school.*

Edina Solak
Mirza Bašić
Merjema Čavalić

**SEMANTIČKI POTENCIJAL UPITNIH PRIDJEVSKIH ZAMJENICA U SASTAVU
TURSKIH INFINITNIH IMENSKIH SKUPINA**

Sažetak

U radu se analiziraju gramatičke i značenjske osobitosti upitnih pridjevskih zamjenica hangi (koji), kaç (koliko), kaçını (koji [po redu]), kaçar (po koliko) i ne (kakav) u sastavu upitnih infinitnih imenskih skupina u savremenome turskom jeziku. Analiza se zasniva na kontekstualnim primjerima u kojima se upotrebljavaju upitne infinitne imenske skupine koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitnih pridjevskih zamjenica hangi (koji), kaç (koliko), kaçını (koji [po redu]), kaçar (po koliko) i ne (kakav). U kontrastivnoj analizi turske upitne infinitne imenske skupine koje sadrže posebna pitanja koja se izvode pomoću upitnih pridjevskih zamjenica uspoređuju se sa značenjski bliskim sintaksičkim konstrukcijama u bosanskome jeziku.

Ključne riječi: upitne infinitne imenske skupine, upitna pridjevska zamjenica hangi (koji), upitna pridjevska zamjenica kaç (koliko), upitna pridjevska zamjenica kaçını (koji [po redu]), upitna pridjevska zamjenica kaçar (po koliko), upitna pridjevska zamjenica ne (kakav)

Uvod

Upitnim se zamjenicama oblikuju posebna pitanja koja se ne odnose na sadržaj cijele rečenice već na jedan njezin dio. Zapravo, upitnim se zamjenicama izvode posebna pitanja kojima se nastoji saznati informacija koja se odnosi na jedan dio rečenice (v. Čaušević–Kerovec 2021: 295). U gramatičkoj strukturi turskoga jezika upitne zamjenice mogu se upotrebljavati u imeničkoj i pridjevskoj funkciji. Kada se koriste u pridjevskoj funkciji, one se u turskome jeziku uvrštavaju u skupinu upitnih zamjenica u pridjevskoj funkciji te se definiraju kao upitni pridjevi (*soru sıfatları*) (v. Deny 1941: 216–219; Bozkurt 2000: 49; Kükey 2003: 242–244; Eker 2005: 393; Demir 2006: 301–302; Gencan 2007: 218; Solak–Bašić 2021: 75–76). Upitne pridjevske zamjenice mogu se upotrebljavati i u sastavu infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. Takve infinitne imenske skupine nastaju u procesu nominalizacije, i to preoblikom upitnih ishodišnih rečenica u kojima se posebna pitanja izvode pomoću upitnih pridjevskih zamjenica. U ovome se radu analiziraju kontekstualni primjeri u kojima se upitne pridjevske zamjenice koriste u sastavu infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. Rad je podijeljen na pet poglavlja. U prvome dijelu rada analiziraju se kontekstualni primjeri u kojima se upitna pridjevska zamjenica *hangi (koi)* upotrebljava u sastavu infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. U drugom, trećem i četvrtom poglavlju analiziraju se gramatičke i značenjske osobitosti upitnih pridjevskih zamjenica *kaç (koliko)*, *kaçıncı (koi [po redu])* i *kaçar (po koliko)* u sastavu infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. Peto poglavlje bavi se primjerima u kojima se upitna pridjevska zamjenice *ne (kakav)* koristi u sastavu infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. U radu se turske infinitne imenske skupine u čiji sastav ulaze upitne pridjevske zamjenice uspoređuju sa značenjski bliskim sintaksičkim konstrukcijama u bosanskome jeziku. Ako nije navedeno drugačije, autori rada potpisuje prijevode analiziranih primjera na bosanski jezik.

Upitna pridjevska zamjenica *hangi (koi)*

Kada se upotrebljava u pridjevskoj funkciji, upitnom zamjenicom *hangi (koi)* kreiraju se posebna pitanja u vezi s izdvajanjem pojmova koji se imenuju imenskim riječima ili sintagmama uz koje upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže ih određuje. Imenske riječi ili sintagme uz koje u pridjevskoj funkciji stoji i pobliže ih određuje upitna zamjenica *hangi (koi)* mogu primati pluralni sufiks *-lar* (v. Čaušević 1996: 154; Ediskun 1999: 143). Upitnom pridjevskom zamjenicom *hangi (koi)* mogu se oblikovati i posebna pitanja koja ulaze u sastav infinitnih imenskih skupina

upitnoga značenja. Takve infinitne imenske skupine upitnoga značenja koje sadrže upitnu pridjevsku zamjenicu *hangi (koi)* nastaju u procesu nominalizacije, i to preoblikom upitnih ishodišnih rečenica koje sadrže posebna pitanja koja se izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *hangi (koi)*.

(1) *Hangi kitapları okuduğu belli değildi* (Tahir 2010: 104). = Nije se znalo koje je knjige čitao.

(2) *Maalesef nişanda hangi çantayı takacağım çoktan belli* (Pamuk 2008: 18). = Nažalost, već je odlučeno koju ću torbu imati na zarukama (Pamuk 2009: 25).

(3) *Mevlut'un hangi sokaklara çıkacağını (...) dikkatle çizdiği bir haritada işaretleyerek anlatmıştı* (Pamuk 2014: 186). = Uz to je Mevludu detaljno objasnio u koje će ulice ići (...) pokazujući mu sve to na karti što ju je sâm bio iscrtao (Pamuk 2015: 218).

U primjerima (1), (2) i (3) upotrebljavaju se infinitne imenske skupine upitnoga značenja koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *hangi (koi)*. U primjerima (1) i (2) upitne infinitne imenske skupine koje sadrže upitnu pridjevsku zamjenicu *hangi (koi)* obavljaju funkciju subjekatske sintagme, dok u primjeru (3) upitna infinitna imenska skupina u čiji sastav ulazi upitna pridjevska zamjenica *hangi (koi)* vrši funkciju objekatske sintagme.

U primjeru (1) funkciju subjekatske sintagme ima infinitna imenska skupina (*onun*) *hangi kitapları oku-duğ-u (to koje je knjige [on] čitao)*, koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*O*) *hangi kitapları oku-yor-du (Koje je knjige [on] čitao)*. U upitnoj ishodišnoj rečenici (*O*) *hangi kitapları oku-yor-du (Koje je knjige [on] čitao)* sintagma *hangi kitaplar (koje knjige)* preuzima funkciju određenoga objekta. Može se primijetiti da se upitna zamjenica *hangi (koi)* koristi u pridjevskoj funkciji te da ima funkciju atributske komponente sintagme koja preuzima funkciju određenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*O*) *hangi kitapları oku-yor-du (Koje je knjige [on] čitao)* pitanje kreira pomoću upitne zamjenice *hangi (koi)*, koja se upotrebljava u pridjevskoj funkciji, te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se označava glagolom *okumak (čitati / pročitati)*, koji vrši funkciju predikata, već se pitanje odnosi na pojam na koji se prenosi radnja koja se iskazuje predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica (*O*) *hangi kitapları oku-yor-du (Koje*

je knjige [on] čitao) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrдна ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili neka sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu obavlja funkciju određenoga objekta umjesto sintagme u čiji sastav ulazi upitna pridjevska zamjenica *hangi* (*koji*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *okumak* (*čitati / pročitati*), koji stoji u trećem licu jednine imperfekta na *-(I)yordu*. Imperfekt na *-(I)yordu* predstavlja složeno glagolsko vrijeme kojim se označava radnja koja se realizirala u neograničenome vremenskom toku prije trenutka govora. S obzirom na to da se predikatом upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu izražava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine preuzima glagolska imenica na *-Dİk*, kojom se označava radnja koja se povezuje sa sferom sadašnjosti ili prošlosti (v. Čaušević 2018: 103–106). Budući da predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine, na glagolsku imenicu na *-Dİk* dodaje se prisvojni sufiks za treće lice jednine. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatом upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Subjekt infinitnih imenskih skupina stoji u genitivu ili pak apsolutnome padežu. U genitivu se navodi subjekt infinitnih imenskih skupina koje u procesu nominalizacije nastaju preoblikom ishodišnih rečenica čiji je subjekt tematski ili fokusirani dio obavijesti. U apsolutnome padežu stoji subjekt infinitnih imenskih skupina koje u procesu nominalizacije nastaju preoblikom ishodišnih rečenica čiji je subjekt rematski dio obavijesti (v. Čaušević 2018: 127–128). Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (1) ima funkciju subjekatske sintagme navodi lična zamjenica trećega lica jednine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica trećega lica jednine obavlja funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (1) ne izostavlja subjekt infinitne imenske skupine koja preuzima funkciju subjekatske sintagme, navedena rečenica imala bi sljedeću formu: *(Onun) hangi kitaplari okuduğu belli değildi* (*Nije se znalo koje je knjige [on] čitao*).

U primjeru (2) funkciju subjekatske sintagme ima infinitna imenska skupina *(benim) nişanda hangi çantayı tak-acağ-ım* (*to koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *(Ben) nişanda hangi çantayı tak-*

acağ-ım (*Koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama*). U upitnoj ishodišnoj rečenici (*Ben nişanda hangi çantayı tak-acağ-ım* (*Koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama*) sintagma *hangi çanta* (*koja torba*) vrši funkciju određenoga objekta. Uočava se da se upitna zamjenica *hangi* (*koji*) upotrebljava u pridjevskoj funkciji te da obavlja funkciju atributske komponente sintagme koja ima funkciju određenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Ben nişanda hangi çantayı tak-acağ-ım* (*Koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama*) pitanje oblikuje pomoću upitne zamjenice *hangi* (*koji*), koja se koristi u pridjevskoj funkciji, te da se pitanje ne odnosi na to da li će se realizirati radnja koja se izražava glagolom *takmak* (*kačiti / okačiti, opasavati / opasati, nositi*), koji obavlja funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s pojmom koji je obuhvaćen radnjom koja se iskazuje predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica (*Ben nişanda hangi çantayı tak-acağ-ım* (*Koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama*) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili neka sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu vrši funkciju određenoga objekta umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *hangi* (*koji*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *takmak* (*kačiti / okačiti, opasavati / opasati, nositi*), koji se navodi u prvome licu jednine futura. Budući da se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku označava radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti, funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine preuzima glagolska imenica na *-(y)AcAk*, kojom se izražava radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti (v. Čaušević 2018: 103–106). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u prvome licu jednine te se na glagolsku imenicu dodaje prisvojni sufiks za prvo lice jednine, kojim se naznačava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (2) obavlja funkciju subjekatske sintagme navodi lična zamjenica prvoga lica jednine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica prvoga lica jednine ima funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (2) ne

izostavlja subjekt infinitne imenske skupine koja preuzima funkciju subjekatske sintagme, navedeni primjer imao bi sljedeću formu: *Maalesef (benim) nişanda hangi çantayı takacağım çoktan belli (Nažalost, već je odlučeno koju ću torbu [ja] nositi [imati] na zarukama).*

U primjeru (3) funkciju objekatske sintagme vrši infinitna imenska skupina *Mevlut'-un hangi sokaklara çık-acağ-ı (to u koje će ulice Mevlud ići)*, koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Mevlut hangi sokaklara çık-acak (U koje će ulice Mevlud ići)*. U upitnoj ishodišnoj rečenici *Mevlut hangi sokaklara çık-acak (U koje će ulice Mevlud ići)* sintagma *hangi sokaklar (koje ulice)* obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta. Primjećuje se da se upitna zamjenica *hangi (koji)* koristi u pridjevskoj funkciji te da ima funkciju atributske komponente sintagme koja vrši funkciju adverbijalne odredbe mjesta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *Mevlut hangi sokaklara çık-acak (U koje će ulice Mevlud ići)* pitanje oblikuje pomoću upitne pridjevske zamjenice *hangi (koji)* te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li će se realizirati radnja koja se označava glagolom *çık-mak (izlaziti / izaći, odlaziti / otići, ustajati / ustati)*, koji ima funkciju predikata, već se pitanje odnosi na lokaciju koja se povezuje s radnjom koja se izražava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *Mevlut hangi sokaklara çık-acak (U koje će ulice Mevlud ići)* preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili neka sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta umjesto sintagme u čiji sastav kao atributska komponenta ulazi upitna pridjevska zamjenica *hangi (koji)*. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *çık-mak (izlaziti / izaći, odlaziti / otići, ustajati / ustati)*, koji stoji u trećem licu jednine futura. Predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava se radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti te glagolska imenica na *-(y)AcAk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine koja obavlja funkciju objekatske sintagme u primjeru (3). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine te se na glagolsku imenicu dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Na taj se način označava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine identični u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Vlastita imenica *Mevlut (Mevlud)* ima funkciju subjekta infinitne imenske

skupine koja vrši funkciju objekatske sintagme u primjeru (3). Budući da su vlastite imenice uvijek određene i referencijalne, subjekt infinitne imenske skupine navodi se u genitivu.

U prijevodu primjera (1), (2) i (3) navode se zavisnosložene rečenice sa zavisnoupitnim objekatskim klauzama u okviru kojih se zavisnoupitne objekatske klauze uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koji*. U obavijesnome ustroju bosanskoga jezika zavisnoupitne objekatske klauze jesu zavisni oblik upitnih rečenica. Zavisnoupitne objekatske klauze uvode se u složenu rečenicu svim upitnim riječima kao što su upitne zamjenice, upitni prilozi, upitne riječice i dr. (v. Jahić–Halilović–Palić 2000: 422–424). U primjerima (1), (2) i (3) može se primijetiti da su bosanske zavisnoupitne objekatske klauze koje se uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koji* značenjski bliske turskim infinitnim imenskim skupinama koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *hangı (koji)*.

Upitna pridjevska zamjenica *kaç (koliko)*

Kada se koristi u pridjevskoj funkciji, upitnom zamjenicom *kaç (koliko)* oblikuju se posebna pitanja u vezi s brojem i količinom pojmova koji se imenuju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže je određuje. Imenska riječ ili sintagma uz koju u pridjevskoj funkciji stoji i pobliže je određuje upitna zamjenica *kaç (koliko)* ne može primati pluralni sufiks *-lar* (v. Lewis 2000: 74; Keskin 2003: 98; Özkan–Tören–Esin 2006: 533). Upitnom pridjevskom zamjenicom *kaç (koliko)* mogu se derivirati i posebna pitanja koja ulaze u sastav infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. Takve upitne infinitne imenske skupine koje sadrže upitnu pridjevsku zamjenicu *kaç (koliko)* nastaju u procesu nominalizacije, i to preoblikom upitnih ishodišnih rečenica u kojima se posebna pitanja izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaç (koliko)*.

(4) Kaç kişinin geldiğini sordu. (Farz 2013: 356) = Upitao je koliko je osoba došlo.

(5) Kaç kişiyi öldürdüğümü de saymadım. (Kurt 2020: 63) = Nisam ni brojao koliko sam ljudi ubio.

(6) Kaç kişiyle kavga ettiğimizi biliyorsunuz. (Akkaya 2017: 53) = Znate s koliko smo se osoba posvađali.

U primjerima (4), (5) i (6) u funkciji objekatske sintagme upotrebljavaju se upitne infinitne imenske skupine u kojima se posebna pitanja deriviraju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaç* (*koliko*). U primjeru (4) funkciju objekatske sintagme ima infinitna imenska skupina *kaç kişi-nin gel-diğ-i* (*to koliko je osoba došlo*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Kaç kişi gel-di* (*Koliko je osoba došlo*). U upitnoj ishodišnoj rečenici *Kaç kişi gel-di* (*Koliko je osoba došlo*) sintagma *kaç kişi* (*koliko osoba*) obavlja funkciju subjekta. Primjećuje se da se upitna zamjenica *kaç* (*koliko*) upotrebljava u pridjevskoj funkciji te da vrši funkciju atributske komponente sintagme koja preuzima funkciju subjekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Dakle, u upitnoj ishodišnoj rečenici *Kaç kişi gel-di* (*Koliko je osoba došlo*) pitanje se oblikuje pomoću upitne zamjenice *kaç* (*koliko*), koja se upotrebljava u pridjevskoj funkciji, te se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se izražava glagolom *gelmek* (*dolaziti / doći*), koji obavlja funkciju predikata, već se pitanje odnosi na to koliko je osoba realiziralo radnju koja se iskazuje predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *Kaç kişi gel-di* (*Koliko je osoba došlo*) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrдна ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili pak sintagma obavlja funkciju subjekta umjesto sintagme u kojoj upitna pridjevska zamjenica *kaç* (*koliko*) ima funkciju atributske komponente. Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu vrši glagol *gelmek* (*dolaziti / doći*), koji stoji u trećem licu jednine određenoga perfekta. Glagolska imenica na *-Dik* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine jer se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava radnja koja se realizirala prije trenutka govora. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine te se prisvojni sufiks za treće lice jednine dodaje na glagolsku imenicu na *-Dik*. Prisvojnim sufiksom za treće lice jednine naznačava se da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Subjekt infinitne imenske skupine *kaç kişi-nin gel-diğ-i* (*to koliko je osoba došlo*) navodi se u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Kaç kişi gel-di* (*Koliko je osoba došlo*), u okviru koje je subjekt fokusirani i posebno istaknuti dio obavijesti.

U primjeru (5) funkciju objekatske sintagme preuzima infinitna imenska skupina (*benim*) *kaç kişiyi öldür-düğ-üm* (*to koliko sam [ja] ubio ljudi*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*Ben*) *kaç kişiyi öldür-dü-m* (*Koliko sam [ja] ubio ljudi*). U upitnoj ishodišnoj rečenici (*Ben*) *kaç kişiyi öldür-dü-m* (*Koliko sam [ja] ubio ljudi*) sintagma *kaç kişi* (*koliko ljudi*) ima funkciju određenoga objekta. Uočava se da se upitna zamjenica *kaç* (*koliko*) koristi u pridjevskoj funkciji i da preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja obavlja funkciju određenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Ben*) *kaç kişiyi öldür-dü-m* (*Koliko sam [ja] ubio ljudi*) pitanje kreira pomoću upitne zamjenice *kaç* (*koliko*), koja se koristi u pridjevskoj funkciji, te da se pitanje ne odnosi na to da li se realizirala radnja koja se iskazuje glagolom *öldürmek* (*ubijati / ubiti*), koji vrši funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s brojem osoba na koje se prenosi radnja koja se označava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica (*Ben*) *kaç kişiyi öldür-dü-m* (*Koliko sam [ja] ubio ljudi*) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili pak neka sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu obavlja funkciju određenoga objekta umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *kaç* (*koliko*). Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu ima glagol *öldürmek* (*ubijati / ubiti*), koji se navodi u prvome licu jednine određenoga perfekta. Glagolska imenica na *-DIk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine zato što se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava radnja koja se realizirala u prošlosti. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu navodi se u prvome licu jednine te se prisvojni sufiks za prvo lice jednine dodaje na glagolsku imenicu na *-DIk*. Prisvojnim sufiksom za prvo lice jednine označava se da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine identični u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (5) preuzima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica prvoga lica jednine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu jer navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica prvoga lica jednine obavlja funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (5) ne

izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja preuzima funkciju objekatske sintagme, navedeni primjer imao bi sljedeću formu: *(Ben) (benim) kaç kişiye öldürdüğümü de saymadım (Nisam [ja] ni brojao koliko sam [ja] ljudi ubio)*.

U primjeru (6) funkciju objekatske sintagme vrši infinitna imenska skupina *(bizim) kaç kişiyle kavga et-tiğ-imiz (to s koliko smo se osoba posvađali)*, koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *(Biz) kaç kişiyle kavga et-ti-k (S koliko smo se osoba [mi] posvađali)*. U upitnoj ishodišnoj rečenici *(Biz) kaç kişiyle kavga et-ti-k (S koliko smo se osoba [mi] posvađali)* postpozicijska skupina *kaç kişi ile (s koliko osoba)* preuzima funkciju adverbijalne odredbe društva. U postpozicijskoj skupini *kaç kişi ile (s koliko osoba)* postpozicijska komponenta jeste postpozicija *ile (s / sa)*, a leksičko jezgro jeste sintagma *kaç kişi (koliko osoba)*. Može se vidjeti da se upitna zamjenica *kaç (koliko)* upotrebljava u pridjevskoj funkciji te da ima funkciju atributske komponente sintagme koja preuzima funkciju leksičkoga jezgra postpozicijske skupine koja obavlja funkciju adverbijalne odredbe društva upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *(Biz) kaç kişiyle kavga et-ti-k (S koliko smo se osoba [mi] posvađali)* pitanje izvodi pomoću upitne zamjenice *kaç (koliko)*, koja se koristi u pridjevskoj funkciji, te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se označava glagolom *kavga etmek (svađati se / posvađati se)*, koji ima funkciju predikata, već se pitanje odnosi na broj osoba u čijem se društvu realizirala radnja koja se izražava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *(Biz) kaç kişiyle kavga et-ti-k (S koliko smo se osoba [mi] posvađali)* preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili neka sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu vrši funkciju adverbijalne odredbe društva umjesto sintagme u čiji sastav ulazi upitna pridjevska zamjenica *kaç (koliko)*. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *kavga etmek (svađati se / posvađati se)*, koji stoji u prvome licu množine određenoga perfekta. Budući da se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, glagolska imenica na *-Dik* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine koja obavlja funkciju objekatske sintagme u primjeru (6). Prisvojni sufiks za prvo lice množine dodaje se na glagolsku imenicu na *-Dik* jer u prvome licu množine stoji predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku

skupinu. Na taj se način ukazuje na činjenicu da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu koja vrši funkciju objekatske sintagme u primjeru (6). Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (6) preuzima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica prvoga lica množine koja obavlja funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica prvoga lica množine ima funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (6) ne izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja preuzima funkciju objekatske sintagme, navedena rečenica imala bi sljedeću formu: *(Siz) (bizim) kaç kişiyile kavga ettiğimizizi biliyorsunuz (Znate [vi] s koliko smo se osoba [mi] posvađali).*

U prijevodu primjera (4), (5) i (6) navode se zavisnosložene rečenice sa zavisnoupitnim objekatsko-količinskim klauzama u kojima se zavisnoupitne objekatsko-količinske klauze uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koliko*. To pokazuje da su bosanske zavisnoupitne objekatsko-količinske klauze koje se uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koliko* značenjski bliske turskim infinitnim imenskim skupinama koje sadrže posebna pitanja koja se izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaç (koliko)*.

Upitna pridjevska zamjenica *kaçıncı (koji [po redu])*

U turskome jeziku redni brojevi deriviraju se dodavanjem denominalnoga derivacijskog sufiksa *+(I)ncI* na korijen ili osnovu glavnih brojeva. Naprimjer, redni broj *birinci (prvi)* izvodi se dodavanjem denominalnoga derivacijskog sufiksa *+(I)ncI* na korijen glavnoga broja *bir (jedan)* (v. Čaušević 1996: 181–182; Korkmaz 2009: 61). Upitna pridjevska zamjenica *kaçıncı (koji [po redu])* derivira se dodavanjem denominalnoga derivacijskog sufiksa *+(I)ncI* na korijen upitne pridjevske zamjenice *kaç (koliko)*. Upitnom pridjevskom zamjenicom *kaçıncı (koji [po redu])* oblikuju se posebna pitanja u vezi s redoslijedom pojmova koji se imenuju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže je određuje (v. Korkmaz 2009: 394). Upitnom pridjevskom zamjenicom *kaçıncı (koji [po redu])* mogu se oblikovati i posebna pitanja koja ulaze u sastav upitnih infinitnih imenskih skupina. Takve upitne infinitne imenske skupine koje sadrže upitnu pridjevsku zamjenicu *kaçıncı (koji [po redu])* nastaju u procesu nominalizacije,

i to preoblikom upitnih ishodišnih rečenica koje sadrže posebna pitanja koja se deriviraju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçıncı (koji [po redu])*.

(7) Adnan, Kasım'ın aynı soruyu kaçıncı kez sorduğunu hatırlamıyordu. (Alp 2015: 421) = Adnan se nije sjećao po koji je put Kasım postavio isto pitanje.

(8) Yukarıdaki ışıklı göstergeden kaçıncı katta indiğini anlayabilirdim. (Arslanoğlu 2005: 132) = Na svijetlećoj signalizaciji iznad lifta mogao sam shvatiti na kojem je spratu izašao.

(9) Mesela bizim okula giderken kaçıncı sınıfa gittiğimizi bile bilmezdi. (Duru–Duyan 2017: 64) = Naprimjer, on nije čak ni znao u koji smo razred mi išle dok smo pohađale školu.

U primjerima (7), (8) i (9) u funkciji objekatske sintagme koriste se upitne infinitne imenske skupine koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçıncı (koji [po redu])*. U primjeru (7) funkciju objekatske sintagme obavlja infinitna imenska skupina *Kasım'ın aynı soruyu kaçıncı kez sor-duğ-u (to po koji je put Kasım pitao isto pitanje)*, koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Kasım aynı soruyu kaçıncı kez sor-du (Po koji je put Kasım pitao isto pitanje)*. U upitnoj ishodišnoj rečenici *Kasım aynı soruyu kaçıncı kez sor-du (Po koji je put Kasım pitao isto pitanje)* sintagma *kaçıncı kez (po koji put)* preuzima funkciju adverbijalne odredbe količine. Može se vidjeti da se upitna zamjenica *kaçıncı (koji [po redu])* upotrebljava u pridjevskoj funkciji te da ima funkciju atributske komponente sintagme koja vrši funkciju adverbijalne odredbe količine upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *Kasım aynı soruyu kaçıncı kez sor-du (Po koji je put Kasım pitao isto pitanje)* pitanje oblikuje pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçıncı (koji [po redu])* te da se pitanje ne odnosi na to da li se realizirala radnja koja se iskazuje glagolom *sormak (pitati / upitati)*, koji obavlja funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s redosljedom i količinom s kojom se povezuje radnja koja se označava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *Kasım aynı soruyu kaçıncı kez sor-du (Po koji je put Kasım pitao isto pitanje)* preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu vrši funkciju adverbijalne odredbe količine umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *kaçıncı (koji [po redu])*. Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu obavlja glagol *sormak (pitati / upitati)*,

koji je u trećem licu jednine određenoga perfekta. Dakle, predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu izražava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, zbog čega glagolska imenica na *-DIk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine, zbog čega se na glagolsku imenicu na *-DIk* dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Prisvojnim sufiksom za treće lice jednine označava se da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine identični u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Vlastita imenica *Kasım* (*Kasim*) ima funkciju subjekta infinitne imenske skupine koja obavlja funkciju objekatske sintagme u primjeru (7). Vlastite imenice uvijek su određene i referencijalne te se subjekt infinitne imenske skupine navodi u genitivu.

U primjeru (8) funkciju objekatske sintagme vrši infinitna imenska skupina (*onun kaçınıcı katta in-diğ-i* (*to na kojem je spratu [on] izašao*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*O kaçınıcı katta in-di* (*Na kojem je spratu [on] izašao*). U upitnoj ishodišnoj rečenici (*O kaçınıcı katta in-di* (*Na kojem je spratu [on] izašao*) sintagma *kaçınıcı kat* (*koji [po redu] sprat*) ima funkciju adverbijalne odredbe mjesta. Primjećuje se da se upitna zamjenica *kaçınıcı* (*koji [po redu]*) koristi u pridjevskoj funkciji te da preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*O kaçınıcı katta in-di* (*Na kojem je spratu [on] izašao*) pitanje izvodi pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçınıcı* (*koji [po redu]*) te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se označava glagolom *inmek* (*silaziti / sići, izlaziti / izaći*), koji ima funkciju predikata, već se pitanje odnosi na redosljed i lokaciju s kojom se povezuje radnja koja se izražava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica (*O kaçınıcı katta in-di* (*Na kojem je spratu [on] izašao*) preoblikuje u infinitnu imensku skupina na identičan način kao potvrдна ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili sintagma u čiji sastav ne ulazi upitna zamjenica obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta umjesto sintagme u kojoj upitna pridjevska zamjenica *kaçınıcı* (*koji [po redu]*) vrši funkciju atributske komponente. Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu ima glagol *inmek* (*silaziti / sići, izlaziti / izaći*), koji je u

trećem licu jednine određenoga perfekta. Glagolska imenica na *-Dlk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine jer se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu iskazuje radnja koja se realizirala prije trenutka govora. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine te se prisvojni sufiks za treće lice jednine dodaje na glagolsku imenicu na *-Dlk*. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu koja obavlja funkciju objekatske sintagme u primjeru (8). Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (8) preuzima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica trećega lica jednine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica trećega lica jednine ima funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (8) ne izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja obavlja funkciju objekatske sintagme, navedena rečenica imala bi sljedeću formu: *(Ben) yukarıdaki ışıklı göstergeden (onun) kaçınıcı katta indiğini anlayabilirdim (Na svijetlećoj signalizaciji iznad lifta mogao sam [ja] shvatiti na kojem je spratu [on] izašao).*

U primjeru (9) funkciju objekatske sintagme obavlja infinitna imenska skupina *bizim okula giderken kaçınıcı sınıfa git-tiğ-imiz* (to u kojimo smo razred mi išle dok smo pohađale školu), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Biz okula giderken kaçınıcı sınıfa gid-iyor-du-k* (U kojimo smo razred mi išle dok smo pohađale školu). U upitnoj ishodišnoj rečenici *Biz okula giderken kaçınıcı sınıfa gid-iyor-du-k* (U kojimo smo razred mi išle dok smo pohađale školu) sintagma *kaçınıcı sınıf* (koji [po redu] razred) vrši funkciju adverbijalne odredbe mjesta. Uočava se da se upitna zamjenica *kaçınıcı* (koji [po redu]) upotrebljava u pridjevskoj funkciji te da preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja ima funkciju adverbijalne odredbe mjesta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *Biz okula giderken kaçınıcı sınıfa gid-iyor-du-k* (U kojimo smo razred mi išle dok smo pohađale školu) pitanje kreira pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçınıcı* (koji [po redu]) te da se pitanje ne odnosi na to da li se realizirala radnja koja se izražava glagolom *gitmek* (odlaziti / otići, ići), koji ima funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s redoslijedom i lokacijom s kojom se povezuje radnja

koja se označava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *Biz okula giderken kaçınıcı sınıfa gid-iyor-du-k* (*U kojimo smo razred mi išle dok smo pohađale školu*) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu preuzima funkciju adverbijalne odredbe mjesta umjesto sintagme u čiji sastav ulazi upitna pridjevska zamjenica *kaçınıcı* (*koji [po redu]*). Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu vrši glagol *gitmek* (*odlaziti / otići, ići*), koji se navodi u prvome licu množine imperfekta na *-(I)yordu*. Funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine preuzima glagolska imenica na *-Dik* jer se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu iskazuje radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu navodi se u prvome licu množine. Stoga se na glagolsku imenicu na *-Dik* dodaje prisvojni sufiks za prvo lice množine kojim se označava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu koja preuzima funkciju objekatske sintagme u primjeru (9). Lična zamjenica prvoga lica množine obavlja funkciju subjekta infinitne imenske skupine koja ima funkciju objekatske sintagme u primjeru (9). Budući da su lične zamjenice uvijek referencijalne i određene, lična zamjenica prvoga lica množine navodi se u genitivu.

U prijevodu primjera (7), (8) i (9) navode se zavisnosložene rečenice sa zavisnoupitnim objekatskim klauzama u kojima se zavisnoupitne objekatske klauze uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koji (po redu)*. To ukazuje na činjenicu da su bosanske zavisnoupitne objekatske klauze koje se uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *koji (po redu)* bliskoznačne turskim upitnim infinitnim imenskim skupinama koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçınıcı* (*koji [po redu]*).

Upitna pridjevska zamjenica *kaçar* (po koliko)

U gramatičkoj strukturi turskoga jezika distributivni brojevi izvode se dodavanjem denominalnoga derivacijskog sufiksa *+(ş)Ar* na korijen ili osnovu glavnih brojeva. Naprimjer, distributivni broj *birer* (*po jedan*) tvori se dodavanjem denominalnoga derivacijskog nastavka *+(ş)Ar* na korijen

glavnoga broja *bir (jedan)* (v. Čaušević 1996: 184–185; Korkmaz 2009: 35). Upitna pridjevska zamjenica *kaçar (po koliko)* izvodi se dodavanjem denominalnoga derivacijskog nastavka *+(ş)Ar* na korijen upitne pridjevske zamjenice *kaç (koliko)*. Upitnom pridjevskom zamjenicom *kaçar (po koliko)* oblikuju se posebna pitanja u vezi s raspodjelom ili diobom pojmova koji se imenuju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže je određuje (v. Banguoğlu 2011: 352). Posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar (po koliko)* mogu ulaziti i u sastav upitnih infinitivnih imenskih skupina koje u procesu nominalizacije nastaju preoblikom upitnih ishodišnih rečenica.

(10) Toplantıdan sonra kaçar kitap alacaklarını belirleyecek. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Nakon sastanka odredit će po koliko će knjiga uzeti.

(11) Kaçar lira kazandığınız belli değil. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Ne zna se po koliko ste lira zaradili.

(12) Müşrik ve Müslüman taraftan kaçar kişi öldüğü belirtilmiştir. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Objavljeno je po koliko je ljudi poginulo i kod muşrika i kod muslimana.

U primjeru (10) u funkciji objekatske sintagme upotrebljava se upitna infinitna imenska skupina koja sadrži posebno pitanje koje se izvodi pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar (po koliko)*. U primjerima (11) i (12) u funkciji subjekatske sintagme koriste se upitne infinitne imenske skupine u kojima se posebna pitanja deriviraju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar (po koliko)*.

U primjeru (10) funkciju objekatske sintagme vrši infinitna imenska skupina (*onların*) *kaçar kitap al-acak-ları (to po koliko će knjiga [oni] uzeti)*, koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*Onlar*) *kaçar kitap al-acak-lar (Po koliko će knjiga [oni] uzeti)*. U upitnoj ishodišnoj rečenici (*Onlar*) *kaçar kitap al-acak-lar (Po koliko će knjiga [oni] uzeti)* sintagma *kaçar kitap (po koliko knjiga)* ima funkciju neodređenoga objekta. Može se vidjeti da se upitna zamjenica *kaçar (po koliko)* koristi u pridjevskoj funkciji te da preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja obavlja funkciju neodređenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Onlar*) *kaçar kitap al-acak-lar (Po koliko će knjiga [oni] uzeti)* pitanje derivira pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar (po koliko)* te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da

li će se realizirati radnja koja se iskazuje glagolom *almak* (*uzimati / uzeti*), koji obavlja funkciju predikata, već se pitanje odnosi na količinu i distributivnost pojma na koji se prenosi radnja koja se izražava predikatom. Stoga je u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Onlar*) *kaçar kitap al-acak-lar* (*Po koliko će knjiga [oni] uzeti*) proces nominalizacije identičan kao u potvrdnoj ili odričnoj ishodišnoj rečenici u kojoj neka imenska riječ ili sintagma u čiji sastav ne ulazi upitna zamjenica vrši funkciju neodređenoga objekta umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *kaçar* (*po koliko*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *almak* (*uzimati / uzeti*), koji stoji u trećem licu množine futura. S obzirom na to da se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti, glagolska imenica na *-(y)AcAk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Budući da u trećem licu množine stoji predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu, prisvojni sufiks za treće lice množine dodaje se na glagolsku imenicu na *-(y)AcAk*. Prisvojnim sufiksom za treće lice množine naznačava se da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (10) preuzima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica trećega lica množine koja ima funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu, prvenstveno zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica trećega lica množine obavlja funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (10) ne izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja vrši funkciju objekatske sintagme, navedeni primjer imao bi sljedeću formu: (*O*), *toplantıdan sonra (onların) kaçar kitap alacaklarını belirleyecek (Nakon sastanka [on] će odrediti po koliko će knjiga [oni] uzeti)*.

U primjeru (11) funkciju subjekatske sintagme ima infinitna imenska skupina (*sizin*) *kaçar lira kazan-dığ-ınız* (*to po koliko ste lira [vi] zaradili*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*Siz*) *kaçar lira kazan-dı-nız* (*Po koliko ste lira [vi] zaradili*). U upitnoj ishodišnoj rečenici (*Siz*) *kaçar lira kazan-dı-nız* (*Po koliko ste lira [vi] zaradili*) sintagma *kaçar lira* (*po koliko lira*) preuzima funkciju neodređenoga objekta. Može se primijetiti da upitna pridjevska zamjenica *kaçar* (*po koliko*) preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja

vrši funkciju neodređenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Siz*) *kaçar lira kazan-dı-nız* (*Po koliko ste lira [vi] zaradili*) pitanje oblikuje pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar* (*po koliko*) te da se pitanje ne odnosi na to da li se realizirala radnja koja se označava glagolom *kazanmak* (*zarađivati / zaraditi*), koji obavlja funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s količinom i distributivnošću pojma koji je obuhvaćen radnjom koja se iskazuje predikatom. Stoga se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Siz*) *kaçar lira kazan-dı-nız* (*Po koliko ste lira [vi] zaradili*) proces nominalizacije realizira na identičan način kao u potvrdnoj ili odričnoj ishodišnoj rečenici u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu obavlja funkciju neodređenoga objekta umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *kaçar* (*po koliko*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *kazanmak* (*zarađivati / zaraditi*), koji se navodi u drugome licu množine određenoga perfekta. Glagolska imenica na *-Dik* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine jer se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu izražava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u drugome licu množine te se prisvojni sufiks za drugo lice množine dodaje na glagolsku imenicu na *-Dik*. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (11) ima funkciju subjekatske sintagme navodi lična zamjenica drugoga lica množine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u okviru koje lična zamjenica drugoga lica množine obavlja funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (11) ne izostavlja subjekt infinitne imenske skupine koja ima funkciju subjekatske sintagme, navedena rečenica imala bi sljedeću formu: (*Sizin*) *kaçar lira kazandığınız belli değil* (*Ne zna se po koliko ste lira [vi] zaradili*).

U primjeru (12) funkciju subjekatske sintagme obavlja infinitna imenska skupina *kaçar kişi öl-düğ-ü* (*to po koliko je ljudi poginulo*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Kaçar kişi öl-dü* (*Po koliko je ljudi poginulo*). U upitnoj ishodišnoj rečenici

Kaçar kişi öl-dü (Po koliko je ljudi poginulo) sintagma *kaçar kişi (po koliko ljudi)* preuzima funkciju subjekta. Uočava se da upitna pridjevska zamjenica *kaçar (po koliko)* ima funkciju atributke komponente sintagme koja vrši funkciju subjekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *Kaçar kişi öl-dü (Po koliko je ljudi poginulo)* pitanje izvodi pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar (po koliko)* te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se izražava glagolom *ölmek (umirati / umrijeti, poginuti)*, koji ima funkciju predikata, već se pitanje odnosi na količinu i distributivnost osoba koje preuzimaju funkciju subjekta radnje koja se iskazuje predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *Kaçar kişi öl-dü (Po koliko je ljudi poginulo)* preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili pak odrična ishodišna rečenica u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu pridjevsku zamjenicu vrši funkciju subjekta umjesto sintagme u čiji sastav kao atributska komponenta ulazi upitna pridjevska zamjenica *kaçar (po koliko)*. Funkciju predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu obavlja glagol *ölmek (umirati / umrijeti, poginuti)*, koji stoji u trećem licu jednine određenoga perfekta. Predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu označava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te glagolska imenica na *-Dik* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u trećem licu jednine te se prisvojni sufiks za treće lice jednine dodaje na glagolsku imenicu na *-Dik*. Na taj se način označava istovjetnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana infinitne imenske skupine i subjekta i predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Subjekt infinitne imenske skupine *kaçar kişi öl-düğ-ü (to po koliko je ljudi poginulo)* navodi se u apsolutnome padežu, prvenstveno zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *Kaçar kişi öl-dü (Po koliko je ljudi poginulo)*, u kojoj je subjekatska sintagma *kaçar kişi (po koliko ljudi)* rematski i neodređeni dio obavijesti.

U prijevodu primjera (10), (11) i (12) navode se zavisnosložene rečenice sa zavisnoupitnim objekatsko-količinskim klauzama u kojima se zavisnoupitne objekatsko-količinske klauze uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *(po) koliko*. To ukazuje na činjenicu da su bosanske zavisnoupitne objekatsko-količinske klauze koje se uvode u složenu rečenicu upitnom

pridjevskom zamjenicom (*po*) *koliko* značenjski bliske turskim infinitnim imenskim skupinama koje sadrže posebna pitanja koja se oblikuju pomoću upitne pridjevske zamjenice *kaçar* (*po koliko*).

Upitna pridjevska zamjenica *ne* (*kakav*)

Kada se upotrebljava u pridjevskoj funkciji, upitnom zamjenicom *ne* (*kakav*) oblikuju se posebna pitanja u vezi s kvalitativnim osobitostima pojma koji se imenuje imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže je određuje. Kada se koristi u pridjevskoj funkciji, upitna zamjenica *ne* (*kakav*) značenjski je bliska bosanskoj upitnoj pridjevskoj zamjenici *kakav* (v. Ediskun 1999: 144; Korkmaz 2009: 394–395). Pitanja koja se izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (*kakav*) mogu ulaziti u sastav infinitnih imenskih skupina upitnoga značenja. Takve upitne infinitne imenske skupine koje sadrže upitnu pridjevsku zamjenicu *ne* (*kakav*) nastaju u procesu nominalizacije, i to preoblikom upitnih ishodišnih rečenica u kojima se posebna pitanja deriviraju pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (*kakav*).

(13) Ne iş yapacaklarını ağabeyi de bilmiyordu. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Ni njegov stariji brat nije znao kakav će posao raditi.

(14) Ne hediyeler aldığınızı sordum. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Upitala sam kakve ste poklone uzeli.

(15) Uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanıştığımı anlatamam. (TUD, posjećeno 26. 4. 2024) = Ne mogu objasniti s kakvim sam se ljudima upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena.

U primjerima (13), (14) i (15) u funkciji objekatske sintagme upotrebljavaju se upitne infinitne imenske skupine koje sadrže posebna pitanja koja se izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (*kakav*). U primjeru (13) funkciju objekatske sintagme ima infinitna imenska skupina (*onların ne iş yap-acak-ları* (*to kakav će posao [oni] raditi*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*Onlar ne iş yap-acak-lar* (*Kakav će posao [oni] raditi*). U upitnoj ishodišnoj rečenici (*Onlar ne iş yap-acak-lar* (*Kakav će posao [oni] raditi*) sintagma *ne iş* (*kakav posao*) obavlja funkciju neodređenoga objekta. Upitna pridjevska zamjenica *ne* (*kakav*) preuzima funkciju atributske komponente sintagme koja ima funkciju neodređenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku

skupinu. Dakle, u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Onlar*) *ne iş yap-acak-lar* (*Kakav će posao [oni] raditi*) pitanje se kreira pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (*kakav*) te se pitanje ne odnosi na to da li će se realizirati radnja koja se označava glagolom *yapmak* (*praviti / napraviti, raditi / uraditi, činiti / učiniti, izvršavati / izvršiti*), koji vrši funkciju predikata, već se postavlja pitanje u vezi s kvalitativnim osobitostima pojma na koji se prenosi radnja koja se izražava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica (*Onlar*) *ne iş yap-acak-lar* (*Kakav će posao [oni] raditi*) preoblikuje u infinitnu imensku skupinu na identičan način kao potvrdna ili pak odrična ishodišna rečenica u okviru koje neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu pridjevsku zamjenicu obavlja funkciju neodređenoga objekta umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *ne* (*kakav*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *yapmak* (*praviti / napraviti, raditi / uraditi, činiti / učiniti, izvršavati / izvršiti*), koji se navodi u trećem licu množine futura. S obzirom na to da se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu iskazuje radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti, glagolska imenica na *-(y)AcAk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Budući da se predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu navodi u trećem licu množine, prisvojni sufiks za treće lice množine dodaje se na glagolsku imenicu na *-(y)AcAk*. Prisvojnim sufiksom za treće lice množine označava se da su subjekt i upravni član infinitne imenske skupine istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (13) ima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica trećega lica množine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu jer navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica trećega lica množine obavlja funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (13) ne izostavlja subjekt infinitne imenske skupine koja ima funkciju objekatske sintagme, navedeni primjer imao bi sljedeću formu: (*Onların*) *ne iş yapacaklarını ağabeyi de bilmiyordu* (*Ni njegov stariji brat nije znao kakav će posao [oni] raditi*).

U primjeru (14) objekatska sintagma jeste infinitna imenska skupina (*sizin*) *ne hediyeler al-dığ-ınız* (*to kakve ste poklone [vi] uzeli*), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice (*Siz*) *ne hediyeler al-dı-nız* (*Kakve ste poklone [vi] uzeli*). U upitnoj ishodišnoj

rečenici (*Siz*) *ne hediyele al-dı-nız* (*Kakve ste poklone [vi] uzeli*) sintagma *ne hediyele* (*kakvi pokloni*) vrši funkciju neodređenoga objekta. Primjećuje se da upitna pridjevska zamjenica *ne* (*kakav*) obavlja funkciju atributske komponente sintagme koja preuzima funkciju neodređenoga objekta upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To pokazuje da se u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Siz*) *ne hediyele al-dı-nız* (*Kakve ste poklone [vi] uzeli*) pitanje oblikuje pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (*kakav*) te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se iskazuje glagolom *almak* (*uzimati / uzeti*), koji ima funkciju predikata, već se pitanje odnosi na kvalitativne osobitosti pojma koji je obuhvaćen radnjom koja se označava predikatom. Stoga je u upitnoj ishodišnoj rečenici (*Siz*) *ne hediyele al-dı-nız* (*Kakve ste poklone [vi] uzeli*) proces nominalizacije identičan kao u potvrdnoj ili odričnoj ishodišnoj rečenici u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu pridjevska zamjenicu preuzima funkciju neodređenoga objekta umjesto sintagme u čiji sastav kao atributska komponenta ulazi upitna pridjevska zamjenica *ne* (*kakav*). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *almak* (*uzimati / uzeti*), koji stoji u drugome licu množine određenoga perfekta. Predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu izražava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te glagolska imenica na *-Dİk* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu stoji u drugome licu množine te se prisvojni sufiks za drugo lice množine dodaje na glagolsku imenicu na *-Dİk*. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni člana infinitne imenske skupine istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (14) preuzima funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica drugoga lica množine koja ima funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica drugoga lica množine vrši funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (14) ne izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja obavlja funkciju objekatske sintagme, navedena rečenica imala bi sljedeću formu: (*Ben*) (*sizin*) *ne hediyele aldiğınızı sordum* (*[Ja] sam upitala kakve ste poklone [vi] uzeli*).

U primjeru (15) objekatska sintagma jeste infinitna imenska skupina *(benim) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanış-tığ-ım* (to s kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena), koja u procesu nominalizacije nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice *(Ben) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanış-tı-m* (S kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena). U upitnoj ishodišnoj rečenici *(Ben) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanış-tı-m* (S kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena) postpozicijska skupina *ne insanlarla* (s kakvim ljudima) preuzima funkciju adverbijalne odredbe društva. U postpozicijskoj skupini *ne insanlarla* (s kakvim ljudima) postpozicijska komponenta jeste postpozicija *ile* (s / sa), dok je leksičko jezgro sintagma *ne insanlar* (kakvi ljudi). Uočava se da upitna pridjevska zamjenica *ne* (kakav) ima funkciju atributske komponente sintagme koja preuzima funkciju leksičkoga jezgra postpozicijske skupine koja vrši funkciju adverbijalne odredbe društva upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. To ukazuje na činjenicu da se u upitnoj ishodišnoj rečenici *(Ben) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanış-tı-m* (S kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena) pitanje izvodi pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne* (kakav) te da se ne postavlja pitanje u vezi s tim da li se realizirala radnja koja se označava glagolom *tanışmak* (upoznavati se / upoznati se), koji vrši funkciju predikata, već se pitanje odnosi na kvalitativne osobitosti osoba u čijem se društvu realizirala radnja koja se izražava predikatom. Stoga se u procesu nominalizacije upitna ishodišna rečenica *(Ben) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanış-tı-m* (S kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena) preoblikuje u imensku skupinu na identičan način kao potvrдна ili odrična rečenica u kojoj neka imenska riječ ili sintagma koja ne sadrži upitnu zamjenicu preuzima funkciju adverbijalne odredbe društva umjesto sintagme čija je atributska komponenta upitna pridjevska zamjenica *ne* (kakav). Predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu jeste glagol *tanışmak* (upoznavati se / upoznati se), koji se navodi u prvome licu jednine određenoga perfekta. Budući da se predikatom upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu iskazuje radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, glagolska imenica na *-Dik* preuzima funkciju upravnoga člana infinitne imenske skupine. Prisvojni sufiks za prvo lice jednine dodaje se na glagolsku imenicu na *-Dik* jer u prvome licu jednine stoji predikat upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Na taj se način označava

istovjetnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana infinitne imenske skupine i subjekta i predikata upitne ishodišne rečenice koja se u procesu nominalizacije preoblikuje u infinitnu imensku skupinu. Da se u infinitnoj imenskoj skupini koja u primjeru (15) obavlja funkciju objekatske sintagme navodi lična zamjenica prvoga lica jednine koja vrši funkciju subjekta infinitne imenske skupine, ona bi bila u genitivu, prvenstveno zato što navedena infinitna imenska skupina nastaje preoblikom upitne ishodišne rečenice u kojoj lična zamjenica prvoga lica jednine ima funkciju subjekta, a lične su zamjenice uvijek referencijalne i određene. Da se u primjeru (15) ne izostavljaju subjekt finitnoga predikata i subjekt infinitne imenske skupine koja preuzima funkciju objekatske sintagme, navedeni primjer imao bi sljedeću formu: *(Ben) (benim) uzun zamandır çalıştığım şirkette ne insanlarla tanıştığımı anlatamam ([Ja] ne mogu objasniti s kakvim sam se ljudima [ja] upoznao u firmi u kojoj sam radio dugo vremena).*

U prijevodu primjera (13), (14) i (15) navode se zavisnosložene rečenice sa zavisnoupitnim objekatsko-kvalitativnim klauzama u kojima se zavisnoupitne objekatsko-kvalitativne klauze uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *kakav*. To pokazuje da su bosanske zavisnoupitne objekatsko-kvalitativne klauze koje se uvode u složenu rečenicu upitnom pridjevskom zamjenicom *kakav* bliskoznačne turskim infinitnim imenskim skupinama koje sadrže posebna pitanja koja se izvode pomoću upitne pridjevske zamjenice *ne (kakav)*.

Zaključak

U radu su analizirani kontekstualni primjeri koji sadrže turske upitne infinitne imenske skupine u okviru kojih se posebna pitanja izvode pomoću upitnih pridjevskih zamjenica *hangi (koji)*, *kaç (koliko)*, *kaçıncı (koji [po redu])*, *kaçar (po koliko)* i *ne (kakav)*. Analiza je pokazala da se upitnom pridjevskom zamjenicom *hangi (koji)* oblikuju posebna pitanja koja se odnose na izdvajanje pojmova koji se označavaju imenskim riječima ili sintagmama uz koje upitna pridjevska zamjenica stoji i pobliže ih određuje. Analiza kontekstualnih primjera ukazala je na činjenicu da se upitnom pridjevskom zamjenicom *kaç (koliko)* deriviraju posebna pitanja koja se odnose na broj i količinu pojmova koji se označavaju imenskom riječi ili sintagmom koju upitna pridjevska zamjenica pobliže određuje. U analizi kontekstualnih primjera moglo se primijetiti da se upitnom pridjevskom zamjenicom *kaçıncı (koji [po redu])* izvode posebna pitanja koja se odnose na redoslijed pojmova koji se imenuju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji. Također, moglo se uočiti da se upitnom pridjevskom zamjenicom *kaçar (po*

koliko) kreiraju posebna pitanja koja se odnose na raspodjelu ili diobu pojmova koji se označavaju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji. I na kraju, moglo se vidjeti da se upitnom zamjenicom *ne (kakav)* izvode posebna pitanja koja se odnose na kvalitativne osobitosti pojmova koji se imenuju imenskom riječi ili sintagmom uz koju upitna pridjevska zamjenica stoji.

Kontrastivna analiza pokazala je da su turske upitne infinitne imenske skupine u kojima se posebna pitanja deriviraju upitnim pridjevskim zamjenicama *hangi (koji)* i *kaçıncı (koji [po redu])* značenjski bliske bosanskim zavisnoupitnim objekatskim klauzama koje se uvode u složenu rečenicu upitnim pridjevskim zamjenicama *koji* i *koji (po redu)*. U kontrastivnoj analizi vidjelo se da su turske upitne infinitne imenske skupine koje sadrže posebna pitanja koja se izvode upitnim pridjevskim zamjenicama *kaç (koliko)* i *kaçar (po koliko)* blisko značne bosanskim zavisnoupitnim objekatsko-količinskim klauzama koje se uvode u složenu rečenicu upitnim pridjevskim zamjenicama *koliko* i *(po) koliko*. I na kraju, pokazalo se da su turske upitne infinitne imenske skupine u okviru kojih se posebna pitanja kreiraju upitnom pridjevskom zamjenicom *ne (kakav)* značenjski bliske bosanskim zavisnoupitnim objekatsko-kvalitativnim klauzama koje se u složenu rečenicu uvode upitnom pridjevskom zamjenicom *kakav*.

Izvori

Akkaya, Yusuf (2017), *Hristiyan Mezarlığında Bir Gül*, Mola Kitap Yayınevi, İstanbul.

Alp, Aycan (2015), *Ruhun Kuytusunu*, Karınca Yayınları, İstanbul.

Arslanoğlu, Kaan (2005), *Yoldaki İşaretler*, İthaki Yayınları, İstanbul.

Duru, Serdarhan, Veli Duyan (2017), *Engelli Ailesinde Şiddet*, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

Farz, Arslan (2013), *Kuban Tutsakları*, Cinius Yayınları, İstanbul.

Kurt, Ali (2020), *Solak Nene: Eski Defter*, Journalist Yayınevi, İstanbul.

Pamuk, Orhan (2008), *Masumiyet Müzesi*, 3. baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

Pamuk, Orhan (2009), *Muzej nevinosti*, s turskoga prevela Ekrem Čaušević i Kerima Filan, Buybook, Sarajevo.

Pamuk, Orhan (2014), *Kafamda Bir Tuhaflık*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Pamuk, Orhan (2015), *Čudne misli u mojoj glavi*, s turskoga prevele Sabina Bakšić i Alena Čatović, Buybook, Sarajevo.

Tahir, Kemal (2010), *Yol Ayrımı*, 4. baskı, İthaki Yayınları, İstanbul.

Internetski izvor

TUD – Türkçe Ulusal Derlemi, <https://v3.tnc.org.tr/written-query>, posjećeno 26. 4. 2024.

Literatura

1. Banguoğlu, Tahsin (2011), *Türkçenin Grameri*, 9. baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
2. Bozkurt, Fuat (2000), *Türkiye Türkçesi*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
3. Čaušević, Ekrem (1996), *Gramatika suvremenoga turskog jezika*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
4. Čaušević, Ekrem (2018), *Ustroj, sintaksa i semantika infinitivnih glagolskih oblika u turskom jeziku: Turski i hrvatski jezik u usporedbi i kontrastiranju*, Ibis grafika, Zagreb.
5. Čaušević, Ekrem, Barbara Kerovec (2021), *Turski i hrvatski u usporedbi i kontrastiranju: Sintagma i jednostavna rečenica*, Ibis grafika, Zagreb.
6. Demir, Tufan (2006), *Türkçe Dilbilgisi*, Kurmay Yayınları, Ankara.
7. Deny, Jean (1941), *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*, Çeviren: Ali Ulvi Elöve, Maarif Vekaleti, İstanbul.
8. Ediskun, Haydar (1999), *Türk Dilbilgisi*, 6. baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
9. Eker, Süer (2005), *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.
10. Gencan, Tahir Nejat (2007), *Dilbilgisi*, Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.
11. Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica.
12. Keskin, Raşit (2003), *Türkçe Dil Bilgisi: Kelime ve Cümle Tahlilleri*, Çizgi Kitabevi, Konya.

13. Korkmaz, Zeynep (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*, 3. baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
14. Kükey, Mazhar (2003), *Türkçenin Dilbilgisi*, Cem Ofset, Samsun.
15. Lewis, Geoffrey (2000), *Turkish Grammar*, Oxford University, Oxford–New York.
16. Özkan, Mustafa, Hatice Tören, Osman Esin, (2006), *Yüksek Öğretimde Türk Dili: Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
17. Solak, Edina, Mirza Bašić (2021), “Morfološka i semantička obilježja zamjenica i brojeva koji se upotrebljavaju u pridjevskoj funkciji u djelu Dîvânü Lügâti’t-Türk”, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici*, XIX/2021, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, Zenica, 74–81.

INTERROGATIVE ADJECTIVAL PRONOUNS AND THEIR SEMANTIC FUNCTIONS IN TURKISH INFINITIVE NOUN PHRASES

Abstract

This paper analyzes the grammatical and semantic characteristics of the interrogative adjectival pronouns hangi (which), kaç (how many/how much), kaçınıcı (which in order), kaçar (how many each), and ne (what kind of) as they function within interrogative infinitive noun phrases in contemporary Turkish. The analysis is based on contextual examples illustrating the use of interrogative infinitive noun phrases containing wh-questions formed by these interrogative adjectival pronouns. In the contrastive part of the analysis, Turkish interrogative infinitive noun phrases containing embedded questions are compared with semantically corresponding syntactic constructions in the Bosnian language.

Keywords: *interrogative infinitive noun phrases; interrogative adjectival pronoun hangi (which); interrogative adjectival pronoun kaç (how many/how much); interrogative adjectival pronoun kaçınıcı (which in order); interrogative adjectival pronoun kaçar (how many each); interrogative adjectival pronoun ne (what kind of)*

Melinda Botalić

Edina Nurikić

POLIFONIJA UNUTARNJIH GLASOVA KAO MODEL KONSTRUKCIJE ŽENSKOG SUBJEKTA U ROMANU CRNO MLIJEKO AUTORICE ELIF ŠAFAK

Sažetak

Autobiografski roman Crno mlijeko turske autorice Elif Šafak predstavlja introspektivnu studiju ženskog identiteta kroz koncept polifonije unutarnjih glasova, čime autorica spaja psihološku analizu, rodne studije i autobiografski diskurs. Središnji narativ romana temelji se na personifikaciji različitih aspekata ličnosti autorice koji preuzimaju uloge sukobljenih glasova: racionalnog, kreativnog, tradicionalnog, feminističkog, majčinskog i autodestruktivnog. Ova se polifonija može promatrati kao književna artikulacija unutarnjeg dijaloga svojstvenog kognitivnoj psihologiji, ali i kao kritički komentar na društvene konstrukte ženstvenosti, majčinstva i umjetničkog poziva. Psihološka dimenzija romana ističe krhkost postporođajnog identiteta i ambivalentnost prema majčinskoj ulozi, pri čemu različiti glasovi simboliziraju fragmentiranost subjekta suočenog s intenzivnim emocionalnim i hormonskim promjenama. Paralelno, rodni aspekt polifonije upućuje na strukturalni pritisak patrijarhalnih očekivanja: unutarnji glasovi ne odražavaju samo intrapsihičke tendencije nego i društvene norme koje oblikuju žensko iskustvo. Šafak time problematizira mit o “prirodnom” majčinstvu te prikazuje kreativnost i majčinsku ulogu ne kao međusobno isključive, nego kao napeto, ali potencijalno skladno polje pregovaranja. Kombinirajući meta-narativni okvir, feminističku perspektivu i psihološki realizam, roman Crno mlijeko nudi slojevitú analizu identiteta u kojoj polifonija unutarnjih glasova funkcionira kao književna strategija za prikazivanje konflikata, ranjivosti i transformacija ženskog subjekta. Roman na ovaj način doprinosi savremenim raspravama o odnosu roda, kreativnosti i mentalnog zdravlja, te otvara prostor za redefiniranje ženskih životnih i književnih narativa.

Ključne riječi: polifonija, unutarnji glasovi, psihologija, rodne studije, majčinstvo, identitet.

Uvod

Roman *Crno mlijeko* (tur. *Siyah Süt*, 2007), autobiografski je tekst turske spisateljice Elif Şafak, a može se analizirati kao postmodernistički narativ utemeljen na principu polifonije, u smislu koji je definirao Mihail Bahtin. Prema Bahtinu, polifoni roman karakterizira pluralitet ravnopravnih glasova koji ne bivaju podređeni autoritativnoj svijesti pripovjedača, već egzistiraju u trajnom dijalogu (Bahtin, *Problemi poetike Dostojevskog*). Međutim, u *Crnom mlijeku* polifonija nije smještena između likova, već unutar samog subjekta. Time se identitet prikazuje kao proces, a ne kao stabilna i zatvorena cjelina, što je u skladu s feminističkim kritikama esencijalističkog shvaćanja ženstvenosti. Unutarnji glasovi – poput Miledi Ambiciozne Čehovljanke, Gospođice Praktične, Gospođice Učenjakinje Cinik, Majke Sutlije, Ljepotice Bovary i drugih – predstavljaju različite modele ženstvenosti koji su povijesno i kulturno kodirani. Njihova prisutnost ukazuje na činjenicu da se ženski identitet ne formira autonomno, već kroz internalizaciju društvenih normi. Svaki glas nosi određeni ideološki teret: racionalnost, ambiciju, požrtvovano majčinstvo, tjelesnu privlačnost, kreativnost ili samodestrukciju. Ovakva struktura omogućava konstrukciju ženskog subjekta kao nestabilne, višeslojne i diskurzivno posredovane kategorije. Autobiografski diskurs romana ne funkcionira kao mimetička rekonstrukcija životnih činjenica, već kao autobiografska performativnost, u skladu s teorijama Sidonie Smith i Julije Kristeve, prema kojima se „ja“ u autobiografiji ne otkriva, nego proizvodi kroz jezik i naraciju. Subjekt se u ovom romanu ne konstituira kao jedinstvena svijest, već kao mjesto susreta različitih unutarnjih glasova, čime se dovodi u pitanje tradicionalno shvaćanje autobiografskog subjekta kao koherentne cjeline. Na strukturnoj razini, roman se oslanja na model romana razvoja (*Entwicklungsroman*), no taj se model u postmodernističkom ključu fragmentira. Psihološki razvoj protagonistice ne odvija se linearno niti teleološki, već kroz niz unutarnjih konflikata i diskontinuiteta. Takav pristup korespondira s poststrukturalističkim teorijama subjekta, naročito s poimanjem subjekta kao diskurzivne konstrukcije, kako ga formulira Judith Butler. Prema Butler, identitet nije esencijalna kategorija, već rezultat ponavljanja i pregovaranja društveno i kulturno uvjetovanih diskursa (*Nevolje s rodom*, 2000). U *Crnom mlijeku* unutarnji glasovi mogu se tumačiti kao različite rodne performanse: majčinski, intelektualni, erotski, ambiciozni, tradicionalni. Nijedan od tih glasova ne predstavlja „pravo“ ja, već svi zajedno konstruiraju višeglasni subjekt. Time Şafak dekonstruira ideju jedinstvenog ženskog identiteta i pokazuje da je rascijepljenost strukturna, a ne individualna devijacija. Centralna simbolička okosnica romana artikulirana je već u naslovu *Crno mlijeko*, koji

uspostavlja binarnu opoziciju između stvaralaštva i majčinstva. Crna boja, kao metafora pisanja (tinta je crna) i kulturne produkcije, suprotstavljena je mlijeku, simbolu biološke reprodukcije i majčinske funkcije, a sama autorica za ovu knjigu kaže da je „napisana crnim mlijekom i bijelom tintom – mješavinom pripovijedanja, majčinstva, želje za putovanjima i depresije“ (Šafak, 2017: 12). Ova opozicija može se dovesti u vezu s feminističkim teorijskim raspravama o sukobu između javne i privatne sfere, kulture i prirode, proizvodnje i reprodukcije koje su prisutne u radovima Simone de Beauvoir, Julije Kristeve i Judith Butler. U kojoj je mjeri identitet normativni ideal, a ne deskriptivna odlika iskustva? I kako regulacijske prakse koje određuju rod također određuju kulturalno spoznatljiva poimanja identiteta? Drugim riječima, „koherencija“ i „kontinuitet“ osobe nisu logička ili analitička obilježja osobnosti, nego prije norme spoznatljivosti koje se društveno postavljaju i održavaju (Butler, 2000: 31). Roman *Crno mlijeko* ne afirmira jednu stranu opozicije, već problematizira samu strukturu binarnosti, čime se otvara prostor za hibridne identitetske pozicije. Najizraženiji oblik polifonije u romanu ostvaruje se kroz imaginarne likove – patuljčice – koje predstavljaju personifikaciju unutarnjih glasova protagonistice. Svaki od tih glasova artikulira različitu ideološku i afektivnu poziciju: racionalnu, duhovnu, ambicioznu, ciničnu ili strastvenu. U skladu s Bahtinovim pojmom dijalogičnosti, ovi glasovi nisu hijerarhijski uređeni, niti jedan od njih ne preuzima funkciju dominantnog narativnog autoriteta. Subjekt se, stoga, konstituira kao rezultat trajne unutarnje dijaloške napetosti i podijeljenosti. Iz perspektive feminističke književne teorije, ovakav model pripovijedanja predstavlja otpor esencijalističkom poimanju ženskog identiteta. Ženski subjekt u romanu *Crno mlijeko* oblikuje se kao heterogen, rascijepljen i višeglasan, što odgovara savremenim feminističkim teorijama koje odbacuju ideju stabilnog i univerzalnog „ženskog iskustva“. Kao rezultat toga, „Ja“ koje jesam nađe se u poziciji gdje je istovremeno konstituirano normama i ovisno o njima, ali, također, nastoji da živi na načine koji zadržavaju kritičku i transformativnu distancu spram tih normi (Butler, 2005: 3). U tom smislu, ovaj roman se može čitati kao kritika normativnih diskursa majčinstva i ženstvenosti, ali i kao pokušaj afirmacije subjektivne višestrukosti. Intertekstualnost romana, ostvarena kroz reference na živote i djela drugih spisateljica, dodatno pojačava polifoni karakter teksta. Prema poimanju intertekstualnosti koje zastupa Julija Kristeva, svaki tekst postoji u mreži drugih tekstova, a subjekt se formira unutar tog diskurzivnog prostora. Uvođenjem vizuelnih elemenata, poput karikaturalnih prikaza unutarnjih glasova, roman prelazi granice čisto verbalne naracije i naglašava procesualnost i konstruiranost identiteta.

Unutarnja demokratija: Transformacija ženskog subjekta kroz prihvatanje višeglasja

Onog dana kada sam saznala da sam u drugom stanju, spisateljica u meni je osjetila paniku, žena u meni postala je sretno zbunjena, pacifistkinja ostala pasivna, kozmopolitkinja je počela razmišljati o međunarodnim imenima za bebu, sufija je pozdravila vijest, vegetarijanka se zabrinula da će morati jesti meso, a lutalica je samo željela dati petama vjetra i otčati najbrže što može. (Şafak, 2017: 11)

U romanu *Crno mlijeko* turske autorice Elif Şafak, polifonija unutarnjih glasova funkcionira kao ključni model konstrukcije ženskog subjekta. Kroz suprotstavljene, ali podjednako normativne diskurse majčinstva, roman prikazuje rascijepljenost ženskog identiteta između različitih društvenih očekivanja. S tim u vezi, čini se opravdanom tvrdnja Elizabeth Grosz da nije biologija ta koja je represivna prema ženama, nego načini na koje ju je društveni sustav organizirao i dao značenje (2002: 18). S jedne strane javlja se tradicionalni glas koji majčinstvo uspostavlja kao vrhovni oblik ženskog identiteta i egzistencijalnu svrhu žene, dok se s druge strane pojavljuje savremeni liberalno-konzumeristički diskurs, prepoznatljiv u retorici popularnih ženskih časopisa, koji promovira ideal „super žene“ – subjekta koji istovremeno uspješno ostvaruje majčinsku i profesionalnu ulogu. Upravo kroz napetost i dijalog ovih unutarnjih glasova oblikuje se složena, nestabilna, ali dinamična konstrukcija ženskog subjekta (Ustavdić, 2013). Nastavljajući se na prethodno razmatranje polifonije unutarnjih glasova kao modela konstrukcije ženskog subjekta u romanu *Crno mlijeko*, može se uočiti da se suprotstavljeni diskursi majčinstva ne uspostavljaju kao istinski antagonistički, već kao ideološki komplementarni obrasci. Premda na razini površinske semantike djeluju oprečno, oba diskursa funkcioniraju prema istom principu apsolutizacije i proizvodnje normativnih imperativa.

Dakle, biti čovjek znači živjeti s orkestrom sukobljenih glasova i pomiješanih osjećaja. Kroz to se može steći bogato i vrijedno iskustvo, gdje se niti jedan član orkestra neće hvaliti na štetu drugog. Mi potisnemo mnoge aspekte svoje ličnosti u nastojanju da oživimo svoju idealnu sliku života. Stoga, rijetko postoji – ako ikada – demokratija u nama, uglavnom je riječ o čvrstoj oligarhiji gdje poneki glasovi nadvladaju ostale. (Şafak, 2017: 12)

Upravo ovim romanom, autorica mirnim putem pokušava srušiti oligarhiju, kako bi izgradila punopravnu i zdravu unutarnju demokratiju. Tradicionalni model majčinstvo sakralizira i naturalizira, konstruirajući ga kao ultimativnu realizaciju ženskog identiteta koja podrazumijeva žrtvu i povlačenje iz javne sfere, dok savremeni liberalno-konzumeristički diskurs internalizira logiku tržišne učinkovitosti i samoupravljanja, promovirajući ideal simultane i besprijeorne realizacije majčinske i profesionalne uloge. U oba slučaja ženski subjekt oblikuje se kao mjesto projekcije vanjski zadanih, teško dostižnih zahtjeva, čime se potvrđuje njegova pozicija objekta normativnih očekivanja. Unutrašnja nezavršenost i sposobnost prerastanja iznutra, te činjenje neistinom svako određivanje i definitivno fiksiranje ličnosti (Bahtin, 2000: 55) predstavljaju okosnicu ovog romana. Unutar polifone strukture, ovi diskursi ne funkcioniraju kao stabilne i autoritativne istine, nego kao konfliktni ideološki glasovi koji ulaze u dinamičan unutarnji dijalog protagonistice. Dok je čovjek živ, on živi od toga što još nije završen i što nije rekao svoju posljednju riječ (Bahtin, 2000: 55). Istovremena prisutnost glasova proizvodi rascijepljenost i destabilizaciju subjekta, razotkrivajući nemogućnost uspostavljanja jedinstvenog, koherentnog identiteta.

Ne usuđujem se reći: „Duboko u mojoj duši živi mali harem. Skupina žena koje se neprestano svađaju oko ničega i prepiru, vrebajući priliku da potpletu jedna drugu. To su majušna stvorenja, nijedna viša od Palčice. Desetak do dvanaest centimetara visoke, između stotinu pedeset i dvjesto grama teške, tolike su. One mi zagorčavaju život, a opet, ne znam kako bih živjela bez njih. Mogu se pojaviti ili ostati skrivene kako im je volja, svaka je zauzela jedan dio moje duše i tu se nastanila. O njima nikome ne mogu govoriti. Kad bih kome rekla, zatvorili bi me u ludnicu s dijagnozom šizofrenije. Ali, nije li ličnost šizofrena po definiciji?“ (Şafak, 2017: 45)

Roman *Crno mlijeko* već samim naslovom uspostavlja simboličku vezu s majčinstvom kao jednom od središnjih diskurzivnih i identitetskih okosnica teksta. Međutim, majčinstvo se ne pojavljuje kao stabilna tematska kategorija, nego kao konfliktno polje unutar kojeg se, kroz polifoniju suprotstavljenih glasova, oblikuje i preoblikuje ženski subjekt. Cjelokupna narativna struktura organizirana je oko napetosti između majčinstva i spisateljstva, ali ta opozicija ne funkcionira kao čvrsta binarna dihotomija; naprotiv, ona se razvija kao dinamičan prostor pregovaranja, unutarnjeg konflikta i identitetske transformacije. Na taj način, roman turske autorice Elif Şafak demistificira

majčinstvo kao esencijalnu kategoriju, te ga prikazuje kao diskurzivno konstruirano polje moći, unutar kojega se ženski subjekt kontinuirano formira kroz proces otpora i prilagodbe suprotstavljenim normativnim strukturama.

„To znači da ako imaš dijete, uvijek ćeš zavidjeti ženama koje nemaju djecu i koje su fiksirane na svoju karijeru. Ako odabereš da se fiksiraš na svoju karijeru, onda ćeš biti zavidna ženi koja ima djecu. Koji god put odabereš, tvoj um će biti opsjednut drugom opcijom koju si odbacila.“ (Şafak, 2017: 72)

Početna pozicija protagonistice obilježena je otporom prema majčinstvu, koje se percipira kao prijetnja spisateljskom identitetu. Taj otpor artikulira se putem mehanizma drugosti: figura neimenovane žene-majke konstruira se kao negativni identitetski model, čime se simbolički razdvaja prostor kulturne proizvodnje od sfere biološke reprodukcije. Ovakva distinkcija razotkriva ideološki okvir unutar kojeg se intelektualni rad privilegira u odnosu na reproduktivni, a ženski subjekt pokušava očuvati koherentnost vlastitog identiteta isključivanjem majčinske dimenzije.

„Hej. Žena može biti podjednako uspješna kao majka i poslovna žena. I mogu biti sretna... Jednostavno je. Ključ je organizacije vremena“, dobacila je Mala Gospođica Praktična.

Gospođica Ambiciozna Čehovljanka frknu. „Naravno, tu su i žene onako, takve ja zovem cirkuskim žonglerima. Šalju djecu ujutro u školu, spremaju idealni omlet za muža, dva jajeta i kašika putera, u žurbi se oblači, obavlja posao, žuri kući navečer, postavlja stol, hrani dijete, zatim odlazi na kauč dok gleda TV... Da, te žene postoje. Ali one nikada ne pišu romane.“ (Şafak, 2017: 88)

Saznanje o trudnoći pokreće složen proces introspektivnog i intertekstualnog preispitivanja, pri čemu se u tekst uvode figure turskih i svjetskih spisateljica. Njihove sudbine ne služe biografskoj rekonstrukciji, već djeluju kao diskurzivni glasovi unutar unutarnjeg dijaloga protagonistice. Kroz njih se artikuliraju strahovi od gubitka stvaralačke autonomije i intelektualnog integriteta, čime se individualno iskustvo premješta u širi prostor feminističke i kulturne refleksije. Autobiografski sloj tako postaje mjesto susreta različitih ideoloških i književnih paradigmi koje sudjeluju u konstrukciji subjekta.

Žene, što je najgore, o sebi misle upravo tako. Odnosi koje gradimo jedna s drugom, razgovori koje vodimo između sebe i način na koji odgajamo kćerke zasjenjen je dvojnošću rodni obrazaca. Koliko moje ženstvenosti je biološki, a koliko društveno naučeno? U želji za majčinstvom, koji dio je urođen a koji nametnut? (...) Kada je sve toliko kulturološki nategnuto, kako ću znati šta je zaista prirodno a šta uticaj okruženja? (Şafak, 2017: 146)

Unutarnji dijalog dodatno se osnažuje intertekstualnim uporištima. Figura Judith iz eseja *Vlastita soba* autorice Virginia Woolf simbolizira strukturalnu nemogućnost ženskog stvaralaštva unutar patrijarhalne matrice, dok se ta paradigma u romanu transponira i u istočnjački kontekst. Time se naglašava univerzalnost mehanizama koji ženski subjekt pozicioniraju izvan javne i kulturne sfere. Slično tome, oslanjanje na teze iz djela *Drugi pol* autorice Simone de Beauvoir omogućava kritiku biološkog determinizma i naturalizacije majčinstva kao ženske sudbine. U tom okviru majčinstvo se razotkriva kao normativni imperativ, a ne kao neutralan ili isključivo individualni izbor.

„Ženom se ne rađa, ženom se postaje“, isticala je slavno. Vjekovima su djevojke učili da su seksualnost, rađanje djece i majčinstvo svrha njihovog postojanja. Naoružane za zadatak, osigurati produženje ljudske rase, mlade djevojke su rijetko, ako ikada, poticali da studiraju ili unaprijede svoje talente. U Francuskoj četrdesetih godina dvadesetog vijeka, majčinstvo je bilo gotovo religijska dužnost, neupitna i nepovrediva. Simone de Beauvoir znala je o čemu govori jer ju je odgajala majka nepokolebljiva katolkinja. (Şafak, 2017: 131)

Polifona struktura romana uključuje i glasove književnih prethodnica poput Sylvie Plath, čije se iskustvo interpretira kao paradigmatički primjer razorne napetosti između stvaralaštva i majčinstva. Njezina sudbina u tekstu funkcionira kao upozoravajući narativ koji problematizira ideal „super žene“ i iscrpljujuće zahtjeve savremenog diskursa uspješnosti.

U ponavljajućem ritmu svakodnevnih obaveza, istovremeno je bila ushićena i frustrirana svojim majčinskim obavezama. U međuvremenu njen muž nastavio je obilaziti književne manifestacije, koje su uobičavali posjećivati skupa. On je nastavio sa svojim životom kao i prije, pisao poeziju, sticao nova poznanstva, jačao svoju slavu. (Şafak, 2017: 94)

Posebnu dimenziju polifonije čini fantastični hor unutarnjih glasova, personifikacija različitih identitetskih pozicija unutar subjekta. Lik Ambiciozne Čehovljanke utjelovljuje diskurs individualizma, profesionalne afirmacije i racionalne samokontrole, pri čemu se majčinstvo pojavljuje kao prijetnja kontinuitetu stvaralačkog rada. Nasuprot tome, Mama Sutlija artikulira potisnutu tjelesnu i afektivnu dimenziju subjekta, destabilizirajući strogu opoziciju um–tijelo. Njihov međusobni konflikt ne rezultira pobjedom jednog principa nad drugim, nego razotkriva rascijepljenost kao konstitutivno stanje ženskog identiteta.

Članice Hora Neusklađenih Glasova su sretne što su ovdje, rade svoje stvari. Gospođica Učenjakinja Cinik izgleda kao da nikada neće napustiti biblioteku. Kad je slobodna, sudjeluje u radionici ili na konferenciji. Mala Gospođica Praktična nastavlja pohađati časove informatike – PowerPoint, Excel, Linux. Posljednji put kad sam vidjela Gospođu Dervišicu meditirala je u prelijepoj prirodi. A Miledi Ambiciozna Čehovljanka je uvijek na internetu, komentirajući ovo ili ono, uvijek nađe nešto da radi. Svaka je u svom svijetu. Ali, gdje je Mama Sutlija? Nisam je vidjela od aviona. Možda nije došla u Ameriku. Možda nije mogla proći pasošku kontrolu. Ili se možda izgubila negdje u New Yorku... Iznenada me srce zaboli. Može li čovjek izgubiti stranu sebe a da to ne uoči? Ja, da. (Šafak, 2017: 142)

Tek iskustvo trudnoće uvodi novu konfiguraciju subjektiviteta, u kojoj tijelo i um više ne djeluju kao antagonističke instance, već kao međuzavisne dimenzije jedinstvenog, ali nestabilnog identiteta. Međutim, rođenjem djeteta dešava se još dublji rascjep njene ličnosti s obzirom na rodna očekivanja i kulturne norme u tradicionalnim patrijarhalnim diskursima gdje je majčinstvo konstruirano kao prirodna i ultimativna realizacija ženskog identiteta. Nakon poroda od majke se implicitno očekuje da majčinstvo doživi kao potpuno ispunjenje, međutim Šafakova zapada u stanje postporođajne depresije koje destabilizira taj ideal. Ova egzistencijalna kriza, odnosno „pukotina“ u performativnom poretku (Judith Butler) suočava glavnu junakinju s Lordom Patonom – Džinom Postporođajne Depresije. To je još jedan od unutarnjih glasova koji govori u prilog diskurzivne rascijepljenosti subjekta, te u tom kontekstu fenomen višeglasja u ovom romanu može se interpretirati kao pokušaj artikulacije ženskog iskustva koje odbija reducirati majčinstvo kao monolitnu kategoriju.

(...) Uvijek mi je bilo teško držati majušne žene pod kontrolom. Kada bih se složila s jednom, nikada ne bih drugima mogla ugoditi. Ako bih voljela jednu više od druge, druge bi se žalile. Uvijek je bilo tako. Spajala sam krajeve tako što bih se oslanjala malo na jednu, pa na drugu i tako dalje. Nakon što sam se porodila, prestalo je funkcionirati tako. Nisam mogla trpjeti više ličnosti u sebi. Majčinstvo traži jedinstvo, potpunost i stabilnost, a ja sam bila razdvojena na šest glasova, ako ne i više. Slomila sam se pod pritiskom. Tada sam zovnula tebe (Lorda Patona, op.a). (Şafak, 2017: 273)

Postporođajna depresija kao mjesto sukoba između normativne ideologije majčinstva i fragmentiranog subjekta, ne predstavlja samo psihološko stanje, nego i kritički moment u kojem se dominantni narativi o ženstvenosti pokazuju kao neodrživi. Međutim, roman *Crno mlijeko* ne završava u pesimističko tonu, već proces izlaska iz krize otvara prostor za transformaciju. Majčinska dijada, kao predsimbolička i privremena struktura, otvara prostor za rekonfiguraciju subjekta, ali istovremeno zahtijeva razrješenje kako bi se omogućila daljnja simbolička i identitetska stabilizacija.

Kada sam stavila sve majušne žene na radni sto, zagrlila sam ih sve odjednom. Smijući se, zagrlile su i one mene. Gospođica Učenjakinja Cinik, Miledi Ambiciozna Čehovljanka, Mala Gospođica Praktična, Mama Sutlija, Gospođa Dervišica, Ljepotica Bovary i glasovi koje još nisam upoznala stoje jedni pokraj drugih. Niko ne pokušava vladati drugima, niko nije diktator. Niko ne nosi krunu niti ima broševe. Ne više. (Şafak, 2017: 283)

U konačnici, roman kroz složenu mrežu intertekstualnih referenci, ideoloških sukoba i personificiranih unutarnjih glasova demonstrira da se ženski subjekt ne konstituira kao koherentna i unaprijed zadana cjelina, nego kao rezultat trajnog dijaloga, konflikta i pregovaranja unutar polifone strukture teksta.

Zaključak

Roman *Crno mlijeko* predstavlja slojevitú književnu analizu ženskog identiteta oblikovanog u presjeku osobnih želja, društvenih normi i kulturnih očekivanja. Polazeći od koncepta polifonije unutarnjih glasova, ovaj rad pokazao je kako roman artikulira fragmentiranost ženskog subjekta

ne kao individualni nedostatak, već kao posljedicu strukturalnih pritisaka patrijarhalnog poretka. Ovaj roman konstruira ženski subjekt kao višeglasnu i rascijepljenu strukturu, unutar koje se majčinstvo pojavljuje kao ambivalentna identitetska pozicija, a ne kao sudbina ili prepreka. Polifonija unutarnjih glasova funkcionira kao ključni narativni i teorijski model kroz koji se artikulira složenost ženskog iskustva u savremenom kulturnom i diskurzivnom kontekstu. Analiza je pokazala da polifonija unutarnjih glasova funkcionira kao temeljna narativna i feministička strategija romana. Personificirani glasovi predstavljaju internalizirane društvene diskurse o ženstvenosti, majčinstvu, kreativnosti i uspjehu, a njihovi sukobi odražavaju nemogućnost istovremenog ispunjavanja proturječnih normi koje se ženama nameću. Identitetska kriza i psihička ranjivost koje se javljaju u romanu ne proizlaze iz „neuspjeha“ subjekta, već iz same strukture tih očekivanja. Koncept „unutarnje demokratije“ koji Elif Šafak uvodi u romanu predstavlja ključni doprinos savremenim feminističkim raspravama o identitetu. Prihvatanjem višeglasja, subjekt ne gubi koherentnost, već stječe mogućnost fleksibilnog i autonomnog oblikovanja sebe. Identitet se više ne definira kroz ispunjavanje unaprijed zadanih uloga, već kroz kontinuirani proces pregovaranja između različitih aspekata vlastite ličnosti. Na kraju, *Crno mlijeko* može se interpretirati kao postmodernistički autobiografski tekst u kojem se polifonija unutarnjih glasova javlja kao ključni narativni i teorijski model konstrukcije ženskog subjekta. Subjekt nije predstavljen kao dovršena cjelina, već kao otvoren proces, oblikovan kroz stalni dijalog suprotstavljenih diskursa, čime roman zauzima značajno mjesto u savremenim feminističkim i postmodernističkim književnim praksama.

Izvor

1. Šafak, E. (2017). *Crno mlijeko – o pisanju, majčinstvu i unutarnjem haremu*. Sarajevo: Buybook.

Literatura

1. Bahtin, M. (2000). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Zepter Book World.
2. Bećirbašić, B. (2011). *Tijelo, ženskost i moć, Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo*. Zagreb – Sarajevo: Synopsis.
3. Butler, J. (2000). *Nevolje s rodom: Feminizam i subverzija identiteta*. Zagreb: Ženska infoteka.

4. Butler, J. (2005). *Raščinjavanje roda*. Sarajevo: TKD Šahinpašić.
5. Grosz, E. (2002). „Preoblikovanje tijela“ u Treća 1. Zagreb: Centar za ženske studije, 6-25.
6. Hall, S. (2001). „Kome treba identitet“ u Fabrika knjiga. Reč no 64/10. <http://fabrikaknjiga.co.rs/rec/64/215.pdf>
7. Maković, Z., Medarić, M., Oraić, D. & Pavličić, P. (1988). *Intertekstualnost i intermedijalnost*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti
8. Tansu, B. (1998). *Erkek Yazınında Kadın*. Istanbul: Kaynak Yayınları.
9. Ustavdić, E. (2013). *Rodna perspektiva u romanima Ljubav, Iskender i Crno mlijeko spisateljice Elif Şafak* (Neobjavljeni magistarski rad). Univerzitet u Sarajevu.

THE POLYPHONY OF INNER VOICES AS A MODEL OF THE CONSTRUCTION OF THE FEMALE SUBJECT IN THE NOVEL *BLACK MILK* BY THE TURKISH AUTHOR ELIF SHAFAK

Abstract

The novel Black Milk by the Turkish author Elif Shafak is an introspective study of female identity through the concept of polyphony of inner voices, with which the author combines psychological analysis, gender studies and autobiographical discourse. The central narrative of the novel is based on the personification of different aspects of the author's personality, which take on the roles of conflicting voices: rational, creative, traditional, feminist, maternal and self-destructive. This polyphony can be seen as a literary articulation of the inner dialogue inherent in cognitive psychology, but also as a critical commentary on the social constructs of femininity, motherhood and artistic vocation. The psychological dimension of the novel highlights the fragility of the postpartum identity and ambivalence towards the maternal role, with different voices symbolizing the fragmentation of the subject faced with intense emotional and hormonal changes. At the same time, the gendered aspect of polyphony points to the structural pressure of patriarchal expectations: inner voices reflect not only intrapsychic tendencies but also social norms that shape female experience. In this way, Shafak problematizes the myth of "natural" motherhood and shows

creativity and the maternal role not as mutually exclusive, but as a tense but potentially harmonious field of negotiation. Combining a meta-narrative framework, a feminist perspective and psychological realism, the novel Black Milk offers a layered analysis of identity in which the polyphony of inner voices functions as a literary strategy for depicting the conflicts, vulnerabilities and transformations of the female subject. The novel thus contributes to contemporary discussions about the relationship between gender, creativity, and mental health, and opens up space for redefining women's life and literary narratives.

Keywords: polyphony, inner voices, psychology, gender studies, motherhood, identity.

Irma Hasanica-Pašalić

IZVEDENE APSTRAKTNE IMENICE U ROMANU *CEVDET BEY VE OĞULLARI*

Sažetak

Ovaj rad se bavi analizom gramatičkih i značenjskih osobitosti izvedenih apstraktnih imenica u romanu Cevdet Bey ve Oğulları nobelovca Orhana Pamuka. Primarni cilj ovog istraživanja jeste prikazati derivacijske sufikse koji se dodaju na korijen ili osnovu leksema tvoreći apstraktne imenice. U radu se primjenjuju metode analize i dokazivanja kojima se sistematiziraju evidentirani primjeri u romanu koji je predmet analize te se dolazi do određenih zaključaka u vezi s derivacijskim sufiksima koji služe za tvorbu apstraktnih imenica. Također, koristi se i kontrastivna analiza kojom se turske izvedene apstraktne imenice uspoređuju sa značenjski bliskim jezičkim jedinicama u bosanskom jeziku.

Ključne riječi: turski jezik, tvorba riječi, derivacijski sufiksi, apstraktne imenice, morfologija

UVOD

U gramatičkom sistemu turskog jezika riječi se, prema svojoj strukturi, klasificiraju u tri skupine. U prvu se skupinu uvrštavaju jednostavne riječi koje u svom korijenu sadrže svoje značenjske osobitosti. U drugu se skupinu uvrštavaju izvedenice koje se deriviraju dodavanjem derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu riječi. Treću skupinu riječi čine složenice koje se oblikuju slaganjem dvije riječi (Ediskun, 1999: 103).

U ovom radu analiziraju se određeni primjeri izvedenih apstraktnih imenica u romanu *Cevdet Bey ve Oğulları* autora Orhana Pamuka. Imajući u vidu činjenicu da je turski jezik aglutinativan, sufiksna tvorba riječi predstavlja značajnu osobitost gramatičkog sistema turskog jezika. Kada je riječ o sufiksima, u gramatičkoj strukturi turskog jezika oni se klasificiraju u dvije skupine. Prvu skupinu čine dezinencijalni sufiksi (*çekim ekleri*) koji se dodaju na korijen ili osnovu riječi modificirajući njenu gramatičku strukturu. Drugu skupinu čine derivacijski sufiksi (*yapım ekleri*) koji se dodaju na korijen ili osnovu riječi modificirajući njenu značenjsku strukturu. U turskom jeziku derivacijski sufiksi klasificiraju se u dvije skupine. U prvu skupinu uvrštavaju se denominalni derivacijski sufiksi koji se dodaju na korijen ili osnovu imenske riječi modificirajući njenu značenjsku strukturu, dok drugu skupinu čine deverbálni derivacijski sufiksi koji se dodaju na korijen ili osnovu glagola modificirajući njegovu značenjsku strukturu. Denominalni derivacijski sufiksi dijele se u dvije podskupine. U prvu se podskupinu svrstavaju denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje imenskih riječi (*isimden isim yapım ekleri*), dok se u drugu podskupinu uvrštavaju denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola (*isimden fiil yapım ekleri*). Denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje imenskih riječi jesu sufiksi koji se dodaju na korijen ili osnovu imenske riječi izvedeći imensku riječ koja ima potpuno novu značenjsku strukturu. S druge strane, denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola jesu nastavci koji se dodaju na korijen ili osnovu imenske riječi tvoreći glagol. I deverbálni derivacijski sufiksi klasificiraju se u dvije podskupine, a to su deverbálni derivacijski sufiksi za izvođenje imenskih riječi (*fiilden isim yapım ekleri*) i deverbálni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola (*fiilden fiil yapım ekleri*). Deverbálni derivacijski sufiksi za izvođenje imenskih riječi jesu nastavci koji se dodaju na korijen ili osnovu glagola derivirajući imensku riječ. Deverbálni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola jesu nastavci koji se dodaju na korijen ili osnovu glagola izvedeći glagol koji ima potpuno novu značenjsku strukturu (v. Solak i Bašić 2022: 23–24).

Imenice su riječi kojima se imenuju bića, predmeti i pojave. U gramatičkom sistemu turskog jezika imenice se mogu derivirati dodavanjem određenih derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu leksema (Gencan 2007: 234). Izvedene imenice klasificiraju se u dvije skupine. U prvu se skupinu uvrštavaju izvedene imenice koje se tvore dodavanjem denominalnih derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu imenskih riječi. U drugu skupinu izvedenih imenica svrstavaju se imenice koje se deriviraju dodavanjem deverbálnih derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu glagola.

U radu su korištene metode analize i dokazivanja, deskriptivna metoda te kontrastivna analiza. Metodom analize i dokazivanja sistematiziraju se evidentirani primjeri u romanu koji je predmet analize. Deskriptivnom metodom pruža se detaljan opis gramatičkih i značenjskih osobitosti izvedenih apstraktnih imenica u turskom jeziku. U kontrastivnoj analizi koristi se prijevod romana koji potpisuje Mirza Bašić. U analizi značenjskih osobitosti turskih izvedenih riječi kao temeljni izvor koristi se rječnik koji je priredila Marija Đinđić i koji je objavljen u izdanju Turskog jezikoslovnog društva 2014. godine.

IZVEDENE APSTRAKTNE IMENICE

U gramatičkom sistemu turskog jezika imenice se, prema tome da li imenuju nešto opipljivo ili neopipljivo, klasificiraju u dvije skupine, a to su konkretne i apstraktne imenice. Konkretne imenice jesu imenice kojima se imenuju bića i predmeti koji se mogu vidjeti okom i koji se mogu dodirnuti rukom. Apstraktne imenice predstavljaju imenice kojima se imenuju pojave koje se ne mogu vidjeti okom i ne mogu se dodirnuti rukom (Aksan 1971: 90–91; Korkmaz 2009: 196). U turskom se jeziku apstraktne imenice mogu izvoditi dodavanjem određenih derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu imenskih riječi i glagola.

1. Öyle *kötülük*, fesat bilmez. (CBVO, 56) = On ne zna šta je zlo, šta su spletke. (DŽIS, 43)
2. Şunu bil ki, devlette yükselmek için *çalışkanlık* ve zekâ kadar, hatta daha çok, çevre ve ilişkiler önemlidir. (CBVO, 56) = Znaj, koliko je za napredak u državnoj službi bitno da budeš vrijedan i inteligentan, toliko je važno i poznanstvo s ljudima. (DŽIS, 43)
3. Onların bu ince, nazik *alafrangalıklarına* alışmadım. (CBVO, 61) = Nikako se ne mogu naviknuti na ovu njihovu modernu prefinjenost i učtivost. (DŽIS, 47)

4. İki paşa *korkaklık* edenlerden keyifle söz edip neşelendiler. (CBVO, 65) = Dvojica paša veselili su se pričajući s velikim užitkom o onima koji su se ponijeli kukavički. (DŽIS, 51)
5. *Aptallıklar* için yaşıyorsun! (CBVO, 80) = Živiš za gluposti! (DŽIS, 63)
6. Her zamanki gibi, savaştan söz açıldığı için tatsız bir *yalnızlık* duygusuna kapılır gibi oldu. (CBVO, 107) = Kao i obično, obuzeo ju je osjećaj samoće jer se opet počelo pričati o ratu. (DŽIS, 85)
7. Uzun bir *sessizlik* oldu. (CBVO, 112) = Nastupila je dugotrajna šutnja. (DŽIS, 89)
8. Sonra üzerinden *gençlik* ve *sağlık* fişkıran delikanlının yakınına oturmasını isteyerek, hemen yanındaki sandalyeyi gösterdi. (CBVO, 117) = Zatim je od mladića koji je pucao od snage i zdravlja, zatražio da sjedne blizu njega pokazavši na stolicu pored sebe. (DŽIS, 93)
9. *Evlilik* beni gemleyecek. (CBVO, 180) = Brak će me ukrotiti. (DŽIS, 146)
10. Uzak akrabalıkların hatırlanması bu *sıcaklık* için elverişliydi. (CBVO, 180) = Prisjećanje na rodbinske veze bilo je pogodno za tu toplinu. (DŽIS, 145)
11. Osman daha yeni doğmuştu, evde *mutluluk* vardı. (CBVO, 188) = Osman se tek bio rodio, kuća je bila ispunjena srećom. (DŽIS, 151)
12. Bir ölüm ilanında da *dikkatsizlik*, saygısızlık olur mu? (CBVO, 217) = Kako mogu biti tako nepažljivi i bezobzirni i kod posmrtnih oglasa? (DŽIS, 176)
13. Sofrada bir *durgunluk* oldu. (CBVO, 233) = Za sofrom je zavladao tajac. (DŽIS, 189)
14. Üstelik şimdi uzun *ayrılıktan* sonra daha da güçlenmiş, aradaki bütün tortuları dağıtarak dostlukla ıslıl ıslıl parlıyordu. (CBVO, 275) = Povrh toga, nakon duge razdvojenosti, njegova dobronamjernost bila je još intenzivnija, blistala je i svijetlila rastjerujući svu prljavštinu koja se nataložila na njihovom prijateljstvu. (DŽIS, 222)
15. Osman onlara yaklaşıırken her akşam takındığı sevgi, *dostluk* ve şefkat isteyen yorgun erkek tavrını takındı ve keyiflendi. (CBVO, 325) = Dok im je prilazio, Osman je, kao i svake večeri, napravio izraz lica umornoga muškarca koji želi malo pažnje, ljubavi, nježnosti i saosjećanja, što ga je odmah oraspoložilo. (DŽIS, 264)

16. Başırlı valılıđı ve *inkılapçılıđından* dolayı milletvekili tayin edilen Muhtar Bey'in ise Meclis dıřında bařka bir iři olamazdı. (CBVO, 419) = A gospodin Muhtar koji je dobio funkciju narodnoga poslanika jer je bio uspješān guverner i reformator, nije mogao raditi neki drugi posao izvan Skupřtine. (DŹIS, 342)
17. Karānlıksa boyun eđiyorūm ve *özgürlükten* vazgeçiyorūm demektir. (CBVO, 433) = Ako je tmina, to znači da poginjem glavu i odričem se slobode? (DŹIS, 353)
18. Yaptıklarını hiç inkār etmedik, ama bu, evet *küstahlıktır!* (CBVO, 435) = Nikada nismo ni poricali sve ono řto je on uradio, ali ovo je, da, ovo je – bezobrazluk! (DŹIS, 355)
19. Doğrusu onun tecrübesine, *Türkçülük* davasına yaptıđı hizmetlere her zaman saygımız var. (CBVO, 435) = Iskreno, uvijek ćemo poštovati njegovo iskustvo i doprinos koji je dao za turski nacionalni pokret. (DŹIS, 355)
20. Bir derdi de kulađının dibinde durmadan tekrarlandıđını söylediđi bazı *çocukluk* ve *gençlik* řarkılarıydı. (CBVO, 575) = Zaista su joj velike probleme stvarale pjesme iz djetinjstva i mladosti za koje je govorila da joj stalno odzvanjaju u uřima. (DŹIS, 472)

U primjerima od 1 do 20 bilježi se upotreba apstraktnih imenica koje se tvore dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen ili osnovu imenskih riječi. Sufiks +*lık* svrstava se u skupinu najproduktivnijih denominalnih derivacijskih sufiksa. Dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen ili osnovu imenskih riječi mogu se izvoditi imenice sa značenjem mjesta ili predmeta u kojem se nešto nalazi ili drži. Isto tako, sufiks +*lık* upotrebljava se za tvorbu apstraktnih imenica, imenica kojima se imenuju predmeti za određenu namjenu te imenica kojima se oznaçavaju zanimanja ili profesije. Sufiksom +*lık* mogu se derivirati i pridjevi kojima se upućuje na određeni vremenski period (Banguođlu, 2011: 193–196; Solak i Bařić, 2020: 78–80; Solak i Bařić 2022: 46). U primjeru 1 prikazuje se imenica *kötülük* (zlo), a tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa na korijen pridjeva *kötü* (loř, opasan). U primjeru 2 koristi se apstraktna imenica *çalışkanlık* (vrijednost, marljivost). Derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu imenice *çalışkan* (vrijedan, marljiv). U primjeru 3 navodi se apstraktna imenica *alafrangalık* (evropski naçin miřljenja, odijevanja), a derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na pridjev italijanskog porijekla *alafranga* (koji je naçinjen na evropski naçin, evropski). Autor prijevoda romana ovu imenicu

prevodi izrazom „moderna prefinjenost i učtivost“. U primjeru 4 prikazana je imenica *korkaklık* (bojažljivost, plašljivost), koja se tvori dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu pridjeva *korkak* (bojažljiv, plašljiv). U ovom primjeru apstraktna imenica *korkaklık* sastavni je dio složenog glagola *korkaklık etmek* (početi se bojati, početi se plašiti). U primjeru 5 bilježi se upotreba apstraktne imenice *aptallık* (glupost, tupavost), a tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen imenice *aptal* (glup, tupav). U primjeru 6 upotrebljava se apstraktna imenica *yalnızlık* (samoća), a tvori dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen imenice *yalnız* (sam). U primjeru 7 bilježi se upotreba apstraktne imenice *sessizlik* (šutnja, tišina). Derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu riječi *sessiz* (bezglasen, bezvučan, tih). U primjeru 8 iskazuju se apstraktne imenice *gençlik* i *sağlık*. Imenica *gençlik* (mladost) tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen pridjeva *genç* (mlad), a imenica *sağlık* (zdravlje) tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen pridjeva *sağ* (zdrav, živ). U primjeru 9 koristi se imenica *evlilik* (brak), a derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu pridjeva *evli* (oženjen, udata). U primjeru 10 iskazuje se apstraktna imenica *sıcaklık* (toplina). Tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog nastavka +*lık* na korijen pridjeva *sıcak* (toplo). U primjeru 11 bilježi se upotreba apstraktne imenice *mutluluk* (sreća), a derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na opisni pridjev *mutlu* (sretan). U primjeru (12) navedena je apstraktna imenica *dikkatsizlik* (nepažnja, nemarnost), a tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu pridjeva *dikkatsiz* (nepažljiv, neobazriv). U primjeru 13 uočava se upotreba apstraktne imenice *durgunluk* (nepomičnost, smirenost, tajac). Tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na osnovu pridjeva *durgun* (miran, tih). U primjeru 14 iskazuje se apstraktna imenica *ayrılık* (razdvojenost, rastanak). Derivira se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen pridjeva *ayrı* (odvojen, zaseban). U primjeru 15 evidentira se upotreba apstraktne imenice *dostluk* (prijateljstvo), koja se tvori dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na korijen imenice *dost* (prijatelj). U primjeru 16 prikazana je apstraktna imenica *inkılapçılık* (reformatorstvo), a tvori se dodavanjem nastavka +*lık* na leksemu *inkılapçı* (revolucionar, reformator). U primjeru 17 evidentira se upotreba imenice *özgürlük* (sloboda), koja se tvori dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa +*lık* na opisni pridjev *özgür* (slobodan). U primjeru 18 evidentira se upotreba imenice *küstahlık* (bezobrazluk, drskost). Tvori se dodavanjem

denominalnog derivacijskog sufiksa *+Ilk* na korijen pridjeva *küstah* (bezobrazan, drzak). U primjeru 19 koristi se apstraktna imenica *Türkçülük* (turski nacionalizam), a tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa *+Ilk* na osnovu lekseme *Türkçü* (turski nacionalista). U primjeru 20 upotrebljavaju se imenice *çocukluk* i *gençlik*. Apstraktna imenica *çocukluk* (djetinjstvo) tvori se dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa *+Ilk* na korijen imenice *çocuk* (dijete). Analiza apstraktne imenice *gençlik* obrađena je u primjeru 8.

21. O adam da içinde *sevgi* uyandırdı. (CBVO, 90) = I on je probudio osjećaj ljubavi u njemu. (DŽIS, 71)

22. Bütün aileye ve kendisine *saygılar* sunan bu imzayı hatırlamaktan korktu. (CBVO, 116) = Uplašio se sjetivši se potpisa tog čovjeka, koji je iskazivao poštovanje cijeloj porodici i njemu. (DŽIS, 92)

23. Hırs yok bende!...*Tutku* yok! (CBVO, 231) = Nemam nikakvih požuda... Strasti... (DŽIS, 187)

24. Bu *bilgileri* dikkatle veriyor, biraz sonra da evden çıkacağını düşünüyordu. (CBVO, 263) = Pažljivo je objašnjavao sve to razmišljajući o tome kako što prije treba pobjeći iz ove kuće. (DŽIS, 213)

25. Onlara *ilgi* duymadı. (CBVO, 526) = One ga nisu zanimalo. (DŽIS, 432)

26. Sonra *yargısını* vermek için gözlerini odanın içinde acele gezdirdi. Ahmet'e döndü, "Bak, kendi ne dikkat et olur mu?" dedi. (CBVO, 588) = Uхватivši za šteku, još je jednom razgledala po stanu da bi donijela konačni zaključak, te se okrenula prema Ahmetu kojem je rekla: „Slušaj, čuvaj mi se! Dogovoreno?“ (DŽIS, 484)

27. Ahmet bir ara, "Böyle bir *kaygı* yoktur. Endişe de yoktur!" diye İlknur'a takıldığını hatırladı. (CBVO, 618) = Sjetivši se kako joj je prigovarao da takva briga ni ne postoji, Ahmet odjednom promrmlja: „Šalio sam se!“ (DŽIS, 511)

U primjerima od 21 do 27 bilježi se upotreba izvedenih apstraktnih imenica koje se tvore dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen ili osnovu glagola. Deverbalni derivacijski sufiks *-GI* dodaje se na korijen ili osnovu glagola derivirajući imenicu. Dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen ili osnovu glagola mogu se tvoriti imenice koje

označavaju instrument ili oruđe vršenja radnje. Također, navedenim sufiksom deriviraju se imenice koje označavaju apstraktne pojmove. Isto tako, deverbálni derivacijski sufiks *-GI* služi za tvorbu imenica koje označavaju rezultat ili objekat vršenja radnje (v. Čaušević 1996: 442; Korkmaz 2009: 80–81). U primjeru 21 iskazuju se značenjske strukture apstraktne imenice *sevgi*. Imenica *sevgi* (ljubav) označava apstraktan pojam, a uočava se da se ta imenica tvori dodavanjem deverbálnog derivacijskog nastavka *-GI* na korijen glagola *sevmek* (voljeti). U primjeru 22 bilježi se upotreba imenice *saygı* (poštovanje), a tvori se dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *saymak* (brojati, misliti, fig. poštovati). U primjeru 23 evidentira se upotreba imenice *tutku* (strast). Derivira se dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *tutmak* (pridržavati, uhvatiti, uloviti). U primjeru 24 uočava se imenica *bilgi* (znanje, informacija). Derivira se dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *bilmek* (znati). U navedenom primjeru apstraktna imenica *bilgi* koristi se uz glagol *vermek* (dati) što predstavlja složeni glagol koji nosi značenje „objasniti, objašnjavati“. U primjeru 25 evidentira se upotreba imenice *ilgi* (odnos, veza), koja se tvori dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *ilmek* (labavo zavezati, slabo pričvrstiti). U navedenom primjeru apstraktna imenica *ilgi* čini sastavni dio složnog glagola *ilgi duymak* (zanimati, osjetiti, osjećati). U primjeru 26 koristi se apstraktna imenica *yargı* (zaključak, presuda), a tvori se dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *yarmak* (pocijepati, odvojiti). U primjeru 27 upotrebljava se apstraktna imenica *kaygı* (briga, uznemirenost), a tvori se dodavanjem deverbálnog derivacijskog sufiksa *-GI* na korijen glagola *kaymak* (pomjeriti se, klizati).

28. Nusret dudaklarındaki aynı küçümseyici *gülüşle*, “Pek de şıksın bugün!” dedi. (CBVO, 28) = S onim svojim prepoznatljivim ponižavajućim osmijehom na licu, Nusret nastavi govoriti: „A danas si posebno elegantan!“ (DŽIS, 19)

29. Annenin evden *çıkışı* da bir âlem oluyor. (CBVO, 156) = Posebna je ceremonija kada tvoja majka izlazi iz kuće. (DŽIS, 126)

30. Heyecanlanarak *yürüyüş* için ayağa kalktı. (CBVO, 210) = Uzbudivši se, ustao je da malo prošetá. (DŽIS, 170)

31. Ağaçlar açmıştı. İnsanlar avluya yayılmışlardı. Avlunun *girişinde* işçiler vardı. (CBVO, 221) = Drveće je bilo probegaralo, svijet se raširio po haremu, a radnici su stójali na ulazu u harem. (DŽIS, 179)

32. *Dönüşte* tramvayda biletçiyle bir kadın kavga ettiler. (CBVO, 225) = Kad sam se vraćao, neka se žena posvađala s kondukterom u tramvaju. (DŽIS, 181)
33. Ailenin *davranışları* ne olursa olsun, ailene saygı duyduğumu söylemek isterim. (CBVO, 307) = Želio bih ti reći kako poštujem tvoju porodicu bez obzira na to kako se oni ponašaju. (DŽIS, 249)
34. Böyle kararlı, kesin ve derine inen bir *bakış* Muhittin'in az rastladığı, rahatsız edici bir şeydi. (CBVO, 310) = Tako odlučan i odvažan pogled koji prodire u dubinu duše, bio je, zaista, zastrašujući, a Muhidin se rijetko susretao s time. (DŽIS, 352)
35. Osman oturan Refik'ten *anlayış* bekleyerek, "Şu apartman işinden söz ediyorum!" dedi. (CBVO, 481) = „Pričam joj o onom apartmanu!“, reče Osman očekujući razumijevanje od Refika koji je sjeo. (DŽIS, 394)
36. Balkondaki çocukların ve yatakta yatan sünnet linin yalnızca değneğin *vuruşlarına* güldüklerini anlamıştı. (CBVO, 498) = Shvatio je da je djeci na balkonu i osunećenom dječaku koji je ležao u krevetu, jako smiješno to što sina udara štapom. (DŽIS, 409)

U primjerima od 28 do 36 evidentira se upotreba izvedenih apstraktnih imenica koje se tvore dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$. Deverbalni derivacijski sufiks $-(y)Iş$ služi za tvorbu apstraktnih i konkretnih imenica (v. Korkmaz 2009: 106). U primjeru 28 upotrebljava se imenica *gülüş* (osmijeh), koja se tvori dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *gülmek* (smijati se). U primjeru 29 prikazana je apstraktna imenica *çıkış* (izlaz). Derivira se dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *çıkma* (izaći). U primjeru 30 bilježi se upotreba imenice *yürüyüş* (šetnja), a tvori se dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *yürümek* (šetati, hodati). U primjeru 31 koristi se imenica *giriş* (ulaz). Tvori se dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *girmek* (ući, ulaziti). U primjeru 32 uočava se apstraktna imenica *dönüş* (povratak), koja se derivira dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *dönmek* (vratiti se). U primjeru 33 upotrebljava se apstraktna imenica *davranış* (ponašanje), a derivira se dodavanjem deverbarnog derivacijskog sufiksa $-(y)Iş$ na korijen glagola *davranmak* (ponašati se, ophoditi se). U primjeru 34 iskazuju se značenjske strukture imenice *bakış* (pogled, stav). Imenica *bakış* izražava apstraktno značenje, a tvori se dodavanjem deverbarnog derivacijskog

sufiksa *-(y)Iş* na korijen glagola *bakmak* (vidjeti, gledati). U primjeru 35 evidentira se upotreba apstraktne imenice *anlayış* (razumijevanje), a derivira se dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-(y)Iş* na korijen glagola *anlamak* (razumjeti, razumijevati). U primjeru 36 uočava se upotreba apstraktne imenice *vuruş* (udarac), a tvori se dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-(y)Iş* na korijen glagola *vurmak* (udariti).

37. *Üzüntüden ne yaptığımızı biliyor muyum?* (CBVO, 574) = Nekada ne znamo šta radimo zbog tuge?! (DŽIS, 472)

U primjeru 37 upotrebljava se apstraktna imenica koja se tvori dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-IntI*. Deverbalni derivacijski sufiks *-IntI* koristi se za tvorbu apstraktnih i konkretnih imenica (v. Korkmaz 2009: 101). U primjeru 37 bilježi se upotreba apstraktne imenice *üzüntü* (tuga). Derivira se dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-(y)Iş* na korijen glagola *üzmek* (uznemiriti, rastužiti).

38. *Merdivenlerde bir gürültü oldu.* (CBVO, 217) = Na stepenicama se začula galama. (DŽIS, 176)

U primjeru 38 evidentira se upotreba apstraktne imenice koja se tvori dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-tI*. Sufiks *-tI* dodaje se na onomatopejske osnove glagola izvedenih pomoću nultog morfema ili sufiksa *-DA*, pri čemu sufiks *-DA* obavezno otpada. Sufiks *-tI* istoznačan je sa sufiksom *-IntI* (v. Čaušević 1996: 444; Korkmaz 2009: 101–103). U primjeru 38 navodi se imenica *gürültü* (buka, galama). Imenica *gürültü* jeste izvednica koja se derivira dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-tI* na onomatopejsku osnovu glagola *gürüldemek* (šumjeti, (za)hujati, (za)hućati, (za)šikljati, (za)pljuskati).

39. *Cevdet Bey geç kalırsa ağbisi ölecekmiş ve bu ölümünden de kendisi sorumlu tutulacakmış gibi korkarak hızla yürüyordu.* (CBVO, 30) = Gospodin Dževdet grabio je krupnim i hitrim koracima plašeći se da bi mu brat mogao umrijeti ako zakasni, te da bi on mogao biti odgovoran za njegovu smrt. (DŽIS, 22)

40. *Ama bence bir paşa kızı yanlış bir seçim!* (CBVO, 86) = Ali, po mom mišljenju, pašina kći pogrešan je izbor! (DŽIS, 68)

U primjerima 39 i 40 bilježi se upotreba apstraktnih imenica koje se deriviraju dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-Im* na korijen ili osnovu glagola. Sufiks *-Im*, osim što služi za izražavanje apstraktnih pojmova, označava i rezultat glagolske radnje, količinu, mjeru, proporciju i pojedinačnu i jednokratnu radnju (v. Čaušević 1996: 443; Korkmaz 2009: 89). U primjeru 39 koristi se apstraktna imenica *ölüm* (smrt), a tvori se dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-Im* na korijen glagola *ölmek* (umrijeti). U primjeru 40 navodi se apstraktna imenica *seçim* (izbor), koja se tvori dodavanjem deverbalnog derivacijskog sufiksa *-Im* na korijen glagola *seçmek* (izabrati).

ZAKLJUČAK

U radu su analizirane gramatičke i značenjske strukture izvedenih apstraktnih imenica u romanu *Cevdet Bey ve Oğulları* autora Orhana Pamuka. Analiza kontekstualnih situacija iz romana *Cevdet Bey ve Oğulları* ukazala je na činjenicu da je sufiksalna tvorba riječi jedna od najvažnijih karakteristika turskog jezika. Turski jezik je aglutinativan, što ukazuje na činjenicu da u turskom jeziku ne postoje prefiksi i interfiksi, nego se upotrebljavaju samo sufiksi, koji se dijele na derivacijske i dezinencijalne. Prilikom dodavanja dezinencijalnih sufiksa dolazi do modifikacije gramatičke strukture, dok se dodavanjem derivacijskih sufiksa modificira i gramatička i značenjska struktura. Derivacijski sufiksi se dijele na denominalne i deverbalne sufikse. Denominalni derivacijski sufiksi se dodaju na korijen ili osnovu imenskih riječi, a deverbalni derivacijski sufiksi se dodaju na korijen ili osnovu glagola. Denominalni derivacijski sufiksi se dijele u dvije podskupine. Prvu skupinu čine denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje imenice, dok drugu skupinu čine denominalni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola. Deverbalni derivacijski sufiksi se, također, dijele u dvije podskupine. U prvu podskupinu uvrštavaju se deverbalni derivacijski sufiksi za izvođenje imenica, a drugu podskupinu čine deverbalni derivacijski sufiksi za izvođenje glagola. U romanu koji je bio predmet analize uočava se značajna upotreba izvedenih apstraktnih imenica, koje su prikazane kroz ukupno 40 primjera. U analizi primjera iz djela *Cevdet Bey ve Oğulları* moglo se ukazati na činjenicu da se izvedene apstraktne imenice mogu derivirati dodavanjem denominalnog derivacijskog sufiksa *+Ilk* na korijen ili osnovu imenica. Sufiks *+Ilk* je ujedno i najfrekventniji derivacijski sufiks u navedenom romanu. Također, apstraktne imenice se mogu tvoriti dodavanjem deverbálnih derivacijskih sufiksa na korijen ili osnovu glagola. Imenice kojima se izražavaju apstraktni pojmovi u djelu koje je predmet

analize mogu se derivirati dodavanjem deverbálnih derivacijskih sufiksa *-GI*, *-(y)Iş*, *-IntI*, *-tI* i *-Im*.

IZVORI

CBVO – Orhan Pamuk, *Cevdet Bey ve Oğulları*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1982.

DŽIS – Orhan Pamuk, *Dževdet i sinovi*, Sarajevo, Buybook, 2017.

LITERATURA

1. Aksan, Doğan (1971). *Anlam Bilimi ve Türk Anlambilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi
2. Banguoğlu, Tahsin (2011). *Türkçenin Grameri (9. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
3. Čaušević, Ekrem (1996). *Gramatika suvremenoga turskog jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
4. Ediskun, Haydar (1999). *Türk Dilbilgisi: Sesbilgisi, Biçimbilgisi, Cümlebilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
5. Gencan, Tahir Nejat (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık
6. Korkmaz, Zeynep (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi (3. baskı)*. Ankara: Türk Dili Kurumu
7. Solak E. & Bašić M. (2020). „Gramatičke i značenjske strukture denominalnoga derivacijskog sufiksa *-Ilk* u djelu *Dîvânü Lügâti't-Türk*“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici* 17 (1), 77–82.
8. Solak E. & Bašić M. (2022). *Sufiksna tvorba riječi u djelu Dîvânü Lügâti't-Türk*. Zenica: Udruženje za filološka istraživanja „Filološki krug“.

DERIVED ABSTRACT NOUNS IN ORHAN PAMUK’S NOVEL *CEVDET BEY VE OĞULLARI*

Abstract

This paper analyzes the grammatical and semantic characteristics of derived abstract nouns in the novel Cevdet Bey ve Oğulları by Nobel Prize–winning author Orhan Pamuk. The primary aim of the study is to present the derivational suffixes that are added to the root or stem of a lexeme to form abstract nouns. The paper employs analytical and deductive methods to systematize the examples identified in the novel under analysis, leading to certain conclusions regarding the derivational suffixes used in the formation of abstract nouns. In addition, a contrastive analysis is applied to compare Turkish derived abstract nouns with semantically related linguistic units in the Bosnian language.

Keywords: *Turkish language, word formation, derivational suffixes, abstract nouns, morphology*

Bernard Harbaš**NEMOGUĆA BLISKOST*****Sažetak***

Rad je fokusiran na tretman pojmova seksualnosti, ljubavi i prijateljstva u poststrukturalističkoj teoriji. Ljubav i prijateljstvo su emotivna stanja koja se suprotstavljaju autoritetu, poretku i društvenim normama. Oni stvaraju „problematičan“ savez koji podriva trenutni poredak i narušava suverenitet. Bliskost povezuje ljude u afektivnu zajednicu, koju nije jednostavno kontrolisati. Koncepte ljubavi i prijateljstva teoretičari poststrukturalizma shvaćaju kao stanje opasnosti, jer se njima stvara jedinstvo, koje izaziva mržnju drugih, nevoljenih, jedinstava. Stoga su ljubav i prijateljstvo opasni, subverzivni i problematični, a vlast teži da ih nadzire. Ljubav i prijateljstvo ne predstavljaju samo opasnost po vlast i kontrolu – oni su tendencija za asimilacijom, jer nastoje da ponište individualnost i stvore jedinstvo. Oni su istovremeno i ekonomični, jer se ispoljavaju kroz želju da se neko posjeduje, te zahtjev za recipročnošću i uzvraćanjem. Iz tog razloga, poststrukturalisti postavljaju pitanje, da li postoje ljubav i prijateljstvo s onu stranu osjećanja, bliskosti i asimilacije, te da li postoje na način da se poštuju singularnost i drugost drugog.

Ključne riječi: bliskost; asimilacija; ljubav; prijateljstvo; distanca; muška ljubav; bratstvo; singularnost; disproporcija; ljubav prema mrtvom; nerecipročna ljubav;

Bliskost i njene opasnosti

Pojam bliskost se u ovom radu razmatra kroz nekoliko različitih formi: ljubav, prijateljstvo i seksualnost. Svi ovi oblici bliskosti su oduvijek pod budnim okom politike, ekonomije i religije, jer podrivaju norme, hijerarhiju i autoritet. Za kršćanstvo je seksualna bliskost odobrena samo ako je upražnjavana u braku i ako je vodila potomstvu. U tom duhu, homoseksualna i vanbračna bliskost je, prema *Svetom pismu*, neprihvaćena i kažnjiva. Vlast uvijek s oprezom gleda na bliskost, jer ona stvara homogene saveze, te samim time izaziva neprijateljstvo prema onima koji im ne pripadaju. Osim toga, postoji uvijek mogućnost da bliskost homogenizira grupe koji će se suprotstavljati samoj vlasti. Bliskost je problematična za moderno birokratizirano društvo, jer remeti i podriva hijerarhiju i autoritet. Na koncu, opasnost bliskosti vreba i u pretjeranoj ljubavi koja se može poistovjetiti sa nastojanje da se neko posjeduje i asimilira.

(Ne)prihvatljiva ljubav

Pojam ljubavi je oduvijek bio rascijepljen između dva pola – društveno očekivanog ponašanja i seksualnosti. Iz perspektive *Svetog pisma*, ispravna ljubav je bračna, a poželjno je da rezultat te ljubavi bude potomstvo. Međutim, ta ljubav nije rezultat izraženih emocija, već način kontrolisanja želje i nagona. U *Poslanici Korinćanima* Pavao piše: „Ali, pošto je blud veoma raširen, neka svaki muškarac ima svoju ženu i neka svaka žena ima svog muža“ (1. Kor 7.2.). Ukratko, ljubav je odobrena samo ako je produkt bračnih odnosa. Brak je sveta i vječna institucija koja mora biti utemeljena na heteroseksualnom odnosu, dok je svaki drugi oblik ljubavi, poput homoseksualne ili isključivo tjelesne, nepoželjan. Bludničenje se smatra odnosom koji ne teži sjedinjivanju s duhom, nego samo s tijelom. Ono je odobreno, ali samo ako se odvija u braku i ako se radi o kontrolisanoj seksualnosti, o čemu Pavao piše: „Sve mi je dozvoljeno“, ali nije sve korisno. „Sve mi je dozvoljeno“, ali neću dopustiti da bilo šta ovlada mnome“ (1 Kor, 6, 12). Ukratko, brak je monogamna zajednica odobrena od Boga, u kojoj dvoje ljudi različitog pola postaju jedno tijelo, a njihova veza je usmjerena ka stvaranju potomstva. U pogledu tjelesne ljubavi, Pavao navodi da problem nije toliko u žudnji, koliko u nekontrolisanoj upotrebi tjelesne polnosti. Tijelo je dato od Boga, ono je njegov poklon čovjeku i ono u čemu se nalazi Duh Sveti. „Bežite od bluda. Svaki drugi greh koji čovek počini jeste izvan tela; ali ko čini blud, greši svom telu“ (1 Kor. 6, 18). Osim što je zasnovana na monogamiji i obilježena potomstvom, ljubav koju promovira *Sveto pismo* mora biti vječito jedinstvo čiji je raskid, iz bilo kog razloga, neprihvatljiv Bogu. Tijelo nije ljudsko, te

samim time ni ljubav nije ljudska, nego Božija. Tijelo se ne može koristiti kako se hoće, već u skladu s propisima, a oni nalažu da je to samo u bračnoj zajednici. Van braka se treba suzdržavati od spolnosti, što i sam Pavao priznaje da čini. Kao što se može vidjeti, brak nastaje kao bogougodan način zadovoljavanja želje i žudnje. Pored žudnje i njenog zadovoljenja izvan braka, Pavao navodi i grijeh „muškoložnika“, tj. muškaraca koji liježu u krevet s drugim muškarcima, i koji, zajedno s preljubicima, kradljivcima i ostalim grešnicima, neće baštiniti Kraljevstvo božije. Ne treba zaboraviti da i *Stari zavjet*, posebno *Levitski zakon* također zabranjuje homoseksualnu ljubav: „Ako muškarac legne s muškarcem kao što bi legao sa ženom, obojica su učinila gadno delo. Neka se pogube. Neka njihova krv padne na njih.” (Lev., 20, 13) U tom duhu, kreira se jedna društveno poželjna dimenzija ljubavi koja je moguća samo u formi heteroseksualnog braka koji teži potomstvu.

Opasnosti muške ljubavi

Prominentni francuski teoretičar Michel Foucault razmatra problem ljubavi u modernom dobu, a posebno naglašava odnos društva prema homoseksualnom odnosu. Prema njemu, ta vrsta ljubavi nije problematična zbog seksualnog čina, već zbog same ljubavi među muškarcima. Muški seksualni odnos ili „muškoložništvo“ nije ono što je problematično za društvene norme, jer je riječ o pukom zadovoljavanju želje. Za društvo je problem muško prijateljstvo: „Ali to da individue počinju da vole jedna drugu – to je već problem. Institucija je uhvaćena u kontradikciju; afektivni intenziteti je osujećuju, i u isto vreme čine da ona funkcioniše i da bude uzdrmanavana. Pogledajte vojsku gde se ljubav među muškarcima neprekidno priziva i osramoćuje. Institucionalni kodovi ne mogu da vrednuju ove odnose sa mnoštvenim intenzitetima, bojama koje variraju, nevidljivim pokretima i promenljivim formama. Ti odnosi izazivaju kratak spoj i uvode ljubav na mesto gde bi trebalo da bude samo zakon, pravilo, ili navika“ (Fuko, 2000: 73). Foucault postavlja pitanje zašto je ljubav, a ne seks između muškaraca, toliko neprihvaćena, pa čak i više nego ljubav između žena. Totalne institucije, poput vojske, u takvom vidu prijateljstva vide opasnost, jer se pojavom ljubavi među muškarcima narušava red i uniformnost koju zahtijeva vojni režim. To je subverzija normi i poretka i, na koncu, suprotstavljanje autoritetu režima. Prijateljstvo je od antike pa sve do početka novog vijeka bilo „modus značajnih socijalnih odnosa“, utemeljeno na emotivnosti, ali i međusobnoj odgovornosti (Foucault, 2013: 216). S pojavom industrijalizacije, kapitalizma i birokratizovanog društva, koje je od pojedinaca zahtijevalo poštivanje pravila, impersonalnost,

anonimnost i distancu, bliskost, prijateljstvo i obostrana pomoć postaju problem. U tom smislu, prijateljstvo postaje neprijatelj novog društva zasnovanog na pravu, normama i birokratiji. Foucault smatra da muška ljubav, te općenito ljubav, nije bila problematična sve do 18. vijeka, kada dolazi u koliziju s društvom koje zagovara hijerarhiju i normativnost. Tek se tada postavlja pitanje: Šta muškarci rade zajedno?

Druga značajna stvar koju Foucault propituje je način na koji je seksualnost tretirana u kršćanstvu. Naime, on uviđa da je prvi čovjek imao sposobnost i volju da kontroliše svoje nagone jer „Adam nije poznao nevoljno uzbuđenje“ (Fuko, 2010: 68). Osim toga, Foucault uviđa da Adam, zapravo, nikada nije ni imao slobodnu volju da upravlja svojim nagonima, jer je ona oduvijek bila božija. Međutim, nakon Pada i božije kazne, čovjek u potpunosti gubi kontrolu nad svojim nagonima. I ne samo čovjek, već i sam Bog ne može da upravlja čovjekovim nagonima. : „Njegovo telo, i delovi njegovog tela, prestali su da se pokoravaju njegovim [božijim] zapovestima, ustali su protiv njega [Boga], i seksualni delovi tela su bili prvi koji su ustali u ovoj neposlušnosti.“ (Fuko, 2010: 68) Nadalje, Foucault smatra da prekrivanje Adamovog polnog organa listom smokve ne označava samo da se Adam stidio izlaganja u javnosti svog spolovila, već nekontrolisane erekcije (Fuko, 2010: 68). U ovome on uviđa paradoksalnu situaciju – dok su nekontrolisane kretnje polnih organa rezultat božije volje, Bog ne prihvata nekontrolisanu erekciju. U tom duhu, Foucault zaključuje da je erekcija vrsta pobune protiv Boga, koju je sam Bog uzrokovao. Do prvobitnog grijeha, čovjek je mogao da kontroliše svoje nagone i žudnju, te da sebi uskrati polno zadovoljstvo, međutim nakon njega, čovjek postaje zarobljenik nagona, ali istovremeno i pobunjenik protiv Boga. Bog je zarobio čovjeka u svijet nagona i učinio ga ovisnim o njima, a upravo ti nagoni postaju sredstvo otpora Bogu.

Bliskost i razdijeljena ljubav

Njemački formalni sociolog Ferdinand Tönnies zagovarao je ideju da je društvo konstitusano od dva osnovna oblika – *Gemeinschaft* (zajednica) i *Gesellschaft* (društvo). Zajednica je predstavljala prisnost, bliskost, neposrednost i prijateljstvo, te je karakterizirala tradicionalne oblike udruživanja. Nasuprot njoj stoji viši oblik udruživanja, a to je društvo, koje podrazumijeva udaljenost, formalnost, norme i anonimnost. Uvriježeno je mišljenje svih klasičnih sociologa da se društvo razvija iz stanja neposredne bliskosti i ljubavi ka stanju distance i formalnosti. Na taj

način, ljubav i bliskost se pripisuju tradicionalnim oblicima udruživanja, a formalizacija i anonimnost višim i razvijenijim društvenim oblicima. Drugim riječima, prelaskom iz zajednice u društvo gubi se ljubav i prisnost. Koncept gubitka izvorne prisnosti dio je nostalgijskog diskursa, jer se aludira na žalovanje za zlatnim dobom, nevinošću i intimnošću. Izlaskom iz zajednice, članovi društva žive jednu vrstu gubitka, ili nedostatka, kojeg nadoknađuju nostalgijom za izvornom ljubavi ili izvorom kao ljubavi.

Francuski postfenomenološki teoretičar Jean-Luc Nancy kritikuje koncept žala za izvornom ljubavi, tj. nostalgijski diskurs, jer u njemu vidi imanenciju, odnosno nastojanje da se vratimo prvobitnom jedinstvu koje ne dopušta separaciju i distancu. Imanencija o kojoj Nancy govori predstavlja prostor jedinstva, fuzije i istosti u kojem nema mjesta za singularnost. „No upravo tu treba dovesti u sumnju retrospektivnu svijest o gubitku zajednice i njenog identiteta [...] Treba dovesti u sumnju tu svijest, ponajprije jer ona čini se prati Zapad od njegovih poviša: u svakom trenutku njegove povijesti on se već odao nostalgiji za nekom arhaičnijom a iščezlom zajednicom, žaljenju za izgubljenom obiteljskom prisnošću, za izgubljenim bratstvom, za izgubljenom druženosti“ (Nancy, 2003: 16). Prekid sa zajednicom i prelazak u više oblike društvenosti je, zapravo, prekid s ljubavlju koja je producirala jedinstvo, fuziju i imanenciju. Tvrdnja Maxa Horkheimera da se gubitak prirodne vezanosti i izvorne ljubavi obično nadoknađaju stvaranjem novih vrsta imanencija, poput nacije i nacionalizma, nije daleka Nancyju. Nancy pokušava da ukaže da je nostalgija žal za stanjem u kojem je više bića bilo istovrsno i jedinstveno. Osim toga, Nancy kritikuje pojam zajednica ljubavnika francuskog sociologa Georgesa Batailla, za koji smatra da vodi ka stvaranju djela, suvereniteta i, na koncu, zajedništva (Nancy, 2003: 46). Iako Bataille insistira na erotičnosti kao kreativnoj, nepredvidljivoj i kontingentnoj djelatnosti, za Nancyja je ona praksa koja stvara homogenost, te poništenje singularnosti. Ljubavnici se spajaju u jedinstvo, a to jedinstvo uvijek vodi ka isključivanju drugih, nevoljenih, jedinstava. Za njega, zajednica ljubavnika na najbolji način otkriva vezu između ljubavi i posjedovanja, a ljubavnike smatra opasanim jer zahtijevaju posjedovanje i gospodarenje. Klasični vid ljubavi, ispunjene afektima, emocijama i erotičnošću, aludira na posjedovanje i uzvratanje, te samim time, predstavlja ekonomsku aktivnost. Iz tog razloga, on predlaže jedan novi oblik ljubavi, ljubavi koja se opire zajedništvu, imanentnosti, jedinstvu i samoljubivosti. Ona nije žalovanje za prošlošću,

tradicijom ili izvornom bliskošću, nego otvorenost prema drugosti i singularnosti. U Nancyjevom diskursu, ona se dešava u zajednici, koja, za razliku od Tönniesovog viđenja ovog pojma, predstavlja postojanje jednih pored drugih bez bliskosti i fuzije. To nije povratak izvornosti, nije žalovanje zbog gubitka izvorne prisnosti, nego zajedničko postojanje jedinstvenih i singularnih bića. „Zajednica je naprosto stvarna pozicija egzistencije“ (Nancy, 1999: 203). U tom kontekstu, Nancy naglašava da ljubav ne može biti gospodarenje, niti želja za asimilacijom – ona se realizira u mnoštvu i distanci. Pojednostavljeno, ljubav je prepuštanje drugom da bude drugi. Ili preciznije, poštivanje pojedinačnosti i singularnosti. Suprotno klasičnim konceptima vječne ljubavi, Nancy smatra da je ljubav singularna i da dolazi u obećanju (Nancy, 1991: 101). Mi ne posjedujemo ljubav – kao što je nemoguće posjedovati bilo koju singularnost – nego samo najavljujemo njen dolazak. Ljubav nije tvorevina, niti djelo, jer se ljubav vodi (*one makes love because it is never made*). Ona je razbijena (*shattered, éclaté*) jer postoji u izlaganju i komunikaciji između singularnosti – ona je neuhvatljiva, jer dolazi kao obećanje. U tom smislu, kao obećanje, ona postoji van nas, ona se ne može posjedovati, jer ne postoji moja ljubav – moja ljubav bi bila primjer čiste asimilacije i prisvajanja. Drugim riječima, ona nije vlasništvo, nego izlaganje i dijeljenje ideje o nečem što uvijek dolazi. Ona je izlaganje pojedinačnih bića drugim bićima – ona je odnos prema drugosti. Budući da nije posjedovanje, niti nametanje, već poštovanje drugosti drugog, ona je izraz čovjekove slobode. Ljubav je sloboda jer mimoilazi posjedovanje, prisvajanje i sjedinjavanje. Ona je izlaganje i dijeljenje među pojedinačnim bićima, bez njihovog stapanja. Prema Nancyju, ne postoje vječni i nepromjenjivi subjekti, nego singularna pluralna bića koja su postoje i međusobno dijele sebe jedni s drugima. Ljubav pokazuje lomljivost čovjekovog postojanja. Pod lomljivošću se ne misli na osjećanja koja nas razbijaju (jer ljubav nije osjećanje), nego na našu izloženost drugome, koja proizvodi krhkost našeg postojanja. U tom smislu, u ljubavi „sopstvo postoji kao slomljeno i razbijeno“ (Abbott, 2011: 149). Pojedinačno biće nije vječna i nepromjenjiva supstanca, nego konačnost postojanja. Ljubav je neodvojiva od činjenice smrtnosti naše egzistencije. U ljubavi se otvaramo, izlažemo, dijelimo jedni s drugima, te samim time i postajemo ranjivi, krhki, lomljivi, prestajemo biti vječna i nepromjenljiva sopstva.

Prijateljstvo s onu stranu bliskosti

Od antičkih vremena definicija prijateljstva se dovođila u vezu sa srazmjerom, recipročnošću i homogenizacijom. Poznata je Aristotelova podjela prijateljstva na tri tipa, koju je izložio u svojoj

Nikomahovoj etici. Dok je prvi tip prijateljstva onaj radi koristi, drugi je radi užitka. Takve vrste prijateljstva su prolazne, jer se u njima ne voli neko radi toga kakav on uistinu jeste, nego radi užitka i koristi (Aristotel, 1156a 10-15). Nasuprot prvim dvoma, treći tip prijateljstva je onaj u kojem su ljudi dobri jedni prema drugima bez užitka i koristi. U takvom prijateljstvu ljudi su isti ili slični, jer teže istom, a to su dobro i vrlina. Takvo prijateljstvo je recipročno, jer zahtijeva uzajamnost i uzvraćanje dobrote. Zbog upućenosti na iste stvari i zbog istih karakteristika koje pravi prijatelji posjeduju, prijatelj je uvijek drugo JA (Aristotel, 1988: 1166a). U tom smislu, prijateljstvo se zasniva na istim ili sličnim pojedincima okupljenih oko zajedničke svrhe. Prijatelj mora biti isti ili sličan meni da bi znao šta meni treba, što ukazuje da je istinsko prijateljstvo zajednica istih ili sličnih subjekata.

Problemom istovrsnosti u prijateljstvu i nemogućnošću prijateljstva bavi se francuski poststrukturalistički teoretičar Jacques Derrida. U svom glasovitom djelu *Odmetničke države* on ukazuje na problem privilegovanja figure brata kroz cijelu historiju društvenih veza. O bliskosti se govorilo samo iz perspektive pobratimstva, a ono je, prema Derridi, bilo temelj svakog oblika udruživanja. Muško prijateljstvo je ishodište svih oblika zajedništava i asocijacija – ono je osnova etničkog i nacionalnog principa. Naslijeđe Francuske revolucije je iznijelo slobodu, jednakost i bratstvo, a socijalistička kultura bratstvo i jedinstvo. Međutim, ni u jednom ni u drugom ne vidimo otvorenost prema ženskom udruživanju, bliskosti ili prijateljstvu. „U fraternalizmu, pobratimstvu, bratskoj i pobratimljujućoj zajednici, prednost se istovremeno daje muškom autoritetu brata (koji je i sin, muž, otac) – genealoški, porodično, rođenjem, domaćinski – i naciji.“ (Derrida, 2007: 77) U tom pogledu, ni demokratija nije imuna na bliskost muškaraca, niti na pobratimstvo – ona je produkt muškog prijateljstva, ona je političko koje je razdijeljeno među braćom i muškarcima. Pobratimstvo prati historiju ljudske civilizacije od njenih početaka, od mita pa sve do danas – od Oca horde kojeg proždiru sinovi/braća i u kojima nema sestara, nego samo predmeta muške požude, pa sve do revolucionarnog i socijalističkog pobratimstva.

Još jedno važno pitanje o prijateljstvu Derrida fokusira na problem uzvraćanja. Na samom početku svojih *Politika prijateljstva* on postavlja pitanje da li se ljubav odnosi isključivo na odnos između živih ljudi, odnosno da li je uslov ljubavi sam život. Prema njemu, upravo je smrt jedan od temeljnih kriterija ljubavi. „Ne možemo voleti a da ne živimo i da ne znamo da volimo, ali možemo voleti mrtvo, odnosno neživo, koji o tome, dakle, ne znaju ništa. Upravo se u mogućnosti

da se voli mrtvo odlučuje neka volivost“ (Derida, 2001: 37). Voljeti mrtvaca znači ne tražiti ljubav zauzvrat, voljeti mrtvog znači dati ljubav onome koji ni ne zna da je tu ljubav primio. To je ljubav koja ne može da posjeduje niti asimiluje. Koliko god nadrealno zvučalno, to je ljubav koja ne sjednjuje i ne pravi fuziju, niti stvara bratstvo ili nacije. Derrida posebno kritikuje Aristotelov treći tip prijateljstva, po kojem je ono zajednica u vrlini, a prijatelj drugo JA. Za Derridu, prijateljstvo u vrlini je uslovno, jer isključuje one koji nemaju vrlinu. U tom smislu, „treba da budeš krepostan ako želiš da te volim“ (Derida, 2001: 57). Prijatelj koji je moje drugo JA očigledan je primjer da prijateljstvo za Aristotela može da funkcioniše na dva načina: ako smo isti (u vrlini, na primjer) ili kao vrsta samoljubivosti. Iz tog razloga, Derrida smatra da je ljubav, posebno u klasičnom aristotelovskom smislu, opasno stanje, jer nagovještava jedinstvo, jednoulje, neslobodu, posjedovanje i odsustvo drugosti. Kroz aristotelovsku perspektivu, prijatelj kao drugi sa svojim specifičnostima ne može postojati, jer da bi bio prijatelj, on mora biti isti kao JA. Nasuprot Aristotelu, Derrida smatra da je prijateljstvo događaj koji se čeka, kao mesijanstvo bez mesije. Za njega je istinsko prijateljstvo neuzvratno i bezuslovno, te se može ostvariti samo s mrtvim.

Na kraju (distanca i razlika)

Kao što se moglo vidjeti, navedene forme bliskosti vode prema asimilaciji, poništenju individualnosti, zajedništvu i na koncu, totalitarizmu. Iz tog razloga, prema poststrukturalistički orijentisanim misliocima, neophodno je pojam bliskosti promisliti iz perspektive, koja podrazumijeva distancu, razliku i poštivanje drugosti. Namjesto pretjerane bliskosti, intimnosti i ljubavi, Jacques Derrida predlaže prijateljstvo koje čekamo i koje je neuhvatljivo. To je prijateljstvo koje čekamo u smrti onoga kojeg smatramo prijateljem, kako bismo mu pokazali da smo mu prijatelj. U takvom prijateljstvu nema uzvrćanja, recipročnosti i samim time, ekonomske uslovljenosti, jer mrtav prijatelj ne može da uzvрати prijateljski odnos. U tom duhu, neophodno je, kako piše Maurice Blanchot, samo neobjavljeno, tiho i nečujno prijateljstvo. Umjesto težnje ljubavi prema vlasništvu i posjedovanjem, Jean-Luc Nancy predlaže zajednicu singularnih i inkomenzurabilnih pojedinaca, zajednicu koja je je asimetrična, nedemokratska, disproporcionalna. Takva zajednica isključuje vlasništvo i asimilaciju, a uključuje različitost, pluralizam i poštivanje drugog i drugosti. Samo takva zajednica nas spašava od nasilne istosti, bratokratije i totalitarizma.

Literatura:

1. Abbott, M. (2011) „On not loving Everyone: Comments on Jean Luc Nancy's “L’amour en éclats [Shattered love]”“, *Glossator*, 5, str. 139- 162.
2. Aristotel, *Nikomahova etika* Zagreb: Globus (prev. Tomislav Ladan)
3. *Biblija*, Institut za izučavanje religije, (prir. Pavle Simonović)
4. Derida, Ž. (2007) *Odmetničke države*. Beograd: Beogradski krug (prev. Ivan Milenković)
5. Derida, Ž. (2001) *Politike prijateljstva*. Beograd: Beogradski krug. (prev. Ivan Milenković)
6. Fuko, M. (2000) „Prijateljstvo kao način života“ *Ženske studije*, br. 13, str. (prev. Tatjana Popović)
7. Fuko, M. (2010) „Seksualnost i tihovanje“, *Polja*, br. 463, str. 64-69. (prev. Dejan Aničić)
8. Foucault, M. (2013) „Ama šta muškarci rade zajedno“, *Književna republika*, br. 7-9, str. 214-217. (prev. Mario Kopic)
9. Nancy, J.-L. (2003) *Razdjelovljena zajednica. O singularnom pluralnom bitku*. Zagreb: Multimedijalni institut. (prev. Tomislav Medak)
10. Nancy, J.-L. (1999) „De l'être-en-commun“ *La communauté désœuvrée*, Paris: Christian Bourgois
11. Nancy, J. L. (1991) „Shattered love“ *Inoperative community*- Minneapolis and Oxford: University of Minnesota Press

IMPOSSIBLE INTIMACY

Abstract

This article focuses on the ways in which concepts of sexuality, love, and friendship are treated in poststructuralist theory. Love and friendship are emotional states which stand against authority, order and social norms. They form a “problematic” alliance which undermines the existing order and disrupts sovereignty. Intimacy connects people into an affective community, which is not easily controlled. Poststructuralist theorists understand the concepts of love and friendship as states of

danger, because they create a unity that provokes hatred of other, unloved, unities. Because of that, love and friendship are dangerous, subversive, and problematic, and authority strives to survey them. Love and friendship do not represent only a threat to authority and control – they also have a tendency towards assimilation, because they strive to negate individuality and create unity. At the same time, they are economical, since they are manifested through the desire to possess someone, as well as through the demand for reciprocity and returning. Because of that, poststructuralists raise the question of whether love and friendship can exist beyond feelings, intimacy, and assimilation, and whether they can exist in a way that singularity and otherness of the other are respected.

Keywords: *intimacy; assimilation; love; friendship; distance; male love; fraternity; singularity; disproportion; love for the dead; non-reciprocal love*

Spahija Kozlić

AKSIO-ETIČKA ANTROPOLOGIJA ALIJE IZETBEGOVIĆA

„Predanost – to je jedini ljudski, dostojanstveni izlaz iz nerješivosti i besmisla života, izlaz bez pobune, očaja, nihilizma, samoubistva.“ (Alija Izetbegović)

Sažetak

Bez namjere samoopravdavanja mislim da je na mjestu konstatacija da je prilično teško prezentirati misao, pogotovo filozofsku, čovjeka koji nije esnafski filozof, odnosno nekoga ko nije imao formalno obrazovanje iz filozofije. To je rahmetli Alija Izetbegović. Kao što je poznato, Izetbegović je profesionalni pravnik, iskustveno osuđenik za verbalni delikt, političar, državnik i vrhovni komandant oružanih snaga u ratu. Naslov rada nije svjesno bježanje od pojma filozofija, nego je u pitanju pokušaj fokusiranja na tekstove, govore i praksu koji potenciraju njegovo bavljenje čovjekom kroz vrijednosti i moralna načela. Naravno, da bi filozofski posmatrali svijet nije nužno da imate i formalnu naobrazbu iz ove oblasti, jer je za takvo što, dakle filozofiju, pretpostavka čuditi se, propitivati i kritički se osvrtni na zbilju i samoga sebe. Nadalje, poteškoća se nalazi i u tome što je korištena terminologija počesto izvan filozofskog vokabulara, te analiza iziskuje hermeneutički osvrt na vrijeme u kojem se termini koriste i njihovo svjetonazorno razumijevanje.

Ključni pojmovi: aksiologija, etika, filozofija, antropologija, religija, čovjek, islam.

Kada sam kao novinar 2001. godine radio intervju sa Alijom Izetbegovićem za RTV Zenicu, a bio je to jedan od njegovih posljednjih intervju, na pitanje o suživotu i toleranciji u kontekstu tada evidentnih islamofobnih nasrtaja rekao je: „Tolerancija ne može izgubiti. Ona može izgubiti bitku, ali ne može izgubiti rat. Niko ne može spriječiti vjerske slobode. Historija je puna takvih pokušaja, ali to je uvijek završavalo porazom. Završit će i ovaj pokušaj!“ Tim je stavom pojam slobode smjestio u središte svog antropozofskog pogleda na svijet. Iz tih razloga je i instistirao na

pomirenju naroda, jer je ono, zajedno sa povjerenjem, “definitivni izlaz iz belaja u Bosni i Hercegovini”. U to vrijeme nisam imao detaljniji uvid u njegov teorijski opus, budući da je svjetska i domaća javnost, a time i ja, o Izetbegoviću kreirala stav u kontekstu njegove političko-pravno-državničke prakse i u trenutku možebitno neponovljive historijske situacije u kojoj se nalazila Bosna i Hercegovina. A da ovakvi Izetbegovićevi u suštini kozmopolitski stavovi jesu bili dio njegove političke prakse dokazuje, između ostalog, i sjećanje francuskog filozofa Bernarda Henry Levyja koji je u jednom intervjuu iznio sjećanje na Izetbegovićev razgovor sa tadašnjim predsjednikom Francuske Francoisom Mitterrandom “koji nije mogao shvatiti kako je jedan Srbin, Jovan Divjak, mogao biti u ulozi branitelja Sarajeva. Tada mu je Alija održao snažnu lekciju o kozmopolitizmu i evropskom građanstvu”.

Svoju antropologiju Izetbegović fundira na, kako on zapisa, tri integralna pogleda na svijet koji su analogni sa tri osnovne ontološke kategorije: prvi je *religiozni* i njemu je imanentna *svijest*, drugi se imenuje *materijalističkim* i odgovara mu *biće*, dok je treći *islamski* i kompatibilan je sa pojmom *čovjeka*. Prvi i drugi svjetonazor podrazumijevaju dominaciju duha, odnosno materije, dok je treći – islamski, simbioza ovih dvaju dualističkih filozofskih polazišta. Istina, nije filozofski novum otpočeti raspravu o svijetu sa ovakvom vrstom “rascjepa” obzirom da je dualistička vizura možda i najstariji svjetonazorni temelj koji možemo naći kako u filozofiji, tako i u religiji. Originalan i veoma smio stav u ovom pristupu je da se duh i materija sintetiziraju u islamu (bez obzira na diskrepanciju misaonog i materijalno-evidentnog, kao, rekao bih, vječni dijaloški izazov i usud), odnosno čovjeku kao najvišoj formi jedinstva duhovnog i materijalnog. Izetbegović (uprkos historijskom preplitanju dualističke i monističke filozofije) daje prednost monizmu. U uvodu knjige *Islam između Istoka i Zapada* piše kako je “dualizam najintimnije ljudsko osjećanje, ali nije i najviša ljudska filozofija. Naprotiv, svi veliki filozofski pravci bili su monistički” (Izetbegović, 1995: 14) što je, svakako, veoma smjelo opredjeljenje budući da se kroz historiju filozofije vazda nadmeću dualizam i monizam, primjerice platonijanski naspram aristotelijanskog koncepta, Descartesov u odnosu na Spinozin, ili, pak dijalektičko-idealistički Hegelov sistem spram buntovnog dijalektičkog materijalizma Karla Marxa, i tako dalje. Izetbegović priznaje kako “nemamo racionalnih dokaza da postoji još jedan svijet osim vanjskog, čulnog”, pa je zato napor dohvaćanja krajnjeg smisla vazda na relaciji ovostranog i onostranog, što je jedno od najdubljih značenja islama. Iz tog razloga je “svaki život dvojan”. U tom vječnom traganju potrebno je počesto postaviti i pitanje da li mi uistinu razumijemo šta znače pojmovi *materijalizam* i *čista*

religija obzirom na hermeneutičke probleme subjektivnih ili historijski situiranih (objektivnih) interpretacija. Iz tih razloga, primjerice, gotovo je nemoguće govoriti o čistoj religiji ili čistoj nauci, jer se one, između ostalih njenih manifestacija, prepliću i nadopunjuju tako što se nauka “religijski” nada otkriću najvišeg bitka (koji se gotovo u pravilu imenuje Bogom), a religija želi sebi priskrbiti egzaktnost stavova.

Antropološki cilj Izetbegovićev je da kroz aksio-etičke argumente pokuša prevladati spomenute dualizme uz istovremeno terminološko traganje za definicijom islama kao razumijevanja i prihvatanja gnoseološke ograničenosti čovjeka, njegove konačnosti, ali i njegove beskonačne neutažive težnje za spoznajom počela i uzroka, kako u domenu nauke, tako i u domenu norme u najširem smislu. Iz tog je razloga važno pristupiti definiciji pojmova, pa se pojam islamski treba upotrebljavati “da se označe obilježja propisa i institucija koje se obično nazivaju islamom, ali još više da se imenuje princip ili ideja koja se nalazi u njihovoj osnovi” (Izetbegović, 1995: 19), što će reći da se ovaj pojam treba više koristiti kao ime za metodu, odnosno put, a manje za cilj ili konačno rješenje. Osim toga, valja dovesti u pitanje tumačenje islama od strane Zapada obzirom da je ovaj pojam gotovo nemoguće prezentirati važećom evropskom (kršćanskom) terminologijom, jer, smatra Izetbegović, Zapad islam najčešće definira kao puku sintezu religije i materijalizma, odnosno sredinu između kršćanstva i socijalizma, a on nije niti prosjek niti aritmetička sredina. Možda je upravo na toj ravni, na ravni nerazumijevanja i otpora, i razlog za političko-kulturološko-pravne sukobe na relaciji Zapa-Istok, a Bosna i Hercegovina historijsko tlo ili dijaloga ili pak međusobnog razaranja: “Upravo u današnjem polariziranom svijetu islam, koji je već više nego jedanput poslužio kao most između Istoka i Zapada, mora postati svjestan svoje vlastite misije. Ako je u prošlosti posredovao između starih civilizacija i Evrope, danas, u času dramatičnih dilema i alternative, islam treba ponovo preuzeti svoju ulogu “posredničke akcije” u podijeljenom svijetu. U tome je smisao trećeg, islamskog puta.” (Izetbegović, 1995: 22)

O etici u užem smislu riječi Izetbegović piše u zanimljivom vlastitom teorijskom dijalogu sa Platonom, Aristotelom, Epikurom, Benthamom, Kantom i Marxom. Nije slučajno da ova interpretacija (odjeljak 5) počinje sa kantijanskim “Ali postoji ‘čisti’ i ‘praktični’ um”. Ispravno iščitavajući Kantovu distinkciju između čistog uma (koji poriče Boga) i praktičnog (koji ga u životnoj ravni potvrđuje) autor dodatno apostrofira ranije stavove o skučenosti i ograničenosti nauke da odgovori na sva pitanja koje čovjek postavlja, posebno u domenu univerzalno važećih

principa ljudskog djelovanja koji ne mogu biti predmet egzaktnog znanja, nego djelovanja i vjerovanja. U *Kritici čistog uma* govori Kant kao logičar i naučnik, rezonuje ispravno Izetbegović, dok u *Kritici praktičnog uma* elaborira Kant kao čovjek i mislilac. No, jedna kritika ne isključuje drugu, nego se time potvrđuje usud specifičnog dualizma u koji je čovjek vazda uronjen. U ovom odjeljku Izetbegović dovodi u vezu moral i religiju kao dvije isprepletene duševne potrebe čovjeka s tim da daje prednost religiji budući da se svaki moralni sistem u konačnici završava u univerzalnim principima religije, jer, rezolutan je Izetbegović, “moguće je, dakle, zamisliti iskreno religioznog i nemoralnog čovjeka, kao i obrnuto” (Izetbegović, 1995: 134), jer je moral religiozna praksa.

Da su Izetbegovićeve namjere pokušati sagledati svijet kroz antropološku prizmu čovjekove primarne potrebe posjedovanja kakvog-takvog seta odgovora na fundamentalna pitanja vidljivo je kako kroz teorijske elaboracije zapisane u djelu *Islam između Istoka i Zapada*, tako i kroz intervjue, članke i dugogodišnju političku praksu u najturbulentnijim vremenima za Bosnu i Hercegovinu unazad više od stotinu godina. Primjerice, pitanje porijekla čovjeka (koje je prisutno u svim svjetonazorima bez obzira da li su odgovori mitološke, religijske, filozofske ili egzaktno-naučne naravi) sagledava se kroz konstantno kompariranje naučnog spram ostalih stavova o svijetu. Naučna slika svijeta je za Izetbegovića nedorečena i nedovoljna, “ona daje veoma vjernu fotografiju” kojoj, s druge strane, nedostaje posebna dimenzija stvarnosti koju je nemoguće dokučiti kroz metodološki instrumentarij prirodnih nauka: “U njenim željezno-logičnim analizama život ostaje bez života, a čovjek bez ljudskog”. (Izetbegović, 1995: 29)

S druge strane, umjetnost na čovjeka gleda kao na biće suprostavljeno prirodi, otuđeno, do kraja nedefinisano, sa misterijom njegovog dolaska na svijet. Time su naučne metode i eksperiment, te artifičijelni svijet umjetnosti dva pola koje simboliziraju Darwin sa svojom teorijom evolucije, te Michelangelo kroz umjetnička djela. No, darvinistička slika čovjeka kao evoluiranog primata ne odgovara istini budući da je ponašanje životinja prirodno, a čovjeka natprirodno, odnosno stvaralačko, buntovno spram prirode i, ono što je najvažnije, njegovo djelovanje nije banalno-utilitarno, nego počiva ili treba počivati na moralnim, dakle aksio-etičkim načelima. Bez obzira što čovjek pripada prirodi i što sa životinjama dijeli određene sklonosti i karakteristike on vazda kreira imaginarni, navlastiti svijet i time se razlikuje od životinje. Razlika time nije organska nego duhovna, preciznije duhovno-duševna jer su kod čovjeka evidentni oslonci na religijske, etičke i

estetske uzuse koji “stanuju” u njemu u vidu stavova o svijetu: “Ovaj fenomen unutrašnjeg življenja ili zagledanja u nebo, sa divljenjem ili strahom – svejedno, koji je svojstven samo čovjeku isto koliko je stran svakoj životinji, ostaje bez logičkog objašnjenja i čini se da je bukvalno ‘došao s neba’”. (Izetbegović, 1995: 39)

Ako bi hipotetički govorili o (ne)jednakosti ljudi kroz prizmu biologije onda bi nedvojbeno došli do zaključka o društvenoj dopustivosti rasnih teorija o društvu. No, jednakost nipošto nije prirodna, nego isključivo duhovna činjenica i o tome su pisali Platon, Aristotel i znatan broj starogrčkih filozofa, te je iz tih razloga vidljivo da njihovo moralno učenje, posebno Sokrata, nije suprotstavljeno etičkim stavovima monoteističkih religija s tom razlikom, koju apostrofira Izetbegović, da je samo “etika objavljenih religija jasno i nedvosmisleno postulirala jednakost svih ljudi kao Božijih stvorenja”. Na ovom mjestu pravi se svojevrсни zaokret i pojam jednakosti se dovodi u vezi sa idejom besmrtnosti koja je povremeno prisutna u filozofijama ali uvijek u objavljenim religijama kao njihov fundament. Posljedično tome, humanizam baziran na jednakosti jest afirmacija čovjeka, njegove slobode i njegovih vrijednosti kao društvenog bića. Ateistički humanizam za Izetbegovića je protivrječan obzirom da bez Boga nema ni čovjeka, “a ako nema čovjeka, humanizam je fraza bez sadržaja”.

Šlagvort za antropološku raspravu o čovjeku, Bogu i zajednici, Izetbegović nalazi i u, kako on to nazva, oprečnim činjenicama prvog alata i prvog kulta kao reprezentanata dviju ljudskih historija; prve u vidu drame “koja počinje ‘prologom na nebu’ i historijski egzistira kroz hegelijanski trijumf ideje slobode koji će biti okončan očekujućim Strašnim sudom kao historijskom moralnom sankcijom; dok je druga geneza razvitka oruđa i sredstava koje čovjek koristi u pukoj materijalnoj egzistenciji. Pri tome autor distingvira kulturu kao odnos prema nebu i čovjeka spram vlastitog nebeskog porijekla te civilizaciju kao jednodimenzionalno življenje kroz razmjenu materije između čovjeka i prirode. Dakle, kultura je utjecaj religije na čovjeka i njegova (auto)refleksija, dok je civilizacija djelovanje inteligentnog čovjeka na prirodu i vanjski materijalni svijet, odnosno kultura pripada duhovno-duševnom, a civilizacija tehničko-tehnološkom aspektu egzistencije. Nositelj kulture je, tvrdi Izetbegović, čovjek (u cilju realizacije odgojno-etičkih vrijednosti), a za civilizaciju je to društvo u vidu društvenih institucija s ciljem ostvarenja moći nad prirodom putem nauke. Po uzoru na ranije filozofske dualizme Izetbegović pravi komparaciju kulture kao

nebeskog, a civilizacije kao zemaljskog carstva, to jest *Civitas Dei* spram *Civitas solis*, drame spram utopije.

Idući dalje u tom pravcu autor gotovo aksiomatski konstatuje da civilizacija obrazuje, dok je zadaća kulture da odgaja. Bez obzira na problematičnost ovakve, možebitno pojmovne zaključanosti, Izetbegović nastoji komparirati učenje i meditaciju kao dvije ljudske duhovne potrebe; jedna je refleksija (znanje i stav spram društvene i prirodne okoline), a druga autorefleksija u vidu religioznog mira i samopreispitivanja. Zanimljivo je da je na ovom tragu i Izetbegovićeva kritika formalnog školskog obrazovanja koje je previše intelektualno, činjenično i suhoparno i nedostaje mu nužna humanistička crta. Ova je opaska potpuno na mjestu jer je evidentno da obrazovanje ide u pravcu iskoristivosti, profita i tehničkog ovladavanja prirodom, te kibernetičkim zahtjevom za društvenim uređenjem i upravljivošću po uzoru na mašine. Dakle, obrazovanje treba biti manje tehničko i ideološko, a više idejno-filozofsko. Iz tog razloga je produkt civilizacije i formalno-reproduktivnog obrazovanja masovna kultura kao fenomen komercijalizacije i duhovnog uniformisanja, te je time suprotstavljena slobodi kao otporu uniformnosti.

Knjiga *Islam između Istoka i Zapada* svakako jest pokušaj da se antropološki obuhvate gotovo svi segmenti zbilje, no ona kao takva nije koncipirana kao neki teorijski sistem, niti je to bila Izetbegovićeva namjera. Radi se zapravo o samopreispitivanju čovjeka društveno odbačenog u to vrijeme i nepravедno osuđenog na dugogodišnju zatvorsku kaznu. Radoznalost jest prapočelo mišljenja i ono je kod Izetbegovića prisutno i kroz ispitivanje i kroz preispitivanje, a dokaz za to je, između ostalog, hermeneutički napor da se prouče teorije o čovjeku i društvu u zapadno-evropskoj filozofiji, od starogrčkih filozofa do savremenog doba. Zato knjiga i jest hronologija ili retrospektiva filozofskih koncepata, ali i njihova komparacija sa vlastitim stavovima i temeljnim postulatima islama. Uprkos tome, u tekstu ove knjige, ali i u kasnijim spisima, izjavama i političkoj praksi, gotovo je nemoguće vidjeti niti kajanje niti osvetu. Naprotiv, osnovna nit njegova pisanja i djelovanja bila je kreirati most između Istoka i Zapada, između kršćanstva i islama, između materijalnog i duhovnog, ovovremenog i onovremenog. Temeljni oslonac za ovakav aksiološki pristup bila je jaka vjera i namjera da se djelom spriječi nepravda i zlo prisutno na svakom petlju zemlje. Vođenje države u vrijeme ratnih okolnosti i agresije na Bosnu i Hercegovinu uistinu

dokazuju filantropski moral Alije Izetbegovića, jer nigdje nećete naći izjave koje pozivaju na osvetu, mržnju i isključivost bilo koje vrste.

Umjesto zaključka

Pojam *predanosti* u dodatku knjige *Islam između Istoka i Zapada*, sam po sebi zanimljiv, je jedna originalna suma teorijskog i praktičkog, “posljednje riječi” Alije Izetbegovića. U tom dodatku Izetbegović prirodu podvodi pod determinizam, a čovjeka pod njegovu sudbinu, po uzoru na teoretičare koji pišu o normama i koji gotovo aksiomatski poručuju da je priroda datost koja postoji, a norme kao produkt društvene interakcije naprosto važe. Pitanje o ljudskoj sudbini iznimno je teško i kroz historiju filozofije vidjet ćemo da je to konstantan prijepor između determinizma i indeterminizma, jednoslojne neupitne određenosti i višeslojnih alternativa, objektivne nužnosti i objektivne slučajnosti. Odgovarajući na ovo kompleksno, ali i izazovno pitanje, Izetbegović po uzoru na velikane filozofije egzistencije polazi od “bačenosti” čovjeka u svijet kao jedine neupitne konstante njegovog života, jer čovjek kao mikrokosmos i svijet kao enigma i su-svijet nisu u direktnoj srazmjeri: “Jedinica hoda stvari nisu čovjek i njegov ljudski vijek. Otuda vječna nesigurnost čovjeka, koja se psihološki može odražavati u pesimizmu, pobuni, očajanju ili – predanosti sudbini i volji Božijoj.” (Izetbegović, 1995: 266)

Zanimljivo je da je u vrijednosnoj hijerarhiji, koju u svrhu komparacije kroji Izetbegović, predanost „širi plan rješenja“, u odnosu na islam koji je uži, obzirom na to da je on „napor za uređenje svijeta pomoću odgoja i zakona“ (Izetbegović, 2005: 265). Kao realista i čovjek bogatog iskustva on, čvrsto stojeći na zemlji, i poručuje kako se subjektivna pravda nikada u cjelini ne može ozbiljiti u svijetu. Bez obzira na to što čovjek može u svakom momentu da se pridržava normi (religijskih, moralnih, pravnih - u širem smislu društvenih), a da u konačnici opet stradamo, jer su ljudski životi vazda u specifičnim situacijama i, da bi to dodatno potkrijepio, Izetbegović citira Karla Jaspersa koji u djelu *Uvod u filozofiju* piše da „te osnovne situacije našeg postojanja nazivamo 'graničnim situacijama'“. On hoće reći da je predanost kontinuirana i nikada ispričana priča o spoznaji života kakav on jest, o egzistencijalnim trenucima koji sa sobom nose mnoštvo zamki i u kojima čovjek kao odgovorno i slobodno biće treba zauzeti vlastiti stav. Naspram „plitkog optimizma“ zapadnoevropske filozofije i njene utopijske naivnosti „predanost je blaga svjetlost s one strane pesimizma“ (Izetbegović, 2005: 266). Predanost, zato, nije nikakva pasivnost

i iracionalno prepuštanje egzistencije sudbini, ona je istovremeno i moralni i gnoseološki i praktično-djelujući stav osobe prema svijetu i prema samome sebi. Konkretnije, „predanost prema volji Božijoj znači nezavisnost prema volji ljudskoj. Pokoravanje Bogu isključuje pokoravanje čovjeku. To je novi odnos između čovjeka i Boga, pa stoga i novi odnos između čovjeka i čovjeka“ (Izetbegović, 2005: 266). Pojam slobode kao vrijednosti, Božije nagrade i odgovornosti predstavlja lice, ljudsko lice kao neponovljive i uvijek moje „bačenosti“ u svijet. U evidentnoj fazi kraja bogatog života Izetbegović poručuje da je u našim rukama sloboda, angažman, napor bez ambicije da se sve obuhvati i nadvlada, prihvatanje sudbine da jesmo ovdje i sada, a rezultat je u Božijim rukama.

„Predanost – to je jedini ljudski, dostojanstveni izlaz iz nerješivosti i besmisla života, izlaz bez pobune, očaja, nihilizma, samoubistva.“ (Izetbegović, 2005: 267)

Literatura:

1. Izetbegović, Alija: *Islam između Istoka i Zapada*, Svjetlost Sarajevo; Rijaset Islamske zajednice u BiH; Izdavačka djelatnost El-Kalem, Sarajevo 1995.
2. Izetbegović, Alija: *Islamska deklaracija*, Mala muslimanska biblioteka, Sarajevo, 1990.
3. Izetbegović, Alija: *Odabrani govori, pisma, izjave, intervjui: 1993-1994*, Zagreb: Prvo muslimansko dioničko društvo; Međunarodna zajednica za pomoć muslimanima Bosne i Hercegovine, 1995.
4. <https://muzejalijaizetbegovic.ba/bernard-henry-levy-izetbegovic-je-spasilac-bosne-koji-je-odrzao-lekciju-evropi/> (septembar 2025)
5. <https://www.facebook.com/share/v/1D4ksVUE4d/> (septembar 2025)

AXIO-ETHICAL ANTHROPOLOGY OF ALIJA IZETBEGOVIĆ

Abstract

Without any intention of self-justification, I think it is fair to state that it is quite difficult to present the thought—especially the philosophical thought—of a man who was not a professional philosopher, that is, someone who did not have formal education in philosophy. That man is the

late Alija Izetbegović. As is well known, Izetbegović was a professional lawyer, by experience a convict for verbal offense, a politician, a statesman, and the supreme commander of the armed forces during the war. The title of this paper is not a conscious avoidance of the term philosophy, but rather an attempt to focus on the texts, speeches, and practices that emphasize his engagement with the human being through values and moral principles. Of course, in order to view the world philosophically, it is not necessary to have formal training in this field, since philosophy presupposes the ability to wonder, to question, and to critically reflect on reality and on oneself. Furthermore, the difficulty also lies in the fact that the terminology used is often outside the philosophical vocabulary, and the analysis therefore requires a hermeneutical consideration of the time in which the terms are employed and of their worldview-based understanding.

Keywords: axiology, ethics, philosophy, anthropology, religion, man, Islam.

Melisa Fejzić

Irma Tubić

Andrej Simić

EMOCIJE U BITOVIMA: KONSTRUKCIJA I VALIDACIJA SKALE EMPATIJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU

Sažetak

Cilj ovoga rada bio je konstrukcija i psihometrijska validacija mjernog instrumenta za procjenu empatije u online okruženju. Polazeći od klasičnih teorija empatije i savremenih pristupa komunikaciji posredovanoj tehnologijom, empatija u digitalnom okruženju definisana je kao multidimenzionalni konstrukt, koji uključuje kognitivnu, afektivnu i komunikacijsku dimenziju. U Studiji 1 konstruisan je početni set stavki, čija je sadržajna valjanost ispitana procjenom osam eksperata. Primjenom Lawsheovog CVR indeksa, identifikovano je 35 stavki koje su činile pilot verziju instrumenta. U Studiji 2 provedena je eksplorativna faktorska analiza na pilot verziji na uzorku od 152 studenta. Rezultati su ukazali na trofaktorsku strukturu koja odgovara kognitivnoj, afektivnoj i komunikacijskoj dimenziji digitalne empatije. Tri faktora su ukupno objašnjavala otprilike 44,3 % varijabiliteta podataka sa zadovoljavajućom pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije. U Studiji 3 prikupljeni su dokazi o kriterijskoj, konvergentnoj i divergentnoj valjanosti Skale. Konstruisani mjerni instrument potencijalno omogućava procjenu kvalitete interpersonalnih odnosa, kao i evaluaciju intervencija usmjerenih na poboljšanje empatijske komunikacije u digitalnom okruženju.

Ključne riječi: *empatija u online okruženju, kognitivna empatija, afektivna empatija, online komunikacija, komunikacija posredovana tehnologijom, konstrukcija skale*

Uvod

Savremena istraživanja sve više istražuju emocionalnu inteligenciju u digitalnom okruženju, gdje tehnologija mijenja način izražavanja i doživljavanja emocija (Konrath i sar., 2011). Digitalna komunikacija se bitno razlikuje od neposredne, što postavlja ključno pitanje: može li se empatija, primarno vezana za direktni kontakt, adekvatno primijeniti *online*? Navedena dilema ističe značaj proučavanja emocionalne dinamike u *online* interakcijama, što predstavlja polaznu osnovu za razmatranje empatije u digitalnom okruženju.

Empatija se definiše kao multidimenzionalni konstrukt koji obuhvata kognitivne, afektivne i motivacione komponente (Davis, 1983; Decety i Jackson, 2004). Prema Davisovom modelu empatije (1983), empatija predstavlja skup relativno stabilnih dispozicija koje odražavaju individualne razlike u tendenciji razumijevanja i emocionalnog reagovanja na druge ljude. Model uključuje četiri osnovne dimenzije: perspektivno uzimanje (kognitivna komponenta koja se odnosi na sposobnost razumijevanja tuđe tačke gledišta), empatijsku zabrinutost i fantaziju (afektivne komponente koje odražavaju sposobnost emocionalne rezonance i identifikacije s drugima) te ličnu nelagodu (motivacionu komponentu koja obuhvata samoregulaciju emocionalnih odgovora u situacijama tuđe patnje).

Nasuprot tome, Decety i Jackson (2004) empatiju ne posmatraju primarno kao crtu ličnosti, već kao dinamičan neurokognitivni proces koji uključuje interakciju više funkcionalnih sistema. Prema njihovom modelu, empatija se sastoji od tri ključne komponente: afektivne komponente, koja podrazumijeva automatsku emocionalnu rezonancu (emocionalno usklađivanje/afektivno usklađivanje) i dijeljenje osjećaja s drugima; kognitivne komponente, koja omogućava mentalno reprezentovanje tuđeg emocionalnog stanja i razlikovanje između sebe i drugoga (teorija uma); te regulatorne komponente, koja obezbjeđuje kontrolu nad vlastitim emocionalnim odgovorima kako bi se spriječila afektivna preplavljenost i omogućila adekvatna prosocijalna reakcija.

U oba teorijska pristupa može se prepoznati zajednička osnova, budući da oba podrazumijevaju integraciju kognitivnog razumijevanja perspektive druge osobe i afektivnog doživljaja njenih emocija. Ovi pristupi se razlikuju s obzirom na fokus analize. Naglasak Davisove teorije je na individualnim razlikama i relativno stabilnoj tendenciji ka empatiji, dok je Decetyjev i Jacksonov model više usmjeren na mehanizme i situacijsku varijabilnost, odnosno, kako se u konkretnim interakcijama empatija aktivira i reguliše. U digitalnoj komunikaciji socijalne signale je teško

razumjeti bez tumačenja situacijskih i kontekstualnih faktora, pa kombinacija ova dva pristupa omogućava adekvatniju konceptualizaciju konstrukta empatije u digitalnom okruženju. Preciznije, ovakav pristup prepoznaje empatiju kao relativno stabilnu crtu ličnosti koja se aktivira u dinamičnom i varijabilnom (socijalnom) okruženju kakav jest kontekst digitalne komunikacije.

Specifičnosti digitalnog okruženja direktno oblikuju način na koji se empatija doživljava i izražava. Zbog smanjene dostupnosti neposrednih neverbalnih znakova poput izraza lica i tona glasa (Derks i sar., 2008), emocionalni sadržaj se prenosi putem tekstualnih i simboličkih kodova, što od učesnika zahtijeva razvoj specifičnih interpretativnih vještina za prepoznavanje emocionalnih nijansi. Iako pojedinci zadržavaju stabilne obrasce empatičnog reagovanja (Davis, 1983), kompleksnost *online* interakcija izaziva različite oblike empatičnih reakcija (Decety i Jackson, 2004), formirajući empatiju kao spoj osobinskih predispozicija i situacijskih faktora *online* komunikacije. U okviru komunikacije posredovane tehnologijom (CMC) digitalna empatija (Vossen i Valkenburg, 2016) označava sposobnost razumijevanja i emocionalnog reagovanja na stanja drugih, ali uključuje i specifične komunikacijske i samoregulacijske procese. Za razliku od neposredne komunikacije, *online* interakcije zahtijevaju dodatne kognitivne napore i prilagođene mehanizme za adekvatno tumačenje emocija. Upravo u transformaciji iz automatskog neverbalnog usklađivanja u medijski posredovano tumačenje leži ključni smisao mjerenja empatije u digitalnom okruženju.

Struktura digitalne empatije

Derks i saradnici (2008) ističu da korisnici u CMC okruženju razvijaju alternativne oblike emocionalne ekspresije, koristeći paralingvističke elemente (emotikone, tipografiju, simbole), kako bi nadomjestili odsustvo neverbalnih tragova (Collins i sar., 2025). *Online* empatija, stoga, ne zavisi samo od emocionalnog rezonovanja, već i od kompetencije u korištenju komunikacijskih sredstava. Zbog toga, razumijevanje digitalne empatije zahtijeva nadopunjavanje njenih afektivnih i kognitivnih elemenata (Vossen i Valkenburg, 2016), ovaj komunikacijskom komponentom koja obuhvata sposobnost prevođenja unutrašnjih empatičnih reakcija u digitalne signale (Riordan i Kreuz, 2010; Decety i Jackson, 2004). Iako klasični modeli (Davis, 1983) primarno tretiraju kognitivne i afektivne aspekte, digitalni kontekst nameće potrebu za integrisanim pristupom. Slijedom toga, digitalnu empatiju konceptualno definišemo kao multidimenzionalnu sposobnost pojedinca da prepozna, razumije, emocionalno rezonira i adekvatno reaguje na emocionalne izraze

drugih osoba unutar digitalne komunikacije, koristeći dostupne verbalne i simboličke resurse komunikacijskog kanala. Definisani konstrukt integriše kognitivnu (prepoznavanje emocija putem digitalnih znakova), afektivnu (emocionalno rezonovanje u digitalnom okruženju) i komunikacijsku (izražavanje empatije digitalnim sredstvima) u jedinstvenu trodimenzionalnu strukturu.

S obzirom na to da klasični modeli empatije (Davis, 1983; Decety i Jackson, 2004) objašnjavaju osnovne kognitivne i afektivne procese, dok savremeni modeli digitalne emocionalne komunikacije (Derks i sar., 2008; Vossen i Valkenburg, 2016) ukazuju na specifične načine njihovog izražavanja u *online* interakcijama, jasno je da je empatija u digitalnom okruženju posebna manifestacija opšte empatije. Shodno tome, neophodna je konstrukcija mjernog instrumenta koji će obuhvatiti i stabilne individualne razlike u emocionalnoj rezonanci i sposobnost prilagođavanja komunikacijskim uslovima digitalnog okruženja. Takav instrument omogućio bi sistematsko i pouzdano ispitivanje afektivne empatije u virtualnom kontekstu, čime bi se doprinijelo boljem razumijevanju načina na koji se međuljudski odnosi formiraju i održavaju u savremenim načinima komunikacije.

Cilj ovog rada je razvoj i validacija mjernog instrumenta za procjenu digitalne empatije, koji integrira afektivnu, kognitivnu i komunikacijsku dimenziju ovog konstrukta. U okviru *Studije 1* provedena je konstrukcija početne verzije instrumenta i ispitivanje njegove sadržajne i faktorske strukture, dok je u *Studiji 2* izvršena dodatna provjera faktorske validnosti i pouzdanosti subskala na nezavisnom uzorku. Konačno, u *Studiji 3* provjerene su relacije konstruisanog mjernog instrumenta mjerama opće empatije, socijalnog poželjnog odgovaranja, prosocijalnosti, agresivnosti i demografskim varijablama. Na taj način, rad obuhvata sistematski proces konstrukcije mjernog instrumenta, od teorijskog utemeljenja do empirijske provjere psihometrijskih karakteristika. Analiza podataka provedena je u programima FACTOR i Jamovi. Svi materijali, rezultati, prilozi i konačna verzija mjernog instrumenta mogu se pronaći na:

https://osf.io/82547/overview?view_only=a5a9a42c75ff44c5bc377140f7a8ad14.

Studija 1

Cilj *Studije 1* bio je ispitati sadržajnu valjanost preliminarne seta stavki za koje se pretpostavljalo da mjere tri dimenzije digitalne empatije. Polazeći od konceptualne definicije konstrukta, uslijedila

je konstrukcija preliminarnog skupa stavki, čija je relevantnost procijenjena od strane grupe eksperata, Lawsheovom metodom (1975).

Metoda

Uzorak stavki

Definisanjem univerzuma stavki, identifikovani su i prilagođeni indikatori iz relevantnih instrumenata (npr. IRI; Davis, 1983) i istraživanja (Vossen i Valkenburg, 2016). Inicijalni set dopunjen je induktivno, na osnovu iskustava studenata, prateći upute Brislina (1986). Prilikom redigovanja, poštovana su pravila Klinea (1993), uz fokus na jezičku i konceptualnu preciznost. Apstraktne i opšte stavke revidirane su u digitalni kontekst uključivanjem *online* elemenata (poput paralingvističkih znakova). Svaka stavka je evaluirana s obzirom na pripadnost teorijskoj dimenziji, čime je formiran korpus od 104 stavke upućen ekspertima na procjenu (v. *Prilog 1*).

Procjenjivači

U procjeni sadržajne valjanosti konstrukta, sudjelovalo je osam eksperata. Budući da je potrebno voditi računa da eksperti svojim poznavanjem konstrukta i njegovih relevantnih okosnica osiguraju pouzdanu procjenu, regrutovani su procjenjivači koji djeluju u akademskim kontekstima – šest studentica i dva profesora/asistenta s Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli prosječne starosti od 27 godina ($M = 26.50$, $SD = 7.58$). Eksperti su regrutovani putem univerzitetskih kanala, čime je osigurana sinergija njihovog psihometrijskog znanja i iskustvenih saznanja studenata (v. Haynes i sar., 1995).

Postupak

Za evaluaciju sadržajne valjanosti stavki korištena je Lawsheova (1975) metodologija. Nakon formulacije konačnog seta stavki, naredni korak bila je procjena sadržajne valjanosti od strane eksperata. Procjenjivači su se prvo upoznali s konceptualnom definicijom konstrukta i njegovih dimenzija. Potom, procjenjivači su procijenili važnost svake stavke za mjerenje konstrukta na trostepenoj skali (1 = suštinska; 2 = korisna; 3 = nepotrebna). Za svaku stavku izračunat je koeficijent sadržajne valjanosti (CVR) kao omjer broja eksperata koji su je označili suštinskom i ukupnog broja procjenjivača (Lawshe, 1975). Uzimajući u obzir osam procjenjivača, u pilot verziji instrumenta zadržane su samo stavke, čiji je CVR iznad granične vrijednosti od .75 (uz $p < .05$).

Rezultati

Ukupno 35 stavki je imalo više od 50% suštinskih procjena, te su stavke imale CVR indeks koji je veći od granične vrijednosti. (v. *Prilog 2*) Prema tome, pilot verzija Skale digitalne empatije je bila sačinjena od 35 stavki od kojih je 13 namijenjeno za mjerenje kognitivne empatije, 10 stavki za mjerenje afektivne empatije i konačno, 12 stavki za mjerenje komunikacijske empatije (v. *Prilog 3*).

Studija 2

U *Studiji 2* pilot verzija Skale digitalne empatije podvrgnuta je eksplorativnoj faktorskoj analizi s ciljem ispitivanja faktorske strukture ovog mjernog instrumenta.

Metod

Ispitanici

Uzorak je činilo 152 ispitanika ($N_{muškarci} = 35$; $N_{žene} = 117$), s prosječnom starosti od 22 godine ($M = 21.82$, $SD = 2.19$), sačinjenog od studenata Filozofskog fakulteta i studenata Elektrotehničkog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Rekrutovani su *online* putem, distribuiranjem upitnika konstruisanog putem *Google Forms* platforme, dijeljenjem poveznice putem društvenih mreža. Najviše ispitanika je na društvenim mrežama provodilo tri do pet (46.2%), te pet do sedam sati (27.6%), dok je manji broj ispitanika prijavio da na društvenim mrežama provodi (3.8%), jedan do tri sata (15.4%) i više od sedam sati (7.1%).

Postupak i instrumenti

Nakon davanja pristanka, ispitanici su odgovarali na stavke iz pilot verzije Skale digitalne empatije korištenjem skale 1 do 5 (1 = uopšte se ne odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Također, ispitanici su odgovorili na demografska pitanja (starost, spol i vrijeme provedeno na internetu). Popunjavanje upitnika trajalo je između pet do sedam minuta.

Rezultati

Deskriptivni statistici stavki

U *Tabeli 1.* vidljivi su deskriptivni statistici stavki. Na osnovu maksimalnih i minimalnih vrijednosti vidljivo je da su ispitanici koristili sve odgovore u ponuđenom rasponu odgovaranja,

osim na stavkama 15, 25, 26 i 33. Omjeri skjunis i kurtosis s njihovim standardnim greškama bio je veći od |2.58|, što ukazuje na značajna odstupanja od univarijantne normalnosti kod većine stavki. Nadalje, multivarijantni skjunis nije bio statistički značajan, $p > .999$; dok je multivarijantni kurtosis bio statistički značajan, $p < .001$. Iz navedenih razloga, korištena je robusna faktorska analiza, a metoda ekstrakcije koju smo izabrali bila je neponderisani najmanji kvadrati, koja je preporučena u slučaju Likertovih stavki (Hair i sur., 2019).

Tabela 1.

Deskriptivni statistici stavki pilot verzije Upitnika empatije u online okruženju.

Stavka	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	<i>MI</i>
Stavka 1	4.15	0.72	1.00	5.00	-0.94	0.76	0.15	0.68	-0.15	<u>0.68</u>
Stavka 2	4.16	0.68	1.00	5.00	-1.38	3.05	0.04	0.62	0.03	<u>0.62</u>
Stavka 3	4.05	0.83	1.00	5.00	-0.90	0.62	-0.12	0.79	0.07	<u>0.79</u>
Stavka 4	4.12	0.83	1.00	5.00	-0.98	0.72	-0.023	0.85	-0.11	<u>0.85</u>
Stavka 5	3.57	1.25	1.00	5.00	-0.51	-0.42	-0.12	0.60	0.05	<u>0.6</u>
Stavka 6	2.05	1.02	1.00	5.00	0.93	0.43	-0.23	-0.36	0.06	0.34
Stavka 7	4.08	0.76	1.00	5.00	-0.93	0.99	-0.06	0.64	-0.03	<u>0.64</u>
Stavka 8	3.78	1.16	1.00	5.00	-0.88	0.33	-0.17	0.77	0.02	<u>0.77</u>
Stavka 9	4.28	0.82	1.00	5.00	-1.33	1.53	0.34	-0.07	0.21	0.34
Stavka 10	3.77	0.89	1.00	5.00	-0.93	1.09	-0.05	0.49	0.15	<u>0.49</u>
Stavka 11	4.72	0.39	1.00	5.00	-2.85	10.11	0.74	-0.06	-0.19	<u>0.74</u>
Stavka 12	3.87	0.92	1.00	5.00	-0.82	0.73	-0.06	0.73	-0.17	<u>0.73</u>
Stavka 13	3.74	0.87	1.00	5.00	-0.44	-0.21	0.08	0.67	-0.09	<u>0.67</u>
Stavka 14	4.15	0.77	1.00	5.00	-0.71	-0.15	0.47	0.32	0.00	<u>0.47</u>
Stavka 15	4.02	0.82	2.00	5.00	-0.84	0.53	0.23	0.29	0.17	0.27
Stavka 16	4.51	0.46	1.00	5.00	-1.45	2.16	0.54	-0.14	0.10	<u>0.54</u>
Stavka 17	3.89	0.76	1.00	5.00	-0.76	0.93	0.14	-0.22	0.71	<u>0.71</u>
Stavka 18	4.00	0.82	1.00	5.00	-1.02	1.19	0.22	0.27	0.37	0.31
Stavka 19	3.89	1.05	1.00	5.00	-0.78	0.10	-0.09	-0.13	0.93	<u>0.93</u>
Stavka 20	4.29	0.80	1.00	5.00	-1.33	1.59	0.24	0.17	0.26	0.22
Stavka 21	3.60	1.07	1.00	5.00	-0.48	-0.14	-0.08	-0.06	0.88	<u>0.88</u>
Stavka 22	3.57	1.20	1.00	5.00	-0.41	-0.55	-0.23	0.25	0.70	<u>0.70</u>
Stavka 23	3.95	0.89	1.00	5.00	-0.72	0.11	0.07	-0.04	0.49	<u>0.49</u>
Stavka 24	4.45	0.51	1.00	5.00	-1.47	3.02	0.66	-0.21	0.14	<u>0.66</u>
Stavka 25	3.29	1.92	2.00	5.00	-0.35	-1.08	0.14	0.29	0.12	0.28

Stavka 26	4.47	0.46	2.00	5.00	-1.00	0.31	0.63	-0.08	0.01	<u>0.63</u>
Stavka 27	4.57	0.43	1.00	5.00	-1.65	3.03	0.79	-0.07	-0.02	<u>0.79</u>
Stavka 28	2.88	1.30	1.00	5.00	0.21	-0.46	0.09	-0.25	-0.08	0.25
Stavka 29	3.94	0.87	1.00	5.00	-0.66	0.06	0.50	-0.00	-0.03	<u>0.50</u>
Stavka 30	4.27	0.53	1.00	5.00	-0.98	1.80	0.67	-0.04	-0.11	<u>0.67</u>
Stavka 31	4.42	0.53	1.00	5.00	-1.25	1.96	0.58	0.20	-0.02	<u>0.58</u>
Stavka 32	4.00	0.87	1.00	5.00	-0.69	0.04	0.22	0.31	0.00	0.29
Stavka 33	4.51	0.37	3.00	5.00	-0.85	-0.27	0.68	-0.06	0.07	0.68
Stavka 34	4.16	0.65	1.00	5.00	-0.84	0.73	0.31	0.27	0.07	0.31
Stavka 35	4.03	0.83	1.00	5.00	-0.79	0.37	0.22	0.37	0.09	0.35

Napomena. *M* = aritmetička sredina. *SD* = standardna devijacija. *Min* = minimalni rezultat. *Max* = maksimalni rezultat. *Sk* = vrijednost koeficijenta zakrivljenosti (Skjunis). *Ku* = vrijednost koeficijenta zaobljenosti (Kurtosis). *MI* = marker indeks. Primarna faktorska zasićenja podebljana. Podvučene vrijednosti *MI* su veće od .40 i označavaju stavke koje su uvrštene u finalnu formu instrumenta.

Struktura Skale digitalne empatije

Utvrđeno je da je većina inter-item korelacija iznad preporučene minimalne .30 (*Prilog 4*). Kaiser-Mayer-Olkinova vrijednost je bila zadovoljavajuća (*KMO* = .87; Kaiser, 1974), dok je Bartlettov test sfericiteta bio statistički značajan $p < .001$. U skladu s tim, prikupljeni podaci su bili prikladni za implementaciju eksplorativne faktorske analize.

Optimalna implementacija Hornove (1965) paralelne analize (Timmerman i Lorenzo-Seva, 2011) sugerisala je tri faktora za ekstrakciju, koja su objašnjavala otprilike 44.3% varijabiliteta podataka. Unutar *Tabele 1* nalaze se faktorska zasićenja stavki nakon primjene kosougane Promin rotacije. Kao kriterij zadržavanja stavke korišten je Marker Indeks (Gallucci i Perugini, 2007), koji procjenjuje je li primarno faktorsko zasićenje stavke značajno veće od svih ostalih zasićenja. Stavke koje su imale *MI* veće .40 uvrštene su u konačnu verziju instrumenta i korištene su za interpretaciju faktora.

Faktor 1 je individualno objašnjavao 30% varijabiliteta podataka i njim je bilo primarno zasićeno 10 stavki. Navedene stavke opisuju empatiju koja se primarno odnosi na sposobnost adekvatnog izražavanja i prenošenja empatije putem digitalnih sredstava, što odgovara *komunikacijskoj digitalnoj empatiji*. Faktor 2 je individualno objašnjavao 8.2% varijabiliteta podataka i njime je zasićeno 10 stavki. Stavke su se odnosile na sposobnost prepoznavanja i razumijevanja emocija

drugih, što odgovara *kognitivnoj digitalnoj empatiji*. Konačno, Faktor 3 je objašnjavao 5.6% varijabiliteta podataka, a pet stavki je pokazalo primarno zasićenje na tom faktoru. Takve su se stavke odnosile na sposobnost emocionalnog rezonovanja s tuđim osjećanjima iskazanim u digitalnom okruženju, što opisuje *afektivnu digitalnu empatiju*. Na osnovu rezultata eksploratorne faktorske analize može se zaključiti da je dobivena teoretski očekivana trofaktorska struktura digitalne empatije. Finalna verzija instrumenta sadržavala je ukupno 25 stavki, a sva tri faktora su imala visoku pouzdanost procijenjenu ω koeficijentom ($\omega_{\text{kommunikacijska}} = .86$, $\omega_{\text{kognitivna}} = .88$, $\omega_{\text{afektivna}} = .82$). Sadržaj stavki koje su činile finalnu verziju mjernog instrumenta može se pronaći na:

https://osf.io/82547/overview?view_only=a5a9a42c75ff44c5bc377140f7a8ad14

Studija 3

Cilj *Studije 3* bio je pribaviti dokaze o konvergentnoj, divergentnoj i kriterijskoj valjanosti instrumenta, ispitujući njegovu povezanost s mjerama srodnih, nesrodnih i kriterijskih konstrukata. Nadalje, cilj je bio formirati i normativne pokazatelje koji će omogućiti interpretaciju rezultata instrumenta.

Metod

Ispitanici

Uzorak je činilo 100 ispitanika ($N_{\text{muškarci}} = 21$; $N_{\text{žene}} = 79$) prosječne starosti od 23 godine ($M = 22.50$, $SD = 2.53$) sačinjenog od studenata Filozofskog fakulteta ($N = 65$) i studenata Elektrotehničkog fakulteta ($N = 35$) Univerziteta u Tuzli. Rekrutovani su *online* putem, distribuiranjem upitnika kreiranog putem *Google Forms* platforme, dijeljenjem poveznice putem društvenih mreža. Najviše ispitanika je na društvenim mrežama provodilo tri do pet (46%) te pet do sedam sati (29%), dok je manji broj ispitanika prijavio da na društvenim mrežama provodi jedan do tri sata (16%) i više od sedam sati (9%).

Postupak i Instrumenti

Nakon davanja pristanka, ispitanici su popunili finalnu verziju Skale digitalne empatije na osnovu instrukcija za odgovaranje opisanih u *Studiji 2*. Pored validirane verzije Skale digitalne empatije, ispitanici su popunjavali i instrumente Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980), Marlowe-

Crowne Social Desirability Scale (Crown i Marlow, 1960), European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Birghi i sar., 2012) te Prosocial Tendencies Measure – PTM (Carlo i sar., 2003). Na kraju, ispitanici su odgovorili na demografska pitanja (starost, spol, vrsta studija – tehničke/društvene nauke, vrijeme provedeno na internetu). Popunjavanje upitnika trajalo je između 10 i 12 minuta.

Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1983). Ovaj instrument sačinjen od 28 stavki procjenjuje četiri aspekta empatije: Perspektivno zauzimanje (npr. »Ponekad mi je teško sagledati stvari iz perspektive druge osobe.«), Empatičku brigu (npr. »Često osjećam toplu, brižnu zabrinutost za ljude koji su u nepovoljnijem položaju od mene«), Ličnu uznemirenost (npr. »U hitnim situacijama osjećam nelagodu i uznemirenost«) i Fantaziju (npr. »Lako se uživim u osjećaje likova iz knjiga ili filmova«). Ispitanici odgovaraju putem petostepene Likertove skale (1 = uopće se ne odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Rezultati se formiraju zasebno za svaku dimenziju, pri čemu viši skor ukazuje na veću izraženost specifičnog konstrukta.

Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (Crowne i Marlowe, 1960). Koristi se za procjenu tendencije davanja socijalno poželjnih odgovora putem 33 tvrdnje (npr. »Moje ponašanje za stolom kod kuće jednako je pristojno kao i kada jedem u restoranu«). Ispitanici su odgovarali putem petostepene skale (1 = uopšte se ne odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene) radi veće osjetljivosti mjere i varijabilnosti odgovora. Ukupan rezultat dobija se sabiranjem odgovora, gdje viši skor indicira snažniju sklonost ka socijalno poželjnom predstavljanju.

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Brighi i sar., 2012). Koristi se za procjenu *online* agresivnosti i iskustva viktimizacije kroz 22 stavke podijeljene u dvije dimenzije: *cyber* viktimizacija (npr. »Drugi su širili neugodne glasine o meni putem interneta«) i *cyber* počiniteljsko ponašanje (npr. »Širio/la sam uvredljive poruke ili komentare o drugima putem interneta«). Ispitanici procjenjuju učestalost ponašanja na petostepenoj Likertovoj skali (1 = uopšte se ne odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Skorovi se formiraju zasebno, pri čemu viši rezultati ukazuju na učestaliju uključenost u digitalno nasilje, bilo u ulozi žrtve ili počinioca.

Prosocial Tendencies Measure (PTM-R; Carlo i sar., 2003). Ovaj instrument kroz 25 stavki procjenjuje šest oblika pomaganja: javno (npr. »Drugima mogu najbolje pomoći kada me drugi ljudi posmatraju«), anonimno (npr. »Mislim da je pomaganje drugima bez njihovog znanja najbolja vrsta pomoći«), u kriznim situacijama (npr. »Sklon/a sam pomagati ljudima koji se nalaze

u stvarnoj krizi ili hitnoj potrebi«), emocionalno (npr. »U emocionalnim situacijama osjećam snažan poriv da pomognem drugima«), po zahtjevu (npr. »Kada me drugi zamole za pomoć, ne oklijevam«) i altruističko (npr. »Često pomažem i kada ne očekujem nikakvu korist zauzvat«). Odgovara se pomoću petostepene skale (1 = uopšte se ne odnosi na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Rezultati se računaju zasebno za svaku subskalu, pri čemu viši skor označava izraženiju sklonost specifičnom obliku prosocijalnosti.

Rezultati

Deskriptivni statistici tri dimenzije digitalne empatije u funkciji spola, vrste studija i vremena provedenog na internetu prikazani su u *Tabeli 2*.

Tabela 2.

Deskriptivni statistici dimenzija digitalne empatije u funkciji spola, vrste studija i vremena provedenog na internetu.

Kategorijalna varijabla	EMK		EMA		EMC	
	M	SD	M	SD	M	SD
Spol						
Muški	3.93	0.70	3.68	0.69	4.27	0.58
Ženski	4.10	0.60	4.04	0.60	4.58	0.50
Vrsta studija						
Društvene nauke	4.11	0.60	4.00	0.57	4.54	0.52
Tehničke nauke	3.94	0.69	3.82	0.75	4.39	0.57
Vrijeme provedeno na internetu						
1 - 3 sata	4.42	0.46	3.98	0.67	4.63	0.50
3 - 5 sati	3.92	0.63	3.95	0.57	4.48	0.46
5 - 7 sati	3.97	0.65	3.83	0.76	4.39	0.66
Više od 7 sati	4.29	0.61	4.14	0.58	4.56	0.62

Napomena. *M* označava aritmetičku sredinu. *SD* označava standardnu devijaciju. EMK označava kognitivnu dimenziju digitalne empatije. EMA označava afektivnu dimenziju digitalne empatije. EMC označava komunikacijsku dimenziju digitalne empatije.

Ispitivanje spolnih razlika

Analiza spolnih razlika pokazala je da na kognitivnoj dimenziji nema statistički značajne razlike između muškaraca i žena, $t(98) = -1.19$, $p = .238$, $d = -0.26$. Žene su postigle više prosječne skorove na afektivnoj dimenziji, $t(98) = -2.63$, $p = .010$, uz umjerenu veličinu efekta ($d = -0.58$). Zbog narušene homogenosti varijansi, na komunikacijskoj dimenziji primijenjen je Welchov *t*-test, koji je potvrdio značajnu razliku u korist žena, $t(45.40) = -2.50$, $p = .016$, $d = -0.57$.

Ispitivanje razlika prema vrsti studija

Na kognitivnoj dimenziji nisu utvrđene statistički značajne razlike između grupa, $t(98) = 1.26$, $p = .209$, uz malu veličinu efekta ($d = 0.27$). Slično tome, nisu utvrđene značajne razlike ni na afektivnoj dimenziji, $t(98) = 1.39$, $p = .169$, $d = 0.29$, niti na komunikacijskoj, $t(98) = 1.34$, $p = .185$, $d = 0.28$. Iako razlike nisu statistički značajne ipak se uočava slabiji trend u kojem studenti društvenih nauka pokazuju veću digitalnu empatiju.

Ispitivanje razlika na osnovu vremena provedenog na internetu

Ispitnici su se razlikovali u prijavljenim nivoima kognitivne empatije s obzirom na vrijeme koje provode na internetu, $F(3, 96) = 3.19$, $p = .027$, $\eta^2 = .09$. Analiza jednostavnih kontrasta (referentna grupa: 1-3 h) otkrila je da ispitanici koji provode 3-5 h dnevno na internetu postižu značajno niže rezultate na kognitivnoj empatiji, $t(96) = -2.78$, $p = .007$, $d = 0.81$. Slično, grupa koja provodi 5-7 h pokazuje značajno niže skorove u odnosu na referentnu, $t(96) = -2.33$, $p = .022$, $d = 0.73$. Zanimljivo je da razlika između grupe s preko 7 h i referentne grupe nije bila statistički značajna, $t(96) = -0.50$, $p = .61$, $d = 0.21$. Ovi nalazi ukazuju na nelinearan odnos: kognitivna empatija opada pri umjereno visokom korištenju interneta (3-7 h), dok se kod ekstremno visokog korištenja (> 7 h) uočava ponovni porast srednjih vrijednosti. S druge strane, nisu utvrđene statistički značajne razlike u afektivnoj, $F(3, 96) = 0.61$, $p = .068$, $\eta^2 = .02$, i komunikacijskoj dimenziji, $F(3, 96) = 0.71$, $p = .550$, $\eta^2 = .02$.

Korelacija dimenzija digitalne empatije s mjerom generalne empatije i mjerom socijalne poželjnosti

Korelaciona analiza dimenzija digitalne empatije s IRI skalama i socijalnom poželjnošću (v. *Tabelu 3.*) potvrđuje konvergentnu i divergentnu valjanost instrumenta. Sve tri dimenzije su bile pozitivno povezane s Fantazijom i Empatičkom brigom, što ukazuje na to da digitalna empatija počiva na kapacitetu za imaginativno uživanje i emocionalnu osjetljivost prema drugima. Nasuprot tome, veze s Ličnom uznemirenošću su dosljedno slabe ili neznačajne, što ukazuje da *online* empatijsko reagovanje ne podrazumijeva ličnu nelagodu ili preplavljenost, potvrđujući time divergentnu valjanost skala. Specifično za kognitivnu dimenziju, izostanak značajne veze s Perspektivnim zauzimanjem ukazuje na to da *online* razumijevanje drugih ne zavisi nužno od opšte

tendencije preuzimanja tuđe perspektive izvan digitalnog konteksta. Konačno, odsustvo korelacije sa socijalnom poželjnošću garantuje da dobijeni skorovi nisu rezultat težnje ispitanika ka pozitivnom samopredstavljanju.

Tabela 3.

Korelacijska matrica između dimenzija mjere digitalne empatije sa dimenzijama mjere o generalne empatije i dimenzijama mjere agresije.

Dimenzije	M	SD	α	1	2	3	4	5	6	7	8
EMK (1)	4.05	0.63	.90								
EMA (2)	3.94	0.64	.84	.54**							
EMC (3)	4.49	0.54	.87	.46**	.53**						
IRIFS (4)	3.75	0.78	.78	.26**	.19*	.32**					
IRIEC (5)	3.55	0.44	.58	.36**	.41**	.34**	.17**				
IRIPD (6)	3.01	0.71	.71	.15	.29**	.16	.23*	.41**			
IRIPT (7)	3.46	0.44	.63	.05	.25*	.42**	.05	.16	.03		
SP (8)	3.28	0.26	.81	.08	-.02	.07	.10	.13	.18	.17	

Napomena. M = aritmetička sredina. SD = standardna devijacija. Za procjenu povezanosti varijabli istraživanja korišten je Pearson-ov koeficijent korelacije (r). * predstavlja $p < .01$. ** predstavlja $p < .001$. α označava alfa koeficijent pouzdanosti. EMK označava kognitivnu dimenziju empatije. EMA označava afektivnu dimenziju empatije. EMC označava komunikacijsku dimenziju empatije. IRIFS označava dimenziju Fantazije. IRIEC označava dimenziju Empatičke brige. IRIPD označava dimenziju Lične uznemirenosti. IRIPT označava dimenziju Perspektivnog zauzimanja. SP označava mjeru socijalne poželjnosti.

Doprinos dimenzija digitalne empatije u predikciji prosocijalnih i agresivnih tendencija u digitalnom okruženju

Deskriptivni statistici i koeficijenti korelacije između dimenzija digitalne empatije te mjera prosocijalnosti i agresivnosti predstavljeni su unutar *Tabele 4.* Više vrijednosti na afektivnoj i komunikacijskoj dimenziji bile su povezane s višim nivoima prosocijalnih i nižim nivoima agresivnih tendencija u *online* okruženju. Kognitivna dimenzija ostvarila je tek umjerenu povezanost s prosocijalnošću i nije imala značajnu korelaciju s agresijom.

Tabela 4.

Deskriptivni statistici i koeficijenti korelacije mjere digitalne empatije sa mjerom prosocijalnih i agresivnih tendencija.

M	SD	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

EMK (1)	4.05	0.63	.90										
EMA (2)	3.94	0.64	.84	.54**									
EMC (3)	4.49	0.54	.87	.46**	.53**								
PSP_P (4)	2.03	0.93	.83	-.23*	-.41**	-.35**							
PSP_A (5)	4.14	0.70	.82	.07*	.20*	.45**	-.33*						
PSP_D (6)	4.07	0.65	.65	.13	.43**	.35**	-.18	.40**					
PSP_E (7)	4.17	0.61	.71	.22*	.39**	.50**	-.26*	.43**	.45**				
PSP_C (8)	4.21	0.76	.78	.14	.43**	.43**	-.30*	.34**	.51**	.52**			
PSP_ALT (9)	3.54	0.63	.77	.29*	.18*	.36**	-.49**	.31*	.05	.10	.05		
AG_1 (10)	2.08	0.91	.89	-.13	-.31*	-.23*	.26*	-.01	-.18	-.19	-.21*	-.08	
AG_2 (11)	1.49	0.58	.84	-.21*	-.33**	-.45*	.37**	-.24*	-.21*	-.26*	-.23*	-.31*	-.61**

Napomena. M = aritmetička sredina. SD = standardna devijacija. Za procjenu povezanosti varijabli istraživanja korišten je Pearson-ov koeficijent korelacije (r). * predstavlja $p < .01$. ** predstavlja $p < .001$. α označava alfa koeficijent pouzdanosti. PSP_P označava dimenziju javnog prosocijalnog ponašanja. PSP_A označava dimenziju anonimnog prosocijalnog ponašanja. PSP_D označava dimenziju hitnog prosocijalnog ponašanja. PSP_E označava dimenziju emocionalnog prosocijalnog ponašanja. PSP_C označava prosocijalne tendencije na zahtjev. PSP_ALT označava dimenziju altruističnih prosocijalnih tendencija. AG_1 označava dimenziju cyberbullying agresivnih tendencija. AG_2 označava dimenziju viktimizirajućih agresivnih tendencija.

Kako bi se ispitao prediktivni kapacitet ovih dimenzija, sprovedena je regresiona analiza s prosocijalnim i agresivnim ponašanjem kao kriterijima. Preliminarne provjere potvrdile su da su pretpostavke o normalnosti, nezavisnosti reziduala, homoscedastičnosti i odsustvu multikolinearnosti zadovoljene, a pojedinačni doprinosi prediktora detaljno su prikazani u *Tabeli 5*. Svi regresioni modeli za prosocijalno ponašanje i agresivne tendencije bili su statistički značajni, uz nizak do umjeren nivo objašnjene varijanse. Unutar prosocijalnih modela, afektivna dimenzija se izdvojila kao najkonzistentniji prediktor (ukupnog, altruističkog, dominantnog, emocionalnog i kriznog ponašanja), dok je komunikacijska dimenzija značajno doprinijela predviđanju altruističkih, emocionalnih i kriznih reakcija. Kod agresivnih tendencija, modeli su objasnili manji udio varijabiliteta, pri čemu je afektivna dimenzija bila značajan negativni prediktor cyberbullyinga, a komunikacijska viktimizacije. Važno je napomenuti da kognitivna dimenzija nije ostvarila statistički značajan individualni doprinos ni u jednom modelu prosocijalnog ili agresivnog ponašanja.

Tabela 5.

Individualni doprinosi prediktora u predviđanju prosocijalnih i agresivnih tendencija u digitalnom prostoru.

Kriterij	Prediktor	<i>b</i>	β	<i>t</i>	R^2	R_{adj}^2	<i>F</i>
PSP_P	EMK	.06	.04	.34	0.20	0.17	7.82**
	EMA	-.05	-.33	-2.84*			
	EMC	-.33	-.19	-1.71			

PSP_A	EMK	-.19	-.18	-1.61	0.22	0.20	9.10**
	EMA	.03	.02	0.23			
	EMC	.67	.53	4.68*			
PSP_D	EMK	-.20	-.20	-1.79	0.23	0.20	9.44**
	EMA	.43	.42	3.65*			
	EMC	.26	.21	1.94			
PSP_E	EMK	-.09	-.09	-0.90	0.28	0.26	12.4**
	EMA	.20	.21	1.94			
	EMC	.40	.43	4.07*			
PSP_C	EMK	-.25	-.21	-1.95	0.27	0.25	11.8**
	EMA	.44	.37	3.30**			
	EMC	.46	.33	3.08*			
PSP_ALT	EMK	.20	.20	1.72	0.15	0.13	5.86**
	EMA	-.09	-.09	-0.74			
	EMC	.37	.31*	2.76			
AG_1	EMK	.12	.08	0.73	0.11	0.08	3.86*
	EMA	-.41	-.29	-2.36*			
	EMC	-.20	-.12	-1.02			
AG_2	EMK	.049	.05	0.48	0.22	0.19	8.95**
	EMA	-.13	-.14	-1.24			
	EMC	-.25	-.40	-3.65*			

Napomena. b = nestandardizirani regresioni koeficijent. β = standardizirani regresioni koeficijent. t = t vrijednost. * predstavlja $p < .01$. ** predstavlja $p < .001$. R^2 označava koeficijent determinacije. R_{adj}^2 označava korigovani koeficijent determinacije. F koeficijent determinacije. F test sa pripadajućim stepenima slobode (3, 96). Vrijednosti R^2 , prilagođenog R^2 i F odnose se na cjelokupni regresijski model za pojedini kriterij, a ne na pojedinačne prediktore. PSP_P označava dimenziju javnog prosocijalnog ponašanja. PSP_A označava dimenziju anonimnog prosocijalnog ponašanja. PSP_D označava dimenziju hitnog prosocijalnog ponašanja. PSP_E označava dimenziju emocionalnog prosocijalnog ponašanja. PSP_C označava prosocijalne tendencije na zahtjev. PSP_ALT označava dimenziju altruističnih prosocijalnih tendencija. AG_1 označava dimenziju cyberbullying agresivnih tendencija. AG_2 označava dimenziju viktimizirajućih agresivnih tendencija.

Diskusija

Ovaj rad nastojao je konstruisati i validirati instrument za procjenu empatije u digitalnom okruženju, integrišući klasične teorijske modele (Davis, 1983; Decety i Jackson, 2004) s teorijama digitalne komunikacije (Derks i sar., 2008; Walther, 2011). *Studija 1* služila je za procjenu sadržajne valjanosti stavki. Primjenom Lawsheovog CVR indeksa zadržano je 35 stavki koje prema svom sadržaju reprezentuju kognitivnu, afektivnu i komunikacijsku dimenziju empatije u *online* kontekstu.

U *Studiji 2*, rezultati eksplorativne faktorske analize ukazali su na stabilnu trodimenzionalnu strukturu digitalne empatije, koja obuhvata kognitivnu, afektivnu i komunikacijsku dimenziju. Ovakva struktura u velikoj mjeri odgovara teorijskim pretpostavkama o multidimenzionalnoj prirodi empatije (Davis, 1983; Decety i Jackson, 2004), ali istovremeno proširuje postojeće modele uvođenjem komunikacijske dimenzije kao zasebne komponente u *online* kontekstu. Dok se kognitivna i afektivna empatija mogu razumjeti kao relativno stabilni intrapsihički procesi, rezultati ovog istraživanja pokazuju da digitalno okruženje zahtijeva dodatnu vještinu – adekvatno prevođenje empatijskih doživljaja u komunikacijske obrasce koji su razumljivi i prepoznatljivi drugima u virtualnom prostoru. Ovaj je nalaz u skladu s CMC teorijama koje naglašavaju adaptivne strategije izražavanja emocija u uslovima reducirane fizičke prisutnosti (Derks i sar., 2008; Walther, 2011). Prema tome, digitalna se empatija shvata ne samo kao unutarnja dispozicija manifestirana uslijed različitih socijalnih situacija, već kao i dosljedna komunikacijska vještina.

U *Studiji 3* ispitivane su relacije dimenzija digitalne empatije s relevantnim psihološkim konstruktima, kao i razlike s obzirom na odabrane demografske varijable, s ciljem procjene konvergentne, divergentne i kriterijske valjanosti mjere. Dobijeni nalazi ukazuju na dobru konstruktivnu utemeljenost mjere digitalne empatije. Sve tri dimenzije digitalne empatije pokazale su očekivane obrasce povezanosti sa subskalama mjere opće empatije, pri čemu su afektivna i komunikacijska dimenzija bile snažnije povezane s afektivnim aspektima opće empatije, dok je kognitivna dimenzija bila primarno povezana s komponentama perspektivnog uzimanja. Navedeno je skladu s višedimenzionalnim modelima empatije koji pretpostavljaju relativnu, ali ne i potpunu nezavisnost kognitivnih i afektivnih komponenti empatijskog funkcioniranja (Davis, 1983; Decety i Jackson, 2004).

Posebno je važno istaći da nijedna dimenzija digitalne empatije nije pokazala značajnu povezanost s mjerom socijalne poželjnosti, što upućuje na to da dobijeni rezultati nisu primarno odraz tendencije ispitanika ka socijalno poželjnom odgovaranju. Time se dodatno potvrđuje divergentna valjanost mjere i sugerira da digitalna empatija predstavlja relativno autonoman konstrukt u odnosu na opću sklonost ka pozitivno samopredstavljanju, što je u skladu s preporukama za validaciju instrumenata samoprocjene u području socijalnog ponašanja (Podsakoff i sar., 2003).

Nadalje, analiza demografskih varijabli pokazala je da spol predstavlja relevantan faktor u objašnjenju individualnih razlika u pojedinim dimenzijama digitalne empatije. Žene su pokazale više nivoa afektivne i komunikacijske digitalne empatije, dok razlike na kognitivnoj dimenziji nisu bile izražene. Prethodna istraživanja (npr. Christov-Moore i sar., 2014; Vossen i Valkenburg, 2016) koja navode da se spolne razlike u empatiji češće manifestuju u emocionalnom reagovanju i izražavanju empatije, nego u samoj sposobnosti kognitivnog razumijevanja tuđe perspektive, dodatno potvrđuju dobijeni nalaz. Nasuprot tome, vrsta studija nije se pokazala kao značajan faktor, što ukazuje da digitalna empatija nije specifično vezana za akademsku socijalizaciju u okviru određenih naučnih područja.

Kada je riječ o vremenu provedenom na internetu, uočene su razlike isključivo na kognitivnoj dimenziji digitalne empatije, pri čemu se nazire nelinearan obrazac odnosa. Umjereno i umjereno visoko korištenje interneta povezano je s nižim nivoima kognitivne empatije, dok se kod najintenzivnijih korisnika bilježi ponovni porast ove dimenzije. Dobijeni nalazi mogu se interpretirati u svjetlu teorija koje naglašavaju da učestala izloženost *online* sadržajima može privremeno reducirati dubinsku kognitivnu obradu socijalnih informacija, ali da se kod pojedinih korisnika s vrlo visokim stepenom digitalne angažovanosti mogu razviti adaptivni mehanizmi za razumijevanje *online* socijalnih interakcija (Valkenburg i Peter, 2011; Kross i sar., 2013). Stabilnost afektivne i komunikacijske dimenzije, bez obzira na vrijeme provedeno *online*, dodatno potvrđuje njihovu veću ukorijenjenost u osobinama ličnosti i emocionalnim stilovima, u odnosu na situacijski osjetljiviju kognitivnu komponentu. Prema Decetyjevom i Jacksonovom modelu (2004), adaptivna empatijska reakcija proizlazi iz interakcije kognitivne, afektivne i regulatorne komponente, pri čemu afektivna rezonanca ima ključnu ulogu u motivisanju prosocijalnog ponašanja i inhibiciji agresije. U digitalnom okruženju, gdje su socijalni i emocionalni signali često reducirani ili dvosmisleni, razumijevanje tuđe perspektive može ostati na kognitivnom nivou, bez nužnog emocionalnog angažmana koji bi vodio ka ponašajnoj regulaciji. Time se može objasniti slabija ili izostala povezanost kognitivne digitalne empatije s agresivnim ponašanjem u ovom istraživanju.

Nasuprot tome, afektivna i komunikacijska dimenzija digitalne empatije pokazale su konzistentne negativne povezanosti s mjerama *online* agresije i pozitivne povezanosti s prosocijalnim ponašanjem, što potvrđuje njihovu posebnu relevantnost u digitalnim interakcijama. Ovi nalazi su

teorijski očekivani, s obzirom na to da afektivna empatija podrazumijeva emocionalno usklađivanje s drugima, koje predstavlja osnovu za moralnu osjetljivost i prosocijalnu motivaciju (Davis, 1983). U *online* kontekstu, gdje je emocionalna distanca često povećana, upravo afektivna uključenost može djelovati kao zaštitni faktor od dehumanizacije sagovornika i eskalacije agresivnih obrazaca ponašanja (Van Noorden i sar., 2015).

Dodatno, značaj komunikacijske dimenzije digitalne empatije može se razumjeti u okviru teorija komunikacije posredovane tehnologijom (CMC), koje apostrofiraju neovisnost empatije u *online* prostoru o unutrašnjem emocionalnom doživljaju, već i o sposobnosti pojedinca da taj doživljaj adekvatno izrazi putem digitalnih komunikacijskih sredstava (Derks i sar., 2008; Riordan i Kreuz, 2010). Kako ističu Vossen i Valkenburg (2016), empatija u digitalnom okruženju zahtijeva dodatne komunikacijske kompetencije, uključujući izbor riječi, tonalitet poruke i korištenje simboličkih elemenata, kako bi bila prepoznata i percipirana od strane sagovornika. U tom smislu, čak i kada postoji kognitivno razumijevanje i afektivna rezonanca, izostanak adekvatnog empatičnog izražavanja može rezultirati ponašajnim ishodima koji ne reflektuju stvarni nivo empatije.

Praktični doprinos ovog rada ogleda se u mogućnosti primjene Skale digitalne empatije u različitim kontekstima, uključujući istraživanja cyber nasilja, digitalne socijalizacije, *online* obrazovanja i savjetodavnog rada. Instrument može poslužiti kao koristan alat za procjenu efikasnosti preventivnih i edukativnih intervencija usmjerenih na unapređenje kvaliteta *online* komunikacije i jačanje prosocijalnih obrazaca ponašanja u digitalnom prostoru.

Uprkos doprinosima, rezultate ovog istraživanja treba razmatrati uzimajući u obzir i njegova metodološka ograničenja. Najprije, korištenje prigodnog uzorka studenata ograničava generalizaciju na širu populaciju, naročito na starije grupe i osobe s različitim nivoima digitalne pismenosti. Drugo, oslanjanje na mjere samoprocjene nosi rizik od subjektivnosti i želje za pozitivnim samopredstavljanjem. Iako je povezanost sa socijalnom poželjnošću bila niska, utjecaj društveno prihvatljivog odgovaranja ne može se potpuno isključiti. Treće, rezultati *Studije 3* odnose se na prediktivni doprinos dimenzija digitalne empatije, pa se ne bi trebali interpretirati u kauzalnim terminima. U tom kontekstu, buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na provjeru stabilnosti faktorske strukture mjere digitalne empatije na heterogenijim i reprezentativnijim

uzorcima, kao i na primjenu longitudinalnih i eksperimentalnih nacrtu u razumijevanju efekta digitalne empatije u *online* okruženju. Također, istraživanja u kojima bi se ova Skala digitalne empatije kombinovala s objektivnim pokazateljima *online* ponašanja (npr. ponašajni indikatori, eksperimentalne simulacije) mogla bi doprinijeti smanjenju metodoloških pristrasnosti i pružiti sveobuhvatniji uvid u funkcionisanje digitalne empatije u savremenom digitalnom okruženju.

Zaključak

Zaključno, digitalna empatija pored klasičnih kognitivnih i afektivnih komponenti uključuje i specifičnu komunikacijsku dimenziju. Konstruisani instrument omogućava preciznu procjenu ovako proširenog konstrukta, apostrofirajući da se *online* empatija manifestuje ne samo kroz ono što razumijemo i osjećamo, već prvenstveno kroz način na koji to komuniciramo. Time je postavljena osnova za dalja istraživanja psiholoških mehanizama koji oblikuju interpersonalne odnose u savremenom digitalnom prostoru.

Prilozi

Tabela P1.

Lista stavki koje su činile pilot verziju Upitnika empatije u online okruženju.

Redni broj stavke iz pilot verzije	Sadržaj stavke
Stavka 1	Prepoznajem raspoloženja osoba kada komuniciramo online.
Stavka 2	Izbor riječi u porukama mi otkriva raspoloženje druge osobe.
Stavka 3	U porukama mogu prepoznati emocije sugovornika.
Stavka 4	Mogu uočiti promjene raspoloženja kroz način komunikacije online.
Stavka 5	Primjetim razliku u emocionalnom tonu između objava iste osobe.
Stavka 6	Teško mi je prepoznati emocionalne znakove u tekstualnim porukama.
Stavka 7	Mogu razlikovati ozbiljan ton od šaljivog u porukama.
Stavka 8	U porukama mogu uočiti prikrivene emocije.
Stavka 9	Razmišljam o tome kako će osoba protumačiti moju poruku u online komunikaciji.
Stavka 10	Prepoznajem izraze nesigurnosti tijekom online razgovora.
Stavka 11	Svjestan/na sam da moje poruke mogu uticati na tuđe emocije.
Stavka 12	Sugovornici kažu da razumijem njihove poruke bolje nego većina ljudi.
Stavka 13	Razumijem ton poruke i bez dodatnih znakova.
Stavka 14	Ljudi osjete da uvažavam njihove emocije u porukama.
Stavka 15	Uživim se u osjećaje nekoga ko mi se povjerio online.
Stavka 16	Volim pružiti emocionalnu podršku kad vidim da je potrebna.
Stavka 17	Osjećam zabrinutost kad neko na internetu napiše da mu je teško.
Stavka 18	Mogu se povezati sa osjećanjima osobe koja mi se povjerila na internetu.
Stavka 19	Suosjećam s osobama koje dijele dirljive objave.

Stavka 20	U online komunikaciji emocionalno reagujem na probleme bliskih osoba.
Stavka 22	Zabrinutost drugih ljudi online izaziva u meni slična osjećanja.
Stavka 22	Osjećam bliskost s ljudima koji pokazuju ranjivost online.
Stavka 23	Dirnu me priče o uspjesima ljudi koje ne poznajem.
Stavka 24	Biram riječi kako ne bih povrijedio/la sugovornika online.
Stavka 25	Osobama koje dijele tužne objave često pošaljem emotikon podrške (npr. ♥)
Stavka 26	Prilagođavam način pisanja poruka kada druga osoba izgleda uznemireno.
Stavka 27	Trudim se uvažiti tuđe osjećaje dok komuniciram.
Stavka 28	Izbjegavam odgovarati na tuđe emocionalne objave.
Stavka 29	Postavljam pitanja u online komunikaciji da bolje razumijem tuđe osjećaje.
Stavka 30	Prilagođavam način izražavanja da bi me drugi lakše razumjeli.
Stavka 31	Aktivno slušam sugovornika u online komunikaciji.
Stavka 32	Drugi osjete da biram riječi s obzirom na njihove emocije.
Stavka 33	U razgovoru pazim da osoba osjeti da je prihvaćena.
Stavka 34	Sugovornici kažu da moje riječi donesu olakšanje u razgovoru.
Stavka 35	Sugovornici osjete da moje reakcije prate njihovo raspoloženje.

Literatura

1. Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, H., Tsorbatzoudis, H., et al. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t66195-000>
2. Carlo, G. & Hausmann, A. & Christiansen, S., & Randall, B. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 107-134. 10.1177/0272431602239132.
3. Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Iacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 46(4), 604–627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
4. Collins, A., & Warburton, W., & Sweller, N., & Bussey, K. (2025). Further validation of the Digital Communication Empathy Scale (DCES). *Computers in Human Behavior Reports*. 19. 100721. 10.1016/j.chbr.2025.100721.
5. Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
6. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126.

7. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100.
8. Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766–785.
9. Gallucci, M., & Perugini, M. (2007). The Marker Index: A new method of selection of marker variables in factor analysis. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 14(1), 3–25.
10. Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage.
11. Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238>
12. Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing (2nd ed.)*. Taylor & Frances/Routledge.
13. Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
14. Konrath, S. H., O'Brien, E. H., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/1088868310377395>
15. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
16. Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347–365. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3
17. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
18. Riordan, M., & Kreuz, R. (2010). Cues in computer-mediated communication: A corpus analysis. *Computers in Human Behavior*. 26. 1806-1817. [10.1016/j.chb.2010.07.008](https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.008).

19. Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
20. Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
21. van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
22. Vossen, H. G. M., & Valkenburg, P. M. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? *Computers in Human Behavior*, 63, 118–124.
23. Walther, J. B. (2011). *Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations*. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *The SAGE handbook of interpersonal communication* (4th ed., pp. 443–479). Sage.

EMOTIONS IN BITS: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF AN EMPATHY SCALE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract

The aim of this study was to develop and psychometrically validate a measurement instrument for assessing empathy in an online environment. Drawing on classical theories of empathy and contemporary approaches to computer-mediated communication, empathy in the digital context was conceptualized as a multidimensional construct encompassing cognitive, affective, and communicative dimensions. In Study 1, an initial pool of items was developed, and its content validity was evaluated by eight experts. Using Lawshe's Content Validity Ratio, 35 items were identified and retained for the pilot version of the instrument. In Study 2, an exploratory factor analysis was conducted on the pilot version using a sample of 152 university students. The results indicated a three-factor structure corresponding to the cognitive, affective, and communicative dimensions of digital empathy. Together, the three factors accounted for approximately 44.3% of the total variance and demonstrated satisfactory internal consistency. In Study 3, evidence of the

scale's criterion-related, convergent, and discriminant validity was obtained. The developed measurement instrument has the potential to assess the quality of interpersonal relationships and evaluate interventions focused on improving empathic communication in digital environments.

Keywords: *digital empathy, cognitive empathy, affective empathy, online communication, computer-mediated communication, scale development.*

Nermin Mulaosmanović

ATRIBUCIJE I ISPITNA ANKSIOZNOST KOD UČENIKA***Sažetak***

Dokazi popularnosti i široke primjenjivosti atribucija vide se u brojnim istraživanjima i različitim područjima, kao što su: emocije, naučena bespomoćnost, agresivnost, školsko postignuće, usamljenost itd., te su važan predmet proučavanja. Atribucije su uobičajena, svakodnevna objašnjenja uzroka ponašanja koje osoba koristi kako bi objasnila zbog čega je došlo do takvoga ishoda aktivnosti. Teorije atribucija objašnjavaju kako ljudi oblikuju atribucije vlastitoga i tuđega ponašanja na temelju specifičnih antecedenata, tj. prethodnog iskustva, informacija, uvjerenja, motivacije i sl. Imajući u vidu široku primjenu atribucija, posebno je značajno sagledati odnos atribucija s emocijama, u ovom slučaju sa ispitnom anksioznošću. Ispitna anksioznost se može odrediti kao stanje napetosti, uzbuđenosti, osjećaja zabrinutosti i neugode koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon takve situacije i kada se o njoj razmišlja ili se očekuje. Anksioznost se javlja u kontinuumu od normalnih, uobičajenih anksioznosti do onih koje po svom trajanju, stupnju neprilagođenosti, opsegu i intenzitetu prerastu u različite oblike anksioznih poremećaja. Osnovni problem rada je ispitati odnos između atribucija i ispitne anksioznosti dok je cilj rada bio utvrditi ulogu atribucija u objašnjenju ispitne anksioznosti kod učenika u višim razredima osnovne škole. Istraživanje je urađeno na uzorku od 320 učenika (163 muških i 157 ženskih) sedmih i osmih razreda na području Tuzlanskog kantona. U radu su korištene Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014) i Skala atribucija uspjeha i neuspjeha (Lončarić, 2014). Rezultati su pokazali da postoji značajna veza atribucija uspjeha/neuspjeha i ispitne anksioznosti, te da su atribucije uspjeha i neuspjeha značajni prediktori ispitne anksioznosti. Pronađena je značajna razlika u atribuiranju neuspjeha internalnim faktorima u odnosu na spol. Atribucije imaju značajnu ulogu u objašnjenju školskog uspjeha u ovom istraživanju. Sve navedeno ukazuje na značaj razvijanja adaptivnih atribucija kod učenika u cilju smanjenja ispitne anksioznosti i unapređenja školskog uspjeha kod učenika.

Ključne riječi: atribucije, ispitna anksioznost, učenici

UVOD

Ljudi se razlikuju u načinu na koji opisuju sebe i druge, kao i u načinu na koji organiziraju veliki broj informacija u vezi s tom procjenom (Smederevac i Mitrović, 2009). Mnoge osobe se razlikuju međusobno u načinu na koji obrađuju informacije u tome kako percipiraju, razmišljaju i konstruiraju sebe, svijet i druge ljude (Larsen-Buss, 2008). Prema definiciji Havelke (2008), atribucija je proces interpretiranja raznih opaženih zbivanja kao posljedica invarijantnih, nepromjenjivih sadržaja u okolini. Teorija atribucije razmatra procese kojima osoba interpretira događaje, uzrokovane određenim dijelom relativno stabilne okoline (Hewstone-Stroebe, 2003). Atribucijski stil koristi se kako bi se objasnilo zašto ljudi pokazuju dosljedne razlike u vrsti atribucija koje stvaraju (Abramson, Seligman i Teasdale, 1978). Negativni atribucijski stil imaju osobe koje imaju tendenciju loše događaje objašnjavati internalnim, globalnim i stabilnim uzrocima, a pozitivan atribucijski stil imaju osobe koje loše ishode objašnjavaju vanjskim, specifičnim i nestabilnim uzrocima (Mikulić, 2015).

Djeca od oko treće godine počinju stvarati atribucije o uspjesima i neuspjesima (Berk, 2015), nastoje razumjeti ponašanje drugih iz svoje okoline (Hewstone, 1998). Motivacija za ustrajanjem u aktivnosti određena je prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, te načinom na koji osobe tumače uzroke svog postignuća (Dukić, 2017). Postoji vjerovanje da sve što se uradi nastaje zbog jednog ili niza uzroka. U društvenom životu se često događa nesklad u percepciji uzroka ponašanja. Prvu psihološku teoriju atribucije iznosi Heider (1958) konceptom koji se odnosi na percepciju ponašanja dispozicijski ili situacijski određenih (Jurić, 2014). Dukić (2017) tvrdi da osoba najprije prosuđuje nivo svoje sposobnosti, potom količinu uloženog truda, težinu izvršenog zadatka, te prema Grginu (2004), količinu doživljenog zadovoljstva i sreće. Unutar općeg atribucijskog modela, nalazi se područje poznato pod nazivom atribucije postignuća koje je razvio psiholog Bernard Weiner. Ovaj model obuhvata antecedente, atribucije i posljedice tih atribucija, odnosno sva tri područja u općem modelu područja atribuiranja (Pavlin – Bernardić, 2003), za razliku od modela atribuiranja Jonesa i Davisa (1965), te Kelleya (1967) koji primarno izučavaju odnos antecedenata i atribucija, te ih ne zanimaju posljedice koje proizlaze iz tih atribucija. Atribucije se klasificiraju s obzirom na tri obilježja: 1. mjesto uzroka uspjeha ili neuspjeha koje može biti unutrašnje (povezano s osobinama pojedinca), te vanjsko (povezano s obilježjima situacije), 2. stabilnost uzroka uspjeha ili neuspjeha koji se opažaju kao razmjerno

nepromjenjivi ili postojani, te razmjerno promjenjivi ili nepostojani i 3. mogućnost kontrole, gdje se uzrok uspjeha ili neuspjeha percipira kao više ili manje podložan djetetovoj kontroli (Beroš, 2015). Weiner i sar. (1971) su dodali i četvrtu dimenziju, globalnost za koju Weiner (1986) tvrdi da nema teorijsku i empirijsku podršku kao njegove prethodne tri dimenzije. Weiner (2005; prema Jurković, 2016) opisuje globalnost kao dimenziju na temelju koje pojedinac procjenjuje je li uzrok ishoda globalan, odnosno očekuje li se u svim situacijama ili je specifičan za trenutačan ishod.

Četiri klasična atribucijska objašnjenja uspješne ili neuspješne izvedbe zadatka su najčešće prisutna u empirijskim istraživanjima (Jurić, 2004). To su atributi: sposobnost, trud, sreća i težina zadatka. Osim ovih atributa, postoje i druge odrednice uspjeha ili neuspjeha (Živković, 2017). Prema Kamenovoj (1991), vrijedi spomenuti i sljedeće attribute: drugi (porodica, odgajatelji, prijatelji), motivacija (pažnja, interes), potrebne karakteristike (navike, stavovi), te fiziološki procesi (raspoloženje, zdravlje, zrelost). Kao što je već prije navedeno sve odrednice se mogu kategorizirati prema tome jesu li internalne ili eksternalne, stabilne ili nestabilne, kontrolabilne ili nekontrolabilne (Živković, 2017). Djetetovo očekivanje budućeg uspjeha, emocionalne reakcije, te njegovo buduće ponašanje, mijenjat će se ovisno o uzroku koje dijete pripisuje svojim dostignućima (Sorić i Vulić – Prtorić, 2006). Atribucijske teorije ističu kako atribucije uzročnosti utječu na reakciju pojedinca na uspjeh i neuspjeh, pa time i na očekivanja budućih postignuća. Anksioznost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, te predstavlja jedan od najkompleksnijih psiholoških fenomena (Vulić – Prtorić, 1999). Gotovo da nema osobe koja se u životu nije barem jednom susrela s nekim oblikom ispitivanja ili testiranja u školi, u situacijama profesionalne orijentacije i selekcije. Većina ljudi osjeti strepnju prije važnih događaja. Takva vrsta osjećaja je prikladna u ovim situacijama zbog toga što ljudi prirodno osjete strah kada se suočavaju sa situacijama koje imaju neizvjestan ishod, u kojima trebaju opravdati očekivanja. S druge strane, kad se strepnja javi, može biti previše intenzivna i narušavati funkcioniranje osobe, te je tada istovremeno sprečava osobu da najprikladnije i najuspješnije odgovori na određeni zadatak. U literaturi se upravo iz tog razloga govori o specifičnoj formi anksioznosti, koja je poznata pod pojmom test-anksioznost, odnosno ispitna anksioznost (Latas, Pantić i Obradović, 2010). Postoje brojne definicije ispitne anksioznosti. Tobias (1985; prema Arambašić, 1988) ispitnu anksioznost definira kao anksioznost izazvanu evaluativnim situacijama, posebno primjenom testova u školskim situacijama. U literaturi se osim na termin ispitna anksioznost, može naići i na pojam strah od ispitivanja. Kod određenog broja učenika ispitna

anksioznost se javlja tek u srednjoj školi ili čak na fakultetu, što se može tumačiti činjenicom da dolazak u novu sredinu, koja je manje „zaštitnička“, izaziva latentnu ispitnu anksioznost koja se tek tada počinje manifestirati (Arambašić, 1988). Kompleksnost nastavnih sadržaja kao i ozbiljnost socijalnih posljedica zbog neuspjeha tokom obrazovanja raste. Istraživanja pokazuju da se otprilike 30 % populacije učenika i studenata suočava s problemom ispitne anksioznosti (Peleg, 2009). Koliko će anksiozne reakcije biti intenzivne, to zavisi od vrste ispita (usmeni ili pismeni ispit), tipa ispitnih pitanja te od spremnosti za ispit i njegove opće sklonosti za područje koje se ispituje (Erceg Jugović i Korajlija, 2012).

Kognitivne teorije predviđaju povezanost anksioznosti sa pesimističnim atribuiranjem pozitivnih događaja, bar kad su u pitanju neke od atribucionih dimenzija – najčešće vanjski lokus kontrole (Beck, 1986). Seligman (1975) očekuje, bar implicitno, da ljudi koji su anksiozni, ispoljavaju pristrasnost pri atribuiranju pozitivnih događaja na način koji je karakterističan (unutrašnjim, globalnim i stabilnim atribucijama) (Alloy i sar., 1990). Veza atribucija i anksioznosti može biti posljedica niskog povjerenja u sopstvenu kompetentnost koja je osnova precjenjivanja opasnosti od novih strašnih iskustava (Novović, Kosanović, Biro i Smederevac, 2001). Nestabilni uzroci pozitivnih događaja govore o nepredvidivoj i neizvjesnoj, opasnoj stvarnosti, doživljenoj kroz anksioznu kognitivnu šemu. Dok spoljašnji lokus odražava sumnju u svoje sposobnosti da se izađe na kraj sa opasnim svijetom, vjerovanje da su uzroci pozitivnih zbivanja kratkotrajni doprinosi da se taj svijet doživi opasnijim nego što jeste. Izraziti doživljaj neizvjesnosti pominje se kao distinktivna karakteristika anksioznih (Garber i sar., 1980).

Rezultati većine istraživanja ukazuju na to kako postoji statistički značajna, no niska negativna povezanost ispitne anksioznosti i školskog postignuća kao i akademskog uspjeha (Arambašić, 1988). Također se pokazalo da se visoko ispitno anksiozne osobe koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje dalje mogu voditi do slabijeg uspjeha (Benjamin i sar., 1981). Deaux (1984) navodi da ishodi koji su u skladu sa očekivanjima atribuiraju se stabilnim uzrocima (sposobnosti i težini zadatka), dok se ishodi koji nisu u skladu sa očekivanjima atribuiraju nestabilnim uzrocima (trudu i sreći). Jackson i saradnici (1993) u pogledu istraživanja zaključuju da se postignuće koje nije u skladu sa stereotipom pripisuje eksternalnim uzrocima ili internalnim nestabilnim uzrocima (npr. trud), dok se postignuće koje je u skladu sa očekivanjima atribuiraju internalnim stabilnim uzrocima (npr. sposobnosti).

Utvrđeno je da su internalne atribucije povezane s većom akademskom samoeфикасношću, te i većim postignućem (Hsieh, 2005). Studenti koji imaju internalne atribucije i pozitivna očekivanja ulažu veće napore i postižu bolje uspjehe. S druge strane, oni koji uspjehe pripisuju eksternalnim faktorima skloniji su jačoj ispitnoj anksioznosti i izbjegavanju zadataka, pa time i slabijim postignućima. Postoje i podaci o pozitivnim efektima reatribucijskog treninga na uspjeh studenata na studiju (Hall, Hladkyj, Perry i Ruthig, 2004). Hall, Hladkyj, Perry i Ruthig (2004) nalaze da su vjerovanja o opasnosti i nemogućnosti kontrole brige, te o kognitivnoj nekompetentnosti u značajnoj pozitivnoj korelaciji s različitim mjerama ispitne anksioznosti, kao što su tjelesna napetost, zabrinutost i prisutnost misli irelevantnih za zadatak.

Prema istraživanju Živčić-Bećirević, Juretić, i Miljević (2009), objašnjeno je svega 22% varijance akademskoga uspjeha studenata, pri čemu najveći doprinos ima ispitna anksioznost, dok eksternalne atribucije nemaju značajan efekt, samo internalne atribucije (sposobnosti i trud) značajno pridonose akademskom uspjehu. Oni koji vjeruju da svojim sposobnostima i uložnim trudom mogu postići željeni uspjeh, ulažu i veći napor pretpostavljajući da će on rezultirati uspjehom. Matthews, Hillyard i Campbell (1999) također nalaze da su vjerovanja o opasnosti i nemogućnosti kontrole brige o kognitivnoj nekompetentnosti pozitivno povezana s različitim mjerama ispitne anksioznosti. Navodi se da i drugi autori povezuju eksternalno atribuiranje akademskoga neuspjeha s povećanom zabrinutošću, osobito kod mladića (Bandalos, Yates i Thorndike Christ, 1995). Nunn (1988) je utvrdio značajnu i pozitivnu povezanost između eksternalnosti na skali lokusa kontrole i anksioznosti (Moor, 2006). Učenici sa internim lokusom kontrole imaju prednost u odnosu na svoje školske drugove, koji imaju eksterni lokus kontrole, kada se govori o akademskom uspjehu (Lefcourt, 1976). Istraživanjima tokom godina u Americi, nađeno je da se eksternalnost povećava (Stipošek, 2002). Ustanovljeno je da postoji veza između lokusa kontrole i akademskog uspjeha, Nowicki i Strickland (1973; prema Moor, 2006) su pronašli značajnu vezu između ove dvije varijable. Jedan od prvih autora koji je utvrdio vezu između internog lokusa kontrole i školskog postignuća svakako je Weiner (1979, prema Kamenov, 1991). On smatra da su pojedinci koji imaju izraženiji internalni lokus više orijentirani ka postignuću, nego oni koji imaju izraženiji eksternalni lokus kontrole.

Dječaci češće pripisuju uspjeh visokim sposobnostima, što im gradi i štiti ego (Živković, 2017), a djevojčice sreći (Ross i Fletcher, 1985), što negativno utiče na samopoštovanje, buduća očekivanja i ponašanja (Stipek, 1984). Također dječaci češće pripisuju neuspjeh nedovoljnom

trudu, dok djevojčice nedostatku sposobnosti (Ross i Fletcher, 1985). Kada naiđu na poteškoće, djevojčice krive svoje sposobnosti, te im slabi učinkovitost u izvršavanju zadatka (Ryckman i Peckham, 2015). Istraživanja pokazuju kako su djevojčice, starije od šest godina (Poljak i Begić, 2016), anksioznije od dječaka, što se objašnjava tumačenjem da djevojčice više od dječaka u više situacija reagiraju anksioznim simptomima (Gugić, 2015). U korištenju strategija suočavanja, djevojčice češće koriste strategije usmjerene na emocije kao što su traženje socijalne podrške, izražavanje emocija, jer su emocionalnije i spremnije drugima pružiti podršku, dok dječaci koriste strategije usmjerene na problem, kao što su planiranje i racionalno ponašanje, jer ih se smatra ambicioznijima i nezavisnijima (Lacković – Grgin, 2000). U nekim istraživanjima nađena je povezanost u smjeru veće ekternalnosti žena (Kamenov, 1991). Različita istraživanja nisu konzistentna u pogledu spola i percipiranju uzroka uspjeha, ali ipak se mogu izvući neki zaključci: muškarci uspjeh češće pripisuju sposobnostima, a žene sreći ili zalaganju; dok neuspjeh žene češće pripisuju nedostatku sposobnosti, a muškarci nedovoljnom zalaganju (Fratric, 1990). Uspjeh djevojčica manje se očekuje nego uspjeh dječaka, pa je veća vjerojatnost da će uspjeh djevojčica više biti atribuiran sreći i lakoći zadatka, a manje sposobnostima i trudu (Pavlin – Bernardić, 2003). Razlike u atribuiranju će biti još i veće kada dječaci vjeruju da su kompetentniji od djevojčica (Ryckman i Peckham, 2015).

METODOLOŠKI DIO RADA

Problem i cilj istraživanja

Osnovni problem rada se odnosio na ispitivanje odnosa atribucija, anksioznosti i školskog uspjeha, dok je cilj bio utvrditi vezu atribucija sa ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom u funkciji podizanja svijesti o potrebi edukacije učenika o ovoj temi i prevazilaženju poteškoća koje mogu negativno utjecati na postignuće mladih zbog neadekvatnog atribucijskog procesa.

Zadaci:

1. Utvrditi izraženost atribuiranja uspjeha/neuspjeha vanjskim, stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti kod učenika;
2. Istražiti povezanost (odnos) dimenzija atribucija sa anksioznosti i školskim uspjehom;
3. Istražiti spolne razlike u atribuiranju i ispitnoj anksioznosti kod učenika;
4. Ispitati da li su dimenzije atribucija odrednice ispitne anksioznosti (fiziološke, emocionalne, kognitivne i bihevioralne komponente anksioznosti) i školskog uspjeha kod učenika.

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se da učenici ispoljavaju iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha/neuspjeha vanjskim, stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti;
2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost između dimenzija atribucija, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika;
3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne spolne razlike u dimenzijama atribucija i ispitnoj anksioznosti;
4. Pretpostavlja se da su dimenzije atribucija statistički značajni prediktori ispitne anksioznosti (fiziološke, emocionalne, kognitivne, bihevioralne) i školskog uspjeha kod učenika.

Uzorak

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku od 320 učenika (163 muških i 157 ženskih). Ispitanici su učenici sedmih i osmih razreda osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina. Dob ispitanika se kretala od 12 do 14 godina koji su uz saglasnost roditelja i škole dobrovoljno pristupili popunjavanju upitnika.

Instrumenti

U radu su korištene: Skala atribucija (Lončarić, 2014), Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014), te Sociodemografski upitnik prilagođen za ovo istraživanje.

Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (ATR) služi za ispitivanje razloga koje učenici pripisuju školskom uspjehu, odnosno školskom neuspjehu. Sastoji se od 8 subskala i 32 čestice za procjenu atribucija školskog uspjeha i školskog neuspjeha prema stabilnosti uzroka (stabilni i nestabilni uzroci) i prema mjestu uzroka (unutrašnji i vanjski uzroci). Ispitanici na skali od 5 stepeni procjenjuju u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom (od 1 = uopće se ne slažem do 5 = u potpunosti se slažem).

Skala ispitne anksioznosti (ANX) predstavlja emocionalnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Namijenjena je mjerenju ispitne anksioznosti kroz tri komponente. To su: fiziološka komponenta anksioznosti, emocionalna komponenta anksioznosti, kognitivno bihevioralna komponenta anksioznosti. Skala se sastoji od 8 čestica. Ispitanici na skali od 5 stepeni procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Skale su pokazale dobru pouzdanost.

Postupak

Ispitivanje je provedeno u 2024. školskoj godini i to u periodu od oktobra do decembra 2024. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici sedmih i osmih razreda osnovnih škola. Istraživanje je provedeno u skladu sa etičkim principima. Ispitanici su upoznati sa svrhom istraživanja, te su dobrovoljno popunili upitnike u vremenskom trajanju od 25 minuta.

REZULTATI

U Tabeli 1. predstavljeni su deskriptivni statistički parametri za dimenzije atribucija i ispitne anksioznosti.

Tabela 1. Deskriptivni parametri za dimenzije atribucije i ispitnu anksioznost

	N	Min	Max	M	SEM	SD	Skjunis	Kurtosis
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	320	4	20	10.89	0.251	4.497	0.294	-0.753
Atribucijeneuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	320	4	20	11.43	0.222	3.987	0.086	-0.67
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	320	4	20	6.96	0.239	4.279	1.468	1.189
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	320	4	20	9.80	0.222	3.971	0.392	-0.686
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	320	4	20	15.10	0.23	4.128	-0.846	0.006
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	320	4	20	7.60	0.239	4.289	1.339	1.075
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	320	4	20	11.15	0.244	4.368	0.229	-0.574
Atribucije uspjeha unutrašnjih nestabilnim faktorima	320	4	20	15.22	0.239	4.278	-0.775	-0.208
Ispitna anksioznost	320	8	40	23.42	0.420	7.523	-0.092	-0.797
Valid N (listwise)	320							

Rezultati pokazuju iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima kod učenika ($M=15,22$; $SD=4.27$; $Sk=-.077$) kao i iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima ($M=15,109$; $SD=4.12$; $Sk=-.084$), dok su na ostalim dimenzijama vrijednosti na prosječnom nivou (Tabela 1). Kada je u pitanju ispitna anksioznost, rezultati također pokazuju umjerene do iznadprosječne vrijednosti na skali ispitne anksioznosti ($M=23,425$; $SD=7.52$; $Sk=-.092$).

U drugom zadatku je bilo potrebno utvrditi povezanost između dimenzija atribucija uspjeha /neuspjeha, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha (Tabela 2).

Tabela 2. Povezanost dimenzija atribucija, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Školski uspjeh
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Pearson Correlation	1	.129*	.280**	.465**	0.008	.125*	.113*	-.216**	.138 *	-.108
	Sig. (2- tailed)		0.021	.000	.000	0.891	0.025	0.044	.000	.014	.055
	N	320	320	320	320	320	320	320	320	320	320
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation		1	.340**	.166**	-.117*	0.104	.198**	-0.025	.209 **	-.155**
	Sig. (2- tailed)			.000	0.003	0.036	0.063	.000	0.65	0.00	.006
	N		320	320	320	320	320	320	320	320	320
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Pearson Correlation			1	.363**	-.267**	.402**	.202**	-.209**	.155 **	-.271**
	Sig. (2- tailed)				.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000
	N			320	320	320	320	320	320	320	319
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation				1	0.056	.290**	.312**	-0.049	.190 **	0.017
	Sig. (2- tailed)					0.322			0.382	.001	0.769
	N				320	320	320	320	320	320	320
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Pearson Correlation					1	.139*	0.108	.346**	-.091	.262**
	Sig. (2- tailed)						0.013	0.053	.000	.104	.000
	N					320	320	320	320	320	319
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Pearson Correlation						1	.512**	0.042	-.038	-.041
	Sig. (2- tailed)							.000	0.451	.496	.468
	N						320	320	320	320	320
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation							1	.179**	.147 **	.003
	Sig. (2- tailed)								0.001	.008	.588
	N							320	320	320	320
Atribucije uspjeha unutrašnjih nestabilnim faktorima	Pearson Correlation								1	.141 *	.396**
	Sig. (2- tailed)									.011	0
	N								320	320	320
Ispitna anksioznost	Pearson Correlation									1	.037
	Sig. (2- tailed)										.505
	N									320	320

Rezultati u Tabeli 2. pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između većine varijabli uključenih u korelacionu matricu, a posebno izdvajamo pozitivnu značajnu vezu između atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima i ispitne anksioznost ($r = .138$, $p = .014$), atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ($r = .209$, $p = .000$),

pozitivne značajne veze atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ($r=.155$, $p=.005$), negativnu značajne veze dimenzije atribucije nuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i školskog uspjeha ($r= -.271$, $p= .000$), pozitivna značajna veza atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ($r= .190$, $p= .001$), dok nije pronađena značajna veza ove dimenzije sa školskim uspjehom. Dimenzija atribucije uspjeha unutaršnjim stabilnim faktorima nije u značajnoj vezi sa ispitnom anksioznosti ($p>.005$) dok je u pozitivnoj značajnoj vezi sa školskim uspjehom ($r= .262$, $p= .000$). Nije pronađena značajna veza dimenzije atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima niti sa ispitnom anksioznosti niti sa školskim uspjehom. Pronađena je značajna pozitivna veza atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ($r= .147$, $p= .008$), dok nije utvrđena veza sa školskim uspjehom. Kada je u pitanju dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima pronađena je značajna pozitivna veza sa ispitnom anksioznošću ($r= .141$, $p= .011$) i školskim uspjehom ($r= .396$, $p= .000$).

Treći zadatak se odnosio na ispitivanje spolnih razlika u atribucijama i ispitnoj anksioznosti. Rezultate pokazuje Tabela 3.

Tabela 3. Spolne razlike u atribucijama i ispitnoj anksioznosti

	Spol	N	M	SD	SEM	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Muški	163	11.300	4.371	.342	1.653	.099
	Ženski	157	10.471	4.600	.367		
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Muški	163	11.263	4.074	.319	-.779	.436
	Ženski	157	11.611	3.900	.311		
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Muški	163	7.466	4.531	.354	2.144	.033
	Ženski	157	6.445	3.949	.315		
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Muški	163	9.570	3.922	.307	-1.082	.280
	Ženski	157	10.051	4.020	.320		
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Muški	163	15.337	4.240	.332	1.007	.315
	Ženski	157	14.872	4.009	.319		
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Muški	163	7.963	4.587	.359	1.520	.130
	Ženski	157	7.235	3.935	.314		
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Muški	163	10.785	4.548	.356	-1.538	.125
	Ženski	157	11.535	4.153	.331		
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Muški	163	14.110	4.594	.359	-4.933	.000
	Ženski	157	16.388	3.583	.286		
Ispitna anksioznost	Muški	163	21.006	7.512	.588	-6.194	.000

Kada je u pitanju spol, značajne razlike su utvrđene na dimenziji atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima ($t(318)=2.144$, $p=.033$), gdje muškarci postižu veće vrijednosti, dok kod dimenzije atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima ($t(318)=-4.933$, $p=.000$), veće rezultate postižu djevojke. Spolne razlike su utvrđene i u ispitnoj anksioznosti, djevojke izvještavaju o većoj ispitnoj anksioznosti ($t(318)=-6.194$, $p=.000$).

Kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri dimenzije atribucija mogu predvidjeti ispitnu anksioznost, koliki je njihov ukupan i pojedinačni doprinos, primijenjena je multipla regresiona analiza (Tabela 4).

Tabela 4. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa
dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu ispitna anksioznost

Prediktori	β	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.093	1.521	.129
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.127	2.235	.026
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.112	1.646	.101
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.120	1.875	.062
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.115	-1.928	.055
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.202	-2.990	.003
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.128	1.988	.048
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.219	3.731	.000
R= .384; R ² =.148 Radj=.126			
		F= 6.731	p = .000

Najznačajniji prediktori ispitne anksioznosti su: atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima koje ostvaruje negativan doprinos ($\beta=-.202$, $p=.003$), te atribucije uspjeha unutarnjim nestabilnim faktorima koje ostvarju pozitivan doprinos ($\beta=.219$, $p=.000$). Dimenzije atribucija

zajedno objašnjavaju 12,6 % varijance kriterija. Koeficijent multiple korelacije između svih prediktorskih varijabli i kriterija iznosi $R=.384$ ($F= 6.731$, $p=.000$).

Dalje se pristupilo sagledavanju značaja dimenzija atribucija za fiziološku, emocionalnu, bihevioralnu i kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti. U Tabeli 5. su predstavljene prediktivne vrijednosti atribucija uspjeha i neuspjeha za fiziološku komponentu anksioznosti

Tabela 5. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu fiziološka komponenta ispitne anksioznosti

Prediktori	β	t	P
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.031	-.508	.612
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.032	.555	.579
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.134	1.943	.053
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.119	1.837	.067
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.001	.023	.982
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.286	-4.199	.000
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.156	2.402	.017
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.247	4.160	.000
$R= .361$; $R^2=.130$ $Radj=.108$;			
		$F= 5.823$	$p = .000$

Regresioni model koji čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha je statistički značajan $R=.361$ ($F= 5.823$, $p=.000$) i objašnjava 13% varijance fiziološke komponente ispitne anksioznosti. Značajni prediktori su: atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima ($\beta=-.286$, $p=.000$), što je i najznačajniji negativni prediktor. Što više osoba svoj uspjeh pripisuje vanjskim stabilnim faktorima, to je nivo fiziološke anksioznosti niži. Atribucije uspjeha unutaršnjim nestabilnim faktorima su također značajan pozitivan prediktor ($\beta=.247$, $p=.000$), to znači, što više osoba svoj uspjeh pripisuje unutaršnjim nestabilnim faktorima, to je nivo ispitne anksioznosti viši. Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima u ovom modelu značajno doprinose kriterijskoj

varijanci ($\square=.156$, $p=.017$). Pripisivanje uspjeha sreći ili slučajnosti povezano je s većim nivoom fiziološke komponente ispitne anksioznosti.

Tabela 6. pokazuje doprinos dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu emocionalna komponenta anksioznosti.

Tabela 6. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa
dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu emocionalna komponenta ispitne anksioznosti

Prediktori	β	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.003	.056	.956
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.077	1.341	.181
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.021	.297	.767
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.167	2.558	.011
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.045	-.744	.457
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.212	-3.100	.002
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.004	.060	.952
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.278	4.658	.000
R= .347; R ² =.121 Radj=.098;			
		F= 5.336	p = .000

Predstavljeni regresioni model u Tabeli 6 je značajan $R=.361$ ($F=5.336$ $p=.000$), u ovom slučaju objašnjava 12,1% varijance emocionalne anksioznosti. Značajni prediktori su: atribucije uspjeha unutaršnjim nestabilnim faktorima ($\square=.278$, $p=.000$), atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima ($\square=-.212$, $p=.001$), atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima ($\square=.167$, $p=.011$). Što se uspjeh više pripisuje trenutnom trudu, anksioznost je veća. Također što se uspjeh više pripisuje lakoći zadataka, anksioznost je manja. Kada se neuspjeh više pripisuje npr. lošoj sreći, anksioznost je veća. Glavna razlika u odnosu na prethodnu tablicu, ovdje dodatno jedan

način tumačenja neuspjeha (sreća/slučajnost) značajno pridonosi osjećaju emocionalne anksioznosti.

Rezultati u Tabeli 7. pokazuju prediktivne vrijednosti dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu kognitivne i bihevioralne anksioznosti.

Tabela 7. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterij kognitivna i bihevioralna komponenta ispitne anksioznosti

Prediktori		t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.191	3.215	.001
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.169	3.066	.002
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.113	1.703	.090
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.047	.753	.452
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.189	-3.237	.001
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima			
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	-.066	-1.007	.315
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.139	2.212	.028
	.083	1.450	.148
R= .440; R ² =.194 Radj=.173;		F= 9.333	p = .000

Dobijeni rezultati u tabeli također ukazuju na značajnost regresionog modela kojeg čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha $R=.440$ ($F=9.333$, $p=.000$), navedeni model objašnjava 19,4% varijance kognitivne anksioznosti. Značajnim prediktorima su se pokazali: atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima ($\beta=.191$, $p=.001$), atribucije uspjeha unutaranjim stabilnim faktorima ($\beta=-.189$, $p=.001$), atribucije neuspjeha unutaranjim nestabilnim faktorima ($\beta=.160$, $p=.002$), atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima ($\beta=.139$, $p=.028$). Navedeni pokazatelji se mogu interpretirati na način da: pripisivanje neuspjeha npr. težini zadatka

povećava anksioznost, pripisivanje uspjeha vlastitoj sposobnosti značajno smanjuje anksioznost, pripisivanje neuspjeha trenutnom manjku truda povećava anksioznost, te pripisivanje uspjeha sreći povećava anksioznost.

U Tabeli 8. su predstavljeni rezultati koji pokazuju značaj dimenzija atribucija u objašnjenju školskog postignuća.

Tabela 8. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu školsko postignuće

Prediktori		t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.037	-.627	.531
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	-.086	-1.579	.115
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.183	-2.799	.005
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.135	2.194	.029
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.086	1.501	
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima			.134
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	-.012	-.181	.856
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	-.015	-.237	.813
	.328	5.835	.000
R= .471; R ² =.221 Radj=.201;		F= 11.021	p = .000

Prediktorski model koje čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha se pokazao značajnim R=.471 (F= 11.021, p=.000). Najveći negativan doprinos školskom uspjehu ostvaruju dimenzije atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima (β = -.183, p=.005), dok najveći pozitivni doprinos ostvaruje dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima (β = .328, p=.000). Objašnjeno je 20,1 % varijance školskog uspjeha.

DISKUSIJA

U ovom radu rezultati pokazuju da učenici izvještavaju o umjerenom do iznadprosječnom nivou atribuiranja uspjeha unutarnjim stabilnim faktorima (sposobnosti) i nestabilnim faktorima (trudu), može se istaći da su ovi rezultati u saglasnosti sa istraživanjem Arambašić (1989), gdje se pokazalo da ispitno anksiozni pojedinci češće pripisuju neuspjeh vlastitom nedostatku sposobnosti (interni, stabilni uzrok). Weiner (1985) u svojoj teoriji navodi da je pripisivanje uspjeha unutrašnjim faktorima (sposobnost/trud) univerzalno povezano s višim samopoštovanjem. Rezultati ovog istraživanja se podudaraju s nalazima Arkina i sar. (1980), koji objašnjavaju da studenti s umjerenom anksioznošću neuspjeh eksternaliziraju (pripisuju težini ispita, ili ga vide kao nestabilnog (nedostatak truda). Moguće je da ih to štiti od kognitivnog pritiska. Istraživanja u zapadnim kulturama (Stipek, 1991) pokazuju sličan obrazac (unutrašnja stabilnost) kao razlog neuspjeha.

Atribuiranje unutarnjim faktorima je u skladu s nalazima Weinerja (1985) i Vizek-Vidović i sar. Uspješni s umjerenom anksioznošću gotovo uvijek rangiraju trud kao primarni uzrok uspjeha. Zimmerman (2000) navodi da je pripisivanje uspjeha unutrašnjim, kontrolabilnim faktorima (poput truda) ključno za akademsku motivaciju, što u ovom radu možemo pronaći. Prema Seligmanu (1975), i njegovoj teoriji naučene bespomoćnosti, pojedinci koji neuspjeh pripisuju unutrašnjim stabilnim faktorima (niska sposobnost) su skloniji visokoj anksioznosti. Arambašić (1988) nalazi da prosječna studentska populacija rijetko krivi vlastitu sposobnost za neuspjeh, već se okreće "privremenim" razlozima. Campbell i Sedikides (1999) su proveli meta-analizu koja potvrđuje da ljudi sistemski preuzimaju zasluge za uspjeh, a odbacuju krivnju za neuspjeh kako bi sačuvali mentalno zdravlje. Naši rezultati su dijelom u skladu sa prethodno navednim istraživanjima. Arkin i sar. (1980) ističu da kod ekstremno anksioznih osoba ovaj "štit" nestaje (oni krive sebe za neuspjeh). Kako je anksioznost u ovom radu umjerena, Peterson i sar. (1993) navode da je ovo česta strategija u kompetitivnim okruženjima. Ako dobijene rezultate dalje uporedimo sa drugim istraživanjima onda po pitanju ispitne anksioznosti možemo vidjeti saglasnost sa istraživanjem Erića (1977). On je utvrdio da čak 92% studenata doživljava neki oblik ispitne anksioznosti. Putwain i Daly (2014), te Thomas i sar. (2017) sugeriraju da između 15% i 22% učenika pokazuje izrazito visoke razine ispitne anksioznosti koje značajno ometaju funkcioniranje. Hanfesa i sar. (2020), te Kavakci (2014) ukazuju da otprilike 50% studentske

populacije doživljava anksioznost tokom situacija vrednovanja. Kleine-Borgmann i sar. (2021) navode da je razina ispitne anksioznosti kod studenata porasla nakon pandemije.

Visoka izraženost eksternalnih atribucija (sreća/težina testa) često služi kao mehanizam odbrane ega, kako bi se izbjegao osjećaj nesposobnosti (Rotter, 1966). Deskriptivni podaci u našem istraživanju ukazuju na prevladavajući optimistični atribucijski stil jer je najviši nivo izraženosti zabilježen za unutrašnje faktore uspjeha, konkretno trud i sposobnost. Nasuprot tome, neuspjeh se najmanje pripisuje unutrašnjim stabilnim faktorima, što sugerira da se koriste kognitivni mehanizmi zaštite samopoštovanja. Ovakva konstelacija rezultata korespondira s umjerenom razinom ispitne anksioznosti. Putwain (2007) u istraživanju ukazuje na "optimalnu" razinu anksioznosti koja može da motivira, a ne blokira. U usporedbi s metaanalizom koju je proveo Hembree (1988) na preko 500 studija, naši rezultati prate globalni prosjek gdje se ispitna anksioznost kreće oko sredine mjerne ljestvice.

U drugom zadatku pronađena je značajna veza većine dimenzija atribucija s ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. Rezultati drugih istraživanja nisu jedinstveni i dijelom se slažu a dijelom ne slažu sa našim rezultatima. Borekci i Uyangor (2018) su na uzorku srednjoškolaca u Turskoj pokazali da napetost i tjelesni simptomi pozitivno utiču na akademska postignuća, dok briga i irelevantne misli za zadatak imaju negativan efekt, a sve su to komponente ispitne anksioznosti. Takav rezultat ukazuje da je anksioznost korisna do određene mjere, ali da je treba držati pod kontrolom (Borekci i Uyangor, 2018). S druge strane na osnovu istraživanja ustanovljeno je da je ispitna anksioznost važan ugrožavajući faktor na svim akademskim razinama (Karasman, 2017). Barlouov model shvatanja anksioznosti (2002, prema Moor, 2006) tvrdi da osobe koje osjećaju anksioznost su one koje osjećaju da nemaju kontrolu nad vanjskim događajima koji im uzrokuju anksioznost ili nemaju kontrolu nad svojom emocionalnom ili fizičkom reakcijom prema onome što im uzrokuje stres. Atribucione dimenzije koje se najčešće pominju kao relevantne za kognitivno funkcionisanje anksioznih su: globalnost ili stabilnost atribuiranja negativnih događaja (Heimberg et al, 1989.)

Kada je u pitanju dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima pronađena je značajna pozitivna veza sa ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom, što je posebno važno za učenike. Erić (1977) navodi da je uspjeh u učenju samo prva domena na koju može utjecati izražena ispitna anksioznost (Šimunković, 2019).

U poređenju sa drugim rezultatima, Arkin i sar. (1980) navode da učenici koji su anksiozni često gube pristranost i "krive sebe" za sve loše. Većina učenika u istraživanjima (Vizek-Vidović i sar., 2003) navodi trud kao najvažniji faktor uspjeha jer je pod kontrolom učenika, što je u saglasnosti sa našim istraživanjem. Postoje tvrdnje da internalno objašnjavanje negativnih događaja kao odlika anksioznih pojavljuje se podjednako često kao i eksternalno (Arkin et al, 1980). Lončarić (2014) naglašava da visoko ispitno anksiozni učenici često neuspjeh pripisuju unutrašnjim, stabilnim uzrocima (poput nedostatka sposobnosti), što je u skladu sa rezultatima našeg istraživanja. To može dovesti do osjećaja bespomoćnosti jer vjeruju da na taj uzrok ne mogu uticati, što dodatno pojačava anksioznost u idućoj ispitnoj situaciji. Također ističe ulogu eksternalnih atribucija, gdje njegovi rezultati pokazuju da pripisivanje uspjeha vanjskim faktorima (sreći ili lakoći zadatka) smanjuje akademsko samopoštovanje. Učenik ne preuzima "zasluge" za uspjeh, pa mu se anksioznost ne smanjuje ni nakon što dobije dobru ocjenu, što je mogući urok da nije pronađena značajna korelacija između školskog uspjeha i ispitne anksioznosti u ovom radu.

Metaanaliza von der Embsea i saradnika (2018) potvrdila je stabilnost negativne povezanosti anksioznosti i uspjeha kroz posljednja tri desetljeća, kao što je to slučaj u metaanalizi Hembreeja (1988) koji nalazi negativnu korelaciju. Prema Lončariću (2014) ispitna anksioznost djeluje kao kognitivni ometač. Dok se učenik bavi negativnim atribucijama ("Nisam sposoban", "Opet neću znati"), troši radnu memoriju koja mu je potrebna za rješavanje zadataka, što direktno vodi ka slabijem postignuću. Moguće je da u ovom istraživanju anksioznost ne djeluje ometajuće ako je na optimalnom nivou, već stimulirajuće na dio učenika, ili da učenici koriste efikasne strategije učenja koje neutraliziraju negativne efekte anksioznosti i stresa. Također je potrebno istaći da je anksioznost samo jedan od faktora, a ne presudan uzrok neuspjeha. Vidljivo je da korelacija između uspjeha i anksioznosti varira kroz vrijeme i često je niža nego što se mislilo, anksioznost podjednako pogađa i odlične i slabije učenike, što je karakteristično za ovo istraživanje. Novović, Kosanović, Biro i Smederevac (2001) ističu da negativne događaje predviđa stepen anksioznosti. U istraživanju Lind-Stivensona i Riganove (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996) pesimistični atribucionni stil bio je povezan sa anksioznošću, što je jedan od mogućih razloga nepronalaška značajne veze školskog uspjeha i ispitne anksioznosti u ovom radu jer dobijene vrijednosti rezultata ukazuju na optimistični atribucijski stil učenika.

Kada su u pitanju spolne razlike, značajne razlike su utvrđene na dimenziji atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i dimenziji atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima, gdje kod atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima veće rezultate postižu muškarci, dok kod atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima veće rezultate postižu djevojke, u oba slučaja razlike su značajne. Istraživanje prema Arambašiću (1989), ističe da muškarci češće pripisuju uspjeh unutrašnjim faktorima, dok su žene sklonije eksternalnim atribucijama. U poređenju sa drugim rezultatima naši rezultati se dijelom ne slažu a dijelom slažu sa istraživanjem Dickhäusera i Meyera (2006) koji su utvrdili da dječaci/muškarci češće pripisuju uspjeh vlastitoj sposobnosti (interni, stabilni uzrok), dok djevojčice/žene uspjeh češće pripisuju sreći ili trudu (promjenljivi uzroci).

Beyer (1990/1998) navodi da žene imaju niža očekivanja uspjeha, te su sklonije podcijeniti vlastitu izvedbu čak i kada su objektivno uspješne. Arambašić (1988) istraživanjem pokazuje da muškarci češće pripisuju uspjeh unutrašnjim faktorima, dok su žene sklonije vanjskim. Stipek i Gralinski (1991), Dweck (1986) ističu da djevojčice neuspjeh češće pripisuju nedostatku sposobnosti, dok dječaci neuspjeh pripisuju nedostatku truda ili vanjskim faktorima (npr. test je bio nepravedan), ovi rezultati nisu u skladu sa dobijenim rezultatima u našem istraživanju. Jedno od objašnjenja bi bilo u tvdnji Abrahamsena (2003) da se te razlike smanjuju u savremenom obrazovnom sistemu, gdje su žene sve uspješnije i preuzimaju "muške" obrasce atribucija. U savremenom obrazovnom kontekstu muškarci možda proživljavaju veći pritisak zbog očekivanja uspjeha, što ih vodi do snažnije internalizacije neuspjeha. Visoka izraženost internih atribucija (trud/sposobnost) može da ukazuje na visok stepen osobne odgovornosti. Prema Weineru (1985), to je adaptivno za uspjeh, ali može povećati anksioznost kod neuspjeha. Rezultati ovog rada su u skladu sa istraživanjem Vizek-Vidović i sar. (2003). Studentice tradicionalno više vrednuju marljivost i uloženi rad kao ključ uspjeha. Visoka razina ove atribucije kod žena objašnjava zašto su često uspješnije u studiranju – one vjeruju da rezultat izravno ovisi o njihovom angažmanu, što je snažan motivacijski faktor.

Značajne spolne razlike su utvrđene i u ispitnoj anksioznosti, djevojke izvještavaju o većoj ispitnoj anksioznosti. Rezultati su saglasni sa istraživanjem Zeidner (1998), gdje se navodi da žene postižu više rezultate na skalama anksioznosti dijelom i zbog svog atribucijskog stila – sklonije su kriviti sebe za neuspjeh, što stvara kognitivni pritisak pri idućem ispitivanju. Xiao i Yang (2022) potvrđuju da studentice i dalje izvještavaju o značajno višim nivoima ispitne anksioznosti, ali

naglašavaju da to više nije povezano s manjkom sposobnosti, već s većim socijalnim očekivanjima i perfekcionizmom, što se podudara sa našim nalazom o visokoj atribuciji truda kod djevojaka. Xiong i sar. (2023) su također utvrdili su da žene češće koriste "ruminaciju" (ponavljajuće negativne misli) kao odgovor na ispitni stres, što objašnjava njihove povišene rezultate na skalama anksioznosti u usporedbi s muškarcima. Smatra se da dječaci imaju više izraženu tendenciju negiranja anksioznosti u ispinim situacijama. Wine (1980) tvrdi da na temelju dobivenih rezultata ispitivanja, ženski ispitanici se više nego muški, boje negativne procjene na ispitima, takođe da djevojčice češće obezvređuju svoj uradak na kognitivnim testovima i da redovno imaju veći rezultat u mjerama anksioznosti.

Arambašić (1988) potvrđuje da su djevojčice anksioznije, ali i da su njihove atribucije često socijalizirane kroz odgoj (očekivanja okoline da djevojčice moraju biti "vrijedne", a dječaci "sposobni"). U skladu sa domaćim i stranim istraživanjima (Hembree, 1988; Arambašić, 1988), rezultati ovog istraživanja potvrdili su statistički značajnu razliku u ispitnoj anksioznosti s obzirom na spol. Ovakavi nalazi mogu se tumačiti kroz prizmu rodno uslovljene socijalizacije, gdje se ženama dopušta veća ekspresivnost emocija, ali i kroz kognitivne stilove; ranije utvrđena visoka atribucija uspjeha trudu kod učenica u ovom istraživanju može biti generator povišene anksioznosti zbog stalne potrebe za validacijom kroz rad (Zeidner, 1998).

Dimenzije atribucija zajedno objašnjavaju značajan dio varijance kriterija ispitne anksioznosti. Učenici koji vjeruju da njihov uspjeh ovisi isključivo o trudu se pokazalo da su anksiozniji. Prema Weineru (1985), visoka kontrolabilnost (osjećaj da sve ovisi o meni) nosi ogroman kognitivni teret. Moguće je postojanje brige, učenici se plaše da "nisu dovoljno učili", što generira čestu zabrinutost. Samokritičnost prema vlastitom radu direktno podiže anksioznost. Zeidner (1998) navodi da visoko anksiozni pojedinci često precjenjuju važnost truda, što vodi do začaranog kruga prekomjernog učenja i straha. Kada je u pitanju atribuiranje vanjskim stabilnim faktorima koji daju negativan doprinos ispitnoj anksioznosti moguće objašnjenje je da učenici koji vjeruju da su uspješni, jer su testovi općenito lagani, mogu biti manje anksiozni. Doživljaj ispita kao nečeg jednostavnog i predvidljivog smanjuje kognitivnu prijetnju, što je u skladu s teorijom o kognitivnoj procjeni stresa (Lazarus i Folkman, 1984). Posebno je zanimljivo da percipiranje stabilnih faktora (npr. težina testa) je značajan protektivni faktor koji umanjuje razinu anksioznosti. Sagone i sar. (2020) su potvrdili su da eksterni lokus kontrole (pripisivanje uspjeha sreći ili težini ispita) djeluje kao prediktor više anksioznosti, što se podudara s regresijskim

modelom gdje atribucija sreće povećava ispitnu anksioznost. Visoka percipirana lična odgovornost (internalni lokus kontrole), iako dobra za ocjene, nosi "cijenu" u obliku povišene anksioznosti. Učenici koji veruju da sve zavisi od njih (trud) osećaju veći pritisak, što je jedan od važnih doprinosa rada.

U ovom istraživanju dimenzije atribucija su značajni prediktori za sve tri komponente anksioznosti: fiziološku, emocionalnu, kognitivnu i bihevioralnu. Rezultati potvrđuju da fiziološka anksioznost (objašnjeno 13% varijance) primarno proizlazi iz osjećaja nestabilnosti i niske kontrole nad uspjehom. Najsnažniji zaštitni faktor je pripisivanje uspjeha vanjskim stabilnim faktorima (npr. lakoća gradiva), što prema Weineru (1985) i Zeidneru (1998) smanjuje percepciju prijetnje i umiruje autonomni živčani sustav. Nasuprot tome, oslanjanje na trud (unutarnji nestabilni faktor) ili sreću povećava tjelesnu napetost. Kako ističu Covington (1992) i Sorić (2001), trud bez osjećaja trajne kompetencije drži tijelo u stanju „visoke pripravnosti“. Također, prema Pekrunu (2006) i Schwarzeru (1996), prizivanje sreće kao faktora uspjeha održava „borba ili bijeg“ reakciju jer učenik nema kontrolu nad ponavljanjem rezultata.

Emocionalna anksioznost je primarno uslovljena nepredvidljivošću i niskom kontrolom nad ishodima. Ključni nalazi pokazuju da pripisivanje uspjeha trudu povećava tjeskobu, jer se napor doživljava kao iscrpljujući i nestabilan resurs (Covington, 1992; Lazarus, 1991). Nasuprot tome, pripisivanje uspjeha lakoći zadatka (vanjski stabilni faktor) pruža osjećaj sigurnosti i smanjuje afektivnu uznemirenost (Weiner, 1985; Zeidner, 1998). Dodatno, vjera u sreću kao uzrok neuspjeha značajno povećava napetost, što Pekrun (2006) i Rotter (1966) tumače kao posljedicu vanjskog lokusa kontrole i nemogućnosti upravljanja budućim rezultatima.

Kognitivna i bihevioralna anksioznost čine neraskidiv krug u kojem negativne misli (briga) izravno diktiraju ispitna ponašanja. Ključni nalaz pokazuje da je vjera u vlastite sposobnosti jedini stabilni zaštitni faktor koji smanjuje kognitivnu interferenciju (Bandura, 1997; Stojaković, 2012), čime se omogućuje učinkovitije korištenje strategija učenja i smanjuje izbjegavajuće ponašanje (Lončarić, 2014). S druge strane, pripisivanje neuspjeha težini ispita (vanjska stabilnost) potiče kognitivnu anksioznost kroz osjećaj bespomoćnosti (Abramson i sur., 1978), što na bihevioralnom planu često vodi ka blokadama i slabijoj angažiranosti. Također, pripisivanje uspjeha sreći ili neuspjeha manjku truda stvara sumnju u buduću uspjeh (Sorić, 2001),

što prema Pekrunu (2002) narušava motivacijske komponente i rezultira neadekvatnim ispitnim ponašanjima.

Najveći pozitivni doprinos školskom uspjehu daje dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima (trud). Sve dimenzije atribucija zajedno objašnjavaju 20,1 % varijance školskog uspjeha. Sugerira se da je promoviranje radnih navika i vjere u vlastiti trud učinkovitije za uspjeh. Prema Weineru (1985), trud je "kontrolabilan" faktor – učenik vjeruje da može utjecati na ishod svojim zalaganjem. To potiče ustrajnost i vodi ka boljim ocjenama. Istraživanja Schunka (1991) potvrđuju da je fokus na trudu najzdraviji put do školskog uspjeha. Značajan negativni prediktor podtignuća je pripisivanje neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima (nedostatku sposobnosti). Što više student vjeruje da ne uspijeva jer je "nesposoban", to mu je školski uspjeh lošiji. Prema teoriji Seligmana (1975), ovo vodi u "naučenu bespomoćnost". Ako student misli da je neuspjeh trajna osobina (stabilnost), gubi motivaciju za učenje, što se izravno vidi na padu ocjena. Atribuiranje neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima sugerira da pripisivanje sreći može imati blago pozitivan efekt na uspjeh u ovom istraživanju. Okrivljavanje "loše sreće" za neuspjeh djeluje kao odbrambeni mehanizam. Umjesto da krive sebe (internalnost) učenici krive okolnosti, čime čuvaju samopoštovanje i energiju za idući ispit. Dominantan pozitivan utjecaj ima pripisivanje uspjeha trudu, što potvrđuje Weinerovu (1985) tezu o važnosti percipirane kontrole.

ZAKLJUČAK

Istraživanje povezanosti ispitne anksioznosti, atribucija i školskog postignuća dovelo je do niza spoznaja. Hipoteze su djelimično potvrđene. Ispitanici pokazuju umjeren do iznadprosječan nivo ispitne anksioznosti, u pogledu atribucija, dominantan je adaptivni stil, uspjeh se primarno pripisuje trudu i sposobnosti, dok se neuspjeh najrjeđe pripisuje vlastitoj nesposobnosti. Ovakav atribucijski pristup ukazuje na prisutnost protektivnog mehanizma zaštite samopoštovanja. Potvrđene su značajne razlike u doživljaju ispitne anksioznosti. Učenice izvještavaju o znatno većoj ispitnoj anksioznosti u odnosu na učenike. Također, učenice u većoj mjeri svoj uspjeh temelje na uloženom trudu, dok su učenici skloniji neuspjeh pripisati stabilnim unutrašnjim faktorima (nedostatku sposobnosti). Dimenzije atribucija su značajni prediktori ispitne anksioznosti i njenih komponenata: fiziološke, emocionalne, kognitivne i bihevioralne. Najsnažniji kognitivni generator anksioznosti je atribucija uspjeha unutaršnjim nestabilnim

faktorima (trudu), što ukazuje da visoka percipirana odgovornost za ishod stvara emocionalni pritisak. S druge strane, atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima, odnosno percipirana lakoća ispita, pokazala se kao ključni faktor smanjenja anksioznosti dok atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima (sreći) doprinosi većoj ispitnoj anksioznosti. Školski uspjeh u ovom radu se nije pokazao kao značajan korelat ispitne anksioznosti. Atribucije objašnjavaju značajnih 20.1% varijance školskog uspjeha. Najsnažniji pozitivni prediktor ocjena je atribucija uspjeha trudu, dok je najsnažniji negativni prediktor atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima nesposobnost. Rezultati pokazuju da bi se intervencije za smanjenje anksioznosti i poboljšanje uspjeha trebale usmjeriti na kognitivno restrukturiranje. Potrebno je poticati učenike da uspjeh pripisuju vlastitom angažmanu, ali istovremeno raditi na ublažavanju pritiska kako bi se spriječio razvoj ispitne anksioznosti. Potrebno je razvijati efikasnije strategije učenja i strategije nošenja sa stresnim situacijama. Odgojno-obrazovne intervencije trebaju biti usmjerene na jačanje vjere u uloženi trud i suzbijanje uvjerenja o fiksnoj nesposobnosti.

LITERATURA

1. Abrahamsen, E. P. (2003). *Gender differences in attributions: A modern perspective on academic achievement*. University of Oslo Press.
2. Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
3. Alloy, L. B., Kelly, K. A., Mineka, S., & Clements, C. M. (1990). Comorbidity of anxiety and depressive disorders: A helplessness-hopelessness perspective. U: J. D. Maser & C. R. Cloninger (Ur.), *Comorbidity of mood and anxiety disorders* (str. 499–544). American Psychiatric Press.
4. Arambašić, L. (1988). Ispitna anksioznost: Provjera nekih pretpostavki o prirodi kognitivne i emocionalne komponente. *Psihologija*, 21(3-4), 163–175.
5. Arkin, R. M., Kolditz, T. A., & Kolditz, K. K. (1980). Attributions of the test-anxious student: Self-assessments in the classroom. *Journal of Personality*, 48(4), 468–480.
6. Beck, A. T. (1986). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

7. Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824.
8. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
9. Beroš, M. (2015). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u akademskom kontekstu* [Završni rad, Sveučilište u Zadru].
10. Beyer, S. (1990). Gender differences in the accuracy of self-evaluations of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 960–970.
11. Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). The relationship between test anxiety and academic achievement of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2098–2105.
12. Campbell, W. K., & Sedikides, C. (1999). Self-threat magnifies the self-serving bias: A meta-analytic integration. *Review of General Psychology*, 3(1), 23–43.
13. Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105–116.
14. Dickhäuser, O., & Meyer, W. U. (2006). Gender differences in attributions for success and failure: A replication and extension. *Social Psychology of Education*, 9(1), 3–14.
15. Dukić, B. (2017). *Povezanost atribucijskih stilova i akademskog uspjeh kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].
16. Džaferagić, L., i Dautbegović, A. (2022). Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi i intervencije. *Sophos: časopis mladih istraživača*, (15), 117–143.
17. Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
18. Erceg Jugović, I., & Lauri Korajlija, A. (2012). Ispitna anksioznost, strategije učenja i akademski uspjeh. *Suvremena psihologija*, 15(1), 21–36.
19. Erić, Lj. (1977). *Strah od ispita*. Medicinska knjiga.
20. Fratrić, M. (1990). *Lokus kontrole i atribucija uspeha i neuspaha* [Diplomski rad, Filozofski fakultet u Novom Sadu].
21. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.
22. Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in academic performance. *The Journal of Social Psychology*, 144(6), 591–612.

23. Hanfesa, S. A., Mossie, A., & Kebede, A. (2020). Prevalence and associated factors of test anxiety among Wolkite University students. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 11, 107–114.
24. Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Centar za primenjenu psihologiju.
25. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.
26. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47–77.
27. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija: Europske perspektive*. Naklada Slap.
28. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592.
29. Jackson, L. A., Gardner, P. D., & Sullivan, L. A. (1993). Explaining gender differences in self-pay expectations: Social comparison standards and privilege. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 133–139.
30. Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 89–124.
31. Jurić, M. (2004). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u učenju stranoga jezika* [Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu].
32. Jurić, M. (2014). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u akademskom kontekstu* [Završni rad, Sveučilište u Zadru].
33. Jurković, M. (2016). *Povezanost atribucijskih stilova i akademskog uspjeha kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].
34. Kamenov, Ž. (1991). Atribucijska teorija motivacije Bernarda Weinera. *Psihologijske teme*, 1(1), 53–62.
35. Karasman, S. (2017). *Ispitna anksioznost i strategije suočavanja kod učenika osnovnih i srednjih škola* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
36. Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety and its relationship with social phobia and depression among university students. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15(4), 288–295.
37. Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238.

38. Kleine-Borgmann, J., Meyer, J., & Beutel, M. E. (2021). Mental health and test anxiety in students after the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 6, 100-234.
39. Kurtović, A., & Baborac, M. (2017). Odnos perfekcionizma, strategija suočavanja i ispitne anksioznosti kod studenata. *Klinička psihologija*, 10(1-2), 23–42.
40. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci*. Naklada Slap.
41. Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti: Domene znanja o ljudskoj prirodi*. Naklada Slap.
42. Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Ispitna anksioznost: Pojam, teorije i dijagnostika. *Psihijatrija danas*, 42(2), 143–156.
43. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishin Company.
44. Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoreguliranog učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
45. Lynd-Stevenson, R. M., & Rigano, C. (1996). Explanatory style and exam performance. *Personality and Individual Differences*, 20(4), 435–442.
46. Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and individual differences in self-reported worry. *Personality and Individual Differences*, 26(6), 1037–1060.
47. Mikulić, M. (2015). *Odnos atribucijskog stila, samopoštovanja i nade kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
48. Moor, I. (2006). *Locus of control, test anxiety and academic achievement in Estonian and Russian-speaking students* [Magistarski rad, University of Tartu].
49. Novović, Z., Kosanović, B., Biro, M., i Smederevac, S. (2001). Veza između atribucionog stila, anksioznosti i depresije. *Psihologija*, 34(1-2), 139–154.
50. Nowicki, S., & Duke, M. P. (1983). The Nowicki-Strickland Locus of Control Scales: Construct validation. U: H. M. Lefcourt (Ur.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 2, str. 9–51). Academic Press.

51. Nunn, G. D. (1988). Correlation between the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale and the State-Trait Anxiety Inventory for Children. *Psychological Reports*, 63(2), 433–434.
52. Pavičić Takač, V., & Varga, S. (2011). Atribucije uspjeha i neuspjeha u učenju stranoga jezika. *Život i škola*, 57(25), 136–153.
53. Pavlin-Bernardić, N. (2003). Weinerov atribucijski model motivacije. *Suvremena psihologija*, 6(1), 105–119.
54. Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.
55. Poljak, A., & Begić, D. (2016). Anksioznost u djece i adolescenata. *Medix*, 22(121), 143–148.
56. Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593.
57. Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
58. Ross, M., & Fletcher, G. J. (1985). Attribution and social perception. U: G. Lindzey & E. Aronson (Ur.), *The handbook of social psychology* (3. izd., Vol. 2, str. 73–122). Random House.
59. Ryckman, D. B., & Peckham, P. D. (2015). Gender differences in attributions for success and failure. *The Journal of Genetic Psychology*, 148(1), 111–119.
60. Sagone, E., De Caroli, M. E., & Falanga, R. (2020). Locus of control, test anxiety, and academic self-efficacy in Italian high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4883.
61. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
62. Smederevac, S., i Mitrović, D. (2009). *Psihologija ličnosti*. Centar za primenjenu psihologiju.
63. Sorić, I., & Vulić-Prtorić, A. (2006). Atribucije postignuća i školska anksioznost. *Suvremena psihologija*, 9(1), 7–25.
64. Stipek, D. J. (1991). *Motivation to learn: From theory to practice*. Allyn & Bacon
65. Stipošek, M. (2002). *Lokus kontrole i akademski uspjeh kod studenata* [Diplomski rad,

Sveučilište u Zagrebu].

66. Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Media centar.
67. Šimunković, G. (2019). *Povezanost ispitne anksioznosti i akademskog uspjeha kod studenata* [Završni rad, Sveučilište u Zagrebu].
68. Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40–48.
69. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.
70. von der Embse, N., Jaciw, A. P., & Jithamithra, S. (2018). A meta-analytic review of test anxiety and academic performance. *Educational Psychology Review*, 30(2), 651–681.
71. Vulić-Prtorić, A. (1999). *Anksioznost u djece i adolescenata*. Naklada Slap.
72. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
73. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
74. Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. U: I. G. Sarason (Ur.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (str. 349–385). Lawrence Erlbaum Associates.
75. Xiao, J., & Yang, Y. (2022). Gender differences in test anxiety and its impact on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 789–804.
76. Xiong, Y., et al. (2023). The role of rumination and gender in the relationship between test anxiety and academic achievement. *Current Psychology*, 42, 15234–15245.
77. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
78. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U: *Handbook of self-regulation* (str. 13–39). Academic Press.
79. Živčić-Bećirević, I., Juretić, J., i Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskoga uspjeha studenata. *Psihologijske teme*, 18(1), 119–136.
80. Živković, M. (2017). *Atribucije uspjeha i neuspjeha kod učenika osnovne škole* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].

ATTRIBUTIONS AND EXAM ANXIETY AMONG STUDENTS

Abstract

Attributions are an important issue of study, as evidenced by their popularity and widespread applicability in a variety of studies and disciplines, including emotions, learned helplessness, violence, academic accomplishment, loneliness, and so on. Attributions are ordinary, daily explanations of the reasons of behavior that a person employs to explain why a particular result of an activity occurred. Attribution theories explain how people make attributions about their own and others' behavior based on specific antecedents such as previous experience, information, beliefs, motivation, etc. Given the widespread use of attributions, it is particularly important to examine their relationship with emotions, namely exam anxiety. Exam anxiety is a condition of stress, excitement, concern, and discomfort that happens during, after, or in anticipation of an exam situation. Anxiety ranges from normal, everyday anxieties to those that, depending on their duration, degree of maladjustment, scope, and intensity, progress to different types of anxiety disorders. The primary topic of the study is to investigate the relationship between attributions and exam anxiety, while the goal is to evaluate the function of attributions in explaining test anxiety among students in upper grades of elementary school. The study included 320 students (163 male and 157 female) in the seventh and eighth grades from Tuzla Canton. The paper utilized the test anxiety scale (Lončarić, 2014) and the success and failure attribution scale (Lončarić, 2014). The findings revealed a substantial link between attributions of failure and test anxiety, as well as important predictors of both success and failure. There was a considerable difference in attributing failure to internal variables based on gender. This study finds that attributions play an important role in explaining academic success. All of the above emphasizes the need of instilling adaptive attributions in students in order to lessen test anxiety and increase academic performance.

Keywords: *attributions, exam anxiety, students*

Alem Kukić**Aleksa Stanković****Nermin Salkanović**

RAZLIKE PARAMETARA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI KOŠARKAŠA BEKOVA RAZLIČITOG NIVOA USPJEŠNOSTI UZRASTA OD 12 DO 14 GODINA

Sažetak

Primarni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi pozicione razlike u motoričkim sposobnostima mladih košarkaša, uz istovremeno uzimanje u obzir njihovog nivoa uspješnosti u igri. Skup varijabli u ovom istraživanju sastojao se od 12 motoričkih testova. Za procjenu lokomotorne brzine, agilnosti i eksplozivne snage primijenjeni su sljedeći testovi: vrijeme trčanja na dionicama od 5, 10, 15 i 20 m, T-test agilnosti, test linearne agilnosti, cik-cak test agilnosti, vertikalni skok sa spojenim stopalima – ruke na kukovima (čućanj skok), vertikalni skok sa spojenim stopalima uz zamah rukama (čućanj skok sa slobodnim rukama), vertikalni odraz nakon skoka s visine od 40 cm, 10 uzastopnih vertikalnih skokova s obje noge, skok udalj s mjesta. Svi multivarijantni testovi potvrđuju da grupe bekova različitog nivoa uspješnosti ne pokazuju statistički značajnu razliku u diferencijaciji na osnovu linearne kombinacije zavisnih varijabli motoričkih sposobnosti. Uspješniji bekovi dominantni su u testu CMJ Stiffness 10, dok su vrijednosti ostalih testova vrlo slične. Manje uspješni bekovi pokazuju veću odraznu snagu u testu skoka udalj s mjesta. Samo dvije varijable motoričkih sposobnosti imaju jedinstvenu statističku značajnost u razlikovanju grupa bekova formiranih prema nivou uspješnosti ($Sig < .05$). To su trčanje na 15 m ($Sig = .034$) i trčanje na 20 m ($Sig = .015$). Izbor mjera i testova za analizu u ovom radu, kao i dobiveni rezultati, od velikog su značaja za razumijevanje i unapređenje procesa detekcije, identifikacije i razvoja mladih košarkaša.

Ključne riječi: razlike, košarkaši, kadeti, bekovi, motoričke sposobnosti

UVOD

Učinak u košarkaškom nadmetanju zavisi od mnogih faktora, pri čemu su najvažniji somatska građa igrača, motorička, tehnička, taktička, fiziološka i psihološka pripremljenost. Programi za prepoznavanje talenta tradicionalno su usmjereni na pojedinačne sportove s specifičnim fizičkim i fiziološkim karakteristikama.

S obzirom na ograničenu pažnju koja je usmjerena na predviđanje performansi u timskim sportovima, značajno je detaljnije istražiti, analizirati i stručnoj praksi predstaviti informacije o vrijednostima i međuodnosima parametara motoričkih sposobnosti predstavljenih parametrima lokomotorne brzine, specifične košarkaške agilnosti i eksplozivne moći.

Također je primjetan nedostatak prethodnih studija koje bi upoređivale brzinsko-snažne kvalitete košarkaša različitog nivoa uspješnosti kao i igrača različitih košarkaških pozicija. Stoga je cilj ovog istraživanja upoređivanje parametara brzinsko snažnih kvaliteta mladih košarkaša različitog individualnog kvaliteta i različite pozicije u igri a koji su članovi ekipa različitog nivoa uspješnosti u Kantonalnoj ligi Sarajevo.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činili su ukupno 43 košarkaša kadeta bekova: uspješnija grupa košarkaša koja broji 19 i manje uspješna grupa košarkaša koja broji 24 ispitanika. Svi košarkaši su posjedovali takmičarsku legitimaciju Košarkaškog saveza Bosne i Hercegovine, ovjereni od strane nadležnog Zavoda za sportsku medicinu.

Uzorak varijabli

Nezavisne varijable

Skup varijabli u ovom istraživanju sastavljen je od 12 motoričkih testova. Od motoričkih testova za procjenu lokomotorne brzine, agilnosti i odrazne moći primijenjeni su testovi: vrijeme pretrčavanja dionica od 5, 10, 15 i 20 m, T–test agilnosti, Linijski test agilnosti, Cik–Cak test agilnosti, vertikalni odraz sunožno – ruke na boku (sqaut jump), vertikalni odraz sunožno sa zamahom rukama (sqaut hand free jump), vertikalni odraz poslije saskoka sa visine 40 cm (drop

jump), 10 uzastopnih vertikalnih sunožnih odraza (repeating vertical jumps), sunožni horizontalni skok odrazom s mjesta (standing long jump).

Zavisne varijable

U cilju detaljnijih analiza definirane su dvije zavisne, odnosno grupirajuće varijable:

1. Pozicija u igri- bekovi
2. Takmičarska uspješnost košarkaša

Takmičarska uspješnost košarkaša

Po ovom kriteriju košarkaši su podijeljeni u dvije grupe:

grupa 1 - uspješniji košarkaši

grupa 2 - manje uspješni košarkaši

Takmičarska uspješnost košarkaša određena je skalom ocjena od 1 do 5. Svakom košarkašu dodijeljena je ocjena od 1 do 5 s obzirom na dva kriterija (Tabela 1):

Plasman ekipe na kraju takmičenja: Sve ekipe (12 košarkaških klubova) koje su sudjelovale u

Kadetskoj ligi Kantona Sarajevo za sezonu 2019. s obzirom na plasman grupisane su u 3 kategorije (1.- 4. mjesto; 5.- 8. mjesto; 9. - 12. mjesto).

1. Kvalitet košarkaša unutar ekipe (prema procjeni trenera). Svaki trener je podijelio košarkaše svoje ekipe u tri kvalitetne skupine (*iznadprosječni* - nositelji igre, *prosječni* – ostali košarkaši članovi prve postave i rezerve koje doprinose kvaliteti igre; *ispodprosječni* – košarkaši koji vrlo rijetko ili nikada ne ulaze u igru).

Košarkaši kojima su dodijeljene ocjene 4 i 5 svrstani su u grupu uspješnijih košarkaša, a košarkaši kojima su dodijeljene ocjene 1, 2 i 3 svrstani su u grupu manje uspješnih košarkaša (Grgantov i sur. 2013).

Tabela 1. Postupak kategorizacije individualne vrijednosti košarkaša

Plasman ekipe u prvenstvu	Član reprezentacije	Iznad prosječan igrač	Prosječan igrač	Ispod prosječan igrač
(1-4)	5	5	4	3

(5-8)	5	4	3	2
(9- 12)	5	3	2	1

Metode za obradu podataka

Unutar pozicijske razlike i razlike grupa uspješnih i manje uspješnih košarkaša po motoričkim testovima provjeravane su testovima za Multivarijatnu analizu varijance (Manova) uz nivo značajnosti od $p \leq 0,05$.

Prije upotrebe Multivarijatne analize varijance preliminarnim ispitivanjima provjeravane su pretpostavke o normalnosti, linearnosti, univarijatnim i multivarijatnim netipičnim tačkama i multikolinearnosti.

Doprinosi pojedinih setova analiziranih varijabli za razlikovanje grupa košarkaša s različitim pozicijama u igri, kao i za razlikovanje grupa uspješnih i manje uspješnih košarkaša po setovima analiziranih varijabli utvrđeni su F testom za univarijatnu analizu varijance uz nivo značajnosti od $p \leq 0,05$ i adekvatno Bonferonijevo prilagođavanje uvažavajući broj zavisnih varijabli.

Multiple komparacije utvrđenih grupnih srednjih vrijednosti po setovima varijabli analizirani su LSD Post Hoc testovima.

REZULTATI I DISKUSIJA

Dvije grupe košarkaša koji igraju na poziciji bekova (uspješnija grupa košarkaša koja broji 19 i manje uspješna grupa košarkaša koja broji 24 ispitanika) podvrgnute su Multivarijatnoj analizi varijance u cilju utvrđivanja razlika u nivoima i strukturama setova varijabli motoričkih sposobnosti.

Srednje vrijednosti i standardne devijacije varijabli motoričkih sposobnosti bekova svrstanih u 2 grupe prema nivou uspješnosti prikazane su u tabeli 2.

Tabela 2. Srednje vrijednosti i standardne devijacije motoričkih sposobnosti različitog nivoa uspješnosti

Dependent Variable	GRUPE BEKOVA PO KVALITETU	Mean	Std. Error
CMJ ruke na boku	Uspješniji bekovi	29.042	.889
	Manje uspješni bekovi	29.108	.791
CMJ sa zamahom	Uspješniji bekovi	37.147	1.170
	Manje uspješni bekovi	36.613	1.041
CMDJ40 saskok	Uspješniji bekovi	28.653	.855
	Manje uspješni bekovi	28.567	.760
STIFNESS - 10 skokova	Uspješniji bekovi	28.026	.995
	Manje uspješni bekovi	25.941	.885
Skok udalj s mjesta	Uspješniji bekovi	202.895	3.358
	Manje uspješni bekovi	203.750	2.987
Trcanje 5 m	Uspješniji bekovi	1.175	.022
	Manje uspješni bekovi	1.175	.019
Trcanje 10 m	Uspješniji bekovi	1.973	.025
	Manje uspješni bekovi	2.006	.022
Trèanje 15 m	Uspješniji bekovi	2.613	.034
	Manje uspješni bekovi	2.712	.030
Trcanje 20 m	Uspješniji bekovi	3.305	.040
	Manje uspješni bekovi	3.439	.035
T- test agilnosti	Uspješniji bekovi	11.082	.145
	Manje uspješni bekovi	11.422	.129
Linijski test agilnosti	Uspješniji bekovi	13.211	.174
	Manje uspješni bekovi	13.340	.155
Cik-Cak test agilnosti	Uspješniji bekovi	5.412	.150
	Manje uspješni bekovi	5.145	.133

Podaci iz tabele 2. ukazuju da su uspješniji bekovi dominantniji u CMJ Stifness 10 testu, dok su vrijednosti ostalih testova testova vrlo bliski. Manje uspješni bekovi pokazuju veću odraznu moć u testu Skok udalj. Ove konstatacije su potvrđene i Multivarijantnim testovima motoričkih sposobnosti bekova različite uspješnosti u igri (Tabela 3.)

*Tabela 3. Multivarijantni testovi motoričkih sposobnosti bekova
različitog nivoa uspješnosti*

Effect Intercept	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Pillai's Trace	1.000	7758.656	12.000	30.000	.000	1.000
Wilks' Lambda	.000	7758.656	12.000	30.000	.000	1.000
Hotelling's Trace	3103.462	7758.656	12.000	30.000	.000	1.000
Roy's Largest Root	3103.462	7758.656	12.000	30.000	.000	1.000
KVALGR Pillai's Trace	.430	1.887	12.000	30.000	.078	.430
Wilks' Lambda	.570	1.887	12.000	30.000	.078	.430
Hotelling's Trace	.755	1.887	12.000	30.000	.078	.430
Roy's Largest Root	.755	1.887	12.000	30.000	.078	.430

Svi multivarijantni testovi *potvrđuju da* grupe bekova različitog nivoa uspješnosti nemaju statističku značajnost u razlikovanju po linearnoj kombinaciji zavisno promjenjivih varijabli motoričkih sposobnosti (Tabela 3).

Statistička značajnost svih testova je .078 tj. $\text{Sig} > .05$, pa konstatujemo da ne postoji statistički značajna razlika grupe uspješnijih i manje uspješnih bekova u motoričkim sposobnostima.

To potvrđuju i podaci *Univarijantnih F testova u tabeli 4*.

Uočljivo je da samo dvije varijable motoričkih sposobnosti imaju jedinstvenu statističku značajnost za razlikovanje grupa bekova formiranih po nivou njihove uspješnosti ($\text{Sig} < .05$).

To su varijable trčanja 15 m (Sig=.034) i trčanja 20 m (Sig=.015) čiji je važnost (utjecaj) izražena Partial Eta Squared 13,5% za varijablu trčanja 20 m, odnosno 10,5% za varijablu trčanja 15 m.

Tabela 4. Univarijatni testovi značajnosti motoričkih testova karakteristika bekova različitog nivoa uspješnosti

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
KVALGR	CMJ ruke na boku	.047	1	.047	.003	.956	.000
	CMJ sa zamahom	3.034	1	3.034	.117	.734	.003
	CMDJ40 saskok	.078	1	.078	.006	.940	.000
	STIFNESS - 10 skokova	46.099	1	46.099	2.450	.125	.056
	Skok udalj s mjesta	7.757	1	7.757	.036	.850	.001
	Trčanje 5 m	.000	1	.000	.000	.996	.000
	Trčanje 10 m	.012	1	.012	1.007	.321	.024
	Trčanje 15 m	.104	1	.104	4.793	.034	.105
	Trčanje 20 m	.192	1	.192	6.385	.015	.135
	T- test agilnosti	1.233	1	1.233	3.069	.087	.070
	Linijski test agilnosti	.177	1	.177	.309	.581	.007
	Cik-Cak test agilnosti	.757	1	.757	1.780	.189	.042

ZAKLJUČAK

Cilj ovog transverzalnog istraživanja konfirmativnog tipa ogleda se u nastojanju da se objektivnim, naučno i metodološki utemeljenim pristupom provjeri egzistencija unutar pozicijskih razlika košarkaša kadeta u odnosu na nivo njihove uspješnosti u igri i analizirane motoričke sposobnosti. Ovakav pristup treba da ponudi informacije bitne za postupke identifikovanja, razvoja i selektiranja mladih nadarenih za košarkaški sport. Skup varijabli u ovom istraživanju sastavljen je od 12 motoričkih testova.

Od motoričkih testova za procjenu lokomotorne brzine, agilnosti i odrazne moći primijenjeni su testovi: vrijeme pretrčavanja dionica od 5, 10, 15, i 20 m, T – test agilnosti, Linijski test agilnosti, Cik – Cak test agilnosti, vertikalni odraz sunožno – ruke na boku (sqaut jump), vertikalni odraz sunožno sa zamahom rukama (sqaut hand free jump), vertikalni odraz poslije saskoka sa visine 40 cm (drop jump), 10 uzastopnih vertikalnih sunožnih odraza (repeating vertical jumps), sunožni horizontalni skok odrazom s mjesta (standing long jump).

Svi multivarijatni testovi potvrđuju da grupe bekova različitog nivoa uspješnosti nemaju statističku značajnost u razlikovanju po linearnoj kombinaciji zavisno promjenjivih varijabli motoričkih sposobnosti. Uspješniji bekovi su dominantniji u CMJ Stifness 10 testu dok su vrijednosti ostalih testova testova vrlo bliski. Manje uspješni bekovi pokazuju veću odraznu moć u testu Skok udalj s mjesta. Samo dvije varijable motoričkih sposobnosti imaju jedinstvenu statističku značajnost za razlikovanje grupa bekova formiranih po nivou njihove uspješnosti ($\text{Sig} < .05$). To su varijable trčanja 15 m ($\text{Sig} = .034$) i trčanja 20 m ($\text{Sig} = .015$).

LITERATURA

1. Bayios, I.A., Bergeles, N.K., Apostolidis, N.G., Noutsos, K.S., & Koskolou, M.B. (2006). Anthropometric, body composition and somatotype differences of Greek elite female basketball, volleyball and handball players. *Jurnal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(2), 271–280.
2. Berdejo-del-Fresno, D., & Gonzalez-Rave, J. M. (2013). The comparative use of the Beep or Yo-Yo test in high-level British female basketball players. *International SportMed Journal*, 14(3), 119–126.

3. Đurković, T. (2009). Razlike među skupinama odbojkaša u morfološkim, motoričkim i funkcionalnim obilježjima s obzirom na kvalitetu, ekipni status i uloge u igri. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
4. Grgantov, Z. (2005). Identifikacija morfoloških i motoričkih sklopova odbojkašica u odnosu prema uzrastu i situacijskoj učinkovitosti. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
5. Grgantov, Z., Katić, R., & Janković, V. (2006). Morphological characteristics, technical and situation efficacy of young female volleyball players. *Collegium Antropologicum*, 30(1), 87–96.
6. Hadžić, R., Bjelica, D., & Popović, S. (2012). Comparative study of anthropometric measurement and body composition between elite basketball and volleyball players. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 1(1), 103–108.
7. Jakovljević, S., Macura, M., Radivoj, M., Janković, N., Pajić, Z., & Erculj, F. (2016). Biological Maturity Status and Motor Performance in Fourteen-Year-old Basketball Players. *International Journal of Morphology*, 34(2), 637–643. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022016000200035>
8. Jurko, D. (2013). Konstrukcija i validacija upitnika ekipnih značajki u odbojci. Doktorska disertacija. Split: Sveučilište u Splitu, Kineziološki fakultet.
9. Karalejić, M., i Jakovljević, S. (1998). Testiranje i kontrola trenažnog procesa. U M. Karalejić (ur.), *Zbornik radova Košarka – I ciklus* (str. 305–325). Beograd: KSS.
10. Karalejić, M., i Jakovljević, S. (2007). Faktorska struktura košarkaških vještina. U S. Jakovljević (ur.), *Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije Analitika i dijagnostika* (str. 302–317). Beograd: FSFV.
11. Karalejić, M., i Jakovljević, S. (2009). *Dijagnostika u košarci*. Beograd.
12. Karol Gryko, K., Kopiczko, A., Mikołajec, K., Stasny, P., & Musalek, M. (2018). Anthropometric Variables and Somatotype of Young and Professional Male Basketball Players. *Sports*.
13. Ziv, G., & Lidor, R. (2009). Physical attributes, physiological characteristics, on-court performances and nutritional strategies of female and male basketball players. *Sports Medicine*, 39(7), 547–568.

14. Ziv, G., & Lidor, R. (2010). Vertical jump in female and male basketball players – a review of observational and experimental studies. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(3), 332–339.

DIFFERENCES IN MOTOR ABILITY PARAMETERS OF BASKETBALL PLAYERS OF THE GUARD GROUP WITH DIFFERENT LEVELS OF SUCCESS AGED 12 TO 14 YEARS

Abstract

The primary aim of this research was to determine positional differences in the motor abilities of cadet basketball players while also taking into account their level of success in the game. The set of variables in this research consisted of 12 motor tests. To evaluate locomotor speed, agility, and explosive power, the following tests were applied: running times for distances of 5, 10, 15, and 20 m, T-agility test, Linear agility test, Zig-zag agility test, vertical jump with feet together—hands on hips (squat jump), vertical jump with feet together and arm swing (squat hand free jump), vertical rebound after a 40cm height drop jump, 10 consecutive vertical jumps with both feet, standing long jump. All multivariate tests confirm that groups of guards with different levels of performance do not show statistical significance in differentiating based on a linear combination of dependent variables of motor abilities. More successful guards are dominant in the CMJ Stiffness 10 test while the values of other tests are very similar. Less successful guards show greater rebound power in the standing long jump test. Only two motor ability variables have unique statistical significance in distinguishing groups of guards formed according to their level of performance (Sig<.05). These are the 15m run (Sig=.034) and the 20m run (Sig=.015). The selection of measures, tests for analysis in this paper, and the obtained results are of great importance for understanding and improving the process of detection, identification, and development of young basketball players.

Keywords: *differences, basketball players, cadets, guards, motor skills.*

Nevzudin Buzadija**Denis Čeke****Naida Bikić**

STRUKTURIRANA UPOTREBA GENERATIVNE VJEŠTAČKE INTELIGENCIJE U SOFTVERSKOM INŽENJERSTVU: ANKETNA ANALIZA I FUZZY-GENETSKI MODEL ZA PEDAGOŠKU INTERVENCIJU

Sažetak

Masovna upotreba generativne vještačke inteligencije u obrazovanju softverskog inženjerstva zahtijeva pristup koji istovremeno omogućava iskorištavanje prednosti alata i sprječava prekomjerno oslanjanje studenata na automatizirana rješenja. U ovom radu kombinujemo anketno istraživanje provedeno među studentima ($N = 79$) i hibridni fuzzy–genetski (GA) model odlučivanja koji kvantificira potrebu za pedagoškom intervencijom kao funkciju učestalosti upotrebe i percipiranog rizika. Neparametrijska analiza ukazuje na statistički značajne razlike u odnosu na karijerne orijentacije ($H = 14,192$; $p = 0,028$) i obrasce učestalosti korištenja, pri čemu intenzivniji korisnici primjenjuju alate u širem spektru aktivnosti (učenje programskih jezika, generisanje rješenja i razvoj prototipova). Fuzzy sistem zasnovan na devet pravila i trapeznim/trougaonim funkcijama pripadnosti defuzificira izlaz na skali 0–10 („nisko“ do „urgentno“), dok genetski algoritam (GA) optimizira granice funkcija pripadnosti i pragove odlučivanja. Optimizirani model ostvaruje nisku prosječnu grešku predikcije i konzistentno identificira scenarije „visoka izloženost + (umjeren ili visok) rizik“ kao prioritete za intervenciju, čime podržava AI-obogaćeni PBL pristup u kojem veliki jezički modeli preuzimaju rutinske zadatke, a studenti zadržavaju fokus na validaciji, evaluaciji i dizajnu rješenja. Rezultati daju jasnu empirijsku i matematičku osnovu za plansku i kontrolisanu integraciju vještačke inteligencije u nastavni plan i program, te naglašavaju potrebu sistematskog, dugoročnog praćenja efekata primjene kroz više predmeta i različite obrazovne institucije.

Ključne riječi: generativna vještačka inteligencija; softversko inženjerstvo; projektno-bazirano učenje; fuzzy logika; genetski algoritam; inteligentni tutori; pedagoška intervencija

UVOD

Transformacija obrazovanja je u proteklom periodu bila prisutna u raznim oblicima kao što je uvođenje blended learninga, pa do primjene e-learninga na svim nivoima obrazovanja. U nekim obrazovnim sistemima to je bilo strateški planirano, dok je u nekim bilo stihijski i prepušteno entuzijastima zaposlenim u obrazovnim ustanovama. U Bosni i Hercegovini ovo drugo je bilo prisutno bez sprovođenja adekvatnih studija o učinku primjene blended learning ili e-learninga.

Danas kada imamo eksponencijalni rast korištenja i primjene vještačke inteligencije (AI), transformacija obrazovanja iz tradicionalnog oblika u oblik gdje sve više se digitalizira prijenos znanja, mora da se uspostavi sistem koji bi garantovao stvaralačke vještine studenata. Zbog opasnosti da studenti postanu ovisni od AI alata i pritom izgube kreativnost, idejnost i vještine stvaranja novih vrijednosti, potrebno je da se osmisli strategija koja bi iskoristila AI alate u kreiranju inteligentnih tutorskih sistema za personalno praćenje napretka studenata i kao privatne asistente u cilju nadogradnje znanja koje nastavnici ne uspiju prenijeti na studente zbog nedostatka vremena i nedovoljnog aktuelnog znanja samih nastavnika.

Nastavnici sve teže mogu pratiti personalno učešće studenata zbog masovnog korištenja ChatGPT-a i drugih AI alata. Opterećenje nastavnika brojem predmeta i brojem studenata kojima predaju, otežava im procjenu personalnog učešće studenata u izradi seminarskih, projektnih zadataka i svega onog što studenti imaju kao obavezu u okviru nekog predmeta. Razlog je što studenti masovno koriste AI alate za pomoć prilikom izrade postavljenih obaveza od strane nastavnika. Nastavnici se nalaze na prekretnici kako odgovoriti zadacima otkrivanja plagijata i kako da prate napredak svakog studenta kod savladavanja gradiva iz nastavnih predmeta koje predaju.

Softversko inženjerstvo (SI) nije samo tehnička disciplina, ono zahtijeva upravljačke i kolaborativne aspekte, uključujući organizaciju, razmjenu informacija i planiranje. Obrazovanje stoga mora studente izložiti stvarnom iskustvu projekta kako bi razumjeli sve osnove razvoja softvera.

Cilj rada je da se identifikuju mogućnosti korištenja AI alata, prije svega ChatGPT-a u pogledu personalnog praćenja postignuća studenata, automatskog generiranja testova, pregledavanju testova i provjeri plagijata u okviru inteligentnog tutorskog sistema. Također, želi se predstaviti

model koji ne bi spriječio studente u korištenju ChatGPT-a, već kako da ga koriste, a da pri tome se slijepo ne oslanjaju na rješenja koja dobiju generirana od strane ChatGPT-a. Otpor koji se pruža od strane nastavnika prema korištenju AI alata govori koliko je važno ukazati na mogućnost korištenja AI alata, a da pri tome sve strane imaju benefite od toga.

DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Sve masovnija upotreba AI alata od strane studenata zbog olakšanog korištenja AI korištenjem prirodnog jezika mijenja paradigmu obrazovanja mnogo brže nego što obrazovne institucije i nastavnici mogu odgovoriti ovom izazovu. Sve teže se može provjeravati personalni doprinos studenata u izradi rješenja u svim oblastima, a posebno u SI.

ChatGPT može poboljšati obrazovanje stvaranjem personaliziranih materijala za učenje, evolucioniranjem ispita, pružanjem povratnih informacija u stvarnom vremenu i pomaganjem nastavnicima u ocjenjivanju zadataka [6]. ChatGPT je alat koji može generirati isječke koda na temelju korisničkog unosa, optimizirati kod analizom algoritama, te pomoći u otklanjanju pogrešaka pružanjem preporuka za učinkovite pogreške kodiranja. Također, pomaže u dokumentaciji koda analizom jezičkih, strukturnih i funkcionalnih zahtjeva, te u pregledu koda analizom podataka o programskom jeziku, standardima kodiranja i najboljoj praksi [9]. Primarna prednost ChatGPT-a leži u njegovoj sposobnosti generiranja teksta, koda i slika koji je prirodan i osjetljiv, vrlo sličan ljudskoj interakciji. U obrazovnom kontekstu, ChatGPT je obogatio iskustvo učenja korištenjem AI [8].

U učenju, ChatGPT se može koristiti kao pomoćni alat za pružanje dodatnih objašnjenja, odgovaranje na pitanja studenata ili čak stvaranje interaktivnih scenarija za povećanje angažmana. ChatGPT nudi prednosti kao što su personalizirano učenje i pristupačnost. Korištenjem ChatGPT-a studenti mogu pristupiti interaktivnim resursima za učenje koji im omogućuju samostalno i učinkovito učenje [8]. Korištenje ove tehnologije ne samo da proširuje pristup informacijama, već i povećava učinkovitost učenja pružanjem personaliziranih rješenja prilagođenih potrebama svakog studenta [3].

Dodatno, prisutnost ChatGPT-a također je pokrenula promjenu paradigme u ocjenjivanju studenata i mjerenju napretka. Sa svojom sposobnošću da odgovori kontekstualno, ChatGPT može dublje razumjeti pitanja studenata, omogućujući cjelovitiju procjenu razumijevanja i primjene koncepata lekcija [5]. Prethodna istraživanja su pokazala da ChatGPT nudi prednosti kao što su

pružanje ažurnih informacija, pomoć korisnicima u uštedi vremena i truda [4], olakšavanje inovativne nastave [7] i nadahnjujuće ideje pri osmišljavanju lekcija i kvizova [2].

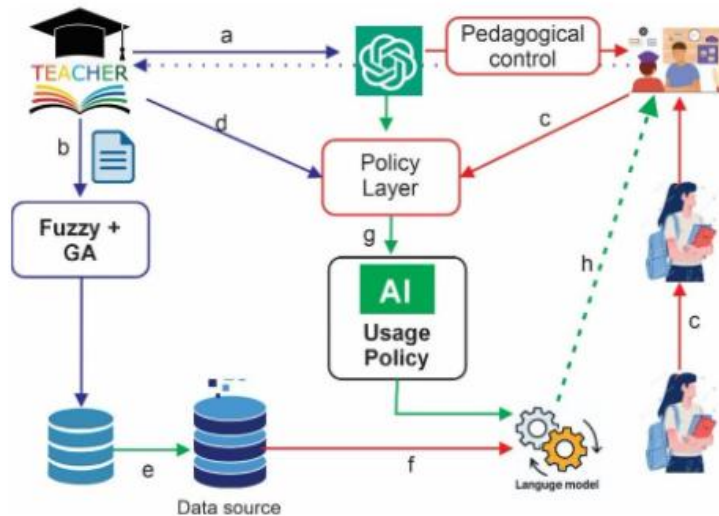
Stoga integracija ChatGPT-a u obrazovanje zahtijeva pažljiv pristup, saradnju i temeljito planiranje kako bi se osigurala njegova pozitivna upotreba u oblikovanju generacije koja je kompetentna i prilagodljiva vremenu.

MODEL PRIMJENE CHATGPT-A

Integracija generativne AI zahtijeva da se nastavnici fokusiraju na to kako osigurati etičku i prikladnu upotrebu, uz davanje jasnih smjernica. Očuvanje kritičkog razmišljanja i inventivnosti studenata postavlja se kao temeljni izazov. Stoga je neophodno preispitati nastavne smjernice. Predložimo model u kojem AI alat preuzima ulogu "inteligentnog junior inženjera", omogućavajući studentima da se fokusiraju na složenije i kritične zadatke.

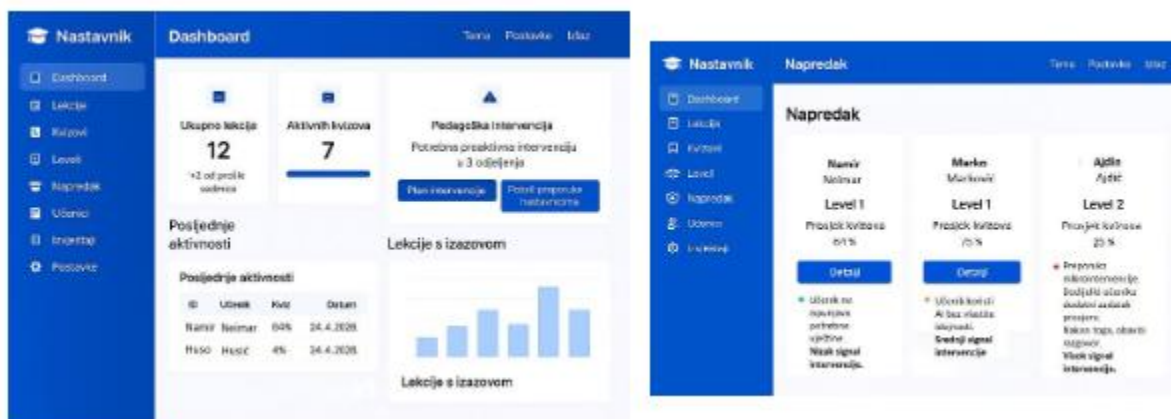
U cilju adekvatnog korištenja ChatGPT-a od strane studenata potrebno je osmisлити model koji bi pomjerio korištenje istog sa postavljanja fragmentnih pitanja i dobivanja odgovora, na personalizirani nivo edukacije studenata. Nastavnik bi imao ključnu ulogu u planiranju sadržajem, te završnoj provjeri znanja i vještina kod studenta kroz projektnu-baziranu metodu koja bi sublimirala sve što je bilo u fokusu automatiziranih testova koje studenti rade u ITS-mu.

Na slici 1 i 2. je prijedlog modela za integraciju ChatGPT-a u okruženju inteligentnog tutorskog sistema. Predloženi model prikazuje arhitekturu koja omogućava kontrolisanu i pedagoški strukturiranu upotrebu generativne AI u obrazovanju softver inženjera. Cilj je da se AI koristi kao inteligentni asistent za rutinske zadatke, dok se istovremeno očuvaju kreativne i kritičke vještine studenata. Model uvodi dodatne slojeve kontrole i optimizacije kako bi se spriječila zloupotreba AI alata i osigurala personalizacija učenja.



Slika 1. Model integracije AI u obrazovanje

a: Nastavnik → ChatGPT (slanje nastavnog plana); **d:** Nastavnik → Policy Layer (pedagoške smjernice); **b:** Nastavnik → Fuzzy + GA (podaci za procjenu rizika); **e:** Fuzzy + GA → Baza podataka (rezultati procjene); **f:** Baza podataka → LLM (personalizacija zadataka); **g:** AI Usage Policy → LLM (kontrola upotrebe); **c:** ChatGPT → Student (interakcija pod kontrolom Policy Layer-a).



Slika 2. Idejni model interfejsa ITS

Nastavnik definiše ciljeve učenja, kreira sadržaj i postavlja smjernice za korištenje AI alata. Informacije o nastavnom planu i zadacima šalju se prema Policy Layer-u i Fuzzy + GA modulu. Policy Layer predstavlja regulatorni sloj između ChatGPT-a i studenta koji definiše pravila upotrebe AI. Osigurava etičku i pedagošku kontrolu. AI Usage Policy implementira smjernice iz Policy Layer-a i komunicira s Language Modelom (LLM). Sprečava zloupotrebu AI alata i osigurava da studenti ne postanu ovisni od automatizovanih rješenja. ChatGPT funkcioniše kao inteligentni asistent za rutinske zadatke: generisanje inicijalnog koda, dokumentacije i testnih

slučajeva. Komunicira sa studentom kroz kontrolisani kanal definisan Policy Layer-om. Language Model (LLM) analizira studentske odgovore, procjenjuje kvalitet koda i generiše personalizovane zadatke. Povezan je s bazom podataka radi adaptivnog učenja.

Fuzzy + GA modul procjenjuje rizik od prevelikog oslanjanja na AI na osnovu učestalosti korištenja i percepcije rizika. Fuzzy logika modelira neizvjesnost i daje procjenu potrebe za pedagoškom intervencijom (niska, srednja, visoka). GA optimizuje pravila fuzzy sistema kako bi se adaptivno prilagodile pedagoške strategije.

Baza podataka (Data source) sadrži planove kursa, testne primjere i metapodatke o studentima. Povezana je s LLM-om radi personalizovanog generisanja zadataka. Student koristi ChatGPT kroz Policy Layer, uz smjernice nastavnika. Fokusiran je na kritičku analizu, validaciju i rješavanje kompleksnih problema, dok AI preuzima rutinske zadatke.

Ovi elementi omogućavaju balans između koristi AI alata (automatizacija rutinskih zadataka) i očuvanja kreativnih i kritičkih vještina studenata. Time se omogućava transformacija projektno-baziranog učenja u AI-obogaćeni PBL, gdje studenti preuzimaju ulogu kritičara i validatora AI generisanih rješenja.

Također je bitno da se odredi obrazac za uspjeh studenata u savladavanju traženog iz predmeta uz integraciju korištenja ChatGPT-a kao privatnog asistenta:

$$\text{Nastavnik} + \text{ChatGPT} = F\{1/a, 1/b, 1/c\}$$
$$\text{Uspjeh}\{X, \text{zlaganje, ispunjavanje ciljeva}\} = F\{\text{ChatGPT, Troškovi}\}$$

Kvalitetno pedagoško vođenje od strane nastavnika pri izradi projekta najvažniji je element u cilju postizanja najmanjih gubitaka pri transferu znanja sa sadržaja na studenta. Pažnja studenata usmjerava se precizno definiranom cilju i svi koraci na tom putu međusobno se nadopunjuju. Jasno definisan cilj znatno olakšava motivaciju i time dodatno pospješuje učenje, a ChatGPT u ulozi privatnog asistenta nadopunjuje propušteno u nastavničkom izlaganju na personalnom nivou, te radi rutinske korake koji ubrzavaju proces izrade realnog projekta.

Zbog procjene personalnog znanja studenata, potrebna je transformacija sa klasičnog načina provjere logičkog zaključivanja i vještine pisanja koda, napraviti fokus na primjenu projektne-bazirane metode u razvojnim laboratorijama u cilju provjere sposobnosti praktične primjene stečenih znanja [1].

Umjesto da se AI potpuno zabrani ili dozvoli za kompletnu izradu projekta, treba ga pozicionirati kao alat za automatizaciju rutinskih zadataka. Korištenjem AI za rutinu, studentski fokus se premješta sa pukog pisanja i kodiranja na visoke apstrakcije i kritičko razmišljanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno među studentima SI u okviru dodiplomskog i master studija. Anketa od 26 pitanja je provedena među 79 studenta i bila je anonimna kako bi se izbjegao faktor friziranja zbog poznavanja identiteta studenata.

Tabela 1. Deskriptivna statistika

	N	Mean	Std. Dev.		N	Mean	Std. Dev.
Spol	79	1.34	.48	Jos_ChatGPT_idejna_rjesenja	79	1.58	.49
God_studija	79	2.15	1.04	Jos_ChatGPT_graf_vizual	79	1.80	.40
Pravac_nap_karijera	79	4.08	2.72	Jos_ChatGPT_strucna_pitanaj	79	1.25	.44
Cesto_koristenje_ChatGPT	79	3.08	.83	Prof_prepoznaju_rjesenja_ChatGPT	79	2.32	.58
Svrha_ChatGPT_rjesavanje_zad_fax	79	1.57	.49	Uticaj_ChatGPT_pisanja_koda	79	2.19	1.02
Svrha_ChatGPT_razum_prog_konc	79	1.16	.37	Poboljs_sposob_rjes_problema_ChatGPT	79	1.53	.59
Svrha_ChatGPT_optim_pobolj_koda	79	1.47	.50	Vise_ChatGPT_nego_tradic_metode_ucenja	79	1.71	.79
Svrha_ChatGPT_ucenje_novih_PJ	79	1.59	.49	Koris_ChatGPT_smanjuje_sposob_pis_koda	79	2.24	.79
Svrha_ChatGPT_gener_rjesenja	79	1.81	.39	Cesto_oslanjate_na_rjesenja_ChatGPT	79	2.76	.91
Svrha_ChatGPT_debag_errr	79	1.13	.34	Preveliko_oslanjanje_ChatGPT_negativan_uticaj	79	1.62	.70
Jos_ChatGPT_pisanje_seminarskih	79	1.52	.50	Najveca_prednost_ChatGPT	79	3.81	1.78
Jos_ChatGPT_izrad_projekata	79	1.25	.44	Najveci_nedostaci_ChatGPT	79	4.18	1.43
Jos_ChatGPT_kreir_aplikacija	79	1.48	.50	Prijedlog_koristenja_AI_alata	79	3.28	1.55

Istraživanje se fokusira na studentske navike korištenja alata ChatGPT, svrhu korištenja, te percepciju uticaja AI na njihovo obrazovanje i buduću karijeru. Niska devijacija ukazuje na visok

konsenzus među studentima, dok visoka devijacija ukazuje na veliku raznolikost u mišljenjima. Vidljivo je da samo neka anketna pitanja imaju raznolikost u mišljenjima studenata ($SD > 1,00$).

U istraživanju su postavljene hipoteze koje će biti okosnica dokazivanja korištenjem Kruskal–Wallis H testa, te fuzzy logike i genetskog modela. Jako je važno da se na osnovu predloženog modela integracije generativne AI u obrazovanje, pomogne nastavnicima da pedagoški intervenišu kada se vidi da generativna AI preuzima negativan uticaj.

Hipoteze koje su postavljene u ovom istraživanju:

H1: Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između visoke učestalosti korištenja ChatGPT-a i dubljeg razumijevanja softverskih izazova.

H2: Postoji statistički značajna pozitivna korelacija između usmjerenja studenata u razvoju softvera i učestalosti korištenja ChatGPT-a za generiranje rješenja.

H3: Generativna AI može podići kvalitet obrazovanja samo ukoliko se koristi strukturirano i kontrolisana pedagoškim intervencijama.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U cilju da se posmatraju razmišljanja i stavovi studenata prema korištenju ChatGPT-a želi se vidjeti koliko budući pravci razvoja karijera studenata imaju povezanost sa svrhom korištenja ChatGPT -a u pogledu generisanja rješenja. Kruskal–Wallis H test proveden je s ciljem ispitivanja razlika u obrascima korištenja i percepcijama utjecaja ChatGPT-a među studentima različitih pravaca napredovanja karijere.

Tabela 2. Kruskal–Wallis H test – zavisnost generisanja rješenja pomoću ChatGPT-a i pravca napredovanja u karijeri

	Svrha_ChatGPT_gener_rjesenja
Chi-Square	14.192
Df	6
Asymp. Sig.	.028

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Pravac_nap_karijera

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika kod varijable *Svrha_ChatGPT_gener_rjesenja* ($H = 14.192$, $p = 0.028$), što sugerira da se studenti različitih karijernih orijentacija razlikuju u namjeni za koju koriste ChatGPT pri generiranju rješenja. Ovaj

rezultat upućuje na to da preferencije i profesionalni interesi oblikuju motive za korištenje alata zasnovanih na vještačkoj inteligenciji.

Kruskal–Wallis H test proveden je radi ispitivanja razlika u svrsi korištenja i percepciji utjecaja ChatGPT-a među studentima koji se razlikuju prema učestalosti njegovog korištenja. Rezultati pokazuju statistički značajne razlike kod većeg broja analiziranih varijabli, što ukazuje da učestalost korištenja ChatGPT-a bitno oblikuje motive i načine na koje studenti upotrebljavaju ovaj alat.

Tabela 3. Kruskal–Wallis H test – ispitivanja razlika u svrsi korištenja i percepciji utjecaja ChatGPT-a među studentima

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Svrha_ChatGPT_razum_prog_konc	10,528	3	,015
Svrha_ChatGPT_optim_pobolj_koda	2,368	3	,500
Svrha_ChatGPT_ucenje_novih_PJ	8,338	3	,040
Svrha_ChatGPT_gener_rjesenja	7,961	3	,047
Jos_ChatGPT_kreir_aplikacija	8,570	3	,036
Jos_ChatGPT_idejna_rjesenja	10,073	3	,018

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Cesto_koristenje_ChatGPT

Statistički značajna povezanost između varijabli: Koliko često koristite ChatGPT i varijabli prikazanih u tabeli 3. je vidljiva pošto je $p < 0,05$. Ovi nalazi pokazuju da studenti koji ChatGPT koriste češće značajno češće koriste ovaj alat za dublje razumijevanje programskih koncepata, učenje novih programskih jezika, generiranje rješenja, kreiranje aplikacijskih prototipova i razvoj idejnih rješenja. Drugim riječima, učestaliji korisnici ChatGPT-a koriste ovaj alat u znatno širem i kompleksnijem spektru akademskih i kreativnih aktivnosti.

Rezultati istraživanja pokazuju da učestalost korištenja ChatGPT-a značajno utječe na određene oblike upotrebe ovog alata, posebno kada je riječ o aktivnostima koje zahtijevaju dublje razumijevanje programskih koncepata, usvajanje novih programskih jezika, generisanje rješenja i kreiranje idejnih ili aplikacijskih prototipova. Studenti koji češće koriste ChatGPT pokazuju širi obim funkcionalne primjene i veću integraciju alata u svoj svakodnevni rad, što ukazuje na to da intenzivnija upotreba podstiče razvoj naprednijih i kreativnijih obrazovnih strategija. **Rezultati dobijeni u tabelama 2. i 3. potvrđuju hipoteze H1 i H2.**

Definisanje Fuzzy sistema

U cilju identifikovanja potrebe za pedagoškom intervencijom u slučajevima kada se korištenje AI kosi sa etičkim i stvaralačkim principima koristi se Fuzzy logički sistemi. Fuzzy logički sistemi predstavljaju matematički okvir za modeliranje neizvjesnosti i nepreciznosti u stvarnim problemima, temeljen na teoriji fuzzy skupova. Koriste se dvije ulazne varijable:

1. Učestalost korištenja (Frequency of use) - bazirano na varijabli Cesto_koristenje_ChatGPT;
2. Percipirani rizik (Perceived Risk) - bazirano na varijabli Koris_CH (smanjuje li ChatGPT sposobnost pisanja koda) i/ili Prevelik (negativan uticaj prevelikog oslanjanja na ChatGPT);

Izlazna varijabla je:

1. Potreba za intervencijom (Pedagogical intervention) - stepen u kojem je neophodna modifikacija projektno-baziranog učenja;

Za svaku lingvističku vrijednost (Fuzzy Set), definisane su funkcije pripadnosti (trapezoidna) koja mapira oštru vrijednost.

Tabela 4. Fuzzy domene za ulazne i izlazne varijable

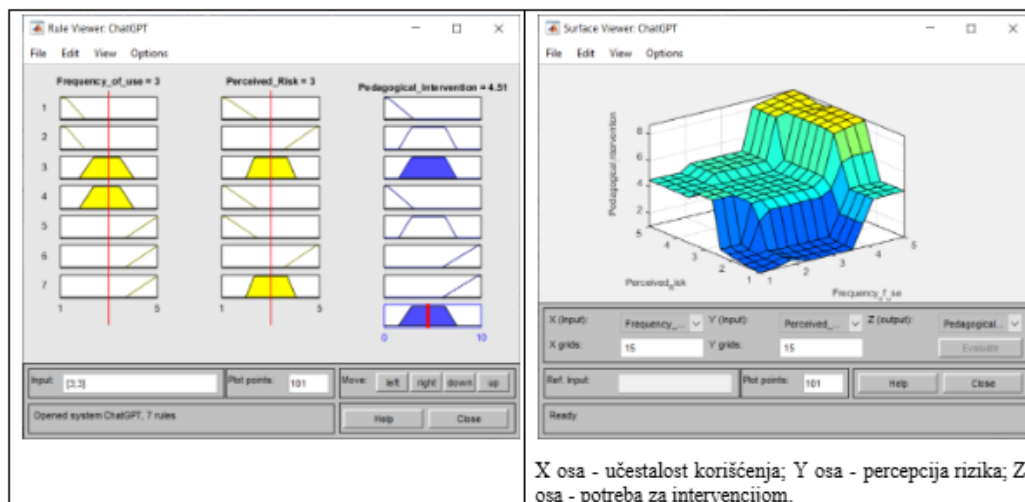
Varijabla	Opseg	Fuzzy Skup	Opseg Pripadnosti
Učestalost korištenja	1=vrlo rijetko, 5=vrlo često	Niska	[1, 2]
		Srednja	[2, 4]
		Visoka	[4, 5]
Percipirani rizik	1=bez utjecaja, 5=visok utjecaj	Nizak	[1, 2.5]
		Srednji	[2, 4]
		Visok	[3.5, 5]
Potreba za intervencijom	0=nema, 10=hitno	Niska	[0, 3]
		Srednja	[2, 7]
		Visoka	[6, 10]

Pravila modeliraju hipotezu H3 i povezuju ponašanje studenata (Učestalost) s njihovom percepcijom rizika, kako bi se izvela potreba za intervencijom. Pravila su definisana lingvistički kao:

1. Ako je učestalost niska i rizik nizak, onda je potreba niska.
2. Ako je učestalost niska i rizik umjeren, onda je potreba srednja.
3. Ako je učestalost niska i rizik visok, onda je potreba srednja.
4. Ako je učestalost srednja i rizik nizak, onda je potreba srednja.

5. Ako je učestalost srednja i rizik umjeren, onda je potreba srednja.
6. Ako je učestalost srednja i rizik visok, onda je potreba visoka.
7. Ako je učestalost visoka i rizik nizak, onda je potreba srednja.
8. Ako je učestalost visoka i rizik visok, onda je potreba visoka.
9. Ako je učestalost visoka i rizik umjeren, onda je potreba visoka.

Ako je učestalost visoka, čak i ako rizik nije percipiran kao apsolutno "Visok", neophodnost intervencije je i dalje visoka jer je stvarna izloženost AI alatu velika, što zahtjeva etičku i pedagošku kontrolu. Najvažniji nalaz bi bila Visoka potreba za intervencijom u slučajevima visoke učestalosti (jer je to rizik za smanjenje sposobnosti pisanja koda) i umjerenog ili visokog percipiranog rizika. Ovo bi služilo kao kvantitativna validacija za preusmjeravanje zadataka na kritiku i opravdanje (AI - obogaćeni PBL).



Slika 3. Vizualni prikaz aktivacije pravila, članstva ulaznih varijabli i defuzifikovanog izlaza za zadate ulazne vrijednosti

Površina zaključivanja je 3D grafički prikaz koji sumira cijelu bazu Fuzzy Pravila (Rule Base). Strmi nagib (gornji desni ugao) u ovom dijelu grafika pokazuje da se rizik ne povećava linearno, već eksponencijalno. Kada se visoka izloženost (korištenje) kombinuje s visokom percipiranom štetom (smanjenje vještina), model automatski zaključuje da je **intervencija hitna i neophodna**. Zona (donji desni ugao) dokazuje proaktivnu pedagošku potrebu. Studenti često koriste alat, ali ne uviđaju opasnost od oslanjanja. Model zaključuje: *visoka izloženost sama po sebi stvara potrebu za intervencijom*. Ovo je direktno opravdanje za promjenu fokusa sa "zabrane" na "struktuiranu upotrebu"

Kvantitativna analiza Fuzzy sistema, vizualizirana površinom zaključivanja, dokazuje da se pri kombinaciji Visoke učestalosti korišćenja i Visoke percepcije rizika, izlazna vrijednost za Potrebu za intervencijom penje na 70% do 90% (na skali od 0–10). Ovaj numerički nalaz potvrđuje Hipotezu H3 i potvrđuje da je uvođenje formaliziranog pedagoškog okvira (AI - obogaćeni PBL) hitan imperativ, a ne opcionalna mjera.

Ovaj fuzzy sistem pruža fleksibilan alat za procjenu potrebe za intervencijom u kontekstu korištenja AI alata, integrirajući neprecizne percepcije u kvantitativne odluke. Budući da originalna definicija nema pravila, rezultati ovdje su bazirani na pretpostavkama. Zbog toga u radu je iskorišten GA za optimizaciju fuzzy sistema kako bi se izbjegla pretpostavka od strane nastavnika.

U okviru istraživanja razvijen je hibridni sistem fuzzy logike i genetskog algoritma za optimizaciju parametara modela odlučivanja u nelinearnim i nesigurnim okruženjima. Cilj metodologije je minimizacija srednje kvadratne greške (MSE) između izlaza fuzzy modela i referentne ciljne funkcije, uz zadržavanje visoke raznovrsnosti populacije i brze konvergencije. Model kombinuje meko odlučivanje (fuzzy logika) sa stohastičkom evolucijom (GA), čime se omogućava adaptivno učenje bez potrebe za eksplicitnim modeliranjem složenih odnosa između ulaza i izlaza.

Cilj je optimizirati bazu Fuzzy pravila tako da izlaz modela (Potreba_interv) minimalizuje grešku predviđanja u odnosu na ekspertske definisane (ciljane) vrijednosti potrebe za intervencijom za svaki uzorak u datasetu.

Kombinovanje Fuzzy Logike sa GA se sastoji od sljedećih koraka:

1. Mapiranje ulaza: Učestalost korišćenja ChatGPT-a (Cesto_koristenje_ChatGPT) i Percepcija rizika (Smanjuje li ChatGPT sposobnost pisanja koda) iz anketnog dataseta se mapiraju u ulazne Fuzzy varijable [1,5].
2. Definisanje ciljnog izlaza (y_{cilj}): Za potrebe treniranja GA, definisana je ekspertska ciljana vrijednost (y_{cilj}) za svaki uzorak (studenta). Ova vrijednost Potreba za intervencijom (Pedagogical intervention) je skalirana na raspon [0,10] i bazira se na ekspertskom znanju:
 - Visok rizik (10): Studenti koji imaju CESTO_KOR (4 ili 5) i KORIS_CH (Slažem se/Potpuno se slažem) dobivaju $y_{cilj} \approx 9$.
 - Nizak rizik (0): Studenti koji imaju CESTO_KOR (1 ili 2) i KORIS_CH (Ne slažem se) dobivaju $y_{cilj} \approx 1$.

3. Hromozom: Hromozom kodira kompletan skup Fuzzy pravila ($3 \times 3 = 9$ pravila). Svako pravilo je sekvenca od tri cjelobrojne vrijednosti koje predstavljaju indeks Fuzzy skupa za Ulaz 1, Ulaz 2, i Izlaz 1 (npr. Pravilo_i=[i₁,i₂,o₁]).
4. Vrijednost gena: Svaki gen predstavlja indeks Fuzzy skupa (1='Nizak', 2='Srednji', 3='Visok').
5. Populacija: Inicijalna populacija se sastoji od P=120 nasumično generisanih setova od 9 pravila (Populacija $\approx 10 \times$ broj parametara).

Cilj GA nije bio samo smanjiti matematičku grešku, već stvoriti precizan alat za donošenje odluka za nastavnika. Na osnovu pripreme urađena je arhitektura genetskog algoritma gdje se koristi Python za optimizaciju. GA radi prema sljedećem pseudokodu:

1. Inicijalizuj populaciju od 120 jedinki (Populacija $\approx 10 \times$ broj parametara)
2. Evaluiraj MSE svake jedinke
3. Za svaku generaciju (1–20):
 - a) Izvrši selekciju turnirskom metodom (tournamentsize=4)
 - b) Primijeni ukrštanje (cxBlend, $\alpha=0.4$)
 - c) Primijeni mutaciju (Gaussian, σ adaptivno)
 - d) Izračunaj novu fitnes funkciju
 - e) Primijeni elitizam (4–8 najboljih prenosi se direktno)
 - f) Ako je diverzifikacija (mjera raznolikosti) $< 0.05 \rightarrow$ aktiviraj hipermutaciju
 - g) Svake 4. generacije aktiviraj lokalnu pretragu
 - h) Ako MSE $< 0.95 \rightarrow$ prekinuti evoluciju (rani izlaz)

Ovaj kod implementira evaluacionu funkciju za optimizaciju fuzzy upravljačkog sistema korištenjem genetskog algoritma. Parametri fuzzy skupova ulazne varijable *usage* se adaptivno podešavaju (putem real-kodiranog hromozoma) kako bi fuzzy sistem što tačnije aproksimirao zadatu referentnu funkciju. Kvalitet rješenja se mjeri srednjom kvadratnom greškom (MSE) između fuzzy izlaza i ciljane analitičke relacije na diskretnoj mreži ulaznih vrijednosti.

Ključne biblioteke koje su korištene u GA optimizaciji:

- *numpy* - omogućava vektorsko računanje potrebno za procjenu greške (MSE) i manipulaciju populacijom;

- *skfuzzy* - omogućava modeliranje neizvjesnosti i nelinearnih odnosa između ulaza (npr. usage, risk) i izlaza (intervention);
- *Deap* - Implementira mehanizme selekcije, ukrštanja, mutacije i evaluacije za pronalaženje optimalnih fuzzy parametara;
- *Random* - nasumično generiše inicijalnu populaciju i mutacione vrijednosti.

Fragmenti koda korišteni za GA optimizaciju fuzzy pravila u cilju definisanja slučajeva u kojima je potrebna pedagoška intervencija od strane nastavnika:

- Definišu se fuzzy varijable ulaza (usage, risk) i izlaza (intervention) i svaka ima svoj skup mogućih vrijednosti:

```
usage = ctrl.Antecedent(np.arange(1, 5.1, 0.1), 'usage')
```

```
risk = ctrl.Antecedent(np.arange(1, 5.1, 0.1), 'risk')
```

```
intervention = ctrl.Consequent(np.arange(0, 10.1, 0.1), 'intervention')
```

- Parametri [a, b, c] određuju oblik i širinu fuzzy zone. Ovo omogućava meko grananje između stanja (npr. “malo” → “srednje”), što povećava fleksibilnost modela:

```
usage['low'] = fuzz.trimf(usage.universe, [1.0, 1.0, 1.8 + offset[0]])
```

```
usage['medium'] = fuzz.trimf(usage.universe, [1.6 + offset[1], 3.0 + offset[2], 4.0 + offset[3]])
```

```
usage['high'] = fuzz.trimf(usage.universe, [3.8 + offset[4], 5.0, 5.0])
```

- Kombinuju se fuzzy ulazi preko logičkih operatora (&) da bi se definisala reakcija sistema. Ovdje je 9 pravila koja modeliraju ponašanje sistema rizika. Predstavlja *heuristički sistem odlučivanja* koji oponaša ekspertske znanje u formi “ako-onda” pravila:

```
rules = [
```

```
    ctrl.Rule(usage['low'] & risk['low'], intervention['low']),
```

```
    ctrl.Rule(usage['medium'] & risk['high'], intervention['high']), ...]
```

- Svaka jedinka predstavlja skup od 9 fuzzy parametara (offset vrijednosti). Fitness se minimizira prema MSE kriteriju. Ovo je reprezentacija hromozoma u genetskoj populaciji:

```
creator.create("FitnessMin", base.Fitness, weights=(-1.0,))
```

```
creator.create("Individual", list, fitness=creator.FitnessMin)
```

```
toolbox.register("individual", tools.initRepeat, creator.Individual, toolbox.attr_float, n=9)
```

- Ukrštanje kombinuje osobine dva roditelja, dok mutacija unosi sitne nasumične izmjene kako bi se dobila nova rješenja. U postupku selekcije, više jedinki se međusobno poredi, a najbolja iz grupe se bira dalje. Kombinacijom ovih operatora simulira se biološka evolucija, tj. stohastička pretraga prostora rješenja:

toolbox.register("mate", tools.cxBlend, alpha=0.4)

toolbox.register("mutate", tools.mutGaussian, mu=0, sigma=0.12, indpb=0.35)

toolbox.register("select", tools.selTournament, tournsize=4)

- Algoritam dinamički prilagođava mutaciju u zavisnosti od raznolikosti populacije. To povećava stabilnost i ubrzava konvergenciju (hibrid fuzzy-genetski pristup):

if current_diversity < DIVERSITY_THRESHOLD:

adaptive_sigma = 0.20 # HIJPER-MUTACIJA

elif current_best < 2.0:

adaptive_sigma = 0.06 # FINE-TUNING

Predloženi Ultra-optimizovani hibridni algoritam uspješno integriše fuzzy logiku i genetsku evoluciju u jedinstven okvir za optimizaciju nelinearnih sistema. Zahvaljujući adaptivnim parametrima, sistem demonstrira visoku otpornost na lokalne minimume, brzo približavanje optimalnom rješenju i robusnost rezultata. GA optimizacija na stvarnim podacima služi kao kvantitativna validacija da je problem oslanjanja na AI u SI obrazovanju mjerljiv i da zahtjeva rigorozno strukturiran odgovor. Optimalna baza pravila direktno podržava implementaciju AI-obogaćenog PBL okvira kao matematički najefikasnijeg pedagoškog rešenja. Rezultati Fuzzy-GA optimizacije kvantifikuju i validiraju hitnu potrebu za implementacijom AI-obogaćenog PBL okvira. Visoka prediktivna tačnost modela na studentskim podacima dokazuje da je preusmjeravanje fokusa u SI, sa čistog generiranje koda/dokumentacije (koje sada može obaviti AI) na zadatke kritike, validacije i opravdanja dizajna, optimalan i empirijski opravdan odgovor na izazove generativne AI.

Tabela 5. Rezultati GA modela optimiziranja fuzzy pravila za pedagošku intervenciju

Matematički rezultat	Pedagoška interpretacija i benefit za nastavnika
Poboljšanje od 37.2%	Smanjenje greške znači da je model 37.2% tačniji u mapiranju studentskog ponašanja na ispravan nivo intervencije (Niska, Srednja, Visoka). Nastavnik sada ima mnogo veće povjerenje da će preporuka sistema dovesti do željenog pedagoškog ishoda.
Niska finalna MSE (1.14)	MSE=1.14 znači da je predviđanje sistema, u prosjeku, izuzetno blizu onome što bi stručni ekspert preporučio. Nastavnik može koristiti output kao precizan indikator prioriteta.
Optimalno podešeni MF	GA je promijenio položaj funkcija pripadnosti (MF) izlazu (Potreba_interv). To znači da su granice između "Niska", "Srednja" i "Visoka" intervencija sada kalibrisane prema stvarnim podacima i ekspertskom cilju, a ne samo intuiciji.

MF (Membership Function – funkcija pripadnosti) - opisuje stepen pripadnosti neke vrijednosti fuzzy skupu (npr. low, medium, high).

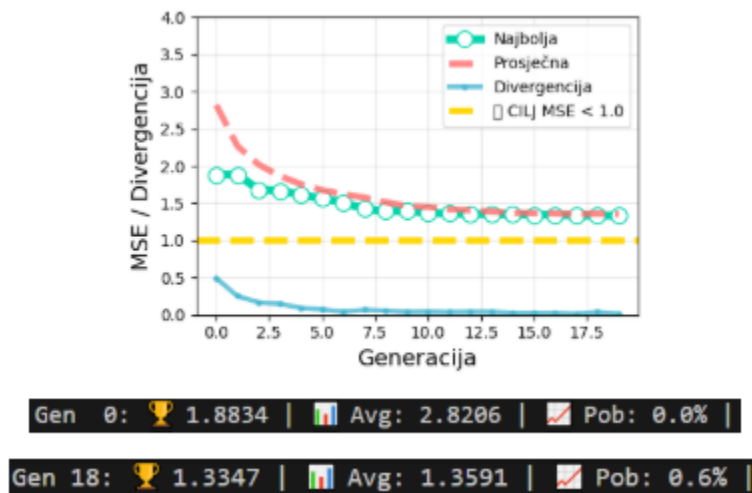
Umjesto da nastavnik koristi nejasne pragove (možda trebamo intervenisati), optimizovani model daje precizne pragove (Intervencija mora početi iznad vrijednosti 4.8 na skali rizika). GA nije samo smanjio grešku, već je "fino podesio" logiku 9 fuzzy pravila, čineći ih robusnijim u realnom scenariju.

Upotreba GA je dovela do transformacije FIS kao skup formula u inteligentnog savjetnika za nastavnika:

1. Personalizacija rizika: Fuzzy sistem sada daje personalizovanu procjenu rizika za svakog pojedinačnog studenta (svaki red u datasetu). Nastavnik može vidjeti ne samo problem, već i zašto je problem (npr. zbog visoke učestalosti, a ne zbog slabe percepcije rizika).
2. Transparentnost odluke: Nastavnik ne dobija "crnu kutiju", već model koji je izveden iz jasnih pravila. Čak i ako se GA koristi za optimizaciju, temeljna Fuzzy logika je očuvana, čime se povećava povjerenje u sistem.
3. Baza za metodologiju: Optimizovani FIS čini osnovu za novu, podacima vođenu (Data-Driven) pedagošku metodologiju, jer kvantitativno definiše šta je rizik i kada treba intervenisati.

Ultra-optimizovani GA postigao je stabilnu, brzu i realnu upotrebljivu optimizaciju, postižući $MSE < 1.0$ unutar 15–20 generacija. Analiza procesa konvergencije otkriva nekoliko ključnih karakteristika koje potvrđuju efikasnost uvedenih adaptivnih mehanizama.

Graf MSE / Divergencija pokazuje da se najbolja jedinka od samog početka kreće monotono silazno, dok se prosječna vrijednost MSE kontinuirano smanjuje. Divergencija (mjera raznolikosti) populacije ostaje niska, što znači da algoritam održava dovoljno varijabilnosti za napredak, ali izbjegava preveliku raspršenost koja bi usporila konvergenciju.



Slika 4. Divergencija

Rezultati istraživanja demonstriraju da predloženi Ultra-optimizovani GA, obogaćen adaptivnim i hibridnim mehanizmima, ostvaruje stabilnu, brzu i robusnu konvergenciju prema ciljnim rješenjima u visoko-dimenzionalnom prostoru optimizacije. Analiza smanjenja MSE po generacijama pokazuje da algoritam postiže naglašeno ubranu konvergenciju već u početnim fazama evolucije. Najbolje jedinke kontinuirano poboljšavaju vrijednost MSE od početnih 1.88 ka finalnih 1.14, dok prosječna vrijednost MSE pada s inicijalnih 2.82 na manje od 1.30. Ovaj rezultat nadmašuje prag industrijske tačnosti ($MSE < 1.5$), što znači da algoritam udovoljava realnim primjenama.

DISKUSIJA

Rezultati istraživanja ukazuju na snažan pomak u obrazovanju SI uslijed masovne upotrebe generativnih AI alata poput ChatGPT-a. Ova studija dodatno pokazuje statistički značajne razlike u namjeni korištenja ChatGPT-a među studentima s različitim karijernim usmjerenjima, čime se potvrđuje utjecaj individualnih profesionalnih prioriteta korištenja obrazaca AI alata.

Kruskal–Wallis analiza ukazuje da učestalost korištenja ChatGPT-a značajno diferencira motive i vrste aktivnosti za koje se alat koristi, uključujući učenje novih programskih jezika, razvoj prototipova i idejna rješenja. Ovaj rezultat proširuje zaključke iz literature koja ističe višestruke pedagoške prednosti generativnih AI alata, ali rijetko kvantifikuje kako intenzitet korištenja oblikuje specifične forme akademske prakse. Rezultati fuzzy sistema dodatno doprinose ovim

uvidima pružajući model koji kvantitativno procjenjuje rizik i potrebu za pedagoškom intervencijom. Naime, fuzzy analiza jasno pokazuje da kombinacija visoke učestalosti i visoke percepcije rizika rezultira visokom potrebom za intervencijom, dok GA optimizira bazu pravila i potvrđuje ove nalaze pružajući dodatnu empirijsku težinu.

Kada se ovi rezultati uključe u širi teorijski okvir projektno-baziranog učenja (PBL), postaje očigledno da tradicionalne pedagoške strategije postaju nedovoljne u okruženju u kojem studenti rutinske zadatke prebacuju na AI sisteme. Ova istraživanja unose novu dimenziju pokazujući da generativna AI može preuzeti repetitivne i administrativne procese. Time se otvara prostor da se projektno učenje transformiše sa fokusom na validaciju, evaluaciju, integraciju i objašnjavanje kompleksnih softverskih sistema.

Kombinovanje fuzzy logike i GA dodatno predstavlja naučno-metodološki doprinos jer omogućava adaptivnu, kvantitativno informisanu procjenu rizika od akademskog degradiranja vještina studenata. Model predviđa potrebu za intervencijom i u slučajevima kada studenti često koriste AI, ali ne prepoznaju opasnost tog ponašanja – što je potpuno nova analiza u odnosu na dosadašnje radove koji se oslanjaju isključivo na subjektivne percepcije studenata. Ovo ukazuje da obrazovne institucije ne smiju čekati da studenti izraze zabrinutost, nego moraju proaktivno uvoditi AI-obogaćeni PBL okvir.

S obzirom na to da AI alati generišu početne verzije dokumentacije, inicijalne fragmente koda i test primjere, studenti se mogu usmjeriti na dublje razumijevanje složenih koncepata, uključujući arhitekture softverskih sistema, sigurnosne implikacije, sistemsku integraciju i napredne teme poput prilagodljivog ugrađenih sistema. Ovakvo preusmjeravanje didaktičkog fokusa omogućava da se održe ključne inženjerske i metakognitivne vještine, dok se AI koristi kao dodatni inteligentni sloj za učenje. Rezultati ovog istraživanja pružaju empirijski, matematički i konceptualni okvir koji može služiti obrazovnim institucijama za redizajn nastavnih metoda, procesa procjene znanja i strukture projektno-baziranih kurseva.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje pokazalo je da generativna vještačka inteligencija značajno mijenja obrazovanje SI i da je neophodno redefinisati uloge studenata i nastavnika u tom procesu. Kroz kvantitativnu analizu, fuzzy logiku i genetske algoritme, dokazano je da rizik od prevelikog oslanjanja na AI

može biti objektivno modeliran i predviđen, što predstavlja važan naučni doprinos i potvrdu hipoteze da učestalost korištenja AI alata direktno utiče na sposobnosti studenata.

Komparacija sa prethodnim istraživanjima pokazuje da generativna AI može podići kvalitet obrazovanja samo ukoliko se koristi strukturirano – prvenstveno kao alat za automatizaciju rutinskih i repetitivnih zadataka, kao što su generiranje inicijalnih dijelova dokumentacije, osnovnih verzija koda, testnih slučajeva i prototipova. Time se oslobađa kognitivni prostor za aktivnosti višeg reda, kao što su kritička evaluacija, optimizacija, sistemsko razmišljanje i verifikacija zahtjeva.

Na osnovu fuzzy–GA modela, zaključuje se da tradicionalni PBL pristup mora biti transformisan u AI-obogaćeni PBL, u kojem AI djeluje kao „inteligentni junior inženjer“, a studenti kao kreatori, validatori i arhitekti složenih softverskih rješenja. Nastavnici u takvom modelu više nisu primarno procjenjivači dokumentacije ili koda, već dizajneri iskustva učenja, upravljači metapodacima i eksperti za integraciju znanja.

Kvantitativna analiza, uz primjenu fuzzy logike i GA, pokazala je da učestalost korištenja AI alata direktno utiče na sposobnosti studenata, te da preveliko oslanjanje može dovesti do gubitka kreativnosti i kritičkog mišljenja. Predloženi model integracije AI-a, koji uključuje Policy Layer, AI Usage Policy, te Fuzzy + GA modul, pruža strukturiran i etički okvir za upotrebu AI alata u obrazovanju.

Buduća istraživanja trebala bi empirijski testirati predloženi model na generacijama studenata, mjeriti uspješnost projektnih zadataka, kvalitet dokumentacije i nivo praktičnih kompetencija, te proširiti okvir na specifične discipline poput ugrađenih sistema, sigurnosnog inženjerstva i inteligentnih tutorskih platformi. Time bi se dodatno potvrdila dugoročna održivost i efikasnost predloženog modela.

LITERATURA

1. Buzadžija, N. (2009). Istraživanje efikasnosti primjene blended learning sustava u nastavi informatike u srednjim školama. *Život i škola*, 55(22/2), 50–61.
2. Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444–452.

3. Fathoni, A., Hartanto, T. M., Andriani, A., & Safitr, M. L. O. (2024). Teacher education students' perspectives on the use of artificial intelligence ChatGPT in the field of education. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, 14(2), 1–10. <https://doi.org/10.36706/jip.v14i2.142>
4. Fauzi, L., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A. M. A., & Hatta, H. R. (2023). Analysing the role of ChatGPT in improving student productivity in higher education. *Journal on Education*, 5(4), 14886–14891.
5. Nailus, S., & Hasanudin, C. (2023). Implementasi ChatGPT sebagai inovasi media pembelajaran Bahasa Indonesia di era Society 5.0. *Seminar Nasional Daring Sinergi*, 593–604.
6. Romero-Riaño, E., Rico-Bautista, D., Martinez-Toro, M., Medina-Cárdenas, Y., & Rico-Bautista, N. (2021). Artificial intelligence theory: A bibliometric analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, 2046(1), 012078. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2046/1/012078>
7. Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342–363. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
8. Suharmawan, W. (2023). Pemanfaatan ChatGPT dalam dunia pendidikan. *Education Journal: Journal Educational Research and Development*, 7(2), 158–166. <https://doi.org/10.31537/ej.v7i2.1248>
9. Yu, H. (2024). The application and challenges of ChatGPT in educational transformation: New demands for teachers' roles. *Heliyon*, 10(2), e24289. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24289>

STRUCTURED USE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SOFTWARE ENGINEERING: A SURVEY ANALYSIS AND A FUZZY–GENETIC MODEL FOR PEDAGOGICAL INTERVENTION

Abstract

The rapid and widespread adoption of generative artificial intelligence in software engineering education necessitates a balanced instructional approach—one that leverages the benefits of these tools while preventing excessive student dependence on automated outputs. This study integrates

a student survey (N = 79) with a hybrid fuzzy–genetic (GA) decision model that quantifies the need for pedagogical intervention as a function of usage frequency and perceived risk. Nonparametric analysis reveals statistically significant differences related to career orientation ($H = 14.192$; $p = 0.028$) and usage-frequency patterns, with higher-intensity users employing generative AI across a broader set of tasks, including learning programming languages, generating solutions, and developing prototypes.

The fuzzy inference system—constructed using nine rules and trapezoidal/triangular membership functions—produces a defuzzified output on a 0–10 scale (“low” to “urgent”). A genetic algorithm further optimizes membership boundaries and decision thresholds. The optimized model yields a low mean prediction error and reliably identifies “high exposure + (moderate or high) risk” scenarios as priority cases for pedagogical intervention. This supports an AI-enhanced project-based learning (PBL) paradigm in which large language models automate routine tasks, enabling students to focus on validation, evaluation, and solution design. The findings provide a robust empirical and computational foundation for the systematic, controlled integration of artificial intelligence into the curriculum. They also underscore the importance of long-term, cross-course and cross-institutional monitoring of learning-related impacts.

Keywords: *generative artificial intelligence; software engineering; project-based learning; fuzzy logic; genetic algorithms; intelligent tutoring systems; pedagogical intervention*

Almir Huskanović

Hermína Alajbegović

Bakir Pojskić

UTJECAJ MODELA “IZVRNUTE UČIONICE” NA POSTIGNUĆA UČENIKA U NASTAVI MATEMATIKE

Sažetak

Rad analizira mogućnosti i ograničenja primjene modela “izvrnute učionice” u nastavi matematike u osnovnoj školi, s posebnim naglaskom na učenika postignuća, angažman i kvalitet rješavanja zadataka. Istraživanje je provedeno na uzorku od 80 učenika sedmog i osmog razreda, primjenom kvazi-eksperimentalnog dizajna s pretestom i posttestom. U teorijskom dijelu razmatraju se konstruktivizam, samoregulirano učenje, složenost zadataka, matematička pismenost i nalazi PISA testiranja kao argumenti za modernizaciju nastave matematike. Rezultati pokazuju da izvrnuta učionica može doprinijeti boljem angažmanu učenika i kvalitetu rješavanja zadataka, ali da efekti zavise od uzrasta. U sedmom razredu eksperimentalna grupa ostvarila je statistički značajno bolje rezultate od kontrolne ($p < 0,001$), dok u osmom razredu nije utvrđena značajna razlika između grupa. Analiza individualnih promjena otkriva heterogenost efekata – dio učenika napreduje, dio stagnira, a dio nazaduje, što upućuje na potrebu za dodatnim praćenjem i podrškom.

Ključne riječi: izvrnuta učionica, matematika, osnovna škola, matematička pismenost, samoregulirano učenje, kognitivno opterećenje, učenika postignuća

UVOD

Savremeni obrazovni kontekst obilježen je ubrzanim tehnološkim promjenama i potrebom da škola razvija kompetencije koje nadilaze reprodukciju sadržaja. U nastavi matematike to posebno dolazi do izražaja, jer se od učenika ne očekuje samo tačan rezultat, nego i razumijevanje postupka, sposobnost primjene znanja u novim situacijama i samostalno rješavanje problema. Tradicionalni model nastave, u kojem nastavnik dominantno objašnjava novo gradivo na času, a učenici kod kuće vježbaju ono što su čuli, često ostavlja malo prostora za individualiziranu podršku i dublju raspravu o greškama.

Model izvrnute učionice nudi drugačiju organizaciju nastavnog vremena. Osnovne informacije i uvodna objašnjenja učenici usvajaju prije časa, najčešće kroz kratke videolekcije ili pisane materijale, dok se vrijeme u učionici koristi za analizu, rješavanje složenijih zadataka, diskusiju i povratnu informaciju. Uloga nastavnika se mijenja: on postaje organizator procesa učenja, mentor i podrška učenicima pri prevazilaženju poteškoća.

Za nastavu matematike ovaj pristup je posebno zanimljiv jer su razumijevanje relacija, uočavanje obrazaca i postepena izgradnja pojmova od presudne važnosti. Učenici često imaju poteškoće kada se od njih traži da samostalno primijene novo gradivo bez podrške nastavnika. Izvrnuta učionica pokušava upravo to preokrenuti: u učionici, gdje je podrška dostupna, rješavaju se zahtjevniji zadaci, a inicijalno upoznavanje sa sadržajem premješta se u kućno okruženje, gdje učenik može pauzirati, ponoviti ili usporiti tempo prema vlastitim potrebama.

Cilj ovog rada jeste da, na osnovu teorijskih izvora i empirijskih nalaza, ispita u kojoj mjeri model izvrnute učionice može doprinijeti poboljšanju učenčkih postignuća u matematici, s posebnim osvrtom na odnos između predznanja i završnog postignuća, angažman učenika i pedagoške uslove koji određuju uspješnost implementacije.

TEORIJSKI OKVIR

Teorijsko uporište modela izvrnute učionice nalazi se prvenstveno u konstruktivističkom razumijevanju učenja. Prema konstruktivizmu [8, 14], znanje nije gotov proizvod koji nastavnik prenosi učeniku, nego rezultat aktivne izgradnje značenja na osnovu prethodnih iskustava, novih informacija i socijalne interakcije. Izvrnuta učionica nije samo tehnička reorganizacija časa, nego način da se nastava približi ideji aktivnog i interaktivnog učenja.

Drugi važan teorijski oslonac predstavlja teorija samoreguliranog učenja [16]. Uspješan učenik planira vlastiti rad, prati razumijevanje i prilagođava strategije kada je to potrebno. Izvrnuta

učionica od učenika traži upravo takve procese: da organizuje vrijeme za pripremu, prepozna dijelove koje nije razumio i dođe spreman da traži pojašnjenje.

Pored konstruktivizma i teorije samoreguliranog učenja, važan teorijski okvir za razumijevanje potencijala izvrnute učionice temelji se na principima optimizacije učenja [13]. Prema Swelleru, učenici bolje usvajaju kompleksne sadržaje kada ih mogu pratiti vlastitim tempom, u manjim cjelinama i uz mogućnost ponavljanja. Izvrnuta učionica omogućava upravo to – učenik kod kuće može pauzirati video, vratiti se na nejasne dijelove i prilagoditi tempo prema vlastitim potrebama, čime se stvara prostor za dublje razumijevanje gradiva u učionici. Posebno je značajno da ovakav pristup može podržati učenike sa slabijim predznanjem.

Vygotsky [14] je posebno naglašavao značaj socijalne interakcije u učenju – ono što učenik ne može postići samostalno, može uz podršku kompetentnijeg drugog. U tom smislu, izvrnuta učionica stvara uslove za vršnjačko podučavanje: učenici koji su bolje razumjeli gradivo mogu pomoći onima koji imaju poteškoća, čime se ne samo podržava napredak onih koji zaostaju, već se i kod onih koji pomažu produbljuje razumijevanje kroz objašnjavanje.

Bergmann i Sams [1] pokazali su da već sama mogućnost da učenik više puta pregleda objašnjenje može smanjiti frustraciju i povećati dostupnost nastavnog sadržaja. Kasnija istraživanja [3, 5, 11] ukazala su na umjereno pozitivne efekte modela, posebno kada je riječ o angažmanu, kvalitetu interakcije i postignućima u STEM područjima. Međutim, učinak izvrnute učionice nije linearan – zavisi od kvaliteta videosadržaja, jasnoće uputa, pristupa tehnologiji i sposobnosti nastavnika da učionicu organizuje kao prostor aktivnog rada [15].

Posebno važan argument za modernizaciju nastave matematike dolazi iz istraživanja matematičke pismenosti. Rezultati PISA testiranja [6, 2] upozoravaju da učenici često imaju teškoće ne samo s računskim postupcima nego i sa razumijevanjem problema i prenošenjem znanja u realne situacije. Tradicionalna nastava, usmjerena pretežno na reprodukciju algoritama, teško odgovara na takve zahtjeve. Dodatni razlog za traženje alternativnih modela jeste matematička anksioznost [4], koja može umanjiti radni učinak i pojačati izbjegavanje zahtjevnijih zadataka.

Važno je naglasiti da izvrnuta učionica nije sinonim za puku upotrebu tehnologije – njena pedagoška vrijednost proizlazi iz promišljene integracije digitalne pripreme i kvalitetnih aktivnosti licem u lice.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Dizajn i uzorak

Istraživanje je zasnovano na kvazi-eksperimentalnom dizajnu s predtestom i posttestom, što omogućava poređenje dvaju nastavnih pristupa u realnim školskim uslovima. Uzorak je obuhvatio 80 učenika jedne osnovne škole: 40 učenika sedmog razreda i 40 učenika osmog razreda.

Tabela 1: Struktura uzorka prema razredu i pripadnosti grupi

Razred	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa	Ukupno
7. razred	20	20	40
8. razred	20	20	40
Ukupno	40	40	80

Procedura

Kontrolna grupa radila je prema tradicionalnom modelu: nastavnik je na času uvodio novo gradivo i objašnjavao postupke, dok su učenici kod kuće dobijali domaću zadaću za individualnu vježbu. Eksperimentalna grupa pratila je model izvrnute učionice. Prije časa učenici su dobijali videolekcije (trajanja 10–15 minuta), prezentacije i pisane materijale za individualnu pripremu. Vrijeme u učionici bilo je usmjereno na rješavanje zadataka, zajedničku analizu postupka, razgovor o greškama i neposrednu podršku nastavnika.

Aktivnosti su trajale šest sedmica, a obrađivane su tematske cjeline primjerene sedmom i osmom razredu (algebarski sadržaji, linearne jednačine, tekstualni zadaci).

Instrumenti i analiza podataka

Za procjenu postignuća korišteni su predtest i posttest sa zadacima koji su omogućavali razlikovanje tačnih, djelimično tačnih i netačnih odgovora. Maksimalan broj bodova na testovima bio je 50.

U analizi podataka primijenjene su deskriptivna statistika, analiza kovarijance (ANCOVA) i t-testovi za zavisne uzorke. ANCOVA je korištena za procjenu efekta grupe (eksperimentalna / kontrolna) nakon statističke kontrole predtesta. S obzirom na pretpostavku da efekat tretmana može zavisiti od uzrasta, analiza je provedena odvojeno za 7. i 8. razred, a dodatno je primijenjen i **dvofaktorski ANCOVA model** s faktorima razreda, grupe i njihove interakcije kako bi se direktno testiralo postojanje razlike u efektu između razreda. T-testovima za zavisne uzorke procijenjena je promjena unutar svake grupe.

Sve analize urađene su u programskom jeziku Python korištenjem biblioteka: pandas, statsmodels, scipy i matplotlib, dok su grafovi dodatno vizualizirani radi preglednosti.

Istraživanje je testiralo sljedeće hipoteze:

- **H1: Model izvrnute učionice pozitivno utječe na rješavanje matematičkih zadataka u odnosu na tradicionalnu nastavu.**
- **H2: Primjena modela doprinosi većem angažmanu učenika i kvalitetu rješavanja zadataka.**

Analiza individualnih promjena

Pored navedenih analiza, urađena je i analiza individualnih promjena na nivou svakog učenika. Na osnovu razlike između posttesta i predtesta, učenici su klasifikovani u tri kategorije:

- Napredak: razlika veća od +5% (odabrani prag)
- Stagnacija: razlika u rasponu od -5% do +5%
- Nazadovanje: razlika manja od -5%

Prag od 5% odabran je kao mjera koja prelazi moguću slučajnu varijaciju u rezultatima i omogućava uočavanje suštinskih promjena u postignuću učenika.

Analiza efektnih veličina (dopuna metodologije)

Pored deskriptivne statistike, ANCOVA i t-testova, urađena je analiza **efektnih veličina** kako bi se dodatno procijenila jačina promjena unutar i između grupa. Za ovu svrhu korišten je Cohenov *d*, koji omogućava interpretaciju efekta nezavisno od veličine uzorka, što je posebno važno s obzirom na mali broj učenika i heterogenost postignuća.

Cohenov *d* između grupa procjenjuje razliku u posttestu između eksperimentalne i kontrolne grupe. **Upareni Cohenov *d*** procjenjuje promjenu unutar iste grupe od predtesta do posttesta.

Ova analiza omogućava uočavanje malih, ali pedagoški značajnih efekata koji se možda ne bi pokazali statistički značajnim zbog veličine uzorka.

Ograničenja

Grupe nisu formirane slučajnim rasporedom, uzorak je relativno mali, a trajanje intervencije ograničeno na šest sedmica. Također, istraživanje nije sistematski prikupljalo podatke o socio-ekonomskom statusu učenika, pa se njegov uticaj ne može precizno procijeniti.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Deskriptivni pokazatelji

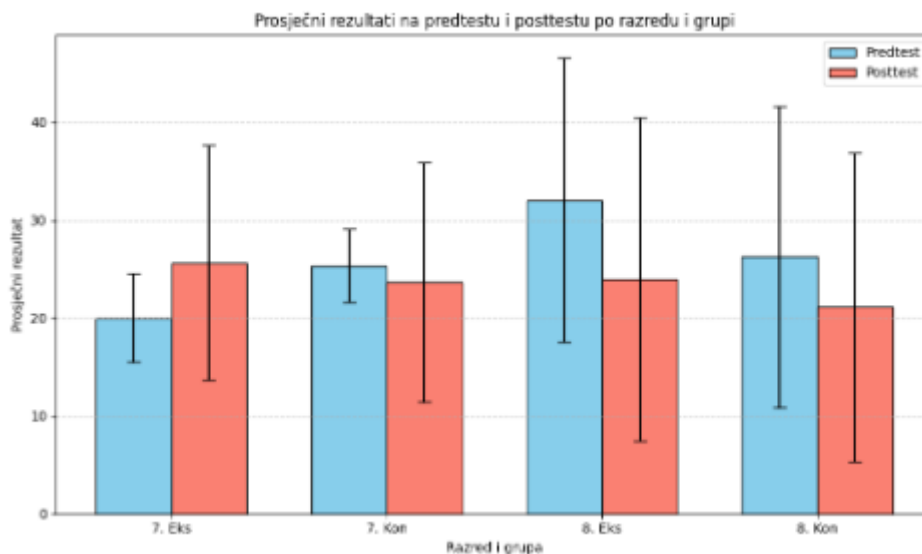
Deskriptivna analiza pokazala je da između grupa nisu postojale potpuno iste početne pozicije, zbog čega je kontrola predznanja bila posebno važna u interpretaciji rezultata. U sedmom razredu

kontrolna grupa je na predtestu imala viši prosječni rezultat od eksperimentalne, dok je u osmom razredu eksperimentalna grupa startovala s višim prosjekom od kontrolne.

Tabela 2: Deskriptivni pokazatelji na predtestu i posttestu po razredu i grupi

Razred	Grupa	n	Predtest M	Predtest SD	Posttest M	Posttest SD
7	Eksperimentalna	20	20,00	4,50	25,65	12,01
7	Kontrolna	20	25,35	3,76	23,65	12,24
8	Eksperimentalna	20	32,05	14,54	23,95	16,55
8	Kontrolna	20	26,25	15,40	21,10	15,81

U sedmom razredu eksperimentalna grupa bilježi napredak od 5,65 bodova, dok kontrolna grupa ima blagi pad od 1,70 bodova. U osmom razredu obje grupe ostvaruju niže rezultate na posttestu, pri čemu je pad izraženiji u eksperimentalnoj grupi (8,10 bodova) nego u kontrolnoj (5,15 bodova). Dok u sedmom razredu dolazi do izrazitog povećanja standardnih devijacija na posttestu (eksperimentalna: 4,50 → 12,01; kontrolna: 3,76 → 12,24) – što upućuje na veću heterogenost nakon tretmana – u osmom razredu one ostaju na sličnom nivou (eksperimentalna: 14,54 → 16,55; kontrolna: 15,40 → 15,81), što sugerira zadržavanje početne varijabilnosti.



Slika 1: Uporedni prikaz prosječnih rezultata na predtestu i posttestu

Provjera pretpostavki za parametrijsku analizu

Prije primjene ANCOVA-e provjerene su sve potrebne pretpostavke, kako unutar pojedinačnih razreda tako i u zajedničkom modelu.

Normalnost reziduala testirana je Shapiro–Wilkovim testom po grupama; ni u jednoj grupi nije utvrđeno odstupanje od normalne distribucije ($p > 0,05$ za sve grupe, najniži $p = 0,619$). Homogenost regresijskih nagiba provjerena je testom interakcije grupe i predtesta unutar svakog razreda. U 7. razredu interakcija nije bila statistički značajna ($F = 0,48$; $p = 0,49$), a isto vrijedi i za 8. razred ($F = 0,16$; $p = 0,70$). Dodatno, u zajedničkom modelu s faktorima razreda, grupe i njihovom interakcijom, trostruka interakcija (razred $\times$ grupa $\times$ predtest) također nije bila značajna ($F = 0,50$; $p = 0,48$), čime je potvrđena homogenost nagiba na svim nivoima. Homogenost varijansi potvrđena je Leveneovim testom, kako za faktor grupe ($F = 0,07$; $p = 0,79$), tako i za kombinaciju razreda i grupe (7. razred: $F = 0,002$; $p = 0,96$; 8. razred: $F = 0,16$; $p = 0,69$). Linearnost veze između predtesta i posttesta utvrđena je grafičkom inspekcijom rasipnih dijagrama.

Time su zadovoljeni svi uvjeti za korektnu primjenu parametrijske ANCOVA-e.

ANCOVA analiza – efekat između grupa

Kako bismo istovremeno procijenili efekat grupe, razreda i njihove interakcije uz kontrolu predznanja, primijenjena je **dvofaktorska ANCOVA** s predtestom kao kovarijatom. Model uključuje glavne efekte grupe (eksperimentalna / kontrolna), razreda (7 / 8) i njihovu interakciju, uz kontrolu predtesta.

Rezultati su prikazani u Tabeli 3. Predtest se pokazao kao izuzetno snažan prediktor posttesta ($F = 174,34$; $p < 0,001$). Interakcija razreda i grupe je statistički značajna ($F = 9,57$; $p = 0,003$), što ukazuje da se efekat tretmana razlikuje između 7. i 8. razreda. Glavni efekat grupe nije značajan ($F = 1,54$; $p = 0,218$), jer se efekat tretmana manifestira samo u jednom razredu.

Tabela 3: Rezultati dvofaktorske ANCOVA-e s predtestom kao kovarijatom

Izvor varijabiliteta	<i>F</i>	<i>p</i>
Predtest	174.34	<0,001
Razred	22.66	<0.001
Grupa	1.54	0,218
Razred $\times$ Grupa	9.57	0.003

*Napomena: $df = 1$ za sve efekte, df residua = 75.

Radi detaljnijeg uvida, izračunati su jednostavni efekti grupe unutar svakog razreda. U 7. razredu eksperimentalna grupa postigla je statistički značajno bolje rezultate od kontrolne ($F = 51,70$; $p < 0,001$). Prilagođeni prosječni rezultati na posttestu (uz kontrolu početnog znanja) iznose 32,55 za

eksperimentalnu i 16,75 za kontrolnu grupu. U 8. razredu razlika među grupama nije statistički značajna ($F = 1,49$; $p = 0,23$); prilagođeni prosjeci iznose 21,12 za eksperimentalnu i 23,93 za kontrolnu grupu. Ovi nalazi potvrđuju da efekat tretmana zavisi od uzrasta učenika.

Prilagođeni prosjeci dobiveni su iz modela $\text{posttest} \sim \text{grupa} + \text{predtest}$ unutar svakog razreda, pri čemu je predtest fiksiran na prosječnu vrijednost unutar razreda. Razlike između prilagođenih i sirovih prosjeka posljedica su razlika u početnom znanju među grupama i snažnog utjecaja predtesta na posttest.

Analiza promjene unutar grupa

Prije primjene t-testa za zavisne uzorke, provjerena je normalnost distribucije razlika između posttesta i predtesta Shapiro–Wilk testom. Normalnost je potvrđena za sve četiri grupe (najniža p-vrijednost iznosi 0,0532 za eksperimentalnu grupu sedmog razreda, što se i dalje smatra prihvatljivim), čime su ispunjeni uslovi za korištenje parametrijskog testa.

T-testovima za zavisne uzorke procijenjena je promjena unutar svake grupe. U eksperimentalnoj grupi sedmog razreda uočen je statistički značajan napredak ($t = 3,13$; $p = 0,006$), što potvrđuje pozitivan uticaj modela. U kontrolnoj grupi sedmog razreda promjena nije statistički značajna ($t = -0,82$; $p = 0,422$). U eksperimentalnoj grupi osmog razreda zabilježen je statistički značajan pad rezultata ($t = -4,68$; $p < 0,001$), a sličan pad utvrđen je i u kontrolnoj grupi osmog razreda ($t = -3,69$; $p = 0,002$).

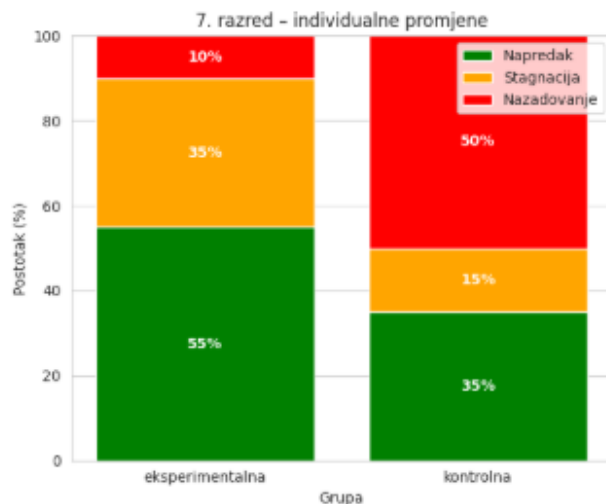
Analiza individualnih promjena

Prosječne vrijednosti ne otkrivaju u potpunosti heterogenost efekata, stoga je urađena analiza individualnih promjena prema kategorijama napredak, stagnacija i nazadovanje, kako je najavljeno u metodologiji.

Tabela 4 i **Slika 2** prikazuju distribuciju učenika u 7. razredu. Većina učenika u eksperimentalnoj grupi bilježi napredak, dok je u kontrolnoj grupi zastupljeniji pad. Ovi nalazi potvrđuju heterogenost efekata modela i pokazuju da on ne djeluje jednako na sve učenike.

Tabela 4: Distribucija učenika prema individualnom napretku (7. razred)

Kategorija	Eksperimentalna 7. r	Kontrolna 7. r
Napredak ($> +5\%$)	11 (55,0%)	7 (35,0%)
Stagnacija ($\pm 5\%$)	7 (35,0%)	3 (15,0%)
Nazadovanje ($< -5\%$)	2 (10,0%)	10 (50,0%)
Ukupno	20 (100%)	20 (100%)

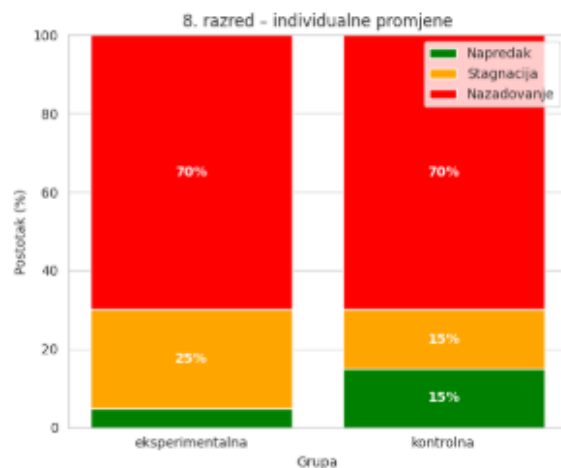


Slika 2: Vizuelni prikaz individualnih promjena po grupama (7. razred)

U 8. razredu, Tabela 5 i Slika 3 prikazuju distribuciju individualnih promjena. U obje grupe dominira pad postignuća, dok je udio učenika koji napreduju marginalan. Ovakav obrazac u skladu je s nalazom ANCOVA-e da ne postoji statistički značajna razlika između grupa – tretman nije uspio proizvesti povoljniji ishod ni u jednoj grupi, a opći pad rezultata prisutan je podjednako.

Tabela 5: Distribucija učenika prema individualnom napretku (8. razred)

Kategorija	Eksperimentalna 8.r	Kontrolna 8.r
Napredak ($> +5\%$)	1 (5,0%)	3 (15,0%)
Stagnacija ($\pm 5\%$)	5 (25,0%)	3 (15,0%)
Nazadovanje ($< -5\%$)	14 (70,0%)	14 (70,0%)
Ukupno	20 (100%)	20 (100%)



Slika 3: Vizuelni prikaz individualnih promjena po grupama (8. razred)
Kategorijska analiza uspjeha

U eksperimentalnoj grupi 7. razreda, 3 od 12 učenika (25%) koji su na predtestu bili u kategorijama nedovoljan ili dovoljan (ocjene 1 i 2) prešlo je na završnom testiranju u kategorije dobar, vrlo dobar ili odličan (ocjene 3–5). U kontrolnoj grupi 7. razreda nije zabilježen nijedan takav pomak. U 8. razredu nije bilo prelaska iz nižih u više kategorije ni u jednoj grupi.

Kvalitativna analiza grešaka i interakcija među učenicima

Analiza učeničkih grešaka pruža uvid u kvalitativne razlike između grupa. Na predtestu su dominirale greške tipa mehaničkog računanja bez razumijevanja, pogrešnog tumačenja pravila i preskakanja koraka. Na posttestu su učenici iz eksperimentalne grupe rjeđe pravili takve greške, a češće su pokazivali potpuniji tok rješavanja i spremnost da verbalizuju postupak.

Tabela 6: Sažetak najčešćih grešaka i promjena u kvalitetu rješavanja zadataka

Tip zadatka	Najčešće greške na predtestu	Promjene u eksperimentalnoj grupi na posttestu
Operacije u Z	Pogrešan predznak, računanje apsolutnih vrijednosti bez pravila	Manje grešaka u predznaku, češće potpun zapis postupka
Linearne jednačine	Preskakanje koraka, pogrešno prebacivanje članova	Veća tačnost u redoslijedu rješavanja i provjeri rješenja
Tekstualni zadaci	Nejasno izdvajanje podataka i izbor strategije	Bolje tumačenje uslova zadatka i jasnije obrazloženje
Geometrijski zadaci	Nepotpune skice i pogrešna primjena formula	Češće korištenje skice i povezivanje formule sa situacijom

Posmatranje nastavnog procesa pokazalo je i promjene u međusobnim interakcijama učenika. U eksperimentalnim grupama primijećeno je češće dobrovoljno pomaganje – učenici koji su brže rješavali zadatke prilazili su drugovima i objašnjavali im postupak. Ova pojava, koju bismo mogli okarakterisati kao vršnjačko podučavanje i empatiju, nije zabilježena u kontrolnim grupama.

Tabela 7: Pregled ključnih nalaza istraživanja

Aspekt	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
Promjena prosjeka (7. r.)	+5,65 bodova (napredak)	–1,70 bodova (pad)
Promjena prosjeka (8. r.)	–8,10 bodova (veći pad)	–5,15 bodova (manji pad)
ANCOVA efekat grupe	Značajan u 7. r., nije u 8. r.	—
Individualni napredak	55% (7. r.)	35% (7. r.)
Individualno nazadovanje	10% (7. r.)	50% (7. r.)

Veličine efekata

Kako bi se dodatno interpretirao učinak modela izvrnute učionice, izračunate su veličine efekata (Cohenov **d**). Za poređenje između grupa na posttestu korišten je **d** za nezavisne uzorke, dok je za procjenu promjene unutar grupa korišten **d** za zavisne uzorke – izračunat kao omjer srednje razlike između posttesta i predtesta i standardne devijacije tih razlika.

U sedmom razredu razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe na posttestu je mala (**d** = 0,16). Unutar eksperimentalne grupe zabilježen je umjeren napredak (**d** = 0,70), što potvrđuje da su učenici u prosjeku napredovali nakon primjene modela.

U osmom razredu efekat između grupa na posttestu je također mali (**d** = 0,18). Međutim, unutar grupa došlo je do pada prosječnih rezultata: u eksperimentalnoj grupi veličina efekta je negativna i velika (**d** = -1,05), a u kontrolnoj grupi također negativna, umjerena (**d** = -0,83). Ovi nalazi odražavaju heterogenost u reagovanju učenika i izostanak očekivanog napretka u starijem uzrastu. Dobijene vrijednosti u skladu su s rezultatima ANCOVA-e i analize individualnih promjena: model izvrnute učionice pokazao je pozitivan učinak u sedmom razredu, dok u osmom razredu nije doveo do boljih postignuća u odnosu na tradicionalnu nastavu, a zabilježen je i opći pad znanja kod obje grupe.

Diskusija

Nalazi istraživanja upućuju na potrebu za nijansiranom interpretacijom. S jedne strane, deskriptivni rezultati i kvalitativna analiza pokazuju da izvrnuta učionica ima pedagošku vrijednost – učenici iz eksperimentalne grupe sedmog razreda ostvarili su umjeren napredak (Cohenov **d** = 0,70) i veći angažman, što potvrđuje da većina učenika napreduje, iako ne ujednačeno. S druge strane, ANCOVA nije potvrdila statistički značajnu prednost modela na nivou cijelog uzorka, što je u skladu s međunarodnim istraživanjima [3, 5, 11] koja ukazuju na umjerene efekte koji zavise od konteksta.

U odnosu na postavljene hipoteze, H1 je djelimično potvrđena – model je pokazao značajan efekat u 7. razredu ($p < 0,001$), ali ne i u 8. razredu ($p = 0,23$). H2 je potvrđena kvalitativnim nalazima:

učenici u eksperimentalnim grupama pokazali su veći angažman, potpuniji zapis postupka i razvijeniju saradnju.

Predtest se pokazao kao snažan prediktor posttesta u svim modelima, potvrđujući da predznanje ima presudnu ulogu. Za učenike s nižim predznanjem model može biti koristan, ali samo uz dodatnu podršku nastavnika u fazi individualne pripreme. Aktivnije uključivanje učenika u eksperimentalnim grupama može dugoročno utjecati na razvoj samopouzdanja i smanjenje matematičke anksioznosti [4].

Jedan od važnih uvida jeste potencijal modela da podstakne socijalnu koheziju i empatiju. U eksperimentalnim grupama primijećeno je vršnjačko podučavanje – učenici su jedni drugima objašnjavali nejasnoće i zajedno trágali za rješenjima, što nije zabilježeno u kontrolnim grupama. Iako nije sistematski mjereno, ovo otvara prostor za buduća istraživanja socio-emocionalnih aspekata modela.

Razlike između 7. i 8. razreda mogu se objasniti težinom gradiva, razvojnim karakteristikama i motivacijom. Sadržaji u osmom razredu (linearne jednačine, sistemi, geometrija) apstraktniji su i zahtjevniji za samostalno savladavanje. Uz to, posttest za 8. razred bio je znatno složeniji od predtesta – sadržavao je zadatke koji zahtijevaju povezivanje više formula (jednakostranični trougao, Pitagorin poučak u prostornim kontekstima, odnos težišta i visine), dok je predtest provjeravao uglavnom osnovne operacije i definicije. Ova disproporcija u težini vjerovatno je značajno doprinijela općem padu rezultata u obje grupe. Takođe, učenici osmog razreda ulaze u period adolescencije što može uticati na koncentraciju i navike učenja. Ove faktore dodatno oslikavaju i veličine efekata unutar grupa: u 8. razredu eksperimentalna grupa bilježi veliki pad ($d = -1,05$), a kontrolna umjereni pad ($d = -0,83$), dok je u 7. razredu eksperimentalna grupa ostvarila napredak ($d = 0,70$), a kontrolna stagnaciju ($d = -0,18$).

Ograničenja modela uključuju digitalnu dostupnost, opterećenje nastavnika i socio-ekonomski kontekst. Kvalitativno istraživanje Plešec Gasparič i saradnika [9] potvrđuje da su upravo pristup tehnologiji i odgovornost učenika ključni izazovi – učenici čiji roditelji mogu osigurati stabilno okruženje za rad i pružiti podršku u znatno su povoljnijoj poziciji. Iako naše istraživanje nije sistematski mjerilo socio-ekonomski status, nalazi [9] jasno ukazuju na ovu dimenziju nejednakosti. Pitanje spolne strukture takođe može biti relevantno – dok Stajić i saradnici [12] u nastavi geografije bilježe nešto bolje rezultate kod dječaka (iako bez statističke značajnosti), Orlić i saradnici [7] u nastavi matematike ne nalaze razlike među spolovima. Ovi nalazi sugerišu potrebu

za sistematskim praćenjem navedenih varijabli u budućim istraživanjima. Podatak da je u kontrolnoj grupi 7. razreda 50% učenika nazadovalo, dok je u eksperimentalnoj grupi taj udio iznosio svega 10%, ukazuje da je model izvrnute učionice možda uspio ublažiti negativne uticaje nedostatka kućne podrške. Budući da se na času više vremena posvećivalo razrješavanju nedoumica i individualiziranoj pomoći, učenici su imali priliku nadoknaditi eventualne propuste u samostalnom radu kod kuće. Ipak, za potpuniju procjenu uticaja socio-ekonomskog konteksta potrebna su sistematska mjerenja u budućim istraživanjima. Rezultati su uporedivi sa istraživanjima u regionu. Orlić i saradnici [7] potvrdili su efikasnost modela u mlađim razredima, dok Plešec Gasparič i saradnici [10] pokazuju da model doprinosi boljem zadržavanju znanja, iako neposredni efekti nisu uvijek statistički značajni. Stajić i saradnici [12] bilježe sličan obrazac u nastavi geografije. Kvalitativni uvidi [9] ukazuju na iste izazove – digitalnu dostupnost i odgovornost učenika.

Pedagoške implikacije i preporuke

Na osnovu teorijske analize i empirijskih nalaza mogu se izdvojiti sljedeće preporuke za nastavnike i škole:

1. **Postepeno uvođenje modela** – započeti s pojedinačnim temama, a tek potom širiti na veći broj sadržaja.
2. **Kvalitetan dizajn materijala** – videolekcije do 15 minuta, jezički jasne, s pitanjima za samoprovjeru.
3. **Aktivna organizacija rada na času** – diferencirani zadaci, analiza grešaka, rad u paru, povratna informacija.
4. **Praćenje učenika u pripremnoj fazi** – kratki kvizovi, ulazna pitanja, obrasci samoprocjene.
5. **Institucionalna podrška** – vrijeme za pripremu, tehnička oprema, stručno usavršavanje.
6. **Osjetljivost na individualne razlike** – dodatna struktura i podrška učenicima s nižim predznanjem.
7. **Praćenje individualnih trendova** – rano prepoznavanje učenika koji nazaduju.

Za buduća istraživanja preporučuje se produženje trajanja intervencije, uključivanje mjerenja socio-ekonomskog statusa i sistematsko ispitivanje socio-emocionalnih aspekata. Posebno bi bilo korisno longitudinalno pratiti efekte modela, s obzirom na uočene razlike među uzrastima.

ZAKLJUČAK

Izvrnuta učionica predstavlja teorijski utemeljen pokušaj modernizacije nastave matematike. Njena vrijednost leži u promjeni funkcije učioničkog vremena – umjesto frontalnog izlaganja, nastava se usmjerava na razumijevanje, primjenu i analizu grešaka.

Empirijski nalazi potvrđuju koristi modela u 7. razredu: eksperimentalna grupa ostvarila je statistički značajno bolje rezultate od kontrolne (ANCOVA: $F = 51,70$, $p < 0,001$) uz umjerenu veličinu efekta unutar grupe ($d = 0,70$). Analiza individualnih promjena pokazala je da je u eksperimentalnoj grupi 7. razreda 55 % učenika napredovalo, a samo 10 % nazadovalo, dok je u kontrolnoj grupi 50 % učenika nazadovalo. U 8. razredu nije utvrđena statistički značajna razlika između grupa ($p = 0,23$), a unutar grupa zabilježen je pad – veliki u eksperimentalnoj ($d = -1,05$) i umjereni u kontrolnoj ($d = -0,83$). Ovi nalazi ukazuju da efekat modela zavisi od uzrasta i konteksta.

Kvalitativna analiza upotpunjuje kvantitativne rezultate: u eksperimentalnim grupama uočeni su potpuniji zapisi rješavanja, manje mehaničkih grešaka i razvijenija saradnja među učenicima (vršnjačko podučavanje). Istovremeno, heterogenost individualnih promjena unutar eksperimentalne grupe 7. razreda (55 % napredak, 35 % stagnacija, 10 % nazadovanje) potvrđuje da model ne djeluje jednako na sve učenike i zahtijeva diferenciran pristup.

Uspjeh modela ne mjeri se samo testovima, već i promjenom u načinu na koji učenici doživljavaju matematiku – kao prostor za istraživanje i argumentaciju. Ograničenja studije (mali uzorak, kratko trajanje, nepostojanje SES podataka) treba uzeti u obzir pri generalizaciji, ali one ne umanjuju vrijednost uočenih pedagoških potencijala.

CONCLUSION

The flipped classroom represents a theoretically grounded attempt to modernize mathematics teaching. Its value lies in the transformation of classroom time – moving from frontal instruction toward understanding, application, and error analysis.

Empirical findings confirm the benefits of the model in the 7th grade: the experimental group achieved significantly better results than the control group (ANCOVA: $F = 51.70$, $p < 0.001$) with a moderate within-group effect size ($d = 0.70$). Individual change analysis showed that in the 7th-grade experimental group, 55% of students improved while only 10% regressed, whereas in the

control group 50% of students regressed. In the 8th grade, no statistically significant difference was found between groups ($p = 0.23$), and both groups showed a decline – large in the experimental group ($d = -1.05$) and moderate in the control group ($d = -0.83$). These findings indicate that the model's effectiveness depends on grade level and context.

Qualitative analysis complements the quantitative results: experimental groups exhibited more complete solution records, fewer mechanical errors, and more developed collaboration among students (peer tutoring). At the same time, the heterogeneity of individual changes within the 7th-grade experimental group (55% improvement, 35% stagnation, 10% regression) confirms that the model does not affect all students equally and requires a differentiated approach.

The success of the model is measured not only by test scores, but also by the shift in how students experience mathematics – as a space for inquiry and argumentation. The study's limitations (small sample, short duration, lack of SES data) should be considered when generalizing, but they do not diminish the value of the observed pedagogical potential.

LITERATURA

- [1] Bergmann, J., & Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education, 2012.
- [2] Bikić, N., Burgić, D., & Huskanović, A. Matematička pismenost i primjeri PISA testova. *10th Research/Expert Conference with International Participation Quality*, 2017.
- [3] Bishop, J. L., & Verleger, M. A. The flipped classroom: A survey of the research. *Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference & Exposition*, Atlanta, 2013.
- [4] Boaler, J. *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. Jossey-Bass, 2016.
- [5] Lo, C. K., & Hew, K. F. The impact of flipped classrooms on student achievement in engineering education: A meta-analysis of 10 years of research. *Journal of Engineering Education*, 108(4), 523–546, 2019.
- [6] OECD. *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bosnia and Herzegovina*. OECD Publishing, Paris, 2021.
- [7] Orlić, S., Marić, M., & Petojević, A. Implementing the flipped classroom model in mathematics class teaching. *South African Journal of Education*, 43(Suppl. 2), S1–S12, 2023.
- [8] Piaget, J. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books, 1972.

- [9] Plešec Gasparič, R., Pejić Papak, P., & Valenčič Zuljan, M. Teachers' perceptions of flipped learning and teaching: Planning, implementation and evaluation. In T. Devjak, L. Vujičić, & P. Pejić Papak (Eds.), *MODERN CHALLENGES IN EDUCATION* (pp. 185–216). Rijeka: Centre for Childhood Research, Faculty of Teacher Education, University of Rijeka and Faculty of Education, University of Ljubljana, 2023.
- [10] Plešec Gasparič, R., Glavan, M., Žveglič Mihelič, M., & Valenčič Zuljan, M. Effectiveness of Flipped Learning and Teaching: Knowledge Retention and Students' Perceptions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, 2024. <https://doi.org/10.28945/5237>
- [11] Pujiriyanto, C. D. Handaru and J. Hukom, Meta-Analysis of The Effectiveness of The Flipped Classroom Model On Students' HOTS in Mathematics, *JTP - Jurnal Teknologi Pendidikan*, vol. 25, no. 3, pp. 569–583, 2024.
- [12] Stajić, S., Đukićin Vučković, S., Ivanović Bibić, L., Milanković, J., Ivkov Džigurski, A., Dragović, R., Dragin, A., Solarević, M., & Lukić, A. How the Flipped Classroom Affects Year Seven Students in Geography Test Results: A Case Study of Two Primary Schools in Serbia. *Sustainability*, 17(6), 2464, 2025. <https://doi.org/10.3390/su17062464>
- [13] Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285, 1988.
- [14] Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [15] Zainuddin, Z., & Halili, S. H. Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340, 2016.
- [16] Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70, 2002.

THE EFFECT OF THE FLIPPED CLASSROOM MODEL ON STUDENT ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS

Abstract

This paper examines the possibilities and limitations of implementing the flipped classroom model in primary school mathematics, with a particular focus on student achievement, engagement, and quality of problem solving. The research was conducted on a sample of 80 seventh and eighth grade students, using a quasi-experimental pre-test/post-test design. The theoretical section discusses constructivism, self-regulated learning, task complexity, mathematical literacy, and PISA findings as key arguments for the modernization of mathematics teaching. The results show that the flipped classroom can contribute to better student engagement and quality of problem solving, but its effects depend on grade level. In the seventh grade, the experimental group achieved significantly better results than the control group ($p < 0.001$), whereas in the eighth grade no significant difference was found between groups. Analysis of individual changes reveals heterogeneity of effects – some students progress, some stagnate, and some regress, indicating the need for additional monitoring and support.

Keywords: *flipped classroom, mathematics education, primary school, mathematical literacy, self-regulated learning, cognitive load, student achievement*

Dževad Burgić**Lea Kokorović**

NUMERIČKO RJEŠAVANJE JEDNODIMENZIONALNE TALASNE JEDNAČINE METODOM KONAČNIH RAZLIKA KORIŠTENJEM SOFTVERA MATHEMATICA

Sažetak

Parcijalne diferencijalne jednačine (PDJ) imaju važnu ulogu u modeliranju brojnih prirodnih pojava i tehničkih procesa. Ove jednačine najčešće opisuju kako se fizikalne veličine poput temperature, pritiska, gustoće i elektromagnetskog polja mijenjaju u prostoru i vremenu. Analitičko rješavanje PDJ nije uvijek moguće što zahtijeva upotrebu raznih numeričkih metoda koje omogućavaju određivanje tzv. približnih rješenja.

U radu se postavljaju hipoteze o efikasnosti metode konačnih razlika u okviru programskog softvera Mathematica. To uključuje numeričku analizu s analitičkim rješenjima, studiju konvergencije i evaluaciju računске složenosti. Poseban naglasak je stavljen na očekivane doprinose u smislu optimizacije parametara metode i razvoja praktičnih smjernica za rješavanje PDJ-a u realnim primjenama. Također, u ovom radu je predstavljen softver Mathematica kao moćan alat za matematičko modeliranje i analizu, te su predstavljene osnovne upute kako koristiti Mathematicu za osnovne izračune, grafičko prikazivanje rezultata te programiranje.

Glavni dio ovog rada čini implementacija metode konačnih razlika u Mathematici. Detaljno se analiziraju sheme konačnih razlika za svaki tip PDJ-a, uključujući eksplicitne i implicitne aproksimacije. Ispituje se utjecaj parametara mreže na stabilnost i tačnost rješenja.

Završni dio ovog rada naglašava prednosti softvera Mathematica u povećanju produktivnosti istraživača kroz integraciju računskih, simboličkih i vizualizacijskih komponenti. Razmatraju se ograničenja metode i softverskog okruženja, ukazujući da kombinacija s drugim numeričkim metodama može rezultirati tačnijim i bržim rješenjima.

Ključni pojmovi: linearne parcijalne diferencijalne jednačine, metoda konačnih razlika, jednodimenzionalna talasna jednačina, softver Mathematica.

UVOD

Parcijalne diferencijalne jednačine (PDJ) imaju značajnu ulogu u matematičkom opisivanju prirodnih pojava i procesa poput difuzije, oscilacija, valova, pa čak i predviđanja meteoroloških uvjeta ili analize strukturalnih inženjerskih problema. PDJ opisuju kako se neka fizikalna veličina poput temperature, pritiska, gustoće ili elektromagnetskog polja mijenja u prostoru i vremenu, čineći ih ključnim alatom u modeliranju dinamičkih sistema.

Njihova rješenja omogućavaju predviđanje ponašanja sistema, ali su analitička rješenja često nedostupna ili računski zahtjevnija zbog složenih početnih i graničnih uslova. Zato se razvijaju numeričke metode s obzirom na stabilnost, brzinu konvergencije i računsku složenost.

Računarski softver Mathematica omogućava brzu implementaciju numeričkih metoda, nudi ugrađene funkcije za analitičko (“DSolve”) i numeričko (“NDSolve”) rješavanje PDJ-a, te omogućava usporedbu s egzaktnim rješenjima za validaciju modela.

Uz napredne tehnike vizualizacije (3D grafovi, animacije), Mathematica postaje sve nezamjenjiviji alat u rješavanju kompleksnih problema koji bi prije bili nedostižni.

Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je istražiti primjenu softvera Mathematica u numeričkom rješavanju parcijalnih diferencijalnih jednačina (PDJ-a), s posebnim osvrtom na metodu konačnih razlika. Odnosno, u radu će se ispitati praktična primjena metode konačnih razlika na jednodimenzionalnoj talasnoj jednačini koristeći softver Mathematica kao alat za simulaciju i vizualizaciju dobivenih rezultata. Numerički rezultati će biti uspoređeni s analitičkim rješenjima (gdje je to moguće) kako bi se procijenila greška aproksimacije i konvergencija metode. Analizirat će se utjecaj veličine mreže, vremenskog koraka i graničnih uvjeta na stabilnost numeričkog rješenja, s posebnim osvrtom na numeričke uvjete stabilnosti poput CFL kriterija. Kroz konkretne primjere, pokazat će se prednosti i ograničenja primijenjene numeričke metode.

Konačno, rad će dati kritičku evaluaciju efikasnosti metode konačnih razlika te formulirati praktične preporuke za njezinu optimalnu primjenu u realnim problemima.

Kratak uvod u softver Mathematica

Mathematica je programski paket za simboličko i numeričko rješavanje matematičkih, inženjerskih i naučnih problema - od elementarne algebre do naprednih numeričkih simulacija.

Arhitektura Mathematice se sastoji od dvije ključne komponente: Kernel-a (jezgro, “računski motor” sistema) i Notebook sučelja (interaktivno okruženje s ćelijama za tekst, programski kod, formule i grafiku).

U ovom radu, fokus je na primjeni softvera Mathematica u numeričkom rješavanju parcijalnih diferencijalnih jednačina metodom konačnih razlika. S obzirom da analitička rješenja često nisu dostupna za realne probleme, Mathematica nudi fleksibilno programsko okruženje sa moćnim grafičkim alatima za modeliranje, analizu i vizualizaciju rješenja.

Teorijske osnove linearnih parcijalnih diferencijalnih jednačina

Parcijalne diferencijalne jednačine (PDJ) opisuju odnos između nepoznate funkcije u i njezinih parcijalnih izvoda (derivacija). Osim u matematici, značajnu ulogu pronalaze i u fizici jer modeliraju različite prirodne pojave, a sve veću primjenu imaju i u biologiji, hemiji, računalnim znanostima te ekonomiji.

Parcijalne derivacije funkcije $u(x) = u(x_1, x_2, \dots, x_n)$ gdje su $x_1, x_2, \dots, x_n$ nezavisne varijable, označavamo sa:

$$u_{x_i} = \frac{\partial u}{\partial x_i}, \quad u_{x_i x_j} = \frac{\partial^2 u}{\partial x_i \partial x_j}, \quad (1)$$

Za funkciju u smatramo da je klase C^k na Ω ako ima neprekidne parcijalne izvode reda k na Ω .

Definicija 1. *Parcijalna diferencijalna jednačina je jednačina oblika:*

$$F(x_1, \dots, x_n, u, u_{x_1}, \dots, u_{x_n}, u_{x_1 x_1}, u_{x_1 x_2}, \dots) = 0 \quad (2)$$

gdje je $u = u(x_1, x_2, \dots, x_n)$ nepoznata funkcija po nezavisnim varijablama: $x_1, x_2, \dots, x_n$.

Red parcijalne diferencijalne jednačine označava red najviše derivacije koja se pojavljuje u jednačini, a analizira se na otvorenom povezanom skupu $\Omega \subseteq R^n$. Rješenje parcijalne diferencijalne jednačine (3.2) reda k na skupu $\Omega \subseteq R^n$ je funkcija $u \in C^k(\Omega)$ koja zadovoljava jednačinu (3.2) u svakoj tački skupa Ω , a nazivamo ih klasičnim ili jakim rješenjima.

Parcijalne diferencijalne jednačine možemo klasificirati prema sljedećim svojstvima:

1. Red jednačine - označava red najviše derivacije – što je veći, teže je riješiti.
2. Linearne i nelinearne jednačine
 - a) Linearna jednačina – ako je F linearna funkcija u varijablama u i svim njezinim parcijalnim derivacijama, a koeficijenti ovise samo o nezavisnim varijablama $x_1, \dots, x_n$.
 - b) Nelinarna jednačina – ako nije linearna.

- c) Kvazilinearna jednačina – ako je F linearna u svim parcijalnim derivacijama najvišeg reda od u .

PDJ drugog reda sa dvije nezavisne varijable se mogu klasificirati na tri tipa:

- hiperboličke jednačine
- paraboličke jednačine
- eliptičke jednačine.

Opća linearna jednačina drugog reda sa dvije nezavisne varijable ima oblik

$$Au_{xx} + 2Bu_{xy} + Cu_{yy} + Du_x + Eu_y + Fu = G \quad (3)$$

gdje su: u, A, B, C, D, E, F, G funkcije varijabli x, y u zadanom području $\Omega \subseteq \mathbb{R}^2$ i pretpostavljamo da je $u \in C^2(\Omega)$.

Jednačinu (3.3) možemo zapisati u operatorskom obliku $L[u] = G$ gdje je

$$L = A \frac{\partial^2}{\partial x^2} + 2B \frac{\partial^2}{\partial x \partial y} + C \frac{\partial^2}{\partial y^2} + D \frac{\partial}{\partial x} + E \frac{\partial}{\partial y} + F \quad (4)$$

Operatoru L je pridružena mu je diskriminanta

$$\Delta(x, y) = B^2(x, y) - A(x, y)C(x, y) \quad (5)$$

Zbog navedenog vrijedi da je jednačina (3.3):

- hiperbolička u tački (x, y) ako je $\Delta(x, y) > 0$
- parabolička u tački (x, y) ako je $\Delta(x, y) = 0$
- eliptička u tački (x, y) ako je $\Delta(x, y) < 0$.

Metoda konačnih razlika za rješavanje hiperboličkih parcijalnih diferencijalnih jednačina

Jednodimenzionalna talasna jednačina

Metoda konačnih razlika funkcionira tako da zamjenjuje područje u kojem su nezavisne varijable definisane konačnom mrežom tačaka u kojima se aproksimira zavisna varijabla. Parcijalne derivacije u svakoj tački mreže aproksimiraju se iz susjednih vrijednosti korištenjem Taylorovog teorema. Dakle, metoda konačnih razlika pojednostavljuje rješavanje parcijalnih diferencijalnih jednačina tako što kontinuirani problem pretvara u diskretni problem, gdje se derivacije zamjenjuju razlikama između vrijednosti funkcije na unaprijed definisanim tačkama.

Teorem 1. (Taylorov teorem) Neka $U(x)$ ima n neprekidnih derivacija u intervalu (a, b) . Onda za $a < x_0$, $x_0 + h < b$, vrijedi

$$U(x_0 + h) = U(x_0) + hU_x(x_0) + h^2 \frac{U_{xx}(x_0)}{2!} + \dots + h^{n-1} \frac{U_{(n-1)}(x_0)}{(n-1)!} + O(h^n), \quad (6)$$

gdje je:

- $U_x = \frac{dU}{dx}, U_{xx} = \frac{d^2U}{dx^2}, \dots, U_{(n-1)} = \frac{d^{n-1}U}{dx^{n-1}}$
- $U_x(x_0)$ je derivacija od U u odnosu na x procijenjena na $x = x_0$
- $O(h)$ je nepoznati red pogreške.

Linearna hiperbolička parcijalna diferencijalna jednačina (PDJ) oblika

$$\frac{\partial u}{\partial t} + a \frac{\partial u}{\partial x} = 0, \quad -\infty < x < \infty \quad (7)$$

predstavlja jednodimenzionalnu talasnu jednačinu koja modelira kretanje veličine u , gdje je x prostorna koordinata tijekom vremena t uz konstantu a . Da bi rješenje (7) bilo jedinstveno, potrebno je zadati početni uslov u nekom vremenu $t = t_0 \geq 0$. Ako je vrijeme $t = 0$, funkcija $u(x, t)$ ima oblik:

$$u(x, 0) = u_0(x), \quad -\infty < x < \infty \quad (8)$$

čime se dobija Cauchyjev problem. Za numeričko rješavanje problema početnih vrijednosti koristi se metoda konačnih razlika primjenom proširenja Taylorovog reda.

Taylorove formule za funkciju $u(x)$ su:

$$\begin{aligned} u(x+h) &= u(x) + hu'(x) + \frac{h^2}{2!}u''(x) + \frac{h^3}{6}u'''(\varepsilon_1) \\ u(x-h) &= u(x) - hu'(x) + \frac{h^2}{2!}u''(x) - \frac{h^3}{6}u'''(\varepsilon_2) \\ u(x+h) &= u(x) + hu'(x) + \frac{h^2}{2!}u''(\varepsilon_3) \end{aligned} \quad (9)$$

gdje $\varepsilon_1 \in [x, x+h]$, $\varepsilon_2 \in [x-h, x]$, $\varepsilon_3 \in [x, x+h]$.

Navedene formule omogućavaju aproksimaciju derivacija gdje dobivamo izraze poznatije kao podijeljene razlike.

„Razlika unaprijed“ predstavlja podijeljenu razliku oblika:

$$\frac{u(x+h) - u(x)}{h}$$

Njezina implementacija u Mathematici uvođenjem funkcije discretize glasi:

`discretize [Derivative[1][u_],h_,schemetype ->forward]:=((u[#+h]-u[h])/h)&`

„Razlika unatrag“ predstavlja podijeljenu razliku oblika:

$$\frac{u(x) - u(x - h)}{h}$$

Implementaciju „razlike unatrag“ možemo predstaviti u Mathematici pomoću funkcije `discretize`:

`discretize [Derivative[1][u_],h_,schemetype ->backward]:=((u[#]-u[#-h])/h)&`

Konačno, podijeljena razlika po imenu „središnja razlika“ definisana je kao

$$\frac{u(x + h) - u(x - h)}{2h}$$

Implementaciju „središnje razlike“ također možemo predstaviti u softveru Mathematica:

`discretize [Derivative[1][u_],h_,schemetype ->central]:=((u[#+h]-u[#-h])/(2h))&`

Pravilo *scheme type* se koristi za specifikaciju vrste podijeljene razlike.

U nastavku je prikazan postupak dobivanja razlike unatrag i središnje razlike u softveru Mathematica, analogno:

In[4]:= `ux1 = discretize[u', h, schemetype -> backward][x]`
 Out[4]=
$$\frac{u[x] - u[-h + x]}{h}$$

Slika 1. Postupak dobivanja razlike unatrag koristeći pravilo *scheme type*

In[5]:= `ux2 = discretize[u', h, schemetype -> central][x]`
 Out[5]=
$$\frac{-u[-h + x] + u[h + x]}{2 h}$$

Slika 2. Postupak dobivanja razlike unatrag koristeći pravilo *scheme type*

Analitičko rješenje parcijalne diferencijalne jednačine definisano je u kontinuiranom području varijabli u i t , dok se aproksimativno rješenje određuje samo u nekim diskretnim tačkama (u, t) ravnine (Ganzha i Vorozhtsov, 1995). Ako se rješenje PDJ traži na segmentu $[a_1, b_1]$, tada je i broj tačaka u tom segmentu konačan.

Konačan skup tačaka na segmentu $[a_1, b_1]$ koji zadovoljava uvjet

$$a_1 = x_0 < x_1 < x_2 < \dots < x_{M-1} < x_M = b_1 \quad (10)$$

naziva se prostorna mreža pri čemu je x prostorna varijabla, a tačke x_i predstavljaju čvorove mreže.

Ako numeričko rješenje jednačine (8) treba odrediti u konačnom vremenskom intervalu $0 \leq t \leq T$, tada se definiše mreža na t – osi kao:

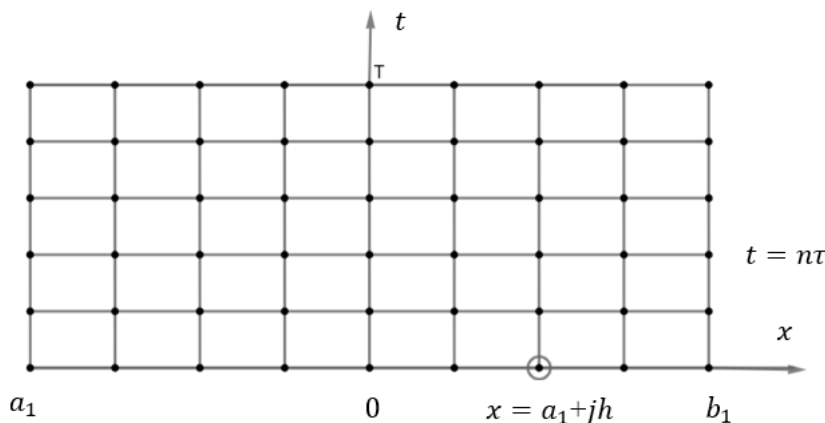
$$0 = t_0 < t_1 < t_2 < \dots < t_{N-1} < t_N = T \quad (11)$$

Mreže (4.1.5) i (4.1.6) nazivaju se uniformne mreže ako su zadovoljeni sljedeći uvjeti:

$$x_j = a_1 + jh, \quad j = 0, 1, \dots, M; \quad t_n = n\tau, \quad n = 0, \dots, N \quad (12)$$

gdje je $h = \frac{(b_1 - a_1)}{M}$ korak prostorne mreže, a $\tau = \frac{T}{N}$ vremenski korak.

Uvedimo uniformnu mrežu G_h u (x, t) ravni kao konačni skup tačaka na presjeku pravih linija (Slika 3). Funkcija $u = u(x, t)$ koja je određena u čvorovima mreže G_h naziva se mrežna funkcija.



Slika 3. Uniformna mreža G_h u ravni (x, t)

Prikaz rješavanja jednodimenzionalne talasne jednačine može se predstaviti korištenjem softvera Mathematica. Prvenstveno je potrebno definisati parametre i početni uslov, a za numeričko rješenje koristimo metodu konačnih razlika, gdje se prostor i vrijeme diskretiziraju na mreži, a vrijednosti funkcije u vremenu se računaju iterativno (primjer 1). Na kraju ćemo usporediti numerički rezultat s analitičkim rješenjem, provesti analizu stabilnosti te konvergencije koji zavise od izbora mreže i veličine koraka.

Primjer 1. Primjena metode konačnih razlika za rješavanje jednodimenzionalne talasne jednačine

For[j = 2, j <= Nt, j++,

uNext = Table[

If[i == 1 || i == Nx + 1, uCurr[[i]],

2 uCurr[[i]] - uPrev[[i]] + (c^2 dt^2 / dx^2) (uCurr[[i + 1]] - 2 uCurr[[i]] + uCurr[[i - 1]]),

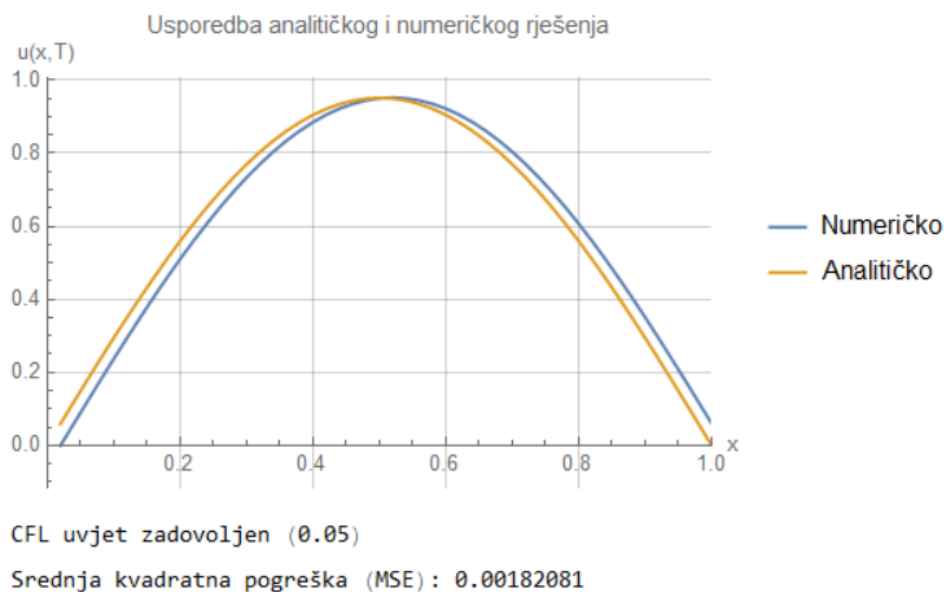
{i, 1, Nx + 1}

];

uPrev = uCurr;

uCurr = uNext;

];



Slika 4. Prikaz rezultata pri rješavanju jednodimenzionalne talasne jednačine

Numeričko rješenje talasne jednačine dobiveno metodom konačnih razlika pokazuje dobro slaganje s analitičkim rješenjem. Srednja kvadratna pogreška od 0.00182081 je mala, što znači da numerička aproksimacija prati tačno rješenje. CFL uvjet je zadovoljen što potvrđuje da je numerička shema stabilna.

Dakle, za pouzdanost rješenja je potrebno da je metoda stabilna i da rješenje konvergira prema tačnom rješenju s prihvatljivom preciznošću za zadani broj vremenskih i prostornih koraka. Za još veću tačnost, MSE se može dodatno smanjiti povećanjem broja podjela u prostoru N_x i vremenu N_t , odnosno smanjenjem veličine prostornog koraka dx i veličine vremenskog koraka dt .

Metoda neodređenih koeficijenata

Metoda neodređenih koeficijenata je jedna od metoda koja se koristi za derivaciju podijeljenih razlika veće tačnosti ili za aproksimaciju derivacija višeg reda.

Za dobijanje podijeljene razlike koja aproksimira drugu derivaciju $u''(x)$ u tački $x = x_j$ i uključuje samo vrijednosti u_{j-1} , u_j i u_{j+1} može se primijeniti softver Mathematica primjenom formule (4.1.4) i odabirom aproksimacije oblika:

$$u_{xx}(x_j) = au_{j+1} + bu_j + cu_{j-1}$$

Kako je $u_{j+1} = u(x_{j+1}) = u(a_1 + (j+1)h) = u(a_1 + jh + h) = u(x_j + h) = u(x + h)$,

izraz se može napisati u obliku:

$$u_{xx}(x_j) = au(x + h) + bu(x) + cu(x - h)$$

U Mathematici to izgleda kao:

```
In[1]:= uxx = a * u[x + h] + b * u[x] + c * u[x - h]
Out[1]= b u[x] + c u[-h + x] + a u[h + x]

In[2]:= s = Normal[Series[uxx, {h, 0, 2}]]
Out[2]= a u[x] + b u[x] + c u[x] + h (a u'[x] - c u'[x]) +  $\frac{1}{2}$  h2 (a u''[x] + c u''[x])
```

Slika 5. Dobivanje podijeljene razlike koja aproksimira drugu derivaciju

Funkcija *Normal* [*expr*] uklanja član $O(h^k)$ i svodi izraz na standardni oblik. Iz Taylorovog proširenja izraza u_{xx} uočavamo da je s polinom od h . Kako želimo da vrijedi $s = u_{xx}$ potrebno je izraziti s u obliku $s = u''[x]$ koji treba vrijediti za bilo koju vrijednost h . Zbog toga zahtijevamo da svaki koeficijent uz različite stepene od h u izrazu $s - u''[x]$ bude jednak nuli. Na taj način dolazimo do algebarskog sistema jednačina pomoću kojeg određujemo koeficijente a, b, c u izrazu u_{xx} . Koeficijente uz $u, u', u'', \dots$ izjednačavamo s nulom radi formiranja jednostavnijeg algebarskog sistema s neodređenim koeficijentima i korakom h .

Navedeni pristup čini osnovu metode neodređenih koeficijenata za konstrukciju aproksimacija konačnih razlika. Metodu primjenjujemo u softveru Mathematica.

```

In[3]:= s1 = s - u''[x]

Out[3]= a u[x] + b u[x] + c u[x] + h (a u'[x] - c u'[x]) - u''[x] +  $\frac{1}{2} h^2 (a u''[x] + c u''[x])$ 

In[4]:= derlist = Prepend[Union[Cases[{s1}, Derivative[_][u][x], -1]], u[x]]

Out[4]= {u[x], u'[x], u''[x]}

In[5]:= coefh = DeleteCases[Flatten[CoefficientList[s1, derlist]], 0]

Out[5]=  $\left\{-1 + \frac{a h^2}{2} + \frac{c h^2}{2}, a h - c h, a + b + c\right\}$ 

```

Slika 6. Primjena metode neodređenih koeficijenata za aproksimaciju konačnih razlika

Aproksimacija razlike za $u''(x_j)$ može se zapisati kao:

$$u''(x_j) = \frac{u_{j+1} - 2u_j + u_{j-1}}{h^2}.$$

Najjednostavnija metoda za konstrukciju početnih i rubnih problema koji aproksimiraju početne i rubne probleme za PDJ se sastoji od zamjene parcijalnih derivacija odgovarajućim podijeljenim razlikama.

Zamijenimo vremensku derivaciju $\frac{\partial u}{\partial t}$ u (12) sa razlikom unaprijed

$$\frac{\partial u}{\partial t} \approx \frac{u(x, t + \tau) - u(x, t)}{\tau}$$

a prostornu derivaciju $\frac{\partial u}{\partial x}$ sa razlikom unatrag

$$\frac{\partial u}{\partial x} \approx \frac{u(x, t) - u(x - h, t)}{h}$$

U čvoru mreže (x_j, t_n) možemo napisati

$$\left(\frac{\partial u}{\partial t}\right)_{x=x_j, t=t_n} \cong \frac{u_j^{n+1} - u_j^n}{\tau}, \quad \left(\frac{\partial u}{\partial x}\right)_{x=x_j, t=t_n} \cong \frac{u_j^n - u_{j-1}^n}{h}, \quad (13)$$

Zamjenom izraza (4.2.1) u PDJ (4.1.2) za parcijalne derivacije, dobivamo

$$\frac{u_j^{n+1} - u_j^n}{\tau} + a \frac{u_j^n - u_{j-1}^n}{h} = 0; \quad j = 0, \pm 1, \pm 2, \dots; \quad n = 0, 1, \dots, N \quad (14)$$

$$u_j^0 = u_0(jh), \quad j = 0, \pm 1, \dots \quad (15)$$

Jednačina (14) se naziva jednačina konačnih razlika ili shema konačnih razlika ili diferencijska shema. Problem razlike (14) – (15) naziva se problem razlike početnih vrijednosti.

Jednačinu konačnih razlika (14) možemo dobiti i korištenjem softvera Mathematica:

```
In[11]:= eqn = Derivative[1][u][t] + a Derivative[1][u][x] == 0
Out[11]= u'[t] + a u'[x] == 0

In[12]:= eqn1 = eqn /. {u'[t] -> (u[j, n+1] - u[j, n]) / tau, u'[x] -> (u[j, n] - u[j-1, n]) / h}
Out[12]= (a (-u[-1+j, n] + u[j, n]) - u[j, n] + u[j, 1+n]) / tau == 0
```

Slika 7. Dobivanje jednačine konačnih razlika

Fourierova analiza stabilnosti

Fourierova analiza ima izuzetno važnost u proučavanju tačnosti numeričkih metoda, jer omogućava detaljno ispitivanje njihovih osobina, uključujući preciznost aproksimacija, konvergenciju i greške (Morton i Mayers, 2005). Osim toga, igra ključnu ulogu u analizi stabilnosti ovih metoda, pružajući uvid u njihovo ponašanje kroz vremenske i frekvencijske domene, što je od posebne važnosti u primjenama kod rješavanja parcijalnih diferencijalnih jednačina. Jednačina oblika

$$\frac{\partial u}{\partial t} + a \frac{\partial u}{\partial x} = \varphi(x, t), \quad -\infty < x < \infty \quad (16)$$

gdje je $\varphi(x, t)$ data funkcija, naziva se i funkcijom prisile, gdje je $|\varphi(x, t)| < \infty$ za $-\infty < x < \infty$.

Ova jednačina se može aproksimirati pomoću jednačine za konačnu razliku unaprijed:

$$\frac{u_j^{n+1} - u_j^n}{\tau} + a \frac{u_j^n - u_{j-1}^n}{h} = \varphi(jh, n\tau) \quad (17)$$

$$j = 0, \pm 1, \pm 2, \dots; \quad n = 0, 1, \dots, N$$

$$u_j^0 = u_0(jh), \quad j = 0, \pm 1, \dots \quad (18)$$

Razmatramo modifikovane početne probleme radi ispitivanja stabilnosti problema s obzirom na poremećaj δu_j^0 početnih podataka u_j^0 :

$$\underline{u}_j^0 = u_0(jh) + \delta u_j^0, \quad j = 0, \pm 1, \dots \quad (19)$$

Koristeći (19) dobiju se vrijednosti rješenja $\underline{u}_j^n$ za $n = 1, 2, \dots, N$ izračunate metodom konačnih razlika koje zadovoljavaju jednačinu

$$\frac{\underline{u}_j^{n+1} - \underline{u}_j^n}{\tau} + a \frac{\underline{u}_j^n - \underline{u}_{j-1}^n}{h} = \varphi(jh, n\tau) \quad (20)$$

gdje je

$$\underline{u}_j^n = u_j^n + \delta u_j^n, \quad j = 0, \pm 1, \pm 2, \dots \quad (21)$$

Zamijenimo sada (21) u (20) i oduzmimo (18) kako bismo dobili jednačinu

$$\frac{\delta u_j^{n+1} - \delta u_j^n}{\tau} + a \frac{\delta u_j^n - \delta u_{j-1}^n}{h} = 0, \quad n = 0, 1, \dots, N \quad (22)$$

uz zadani početni poremećaj δu_j^0 .

Definicija 2. Problem početne vrijednosti razlike (20), (21) naziva se stabilnim u odnosu na poremećaj početnih podataka, ako je uslov

$$\delta u^n \leq c \delta u^0 \quad (23)$$

zadovoljen za proizvoljnu ograničenu funkciju $u_j^0 = u_0(jh)$, gdje je c konstanta koja ne zavisi od h i τ .

Uslov (23) treba biti zadovoljen i za početni poremećaj oblika

$$\delta u_j^0 = e^{i\alpha jh}; \quad j = 0, \pm 1, \dots \quad (24)$$

gdje je α realni parametar. Rješenje problema (22), (24) ima oblik

$$\delta u_j^n = \lambda^n e^{i\alpha jh} \quad (25)$$

gdje je $\lambda = \lambda(\alpha)$ određeno zamjenom izraza (25) u homogenu jednačinu (22)

$$\lambda(K, \varepsilon) = 1 - K(1 - e^{-i\varepsilon}) \quad (26)$$

gdje je $K = \frac{a\tau}{h}$ i $\varepsilon = \alpha h$.

Izraz (26) za $\lambda(\varepsilon)$ se naziva faktor pojačanja sheme konačnih razlika (22). Za rješenje (24) vrijedi jednakost

$$|\delta u_j^n| = |\lambda(K, \varepsilon)|^n |\delta u_j^0|$$

Nejednakost

$$|\lambda(K, \varepsilon)|^n \leq c, \quad n = 0, 1, \dots, N \quad (27)$$

je potrebna da bi uvjet (24) bio zadovoljen, a moguća je samo ako je

$$|\lambda(K, \varepsilon)| \leq 1 + c_1 \tau \quad (28)$$

gdje je c_1 konstanta koja ne ovisi od τ i h i treba biti zadovoljen za sve ε radi osiguravanja stabilnosti. Uvjet (28) se naziva Neumannovim potrebnim uvjetom stabilnosti.

U praktičnim analizama stabilnosti obično se pretpostavlja da je $c_1 = 0$ u (28).

Von Neumannov uvjet (28) trebao bi vrijediti također i za male pozitivne vrijednosti c_1 i τ pa možemo zahtijevati da je $|\lambda|^2 \leq 1$ i smatra se da je zadovoljen ako vrijedi

$$0 \leq K \leq 1 \quad (29)$$

Broj $K = \frac{a\tau}{h}$ se naziva Courantov broj. Uvjet (29) osigurava da zatvorena kriva koju čine tačke $(\operatorname{Re}\lambda(K, \varepsilon), \operatorname{Im}\lambda(K, \varepsilon))$ ostane unutar jedinične kružnice $|\lambda(K, \varepsilon)| \leq 1$ kompleksne ravni.

Jednačina razlike za poremećaj δu_j^n koja se može dobiti iz (4.2.2) podudara se s jednačinom (22) pa je shema konačnih razlika (17) nestabilna za $a < 0$. Drugi naziv za navedenu metodu analize stabilnosti je Fourierova metoda ili spektralna metoda.

Primjer 2. Primjena metode konačnih razlika za ispitivanje Fourierove analize stabilnosti primjenom na transportnu jednačinu

```
uNumeric = Table[u0[i*dx], {i, 0, nx}];
```

```
Do[
```

```
  uNew = Table[
```

```
    uNumeric[[i]] - (a*dt)/(2*dx) (uNumeric[[i + 1]] - uNumeric[[i - 1]]),
```

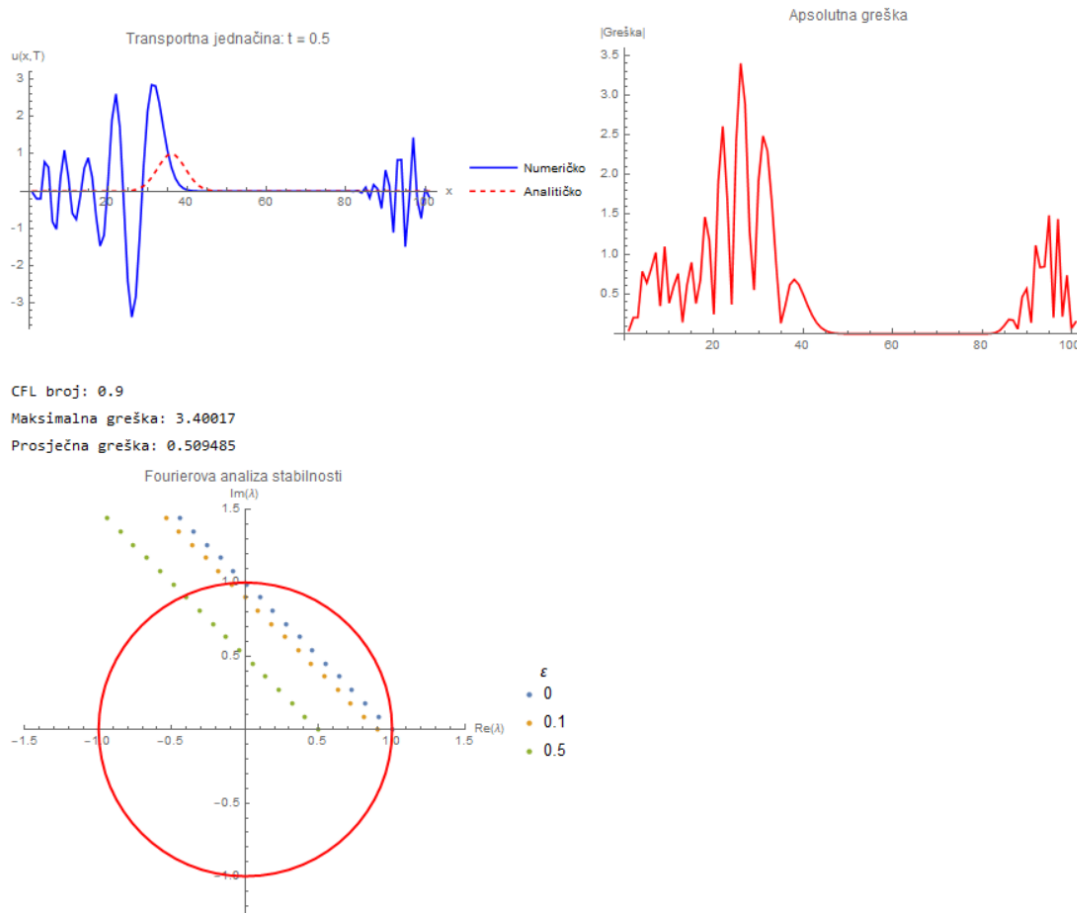
```
    {i, 2, nx}
```

```
  ];
```

```
(* Fourierova analiza stabilnosti *)
```

```
lambda[k_, eps_] := (1 - cfl*k - eps) + I*cfl*k;
```

Primjer 2. predstavlja implementaciju Fourierove metode koristeći softver Mathematica analizirajući rješavanje transportne jednačine koristeći metodu konačnih razlika. Transportna jednačina je hiperbolička jednačina prvog reda (po analogiji) jer rješenja imaju karakteristične linije duž kojih se prenosi informacija, a mogu postojati i diskontinuiteti (primjerice talasi). Kod uključuje vizualizaciju rješenja, analizu greške i provjeru stabilnosti kroz modificovane faktore pojačanja. Očekuje se da će rezultati potvrditi pretpostavke o stabilnosti i tačnosti metode konačnih razlika, kao i pružiti uvid u optimizaciju parametara za efikasno rješavanje PDJ-a.



Slika 8. Prikaz rezultata pri rješavanju transportne jednačine uz ispitivanje Fourierove analize stabilnosti

Rezultati implementacije pomoću metode konačnih razlika uspješno su prikazali evoluciju transporta u simuliranoj domeni. Iako je numeričko rješenje pokazalo određene greške u odnosu na analitičko rješenje, one su bile unutar prihvatljivih granica za CFL broj (0.9). Na temelju izvedene analize grešaka, maksimalna greška bila je 3.40017, dok je prosječna greška iznosila 0.509485.

Fourierova analiza stabilnosti ukazuje na to da je numerička metoda stabilna za odabrane vrijednosti parametra CFL, budući da su ϵ vrijednosti smještene i unutar i izvan jediničnog kruga u kompleksnoj ravnini. Ovo potvrđuje da metoda konačnih razlika zadovoljava uvjete stabilnosti za korištene parametre.

Općenito, metoda konačnih razlika se pokazala kao učinkovito sredstvo za rješavanje transportne jednačine u ovom slučaju, uz potrebnu pažnju na odabir parametra CFL kako bi se osigurala stabilnost i tačnost numeričkog rješenja.

Pojam konvergencije

Pojam konvergencije kod sheme konačnih razlika prema PDJ znači da rješenje jednačine konačnih razlika konvergira rješenju parcijalnih diferencijalnih jednačina pri $h \rightarrow 0, \tau \rightarrow 0$.

Teorem 2. *Neka je problem početne vrijednosti za PDJ dobro postavljen i neka problem početne vrijednosti razlike aproksimira problem početne vrijednosti za PDJ. Tada je stabilnost rješenja problema konačnih razlika početnih vrijednosti nužna i dovoljna za konvergenciju rješenja konačnih razlika rješenju problema konačnih razlika za datu PDJ.*

Iz tvrdnje ove teoreme o konvergenciji rješenja PDJ slijedi da shema konačnih razlika odabrana za rješenje primijenjenog problema treba imati svojstva aproksimacije i stabilnosti.

Jedan od načina za provjeru konvergencije je provjeriti tačnost numeričkog rješenja za zadane veličine koraka mreže τ i h usporedbom numeričkog rješenja s tačnim analitičkim rješenjem nekog problema.

Drugi način proučavanja konvergencije numeričkog rješenja sastoji se u tome da se označi sa $u(h_1, \tau_1)$ numeričko rješenje dobiveno za neku odabranu vrijednost $t > 0$, a neka $u(h_2, \tau_2)$ bude numeričko rješenje dobiveno pri manjim vrijednostima h i τ , npr. $h_2 = \frac{h_1}{2}, \tau_2 = \frac{\tau_1}{2}$.

Ako je razlika $|u(h_1, \tau_1) - u(h_2, \tau_2)|$ dovoljno mala u svim čvorovima (j) prostorne računalne mreže, npr. pogreška ne prelazi neku vrijednost ε , tada se može dati subjektivan sud o konvergenciji.

ZAKLJUČAK

Na osnovu provedenih numeričkih simulacija i analize metode konačnih razlika u softveru Mathematica pri rješavanju linearnih PDJ, može se zaključiti da je implementacija metode konačnih razlika pokazala visoku efikasnost, stabilnost i tačnost u zadanim uvjetima. Rezultati su potvrđeni poređenjem s analitičkim rješenjem, u nekim slučajevima kada postoje analitička rješenja odgovarajuće linearne PDJ.

Posebno je naglašeno da zadovoljavanje CFL uslova ima ključnu ulogu u osiguravanju stabilnosti numeričkih shema, čime se omogućuje konvergencija prema tačnom rješenju.

Grafičke vizualizacije su dodatno potvrdile tvrdnje o stabilnosti rješenja i konvergenciji, a posebno je istaknuta i važnost pravilnog izbora diskretizacijskih parametara (broj tačaka u prostoru i vremenu) kako bi se postigla željena preciznost.

Dakle, metoda konačnih razlika predstavlja moćan alat za numeričko rješavanje linearnih PDJ, a njezina efikasnost zavisi o poštivanju uslova stabilnost i te detaljnoj analizi pogrešaka i konvergencije.

LITERATURA

- [1] Andrei D. Polyanin et al. (2008). *Partial differential equation*. Scholarpedia, 3(10):4605
- [2] I. Demirdžić (2001). *Numerička matematika*, Univerzitet u Sarajevu.
- [3] D.M.Causon&C.G.Mingham (2010). *Introductory Finite Difference Methods for PDEs*, Department of Computing and Mathematics, Manchester Metropolitan University, UK
- [4] Endre Suli (2021). *Numerical solution of partial differential equations*, Mathematical Institute, University of Oxford
- [5] K.W. Morton, David Mayers (2005). *Numerical Solution of Partial Differential Equations*. Cambrige University Press.
- [6] Mladen Jurak (2009). *Numeričko rješavanje parcijalnih diferencijalnih jednačbi*.
- [7] P.G. Martinsson (2008). *Fast numerical methods for solving linear PDEs*, The University of Colorado at Boulder.
- [8] Saša Krešić – Jurić (2014). *Parcijalne diferencijalne jednačbe*. Skripta–radna verzija, Prirodoslovno–matematički fakultet Sveučilište u Splitu
- [9] Seongjai Kim (2023). *Numerical Methods for Partial Differential Equations*, Department of Mathematics and Statistics Mississippi State University
- [10] Steffen Börm (2020). *Numerical Methods for Partial Differential Equations*.
- [11] Sussane Brenner and L.Ridgway Scott (2008). *The Mathematical Theory of Finite Element Methods*, Springer, New York

NUMERICAL SOLUTION OF ONE-DIMENSIONAL WAVE EQUATIONS BY FINITE DIFFERENCE METHOD USING MATHEMATICA SOFTWARE

Abstract

Partial differential equations (PDEs) play an important role in modeling numerous natural phenomena and technical processes. These equations most often describe how physical quantities such as temperature, pressure, density, and electromagnetic fields change in space and time. Analytical solution of PDEs is not always possible, which requires the use of various numerical methods that allow the determination of so-called approximate solutions.

The paper hypothesizes the efficiency of the finite difference method within the Mathematica software. This includes numerical analysis with analytical solutions, convergence study, and evaluation of computational complexity. Special emphasis is placed on the expected contributions in terms of optimization of the method parameters and development of practical guidelines for solving PDEs in real applications.

A detailed overview of PDJs is given, starting with their mathematical classification according to characteristics (elliptic, parabolic, and hyperbolic). Classical problems with fixed initial and boundary conditions and problems with variable boundaries are considered.

The main part of this paper consists of the implementation of the finite difference method in Mathematica. Finite difference schemes for each type of PDJ are analyzed in detail, including explicit and implicit approximations. The influence of network parameters on the stability and accuracy of solutions is examined.

The final part of this paper emphasizes the advantages of Mathematica software in increasing researcher productivity through the integration of computational, symbolic, and visualization components. The limitations of the method and software environment are discussed, indicating that a combination with other numerical methods can result in more accurate and faster solutions.

Keywords: *linear partial differential equations, finite difference method, one-dimensional wave equation, Mathematica software.*

Edina Kadrić Durmiš**Vehid Kurtić**

KOMPARATIVNA ANALIZA ALGORITAMA ZA DETEKCIJU KRUŽNIH OBJEKATA: PRIMJENA NA AUTOMATSKO BROJANJE KOVANICA

Sažetak

Ovaj rad predstavlja komparativnu analizu tri različita pristupa detekciji kružnih objekata u digitalnoj obradi slike, s fokusom na automatsko brojanje kovanica. Glavni doprinos rada nije predlaganje novog algoritma u globalnom smislu, nego eksperimentalna komparacija tri klasična pristupa u istom kontrolisanom scenariju: morfološki pipeline (kombinacija uobičajenih koraka obrade slike prilagođenih domeni), Hough transformacija kruga i blob detekcija (SimpleBlobDetector). Evaluacija se oslanja na ručno anotiran mali skup od šest slika, jedinstven evaluacijski okvir temeljen na IoU i F1, te praktičnu Django web aplikaciju za testiranje i edukaciju. Sva tri algoritma testirana su uz ground truth anotacije; rezultati pokazuju da morfološki pristup postiže vrlo visoke performanse ($F1=1.0$, prosječni $IoU=0.77$) u kontrolisanim uslovima sa uniformnom pozadinom, dok Hough i Blob pristup pokazuju značajno slabije agregatne rezultate ($F1=0.382$ i 0.404). Detaljno je analizirana razlika u performansama, sa posebnim osvrtom na ulogu HSV segmentacije pozadine kao ključnog faktora uspjeha morfološkog pristupa. Implementacija omogućava interaktivno testiranje, usporedbu algoritama i podešavanje parametara putem korisničkog sučelja. Rad demonstrira praktičnu primjenjivost klasičnih metoda u kontrolisanim industrijskim scenarijima i nudi alat za edukaciju i istraživanje u oblasti digitalne obrade slike.

Ključne riječi: detekcija krugova, blob detekcija, obrada slike, OpenCV, morfološke operacije, Hough transformacija, IoU metrika, automatizacija industrije

UVOD

Automatska detekcija i brojanje objekata kružnog oblika predstavlja fundamentalan zadatak u kompjuterskoj viziji s brojnim praktičnim primjenama u industriji, medicini i drugim oblastima. Od detekcije proizvoda na proizvodnoj traci, preko prepoznavanja bakterijskih kolonija u medicinskoj dijagnostici, do automatskog brojanja kovanica u finansijskim aplikacijama – sposobnost pouzdane i efikasne identifikacije kružnih struktura predstavlja kritičnu funkcionalnost savremenih automatizovanih sistema (Davies, 2005).

Razvoj metoda za detekciju krugova ima bogatu istoriju u kompjuterskoj viziji. Rani pristupi fokusirali su se na direktnu analizu ivica i kontura (Ballard, 1981), dok su moderniji pristupi integrisali naprednije tehnike statističkog učenja i dubokog učenja (Ronneberger et al., 2015). Ipak, klasični pristupi zasnovani na obradi slike ostaju relevantni zahvaljujući svojoj interpretabilnosti, brzini izvršavanja i minimalnim zahtjevima za računarskim resursima (Bradski i Kaehler, 2008).

Ovaj rad fokusira se na tri reprezentativna pristupa detekciji krugova: morfološki *pipeline* prilagođen domeni brojanja kovanica, Hough transformaciju kruga kao standardnu parametarsku metodu, te blob detekciju zasnovanu na analizi značajki. **Doprinos rada** treba razumjeti kao: (a) sistematsku eksperimentalnu komparaciju ova tri pristupa u **istim** kontrolisanim uslovima i na istom malom, ručno anotiranom skupu; (b) jedinstven evaluacijski okvir (IoU prag 0,5, Precision, Recall, F1); (c) otvorenu web aplikaciju za ponavljanje eksperimenata, podešavanje parametara i nastavu. Cilj nije tvrdnja o revolucionarnoj teorijskoj novosti - detekcija kovanica je dobro poznat studentski i inženjerski problem - nego transparentno mjerenje razlika između uobičajenih klasičnih metoda kada se primijene paralelno i ocijene jednako rigorozno. Cilj istraživanja je stoga dvostruk: (1) usporediti performanse ovih pristupa na realnim testnim podacima koristeći navedene metrike, te (2) pokazati praktičnu i edukacijsku vrijednost integriranog alata u industrijski sličnim, kontrolisanim scenarijima.

Motivacija i praktična primjena

Motivacija za ovo istraživanje proizlazi iz konkretnih potreba industrije za pouzdanim i ekonomičnim rješenjima za automatsko prebrojavanje i inspekciju kružnih objekata. Dok savremeni pristupi bazirani na dubokom učenju postižu impresivne rezultate, oni često zahtijevaju značajne računarske resurse i velike skupove podataka za treniranje (LeCun et al., 2015). U

mnogim industrijskim okruženjima gdje su uslovi osvjetljenja i pozadina kontrolisani, klasične metode mogu postići uporedivu ili čak superiorniju performansu uz nižu složenost implementacije.

Posebna fokusna oblast ovog istraživanja je brojanje kovanica kao reprezentativan primjer detekcije kružnih objekata u kontrolisanim uslovima. Kovanice predstavljaju idealan testni slučaj jer kombinuju karakteristike realnih industrijskih objekata (varijacija u veličini, refleksiji metala, mogućnost preklapanja) s mogućnošću precizne ground truth anotacije.

PREGLED LITERATURE I POVEZANIH RADOVA

Klasični pristupi detekciji krugova

Detekcija kružnih objekata u digitalnim slikama predstavlja fundamentalan problem kompjuterske vizije s dugom istorijom istraživanja. Rani pristupi fokusirali su se na detekciju ivica praćenu analizom geometrijskih karakteristika.

Hough transformacija (Duda i Hart, 1972) predstavlja revolucionarni pristup koji je transformisao problem detekcije oblika iz prostora slike u parametarski prostor gdje se objekti manifestuju kao vrhovi u akumulatorskoj matrici. Izvorni Hough pristup bio je računski veoma zahtevan, ali kasniji radovi uveli su optimizacije poput gradijent-based pristupa (Illingworth i Kittler, 1988) i randomizovane Hough transformacije (Xu et al., 1990). Davies (2005) pruža sveobuhvatan pregled različitih varijacija Hough metode, uključujući probabilističku Hough transformaciju koja značajno smanjuje računsku složenost.

Metode zasnovane na konturama oslanjaju se na Canny detekciju ivica (Canny, 1986) praćenu analizom geometrijskih svojstava zatvorenih kontura. Suzuki i Abe (1985) razvili su efikasan algoritam za ekstrakciju kontura koji je postao standard u OpenCV biblioteci. Ključni parametar za validaciju kružnosti konture je odnos površine i opsega, gdje savršeni krug postiže maksimalnu vrijednost 4π (Prasad et al., 2012).

Morfološke operacije tradicionalno se koriste u pre-procesiranju slika za poboljšanje kvalitete detekcije. González i Woods (2008) detaljno opisuju operacije dilatacije, erozije, otvaranja i zatvaranja. Soille (2003) istražuje napredne morfološke tehnike uključujući watershed transformaciju i morfološku rekonstrukciju. Međutim, sistematska kombinacija morfoloških operacija u cjelovit *pipeline* za detekciju krugova ostaje nedovoljno istražena oblast.

Blob detekcija i ekstraktori značajki

Blob detektori identifikuju regije slike koje se razlikuju po svojstvima poput intenziteta, boje ili teksture. Lindeberg (1998) postavlja teorijsku osnovu za scale-space analizu u detekciji blob-ova. SimpleBlobDetector iz OpenCV biblioteke (Bradski i Kaehler, 2008) kombinuje multiple kriterijume (površina, cirkularnost, konveksnost, inercija) za robusnu detekciju.

SIFT (Scale-Invariant Feature Transform) i SURF (Speeded Up Robust Features) detektori (Lowe, 2004; Bay et al., 2006) nude invarijantnost na skaliranje i rotaciju, ali su računski zahtjevniji. Moreels i Perona (2007) istražuju evaluaciju različitih detektora značajki na realnim slikama pod različitim uslovima.

Deep learning pristupi

Savremena istraživanja dominantno koriste konvolucijske neuronske mreže (CNN) za detekciju objekata. Ključni pristupi uključuju:

Region-based metode: R-CNN (Girshick et al., 2014) uvodi koncept selektivne pretrage regiona praćene CNN klasifikacijom. Fast R-CNN (Girshick, 2015) i Faster R-CNN (Ren et al., 2015) progresivno poboljšavaju brzinu uvođenjem Region Proposal Network (RPN). Mask R-CNN (He et al., 2017) proširuje Faster R-CNN segmentacijom na nivou piksela.

Single-shot detektori: YOLO (You Only Look Once) familija (Redmon et al., 2016; Redmon i Farhadi, 2017, 2018) tretira detekciju kao regresijski problem, postižući real-time performanse. SSD (Single Shot MultiBox Detector) (Liu et al., 2016) koristi multiple feature mape za detekciju objekata različitih veličina.

Specifične primjene na kovanice: Khashman i Sekeroglu (2006) razvijaju CNN za identifikaciju valute. Reisert et al. (2007) koriste template matching za prepoznavanje kovanica. Noviji radovi (Bremananth et al., 2010; Van et al., 2016) kombinuju deep learning s klasičnim metodama.

Noviji trendovi. Pregled evolucije YOLO porodice do YOLOv8 i dalje (Terven i Cordova-Esparza, 2023) pokazuje da jednoprolazni detektori i dalje dominiraju u aplikacijama gdje je bitna brzina. Transformer-bazirani detektori poput RT-DETR-a postižu konkurentne ili bolje rezultate na složenim scenama uz pažljivo inženjerstvo brzine (Zhao et al., 2024). Segmentacijski i

„foundation“ modeli (npr. SAM - Kirillov et al., 2023) dodatno pomjeraju granicu tačnosti u heterogenim scenarijima, ali uz veće zahtjeve za podacima, memorijom i infrastrukturom.

Savremeni modeli dubokog učenja tipično daju bolje rezultate u **heterogenim** scenama i velikim skupovima, ali zahtijevaju znatno više označenih podataka i računarskih resursa nego klasični *pipeline*-i. Zbog toga fokus ovog rada ostaje na **klasičnim** metodama i njihovoj eksplicitnoj komparaciji u kontrolisanoj postavci, gdje su interpretabilnost, niski trošak i brza iteracija i dalje često odlučujući faktori (LeCun et al., 2015).

Hibridni i adaptivni pristupi

Novija istraživanja istražuju kombinaciju klasičnih i modernih metoda. Xie i Pun (2017) kombinuju morfološke operacije s deep features za medicinske aplikacije. Zhu et al. (2018) predlažu hibridni pristup za detekciju industrial defekata koristeći morfologiju i CNN.

Adaptivni prag (Otsu, 1979; Sauvola i Pietikäinen, 2000) ključan je za robusnu binarizaciju u varijabilnim uslovima osvjetljenja. Bradley i Roth (2007) razvijaju brz adaptivni algoritam pogodan za real-time primjene.

HSV color space široko se koristi u kompjuterskoj viziji zbog intuitivnije reprezentacije boje nego RGB (Gonzalez i Woods, 2008). Smith (1978) prvi formalno opisuje HSV transformaciju. Cucchiara et al. (2003) demonstriraju prednosti HSV prostora za background subtraction u video nadzoru.

Metrike evaluacije u detekciji objekata

Standardne metrike uključuju Precision, Recall, F1-Score i Accuracy (Powers, 2011). **IoU (Intersection over Union)**, također poznat kao Jaccard index, postao je *de facto* standard u evaluaciji detekcije objekata (Everingham et al., 2010). PASCAL VOC (Everingham et al., 2010) i MS COCO (Lin et al., 2014) datasets postavljaju benchmark s IoU pragom od 0.5 za pozitivnu detekciju.

Garcia-Garcia et al. (2017) uspoređuju različite metrike za semantičku segmentaciju. Padilla et al. (2020) nude sveobuhvatan pregled metrika za evaluaciju detekcije objekata, uključujući Average Precision (AP) i mean Average Precision (mAP).

Identifikacija praznina u istraživanju

Pregled literature otkriva nekoliko značajnih praznina:

1. **Nedostatak sistematske evaluacije** klasičnih metoda u industrijskim scenarijima s kontrolisanim uslovima
2. **Ograničeno istraživanje** specifičnih kombinacija morfoloških operacija i njihove optimalne sekvence
3. **Nedovoljna dokumentacija** praktičnih odnosa između klasičnih i deep learning pristupa
4. **Manjak open-source alata** za interaktivnu usporedbu algoritama s mogućnošću podešavanja parametara

Ovaj rad adresira ove praznine kroz eksplicitno uspoređivanje tri klasična *pipeline*-a (uključujući domenski podešen morfološki lanac), detaljnu komparativnu analizu na istom anotiranom skupu, te razvoj open-source web aplikacije za edukaciju i istraživanje.

METODOLOGIJA

Implementirani algoritmi

Morfološka cirkularna detekcija (predloženi pipeline)

Implementiran je morfološki *pipeline* za detekciju krugova zasnovan na specifičnoj kombinaciji i sekvenci klasičnih tehnika obrade slike, prilagođen domeni kovanica na relativno uniformnoj pozadini. *Pipeline* se sastoji od sljedećih koraka:

1. **Zamagljivanje** – redukcija šuma malim kernelom
2. **HSV transformacija i uklanjanje pozadine** – filtriranje pozadine pomoću *inRange* operacije u HSV prostoru
3. **Otsu prag** – adaptivna binarizacija
4. **Dilatacija** – spajanje fragmentiranih regija multipliciranim iteracijama
5. **Erozija** – uklanjanje malih artefakata
6. **Canny detekcija ivica** – ekstrakcija kontura objekata
7. **Ekstrakcija kontura** – primjena eksternog moda kontura
8. **Filtriranje po cirkularnosti** – geometrijska validacija pomoću formule $C = (4\pi \times A) / P^2$

Obrazloženje ključnih koraka. HSV prostor odvaja nijansu, saturaciju i vrijednost (osvijetljenost), što olakšava pragovno izdvajanje objekata od pozadine kada se boja i saturacija

kovanica razlikuju od pozadine — za razliku od RGB-a gdje su ove informacije pomiješane u tri kanala. Nakon segmentacije, **Otsu** metoda automatski bira prag na histogramu slike tako da maksimizuje međuklasnu varijansu između prednjeg plana i pozadine, što je korisno kada histogram ima izražene modove bez ručnog podešavanja praga. **Dilatacija** širi binarne regije i spaja pukotine uzrokovane šumom ili refleksijama; **erozija** zatim uklanja sitne izolirane artefakte i suviše tanke mostove, vraćajući grublje „čist“ oblik kandidata prije detekcije ivica. **Cirkularnost** konture mjeri koliko je oblik blizu kruga: za površinu A i opseg P vrijedi $C = 4\pi A/P^2$; za savršen krug $C = 1$, za izdužene ili nazubljene konture C je manje. Prag na C zadržava približno kružne objekte (kovanice) i odbacuje izdužene konture, ostatke pozadine i nepravilne fragmente.

Hough transformacija kruga

Implementirana je klasična Hough metoda koja koristi parametarsku reprezentaciju krugova u akumulatorskom prostoru. Algoritam mapira ivične tačke u 3D prostor parametara (centar x , centar y , radijus) i traži lokalne maksimume koji odgovaraju potencijalnim krugovima. Ključni parametri kontrolišu minimalnu distancu između centara detektovanih krugova, prag za akumulatorske vrijednosti, te minimalni i maksimalni radijus traženih objekata. Algoritam koristi gradient-based pristup za smanjenje računske složenosti (Bradski i Kaehler, 2008).

Princip i ograničenja. U (diskretizovanom) prostoru parametara svaka ivična tačka „glasuje“ za sve krugove kojima može pripadati; pravi krugovi u slici kumuliraju konzistentne glasove i pojavljuju se kao **vrhovi** u akumulatoru. Zbog toga je metoda osjetljiva na **šum** i na djelimične kružnice u teksturi, sjenci i **metalnim refleksijama**: one stvaraju mnogo konzistentnih lokalnih glasova i lako daju lažne vrhove. Relativno nizak prag akumulatora ili gusta mapa ivica često vodi do **velikog broja false positive** detekcija (mali krugovi na šumu), dok stroži prag može propustiti stvarne kovanice — što u praksi zahtijeva pažljivo podešavanje ili dodatno filtriranje rezultata.

Blob detekcija

Korišten je *SimpleBlobDetector* iz OpenCV biblioteke koji identifikuje regije slike zasnovane na analizi značajki. Detektor koristi višestruke pragove i filtrira blob-ove prema kriterijumima kao što su površina (minimalna i maksimalna), cirkularnost (mjera sličnosti s krugom), konveksnost (odnos površine i konveksnog omotača), te inercija (distribucija mase regije). Prije detekcije primjenjena je CLAHE (Contrast Limited Adaptive Histogram Equalization) tehnika za

poboljšanje lokalnog kontrasta i omogućavanje robusnije segmentacije u varijabilnim uslovima osvjetljenja.

Šta detektor mjeri i kada propusta objekte. Površina (*area*) odbacuje premale ili prevelike regije. **Cirkularnost** uspoređuje oblik s krugom; **konveksnost** mjeri koliko kontura ispunjava konveksni omotač (udubljenja smanjuju vrijednost). **Inercija** (odnos sopstvenih vrijednosti inertia tensora) razlikuje izdužene od približno kružnih blob-ova. Kada su **refleksije** jake ili **kontrast** objekta prema pozadini slab, binarna mapa nakon niza pragova postaje nekompletna: blob se „prekida“, ne zadovoljava istovremeno sve pragove ili ne prolazi jedan od geometrijskih filtera, pa se kovanica **ne detektuje** iako je vizuelno prisutna. Zato je blob pristup u ovom radu često konzervativan (malo detekcija), ali kada uspije, lokalizacija može biti vrlo dobra.

Parametri algoritama su podešeni empirijski i zadržani konstantnim za sve testne slike, kako bi se osigurala fer komparacija.

Postavka eksperimenta

Testni skup podataka

Kreiran je skup od 6 testnih slika: - **5 slika s ground truth anotacijama:** 2KM.jpg (1 kovanica), 4i05KM.jpg (4), 5i05KM.jpg (5), 7i05KM.jpg (7), 7KM.jpg (6) - **1 slika različitog okruženja:** coins.jpg (5 kovanica)

Ukupno 28 kovanica ručno anotiranih s preciznim koordinatama centara i radijusa.

Skup podataka je mali i fokusiran na kontrolisane scenarije, s ciljem detaljne analize ponašanja algoritama, a ne statističke generalizacije na širok spektar realnih uslova. Rezultati se stoga interpretiraju u kontekstu kontrolisanog okruženja, a ne kao opšta evaluacija performansi algoritama.

Zbog malog broja uzoraka, rezultati se ne mogu smatrati statistički reprezentativnim, već služe kao ilustrativna komparacija ponašanja algoritama u kontrolisanim uslovima.

Metrike evaluacije

Neka su *TP* (true positives) broj ispravno uparenih detekcija, *FP* (false positives) broj detekcija bez odgovarajućeg ground truth objekta, *FN* (false negatives) broj ground truth objekata koji nemaju ispravnu detekciju, a *N* ukupan broj ground truth objekata na slici/skupu. Za svaki upareni

par (detekcija, anotacija) računa se **IoU** (Intersection over Union) kao omjer presjeka i unije bounding krugova (ili ekvivalentnih maski). Detekcija se smatra ispravnom ako je $\text{IoU} \geq 0,5$ prema uobičajenoj praksi (Everingham et al., 2010).

Korištene su sljedeće metrike:

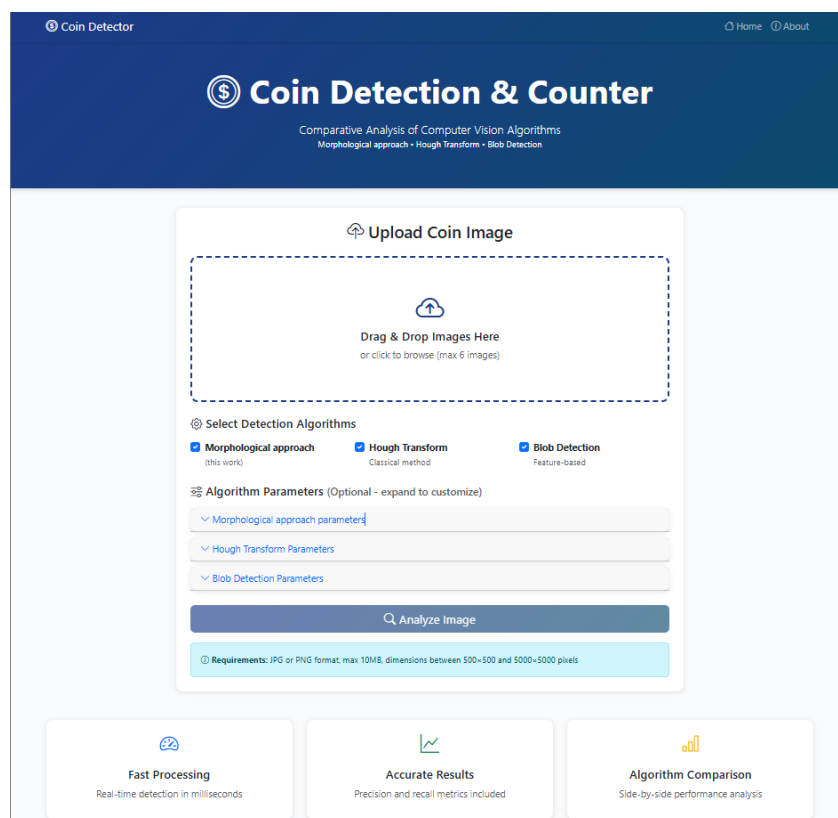
- **Precision** (preciznost): $P = TP / (TP + FP)$, za $TP + FP > 0$ (inače 0).
- **Recall** (odziv): $R = TP / (TP + FN)$, za $TP + FN > 0$ (inače 0).
- **F1-Score**: harmonijska sredina preciznosti i odziva, $F1 = 2PR / (P + R)$, za $P + R > 0$ (inače 0).
- **Mean IoU**: aritmetička sredina IoU vrijednosti po ispravno detektovanim objektima (prema uparivanju koje definira TP).
- **Accuracy** (stopa pokrivenosti ground truth-a u ovom eksperimentu): $A = (TP / N) \times 100\%$, gdje je N broj stvarnih kovanica na slici ili agregatno na skupu, u skladu s tabelama rezultata.

Implementacija i web sučelje

Sistem je implementiran kao Django 4.2 web aplikacija s OpenCV 4.8 bibliotekom za obradu slike. Na serverskoj strani izvršavaju se isti algoritmi opisani u odjeljku 3.1; korisnik ne mora lokalno instalirati Python okruženje da bi poredio pristupe.

Osnovne funkcionalnosti i tok korištenja. Korisnik učitava jednu ili više slika (do šest po sesiji), bira algoritam ili redoslijed obrade, podešava pragove (npr. Hough akumulator, blob filtere, morfološke iteracije) kroz forme na stranici, pokreće obradu i dobija stranicu s **vizualizacijom**: originalna slika i overlay detektovanih krugova (centar, radijus) po izabranom metodu. Rezultati se mogu pregledati po slikama; gdje je predviđeno, omogućen je izvoz u tabelarnom obliku radi daljnje analize. Sučelje je namijenjeno edukaciji i brzom iteraciji parametara bez mijenjanja izvornog koda.

Izvorni kod aplikacije i implementacija algoritama dostupni su putem javnog GitHub repozitorija: <https://github.com/edina-kd/coin-detector>, čime je omogućena reprodukcija eksperimenata i daljnje proširenje sistema.



Slika 1 . Prikaz korisničkog sučelja web aplikacije - unos slike

REZULTATI

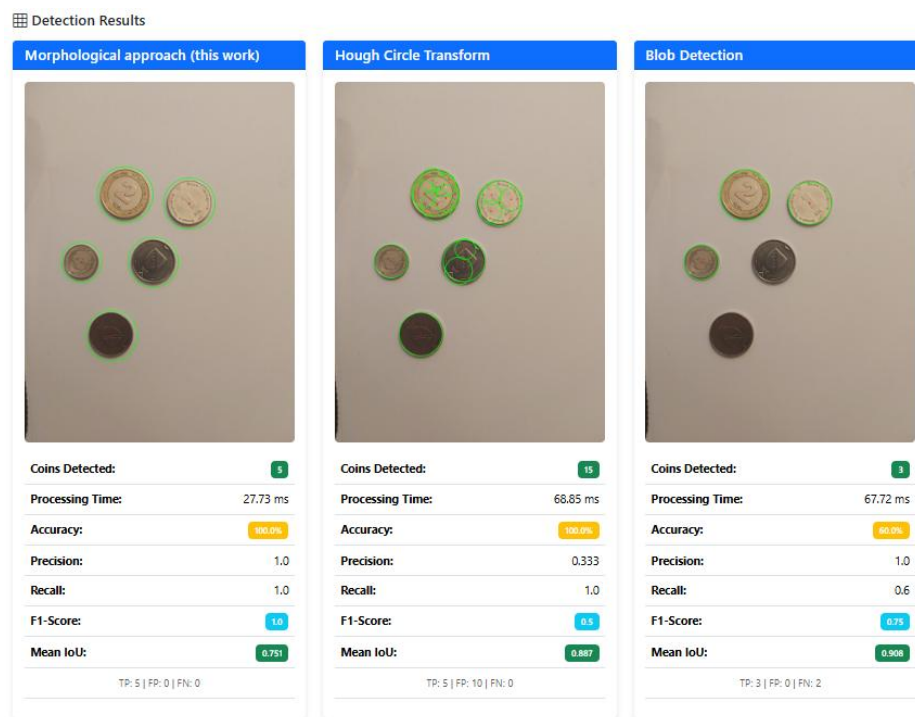
Kvantitativna analiza

Tabela 1 prikazuje detaljne rezultate testiranja sva tri algoritma na cjelokupnom skupu podataka.

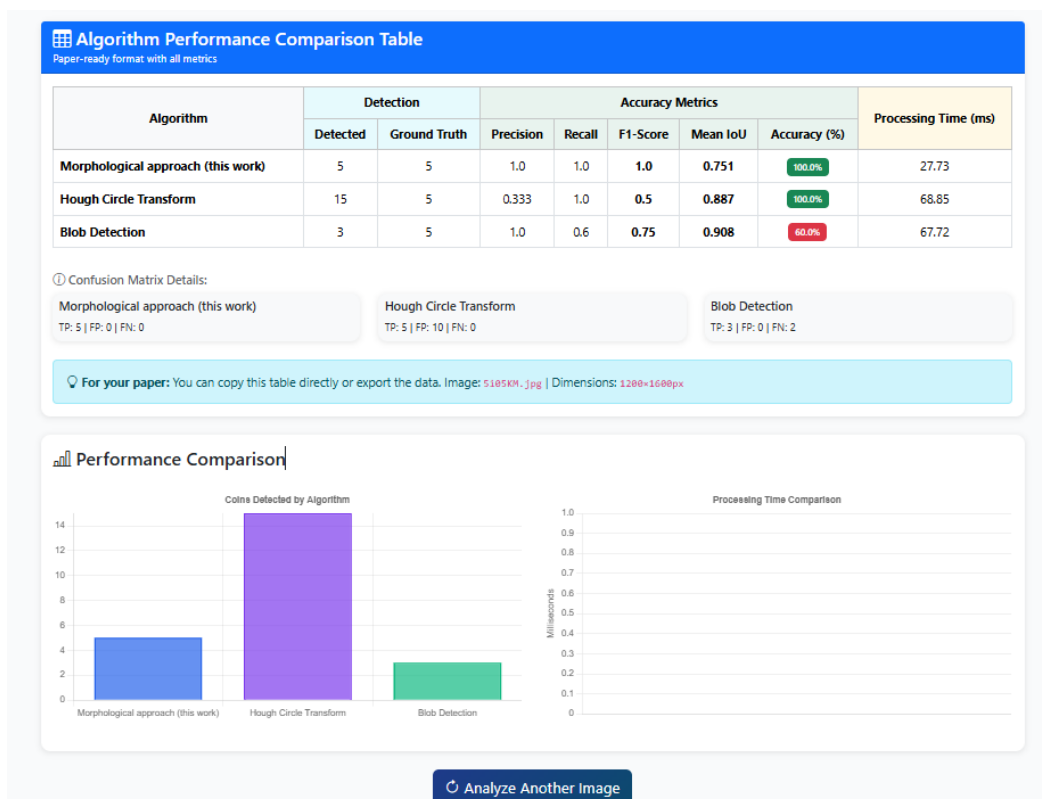
Tabela 1 Rezultati detekcije po slikama

Slika	Morfološki			Hough transformacija			Blob detekcija		
	Det.	F1	IoU	Det.	F1	IoU	Det.	F1	IoU
2KM.jpg	1	1.0	0.812	6	0.286	0.586	0	0.0	0.0
4i05KM.jpg	4	1.0	0.706	16	0.4	0.903	2	0.667	0.886
5i05KM.jpg	5	1.0	0.751	15	0.5	0.887	3	0.75	0.908

Slika	Morfološki			Hough transformacija			Blob detekcija		
7i05KM.jpg	7	1.0	0.777	19	0.538	0.918	4	0.727	0.915
7KM.jpg	6	1.0	0.744	19	0.48	0.922	1	0.286	0.922
coins.jpg	5	0.909	0.824	107	0.088	0.737	0	0.0	0.0
Prosjek		0.985	0.769		0.382	0.826		0.404	0.746



Slika 2 Izgled sučelja - rezultati detekcije



Slika 3 Vizualna komparacija rezultata tri algoritma na testnoj slici 5i05KM.jpg (5 kovanica)

Slika 2 i Slika 3 ilustruju karakteristične performanse svakog algoritma na istoj testnoj slici. **Morfološka cirkularna detekcija** postiže potpunu detekciju svih pet kovanica bez lažnih pozitiva (Precision=1.0, Recall=1.0, F1=1.0, Mean IoU=0.751). **Hough transformacija** također detektuje svih pet kovanica (Recall=1.0), ali generiše deset dodatnih lažnih pozitiva, rezultirajući sa ukupno 15 detekcija i niskom preciznosti (Precision=0.333, F1=0.5). Ipak, validne Hough detekcije postižu izuzetno visok IoU (0.887). **Blob detekcija** detektuje samo tri od pet kovanica (Recall=0.6, F1=0.75), ali sve tri detekcije su validne (Precision=1.0) sa najvišim Mean IoU (0.908). Zelene kružnice označavaju detektovane objekte. Ova slika jasno demonstrira odnos između preciznosti i odziva: morfološki pristup optimalno balansira oba, Hough favorizuje odziv na račun preciznosti, dok Blob favorizuje preciznost na račun odziva.

Varijabilnost performansi između slika ukazuje na osjetljivost algoritama na promjene u okruženju.

Analiza po algoritmima

Morfološka cirkularna detekcija

Ovaj pristup pokazao je **najstabilnije performanse**: - $F1 = 1.0$ za 5 od 6 slika (slike s kontrolisanom pozadinom) - Prosječni IoU = 0.769 (dobra preciznost lokalizacije) - Nema lažnih pozitiva na standardnim slikama - Blagi pad performansi ($F1 = 0.909$) na slici različitog okruženja

Analiza vremena obrade: Prosječno 45-65 ms po slici, što je prihvatljivo za real-time primjene.

Hough transformacija

Hough pristup pokazao je **probleme s lažnim pozitivima**: - Broj detekcija značajno veći od stvarnog (6-107 vs 1-7 stvarnih) - $F1$ score između 0.088-0.538 - **Visok IoU kod pravilnih detekcija** (0.887-0.922) – kada detektuje ispravno, preciznost je odlična - Ekstreman broj lažnih pozitiva na slici coins.jpg (107 detekcija)

Zaključak: Hough metoda treba strožija podešavanja parametara ili dodatnu naknadnu obradu (*post-processing*) za filtriranje lažnih pozitiva.

Blob detekcija

Blob pristup pokazao je **najlošije performanse**: - 0 detekcija na 2 od 6 slika - $F1$ score 0.0-0.75 (veoma varijabilan) - **Visok IoU kada detektuje** (0.886-0.922) - Problem s osjetljivošću na uslove osvjetljenja

Zaključak: Blob detektor zahtijeva značajno prilagođavanje parametara za različite uslove.

Uticaj okruženja

Ključno zapažanje proizlazi iz razlike u performansama između slika s kontrolisanom pozadinom i slike coins.jpg koja ima različite uslove osvjetljenja i pozadine:

- **Morfološki pristup**: Blagi pad ($F1: 1.0 \rightarrow 0.909$), ali i dalje odličan
- **Hough**: Značajan pad performansi ($F1: 0.286-0.538 \rightarrow 0.088$)
- **Blob**: Nije dao detekcije ($F1: 0.286-0.75 \rightarrow 0.0$)

Ovo potvrđuje hipotezu da je kontrolisana pozadina kritična za robusne performanse klasičnih metoda.

DISKUSIJA

Praktična primjenjivost u industrijskoj obradi

Rezultati jasno ukazuju da morfološki pristup cirkularne detekcije predstavlja pogodno rješenje za kontrolisane industrijske aplikacije gdje su uslovi okruženja kontrolisani:

1. **Proizvodne trake** – konstantno osvjetljenje, uniformna pozadina
2. **Automatsko brojanje** – novčići, tablete, vijci, matice
3. **Kontrola kvaliteta** – detekcija defekata na kružnim proizvodima
4. **Robotska vizija** – prepoznavanje i lokalizacija dijelova

Ključne prednosti morfološkog pristupa: - **Determinističko ponašanje** – predvidljivi rezultati - **Nema lažnih pozitiva** – kritično za industrijske sisteme - **Niska računaska složenost** – pogodno za *edge computing* - **Transparentnost** – jednostavno razumijevanje i održavanje

Ograničenja i izazovi

Istraživanje je identificiralo nekoliko ograničenja:

1. **Ovisnost o pozadini:** Sva tri pristupa pokazuju degradaciju performansi u nekontrolisanim uslovima
2. **Parametri specifični po primjeni:** Optimalni parametri moraju se podešavati za svaki novi scenario
3. **Problem preklapanja:** Algoritmi nisu testirani na slikama s preklapajućim objektima
4. **Varijacija u veličini:** Potreban širi raspon radijusa u nekim primjenama

Rad ne uključuje sistematsku analizu osjetljivosti na parametre algoritama niti evaluaciju stabilnosti rezultata kroz varijacije konfiguracije. S obzirom na mali skup podataka, čak i male promjene parametara (npr. pragovi u Hough transformaciji ili kriterijumi Blob detektora) mogu značajno uticati na performanse. Stoga rezultati treba da se tumače kao ilustracija ponašanja algoritama u jednoj konfiguraciji, a ne kao sveobuhvatna evaluacija njihove robusnosti.

Analiza razlika u performansama algoritama

Dramatična razlika u performansama tri testirana algoritma (Morfološki $F1=0.985$, Hough $F1=0.382$, Blob $F1=0.404$) zahtijeva detaljnu analizu arhitekturnih razlika koje dovode do ovih rezultata.

Prednost morfološkog pristupa: HSV segmentacija pozadine

Ključni dizajnerski element morfološkog *pipeline*-a je **inicijalno korištenje HSV prostora boja za segmentaciju pozadine**:

```
mask = inRange(HSV, (0, 60, 0), (255, 255, 255))
```

Ova operacija, primjenjena na samom početku *pipeline*-a, eliminiše regije sa niskom saturacijom, što uključuje tipične sive i bijele pozadine. Metalne kovanice, zbog svojih reflektivnih svojstava i metalnog sjaja, zadržavaju relativno visoku saturaciju čak i u sivim tonovima, što omogućava njihovo razdvajanje od pozadine. **Svi naredni koraci** (morfološke operacije, Canny detekcija ivica, analiza kontura) stoga rade na već precizno segmentiranim kandidatima.

Ovaj pristup **uključuje domensko znanje** o prirodi objekta koji se detektuje – metalne kovanice imaju specifične optičke karakteristike koje ih razlikuju od papirne ili tekstilne pozadine.

Problem Hough transformacije: lažni pozitivni

Hough pristup pokazao je probleme sa ekscesivnim lažnim pozitivima (6-107 detekcija naspram 1-7 stvarnih kovanica). Razlozi su višestruki:

a) Rad na nefiltranoj grayscale slici: Hough algoritam primjenjuje circle detection direktno na sivoj slici bez domenski-specifične segmentacije. Posljedično, sve cirkularne ili kvazi-cirkularne strukture u slici (tekstura pozadine, senke, refleksije, djelimične ivice) postaju kandidati za detekciju.

b) Osjetljivost akumulatorskog praga: Parametar *param2* (prag akumulatora) kontroliše koliko “glasova” je potrebno da bi se potencijalni krug prihvatio. U testiranoj konfiguraciji, ovaj prag očigledno nije bio dovoljno strogo postavljen za heterogene pozadine, što je rezultiralo sa 107 detekcija na slici *coins.jpg*.

c) Odsustvo post-processinga: Za razliku od morfološkog pristupa koji kombinuje više filtera, Hough metoda nema dodatne korake validacije koji bi eliminisali geometrijski plausibilne ali semantički nevalidne detekcije.

Ironično, **kada Hough detektuje ispravno, preciznost lokalizacije je izuzetna** (Mean IoU 0.826). Problem dakle nije u kvalitetu samog algoritma detekcije krugova, već u **nedostatku diskriminacije** između stvarnih objekata interesa i šuma pozadine.

Problem Blob detekcije: nedovoljno detekcija

Blob pristup pokazao je suprotan problem – nedovoljno detekcija, uključujući 0 detekcija na dvije od šest slika. Glavni uzrok leži u arhitekturi *SimpleBlobDetector*:

a) Multi-threshold pristup: Algoritam primjenjuje seriju pragova (threshold) od minimalne do maksimalne vrijednosti i traži regije koje opstaju kroz višestruke pragove. Kovanice sa neuniformnom osvjetljenošću (npr. metalnim refleksijama) mogu “nestati” na određenim pragovima, prekidajući kontinuitet blob-a.

b) Konjunkcija strogih kriterijuma: Blob mora istovremeno zadovoljiti kriterijume cirkularnosti, konveksnosti i inercije. Bilo kakva nepravilnost u segmentaciji (npr. uslijed senki ili refleksija) može uzrokovati neuspjeh jednog kriterijuma, što automatski diskvalifikuje cijeli blob.

c) Odsustvo domenskog znanja: Kao i Hough, Blob detektor radi na generičkoj grayscale reprezentaciji bez korištenja boje ili teksture za separaciju objekata od pozadine.

Kada Blob uspješno detektuje, **IoU je izuzetno visok** (Mean IoU 0.746), što ukazuje da je problem u **robustnosti detekcije**, ne u njenoj kvaliteti.

Mogućnost generalizacije vs. specifičnost

Ovi rezultati ilustruju fundamentalni odnos u dizajnu algoritama kompjuterske vizije:

- **Hough i Blob su generički algoritmi** dizajnirani za širok spektar aplikacija. Njihova snaga je fleksibilnost, ali cijena je potreba za ekstenzivnim podešavanjem parametara i post-processingom za specifične domene.
- **Morfološki pristup je domenski-adaptiran algoritam** koji uključuje eksplicitno znanje o karakteristikama kovanica (metalne, obojene, na neutral pozadini). Cijena je smanjena mogućnost generalizacije, ali korist je superiornost u ciljanoj aplikaciji.

Za **industrijske scenarije sa kontrolisanim uslovima**, domenski-adaptirani pristupi često nadmašuju generičke metode zahvaljujući mogućnosti eksploatacije konzistentnosti okruženja.

Poređenje s deep learning pristupima

Iako ovaj rad ne uključuje direktno poređenje s metodama dubokog učenja, kontekstualizacija rezultata je važna. Deep learning pristupi (Faster R-CNN, YOLO) tipično postižu $F1 > 0.95$ na različitim okruženjima (Redmon et al., 2016), ali dolaze s značajnim troškovima:

- Potreba za velikim označenim skupovima podataka
- Zahtjevni GPU resursi za treniranje i inferiranje
- “Crna kutija” priroda – teška interpretabilnost
- Rizik od *overfitting* na trening podatke

Za kontrolisane industrijske aplikacije, morfološki pristup nudi **uporedivu ili bolju performansu** u posmatranim uslovima, uz znatno nižu kompleksnost.

Edukacijski značaj

Razvijena web aplikacija predstavlja vrijedan edukacijski alat koji omogućava:

- Interaktivno učenje o algoritmima obrade slike,
- Eksperimentisanje s parametrima u realnom vremenu
- Vizualizaciju međurezultata *pipeline*-a
- Poređenje različitih pristupa

Ovaj aspekt rada posebno je relevantan za univerzitetsku nastavu iz kompjuterske vizije i obrade slike. U kontekstu ovog rada, aplikacija predstavlja i važan doprinos jer omogućava transparentnu reprodukciju eksperimenata i direktno poređenje algoritama u identičnim uslovima, što je ključno za razumijevanje njihovih ograničenja i ponašanja. Na taj način, edukativni aspekt rada nije samo prateći element, već sastavni dio njegovog doprinosa, jer omogućava eksperimentalno razumijevanje razlika između algoritama, a ne samo njihovu teorijsku komparaciju.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje dalo je **komparativnu, eksperimentalno potkrijepljenu sliku** tri klasična pristupa detekciji kružnih objekata u kontekstu brojanja kovanica. Doprinos rada nije tvrdnja o globalnoj algoritamskoj novosti, nego kombinacija: (i) iste eksperimentalne postavke i ručno anotiranog malog skupa, (ii) jedinstvenih metrika (IoU, Precision, Recall, F1), i (iii) javno dostupne web aplikacije za ponavljanje i demonstraciju. Glavni zaključci su:

1. **Morfološki pipeline** s ranom HSV segmentacijom pozadine postiže dobre agregatne performanse ($F1 \approx 0,985$, prosječni $IoU \approx 0,77$) u kontrolisanim uslovima i pokazuje bolje performanse u okviru ovog eksperimenta.
2. **Kontrolisana pozadina** je kritičan faktor — svi pristupi degradiraju u varijabilnijim uslovima; razlika je posebno izražena kod Hough metode (brojni lažni pozitivni).
3. **HSV segmentacija** objašnjava veliki dio prednosti morfološkog lanca: eliminacija pozadine prije detekcije smanjuje lažne kandidate u odnosu na generičku obradu sive slike.
4. **Hough** u testiranoj konfiguraciji generiše veliki broj lažnih detekcija usljed glasanja u parametarskom prostoru na šumovitim ivicama; **Blob** često propusta objekte kada refleksije i kontrast kvare stabilnost regija kroz pragove i geometrijske filtere.
5. **Klasične metode** i dalje su opravdane kada su scenarij i budžet ograničeni, uz uvjet da se doprinos ne pretjerano generalizuje van opisanog postavka.

Budući rad može uključiti veći anotirani skup, preklapanja, strožije post-procesiranje Hough/Blob rezultata i usporedbu s dubokim modelima uz eksplicitno navođenje troška podataka i resursa.

Razvijena web aplikacija služi kao *open-source* alat za edukaciju i reprodukciju eksperimenata, što je sastavni dio doprinosa ovog rada.

LITERATURA

1. Ballard, D. H. (1981). “Generalizing the Hough transform to detect arbitrary shapes”. *Pattern Recognition*, 13(2), str. 111-122.
2. Bay, H., Tuytelaars, T. i Van Gool, L. (2006). “SURF: Speeded Up Robust Features”. U: *European Conference on Computer Vision (ECCV)*, str. 404-417.
3. Bradski, G. i Kaehler, A. (2008). *Learning OpenCV: Computer Vision with the OpenCV Library*. Sebastopol: O'Reilly Media.
4. Bradley, D. i Roth, G. (2007). “Adaptive thresholding using the integral image”. *Journal of Graphics Tools*, 12(2), str. 13-21.

5. Bremananth, R. et al. (2010). "A new approach for Indian coin recognition using image subtraction technique". U: *International Conference on Recent Trends in Information, Telecommunication and Computing*, str. 162-164.
6. Canny, J. (1986). "A computational approach to edge detection". *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 8(6), str. 679-698.
7. Cucchiara, R., Grana, C., Piccardi, M. i Prati, A. (2003). "Detecting moving objects, ghosts, and shadows in video streams". *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 25(10), str. 1337-1342.
8. Davies, E. R. (2005). *Machine Vision: Theory, Algorithms, Practicalities*. 3rd ed. Amsterdam: Morgan Kaufmann.
9. Duda, R. O. i Hart, P. E. (1972). "Use of the Hough transformation to detect lines and curves in pictures". *Communications of the ACM*, 15(1), str. 11-15.
10. Everingham, M. et al. (2010). "The Pascal Visual Object Classes (VOC) Challenge". *International Journal of Computer Vision*, 88(2), str. 303-338.
11. Garcia-Garcia, A. et al. (2017). "A survey on deep learning techniques for image and video semantic segmentation". *Applied Soft Computing*, 70, str. 41-65.
12. Girshick, R. (2015). "Fast R-CNN". U: *IEEE International Conference on Computer Vision (ICCV)*, str. 1440-1448.
13. Girshick, R. et al. (2014). "Rich feature hierarchies for accurate object detection and semantic segmentation". U: *IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*, str. 580-587.
14. Gonzalez, R. C. i Woods, R. E. (2008). *Digital Image Processing*. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall.
15. He, K. et al. (2017). "Mask R-CNN". U: *IEEE International Conference on Computer Vision (ICCV)*, str. 2961-2969.

16. Illingworth, J. i Kittler, J. (1988). "A survey of the Hough transform". *Computer Vision, Graphics, and Image Processing*, 44(1), str. 87-116.
17. Khashman, A. i Sekeroglu, B. (2006). "Coin identification using a neural network". U: *International Symposium on Intelligent Data Analysis*, str. 179-184.
18. Kirillov, A. et al. (2023). "Segment Anything". U: *IEEE/CVF International Conference on Computer Vision (ICCV)*.
19. LeCun, Y., Bengio, Y. i Hinton, G. (2015). "Deep learning". *Nature*, 521(7553), str. 436-444.
20. Lin, T. Y. et al. (2014). "Microsoft COCO: Common Objects in Context". U: *European Conference on Computer Vision (ECCV)*, str. 740-755.
21. Lindeberg, T. (1998). "Feature detection with automatic scale selection". *International Journal of Computer Vision*, 30(2), str. 79-116.
22. Liu, W. et al. (2016). "SSD: Single Shot MultiBox Detector". U: *European Conference on Computer Vision (ECCV)*, str. 21-37.
23. Lowe, D. G. (2004). "Distinctive image features from scale-invariant keypoints". *International Journal of Computer Vision*, 60(2), str. 91-110.
24. Moreels, P. i Perona, P. (2007). "Evaluation of features detectors and descriptors based on 3D objects". *International Journal of Computer Vision*, 73(3), str. 263-284.
25. Otsu, N. (1979). "A threshold selection method from gray-level histograms". *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 9(1), str. 62-66.
26. Padilla, R., Netto, S. L. i da Silva, E. A. B. (2020). "A survey on performance metrics for object-detection algorithms". U: *International Conference on Systems, Signals and Image Processing (IWSSIP)*, str. 237-242.
27. Powers, D. M. W. (2011). "Evaluation: From precision, recall and F-measure to ROC, informedness, markedness and correlation". *Journal of Machine Learning Technologies*, 2(1), str. 37-63.

28. Prasad, D. K., Leung, M. K. H. i Quek, C. (2012). “ElliFit: An unconstrained, non-iterative, least squares based geometric Ellipse Fitting method”. *Pattern Recognition*, 46(5), str. 1449-1465.
29. Redmon, J. et al. (2016). “You Only Look Once: Unified, Real-Time Object Detection”. U: *IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*, str. 779-788.
30. Redmon, J. i Farhadi, A. (2017). “YOLO9000: Better, faster, stronger”. U: *IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*, str. 7263-7271.
31. Redmon, J. i Farhadi, A. (2018). “YOLOv3: An incremental improvement”. *arXiv preprint arXiv:1804.02767*.
32. Reiser, M., Ronneberger, O. i Burkhardt, H. (2007). “A fast and reliable coin recognition system”. U: *DAGM Conference on Pattern Recognition*, str. 415-424.
33. Ren, S. et al. (2015). “Faster R-CNN: Towards real-time object detection with region proposal networks”. U: *Advances in Neural Information Processing Systems (NIPS)*, str. 91-99.
34. Sauvola, J. i Pietikäinen, M. (2000). “Adaptive document image binarization”. *Pattern Recognition*, 33(2), str. 225-236.
35. Smith, A. R. (1978). “Color gamut transform pairs”. *ACM SIGGRAPH Computer Graphics*, 12(3), str. 12-19.
36. Soille, P. (2003). *Morphological Image Analysis: Principles and Applications*. 2nd ed. Berlin: Springer-Verlag.
37. Suzuki, S. i Abe, K. (1985). “Topological structural analysis of digitized binary images by border following”. *Computer Vision, Graphics, and Image Processing*, 30(1), str. 32-46.
38. Terven, J. R. i Cordova-Esparza, D. M. (2023). “A comprehensive review of YOLO architectures in computer vision: From YOLOv1 to YOLOv8 and beyond”. *arXiv preprint arXiv:2304.00501*.

39. Van, L. M., Nguyen, D. T. i Bui, L. T. (2016). "Touch-based coin recognition using neural networks". U: *International Conference on Advanced Technologies for Communications*, str. 202-206.
40. Xie, W. i Pun, C. M. (2017). "Fusing deep learning and morphological operations for feature extraction". U: *International Conference on Wavelet Analysis and Pattern Recognition (ICWAPR)*, str. 267-272.
41. Xu, L., Oja, E. i Kultanen, P. (1990). "A new curve detection method: Randomized Hough transform (RHT)". *Pattern Recognition Letters*, 11(5), str. 331-338.
42. Zhao, Y. et al. (2024). "DETRs Beat YOLOs on Real-Time Object Detection". U: *IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR)*. (Takoder: *arXiv preprint arXiv:2304.08069*.)
43. Zhu, J. Y., Zheng, W. S. i Lu, J. (2018). "Learning deep representations for ground-to-aerial image matching". U: *IEEE International Conference on Computer Vision (ICCV)*, str. 3038-3046.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CIRCULAR OBJECT DETECTION ALGORITHMS: APPLICATION TO AUTOMATIC COIN COUNTING

Abstract

This paper presents a comparative analysis of three approaches to circular object detection in digital image processing, focusing on automatic coin counting. The main contribution is not a globally novel algorithm, but an experimental comparison of three classical methods under the same controlled scenario: a domain-tuned morphological pipeline, the Hough circle transform, and blob detection (SimpleBlobDetector). Evaluation uses a small manually annotated set of six images, a unified framework based on IoU and F1, and a practical Django web application for testing and education. Results show that the morphological approach achieves strong performance ($F1=1.0$, average $IoU=0.77$) in controlled conditions with consistent backgrounds, while Hough and Blob show weaker aggregate results ($F1=0.382$ and 0.404). Performance differences are analyzed in detail, emphasizing HSV background segmentation as a key factor for the morphological pipeline. The implementation supports interactive testing, algorithm comparison, and parameter tuning via a web interface. The work illustrates the applicability of classical methods in controlled industrial settings and provides an educational tool for digital image processing.

Keywords: *circle detection, blob detection, image processing, OpenCV, morphological operations, Hough transform, IoU metric, industrial automation*

Hazim Begagić
Mirza Džananović

KULTURNA PRODUKCIJA I KULTURNI DOGAĐAJI U RAZVOJU KULTURNOG TURIZMA: HISTORIJSKA PERSPEKTIVA

Sažetak

Rad analizira ulogu kulturne produkcije, posebno kulturnih događaja, u razvoju kulturnog turizma kroz historijsku perspektivu. Polazeći od kritike tradicionalnih pristupa koji kulturni turizam primarno vežu za materijalno kulturno-historijsko naslijeđe, rad nastoji pokazati da kulturni događaji kao rezultat kulturne produkcije svog vremena predstavljaju kontinuiran, ali i transformirajući element turističkih motivacija. Kroz hronološku analizu koja obuhvata period od XIX vijeka do savremenog doba, istražuje se i predstavlja kako su kulturni događaji evoluirali od elitnih i institucionalno ograničenih formi ka globalno prepoznatljivim i masovno posjećenim manifestacijama. Poseban fokus stavljen je na transformacije koje nastupaju u XX vijeku, naročito nakon Drugog svjetskog rata, kada dolazi do institucionalizacije i demokratizacije kulturnih događaja, kao i njihove sve čvršće integracije u turističke strategije. U savremenom periodu, obilježenom digitalizacijom, globalizacijom i razvojem kreativnih industrija, kulturni događaji postaju jedan od ključnih elemenata turističkog iskustva i izuzetno važan generator turističkih tokova. Rad se oslanja na teorijske uvide autora poput Grea Richardsa, Donalda Getza i Deana MacCannella, dok se kroz primjere festivalske kulture (Kan, Venecija, Edinburg) ilustruje historijska veza između kulturne produkcije i turizma. Zaključno, rad ukazuje na potrebu redefinisanja kulturnog turizma kao dinamičnog i iskustvenog fenomena, u kojem kulturni događaji imaju konstitutivnu ulogu, ali i na izazove koji proizlaze iz njihove komercijalizacije i uticaja na lokalne zajednice.

Ključne riječi: kulturni turizam, kulturna produkcija, kulturni događaji, historija turizma, event turizam, turistička motivacija, festivali i manifestacije

Uvod

Kulturni turizam tradicionalno se široko definira kao oblik turističkih kretanja motiviran interesovanjem turista za kulturu, ponajviše u segmentima kulturnog i umjetničkog naslijeđa određene zajednice, što prije svega uključuje kulturno-historijske lokalitete i arhitektonske cjeline. U takvom pristupu dominantan fokus stavlja se na materijalne i institucionalizirane oblike kulture, dok se dinamični i procesni aspekti kulturne produkcije, posebno u formi događaja, često nalaze na periferiji teorijskih razmatranja. Međutim, savremene turističke prakse ukazuju na izuzetan značaj kulturnih događaja kao ključnih motiva putovanja, što zahtijeva šire i fleksibilnije razumijevanje kulturnog turizma.

Iako su festivali, manifestacije, koncerti, izložbe, performansi i druge forme kulturne produkcije danas uveliko prepoznati kao važni, sve češće zapravo i ključni elementi turističke ponude, njihova uloga kao motiva turističkih kretanja ima dublje historijske korijene i prepoznatljiv razvojni put. Kroz različite historijske periode, kulturni događaji, od umjetničkih okupljanja i religijskih svečanosti do različitih formi javnih manifestacija, predstavljali su značajne pokretače mobilnosti, iako nisu uvijek bili prepoznati unutar teorijskih okvira turizma. Upravo u tom kontinuitetu moguće je identificirati alternativnu liniju razvoja kulturnog turizma, koja ne počiva primarno na naslijeđu, već na kulturnoj produkciji kao aktivnom i promjenjivom procesu.

U postojećoj literaturi o kulturnom turizmu dominiraju pristupi koji naglašavaju valorizaciju kulturnog naslijeđa, dok se uloga kulturnih događaja najčešće analizira u kontekstu savremenih turističkih trendova, bez dubljeg historijskog uvida. Time ostaje nedovoljno istražen odnos između kulturne produkcije i turističkih motivacija kroz vrijeme, kao i pitanje kontinuiteta događaja kao pokretača turističkih kretanja. Predmet rada je analiza kulturne produkcije kao turističke motivacije, s posebnim fokusom na ulogu kulturnih događaja u historijskoj evoluciji kulturnog turizma. Cilj je pokazati kako kulturni događaji predstavljaju konstantan, ali i transformirajući element u razvoju kulturnog turizma, te ukazati na potrebu njihove integracije u teorijske okvire koji prevazilaze tradicionalno shvaćanje turizma zasnovanog na naslijeđu. Polazna teza je da kulturni turizam nije moguće u potpunosti razumjeti bez analize kulturne produkcije kao dinamičnog procesa unutar kojeg događaji imaju ključnu ulogu u formiranju turističkih motivacija. Nastojanje je kroz historijsku i komparativnu analizu rekonstruirati razvoj ove dimenzije kulturnog turizma i ukazati na njenu relevantnost u savremenim teorijskim i praktičnim okvirima.

Kulturna produkcija, događaji i turistička motivacija

Kulturni turizam kao predmet naučnog interesa i akademskog istraživanja razvijao se kroz različite teorijske pristupe, pri čemu su dominantni modeli dugo vremena naglašavali ulogu kulturnog naslijeđa kao osnovnog motiva turističkih kretanja. Međutim, savremeni teorijski okviri sve više ukazuju na potrebu proširenja ovog koncepta, uključivanjem dinamičnih oblika kulture, posebno kulturne produkcije i događaja, kao ključnih elemenata turističkog iskustva. Ovaj pomak potvrđuje Richardsova (2001)¹ teza o tranziciji kulturnog turizma ka iskustvenim i događajnim formama kao ključnim elementima turističke ponude. U tom smislu, kulturna produkcija i događaji postaju centralni nosioci turističke atraktivnosti destinacija. Pojam kulturne produkcije pojednostavljeno se primarno odnosi na procese stvaranja, distribucije i konzumacije kulturnih sadržaja unutar određenog društvenog i historijskog konteksta. Za razliku od kulturnog naslijeđa, koje se često posmatra kao statičan i već formiran skup vrijednosti, kulturna produkcija podrazumijeva kontinuiranu aktivnost koja reflektira savremene i aktuelne društvene, ideološke, političke i ekonomske odnose. Kulturna produkcija obuhvata izuzetno širok spektar aktivnosti, uključujući umjetničko stvaralaštvo, organizaciju kulturnih događaja, performativne prakse, analitički i kritički aspekt, kao i različite oblike kreativnih industrija. U tom smislu, ona predstavlja dinamičnu komponentu kulture koja ne samo da oblikuje identitet zajednice, već i generira nove oblike društvene interakcije i iskustva. U kontekstu turizma, kulturna produkcija postaje važan resurs koji omogućava stvaranje jedinstvenih i vremenski ograničenih iskustava, što dodatno motivira turistička kretanja. Upravo ta efemernost i neponovljivost kulturnih događaja čini ih posebno atraktivnim za savremene turiste.

Događaji predstavljaju jedan od najvažnijih oblika kulturne produkcije, posebno u kontekstu turizma. Oni se mogu definirati kao vremenski ograničene i organizirane aktivnosti koje imaju kulturni, umjetnički, društveni ili religijski karakter. Pod kulturnim događajima u pravilu se podrazumijevaju pozorišne predstave i performansi, koncerti, izložbe, tribine i drugi oblici javnih manifestacija kulture, uz posebno mjesto koje zauzimaju različite festivalske forme. Njihove se ključne specifičnosti ogledaju u nekoliko važnih karakteristika: vremenski su ograničeni (dešavaju

¹ Iako se pojam kulturnog turizma postepeno razvijao, uglavnom kroz interdisciplinarna istraživanja, u savremenoj akademskoj literaturi Greg Richards se posebno izdvaja kao autor koji je dao ključni doprinos njegovom teorijskom utemeljenju i sistematizaciji. Richards (1996; 2001) među prvima uvodi operativne definicije kulturnog turizma i razvija konceptualni okvir koji povezuje kulturne resurse, turističke motivacije i turističko iskustvo. Njegovi radovi, posebno oni posvećeni evropskom kulturnom turizmu, danas se smatraju referentnom tačkom za brojna kasnija istraživanja u ovoj oblasti.

se u određenom periodu), prostorno su koncentrisani, imaju izražen intenzitet percepcijskog iskustva, kao i bitan aspekt društvene interakcije. Za razliku od djelatnosti „redovne“ ponude stalnih institucija kulture, događaji nude intenzivnije i često participativno iskustvo, čime svakako značajno utiču i na samu percepciju destinacije. U tom smislu, oni ne predstavljaju samo kulturni sadržaj, već i snažno sredstvo stvaranja identiteta i imidža određene lokacije.

Turistička motivacija predstavlja jedan od centralnih pojmova u teoriji turizma i odnosi se na skup unutrašnjih i vanjskih faktora koji podstiču pojedinca na putovanje. U kontekstu kulturnog turizma, motivacija se tradicionalno vezivala uz edukaciju, estetski doživljaj i interesovanje za historiju i umjetnost. Međutim, savremeni pristupi ukazuju na promjenu u strukturi turističkih motivacija, gdje sve veći značaj imaju iskustvo, autentičnost, participacija i emocionalni doživljaj. Kulturni događaji u tom kontekstu postaju snažan motivacioni faktor putovanja, ponajviše jer omogućavaju neposredno i intenzivno iskustvo kulture. Za razliku od uglavnom pasivne konzumacije kulturnog naslijeđa, događaji omogućavaju aktivno učešće, čime se povećava nivo angažmana turista.

U postojećim teorijskim pristupima kulturnom turizmu lako se uočava jasna dominacija paradigme koja privilegira kulturno naslijeđe kao osnovni resurs turizma. Iako kulturni događaji vremenom jesu prepoznati kao važan segment turističke ponude, njihova analiza najčešće ostaje ograničena na savremeni kontekst, bez dubljeg historijskog uvida.

Modeli kulturne produkcije u odnosu na kulturni turizam

Polazeći od bazičnog odnosa između kulturne produkcije i turističkih motivacija, moguće je izdvojiti tri osnovna modela kroz koja se kultura pojavljuje kao turistički resurs. Ovakva tipologija mogla bi se nadovezati na savremene teorijske pristupe koji ukazuju na pomak od kulturnog turizma zasnovanog na naslijeđu, ka turizmu usmjerenom ka iskustvu i događaje (Richards, 2001; Getz, 2008).

(1) Prvi model bi svakako bio onaj zasnovan na kulturnom naslijeđu, što obuhvata materijalne i institucionalizirane oblike kulture koji su historijski formirani i relativno stabilni, uključujući kulturno-historijske lokalitete, spomenike, arheološka nalazišta, galerije i muzeje sa stalnim postavkama. U skladu s tradicionalnim definicijama kulturnog turizma (Richards, 2001), ovaj model počiva na ideji kulture kao naslijeđa koje se posmatra, interpretira i konzumira kroz relativno pasivno turističko iskustvo.

(2) Model savremene kulturne produkcije odnosi se na savremene oblike umjetničkog i kreativnog stvaralaštva, uključujući izvedbene umjetnosti, koncertnu djelatnost, galerije savremene umjetnosti i različite segmente kreativnih industrija. Ovaj pristup odgovara tendencijama koje Richards (2006) prepoznaje kao pomak ka „kreativnom turizmu“, u kojem kultura postaje proces u kojem turisti aktivno učestvuju. Turističko iskustvo u ovom modelu temelji se na neposrednom susretu s aktuelnom kulturnom produkcijom neke zajednice i njenom dinamičnom prirodom.

(3) Posljednji model predstavlja događajne (manifestacione) oblike kulturne produkcije, što obuhvata festivale, kulturne manifestacije i druge vremenski ograničene događaje koji su centralni predmet istraživanja u okviru tzv. *event turizma* (Getz, 2008). Ti događaji, proteklo stoljeće i po će to potvrditi, djeluju kao snažni generatori turističkih kretanja, budući da stvaraju koncentrisane i intenzivne oblike iskustva koji motiviraju putovanja. U tom smislu, događaji ne predstavljaju samo dodatak turističkoj ponudi, već njen ključni pokretački element.

Ovakva podjela ukazuje na transformaciju kulturnog turizma od modela zasnovanog na statičnom naslijeđu ka dinamičnim oblicima kulturne produkcije, pri čemu događaji i savremeni oblici stvaralaštva sve više preuzimaju centralnu ulogu u formiranju turističkih motivacija. Time se potvrđuju savremeni teorijski pristupi koji kulturni turizam primarno posmatraju kao proces, a ne kao skup fiksnih kulturnih resursa (Richards, 2001; Getz, 2008). Istovremeno, takva se transformacija može interpretirati i kroz teoriju turističkih atrakcija koju razvija MacCannell (1976), prema kojoj se određeni kulturni sadržaji izdvajaju, označavaju i simbolički uzdižu kroz proces sakralizacije.² Dok se u modelu zasnovanom na naslijeđu ovaj proces odnosi na historijske lokalitete i kulturna dobra, u savremenim oblicima kulturne produkcije, posebno u formama događaja i manifestacija, sakralizacija se sve više veže za privremene, vremenski ograničene i iskustveno intenzivne kulturne forme. Na taj način, događaji preuzimaju funkciju ključnih turističkih atrakcija, potvrđujući pomak od trajnih ka efemernim oblicima kulturne vrijednosti. U širem društvenom kontekstu, ovaj proces može se dodatno razumjeti i kroz koncept „društva spektakla“ koji u istoimenoj knjizi razvija francuski filozof Guy Debord (1967), prema kojem savremena kultura sve više poprima oblik vizuelnih reprezentacija i insceniranih iskustava. Kulturni događaji u tom smislu ne predstavljaju samo umjetničke ili društvene prakse, već i

² Pojam „sakralizacije“ u kontekstu turizma odnosi se na proces kroz koji određeni objekti, mjesta ili događaji bivaju izdvojeni, označeni i simbolički uzdignuti kao vrijedni posjete. Kako ističe Dean MacCannell, ovaj proces uključuje faze identifikacije, označavanja i institucionalizacije atrakcije, čime ona postaje dio turističkog sistema i predmet organizovanog turističkog kretanja (MacCannell, 1976).

spektakularne forme koje strukturiraju način na koji se kultura proizvodi, prezentira i konzumira. Time se kulturni turizam potvrđuje kao prostor u kojem se prepliću kulturna produkcija i turističke motivacije, ali i sama logika tako definiranog Debordovog spektakla.

Ukoliko kompleksna pitanja kulturnog identiteta posmatramo u okviru savremenih procesa njihovog javnog redefinisanja na nacionalnim, regionalnim i lokalnim razinama, time se svakako pokreću i brojna pitanja kulturnih potencijala kojima određena zajednica raspolaže. Naravno, tu je riječ o širokom spektru materijalnih i nematerijalnih resursa koji, u zavisnosti od načina njihove interpretacije i prezentacije, *lako* mogu biti aktivirani kao relevantni turistički sadržaji. Kako ističe Vesna Đukić Dojčinović (2005), kulturni resursi ne obuhvataju samo naslijeđene vrijednosti, već i savremene oblike kulturne produkcije, čime se naglašava njihova dinamična i razvojna dimenzija. U tom smislu, kulturne potencijale zajednice Đukić Dojčinović sistematizira u šest osnovnih kategorija, među kojima se prve četiri odnose na tradicionalne oblike kulturnog i prirodnog naslijeđa,³ dok poseban značaj za savremeni kulturni turizam pridaje upravo kategorijama koje se odnose na savremeno kulturno stvaralaštvo i koje označava sljedećim nazivima: (5) *ljudi i događaji*, te (6) *nova kreativnost i savremene umjetničke forme*. U kategoriji „ljudi i događaji“ uvodi se manifestaciona dimenzija kulture, u kojoj festivali, svečanosti i različiti oblici javnih okupljanja kojima je primarni cilj afirmiranje i podsjećanje na znamenite ličnosti i historijske događaje, djeluju kao snažni generatori turističkih kretanja. Istovremeno, događaji u segmentu „nove kreativnosti i savremenih umjetničkih formi“ zapravo predstavljaju najdinamičniji segment kulturne produkcije sa nemjerljivim utjecajem na kulturni turizam, obuhvatajući savremene umjetničke prakse, interdisciplinarne izraze i inovativne kulturne događaje. Upravo u spoju te dvije kategorije, najjasnije se očituje transformacija kulturnog turizma od modela zasnovanog na naslijeđu ka modelu koji počiva na savremenom iskustvu, aktivnoj participaciji i kontinuiranim oblicima kulturne produkcije.

Historijski kontekst

Razvoj kulturnog turizma generalno je moguće sagledati kroz više analitičkih pristupa, ali se kao posebno relevantan pokazuje onaj koji prati promjene u odnosu između kulturne produkcije i općih turističkih kretanja. U tom kontekstu, moguće je izdvojiti četiri ključne etape koje odražavaju dominantne obrasce povezivanja savremene kulturne produkcije (osobito kulturnih događaja) i

³ (1) Lokalni folklor; (2) Spomeničko naslijeđe, arheološke iskopine te prirodne i ambijentalne cjeline; (3) Prirodno bogatstvo, uključujući floru i faunu i (4) Muzeji na otvorenom - etnosela, zavičajni i specijalizovani muzeji.

turizma. Prva etapa odnosi se na XIX vijek, obilježen razvojem saobraćaja, pojavom organizovanog turizma i ranim oblicima putovanja motiviranih kulturnim događajima. Druga etapa obuhvata period prve polovine XX vijeka, u kojem dolazi do daljnje institucionalizacije turizma i afirmacije kulturnih sadržaja, uz postupno širenje turističke publike. Treća etapa se vezuje za period nakon Drugog svjetskog rata, kada masovni turizam i razvoj turističke industrije mijenjaju strukturu turističkih kretanja i način konzumacije kulture. I konačno, savremena etapa karakterisana sve izraženijom ulogom kulturne produkcije, događaja i iskustva kao ključnih faktora kulturnoturističke motivacije. Ovakva periodizacija omogućava uočavanje transformacija u ulozi kulture, od relativno stabilnih i institucionaliziranih oblika ka dinamičnim, vremenski ograničenim i iskustveno orijentiranim formama koje sve više određuju savremene turističke prakse, pri čemu događaji postupno izrastaju u jedan od centralnih pokretača turističkih kretanja.

Kulturni turizam i događaji u XIX vijeku

Razvoj kulturnog turizma u XIX vijeku odvijao se u kontekstu dubokih društvenih, ekonomskih i tehnoloških promjena koje su oblikovale moderni svijet, primarno evropski kontinent. Iako se ovaj period u literaturi najčešće povezuje s pojavom organizovanih putovanja i fenomenom obrazovnih putovanja elite, manje pažnje posvećeno je ulozi kulturnih događaja kao motiva turističkih kretanja. Međutim, upravo u ovom periodu moguće je identificirati rane oblike kulturne produkcije koji su poticali mobilnost i formirali obrasce kasnijeg razvoja kulturnog turizma. Kulturna putovanja u XIX vijeku bila su u velikoj mjeri privilegija viših društvenih slojeva, posebno aristokratije i obrazovane buržoazije. Ova putovanja nisu bila isključivo usmjerena na posmatranje kulturnog naslijeđa, već su često uključivala prisustvovanje različitim kulturnim događajima, koji su predstavljali važan dio društvenog i kulturnog života evropskih gradova. Veliki urbani centri poput Pariza, Beča, Rima i Londona razvijaju se kao ključne destinacije kulturnih kretanja, ne samo zbog svojih historijskih znamenitosti, već i zbog bogate kulturne scene koja uključuje operne, baletne i dramske izvedbe, izložbe i različite javne manifestacije. Tadašnji veliki, obično glavni gradovi postaju prostori intenzivne kulturne produkcije, čime se počinje formirati sve primjetnija veza između urbanog razvoja i kulturnog turizma. Iako pojam “turističkog događaja” u savremenom smislu još nije bio razvijen, kulturni događaji su već tada igrali značajnu ulogu u motivaciji putovanja. Organizirane posjete opernim i koncertnim izvedbama, umjetničkim izložbama i salonima postajale su sastavni dio kulturnih itinerera.

Kulturna produkcija u ovom periodu imala je nekoliko ključnih karakteristika. Svakako je osnovno istaknuti da je bila elitna i društveno ekskluzivna i da se primarno odvijala u tada već institucionaliziranim i namjenski opremljenim javnim prostorima (pozorišne i koncertne dvorane, galerije) u središtima i historijskim dijelovima gradova. Kulturna produkcija i participacija imale su snažnu socijalnu i reprezentativnu funkciju i usko su se vezale uz veće urbane i kulturne centre, najčešće u glavnim gradovima. Prisustvovanje ovim događajima nije imalo samo estetsku, već i društvenu dimenziju, jer je omogućavalo uključivanje u društvene i kulturne mreže tog vremena, u periodu prije pojave filma, nosača zvuka i masovnih medija. Industrijska revolucija i saobraćajni razvoj imali su ključnu ulogu u transformaciji kulturnog turizma. Iako su putovanja i dalje bila ograničena na određene društvene slojeve, povećana mobilnost omogućila je većem broju ljudi pristup kulturnim centrima i događajima. Razvoj hotelijerstva, kao i pojava turističkih tura, vodiča i organizovanih putovanja dodatno su doprinijeli strukturiranju turističkog iskustva, uključujući i planiranje posjeta kulturnim događajima. Na taj način, kulturna produkcija postaje integrirani dio turističke ponude, iako još uvijek u relativno ograničenom obliku.

Kulturni događaji u XIX vijeku razlikuju se od savremenih oblika po nekoliko osnova. Ponajprije, događaji te vrste nisu primarno bili organizirani s ciljem privlačenja turista, oni su imali izuzetno ograničen domet i publiku i bili su vezani za institucionalne i urbane centre, te kao takvi nisu predstavljali dio sistemske turističke strategije. Međutim, uprkos tim razlikama, kulturni događaji već su tada funkcionirali kao značajan motiv putovanja, što svakako ukazuje na kontinuitet u ulozi kulturne produkcije u razvoju turizma. XIX vijek predstavlja početnu fazu u kojoj se može uočiti veza između kulturne produkcije i turističkih kretanja. Iako još uvijek nije riječ o masovnom fenomenu, postavljeni su temelji za kasniji razvoj kulturnog turizma, naročito u pogledu povezivanja gradova i kulture, razvoja kulturnih institucija, formiranja kulturnih itinerera i uloge događaja kao dijela turističkog iskustva. U tom smislu, ovaj period je ključan za razumijevanje transformacije kulturnog turizma, jer pokazuje kako kulturni događaji, iako u ograničenom i elitnom obliku, već tada djeluju kao važan faktor turističke mobilnosti. Kao ilustracija, evropski gradovi poput Beča i Pariza u XIX vijeku razvijaju intenzivnu kulturnu scenu u kojoj operne produkcije, koncertna djelatnost i umjetnički saloni predstavljaju važan dio društvenog života. Posjeta događajima kao što su operne predstave u Beču ili glamurozne izložbene postavke u Parizu bile su sastavni dio kulturnih putovanja, čime se potvrđuje da su kulturni događaji već tada

djelovali kao značajan motiv mobilnosti turista, odnosno posjetitelja tog vremena koji su mogli priuštiti posjete tim evropskim centrima.

Francuski autori Chaubet i Martin u svojoj knjizi o međunarodnim kulturnim odnosima⁴ ukazuju da se razvoj modernog turizma u drugoj polovini XIX vijeka ne može razumjeti bez šireg konteksta općeg tehnološkog napretka i društvenih promjena. Ključnu ulogu u tim procesima svakako je imao razvoj željezničkog i pomorskog, kasnije i avio saobraćaja, što je omogućavalo veću mobilnost i jače povezivanje evropskog prostora, ali i drugih dijelova planete. U tom se periodu pojavljuju prvi oblici organizovanog turizma, pri čemu turističke agencije počinju strukturirati putovanja kao planirano iskustvo. Putovanja više nisu isključivo individualna i avanturistička, već postaju organizovana i usmjerena ka određenim destinacijama i sadržajima. U tom kontekstu, oni ističu da su putovanja često bila motivirana ne samo posjetom mjestima, već i konkretnim događajima (poput svjetskih izložbi) ili posjete religijskim centrima i svetkovinama. Time se jasno pokazuje da su događaji već u ovoj fazi predstavljali važan motiv turističkih kretanja. Istovremeno, dolazi do postepene demokratizacije turizma: iako je u početku bio privilegija viših slojeva, krajem XIX vijeka putovanja postaju dostupnija i srednjoj klasi, čime se širi i publika kulturnih događaja. Ovaj proces označava prelaz od elitnog ka širem društvenom modelu turizma. Razvoj organizovanog turizma u XIX vijeku snažno je povezan i sa djelovanjem Thomasa Cooka,⁵ koji uvodi koncept grupnih putovanja, uključujući i putovanja motivirana velikim međunarodnim događajima poput svjetskih izložbi.

Svjetske izložbe kao rani oblik turističkog spektakla i sakralizacije

Poseban značaj u ekspanziji kulturnog turizma u XIX vijeku imao je razvoj koncepta svjetskih izložbi, među kojima se svakako izdvaja *Exposition Universelle* održana u Parizu 1867. godine.⁶ Taj je događaj predstavljao jedan od prvih primjera organizovanog turističkog kretanja

⁴ Chaubet, F., & Martin, L. (2014). Međunarodni kulturni odnosi: istorija i kontekst. Beograd: Clio.

⁵ Thomas Cook je bio britanski preduzetnik i pionir organizovanog turizma, vlasnik prve turističke agencije „Cook“, poznat i po uvođenju prvih turističkih paket aranžmana u XIX vijeku.

⁶ Svjetska izložba iz 1867. godine (*Exposition Universelle*) okupila je više od 40 zemalja i privukla oko 9 miliona posjetilaca, dok je izložba organizovana 22 godine poslije, 1889. privukla više od 30 miliona posjetilaca i bila obilježena izgradnjom Ajfelovog tornja što i danas predstavlja svojevrzni simbol modernog spektakla. Ovi događaji ne samo da su generalizovali masovna turistička kretanja, već su uspostavili model u kojem kulturna produkcija (što svakako podrazumijeva vizuelnu reprezentaciju i elemente onoga što kasnije nazivamo spektaklom) postaje centralni motiv putovanja, anticipirajući savremene oblike turizma zasnovanog na događajima. Organizirane kao jedinstveni izložbeni kompleks koji su, uz industriju, objedinjavali umjetnost i kulturu, svjetske izložbe su dakle predstavljale i prve događaje koji su razvili koncept organizovanih turističkih aranžmana (poput onih koje je preko svoje turističke agencije vodio Thomas Cook). One se stoga uistinu mogu smatrati ranim oblikom modernog turizma zasnovanog na događaju, u kojem vremenski ograničena kulturna produkcija postaje primarni motiv putovanja.

motiviranog kulturnom produkcijom, budući da je većina putovanja njegovih posjetitelja bila planirana upravo u funkciji posjete konkretnom događaju. Svjetske izložbe tako označavaju ranu fazu razvoja turizma zasnovanog na događajima, u kojem kulturna manifestacija postaje centralni motiv mobilnosti. Posmatrano i iz teorijske perspektive Deana MacCannella, svjetske izložbe mogu biti interpretirane i kao rani primjeri procesa „sakralizacije“ turističkih atrakcija. Izložbeni prostori i sadržaji bivaju jasno izdvojeni, označeni i predstavljeni kao vrijedni posjete, čime se uspostavlja simbolički okvir koji turistima direktno sugerise šta trebaju vidjeti i doživjeti. U tom smislu, svjetske izložbe tog vremena funkcionisale su kao kompleksne atrakcije u kojoj su se objekti, ideje i kreativni sadržaji postepeno transformirali u *must-see* elemente, strukturirajući turističko iskustvo na način koji će kasnije postati standard u modernom turizmu. Istovremeno, svjetske izložbe, a paralelno i brojne druge forme kulturnih događaja koje kasnije postaju etablirane u kontekstu kulturnog turizma, mogu se tumačiti i kroz prizmu Guya Deborda i njegovog koncepta „društva spektakla“.⁷ Iako prethode punoj afirmaciji savremenog spektakla, svjetske izložbe već u XIX vijeku uvode logiku reprezentacije i vizualne prezentacije stvarnosti, u kojoj kultura, kreativnost, industrija i identiteti bivaju izloženi kao slike i simboli namijenjeni posmatranju i konzumaciji. Na taj način, taj novi oblik kulturne difuzije postao je proto-spektakl, koncept u kojem se društvena stvarnost ne samo prikazivala, već i konstruirala kroz selekciju i inscenaciju sadržaja.

Kombinacija navedenih procesa ukazuje da koncept svjetskih izložbe koje svoju afirmaciju doživljavaju upravo u XIX stoljeću, moguće predstavljaju i ključnu prekretnicu u razvoju kulturnog turizma, s obzirom da istovremeno uvode organizovani turizam motiviran događajem, uspostavljaju obrasce percepcije turističkih atrakcija, ali i anticipiraju savremene oblike turizma zasnovane na iskustvu i događaju, u konačnici i spektaklu. Time se potvrđuje da je veza između kulturne produkcije i turističkih kretanja prisutna već u ranoj fazi razvoja modernog turizma, ali u formi koja će tek kasnije dobiti svoje puno značenje.

Kulturni turizam i događaji u XX vijeku

⁷ U okviru koncepta „društva spektakla“, Debord turizam posmatra kao oblik organizovane potrošnje u kojem se kretanje ljudi strukturira prema logici cirkulacije robe. Takva organizacija unaprijed oblikuje turističko iskustvo, proizvodeći njegovu standardizaciju i banalizaciju, dok ubrzanje i modernizacija dodatno reduciraju autentičan odnos prema prostoru (Debord, 1995, §168). U tom kontekstu, savremeni kulturni događaji mogu se razumjeti kao dio spektakularizacije kulture, gdje kulturna produkcija postaje predmet inscenacije i konzumacije, djelujući istovremeno i kao značajan motiv turističkih kretanja i kao mehanizam njihove standardizacije.

U analizi razvoja kulturnog turizma u XX vijeku, svakako je korisno napraviti dodatnu diferencijaciju između njegove prve i druge polovine, s obzirom na duboke transformacije koje nastupaju nakon Drugog svjetskog rata. Generalno govoreći, razvoj kulturnog turizma u XX vijeku obilježen je dubokim transformacijama koje su rezultat ekonomskog rasta, tehnološkog napretka, društvenih promjena i novog poretka. U ovom periodu dolazi i do postepenog prelaska sa elitnog na masovni turizam, pri čemu kulturni događaji postaju sve dostupniji, ali i sve značajniji motiv turističkih kretanja. Za razliku od XIX vijeka, kada su kulturni događaji bili vezani za uske i više društvene krugove, XX vijek donosi njihovu demokratizaciju i institucionalizaciju.

Prva polovina XX vijeka obilježena je nešto sporijim razvojem turizma, prvenstveno zbog nastavka političkih kriza u većem dijelu svijeta, ali i zbog ekonomskih krahova i nestabilnosti. Velika depresija (1929–1939) imala je snažan utjecaj na turistička kretanja u tom periodu, dovodeći do naglog pada potražnje usljed ekonomske krize i smanjenja kupovne moći stanovništva. Turizam u ovom periodu ostaje ograničen pretežno na privilegovane društvene slojeve. No zanimljivo je da se upravo tih godina istovremeno javljaju i prvi pokušaji institucionalnog i socijalnog organizovanja odmora i putovanja, što će kasnije doprinijeti razvoju masovnog turizma nakon Drugog svjetskog rata. Već period nakon 1950. godine, po okončanju Drugog svjetskog rata, uspostavljanju novog svjetskog poretka i prve faze poratne obnove, dolazi do naglog rasta turističkih kretanja, razvoja avio-saobraćaja, povećanja životnog standarda, dramatičnog porasta srednje klase i njene kupovne moći, kao i uspostavljanja i širenja koncepta plaćenih godišnjih odmora kao zakonom zajamčenog prava. U tom kontekstu, i kulturni događaji postaju sve više dostupni znatno većem broju ljudi. Publika više nije ograničena na društvenu elitu, već se širi na srednju klasu, što svakako značajno utiče i na karakter, formu i sadržaj, kao i samu organizaciju kulturne produkcije.

Jedna od ključnih karakteristika ovog perioda jeste institucionalizacija kulturnih događaja. Brojni festivali i manifestacije nastaju kao organizirani i ponavljajući događaji, često uz institucionalnu podršku, ali i zvaničnih nacionalnih, regionalnih i lokalnih javnih politika. Kulturni događaji u ovom periodu dobijaju jasnu organizacijsku strukturu, postaju periodični (godišnji ili sezonski), uključuju sve širu publiku, te, pored društvene, kulturološke i umjetničke, sve više počinju razvijati i svoju ekonomsku funkciju. Time se kulturna produkcija sistemski počinje povezivati s turizmom, a sami događaji, po prvi put u historiji, postaju važan instrument promocije destinacija. Za razliku od XIX vijeka, kada su događaji bili sekundarni motiv putovanja, u drugoj polovini XX vijeka oni

sve češće postaju primarni razlog dolaska turista. Razvoj festivala, umjetničkih manifestacija i kulturnih sezona doprinosi stvaranju specifičnih turističkih tokova vezanih za određene datume i događaje. Kulturni događaji počinju se integrirati u turističke strategije, pri čemu destinacije koriste kulturnu produkciju za privlačenje posjetilaca, produženje turističke sezone, a nerijetko i za izgradnju imidža i identiteta zajednice. Na taj način, događaji prelaze iz sfere kulturnog života u sferu ekonomije i turizma. U XX vijeku dolazi i do promjene u samoj prirodi kulturne produkcije. Pored tradicionalnih oblika (opera, dramsko pozorište, balet, izložbene forme), razvijaju se novi oblici događaja koji uključuju popularnu kulturu, masovne manifestacije i različite forme zabave. Ova transformacija uključuje širenje kulturne produkcije izvan elitnih (državnih ili javnih) institucija, razvoj novih umjetničkih i kreativnih formi, veći naglasak na iskustvu i zabavi i povećanu interakciju između publike i događaja. Kulturni događaji tako postaju dinamičniji i pristupačniji, što svakako uvećava njihov turistički potencijal. Razvoj festivalske kulture u XX vijeku dodatno potvrđuje ovu transformaciju. Primjeri poput Edinburgh Festival Fringe ili Cannes Film Festival pokazuju kako kulturni događaji postaju međunarodno prepoznatljivi i privlače značajan broj posjetilaca, čime direktno utiču na turističke tokove.

Krajem XX vijeka dolazi do promjene u turističkim preferencijama. Turisti sve više traže autentična i individualizirana iskustva, što dodatno povećava značaj kulturnih događaja. Kulturna produkcija u ovom periodu postaje važan element tzv. *ekonomije doživljaja*, naglašavajući participaciju i interakciju i povezujući turizam sa konceptom kreativnih industrija koji u jednom broju razvijenih zemalja postaje okosnica njihovih kulturnih politika (Ujedinjeno Kraljevstvo, Australija, Kanada...). Ovaj period predstavlja prelaznu fazu ka savremenom kulturnom turizmu, u kojem događaji postaju centralni element turističkog iskustva. XX vijek dakle predstavlja ključni period u kojem kulturni događaji postaju masovno dostupni, organizaciono strukturisani, ekonomski relevantni i integrisani u šire turističke strategije. Time se uspostavlja model kulturnog turizma u kojem događaji nisu samo prateći sadržaj, već nerijetko i ključni motiv turističkih kretanja. Takva transformacija suštinski je postavila temelje za savremene oblike kulturnog turizma u kojima kulturna produkcija ima centralnu ulogu.

Razvoj festivalske kulture u XX vijeku dodatno potvrđuje ovu transformaciju. Tokom ovog perioda dolazi do pojave i institucionalizacije brojnih kulturnih manifestacija. U tom kontekstu, Getz (2008) ističe da planirani događaji i festivali predstavljaju ključni segment tzv. event turizma, jer generiraju specifične turističke tokove i doprinose razvoju destinacija. Slično tome, Greg

Richards naglašava da savremeni kulturni turizam sve više počiva na iskustvu i događajima, a ne isključivo na materijalnom naslijeđu. Jedan od najznačajnijih primjera je *Edinburgh Festival Fringe*, koji nastaje 1947. godine kao alternativna umjetnička scena paralelna zvaničnom *Edinburgh International Festivalu*. Njegova otvorena i inkluzivna struktura omogućila je brzo širenje i transformaciju u jedan od najvećih umjetničkih festivala na svijetu, privlačeći stotine hiljada posjetilaca godišnje i značajno doprinoseći turističkoj ekonomiji škotske prijestolnice.

Cannes Film Festival predstavlja jedan od najznačajnijih primjera transformacije kulturnog događaja u globalno prepoznatljiv turistički fenomen. Iako je inicijalno uspostavljen 1946. godine s ciljem afirmacije filmske umjetnosti i međunarodne kulturne saradnje, ovaj festival je vremenom prerastao u kompleksan događaj koji objedinjuje kulturnu produkciju, medijsku reprezentaciju i turističku atraktivnost. Njegova važnost ne ogleda se samo u umjetničkom programu, već i u snažnom simboličkom i promotivnom učinku koji ima na destinaciju. Cannes (najintenzivnije tokom trajanja festivala, ali i u ostatku godine) postao je globalno prepoznat prostor susreta kulturne elite, filmske industrije, medija i turista, čime je formiran specifičan spoj elitnog i masovnog turizma. Festival tako djeluje kao instrument brendiranja destinacije, ali i kao primjer spektakularizacije kulture u smislu koji opisuje Debord, gdje kulturni događaj postaje vizuelno i medijski posredovan spektakl. U tom smislu, Cannes Film Festival jasno ilustrira kako kulturni događaji u savremenom turizmu, pored toga što imaju potencijal da nesumnjivo generiraju turističke tokove, oblikuju globalnu percepciju mjesta kroz spoj kulturne produkcije, ekonomije i medijske vidljivosti.

Važan historijski primjer predstavlja i Venecijanski filmski festival, osnovan 1932. godine kao dio Venecijanskog bijenala, jedne od najstarijih i najutjecajnijih kulturnih manifestacija u Evropi. Kao prvi međunarodni filmski festival, on postavlja temelje za razvoj festivalske kulture u oblasti kinematografije i doprinosi povezivanju kulture, umjetnosti i turizma na globalnom nivou. Pored filmskih festivala, značajnu ulogu imaju i umjetničke i kulturne manifestacije poput Venecijanskog bijenala, koje od kraja XIX vijeka (1895) okuplja umjetnike i publiku iz cijelog svijeta, te Salzburškog festivala (1920), koji kroz operne i muzičke programe postaje simbol tzv. *visokokulturnog turizma*. Ovi događaji pokazuju kako se kulturna produkcija postupno institucionalizira, internacionalizira i povezuje s turističkim tokovima. Zajednička odrednica ovim primjerima svakako je njihova evolucija od isključivo kulturnih inicijativa ka kompleksnim događajima sa snažnim ekonomskim i turističkim efektima. Vremenom, svi navedeni festivali

počeli su doprinositi ne samo povećanju broja posjetilaca, već i izgradnji identiteta destinacija, njihovoj internacionalnoj vidljivosti, ali i produženju tradicionalnih turističkih sezona (primarno ljetnih i zimskih), čime potvrđuju ključnu ulogu festivalske i manifestacione kulture u transformaciji kulturnog turizma tokom XX vijeka.

Posmatrani zajedno, festivalski primjeri Cannesa, Edinburgha i Venecije ukazuju na tri komplementarna modela kroz koja kulturni događaji djeluju u savremenom turizmu:

- a. spektakularizirani medijski događaji koji oblikuju globalnu percepciju destinacije,
- b. participativni i otvoreni kulturni sistemi koji generiraju iskustvo i kreativnu interakciju,
- c. institucionalizirane platforme koje osiguravaju kontinuitet i kulturnu legitimaciju.

U tom smislu, kulturni događaji ne mogu se razumjeti kao jedinstvena kategorija, već kao složen i višedimenzionalan fenomen koji istovremeno funkcioniše na simboličkom, ekonomskom i društvenom nivou. Takva trostruka funkcija potvrđuje tezu da savremeni kulturni turizam sve više počiva na dinamičnim oblicima kulturne produkcije, u kojima događaji imaju ključnu ulogu u oblikovanju turističkih motivacija, ali i u konstruiranju značenja i identiteta jednog lokalnog prostora unutar globalne kulturne scene.

Komparativni pregled navedenih internacionalnih evropskih manifestacija ukazuje da odabrani događaji predstavljaju različite razvojne faze i funkcije kulturne produkcije u turizmu.

Događaj	God. osn.	Dominantna funkcija	Teorijska poveznica	Turistički Značaj
<i>Venecijanski bijenale</i>	1895	Institucionalizacija savremene umjetnosti i međunarodne kulturne razmjene	Kulturna legitimacija, sakralizacija kulturnih atrakcija (MacCannell)	Dugoročno pozicioniranje Venecije kao globalnog kulturnog centra; povezivanje kulturnog naslijeđa i savremene produkcije
<i>Cannes Film Festival</i>	1946	Medijska reprezentacija i globalni kulturni spektakl	Društvo spektakla (Debord), brendiranje destinacije	Stvaranje međunarodnog imidža destinacije i generiranje visokovrijednih turističkih tokova

Edinburgh Festival Fringe	1947	Participativna i otvorena kulturna produkcija	Kreativni turizam (Richards), iskustveni turizam	Privlačenje globalne publike kroz aktivno kulturno iskustvo i kreativnu participaciju

Tabela 1. Komparativni prikaz funkcija kulturnih događaja u kulturnom turizmu

Dok Venecija ilustrira institucionalizaciju i kulturnu legitimaciju savremene umjetnosti, Cannes simbolizira spektakularizaciju i globalnu medijsku vidljivost, a Edinburgh participativni i iskustveni model kulturnog turizma. Zajedno posmatrani, primjeri potvrđuju transformaciju kulturnih događaja od kulturnih inicijativa prema kompleksnim turističkim fenomenima sa značajnim ekonomskim, simboličkim i društvenim učincima.

Kulturni turizam i događaji u savremenom periodu

Savremeni period razvoja kulturnog turizma, posebno od početka XXI vijeka, obilježen je ubrzanom digitalizacijom, globalizacijom i velikom liberalizacijom turističkog tržišta. Razvoj online platformi za rezervacije smještaja i ulaznica, niskobudžetni avio prijevoznici i digitalni marketing omogućavaju intenzivniju mobilnost, svedostupnost informacija i znatno olakšan pristup kulturnim događajima, čime dolazi do dodatnog jačanja *event turizma*. Savremeni period razvoja kulturnog turizma obilježen je potpunom transformacijom uloge kulturnih događaja, koji iz komplementarnog elementa turističke ponude prerastaju u njen centralni i često dominantni segment. U uslovima globalizacije, digitalizacije i razvoja koncepta kreativnih industrija, kulturna produkcija postaje ključni resurs u oblikovanju turističkih motivacija i iskustava. Za razliku od ranijih perioda, u savremenom turizmu kulturni događaji sve češće predstavljaju osnovni razlog putovanja. Festivali, koncerti, izložbe i različite manifestacije ne djeluju više samo kao dodatni sadržaji, već kao centralni elementi turističke ponude. Ova promjena ogleda se u nekoliko aspekata. Najprije, planiranje putovanja direktno vezano za određeni događaj, stvaranje specifičnih turističkih tokova (*event-based tourism*), visoka koncentracija posjetilaca u kratkom vremenskom periodu, međunarodna prepoznatljivost pojedinih događaja. Kulturni događaji tako postaju ključni generatori turističke mobilnosti.

Savremeni kulturni turizam usko je povezan s razvojem kreativnih industrija, koje uključuju film, muziku, dizajn, scenske umjetnosti i druge oblike kulturne produkcije. Ove industrije generiraju događaje koji imaju snažan turistički potencijal. Kulturna produkcija u ovom kontekstu postaje dio

šire kulturne ekonomije. Ona doprinosi ekonomskom razvoju destinacija i omogućava diverzifikaciju turističke ponude, te jača konkurentnost gradova i regija. Događaji se sve češće planiraju kao strateški instrumenti razvoja turizma. Savremeni turisti sve više traže iskustva koja uključuju aktivno učešće i emocionalni angažman. Kulturni događaji odgovaraju na ove zahtjeve jer nude neposredno iskustvo kulture, mogućnost interakcije, osjećaj autentičnosti i jedinstvenosti. Za razliku od tradicionalnog turizma zasnovanog na posmatranju, savremeni kulturni turizam karakteriše participativni pristup, u kojem turist postaje aktivni učesnik kulturnog procesa. Kulturni događaji u savremenom periodu često prelaze lokalne okvire i postaju globalno prepoznatljivi. Mnogi festivali i manifestacije privlače međunarodnu publiku i učesnike, čime doprinose internacionalizaciji kulturnog turizma. Ovaj proces uključuje umrežavanje kulturnih događaja na globalnom nivou, mobilnost umjetnika i publike, standardizaciju određenih formata događaja, ali i očuvanje lokalnih specifičnosti kao turističkog resursa. Time kulturni događaji postaju most između lokalnog i globalnog.

Razvoj digitalnih tehnologija značajno utiče na način produkcije i konzumacije kulturnih događaja. Online platforme, društvene mreže i digitalni marketing omogućavaju širu dostupnost i promociju događaja. Digitalizacija doprinosi povećanju vidljivosti događaja, lakšem planiranju putovanja, stvaranju virtualnih i hibridnih događaja, te jačanju interakcije između organizatora i publike. Iako fizičko prisustvo i dalje ostaje ključno za turističko iskustvo, digitalni alati postaju važan faktor u oblikovanju turističkih motivacija. Uprkos brojnim prednostima, razvoj kulturnog turizma zasnovanog na događajima donosi i velike izazove, ponajprije komercijalizaciju kulturne produkcije, gubitak njene autentičnosti, ali i preopterećenje destinacija (*overtourism*) i pritisak na lokalne zajednice i resurse. Ovi problemi ukazuju na potrebu za održivim upravljanjem kulturnim događajima i njihovom integracijom u šire razvojne strategije.

Savremeni kulturni turizam predstavlja kulminaciju historijskog procesa u kojem su kulturni događaji evoluirali od elitnih i sporadičnih okupljanja do centralnih elemenata turističke ponude. U ovom periodu kulturna produkcija postaje ključni faktor turističkih motivacija, čime se potvrđuje teza o njenoj kontinuiranoj ulozi u razvoju kulturnog turizma. U savremenom regionalnom kontekstu, pojedini kulturni događaji još su početkom XXI stoljeća postali primarni razlog putovanja njihovih posjetitelja. To je u regionalnom kontekstu posebno vidljivo i mjerljivo na primjerima kao što su Sarajevo Film Festival ili Festival EXIT, koji, prema brojnim

indikatorima (profit, generisanje radnih mjesta, i sl.), vrše značajan utjecaj na turističke tokove i doprinos međunarodnoj vidljivosti tih destinacija.

Kontinuitet i transformacija kulturnih događaja u turizmu

Teoretičarka kulturnog turizma Đukić Dojčinović (2005) ukazuje i na značaj kulturnih manifestacija kao važnog segmenta tog oblika turizma, naglašavajući kako festivali, manifestacije i slični događaji odavno privlače publiku budući da omogućavaju kolektivno kulturno iskustvo i dijeljenje umjetničkog doživljaja. Istovremeno, ističe se da savremeni festivali imaju i šire socioekonomske efekte, budući da doprinose razvoju lokalne ekonomije, jačanju imidža destinacije i uključivanju lokalnih kulturnih scena u globalne tokove. Kulturne manifestacije u tom kontekstu donose višestruke koristi različitim akterima, i onim lokalnim (zajednicama kroz ekonomski i kulturni razvoj, umjetnicima kroz umrežavanje i vidljivost), ali značajno i posjetiteljima, odnosno turistima, nekada kroz obogaćivanje doživljaja destinacije, a sve češće i kao njihovo osnovno iskustvo. Festivali se u tom smislu mogu posmatrati kao prostor susreta lokalnog i globalnog, gdje dolazi do intenzivne razmjene iskustava i značenja. Međutim, Đukić Dojčinović također ukazuje na nedostatke u organizaciji i upravljanju događajima savremene kulturne produkcije, posebno u kontekstu njihove turističke valorizacije. Iako postoji veliki broj manifestacija, mnoge od njih nisu strateški razvijene niti adekvatno povezane s turističkim sektorom, što ograničava njihov domet i utjecaj. Pri tome, poseban problem predstavlja nedostatak sistemskog marketinga, istraživanja publike i saradnje između kulturnih i turističkih institucija, odnosno ključnih aktera dva sektora.

Analiza historijskog razvoja kulturnog turizma kroz prizmu kulturne produkcije i događaja ukazuje na postojanje kontinuiranog, ali transformirajućeg odnosa između kulturnih događaja i turističkih motivacija. Kroz različite historijske periode moguće je uočiti ne samo promjene u formi i dostupnosti kulturnih događaja, već i njihovu sve izraženiju ulogu u strukturiranju turističkih kretanja. U XIX vijeku kulturni događaji djeluju kao implicitni, ali značajan motiv putovanja, prvenstveno unutar elitnih društvenih krugova. Iako nisu bili formalno integrirani u turističke sisteme, njihova uloga u oblikovanju kulturnih itinerera i urbanih turističkih praksi ukazuje na rani stadij povezanosti kulturne produkcije i mobilnosti. U tom smislu, događaji već tada funkcionišu kao važan element kulturnog iskustva, iako bez eksplicitne turističke funkcije. Transformacija nastupa u XX vijeku, kada dolazi do institucionalizacije i demokratizacije kulturnih događaja. Njihova uloga postaje vidljivija i strukturiranija, a kulturna produkcija se sve više integrira u

turističke strategije i ekonomske tokove. Događaji u ovom periodu prelaze iz sfere elitne kulture u širi društveni kontekst, čime postaju dostupni većem broju ljudi i prepoznati kao važan faktor turističke atraktivnosti destinacija. Savremeni period donosi dalju transformaciju, u kojoj kulturni događaji postaju dominantni oblik turističke motivacije. Ovdje dolazi do potpunog pomaka od statičnog modela turizma zasnovanog na naslijeđu ka dinamičnom i iskustvenom modelu, u kojem kulturna produkcija igra centralnu ulogu. Turističko iskustvo više nije ograničeno na posmatranje, već uključuje aktivno učešće, interakciju i emocionalni angažman. Ovakav razvoj ukazuje na potrebu redefiniranja kulturnog turizma kao koncepta. Tradicionalni pristupi, koji privilegiraju kulturno naslijeđe kao primarni resurs, ne uspijevaju u potpunosti obuhvatiti kompleksnost savremenih turističkih praksi. U tom kontekstu, kulturna produkcija i događaji ne mogu se posmatrati kao sekundarni ili dopunski elementi, već kao konstitutivni dio kulturnog turizma. Istovremeno, analiza pokazuje da događaji nisu isključivo savremeni fenomen, već kontinuirani element kroz historiju, čija se funkcija mijenja u skladu s društvenim i ekonomskim kontekstom. Upravo ta transformacija, od elitnih okupljanja do globalnih manifestacija, predstavlja ključni argument u prilog tezi ovog rada. Međutim, dominacija događaja u savremenom kulturnom turizmu otvara i određena pitanja. Komercijalizacija kulturne produkcije, standardizacija događaja i pritisak na lokalne resurse mogu dovesti do gubitka autentičnosti i degradacije kulturnih vrijednosti. Stoga se nameće potreba za uravnoteženim pristupom koji će omogućiti razvoj turizma, ali i očuvanje kulturnog integriteta. U tom smislu, kulturni događaji mogu se posmatrati kao dvostruki fenomen: s jedne strane kao generator turističkih kretanja i ekonomskog razvoja, a s druge kao potencijalni izvor transformacije i reinterpretacije kulture. Upravo ova ambivalentnost dodatno potvrđuje njihovu centralnu ulogu u savremenom kulturnom turizmu.

Ovakav razvoj može se povezati s konceptom turističkog iskustva koji razvija Dean MacCannell, prema kojem turisti sve više traže autentična i simbolički značajna iskustva, što kulturni događaji posebno omogućavaju. Istovremeno, iako kulturni događaji imaju značajan turistički potencijal, njihova sve veća komercijalizacija otvara pitanje očuvanja autentičnosti. Standardizacija događaja i pritisak masovnog turizma mogu dovesti do transformacije kulturnih praksi u umjetnička djela i kreativne proizvode namijenjene tržištu, što zahtijeva pažljivo balansiranje između ekonomskog razvoja i očuvanja kulturnih vrijednosti.

Period	Karakter događaja	Društveni kontekst	Tip publike	Uloga u turizmu	Kratki opis
XIX vijek	Elitni, institucionalni (opera, saloni, izložbe)	Industrijska revolucija, urbanizacija, razvoj željeznice	Aristokratija i buržoazija	Sekundarni motiv putovanja	Kulturni događaji čine dio elitnih kulturnih itinerera i društvenog života velikih gradova
Prva polovina XX vijeka	Ograničeni, tranzicijski, još uvijek elitni	Političke nestabilnosti, ratovi, ekonomske krize	Uža publika	Slaba integracija u turizam	Događaji postoje, ali nemaju značajnu turističku funkciju
Nakon Drugog svjetskog rata	Institucionalizirani, festivalski, masovni	Ekonomski rast, razvoj avio-saobraćaja, plaćeni odmori	Šira publika (srednja klasa)	Važan motiv turističkih kretanja	Razvoj festivala i manifestacija kao dijela turističke ponude
Savremeni period (2000.-)	Globalni, komercijalizirani, iskustveni, digitalno podržani	Globalizacija, tržišna liberalizacija, široka dostupnost, digitalizacija, kreativne industrije	Globalna publika	Dominantan motiv (event turizam)	Događaji postaju ključni proizvod turizma i generator turističkih tokova

Tabela 2: Periodizacija i transformacija uloge kulturnih događaja u turizmu

Kao što je vidljivo i iz tabelarnog prikaza, kulturni događaji su kroz historiju prolazili kroz proces transformacije koji obuhvata promjene u njihovoj funkciji, dostupnosti i društvenom značaju. Od

elitnih i ograničenih formi u XIX vijeku, preko njihove institucionalizacije i masovne dostupnosti u drugoj polovini XX vijeka, do savremenog perioda u kojem postaju centralni element turističkog iskustva, kulturni događaji potvrđuju svoju kontinuiranu, ali transformirajuću ulogu u razvoju kulturnog turizma.

Zaključak

Analiza historijskog razvoja kulturnog turizma kroz prizmu kulturne produkcije pokazuje da kulturni događaji predstavljaju kontinuirani, ali transformirajući element turističkih motivacija. Iako su u tradicionalnim pristupima kulturnom turizmu u prvi plan stavljeni materijalni oblici kulturno-historijskog naslijeđa, ovaj rad ukazuje da je kulturna produkcija, posebno u formi događaja, imala značajnu ulogu u oblikovanju turističkih kretanja kroz različite historijske periode. U XIX vijeku kulturni događaji djeluju kao implicitni motivi putovanja, prvenstveno unutar elitnih društvenih krugova, gdje su činili sastavni dio kulturnih itinerera i društvenog života urbanih centara. Tokom XX vijeka, osobito nakon završetka Drugog svjetskog rata, dolazi do njihove institucionalizacije i demokratizacije, čime postaju dostupni širem sloju stanovništva i bivaju integrisani u turističke tokove i strategije razvoja destinacija. U savremenom periodu kulturni događaji prerastaju u dominantan oblik turističke motivacije, pri čemu kulturna produkcija postaje centralni element turističkog iskustva. Ovakav razvoj potvrđuje osnovnu tezu rada da kulturni turizam nije moguće u potpunosti razumjeti bez uključivanja kulturne produkcije kao dinamične dimenzije kulture. Događaji se u tom kontekstu ne mogu posmatrati kao sekundarni ili prateći sadržaji, već kao konstitutivni element turističkih praksi, koji oblikuje načine na koje se kultura proizvodi, konzumira i doživljava. Istovremeno, analiza ukazuje na potrebu redefiniranja teorijskih okvira kulturnog turizma, koji bi u većoj mjeri uključili procese kulturne produkcije i njihovu historijsku dimenziju. Time se otvara prostor za dalja istraživanja koja bi detaljnije ispitala odnose između kulture, turizma i kreativnih industrija, kao i utjecaj kulturnih događaja na lokalne zajednice i identitete. U konačnici, kulturni događaji mogu se razumjeti kao ključni most između kulture i turizma, koji kroz historiju evoluirao od elitnih i ograničenih formi ka globalno prepoznatljivim i masovno posjećenim manifestacijama. Upravo u toj transformaciji ogleda se njihova centralna uloga u razvoju kulturnog turizma i njihova relevantnost za savremene teorijske i praktične pristupe ovoj oblasti. Doprinos ovog rada ogleda se u historijskoj reinterpretaciji kulturnog turizma kroz prizmu kulturne produkcije, čime se prevazilazi tradicionalni pristup koji privilegira kulturno naslijeđe kao primarni turistički resurs. Kulturni događaji se u tom smislu

mogu posmatrati ne samo kao refleks kulturne produkcije, već kao njen najvidljiviji i najutjecajniji oblik u savremenom turizmu.

Literatura:

1. Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. New York: Columbia University Press.
2. Chaubet, F., & Martin, L. (2014). *Međunarodni kulturni odnosi: istorija i kontekst*. Beograd: Clio.
3. Debord, G. (1995). *The Society of the Spectacle*. New York: Zone Books.
4. Đukić Dojčinović, V. (2005). *Kulturni turizam*. Beograd: Clio.
5. Getz, D. (2008). Event tourism: Definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29(3), 403–428.
6. Getz, D. (2012). *Event studies: Theory, research and policy for planned events*. London: Routledge.
7. MacCannell, D. (1976). *The tourist: A new theory of the leisure class*. New York: Schocken Books.
8. MacCannell, D. (1992). *Empty meeting grounds: The tourist papers*. London: Routledge.
9. Quinn, B. (2005). Arts festivals and the city. *Urban Studies*, 42(5–6), 927–943.
10. Richards, G. (2001). *Cultural attractions and European tourism*. Wallingford: CABI.
11. Richards, G. (2018). Cultural tourism: A review of recent research and trends. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 36, 12–21.
12. Richards, G., & Wilson, J. (2006). Developing creativity in tourist experiences: A solution to the serial reproduction of culture? *Tourism Management*, 27(6), 1209–1223.
13. Throsby, D. (2001). *Economics and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. UNESCO. (2013). *Creative economy report*. Paris: UNESCO.
15. UNWTO. (2018). *Tourism and culture synergies*. Madrid: World Tourism Organization.
16. Urry, J. (2002). *The tourist gaze* (2nd ed.). London: Sage.

CULTURAL PRODUCTION AND CULTURAL EVENTS IN THE DEVELOPMENT OF CULTURAL TOURISM: A HISTORICAL PERSPECTIVE

Abstract

This paper analyzes the role of cultural production, particularly cultural events, in the development of cultural tourism from a historical perspective. Starting from a critique of traditional approaches that primarily associate cultural tourism with material cultural and historical heritage, the paper aims to demonstrate that cultural events, as outcomes of the cultural production of their time, represent a continuous yet transformative element of tourist motivations. Through a chronological analysis covering the period from the 19th century to the present, the paper explores and illustrates how cultural events have evolved from elite and institutionally restricted forms into globally recognized and widely attended manifestations. Special attention is given to the transformations occurring in the 20th century, particularly after World War II, when cultural events became increasingly institutionalized and democratized, as well as more firmly integrated into tourism strategies. In the contemporary period, marked by digitalization, globalization, and the development of creative industries, cultural events have become one of the key elements of the tourist experience and an important generator of tourist flows. The paper draws on theoretical insights from authors such as Greg Richards, Donald Getz, and Dean MacCannell, while examples of festival culture (Cannes, Venice, Edinburgh) illustrate the historical relationship between cultural production and tourism. In conclusion, the paper highlights the need to redefine cultural tourism as a dynamic and experiential phenomenon in which cultural events play a constitutive role, while also pointing to the challenges arising from their commercialization and impact on local communities. The research is based on a historical and comparative methodological approach, combining theoretical analysis with selected case studies of major cultural events.

Keywords: cultural tourism, cultural production, cultural events, tourism history, event tourism, tourist motivation, festivals and events

Hrvoje Mesić

**POETIKA RASCJEP: VIZUALNA STRUKTURA I FRAGMENTIRANI SUBJEKT U
PJESMI „007. TERRORISTEN, HA“ LJUBOMIRA STEFANOVIĆA**

Sažetak

Rad analizira vizualnu pjesmu „007. TERRORISTEN, HA“ Ljubomira Stefanovića (1950.–2016.) iz zbirke Umnožena pjesan (1979.) u kontekstu poetike rascjepa kao jednog od temeljnih obilježja suvremene kulture i vizualne književnosti. Polazeći od teorijskih uvida o fragmentaciji vremena, destabilizaciji subjekta i intermedijalnom susretu različitih semiotičkih sustava, rad istražuje način na koji se u vizualnoj poeziji značenje oblikuje kroz odnos slike, jezika i grafičke strukture teksta.

Posebna se pozornost posvećuje vizualnoj organizaciji prostora stranice, fragmentaciji jezika te transformaciji lirskog subjekta čiji identitet postaje nestabilan unutar mreže vizualnih i diskurzivnih znakova. Analiza pokazuje kako grafički i tekstualni elementi vizualne pjesme stvaraju kompleksnu strukturu u kojoj se značenje proizvodi u napetosti između vidljivog i nevidljivog, između slike i riječi te između trenutka i procesa. Na toj razini vizualna poezija može se razumjeti kao intermedijalni oblik umjetničkog izraza koji na osobito jasan način artikulira promjene karakteristične za suvremenu kulturnu paradigmu.

Ključne riječi: vizualna poezija; poetika rascjepa; fragmentirani subjekt; intermedijalnost; vizualna struktura teksta; Ljubomir Stefanović

Pojam rascjepa u suvremenoj kulturi

Drugi dio romana *Krik i bijes* Williama Faulknera obilježen je snažnom simbolikom sata koji kuca u prazno. Intelektualac i student Quentin, neposredno prije samoubojstva, razmišlja o životu i vremenu te izgovara rečenicu: „Jer Otac je govorio da satovi ubijaju vrijeme. Govorio je da je vrijeme mrtvo sve dok ga klikću točkići; a samo kad sat stane, onda vrijeme oživi.“¹ U toj paradoksalnoj formulaciji vrijeme se razdvaja od vlastita mehanizma mjerenja: ono je istodobno prisutno i mrtvo, pokrenuto i zaustavljeno. Sat, koji bi trebao jamčiti kontinuitet i linearnost vremena, paradoksalno proizvodi rascjep između mehaničkog mjerenja i egzistencijalnog iskustva vremena. Ta napetost između mehaničke linearnosti i egzistencijalnog iskustva prekida može se promatrati kao ilustrativna paradigma jednoga od ključnih obilježja postmodernoga shvaćanja teksta. U postmodernoj kulturi stabilni odnosi između vremena, prostora i značenja prestaju funkcionirati kao hijerarhijski poredak. Umjesto linearnosti javlja se simultanost, umjesto jedinstva fragment, umjesto kontinuiteta rez. Rascjep se tako ne pojavljuje samo kao tematska figura nego i kao strukturno načelo.

U ovom radu pojam rascjepa ne označava puki raspad, nego produktivnu napetost između slojeva značenja. On se može očitovati kao prekid linearnog vremena, kao destabilizacija identiteta, kao razdvajanje slike i riječi ili kao njihovo paradoksalno preklapanje. Rascjep je istodobno formalna, ontološka i epistemološka kategorija: formalna jer se očituje u organizaciji teksta, ontološka jer dovodi u pitanje stabilnost subjekta, i epistemološka jer mijenja način na koji se značenje proizvodi i percipira. Drugim riječima, rascjep ne podrazumijeva odsutnost smisla, nego njegovu višestrukost i interpretativnu otvorenost. Pritom Pavličić razlikuje intertekstualne i intermedijalne odnose, naglašavajući da se potonji ostvaruju prijenosom između različitih umjetničkih i semiotičkih sustava, a ne samo unutar književnog polja.²

Chris Jenks podsjeća da je pojam „ideje“ etimološki povezan s grčkim glagolom *idein* – vidjeti – čime se pokazuje da je zapadna epistemologija duboko određena vizualnim modelom mišljenja.³ Tekst pritom prestaje biti isključivo vremenski slijed i postaje prostorna struktura. U tom je smislu strip osobito važan intermedijalni prototekst jer, kao i poezija, funkcionira kao prostorna umjetnost

¹ Faulkner, William. 1999. *Krik i bijes*. Sarajevo: Svjetlost, str. 82.

² Usp. Pavličić, Pavao. 1988. „Intertekstualnost i intermedijalnost. Tipološki ogled“. *Intertekstualnost & intermedijalnost*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti, str. 157–160.

³ Usp. Jenks, Chris. 2002. „Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi“. *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, str. 11.

i imanentno je semiotički hibridan, pa upravo zato postaje plodno mjesto provjere i proširenja poetskih iskaznih mogućnosti.⁴ Čitanje se pretvara u kretanje po plohi, a značenje se organizira na površini teksta. Umjesto dubinske linearne hermeneutike pojavljuje se horizontalna distribucija znakova. Postmoderna umjetnost osobito naglašava intermedijalnost kao prostor rascjepa i susreta različitih kodova. Pavličić upozorava da intermedijalni tekstovi često napuštaju isključivo linearni način organizacije i razvijaju prostorne modele čitanja, pri čemu se značenje uspostavlja kroz raspored elemenata na plohi, a ne samo kroz njihov slijed.⁵ Branka Stipančić ističe da je prijenos teksta u kontekst likovne umjetnosti s naglašenom istovrijednošću riječi i slike karakterističan za postmoderno vrijeme.⁶ Riječ i slika ne stoje u hijerarhijskom odnosu, nego u napetom suodnosu. Takav suodnos otvara prostor između, prazninu koja nije znak odsutnosti, nego mjesto nastanka značenja. Prostor između tako postaje mjesto rascjepa. Scott McCloud, analizirajući strip kao hibridni medij, pokazuje da značenje nastaje u prostoru između vidljivog i nevidljivog, odnosno u onome što čitatelj mora nadopuniti.⁷ Taj prostor predstavlja vizualno-semiotički rascjep: znak nikada nije potpun, nego upućuje na ono što nedostaje. U tom se nedostatku aktivira interpretativni rad čitatelja. Čitatelj postaje sudionik u proizvodnji smisla, a tekst postaje otvorena struktura. Rascjep dobiva dodatnu ontološku dimenziju u književnoteorijskim razmatranjima fantastičnog. Tzvetan Todorov „fantastično“ definira kao stanje kolebanja između racionalnog i iracionalnog objašnjenja.⁸ Riječ je o situaciji u kojoj značenje ostaje neodlučivo, suspendirano između mogućnosti. Rosemary Jackson „fantastično“ opisuje kao književnost subverzije – destabilizaciju dominantnih struktura identiteta i smisla.⁹ Rosalba Campra govori o fantastici kao izotopiji transgresije, kao sustavnom prekoračenju granica realnog.¹⁰ U svim tim teorijskim pristupima zajednički je element rascjep: između realnog i mogućeg, između identiteta i njegove negacije, između stabilnog i nestabilnog. Ovdje je važno precizirati da izotopija transgresije ne označava samo tematsko prekoračenje, nego strukturni model organizacije značenja. Fantastično ne

⁴ Usp. Jukić, Sanja. 2012. „Stripovni stil pjesničkoga subjekta u suvremenom hrvatskome pjesništvu iskustva intermedijalnosti i postintermedijalnosti“. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, god. 1, br. 2, str. 170–171.

⁵ Usp. Pavličić, Pavao. 1988. „Intertekstualnost i intermedijalnost. Tipološki ogled“. *Intertekstualnost & intermedijalnost*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti, str. 168–171.

⁶ Usp. Stipančić, Branka. 1995. „Riječi i slike“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost, str. 12.

⁷ Usp. McCloud, Scott. 2005. *Kako čitati strip – nevidljiva umjetnost*. Zagreb: Mentor, str. 135.

⁸ Usp. Todorov, Tzvetan. 1987. *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Rad, str. 7.

⁹ Usp. Jackson, Rosemary. 1996. „Književnost subverzije“. *Mogućnosti*, god. XLIII, br. 4–6, str. 126–132.

¹⁰ Usp. Campra, Rosalba. 2017. „Fantastika kao izotopija transgresije“. *O fantastici i fantastičnom. Izbor teorijskih rasprava o fantastičnoj književnosti*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 175–208.

proizvodi pukotinu unutar stabilnog sustava, nego pokazuje da se koherencija teksta uspostavlja kroz ponavljanje prijelaza između ontoloških registara. Drugim riječima, stabilnost proizlazi iz kontroliranog kolebanja. Taj model – koherencija kroz rascjep – može se prepoznati i izvan fantastične književnosti. U digitalnoj kulturi taj se strukturni princip dodatno radikalizira.

Lev Manovich pokazuje da je jezik novih medija strukturiran prema načelima modularnosti, fragmentacije i baze podataka.¹¹ Digitalni tekst nije zatvorena cjelina, nego skup jedinica koje se mogu reorganizirati, umnožavati i preslagivati. Logika baze podataka zamjenjuje logiku pripovijedanja. Umjesto linearnog slijeda pojavljuje se paralelnost i simultanost elemenata. U tom smislu ne radi se samo o analogiji s fantastičnim, nego o istom strukturnom principu na drugoj razini: ono što je u fantastičnom bilo kolebanje između ontoloških svjetova, u digitalnoj kulturi postaje kolebanje između modularnih konfiguracija unutar medijskog sustava. I ovdje rascjep djeluje kao temeljno organizacijsko načelo. Jay David Bolter i Richard Grusin u teoriji remedijacije ističu da novi mediji ne poništavaju stare, nego ih preoblikuju i ugrađuju u vlastitu strukturu.¹² Vizualna poezija, osobito intermedijalna, može se promatrati kao preddigitalni oblik navedene logike: ona već problematizira stabilnost teksta, uvodi plošnost, fragment i simultanost, anticipirajući digitalna sučelja. Wolfgang Iser pokazuje da tekst uvijek sadrži praznine koje čitatelj mora popuniti.¹³ U digitalnom i vizualnom okruženju te praznine postaju vidljive i sistemski umnožene. Rascjep se konstituira kao prostor interakcije.

U algoritamski posredovanoj kulturi rascjep dobiva dodatnu dimenziju. Algoritmi strukturiraju vidljivost, filtriraju informacije i reorganiziraju fragmentirani sadržaj u personalizirane informacijske tokove.¹⁴ Subjekt se konstituira kroz niz digitalnih tragova, a identitet postaje rezultat algoritamskog posredovanja. Rascjep između sadržaja i njegove distribucije, između znaka i njegove vidljivosti, postaje strukturna značajka suvremene kulture. Značenje više ne proizlazi samo iz teksta, nego i iz sustava koji ga posreduje. Rascjep se tako uspostavlja i kao prostor interakcije, što se prethodno već naglasilo, ali i kao prostor kontrole. Time poetika rascjepa nadilazi estetsku razinu i postaje model za razumijevanje suvremenog iskustva kulture.

¹¹ Usp. Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press, str. 27–48.

¹² Usp. Bolter, Jay David; Grusin, Richard. 1999. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press, str. 52–62.

¹³ Usp. Iser, Wolfgang. 1978. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, str. 107.

¹⁴ Usp. Striphas, Ted. 2015. „Algorithmic culture“. *European Journal of Cultural Studies*, god. 18, br. 4–5, str. 395–412.

Poetika rascjepa može se razmotriti i unutar opusa Ljubomira Stefanovića (1950.–2016.), hrvatskog književnika i urednika čije se stvaralaštvo oblikuje u kontekstu postmodernističke i intermedijalne poetike, osobito unutar konkretne i vizualne poezije.¹⁵ Njegova uključenost u konkretno i vizualno pjesništvo, kao i izražena intermedijalna osjetljivost, svrstavaju ga među autore koji rascjep između slike i riječi ne doživljavaju kao razdor, nego kao stvaralački potencijal. Njegova poetika može se interpretirati kao estetska artikulacija šire kulturne konfiguracije u kojoj se vrijeme fragmentira, subjekt destabilizira, a značenje raspoređuje po plohi – konfiguracije koja započinje u postmodernoj intermedijalnosti, a radikalizira se u digitalnoj i algoritamski posredovanoj kulturi. U tom teorijskom okviru vizualna poezija Ljubomira Stefanovića može se čitati kao prostor u kojem se rascjep između slike, jezika i subjekta ne tematizira samo na razini motiva, nego se materijalizira u samoj organizaciji teksta.

Vizualna struktura i fragmentirani subjekt

Rascjep koji je u prethodnom poglavlju razmotren kao temeljni strukturni princip suvremene kulture posebno se jasno očituje u vizualnoj poeziji, gdje fragmentacija vremena, destabilizacija identiteta i intermedijalni odnos slike i teksta postaju vidljivi na samoj površini teksta.¹⁶ Takav teorijski pristup omogućuje preciznije razumijevanje vizualne poezije, u kojoj se rascjep ne pojavljuje samo kao tematski motiv nego kao organizacijsko načelo same kompozicije. Vizualni tekst pritom postaje prostor u kojem se susreću različiti semiotički kodovi, dok se subjekt pojavljuje kao fragmentirana točka unutar mreže znakova. Ovakvo shvaćanje prostora teksta povezano je s postmodernom teorijom kulture, a osobito s razmišljanjima Josipa Užarevića koji naglašava da postmoderna svijest podrazumijeva prožimanje različitih prostornih, vremenskih i semantičkih odnosa na jednoj površini. Iz te perspektive tekst prestaje biti stabilna struktura i

¹⁵ Ljubomir Stefanović (Beograd, 19. IV. 1950. – Rijeka, 27. II. 2016.) bio je hrvatski književnik, prevoditelj i urednik. Diplomirao je na Ekonomskom fakultetu u Rijeci (1975.), a od 1968. objavljivao je poeziju, prozu i eseje. Bio je urednik u Izdavačkom centru Rijeka, časopisu *Dometi* i biblioteci *Quorum* te pokretač časopisa *Novi Kamov*. Sudjelovao je na izložbama konkretne i vizualne poezije i objavio zbirke *Pene ali kaštigi* (1975.), *Ribe, rakovi i školjke* (1978.), *Umnožena pjesan* (1979.) i *Užanci od kanta* (2006.). Djelovao je i kao prevoditelj te promicatelj čakavskog izraza.

Usp. Rem, Goran. 2003. *Koreografija teksta 2: pristup korpusu hrvatskog pjesništva iskustva intermedijalnosti (1940–1991)*. Zagreb: Meandar, str. 440–441.

¹⁶ Usp. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, str. 53–60.

pretvara se u plohu na kojoj se susreću fragmenti različitih kulturnih kodova.¹⁷ Drugim riječima, ono što je na teorijskoj razini definirano kao rascjep u vizualnoj poeziji poprima materijalnu formu u rasporedu grafičkih, tipografskih i vizualnih elemenata koji zajedno tvore složenu strukturu značenja.¹⁸

Vizualna pjesma Ljubomira Stefanovića „007. TERRORISTEN, HA“¹⁹ iz zbirke *Umnožena pjesan* (1979.) nastaje na spoju dvaju medija: poezije i stripa. Sanja Jukić ovu pjesmu interpretira kao primjer u kojem se autentični stripovski kadar dekontekstualizira i transformira u poetski tekst, pri čemu se stripovski jezik uspostavlja kao metajezik pjesničke strukture. Takvo čitanje dodatno potvrđuje intermedijalni karakter predloška, ali i njegovu sposobnost da kroz preuzete medijske kodove proizvodi nova značenja.²⁰ Sam naslov „007“ može se tumačiti i kao ironijska referenca na popularni lik tajnog agenta Jamesa Bonda, jednog od najprepoznatljivijih simbola špijanskog i akcijskog žanra druge polovice 20. stoljeća. U tom se smislu može dodatno uočiti i odnos između dvaju medijskih modela – Bonda kao figure konvencionalnog akcijskog junaka i stripovskih antijunaka poput Alana Forda – čime se uspostavlja ironijska napetost između različitih tipova medijskog subjekta. Takva relacija upućuje na proces dekontekstualizacije i resemantizacije u kojem elementi popularne kulture funkcioniraju kao metajezik poetskoga teksta.²¹ Stefanovićev predložak tako se može čitati kao parodijska transformacija herojske figure popularne kulture. Umjesto glamurnog i racionalno oblikovanog agenta pojavljuje se groteskna figura s gumom umjesto glave, čime se destabilizira očekivani model akcijskog junaka i uvodi ironijski odmak prema logici popularnih medijskih narativa. Završni dodatak „HA“ u naslovu pritom djeluje kao ironijski signal koji destabilizira ozbiljnost pojma terorizma. Umjesto dramatične ili tragične intonacije pojavljuje se element grotesknog smijeha koji uvodi distancu prema prikazanoj situaciji. Ovako oblikovan postupak sugerira da vizualna pjesma ne prikazuje nasilje kao realističan

¹⁷ Usp. Užarević, Josip. 1996. „Igra čarobnim zrcalom: vizualni kod dvadesetoga stoljeća“. *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. st.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 60–61.

¹⁸ Usp. Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press, str. 35–45.

¹⁹ Usp. Rem, Goran. 2003. *Koreografija teksta 2: pristup korpusu hrvatskog pjesništva iskustva intermedijalnosti (1940–1991)*. Zagreb: Meandar, str. 253.

²⁰ Usp. Jukić, Sanja. 2012. „Stripovni stil pjesničkoga subjekta u suvremenom hrvatskome pjesništvu iskustva intermedijalnosti i postintermedijalnosti“. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, god. 1, br. 2, str. 173–175.

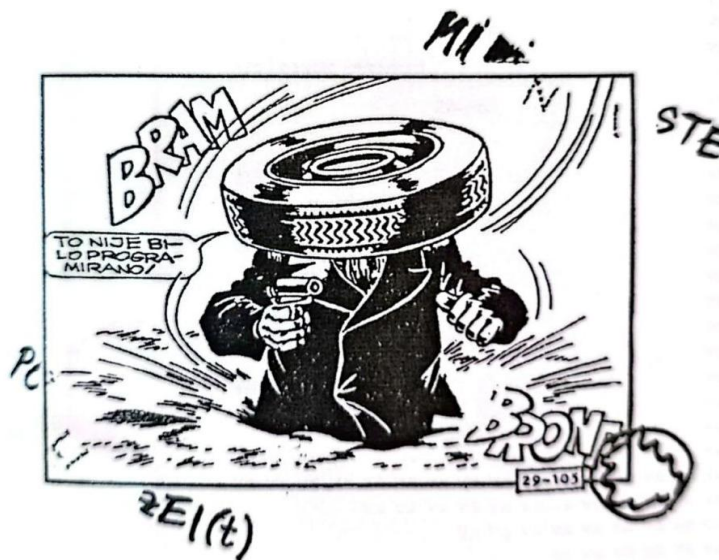
²¹ Usp.:

a) Jukić, Sanja. 2012. „Stripovni stil pjesničkoga subjekta u suvremenom hrvatskome pjesništvu iskustva intermedijalnosti i postintermedijalnosti“. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, god. 1, br. 2, str. 173–175.

b) Rem, Goran. 2011. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia, str. 26.

dogadjaj, nego kao medijski i kulturni spektakl koji se može ironizirati i parodirati. U formalnom smislu riječ je o poetskom tekstu koji preuzima jedan stripovski kadar i nadograđuje ga dodatnim grafičkim intervencijama i tekstualnim fragmentima.

007. TERRORISTEN, HA



Slika 1. Ljubomir Stefanović, „007. TERRORISTEN, HA“, vizualna pjesma iz zbirke *Umnožena pjesan* (1979.).

Takva struktura potvrđuje hibridnost stripa kao medija koji se u teoriji često opisuje kao intermedijalna forma u kojoj se susreću književni, vizualni i filmski elementi. U tom smislu ovdje je riječ o intersemiotičkom citatu, odnosno o prijenosu jednog znakovnog sustava u drugi umjetnički medij.²² Opisani postupak odgovara Pavličićevu shvaćanju intermedijalnih odnosa kao prijenosa znakova iz jednog medija u drugi, pri čemu se izvorni elementi ne prenose mehanički nego prolaze kroz proces semantičke i funkcionalne transformacije.²³ Intersemiotički citat, prema Dubravki Oraić Tolić, nastaje kada književni tekst preuzima elemente drugih umjetnosti – primjerice slike, filma ili stripa – i uključuje ih u vlastitu strukturu značenja. Podtekst pritom pripada drugom umjetničkom sustavu, dok se citatni odnos uspostavlja na relaciji između različitih semiotičkih kodova. U ovom slučaju riječ je o odnosu književnosti i vizualne umjetnosti, odnosno poezije i stripa. Stripovski kadar funkcionira kao vizualni predložak koji se u poetskom tekstu

²² Usp. Oraić Tolić, Dubravka. 1990. *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, str. 21.

²³ Usp. Pavličić, Pavao. 1988. „Intertekstualnost i intermedijalnost. Tipološki ogled“. *Intertekstualnost & intermedijalnost*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti, str. 172–175.

reinterpretira i semantički preoblikuje. Opisana strategija karakteristična je za postmodernu poetiku²⁴ koja često koristi citatnost, fragmentaciju i intermedijalnost kao temeljne načine organizacije teksta.²⁵

Kada se govori o kompoziciji ove pjesme, ne može se zaobići pitanje lirskog subjekta koji se pojavljuje unutar vizualne strukture. Josip Užarević naglašava da pitanje kompozicije u književnom tekstu istodobno podrazumijeva pitanje oblika, a problem oblika upućuje na temeljno ontološko pitanje – pitanje identiteta ili samosvojnosti subjekta.²⁶ Kompozicija stoga ne predstavlja samo formalnu organizaciju teksta nego i način na koji se u tekstu konstituira subjekt. Na taj se način i vizualna struktura pjesme može promatrati kao prostor u kojem se oblikuje specifična konfiguracija lirskog subjekta. U središtu ovog pjesničkog predloška pojavljuje se lirski subjekt čija je glava prekrivena automobilskom gumom, što odmah destabilizira očekivani identitet lika. Vizualna transformacija može se tumačiti kao znak lirskog Nad-Ja, odnosno subjekta iskaza koji više ne posjeduje stabilnu individualnu fizionomiju. Sama guma pritom djeluje kao znak gubitka subjektiviteta u prostoru imaginarnog: ona skriva lice, briše mogućnost identifikacije i pretvara subjekt u anonimnu figuru unutar vizualne strukture. Time se učinak destabilizacije identiteta dodatno pojačava. Srodno tomu, Sanja Jukić gumu tumači kao znak odnosa između Nad-Ja i Ja, pri čemu ona dolazi iz vanjskoga prostora djelovanja i djeluje kao ikonički pokazatelj pritiska na unutartekstni subjekt. Ovakvo tumačenje dodatno potvrđuje da se subjekt u pjesmi ne destabilizira samo na razini identiteta, nego i na razini tekstualnih instanci koje ga oblikuju.²⁷ Umjesto lica koje bi trebalo predstavljati individualnost i subjektivnost pojavljuje se predmet koji pripada mehaničkom i industrijskom svijetu. Subjekt je na taj način depersonaliziran i pretvoren u hibridnu figuru između čovjeka i objekta. Istodobno, zamjena ljudskog lica tehničkim predmetom otvara i dodatnu interpretativnu dimenziju. Guma, kao proizvod industrijskog i tehnološkog svijeta, može se promatrati kao znak mehanizacije subjekta u suvremenoj kulturi. U tom smislu figura lirskog subjekta više nije nositelj individualne svijesti, nego hibridna konstrukcija između čovjeka i tehnološkog objekta. Takav postupak može se razumjeti i kao metafora gubitka stabilnog

²⁴ Usp. Oraić Tolić, Dubravka. 2019. *Citatnost u književnosti, umjetnosti i kulturi*. Zagreb: Naklada Ljevak, str. 85.

²⁵ Usp. Hutcheon, Linda. 1988. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge, str. 3–21.

²⁶ Usp. Užarević, Josip. 1991. *Kompozicija lirske pjesme*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 9.

²⁷ Usp. Jukić, Sanja. 2012. „Stripovni stil pjesničkoga subjekta u suvremenom hrvatskome pjesništvu iskustva intermedijalnosti i postintermedijalnosti“. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, god. 1, br. 2, str. 173.

identiteta u suvremenoj kulturi, u kojoj se tradicionalni modeli subjektivnosti postupno raspadaju pod utjecajem tehnoloških i medijskih promjena.²⁸ Simbolika gume pritom ima višestruko značenje. Kao kružni predmet guma upućuje na ideju kretanja i rotacije, ali istodobno prikriva lice i onemogućuje prepoznavanje subjekta. U ikonografskom smislu lice je temeljni znak identiteta jer omogućuje individualizaciju lika i uspostavljanje odnosa između promatrača i prikazanog subjekta.²⁹ Njegovim uklanjanjem subjekt gubi mogućnost identifikacije i postaje anonimna figura.

Kompozicija slike dodatno naglašava dinamiku događaja. Važan element vizualne kompozicije jest i način kadriranja figure. Tijelo lirskog subjekta nije prikazano kao cjelovita figura, nego je odsječeno granicom kadra, pa promatrač vidi samo gornji dio tijela. Kadriranje dodatno naglašava fragmentiranost subjekta jer se lik pojavljuje kao dio vizualne strukture, a ne kao stabilna i zatvorena figura. Rascjep se ne očituje samo u jeziku ili značenju nego i u samoj organizaciji slike: subjekt je fragmentiran identitetski, jezično i vizualno. Tu dinamiku posebno pojačavaju grafički znakovi poput riječi *BRAM* i *BRONE*, zajedno s linijama gibanja, koji su preuzeti iz vizualnog jezika stripa. Budući da stripovski kod zvuk i pokret prenosi grafemima, ovdje se otvara pitanje materijalnosti riječi kao znaka.

Potrebno je zaustaviti se nakratko i na krikovima koje lirski Nad-Ja ispušta. Branko Vuletić naglašava trodimenzionalni prostor verbalne, vokalne i vizualne dimenzije te ističe da se u vizualnoj poeziji riječ opredmećuje lišavajući se svoje isključivo referencijalne funkcije.³⁰ Drugim riječima, postaje vidljiva fizička materijalnost riječi – njezin zvuk, njezina slika i njezin grafički oblik – u trenutku kada se riječ više ne pojavljuje samo kao znak za neki vanjski predmet. Umjesto jednodimenzionalnog jezičnog simbola, čija je osnovna dimenzija vremenska, pojavljuje se pjesnički znak trodimenzionalnog prostora: verbalnog, vokalnog i vizualnog. Ta se trodimenzionalnost znaka može uočiti u krikovima koje ispušta lirski subjekt. Svaki krik predstavlja znak određenog emocionalnog stanja koje je zahvatilo lirskog subjekta, dok je intenzitet toga osjećaja naglašen grafičkim oblikovanjem slova koja su u stripu povećana, zadebljana i vizualno istaknuta. Ovakvo grafičko oblikovanje sugerira jačinu glasa i iznenađenje

²⁸ Usp. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, str. 53–60.

²⁹ Usp. Belting, Hans. 2011. *An Anthropology of Images: Picture, Medium, Body*. Princeton: Princeton University Press, str. 9–15.

³⁰ Usp. Vuletić, Branko. 1998. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Čakovec: Zrinski, str. 209.

lirskog subjekta koji nije očekivao da će mu se događaj koji promatra izmaknuti kontroli. Takvi se elementi mogu povezati i s kaligramskim načelom oblikovanja teksta jer pismo ovdje ne funkcionira samo kao grafički ekvivalent jezičnog znaka nego i kao vizualna reprezentacija govora.³¹ Slova pritom ne označuju samo riječ nego istodobno prikazuju zvuk, emociju i dinamiku događaja. Ti grafemi funkcioniraju kao onomatopejski znakovi koji vizualno prikazuju zvuk i pokret, čime statična slika dobiva osjećaj dinamike. Riječ ovdje prestaje biti isključivo semantički znak i postaje grafički element koji sudjeluje u vizualnoj organizaciji teksta. Opisani princip karakterističan je za vizualnu poeziju jer u njoj jezik postaje materijalni element slike.

Scott McCloud naglašava da značenje stripa ne proizlazi samo iz pojedinih kadrova nego i iz prostora između njih – tzv. *jarka* – u kojem čitatelj rekonstruira kontinuitet događaja.³² Prostor između kadrova omogućuje da se fragmentirani prizori u svijesti promatrača povežu u cjelinu. U analiziranom predlošku sličan se princip pojavljuje kroz raspored grafičkih elemenata koji okružuju središnju figuru i sugeriraju kretanje izvan granica samoga kadra. Vizualni znakovi eksplozije i pokreta stvaraju dojam da se radnja nastavlja izvan prikazanog prizora, čime statična slika dobiva narativnu dimenziju. S gledišta suvremene teorije vizualnosti ova struktura potvrđuje i tezu o autonomiji slike koju razvija Gottfried Boehm. Prema Boehmu, vizualna slika ne funkcionira kao niz lingvističkih znakova nego kao autonomni vizualni fenomen koji značenje ostvaruje kroz vlastitu pojavnost. Slika ne govori nego pokazuje, a ta sposobnost vizualnog prikazivanja otvara prostor značenju koje se ne može u potpunosti svesti na jezičnu interpretaciju.³³ U ovom je predlošku to osobito važno jer ključni učinak ne nastaje prvenstveno iz onoga što je napisano nego iz onoga što je vizualno prikazano: iz napetosti između zatvorenog stripovskog kadra i grafičkih elemenata koji ga probijaju, iz dinamike linija gibanja te iz same figure subjekta čiji identitet nije narativno objašnjen nego vizualno konstruiran. Viola ističe da svakoj pojedinoj misli u osnovi prethodi mali prodor, komadić praznog prostora. Neurolozi taj prodor, koji može biti premošćen putem elektronskog impulsa, nazivaju *sinapsom*³⁴, a Belting ide dalje i naglašava da je to paradoksalna sposobnost slika da skrivaju ono što žele predstaviti. Ove se

³¹ Usp. Vuletić, Branko. 1998. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Čakovec: Zrinski, str. 226.

³² Usp. McCloud, Scott. 2005. *Kako čitati strip – nevidljiva umjetnost*. Zagreb: Mentor, str. 135.

³³ Usp. Boehm, Gottfried. 2005. „S one strane jezika? Bilješke o logici slika“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 459–460.

³⁴ Usp. Viola, Bill. 2005. „Slika u meni: Videoumjetnost očituje svijet skrivenoga“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 513.

slike ne iscrpe u očitosti, one pobuđuju našu radoznalost onime što ostave nevidljivim³⁵. Ta se logika nevidljivog može povezati s prazninama koje okružuju stripovski kadar u ovoj vizualnoj pjesmi. Grafemski i tekstualni fragmenti raspoređeni izvan kvadrata sugeriraju proces i događaj koji nadilazi prikazanu scenu, pa se značenje ne zadržava samo unutar slike nego se premješta u prostor izvan nje – u ono što promatrač mora nadopuniti vlastitom interpretacijom.

Važan aspekt strukture vizualne pjesme jest i odnos između unutarnjeg i vanjskog prostora kadra. Središnja scena nalazi se unutar kvadratnog okvira koji odgovara stripovskom kadru, dok se izvan njega pojavljuju dodatni grafemi, riječi i grafičke intervencije. Polazeći od te perspektive, može se razmotriti i odnos prostora i vremena u strukturi slike. Dvodimenzionalni sustav sastoji se od prostora definiranog dvjema koordinatama – osi apscise i osi ordinate – koje tvore plohu po kojoj se tijelo može gibati u različitim smjerovima, ali je pritom ograničeno dvodimenzionalnošću te plohe. Kada se u promatranje uključi i vremenska dimenzija, statična ploha pretvara se u proces u kojem se položaji mijenjaju, a kretanje postaje ključni element organizacije prostora. Leonida Kovač naglašava da je kretanje proces koji ne samo da definira prostor nego u rad uvodi i vremensku dimenziju.³⁶ Iz te perspektive dvodimenzionalni prostor može se povezati s plošnom organizacijom slike, dok uvođenje vremena otvara mogućnost razumijevanja slike kao procesa. U analiziranom vizualnom predlošku taj se odnos očituje u dinamici prikaza: krivulje oko lirskog Nad-Ja sugeriraju gibanje i smjer kretanja, dok grafički znakovi eksplozije stvaraju dojam temporalne promjene unutar statične slike. Rečenica lirskog Nad-Ja „To nije bilo programirano“ dodatno naglašava moment prekida očekivanog tijeka događaja i upućuje na narušavanje linearnog vremena. Istodobno, sama formulacija programiranja priziva logiku tehnološkog i računalnog sustava u kojem su ponašanja unaprijed kodirana. Subjekt se pojavljuje kao figura koja više ne djeluje potpuno autonomno, nego kao element unutar šire strukture kontrole i regulacije. Ovako oblikovana formulacija može se čitati i kao ironijski komentar modernog tehnološkog svijeta u kojem se ljudsko djelovanje sve češće opisuje terminima mehaničkog ili algoritamskog procesa. Takva struktura omogućuje pojavu viševremenosti karakteristične za strip i vizualne narativne forme.

³⁵ Usp. Belting, Hans. 2005. „Prave slike i lažna tijela: zablude o budućnosti ljudi“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 557.

³⁶ Usp. Kovač, Leonida. 2001. *Kodovi identiteta*. Zagreb: Meandar, str. 101.

Bernarda Katušić ističe da semiološki poetski model svojom semantičkom razinom i konotativnim ustrojem upućuje na mnoštvo mogućih svjetova jer pošiljatelj nije usredotočen na predstavljanje jednoga iskustvenog poetskog svijeta nego inicira elemente različitih potencijalnih svjetova, pri čemu je naglasak na samom procesu, a ne na konačnom ishodu.³⁷ Pritom i riječ *POLIZEI(t)* dobiva dodatnu semantičku dimenziju jer njemačka riječ *Zeit* znači vrijeme. Vizualna struktura slike tako sugerira temporalnu dinamiku unutar plošnog prikaza, dok naša percepcija, oblikovana fotografijom i reprezentacijskom umjetnošću, kontinuiranu sliku često interpretira kao jedan izdvojeni trenutak vremena. Tom vremenskom sloju pridružuju se i brojevi 29–105 koji se pojavljuju uz vizualnu kompoziciju. Ti brojevi mogu se interpretirati kao grafički znakovi temporalnosti, trajanja ili sekvencijalnosti: sugeriraju da događaj prikazan u kadru nije izolirani trenutak nego dio šireg vremenskog procesa. Brojčani niz u stripovskom jeziku može funkcionirati poput implicitnog označavanja kadrova ili trajanja radnje, čime statična slika dobiva dodatnu temporalnu dimenziju. Brojevi pritom djeluju kao indeks vremena koji upućuje na kontinuirani tijek događaja izvan granica prikazane scene. Njihova prisutnost dodatno pojačava osjećaj fragmentacije jer promatraču sugerira da promatra samo jedan segment mnogo šire sekvence. Time se vizualna kompozicija ponovno povezuje s poetikom rascjepa: trenutak prikazan u slici pojavljuje se kao fragment unutar šireg vremenskog niza koji ostaje djelomično nevidljiv. Ti elementi djeluju poput tragova procesa nastanka teksta te ukazuju na vremensku dimenziju rada. Izlazak teksta izvan kadra pritom razbija stabilnost stripovne kompozicije i uvodi dodatni sloj značenja. Granica između slike i prostora stranice postaje propusna, a vizualna struktura teksta širi se izvan zadanog okvira.

Posebno su značajni grafemski fragmenti *MI / VI / NI / STE / PO / LI / ZEI(t)* koji se raspoređuju oko slike poput grafita. Grafemski fragmenti *MI / VI / NI / STE* otvaraju i dodatnu razinu značenja jer prizivaju igru osobnih zamjenica koje označuju kolektivne identitetske pozicije. Njihovo raspoređivanje oko slike sugerira mogućnost skrivenog iskaza koji se pojavljuje kroz fragmentaciju jezika. Ovakav raspored zamjenica može se čitati kao destabilizacija granice između različitih kolektiva – „mi“ i „vi“ – čime se otvara pitanje identiteta unutar diskurzivnog prostora policije, nasilja i društvene kontrole. Fragmentacija zamjenica dodatno naglašava da se identitet u tekstu ne pojavljuje kao stabilna kategorija nego kao promjenjiva pozicija unutar mreže društvenih

³⁷ Usp. Katušić, Bernarda. 2000. *Slast kratkih spojeva*. Zagreb: Meandar, str. 35.

i političkih odnosa. Raspored grafemskih fragmenata oko kadra pritom podsjeća i na vizualnu logiku grafita ili spontano ispisanih znakova na površini prostora. Takav raspored dodatno destabilizira granicu između slike i prostora stranice te sugerira da se tekst širi izvan vlastitog okvira. Ujedno se u cijeloj kompoziciji pojavljuje i element groteske: kombinacija nasilja, stripovskog humora i apsurdne transformacije lika stvara efekt koji istodobno izaziva nelagodu i ironijski odmak. Groteskni učinak dodatno naglašava postmodernu dimenziju predloška jer ozbiljni motivi nasilja i kontrole bivaju prikazani kroz vizualno pretjeranu i parodijsku formu. Fragmentacija riječi ovdje stvara ritmičku i semantičku igru koja razara linearnost jezika. Riječ *POLIZEI(t)* pritom se raspada na niz manjih jedinica, čime se istodobno priziva značenje policije i vremena (*Zeit*). Pritom je moguće uočiti i širi društveno-povijesni kontekst u kojem nastaje ova vizualna pjesma. Kraj 1970-ih obilježen je snažnim porastom političkog nasilja i terorizma u Europi, ali i intenziviranjem policijskog nadzora i sigurnosnih politika. U tom kontekstu pojmovi policije i terorizma postaju dio šireg medijskog i političkog diskursa koji oblikuje percepciju suvremenog društva. Stefanovićev vizualni predložak može se stoga čitati i kao ironijska refleksija takve kulturne situacije: figura naoružanog subjekta, riječ „TERRORISTEN“ i fragmentirana riječ *POLIZEI(t)* stvaraju sliku svijeta u kojem se nasilje, kontrola i medijska reprezentacija međusobno prepliću unutar jedinstvenog vizualnog spektakla.

Fragmentacija riječi otvara pritom i dodatnu interpretativnu mogućnost. Isticanjem dijela *ZEIT* unutar riječi *POLIZEI* uspostavlja se vizualna i semantička igra između pojma policije i pojma vremena. Opisana grafemska konstrukcija može se tumačiti kao sugestija da se nadzor i kontrola ne ostvaruju samo kroz institucionalne strukture nego i kroz temporalne režime koji organiziraju svakodnevni život. Vrijeme se na taj način pojavljuje kao implicitni mehanizam regulacije i discipline. Raspad riječi *POLIZEI(t)* pritom dodatno naglašava rascjep između jezika i značenja: jedan grafički znak istodobno aktivira više semantičkih razina, povezujući motiv institucionalnog nadzora s motivom vremena kao strukturnog okvira društvenog poretka. Takva fragmentacija jezika proizvodi višeslojno značenje i dodatno naglašava rascjep između znaka i njegove semantičke stabilnosti. Vizualna struktura slike istodobno uvodi problem vremena. Pojava riječi *ZEIT* izravno tematizira vremensku dimenziju događaja. Kružni oblik gume koji zamjenjuje glavu subjekta može se interpretirati kao simbol cikličnosti vremena. Kružna forma pritom dodatno naglašava ideju ponavljanja i kruženja, jer krug kao geometrijski oblik tradicionalno simbolizira beskonačnost i ciklički tijek vremena. Time figura lirskog subjekta postaje doslovno smještena

unutar znaka vremena: subjekt više ne stoji izvan vremenskog procesa nego je njime obuhvaćen i oblikovan. Opisana vizualna konfiguracija dodatno naglašava poetiku rascjepa jer se u istoj slici susreću linearna narativna dinamika događaja i ciklička simbolika vremena. Subjekt se doslovno nalazi unutar znaka vremena, što dodatno naglašava njegovu destabilizaciju. Ovaj motiv nadovezuje se na modernističke refleksije o vremenu u kojima linearni tijek vremena prestaje funkcionirati kao stabilna struktura, a iskustvo vremena postaje fragmentirano i diskontinuirano.³⁸ U interpretaciji vizualne strukture korisna je i teorija slike Rolanda Barthesa. Barthes razlikuje dva načina na koja promatrač doživljava sliku: *studium* i *punctum*. *Studium* označava kulturni interes za sliku, odnosno razinu na kojoj promatrač prepoznaje društvene i kulturne kodove koji strukturiraju njezino značenje – „studiumom se zanimam za mnoge fotografije, bilo da ih primam kao politička svjedočanstva, bilo da uživam u njima kao u dobrim povijesnim slikama: jer ja sudjelujem kulturom (ta je konotacija prisutna u studiumu) u likovima, izražajima, kretnjama, ukrasima, radnjama.“³⁹ *Punctum* je, naprotiv, element koji iznenada probija stabilnost slike i proizvodi snažan afektivni učinak – „taj drugi element koji dolazi ometati studium nazvat ću dakle punctum: jer je punctum također: ubod, rupica, mrljica, zarezić – a i bacanje kocaka. Punctum neke snimke je slučaj koji me u njoj tiče (ali me i tuče, udara).“⁴⁰ U Stefanovićеvoj vizualnoj pjesmi *studium* se može povezati s prepoznatljivim stripovskim kadrom i njegovim elementima popularne vizualne kulture: likom naoružanog subjekta, grafičkim znakovima eksplozije i dinamičnim rasporedom linija. Međutim, stabilnost te scene narušava detalj koji djeluje kao *punctum* slike – gumena automobilska guma koja zamjenjuje lice subjekta. Taj element narušava očekivanu logiku prikaza i stvara snažan osjećaj nelagode jer istodobno skriva identitet i pretvara subjekt u predmet.

Pritom vizualna pjesma otvara pitanje statusa subjekta u suvremenoj kulturi. Michel Foucault ističe da subjekt nije stabilno središte svijesti nego rezultat diskurzivnih praksi koje ga proizvode i oblikuju. Identitet se konstituira unutar mreže institucija, znakova i društvenih odnosa, a ne iz autonomne unutarnje jezgre.⁴¹ U Stefanovićеvu vizualnom tekstu taj se proces materijalizira kroz grafičku transformaciju lika: subjekt gubi individualno lice i pretvara se u znak unutar vizualne

³⁸ Usp. Užarević, Josip. 1996. „Igra čarobnim zrcalom: vizualni kod dvadesetoga stoljeća“. *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. st.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 60–61.

³⁹ Barthes, Roland. 2003. *Svijetla komora: bilješka o fotografiji*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus, str. 34.

⁴⁰ Barthes, Roland. 2003. *Svijetla komora: bilješka o fotografiji*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus, str. 34.

⁴¹ Usp. Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge, str. 40–49.

strukture. Fredric Jameson postmodernu kulturu opisuje kao prostor u kojem nestaje dubinska psihologija subjekta, dok identitet postaje površinski efekt kulturnih kodova.⁴² Logika površine jasno je vidljiva u analiziranoj kompoziciji. Identitet lirskog subjekta ne proizlazi iz unutarnjeg monologa ili psihološke introspekcije nego iz rasporeda znakova na površini slike. Subjekt je stoga istodobno lik unutar slike i element njezine grafičke strukture. Ovaj odnos dodatno se može interpretirati kroz teoriju simulakruma Jeana Baudrillarda. Baudrillard tvrdi da suvremena kultura proizvodi znakove koji više ne predstavljaju stvarnost nego funkcioniraju kao autonomni sustavi znakova.⁴³ Pritom nasilje koje prikazuje popularna kultura često postaje simulirani spektakl. Pištolj koji subjekt drži u ruci, zajedno s grafemima eksplozije, može se promatrati na razini simulacije. Oni prizivaju stripovski kod akcije i nasilja, ali istodobno gube svoju realističku funkciju i pretvaraju se u grafičke znakove unutar vizualne kompozicije. Subjekt koji drži pištolj pritom više nije psihološki lik nego vizualni znak unutar sustava simuliranog spektakla. Njegova gumena glava dodatno naglašava tu transformaciju jer ukida mogućnost identifikacije i pretvara subjekt u anonimni element unutar mreže znakova.

Vizualna pjesma Ljubomira Stefanovića stoga ne predstavlja samo primjer intermedijalne poetike nego i model suvremenog iskustva identiteta. U njoj se prostor slike pretvara u polje sudara različitih kodova, dok fragmentirani subjekt postaje mjesto presijecanja vremena, jezika i vizualne strukture. Poetika rascjepa ovdje se ostvaruje ne samo kao tematski motiv nego i kao temeljni princip organizacije vizualnog i semantičkog prostora teksta. U analiziranom predlošku može se uočiti višestruka struktura rascjepa. Rascjep se pojavljuje na temporalnoj razini kroz fragmentaciju vremena i sekvencijalnost događaja, na semiotičkoj razini kroz susret različitih znakovnih sustava slike i jezika, na vizualnoj razini kroz odnos između zatvorenog kadra i elemenata koji izlaze izvan njega, te naposljetku na razini subjekta čiji je identitet destabiliziran i fragmentiran. Vizualna pjesma postaje prostor u kojem se različiti oblici rascjepa presijecaju i međusobno uvjetuju, stvarajući kompleksnu mrežu značenja u kojoj se tekst, slika i subjekt pojavljuju kao međusobno povezani, ali istodobno nestabilni elementi. Ključni učinak predloška pokazuje se upravo u toj nestabilnosti: rascjep se istodobno upisuje u subjekt (gubitkom lica), u vrijeme (viševremenošću i

⁴² Usp. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, str. 53–60.

⁴³ Usp. Baudrillard, Jean. 1981. *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, str. 3–14.

indeksima trajanja) i u znak (fragmentacijom jezika i probijanjem kadra), pa značenje nastaje kao proces u prostoru između prikazanog i onoga što ostaje izvan slike.

Poetika rascjepa kao model vizualnog teksta

Analiza vizualne pjesme Ljubomira Stefanovića pokazuje da se rascjep u ovom predlošku ne pojavljuje samo kao pojedinačni motiv nego kao temeljni princip organizacije teksta. U interpretaciji predloška primjenjuje se intermedijalni i semiotički pristup prema kojem vizualna pjesma predstavlja složenu strukturu u kojoj se značenje oblikuje kroz odnos između različitih znakova, medija i razina teksta. Ono što je u teorijskom dijelu rada definirano kao karakteristika suvremene kulture – fragmentacija vremena, destabilizacija identiteta i sudar različitih semiotičkih sustava – u vizualnoj pjesmi poprima konkretnu estetsku formu. Vizualni tekst pritom ne funkcionira kao zatvorena struktura s jedinstvenim središtem značenja, nego kao polje odnosa u kojem se različiti slojevi slike, jezika i narativne sugestije međusobno presijecaju. Rascjep se stoga ne može razumjeti samo kao prekid ili raspad strukture, nego kao produktivni mehanizam koji omogućuje nastanak višestrukog značenja. Vizualna se poezija pritom pokazuje kao medij koji posebno jasno artikulira promjene u načinu funkcioniranja teksta u suvremenoj kulturi. Takvo mjesto vizualne poezije moguće je dodatno potvrditi i u okviru koncepcije *pjesništva iskustva intermedijalnosti* koju razvija Goran Rem, a prema kojoj se od druge polovice 20. stoljeća uspostavlja kontinuirana osjetljivost za jezike drugih umjetnosti i medija.⁴⁴ Za razliku od tradicionalnog književnog teksta koji se razvija kroz linearni slijed rečenica, vizualna pjesma organizira značenje prostorno. Čitanje se pritom pretvara u kretanje po površini stranice, dok se interpretacija oblikuje kroz odnos između različitih grafičkih i semantičkih elemenata. Takva struktura približava vizualnu poeziju logici suvremenih medija u kojima tekst, slika i znak funkcioniraju unutar zajedničkog vizualnog prostora. Iz te perspektive W. J. T. Mitchell naglašava da odnos između slike i riječi nije hijerarhijski nego dijaloški, jer vizualni i tekstualni znakovi u suvremenoj kulturi djeluju kao međusobno povezani sustavi reprezentacije i značenja.⁴⁵

Posebnu važnost u tom procesu ima transformacija lirskog subjekta. U tradicionalnoj lirici subjekt je često zamišljen kao stabilno središte iskustva koje organizira tekst i daje mu unutarnju

⁴⁴ Usp. Rem, Goran. 2011. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia, str. 25–26.

⁴⁵ Usp. Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, London: The University of Chicago Press, str. 35–45.

koherenciju. U vizualnoj poeziji takav model subjekta postupno se raspada. Subjekt se pojavljuje kao fragment unutar šire mreže znakova, a njegov identitet više nije određen psihološkom introspekcijom nego odnosom prema vizualnoj i diskurzivnoj strukturi teksta. Ova promjena može se povezati s tezom Michela Foucaulta prema kojoj subjekt nije autonomno središte svijesti nego rezultat diskurzivnih praksi koje ga proizvode i oblikuju.⁴⁶ Na toj razini figura lirskog subjekta u vizualnoj pjesmi pojavljuje se kao znak unutar šireg sustava reprezentacije. Vizualna struktura pjesme istodobno pokazuje da vrijeme u toj vrsti teksta ne funkcionira kao stabilni narativni slijed. Umjesto linearnog razvoja događaja pojavljuje se simultanost različitih vremenskih slojeva. Slika istodobno sugerira trenutak radnje i širi proces koji nadilazi granice prikazanog kadra. Temporalna struktura približava vizualnu poeziju modelima percepcije karakterističnima za suvremenu vizualnu kulturu. Roland Barthes u svojim razmatranjima slike naglašava da vizualni znak nikada ne prenosi samo jedno stabilno značenje, nego otvara polje različitih interpretativnih mogućnosti koje proizlaze iz kulturnog konteksta i percepcije promatrača.⁴⁷ Iz toga proizlazi da vizualna poezija ne predstavlja samo eksperimentalni oblik književnog izraza nego i specifičan model mišljenja o tekstu. U njoj se jasno očituje pomak od linearnog prema prostornom razumijevanju značenja, od stabilnog subjekta prema fragmentiranoj identitetskoj poziciji te od jedinstvenog semiotičkog sustava prema intermedijalnoj strukturi. Ovakva transformacija može se povezati s analizama postmoderne kulture koje razvija Fredric Jameson, prema kojem suvremeni subjekt sve više gubi dubinsku psihološku strukturu i pojavljuje se kao površinski učinak kulturnih kodova.⁴⁸ Suvremena teorija vizualnosti omogućuje da se u ovoj strukturi prepozna i teza o autonomiji slike koju razvija Gottfried Boehm. Prema Boehmu vizualni fenomeni ne funkcioniraju samo kao ilustracije jezika nego kao samostalni nositelji značenja koji djeluju kroz vlastitu vizualnu logiku.⁴⁹ Vizualna poezija pokazuje kako se značenje ne oblikuje isključivo kroz jezičnu interpretaciju, nego kroz interakciju vizualnih i tekstualnih elemenata unutar jedinstvene strukture slike. Na toj razini poetika rascjepa, koja je u uvodnom dijelu rada bila ilustrirana modernističkim iskustvom vremena, u vizualnoj poeziji Ljubomira Stefanovića pojavljuje se u novom medijskom

⁴⁶ Usp. Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge, str. 6–17.

⁴⁷ Usp. Barthes, Roland. 1977. *Image, Music, Text*. London: Fontana Press, str. 37–41.

⁴⁸ Usp. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press, str. 55–58.

⁴⁹ Usp. Boehm, Gottfried. 2005. „S one strane jezika? Bilješke o logici slika“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 459–460.

obliku. Rascjep između različitih razina teksta – između slike i riječi, između subjekta i znaka te između trenutka i procesa – ne djeluje kao znak raspada značenja nego kao produktivni prostor u kojem se značenje kontinuirano oblikuje i transformira. Opisani pristup otvara i širu interpretativnu perspektivu jer poetika rascjepa ne mora biti ograničena samo na pojedinačni primjer vizualne poezije. Može se definirati kao interpretativni model koji omogućuje analizu različitih intermedijalnih tekstova u kojima se susreću slika, riječ i vizualna struktura. Vizualna poezija pokazuje da suvremeni tekst funkcionira kao prostor susreta različitih znakova i medija, dok značenje nastaje u napetosti između njihovih međusobnih odnosa. Zato se poetika rascjepa može povezati i sa suvremenom algoritamski posredovanom kulturom, u kojoj se tekstovi, slike i informacije sve češće pojavljuju kao fragmentirani sadržaji uključeni u dinamične tokove vidljivosti, selekcije i distribucije. Algoritamski sustavi organiziraju pristup sadržaju, određuju njegovu vidljivost i usmjeravaju načine njegova primanja, čime se rascjep između teksta i njegova konteksta dodatno produbljuje. U takvom okruženju značenje više ne proizlazi samo iz samoga teksta, nego i iz sustava koji upravlja njegovim pojavljivanjem i cirkulacijom. Vizualna poezija Ljubomira Stefanovića, premda nastala prije digitalne ere, anticipira logiku raspršenog i modularnog značenja: tekst se ne čita kao linearna cjelina, nego kao mreža fragmenata koje promatrač povezuje u interpretativnom procesu. Time se pokazuje da struktura vizualnog teksta već unaprijed upućuje na način na koji i suvremena digitalna kultura organizira odnos između znaka, pogleda i značenja. U toj se napetosti pokazuje ključni učinak analiziranog predloška: rascjep se istodobno upisuje u subjekt, u vrijeme i u znak. Subjekt gubi stabilno lice i pretvara se u vizualni znak, vrijeme se fragmentira kroz različite temporalne indikatore, a jezik se raspada u grafemske fragmente koji probijaju granice kadra. Značenje se stoga ne pojavljuje kao završena struktura nego kao proces koji nastaje u prostoru između prikazanog i onoga što ostaje izvan slike. Vizualna pjesma tako se pokazuje kao mjesto u kojem se rascjep ne zatvara, nego trajno proizvodi značenje – u prostoru između slike, jezika i pogleda promatrača.

Vizualna poezija Ljubomira Stefanovića ne predstavlja samo estetski eksperiment unutar povijesti konkretne i vizualne poezije, nego i model čitanja suvremenog teksta u kojem se značenje uvijek oblikuje u prostoru između slike, jezika i pogleda promatrača.

Zaključak

Analiza vizualne pjesme „007. TERRORISTEN, HA“ Ljubomira Stefanovića pokazala je da se poetika rascjepa u ovom predlošku ne pojavljuje samo kao tematski motiv, nego kao temeljni

princip organizacije teksta. Rascjep se pritom očituje na više razina: na temporalnoj razini kroz fragmentaciju i viševremenost, na semiotičkoj razini kroz susret i preklapanje različitih znakovnih sustava, na vizualnoj razini kroz odnos između zatvorenog kadra i elemenata koji izlaze izvan njega te na razini subjekta čiji je identitet destabiliziran i fragmentiran.

Vizualna struktura pjesme potvrđuje da se značenje ne oblikuje linearnim slijedom, nego kroz prostorni raspored elemenata na plohi, pri čemu se čitanje pretvara u proces kretanja između slike, jezika i grafičkih znakova. U tom kontekstu subjekt se ne pojavljuje kao stabilno središte značenja, nego kao promjenjiva pozicija unutar mreže vizualnih i diskurzivnih odnosa. Time se potvrđuje da vizualna poezija funkcionira kao intermedijalni sustav u kojem se značenje proizvodi u napetosti između različitih medija i znakova.

Provedena analiza također pokazuje da se vizualna poezija može razumjeti kao model suvremenog teksta, koji anticipira logiku fragmentacije, modularnosti i simultanosti karakterističnu za digitalnu i algoritamski posredovanu kulturu. Poetika rascjepa pritom se ne očituje kao raspad značenja, nego kao produktivni princip koji omogućuje njegovu višestrukost i otvorenost.

Na toj razini vizualna pjesma Ljubomira Stefanovića ne predstavlja samo primjer intermedijalne poetike, nego i analitički model za razumijevanje odnosa između slike, jezika i subjekta u suvremenoj kulturi.

Napomena

Rad je nastao u okviru projekta ZusU – Znanost u službi umjetnosti: inovativni pristupi umjetničkom obrazovanju, financiranog od strane Europske unije – NextGenerationEU (šifra projekta: 581-UNIOS-07).

IZVORI:

1. Stefanović, Ljubomir. 1979. „007. TERRORISTEN, HA”. *Umnožena pjesan*. Čakovec: Zrinski.
2. Faulkner, William. 1999. *Krik i bijes*. Sarajevo: Svjetlost.

TEORIJSKA LITERATURA:

1. Barthes, Roland. 1977. *Image, Music, Text*. London: Fontana Press.
2. Barthes, Roland. 2003. *Svijetla komora: bilješka o fotografiji*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.

3. Baudrillard, Jean. 1981. *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
4. Belting, Hans. 2011. *An Anthropology of Images: Picture, Medium, Body*. Princeton: Princeton University Press.
5. Belting, Hans. 2005. „Prave slike i lažna tijela: zablude o budućnosti ljudi“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 553–563.
6. Boehm, Gottfried. 2005. „S one strane jezika? Bilješke o logici slika“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 459–469.
7. Bolter, Jay David; Grusin, Richard. 1999. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
8. Campra, Rosalba. 2017. „Fantastika kao izotopija transgresije“. *O fantastici i fantastičnom. Izbor teorijskih rasprava o fantastičnoj književnosti*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, str. 175–208.
9. Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
10. Hutcheon, Linda. 1988. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
11. Iser, Wolfgang. 1978. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
12. Jackson, Rosemary. 1996. „Književnost subverzije“. *Mogućnosti*, god. XLIII, br. 4–6, str. 126–132.
13. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
14. Jenks, Chris. 2002. „Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi“. *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo, str. 11–45.
15. Jukić, Sanja. 2012. „Stripovni stil pjesničkoga subjekta u suvremenom hrvatskome pjesništvu iskustva intermedijalnosti i postintermedijalnosti“. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, god. 1, br. 2, str. 169–188.
16. Katušić, Bernarda. 2000. *Slast kratkih spojeva*. Zagreb: Meandar.
17. Kovač, Leonida. 2001. *Kodovi identiteta*. Zagreb: Meandar.
18. Manovich, Lev. 2001. *The Language of New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
19. McCloud, Scott. 2005. *Kako čitati strip – nevidljiva umjetnost*. Zagreb: Mentor.

20. Oraić Tolić, Dubravka. 2019. *Citatnost u književnosti, umjetnosti i kulturi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
21. Oraić Tolić, Dubravka. 1990. *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
22. Pavličić, Pavao. 1988. „Intertekstualnost i intermedijalnost. Tipološki ogled“. *Intertekstualnost & intermedijalnost*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti, str. 157–195.
23. Rem, Goran. 2003. *Koreografija teksta 2: pristup korpusu hrvatskog pjesništva iskustva intermedijalnosti (1940–1991)*. Zagreb: Meandar.
24. Rem, Goran. 2011. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia.
25. Stipančić, Branka. 1995. „Riječi i slike“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost.
26. Striphas, Ted. 2015. „Algorithmic culture“. *European Journal of Cultural Studies*, god. 18, br. 4–5, str. 395–412.
27. Todorov, Tzvetan. 1987. *Uvod u fantastičnu književnost*. Beograd: Rad.
28. Užarević, Josip. 1996. „Igra čarobnim zrcalom: vizualni kod dvadesetoga stoljeća“. *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. st.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 57–63.
29. Užarević, Josip. 1991. *Kompozicija lirske pjesme*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta.
30. Viola, Bill. 2005. „Slika u meni: Videoumjetnost očituje svijet skrivenoga“, *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 501–517.
31. Vuletić, Branko. 1998. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Čakovec: Zrinski.

THE POETICS OF RUPTURE: VISUAL STRUCTURE AND THE FRAGMENTED SUBJECT IN LJUBOMIR STEFANOVIĆ'S POEM "007. TERRORISTEN, HA"

Abstract

This paper analyzes the visual poem "007. TERRORISTEN, HA" by Ljubomir Stefanović (1950–2016) from the collection Umnožena pjesan (1979) in the context of the poetics of the rupture as one of the fundamental features of contemporary culture and visual literature. Drawing on theoretical insights into the fragmentation of time, the destabilization of the subject, and the intermedial encounter of different semiotic systems, the paper examines how meaning in visual poetry is constructed through the relationship between image, language, and the graphic structure of the text.

Particular attention is devoted to the visual organization of the page, the fragmentation of language, and the transformation of the lyrical subject whose identity becomes unstable within a network of visual and discursive signs. The analysis demonstrates how the graphic and textual elements of the visual poem create a complex structure in which meaning emerges through the tension between the visible and the invisible, between image and word, and between moment and process. In this context, visual poetry can be understood as an intermedial form of artistic expression that articulates, in a particularly clear way, the transformations characteristic of the contemporary cultural paradigm.

Keywords: *visual poetry; poetics of the rupture; fragmented subject; intermediality; visual structure of the text; Ljubomir Stefanović*

Damir Kukić

POLITIČKI CILJ – ZAVISNI MEDIJI

Sažetak

Određeni trendovi, čak i u onom dijelu svijeta koji se označava kao demokratski, ukazuju na činjenicu da su mediji pod sve većim pokušajem da se utječe na njihovo funkcioniranje. Ti pokušaji dolaze iz ekonomskih, ali i političkih centara moći što je, izgledalo kao praksa koja će nestati. U zemljama u kojima su evidentne autoritarne tendencije, nedostatak vladavine prava i, čak, kreiranje novih modela kulta ličnosti, ti pokušaji su postali očigledni i direktni pritisci na medije da lažu, manipuliraju ili, jednostavno, prikrivaju istinu. A cilj tih političkih subjekata je ostanak na vlasti i nastavak vladanja u zarobljenoj državi.

Ključne riječi: mediji, politika, sloboda, komodifikacija, kontrola

Uvod

Način funkcioniranja masovnih medija je svojevrsni pokazatelj stanja u društvu i stupnja njegove demokratičnosti. Decenijama, posebno nakon što su mediji otkrili detalje o učešću SAD u vijetnamskom ratu i afere *Watargate* u SAD, uloga medija je bila fokusirana na funkciju društvenog kontrolnog mehanizma, koji, u ime javnosti, analizira i ocjenjuje rad vlasti i društvenih elita, insistirajući na javnom interesu, zaštiti ljudskih prava i sloboda, te vladavini prava. Ta uloga medija podrazumijeva standarde blagovremenog i istinitog informiranja javnosti o postupcima javnih tijela i efektima njihovog rada.

Taj trend i takva uloga masovnih medija označavala je kontrolu i kritiku vlasti s ciljem otkrivanja zloupotreba i pogrešnih poteza režima kako bi se onemogućila samovolja političkih i ekonomskih centara moći i njihovo pretvaranje u totalitarne modele vladanja društvom. U tom kontekstu, od medija se zahtijevalo da funkcioniraju u skladu sa etičkim i profesionalnim standardima što je,

prije svega, značilo da je uređivačka politika medija i njihova produkcija nezavisna od političkih lidera i njihovih interesa.

Takvu funkciju medija su, barem formalno i u skladu sa adekvatnim pravnim okvirom, podržavali i centri političke i ekonomske moći, odnosno nacionalne političke elite širom svijeta. Deklarativno, javne ličnosti su nastojale stvoriti pozitivnu vlastitu sliku u medijskim sadržajima, a ona je počivala na konceptima otvorenosti, iskrenosti, pravde i zaštite sloboda i ljudskih prava. Nezavisnost medija i njihov slobodan i profesionalan rad su bili sastavnim dijelom proklamacija i izjava političara svih vrsta.

Društvo kao rijaliti

Posljednjih 20-tak godina globalni svijet je zakoračio u videosferu (Debre, 2000:66), odnosno u period u kojem teorije medija pojašnjavaju funkcioniranje medija kroz koncept socijalnog konstruktivizma. Ove teorije i ovi koncepti preferiraju postavke prema kojima je medijski sadržaj „složen spoj diskursa, ideologija i značenja proizvedenih u aktivnom suodnosu medijskih sadržaja/tekstova i medijskih recipijenata“ (Hromadžić, 2014: 25). Mediji i njihova produkcija su, u ovom okviru, faktori koji modeliraju stvarnost i slike društvenih procesa, te na taj način imaju i svoj određeni utjecaj.

Dakle, prema ovim teorijama mediji nisu samo sredstva koja prenose poruke i slike o stvarnosti nego su kreatori simulakruma i medijske realnosti – hiperrealnosti (koncepti koje je koristio autor Baudrillard). Ono što je bitno jeste da se prema tim teorijskim postavkama, koje su bliske semiotičkim i kulturalnim studijima, mediji i njihova produkcija posmatraju kao društvena aktivnost uključena u svakodnevno egzistiranje zajednice; funkcioniranje i korištenje medija je socijabilna i kulturološka praksa (McQuail, 1994:313) koja se prepoznaje i identifikira kroz modele (dominantnih) društvenih odnosa i procesa.

Ove teorijske postavke prepoznaju i ključne karakteristike i koncepte moderne medijske produkcije. To su, prije svega, koncepti medijatzacije i tabloidizacije, kao sveopće komercijalizacije i komodifikacije, koji su omogućili da mediji imaju bitnu ulogu u zajednici i da njihova funkcija privlačenja pažnje, kreiranja spektakla (Debord, 2006) i senzacije, modeliranja stvarnosti i proizvodnje značenja, djeluje kao faktor koji publiku usmjerava ka interpretacijama i vrijednosnim tumačenjima.

Ovi trendovi su povezani s razvojem medijske produkcije u posljednjih desetak godina, posebno kada je riječ o djelovanju novih medija i funkcioniranja društvenih mreža. Rapidan i intenzivan razvoj novih medija je uvjetovao nastanak i ekspanziju emergentnih kultura, kao i (ne)očekivanih oblika medijalizacije, komodifikacije i komercijalizacije medijske industrije i javnog komunikacijskog prostora.

Tabloidizacija medijskih sadržaja je postala uobičajena pojava, a prevlast transnacionalnih medijskih korporacija obrazac djelovanja koji, ako to donosi profit, potire interese javnosti i zanemaruje profesionalne standarde novinarstva. Sve to utječe na ulogu medija u modernom kontekstu jer se principi novinarstva, kao kontrolora rada javnih tijela i kritičara vlasti i centara moći, nastoje transformirati u nešto drugo. Postulati novinarstva, koje u društvenoj zajednici djeluje kao *watch dog* i otkriva afere i malverzacije vlasti, poput nekada *Watergate*, potiskuju se novom ulogom medija – učešćem u kreiranju društva spektakla i neprekidnog rijalitija.

Takve principe i postulate je slijedila i Deklaracija o dužnostima i pravima novinara usvojena još 1971 godine u Minhenu. Deklaracija je svojevrsni kodeks ponašanja novinara i medija, a u njenoj preambuli stoji: „Pravo na informisanje, na slobodno izražavanje i na kritikovanje predstavlja jednu od osnovnih sloboda svakog ljudskog bića“ (Korni, 1999, 36). Ova tvrdnja proističe iz Evropske konvencije o ljudskim pravima (član 10 stav 1) u kojoj se ističe „sloboda primanja i širenja“ informacija (Korni, 38), te, posebno, iz Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima (član 19) u kojoj se ističe pravo na „traženje, primanje i širenje“ informacija i ideja, bez obzira na granice (Korni, 38).

Profesionalni novinarski kodeksi i standardi su, uglavnom, počivali na dva ključna elementa: kreiranju i objavljivanju tačnih, istinitih i potpunih informacija za čitavu populaciju (to podrazumijeva i zaštitu od zloupotreba i iskrivljavanja informacija); zaštitu novinara i medija od svih oblika pritisaka i napada koji bi spriječili profesionalan rad novinara i medija, odnosno kako bi ih prisiljavali da rade suprotno profesionalnim i etičkim kodeksima. Ovo, još preciznije, ilustrira i analiza 30-tak evropskih kodeksa novinarstva autorice Tine Laiitile.

Prema toj analizi profesionalnih novinarskih normi (Korni, 35-36) neki od imperativa su:

- sloboda izražavanja i sloboda kritikovanja, kao i odbrana tih prava;

- zaštita profesionalne nezavisnosti i profesionalnog integriteta novinara, odbacivanjem materijalnih ili moralnih povlastica i bilo kakvog spoljašnjeg uplitanja u novinarski rad...;
- poštovanje istine u traganju za informacijom i pri njenoj obradi;
- poštenje u pogledu sredstava koja se koriste u tom traganju;
- podjednak tretman svih osoba eliminacijom svih oblika diskriminacije.

Ovakvi postulati i etičke norme u novinarstvu su bile u fokusu medija i novinara dugi niz godina. I političke elite i centri moći, kao i svi ostali elementi života neke zajednice i, posebno elementi civilnog društva, kao i sama javnost, insistirali su, i deklarativno i kroz različite norme i pravne procedure, na poštivanju tih standarda i na profesionalnom djelovanju medija. Takvo funkcioniranje medija podrazumijeva njihovu nezavisnost, posvećenost istini i objektivnosti, bez mogućnosti pritisaka na medije i novinare, te utjecaja na njihov rad.

U tom kontekstu, poduzimane su konkretne mjere i aktivnosti, i unutar EU, i to u najnovije vrijeme. Tako je, još jedan korak prema zaštiti slobode medija u EU-u poduzet u martu 2024., kada je Vijeće donijelo Evropski akt o slobodi medija. Akt je stupio na snagu 7. maja 2024., a nova pravila se, u potpunosti, primjenjuju od 8. avgusta 2025. godine. Evropskim aktom o slobodi medija uspostavlja se zajednički okvir za medijske usluge na unutarnjem tržištu EU-a i uvode mjere za zaštitu novinara i pružilaca medijskih usluga od političkog uplitanja (<https://www.consilium.europa.eu/hr/policies/media-freedom-eu/>).

Ključne komponente Evropskog akta o slobodi medija su:

nezavisni javni mediji sa stabilnim izvorom financiranja

transparentnost vlasništva nad medijima

zaštita uredničke nezavisnosti

zaštitne mjere za osiguravanje medijskog pluralizma i sprečavanje koncentracije medija

I ove navedene komponente uredbe pokazuju koliko različiti subjekti insistiraju na nezavisnosti medija i rada novinara, kao i na njihovoj zaštiti od bilo kakvih političkih, ekonomskih i ideoloških pritisaka. U tom okviru nezavisnost i profesionalnost medija se posmatraju kao osnovni elementi normalnog funkcioniranja zajednice, poštivanja vladavine prava i slobode mišljenja, kao i načela demokratizacije i zaštite prava pojedinaca, naroda, institucija i svih modela javnosti u nekom društvu/državi.

Koncepti medijizacije i tabloidizacije (komodifikacije) su, u interakciji i međusobnom djelovanju ostalih društvenih faktora i procesa, omogućili da medijski vrijednosni okvir učestvuje u kreiranju trendova, pozitivnih/negativnih slika o događajima, procesima i ličnostima, kao i modeliranju (novih) oblika *celebrity* kulture i profita okrenutih emergentnih kultura (Vuković-Peović, 2012: 109).

Političke elite i ekonomski centri moći (različite transnacionalne korporacije u oblasti komunikacija) su identificirali tu ulogu medija i njihov mogući utjecaj kako na kreiranje javnog mnijenja tako i na ostvarivanje profita. Jasno je kako su, za demokratizaciju i emancipatorski karakter nekog društva, od suštinskog značaja da mediji djeluju slobodno, ali, sve češće je pojava da centri moći reduciraju medijske slobode i njihovu ulogu u procesu razvijanja kritičkog diskursa.

Nakon toliko decenija borbe za slobodu medija i emancipiranje društva u cjelini, moderni kontekst, i na globalnom nivou, ali i na nivou pojedinih nacionalnih i regionalnih, entiteta, ukazuje na retrogradne procese koji, umnogome, nalikuju na ponašanja fašističkih režima i različitih oblika autoritarnih i diktatorskih sistema. Ovo je posebno izraženo u društvima koja nemaju razvijenu političku kulturu i djelotvorne demokratske procedure i institucije. U takvim društvima političke elite svoju moć usmjeravaju protiv medijskih sloboda s ciljem kontrole medija i njihovih sadržaja.

Ali, i u društvima s demokratskom tradicijom i institucijama, koje potenciraju vladavinu prava i zaštitu ljudskih prava (pa time i slobodu medija, izražavanja i okupljanja), mogu se, polovinom treće decenije 21. stoljeća, uočiti negativni trendovi koji sve više, u ime uskih interesnih krugova i elita, utječu na smanjenje stupnja poštivanja i zaštite ljudskih prava i sloboda, medijsku nezavisnost i profesionalnost, te na ukupan kvalitet života većine građana – procesi slijede ovaj obrazac: što manje sloboda, to više korupcije, zloupotreba i ekonomske nejednakosti.

Procesi digitalizacije i razvoja novih medija stvorili su jedan novi poticaj, kako teorijski tako i praktički, za emancipaciju i demokratizaciju, za početak, javnog komunikacijskog prostora, a poslije i cjelokupnog društva. Pojava digitalne tehnologije je bitno utjecala na strukturiranje našeg svakodnevnog života, posebno kada su u pitanju dva procesa konvergencije: konvergencije novih i starih medija i konvergencije telekomunikacija (konvergencija televizora, telefonije i Interneta).

Digitalizacija i digitalna tehnologija su omogućili nastanak i razvoj novih medija. Novi mediji funkcioniraju kao spoj starih kulturnih konvencija za prezentaciju podataka i novih modela za pristup, produkciju i distribuciju podataka. Novi mediji funkcioniraju prema paradigmi AAA – *Anything* (bilo šta), *Anywhere* (bilo kada), *Anytime* (bilo kada). U tom kontekstu, novi mediji djeluju kao nova avangarda (Manović, 2001) čiji su ključni principi - numeričko predstavljanje, modularnost, automatizacija, promjenljivost i transkodiranje.

Ekspanzija novih medija stvorila je svojevrsnu elektronsku utopiju. U svijetu novih medija kreirano je umreženo društvo i *cyberspace* čije su karakteristike omogućile horizontalnu komunikaciju jedan na jedan, te, ujedno, i kontekst unutar kojeg se mogu producirati poruke masovnog karaktera. Takav kontekst je proglašen novom paradigmom u procesu masovnog komuniciranja, te, istovremeno, i novim oblikom emancipacije i stvaranja demokratskih zajednica u kojima je (ne)moguće vršiti pritisak i medije učiniti zavisnim od nečijeg političkog/ekonomskog interesa.

Ova nova paradigma u oblasti masovnog komuniciranja je, u pojedinim teorijskim diskurzima, ocijenjena kao novi oblik univerzalnosti. Taj novi oblik univerzalnosti jeste univerzalnost bez totaliteta (Levy, 2001:91-102) koja, prema tim postavkama, predstavlja potpuno avangardnu i pozitivnu paradigmu. Prema tim tumačenjima digitalna tehnologija i novi mediji, stvarajući poseban *cyberspace*, ujedno predstavljaju jedan novi koncept jer „*cyberspace* rađa kulturu univerzalnosti“ (Levy, 100) koja omogućava svima slobodu izražavanja, stvaranja i distribucije informacija.

Nova tehnologija je donijela jednu novu kulturu participacije i interaktivnosti (Reed, 2014: 127-135). U okviru te nove (digitalne) kulture otvorena je mogućnost kreiranja (različitih) identiteta i poigravanja s identitetima i značenjima. Međutim, optimistična očekivanja, kako će novi mediji stvoriti novi poticaj emancipacije i razvoja slobode medija i komuniciranja, pokazali su se

netačnim - i digitalna tehnologija i produkcija novih medija i društvenih mreža uklopljene su u profitabilne kulture privatnih, određenih i privilegiranih političkih i ekonomskih centara.

Međutim, u kontekstu upotrebe novih medija u videosferi i razvoja medijatzacije i medijskog spektakla, potrebno je pomenuti jedan bitan aspekt moderne funkcije (novih) medija. Taj aspekt nam je značajan radi analiziranja odnosa između političkih i ekonomskih elita, s jedne strane, i javnosti koja stvara svoje mišljenje o tim elitama na temelju medijskih slika, s druge strane. Unutar tih odnosa stvara se društvena atmosfera u kojoj mediji dobijaju jednu novu dimenziju zbog koje klasično traženje istine, ako nije postalo nemoguće, onda je, u velikoj mjeri, relativizirano.

Kroz medjatzaciju stvorene su zajednice u kojima danas živimo – ukupna politička i društvena realnost, kao i sama država pretvoreni su u ogroman i neprekinuti rijaliti. U tom kontinuiranom performansu postoje političke rijaliti zvijezde, postoji estrada, postoje rijaliti-rijaliti likovi. Sve to učestvuje u stvaranju jednog neprekinutog niza slika, ideja, oblika ponašanja, što na kraju, za posljedicu ima kreiranje određenog (izopačenog) skupa vrijednosti.

U tom kontekstu izopačenost se pojavljuje u vidu površnosti, tabloidne senzacije, zapostavljanja istine i moralnih i ostalih normi. Neprestani rijaliti, koji kreiraju političke i ostale elite, uz pomoć (neprofesionalnih i zavisnih) medija, predstavljaju svojevrsno ispiranje mozga, a pojedini lideri preuzimaju ulogu velikog brata i spasitelja. Sve to utječe na zatupljivanje javnosti i njeno pretvaranje u apatičnu publiku koja, na početku, protestvuje i odbija nametnute narative i „istine“, a kasnije ih prihvata i slijedi.

Pretvaranje društva i državne funkcije u rijaliti program omogućava političkim elitama da se procedure pretvore u rituale, a stvarne reforme i djelovanje institucija u samo još jedan oblik (ispraznog) spektakla. Svaki događaj i proces se medijatzira i pretvara u medijski spektakl koji ne služi prezentiranju stvarnosti nego njenoj zamjeni i distorziji. Informacije, činjenice i istine, u takvoj društvenoj klimi, služe samo kao pojedine scene, nekad s manje nekad s više konotacija i emocija, u tom političkom rijalitiju.

Stvarni problemi građana i zajednice, od siromaštva i pada standarda, povećanog stupnja represije i diskriminacije, pada kvalitete života i vladavine prava, porasta korupcije i neprestane zloupotrebe vlasti, političke i ekonomske elite, uz kontrolirane medijske funkcije, kreiraju jednu novu stvarnost u kojoj su problemi oni drugi – različite manjine (nacionalne, rasne, vjerske, rodne), neprijatelji

nacionalnog jedinstva, strani plaćenici, teroristi... Ovu etiketu može dobiti svako samo je pitanje u kojoj mjeri i kada to odgovara vladajućem režimu.

Ta kombinacija političkog teatra i (kontroliranog) medijskog spektakla jesu sredstva spin diktature i upravljanja emocijama (strah, apatija, sreća zbog postojanja *spasitelja*). U takvoj diktaturi ne postoji direktna suspenzija drugih političkih partija, niti Ustava i pravosuđa, ali se sve to obezvrjeđuje dok se, na kraju, i otvoreno, u realnom svijetu i na ulici (i na fakultetima) ne pojavi diktatura u formi policije i pravosuđa koji ne poštuju zakone, te medija koji su puka propagandna sredstva vladajuće političke elite/partije. U tom kontekstu nisu bitni niti vladavina prava, niti zaštita sloboda, niti ekonomski standard nacije/građana – bitna je samo vlast.

Zločin i vlast

Napad Rusije na Ukrajinu, zločini Izraela nad Palestincima u Gazi, te napad SAD i Izraela na Iran, neki su od ključnih događaja u trećoj deceniji 21. stoljeća. Teško je procijeniti sve moguće posljedice ovih događaja, ali su oni, već u trenutku kada su započeli, pokazali kako se čovječanstvo nije riješilo militantnih i zločinačkih ideologija. Sve to se, na svoj nakaradan, ali i logičan način, uklopilo u globalni trend reduciranja ljudskih prava i medijskih sloboda u korist partikularnih interesa određenih centara političke, ekonomske i vojne moći.

Takav trend ilustrira i izvještaj Freedom House za 2025. godinu, prema kojem je u 54. države zabilježeno pogoršanje situacije u oblasti političkih prava i sloboda građana (19. država je iz kategorije djelimično slobodnih, zbog pogoršanja stanja, prešlo u kategoriju neslobodnih država) dok je, istovremeno, do poboljšanja došlo u samo 35. država (<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2026/growing-shadow-autocracy>).

Bitno je napomenuti kako su SAD na petom mjestu globalne liste kada je riječ o padu sloboda. Tu petu poziciju SAD dijele sa Srbijom, Bugarskom, Obalom Slonovače, Malijem, Mjanmarom, Nepalom i Nigerijom, te da je Srbija jedna od zemalja (peta na globalnoj listi) koja je imala najveći pad, čak za tri poena, u 2025. godini (<https://n1info.rs/vesti/zapadni-balkan-zut-fridom-haus-navodi-da-srbija-belezi-najveci-pad-u-slobodi-u-regionu/>).

Ono što je posebno zanimljivo u trendu jačanja autokratskih, pa i fašističkih, modela ponašanja političkih elita širom svijeta jeste da su na vlast došli koristeći sve blagodeti demokratskog konteksta – pluralizam političkih i drugih interesa, javni dijalog, argumentaciju, slobodu medija, parlamentarni sistem, slobodu govora i okupljanja, odnosno državu i njene institucije. Međutim,

kada su došle na vlast, te elite su pokazale da im je država bila potrebna samo zbog ideoloških aparata moći (policija, pravosuđe) koje je onda (zlo)upotrijebila za ostvarivanje vlastitih (privatnih) interesa.

U tom procesu „porobljavanja“ države i društva već su očiti pojedini obrasci. Tako autor Yanis Varoufakis, ukazujući na te obrasce kao na recepte iz nekog udžbenika o fašizmu (<https://radar.nova.rs/global/sad-kapitalizam-autoritarizam-fasizam/>), ističe da je, za početak, bitno obećati čišćenje društva od „nečistih“: „Nečisti“ koje treba targetirati mogu da budu Jevreji, muslimani, trans osobe – bilo ko koga je moguće lako stigmatizovati.... Onda im – ali tek onda – obećajte da ćete ih učiniti „ponovo“ velikim“.

Onda, u toj društveno-političko-ideološkoj akciji, autokrate i spin diktatori, koristeći, naravno, i javni komunikacijski prostor i različite državne institucije, plasiraju ideju o tome kako zajednica treba da im prepusti apsolutnu vlast, te će oni očistiti dušu nacije, povratiti „sjajnu“ prošlost i državu/naciju učiniti (ponovo) velikom i snažnom. Pri tome, država, čije institucije i karakter su im omogućile da dođu na vlast (demokratski), postaje njihovo sredstvo za zloupotrebu vlasti i realizaciju autoritarnih, nezakonitih i nemoralnih radnji s ciljem ostvarivanja vlastitih (privatnih) interesa i interesa svoje političke partije.

Naravno, u tom procesu, te nove autokrate i diktatori, obilato koriste medije i medijske slobode. Ono što je bitno, takve političke i društvene elite, svoj pohod na demokratske institucije i državu, prate parolama kako su za demokratiju i slobodu. Ali, uskoro se prepoznaju njihove stvarne namjere – ukoliko neki zakon nije po volji, onda se glasačkom većinom preglasavaju oponenti, a zakon mijenja; ukoliko je potrebno izazvati strah na ulicama svojih gradova, koristit će se i policija i vojska; ukoliko je potrebno onda će se svaki predstavnik opozicije predstaviti neprijateljem i rušiteljem nacije.

I u tom kontekstu, dolazimo i do medija i njihove (ne)zavisnosti i profesionalnog djelovanja u skladu s etičkim standardima. Nakon preuzimanja (čak i u demokratskim zemljama) vlasti, te političke elite sklone autoritarnim modelima ponašanja, nastoje promijeniti medijsku sliku (uz medije se, često, napadaju i univerziteti) tako što nagrađuju medije koji ih hvale, a kažnjavaju mediji koji ih kritiziraju. I to bez obzira da li ti mediji govore/pišu istinu, bitno je da li su za vlast ili insistiraju na istini i objektivnim informacijama.

Kritika takvih režima i takve vlasti je nedopustiva; činjenica da ti političari troše novac svih poreskih obveznika i javne resurse se potpuno zaboravlja, a vlast promovira svaku investiciju kao svoju vlastitu zaslugu (kao da su to platili sa svog bankovnog računa) propagirajući novi model kulta ličnosti. Drugačije mišljenje se ne toleriše i svako ko ne hvali vlast i njene rezultate, ma kakvi oni bili, proglašava se neprijateljem i izdajnikom. A vlast i njene vođe su, u medijima koji su se pretvorili u njihova propagandna sredstva, idealizirani u mitološke slike nacionalnih lidera čija je uloga spasiteljska (spašavaju naciju od brojnih neprijatelja) i vizionarska (vode naciju u svijetlu budućnost).

Kada je riječ o napadu na medije i medijske slobode, te nastojanju da se njihovo funkcioniranje učini zavisnim od političkih interesa, posebno je interesantan slučaj SAD, i to, nakon dolaska Trumpa na vlast. U izveštaju Reportera bez granica navodi se da su, pod krinkom borbe za slobodu medija, Trump i njegova administracija, za nevjerovatno kratak period, izveli ogroman udar na medijske slobode.

Reporteri bez granica su, čak, pozvali Kongres da odbrani vrijednosti slobode medija u SAD od ovog udara i pritiska koji prijeti da oslabi prava Amerikanaca zagarantovana Prvim amandmanom. Reporteri bez granica konstatuju i brojne devijacije:

Trumpova vlast se upliće u uređivačku politiku medija, a kao primjer navode novinsku agenciju Associated Press (AP), kojoj je zabranjen pristup zvaničnim događajima u Bijeloj kući;

Musk je tražio dugotrajnu zatvorsku kaznu za ekipu emisije „60 Minutes“ na CBS-u (razlog je što su intervjuisali njegovog oštrog kritičara);

Trump vodi pravne sporove protiv CBS-a, lista Des Moines Register, kompanije Gannett i Pulitzer Center zbog negativnog izveštavanja;

Trump je pomilovao više od deset osoba koje su bile optužene ili osuđene za nasilne napade na novinare tokom napada na Capitol 6. januara 2021.;

Trump je obustavio donacije u visini od 268. miliona dolara, koje je Kongres izdvojio za podršku nezavisnim medijima i slobodnom protoku informacija širom planete (<https://rsf.org/en/one-month-trump-press-freedom-under-siege>).

O tome kako se brzo transformira društvo i politička vlast u SAD, i to u pravcu nedemokratskih i autoritarnih modela, pokazuje i izvještaj Instituta za raznolikosti demokratije (V-Dem) na Univerzitetu u Geteborgu prema kojem se SAD kreću prema autokratiji i to brže od nekih drugih

zemalja poput Mađarske, Turske i Srbije (<https://www.danas.rs/svet/tramp-demokratija-sad-vucic-autokratizacija/>). U izvještaju se ističe kako su se SAD, kada je riječ o demokratiji, vratile u 1965. godinu kada je, u stvari, i uvedeno opće pravo glasa čime je američko društvo po prvi puta, nakon pola stoljeća, izgubilo status liberalne demokratije.

Ono što, također, zabrinjava u pomenutom izvještaju jeste podatak da trenutno rekordnih 41 država, ili 3,4 milijarde ljudi, živi na područjima u kojima se demokratija pogoršava. To, na određen način, pokazuje kako političke i ekonomske elite nastoje zarobiti državu i njene institucije za vlastite potrebe i bogaćenje dok, istovremeno, suspenzija i uništavanje vladavine prava, kreiranje ekonomije za dobrobit elita a ne čitave nacije (što se odvija uporedo s jačanjem autoritarnih tendencija u politici), te razaranje osnovnih demokratskih načela i pad standard, živote većine građana čini još jadnijim i siromašnijim. Očito da je autor Varoufakis u pravu kada tvrdi da će - ukoliko bogatstvo nekolicine zavisi od siromaštva mnogih – postojati i potreba za fašizmom (autokratijom/diktaturom).

Proces zarobljavanja države i izigravanja demokratskih institucija preko ugrožavanja medija i medijskih sloboda ima još jednu komponentu. Naime, osim direktnog napada na pojedine medije i novinare, poput zabrane pristupa informacijama i sudskim procesima, političke elite, sklone diktatorskim odlikama, (zlo)upotrebljavaju još jednu stvar u tom procesu pretvaranja medija u zavisna propagandna sredstva. Riječ je transakcijama koje podrazumijevaju kupovinu onih medija koji djeluju nezavisno od centara moći, te njihovo pravno reguliranje u okviru državnih/nacionalnih sistema, odnosno sistema velikih transnacionalnih korporacija.

U tom kontekstu se može posmatrati i informacija da je kompanija Paramount Skydance Davida Ellisona pobijedila u nadmetanju za Warner Bros Discovery (konglomerata koji obuhvata CNN, HBO i niz drugih ogromnih medijskih brendova), te time otvorila mnogo šire pitanje: da li Trumpovi saveznici i milijarderi bliski MAGA preuzimaju, u potpunosti, informacijsko-komunikacijski prostor u SAD. Nakon tog preuzimanja i Guardian i Daily Beast su pisali o tome da li će CNN zadržati uredničku nezavisnost obzirom na povezanost vlasnika Paramounta sa Trumpovom administracijom (<https://nova.rs/vesti/svet/maga-milijarderi-sad-upravljaju-prakticno-svime-sto-amerikanci-vide-i-cuju/>).

Ove sumnje za CNN, možda, nisu opravdane, ali neki drugi podaci i procesi ukazuju da oni politički centri koji su preuzeli vlast nad finansijama, policijom i vojskom, nastoje to ostvariti i nad medijima. Dovoljno je pomenuti da su osobe, koje se pominju u tom kontekstu i koje su bile ili su sada bliske s Trumpom kao predsjednikom SAD, poput Elona Muska, Marka Zuckerberga, Jeffa Bezosa i Ruperta Murdocha, vlasnici, između ostalih, ovih medija i komunikacijskih mreža: mreža SpaceX, Facebook, Instagram, Threads, platforma META, Washington Post, Fox News, News Corporations.

Sličan proces možemo pratiti i u Srbiji gdje je vladajući režim nezadovoljan izvještavanjem pojedinih medija koji ga kritikuju, prije svega televizija N1 i Nova S, ali i novina Radar i Danas, pokrenuo (tajnu) operaciju njihovog stavljanja pod kontrolu (promjenu načina izvještavanja). Iako taj režim u Srbiji kontrolira sve televizije s nacionalnom frekvencijom, te, iako, pomenute dvije televizije, koje nastoje objektivno i profesionalno izvještavati o stanju u Srbiji (studentski protesti, brutalnost režima, korupcija, stavljanje policije i pravosuđa pod kontrolu vladajuće partije) pokrivaju samo 30-tak posto populacije u Srbiji, vlast nastoji da uguši svaki oblik kritičkog i istinitog pogleda na stvarnost u Srbiji.

A ta stvarnost ukazuje : na pad ekonomije, zatim na enorman pad ugleda vladajućeg režima u spoljnopoličkim odnosima, posebno kada je riječ o EU, na kontinuirano kršenje zakona i vladavine prava, na policijsku represiju nad studentima i građanima tokom protesta (hapšenja, fizički napadi, korištenje zvučnog oružja....), na nerad i selektivan pristup pravosuđa u Srbiji i potpunu kontrolu Ustavnog suda od strane vlasti, na enormnu korupciju koja je, prema brojnim pokazateljima, odgovorna za smrt 16. ljudi nakon pada nadstrešnice 01. novembra 2024. godine u Novom Sadu (posebno je indikativno da su predstavnici vlasti tu željezničku stanicu dva puta otvarali zbog medijske promocije i čak je prozvali najbezbjednijom u Evropi, te da ni 17. mjeseci nakon pogibije 16. ljudi još niko nije odgovarao za tu tragediju).

Vladajući režim u Srbiji, iako izabran na demokratskim izborima, nastoji ugušiti svaki oblik kritike i drugačijeg mišljenja, pa vrši pritisak, posebno, na malobrojne medije koji djeluju profesionalno, te na univerzitete i akademsku zajednicu, kao i na sve one javne ličnosti koje iskazuju podršku studentskim protestima i kritiku režima (glumci, umjetnici, aktivisti, sportisti). U okviru te strategije, čiji su ciljevi kontrola medijskog prostora i pretvaranje svih medija u megafon i sredstvo propagande, vlast je, po svemu sudeći (<https://n1info.rs/vesti/vucic-zahtev-united-media-smene/>),

pokrenula operaciju promjene uredničke politike i smjene rukovodećih ljudi u United Group, grupaciji unutar koje djeluju, za vlast, „sporni“ mediji kao što su N1 i Nova S.

Ono što je posebno interesantno u tom procesu jeste činjenica da pomenuti mediji imaju veoma gledane sadržaje (uprkos tome što ih vlast šikanira i proglašava izdajničkim i ustaškim) i da su, kao takvi, izuzetno bitni i za svoje vlasnike jer im donose gledanost i profit. Međutim, operacija stavljanja nepoćudnih medija pod kontrolu vlasti se, izgleda, odvija upravo na relaciji najviši politički lider Srbije – vlasnik BC Partners korporacije koja je vlasnik United Group. To znači da „veliki“ vlasnici „velikih“ korporacija, vjerovatno radi nekih materijalnih i lukrativnih benefita, žrtvuju (od političke moći nezavisne) medije koji rade profesionalno i koji im donose dobit. Sve to postaje nebitno ako se zarada može ostvariti preko političkih elita bez obzira na karakter te vlasti, te kršenje profesionalnih i etičkih normi.

Ovaj proces se odvija tajno i, čak, bez izjava osoba koje predstavljaju pomenute korporacije. Ali, režim u Srbiji koristi i neka sredstva, koja su već oprobana i koja nikako nisu tajna. Riječ je o direktnim napadima na medije i novinare po čemu je Srbija u 2025. godini postala veoma „popularna“. Tako podaci Asocijacije nezavisnih elektronskih medija pokazuju kako je u Srbiji zabilježeno 370 slučajeva ugrožavanja medijskih radnika u 2025. godini

(<https://www.danas.rs/vesti/drustvo/anem-u-2025-godini-drasticno-pogorsanje-medijske-situacije-u-srbiji-rekordan-broj-pretnji-i-napada-na-novinare/>).

I drugi podaci, odnosno podaci iz drugih izvora, ilustriraju tu namjeru vlasti u Srbiji da „disciplinira“ novinare i medije koji nastoje raditi objektivno. Povrede medijskih sloboda u 2025. pokazuju da je napadnuto 2377 novinara u 36 zemalja – samo u Srbiji je zabilježeno 208 slučajeva povrede medijskih sloboda što je više nego dvostruko u odnosu na 84 slučaja iz 2024. godine(<https://nova.rs/vesti/politika/vlast-u-srbiji-opet-probija-crne-rekorde-medijske-slobode-2025-povredjene-208-puta-najvise-napada-na-novinare-united-media/>).

Od tih 208 slučajeva povrede slobode medija, prema ovom izvoru, verbalni napadi činili su većinu incidenata (62 odsto), zatim napadi na imovinu (23,1 odsto), fizičko nasilje (21,2 odsto), ometanje rada (19,2 odsto) i pravne prijetnje (5,8 odsto). I podaci Međunarodne federacije novinara (IFJ) ukazuju na enorman pritisak (vlasti) na novinare u Srbiji: u 2025. godini Srbija je imala najveći broj dokumentiranih fizičkih napada na novinare - u Evropi ih je ukupno bilo 218, a u Srbiji 44

/dok ih je 2024. godine bilo 14/ (<https://n1info.rs/vesti/medjunarodna-federacija-novinar-a-u-srbiji-prosle-godine-najvise-zabelezenih-napada-na-novinare/>). Indikativno je kako većina napada na novinare u Srbiji nije, uopće, procesuirana – nije se uključivala niti policija niti tužilaštvo.

Situacija u Srbiji, zatim u Bosni i Hercegovini, i, donekle, u Hrvatskoj nedvosmisleno pokazuje kako vlast i vladajuće elite nastoje uspostaviti kontrolu nad medijskom produkcijom i protokom informacija. Tako su u dijelu BiH, u Republici srpskoj, tokom 2023. godine, usvojene izmjene Krivičnog zakona kojim se kriminalizuju kleveta i uvreda. Na taj način je bitno ugrožena sloboda medija u čitavoj BiH, jer se BiH vratila u doba jednopartijskog sistema, dakle 40. godina unazad kada su na snazi bile odredbe krivičnog zakona za klevetu i uvredu (verbalni delikt).

Politički klijentelizam, koji obilježava aktualnu situaciju u BiH (Turčilo, 2017: 36-37), utječe i na funkcioniranje masovnih medija, a neke od posljedica, koje možemo identificirati u BiH, su: ograničen rast štampe, dominacija zagovaračkog izvještavanja (a ne profesionalnog i objektivnog), privatni mediji se instrumentaliziraju za potrebe političkih i ekonomskih elita, instrumentalizacija i ispolitiziranost javnih servisa (posebno je loša situacija u lokalnim zajednicama gdje se pojedini politički lideri ponašaju kao da su lokalni javni servisi, u stvari, njihovi privatni mediji), te nerazvijenost novinarstva kao nezavisne i autonomne djelatnosti.

Prema izvještaju Reportera bez granica, o indeksu medijskih sloboda za 2024. godinu, BiH je pala sa 64. pozicije (prethodna godina) na 81. poziciju čime je zabilježila najveći pad od zemalja Zapadnog Balkana (<https://n1info.ba/vijesti/indeks-medijskih-sloboda-2024-bih-nazadovala-za-sedamnaest-mjesta/>). U tom izvještaju se navodi kako u Bosni i Hercegovini postoji nekoliko TV kanala koji kvalitetno izvještavaju i online medija koji se bave istraživačkim novinarstvom, ali taj broj ne predstavlja pravi pluralizam informacija i mišljenja. Posebno se ističe status javnog servisa BHRT-a koji se nalazi pred kolapsom dok se za javni emiter RTRS smatra kako je pod političkom kontrolom.

Tokom 2025. godine Hrvatska je prema izvještaju Reportera bez granica nazadovala 12. mjesta i pala na 60. poziciju (<https://www.index.hr/vijesti/clanak/hrvatska-pala-na-ljestvici-koja-mjeri-slobodu-medija/2739188.aspx>). Tako se Hrvatska, po prvi puta, našla u kategoriji zemalja s "teškom situacijom" prema Indeksu slobode medija Reportera bez granica, dok je Hrvatsko novinarsko društvo (HND) zabilježilo 27 slučajeva napada, prijetnji i pritisaka na novinare.

I Misija Media Freedom Rapid Response (MFRR) je upozorila na aktualnu situaciju u Hrvatskoj uz isticanje političkih i verbalnih pritisaka na medije, zastarjelo zakonodavstvo, brojnost SLAPP

tužbi (Strategic Lawsuit Against Public Participation), te nedostatnu institucionalnu zaštitu novinara. Mreža Safe Journalists je u svojim procjenama istaknula ekonomsku nesigurnost medija u Hrvatskoj, netransparentnost vlasništva, te političke pritiske i usporen model realizacije i primjene evropskih standarda. Sve to se dešava u kontekstu brojnih incidenata koji obiluju ustaškom ikonografijom, revitalizacijom političkih opcija bliskih fašizmu, te otvorenim napadima na pojedine nepoćudne novinare i pisce, kao i pripadnike, prevashodno, srpske nacionalnosti.

Svi ovi iznijeti podaci i procesi pokazuju kako širom svijeta, pa tako i na prostoru Zapadnog Balkana, imamo tendencije da vladajuće elite nastoje staviti pod svoju kontrolu medije i medijski prostor. Ovakve tendencije su ukopljene u generalnu strategiju tih vladajućih elita: borba za vlast i opstanak na vlasti, ali ne radi ostvarivanja općeg/nacionalnog interesa i blagostanja, nego radi, prevashodno, vlastitih (privatnih) i to ekonomsko-materijalnih interesa. Ostvarivanje takvih ciljeva podrazumijeva (zlo)upotrebu vlasti, koruptivne stvari, partitokratiju, ukidanje vladavine prava i neprestano diferenciranje građana na privilegirane i na ponižene/diskriminirane.

Postepeno se to, u pojedinim sredinama, pretvara u djelimično ili potpuno zarobljavanje države i okupaciju njenih aparata i institucija. Prvo se policija pretvara u vlastitu stranačku policiju koja štiti kriminalce a tuče i hapsi studente i građane (recimo u Srbiji), zatim se to isto učini s dijelom pravosuđa koje blago ili nikako ne procesuiraju slučajeve korupcije ili prodaje droge, a potom slijede mediji. Nakon njih dolazi i obrazovanje, posebno univerziteti jer se svaki oblik kritičkog rasuđivanja treba dokinuti.

Završna razmatranja

Period u kojem se nije ratovalo na tlu Evrope, te u kojem je srušen berlinski zid, bio je i period kada su uspostavljeni moderni etički i profesionalni standardi novinarstva i funkcioniranja medija. Takvo djelovanje medija, pri čemu do izražaja dolazi njihova objektivnost i nezavisnost od političkih centara moći, donijela je u SAD i Evropi fokus na javnom interesu, odgovornosti javnih tijela i političkih elita, kao i posebnu funkciju medija – kontrolu i kritiku vlasti. U tom kontekstu, političke strukture i svi aparati ideološke moći, unutar određene nacije/društva, bili su, barem formalno, faktori koji podržavaju takvo profesionalno funkcioniranje medija.

Međutim, postajemo sve više svjedoci kako se, širom svijeta, izborne demokratije pretvaraju u izborne autokratije, spin diktature i sisteme, po mnogo čemu, nalik na fašističke strukture, ali u novom (maskiranom) obliku. Zadržava se privid višepartijskog pluralizma, ekonomija se svodi na bogaćenje elite, a ne prosperitet društva i nacije (novaca ima, ali se on ne ulaže u povećanje

nacionalnog bruto društvenog proizvoda i blagodeti čitave populacije), mediji se nastoje staviti pod kontrolu vladajućeg režima (pritiscima ili finansijskim transakcijama/malverzacijama), a policija i pravosuđe postaju alati vlasti u očuvanja svoje vlasti.

U takvim okolnostima sve više raste pritisak i na slobodu medija i na profesionalan rad novinara. Mediji i novinari se izlažu različitim napadima – od neefikasne zaštite njihovog slobodnog djelovanja, donošenja restriktivnih normi i zakona, ekonomskih intervencija i manipulacija javnim budžetima, pa do fizičkih – a sve s ciljem da se učine zavisnim od centara moći, odnosno da izvještavaju onako kako tim centrima odgovara. Gušenje medijskih sloboda tako postaje jedan od velikih problema čak i u sredinama koje imaju demokratsku tradiciju.

Još veći problem je što takvi trendovi ukazuju na činjenicu kako autokratski i diktatorski modeli vladanja postaju sve jači. To postaje ozbiljna prijetnja jer agresivnost takvih sistema ugrožava prava i živote svojih građana, ali i drugih. Napadi na medije i njihovo profesionalno djelovanje i funkcioniranje u skladu s etičkim standardima jesu, ujedno, i napadi na ključne vrijednosti modernog društva – slobodu, vladavinu prava, ravnopravnost pred zakonom, kvalitetan životni standard. Zbog toga utvrđivanje stupnja slobode medija u nekoj zajednici predstavlja ne samo određivanje kvalitete života u toj zajednici, nego i njene budućnosti.

Literatura

1. Baudrillard, Jean: The Precession of Simulacra. In Durham, G. Meenakshi; Kellner, M. Douglas (2006): *Media and Cultural Studies: keywords*. Blackwell Publishing, 453-482.
2. Debord, Guy: The Commodity as Spectacle. In Durham, G. Meenakshi; Kellner, M. Douglas (2006): *Media and Cultural Studies: keywords*. Blackwell Publishing, 117-122.
3. Debre, Režis (2000): *Uvod u mediologiju*. Beograd : CLIO.
4. Hromadžić, Hajrudin (2014): *Medijska konstrukcija društvene zbilje – socijalno-ideološke implikacije produkcije medijskog spektakla*. Zagreb: AGM.
5. Kornić, Daniel (1999): *Etika informisanja*. Beograd: Clio.
6. Levy, Pierre (2001): *Cyberculture*. Minneapolis: University Minnesota Press.
7. Manović, Lev (2001): *Metamediji*. Beograd: Centar za savremenu umetnost.
8. McQuail, Denis (1994): *Mass Communication The in the Internet Erory: An Introduction London*. Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

9. Reed, T. Vernon (2014): *Digitized Lives – Culture, Power and Social Change in the Internet Era*. New York: Routledge.
10. Turčilo, Lejla (2017): *(P)ogledi o medijima i društvu: članci, eseji, istraživanja*. Sarajevo: vlastita naklada.
11. Vuković-Peović, Katarina (2012): *Mediji i kultura – ideologija medija nakon decentralizacije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Internetski izvori

<https://www.consilium.europa.eu/hr/policies/media-freedom-eu/>

<https://n1info.rs/vesti/zapadni-balkan-zut-fridom-haus-navodi-da-srbija-belezi-najveci-pad-u-slobodi-u-regionu/>

<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2026/growing-shadow-autocracy>

<https://rsf.org/en/one-month-trump-press-freedom-under-siege>

<https://www.danas.rs/svet/tramp-demokratija-sad-vucic-autokratizacija/>

<https://nova.rs/vesti/svet/maga-milijarderu-sad-upravljaju-prakticno-svime-sto-amerikanci-vidi-i-cuju/>

<https://n1info.rs/vesti/vucic-zahtev-united-media-smene/>

<https://n1info.rs/vesti/medjunarodna-federacija-novinara-u-srbiji-prosle-godine-najvise-zabelezenih-napada-na-novinare/>

<https://www.danas.rs/vesti/drustvo/anem-u-2025-godini-drasticno-pogorsanje-medijske-situacije-u-srbiji-rekordan-broj-pretnji-i-napada-na-novinare/>

<https://n1info.ba/vijesti/indeks-medijskih-sloboda-2024-bih-nazadovala-za-sedamnaest-mjesta/>

<https://www.index.hr/vijesti/clanak/hrvatska-pala-na-ljestvici-koja-mjeri-slobodu-medija/2739188.aspx>

POLITICAL GOAL – DEPENDENT MEDIA ABSTRACT

Abstract

Certain trends, even in those parts of the world commonly described as democratic, indicate that the media are increasingly subjected to attempts to influence their functioning. These attempts come from economic as well as political centers of power, even though this once seemed to be a practice that would disappear. In countries where authoritarian tendencies are evident, where the rule of law is weak, and where new models of personality cults are even being created, such attempts have become obvious and have taken the form of direct pressure on the media to lie, manipulate, or simply conceal the truth. The goal of these political actors is to remain in power and to continue governing within a captured state.

Keywords: *media, politics, freedom, commodification, control*

Faruk Kozić

JAČANJE AUTOKRATIJE

Sažetak

U radu se govori o slabljenju demokratije i jačanju autokratije. Širom svijeta autokratija je u porastu. Autokrati koriste krize i nameću se svojim autoritetom. Autokratije se umrežavaju, nastoje da oslabe demokratiju. Svaku slabost demokratije autokrati koriste za svoju stabilizaciju i jačanje. Brze promjene u svijetu uticale su na stavove, mišljenja, odluke i procese. U 21. vijeku očekivanja su bila velika, ali demokratija je imala svoje slabosti. Autokratija je brže rješavala probleme, a autokrati su tražili više vlasti. U ovoj oblasti se vidi odnos bogatih elita i krupnog kapitala prema demokratiji. Svako lutanje u ovoj oblasti štetno se odražava na demokratiju, demokratske odnose i procese. Ratovi su samo ojačali autokrate. Nedemokratski sistemi imaju neograničenu vlast i slabo ograničenu moć. U takvim sistemima građani često pate, jer su njihove slobode ograničene. Autokratski sistemi su nedemokratski, kontrolišu i discipliniraju svoje građane, ali nisu više popularni. Stanovništvo bi ih najradije zamijenilo boljim sistemom. Procesi demokratizacije tih sistema vode ka demokratiji. Prava građana, etničkih, ranjivih grupa i drugih manjina se diskriminiraju. Autokrati koriste silu, vojsku, policiju, gardu i tajnu policiju kako bi sačuvali svoju vlast, bogatstvo, moć i privilegije. Pandemija virusa korone, agresija na Ukrajinu i rat u Gazi dodatno su oslabili demokratije u svijetu i povećali broj autokrata i autokratskih država.

Ključne riječi: autokratija, autokrati, demokratski, nedemokratski i autokratski sistemi...

Uvod

U autokratskim društvima vođe su često iznad zakona i mogu biti ljubazni, grubi, pravedni ili nepravedni, zabrinuti ili nezabrinuti i mogu smatrati da su iznad volje naroda. U nedemokratskim sistema moć je često neograničena. Građani u takvim sistemima pate kad su njihove slobode ograničene ili mogu biti potpuno oduzete. Teško podnose mjere kažnjavanja i često im je oduzeto pravo na pravedno saslušanje ili pravedne zakonske procedure. U autokratskim režimima učešće naroda je uskraćeno i svedeno na najmanju moguću mjeru. U tim društvima potrebe i interesi države stavljaju se iznad potreba i interesa prosječnih građana. Ne postoje pravni mehanizmi koji bi omogućili svrgavanje vlade ili vođe sa vlasti. Autoritarne vlade postoje u mnogim državama a neke se izjašnjavaju i kao demokratske. Takve su države u kojim se guši drugačije mišljenje. Moćne monarhije Saudijske Arabije, ranije Kuvajta, te rukovodstvo i sadašnja vojna vlast Mijanmara (bivša Burma), strogo ograničavaju građanske slobode stanovništva i odriču mu pravo učešća u državnim poslovima. U državama zahvaćenim ratom, vlada se autokratski, a građani se ne pitaju ništa.

Autokratija je *sistem vlasti* u kojem je apsolutna vlast nad državom koncentrisana u rukama jedne osobe, čije odluke ne podliježu ni vanjskim zakonskim ograničenjima niti regularnim mehanizmima narodne kontrole – osim prijetnje državnim udarom ili drugim oblicima pobune. *Autokratija* je oblik vladavine u kojem jedan vladar ima apsolutnu kontrolu i moć odlučivanja o svim državnim pitanjima i nad svim ljudima u zemlji. Autokratija je oblik vladavine gdje jedna osoba (autokrat) ima svu vlast (zakonodavnu, izvršnu, sudsku) bez kontrole, slično apsolutizmu i diktaturi. Postoji više autokratija nego demokratija, s tendencijom porasta, iako raste i svijest o tome te jačaju građanske inicijative za zaštitu slobode. *Mnogi podaci pokazuju da su i autokratije u krizi. Međutim, demokratija i vladavina prava ostaju najpoželjniji sistem.* Autokratija doslovno znači „samovladavina“, gdje vladar države ima neograničenu moć. Ima **karakteristike** spajanja svih grana vlasti, nezavisnost od drugih tijela i samovoljno upravljanje. Povezana je sa pojmovima apsolutizama, diktature, totalitarizama, odnosno kad vlast kontroliše sve aspekte društva.

U ranijim vremenima, izraz autokrata je nastao kao opis vladara, koji pokazuje veličinu i moć. U 19. vijeku, istočna i srednja Evropa bile su pod autokratskim monarhijama. Ovakva upotreba termina nastavljena je i početkom 20. i 21. vijeka.

Trend porasta popularnosti autoritarnih lidera u Evropi i svijetu, znači i trend opadanja različitih sloboda. Najprimjetnije su, u državama Zapadne Evrope, opadanja slobode manjinskih grupa, naročito rasnih, seksualnih, ili migranata i doseljenika. Najčešće se to dešava u zemljama gdje su u usponu stranke desnice, čija ideologija je najbliža autokratskim režimima.

Tako je, na primer, u Holandiji pobijedila partija Gerta Vildersa, populiste koji je poznat po veoma negativnom stavu prema islamu, Italiju vodi premijerka Đorđa Meloni, koja se negativno odnosi prema LGBT osobama, prema migrantima i manjinama. U Francuskoj je porasla popularnost Marin Lepen, koja je optuživana za širenje rasizma, antisemitizma i za nastavljane kvislinške ideologije iz perioda Drugog svjetskog rata. U Nemačkoj jača Alternativa za Njemačku, čiji su visoki funkcioneri umiješani u skandal u kojem je planirano protjerivanje ljudi koji su došli iz drugih zemalja... *Demokratska društva su transparentnija, otvorenija i odgovornija. Moderna društva otvorenija su za modernizacije i promjene. Demokratski rješavaju društvene konflikte i upravljaju njima. Na krize i izazove brže, efikasnije, fleksibilnije i organizovanije reaguju.*

Koliko ljudi živi u političkoj demokratiji?

Vlade funkcionišu u različitim oblicima i veličinama, ali se mogu podijeliti u dvije široke kategorije, demokratije i autokratije. Koristeći sistem klasifikacije *Regimes of the World* koji su razvili politolozi **Anna Lührmann**, **Marcus Tannenberg** i **Staffan Lindberg**, procjenjuje se da je oko 2,3 milijarde ljudi, tj. oko 29 posto svjetske populacije u 2021. godini živjelo je u demokratiji. Nasuprot tome, čak 71 posto ljudi živjelo je u nekom obliku **autokratskog režima**. To zabrinjava jer je to najveći porast u posljednjih 30 godina.

Klasifikacije Lührmanna i saradnika iz 2018. godine obuhvataju četiri tipa političkih režima: a) Liberalne demokratije u kojima sudska i zakonodavna vlast imaju nadzor nad izvršnom vlašću, vladavinom prava i individualnim slobodama; b) Izborne demokratije u kojima se održavaju višestranački izbori koji su slobodni i poštjeni, imaju izabranu izvršnu vlast i institucionalne demokratske slobode kao što su biračko pravo i sloboda izražavanja; c) Izborne autokratije koje održavaju izbore, ali im nedostaju demokratski standardi ili su nepravilni i d) Zatvorene autokratije koje uglavnom nemaju izbore.

Ovo je prilično strog i specifičan sistem klasifikacije. Mnoge zemlje sebe smatraju izbornom demokratijom ili se nastoje predstavljati kao takve, ali se i dalje smatraju autokratskim na osnovu ovih kriterija. Koristeći ovu shemu kategorizacije u 2022. godini 34 zemlje se mogu

smatrati liberalnim demokratijama, **55** su izborne demokratije, **60** su **izborne autokratije**, a **30** su **zatvorene autokratije**. Mnogi politički sistemi širom svijeta napravili su jasne tranzicije u posljednja dva vijeka. I u posljednje dvije decenije nastale su značajne promjene. Još 2010. godine svjetsko stanovništvo bilo je podijeljeno oko 50/50 između demokratskih i autokratskih režima. Od tada postoji jasan trend porasta autokratskih režima.

Moderne demokratije imaju korijene u 70-im i 80-im godinama u Evropi i Sjedinjenim Aeričkim Državama, vlade su tek nedavno mogle označiti okvire strogih demokratskih kriterija. Prema podacima, liberalne demokratije i izborne demokratije pojavile su se tek u Švicarskoj i Australiji 50-ih, a u Francuskoj 70-ih nakon francusko-pruskog rata. Nakon oba svjetska rata, broj demokratija u svijetu se povećao, šireći se po Evropi, Latinskoj Americi i dijelovima Azije. Nakon Hladnog rata, zemlje širom istočne Evrope su prihvatile i usvojile demokratiju. **S druge strane, procjenjuje se da 5,5 milijardi ljudi živi u autokratskim zemljama.** Izborne autokratije čine većinu ovog ukupnog broja, s 3,5 milijardi ljudi ili oko 45 posto sadašnjeg svjetskog stanovništva. Rusija, Turska i Venecuela smatraju se **izbornim autokratijama**, kao i **Indija** od 2019. godine.

Zatvorene autokratije su druge po učestalosti, a u posljednjoj deceniji broj zatvorenih autokratija porastao je sa 25 na 30 zemalja. U izvještaju nezavisnog istraživačkog instituta *Varieties of Democracy* (V-Dem) procjenjuje se da se čak 20 posto evropskih zemalja autokratizira od 2021. godine, uključujući Mađarsku, Grčku, Poljsku pa i Hrvatsku.

Državni udari, koji su uključivali rušenje vlade na vlasti, odigrali su veliku ulogu iza najnovijih autokratskih promjena. Pučevi koji su se dogodili 2021. godine: Čad, Mali, Gvineja i Mjanmar, svrstani su u zatvorene autokratije. U međuvremenu, Nigerija, Tunis i Salvador svrstani su u izborne autokratije. Austrija, Portugal, Gana i Trinidad i Tobago prešli su iz liberalnih demokratija na izborne demokratije, jer je transparentnost zakona i provođenje slabilo. Krećući se u suprotnom smjeru, Armenija i Bolivija počele su se klasifikovati kao demokratije 2021. godine. Jačanje autokratija povećava polarizaciju u društvima širom svijeta. Istraživanja pokazuju da je politička polarizacija povezana s demokratskim padom. Od 1950. godine, 26 od 52 slučaja zemalja koje su se suočile s dubokom polarizacijom doživjele su degradaciju ili slabljenje svojih demokratskih sistema. Ostaje nejasno hoće li se nastaviti ovi autokratski trendovi.

Autokratija u svijetu je u porastu, a 65 država karakteriše se kao neslobodno, dok je 59 djelimično slobodno, upozorava izvještaj organizacije *Freedom haus*. Slično govori i istraživanje njemačke organizacije *Bertelsman*, koja navodi da u svijetu postoje 63 demokratije naspram 74

autokratija, dok su ostali negdje između. Njemački istraživači navode i da se kvalitet demokratije pogoršao u posljednjih 20 godina u 137 zemalja koje se mogu opisati kao zemlje u razvoju ili kao zemlje ubrzanog razvoja, dok je, prema izvještaju Fridom hausa, Srbija zabilježila najveći pad demokratije među zemljama u tranziciji. Velika obaveza je demokrata širom svijeta da zaustave ove negativne autokratske trendove i preokrenu stanje u korist demokratije, vladavine prava, poštivanja ljudskih prava i sloboda.

Nedemokratska društva

Proučavanje nedemokratskih društava pokazuje da imaju mnogo slabosti i sljedeće osnovne karakteristike: ograničenja slobode govora, medija i prava na sastajanje; nejednak status ljudi i diskriminacija u školi, na poslu i životu (najdiskriminisaniji narod u svijetu su **Rohinje** u Mijanmaru, negiraju im jezik i ime naroda, a u novije vrijeme to su Palestinci); ograničena prava i mogućnosti izlaska na izbore i na to da se bude izabran; ograničenja slobode kretanja; centralizovani autoritet gdje samo nekoliko ljudi ili jedan pojedinac imaju moć; diskriminacija rasna, religijska, etnička, spolna ili starosna, koja može biti višestruka; zaštita manjina i ranjivih grupa nije garantovana; narušavanje prava na privatnost; nepravda preovladava; moć nije podijeljena, međusobno uticajno preplitanje i balansiranje između različitih dijelova vlasti (zakonodavne, izvršne i sudske); ne postoji vladavina prava; pravedne zakonske procedure nisu garantovane ni poštovane; ne postoji dovoljno senzibiliteta i razumijevanja za manjine, izbjeglice, migrante, ranjive grupe i one koji su diskriminisani; nema potrebne i adekvatne kontrole vlasti.

Primjeri nedemokratskih političkih sistema uključuju totalitarne sisteme, diktature, fašističke vlasti, monarhije, komunističke, autokratske države i sistemi. Mnogo je nepotpunih demokratskih ili poludemokratskih sistema. Grupe ili institucije koje štete, odnosno onemogućavaju uspostavu demokratskog društva su: mediji koji nisu slobodni ili su pod snažnim uticajem ili kontrolom vlasti; pojedinci koji nisu demokratski orijentisani ili su pod snažnim uticajem retrogradnih snaga; pasivno građanstvo i velika apstinencija na izborima. Nezainteresovanost građana je prisutna u razvijenim demokratskim državama. U zemljama tranzicije birači *apstiniraju* jer misle da ne mogu promijeniti stanje u svojim državama. Nema senzibiliteta za migrante, manjine i ugrožene grupe.

U nekim državama postoje ograničenja na količinu vlasništva koju osobe mogu imati (nekretnine, zemlja, privatnu imovinu ili privatni obrt...). Mnogim građanima nije dozvoljeno da

idu u inostranstvo, njihovi telefoni su prisluškivani i njihova pošta se provjerava, a internet kontroliše. U mnogim državama širom demokratskog svijeta ne postoje ograničenja na nivo privatnog vlasništva, zabranjeno je prisluškivanje telefona i ljudima je dozvoljeno da slobodno putuju, širom svijeta, da putuju u druge države i na druge kontinente. Demokratija je postala najpoželjniji oblik vladavine u savremenom svijetu, ali ima mnogo neprijatelja. I pored širenja i popularnosti demokratije pojavljuje se „paradoks demokratije“. U novim demokratskim državama očekivalo se više od nastalih promjena, a u razvijenim državama pojavila se zasićenost, indiferentnost, nezainteresovanost.

Nedemokratski sistemi kontrolišu i discipliniraju svoje građane. U vrijeme demonstracija isključuju im internet, zabranjuju ili kontrolišu društvene mreže. Karakteriše ih cenzura štampe, autocenzura i nemaju transparentnost rada vlade i državnih institucija. Korupcija i nepotizam u njima cvjetaju. Prava građana, etničkih, ranjivih grupa i drugih manjina se diskriminiraju. Autokratski sistemi sputavaju kreativnost svojih građana. Koriste silu, vojsku, policiju, gardu, graničnu službu i tajnu policiju kako bi sačuvali vlast, bogatstvo, moć, privilegije i prestiž koji imaju. Demokratsku vladu biraju ljudi, odnosno građani i građanke sa pravom glasa, a šef države se bira na određeno vrijeme.

Šef države u nedemokratskoj vladi nije predstavnik naroda (jer ga narod ne bira) i može da ostane na vlasti neodređeno vrijeme. Vrste nedemokratske vlasti su: autokratija, totalitarizam i diktatura. Poludemokratije i nepotpune demokretije u kriznim vremenima mogu da odu u nedemokratski sistem ili autokriju. U zemljama u kojim nema dovoljno demokratije stranke su zabranjene: Kuvajt, Oman, Katar i Saudijska Arabija. U mnogim nedemokratskim državama, opozicija je zabranjena, strogo nadgledana i kontrolisana. U nekim nedemokratskim ili autokratskim državama opozicija je u zatvorima.

Međunarodne krize pomažu autokratima

Odsutnost snažnog antiruskog raspoloženja u Mađarskoj i u Turskoj omogućilo je Viktoru Orbanu i Taipu Erdoganu da saradnju sa Ruskom Federacijom iskoriste na izborima. Žestoki napad američkog predsjednika Donalda Trampa na američke institucije postao je simptom globalnog propadanja **demokratije**. Tramp je samo iskoristio proces koji je bio u punom jeku prije njegovog povratka u Bijelu kuću. Nekoliko uzroka doprinijelo je ovom globalnom povlačenju demokratije. Autoritarni režimi učvrstili su moć izoštravajući svoje metode kontrole, od izbornog inženjeringa

i digitalnog nadzora do pravnih i institucionalnih manipulacija. Autokrati često pružaju jedni drugima političku i ekonomsku podršku, što pokazuju bliske veze između kineskog predsjednika Xi Jinpinga i ruskog predsjednika Vladimira Putina. Nedostaci nekoliko istaknutih demokracija – ne samo Sjedinjenih Država – učinile su demokratski model manje privlačnim.

Često se previdi koliko su duboke promjene u međunarodnom poretku, kolike su promjene u svijetu i koje su pojačale autokratske režime. U današnjem sve više *multipolarnom svijetu* porast *regionalnih geopolitičkih sukoba* bio je prilika za konkurentne autokratske sisteme, koji održavaju izbore, ali gledaju svoju političku korist. Primjer je ruski rat u Ukrajini, koji je pomogao jačanju domaće legitimnosti mađarskog premijera Viktora Orbana i turskog predsjednika Redžepa Taipa Erdogana u pripremi za ključne izbore. Ruska invazija na Ukrajinu dogodila se nešto više od mjesec dana prije parlamentarnih izbora u Mađarskoj 3. aprila 2022. godine. Orban je snažno poručio da samo on može zaštititi Mađarsku. Obećao je zaštititi Mađare od rata. Mnogi Mađari vidjeli su Orbana kao garanta mira.

Orban je prijetio da će blokirati napore Evropske unije da pomogne Ukrajini ukoliko Evropska komisija ne oslobodi zamrznuta sredstva za Mađarsku. Kod kuće je to predstavio kao trijumf nad evropskim elitama koje su želili potrošiti „mađarski novac na Ukrajince“. Provladini mediji ponovili su narativ Kremlja, okrivljujući sankcije EU - a ne rusku invaziju - za ekonomske probleme Mađarske i predstavljajući Orbanove dugogodišnje veze s Putinom kao dokaz njegove sposobnosti da osigura jeftinu energiju, dok bi izbor opozicije mogao značiti nestašice.

Slična dinamika odvijala se i u Turskoj. U pripremi za predsjedničke izbore u maju 2023. godine, Erdogan je isticao ličnu diplomatiju u ratu u Ukrajini, navodeći sporazum o žitaricama u Crnom moru. Suočen s jednim izazivačem kojeg je podržavao široki opozicioni savez, Erdogan se predstavio kao jedini vođa sposoban držati Tursku izvan sukoba, a istovremeno povećati njezin globalni uticaj. Provladini mediji upozoravali su da bi pobjeda opozicije značila potpuno slaganje s ratnim naporima Zapada. Utrka je bila tijesna i zahtijevala je drugi krug, ali Erdogan je pobijedio. Ekonomski gledano, Erdogan je iskoristio tursko odbijanje usvajanja zapadnih sankcija: trgovina sa Rusijom je naglo porasla; ruski turisti i tvrtke stizali su u zemlju s gotovinom za trošenje; a Kremlj je dopustio Turskoj da odgodi milione dolara plaćanja plina. Ruska državna korporacija za nuklearnu energiju je 2022. godine prebacila 15 milijardi dolara podružnici u Turskoj kako bi osigurala nastavak izgradnje **nuklearne elektrane Akkuyu** - koja je otvorena samo nekoliko

sedmica prije izbora. Sve je to pomoglo ublažiti ekonomske pritiske koji proizlaze iz Erdoganove politike i omogućilo mu da se prikaže kao nezamjenjiv za razvoj Turske.

Međutim, dronovi turske proizvodnje na ukrajinskom ratištu smatrani su simbolima nacionalnog ponosa, tehnološke snage i razvoja. Kao glavni turski odbrambeni izvoz, ovi jeftini i smrtonosni dronovi bili su središnji dio njene vanjskopolitičke politike. Još jedno vojno postignuće koje je Erdogan isticao tokom izborne kampanje 2023. godine bio je amfibijski jurišni brod u zemlji izgrađen za nošenje dronova i helikoptera. Turska vojna podrška Azerbejdžanu u ratu u Nagorno-Karabahu 2020. godine (koja je uključivala i raspoređivanje dronova) bila je široko medijski objavljena i pojačana je Erdoganovu domaću legitimnost.

Politički razvoj događaja u Mađarskoj i Turskoj nakon ruske invazije na Ukrajinu sadrži više pouka. *Prvo*, međunarodne krize ne otkrivaju nužno *ranjivosti autoritarnih režima*; one mogu stvoriti prilike za *konsolidaciju moći, marginalizaciju protivnika i osiguranje vanjske podrške*. *Drugo*, važni su stavovi javnosti. Odsutnost snažnog antiruskog raspoloženja u Mađarskoj i Turskoj omogućilo je Orbanu i Erdoganu da saradnju sa Ruskom Federacijom predstave kao pragmatičnu. Ako je javno mnijenje podijeljeno i nije jedistveno, autokrati mogu lakše manipulirati krizama u svoju korist i u svojoj državi.

Konačno, važni su akteri uključeni u regionalne geopolitičke sukobe. Putinova spremnost na ekonomske ustupke, finansijske transfere i propagandnu podršku pomogla je Orbanu i Erdoganu da prebrode teške domaće izazove. Mađarska i Turska služe kao podsjetnici da *promjenjiva globalna dinamika može uticati na opstanak konkurentnih autoritarnih režima*. Kako se svijet pomiče prema multipolarnosti, a srednje sile stiču veći uticaj, regionalni sukobi se umnožavaju. Rat u Ukrajini je pokazatelj, da česte krize u 21. vijeku vjerovatno ojačati autokrate više nego što će ih oslabiti.

Kako se održavaju autokratski sistemi

Autokratski sistemi, kao i većina nedemokratskih sistema održavaju se represijom, silom i manipulacijama javnim mnijenjem. Teško se transformišu i mijenjaju. U njima elite čuvaju svoj stečeni status, prestiž i moć i naročito položaj u vlasti ili vlast. Društvene promjene su male, kratke i ne zadiru u privilegije, moć i status. Za tu vrstu promjena kaže se da su „kozmetičke promjene“. Dometi promjena su mali i kratkog su daha. Čuvari tih sistema su vojka, policija, garda, granična služba... Vlada daje cenzurisane i frizirane informacije *izmanipulisanim građanima* koji ne

dobijaju potpune, blagovremene, objektivne i istinite informacije. Neprijatelji se proizvode, a stanovništvo drži u stalnoj napetosti, neizvjesnosti i opasnosti. **Demokratska društva** su transparentnija, otvorenija i odgovornija. Za one na vlasti važna je odgovornost rada i djelovanja. Demokratska društva su otvorena, fleksibilna i transparentna. Oslanjaju se na demokratske vrijednosti, principe i procedure, njeguju demokratsku tradiciju i razvijaju demokratski ambijent i kulturu. **Moderna demokratska društva** otvorena su za inovacije, modernizacije i društvene promjene. Demokratski rješavaju društvene konflikte i upravljaju njima. Na krize i izazove, brže, efikasnije, fleksibilnije i organizovanije reaguju.

Postojali su i još uvijek postoje politički sistemi i nosioci političke vlasti koji od običnog čovjeka isključivo zahtijevaju *poslušnost* i bespogovorno pokoravanje zahtjevima i odlukama vlasti. U *nedemokratskim političkim sistemima* politički ishodi su izvan domašaja običnog čovjeka. Pripadnike takvih političkih sistema, odnosno one koji svoj odnos prema političkoj vlasti iskazuju poslušnošću i bespogovornim pokoravanjem, nazivamo **podanicima**. *Podanik* je pasivan u javnom životu zajednice, politički nezreo i nesproman za kritičko i logičko promišljanje, lakovjeran i pogodan za političke manipulacije.

Politika utiče na svakoga, bez obzira da li se neko zanima ili ne zanima za politički život i zato se kaže: „Ako se ti ne baviš politikom, politika će se baviti tobom“. U demokratijama pojedinac može slobodno izabrati hoće li se zanimati za politiku ili neće. V-Budući da je *prvi princip demokratije suverenitet* naroda u takvom političkom poretku građani moraju biti svjesni da oni kolektivno posjeduju vlast i da su odgovorni za njeno sprovođenje. Građani imaju mogućnost da uspostavljaju svoju vlast sami i za vlastitu korist i imaju priliku da je promijene putem izbora ako ona ne zadovoljava njihove potrebe i očekivanja. Zato se *demokratsko građanstvo* može smatrati svojevrsnom javnom funkcijom.

Pripadnici različitih političkih sistema mogu imati pravni status građanina međutim ono po čemu se *demokratski građanin* bitno razlikuje od ostalih je *aktivno učestvovanje* u političkom životu zajednice zasnovano na kritičkom promišljanju i rasuđivanju. *Demokratski građani* su svjesni da sistem utiče na njihove živote i vjeruju da mogu doprinijeti razvoju države. Jedno od karakterističnih obilježja demokratije je sloboda pojedinca da teži ostvarenju svojih prioriteta odnosno ličnih interesa. Pitanje kako uskladiti *pojedinačne interese* i *opće dobro* od velike je važnosti za razvoj demokratije. Težnja za ostvarenjem pojedinačnih interesa mora biti kombinovana sa **brigom za opće dobro** od kog zavisi ostvarenje ličnih interesa svih članova

zajednice. Prepoznavanjem općeg dobra i pristajanjem na ograničenje privatnog interesa za dobrobit zajednice pojedinac služi kao primjer demokratskog građanstva u službi općeg dobra, a to predstavlja primjer **građanske vrline**.

Svaki politički sistem, s ciljem održavanja stabilnosti i vlastite održivosti, nastoji odgoj novih generacija uskladiti sa vlastitim principima. Autokratski režimi, putem javnog školovanja *nastojali su odgajati poslušnog podanika* koji je spreman bez pogovora izvršavati zahtjeve vlasti. S obzirom na to da su nedemokratske tradicije mnogo starije od demokratskih tradicija, pogotovo u zemljama u tranziciji, uticaji političkog odgoja u skladu sa ***podaničkom političkom kulturom*** još uvijek su znatno prisutni i u društvima. U toku je digitalna transformacija država i svijeta. Internet je moćno sredstvo demokratizacije, a uticaj prelazi nacionalne i kulturne granice. Nedemokratske države i autokratski režimi spriječavaju pristup internetu, Sjeverna Koreja, Kina, Iran, Indija, Bjelorusija, Mijanmar, Ruska Federacija, Bjelorusija, Mađarska...

Autokratske vode i vlade internet i društvene mreže smatraju prijetnjom svojoj vlasti. Savremeni sistemi trebalo bi da su demokratski, jer ih je lakše održavati, razvijati i modernizovati. U demokratskim sistemima su građani dobili svoja prava i slobode. Pojavljuju se deformacije (*nepotpuna demokratija, poludemokratija, demokatura, fasadna demokratija, stabilokratija, hibridna i krhka demokratija*). Pojavljuju se i ostatci starog sistema u formi autokratskog ponašanja, bolesnih ambicija za vlašću, pridavanje značaja formi.

Postoje **tri tipa legitimne vlasti** koju je naveo Maks Veber (Max Weber), a to su: **Tradicionalna vlast**. Legitimnost tradicionalne vlasti zasniva se na značaju prastarih običaja i nepisanih pravila. Ljudi se pokoravaju vlasti jer je „oduvijek bilo tako“. Upravni aparat takve vlasti najčešće čine vladarevi rođaci. Poslušnost je osigurana djelimično tradicijom i odanošću **podanika** vladaru. Tradicionalna vlast je ugrožena, jer je podrivaju savremena komunikacijska sredstva, pa se ne može mnogo oslanjati na tradicionalne simbole, tradicionalne načine vladanja i bezuslovnu pokornost. Autokratske vlade gube sposobnost za ispoljavanje fleksibilnosti i dinamizma, koji su potrebni da bi država bila konkurentnija u globalnoj elektronskoj utakmici na svjetskom tržištu. **Legalno-racionalna vlast**. Legitimnost ovog tipa vlasti zasniva se na eksplicitnim pravilima i racionalnim procedurama koja definišu prava i obaveze. Ne pokorava se osobi već zakonima. Veber je upravni aparat takvog tipa vlasti, opisao kao birokratiju. Većina savremenih političkih sistema pripada ovom tipu vlasti.

Harizmataska vlast. Vlast je legitimirana posebnim i nadnaravnim osobinama koje ljudi pripisuju svom vođi. Proroci, heroji, ratni pobjednici i političke vođe izvode legitimnost svoje vlasti iz harizme (karizme). Riječ harizma znači – „božiji dar“. Podanici slijede vođu ali im on svoju posebnost mora povremeno dokazivati. I ova vlast je nestabilna, naročito nakon smrti harizmataskog vođe. Maks Veber je ove tipove vlasti smatrao **idealnim tipovima**. To znači da svaka konkretna vlast posjeduje (u različitim omjerima) elemente pojedinog tipa.

Model koji je uspješno primijenjen za izlazak iz autokratskih režima jeste *mediteranski model* ili, tranzicijska strategija koja je primijenjena u Portugalu i Španiji sedamdesetih godina dvadesetog vijeka. Između tih država postoje razlike ali je najvažnija konstanta da su obje države počele od autokratskih režima s ograničenim pluralizmom i da su ostvarile uspješnu i brzu demokratsku tranziciju i konsolidaciju. Ove dvije države postojeću institucionalnu infrastrukturu nisu uništile već su je iskoristile i nadogradile. Ostale države u tranziciji su rušile ranije institucije, pravile organizacije iz početka, a to je usporilo razvoj.

Autokratija kao prijetnja

Savremena civilizacija je danas u ozbiljnoj egzistencijalnoj i etičkoj krizi. Treba imati u vidu veliki uticaj savremenih globalnih procesa, kriza i konflikata na cijeli svijet, region i našu zemlju. U knjizi „Čovjek u vrtlogu civilizacijskog relativizma“ autor Milisav Tomović je istakao da živimo u vremenu jednog od najvećih društvenih, ekonomskih i socijalnih eksperimenata u civilizaciji. Mnogi su zamišljali da u demokratskom okruženju, gdje je uspostavljena vladavina prava, jednakosti i slobode za sve ljude, na jedinstvenom tržištu da će to ujedini svijet, koristeći savremena dostignuća nauke i tehnike. Da li je svijet spreman da prihvati i realizuje ovakvu ideju? i da li su kreatori ovog procesa uzeli u obzir globalne rizike, konflikte i posljedice po ljudsku populaciju ako novi svjetski projekat ne bude dovoljno uspješan? Dilema je da li će takva ideja, koja vodi ka stabilnom miru i progresu civilizacije biti ostvarena, ili je to samo način da veliki i moćni preuzmu kontrolu svjetskih resursa i globalnih političkih i društvenih tokova?“

Savremena dešavanja ukazuju da će ova ideja teško biti ostvarena. Nepovoljni globalni društveno-ekonomski i politički uticaji dovode u pitanje i opstanak savremenog međunarodnog poretka, a brojna krizna žarišta i lokalni ratovi u svijetu prijetu da izazovu sukob svjetskih razmjera. Umjesto savremenog *mita o neoliberalnom društvu mira, blagostanja*, istih demokratskih prava i jednakih mogućnosti za sve, stvarnost pokazuje na bezobzirnu borbu za

resurse i dominaciju uz kršenje etičkih normi, ljudskih prava i demokratskih načela. Dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju i mir dr. Jozeph Stiglitz je napisao: „Naopaka ekonomija stvara naopake pojedince i naopaka društva“ i „Kada bogati koriste svoj politički uticaj da bi oblikovali zakone, to je kraj demokratije.“ Nazadak u razvoju demokratije, podrazumjeva povratak, jer je demokratija cilj.

Vlast protiv naroda

Prema zamisli i interesima bogate manjine, danas se oblikuje još više podijeljen i konfrontiran novi svjetski poredak. Pod izgovorom prosperiteta i demokratizacije, sve današnje krize nastaju kao posljedica kapitalističkog sistema eksploatacije, borbe za resurse, potrebe za što većim profitom i širenjem političkog i ekonomskog uticaja. Velike države teže dominaciji. U uslovima nepredvidivih događaja i opšte nesigurnosti, međunarodne institucije su nemoćne da intervenišu i gube autoritet. U takvom ambijentu sve ukazuje i na globalnu društvenu krizu, pri čemu broj autoritarnih režima u svijetu ima ubrzan rast. Pored apsolutističkih monarhija, vojnih režima i jednopartijskih država, *autoritarnih režime ima sve više država sa višepartijskim sistemom* u kojima je paralisiran rad institucija i *postoji samo formalna demokratija*. Prema podacima iz 2024. godine, autokratske režime imalo je skoro 36 posto zemalja, koje čine skoro 40 posto svjetske populacije.

Spisku autokratskih režima, na kojem su od velikih i moćnih zemalja Rusija, Kina, Iran, Turska, Bjelorusija, Saudijska Arabija, Venecuela... i siromašnih Sjevera Leone, Ekvatorska Gvineja, Kongo, Čad... teže da se pridruže i mnogi *hibridni režimi*. Iran spada u države sa **vjerskom autokratijom**. Pod pritiskom imperijalnih politika, kapitalizma i korumpiranih lokalnih vlastodržaca, to se dešava čak i u društvima zasnovanim na demokratskim načelima, kao što je Evropska unija, gdje postoje zemlje, poput Mađarske, Slovačke i Srbije za koje se više ne može reći da su demokratske.

Sjedinjene Američke Države su važile za razvijenu demokratiju, ali odluke i potezi nove administracije dovele su u pitanje taj status. I na Balkanu nekoliko zemalja ima političke režime koji pokazuju autokratske tendencije ili se smatraju hibridnim režimima, a prema najnovijim izveštajima, tu su Srbija, Crna Gora, Sjeverna Makedonija, Albanija i čak Bosna i Hercegovina. Razumijevanje načina na koji autokratski režimi nastaju, kako autokrata dolazi na vlast i kako stiže

podršku, ključni su za razumijevanje kako mu ta podrška obezbjeđuje dugotrajan opstanak na vlasti, ili kako se njegova vladavina može osporiti.

U kriznim situacijama, razočaran u političke elite i demokratske institucije, nezadovoljan narod traži bolja rješenja za svoje životne probleme. Koristeći demokratske mehanizme, pričom o demokratiji, zaštiti nacionalnih interesa, borbi protiv negativnih društvenih pojava i korupcije, velikim stranim investicijama, novim radnim mjestima i boljem životu za sve građane, populističesto dolaze na vlast. Tokom vremena, postepenim uspostavljanjem kontrole nad institucijama i medijima uz stvaranje piramide horizontalnog i vertikalnog upravljanja na svim nivoima vlasti, od autoritarnih nastaju autokratski režimi i *uspostavljaju dominaciju vladajuće elite nad svim institucijama i društvenim strukturama. Njihova moć počiva na kombinaciji političke represije, kontrole institucija, prinude, različitih oblika korupcije, manipulacije informacijama i stvaranju iluzije o prosperitetu i stabilnosti. Postepeno se vrši **zanemarivanje kulture**, nauke i obrazovanja, prikazivanje slobodnih medija u negativnom svjetlu, diskriminacija nezavisnih sindikata i organizacija civilnog društva, sve do uspostavljanja kontrole i u ovim oblastima.*

Nisu slučajni **zanemarivanje i minimalna ulaganja u kulturu, obrazovanje i nauku**. Tolerišu se *razne zloupotrebe, organizovani kriminal i korupcija*, naglo bogaćenje pristalica vlasti i permanentno siromašenje građana. Prate ih korupcija i nepotizam. Autokratskim vlastima ne trebaju prosvjećeni, obrazovani, ekonomski nezavisni i slobodoumni građani, već ljudi koji su lojalni, poslušni i pokorni. Trebaju im podanici. Sa njima se lako manipuliše, a mnogi su spremni da sve učine za položaj, ekonomsku korist i razne povlastice. U takvom ambijentu nastaju *interesno povezani i zatvoreni centri političke moći* na koje građani slab ili mali uticaj, a institucije, kao što su parlament, vlada, sudovi ili institucije rade isključivo prema nalogima vlasti i sprovode volju vladajuće stranke, odnosno njenog lidera u svim oblastima društveno-ekonomskog i političkog života zajednice. *Uz postepeno slabljenje demokratskih institucija i gušenje opozicije, slabljenje vladavine prava, lider autoritarnog režima, koji je populizmom i manipulacijama izgradio kult ličnosti, često postaje autokrata, odnosno ličnost koja u zemlji o svemu odlučuje.*

Mnoga društva u svijetu su suočena sa takvim težnjama vladajućih struktura, jačanjem desnice i etnonacionalizmom. To se naročito odnosi na Balkan, u kojem još uvijek dominiraju etnonacionalne politike i koji nema dužu demokratsku tradiciju. Demokratsko odlučivanje u ovom regionu formalno postoji, ali je onemogućeno različitim manipulacijama, kako u predizbornim aktivnostima, izborima i vladavini nakon izbora.

Porast diskriminacije

Opasni narativ autokratskih lidera je najvećim dijelom zaslužan za porast diskriminacije u zemljama Evropske unije. Tako *Freedom haus*, koristeći primjer Italije, kaže da ksenofobičan i nacionalistički diskurs Melonijeve ograničava prava političkog učešća migrantima i njihovim potomcima rođenim u Italiji. Tokom 2022. godine postojala je inicijativa za promjenu zakona o dobijanju državljanstva, koji bi ukinuo redovnu proceduru da strani državljani poslije pet do 10 godina mogu da dobiju državljanstvo, a ti kriteriji bi bili zaoštreni. U pitanje je dovedena zakonska odredba prema kojoj djeca mlađa od 12 godina koja se usele automatski mogu da dobiju uslove za sticanje italijanskog pasoša. Ova inicijativa je odbijena, zbog nesaglasnosti sa ugovorima Evropske unije, ali dobro oslikava šta se može desiti ako takve struje dođu na vlast.

Autokratski režimi počivaju na ograničavanju prava građanima, a jedan od takvih primjera je Kina, koja je savremenu tehnologiju iskoristila radi zaoštavanja odnosa države prema pojedincima. Sistem društvenog bodovanja, koji je tamo prisutan već nekoliko godina, predstavlja elementarno kršenje prava građana. Taj sistem, najviše liči na Orvelovu „1984.“, jer se zasniva na kamerama koje uz pomoć vještačke inteligencije prate ponašanje svojih građana i na osnovu toga ih boduju. Ako se građani ponašaju „dobro“ po ocjeni države, onda će biti nagrađeni, a u suprotnom moguće je ograničavanje i zabrana različitih prava. U Rusiji opozicioni prvaci završavaju na dugogodišnjim robijama, a neki su izgubili i život zbog svoje opozicione aktivnosti.

Prema istraživanjima o autokratiji, nisu sve države toliko represivne, ali imaju neke elemente autokratije. Takav element je, gušenje slobodnih medija. Novinari bez granica u tom smislu navode Mađarsku i vlast Viktora Orbana, koji je često napadao medijski pluralizam i nezavisnost. Pošto je javni servis pretvoren u propagandni državni organ, mnogi privatni mediji su preuzeti ili ućutkani, a vladajuća partija, Fides, preuzela je *de fakto* kontrolu nad 80 posto medija u zemlji svojim političkim i ekonomskim manevrima, odnosno dala je vlasništvo svojim oligarsima, navode Novinari bez granica.

Opasni narativ protiv manjina i kontrola medija. Autokratske lidere određuje opasan odnos prema manjinama, zloupotreba informacija, kontrola medija, donošenja zakona u svoju korist, česti izbori radi potvrđivanja legitimiteta. Bez obzira na čvrstu i dugu demokratsku strukturu, od vladavine prava i snage institucija do same demokratske kulture, takve pojave sve više se primjećuju i u Evropi, a pravo pitanje je zašto se to dešava? Više je razloga za ovakav slijed

događaja. Sadašnji stepen demokratizacije značajno je smanjen i da je došao na one nivoe gdje je bio osamdesetih godina prošlog vijeka. To uključuje i porast desnih stranaka. *Mnogo faktora i problema uticalo je na rastući trend autokratizacije širom svijeta.*

Jedan od problema je pitanje odnosa između građana i njihovih predstavnika. Postaje dominantan osjećaj građana da nemaju dovoljno jaku vezu i da se ne pitaju dovoljno za odluke koje se donose u politici. U tom smislu je odnos političke partije i birača sve nestabilniji. Samim tim, kako taj odnos postaje nestabilniji, odnosno kako se odluke birača mijenjaju od izbora do izbora, tako marketing počinje da igra sve veću ulogu i stranke sve više pribjegavaju populističkom diskursu kako bi birače privukli na svoju stranu. Vladajuće elite sve više odstupaju od interesa svojih glasača.

Autokratije se umrežavaju nastojeći da oslabe demokratije

Autokratije širom svijeta sve više se međusobno podržavaju u odnosu na konkurenciju koju vide u demokratskim društvima, rekla je američka novinarka i historičarka Anne Applebaum, dobitnica Pulicerove nagrade. Rusija, Kina, Iran, Sjeverna Koreja, Venecuela i Zimbabve, Azerbejdžan i Angola nemaju zajedničku ideologiju, imaju mjesta gdje mogu da sarađuju i zajedničke interese. Međutim, neki od njihovih interesa su finansijski. Kina gleda svoj interes, ulaže u autokratske režime širom svijeta i pomaže im da se održe. Ruska Federacija radi isto, nudi plaćenike diktatorima u Africi koji su u nevolji. Autokrati traže oblasti u kojim imaju nešto zajedničko i gdje mogu da pomognu jedni drugima. *Ne treba im zajednička ideologija da bi sarađivali.*

U novoj knjizi **Anne Applebaum**, „*Autocracy Inc.: Dictators Who Want To Rule The World*“ (Inkorporacija autokratija: Diktatori koji žele da vladaju svijetom), piše da takve vlade podupiru „sophisticirane mreže sastavljene od kleptokratskih finansijskih struktura, *tehnologija za nadzor i profesionalnih propagandista*, od kojih svi sarađuju u više režima“. To je značajna razlika od geopolitičke situacije u 20. vijeku „kada je postojalo nešto što se zvalo komunistički blok i svi su oni koristili isti jezik i čak imali vrlo slične političke i ekonomske sisteme“. Uprkos nedostatku centralizovane ideologije, svjetske autokratije imaju „zajedničkog neprijatelja“.

Zajednički neprijatelj je bilo ko ako živi u demokratskom svijetu i ako koristi jezik demokratije, govori o ljudskim pravima, transparentnosti, odgovornosti, vladavini prava, pravdi. Taj jezik je za njih prijetnja, a najveća prijetnja je onda kada dolazi od njihovih opozicionih pokreta

i njihovih unutrašnjih kritičara, disidenata. Pored toga, oslobođeni ideologije, moderni autokratski režimi imaju mnogo veće polje djelovanja i uticaja na politički i društveni razvoj u otvorenim društvima. Autokratska propaganda sada može da dopre do ljudi u Sjedinjenim Državama onako kako ranije komunistička propaganda nije mogla. Novac koji imaju autokratske države daje im vrstu moći, koju Sovjetski Savez nikada nije imao, bilo da se radi o investicijama, kupovini uticaja među političarima ili biznis zajednici, ili obliku netransparentnih finansijskih sredstava koja se daju za političke kampanje. Sve to im je dalo više mogućnosti da utiču na unutrašnje debate i političke procese u demokratijama, kao i da utiču na njihove ekonomije.

Postoje mediji koji pokazuju da su dobri u stvaranju autoritarnog ambijenta koji opisuje autokratije kao sigurne i stabilne, a demokratije kao podijeljene, haotične i degenerisane. To odgovara jednom dijelu američkog političkog spektra koji se osjeća nezadovoljno, koji ne voli i ne vidi društvene, demografske, ekonomske i političke promjene nastale u posljednjih nekoliko decenija. Autoritarni i autokratski režimi u mnogim zemljama, nastavljaju da produbljuju postojeće podjele u društvu.

Mnogi režimi shvataju da su demokratske vrijednosti poželjne. Ljudi žele da žive u društvu u kojem postoji vladavina zakona, gdje se poštuju ljudska prava. Radi se o ideji da se živi u pravednijem društvu u kojem građani imaju određeni uticaj. To je jedan od razloga zašto se autokratski svijet, ponovo naoružao protiv demokratskog svijeta na mnogo dramatičniji način nego što je to bio slučaj prije dvije decenije.

Svijet pun kontrasta

U savremenom svijetu, punom kontrasta, zakulisnih namjera i radnji, raznovrsnih nepravdi i nikad većih nejednakosti među ljudima, vlada moralni relativizam i relativizam u svim sferama i oblastima koje dotiču ličnost i egzistenciju savremenog čovjeka. Oduvijek je čovjek bio bespomoćan pred nepredvidivim događajima na koje nema nikakvog uticaja, bilo da su nastali djelovanjem prirodnih katastrofa ili kao posljedica ljudske okrutnosti. U svijetu postoje **dvostruki standardi** koji pokazuju da nedostaje etike i humanizma.

Stanje u svijetu (prema studiji Bertelsmann Foundation - Indeks Transformacije 2024) navodi da svi bilježe porast broja autokratija. Trenutno je više autokratskih nego demokratskih režima. Pandemija je pogoršala postojeće trendove i ojačala autokratske tendencije. Zato se mnogo govori o **krizi demokratije**. Demokratije su se pokazale kao sporije i manje fleksibilne od

autokratija. Zbog ove očigledne krize mnogi su zabrinuti. Međutim, nadati se buđenju demokratija, jer raste svijest u demokratskim zemljama o prijetnji autokratije, kao i potrebi građanske aktivnosti za njeno suzbijanje. Postoje i pozitivni primjeri kao što je Kostarika, Čile, Urugvaj, Južna Koreja koje pokazuju da je demokratija najuspješniji sistem. I pored porasta autokratije, demokratija ostaje najpoželjniji model upravljanja, a građanski aktivizam ključan je u borbi protiv autokratskih tendencija.

U svijetu danas ima više autokratija nego demokratija. Mnogi upozoravaju da demokratiju moraju braniti ljudi. **Demokratija ne može da se brani odozgo** i ne treba je nametati. Autokratije su većinom u zemljama u razvoju i zemljama ubrzanog razvoja, pokazuje studija njemačke fondacije **Bertelsmann**. Brojke su neumoljive: prema novoj studiji, kvalitet demokratije pogoršao se u posljednjih 20 godina u **137** zemalja koje se mogu opisati kao **zemlje u razvoju** ili kao tzv. **zemlje u usponu**. Prema „Indeksu transformacije“ fondacije Bertelsmann, sada imamo **63** demokratije naspram **74** autokratije. Posljednjih nekoliko godina, obilježene su novom geopolitičkom situacijom, ruskim agresorskim ratom na Ukrajinu i pandemijom koronavirusa, izbori u 25 zemalja bili su manje slobodni i pošteniji nego prije. Sloboda izražavanja i sloboda štampe su ograničene u 39 zemalja.

Pandemija korone je imala negativan učinak, sa policijskim satom i privremenim smanjivanjem građanskih sloboda i odrazila se na demokratski razvoj. Pandemija je bila prilika da se ograniče prava i da se više moći koncentriše u vladi. Fondacija Bertelsmann je napravila studiju kao najopsežnije istraživanje te vrste. Studija se zasniva na 5000 stranica izvještaja o zemljama koje fondacija sastavlja uz pomoć 300 stručnjaka, univerziteta i *think tankova* u oko 120 zemalja. Ispituje se *stanje demokratije, privredni razvoj i djelovanje vlade*. Sve tri kategorije trenutno su na historijski najnižem nivou. U stabilnim *demokratijama raste svijest da svijet postaje sve manje slobodan*: U posljednjih nekoliko godina, građani i vlade demokratskih država, postali su oprezniji u pogledu izazova koji dolaze iz autokratije. Izazovi su znatno snažniji i opasniji nego prije deset godina.

Mnogi se pitaju **jesu li demokratije prespore i nefleksibilne?** „Indeks transformacije 2024“ fondacije Bertelsmann pokazuje da autoritarni vladari vole svoje postupke opravdavati tvrdnjom da su *demokratije preglomazne, nedovoljno fleksibilne* i da više ne mogu držati korak sa globalnom konkurencijom i globalnim trendovima. Čak **45 zemalja** s najnižom učinkovitošću ne spadaju u demokratije. Vidljiva je činjenica da se autokratije ne ponašaju razboritije od demokratija u

kriznim vremenima. To se vidjelo u ponašanju Kine tokom pandemije. Vidjelo se to u pandemiji korone, kada je postalo jasno da stroga izolacija ne funkcionise. Bilo je velikih protesta, a i represije. U autokratiji je teže prepoznati pogrešne postupke i teže ih je ispraviti. Autokratije mogu biti i pod pritiskom jer stanovništvo nije zadovoljno rezultatima, životnim standardom i razvojem.

Građanske inicijative su ključne za očuvanje demokratije, jer ona *živi od svojih aktivnih građana*. Građanske aktivnosti ljudi koji podržavaju slobodne izbore, slobodu štampe i podjelu vlasti ostaju ključni kada je u pitanju *suzbijanje autokratskih tendencija*. Kad postoji kontinuirani pritisak, odbrana od autokratskih tendencija može biti uspješna. U studiji se kao primjeri navode i izbori u Keniji, Zambiji, Poljskoj i u Moldaviji.

Kulturni ili vjerski uticaji maju uticaja u ovim promjenama. Drugim riječima: mogu li muslimanske zemlje poput onih u Zaljevskoj regiji same potisnuti autokratske tendencije i promijeniti autokratske režime? Bolja je postepena promjena i modernizacija nego rat. Dobar primjer su Tajvan i Južna Koreja, kojima se dugo upravljalo autokratski i koji su se u početku ekonomski modernizirali. Sada su to stabilne i uspješne demokratije. Ne postoji automatski mehanizam koji to sprječava, ili rješava, ove trendove.

Glavni zaključak studije ne čudi jer sve zemlje još uvijek najbolje prolaze *ako u njima vlada demokratija i vladavina prava*. U saopštenju koje prate objavu *Indeksa transformacije 2024.* godine o državama poput Južne Koreje, Kostarike, Čilea, Urugvaja i Tajvana kaže se: Stabilne u vladavini prava, strateški orijentisane, njihova javna uprava ne samo da osigurava dobre rezultate u obrazovanju, zdravstvu i u poboljšanju životnog standarda, nego i kad je u pitanju jačanje demokratije. To su pozitivni primjeri. Tamo gdje demokratija već funkcionise, vlade moraju tražiti konsenzus od najširih mogućih grupa stanovništva više nego prethodnih godina. Čak i ako to postaje sve teže u uslovima kada se društva sve više polariziraju. Prema „*Indeksu transformacije*“ fondacije Bertelsmann, sada imamo 63 demokratije naspram 74 autokratije. Drugim riječima, države u kojima nema slobodnih izbora niti funkcionalne pravne države su autokratije. Posljednje četiri godine, obilježene su novom geopolitičkom situacijom, ruskim agresorskim ratom na Ukrajinu i pandemijom koronavirusa, izbori u 25 zemalja bili su manje slobodni i pošteniji nego prije. Sloboda izražavanja i sloboda štampe su sve više ograničene u 39 zemalja.

Autokratija u svijetu je u porastu, a 65 država karakteriše se kao neslobodno, dok je 59 djelimično slobodno, upozorava izveštaj organizacije **Fridom Haus**. Slično govori i istraživanje

nemačke organizacije Bertelsman. Prema tome, njemački istraživači navode i da se kvalitet demokratije pogoršao. Prema izvještaju Fridom hausa, Srbija je zabilježila najveći pad demokratije među zemljama u tranziciji.

Autokratija u svijetu

Nominovanjem članova nove vlade u martu 2012. godine, *novi sirijski predsjednik Ahmed-al- Šara formalno je okončao još jednu u nizu političkih promjena na Bliskom istoku koje su započete rušenjem režima u Tunisu početkom 2011. godine* . U posljednjih petnaest godina, regionalni proces Arapskog proljeća, pored promjena u Tunisu, doveo je do smjene političkih lidera u Egiptu, Libiji, Jemenu, Sudanu, Alžiru, Libanu i Iraku. Početni entuzijazam širom regiona oko senzacionalne smjene dugogodišnjih diktatora i nada mnogih u suštinske političke promjene pokrenute ovim procesima, ubrzo su zamrle zbog tragičnih događaja koji su slijedili. Unutrašnji nemiri i nasilje u jednoj za drugom od arapskih zemalja usmrtili su desetine hiljada pretežno civilnog stanovništva, raselili milione ljudi i narušili teritorijalni integritet suverenih država (Libije, Jemena i Sudana). Ni u jednom slučaju započetih političkih protesta, **autoritarizam nije zamijenjen demokratskim oblikom upravljanja**, a životi većine su pogoršani.

Za razliku od tranzicija u Latinskoj Americi i srednjoj i istočnoj Evropi, Arapsko proljeće se vremenski preklapilo sa postepenim slabljenjem „**trećeg talasa demokratije**“ i to u regionu u kom su političke orijentacije novoizabраниh vlasti, zbog vrlo specifičnih okolnosti, mogle da krenu u bilo kojem od sljedećih ideoloških pravaca: naravno liberalnom-demokratskom, kako je to prvobitno djelovalo u Tunisu, ali takođe i putem čitavog niza alternativa kao što su umjereni autoritarni islamizam (po ugledu na Tursku), **hibridni sistem** sa elementima teokratije (nalik Iranu), **radikalna teokratija** (kakvu sprovode talibani u – Avganistanu) i otvorena vojna ili prikrivena predsjednička diktatura.

U regionu, nemirima i građanskim ratovima, razrušenih arapskih društava i država, *politički poredak i ekonomski razvoj su održani*. Kao svojevremeno diktature u južnoj Koreji, Tajvanu i Čileu (1970-ih), kao autoritarni Singapur, kao očuvani partijski monopoli u Kini i Vijetnamu, monarhije u Zalivu su *ekonomsko blagostanje svojih građana uspješno odvojile od pomisli na političke slobode i u širem regionu*, pored velikog broja nastradalih, uspješno **očuvale autoritarni oblik vlasti**.

Zaključak

Autokratija je oblik vlasti u kojem je moć koncentrisana u rukama jednog pojedinca ili male grupe, pri čemu su slobode građana ograničene. Iako autokratski režimi mogu pružiti stabilnost i brzo donošenje odluka, dugoročno gledano, nedostatak transparentnosti, ograničena sloboda, prisutnost korupcije i nepotizma mogu negativno uticati na privredu i društvo u cjelini. Savremeni autokratski sistemi suočeni su sa izazovima globalizacije, a mnogi od njih nastoje prilagoditi svoje privredne politike bez uvođenja političkih sloboda. Umjesto vladavine ljudi potrebna je vladavina zakona.

Vlasti se trude da očuvaju i održavaju svoje sisteme, ali to nije lako. Krize nastaju u dijelovima sistema ekonomskom, socijalnom, kulturnom, političkom, institucionalnom i ugrožavaju kompletan politički sistem. Ako se konflikti i krize ne kontrolišu i na vrijeme ne nađu rješenja mogu ozbiljno ugroziti države i njihovo dalje funkcionisanje. Sistemi i društvo se modernizuju i razvijaju. Trebaju biti u trendu savremenih društvenih promjena. Svako zaostajanje odražava se na kvalitet života, standard i perspektivu građana. Nije dobro nametati svoje modele i sisteme, drugim narodima i državama. Postaju odbojni oni koji ih nameću. Nametanjem u oblasti organizacije, ekonomije, politike, kulture ili jezika, guši se raznovrsnost kao bogatstvo svijeta. Savremeni sistemi trebalo bi da su demokratski i da ih je lakše održavati, modernizovati i razvijati. U demokratskim sistemima su građani dobili svoja prava i slobode, koje trebaju razvijati i čuvati. Demokratija zavisi od svojih aktivnih građana. Umjesto podaničke političke kulture potrebno je **razvijati građansku demokratsku kulturu**. Potrebni su sistemi i demokratija koji će biti u službi građana, bolji od postojećih ili dosadašnjih. Pozitivan je trend što se demokratije polako bude. Vrijeme će pokazati kad će prestati negativni trend.

Literatura

1. Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Bograd, 2005., str. 428-429, 432-436.
2. Kozić Faruk, *Demokratja i ljudska prava i bosanskohercegovački ambijent*, „Meligrafprint“, Zenica, 2011, str.18, 20, 23, 35-36, 57-58.
3. Kozić Faruk, *Priručni leksikon demokratije i ljudskih prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2018, str.20-21, 146.

4. Kozić Faruk, 2024, *Demokratija i kultura – Izazovi globalnog društva (rasprava o demokratiji i društvenim promjenama)*, Zenica, „Meligrafprint“.
5. Kozić Faruk, *Održavanje političkih sistema*, 7. Konferencija „Održavanje 2022“, 12.-16. septembar, Budva, Crna Gora, str.513-518.
6. Tomović Milisav, *Čovjek u vrtlogu civilizacijskog relativizma*, Kult B., Sarajevo, 2023.
7. Pusić Vesna, *Mediterranski model na zalasku autoritarnih režima*, ERASMVS, Zagreb, br.20, 1997., str.2-15
8. Radivojević Radoš, *Sociologija tehnike*, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad, 2015., str.133-135.
9. Tomović Milisav, *Čovjek u vrtlogu civilizacijskog reletivizma*, Biblioteka nauka i društvo, Sarajevo, 2023.

Internet adrese

1. <https://lidermedia.hr/biznis-i-politika/koliko-ljudi-danas-zivi-u-politickoj-demokraciji-142400/> (26.04.2022.)
2. <https://www.oslobodjenje.ba/vijesti/svijet/kako-medunarodne-krize-pomazu-autoritarcima-1087349/> (01.11.2025)
3. <https://lidermedia.hr/biznis-i-politika/koliko-ljudi-danas-zivi-u-politickoj-demokraciji-142400/> (19.12.2025)
4. <https://www.slobodnaevropa.org/a/autokratija-demokratija-anne-applebaum/33070838.html> (11.09.2024)
5. <https://infobiro.ba/article/1109210/covjek-u-vrtlogu-civilizacijskog-relativizma-milisav-tomovic> (27.05.2023)
6. <https://www.dw.com/bs/u-svijetu-danas-ima-više-autokratija-nego-demokratija/a-68611084> (19.03.2024)
7. <https://www.nin.rs/politika/vesti/48868/autokratija-u-porastu-sirom-sveta> (04.05.2024)
8. <https://radar.nova.rs/global/arapsko-prolece-od-nade-do-tragedije1/> (20.01.2026)

STRENGTHENING OF AUTOCRACY

Abstract

The paper discusses the weakening of democracy and the strengthening of autocracy. Around the world, autocracy is on the rise. Autocrats use crises and impose their authority. Autocracies are networking and trying to weaken democracy. Autocrats use every weakness of democracy for their stabilization and strengthening. Rapid changes in the world have affected attitudes, opinions, decisions and processes. In the 21st century, expectations were high, but democracy had its weaknesses. Autocracy solved problems faster, and autocrats sought more power. In this area, the relationship of wealthy elites and big capital towards democracy is visible. Any wandering in this area has a detrimental effect on democracy, democratic relations and processes. Wars have only strengthened autocrats. Undemocratic systems have unlimited power and poorly limited power. In such systems, citizens often suffer because their freedoms are limited. Autocratic systems are undemocratic, they control and discipline their citizens, but they are no longer popular. The population would rather replace them with a better system. The processes of democratization of these systems lead to democracy. The rights of citizens, ethnic, vulnerable groups and other minorities are discriminated against. Autocrats use force, the army, the police, the guard and the secret police to preserve their rule, wealth, power and privileges. The coronavirus pandemic, the aggression on Ukraine and the war in Gaza have further weakened democracies in the world and increased the number of autocrats and autocratic states.

Keywords: *autocracy, autocrats, democratic, undemocratic and autocratic systems...*

Selma Alić - Šišić

**ETIKA PREDSTAVLJANJA RELIGIJSKIH TURISTIČKIH POTENCIJALA BOSNE I
HERCEGOVINE U ONLINE PROSTORU: STUDIJA SLUČAJA TURISTIČKE
ORGANIZACIJE REPUBLIKE SRPSKE**

Sažetak

U savremenom digitalnom okruženju, promocija turističkih potencijala se sve više oslanja na online medije kao glavne kanale komuniciranja. U kontekstu Bosne i Hercegovine i njene složene etničke i religijske strukture, etika javnog komuniciranja u turizmu od posebne je važnosti. Ovaj rad analizira način na koji određene digitalne turističke platforme predstavljaju religijske turističke potencijale Bosne i Hercegovine. Studijom slučaja analizirana je jedna od web stranica Turističke organizacije Republike Srpske. Upotrebom kvantitativne analize u radu je analizirano i to da li su svi religijski identiteti u deklarativno multietničnoj regiji podjednako zastupljeni. Cilj rada je odgovoriti na pitanje da li online turistički sadržaji u entitetu Republika Srpska odstupaju od etičkih principa prilikom prezentovanja religijskih turističkih potencijala.

Ključne riječi: etika javnog komuniciranja, etika interkulturalne komunikacije, turizam, kultura, religijski turizam

1. Uvod

Još od definisanja javne sfere kod Jürgena Habermasa (Habermas, 1989), pitanje etike u javnom prostoru zauzima značajno mjesto u teorijskim raspravama o normativnim okvirima komunikacijskog djelovanja. Normativni principi javne komunikacije usmjereni su ka transparentnosti, odgovornosti te očuvanju autentičnosti i dostojanstva aktera unutar javne sfere. Njihov značaj dodatno je naglašen u kontekstu savremenih komunikacijskih tehnologija, u kojem je javni prostor permanentno umrežen i široko dostupan. Informacije prezentovane u digitalnoj javnoj sferi stoga postaju dostupne širokoj i heterogenoj publici, sa značajnim potencijalom utjecaja na formiranje mišljenja, stavova i percepcija društvene stvarnosti.

U takvom komunikacijskom okruženju posebno se otvara pitanje etičnosti predstavljanja kulturnih i religijskih identiteta u javnoj komunikaciji. U složenoj multinacionalnoj strukturi Bosne i Hercegovine nerijetko dolazi do zanemarivanja ili narušavanja autentičnosti pojedinih kulturnih ili religijskih identiteta. Ovakve prakse mogu se uočiti i u oblastima čija je osnovna funkcija međukulturno upoznavanje i približavanje, poput turizma. Iako turizam predstavlja jednu od značajnih savremenih privrednih djelatnosti koja je u posljednjim decenijama doživjela snažnu transformaciju i ekspanziju, njegovo teorijsko i interdisciplinarno sagledavanje i dalje ostavlja prostor za dalja istraživanja. Kako ističu Urry i Larsen, sociologija turizma „nije nezanimljiva, ali ostavlja još mnogo prostora za rad“ (Urry i Larsen, 2009: 19).

U kontekstu Bosne i Hercegovine posebno se uočava nedovoljno istraženo pitanje etičnosti javne komunikacije u prezentaciji turističkih potencijala, naročito kada je riječ o predstavljanju kulturnih i religijskih lokaliteta. U takvim prikazima često se primjećuje selektivno predstavljanje informacija ili izbjegavanje određenih historijskih činjenica, što otvara pitanje odnosa između promotivnih ciljeva turizma i etičkih principa javne komunikacije.

Polazeći od navedenog problema, cilj ovog rada je analizirati na koji način se u digitalnom javnom prostoru predstavljaju kulturni i religijski turistički potencijali Bosne i Hercegovine, te u kojoj mjeri su takve reprezentacije usklađene sa principima etičke javne komunikacije. Korištenjem metode kritičke analize diskursa rad ispituje da li su komunikacijske reprezentacije vođene principima tačnosti i autentičnosti ili se oslanjaju na selektivno predstavljanje činjenica i komercijalne motive. Na taj način istraživanje nastoji doprinijeti razumijevanju odnosa između

turizma, medijske reprezentacije i etičkih standarda javnog komuniciranja u savremenom digitalnom okruženju.

Rad je strukturiran na način da su u prvom dijelu predstavljeni teorijski okviri koji obuhvataju koncept javne sfere, etiku javnog komuniciranja i osnovne pristupe turizmu. Drugi dio rada posvećen je metodološkom okviru i primjeni kritičke analize diskursa, kao i definisanju ograničenja rada i pretpostavljanju eventualnih narednih koraka istraživanja. U trećem dijelu prikazani su rezultati analize reprezentacija turističkih potencijala Bosne i Hercegovine u digitalnom prostoru, dok završni dio rada donosi diskusiju rezultata i zaključna razmatranja.

1.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada su tekstovi objavljeni na jednoj od web stranica Turističke organizacije Republike Srpske, a kojima se predstavljaju kulturni i religijski turistički potencijali sa prostora Bosne i Hercegovine. Analiziran je ukupno 71 tekst o isto toliko religijskih turističkih atrakcija¹. Konkretno predmet u analiziranim tekstovima bile su mikropropozicije i semantičke strukture koje su sadržale pojmove poput “rušena”, “uništena”, “ratna dejstva”, “bombardovanje”, “sknavljenje”, “obnova”, “ponovo sagrađena” i slično. Nastojao se utvrditi broj tekstova - turističkih prezentacija - koje autentično govore o religijskim objektima, uključujući i informacije o njihovom eventualnom ratnom rušenju i poslijeratnoj obnovi. Pojedinačne religijske skupine tretirane su kao kategorije.

Analiza ne tretira ukupan broj porušenih religijskih objekata u Bosni i Hercegovini, niti u nekom od njenih pojedinačnih dijelova. Sukladno predmetu i cilju istraživanja fokus analize je samo na objektima predstavljenim kao religijski turistički potencijal, kanalom javne komunikacije Turističke organizacije Republike Srpske.

1.2. Ciljevi istraživanja

¹ Treba pomenuti i to da je analizirana stranica jedna od dvije dostupne stranice Turističke organizacije Republike Srpske. Novoformirana web stranica ne sadrži informacije o religijskom turizmu te tako nije mogla biti relevantan izvor informacija. Još uvijek dostupna ranija verzija zvanične stranice, sadrži potrebne materijate te je iz tog razloga bila i predmetom ovog istraživanja.

Istraživanje ima tri konkretna cilja:

Cilj 1: Kroz studiju slučaja ukazati na problem nepotpunog predstavljanja religijskih turističkih potencijala;

Cilj 2: Utvrditi da li u javnoj prezentaciji religijskih turističkih potencijala dolazi do narušavanja etičkih normi;

Cilj 3: Analizirati da li prezentacija religijskih turističkih sadržaja u online prostoru doprinosi inkluzivnom predstavljanju bosanskohercegovačkog društva.

2. Teorijski okvir i pojmovno određenje

2.1. Pojmovno određenje

U digitalnom komunikacijskom prostoru, savremeni mediji ne djeluju samo kao kanali distribucije informacija nego često poprimaju ulogu kreatora kulturnih, vjerskih i drugih identiteta. U tom kontekstu, mediji imaju izuzetno veliku ulogu u kreiranju društvene stvarnosti. Prilikom predstavljanja religijskih turističkih potencijala jednog podneblja, uloga medija nadilazi informativnu i promotivnu funkciju i gotovo uvijek za sobom povlači pitanje odgovornosti i etike, pa i slobode izražavanja u širem kontekstu.

Polazeći od navedenog stanovišta, u ovom su radu konceptualno razrađeni osnovni pojmovi kojima se operira u predmetnom istraživanju a to su sloboda izražavanja u digitalnom okruženju, etika medijskog izvještavanja, etika interkulturalne komunikacije i javne sfere, kao i pojmovi turizma i turističkih potencijala u online prostoru u Bosni i Hercegovini. S tim u vezi, teorijski okvir predstavlja osnovu za studiju slučaja koja je elaborirana u centralnom dijelu predmetnog istraživanja.

Generalno posmatrano, sloboda izražavanja² u koju potpada sloboda pisanih i online medija³ je temeljna pretpostavka funkcionisanja svakog demokratskog i pluralističkog društva i jedan od ključnih uslova za njegov napredak koji uživa posebnu zaštitu⁴ te preduslov za poštovanje drugih ljudskih prava predviđenim međunarodnim dokumentima. Ova iznimno važna sloboda ne odnosi se samo na informacije ili ideje koje su primljene pozitivno ili se smatraju neuvredljivim (Lilić, 1999.) ili prema njima nema stava, već i na one koje vrijeđaju, šokiraju i uznemiravaju, što su zahtjevi pluralizma tolerancije i slobodoumlja, bez kojih nema demokratskog društva. No, ipak država ima pravo da ograniči slobodu izražavanja ukoliko je ograničenje zasnovano na zakonu i neophodno u demokratskom društvu.

Na taj način, sloboda izražavanja je, zapravo, koncipirana kao relativno ljudsko pravo koje može biti ograničeno radi zaštite drugih legitimnih interesa poput nacionalne sigurnosti, zaštite zdravlja ili morala, ugleda i prava drugih, itd.⁵

Kada je u pitanju digitalno okruženje, važno je istaknuti da sloboda izražavanja dobija veću dozu kompleksnosti upravo zbog prirode okruženja u kojem se prenose odnosno primaju informacije. Digitalno okruženje karakterišu viralnost distribucije medijskog sadržaja, transnacionalnost komunikacije kao i algoritamska usmjeravanja medijskog sadržaja. U kontekstu predstavljanja religijskih, kulturnih i turističkih potencijala određenog podneblja, medijsku slobodu moramo posmatrati u korelaciji sa principima profesionalnog etičnog izvještavanja, zabrane diskriminacije i zabrane govora mržnje.

² Sloboda izražavanja kao ljudsko pravo propisana je brojnim međunarodnim dokumentima za zaštitu ljudskih prava i sloboda. Kada je u pitanju Vijeće Evrope, sloboda izražavanja zaštićena je članom 10. Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda. Riječ je o pravnom aktu Vijeća Evrope koji je usvojen u Rimu 4. Novembra 1950. i ratifikovan od strane svih zemalja članica Vijeća Evrope. Pored navedenog, sloboda izražavanja zaštićena je članom 19. Opće deklaracije o ljudskim pravima koja je usvojena 10. decembra 1948. godine na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda, Rezolucija br. 217/III, kao i članom 1. Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima koji je usvojen Rezolucijom XXI Generalne skupštine 16. decembra 1966. a stupio na snagu 23. marta 1976. godine.

³ Važno je naglasiti da član 10. Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda eksplicitno ne navodi slobodu štampanih i online medija kao integralni dio slobode izražavanja, no Evropski sud za ljudska prava u svojoj bogatoj sudskoj praksi stavio je do znanja da sloboda izražavanja kao ljudsko pravo obuhvata i slobodu štampe odnosno slobodu online medija kao jedan izuzetno važan segment prava na slobodu izražavanja.

⁴ Ovo se primarno odnosi na stavove Evropskog suda za ljudska prava iznijete u presudama pojedinca (građanina) protiv države. Osim toga, bitno je naglasiti da sloboda izražavanja ima ključnu ulogu u ostvarivanju prava građana da bude informisan, odnosno javnosti da zna. S tim u vezi, uloga medija u društvu je ključna jer omogućava prostor za javnu diskusiju.

⁵ Ograničenja slobode izražavanja propisana su članom 10. stav 2. Evropske konvencije za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda.

U kontekstu predstavljanja turističkih potencijala možemo govoriti o određenoj dozi napetosti između komercijalnog načina predstavljanja i poštovanja religijskih i kulturnih dimenzija određenog sadržaja.

Etika javne sfere, kao prostora u kojem zainteresirana lica razmjenjuju informacije od javnog značaja, podrazumijeva poštovanje pluralizma mišljenja i izbjegavanja govora mržnje. Kad je u pitanju etika javne sfere u oblasti predstavljanja religijskih i turističkih destinacija, osnovni principi na kojima počiva etika su poštovanje pluralizma religija, poštovanje osjećaja pripadnika određene religije kao i iznošenje istinitih i vjerodostojnih podataka. U ovom kontekstu važno nam je pomenuti metaetiku koja tretira pitanja prirode moralnih pojmova i značenja moralnih sudova iz tri osnovna aspekta: moralni objektivizam, moralni relativizam i moralni nihilizam. Kod moralnog objektivizma, bez obzira na kulturni ili društveni kontekst, polazi se od pretpostavke da određene moralne norme imaju univerzalnu i objektivnu vrijednost. Nasuprot ovakvom zastupanju, kod moralnog relativizma moralne procjene zavise od kulturnih normi, društvenih vrijednosti ili individualnih uvjerenja, dok negiranje bilo kakvih moralnih činjenica nalazimo kod moralnog nihilizma.

Baveći se komunikacijskim fenomenima koje je teško dokazati, rad polazi od normativne etičke pretpostavke bliske moralnom objektivizmu, a koja zagovara stav da određeni standardi javne komunikacije, podrazumijevajući ovdje i digitalnu javnu sferu, imaju univerzalni karakter. Ti standardi bi se u ovoj konkretnoj temi odnosili na istinitost, transparentnost, autentičnu reprezentaciju, pa čak i odgovornost prema javnosti. U tom smislu, izostavljanje informacija o historijski relevantnim događajima, kao što je rušenje religijskih objekata tokom rata, može se posmatrati kao odstupanje od etičkih principa javne komunikacije, jer takvo izostavljanje utiče na način na koji publika razumije društveni i historijski kontekst određenog prostora. Istovremeno, metaetička perspektiva moralnog relativizma otvara pitanje da li komunikacija u oblasti turizma nužno ima obavezu uključivati traumatične ili konfliktne aspekte prošlosti.

U kontekstu kulturnog relativizma, moralni standardi zavise od vrijednosti i ideala svake kulture ili društva a djelo je moralno ako je dopušteno prema vodećim normama zajednice, odnosno nemoralno ako je njima zabranjeno. U skladu s tim, izbor sadržaja u turističkoj promociji može

biti interpretiran kao opravdan odabir narativa u skladu sa ciljevima određene zajednice ili kulturnog konteksta.

Kad govorimo o kulturnim vrijednostima i medijskom predstavljanju istih, činjenica je da su medijski radnici ključni za prenošenje kulturnih vrijednosti i da oni, kako definiše Luis Alvin Dej (2004.), „određuju uslove za to koje vrijednosti će biti važne i oni nude simboličke putokaze za standarde postupanja, uključujući tu i etičko ponašanje.“ Dej također navodi da se navedeni proces odvija kroz tri funkcije medija:

- a. Širenje i tumačenje informacija;
- b. Emitovanje ubjeđujućih slika, i
- c. Proizvodnja i marketing masovne zabave.

Bez obzira o kojoj vrsti medijskog izvještavanja se radi, mediji su dužni da poštuju standarde etičkog izvještavanja i predstavljanja sadržaja jer je etično postupanje osnova poštovanja prava javnosti da dobije potpunu, tačnu i vrijednosno neutralnu informaciju.

Na ovom fonu, empirijski dio rada stavlja fokus na selektivan pristup traumatičnoj prošlosti, njeno predstavljanje, odnosno izbjegavanje. Pažnja je usmerena i na definisanje različitih etičkih pozicija prisutnih u jednom diskursu o prezentovanju turističkih potencijala, ali i u diskursu predstavljanja traumatične prošlosti. Rad se referira i na implikacije relativističkih pristupa koji imaju tendenciju dovođenja do selektivnog predstavljanja historijskih događaja i potiskivanja uznemirujućih aspekata kolektivne prošlosti, ali i prošlosti pojedinačnih kultura i religija. Na ovaj način, rad nastoji pokazati da izbor komunikacijskih strategija često nije vrijednosno neutralan, on radije odražava etičke pretpostavke o ulozi komunikacije u društvu.

2.2. Masovna komunikacija i kulturni identitet

Medijski diskursi sve češće oblikuju, predstavljaju i redefinišu kulturne identitete, naročito u savremenom komunikacijskom okruženju koje nosi obilježja dominacije digitalnih i masovnih medija kao i ubrzanog protoka informacija. Identiteti koje živimo, vrlo vješto su oblikovani sadržajima koje putem medija, prevashodno mrežnih medija, konzumiramo, ili smo im implicitno izloženi.

Razvojem masovnih medija, razvija se i utjecaj masovne komunikacije, kako na svakodnevne ljudske relacije, tako i na kreiranje identiteta, kao konstrukta modernog društva. Kada govorimo o ulozi i funkciji medija kao glavnih nosilaca masovne komunikacije u savremenom društvu, moramo pomenuti Laswellovo definisanje funkcija masovne komunikacije (Laswell, 1948.) koja se čini opravdanom i u kontekstu savremenih komunikoloških fenomena. Laswell kritički pristupa masovnoj komunikaciji definišući njene funkcije na sljedeći način:

1. Promatranje i kontrola okruženja (*surveillance of the environment*)
2. Uspostava odnosa između dijelova društva kao reakcija na zahtjeve okruženja (*correlation*)
3. Prijenos socijalne i kulturološke baštine na sljedeću generaciju (*transmission*).

U kontekstu ovog rada, najznačajnija je treća funkcija masovne komunikacije koju Laswell pominje, a odnosi se na prijenos socijalne i kulturološke baštine na sljedeću generaciju. Naime, medijski izvještaji o kulturnim i religijskim identitetima u Bosni i Hercegovini među glavnim su prenosiocima i socijalne i kulturološke baštine generacijama koje dolaze. Način medijskog izvještavanja o kulturnom naslijeđu, spomenicima kulture, zaštićenoj kulturnoj baštini i događajima koji rade na njihovoj promociji, važan je iz više aspekata. Mediji po svojoj ulozi u društvu imaju utjecaj na javno mnijenje, oblikuju mišljenja pojedinaca ali i utječu na međukulturalnu i druge saradnje u čijem je imperativu povezivanje i dijeljenje. Stoga, medijski izvještaji o kulturnom naslijeđu moraju odgovarati i osnovnim etičkim principima koji uključuju istinito, potpuno, vjerodostojno i autentično prezentovanje činjenica. Druga važna stvar kod medijskog izvještavanja jeste da su oni svojevrsan artefakt, koji nam i u bližoj i u daljoj budućnosti može dati više informacija o odnosu društva prema događaju ili pojavi.⁶

2.3. Specifičnost BH konteksta

Ukoliko posmatramo iz prizme medijskog predstavljanja religijskog i turističkog potencijala Bosne i Hercegovine, neophodno je istaknuti da medijsko predstavljanje treba da počiva na

⁶ U mnogo primjera do sad medijski sadržaji su korišteni kao izvori informacija za različita sociološka i komunikološka istraživanja. Npr. vidjeti: *Mediji i nacionalne ideologije: Analiza izvještavanja o suđenjima za ratne zločine u bivšoj Jugoslaviji* (Amer Džihana i Zala Volčič, ur.) (2011). Mediacentar Sarajevo. Značajan primjer na globalnom nivou bio bi i slučaj "Panama papers" čije je istraživanje započeo Međunarodni konzorcij istraživačkih novinara (ICIJ), a čija istraživanja su poslužila za dalje sudske procese u ovom slučaju. Više na: <https://www.icij.org/investigations/panama-papers/>

principima poštovanja dostojanstva i religijskih osjećaja, odgovornosti prema javnosti, istinitosti i potpunosti. Kroz predstavljanje religijskog i turističkog potencijala, mediji zapravo imaju uticaj na kreiranje međureligijskog dijaloga ali i na percepciju religijskih zajednica u našoj državi kao i na kreiranje turističkog imidža Bosne i Hercegovine. Sve navedeno ulazi u okvire standardnog objektivnog pristupa javnom predstavljanju turističkog potencijala, no u kontekstu Bosne i Hercegovine referiramo se i na ratnu prošlost i na poslijeratna nastojanja uspostavljanja mira, međukulturnog i međureligijskog dijaloga, što daje dodatnu važnost izučavanju javnog prezentovanja osjetljivih tema.

U tom kontekstu, dolazi do izražaja društvena odgovornost medija i opasnost od medijske komercijalizacije (Lebaš i Lameš, 2017: 212) religijskog sadržaja. Zapravo, komercijalizacija religijskog sadržaja kao i određena doza senzacionalizma su opasnosti u koje može zapasti medijsko predstavljanje religijskog sadržaja u Bosni i Hercegovini. Također, jedan od etičkih izazova u ovom kontekstu jeste opasnost od političke instrumentalizacije religijskih potencijala u cilju jačanja nacionalnih identiteta. U tom kontekstu, smatramo da etički ispravno medijsko predstavljanje religijskih potencijala počiva na, između ostalog, autentičnom prezentovanju svih koncepcija religijskog turističkog potencijala koji se predstavlja. Autentično predstavljanje u digitalnom javnom prostoru, u tom smislu, podrazumijeva poštovanje turističkog potencijala religijskog objekta navođenjem činjenica o njegovom historijskom i društvenom kontekstu, a sve u cilju prenošenja potpune i tačne informacije.

2.4. Turizam i etika medija

Kada je u pitanju medijsko predstavljanje turističkog potencijala, vrlo je bitno naglasiti dihotomiju između etičkih principa i marketinških strategija. U prvom redu važno je naglasiti da turistički potencijali u Bosni i Hercegovini vrlo često imaju religijski ili kulturni značaj. Stoga, naprijed navedeni etički principi kao i potencijalni etički izazovi jednako su aplikabilni i u domenu medijskog predstavljanja turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini. Medijsko predstavljanje turističkih potencijala uvijek je u funkciji promocije turizma i ostvarivanja profita lokalne zajednice. Bez obzira na ekonomske ciljeve, neophodno je poštovati principe etičnog medijskog predstavljanja turističkih potencijala koji podrazumijevanju poštovanje kulturnog i vjerskog identiteta kao i prenošenje potpune i tačne informacije u cilju informisanja zainteresiranih aktera.

Etički izazovi medijskog i javnog predstavljanja turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini mogli bi se kretati u pravcu prenošenja komercijalizacije i simplificiranja kulturnog sadržaja, što zapravo ugrožava autentičnog turističkog potencijala. Pored navedenog, etično medijsko predstavljanje turističkog potencijala gotovo uvijek podrazumijeva uključivanje lokalne zajednice u promociju kao i poštovanje lokalnih običaja, sve u cilju izgradnje dijaloga lokalne zajednice i turista kako bi se medijsko predstavljanje odvijalo u ambijentu autentičnosti turističkog sadržaja. Poštovanje principa profesionalne medijske etike je, zapravo, garant da medijsko predstavljanje turističkih potencijala neće prerasti u političku instrumentalizaciju i pretjeranu komercijalizaciju i simplifikaciju sadržaja.

3. Istraživačka pitanja

Rad nastoji odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Da li predstavljanje religijskih turističkih potencijala Bosne i Hercegovine na web stranici Turističke organizacije Republike Srpske pribjegava izostavljanju konteksta i historijskih činjenica?
2. Da li su različite religijske skupine neravnomjerno vidljive u online predstavljanju Turističke organizacije Republike Srpske?
3. Da li online reprezentacija dominantno prati simboličke obrasce većinskog identiteta?

4. Metodološki okvir istraživanja

Analiza web stranice Turističke zajednice Republike Srpske zasniva se na studiji slučaja koja podrazumijeva kombinaciju analize prominentnosti religijskih identiteta, i kvalitativno - kvantitativne analize tekstova koji opisuju pojedinačne turističke atrakcije. Osnovna pretpostavka rada jeste da turistička komunikacija u digitalnom prostoru ne odražava neutralno predstavljanje religijskih potencijala, već diskurzivno strukturiran narativ koji zanemaruje jedne a ističe druge religijske identitete. Na tom fonu, očekivano je da reprezentacija turističkih potencijala ukazuje na selektivnu vidljivost identiteta, kao i različit pristup historijskom kontekstu.

U radu je primjenjena kritička analiza diskursa (CDA) koja je podrazumijevala kreiranje makropropozicija (makro-tvrdnji) upotrebom Van Dijkovih makro pravila: brisanje, generalizacija i konstrukcija. Kritička analiza diskursa pogodna je za ovu vrstu istraživanja jer omogućava

sažimanje dužih medijskih sadržaja na nekoliko makropropozicija (tvrdnji), koje omogućavaju uvidi u diskurzivni nivo teksta. Identifikacija i klasifikacija diskurzivnih jedinica rađena je prema analitičkim kategorijama koje uključuju: nivo zastupljenosti (utvrđen kvantitativnom analizom), historijsku kontekstualizaciju (periodi i narativi), kao i prisustvo ili odsustvo uzročnih objašnjenja. Makropropozicije definisane su u nekoliko faza: izdvajanje mikropropozicija, odnosno upotrebom makropavila brisanje, elimisane su sve suvišne informacije, one koje ne nose značaj za ovo istraživanje. Potom je upotrijebljeno makropravilo generalizacije, gdje je na osnovu više mikro-tvrdnji bilo moguće utvrditi generalno predstavljanje dominantno za jednu religijsku turističku atrakciju. Na kraju smo upotrebom trećeg makropravila, konstrukcija, definisali makropropozicije koje reprezentiraju način predstavljanja religijskog turističkog potencijala.

Kvantitativna analiza zasniva se na utvrđivanju broja pomenutih rušenih objekata, zatim razvrstavanja ukupnog broja u skupine koje obuhvataju pravoslavne, katoličke, islamske i druge religijske objekte. Omogućeno je procentualno prikazivanje pomenutih rušenih objekata kao i prezentaciju zastupljenosti informacija o obnovi religijskih objekata. Kvantitativna analiza korišena je i za utvrđivanje dužine tekstova i obima tekstualne reprezentacije.

Historijska kontekstualizacija podrazumijevala je razvrstavanje objekata u dvije skupine, one koji imaju zastupljen širi opis opstojnosti objekta u različitim vremenskim periodima, i one kod kojih nije obuhvaćen historijski kontekst. Širi opis je podrazumijevao svaku informaciju koja se odnosi na ulogu objekta u životu društva i zajednice, eventualna sknavljena ili rušenja objekta, ali i obnovu i trenutno stanje. U ovom dijelu analize izdvajane su i pojedine rečenične strukture koje su detaljnije obrađene u diskurzivnoj analizi prezentacije.

Identifikaciju i izdvajanje diskurzivnih jedinica, kao prvu fazu analize, slijedila je njihova klasifikacija u definisane kategorije, a potom i kvantitativno evidentiranje zastupljenosti i na kraju diskurzivna interpretacija koja uključuje izvođenje makropropozicija, odnosno identifikaciju dominantnih tematskih i narativnih obrazaca koji čine analizirani diskurs. Također je korištena kombinovana induktivno-deduktivna metoda prilikom prezentovanja rezultata i donošenja zaključaka.

Varijable za utvrđivanje etičnosti predstavljanja religijskih turističkih potencijala Bosne i Hercegovine na web stranici Turističke organizacije Republike Srpske su sljedeće:

V1: Postojanje informacija o rušenju / obnovi vjerskih objekata;

V2: Postojanje historijskog i društvenog konteksta religijskih objekata koji se odnosi na opis opstojnosti objekta u različitim vremenskim periodima;

V3: Obim tekstova.

Varijable su grafički prikazane i / ili narativno definisane u rezultatima istraživanja.

Istraživački instrument činile su excel tabele za prikupljanje podataka, koje su olakšale i grafičko prikazivanje dobijenih rezultata.

5. Rezultati studije slučaja

U ovom poglavlju bit će predstavljeni rezultati empirijskog istraživanja provedenog kroz studiju slučaja.

Prezentacija rezultata podjeljena je u dva dijela od kojih je prvi predviđen za kvantitativne nalaze koji se odnose na broj tekstova i procentualnu zastupljenost kategorija u okviru religijskog turizma. Drugi dio se odnosi na diskurzivnu analizu, gdje su predstavljeni diskurzivni okviri predstavljanja sa detaljnijom obradom pojedinih slučajeva.

5.1. Uzorak i izazovi studije slučaja

Uzorak istraživanja predstavlja 71 tekst objavljen na jednoj od web stranica Turističke organizacije Republike Srpske. Kao naredni korak, istraživanje bi se moglo proširiti na analizu narativnog diskursa i načina predstavljanja religijskih turističkih potencijala na nivou cijele Bosne i Hercegovine, odnosno na zvanične web stranice turističkih zajednica u entitetu Federacija Bosne i Hercegovine.

Takva analiza obuhvatila bi web stranice turističkih zajednica kantona i gradova koje su navedene na zvaničnoj stranici Federalnog ministarstva okoliša i turizma, čime bi se dobio širi uvid u obrasce predstavljanja religijskih turističkih potencijala, ali i kulturnih identiteta u digitalnom prostoru.

Jedan od izazova u analizi javnog digitalnog prostora u Bosni i Hercegovini odnosi se na administrativnu organizaciju turističkih zajednica. Za razliku od centraliziranijeg sistema u Republici Srpskoj, u Federaciji Bosne i Hercegovine djeluje deset kantona, od kojih većina ima

vlastite turističke zajednice, nerijetko i na kantonalnom i na gradskom nivou. Zbog takve organizacije, obuhvatnija analiza zahtijevala bi veći broj web stranica, što ovu fazu istraživanja ostavlja kao mogući nastavak postojeće studije slučaja.

5.2. Kvantitativna analiza zastupljenosti

Rezultati kvantitativne analize pokazuju procentualnu zastupljenost religijskih objekata u turističkoj prezentaciji na predmetnoj web stranici (Chart 1).



Chart 1: Zastupljenost pojedinačnih kategorija u ukupnom broju objavljenih tekstova

Ukupan broj tekstova koji prezentiraju religijske objekte kao turističke atrakcije na analiziranoj platformi je 71. Procentualno, oko 73% od tog broja prezentiraju pravoslavne vjerske objekte, oko 14% prezentira katoličke vjerske objekte i oko 11 % su posvećeni prezentaciji islamskih vjerskih objekata, dok je oko 1.5 % prostora izdvojeno za jevrejske objekte. Ovo pokazuje visoku zastupljenost objekata pravoslavne religije, međutim ako uzmemo u obzir da je većinsko stanovništvo pravoslavne vjeroispovjesti, ovakav raspored zastupljenosti dobija drugačiji kontekst. Sama zastupljenost ne predstavlja problematizirani aspekt ove analize, ali je korisno pomenuti je radi boljeg razumijevanja slijedećih rezultata istraživanja.

Osim zastupljenosti, u kvantitativnoj analizi je procentualno prikazano i pominjanje historijskog konteksta prezentovanih religijskih turističkih atrakcija., sa fokusom na pojmove ranije prezentovane u predmetu istraživanja. Pod historijskim kontekstom u ovom radu

podrazumijevamo prije svega prezentovanje informacija o ključnim promjenama u objektima a koje neizostavno moraju uključivati eventualna rušenja i ponovnu obnovu objekata. Ukupna pominjanja informacija o rušenju određenog religijskog objekta zastupljena su u 9 tekstova, što je procentualno predstavljeno u Chart 2, a poslužilo je kao varijabla 1 u studiji slučaja.

Prezentirani rušeni objekti

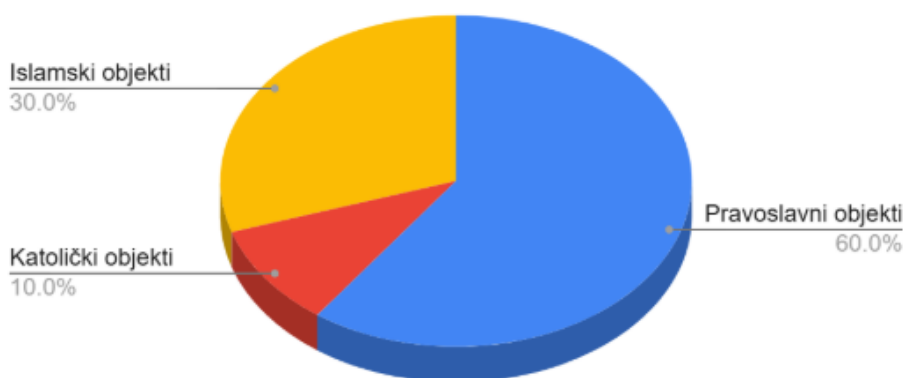


Chart 2: Procentualna zastupljenost prezentiranih rušenih objekata

Ovdje moramo pomenuti da je broj ratom porušenih religijskih objekata znatno veći ali da je u skladu sa predmetom i ciljem istraživanja fokus analize samo na objektima predstavljenim kao religijski turistički potencijal, kanalom javne komunikacije Turističke organizacije Republike Srpske.

5.3. Narušavanje autentičnosti

Nakon izvođenja konkretnih podataka o ukupnom broju prezentovanih religijskih destinacija, potom broja tekstova sa izostavljenim informacijama, analiza je usmjerena na konkretiziranje broja tekstova za pojedinačne kategorije. Tako je studija slučaja pokazala odstupanje od etičkog pristupa i narušavanje autentičnosti objekata katoličke vjeroispovijesti u oko 83% objavljenih tekstova što je prikazano u Chart 3. Chart 4 pokazuje procentualno pominjane rušenja objekata islamske vjeroispovijesti.

Katolički objekti: pominjanje rušenja

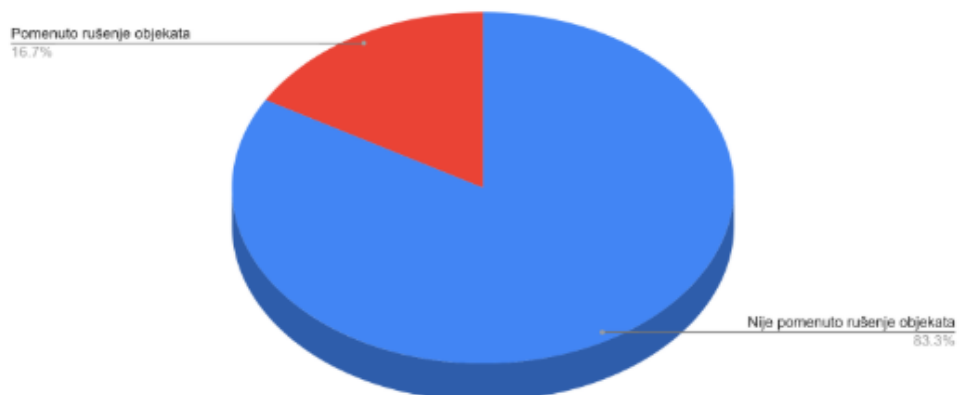


Chart 3: Narušavanje autentičnosti prezentovanja katoličkih vjerskih objekata

Podudarnosti u reprezentaciji pronalazimo i kod analiziranja tekstova o objektima islamske vjeroispovijesti. Princip autentičnog predstavljanja objekta i pružanja historijskog konteksta, narušen je u oko 61% prezentiranih tekstova, što grafički pokazuje Chart 4.

Islamski objekti: pominjanje rušenja

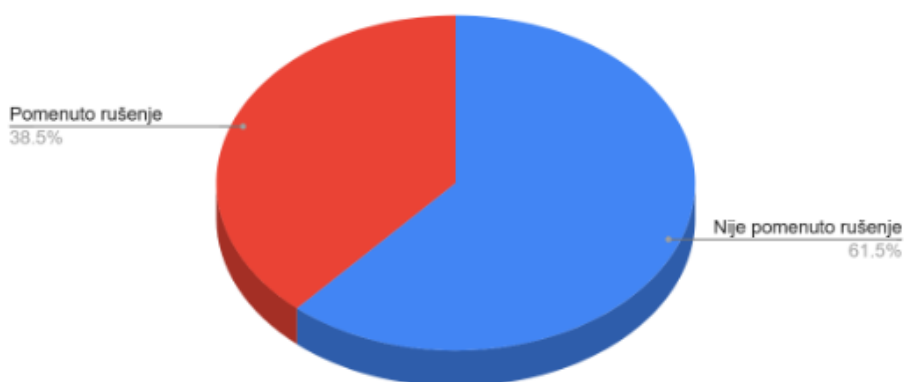


Chart 4: Narušavanje autentičnosti prezentovanja islamskih vjerskih objekata

5.4. Diskurzivna analiza prezentacije

Od ukupnog broja prezentovanih porušenih vjerskih objekata, čak 60 % odnosi se na pravoslavne objekte, 30 % na islamske i 10 % na katoličke objekte. Analiza pokazuje da se primjeri rušenja pravoslavnih objekata ne odnose na period agresije i rata u Bosni i Hercegovini (1992-1995), već se kontekstualiziraju kroz širi historijski okvir osmanskog perioda i Prvog i Drugog svjetskog rata. U tom smislu u prezentaciji manastira Gomionica ističu se teške okolnosti tokom perioda vladavine Osmanskog carstva, te se detaljno elaborira bombardovanje Sabornog hrama Hrista Spasitelja u Banjoj Luci 1941. godine, uz precizno navođenje historijskog konteksta i aktera rušenja.

Navedeni historijski momenti sami po sebi nisu sporni, niti su predmet dublje analize ovog rada, međutim u komparativnom okviru sa prezentacijom rušenja islamskih i katoličkih objekata iz perioda 1992. - 1995. godina, uočava se diskurzivna neravnomjernost u količini pruženih informacija i kontekstu prezentiranja. Dok su pravoslavni objekti i njihova stradanja prikazani kroz detaljno razrađen religijski, kulturološki i historijski kontekst, rušenja katoličkih i islamskih objekata iz perioda rata s kraja prošlog stoljeća, ostaju nenavedena ili pomenuta uz minimalnu kontekstualizaciju i objašnjenje. Historijski kontekst je poslužio kao druga varijabla studije slučaja.

Elemente ovakve neujednačenosti pronalazimo i kroz poređenja obima tekstualne reprezentacije, kao treću varijablu u studiji slučaja. Primjera radi, Saborni hram Hrista Spasitelja u Banjoj Luci opisan je kroz 17 rečenica i 333 riječi, dok je Ali-agina džamija u Derventi, iako označena kao nacionalni spomenik, predstavljena je u jednoj rečenici, sa 18 riječi, bez detaljnijeg osvrta na okolnosti njenog rušenja 1992. godine i kasniju obnovu. Prezentiranje Katoličke crkve Presvetog Srca Isusovog ima sličan obrazac te ni njeno rušenje 1993. nije detaljno razrađeno.

	Najkraći tekst (riječi)	Najduži tekst (riječi)
Islamski objekti	10	309
Katolički objekti	38	369
Pravoslavni objekti	20	778

Tabela 1: Obim / dužina tekstova prezentacije religijskih turističkih destinacija

Ovakva raspodjela pažnje upućuje na diskurzivnu nejednačenost u reprezentaciji religijskog naslijeđa, pri čemu se različiti historijski periodi i konfesionalne zajednice tretiraju neravnomjerno u pogledu vidljivosti, kontekstualizacije i simboličke važnosti.

ZAKLJUČAK / DISKUSIJA

Rezultati provedene studije slučaja pokazuju neravnomjernu zastupljenost i diskurzivnu nejednačenost u prezentaciji religijskih turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini. Na temelju kvantitativne analize uočena je asimetričnost u predstavljanju religijskih objekata, dok je diskurzivna analiza posmatranjem narušavanja autentičnosti dodatno potvrdila razlike u načinu njihove kontekstualizacije i historijske elaboracije.

Na temelju uspostavljenog teorijskog okvira o javnoj sferi, slobodi izražavanja kao i elaboraciji različitih etičkih pozicija u javnom diskursu, metodom dedukcije formirane su pretpostavke o selektivnom pristupu prezentaciji religijskih turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini. Relativistički pristup, kod kojeg nema univerzalnih istina i one ovise od kulture i pojedinaca u njoj, nastoji dovesti do selektivnog predstavljanja historijskih događaja i potiskivanja uznemirujućih aspekata kolektivne prošlosti, ali i prošlosti pojedinačnih kultura i religija. Nasuprot ovom pristupu, sa aspekta moralnog objektivizma činjenice postoje a moralne norme su univerzalno važeće za sve ljude. Na temelju posmatranja ova dva statusa moralnosti kod metaetike, metodom dedukcije formirane su pretpostavke o selektivnom pristupu prezentaciji religijskih turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini.

Induktivnom metodom, na pojedinačnom primjeru web stranice Turističke organizacije Republike Srpske, pomoću kvantitativne analize i kritičke analize diskusa, došlo se do šireg zaključka o nebalansiranoj i subjektivno karakteriziranoj pristupu u predstavljanju religijskih turističkih potencijala u Bosni i Hercegovini.

Analizom autentičnosti predstavljanja kulturnih i religijskih turističkih potencijala Bosne i Hercegovine na web stranici Turističke organizacije Republike Srpske potvrđeno je pribjegavanje izostavljanju činjenica, što narušava etičnost dijeljena informacija u javnom prostoru. Na ovaj način dobili smo potvrđan odgovor na prvo istraživačko pitanje.

Kvantitativnom analizom, grafički prikazanom, potvrdno je odgovoreno i na drugo istraživačko pitanje o neravnomjernoj vidljivosti različitih kategorija kod predstavljanja religijskih turističkih potencijala.

Prikazom kvantitativnih podataka, ali i kritičkom analizom diskursa i diskurzivnih obrazaca potvrđeno je praćenje simboličkih obrazaca većinskog identiteta. Ovo je prije svega vidljivo u dominantnoj zastupljenosti prezentacije pravoslavnih religijskih objekata, ali i prezentaciji ratom porušenih objekata, gdje ponovo dominiraju pravoslavni religijski objekti.

Rezultati studije slučaju ukazuju nam da komunikacija turističkih potencijala u digitalnoj javnoj sferi ne funkcionira isključivo kao mehanizam promocije, nego radije kao diskurzivna praksa koja učestvuje u oblikovanju simboličke strukture prostora.

Iako ograničeno na studiju slučaja, istraživanje otvara prostor za dalje komparativne studije komunikacijskih praksti u javnoj sferi, a koje bi uključilo longitudinalno praćenje većeg istraživačkog uzorka.

Kompleksna identitetska struktura Bosne i Hercegovine na ovaj način biva još više produbljena, kreirajući (ili u velikoj mjeri čak i potvrđujući) heterogenu javnost koja zanemaruje činjenice, te stvarnost kreira na temelju uvriježenih mentalnih modela i nametnutih obrazaca mišljanja.

LITERATURA

Knjige

1. Alaburić, V. (1998). *Sloboda izražavanja u Republici Hrvatskoj: Priručnik o slobodi javne riječi* (str. 6–7). Zagreb.
2. Day, L. A. (n.d.). *Etika u medijima: Primeri i kontroverze* (str. 39). Thomson Publishing. (Napomena: godina izdanja nedostaje — potrebno dopuniti.)
3. Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
4. Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere*. Polity Press.

5. Harold D. Lasswell, "The Structure and Function of Communication in Society", u *The Communication of Ideas*, ur. Lyman Bryson (New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948)
6. Macovei, M. (2004). *Sloboda izražavanja: Vodič za primjenu člana 10 Evropske konvencije o ljudskim pravima* (Priručnik iz oblasti ljudskih prava br. 2, str. 10).
7. Nikolić, D. L. (2005). *Sloboda izražavanja u teoriji, zakonima i praksi nacionalnih sudova i Evropskog suda za ljudska prava*.
8. Urry, J. (2002). *The tourist gaze* (3rd ed.). Sage.
9. Van Dijk, T. A. (1998). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates.

Naučni radovi

1. Hall, S. (1997). The work of representation. In J. Rutherford (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage.
2. Labaš, D., & Lameš, D. (2017). Percepcija etičnosti elektroničkih medija kod adolescenata u kontekstu sociodemografskih obilježja i medijske pismenosti. *Nova prisutnost*, 15(2), 211–230.
3. Lilić, S. (1999). Sloboda javnog informisanja i evropski standardi. *Revija za evropsko pravo*, 2–3.

Sudske presude

Autronic AG protiv Švicarske, presuda od 22. maja 1990., Serija A br. 178, stav 47.

Handyside protiv Ujedinjenog Kraljevstva, presuda od 7. decembra 1976., Serija A br. 24, stav 49.

Jersild protiv Danske, presuda od 23. septembra 1994., Serija A br. 298, stav 31.

Selistö protiv Finske, presuda od 16. novembra 2004., Serija A, stav 46.

**ETHICS OF PRESENTING RELIGIOUS TOURISM POTENTIALS OF BOSNIA AND
HERZEGOVINA IN THE ONLINE SPACE: A CASE STUDY OF THE TOURIST
ORGANIZATION OF REPUBLIKA SRPSKA**

Abstract

In the modern digital environment, the promotion of tourism potentials increasingly relies on online media as the main channels of communication. In the context of Bosnia and Herzegovina and its complex ethnic and religious structure, the ethics of public communication in tourism is of a particular importance. This paper analyzes the way that certain digital tourism platforms present the religious tourism potential of Bosnia and Herzegovina. The case study analyzes one of the websites of the Tourist Organization of Republika Srpska. Using quantitative analysis, the paper also examines whether all religious identities in the region are equally represented. The paper aims to answer the question of whether online tourism content in the entity of Republika Srpska deviates from ethical principles when presenting religious tourism potentials.

Keywords: *ethics of public communication, ethics of intercultural communication, tourism, culture, religious tourism*

Marija Živković

MODERNIZAM U FILMOVIMA ANTE BABAJE

Sažetak

Filmsko djelovanje Ante Babaje obuhvaća razdoblje od 1955. do 2007., tijekom kojeg je razvio originalnu filmsku poetiku kojom se profilirao kao istaknut predstavnik modernizma. Početno su razdoblje njegova stvaralaštva obilježili kratkometražni igrani filmovi satiričkog karaktera, među kojima se posebno izdvajaju Lakat (kao takav) (1959.) i Pravda (1962.) te dugometražni igrani prvijenac Carevo novo ruho (1961.). Nakon toga se nakratko posvećuje eksperimentalno-dokumentarnim filmovima, među kojima se ističu Čuješ li me? (1965.) i Tijelo (1965.), koji najavljuju zrelu redateljsku fazu. U njoj Babaja afirmira naturalizam i grotesku, posebno izražene u filmovima Breza (1967.) i Mirisi, zlato i tamjan (1971.). U radu se na odabranim primjerima Babajinih dokumentarnih i igranih filmova pobliže razlaže njihova modernistička dimenzija, s naglaskom na narativne postupke, obilježja filmskog jezika i značenjske aspekte sadržajnih sastavnica, kao i na relacije s hrvatskim, jugoslavenskim i europskim filmskim kontekstom.

Ključne riječi: formalna obilježja, narativni stilovi, tematske odrednice, autorski utjecaji

Uvod

Najbolji su hrvatski filmovi, kako smatraju brojni autori, nastali tijekom 60-ih godina 20. st. u okvirima autorske kinematografije, a snimali su ih estetski izolirani autori koji su tragali za vlastitim izrazom, te koje nije povezivalo nikakvo programsko ili generacijsko zajedništvo kakvog pokreta ili grupe (Škrabalo 2008: 95). Među njima se posebno ističe Ante Babaja (1927. – 2010.), kao redatelj koji je filmski medij nastojao staviti u službu vlastita umjetničkog pogleda na svijet nekonvencionalnim izražajnim sredstvima (*ibid.*). Asistiravši na Belanovu preporuku Kreši Goliku u filmu *Plavi 9*, Babaja je pod Belanovim utjecajem film „od početka shvaćao kao autohtonu umjetnost koja podliježe strogim kriterijima koji korespondiraju sa standardnim principima estetske valorizacije ostalih, starijih umjetničkih grana“ (Škrabalo 2006: 135). Istaknutiju težinu u njegovu opusu nema zaplet kao takav, nego iskustvo i unutarnji svijet likova, koji redovito proživljavaju svoje sudbine iznutra, stiješnjeni u svoju čudnost i naposljetku osuđeni na poraz (Tadić 1986: 59–60). Polazeći često od književnih predložaka i konstruirajući na etnografskoetnološkim osnovama, Babaja je eminentan primjer sklonosti filmskom eksperimentu, kao i jedna od najizvornijih osobnosti u poslijeratnom hrvatskom i jugoslavenskom filmu (*ibid.*).

Filmsko djelovanje Ante Babaje obuhvaća razdoblje od 1955. do 2007., tijekom kojeg je nastala autentična filmska poetika s vrlo izraženim osobnim crtama, a iz koje je ujedno jasno razvidan filmski i povijesni kontekst njezina nastajanja (Peterlić 2002: 11). U Hrvatskoj i Jugoslaviji to je razdoblje od kopnjenja utjecaja socijalističkog realizma – time i djelomičnog prekidanja veza sa Sovjetskim Savezom kao svojevrsnim „guruom“ tih prostora – do raspada Jugoslavije i rođenja neovisne Hrvatske – time i početka traganja za novim kreativnim i proizvodnim perspektivama. U europskom je filmskom kontekstu to pak razdoblje od nestajanja neorealizma i s njim paralelnog uspona modernističkih tendencija do postmodernističkih tinjanja i popuštanja holivudskom ukusu, odnosno od „hladnog rata“ do prijanjanja uz takozvani novi svjetski poredak. Promatrani u europskome filmskom kontekstu, iako nikada u sámom središtu matice, Babajini su filmovi katkad tematski, svjetonazorski i ugođajno prethodili događanjima u tom širemu filmskom kontekstu, a katkad su za njima zaostajali, no uvijek ih se može precizno distingvirati i, za razliku od mnogih hrvatskih filmova, uz razvijen analitički aparat uspoređivati s najreprezentativnijim europskim ostvarenjima (*ibid.*: 11; 36). Ivana Keser Battista (2010: 55) primjećuje kako bi Babajin dokumentarni opus, sagledan u svjetskom kontekstu, prema Wilhelmu Rothu (1982: 61, prema Keser Battista 2010: 55), bio dio smjene generacije; direktni film i film

istine 60-ih godina prošloga stoljeća donijeli su, među ostalim, i nove sadržaje: svakodnevicu kao temu te svakodnevno promatranje kao metodu, kao obilježja dokumentarnog filma posljednjih nekoliko desetljeća. Sagledavši Babajin čitav opus, razvidno je da je bio redatelj igranog filma koji je ostao vjeran dokumentarnom filmu, kao što uočava Roth (1982: 190, prema Keser Battista 2010: 55), i to kao jedan od redatelja koji su u tom žanru tražili slične teme, snove i opsesije kao i u svojim igranim filmovima, nalazeći u njima priliku za intenziviranje subjektiviteta, poput Herzoga ili Wendersa.

U radu će fokus biti ponajprije na modernističkoj dimenziji Babajinih filmova i njihovih paralela s hrvatskim, jugoslavenskim i europskim filmskim kontekstom, iako zbog zadana okvira i ograničena prostora neće moći biti obuhvaćena Babajina cjelokupna filmografija, nego samo njezini ovoj tematskoj odrednici najbliži primjeri.

Obilježja modernizma u ranim filmovima Ante Babaje

Babajin prvi film, kratkometražni dokumentarac *Jedan dan u Rijeci* (1955.), napravljen je kao niz bilježaka, a naslov donekle priziva naslov Chloupekova filma *Jedan dan u turopoljskoj zadruzi* (1933.), iako Slaven Zečević (2010: 27) vjeruje da je u obama djelima naslov samo opravdavao odluku da film prati događanja tijekom jednoga cijeloga radnog dana. Nastao je u razdoblju u kojem takozvani poetski dokumentarni film u Jugoslaviji polako marginalizira društvenonamjenske, pa i plakatski intonirane filmove, a pri tome riječ *poetičan* ne znači, jednostavno, *liričan*, nego označuje filmove koji su prije svega esejistički i bez tendencija za prikrivanjem autorove subjektivnosti (Peterlić 2002: 12–13). U *Jednom dan u Rijeci* Babaja pokazuje sklonost njegovanju stila, kao i osobni pristup temi, uz – za ono doba – nekonvencionalni tekst te opservacije koje imaju obilježja dosjetki; naime, životu grada pristupa se gotovo anegdotalno, bez suvišnih socioloških ili političkih premisa. Poznavatelje toga vremena zanimanje za Rijeku posredno upozorava na povijesni i politički kontekst – tek je nedavno bila pridružena matici zemlji – dok diskretni naglasak na narodu kao junaku „priče“ i na „kriškama života“ asocira na inspiriranost neorealizmom (*ibid.*: 13–14).

Svoj drugi film, kratkometražni igrani film *Ogledalo*, Babaja je napravio također 1955. godine. Taj film, s izrazitim simboličkim i ponekom stilizacijskom odlikom, donosi priču o dječaku koji neprestano nosi ogledalo u kojem se svijet ogleda na najrazličitije načine, i koje je prozor u svijet ljepote i mašte (Peterlić 2002: 14). Na kraju filma ogledalo bude razbijeno, a dječak

– tada nešto stariji – nastavlja kružiti svijetom s ostatkom nečega što je bilo potencijalno magično, no više ne može imati prijašnju ulogu. Zbog kronološke blizine s Polanskijevim filmom *Dva čovjeka i ormar* (1958.) mnogima se Babajin film može učiniti njemu sličan. I tu su filmski junaci od početka do kraja vezani za jedan predmet: ormar. No, dok je kod Polanskog naglasak na prtljazi kao teretu koji čovjek nosi do smrti, kod Babaje je naglasak na rušenju iluzija i osuđenosti na život u kojem razbijeno ogledalo simbolizira stradanje ljepote i mašte. Film završava događajem koji je neprijeporno polanskijevski: kao da je vezan za spomenuti predmet, samo razbijen, mladić nastavlja lutati gradom. Druga je sličnost, i ujedno suptilna razlika među tim dvama filmovima, u tome da u Polanskijevu filmu ljudska zloća izbija kao jedna od popratnih pojava u životu ljudi, dok se u Babajinu filmu ona pojavljuje kao čovjekov nezadrživ poriv da potpuno uništi ljepotu, snove, maštu. U tom pogledu Babajin film podsjeća i na poetični igrani film Alberta Lamorissea *Crveni balon* (1956.), u kojemu crveni balon simbolizira slobodu, uzlet mašte i otrgnutost od stega, no upravo zbog toga postaje meta „strijelaca“ koji žele odmjeriti svoje snage s nečim tako slobodnim i neovisnim, drukčijim, a i boljim od njih (*ibid.*: 14–15).

Jedan dan u Rijeci i *Ogledalo* filmovi su koji donose neke od glavnih odrednica čitavoga Babajina opusa, kako uočava Peterlić (2002: 16): riječ je o dokumentarnom, odnosno igranom filmu, s realizmom i stilizacijom, te s dvama neprijepornim utjecajima na Babajino djelovanje: talijanskog neorealizma i francuskoga poetskog realizma. Babajin opus kao da pokušava približiti te dvije perspektive: težnju prema istinosnom talijanskog neorealizma i poetičnost, skeptično pesimističan pogled na svijet te intelektualnost francuskoga poetskog realizma (Carnéova, Renoirova, Duvivierova). Dakako, uz nužnu ogradu da zbog društveno-političkih prilika tog razdoblja ni jedna ni druga tendencija nije mogla naći svoj potpun odraz, odnosno produžetak u hrvatskom filmu; u socijalističkom je društvu nezamisliva bila sirotinja koja stradava kao u neorealističkim filmovima, baš kao i „francuski pesimizam“ u zemlji koja hrli k sve boljoj budućnosti. Ali tragovi tih dviju tendencija u Babajinu će se opusu na razne načine moći uočiti gotovo do kraja njegova djelovanja (*ibid.*: 16–17).

Sljedeći film, *Nesporazum* (1958.), kratkometražna je stilizirana satira koja pripada Babajinu još uvijek takozvanom uvodnom razdoblju (Peterlić 2002: 17). To je redateljev prvi esejistički film, a izruguje se nepromišljenosti i nekritičkom prihvaćanju novotarija u umjetnosti. Filmovi poput tog, s uočljivim eksperimentiranjem filmskim izražajnim sredstvima i izrazito

satirični, Babaju će zaokupljati sve do sredine 60-ih godina i filmova kao što su *Tijelo i Breza* (*ibid.*: 17–18).

U razdoblju između prvih dvaju filmova i *Breze* Babaja je režirao nekoliko kratkometražnih filmova – *Lakat (kao takav)* (1959.), *Jury* (1962.), *Pravda* (1962.) – i svoj igrani prvijenac, političku alegoriju *Carevo novo ruho* (1961.). U stilizirano glumljenima *Laktu (kao takvom)* i *Carevu novom ruhu* Babaja se koristi fotografskom tehnikom takozvanog visokog ključa – filmske slike s „neutralnom“ bijelom pozadinom koja izrazu daje plakatska obilježja – dok je za *Pravdu* karakterističan ubrzan pokret, ostvaren na neuobičajen način: ne usporavanjem rada kamere, nego ritmično pravilnim izbacivanjem sličica snimki koje su ostvarene uobičajenom, „normalnom“ brzinom rada kamere (Peterlić 2002: 19). *Carevo novo ruho* snimljeno je u boji, svjedočeći o ondašnjim nastojanjima otkrivanja nove funkcionalnosti boje u filmu, odnosno o otporima holivudskom „koloru“ koji se u to vrijeme smatrao „kičastim“ (*ibid.*). Oblikovno je, zbog fotografije visokoga ključa, koja je u paru s reduciranom scenografijom izvrstan kontekst alegorijskom sadržaju filma, *Lakat (kao takav)* bio jedan od radikalnijih Babajinih eksperimenata (Radić 2000: 38). Eksperiment je to vrijedniji što je takav postupak u svjetskim razmjerima bio i ostao rijedak, a Babaja k tomu nije imao uzor na koji bi se mogao ugledati jer su najpoznatiji *high-key* filmovi toga vremena, poput *Prošle godine u Marienbadu* i *Osam i pol*, nastali tek nekoliko godina poslije (*ibid.*).

Pravda i *Jury* će, doduše, napustiti stiliziran prostor, međutim, kako primjećuje Škrabalo (2000: 5), oni i dalje ne štede ironiju u prikazu relativizma pravde i oportunizma ocjenjivača. Ta žanrovski, stilski i intencijom istorodna grupa filmova uvjerljivo svjedoči i o društveno-političkoj klimi toga vremena; izražavati se nije moglo ni približno onoliko i onako otvoreno kako se željelo, ali je bilo dopustivo, pa i preporučljivo, o gorućim se problemima izjašnjavati uvijeno i stilizirano, baš kao što je to bio običaj i u većini ostalih zemalja Istočnoga bloka (Peterlić 2002: 19). Stvarajući u takvim uvjetima, Babaji se ne može odreći svjesna težnja za dosezanjem što veće autonomnosti filmskog izražavanja. Ti filmovi imaju i određenu manifestnu vrijednost, baš kao što je imaju Zagrebačka škola crtanog filma i eksperimentalni film, koji zahvaljujući svojoj „apstraktnosti“ ili ekskluzivnosti eksperimentiranja lakše prolaze strogi cenzorski sud, no to ne znači da im se mogu previdjeti i pokoji nedostaci, među kojima je zamjetljiviji takozvana literarnost. Osobito su previše „čitljivi“ *Lakat (kao takav)* i *Carevo novo ruho*, u kojima je pojavni sloj, postignut

tehnikom visokoga ključa, kao iznimno retoričan, rječitiji od skrivene sadržajne jezgre (*ibid.*: 19; 22).

Nakon tih filmova u Babajinu stvaranju dolazi do preokreta. Iako se o pravim razlozima može samo nagađati, prema Peterličevu (2002: 22–23) mišljenju, izgledni se uzroci promjena redateljeva stvaralačkog pravca mogu naslutiti, s jedne strane, u prevladavajućim porivima prema realizmu u tadašnjoj Jugoslaviji (a kojemu nesklonost nije pokazao ni sâm Babaja već u *Jednom danu u Rijeci*), te, s druge strane, u neuspjehu njegovih dotadašnjih filmova kod kritike (s izuzetkom *Pravde*). No postoje još neki razlozi promjene do koje kod Babaje možda i nije došlo svjesno, ali koji su, gleda li se na redateljev razvoj i opus u cjelini, prilično logični (*ibid.*: 23).

Najprije, već je *Ogledalo* pokazalo da je Babaja sklon poniranju u introvertiranije sfere, a istodobno možda je kad-tad trebao nastupiti trenutak obrata – reakcija, odluka ili organski razvojni stupanj u kojemu je uzbuđenje onim pojavnim filmskim, to jest vizualno agresivnim eksperimentom, moralo ustuknuti pred porivom da se na diskretniji način pronikne u nešto tajanstvenije, u ono što obično nazivamo unutrašnjim čovjeka, društva, svijeta, a što napokon svjedoči o nekoj neuklonjivoj čovjekovoj nesigurnosti i tjeskobnosti, čime se zaokupljaju tadašnji (“unutrašnji”) filmovi Antonionija, Bergmana i Fellinija. Dakako, za tako nešto teško da se put mogao nalaziti u stilizaciji; prihvatljiviji se mogao učiniti onaj pojavno realističkiji, da ne kažemo i prividno “objektivističkiji” pristup koji mnogo krije, ali i životno autentičnije pruža razne simptome što mogu služiti iscertavanju bogatije slike individue. (Peterlić 2002: 23)

Obilježja modernizma u zrelim filmovima Ante Babaje

Babajin je prvi film u novoj stvaralačkoj fazi jedanaestominutni eksperimentalni dokumentarac *Tijelo* (1965.), od kojeg će se nadalje trajno pojavljivati motiv smrti – karakterističan i za filmsku ostavštinu Bergmana i Godarda – a koji se u hrvatskoj kinematografiji konstantno pojavljuje samo u Babajinim filmovima, kako primjećuje Peterlić (2002: 25), napominjući da je podložnost tijela neumitnom propadanju još eksplicitnije izrazio u kasnijim *Staricama* (1976.). Ivana Keser Battista (2010: 53) uočava da Babajini filmovi njeguju poetske impulse, odnosno estetiku srodnu ranim filmovima Jorisa Ivensa ili Johana van der Keukena, koji zbog usredotočenosti na poetiziranje detaljima povremeno prelaze u sferu eksperimentalnog filma, prema dekompoziciji slike kao posljedice prenatlaženog naturalizma, što se, primjerice, može uočiti u *Tijelu* i *Čekaonici* (1975.).

U filmu *Čuješ li me* (1965.) Babaja pak ostvaruje prodor u unutrašnje, tada vrlo rasprostranjenom dokumentarističkom metodom „filma istine“ (Peterlić 2002: 25). Naime, kada u školi za rehabilitaciju gluhonijemih, nakon upornog postavljanja pitanja gluhoj djevojci, ona napokon odgonetne njegovo značenje – za nju neugodno – zbuni se i postidi, te joj se lice preobrazi, i tako biva izveden prodor s vanjštine lica u unutrašnjost njezina bića (*ibid.*).

Nakon tog filma Babaja je snimio svoj kulturni film *Breza* (1967.), jedan od malobrojnih koji su bili prihvaćeni i od publike i od kritike. To je i autorov prvi pravi cjelovečernji film, jer je duljina *Careva novog ruha* bila nategnuta kako bi se prekoračila granica srednjometražnog filma (Peterlić 2002: 25). Nastao prema Kolarovim novelama *Breza* i *Ženidba Imre Futača*, film je građen na folklornim motivima, no može se konstatirati i da je formalno ornamentaliziran; filmska je fotografija, naime, ostvarena po uzoru na hrvatsko naivno slikarstvo, a i sekvenca je brojalice u rangu režijskog *ornatusa* unutar cjeline filma (Šakić 2016: 89–90). Djelo je sasvim tradicionalne fakture koja ne iznevjerava Kolarovu narativnost, dok kompaktnošću glumačkih, likovnih, kolorističkih i montažnih komponenti filmskog pripovijedanja sugestivno razotkriva osebujan svijet ogrubjele svakodnevnice kao inherentnog zakona postojanja (Škrabalo 1998: 339). Kao takav, bio je „doprinos tadašnjem modernom filmu koji je težio raskrinkavanju ljudske psihičke i socijalne situacije tako da pojedinačne priče i sudbine dobiju značajke globalne metafore“ (Škrabalo 1998: 339). Sažetak svojeg pogleda na taj svijet Babaja je efektno izrazio refrenom bizarne (autentične) seoske brojalice koja u montažnoj sinkopi narasta do sugestivnog mementa flegmatičnosti svijeta, kao i same sudbine, gotovo fizički prisutne u nijemom liku Babice koja tijekom filma pažljivo plete vunu, ne mareći za okolna zbivanja (*ibid.*). Junakinju Janicu simbolizira pak stablo, kako uočava Nikica Gilić (2024: 26), na razini konkretnoga filmskog djela, odnosno u okviru tog filma, no istodobno je riječ i o alegoriji

jer je Janičina sudbina (utjelovljena i u stablu) po svoj prilici znakovita za ljude i pojave izvan tog filma, ponajprije za žene koje odskaču od suhih okvira realnosti. A vjerojatno stvar i nije mišljena striktno u okvirima ženskog roda, vjerojatno je riječ o čovječanstvu općenito. Janičin muški pandan u filmu Joža Sveti (Fabijan Šovagović), doduše, ipak preživljava, koliko god mu bilo teško pomiriti se s okolinom, no to ne ide protiv maloprije iznesene interpretacije. (Gilić 2024: 26)

U Babajinu filmskom pripovijedanju priča počinje od kraja – prizorom Jože Svetog i Janice, koju je, iako posve iznemoglu i emotivno slomljenu zbog nedavno umrlog djeteta, bešćutna svekrva natjerala da izvede krave na pašu (Krelja 2010: 13). S obzirom na to da je Janica glavni lik u filmu, neupućeni gledatelj ne očekuje da bi ona ubrzo mogla umrijeti. Neke bi gledatelje pak autorovo tako rano odricanje od protagonistice moglo navesti na pomisao da će uskoro uslijediti retrospektivni prikaz ranijih događaja, do tada neprikazanih na filmu, koji su junakinju naposljetku doveli do prerane smrti. Naglašen odmak od uvriježenih narativnih obrazaca, odnosno od pravocrtno naslaganih anegdota još je neobičniji ima li se na umu da taj ekspozijski dio *Breze*, u trajanju od četrdesetak minuta, zapravo obuhvaća gotovo polovicu ukupnog trajanja filma (*ibid.*).

Kao što zapaža Damir Radić (2000: 42), film završava katarzom (anti)junaka, Janičina inače sirovog i svake empatije lišenog supruga Marka Labudana, zbog čega se mogu povući paralele sa završnicama Fordovih *Tragača* ili Antonionijeve *Avanture*, u kojima (anti)junaci također doživljavaju katarzu (kod Antonionija također u plaču). Nikica Gilić (2010: 6) primjećuje da taj film, uspoređivan s istodobnim „etnografskim“ modernističkim uspjesima Sergeja Paradžanova, u isto vrijeme poseže za egzistencijalistički intoniranim pesimizmom i mračnim naturalizmom, te da je upravo spoj naturalizma i simboličkog naboja, uvelike ostvaren i izvrsnom suradnjom s direktorom fotografije Tomislavom Pinterom, jedan od razloga zašto se *Breza* smatra remek-djelom hrvatskog filma. Tim filmom Babaja učvršćuje i dalje razrađuje tradiciju hrvatskog filma za koju je karakterističan glavni ili važni lik pasivnog promatrača nepromjenjivih događaja (Peterlić 2002: 27). U takvoga se, primjerice, pretvara junakinja Belanova *Koncerta* (1954.), a takvi su u razdoblju *Breze* i mnogi likovi Berkovićevih, Mimićinih i Papićevih filmova, s tom razlikom što je kod Babaje toj pasivnosti pratitelj smrt, i što on više ne može pribjeći klasičnom fabuliranju jer su se bitni i latentni konflikti previše internalizirali; odnosno, odustajanje od klasičnog fabuliranja dolazi zbog proživljenog shvaćanja problematike djela i svjetonazora. Inače, iako skloniji ženskim nego muškim likovima – što je zajedničko mnogim modernističkim redateljima poput Bergmana, Fellinija, Antonionija, Truffauta i drugih – osjećajnost lika kakav je Breza (Janica) kod Babaje se može naći još samo u glavnom ženskom liku u *Kamenitim vratima* (*ibid.*: 27–32).

Babajin sljedeći film, *Mirisi, zlato i tamjan* (1971.), svojom je osnovnom temom produžetak *Breze*, kako uočava Peterlić (2002: 27), ponajprije sukobom – no s jače izraženom dihotomijom – bivanja s drugima i samoće, materijalnog i duhovnog, efemernog i

transcendentnog, s umiranjem kao jedinom konstantom. Kroz banalnost i besmisao svakidašnjice ispunjene brigom o starici koja mu nije čak ni daljnji rod, junak učvršćuje svoje ranije spoznaje o nepostojanju egzistencijalnih uporišta gotovo bergmanovskim redukcionizmom; ne nalazeći filozofiju ili ideologiju uz koju bi mogao prionuti, kao ni pripadnost društvenom režimu, domovini ili drugom ljudskom biću (spolni odnos nalik je na tek očajnički grč mnogih Antonionijevih junaka), naposljetku mora prihvatiti camusovsko-sizifovsku rezignaciju, odnosno pomirenost s neizbježivim (*ibid.*: 27; 30).

Starica je prtljag za koji se ne zna tko ga je junaku namro, ona je poput ormara na koji su osuđeni junaci filma *Dva čovjeka i ormar*, a u oluji vremena, elementa – završni prizor – nosi se Sizifovo breme, u ovom “domaćem” primjeru teška cijev za kanalizaciju.

Dakle, *Mirisi, zlato i tamjan* može se tumačiti i kao splet asocijacija, točnije kao hrvatski ekvivalent filozofijskih, literarnih i filmskih promišljanja koja su pedesetih i šezdesetih godina prevladavala u Europi. Taj splet djeluje međutim i autentično zbog osobitosti situacije u kojoj se nalazi protagonist, situacije jednog prljavo sivog inferna u kojoj se protagonist filma, taj potpuni “antijunak”, nalazi. Jedino njegovo “djelovanje” je pomaganje starici, a značajniji dio tog pomaganja vezan je uz njezina pražnjenja, što se može doživjeti kao plod jedne, nećemo reći paklenske nego čistilišne mašte – Novakove i Babajine. (Peterlić 2002: 30)

Taj je film eklatantan primjer poetizacije izlaganja kao glavnoga modernističkoga stilizacijskog postupka, pri čemu su prisutna sva obilježja komorne psihološke drame koja se odigrava na internom planu, u svijesti protagonista i u njegovu intimnom razračunavanju s poviješću, politikom i revolucijom (Šakić 2016: 231–232). Prema mišljenju Jurice Pavičića (2002: 64), u kulturološkom su smislu *Mirisi, zlato i tamjan* oklaštreni na neizostavno; likovi se kreću kroz stilizirane i ogoljene prostore koji nagovješćuju neku opću, nedefiniranu starinu, dekadansu i propadanje, a takav je i vizualni pristup. Babaja je bio primoran film snimiti kao crno-bijeli, a snimatelj Janez Kališnik napravio ga je izrazito stilizirano i ekspresionistički, s naglašenim slikarskim kompozicijama i artificijelno, napose u rasvjetnom segmentu. Takav je pristup filmu dao blago arhaičan ugođaj sličan onomu u međuratnim filmovima. *Mirisi, zlato i tamjan* pritom se mogu promatrati gotovo kao filmska inačica poetike Samuela Becketta, odnosno kao prikaz

očajnih pojedinaca lišenih adrese i prošlosti (*ibid.*: 64–65). Povrh svega, to je film u kojem je Babaja nastavio prodor u naturalizam i grotesku, te barem dvije scene – obje snimljene u detalju – suvereno mogu ući u svjetsku antologiju filmskog naturalizma i groteske: jedna u kojoj Mali, prstom umotanim u gazu, čajem vlaži Madonin jezik, a druga, kada u maramicu zavijenim prstom, čisti njezin nos (Radić 2000: 43).

Babajin sljedeći film, *Izgubljeni zavičaj* (1980.), napravljen također prema prozi Slobodana Novaka, možda je i najuspjeliji (Peterlić 2002: 32). I u njemu su prisutni blizina smrti i osjećaj prolaznosti, no sugerirani su proživljenije, a ne verbalno eksplicitno kao u *Mirisima, zlatu i tamjanu*, te stoga djeluju efektnije (*ibid.*). Na prvoj je razini *Izgubljeni zavičaj* pastorala, srodna *Drvu za klompe* (1978.) Ermanna Olmija, filmu koji je Babaja neobično cijenio i koji je nastao upravo u vrijeme snimanja *Izgubljenog zavičaja* (Pavičić 2002: 66). Kod Olmija je također stanje primordijalnog raja bergamaskih sela dokinuto socijalnom situacijom: protjerivanjem seljaka koji je posjekao drvo. No, dok je u Olmijevu filmu naglasak na jednostavnosti i kršćanskoj punini života prije protjerivanja, Babajina je pastorala manje idilična, te u njoj socijalne sile neprestano prijete (*ibid.*). U narativnoj strukturi filma, u kojoj se mogu uočiti tri vremenske razine – suvremena, prijeratna i poslijeratna – okosnicu toga iznimnog djela čini odnos oca i sina, no to je ujedno i film naglašenog promišljanja prostora, s naglaskom na eksterijerima (Čegir 2010: 31). Pri tome su slikovnost morskog i nebeskog plavetnila te mirnoća morskoga prostranstva suprotstavljene rudimentarnom brodskom prostoru smeđih tonova; stoga takav kolorit nije samo očitovanje slikarskog nasljeđa hrvatskoga modernizma ili, primjerice, američkoga slikarstva 19. stoljeća nego i gotovo postmoderni odslik pustolovnog filma klasičnoga razdoblja (*ibid.*: 33). Važno je napomenuti, kako ističe Peterlić (2002: 33), da i taj film asocira na francuski poetski realizam; junak je rezigniran čovjek, čiji život, doduše, ne završava počinjenim ali zato simbolički jasno naznačenim suicidom, a u prikazu epizodista, zahvaljujući, među ostalim, i mediteranskom okolišu te prikazu stradanja „malih“ ljudi, blago podsjeća na talijanske neorealističke filmove.

Babajin posljednji igrani film, *Kamenita vrata* (1992.), prema Peterlićevu (2002: 33) je mišljenju ujedno i najosobniji, te jedan od najneobičnijih hrvatskih filmova. U tom meditativnom, filozofičnom i gotovo esejističkom djelu o potrazi za transcendentnim mogućih interpretacija djela ima više, a pitanja o životu i smrti, o ljubavi kao mogućem ljudskom „izlazu“ (što ponovno asocira na francuski poetski realizam) te udublјivanje u duh glazbe, dakle, stavljanje naglaska na vrijednosti koje je vrlo teško racionalno objasniti, odnosno koje su izraz najdublјeg subjektiviteta,

učinili su da taj film prezentira jedan zaokružen i originalan svjetonazorski sustav. Po shvaćanju pak akcidentalnosti pojave i nestanka pojedinog čovjeka, u kojoj su rođenje i smrt puke neminovnosti, blizak je Bergmanu i Godardu (*ibid.*: 34–35).

Filmska je struktura fragmentirana prema strukturi svijesti protagonista, preobrazujući taj radikalni diskontinuitet u audiovizualni kontinuitet između prizora filmske zbiljnosti, sna, umišljaja, vizija, reminiscencija, pre-smrtnih stanja, a naposljetku i posmrtnog života u posljednjoj sekvenci filma (Šakić 2016: 234). No modernistička i intelektualistička ekskluzivnost tog filma vidljiva je i u sadržaju koji se bavi procesom otuđenja i prikazom prikrivene traume zbog koje protagonist biva odgurnut u samoizabranu smrt. Pri tome su „kamenita vrata“ stvarna Kamenita vrata na zagrebačkom Gornjem gradu, ali i metaforička vrata duše prema onostranosti. Taj visoko-intelektualistički film koji pripada korpusu europskoga kasnomodernističkog art filma izrazito je fragmentaran, ali i stiliziran; naime, tekst koji izgovaraju likovi naglašeno je literariziran i artikuliran, što film odvodi u ciljanu kazališnu artikulaciju u visokoj književnoj štokavštini, što je, kako je rečeno, posve u tradiciji europskoga umjetničkog filma modernizma (*ibid.*: 234–254).

Damir Radić (2000: 48) smatra da su, unatoč ne posve uspjelom značenjsko-idejnom sloju, *Kamenita vrata* superiorno režirano ostvarenje. Dugim, suvereno komponiranim kadrovima, zagasitom kolor intonacijom (izvanredna fotografija Gorana Trbuljaka), Babajinom standardno odličnom uporabom šumova, kao i konzistentno i dojmljivo provedenim motivom kiše i vode, ostvaren je izuzetan ugođaj, koji se sâm po sebi, oslobođen izravnoga značenjsko-idejnog sloja, može usporediti s velikim znalcima meditativnog izričaja, primjerice Dreyerom ili Bressonom (*ibid.*). Škrabalo dodaje kako se *Kamenita vrata* mogu „smatrati djelom koje pruža sintezu Babajine umjetnosti filma, a ona mu je ponajčešće služila da vrhunskim majstorstvom izrazi životni stav rezignacije bez tragedije“ (Škrabalo 2000: 6).

Zaključak

U okviru hrvatske i europske tradicije modernizma Ante Babaja je vodeći hrvatski predstavnik autorskog filma, na čije su djelovanje znatan utjecaj imali talijanski neorealizam (razvidan u snimanju na stvarnim lokacijama, fokusu na svakodnevicu i obične ljude te osjećaju autentičnosti i dokumentarnosti) i francuski poetski realizam (razvidan u spoju društvenog realizma i lirske stilizacije, sporijem ritmu i kontemplativnosti, fokusu na marginalizirane likove, fatalizam i melankoličnu atmosferu). Obilježja modernizma prisutna su podjednako na tematskoj, narativnoj

i stilskoj razini, napose u otuđenosti i izolaciji likova, razbijanju klasične naracije, naglašavanju forme, kao i u uvođenju subjektivnosti, fragmentarnosti i praznine. Ovisno o izboru i načinu obrade teme, Babaja je u dokumentarnim i igranim filmovima pokazao sklonost istraživanju oblikovnih mogućnosti filma, nerijetko pribjegavajući stiliziranom izlaganju, unutar kojeg se posebno ističe poetizacija vidljiva u naglašenoj metaforičnosti, simbolici i ugođajnosti te prodoru u naturalizam i grotesku. Čest izbor motiva smrti Babajinu ostavštinu čini srodnom onoj Bergmana i Godarda, dok ga favoriziranje ženskih likova svrstava u skupinu mnogih modernističkih redatelja poput Bergmana, Fellinija, Antonionija, Truffauta i drugih. U *Brezi* pak nastavlja i produbljuje tradiciju hrvatskog filma za koju je karakterističan glavni ili važni lik pasivnog promatrača nepromjenjivih događaja, kakvi su u tom razdoblju i mnogi likovi Berkovićevih, Mimićinih ili Papićevih filmova.

Literatura

1. Čegir, T. (2010) „Struktura *Izgubljenog zavičaja*“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 62, str. 31–35.
2. Gilić, N. (2010) „Uvodna bilješka“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 62, str. 6–7.
3. Gilić, N. (2024) *Predavanja o filmskom modernizmu*, Zagreb: Leykam International.
4. Keser Battista, I. (2010) „Filmski esejizam Ante Babaje: tijelo kao proces suđenja“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 63, str. 52–57.
5. Krelja, P. (2010) „*Breza* – film za sva vremena“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 62, str. 13–21.
6. Pavičić, J. (2002) „Babaja i Novak: iskustvo insularnosti“, u: *Ante Babaja* (ur. A. Peterlić; T. Pušek), Zagreb: Nakladni zavod Globus, str. 57–70.
7. Peterlić, A. (2002) „Ante Babaja u kontekstu hrvatskog, jugoslavenskog i europskog filma“, u: *Ante Babaja* (ur. A. Peterlić; T. Pušek), Zagreb: Nakladni zavod Globus, str. 11–36.
8. Radić, D. (2000) „Filmovi Ante Babaje“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 21, str. 37–48.
9. Šakić, T. (2016) *Modernizam u hrvatskom igranom filmu*, Zagreb: Disput.
10. Škrabalo, I. (1998) *101 godina filma u Hrvatskoj: 1896. – 1997.*, Zagreb: Nakladni zavod Globus.
11. Škrabalo, I. (2000) „Ante Babaja: pasivni junak hrvatskog filma“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 21, str. 3–6.
12. Škrabalo, I. (2006) *Dvanaest filmskih portreta: mali hrvatski filmski panoptikum*, Zagreb: VBZ.
13. Škrabalo, I. (2008) *Hrvatska filmska povijest ukratko (1896–2006)*, Zagreb: VBZ.

14. Tadić, Z. (1986) „Babaja, Ante“, u: *Filmska enciklopedija I* (ur. A. Peterlić), Zagreb: Jugoslavenski zavod Miroslav Krleža, str. 59–60.
15. Zečević, S. (2010) „Namjenska rekonstrukcija Rijeke (*Jedan dan u Rijeci Ante Babaje*)“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 62, str. 25–30.

MODERNISM IN ANTE BABAJA'S FILMS

Abstract

The cinematic work of Ante Babaja spans the period from 1955 to 2007, during which he developed an original cinematic poetics that established him as a prominent representative of modernism. The early phase of his career was marked by short fiction films of a satirical character, among which Lakat (kao takav) (Elbow (As Such), 1959) and Pravda (Justice, 1962) stand out, along with his feature-length debut Carevo novo ruho (The Emperor's New Clothes, 1961). He then briefly turned to experimental-documentary films, among which Čuješ li me? (Can You Hear Me?, 1965) and Tijelo (The Body, 1965) stand out, foreshadowing his mature directorial phase. In this period, Babaja affirms naturalism and the grotesque, particularly evident in Breza (The Birch Tree, 1967) and Mirisi, zlato i tamjan (Gold, Frankincense and Myrrh, 1971). This paper examines selected examples of Babaja's documentary and fiction films in greater detail, analyzing their modernist dimension with an emphasis on narrative techniques, characteristics of cinematic language, and semantic aspects of content, as well as their relationship to Croatian, Yugoslav, and European film contexts.

Keywords: *formal characteristics, narrative styles, thematic characteristics, authorial influences*

Zuhdija Karić**TURIZAM KAO GLOBALNI FENOMEN: SOCIOKULTURNA DINAMIKA,
POLITIČKA EKONOMIJA I TEHNOLOŠKA BUDUĆNOST*****Sažetak***

Ovaj rad istražuje fenomen turizma u savremenom dobu, definišući ga kao fundamentalnu ontološku karakteristiku savremenog čovjeka. Cilj rada je dekonstruisati mehanizme putem kojih turizam oblikuje globalnu svijest, transformiše ekonomske strukture i uspostavlja nove etičke standarde. Metodološki, rad se oslanja na kvalitativnu analizu relevantne literature i komparativno istraživanje globalnih trendova. Analiza obuhvata evoluciju turizma od aristokratskog rituala do masovnog prava na odmor, referirajući se na kapitalne autore poput Zygmunta Baumana i Marca Augéa. Poseban fokus je stavljen na političku ekonomiju turizma koja razotkriva neokolonijalne obrasce eksploatacije i krizu masovnog turizma u vodećim svjetskim destinacijama. Rad dodatno propituje paradoks ekološke održivosti i mogućnost istinski zelenog turizma u uslovima klimatske krize. U završnom dijelu, rad analizira utjecaj tehnološke singularnosti i algoritamskog upravljanja željama u redefinisaniu turističkog iskustva. Zaključuje se da je za budućnost sektora turizma neophodan prelazak na novi model koji počiva na sinergiji tehnologije, odgovornih javnih politika i osviještenih turista.

Ključne riječi: turizam, kultura, globalizacija, ekonomija, autentičnost, održivost

UVOD

Fenomen turizma u trećoj deceniji XXI stoljeća više nije moguće posmatrati isključivo iz vizure ekonomske statistike ili sezonskih migracija stanovništva, već ga moramo definisati kao fundamentalnu ontološku karakteristiku savremenog čovjeka. Turizam predstavlja složeni sistem koji prožima sve sfere društvenog života, brišući oštre granice između rada i dokolice, lokalnog i globalnog, te privatnog i javnog prostora. U svijetu koji je pretrpan brzim informacijama i još bržim transportnim linijama, turizam sve više i više postaje *modus operandi* konzumacije kulture, kao i instrument u procesu konstruisanja identiteta. Savremeni putnik, ili *homo touristicus*, više ne traga samo za novitetima i promjenama geografske lokacije, već za transformacijom vlastitog iskustvenog horizonta, koristeći turističko putovanje kao platformu za validaciju svog društvenog statusa i kulturnog kapitala. S tim, analiza ovog multidimenzionalnog fenomena zahtijeva interdisciplinarni pristup koji sintetizuje saznanja iz ekonomije, sociologije, antropologije i kulturologije kako bi se najbolje objasnili i razumjeli kompleksni procesi koji pokreću milijarde ljudi na kretanje.

Problematski okvir ovog rada fokusiran je na dijalektiku odnosa između kulture kao statičnog čuvara tradicije i turizma kao dinamičnog procesa koji tu tradiciju neprestano redefiniše, nerijetko je pretvarajući u tržišni proizvod. Centralno pitanje koje se postavlja jeste kako turizam kao globalni fenomen utječe na očuvanje integriteta i autentičnosti lokalnih zajednica u uslovima rastuće i agresivne globalizacije. Cilj rada je da dekonstruiše mehanizme putem kojih turizam oblikuje globalnu svijest, transformiše ekonomske strukture i uspostavlja nove etičke standarde u odnosu prema prirodnom i kulturnom naslijeđu i baštini. Metodološki, rad se oslanja na kvalitativnu analizu relevantne literature i komparativno istraživanje globalnih turističkih trendova, nastojeći da pruži holističku sliku turizma kao pokretačke snage savremenih civilizacijskih tokova.

1. TEORIJSKO-ONTOLOŠKO ODREĐENJE TURIZMA U XXI STOLJEĆU

Da bismo razumjeli turizam kao globalni fenomen, neophodno je analizirati njegovu evoluciju od elitističkog hobija do masovnog prava na odmor, što je proces koji usko prati razvoj kapitalističkog načina proizvodnje i tehnološkog napretka. Turizam se u svom embrionalnom obliku, kroz historiju Grand Toura, konstituisao kao ritual inicijacije europske aristokratije, gdje je putovanje

imalo isključivo obrazovnu i statusnu funkciju. Međutim, prodorom modernizacije i uspostavljanjem koncepta plaćenog godišnjeg odmora, turizam se demokratizuje i postaje dostupan širim demografskim slojevima, čime se postavlja temelj za ono što danas nazivamo masovnim turizmom. Na taj način, turizam postaje sastavni dio društvene zbilje i reprodukcije, gdje se radna energija obnavlja kroz specifične oblike potrošnje u prostorima koji su namjenski dizajnirani za užitak.

Izuzetno značajno mjesto u teorijskom promišljanju turizma zauzima koncept fluidne modernosti Zygmunta Baumana, koji sugerise da u svijetu u kojem su sve čvrste strukture postale fluidne, mobilnost i fleksibilnost identifikacije predstavljaju instrumente redistribucije sloboda.¹ U ovakvom društvu, turisti postaju metafora za moderni svijet i život - oni su vječni putnici koji traže nova iskustva bez obaveze trajnog vezivanja za određeni prostor ili zajednicu. Ova fluidnost turističkog kretanja dovodi do specifičnih paradoksalnih pojava, poput situacija u kojima turist želi da pobjegne od drugih turista kako bi pronašao autentično iskustvo, nesvjestan da sânim svojim prisustvom nepovratno mijenja autentičnost mjesta koje posjećuje. Turizam kao globalna sila tako stvara jedinstven paradoks: on istovremeno povezuje svijet kroz interkulturalnu razmjenu, ali ga i uniformiše kroz standardizaciju tržišnih centara, hotelskih lanaca i aerodroma, stvarajući "nemjesta" u kojima se putnik osjeća kao kod kuće bilo gdje na planeti, pri tome gubeći stvarni kontakt sa specifičnošću lokalne kulture.

Pored toga, uloga turizma u konstrukciji globalnog poretka se ogleda u njegovoj sposobnosti da redefiniše pojam granice. Dok su se možda nekad granice percipirale kao nepremostive barijere, u turističkom diskursu one postaju opne koje propuštaju kapital i ljude, ali selektivno. Razvoj saobraćajne infrastrukture, posebno uspon niskobudžetnih aviokompanija, radikalno je smanjio vremensko-prostornu udaljenost, čime je turizam postao katalizator onoga što teoretičari nazivaju "sažimanjem svijeta"². Međutim, ovo sažimanje nije simetrično; ono stvara nove hijerarhije između onih koji imaju pravo na mobilnost i onih koji su vezani za određenu lokaciju i mjesto, često kao servisna snaga za globalnu turističku elitu. Na taj način, turizam postaje ključni indikator globalne nejednakosti, ali i moćno sredstvo za njeno ublažavanje putem transfera bogatstva, pod uslovom da se njime upravlja na principima pravičnosti i održivosti.

¹ BAUMAN, *Liquid Modernity*, 90.

² HARVEY, *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, 260.

1. STATISTIČKI PREGLED OPORAVKA I PROJEKCIJA RASTA

Kako bismo potkrijepili tvrdnju o turizmu kao nezaustavljivom globalnom fenomenu, neophodno je sagledati aktuelne podatke koji ukazuju na potpuni oporavak sektora turizma i njegov prelazak u fazu novog, intenzivnog rasta. Izvor za podatke u pratećoj tabeli je Barometar svjetskog turizma UN Turizma (nekadašnja UNWTO); ovo je ključni dokument koji izlazi nekoliko puta godišnje i prati kretanja međunarodnih turističkih dolazaka i prihoda na globalnom i regionalnom nivou. Prema najnovijem Barometru svjetskog turizma, globalni turistički tokovi su tokom 2024. godine zvanično počeli dostizati nivoe iz predpandemijske 2019. godine uprkos inflatornim pristicima i geopolitičkim nestabilnostima.

Tabela 1. *Međunarodni turistički dolasci po (sub)regijama i udio u svjetskom turističkom prometu (2019–2025)*

International Tourist Arrivals by (Sub)region																
(Percent changes are year over year)																
	(millions)							Share (%)	Change (%)				Quarterly data Change (%)			
													2025 over 2024*			
	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025*	2025*	22/21	23/22	24/23	25/24*	Q1	Q2	Q3	Q4
World	1,469	409	462	979	1,322	1,465	1,523	100	111.9	35.0	10.8	4.0	3.7	5.2	4.2	3.1
Advanced economies ¹	777	221	240	546	716	784	812	53.3	127.2	31.2	9.5	3.6	1.8	5.3	4.0	2.4
Emerging economies ¹	692	188	222	434	606	681	711	46.7	95.4	39.8	12.3	4.5	5.7	5.2	4.4	3.8
By UN Tourism regions:																
Europe	746.1	241.8	303.7	614.2	713.8	764.7	793.5	52.1	102.2	16.2	7.1	3.8	0.5	5.0	4.5	3.1
Northern Europe	83.9	23.7	21.9	67.1	79.4	87.1	85.9	5.6	206.6	18.3	9.8	-1.3	-5.8	-2.2	3.8	-3.6
Western Europe	205.2	83.5	87.6	183.2	207.9	215.5	226.3	14.9	109.2	13.4	3.7	5.0	-1.4	8.9	5.6	3.8
Central/Eastern Eur.	152.8	46.2	55.4	98.3	118.0	131.5	139.6	9.2	77.6	20.1	11.4	6.2	4.5	7.3	7.0	5.6
Southern/Medit. Eur.	304.2	88.4	138.9	265.5	308.5	330.6	341.6	22.4	91.2	16.2	7.2	3.3	2.5	3.9	3.1	3.6
- of which EU-27	541.1	184.3	223.8	456.3	527.0	556.5	582.6	38.2	103.9	15.5	5.6	4.7	1.9	6.4	5.1	3.6
Asia and the Pacific	362.1	59.0	26.4	92.7	248.8	311.1	330.7	21.7	251.1	168.3	25.1	6.3	8.9	8.3	6.1	4.4
North-East Asia	170.3	20.3	10.9	20.5	105.4	137.2	154.6	10.1	88.9	414.1	30.1	12.7	14.1	17.2	14.7	10.4
South-East Asia	138.1	25.5	3.0	41.7	98.1	122.1	124.6	8.2	↑	135.4	24.5	2.1	7.9	1.6	0.1	-1.1
Oceania	17.5	3.6	0.9	6.8	12.9	14.4	15.2	1.0	693.4	90.9	11.8	5.0	-0.8	4.9	10.4	5.5
South Asia	36.3	9.6	11.7	23.8	32.4	37.4	38.3	2.4	103.5	36.1	15.6	-3.0	-1.3	-4.9	-8.9	-0.3
Americas	219.2	69.5	81.5	157.2	200.1	216.8	218.1	14.3	92.9	27.3	8.4	0.6	3.6	2.6	-2.0	-1.3
North America	146.6	46.5	57.2	101.9	126.6	137.3	135.4	8.9	78.2	24.3	8.4	-1.4	1.2	0.4	-3.7	-2.8
Caribbean	26.0	10.1	14.2	23.6	28.1	30.0	30.0	2.0	65.9	19.4	6.4	0.0	-1.4	1.3	2.4	-0.2
Central America	10.9	3.1	4.7	9.3	11.5	12.9	13.5	0.9	97.6	24.5	11.6	4.6	-1.9	6.7	6.5	8.0
South America	35.6	9.8	5.4	22.4	33.8	36.7	39.2	2.6	318.3	50.7	8.6	6.9	15.8	12.4	-0.8	-0.1
Africa	69.6	19.1	20.1	47.4	66.2	75.4	81.3	5.3	136.3	39.6	13.8	7.8	5.9	12.4	7.5	8.0
North Africa	25.6	5.6	6.8	19.3	28.0	32.2	35.7	2.3	193.1	45.3	14.9	10.9	12.9	16.7	5.4	12.3
Subsaharan Africa	44.0	13.5	13.5	28.2	38.2	43.2	45.6	3.0	108.7	35.7	13.1	5.5	0.9	8.3	10.1	4.5
Middle East	71.6	19.4	30.5	68.0	93.4	96.6	99.8	6.6	123.1	37.4	3.4	3.3	2.9	-1.8	6.6	5.2
Memorandum ²																
ASEAN	138.0	25.5	3.0	41.6	98.0	122.0	124.5	8.2	↑	135.4	24.5	2.1	7.9	1.6	0.1	-1.2
G20	1002	302	350	721	913	997	1036	68.0	106.0	26.6	9.3	3.9	2.8	4.8	4.7	3.1
GCC	47.7	13.4	18.3	47.8	68.1	71.1	71.0	4.7	161.2	42.6	4.5	-0.2	1.0	-8.1	4.3	1.4
LDCs	35.0	10.0	7.7	17.4	28.2	33.1	32.3	2.1	126.3	61.9	17.2	-2.4	3.0	0.4	-5.5	-11.1
LLDCs	51.0	13.1	14.2	34.8	48.6	58.0	59.7	3.9	145.5	39.4	19.3	3.1	2.7	8.1	5.9	4.4
SIDS	39.5	9.6	11.1	25.0	35.1	38.5	38.7	2.5	124.4	40.5	9.6	0.4	-3.3	2.6	2.9	1.8

Izvor: *UN Tourism (2026), World Tourism Barometer, svezak 24, br. 1, januar 2026.*

2. SOCIOKULTURNA DINAMIKA I KONSTRUKCIJA TURISTIČKOG IDENTITETA

Pri susretu između turiste i domaćina, dolazi do susreta između ne samo dva različita pojedinca, već i između dva različita kulturna koda, ekonomska statusa i vrijednosna sistema. U idealističkim narativima, ovaj susret se često opisuje kao most ka međusobnom razumijevanju, dijalogu i miru, platforma na kojoj se brišu predrasude i gradi empatija kroz direktnu interakciju s onim što je "drugačije". Međutim, sociološka analiza otkriva znatno ambivalentniju stvarnost u kojoj dominira asimetrija moći. Turizam nerijetko nužno mijenja lokalnu zajednicu, često je stavljajući u položaj pasivnog objekta posmatranja. "Drugi" u turizmu nerijetko prestaje biti subjekt koji posjeduje vlastitu historiju i postaje dio scenografije, tj. svojevrsni estetski doživljaj koji se konzumira uz plaćenu ulaznicu. Ovaj proces dovodi do fenomena koji nazivamo komodifikacija kulture, gdje se običaji, rituali i svakodnevni život domicijelnog stanovništva transformišu u turističke proizvode prilagođene ukusu i očekivanjima globalnog tržišta. Kada kultura postane roba, ona gubi svoju primarnu funkciju čuvara identiteta i postaje sredstvo za ostvarivanje profita, što može dovesti do unutrašnje erozije zajednice.

Sa druge strane, ne smije se zanemariti ni emancipatorski potencijal ovog susreta, koji u određenim uslovima može podstaći revitalizaciju zaboravljenih zanata i običaja koje lokalna zajednica ponovo počinje cijeniti upravo zbog povećanog interesa stranaca. Problem nastaje kada turistička potražnja počne diktirati evoluciju kulture, prisiljavajući domaćine da se prilagode stereotipima koje turisti imaju o njima. John Urry uvodi pojam turističkog pogleda³, sugerišući da turisti stvarnost posmatraju kroz filtere medijskih slika i unaprijed konstruisanih narativa. Rezultat je često stvaranje turističkih mjehura, tj. izolovanih enklava u kojima posjetioci uživaju u sterilizovanoj verziji lokalne kulture, zaštićeni od bilo kakvog neugodnog ili stvarnog kontakta sa društvenim problemima destinacije. U takvom kontekstu, dijalog je sveden na nivo transakcije, a interkulturalna razmjena postaje jednosmjerni proces u kojem se lokalna kultura "pakuje" u lako probavljive formate, gubeći svoj simbolički značaj u zamjenu za ekonomski opstanak.

Pitanje autentičnosti predstavlja sveti gral turističkih istraživanja. Dean MacCannell je postavio tezu da je moderni turista zapravo sekularni hodočasnik koji očajnički traga za autentičnošću u

³ URRY, *The Tourist Gaze*

post-industrijskom svijetu koji je postao otuđen i vještački⁴. MacCannell aplicira dramaturšku sociologiju Ervinga Goffmana kako bi objasnio podjelu na "prednju scenu" (*front stage*) i "stražnju scenu" (*back stage*). Prednja scena je prostor u kojem se odvija turistička predstava - to su uređeni trgovi, restorani s narodnom nošnjom i suvenirnice gdje je sve podređeno oku posjetioca. Međutim, turista, gonjen željom za "stvarnim" iskustvom, pokušava prodrijeti na stražnju scenu, tj. u prostore u kojima lokalno stanovništvo živi svoj stvarni život koji nije ispoliran u svrhe turističke ponude. Paradoks koji MacCannell identifikuje leži u tome što čim turizam proдре na stražnju scenu, ona automatski postaje nova prednja scena. On taj proces naziva insceniranom autentičnošću⁵ - svjesno konstruisanje privida izvornosti kako bi se zadovoljila potreba turista za otkrivanjem "skrivenog".

Savremena dekonstrukcija ove teorije ide i korak dalje, prepoznavajući da autentičnost nije objektivno svojstvo nekog predmeta ili mjesta, već je društveno konstruisana i subjektivno doživljena.

2.2. ULOGA RELIGIJE, HODOČAŠĆA I DUHOVNOSTI

Iako se moderni turizam često posmatra kao proizvod sekularnog doba, njegovi korijeni i motivacijska struktura neraskidivo su povezani sa religijom. Hodočašće je historijska preteča turizma, predstavljajući kretanje ka centru izmještenom van svakodnevnice s ciljem postizanja duhovne transformacije. Danas ne svjedočimo slabljenju, već transformaciji religijskog kretanja u širi fenomen duhovnog turizma. Svetišta poput Vatikana i Mekke i dalje privlače desetine miliona ljudi godišnje, ali se profil tih putnika mijenja. Granica između hodočasnika i turista postaje fluidna; hodočasnik koristi turističku infrastrukturu, dok turist u posjeti hramu ili katedrali često doživljava trenutke i iskustva koji nadilaze puko razgledanje arhitekture.

Međutim, savremeni duhovni turizam prevazilazi okvire institucionalizovane religije i naginje ka onome što se naziva *new age* duhovnošću ili sekularnim hodočašćem. To obuhvata putovanja motivisana potragom za unutrašnjim mirom, meditacijom, jogom ili posjetama mjestima koja se doživljavaju kao energetske centri (poput indijskog Rishikesh). Na ovaj način, tijelo putnika postaje novo svetište, a turističko putovanje transformativna praksa usmjerena na *wellness* i

⁴ MACCANNELL, *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*, 10.

⁵ Ibid, 91.

samoiscjeljenje. Također, svjedočimo i usponu hodočašća na mjesta svjetovne važnosti, kao što su grobovi muzičkih ikona ili mjesta velikih stradanja, gdje putnici traže smisao i vezu s kolektivnim sjećanjem na način koji podsjeća na ritual. Duhovnost u XXI stoljeću u neku ruku funkcionira kao kompenzacija za osjećaj praznine u konzumerističkom društvu; putovanje se pretvara u pokušaj reintegracije rascjepkanog identiteta kroz susret s onostranim, bilo da je ono u sferi božanskog, prirodnog ili duboko intimnog. Ovi trendovi ukazuju na to da će sakralizacija turističkih prostora nastaviti rasti, s obzirom da čovjek u pokretu stalno redefiniše šta za njega predstavlja "sveto" u naizgled desakralizovanom svijetu.

3. DETERITORIJALIZACIJA PROSTORA I STVARANJE NEMJESTA

Moderni turizam djeluje kao najmoćnija mašina za redefinisane fizičkog prostora, pretvarajući autentične geografske lokacije u apstraktne tačke unutar globalne mreže potrošnje. Proces deteritorijalizacije podrazumijeva kidanje tradicionalnih veza između kulture i specifičnog mjesta, pri čemu se lokalni simboli izvlače iz svog izvornog konteksta i postaju dio univerzalnog vizuelnog jezika koji je razumljiv svakom putniku bez obzira na njegovo porijeklo. Rezultat ovog procesa je ono što teoretičari nazivaju "nemjestima"⁶ - prostori koji su dizajnirani isključivo za cirkulaciju ljudi, robe i informacija, ali kojima nedostaje simbolička dubina, identitet i stvarna društvena interakcija. Aerodromski terminali, uniformisani hotelski lanci, tržni centri i autoputevi postaju katedrale modernog turizma u kojima se putnik osjeća sigurno upravo zato što su mu ti prostori poznati, iako se možda nalazi na drugom kraju planete. Ta istost briše egzotičnost i neizvjesnost putovanja, nudeći zauzvrat sterilnu efikasnost i predvidljivost. U "nemjestu", pojedinac prestaje biti građanin sa specifičnom pozadinom i postaje anonimni korisnik usluga, čiji je identitet sveden na barkod avionske karte ili broj kreditne kartice. Ovdje se stvara paradoksalna situacija u kojoj se globalni putnik kreće kroz svijet, a da zapravo nikada istinski ne napušta svoju zonu komfora. Deteritorijalizacija omogućava da se u srcu pustinje ili na vrhu planine izgradi infrastruktura koja replicira urbane uslove zapadnih metropola, čime se priroda i lokalna kultura svode na puki dekor vidljiv kroz prozor autobusa ili aviona. Na taj način, turizam ne samo da briše fizičke granice, već briše i razliku između "ovdje" i "tamo". Prostor prestaje biti mjesto susreta i postaje tranzitna zona u kojoj se autentičnost žrtvuje u svrhe funkcionalnosti. Što se više trudimo da svijet učinimo dostupnim i ugodnim za sve putnike, to više doprinosimo nestanku onih specifičnosti koje su nas

⁶ AUGÉ, *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*

uopšte motivisale na putovanje. Globalna turistička industrija stoga neprestano proizvodi prostore koji su istovremeno svuda i nigdje, stvarajući situaciju u kojoj su lokalne zajednice primorane da svoje domove preoblikuju prema standardima koji su im nametnuti izvana, pretvarajući vlastitu historiju u scenografiju za prolaznike.

3.1. UTJECAJ POPULARNE KULTURE NA IZBOR DESTINACIJA

Savremeni turistički tokovi više nisu vođeni isključivo preporukama ili historijskim značajem nekog mjesta, već njihova srž leži u moći medijskih slika i globalne pop kulture. Fenomen poznat kao *screen tourism* transformisao je način na koji percipiramo geografiju, stvarajući mapu svijeta koja se ne temelji na političkim granicama, već na lokacijama snimanja popularnih filmova, televizijskih serija i vizuelnog sadržaja sa društvenih mreža. Kada određena lokacija postane scena za globalni *blockbuster*, ona se tim činom upisuje u kolektivnu imaginaciju miliona ljudi, dobijajući simboličku vrijednost koja često nadilazi njezinu stvarnu historiju. Turisti danas posjećuju mjesta poput Dubrovnika ili Islanda ne nužno zbog njihove kulturne baštine, već kako bi zakoračili u "stvarnost" svojih omiljenih fiktivnih svjetova. U tom procesu, posjetilac ne traži autentični lokalni život, već potvrdu slike koju je prethodno konzumirao putem ekrana. Destinacija prestaje biti geografski entitet i postaje emocionalni konstrukt, proizvod koji se prodaje putem nostalgije i želje za participacijom u globalnom mitu.

Ova dinamika dobija još intenzivniju formu kroz dominaciju društvenih mreža poput Instagrama i TikToka, gdje se vizuelna estetika destinacije vrednuje prema njenom potencijalu za generisanje lajkova, komentara i interakcija. Ovaj trend je natjerao radnike u sektoru turizma i lokalne uprave da dizajniraju prostore koji su fotogenični, stvarajući specifične fototačke koje garantuju što bolji kadar. Na taj način, globalna pop kultura vrši pritisak na destinacije da se prilagode estetski ekrana, što nerijetko dovodi do banalizacije prostora. Turisti se više ne zadržavaju u kontemplaciji prostora, već su fokusirani na to da dokumentuju svoje prisustvo u njemu, pretvarajući putovanje u performans za digitalnu publiku. Ovo znači da se odluka o putovanju donosi na osnovu algoritamskih preporuka, čime pop kultura postaje ključni arhitekt globalne turističke potražnje. Rezultat je hiperkoncentracija turista na malom broju viralnih lokacija, dok mnoga druga, kulturno značajnija mjesta ostaju u sjeni jer se ne uklapaju u trenutne estetske standarde globalne digitalne kulture. Putovanje tako postaje čin verifikacije medijske slike, a turistički identitet se gradi kroz akumulaciju vizuelnih trofeja sa ekranskih destinacija.

3.2. GUBLJENJE GRANICA IZMEĐU SLOBODNOG VREMENA I RADA

Jedna od najznačajnijih socioloških transformacija koju je turizam donio u kontekstu globalizacije jeste radikalna erozija granice koja je nekada strogo razdvajala sferu rada od sfere dokolice, tj. slobodnog vremena. Tradicionalni koncept turizma počivao je na ideji "bijega", tj. privremenog odsustva iz produktivnog života radi obnove fizičkih i psihičkih kapaciteta. Međutim, u digitalno umreženom svijetu, tehnologija je omogućila da kancelarija postane mobilna, što je dovelo do uspona fenomena digitalnog nomadizma i takozvanog *bleisure* turizma (spoj biznisa i slobodnog vremena). Danas se turistička destinacija ne posmatra samo kao mjesto za odmor, već kao potencijalno radno okruženje, gdje se laptop i stabilna internetska veza smatraju važnijim od drugih sadržaja. Ovaj proces je stvorio novu klasu putnika koji ne poznaju kraj radnog vremena, jer su stalno dostupni, pretvarajući mjesta za odmor u improvizovane radne prostore. Iako se ovo često promovise kao vrhunac slobode, u stvarnosti predstavlja kolonizaciju slobodnog vremena od strane imperativa produktivnosti.

Osim što se rad uselio u prostor odmora, i sami turistički rituali postaju vrsta neplaćenog rada. Planiranje putovanja, istraživanje destinacija, rezervacije letova i eventualna dokumentovanja putovanja na društvenim mrežama zahtijevaju značajan kognitivni napor i vrijeme. Turist više nije samo pasivni korisnik usluge, već je istovremeno i potrošač i proizvođač, koji kreiranjem sadržaja o destinaciji besplatno radi za turističku industriju. Gubljenje granica se ogleda i u psihološkom pritisku da se "odmor iskoristi maksimalno", što pretvara putovanje u ispunjavanje liste zadataka i postizanja ciljeva, slično onima u poslovnom okruženju. Odmor sve više i više postaje ispunjen aktivnostima koje imitiraju radnu dinamiku - od mjerenja pređenih koraka do optimizacije itinerara. U takvom svijetu, koncept "potpunog isključenja" postaje gotovo nemoguć, jer globalna povezanost zahtijeva stalnu prisutnost, čime turizam prestaje biti suprotnost radu i postaje samo drugačija mobilna forma radnog postojanja u globalnom kapitalizmu. Ova transformacija mijenja arhitekturu turističkih gradova, koji se prilagođavaju potrebama ljudi koji u njima istovremeno žive, rade i odmaraju, stvarajući hibridne prostore u kojima pojam godišnjeg odmora polako odlazi u historiju.

4. POLITIČKA EKONOMIJA GLOBALNOG TURIZMA

Politička ekonomija turizma u nerazvijenim regijama i zemljama u razvoju često razotkriva strukturne nejednakosti koje podsjećaju na kolonijalne obrasce eksploatacije, prepakovane u savremeni diskurs ekonomskog napretka i razvoja. Ovaj fenomen se ogleda u dominaciji stranog kapitala nad lokalnim resursima, pri čemu ključne poluge moći i profita ostaju u rukama transnacionalnih korporacija sa sjedištima u razvijenim zapadnim metropolama. Jedan od najpogubnijih ekonomskih pokazatelja u ovom kontekstu je odljev turističkih prihoda (*leakage effect*), proces u kojem se ogroman procenat novca koji turisti potroše zapravo nikada ne zadržava u lokalnoj ekonomiji. Umjesto da stimulira domaće poduzetništvo, taj novac se vraća u zemlje porijekla kroz plaćanje stranih aviokompanija, hotelskih franšiza i uvoza hrane i pića neophodnih za zadovoljavanje specifičnih standarda zapadnih putnika. U mnogim otočkim nacijama i afričkim destinacijama, ovaj odliv može biti još radikalniji, ostavljajući lokalnom stanovništvu samo mrvice u vidu nisko plaćenih uslužnih poslova i ekološke degradacije njihovog prostora. Osim ekonomske zavisnosti, ovaj svojevrsni turistički neokolonijalizam se manifestuje i kroz prostornu segregaciju, gdje se stvaraju turističke enklave - izolovani luksuzni resorti koji funkcionišu kao ekstrateritorijalne jedinice odsječene od lokalne stvarnosti. Unutar ovih enklava, turistima je obezbjeđen privid ljepote koji je potpuno očišćen od bilo kakvih znakova siromaštva ili društvenih i socioekonomskih problema domicijelnog stanovništva, koje se u takvim sistemima svodi na ulogu posluge, čija se kultura i identitet prikazuju kao egzotične pojave. Ovakav model razvoja često dovodi do nasilne eksproprijacije zemljišta, ograničavanja pristupa lokalnih poljoprivrednika i ribara prirodnim resursima i obali, te do drastičnog rasta troškova života za domaće stanovništvo. Turizam u ovim uslovima djeluje kao mehanizam putem kojeg se lokalni resursi određenih zemalja proždiru, te se krajnji rezultat nerijetko ogleda u iscrpljenim resursima i zajednicama čiji su tradicionalni načini života nepovratno uništeni u ime "razvoja" koji ih je u suštini učinio još zavisnijim od hirova globalnog tržišta.

4.1. TURISTIČKA DIPLOMATIJA I MEKA MOĆ

U savremenim međunarodnim odnosima, turizam postaje jedan od najefikasnijih instrumenata meke moći (*soft power*), omogućavajući državama da projiciraju željenu sliku o sebi, grade savezništva i vrše utjecaj na globalnoj sceni bez upotrebe ekonomske ili vojne prisile. Turistička diplomatija počiva na premisi da je privlačnost neke zemlje - njena kultura, kuhinja, historija, gostoprimstvo i sigurnost - u direktnoj korelaciji s njenim političkim prestižom i sposobnošću da

pridobije simpatije svjetske javnosti. Države danas ulažu milijarde u kampanje brendiranja nacije, nastojeći da se pozicioniraju kao moderni, otvoreni i progresivni akteri. Kada milioni ljudi posjete neku zemlju i sa sobom ponesu pozitivna iskustva, oni postaju neformalni ambasadori te države, čime se stvara dugoročni simbolički kapital koji vlade mogu iskoristiti u diplomatskom pregovorima ili privlačenju stranih investitora. Turizam, dakle, služi kao platforma za stvaranje narativa o nacionalnom identitetu koji je istovremeno jedinstven, ali i kompatibilan s univerzalnim vrijednostima modernog turizma. Primjeri poput Južne Koreje, koja je kroz sinergiju pop kulture i turizma doživjela meteorski uspon u globalnoj popularnosti, ili arapskih zemalja koje kroz organizaciju kolosalnih sportskih i kulturnih događaja pokušavaju redefinisati svoj imidž u očima zapada, jasno pokazuju kako se turistički tokovi strateški usmjeravaju radi postizanja geopolitičkih ciljeva. Sa druge strane, turizam se može koristiti i kao sredstvo kaznene diplomatije, gdje države ograničavaju putovanja svojim građanima na određene destinacije kako bi izvršile pritisak na druge vlade, što demonstrira koliko je sektor turizma zapravo upleten u mrežu političkih interesa. U svijetu u kojem je percepcija često važnija od same stvarnosti, sposobnost jedne države da postane poželjna turistička destinacija direktno utječe na njenu poziciju u globalnoj hijerarhiji. Turistička kretanja olakšavaju kulturnu difuziju i stvaraju veze između naroda koje su često otpornije od onih "zvaničnih" političkih, čineći turizam ključnim faktorom stabilnosti i međunarodnog razumijevanja.

4.2. KRIZA MASOVNOG TURIZMA

Nakon decenija nekontrolisane ekspanzije, globalni turizam se danas suočava sa vlastitim granicama rasta koje se manifestuju kroz fenomen pretjeranog turizma. Ova kriza nije samo ekonomska ili ekološka, već primarno društvena i politička, jer ukazuje na tačku prezasićenja u kojoj negativni efekti turističkih dolazaka počinju drastično nadmašivati one pozitivne. U gradovima poput Barcelone, Venecije, Amsterdama ili Dubrovnika, masovni turizam je doveo do procesa turistifikacije - pretvaranja gradskih jezgri u tematske parkove namijenjene isključivo turistima, dok se lokalno stanovništvo potiskuje na periferiju zbog nepodnošljivih cijena nekretnina i nestanka osnovnih životnih sadržaja. Fenomen kratkoročnog najma putem digitalnih platformi agresivno je izmijenio društvene strukture naselja, dovodeći do gentrifikacije koja uništava duh mjesta (*genius loci*) i pretvara komšiluke u depersonalizovane zone za tranzit putnika.

Kao direktna reakcija na ovaj pritisak, širom svijeta se masovno pojavljuju antituristički pokreti i građanske inicijative koje zahtijevaju radikalnu promjenu turističke paradigme. Parole poput "Turisti, idite kući" više nisu rijetkost na ulicama europskih metropola, označavajući prelazak iz faze euforičnog prihvatanja turizma u fazu otvorenog otpora. Vlasti su primorane da uvođe restriktivne mjere: od naplate ulaznica i uvođenja strogih kvota za kruzere do zabrane izgradnje novih hotelskih kapaciteta i ograničavanja broja apartmana u privatnom smještaju. Kriza masovnog turizma razotkriva neodrživost modela koji se bazira isključivo na kvantitativnom rastu (broju dolazaka) umjesto na kvalitativnom doprinosu lokalnom razvoju. Postpandemijski povratak turizmu, umjesto da bude oprezniji i pažljiviji, pokazao se još agresivnijim, što je dodatno izoštrilo sukob između potreba kapitala i prava lokalnog stanovništva na dostojanstven život. Da bi budućnost turizma bila održiva i zdrava, potrebno je uvođenje modela lokalno integrisanog i regenerativnog turizma koji ne teži samo smanjenju štete, već i aktivnom obnavljanju resursa.

Sljedeća tabela ilustruje ključne razlike između tradicionalnog modela turizma, koji se često povezuje sa neokolonijalizmom i pretjeranim turizmom, i modela održivog turizma. Ova komparacija jasno ukazuje na to da politička ekonomija turizma mora proći kroz fundamentalnu transformaciju ukoliko želi opstati kao pozitivan globalni fenomen. Naglasak se mora pomjeriti sa puke eksploatacije prostora na stvaranje dodatne vrijednosti koja poštuje socijalni integritet i ekološke kapacitete destinacije. Bez takvog preokreta, turizam rizikuje da postane žrtva samog sebe, uništavajući upravo one resurse na kojima temelji svoje postojanje.

Tabela 1. *Komparativna analiza masovnog i lokalno integrisanog turizma*

Kategorija utjecaja	Masovni turizam	Lokalno integrisani turizam
Zadržavanje profita	Visoko "curenje" (veći dio profita odlazi van)	Visoko zadržavanje (veći dio profita ostaje u lokalnoj zajednici)
Zapošljavanje	Niskokvalifikovana radna snaga, sezonski rad	Menadžerske pozicije za lokalno stanovništvo, cjelogodišnji rad

Kategorija utjecaja	Masovni turizam	Lokalno integrisani turizam
Nabavni lanci	Uvoz hrane i opreme iz inostranstva	Povezanost s lokalnom poljoprivredom i zanatima
Društveni utjecaj	Gentrifikacija i potiskivanje lokalnog stanovništva	Socijalna inkluzija i podrška lokalnoj infrastrukturi
Donošenje odluka	Centralizovano (vlasnici iz inostranstva)	Decentralizovano (uključenost lokalne uprave i građana)
Ekološki otisak	Visok utjecaj po glavi (resortni troše više resursa)	Fokus na očuvanje biodiverziteta i cirkularnu ekonomiju

Izvor: Kreacija autora

5. MOŽE LI TURIZAM IKADA BITI ISTINSKI "ZELEN"?

Pitanje ekološke održivosti u turizmu predstavlja jedan od najznačajnijih ontoloških paradoksa savremene civilizacije, jer u svojoj srži suprotstavlja nezasitu ljudsku potrebu za kretanjem i otkrivanjem sa biofizičkim ograničenjima planete koja se nalazi u stanju klimatske vanredne situacije. Da bismo odgovorili na pitanje može li turizam ikada biti istinski "zelen", moramo dekonstruisati sâmu arhitekturu ove industrije koja počiva na fosilnim gorivima, masovnoj potrošnji resursa i stalnoj ekspanziji u netaknuta područja. Turizam je u svojoj srži industrija "prisustva" - on zahtijeva fizičko premještanje tijela sa tačke A na tačku B, što u globalnim razmjerima podrazumijeva ogroman energetska utrošak. Avijacija kao kičma međunarodnog turizma ostaje jedan od najtežih sektora za dekarbonizaciju, jer tehnološka rješenja poput električnih aviona ili vodoničnog pogona još uvijek nisu spremna za masovnu komercijalnu upotrebu na dugim relacijama. Dok se industrija hvali povećanjem energetske efikasnosti motora, svjedočimo onome što ekonomisti nazivaju *rebound effect*: svaka ušteda u potrošnji goriva po putniku biva poništena enormnim porastom ukupnog broja letova. U tom smislu, zeleni turizam se često pojavljuje ne kao rješenje, već kao sofisticirana marketinška strategija, poznata kao

greenwashing, koja umiruje savjest potrošača dok suštinski ne mijenja destruktivnu dinamiku rasta.

Dalja analiza razotkriva da čak i takozvani ekoturizam, koji se promovise kao rješenje za očuvanje biodiverziteta, nosi u sebi sjeme vlastite propasti. Kada proglasimo neko udaljeno, netaknuto područje "ekološkom destinacijom", mi automatski pokrećemo proces njegove komodifikacije. Dolazak "ekološki osviještenih" turista zahtijeva izgradnju infrastrukture, puteva i sistema za odlaganje otpada u ekosistemima koji su evoluirali u odsustvu ljudskog pritiska. Time se stvara apsurdan krug u kojem ljubav prema prirodi postaje alat za njeno postepeno uništavanje. Istinska održivost bi zahtijevala takozvani "odrast" (*degrowth*) - radikalno smanjenje broja putovanja i odricanje od koncepta turizma kao osnovnog ljudskog prava koje se konzumira više puta godišnje. Međutim, u okvirima globalnog kapitalizma, turizam je motor rasta na koji se oslanjaju čitave nacionalne ekonomije, što stvara politički zastoj; države ne mogu priuštiti redukciju turističkog prometa bez rizika kolapsa, dok planeta ne može izdržati njegov nastavak u trenutnom obliku. Dakle, turizam ne može biti "zelen" sve dok je njegova mjera uspjeha kvantitativni rast BDP-a umjesto regeneracije lokalnog ekosistema. Kričička tačka ovog paradoksa leži u činjenici da turizam prodaje "iskustvo netaknute prirode" kao luksuznu robu, dok istovremeno doprinosi globalnom zagrijavanju koje tu istu prirodu briše sa lica zemlje. Fenomen turizma zadnje prilike (*last-chance tourism*), gdje ljudi hrle da vide glečere koji nestaju ili koralne grebene koji umiru, predstavlja vrhunac ironije: sama emisija ugljen-dioksida generisana letom do tih destinacija direktno ubrzava njihovu destrukciju. Da bi turizam postao istinski zelen, on bi morao prestati biti industrija ekstrakcije i postati industrija regeneracije. To bi podrazumijevalo prelazak na cirkularni model u kojem se aktivno radi na obnavljanju prirodnih resursa, ali to bi pak drastično poskupilo putovanja, ponovo ih čineći elitističkom aktivnošću, što nas vraća na pitanje socijalne pravde u turizmu. U suštini, "zeleni turizam" u trenutnim tržišnim uslovima ostaje oksimoron; on je vizija budućnosti koja zahtijeva ne samo nove tehnologije, već i potpuno novu filozofiju ljudskog postojanja koja ne vidi svijet kao beskonačnu hrpu resursa spremnih za turističku konzumaciju.

5.1. ETIKA U ERI KLIMATSKIH PROMJENA

U sjeni ovih sistemskih neuspjeha, fokus se neminovno pomjera na individualnu odgovornost i konstituisanje novog etičkog kodeksa putnika koji više nije puki konzument, već kozmopolit sa moralnim obavezama. Etika putovanja u XXI stoljeću počiva na svijesti o vlastitom otisku, što se

u nekim društvima, poput skandinavskih, manifestovalo kroz *flygskam* (stid od letenja). Ovaj etički preokret podrazumijeva introspekciju o motivima putovanja. Etički putnik danas mora preuzeti ulogu onoga ko ostavlja mjesto boljim nego što ga je našao. To uključuje etiku potrošnje - svjesno usmjeravanje novca ka lokalnim, porodičnim biznisima umjesto transnacionalnim korporacijama, čime se direktno bori protiv neokolonijalnih struktura o kojima je ranije bilo riječi. Individualni etički kodeks postaje oružje protiv komodifikacije kulture; on nalaže odbijanje učešća u degradirajućim turističkim atrakcijama i svjesno izbjegavanje destinacija koje pate od pretjeranog turizma.

Također, etika putovanja u eri klimatske krize podrazumijeva i koncept sporog putovanja, koji redefiniše uspjeh puta kroz simbolički značaj iskustva, a ne kroz broj posjećenih znamenitosti ili sakupljenih pečata u pasošu. Takav pristup je direktan čin otpora protiv ubrzanog ritma globalizacije koji nas tjera da konzumiramo prostore prevelikom brzinom. Putnik postaje etički subjekt u onom trenutku kada prepozna da njegova sloboda kretanja ne smije ugrožavati slobodu opstanka lokalnih zajednica koje posjećuje. To znači i prihvatanje neudobnosti, odricanje od određenih užitaka i razumijevanje da su resursi poput vode u sušnim regijama dragocjeni. Etika putovanja u ovom smislu postaje rigorozan sistem lične odgovornosti koji pokušava pomiriti neizbježnu štetu koju kretanje nanosi s iskrenom težnjom za ljudskim susretom i spoznajom svijeta.

6. TEHNOLOŠKA SINGULARNOST I FUTURIZAM U TURIZMU

U konvencionalnom shvatanju, tehnologija je decenijama služila kao puki posrednik ili instrument za olakšavanje transakcija. Međutim, ulaskom u eru umjetne inteligencije i mašinskog učenja, tehnologija preuzima važniju ulogu u svakodnevnom životu općenito, pa tako i u sektoru turizma. Algoritamsko upravljanje turističkim željama predstavlja paradigmatški preokret u kojem turistička industrija više ne čeka na potražnju, već je proaktivno generiše kroz detaljnu analizu podataka. Savremeni AI sistemi, koristeći prediktivnu analitiku, su u stanju da mapiraju digitalne tragove pojedinaca - od historije pretraživanja i interakcija na društvenim mrežama do biometrijskih podataka i obrazaca potrošnje - kako bi kreirali personalizovane preporuke koje se korisniku često čine kao intuicija ili sudbonosni susret sa destinacijom. Ovaj proces dovodi do algoritamskog determinizma, gdje putnik, nesvjestan mehanizama koji djeluju u pozadini, biva usmjeren ka odlukama koje su unaprijed optimizovane za maksimalnu profitabilnost provajdera.

Umjetna inteligencija tako ne samo da nudi rješenja, već suptilno redefiniše pojam slobodne volje u turizmu, pretvarajući spontano istraživanje u vođenu navigaciju kroz hiperpersonalizovane digitalne mjehure. Implementacija generativne umjetne inteligencije otišla je korak dalje, omogućavajući stvaranje virtuelnih putnih asistenata koji posjeduju visok stepen kognitivne empatije i sposobnost kompleksnog planiranja u stvarnom vremenu. Ovi sistemi konstruišu narative putovanja koji su usklađeni sa psihološkim profilom putnika i njegovim dugoročnim težnjama za samoaktualizacijom. Prema istraživanjima Gartnera, utjecaj umjetne inteligencije na sektor turizma je izuzetno velik, te se procjenjuje da će globalno AI tržište u sektoru turizma dostići 5.2 milijarde dolara do 2030. godine sa godišnjim rastom od 16.3% između 2023. i 2030. godine.⁷

Međutim, ovaj tehnološki napredak otvara i ozbiljna etička pitanja o privatnosti podataka i manipulaciji izbora. Algoritmi koji poznaju putnika bolje nego što on poznaje sâmog sebe mogu dovesti do unifikacije i homogenizacije iskustva unutar određenih demografskih grupa, čime se paradoksalno umanjuje stvarna raznolikost putovanja. S tim, turizam rizikuje da izgubi svoju esencijalnu komponentu - slučajnost i neizvjesnost susreta sa nepoznatim.

6.1. VIRTUELNA STVARNOST KAO DOPUNA ILI PRIJETNJA?

Odnos između virtuelne stvarnosti (VR) i fizičkog putovanja nalazi se u stanju dinamične napetosti; VR tehnologija, koja je evoluirala od rudimentarnih vizuelnih prikaza do multisenzornih imerzivnih iskustava, postavlja ključno pitanje: da li je "biti prisutan" nužno vezano za fizičko premještanje tijela? U kontekstu marketinga, VR funkcioniše kao vrhunski instrument za "isprobavanje prije kupovine" (*try-before-you-buy*), omogućavajući potencijalnim turistima da virtuelno istraže hotelsku sobu, prošetaju antičkim ruševinama ili osjete atmosferu udaljenog festivala prije nego što donesu konačnu odluku. Ova funkcija se smatra ključnom dopunom koja umanjuje rizik od razočarenja i povećava transparentnost ponude. Međutim, s usponom Metaverzuma i razvojem tehnologija poput haptičkih odijela i digitalne olfaktometrije (prijenosa mirisa), granica između simulacije i stvarnosti postaje sve tanja i tanja, što sugerije da bi VR u određenim segmentima mogao postati čak i zamjena, a ne samo dopuna fizičkom putovanju.

⁷ <https://crafter.ai/en/2021/02/18/artificial-intelligence-in-the-tourism-and-hotel-industry/> (pristupljeno: 07.04.2026.)

Analiza ekonomske i ekološke održivosti ukazuje na to da bi virtualni turizam mogao ponuditi rješenje za već spomenuti paradoks održivosti. Za osjetljive ekosisteme ili preopterećene kulturne lokalitete, stvaranje visokokvalitetnih digitalnih kopija omogućava masovni pristup bez fizičke degradacije. Iz ove perspektive, VR predstavlja spas za pojedine lokalitete u kojima se turistički pritisak mora drastično ograničiti. Ipak, skeptičnije perspektive upozoravaju na to da virtualno putovanje nikada ne može u potpunosti replicirati simbolički značaj stvarnog susreta - nepredvidljivost klime, taktilnost lokalnog vazduha, mirise i, što je najvažnije, interakciju sa lokalnim stanovništvom. Prijetnja fizičkom turizmu ne leži u potpunom nestanku putovanja, već u stvaranju nove klase turista kojima će fizička putovanja postati preskupa i nepristupačna, dok će im se kao zamjena nuditi visokotehnoški supstituti. U tom scenariju, turizam bi mogao doživjeti radikalnu bifurkaciju na elitni, fizički turizam i masovni, demokratski, ali simulirani turizam virtualnih prostora, čime bi se društvene nejednakosti mogle dodatno izoštriti.

6.2. EKONOMIJA ISKUSTVA I PERSONALIZACIJA PONUDE

U savremenoj ekonomskoj teoriji, turizam se gleda kao vrhunac ekonomije iskustva⁸, koncepta koji su postavili Pine i Gilmore krajem XX stoljeća, a koji u 2026. godini dostiže svoju zrelu fazu. Osnovna teza je da potrošači više ne kupuju puku uslugu, već traže transformativne događaje koji su lični, memorabilni i koji nose specifičnu emocionalnu vrijednost. S tim, personalizacija ponude ostaje imperativ opstanka na tržištu. Dolazi do hipersegmentacije gdje se svaki segment turističkog lanca prilagođava mikropotrebama pojedinaca. Savremena tehnologija omogućava da se, na osnovu analize podataka, kreiraju itinerari koji nisu samo personalizovani, već su i dinamični - mijenjaju se u hodu zavisno od vremena, gužve ili trenutnog raspoloženja putnika. Personalizacija se proteže od digitalne sfere do fizičke, stvarajući osjećaj da je cijela destinacija dizajnirana isključivo za tog jednog pojedinca.

Ovaj trend vodi ka stvaranju konstruisanih putovanja u kojima su granice između turističke industrije i industrije zabave, obrazovanja i zdravstva potpuno izbrisane. Turizam postaje platforma za stvaranje specifičnog stila života, gdje se svaka faza puta pažljivo režira kako bi se maksimizirao psihološki efekat. Međutim, ovako ekstremna personalizacija nosi rizik gubitka autentičnosti, jer se prostor destinacije pretvara u kurirani sadržaj koji eliminiše svaku mogućnost

⁸ PINE I GILMORE, *The Experience Economy*

neprijatnog, ali često, barem retrospektivno, pozitivnog susreta sa drugačijim. Kada je sve prilagođeno našim željama, prestajemo da učimo od svijeta i počinjemo da ga koristimo kao ogledalo vlastitog ega. Ekonomija iskustva u turizmu stoga mora pronaći ravnotežu između tehnološki omogućene ugodnosti i suštinske potrebe putnika za istinskim izazovom koji nudi susret sa nepoznatim. Ključna je kvalitetnija i pametnija personalizacija koja ne guši radoznalnost, već je podstiče.

ZAKLJUČAK

Dosadašnja analiza turizma kao globalnog fenomena nedvomisleno ukazuje na to da se ovaj sektor više ne može posmatrati kao izolovana ekonomska aktivnost, već kao fundamentalni proces koji redefiniše srž savremene civilizacije. Kroz ovaj rad, turizam je dekonstruisan kao "totalna društvena činjenica" koja prožima sve aspekte ljudskog postojanja. Ustanovljeno je da turizam istovremeno djeluje kao alat interkulturalnog dijaloga i kao mehanizam komodifikacije kulture, stvarajući tenziju između očuvanja lokalnog identiteta i agresivne globalne uniformnosti.

Poseban fokus rada na ekološki imperativ razotkriva duboki paradoks održivosti: nemoguće je održati trenutni model rasta turističke industrije bez ireverzibilne devastacije planetarnih resursa. Turizam se nalazi na historijskoj prekretnici gdje zelena transformacija ne smije biti samo estetski zahvat, već značajna promjena paradigme u smjeru regenerativnih praksi koje u centar stavljaju dobrobit lokalne zajednice i ekosistema. Uvođenje umjetne inteligencije dodatno komplikuje ovaj odnos, nudeći efikasnost sa cijenom gubitka spontanosti i ljudske autonomije.

Očigledno je da turizam u XXI stoljeću predstavlja ogledalo globalnog društva: turizam reflektuje naše najveće tehnološke uspjehe, ali i naše najveće ekološke neuspjehe. Da bi turizam nastavio biti generator napretka, on mora postati platforma za stvarnu humanu razmjenu. To zahtijeva sinergiju između tehnologije, odgovornih javnih politika i novih, osviještenih turista koji razumiju da je svako putovanje čin odgovornosti prema svijetu koji posjećuju. Samo kroz takav holistički pristup turizam može ispuniti svoj potencijal kao alat za izgradnju održive, mirne i interkulturalno povezane globalne budućnosti.

LITERATURA I IZVORI

1. AUGÉ, Marc. *Non-Places: Introduction to an Anthropology of Supermodernity*. London: Verso, 1995.
2. BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
3. HARVEY, David. *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell Publishers, 1990.
4. MACCANNELL, Dean. *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*. Berkeley: University of California Press, 1999.
5. PINE, B. Joseph II i James H. GILMORE. *The Experience Economy*. Boston: Harvard Business School Publishing, 2011.
6. URRY, John. *The Tourist Gaze*. London: SAGE Publications, 2002.

INTERNET IZVORI

7. CRAFTER.AI. *Artificial Intelligence in the Tourism and Hotel Industry*. Dostupno na: <https://crafter.ai/en/2021/02/18/artificial-intelligence-in-the-tourism-and-hotel-industry/> (Pristupljeno: 07.04.2026.)

TOURISM AS A GLOBAL PHENOMENON: SOCIOCULTURAL DYNAMICS, POLITICAL ECONOMY, AND TECHNOLOGICAL FUTURE

Abstract

This paper explores the phenomenon of tourism in the contemporary era, defining it as a fundamental ontological characteristic of modern man. The aim of the research is to deconstruct the mechanisms through which tourism shapes global consciousness, transforms economic structures, and establishes new ethical standards. Methodologically, the study relies on a qualitative analysis of relevant literature and a comparative investigation of global trends. The analysis encompasses the evolution of tourism from an aristocratic ritual to a mass right to leisure, referencing seminal authors such as Zygmunt Bauman and Marc Augé. Particular focus is placed on the political economy of tourism, which reveals neocolonial patterns of exploitation and the crisis of mass tourism in leading world destinations. Furthermore, the paper examines the paradox

of environmental sustainability and the possibility of truly green tourism under the conditions of the climate crisis. In the concluding section, the study analyzes the impact of technological singularity and the algorithmic management of desires in redefining the tourist experience. It concludes that the future of the tourism sector necessitates a transition to a new model based on the synergy of technology, responsible public policies, and conscious tourists.

Keywords: *tourism, culture, globalization, economy, authenticity, sustainability*