2

EDUKACIJA I SAVREMENI IZAZOVI: NAUKA U SLUŽBI PRAKSE

EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES: SCIENCE IN THE SERVICE OF PRACTICE

UNIVERZITET U ZENICI - ISLAMSKI PEDAGOŠKI FAKULTET
UNIVERSITY OF ZENICA - FACULTY OF ISLAMIC PEDAGOGY

Urednici / Editors
Anela Hasanagić – Muamer Neimarlija

EDUKACIJA I IZAZOVI SAVREMENOG 2 – NAUKA U SLUŽBI PRAKSE

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES 2 – SCIENCE IN SERVICE OF PRACTICE

SCIENTIFIC MONOGRAPHY

Islamski pedagoški fakultet Univerzitet u Zenici

Zenica, juni 2026.

Edukacija i izazovi savremenog 2 – nauka u službi prakse
Znanstvena monografija

Education and contemporary challenges 2 – science in service of practice
Scientific monography

Izdavač/Publisher
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici

Za izdavača/For publisher
Prof. dr. sc. Muharem Adilović

Urednici/Editors
Prof. dr. sc. Anela Hasanagić
Doc. dr. sc. Muamer Neimarlija

Redakcija/Editorial staff
Prof. dr. sc. Muharem Adilović, prof. dr. sc. Anela Hasanagić,doc.dr.sc. Muamer Neimarlija, prof. dr. sc. Mithat Jugo, doc. dr. sc. Nihad Čamdžić, van.prof.. dr. sc. Azemina Maglić, v. as. mr. Eniz Patković

Dizajn naslovnice i tehničko uređenje/Cover design and technical preparation
MA Eniz Patković

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

?????

Urednici / Editors
Anela Hasanagić – Muamer Neimarlija

EDUKACIJA I IZAZOVI SAVREMENOG 2 – NAUKA U SLUŽBI PRAKSE

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES 2 – SCIENCE IN SERVICE OF PRACTICE

SCIENTIFIC MONOGRAPHY

Islamski pedagoški fakultet Univerzitet u Zenici

Zenica, juni 2026.

SADRŽAJ

UVODNA RIJEČ....15

PREFACE....20

IZAZOVI U SAVREMENOJ EDUKACIJI

Almira Isić-Imamović

SUBJEKTIVNI DOŽIVLJAJ EMOCIONALNOG PLAKANJA KOD STARIJIH ADOLESCENATA 28

Ajla Krdžalić Ibrahimović

PREDIKTORI ISPITNE ANKSIOZNOSTI KOD ADOLESCENATA: ULOGA SPOLA, RAZREDA I STRATEGIJA SUOČAVANJA 46

Nedim Osmanović, Erna Lučić

CENTRI ZA MENTALNO ZDRAVLJE KAO PODRŠKA ŠKOLAMA U RADU S MLADIMA.... 62

Azra Čučkušić

PSIHOLOŠKI RESURSI MLADIH: EMOCIONALNA REGULACIJA, STRATEGIJE SUOČAVANJA SA STRESOM I MENTALNO ZDRAVLJE U OBRAZOVNOM KONTEKSTU.... 80

Haris Šunje, Aldina Leto, Dijana Ivanišević

ZASTUPLJENOST OVISNOSTI O INTERNETU KOD ADOLESCENATA I POVEZANOST S GENERALIZIRANIM PROBLEMATIČNIM KORIŠTENJEM INTERNETA 96

Edina Rizvić-Eminović, Mersad Dervić

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TRANSFORMATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A SYSTEMATIC NARRATIVE REVIEW 115

Mersiha Jusić

AI KAO IZVOR SOCIJALNE PODRŠKE MLADIMA: PREGLED LITERATURE....155

Nermina Vehabović Rudež, Anela Hasanagić

SKALA STAVOVA MLADIH O OČEKIVANOJ PODRŠCI OD RODITELJA/STARATELJA 177

RELIGIJSKA EDUKACIJA I KNJIŽEVNOST

Ibnel Ramić

IZMEĐU ORATURE I LITERATURE: MEHMED-BEG KAPETANOVIĆ LJUBUŠAK I INTERTEKSTUALNI TEMELJI BOŠNJAČKOG KNJIŽEVNOG IDENTITETA .....**Error! Bookmark not defined.**

Safet Husejnović, Maid Ibrahimović

ULOGA HAFIZA U SAVREMENOJ ISLAMSKOJ MISLI.....224

Dženan Hasić

SAVREMENI PEDAGOŠKI TEFSIR: PRIMJER ENVERA EL-BAZA 237

SOCIJALNOPEDAGOŠKA I INKLUZIVNA ISTRAŽIVANJA

Sadmir Karović, Suad Orlić

MALOLJETNICI U SUKOBU SA ZAKONOM: INSTITUCIONALNI ODGOVORI I (RE)AKCIJA DRŽAVE 264

Amela Muratović

INTEGRACIJA INKLUZIVNIH PRINCIPA U RANOM VASPITANJU 278

Ramiz Joldić, Izet Pehlić

RELIGIOZNOST KAO PREDIKTOR PREVENCIJE KOCKANJA MLADIH 290

Mirsada Bulut-Huseljić

VRIJEDNOSTI KAO ZAŠTITNI FAKTOR U PREVENCIJI POREMEĆAJA U PONAŠANJU: PERCEPCIJA STUDENATA 322

Emina Spahić-Jašarević

SOCIJALNOPEDAGOŠKI RAD U ZAŠTITI NAJBOLJEG INTERESA DJETETA U PORODIČNO-PRAVNOM KONTEKSTU RAZVODA BRAKA 336

Zdenka Omrčen, Suzana Vuletić, Vlasta Cerjak

PEDAGOŠKA DIMENZIJA OBRAZOVANJA PALIJATIVNE SKRBI: TRAUMOM INFORMIRANI PRISTUP U SREDNJOŠKOLSKOM MEDICINSKOM KURIKULUMU 355

RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ

Amela Muratović

SAVREMENE PARADIGME KURIKULUMA RANOG ODGOJA-TEORIJA I PRAKSA 381

Dženeta Ćeman

PARTNERSTVO PORODICE I ODGOJNO-OBRAZOVNIH INSTITUCIJA
.....39999

Mirsada Bulut-Huseljić

PEDAGOŠKI POTENCIJAL NARODNIH RUKOTVORINA U RANOM ODGOJU 413

ZAKLJUČCI KONFERENCIJE.....430

CONTENTS

PREFACE.....15

CHALLENGES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Almira Isić-Imamović

SUBJECTIVE EXPERIENCE OF EMOTIONAL CRYING AMONG OLDER ADOLESCENTS.....28

Ajla Krdžalić Ibrahimović

PREDICTORS OF TEST ANXIETY AMONG ADOLESCENTS: THE ROLE OF GENDER, GRADE LEVEL, AND COPING STRATEGIES.....46

Nedim Osmanović, Erna Lučić

MENTAL HEALTH CENTERS AS SUPPORT FOR SCHOOLS IN WORKING WITH YOUTH.....62

Azra Čičkušić
PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF YOUNG PEOPLE: EMOTIONAL REGULATION, COPING STRATEGIES, AND MENTAL HEALTH IN EDUCATIONAL SETTINGS.....80

Haris Šunje, Aldina Leto, Dijana Ivanišević
THE PREVALENCE OF INTERNET ADDICTION AMONG ADOLESCENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH GENERALIZED PROBLEMATIC INTERNET USE.....96

Edina Rizvić-Eminović, Mersad Dervić
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TRANSFORMATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A SYSTEMATIC NARRATIVE REVIEW.....115

Mersiha Jusić
AI AS A SOURCE OF SOCIAL SUPPORT FOR YOUNG PEOPLE: A SCOPING REVIEW.....155

Nermina Vehabović-Rudež, Anela Hasanagić
SCALE OF YOUNG PEOPLE'S ATTITUDES TOWARD EXPECTED SUPPORT FROM PARENTS/GUARDIANS.....177

RELIGIOUS EDUCATION AND LITERARY STUDIES

Ibnel Ramić

MEHMED-BEG KAPETANOVIĆ LJUBUŠAK AND INTERTEXTUAL CONNECTIONS OF ORATORY AND LITERATURE AS THE FOUNDATION OF MODERN BOSNIAK LITERARY IDENTITY.....204

Safet Husejnović, Maid Ibrahimović

THE ROLE OF THE HAFIZ IN CONTEMPORARY ISLAMIC THOUGHT 224

Dženan Hasić

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL TAFSIR: EXAMPLE OF ANWAR AL-BAZ 237

SOCIAL-PEDAGOGICAL AND INCLUSIVE RESEARCH

Sadmir Karović, Suad Orlić

TOWARDS UNDERSTANDING YOUTH IN THE CONTEXT OF YOUTH'S PERCEPTION OF YOUTH 264

Amela Muratović

RESOCIALIZATION POSSIBILITIES OF CONVICTS: ATTITUDES OF THE PUBLIC 278

Ramiz Joldić, Izet Pehlić

PUPILS WITH BEHAVIOURAL PROBLEMS IN REGULAR AND APPROPRIATE EDUCATIONAL PROGRAMMES IN CROATIA.....290

Mirsada Bulut-Huseljić

GIFTED STUDENTS AND THE TEACHING OF CHEMISTRY AS A CHALLENGE TO MODERN EDUCATION.....257

Emina Spahić-Jašarević

SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN PROTECTION OF THE BEST INTEREST OF THE CHILD IN THE FAMILY-LEGAL CONTEXT OF DIVORCE.....336

Zdenka Omrčen, Suzana Vuletić, Vlasta Cerjak

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF PALLIATIVE CARE EDUCATION: A TRAUMA-INFORMED APPROACH IN THE SECONDARY MEDICAL SCHOOL CURRICULUM.....355

EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Amela Muratović

CONTEMPORARY PARADIGMS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM – THEORY AND PRACTICE.....381

Dženeta Ćeman

PARTNERSHIP BETWEEN THE FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....399

Mirsada Bulut-Huseljić

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL HANDICRAFTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.....413

CONFERENCE CONCLUSIONS.....430

UVODNA RIJEČ

Znanstvena monografija *Edukacija i izazovi savremenog 2 – nauka u službi prakse* rezultat je istoimene 2. naučno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem, koju je organizirao Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici. Nakon uspješno realizirane prve konferencije, ovaj naučni skup predstavlja nastavak nastojanja Fakulteta da afirmira naučnoistraživački rad, podstakne interdisciplinarni dijalog i doprinese razvoju stručne i naučne misli u oblastima koje se izučavaju i razvijaju na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici.

Osnovna ideja i koncept Konferencije bili su da se na jednom mjestu okupe naučnici, istraživači, univerzitetski nastavnici i stručnjaci iz različitih oblasti i različitih zemalja koji se bave pitanjima odgoja, obrazovanja, religijske edukacije, socijalne pedagogije, inkluzije, ranog i predškolskog odgoja, jezika i književnosti, te da kroz naučni dijalog i razmjenu iskustava doprinesu boljem razumijevanju izazova savremenog društva i mogućnostima njihovog prevazilaženja.

Posebna vrijednost ovogodišnje konferencije sadržana je u njenom podnaslovu *„Nauka u službi prakse“*, koji ukazuje na potrebu snažnijeg povezivanja naučnih spoznaja s konkretnim izazovima profesionalnog djelovanja. U vremenu ubrzanih društvenih, tehnoloških i kulturnih promjena sve je izraženija potreba za naučno utemeljenim pristupima koji će doprinijeti unapređenju odgojno-obrazovne, socijalne i kulturne prakse. Upravo

zbog toga Konferencija je bila prilika da se predstave istraživanja koja ne ostaju samo na teorijskom nivou, nego nude konkretne smjernice, modele i preporuke za unapređenje profesionalnog rada.

Ciljevi Konferencije bili su:

– stjecanje pretpostavki za naučnoistraživački utemeljeno propitivanje i unapređivanje studijskih programa koji se realiziraju na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici;

– afirmacija i profesionalizacija stručnih poziva za koje Fakultet obrazuje svoje studente;

– jačanje povezanosti između naučnih istraživanja i profesionalne prakse;

– razmjena domaćih i međunarodnih iskustava u suočavanju sa savremenim izazovima odgoja, obrazovanja i društvenog razvoja;

– poticanje interdisciplinarne saradnje i razvoja novih istraživačkih perspektiva u humanističkim i društvenim naukama.

Strukturu ove znanstvene monografije čini pet poglavlja koja su nastala na temelju tematske strukture Konferencije.

Prvo poglavlje, *Izazovi u savremenoj edukaciji*, okuplja radove koji problematiziraju različite aspekte savremenog obrazovanja, od pitanja emocionalnog i socijalnog razvoja učenika i studenata do izazova nastavnog procesa, obrazovnih politika i savremenih pristupa učenju i poučavanju. Autori kroz teorijske analize i empirijska istraživanja nastoje ponuditi naučno utemeljene odgovore na složena pitanja koja oblikuju savremeni obrazovni prostor.

Drugo poglavlje, *Religijska edukacija*, sadrži radove koji se bave različitim dimenzijama religijskog odgoja i obrazovanja,

razvojem religioznosti, vrijednosnim aspektima odgoja, savremenim metodološkim pristupima u nastavi vjeronauke te odnosom religijske tradicije i izazova savremenog društva. Radovi u ovom poglavlju potvrđuju da religijska edukacija i dalje predstavlja važan prostor oblikovanja vrijednosti, identiteta i društvene odgovornosti.

Treće poglavlje, *Socijalnopedagoška i inkluzivna istraživanja*, donosi radove usmjerene na razumijevanje i unapređenje kvaliteta života pojedinaca i društvenih skupina koje zahtijevaju dodatnu podršku. Posebna pažnja posvećena je pitanjima socijalne uključenosti, prevencije rizičnih ponašanja, mentalnog zdravlja, rehabilitacije, resocijalizacije i inkluzivnog obrazovanja. Rezultati predstavljenih istraživanja ukazuju na značaj naučno utemeljenog pristupa u kreiranju kvalitetnijih oblika stručne podrške.

Četvrto poglavlje, *Rani i predškolski odgoj*, obuhvata radove koji tematiziraju različite aspekte razvoja djece rane i predškolske dobi, unapređenja kvaliteta odgojno-obrazovnog rada, profesionalnog razvoja odgajatelja, saradnje s porodicom te primjene savremenih pristupa učenju i poučavanju. Posebnu vrijednost predstavljaju istraživanja i primjeri dobre prakse koji ukazuju na važnost ranog ulaganja u razvoj djece kao temelja cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

Peto poglavlje, *Jezik i književnost*, okuplja radove iz oblasti jezikoslovnih, književnih i kulturoloških istraživanja. Autori se bave različitim aspektima jezika, književnog stvaralaštva, komunikacije i kulturnog naslijeđa, potvrđujući značaj humanističkih nauka u razumijevanju društvenih procesa, očuvanju kulturnog identiteta i razvoju kritičkog mišljenja. Radovi predstavljeni u ovom poglavlju

svjedoče o trajnoj aktuelnosti jezičkih i književnih istraživanja u savremenom akademskom prostoru.

Radovi objavljeni u ovoj monografiji potvrđuju da nauka može i treba biti u službi društva, obrazovanja i profesionalne prakse. Raznovrsnost istraživačkih tema, metodoloških pristupa i naučnih perspektiva pokazuje da su izazovi savremenog doba složeni i višedimenzionalni, ali istovremeno potvrđuje da upravo naučna istraživanja predstavljaju jedan od najvažnijih puteva njihovog razumijevanja i prevazilaženja.

Nadamo se da će ova monografija biti korisna istraživačima, nastavnicima, odgajateljima, socijalnim pedagozima, studentima i svim drugim stručnjacima zainteresiranim za pitanja odgoja, obrazovanja i društvenog razvoja, te da će predstavljati podsticaj za nova istraživanja i nove oblike akademske i stručne saradnje.

Zahvaljujemo svim učesnicima okupljenim oko projekta 2. naučno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem „Edukacija i izazovi savremenog 2 – nauka u službi prakse“, posebno autorima radova na njihovom vrijednom naučnom doprinosu, recenzentima na stručnim sugestijama i unapređenju kvaliteta radova, kao i članovima organizacionog i naučnog odbora koji su svojim angažmanom omogućili realizaciju ovog projekta.

Zenica, juni 2026.

Urednici
Prof. dr. sc. Anela Hasanagić
Doc. dr. sc. Muamer Neimarlija

PREFACE

The scientific monograph *Education and the Challenges of the Contemporary World 2 – Science in the Service of Practice* is the outcome of the 2nd International Scientific and Professional Conference of the same title, organized by the Islamic Pedagogical Faculty of the University of Zenica. Following the successful implementation of the first conference, this scientific gathering represents a continuation of the Faculty's efforts to promote scientific research, encourage interdisciplinary dialogue, and contribute to the advancement of professional and scholarly thought in the fields studied and developed at the Islamic Pedagogical Faculty of the University of Zenica.

The primary idea and concept of the Conference were to bring together scientists, researchers, university professors, and experts from various disciplines and countries who engage with issues of upbringing and education, religious education, social pedagogy, inclusion, early childhood and preschool education, language, and literature, and through scientific dialogue and the exchange of experiences contribute to a better understanding of the challenges of contemporary society and the possibilities for overcoming them.

The particular value of this year's conference is reflected in its subtitle, *Science in the Service of Practice*, which highlights the need for a stronger connection between scientific knowledge and the concrete challenges of professional practice. In a time of rapid social, technological, and cultural change, there is an increasing need for

scientifically grounded approaches that can contribute to the improvement of educational, social, and cultural practice. For this reason, the Conference provided an opportunity to present research that extends beyond the theoretical level and offers concrete guidelines, models, and recommendations for enhancing professional practice.

The objectives of the Conference were:

– to establish the prerequisites for scientifically grounded examination and improvement of the study programmes implemented at the Islamic Pedagogical Faculty of the University of Zenica;

– to promote and professionalize the professions for which the Faculty educates its students;

– to strengthen the connection between scientific research and professional practice;

– to facilitate the exchange of national and international experiences in addressing contemporary challenges in education and social development;

– to encourage interdisciplinary cooperation and the development of new research perspectives within the humanities and social sciences.

The monograph is structured into five chapters, reflecting the thematic framework of the Conference.

The first chapter, *Challenges in Contemporary Education*, brings together papers addressing various aspects of modern education, ranging from issues of students' emotional and social

development to challenges related to the teaching process, educational policies, and contemporary approaches to learning and teaching. Through theoretical analyses and empirical research, the authors seek to provide scientifically grounded answers to complex questions shaping the contemporary educational landscape.

The second chapter, *Religious Education*, contains papers dealing with various dimensions of religious upbringing and education, the development of religiosity, value-based aspects of education, contemporary methodological approaches in religious instruction, and the relationship between religious tradition and the challenges of modern society. The papers included in this chapter confirm that religious education continues to represent an important sphere for the formation of values, identity, and social responsibility.

The third chapter, *Social Pedagogical and Inclusive Research*, presents papers focused on understanding and improving the quality of life of individuals and social groups requiring additional support. Particular attention is devoted to issues of social inclusion, prevention of risky behaviour, mental health, rehabilitation, resocialization, and inclusive education. The findings of the studies presented underscore the importance of scientifically grounded approaches in creating higher-quality forms of professional support.

The fourth chapter, *Early Childhood and Preschool Education*, encompasses papers addressing various aspects of the development of children in early childhood and preschool age, the improvement of educational practice, the professional development

of preschool educators, cooperation with families, and the application of contemporary approaches to learning and teaching. Of particular value are the research findings and examples of good practice that highlight the importance of early investment in children's development as the foundation of the entire educational process.

The fifth chapter, *Language and Literature*, brings together papers from the fields of linguistics, literary studies, and cultural studies. The authors examine various aspects of language, literary creativity, communication, and cultural heritage, confirming the significance of the humanities in understanding social processes, preserving cultural identity, and fostering critical thinking. The papers presented in this chapter testify to the enduring relevance of linguistic and literary research within the contemporary academic environment.

The papers published in this monograph demonstrate that science can and should serve society, education, and professional practice. The diversity of research topics, methodological approaches, and scholarly perspectives illustrates the complexity and multidimensional nature of contemporary challenges, while simultaneously confirming that scientific research constitutes one of the most important pathways towards understanding and overcoming them.

We hope that this monograph will prove useful to researchers, teachers, educators, social pedagogues, students, and all other

professionals interested in issues of education and social development, and that it will serve as an incentive for further research and new forms of academic and professional cooperation.

We extend our gratitude to all participants involved in the project of the 2nd International Scientific and Professional Conference *Education and the Challenges of the Contemporary World 2 – Science in the Service of Practice*, especially the authors for their valuable scholarly contributions, the reviewers for their expert recommendations and efforts to improve the quality of the papers, and the members of the Organizing and Scientific Committees whose dedication made the realization of this project possible.

Zenica, June 2026

Editors
Prof. Dr. Anela Hasanagić
Assist. Prof. Dr. Muamer Neimarlija

IZAZOVI U SAVREMENOJ EDUKACIJI

CHALLENGES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Izvorni naučni rad

Primljen 26.04.2026.

Dr. Almira Isić-Imamović
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
almiraisic@gmail.com

SUBJEKTIVNI DOŽIVLJAJ EMOCIONALNOG PLAKANJA KOD STARIJIH ADOLESCENATA

Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati subjektivni doživljaj emocionalnog plakanja kod starijih adolescenata, tj. ispitati koje životne situacije i emocije uzrokuju emocionalno plakanje kod starijih adolescenata, a potom i ispitati da li je u osnovi tih situacija plakanja frustriranost ili spriječenost u zadovoljenju nekih od psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, potrebe za kompetentnosti ili potrebe za povezanosti). U istraživanju je učestvovalo 14 ispitanika (9 djevojaka i 5 mladića), studenata Univerziteta u Zenici. Primijenjena je kvalitativna metoda istraživanja, a od tehnika korišteni su crtež i polustrukturirani intervju. Dobijeni podaci ukazali su da stariji adolescenti najviše plaču zbog separiranosti i odvojenosti od bliskih osoba kao i zbog odbačenosti od značajnih osoba, zatim zbog neuspjeha na fakultetu, zbog nesigurnosti i sumnje u vlastite sposobnosti, zbog neposlušnosti prema roditeljima te tokom gledanja emotivnog filma. Podaci su ukazali i da je najveći razlog plakanja kod starijih adolescenata spriječenost u zadovoljenju potrebe za socijalnom povezanosti, a potom i spriječenost u zadovoljenju potrebe za kompetentnosti.

Ključne riječi: emocionalno plakanje, stariji adolescenti, psihološke potrebe.

UVOD

Emocionalno plakanje je složena sekreto-motorna reakcija praćena ispuštanjem suza i/ili vokalizacijom koja se pojavljuje isključivo u kontekstu emocionalnih događanja, a ne prisustva mehaničke ili hemijske iritacije oka (Patel, 1993). Za razliku od refleksnih suza koje imaju funkciju da odbrane površinu oka od stranih tijela, kao i bazalnih suza koje imaju funkciju da vlaže površinu rožnice oka, emocionalne suze posljedica su emocionalnih i kognitivnih procesa izazvanih životnim događanjima. Kao što i sam pojam ukazuje, emocionalno plakanje predstavlja jedan oblik emocionalnog izražavanja (Vingerhoets i sar., 2000). Počinje se javljati u djetinjstvu, a potom i u kasnijim životnim razdobljima. Iako se javlja tokom čitavog životnog vijeka, naučnici su se uglavnom usmjerili na proučavanje karakteristika plakanja u dojenačkoj (Bell i Ainsworth, 1972; Soltis, 2004) i odrasloj dob (Rottenberg i sar., 2008a; Rottenberg i sar., 2008b), ali ne i u djetinjstvu i adolescenciji. Da bi se stekao potpuniji uvid u razvojni tok emocionalnog plakanja, neophodna su istraživanja i o karakteristikama ili odrednicama emocionalnog plakanja u djetinjstvu i adolescenciji, a posebno u razdoblju adolescencije koje je praćeno dinamičnim emocionalnim, socijalnim i kognitivnim promjenama (Van Tilburg i sar., 2002). Budući da su takva istraživanja rijetka, a u Bosni i Hercegovini nije realizovano niti jedno slično, javila se potreba za istraživanjem i dolaženjem do naučnih saznanja o životnim situacijama i emocijama koje uzrokuju emocionalno plakanje kod mladih u razdoblju kasne adolescencije, a potom i za utvrđivanjem da li je u osnovi emocionalnog plakanja kod starijih adolescenata frustriranost ili spriječenost u zadovoljenju nekih od psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, potrebe za kompetentnosti ili potrebe za povezanosti).

PSIHOLOŠKI RAZVOJ U KASNOJ ADOLESCENCIJI

Kasna adolescencija obuhvata životno razdoblje od 18. do 22. godine (a prema nekim autorima traje do 25. godine života). Najizražajni razvojni zadaci u toj dobi jesu izgradnja identiteta, izbor zanimanja i razvijanje kapaciteta za intimne odnose. Adolescenti se odvajaju od svojih roditelja koji su ranije bili nosioci njihovih stavova i počinju graditi vlastiti identitet, shodno svojim željama,

stavovima i idealima. U tome im pomaže i razvoj apstraktnog mišljenja koji doprinosi intenziviranju osjećaja autonomije, ali i refleksivnom razmišljanju i spoznavanju sebe na sve apstraktniji i generalniji način (Lacković-Grgin, 1994). Porast mentalnih sposobnosti i hormonalni razvoj pobuđuju znatiželju i za suprotan spol, pri čemu dolazi i do formiranja seksualnog identiteta (Lacković-Grgin, 2006). Prema Scfaheru (1973), formiranje identiteta u adolescenciji je složen proces zasnovan na preinaci, usklađivanju, selektivnom prihvatanju i odbacivanju, fleksibilnom odvajanju i složenim zamjenama i drugim promjenama ciljeva, reprezentacijama i obrascima ponašanja. Nerijetko u toj dobi doživljavaju kontradiktorne težnje, turbulencije i emocionalnu ambivalenciju, što ih često zbunjuje i uznemirava (Rudan, 2004). Kontradiktornosti i ambivalencije najviše se manifestiraju kroz spolni razvoj (Kuzman, 2009). Jedan od važnih zadataka u razdoblju kasne adolescencije jeste i izbor zanimanja i razvijanje profesionalnog identiteta. Mladi se bavi pitanjima izbora profesije za budući život, a mnogima je ta želja ili odluka veća od njihovih trenutnih kapaciteta. U izboru zanimanja pomaže im podrška bliskih osoba (roditelja, profesora, prijatelja itd.). Donošenje odluke o izboru zanimanja jako je važno na putu ka stjecanju nezavisnosti od roditelja i ulasku u svijet odraslih. Prisutne su brojne prilike koje omogućuju adolescentima istraživanje vlastitog identiteta u području ljubavi, profesionalne izgradnje i životne filozofije, što čini njihov život ispunjenim i intenzivnim, ali istovremeno i vrlo nestabilnim i potencijalno stresnim. Teže kontroliraju svoje emocije, a jedan od razloga je i nepotpuno sazrijevanje mozga. Naime, prefrontalni moždani korteks koji je zadužen za samokontrolu, odnosno raspoloženje, pažnju i kontrolu impulsa postiže puni razvoj do 24. godine, za razliku od amigdale koja se razvija puno ranije, a koja se aktivira u situacijama potencijalnih prijetnji i snažnih emocija, poput straha i bijesa, što dovodi do ponašanja borbe ili bijega, odnosno agresije ili refleksivnih reakcija. Budući da prefrontalni korteks još nije razvijen nije ni u stanju regulisati amigdalu, odnosno zaustaviti njene emocionalne, agresivne ili instinktivne izljeve kao što to čini u kasnijem razvoju. Ta neusklađenost u razvoju mozga može objasniti sklonost promjenama ponašanja kod adolescenata i otežanu sposobnost sagledavanja potencijalnih posljedica vlastitog ponašanja prije poduzimanja akcije. Istraživači su utvrdili da su

emocije adolescenata znatno intenzivnije i nestabilnije od emocija odraslih (Arnett, 1999; Casey i sar., 2016; Steinberg, 2008). Također, u odnosu na odrasle znatno su emocionalno osjetljiviji na životne događaje, a i pozitivni osjećaji im kraće traju (Larson i sar., 1980; Weinstein i Mermelstein, 2007). Shodno navedenom, može se pretpostaviti da je zbog unutarnjih i vanjskih pritisaka prisutna povećana emocionalna senzibilnost kod mladih u razdoblju kasne adolescencije, a time i izražena sklonost ka emocionalnom plakanju. To je ujedno bio i podsticaj za realizaciju kvalitativnog istraživanja i stjecanja znanstvenog uvida u konkretne životne situacije ili emocije koje uzrokuju emocionalno plakanje kod mladih u toj dobi.

RAZUMIJEVANJE UZROKA EMOCIONALNOG PLAKANJA U KONTEKSTU NEZADOVOLJENIH PSIHOLOŠKIH POTREBA

Prema Tayu i Dieneru (2011), emocionalno plakanje javlja se u situacijama frustracije izazvanih nemogućnošću zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, potrebe za kompetentnosti i potrebe za povezanosti), a koje su, pak, utemeljene u teoriji samoodređenja (Ryan i Deci, 2000). Potreba za autonomijom odnosi se na mogućnost izbora, odnosno odlučivanja o pokretanju i regulaciji vlastitih akcija, i to u skladu s vlastitim željama, preferencijama i interesima. Suprotno autonomiji je heteroautonomija ili pretjerana vanjska kontrola, tj. činjenje neke radnje zbog pritiska, prisile ili obaveze. Ukoliko je okolina pretjerano kontrolirajuća i nameće osobi način mišljenja, osjećanja i ponašanja, osoba se može osjećati sputano i nemoćno, što može izazvati frustriranost autonomije i emocionalno plakanje. Doživljaj zadovoljenja potrebe za autonomijom podstiče psihološki rast i intrinzičnu motivaciju te dovodi do jačanja samopouzdanja (Deci i sar., 1981), većeg angažmana (Reeve i sar., 2000, prema Reeve, 2010) i većeg postignuća (Flink i sar., 1992). Potreba za kompetencijom odnosi se na potrebu osobe da bude učinkovita i da ima kontrolu u odnosu s okolinom. Zadovoljenje ove potrebe manifestira se kroz akademski, poslovni ili sportski uspjeh. Ovu potrebu osoba zadovoljava kada je optimalan izazov ili zadatak usklađen s njenim kompetencijama ili mogućnostima. Kada je izazov prezahtjevan ili veći od kompetencija osobe javlja se osjećaj tjeskobe ili zabrinutosti, što može izazvati frustriranost kompetencije i emocionalno plakanje. Potreba za povezanosti manifestira se kroz

želju za uspostavljanjem bliskih i privrženih odnosa s drugim ljudima, tj. želju osobe da je drugi razumiju, prihvaćaju i cijene. Zadovoljava se u situacijama kada se ostvari kvalitetan odnos i kada je prisutna obostrana briga za dobrobit drugog, a i kada drugi prihvaćaju autentičnost same osobe. Uspješno zadovoljenje ove potrebe povezano je s doživljajem osjećanja ravnoteže, a negativno s osjećanjem usamljenosti i eventualnim emocionalnim plakanjem. Zadovoljena potreba za povezanošću odgovorna je za bolje funkcionisanje, otpornost na stres i manje psihičkih poteškoća (Reeve, 2010). Prema Ryanu i Deciu (2000), zadovoljenje navedenih potreba za povezanosti, autonomijom i kompetencijom dovodi do zdravlja i dobrobiti, a nezadovoljenje do razvoja patologije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA O UZROCIMA EMOCIONALNOG PLAKANJA KOD ADOLESCENATA

Prilikom kreiranja istraživačkog nacrta uzeta su u obzir dosadašnja naučna saznanja o situacijskim odrednicama plakanja. Budući da su raniji istraživači više bili usmjereni na proučavanje emocionalnog plakanja kod odraslih negoli kod mladih, i to s obzirom na spol, dob, stepen empatije, prosocijalnost, depresivnost, neuroticizam, ekstraverziju, supresiju i vrstu privrženosti, pristup dosadašnjim naučnim saznanjima bio je ograničen. U jednom od istraživanja koje su realizovali naučnici Fraser i saradnici (2015) na uzorku ispitanika starosne dobi od 12. do 18. godine, došlo se putem faktorske analize do saznanja o četiri tipa plakanja kod adolescenata (depresivno, konfrontacijsko, plakanje zbog radosti i empatično plakanje). Prema pomenutim istraživačima, depresivno plakanje kod adolescenata javlja se kao reakcija na doživljene negativnih misli o sebi i drugima, i karakteriziraju ga pesimistične procjene i neprijatna osjećanja (osjećanje bespomoćnosti, odbačenosti, neuspjeha, samosažaljenja, straha i stresa). Konfrontacijsko plakanje izazvano je međuljudskim konfliktima kod adolescenata, tj. negativnim mislima o ljudima i neprijatnim osjećanjima (osjećajem bijesa ili krivice). Radosno plakanje javlja se kao reakcija adolescenata na doživljene prijatne životne situacije i praćeno je prijatnim osjećanjima (osjećanjem radosti, ponosa i inspiracije). Empatično plakanje javlja se kao reakcija adolescenata na saosjećanje s drugima koji doživljavaju neku patnju ili tugu. Drugi istraživači navode da su uzroci emocionalnog plakanja općenito kod odraslih i adolescenata

interpersonalni konflikti, kritikovanje od strane drugih, osjećaj lične neadekvatnosti, ozljeda ili fizičku bol (Denckla i sar., 2014), zatim gubitak / separiranost (npr. žalovanje, separacijska anksioznost, patnja zbog udaljenosti od doma ili zbog neuzvraćene ljubavi), prijeteće situacije povezane s osjećanjem bespomoćnosti / nemoći, izlaganje tuđoj patnji / tuzi ili iznimno pozitivnim i dirljivim situacijama (Vingerhoetsa, 2013). Iako se plakanje najčešće povezuje s emocijom tuge (Choti i sar., 1987; Vingerhoets i sar., 1997), naučnici su utvrdili da se plakanje javlja i uz doživljaj emocije straha i ljutnje (Barthelmäs i sar., 2022; Vingerhoets, 2013), zatim zbog doživljaja tuge, žalovanja, samosažaljenja, beznadnosti, ljutnje i frustracije, ali i ushićenja, užitka i olakšanja (Crile, 1915; Frijda, 1986; Miceli i Castelfranchi, 2003; Vingerhoets i sar., 1997). Naučnici su utvrdili i da se emocionalno plakanje odvija istovremeno s doživljavajem intenzivnih neprijatnih emocija, a u nekim situacijama i uz doživljaj intenzivnih prijatnih emocija (Gračanin i sar., 2018; Vingerhoets, 2013; Vingerhoets i Bylsma, 2015; Zickfeld i sar., 2020). Bez obzira na navedenu raznolikost okidača plakanja i na dobnu dinamiku, svim emocionalnim stanjima koja su povezana s navedenim vrstama događaja zajednički je osjećaj bespomoćnosti prema Gračaninu i saradnicima (2018, 2021) i Vingerhoets i saradnicima (1997). Prema Micelu i Castelfranchu (1997), u svakoj od navedenih situacija plakanja prisutna je spriječenost u zadovoljenju nekog cilja ili psihološke potrebe, tako da je očekivana ili stvarna frustracija početna tačka u procesu plakanja. Na osnovu dobijenih rezultata navedenih istraživača o uzrocima emocionalnog plakanja i teorijskoj pretpostavci da se plakanje javlja zbog frustriranosti ili spriječenosti u zadovoljenju neke od psiholoških potreba, pristupilo se realizaciji kvalitativnog istraživanja na uzorku starijih adolescenata, i to s prvenstvenim ciljem utvrđivanja životnih situacija i emocija koje uzrokuju emocionalno plakanje kod mladih u razdoblju kasne adolescencije, a potom i utvrđivanju da li je u osnovi tih situacija frustriranost ili spriječenost u zadovoljenju neke od psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, potrebe za kompetentnosti ili potrebe za povezanosti).

METODA

Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo 14 ispitanika (9 djevojaka i 5 mladića), studenata Univerziteta u Zenici, koji su iskazali dobrovoljnu spremnost da učestvuju u istraživanju i razgovaraju sa istraživačem o iskustvu emocionalnog plakanja. Prosječna starosna dob ispitanika iznosila je 21 godinu.

Instrumenti

Za prikupljanje podatka o subjektivnom iskustvu adolescenata o situacijama emocionalnog plakanja korištena je kvalitativna metoda istraživanja, a od tehnika korišteni su crtež i polustrukturirani intervju. Za potrebe istraživanja koncipirana su određena pitanja koja su služila kao vodič za razgovor, a ispitanicima je bilo dozvoljeno i da spontano izraze svoja osjećanja, misli i stavove o doživljenoj situaciji plakanja.

Korišten je sljedeći predložak pitanja:

Objasnite što ste nacrtali ili kako ste likovno predstavili situaciju koja je izazvala vašu reakciju plakanja? Koja životna situacija je izazvala vašu reakciju plakanja? Kada ste doživjeli tu situaciju? Gdje ste plakali (kod kuće, na fakultetu, u studentskom domu, u restoranu i sl.)? Kojim intenzitetom ste plakali (vlažne oči, tiho jecanje, glasno jecanje ili jecanje cijelim tijelom)? Kako ste se osjećali tokom plakanja? Da li ste plakali sami ili u prisustvu drugih osoba? Ukoliko da, ko je bila ta osoba ili osobe? Kako ste se osjećali nakon plakanja (bolje, lošije ili isto)? Da li je uslijedila promjena raspoloženja? Kako se ponašate u situaciji plakanja, tj. tražite li podršku bliskih osoba ili u toj situaciji volite biti sami? Kako razumijevate vlastiti plač (kao snagu ili slabost)? Pokušavate li ponekad da spriječite plač? Da li ste osjećali neke tjelesne senzacije nakon plakanja? Kako se osjećate nakon što ste nacrtali situaciju koja je izazvala reakciju plakanja, kao i nakon razgovora sa istraživačem o toj situaciji?

Postupak istraživanja

Istraživanje je realizovano u individualnom susretu sa svakim ispitanikom u zgradi fakulteta. U uvodnom dijelu istraživanja ispitaniku je rečeno da se pokuša prisjetiti kada je posljednji put doživio epizodu plača, tj. da se prisjeti situacije koja ju je izazvala kao i doživljene emocije, te da je potom pokuša nacrtati na papiru A 4 formata uz korištenje crtačkog medija po vlastitom izboru (drvenih ili voštanih bojica), i to na način kako to želi. Metoda likovnog izraza je korištena kako bi se ublažio početni stres i nelagoda od ispitivanja, a i postigao što bolji uvid u proživljeno psihološko stanje, te prepoznale i imenovale emocije u situaciji plakanja. Nakon što je ispitanik završio s crtanjem, zamoljen je da opiše svoj crtež, ispitivač mu je postavljao i dodatna pitanja o kompoziciji i značenju crteža, a potom je uslijedilo i intervjuiranje uz predložak gore navedenih pitanja. Odgovori su snimani, i na taj način je sačuvan autentičan audiozapis razgovora sa svakim ispitanikom. Nakon što je intervju realiziran pristupilo se transkribiranju izjava svakog ispitanika uz korištenje fenomenološkog pristupa i tematske analize.

Transkribiranje i obrada podataka

Sadržaj razgovora sa svakim ispitanikom bio je doslovno prepisan i zaveden u protokolni format. Nakon iščitavanja dobijenih podataka uslijedilo je njihovo transkribiranje ili tematska analiza. Transkribiranje podataka zasnivalo se na identificiranju, analiziranju i izvještavanju o izdvojenim temama koje su opisivale situacije ili uzroke emocionalnog plakanja kod ispitanika, i to unutar pet faza. Prva faza zasnivala se na iščitavanju i upoznavanju s dobijenim podacima, a druga u generisanju inicijalnih kodova. Kodiranje je izvršeno tako što su se bilježile i označavale najčešće spominjane riječi, rečenice i fraze u intervjuu. Treća faza zasnivala se u identificiranju tematskih cjelina ili tema. Četvrta faza zasnivala se na revidiranju, odnosno definisanju i imenovanju tema koje opisuju situacije ili uzroke emocionalnog plakanja kod ispitanika, a peta na interpretaciji podataka ili odgovaranju na istraživačka pitanja, i naposljetku pisanju izvještaja (Vilig, 1964).

ANALIZA PODATAKA I DISKUSIJA

Analizom odgovara ispitanika o doživljenoj posljednjoj situaciji emocionalnog plakanja, izdvojene su tri kategorije koje su ukazale da stariji adolescenti plaču zbog separiranosti i narušene socijalne povezanosti, zatim zbog nezadovoljstva ličnim kompetencijama i ponašanjem te zbog empatije tokom gledanja emotivnog filma. Kategorija plakanja zbog separiranosti i narušene socijalne povezanosti odnosi se na dvije potkategorije ili vrste plakanja kod starijih adolescenata (plakanje izazvano odvajanjem od bliskih osoba i odbacivanjem od značajnih osoba), plakanje zbog nezadovoljstva ličnim kompetencijama i ponašanjem odnosi se na tri potkategorije ili vrste plakanja kod adolescenata (plakanje zbog neuspjeha na fakultetu, plakanje zbog sumnje u vlastite sposobnosti i plakanje zbog neposlušnosti prema roditeljima). Kategorija plakanja zbog empatije odnosila se na jednu potkategoriju, odnosno na plakanje adolescenata zbog saosjećanja s tragično preminulim dječakom u filmu.

Unutar potkategorije plakanje izazvano odvajanjem od bliskih osoba, stariji adolescenti naveli su da su plakali zbog separiranosti ili odvojenosti od roditelja (Kad sam se odselila od svoje porodice i došla u studentski dom, počele su mi navirati razne misli i strahovi, osjećala sam se usamljeno i počela sam da plačem; Osjetila sam u svojoj glavi neki strah, nazvala sam ga strahom od novog i nepoznatog, a osjetila sam i samoću, 2.); od brata (Počeo sam da plačem u džamiji, u trenutku kada sam zagrlio svog brata i čestitao mu što se oženio. Osjećao sam tugu i usamljenost, jer me moj brat napušta i odlazi da živi sa svojom ženom, tako da više neću moći s njim kao ranije provoditi svaki dan zajedno, 5.); od sestre i sestrića (Plakala sam u toku, a i nakon telefonskog razgovora sa sestrom i sestrićem koji žive u Njemačkoj. Nedostaju mi. Ne mogu se pomiriti s činjenicom da ću ih viđati samo dva puta godišnje. Osjećala sam tugu dok sam plakala. Povezala sam se sestrićem i on mi puno nedostaje, 8.); od dide (Plakala sam sinoć, jer sam se sjetila dide. Iako je preselio prije dvije godine još uvijek nisam zacijelila svoje rane. Razmišljam o njemu i često mi nedostaje. Osjećala sam tugu i čežnju dok sam plakala. Žao mi je što nije živ i što ne može da vidi moj uspjeh. Vjerujem da je živ da bi bio jako ponosan na mene, 3.) i od nane (Neki dan sam razmišljao što će se dogoditi sa mnom kada moja nana umre. Bilo mi je teško i počele su mi navirati

suze. Ona se brine o meni nakon što su se moji roditelji razveli i kada sam imao godinu i po. Teško mi je kad sam razdvojen od nje. Boli me što će ona jednog dana preseliti i što s njom neću više moći provoditi vrijeme i pričati o svemu. Osjetio sam ljubav i zahvalnost prema nani, tugu, ali i strah od njene smrti i gubitka, 13.).

Unutar potkategorije plakanje izazvano odbacivanjem od značajnih osoba, stariji adolescenti naveli su da su plakali zbog odbačenosti od profesorice (Uzrok plača bila je jedna profesorica. Ona me uvrijedila. Ismijala je moju frizuru pred drugima, a i prije je to činila, tako što je pročitala poruke koje sam joj poslala, i tako me ponizila pred svim kolegicama s odsjeka. Ja se bojim profesorice i kad me pogleda, ja se nje jednostavno bojim, 1.); od majke (Zadnji put sam plakala prije 4 dana. Sjetila sam se svoje majke. Ona je napustila nas troje (babu, sestru, brata i mene), otišla je bez ikakvog objašnjenja i sada živi s drugim muškarcem. Pokušali smo stupiti u kontakt s njom, ali ona nas ne želi. Jednostavno sam je poželila. Stalno stojim kraj prozora, čekam je, i nadam se da će se uskoro vratiti. Osjećala sam krivicu, tugu, grižnju savjest, samoću, ali i bijes prema njoj dok sam plakala, 6.); od romantičnih partnera (Prošle sedmice prekinula sam s momkom. Nazvao me preko telefona i rekao mi je da prekidamo i to bez nekog potpunog objašnjenja, a bili smo u vezi 3 godine. Ja to nisam očekivala. Počela sam da plačem nakon razgovora i krenule su da padaju suze niz lice kao kruške, Osjećala sam bijes prema momku dok sam plakala, a i osjećala sam se naivno jer sam mu vjerovala, 7.), Plakao sam zbog jedne djevojke iz medrese. Zaljubio sam se, osjećao sam ljubav prema njoj i uistinu sam je volio. Plakao sam kada me napustila i odletjela u Tursku zbog školovanja. Osjetio sam veliku tugu dok sam plakao, 14.) i od prijatelja (Plakala sam jer me je povrijedio jedan moj prijatelj kojeg sam nedavno upoznala. Prije tri dana smo razgovorali i izgovorio je jednu rečenicu zbog koje sam se osjećala manje vrijednom, i kad sam došla u studentsku sobu počela sam da plačem. Osjećala sam da mi je u glavi mutno i da su mi osjećanja pomiješana, zapravo osjećala sam tugu i razočarenje dok sam plakala, 4.).

Unutar potkategorije plakanje izazvano nezadovoljstvom ličnim kompetencijama i ponašanjem, stariji adolescenti naveli su da su plakali zbog doživljenog neuspjeha na fakultetu (Plakala sam jer nisam uspjela upisati treću godinu studija, i što ću morati ponovo obnavljati drugu godinu. Osjećala sam tugu dok sam plakala 5.);

sumnje u vlastite sposobnosti (Počela sam da klanjam jaciju namaz i odmah sam zaplakala, i nastavila plakati sve do kraja namaza. Najviše sam plakala dok sam bila na sedždi i cijelo tijelo mi je drhtalo. Kad sam predala selam, razmišljala sam o svom životu, a najviše sam razmišljala o tome kako trebam biti posvećenija vjeri, da sam se udaljila od vjere i od učenja hifza. Osjetila sam da me nešto sprečava u tome i da nemam dovoljno sposobnosti i snage za učenje hifza, osjetila sam i strah i nesigurnost dok sam plakala, 12.) i plakanje zbog neposlušnosti prema roditeljima (Sjetio sam se što nisam pomogao roditeljima dok su radili na njivi, i počeo sam da plačem. Dok su oni radili, ja sam se zabavljao sa prijateljima. Bilo mi je žao, a i osjećao sam stid pred njima i pred Gospodarom što sam ih zapostavio. Bio sam tužan, stidio sam se pred roditeljima što sam ih zapostavio, a i osjećao sam stid pred Allahom dok sam plakao, 11.).

Unutar kategorije plakanje zbog empatije tokom gledanja emotivnog filma izdvojena je jedna potkategorija u kojoj je jedan ispitanik naveo da je plakao zbog saosjećanja s tragično preminulim dječakom u filmu (Pustio sam suzu dok sam gledao film „Hardball“. Zaplakao sam kad je mafija u obračunu slučajno ubila devetogodišnjeg dječaka, Osjećao sam kišu tuge i empatiju dok sam plakao, 9).

Na osnovu dobijenih podataka može se uočiti da stariji adolescenti u najvećoj mjeri plaču zbog narušene socijalne povezanosti, tj. zbog separiranosti i odvajanja od bliskih osoba kao i zbog odbacivanja od osoba koje percipiraju značajnim. U situacijama kada su odvojeni od članova porodice, roditelja, brata, sestre, sestrića, dide ili nane doživljavaju neprijatne emocije, poput tuge, straha i usamljenosti, a potom reaguju i plačem. Također, uslijed odbacivanja od značajnih osoba, profesora, majke, romantičnih partnera ili prijatelja reaguju plačem zbog doživljenih neprijatnih emocija, poput straha, bijesa, tuge i razočarenja. To ukazuje da je mladima u razdoblju kasne adolescencije uspostavljanje bliskih i privrženih odnos s članovima porodice kao i prihvatanje od značajnih osoba vrlo važna psihološka potreba. Očito je, da im je u socijalnom i emocionalnom sazrijevanju te izgradnji identiteta jako važna podrška roditelja, braće, sestara, bližih članova porodice (djedova i nana), zatim prijatelja, profesora i romantičnih prijatelja, koji im pružaju ljubav, podršku i sigurnost. Iako mladi u

razdoblju kasne adolescencije streme ka nezavisnosti i stjecanju slobode, očito je, da za to još uvijek nisu spremni u potpunosti i da im je potrebna podrška roditelja i drugih značajnih osoba u okruženju. S jedne strane, stjecanje slobode i odvajanje od roditelja i bliskih osoba mladima je privlačno i zanimljivo, ali s druge strane, očito je da može biti i uznemirujuće. Također, podaci ukazuju da mladi u razdoblju kasne adolescencije plaču i zbog nezadovoljstva ličnim kompetencijama i ponašanjem. U situacijama kada ne mogu da udovolje zahtjevima studijskog programa ili polože ispit, zatim kada percipiraju da nemaju potrebne sposobnosti da ostvare svoje želje, ili kada su nezadovoljni svojim postupcima osjećaju tugu, strah, stid i nesigurnost, a potom reaguju i plačem. To ukazuje da je mladima u razdoblju kasne adolescencije važno da zadovolje i potrebu za kompetentnosti, tj. da imaju kontrolu nad svojom okolinom, da ostvare uspjeh i razviju svoje potencijale kako bi se samoaktualizirali, izgradili samopoštovanje i bili zadovoljni sobom, ali i njihova okolina. Jedan ispitanik naveo je da je plakao zbog empatija tokom gledanja emotivnog filma. U takvoj situaciji uslijedilo je plakanje zbog saosjećanja s patnjom tragično preminulog dječaka u filmu. Dobijeni podaci o uzrocima emocionalnog plakanja kod mladih u skladu sa rezultatim istraživanja Deneckla i saradnika (2014) i Vingerhoetsa (2013).

Drugi cilj istraživanja bio je ispitati da li je u osnovi situacija plakanja kod adolescenata frustriranost ili spriječenost u zadovoljenju neke od psiholoških potreba (potrebe za autonomijom, potrebe za kompetentnosti ili potrebe za povezanosti). Dobijeni podaci ukazuju da je u osnovi emocionalnog plakanja kod starijih adolescenata najvećim dijelom frustriranost zbog separiranosti od roditelja i bliskih osoba i narušene socijalne povezanosti sa značajnim osobama u okruženju, zatim zbog nekompetentnosti, ali ne i zbog frustriranosti izazvane heteroautonomijom ili pretjeranom vanjskom kontrolom. Očekivalo se da će stariji adolescenti kao uzroke emocionalnog plakanja navesti i situacije u kojima ih okolina, a najčešće roditelji, pokušavaju kontrolisati u ponašanju. Budući da su u istraživanju učestvovali stariji adolescenti i to studenti, a ne mlađi adolescenti, pretpostavlja se i da su i zbog odvojenosti od roditelja izloženi manjem stepenu kontrole ili sputanosti u razvoju, pa je to razlog dobijenih podataka.

ZAKLJUČAK

Emocionalno plakanje počinje se javljati u djetinjstvu, a potom i u kasnijim životnim razdobljima kao reakcija na životne događaje ili situacije. U znanstvenom smislu značajno je ispitati kako se plakanje manifestira i razvija tokom dobi, kao i utvrditi postoje li razlike u uzrocima plakanja s obzirom na dob. U ovom radu došlo se do naučnog saznanja o uzrocima emocionalnog plakanja kod starijih adolescenata, tj. putem kvalitativne analize sadržaja razgovara sa starijim adolescentima izdvojene su tri kategorije podataka koje su ukazale da stariji adolescenti plaču zbog separiranosti i narušene socijalne povezanosti, zatim zbog lične nekompetentnosti i nezadovoljstva vlastitim ponašanjem te zbog empatije tokom gledanja emotivnog filma. Kad su separirani ili odvojeni od bliskih osoba (roditelja, brata, sestre, sestrića, dide i nane) preplavljuje ih osjećaj tuge, straha, usamljenosti i reaguju plačem. Također, kada ih odbacuju značajne osobe iz okruženja, poput profesora, majke, romantičnih partnera i prijatelja doživljavaju strah, tugu, usamljenost, bijes, razočarenje, krivicu i reaguju plačem. Reaguju plačem i kada dožive neuspjeh na fakultetu, kada sumnjaju u vlastite sposobnosti i kada su nezadovoljni vlastitim ponašanjem. I u takvim situacijama doživljavaju osjećaj tuge, straha, nesigurnosti i stida. Kao jedan od razloga plakanja jedan ispitanik je naveo da je posljednji put plakao tokom gledanja emotivnog filma. Na osnovu navedenog može se uočiti da je plakanje kod starijih adolescenata prvenstveno povezano s doživljajem intenzivnih neprijatnih osjećanja, tj. tuge, straha, usamljenosti, razočarenja, bijesa, krivice i stida. Dobijeni podaci o situacijama plakanja kod starijih adolescenata mogu se dovesti u vezu sa frustriranosti ili spriječenosti u zadovoljenju nekih od psiholoških potreba. Naime, utvrđeno je da stariji adolescenti najčešće plaču kada im je narušeno zadovoljenje potrebe za socijalnom povezanosti, zatim zbog spriječenost u zadovoljenju potrebe za kompetentnosti, dok nisu naveli da su plakali zbog spriječenosti u zadovoljenju potrebe za autonomijom. Budući da su u istraživanju učestvovali stariji adolescenti, koji su ujedno i studenti i žive odvojeno od svojih roditelja, pretpostavlja se da su samostalni i nesputani od strane roditelja u donošenju životnih odluka. Tokom razgovora sa istraživačem i djevojke i mladići izjavili su da vlastiti plač doživljavaju kao snagu, a ne slabost, te i da im plač pomaže da se oslobode napetosti i vrate u stanje ravnoteže i pozitivnog

raspoloženja, što ukazuje da im pomaže u regulaciji neprijatnih emocija u situaciji plakanja. Istaknuli su, i da uglavnom vole plakati sami, a u nekim situacijama i pred osobama u koje imaju povjerenje, a to su najčešće roditelji ili bliski prijatelji. Neki od njih, naveli su i da bi voljeli razgovarati sa stručnim osobama o doživljenim emocijama u situacijama plakanja, kao što su to učinili i tokom razgovora sa istraživačem. To je ujedno i podsticaj roditeljima i drugim odgajateljima da podstiču adolescente da pričaju o situacijama i emocijama koje ih podstiču na plakanje, a ne da potiskuju emocije ili se suzdržavaju od plakanja. U životnim situacijama koje su kompleksne i povezane s doživljajem složenih i intenzivnih osjećanja koje pobuđuju plakanje ili, pak, u situacijama učestalog plakanja, poželjno je sugerirati adolescentima da potraže pomoć psihologa i drugih relevantnih stručnjaka. U cilju stjecanja dubljeg uvida u karakteristike emocionalnog plakanja, bilo bi poželjno u budućnosti realizirati i kvantitativno istraživanje o ličnim i situacijskim odrednicama emocionalnog plakanja kod mladih koji su u razdoblju rane, srednje i kasne adolescencije, a potom izvršiti dobne usporedbe u karakteristikama plakanja. Također, bilo bi korisno za mlade organizirati i radionice ili seminare na kojima bi se kroz samorefleksiju, otvoreni razgovor o emocijama, zatim postavljanje specifičnih ciljeva za emocionalni rast i asertivnu komunikaciju unaprijedio razvoj njihove emocionalne inteligencije kao i cjelokupno mentalno zdravlje.

LITERATURA

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. American Psychologist, 54(5), 317–326.

Barthelmäs, M., Kesberg, R., Hermann, A. i Keller, J. (2022). Five reasons to cry – FRC: A taxonomy for common antecedents of emotional crying. Motivation and Emotion, 46(3), 404–427.

Bell, S. M. i Ainsworth, M. D. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. Child Development, 43(4), 1171–1190.

Casey, B. J., Galván, A. i Somerville, L. H. (2016). Beyond simple models of adolescence to an integrated circuit-based account: A commentary. Developmental Cognitive Neuroscience, 17, 128–130.

Choti, S. E., Marston, A. R., Holston, S. G. i Hart, J. T. (1987).

Gender and personality variables in film-induced sadness and crying. Journal of Social and Clinical Psychology, 5(4), 535-544.

Crile, G. W. (1915). The origin and nature of the emotions. Saunders.

Deci, E. L., Nezlek, J. i Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. Journal of Personality and Social Psychology, 40(1), 1–10.

Denckla, C. A., Fiori, K. L. i Vingerhoets, A. J. (2014). Development of the crying proneness scale: Associations among crying proneness, empathy, attachment, and age. Journal of Personality Assessment, 96, 619–631.

Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M. i Katz, P. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. U: A. K. Boggiano i T. S. Pittman (ur.), Achievement and motivation: A social-developmental perspective (str. 189–214). Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1986). The emotions. Cambridge University Press.

Gračanin, A., Bylsma, L. M. i Vingerhoets, A. J. (2018). Why only humans shed emotional tears. Human Nature, 29(2), 104–133.

Gračanin, A., Krahmer, E., Balsters, M., Küster, D. i Vingerhoets, A. J. J. M. (2021). How weeping influences the perception of facial expressions: The signal value of tears. Journal of Nonverbal Behavior, 45, 83–105.

Kuzman, M. (2009). Adolescence, adolescents and healthcare. Medicus, 18(2), 155-172.

Lacković-Grgin, K. (1994). Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Larson, R., Csikszentmihalyi, M. i Graef, R. (1980). Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 9, 469–490.

Miceli, M. i Castelfranchi, C. (1997). Basic principles of psychic suffering: A preliminary account. Theory & Psychology, 7, 769–798.

Miceli, M. i Castelfranchi, C. (2003). Crying: Discussing its basic reasons and uses. New Ideas in Psychology, 21(3), 247–273.

Patel, V. (1993). Crying behavior and psychiatric disorder in adults: A review. Comprehensive Psychiatry, 34, 206–211.

Reeve, J. (2010). Razumijevanje motivacije i emocija. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Rottenberg, J., Bylsma, L. M. i Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Is crying beneficial? Current Directions in Psychological Science, 17, 400–404.

Rottenberg, J., Bylsma, L. M., Wolvin, V. i Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Tears of sorrow, tears of joy: An individual differences approach to crying in Dutch females. Personality and Individual Differences, 45, 367–372.

Rudan. V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. Specijalizirani medicinski dvomjesečnik, 52, 36–39.

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitaton of intrinsic motivation, social development and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.

Schafer, R. (1973). Concepts of self and identity and the experience of separation-individuation in adolescence. Psychoanalytic Quarterly, 42, 42–59.

Soltis, J. (2004). The Signal Functions of Early Infant Crying. Behavioral and Brain Sciences 27, 443–490.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. Developmental Review, 28(1), 78–106.

Tay, L. i Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. Journal of Personality and Social Psychology, 101(2), 354–365.

Van Tilburg, M. A. L., Unterberg, M. L. i Vingerhoets, A. J. J. M. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. British Journal of Developmental Psychology, 20(1), 77– 87.

Vilig, K. (1964). Kvalitativna istraživanja u psihologiji. Beograd: Clio.

Vingerhoets, A. J. i Bylsma, L. M. (2016). The riddle of human emotional crying: A challenge for emotion researchers. Emotion Review, 8(3), 207-217.

Vingerhoets, A. J. J. M. (2013). Why only humans weep: Unravelling the mysteries of tears. Oxford University Press.

Vingerhoets, A. J., Van Geleuken, A. J., Van Tilburg, M. A. i Van Heck, G. L. (1997). The psychological context of crying: Towards a model of adult crying. U: A. J. J. Vingerhoets, F. J. Van Bussel i A. J. W. Boelhouwer (ur.), The (non) expression of emotions in health and disease (str. 323-336). Tilburg University Press.

Vingerhoets, A.J.J.M., Cornelius, R.R., Van Heck, G.L. i Becht, M.C. (2000). Adult crying: A model and a review of the literature. Review of General Psychology, 4, 354-377.

Weinstein, S. M. i Mermelstein, R. (2007). Relations between daily activities and adolescent mood: The role of autonomy. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36(2), 182–194.

Zickfeld, J. H., Arriaga, P., Santos, S. V., Schubert, T. W. i Seibt, B. (2020). Tears of joy, aesthetic chills and heartwarming feelings: Physiological correlates of Kama Muta. Psychophysiology, 57(12). Article e13662.

Original research article

SUBJECTIVE EXPERIENCE OF EMOTIONAL CRYING AMONG OLDER ADOLESCENTS

Summary

The aim of this study was to examine the subjective experience of emotional crying among older adolescents, specifically to identify the life situations and emotions that trigger emotional crying, and to determine whether these situations are rooted in frustration or obstruction of the satisfaction of basic psychological needs (the need for autonomy, competence, or relatedness). The study involved 14 participants (9 females and 5 males), students at University of Zenica.

A qualitative research method was employed, using drawing and semi-structured interviews as data collection techniques. The findings indicated that older adolescents most frequently cry due to separation and distance from close persons, as well as rejection by significant others. Other reported causes included academic failure, insecurity and self-doubt regarding their own abilities, disobedience toward parents, and watching an emotional movie. The results also showed that the primary reason for crying among older adolescents is the frustration of the need for relatedness, followed by the frustration of the need for competence.

Keywords: emotional crying, older adolescents, psychological needs.

Izvorni naučni rad

Primljen 15.05.2026.

Ajla Krdžalić Ibrahimović
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
ajla.krdzalic.ibrahimovic@unze.ba

PREDIKTORI ISPITNE ANKSIOZNOSTI KOD ADOLESCENATA: ULOGA SPOLA, RAZREDA I STRATEGIJA SUOČAVANJA

Sažetak

Cilj ovog rada bio je ispitati doprinos spola, razreda i strategija suočavanja u objašnjenju ispitne anksioznosti adolescenata. Izvršena je sekundarna analiza podataka na uzorku od 4200 učenika viših razreda osnovne i svih razreda srednje škole. Za prikupljanje podataka korištene su subskala Anksioznost Upitnika ispitnih emocija, Skala suočavanja sa stresom za djecu i mlade te sociodemografski upitnik. Rezultati pokazuju da spol, razred i strategije suočavanja predstavljaju značajne prediktore ispitne anksioznosti kod adolescenata. Nalazi ukazuju na značaj razumijevanja individualnih i razvojnih faktora u prevenciji i smanjenju ispitne anksioznosti kod adolescenata.

Ključne riječi: ispitna anksioznost, strategije suočavanja, spol, razred, adolescencija

Uvod

Skoro da ne postoji osoba koja nije bila izložena ispitnoj situaciji. Veliki broj učenika tokom obrazovanja osjeća anksioznost pri provjeravanju znanja, što može uticati na školski uspjeh, samopouzdanje i prihvaćenost među vršnjacima u razredu (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Otprilike 30 % populacije

učenika i studenata se suočava s problemom ispitne anksioznosti (Karasman, 2017; prema Džaferagić i Dautbegović, 2022), prije, tokom i nakon ispitnih situacija (Vizek Vidović i sar., 2003). Ispitna anksioznost je relativno stabilna tendencija ka nesrazmjernim emocionalnim reakcijama u akademskim situacijama procjene. Obično se manifestuje kroz zabrinutost zbog loših rezultata i mogućih negativnih posljedica, pri čemu se situacija procjene doživljava kao prijeteća (Balogun, Balogun i Onyencho, 2017; Putwain i Symes, 2018; Spielberger i Vagg, 1995; prema Putwain i Symes, 2020).

U okviru savremenih teorijskih pristupa, ispitna anksioznost se smatra višedimenzionalnim konstruktom, koji uključuje kognitivne i afektivno-fiziološke komponente. Kognitivna komponenta odnosi se na negativne misli o neuspjehu i njegovim posljedicama usmjerene ka sebi, dok se afektivno-fiziološka komponenta odnosi na percepciju fiziološkog uzbuđenja (Liebert i Morris, 1967; Spielberger i sar., 1978; prema Putwain i Symes, 2020). Preciznije, kognitivna komponenta uključuje ruminirajuće misli fokusirane na samokritiku, percepciju lične neadekvatnosti, mogućnost neuspjeha i brigu za moguće negativne posljedice neuspješnosti. Afektivno-fiziološka komponenta uključuje reakcije poput nervoze, kratkog daha i suhoće usta, ubrzanog rada srca, znojenja ruku i sl. (Baborac, 2012; prema Džaferagić i Dautbegović, 2022).

Osobe s ispitnom anksioznošću imaju slaba uvjerenja o kompetenciji i/ili pretjerana uvjerenja o neuspjehu, što se posmatra kao rezultat interakcije ličnih karakteristika i okolinskih faktora. Maladaptivne interakcije osobe sa situacijom uključuju pristrasnost prema prijetnji, izbjegavanje prilika za poboljšanje vlastite kompetencije ili vještina kroz povlačenje, smanjeno ulaganje napora, odugovlačenje ili samohendikepiranje (Putwain i Symes, 2020). Do ovog obrasca najčešće dovode očekivanja i pritisci porodice, očekivanja škole, te osobine učenika (Dalaman i Medikoğlu, 2018). Na taj način, od osnovne škole do fakulteta, ispitna anksioznost predstavlja značajan ugrožavajući faktor (Karasman, 2017; prema Džaferagić i Dautbegović, 2022). Naime, postoji pretpostavka da se ispitna anksioznost prvi put javlja između sedme i petnaeste godine, pri čemu njen intenzitet naglo raste, zatim usporava, te potom dostiže relativno stabilan nivo (Lacković-Grgin,

2000; prema Erceg, 2007).

Adolescencija predstavlja posebno osjetljiv razvojni period preplavljen izvorima stresa poput školskih zahtjeva, odnosa sa roditeljima i vršnjacima (Burzić, 2023). U ovom periodu školske situacije procjene dobijaju posebno značajnu ulogu, jer se akademski uspjeh sve više povezuje s budućim obrazovnim i profesionalnim ishodima (Sorić, 2014). Naprimjer, analiza izvora stresa kod adolescenata pokazala je da su akademska postignuća i roditeljska kontrola najvažniji uzroci stresa, dok su problemi s vršnjacima i emocionalnim vezama manji (Periske i Seiffge-Krenke, 2012; prema Romić i Ljubetić, 2021). Emocije koje pojedinci doživljavaju u akademskom kontekstu utiču na učenje, motivaciju, poučavanje, postignuće i njihovu subjektivnu dobrobit općenito (Burić, Sorić i Penezić, 2011), što znači da ove emocije mogu biti pogubne, ali i pomoći učenicima u postizanju akademskih ciljeva (Gross, Richards i John, 2006). Koji će nivo anksioznosti motivisati učenje zavisi od zadatka i ličnosti učenika (Vizek Vidović i sar., 2003). Stoga sposobnost adaptivnog suočavanja s ispitnim situacijama postaje važna za akademski uspjeh, ali i za cjelokupnu psihološku dobrobit pojedinca (Sorić, 2014). Međutim, u ovom periodu, učenici još uvijek nemaju razvijen širok spektar strategija suočavanja na koje bi se mogli osloniti (Vulić-Prtorić, 1997).

Ključni mehanizmi koji povezuju stresne akademske situacije i ispitnu anksioznost jesu strategije suočavanja. Strategije suočavanja obuhvataju emocionalne, kognitivne i bihevioralne odgovore koji se koriste u savladavanju poteškoća u stresnim situacijama (Vulić-Prtorić, 1997). Koju strategiju će adolescenti koristiti uvelike ovisi o njihovom kognitivnom i emocionalnom razvoju (Smith, 2013; prema Romić i Ljubetić, 2021). Pojedinci s bolje razvijenim strategijama mnogo su osjetljiviji na promjene u sebi i oko sebe, te mogu bolje i efikasnije odgovarati na različite stresne situacije (Vulić-Prtorić, 1997). Starija djeca se češće oslanjaju na manji broj strategija koje su im provjereno korisne (Vulić-Prtorić, 1997), više primjenjuju mentalne strategije i pozitivnije pristupaju stresnim situacijama (Kalebić Maglica, 2006).

Prema modelu stresa i suočavanja Folkman i Lazarusa (1988; prema Burić i sar., 2011) postoje dvije vrste strategija koje ljudi koriste kako bi se nosili sa stresnim situacijama: usmjeravanje na problem i usmjeravanje na emocije. Suočavanje usmjereno na

problem obično se odnosi na aktivne, problemu približavajuće strategije poput rješavanja problema, logične analize događaja i sl. S druge strane, suočavanje usmjereno na emocije odnosi se na pasivne, izbjegavajuće strategije usmjerene na kontrolu emocija poput distrakcije, maštanja, socijalnog povlačenja i sl. (Vulić-Prtorić, 1997). Dakle, strategije suočavanja sa stresom su adaptivne ili maladaptivne. U adaptivnom ponašanju osoba se uspješno nosi sa stresnim situacijama kako bi smanjila bilo kakvu opasnost, dok u maladaptivnom ponašanju rezultati možda neće biti značajno korisni jer osobi dodatno otežavaju preživljavanje u okolini (Perković Kovačević i sar., 2018).

Dosadašnja istraživanja pokazuju da se djeca i adolescenti teže nose sa stresnim situacijama te da strategije suočavanja većinom ovise o tome koliko imaju zdrav i kvalitetan odnos s porodicom kada ulaze u novo područje života (Burzić, 2023). Adolescenti koji su zadovoljniji porodičnim interakcijama češće koriste suočavanje sa stresom usmjerene na problem (Romić i Ljubetić, 2021). Također, pokazalo se da djevojčice češće koriste strategiju socijalne podrške i rješavanja problema, dok dječaci više koriste izbjegavajuće strategije (Eschenbeck, Kohlmann i Lohaus, 2007). Način na koji adolescenti doživljavaju i savladavaju ispitnu anksioznost često je povezan sa strategijama suočavanja koje koriste. Metaanaliza pokazuje da su učenici koji su koristili maladaptivne strategije suočavanja doživljavali višu ispitnu anksioznost (Wutrich, Jagiello i Azzi, 2020).

Nadalje, raniji empirijski nalazi ukazuju na to da su u svim razredima i u različitim kulturama djevojčice i stariji adolescenti više anksiozni (Liu, 2012; Putwain i Daly, 2014; Rahafar i sar., 2015; Ringeisen i Buchwald, 2010; Sari, Bilek i Celik, 2018; Torrano i sar., 2020). Pored toga, poređenja različitih razreda su pokazala da je posljednja godina srednje škole bila povezana sa većim stresom u odnosu na ostale razrede (Smith i Sinclair, 2000; prema Wutrich i sar., 2020). Ipak, to nisu potvrdili Cunha i Paiva (2012). Slično tome, Kalebić Maglica (2006) naglašava kako su rezultati istraživanja o spolnim razlikama u strategijama suočavanja nekonzistentni.

Iako dosadašnja istraživanja uglavnom potvrđuju povezanost ispitne anksioznosti sa spolom, razredom i strategijama suočavanja, nalazi nisu uvijek dosljedni. Značajan temelj su nekonzistentni rezultati koji se odnose na spolne razlike u strategijama suočavanja,

kao i na intenzitet ispitne anksioznosti u različitim razredima. S obzirom na to da se ispitna anksioznost može razumjeti kao rezultat kombinovanog djelovanja individualnih karakteristika, razvojnog konteksta i psiholoških procesa, važno je dodatno istražiti faktore koji doprinose njenom razvoju i održavanju. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati ulogu spola, razreda i strategija suočavanja kao prediktora ispitne anksioznosti kod adolescenata, kako bi se doprinijelo boljem razumijevanju ovog fenomena i kreiranju adekvatnih preventivnih i intervencijskih programa u akademskom kontekstu. U skladu s tim, pretpostavlja se da će učenice pokazivati više nivoe ispitne anksioznosti u odnosu na učenike (H1), kao i da će učenici i učenice viših razreda pokazivati više nivoe ispitne anksioznosti (H2). Također, pretpostavlja se da će maladaptivne strategije suočavanja pozitivno predviđati ispitnu anksioznost (H3).

Metod

Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo 4200 ispitanika viših razreda osnovne škole (N = 2359) i svih razreda srednje škole (N = 1841), od čega je 61.7% učenica, a 38.3% učenika. Najveći dio cjelokupnog uzorka činili su učenici i učenice prvog razreda srednje škole (N = 716), dok je najmanje učestvovalo učenika i učenica četvrtog razreda srednje škole (N = 278).

Instrumenti

Upitnik ispitnih emocija. Ispitna anksioznost mjerena je putem subskale Anksioznost sadržane u Upitniku ispitnih emocija (Burić i Sorić, 2012). Upitnik je namijenjen ispitivanju emocija koje učenici i studenti doživljavaju prilikom pisanja testova i polaganja ispita: radost, nada, ponos, olakšanje, ljutnja, anksioznost, sram i bespomoćnost. Zadatak ispitanika je da procijene slaganje sa svakom tvrdnjom na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 = uopće se ne slažem, 5 = u potpunosti se slažem), a ukupan rezultat na subskali dobija se kao prosjek odgovora na svim stavkama. Viši ukupni rezultat znači veći doživljeni intenzitet anksioznosti. Stavke obuhvataju emocionalna iskustva koja učenici mogu doživjeti prije, za vrijeme i nakon polaganja ispita i povratne informacije o uspjehu

(npr. "Toliko sam nervozan/nervozna da poželim preskočiti test"). Koeficijent unutrašnje pouzdanosti tipa Cronbach alfa za subskalu anksioznosti iznosio je .90.

Skala suočavanja sa stresom za djecu i mlade. Strategije suočavanja procijenjene su pomoću Skale suočavanja sa stresom za djecu i mlade (CSCY; Brodzinsky i sar., 1992). Skala je namijenjena ispitivanju načina na koje djeca i adolescenti reaguju na različite stresne situacije i probleme iz svakodnevnog života. Zadatak ispitanika je da procijene koliko često koriste određene strategije suočavanja u situacijama koje doživljavaju stresnim na četverostepenoj skali Likertovog tipa (1 = nikada, 4 = vrlo često), a ukupni rezultat na pojedinim subskalama dobija se kao prosjek odgovora na odgovarajućim stavkama. Viši rezultat ukazuje na češću upotrebu određene strategije suočavanja. Stavke obuhvataju različite emocionalne, kognitivne i ponašajne reakcije na stresne događaje (npr. „Pokušao/la sam ne misliti o problemu“ ili „Tražio/la sam savjet od nekoga šta da uradim“). Autori instrumenta navode zadovoljavajuću unutrašnju pouzdanost subskala, pri čemu su Cronbach alfa koeficijenti iznosili od .70 do .81. U okviru ovog istraživanja, subskale su razmatrane kao adaptivne i maladaptivne strategije suočavanja. Adaptivnim strategijama smatrane su one koje podrazumijevaju aktivno rješavanje problema i traženje podrške (npr. usmjerenost na rješavanje problema, traženje pomoći od drugih), dok su maladaptivne strategije obuhvatale obrasce izbjegavanja i neadekvatne emocionalne reakcije (npr. ponašajno i misaono izbjegavanje, skrivanje emocija).

Postupak

Rad predstavlja sekundarnu analizu podataka prikupljenih u okviru istraživanja Ministarstva za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo 2025. godine. U sekundarnoj analizi korištena je postojeća baza podataka, pri čemu istraživač nije učestvovao u procesu prikupljanja podataka. Svi podaci su obrađivani na način koji onemogućava identifikaciju ispitanika, čime su poštovani osnovni etički principi anonimnosti i povjerljivosti. Sekundarna analiza je provedena isključivo u naučno-istraživačke svrhe, uz poštivanje etičkih standarda primarnog istraživanja. U izvornom istraživanju, upitnici su podijeljeni putem obrazovnih institucija, u digitalnoj

formi. Roditelji/staratelji svih učenika dali su pisani informirani pristanak uz osiguranu anonimnost podataka. Aktivnosti su provodili pedagozi i psiholozi institucija koji su imali zadatak da osiguraju da ispitanici budu upoznati sa istraživanjem i važnošću učestvovanja (Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo, 2025).

Analiza podataka

Podaci su analizirani pomoću deskriptivne statistike, korelacijske analize i hijerarhijske regresijske analize. Prije provođenja regresijske analize provjerene su pretpostavke normalnosti, homoscedasciteta i multikolinearnosti prediktora. Normalnost raspodjele procijenjena je pregledom Q-Q plotova reziduala, dok je homoscedascitet provjeren analizom raspršenja reziduala. Multikolinearnost među prediktorima procijenjena je na osnovu vrijednosti VIF-a i tolerance. Dobijene vrijednosti VIF bile su ispod kritične vrijednosti od 5, dok su vrijednosti tolerance bile iznad .20, što ukazuje na odsustvo izražene multikolinearnosti. Dobijeni pokazatelji ukazali su na ispunjenost pretpostavki za provođenje hijerarhijske regresijske analize.

Rezultati

Tabela 1 prikazuje deskriptivne statistike i korelacije između glavnih varijabli istraživanja. Ispitna anksioznost je statistički značajno pozitivno povezana sa većinom ispitivanih strategija suočavanja, pri čemu su najsnažnije povezanosti utvrđene sa ispoljavanjem emocija i ponašajnim izbjegavanjem. Negativna povezanost utvrđena je između ispitne anksioznosti i spola, dok razred nije bio značajno povezan sa ispitnom anksioznošću.

Tabela 1. Deskriptivni statistici i korelacije glavnih varijabli istraživanja.

Varijabla	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ispitna anksioznost (1)	2.57	.91		.06**	.13**	.26**	.22**	.05**	.31**	.22**	-.32**	.01
Traženje pomoći od drugih (2)	2.70	.92			.00	.01	-.07**	.48**	.04**	-.20**	-.17**	-.02
Usmjerenost na rješavanje problema (3)	2.95	.94				.26**	.17**	-.00	.11**	.32**	-.04**	.25**
Ponašajno izbjegavanje (4)	2.41	1.01					.43**	.05**	.23**	.30**	-.11**	.11**
Misaono izbjegavanje (5)	1.85	.98						.02	.36**	.28**	-.04*	.07**
Dijeljenje emocija s drugima (6)	2.41	.96							.14**	-.20**	-.14**	-.01
Ispoljavanje emocija	1.58	.91								.15**	-.25**	.11**

(7)					
Skrivanje emocija (8)	2.46	1.11		-.01	.16**
Spol (9)	-	-			-.11**
Razred (10)	-	-			

Napomena. M = aritmetička sredina. SD = standardna devijacija. * predstavlja p < .05. ** predstavlja p < .01. *** predstavlja p < .001.

Kako bi se ispitala uloga spola, razreda i strategija suočavanja kao prediktora ispitne anksioznosti kod adolescenata, provedena je hijerarhijska regresijska analiza. Rezultati su pokazali da spol i razred u prvom koraku značajno objašnjavaju ispitnu anksioznost (R^2 = .104; F(2, 3919) = 227.19, p < .001), pri čemu je spol značajan prediktor (β = -.32, p < .001), dok razred nije bio statistički značajan (β = -.027, p = .081). U drugom koraku dodavanjem varijabli strategija suočavanja, model se značajno poboljšao (R^2 = .228; ΔR^2 = .125; F change = 90.21, p < .001). Najsnažnijim prediktorima ispitne anksioznosti pokazali su se ispoljavanje emocija (β = .190, p < .001), skrivanje emocija (β = .150, p < .001) i ponašajno izbjegavanje (β = .120, p < .001). Spol je ostao značajan negativan prediktor u konačnom modelu (β = -.259, p < .001), dok je razred postao statistički značajan prediktor (β = -.089, p < .001).

Tabela 2. Hijerarhijska regresijska analiza prediktora ispitne anksioznosti kod adolescenata.

Prediktori	B	SE	β	T	p	95% CI
Spol	-.482	.028	-.259	-17.437	.000	[-.536, -.428]
Razred	-.041	.007	-.089	-6.063	.000	[-.055, -.028]
Traženje pomoći od drugih	.041	.016	.041	2.531	.011	[.009, .073]
Usmjerenost na rješavanje problema	.035	.015	.036	2.35	.019	[.006, .064]
Ponašajno izbjegavanje	.108	.015	.120	7.379	.000	[.079, .137]
Misaono izbjegavanje	.054	.015	.058	3.508	.000	[.024, .084]
Dijeljenje emocija s drugima	-.010	.016	-.011	-.671	.502	[-.041, .020]
Ispoljavanje emocija	.191	.016	.190	12.082	.000	[.160, .222]
Skrivanje emocija	.123	.013	.150	9.341	.000	[.097, .149]

Napomena. B = nestandardizirani koeficijent. SE = standardna greška. β = standardizirani koeficijent. t = t-vrijednost. p = značajnost. 95% CI = 95% intervali pouzdanosti.

Diskusija

Dobijeni rezultati ukazuju na to da spol, razred i strategije suočavanja zajedno značajno doprinose objašnjenju ispitne anksioznosti kod adolescenata, pri čemu se pokazalo da psihološke varijable imaju veći doprinos u odnosu na demografske faktore. U prvom koraku analize, spol se pokazao značajnim prediktorom ispitne anksioznosti, pri čemu su djevojčice imale viši nivo ispitne anksioznosti u odnosu na dječake. Ovaj nalaz je u skladu s ranijim istraživanjima koja ukazuju na to da su adolescentkinje podložnije

višim nivoima ispitne anksioznosti (Putwain i Daly, 2014; Torrano i sar., 2020). Moguće je da obrasci socijalizacije učenika i učenica u određenoj mjeri doprinose uočenim razlikama. Nadalje, važno je naglasiti da je spol ostao značajan prediktor i u konačnom modelu, što ukazuje na to da razlike između učenika i učenica u ispitnoj anksioznosti nisu u potpunosti objašnjene strategijama suočavanja, već vjerovatno uključuju druge faktore.

S druge strane, razred u prvom koraku nije pokazao statistički značajan doprinos, što sugeriše da se ispitna anksioznost ne razlikuje značajno između razreda kada se ne uzimaju u obzir strategije suočavanja. Međutim, u konačnom modelu razred postaje značajan prediktor, iako sa relativno manjim efektom, što može ukazivati da se njegov doprinos ispoljava tek nakon kontrole psiholoških varijabli. Dobijeni nalazi sugerišu da su učenici viših razreda iskazivali nešto niži nivo ispitne anksioznosti nakon kontrole ostalih varijabli uključenih u model. Ova promjena u značajnosti razreda mogla bi biti povezana s međusobnim odnosima prediktora, odnosno mogućnošću da strategije suočavanja dijele dio varijanse s razredom. Preciznije, takav nalaz mogao bi ukazivati na supresorski efekat ili na promjenu odnosa između razreda i ispitne anksioznosti nakon uključivanja dodatnih prediktora u model. Jedno od mogućih objašnjenja jeste da učenici viših razreda tokom obrazovanja razvijaju efikasnije strategije suočavanja sa stresnim školskim zahtjevima (Vulić-Prtorić, 1997; Kalebić Maglica, 2006).

Ključnu ulogu strategija suočavanja u objašnjenju ispitne anksioznosti potvrđuje poboljšanje modela u drugom koraku. Najsnažniji pozitivni prediktori bili su ispoljavanje emocija, skrivanje emocija i ponašajno izbjegavanje, što ukazuje da maladaptivne strategije doprinose višem nivou ispitne anksioznosti. Ovi nalazi su u skladu s prethodnim teorijskim i empirijskim postavkama koje sugerišu da korištenje maladaptivnih strategija ne dovodi do rješavanja problema, već može otežati, održati i pojačati doživljeni stres (Folkman i Lazarus, 1988; prema Burić i sar., 2011; Perković Kovačević i sar., 2018). Dakle, moguće je da učenici koji češće potiskuju emocije i izbjegavaju situacije procjene u školi, dodatno održavaju ispitnu anksioznost koju doživljavaju.

Kao glavna prednost ovog rada ističe se veliki i heterogeni uzorak učenika i učenica viših razreda osnovne škole i svih razreda srednje škole. Ovakve karakteristike uzorka omogućavaju širu

primjenjivost rezultata na populaciju adolescenata, ali i veću pouzdanost dobijenih rezultata. Pored toga, ovim istraživanjem istovremeno su ispitivani demografski i psihološki faktori ispitne anksioznosti, čime se doprinosi boljem razumijevanju ovog fenomena u akademskom kontekstu. Veći značaj psiholoških faktora ukazuje na važnost individualnih karakteristika u objašnjenju ispitne anksioznosti, što otvara prostor za daljnje ispitivanje različitih psiholoških faktora povezanih s ovim fenomenom. Ipak, ovo istraživanje ima određena ograničenja. Na temelju dobijenih rezultata ne može se zaključivati o uzročno-posljedičnim vezama među ispitivanim varijablama. Također, podaci su prikupljeni metodom samoprocjene, što može povećati vjerovatnoću subjektivnih procjena i socijalno poželjnih odgovora ispitanika. Buduća istraživanja mogla bi uključiti longitudinalni pristup, dodatne psihološke faktore koji mogu biti povezani s ispitnom anksioznošću adolescenata, ali i učenike i učenice iz različitih dijelova države.

Zaključak

Spol, razred i strategije suočavanja predstavljaju značajne prediktore ispitne anksioznosti kod adolescenata. Najsnažniji pozitivni prediktori bile su strategije suočavanja, kao što su ispoljavanje emocija, skrivanje emocija i ponašajno izbjegavanje. Dakle, maladaptivne strategije/strategije usmjerene na emocije doprinose višem nivou ispitne anksioznosti. Djevojčice su iskazale viši nivo ispitne anksioznosti u odnosu na dječake. Razred postaje značajan prediktor kada se uzmu u obzir strategije suočavanja. Ovo istraživanje predstavlja pomak u razumijevanju ispitne anksioznosti kao stvarnog problema koji je vrlo značajan u preventivnim i intervencijskim aktivnostima u akademskom kontekstu.

Bibliografija

Balogun, A. G., Balogun, S. K., Onyencho, C. V. (2017). Test Anxiety and Academic Performance among Undergraduates: The Moderating Role of Achievement Motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, god. 20, br. 14, str. 1-8.

Brodzinsky, D.M., Elias, M.J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., Hitt, J.C. (1992). Coping Scale for Children and Youth: Scale Development and Validation. *Journal of Applied Developmental Psychology,* br. 13, str. 195-214.

Burić, I., Sorić, I. (2012). Upitnik ispitnih emocija. *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, sv. 6, str. 69-79.

Burić, I., Sorić, I., Penezić, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psihologijske teme*, god. 20, br. 2, str. 277-298.

Burzić, I. (2023). *Razlike u strategijama suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata s obzirom na socijalnu i emocionalnu kompetentnost.* Magistarski rad. Univerzitet u Sarajevu, Fakultet političkih nauka, Odsjek za socijalni rad.

Cunha, M., Paiva, M.J. (2012). Test Anxiety in Adolescents: The Role of Self-Criticism and Acceptance and Mindfulness Skills. *The Spanish Journal of Psychology,* god. 15, br. 2, str. 533-543.

Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istrazivanja*, god. 42, br. 2, str. 113-121.

Dalaman, O., Medikoğlu, O. (2018). Examination of Test Anxiety Level of 10-13 Year Old Students: The Case of Kayseri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, god. 9, br. 31, str. 792-807.

Džaferagić, L., Dautbegović, A. (2022). Ispitna anksioznost/exam anxiety: uzroci, simptomi i intervencije. *SOPHOS: A Young Researchers' Journal*, br. 15, str. 118-144.

Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s prefekcionizmom.* Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski

fakultet, Odsjek za psihologiju.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., Lohaus, A. (2007). Gender Differences in Coping Strategies in Children and Adolescents. *Journal of Individual Differences*, god. 28, br. 1, str. 18-26.

Gross, J. J., Richards, J. M., John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. U D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Ur.), *Emotion Regulation in Couples and Families: Pathways to Dysfunction and Health* (str. 13–35). American Psychological Association.

Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme,* god. 15, br. 1, str. 7-24.

Liu, Y.Y. (2012). Students' Perceptions of School Climate and Trait Test Anxiety. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology,* god. 111, br. 3, str. 761-764.

Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo. (2025). *Istraživanje o psihofizičkom zdravlju djece/učenika, prosvjetnih radnika i roditelja/staratelja u školskoj 2024/2025. godini*.

Perković Kovačević, M., Požgain, I., Filaković, P., Grujčić, I. (2018). Relationship between Coping Strategies and Emotional Intelligence Among Patients with Schizophrenia. *Psychiatria Danubina,* god. 30, br. 3, str. 299-304.

Putwain, D., Daly, A.L. (2014). Test Anxiety Prevalence and Gender Differences in a Sample of English Secondary School Students. *Educational Studies*, vol. 40, no. 5, pp. 554-570.

Rahafar, A., Maghsudloo, M., Farhangnia, S., Vollmer, C., Randler, C. (2016). The Role of Chronotype, Gender, Test Anxiety, and Conscientiousness in Academic Achievement of High School Students. *Chronobiology International*, god. 33, br. 1, str. 1–9.

Ringeisen, T., Buchwald, P. (2010). Test Anxiety and Positive and Negative Emotional States During an Examination. *Cognition, Brain, Behavior*, god. 14, br. 4, str. 431-447.

Romić, M., Ljubetić, M. (2021). Aktivno suočavanje adolescenata

sa stresom kao rezultat zadovoljstva obiteljskim interakcijama. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, god. 19, br. 2, str. 449-462.

Sarı, S.A., Bilek, G., Çelik, E. (2018). Test Anxiety and Self-Esteem in Senior High School Students: a Cross-Sectional Study. *Nordic Journal of Psychiatry*, god. 72, br. 2, str. 84-88.

Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Symes, W., Putwain, D. W. (2020). The Four Ws of Test Anxiety. *Psychologica*, god. 63, vol. 2, str. 31-52.

Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., Méndez, F. J., López-Pina, J. A. (2020). Test Anxiety in Adolescent Students: Different Responses According to the Components of Anxiety as a Function of Sociodemographic and Academic Variables. *Frontiers in Psychology*, god. 11, 612270.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.

Vulić-Prtorić, A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. *RFFZd,* god. 36, br. 13, str. 119-130.

Wuthrich, V.M., Jagiello, T., Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry Hum Dev,* br. 51, str. 986–1015.

Original research article

PREDICTORS OF TEST ANXIETY AMONG ADOLESCENTS: THE ROLE OF GENDER, GRADE LEVEL, AND COPING STRATEGIES

Summary

The aim of this study was to examine the contribution of gender, grade, and coping strategies in explaining test anxiety in adolescents. A secondary data analysis was performed on a sample of 4200 upper elementary and secondary school students. The Anxiety subscale of the Test Emotions Questionnaire, the Coping Scale for Children and Youth, and a sociodemographic questionnaire were used to collect data. Gender, grade, and coping strategies are significant predictors of test anxiety in adolescents. The findings indicate the importance of understanding individual and developmental factors in preventing and reducing test anxiety in adolescents.

Keywords: test anxiety, coping strategies, gender, grade, adolescence

Izvorni naučni rad

Primljen 16.05.2026.

Nedim Osmanović
Univerzitet u Tuzli
nezir.krcalo@fu.unsa.ba

Erna Lučić
Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu
erna.lucic@untz.ba

CENTRI ZA MENTALNO ZDRAVLJE KAO PODRŠKA ŠKOLAMA U RADU S MLADIMA

Sažetak

Mentalno zdravlje djece i adolescenata predstavlja jedno od najvažnijih javnozdravstvenih pitanja savremenog društva, posebno u postkonfliktnim i socioekonomski opterećenim sredinama poput Bosne i Hercegovine. Škole imaju značajnu ulogu u ranom prepoznavanju emocionalnih i psiholoških poteškoća kod djece i mladih, ali često nemaju dovoljno stručnih i institucionalnih kapaciteta za adekvatan odgovor na rastuće potrebe učenika u oblasti mentalnog zdravlja. Cilj ovog rada bio je analizirati ulogu Centra za mentalno zdravlje Tuzla u podršci školama u ranom prepoznavanju psihičkih poteškoća kod djece i mladih, kao i značaj preventivno-promotivnih aktivnosti u školskom okruženju. Metodologija istraživanja zasnivala se na analizi relevantne domaće i međunarodne literature, normativnih i strateških dokumenata iz oblasti mentalnog zdravlja, te sekundarnoj analizi epidemioloških i statističkih podataka Centra za mentalno zdravlje Tuzla i AIS sistema Zavoda zdravstvenog osiguranja Tuzlanskog kantona. Analizirani su podaci o broju realizovanih radionica u osnovnim i srednjim školama, broju obuhvaćenih učenika i profesora, kao i broju korisnika usluga Centra za

mentalno zdravlje mlađih od 19 godina u periodu od 2023. do prve polovine 2026. godine.

Rezultati istraživanja pokazali su da je u posmatranom periodu realizovano ukupno 205 radionica u školama, kroz koje je obuhvaćeno gotovo 4.000 učenika i više od 350 profesora. Istovremeno je evidentiran kontinuiran rast broja korisnika usluga Centra za mentalno zdravlje mlađih od 19 godina, sa 297 korisnika u 2023. godini na 785 korisnika u 2025. godini. Dobijeni rezultati ukazuju da preventivno-promotivne aktivnosti u školama doprinose boljem prepoznavanju psihičkih poteškoća, povećanju svijesti o važnosti mentalnog zdravlja, smanjenju stigmatizacije i većoj spremnosti djece, mladih i njihovih porodica da potraže stručnu pomoć.

Saradnja između škola, centara za mentalno zdravlje, porodice i lokalne zajednice omogućava rano prepoznavanje psihičkih poteškoća i pravovremenu intervenciju. Također, rezultati ukazuju na potrebu dodatnog jačanja kapaciteta centara za mentalno zdravlje, razvoja održivih preventivnih programa i unapređenja sistemske saradnje između zdravstvenog i obrazovnog sektora.

Ključne riječi: mentalno zdravlje, djeca, adolescenti, škole, prevencija, Centar za mentalno zdravlje, Tuzla

Uvod

Mentalno zdravlje djece i mladih postaje sve značajniji izazov savremenih društava. U Bosni i Hercegovini, ovaj problem dodatno je opterećen posljedicama rata, socioekonomskom nestabilnošću, migracijama stanovništva, korištenjem digitalnih tehnologija i društvenih mreža. Istraživanja iz Tuzlanskog kantona pokazuju da je veliki broj stanovništva bio izložen traumatskim iskustvima, što ima dugoročne posljedice na mentalno zdravlje populacije (Ringdal i sar., 2008). Ovakav kontekst utiče i na mentalno zdravlje djece i mladih, posebno kroz porodične i socijalne faktore.

Savremeni način života, ubrzan tehnološki razvoj, povećana upotreba društvenih mreža, vršnjačko nasilje, cyberbullying, porodični konflikti, socioekonomska nesigurnost i posljedice

pandemije COVID-19 dodatno povećavaju rizik za razvoj psiholoških i emocionalnih poteškoća kod djece i adolescenata. Škole predstavljaju jedno od najvažnijih mjesta za rano prepoznavanje psihičkih poteškoća kod djece i mladih, jer nastavnici, pedagozi i stručni saradnici svakodnevno prate ponašanje, emocionalno funkcionisanje i socijalne odnose učenika. Međutim, obrazovne ustanove često nemaju dovoljno stručnih kapaciteta za adekvatno prepoznavanje i tretman mentalnozdravstvenih problema kod učenika.

Mentalno zdravlje je stanje mentalne dobrobiti koje omogućava ljudima da se nose sa životnim stresovima, ostvaruju svoje sposobnosti, uče i rade produktivno te doprinose zajednici, što jasno naglašava da je mentalno zdravlje više od odsustva mentalnog poremećaja (WHO, 2022: 29). Prema ovoj definiciji mentalno zdravlje predstavlja kontinuum stanja, od optimalne dobrobiti do ozbiljnog patnjom obilježenog narušavanja funkcionisanja, pri čemu pojedinac može imati dijagnozu i istovremeno održavati visoke nivoe dobrobiti (WHO, 2022: 34).

Kada je riječ o djeci i mladima školskog uzrasta odnosi unutar porodice, vršnjaka u školama, socijalne mreže u zajednici, subjektivni smisao i moć odlučivanja, donošenja odluka, korisnika su neodvojivi od poboljšanja mentalnog zdravlja korisnika. S tim u vezi, WHO smjernice iz 2021. pozivaju na „skaliranje usluga mentalnog zdravlja u zajednici koje promovišu pristup usmjeren na osobu, orijentiran na oporavak, i zasnovan na pravima“ te jasno traže napuštanje prakse u kojoj su psihotropni lijekovi „u središtu odgovora“, a psihosocijalne intervencije marginalizovane (WHO, 2021: 1–2, 5). Ovakvim pristupom u oblasti mentalnog zdravlja se fokus sa farmakološke terapije prebacuje na fokus savjetovanja i psihoterapije, kao savremenih pristupa pogotovo u radu sa osobama školskog uzrasta, koji predstavlja i a priori preventivni pristup u cilju spriječavanja nastanka težeg oboljenja.

Reforma i uloga CMZ-a

Reforma Centara za mentalno zdravlje u FBiH je započela 1997.godine. Reforme su bile orijentisane na centre za mentalno zdravlje i brigu u zajednici i teorijske modele oporavka. Proces reformi je bio težak jer je uključivao napuštanje tradicionalnog sistema pristupa korisnicima usluga mentalnog zdravlja, te

uključivanje multidisciplinarnog tima, prevenciju, rad u zajednici i sl. Empirijska istraživanja iz regiona pokazuju da integrisane usluge, uključujući psihosocijalnu podršku i case management (vođenje slučaja), doprinose većem zadovoljstvu korisnika i boljim ishodima funkcionalnosti i reintegracije (npr. uporedni nalazi o kvalitetu života i ulozi socijalne podrške u regionalnim studijama (Ajduković i sar., 2007). Savremeni koncept mentalnog zdravlja temelji se na biopsihosocijalnom razumijevanju ljudskog funkcionisanja, koje podrazumijeva međusobno djelovanje bioloških, psiholoških i socijalnih faktora u očuvanju ili narušavanju mentalne dobrobiti. Mentalno zdravlje danas se ne razumije isključivo kroz odsustvo bolesti, već kao dinamično stanje psihosocijalne ravnoteže, otpornosti i participacije u društvenom životu (WHO, 2022: 3–5).

Cilj ovog rada je analizirati ulogu Centra za mentalno zdravlje Tuzla u podršci školama u ranom prepoznavanju psihičkih poteškoća kod djece i mladih, kao i značaj promotivno-preventivnih aktivnosti u školskom okruženju. Poseban fokus rada usmjeren je na analizu realizovanih radionica u osnovnim i srednjim školama, broj korisnika usluga Centra za mentalno zdravlje mlađih od 19 godina, te značaj multidisciplinarnog i intersektorskog pristupa u zaštiti mentalnog zdravlja djece i adolescenata.

Multidisciplinarni pristup

U multidisciplinarnim timovima Centara za mentalno zdravlje psihijatri sarađuju sa psiholozima, socijalnim radnicima, medicinskim sestrama, defektolozima i terapeutima, doprinoseći cjelovitom sagledavanju problema i izradi individualnih planova podrške (Repper i Perkins, 2003: 41). Multidisciplinani tim je kreiran kao tim u kojem svaki stručnjak sagledava problem iz svoje perspektive (stručne) te daje doprinos u cijelu rješavanja problema. Razvoj zajedničkih programa između centara za mentalno zdravlje, centara za socijalni rad, škola i nevladinih organizacija pokazao se efikasnim u prevenciji i destigmatizaciji mentalnih poremećaja. Ovakav pristup podržava i evropska praksa, gdje su modeli integrisanih službi mentalnog zdravlja u zajednici (Community Mental Health Services) prepoznati kao najefikasniji oblik pružanja podrške (WHO Europe, 2018: 7–10).

Savremeni zdravstveni sistemi sve više integrišu konceptu timskog rada, u kojem različite profesije, medicina, sestrinstvo,

psihologija, socijalni rad, rehabilitacija, okupaciona terapija i druge discipline, zajednički planiraju i provode intervencije usmjerene na potrebe korisnika i porodice. Ovaj okvir definiše interprofesionalnu saradnju kao dinamičan proces učenja „jedni sa, od i o drugima“, pri čemu se ne radi samo o prostom zbrajanju stručnih znanja, nego o zajedničkom donošenju odluka i dijeljenju odgovornosti (CAIPE, 2002; Buring et al., 2009).

Interprofesionalna saradnja posebno dolazi do izražaja u području mentalnog zdravlja, gdje su potrebe korisnika tipično višeslojne, dugotrajne i snažno povezane s porodičnim, ekonomskim i zajedničkim kontekstom.

Sa aspekta rada Centra za mentalno zdravlje u oblasti osnovnog i srednjeg obrazovanja, snažnije uključivanje multidisciplinarnog tima u vidu promotivno-preventivnih radionica sa ciljem promocije mentalnog zdravlja i prevencije mentalnih oboljenja počinje od 2015.godine.

Pojam multidisciplinarnog tima u literaturi se obično odnosi na grupu stručnjaka različitih profesionalnih profila koji zajednički planiraju i provode intervencije za istog korisnika ili grupu korisnika, pri čemu svaki član tima doprinosi iz specifične stručne perspektive, a odluke se donose kolaborativno. U Evropskom kontekstu dominantan model zauzima tzv. “timovi za mentalno zdravlje u zajednici” (community mental health teams) (CMHT), psihijatar, klinički psiholog, socijalni radnik, medicinska sestra za mentalno zdravlje, radni terapeut, te sve češće stručnjaci po iskustvu “radnici za vršnjačku podršku” (peer workers) i savjetnici (Campbell i sar., 2024).

Sistematski pregled reforme mentalnog zdravlja u postkonfliktnim područjima dodatno naglašava da je u BiH model mentalnog zdravlja u zajednici prepoznat kao ključni mehanizam za osiguranje kontinuiteta brige i smanjenje stigmatizacije korisnika (De Vries i sar., 2006: 247–248).

Publikacija “Provođenje promotivnih i preventivnih aktivnosti u oblasti mentalnog zdravlja: teorijski i praktični okvir”, koju su izradili Zavod za javno zdravstvo Federacije BiH i Instituut za javno zdravstvo Republike Srpske, ističe javnozdravstveni značaj zaštite mentalnog zdravlja, kao i „urgentnu potrebu za dobro planiranim, na dokazima zasnovanim i jasno strukturiranim promotivnim i preventivnim aktivnostima” u ovoj oblasti (Zavod za

javno zdravstvo FBiH i IJZRS, 2017). Također se naglašava da su preventivne i promotivne aktivnosti u mentalnom zdravlju po svojoj prirodi multi-, inter- i transdisciplinarne, što znači da zahtijevaju blisku saradnju javnozdravstvenih stručnjaka, socijalnih radnika, psihologa, pedagoga, ljekara, nevladinog sektora, školskog sistrma i drugih aktera u zajednici. Ovako poimanje preventivnih i promotivnih aktivnosti je otvorilo vrata uspostavljanju saradnje kao partnera između Centara za mentalno zdravlje i školskog sistema.

Preventivne aktivnosti u školama

Preventivne aktivnosti CMZ-a obuhvataju širok spektar intervencija usmjerenih na smanjivanje rizika za razvoj mentalnih poteškoća i ublažavanje negativnih posljedica nepovoljnih životnih okolnosti. U literaturi se uloga Centara za mentalno zdravlje u prevenciji opisuje između ostalog opisuje kroz rad sa rizičnim grupama (djeca iz socioekonomski ugroženih porodica, mladi izloženi nasilju, osobe sa hroničnim bolestima, nezaposleni, migranti), jačanje roditeljskih kompetencija, programe prevencije nasilja, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci i samoubistava, te kroz uključivanje u školske i zajedničke preventivne programe (WHO, 2005; WHO, 2013).

U bosanskohercegovačkom kontekstu, priručnik Zavoda za javno zdravstvo FBiH i IJZRS posebno naglašava potrebu da centri za mentalno zdravlje, domovi zdravlja, centri za socijalni rad i škole zajednički planiraju preventivne programe, uz aktivno učešće svih članova multidisciplinarnog tima u analizi potreba, planiranju i evaluaciji tih programa (Zavod za javno zdravstvo FBiH i IJZRS, 2017).

Uprkos snažnom normativnom i teorijskom utemeljenju, implementacija preventivnih, promotivnih i terenskih aktivnosti u mentalnom zdravlju suočava se s brojnim izazovima. U priručniku Zavoda za javno zdravstvo FBiH i IJZRS ističe se da je područje prevencije i promocije mentalnog zdravlja obilježeno terminološkom nejasnoćom, fragmentiranošću programa i nedostatkom stabilnog finansiranja, što otežava kontinuitet u radu (Zavod za javno zdravstvo FBiH i IJZRS, 2017). Slično tome, međunarodni izvještaji WHO naglašavaju da su promotivne i preventivne aktivnosti često „najslabija karika“ sistema mentalnog zdravlja, iako se istovremeno retorički ističu kao prioritet (WHO,

2013; WHO, 2021).

Škole predstavljaju prvo mjesto gdje se mogu uočiti rani simptomi psihičkih poteškoća, ali često nemaju dovoljno stručne podrške. Adolescencija predstavlja ključan period za razvoj socijalnih i emocionalnih navika kao važnih determinanti za mentalno blagostanje. Ona uključuje usvajanje zdravih obrazaca spavanja, redovnu fizičku aktivnost, razvoj vještina suočavanja sa stresom i stresnim situacijama, rješavanja problema (problem solving) i interpersonalnih odnosa, kao i učenje regulisanja emocija. Protektivni faktori u porodici i sredini iz koje dolazi adolescent, kao i školi, je od izuzetne važnosti za očuvanje mentalnog zdravlja.

Saradnja škola i Centara za mentalno zdravlje

Centri za mentalno zdravlje na području Tuzlanskog kantona su počeli aktivnije da se uključuju u promotivno preventivni rad u vrijeme nakon pandemije Covid-19. Tada se osjetila značajna potreba za snažniji angažman zdravstvenih radnika i saradnika sa ciljem pružanja podrške djeci i mladima u školama. Iako je prije pandemije Covid-19 bilo određenih projekata iniciranih od strane Ministarstva zdravstva FBiH i Zavoda za javno zdravstvo FBIH, finansiranih od strane Ambasade Švicarske, radionice su se realizirale isključivo za vrijeme trajanja projekta. Zahvaljujući tim projektima, došlo je do povećanje svijesti o ulozi i značaju Centara za mentalno zdravlje u saradnji sa školama, te se pokreću ideje koje imaju za cilj promociju zdravlja i prevenciju bolesti kroz radionice o Cyberbullingu (i nasilju uopšte) sa učenicima osnovnih i srednjih škola, i prevencija burnout-a (sagorijevanja) sa nastavnim osobljem. Efikasni modeli rada profesionlaca iz Centara za mentalno zdravlje u školskom sistemu uključuju:

- edukaciju nastavnika
- savjetovanje učenika
- rad s roditeljima
- preventivne programe

Radionice se učenicima završnih razreda osnovnih škola i početnih razreda srednjih škola imale su za cilj prezentaciju rada Centra za mentalno zdravlje, promociju zdravlja, prevencija bolesti, te razvijanje empatije kod učenika u cilju pružanja podrške onima koji su žrtve nasilja. Koncipirane su tako da omogućavaju uvid sa različitih perspektiva (point of view) te jačanje vršnjačke

solidarnosti umjesto osuda, etiketiranja i podsticanja nasilja. Rezultati radionica su ukazivali na potrebu za proširivanjem obima radionica.

Metodologija istraživanja

U radu je korištena kvalitativno-kvantitativna metodologija istraživanja zasnovana na analizi relevantne naučne i stručne literature, analizi normativnih i strateških dokumenata iz oblasti mentalnog zdravlja, te deskriptivnoj analizi dostupnih statističkih i epidemioloških podataka.

Teorijski dio istraživanja obuhvatio je pregled savremenih koncepata mentalnog zdravlja, komunitarnog pristupa u zaštiti mentalnog zdravlja, multidisciplinarnog rada i preventivnih aktivnosti centara za mentalno zdravlje u saradnji sa školama. Korišteni su domaći i međunarodni izvori, uključujući publikacije World Health Organization, stručne članke i publikacije javnozdravstvenih institucija.

Empirijski dio rada zasniva se na sekundarnoj analizi podataka Centra za mentalno zdravlje Tuzla pri JZNU Dom zdravlja Tuzla, kao i podataka informacionog sistema AIS Zavoda zdravstvenog osiguranja Tuzlanskog kantona. Analizirani su:

- broj realizovanih promotivno-preventivnih radionica u osnovnim i srednjim školama,
- broj obuhvaćenih učenika i profesora,
- broj korisnika usluga Centra za mentalno zdravlje mlađih od 19 godina, u periodu od 2023. do prve polovine 2026. godine.

U obradi podataka korištena je metoda deskriptivne i komparativne analize, s ciljem utvrđivanja povezanosti između intenziteta preventivnih aktivnosti u školama i broja djece i adolescenata koji koriste usluge mentalnozdravstvene zaštite.

Rezultati istraživanja

Kao ogledni primjer u ovom radu koriste se podaci najvećeg Centra za mentalno zdravlje u Tuzlanskom kantonu, pri JZNU Domu zdravlja Tuzla, koji ima dva tima profesionalaca sa punom kadrovskom zastupljenošću. U 2023/2024 godini od strane Centra za mentalno zdravlje Tuzla održane su radionice u srednjim i osnovnim

školama na području Grada Tuzla, kroz čiji je sadržaj prošlo 2129 učenika i 269 profesora, kroz 104 radionice u 12 osnovnih i 9 srednjih škola

Tabela br. 1 Broj realizovanih radionica u školama na području Grada Tuzla

	Broj odjeljenja	**Broj učenika**	**Broj profesora**
2023 godina	75	1781	176
2024 godina	54	959	101
2025 godina	59	944	52
2026 godina (pola godine)	17	263	22

(Izvor: izvještaj o radu Centra za mentalno zdravlje Tuzla)

Rezultati istraživanja potvrđuju da Centar za mentalno zdravlje Tuzla ima značajnu ulogu u promociji mentalnog zdravlja djece i mladih, kao i u pružanju podrške školama kroz preventivne i edukativne aktivnosti. Analiza dostupnih podataka pokazuje kontinuirano provođenje promotivno-preventivnih radionica u osnovnim i srednjim školama na području Grada Tuzla, ali i istovremeni porast broja djece i adolescenata koji koriste usluge mentalnozdravstvene zaštite.

U periodu od 2023. godine do prve polovine 2026. godine realizovano je ukupno 205 radionica u osnovnim i srednjim školama, kroz koje je obuhvaćeno ukupno 3.947 učenika i 351 profesor. Ovakvi podaci ukazuju na kontinuirano prisustvo stručnjaka Centra za mentalno zdravlje Tuzla u obrazovnom sistemu, kao i na razvijanje saradnje između zdravstvenog i obrazovnog sektora u oblasti zaštite mentalnog zdravlja djece i adolescenata.

Najveći obim aktivnosti zabilježen je tokom 2023. godine, kada su radionice realizovane u 75 odjeljenja, sa ukupno 1.781 učenikom i 176 profesora. Ovakav broj ukazuje na intenzivan promotivno-preventivni rad Centra za mentalno zdravlje, posebno u periodu nakon pandemije COVID-19, kada je povećana potreba za psihološkom podrškom djece i mladih. Veliki broj uključenih profesora pokazuje da aktivnosti nisu bile usmjerene samo na učenike, nego i na jačanje kompetencija nastavnog osoblja za rano prepoznavanje emocionalnih i psiholoških poteškoća kod djece i adolescenata.

Tokom 2024. godine evidentirano je smanjenje broja realizovanih radionica i obuhvaćenih učenika, pri čemu su aktivnosti provedene u 54 odjeljenja sa ukupno 959 učenika i 101 profesorom. Uprkos smanjenju obima aktivnosti, saradnja škola i Centra za mentalno zdravlje je nastavljena, čime je očuvan kontinuitet preventivnog rada u školskom okruženju. Smanjenje broja radionica može biti povezano sa organizacionim, kadrovskim i vremenskim ograničenjima, ali i promjenama u dinamici provođenja školskih aktivnosti.

U 2025. godini zabilježen je blagi porast broja odjeljenja uključenih u radionice, odnosno ukupno 59 odjeljenja, dok je broj učenika ostao približno na nivou prethodne godine sa 944 učenika. Istovremeno je evidentirano značajno smanjenje broja profesora uključenih u aktivnosti, svega 52 profesora, što može ukazivati na veću usmjerenost radionica direktno prema učenicima i adolescentima. Ovakav trend može se tumačiti kao pokušaj Centra za mentalno zdravlje da aktivnosti više prilagodi potrebama mladih i njihovim svakodnevnim izazovima, poput vršnjačkog nasilja, cyberbullyinga, anksioznosti, depresivnosti i problema socijalne adaptacije.

Podaci za prvu polovinu 2026. godine pokazuju nastavak promotivno-preventivnih aktivnosti, pri čemu su radionice realizovane u 17 odjeljenja sa ukupno 263 učenika i 22 profesora. Iako se radi o nepotpunim godišnjim podacima, evidentno je da Centar za mentalno zdravlje Tuzla nastavlja kontinuitet rada u školskom sistemu i dalje razvija saradnju sa obrazovnim ustanovama.

Tabela br 2. broj korisnika usluga do 19 godina starosti u centru za mentalno zdravlje Tuzla

JZNU Dom zdravlja Tuzla	**2023**	**2024**	**2025**	**2026**
Centar za mentalno zdravlje	297	650	785	360

(Izvor: AIS-ZZO TK)

Pored podataka o realizovanim radionicama, rezultati istraživanja pokazuju kontinuiran rast broja korisnika usluga Centra za mentalno zdravlje mlađih od 19 godina. U 2023. godini evidentirano je ukupno 297 korisnika usluga, što predstavlja značajan broj djece i adolescenata kojima je bila potrebna stručna psihološka, psihijatrijska ili savjetodavna pomoć.

Tokom 2024. godine broj korisnika povećan je na 650 djece i adolescenata, što predstavlja povećanje od približno 119% u odnosu na prethodnu godinu. Ovakav porast može ukazivati na nekoliko važnih faktora: povećanu pojavnost emocionalnih i psiholoških poteškoća kod mladih, bolju informisanost roditelja i škola, smanjenje stigmatizacije mentalnih poremećaja, ali i veće povjerenje građana u rad Centra za mentalno zdravlje. Također, moguće je da su preventivne aktivnosti realizovane tokom 2023. godine doprinijele boljem prepoznavanju problema i većem broju obraćanja stručnjacima za mentalno zdravlje.

Trend rasta nastavljen je i tokom 2025. godine, kada je evidentirano ukupno 785 korisnika mlađih od 19 godina. U odnosu na 2024. godinu zabilježen je dodatni rast od približno 21%, što potvrđuje da potreba za mentalnozdravstvenom zaštitom djece i adolescenata kontinuirano raste. Povećan broj korisnika može biti povezan sa savremenim faktorima rizika kojima su mladi sve više izloženi, uključujući školski stres, probleme u porodici, vršnjačko nasilje, društvene mreže, socijalnu izolaciju i posljedice pandemije COVID-19.

U prvoj polovini 2026. godine evidentirano je već 360 korisnika mlađih od 19 godina, što ukazuje da bi ukupan broj korisnika do kraja godine mogao biti na nivou prethodne godine ili čak veći. Ovakvi podaci potvrđuju potrebu za dodatnim jačanjem kapaciteta Centra za mentalno zdravlje Tuzla, povećanjem broja stručnog kadra i daljim razvojem preventivnih programa u školama i lokalnoj zajednici.

Komparativna analiza podataka o realizovanim radionicama i broju korisnika usluga pokazuje značajnu povezanost između

promotivno-preventivnog rada u školama i povećanja broja djece i adolescenata koji koriste usluge Centra za mentalno zdravlje. Rezultati ukazuju da radionice i edukativne aktivnosti doprinose boljem prepoznavanju psihičkih poteškoća, povećanju svijesti o važnosti mentalnog zdravlja, smanjenju stigmatizacije i većoj spremnosti mladih i njihovih porodica da potraže stručnu pomoć.

Dobijeni rezultati potvrđuju značaj multidisciplinarnog i intersektorskog pristupa u zaštiti mentalnog zdravlja djece i mladih, te ukazuju na potrebu kontinuiranog razvoja saradnje između škola, centara za mentalno zdravlje, porodice i lokalne zajednice. Preventivne aktivnosti u školskom okruženju predstavljaju važan mehanizam ranog prepoznavanja psihičkih poteškoća, pravovremene intervencije i unapređenja ukupnog mentalnog zdravlja djece i adolescenata.

Posebno je važno naglasiti da rast broja korisnika ne mora nužno predstavljati samo negativan trend, nego može ukazivati i na smanjenje stigme vezane za mentalne poteškoće, veću spremnost roditelja i mladih da potraže pomoć, kao i bolje prepoznavanje problema od strane škola, porodice i zdravstvenih radnika. To predstavlja važan korak ka unapređenju mentalnog zdravlja djece i adolescenata i razvoju dostupnijeg i efikasnijeg sistema psihološke podrške u lokalnoj zajednici.

Diskusija

Teorijska polazišta ovog rada zasnivaju se na savremenom konceptu mentalnog zdravlja u zajednici, koji mentalno zdravlje posmatra kao rezultat međusobnog djelovanja bioloških, psiholoških i socijalnih faktora. Savremeni pristupi zaštiti mentalnog zdravlja naglašavaju važnost multidisciplinarnog rada, prevencije, rane intervencije i integracije zdravstvenog, obrazovnog i socijalnog sistema, posebno kada je riječ o djeci i mladima. U tom kontekstu škole imaju posebno važnu ulogu, jer predstavljaju sredinu u kojoj se svakodnevno mogu uočiti promjene u ponašanju, emocionalnom funkcionisanju i socijalnim odnosima učenika.

Teorijski okvir rada potvrđuje stavove World Health Organization prema kojima veliki broj mentalnih poremećaja počinje upravo u periodu adolescencije, dok značajan broj djece i mladih ostaje bez pravovremenog prepoznavanja i stručne pomoći. Ovakvi stavovi dodatno naglašavaju potrebu za preventivnim i

promotivnim aktivnostima usmjerenim prema školskom uzrastu, kao i značaj razvoja usluga mentalnog zdravlja u zajednici.

Rezultati istraživanja potvrđuju teorijske postavke rada i ukazuju da preventivno-promotivne aktivnosti Centra za mentalno zdravlje Tuzla imaju značajnu ulogu u jačanju svijesti o mentalnom zdravlju i ranom prepoznavanju psihičkih poteškoća kod djece i adolescenata. U periodu od 2023. do prve polovine 2026. godine realizovano je ukupno 205 radionica u osnovnim i srednjim školama, kroz koje je prošlo gotovo 4.000 učenika i više od 350 profesora. Ovakvi podaci potvrđuju da školsko okruženje predstavlja važan prostor za provođenje preventivnih aktivnosti i razvoj saradnje između obrazovnog i zdravstvenog sistema.

Diskusija rezultata potvrđuje da multidisciplinarni i intersektorski pristup predstavlja osnovu savremenog sistema zaštite mentalnog zdravlja djece i mladih. Saradnja između centara za mentalno zdravlje, škola, porodice i lokalne zajednice omogućava rano prepoznavanje psihičkih poteškoća, pravovremenu intervenciju i pružanje kontinuirane podrške djeci i adolescentima. Dobijeni rezultati pokazuju da preventivni rad u školama može imati značajan uticaj na unapređenje mentalnog zdravlja mladih, ali i da postoji potreba za dodatnim jačanjem kapaciteta centara za mentalno zdravlje i razvojem održivih modela saradnje između obrazovnog i zdravstvenog sistema.

Teorijski koncept multidisciplinarnog rada, koji podrazumijeva saradnju psihijatara, psihologa, socijalnih radnika, medicinskih sestara i nastavnog osoblja, u rezultatima istraživanja pokazuje svoju praktičnu vrijednost. Radionice realizovane u školama nisu bile usmjerene samo na učenike nego i na profesore, čime se jačaju kapaciteti nastavnog osoblja za rano prepoznavanje emocionalnih i psiholoških poteškoća kod djece i mladih. Posebno je značajno što su teme radionica bile usmjerene na prevenciju vršnjačkog nasilja, cyberbullyinga, razvoj empatije i promociju mentalnog zdravlja, što je u skladu sa savremenim preventivnim pristupima u oblasti mentalnog zdravlja adolescenata.

Zaključak

Mentalno zdravlje djece i mladih predstavlja jedno od ključnih javnozdravstvenih i društvenih pitanja savremenog društva, posebno u sredinama koje su izložene socioekonomskim,

postkonfliktnim i savremenim psihosocijalnim izazovima. Rezultati ovog rada potvrđuju da škole imaju veoma važnu ulogu u ranom prepoznavanju emocionalnih i psiholoških poteškoća kod djece i adolescenata, ali istovremeno ukazuju da obrazovni sistem često nema dovoljno kapaciteta za samostalno suočavanje sa rastućim potrebama učenika u oblasti mentalnog zdravlja.

Istraživanje je pokazalo da preventivno-promotivne aktivnosti Centra za mentalno zdravlje Tuzla imaju značajan doprinos u jačanju svijesti o mentalnom zdravlju, smanjenju stigmatizacije psihičkih poteškoća i povećanju spremnosti djece, mladih i njihovih porodica da potraže stručnu pomoć. Realizovane radionice u osnovnim i srednjim školama omogućile su direktan kontakt stručnjaka za mentalno zdravlje sa učenicima i nastavnicima, te doprinijele boljem prepoznavanju emocionalnih i psiholoških problema u školskom okruženju.

Kontinuiran rast broja korisnika usluga Centra za mentalno zdravlje mlađih od 19 godina potvrđuje da potreba za mentalnozdravstvenom zaštitom djece i adolescenata postaje sve izraženija. Međutim, povećanje broja korisnika ne treba posmatrati isključivo kao negativan pokazatelj pogoršanja mentalnog zdravlja populacije, nego i kao rezultat bolje informisanosti, smanjenja stigme i razvoja dostupnijeg sistema podrške u zajednici.

Dobijeni rezultati potvrđuju značaj multidisciplinarnog i intersektorskog pristupa u zaštiti mentalnog zdravlja djece i mladih. Saradnja između škola, centara za mentalno zdravlje, porodice i lokalne zajednice predstavlja osnovu ranog prepoznavanja psihičkih poteškoća i pravovremene intervencije. Preventivni programi u školama imaju poseban značaj jer omogućavaju razvoj socioemocionalnih vještina, jačanje otpornosti djece i mladih, te stvaranje podržavajućeg školskog okruženja.

Na osnovu rezultata istraživanja preporučuje se dodatno jačanje kapaciteta centara za mentalno zdravlje kroz povećanje broja stručnog kadra, razvoj kontinuiranih preventivnih programa u školama i unapređenje sistemske saradnje između zdravstvenog, obrazovnog i socijalnog sektora. Također, potrebno je razvijati dugoročne strategije promocije mentalnog zdravlja djece i mladih, kao i osigurati stabilnu institucionalnu i finansijsku podršku preventivnim aktivnostima u lokalnoj zajednici.

Literatura

Članak u časopisu: Ajduković, D., Ajduković, M., Bogdan, Ž., & Kolesarić, V. (2007). Social support and quality of life among refugees and displaced persons in postwar communities. *Društvena istraživanja*, 16(3), 511–520.

Članak u časopisu: Buljevac, M., Liber, D., & Previšić, A. (2022). Community mental health services and psychosocial support in transition societies. *Ljetopis socijalnog rada*, 29(3), 383–389.

Članak u časopisu: Buring, S. M., Bhushan, A., Broeseker, A., Conway, S., Duncan-Hewitt, W., Hansen, L., & Westberg, S. (2009). Interprofessional education: Definitions, student competencies, and guidelines for implementation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(4), 59.

Članak u časopisu: Campbell, J., Rosenberg, S., & McGorry, P. (2024). Community mental health teams and integrated mental health care in Europe. *International Journal of Mental Health Systems*, 18(1), 1–12.

Članak u časopisu: Ringdal, G. I., Ringdal, K., Simkus, A., & Elklit, A. (2008). War experiences and war-related distress in Bosnia and Herzegovina eight years after war. *Croatian Medical Journal, 49*(1), 75–86. https://doi.org/10.3325/cmj.2008.1.75

Publikacija: CAIPE. (2002). *Interprofessional education: A definition*. Centre for the Advancement of Interprofessional Education.

Članak u časopisu: De Vries, M. W., Klazinga, N. S., & Van de Ven, J. P. (2006). Mental health reform in post-conflict areas: A policy and systems perspective. *Health Policy*, 78(2–3), 247–248.

Knjiga: Repper, J., & Perkins, R. (2003). *Social inclusion and recovery: A model for mental health practice*. Baillière Tindall.

Internet izvori:

World Health Organization. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. WHO.

World Health Organization. (2001). *The world health report 2001: Mental health: New understanding, new hope*. WHO.

World Health Organization. (2005). *Mental health policy and service guidance package: Child and adolescent mental health policies and plans*. WHO.

World Health Organization. (2013). *Mental health action plan 2013–2020*. WHO.

World Health Organization. (2021). *Guidance on community mental health services: Promoting person-centred and rights-based approaches*. WHO.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO.

World Health Organization Regional Office for Europe. (2018). *Mental health in Europe: Community-based services and integrated care*. WHO Regional Office for Europe.

Zavod za javno zdravstvo Federacije Bosne i Hercegovine, & Institut za javno zdravstvo Republike Srpske. (2017). *Provođenje promotivnih i preventivnih aktivnosti u oblasti mentalnog zdravlja: Teorijski i praktični okvir*. ZZJZ FBiH i IJZRS.

Original research article

MENTAL HEALTH CENTERS AS SUPPORT FOR SCHOOLS IN WORKING WITH YOUTH

Summary

Mental health of children and adolescents represents one of the most important public health issues in contemporary society, especially in post-conflict and socioeconomically burdened environments such as Bosnia and Herzegovina. Schools play a significant role in the early identification of emotional and psychological difficulties among children and youth; however, they often lack sufficient professional and institutional capacities to adequately respond to the growing mental health needs of students. The aim of this paper was to analyze the role of the Mental Health Center Tuzla in supporting schools in the early identification of mental health difficulties among children and adolescents, as well as the importance of preventive and promotional activities in the school environment.

The research methodology was based on the analysis of relevant national and international literature, normative and strategic documents in the field of mental health, and secondary analysis of epidemiological and statistical data obtained from the Mental Health Center Tuzla and the AIS system of the Health Insurance Institute of Tuzla Canton. The analyzed data included the number of workshops conducted in primary and secondary schools, the number of participating students and teachers, and the number of Mental Health Center service users under the age of 19 during the period from 2023 to the first half of 2026.

The research results showed that a total of 205 workshops were conducted during the observed period, involving nearly 4,000 students and more than 350 teachers. At the same time, a continuous increase in the number of Mental Health Center users under the age of 19 was recorded, rising from 297 users in 2023 to 785 users in 2025. The obtained results indicate that preventive and promotional activities in schools contribute to better recognition of mental health difficulties, increased awareness of

the importance of mental health, reduced stigmatization, and greater willingness of children, adolescents, and their families to seek professional help.

Cooperation between schools, mental health centers, families, and the local community enables early identification of mental health difficulties and timely intervention. Furthermore, the results indicate the need for additional strengthening of mental health center capacities, the development of sustainable preventive programs, and the improvement of systemic cooperation between the healthcare and educational sectors.

Key words: mental health, children, adolescents, schools, prevention, Mental Health Center, Tuzla

Pregledni naučni rad

Primljen 18.05.2026.

Azra Čičkušić
Centar za ranu intervenciju „Mali svijet“
cickusic.azra@gmail.com

PSIHOLOŠKI RESURSI MLADIH: EMOCIONALNA REGULACIJA, STRATEGIJE SUOČAVANJA SA STRESOM I MENTALNO ZDRAVLJE U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Sažetak

Savremeni način života mladih karakterišu brojni zahtjevi i stresori koji mogu negativno uticati na mentalno zdravlje. Period mladosti, kao prelazna faza između adolescencije i odrasle dobi, obilježen je intenzivnim emocionalnim, kognitivnim i socijalnim promjenama koje sa sobom donose brojne razvojne izazove. Cilj ovog rada je pružiti pregled savremenih teorijskih i empirijskih saznanja o ulozi emocionalne regulacije i strategija suočavanja sa stresom u očuvanju mentalnog zdravlja mladih odraslih osoba. Pregled relevantne literature ukazuje da adaptivne strategije emocionalne regulacije i problem-orijentisano suočavanje sa stresom predstavljaju važne zaštitne faktore mentalnog zdravlja studenata, dok maladaptivne strategije mogu biti povezane sa većim nivoom psihološkog distresa. Rad ukazuje na značaj daljih empirijskih istraživanja u akademskom kontekstu.

Ključne riječi: mentalno zdravlje mladih, strategije suočavanja, emocionalna regulacija, psihološki resursi

Uvod

Za adekvatno svakodnevno funkcionisanje, što uključuje i funkcionisanje u akademskom okruženju, neophodno je očuvano mentalno zdravlje. Sama definicija mentalnog zdravlja (World Health Organization, 2013) obuhvata sposobnost pojedinca da vodi ispunjen život, što uključuje sposobnost formiranja i održavanja društvenih veza, sposobnost učenja, rada te sposobnost donošenja odluka u svakodnevnom životu u raznim područjima: obrazovanja, zapošljavanja, stanovanja i slično. Dakle, mentalno zdravlje nije samo odsustvo psihičkih poremećaja. Savremeni način života mladih i okruženje u kojem se nađu, karakterišu brojni zahtjevi i stresori koji mogu negativno uticati na njihovo mentalno zdravlje. Period mladosti, kao prelazna faza između adolescencije i odrasle dobi, obilježen je intenzivnim emocionalnim, kognitivnim i socijalnim promjenama koje sa sobom donose brojne razvojne izazove. Ovi izazovi uključuju postepeno preuzimanje odgovornosti, oblikovanje vlastitog identiteta te uspostavljanje samostalnosti u različitim životnim domenima. U tom razdoblju mladi se suočavaju s važnim odlukama vezanim uz obrazovanje, profesionalni razvoj i partnerske odnose. Također, obrazovni i akademski kontekst često zauzima centralno mjesto u svakodnevnom funkcionisanju mladih. Akademske obaveze, evaluacija postignuća i očekivanja vezana za buduću profesionalnu karijeru, mogu predstavljati značajan izvor stresa. Istovremeno, ovaj period je važan za razvoj i osvještavanje psiholoških resursa, poput emocionalne regulacije i strategija suočavanja sa stresom, koji mogu doprinijeti očuvanju mentalnog zdravlja i uspješnijem prilagođavanju različitim životnim zahtjevima. Poznato je da u okviru formalnog obrazovanja ne postoji oblast koja bi izučavala i pripremala učenike osnovnih, pa i srednjih škola na ono što ih očekuje u budućnosti. Pa se neki od njih osjete nepripremljeni za nove situacije, svako u skladu sa svojim kapacitetima. Iako većina mladih uspješno prolazi kroz navedene razvojne prijelaze, dio njih doživljava izražene emocionalne poteškoće koje mogu značajno narušiti njihovu psihološku dobrobit i svakodnevno funkcionisanje (Arnett, 2000; Kessler i sar., 2005). Kao reakcija na navedene izazove, često se javljaju simptomi depresivnosti, anksioznosti i stresa kao emocionalne reakcije na zahtjeve savremenog života (Al Omari i sar., 2020). Stoga se upravo mentalno zdravlje mladih sve češće prepoznaje kao prioritetno

područje istraživanja, posebno u kontekstu razumijevanja i podrške prilagodbi na ključne razvojne zadatke u ovom životnom razdoblju. U tom kontekstu sve više pažnje posvećuje se psihološkim resursima koji mogu doprinijeti uspješnijem suočavanju sa stresom. Cilj ovog rada je pružiti pregled savremenih teorijskih i empirijskih saznanja o ulozi emocionalne regulacije i strategija suočavanja sa stresom u očuvanju mentalnog zdravlja mladih u ranoj odrasloj dobi.

Metodologija pregleda literature

Literatura korištena u ovom radu prikupljena je pretragom elektronskih baza podataka Google Scholar, Hrčak, Scopus i Web of Science. Ključne riječi koje su korištene su: emocionalna regulacija, strategije suočavanja sa stresom, mentalno zdravlje mladih, psihološki resursi, studenti. Uključeni su teorijski i empirijski radovi koji su objavljeni uglavnom u posljednjih dvadeset godina, koji se bave odnosom emocionalne regulacije, suočavanja sa stresom i mentalnog zdravlja mladih odraslih osoba.

Emocionalna regulacija

Emocije danas zauzimaju važnu i jednu od centralnih tema istraživačke i kliničke prakse u psihologiji, a privukle su pažnju i prvim istraživačima poput Frojda, Darvina i Džejmsa (Gross, 1998). Emocije usmjeravaju pažnju prema važnim podražajima iz okoline, optimiziraju primljene senzorne informacije, utiču na donošenje odluka, pripremaju osobu na ponašajni odgovor, facilitiraju socijalne interakcije i doprinose epizodičkom pamćenju. Međutim, emocije koje su pogrešnog tipa, intenziteta ili trajanja, u određenim situacijama mogu imati negativan uticaj na pojedinca. U skladu s tim, pojedinac će često biti u situaciji da utiče na svoje emocije. Pojam emocionalna regulacija javlja se devedesetih godina dvadesetoga stoljeća, a u posljednje vrijeme jedno je od najbrže rastućih područja istraživanja u psihologiji (McRae i Gross, 2020). Gross (1998) navodi da je emocionalna regulacija proces kojim pojedinac utiče na to koje emocije doživljava, kada ih doživljava i na koji način ih doživljava i pokazuje. Predstavlja sposobnost razumijevanja i prihvatanja vlastitih emocionalnih stanja, kontrolisanja bihevioralnih odgovora u stresnim i neugodnim

situacijama te prilagođavanju emocionalnih odgovora zahtjevima situacije (Gratz i Roemer, 2004). Prema tome, emocionalna regulacija prvenstveno se odnosi na način na koji pojedinac reguliše emocije, a ne kako emocije regulišu nešto drugo. Osnovne komponente emocionalne regulacije su: 1) želja da se modificira proces generisanja emocije, 2) aktivacija procesa koji su odgovorni za mijenjanje emocije i 3) utjecaj na emocionalnu dinamiku. Procesi koji su odgovorni za regulisanje emocija mogu biti različiti, a većina ih je eksplicitna (npr. osoba se trudi da izgleda mirno, iako je anksiozna prije usmenog/javnog izlaganja). Postoji i niz implicitnih, odnosno nesvjesnih procesa koji služe regulaciji emocija (npr. skrivanje simpatije prema nekoj drugoj osobi zbog straha od odbijanja), zbog čega bi na emocionalnu regulaciju najbolje bilo gledati kao na kontinuum. Na jednom polu nalaze se eksplicitni, svjesni i kontrolisani procesi, dok se s druge strane nalaze implicitni, nesvjesni i automatski procesi. Emocionalna regulacija utiče i na emocionalnu dinamiku, odnosno na latenciju, vrijeme pojave, magnitudu i trajanje emocionalne reakcije (Gross, 2014).

Prema Procesnom modelu emocionalne regulacije (Gross i Thompson, 2007), emocije nastaju na način da se pažnja usmjeri na određenu situaciju, procijeni odabrana situacija u terminima trenutnih ciljeva te reaguje u skladu s procjenom situacije. Pojedinac može regulisati svoje emocije odabirom situacije, modifikacijom odabrane situacije, usmjeravanjem pažnje, kognitivnim promjenama u procesu procjene ili promjenom emocionalnog odgovora koji je posljedica svih prethodnih koraka (Gross, 2014). Nadalje, pojedinac može povećati ili smanjiti vlastite ekspresije putem različitih strategija koje su usmjerene na tjelesne manifestacije emocija (npr. supresija facijalnih ekspresija). Strategije koje pojedinac koristi kako bi regulisao vlastite emocije u velikoj mjeri utiču na način doživljavanja istih, a posljedično i na ličnu dobrobit i interpersonalne odnose (Petit i sar., 2015). Neke strategije mogu imati pozitivnije ishode od drugih. Na primjer, pojedinci koji u procesu nastanka emocija, na vlastite emocije utiču promjenom kognicija, bolje funkcionišu u socijalnom kontekstu, imaju bolju kvalitetu života i češće iskazuju pozitivne emocije (John i Gross, 2014). S druge strane, iako promjena emocionalnog odgovora može umanjiti vanjsku ekspresiju emocija, ona se povezuje s lošijim socijalnim funkcionisanjem, manjim brojem bliskih emocionalnih veza i većom

ekspresijom negativnih emocija (Gross, 1998). Uz spomenuto, emocionalna regulacija podrazumijeva i povećanje stepena doživljavanja i izražavanja neugodnih a smanjenje ugodnih emocija, shodno određenim situacijama, kako bi se time postigli određeni instrumentalni ciljevi ili održale kulturne karakteristike (Gross, 2015). Kao primjer se može navesti situacija koja zahtijeva da uskladimo naše emocije sa datim okolnostima kako bismo odgovorili socijalnim normama, pa ćemo ako smo na sahrani prilagoditi svoje pozitivne emocije i ne pokazivati ih javno. Također, izrazitu emociju radosti ili sreće nećemo biti u prilici pokazati na času/predavanju ili nekoj drugoj javnoj instituciji gdje se takvo ponašanje ne očekuje.

Slabije vještine emocionalne regulacije možemo nazvati emocionalnom disregulacijom. Shvatanja emocionalne disregulacije su različita, a Weiss i saradnici (2012) navode da ona uključuje: 1) nedostatak svjesnosti, razumijevanja i prihvatanja vlastitih emocija, 2) nemogućnost kontrolisanja ponašanja u situacijama emocionalnog distresa, 3) nedostatak adaptivnih strategija za moduliranje trajanja ili intenziteta averzivnih emocija i 4) neprihvatanje emocionalnog distresa kao standardne komponente određenih životnih aktivnosti. Individualne razlike u emocionalnoj regulaciji u dječijoj dobi značajan su prediktor zdravstvenih ishoda kasnije u životu. Slabije vještine emocionalne regulacije rizični su faktor za lošije zdravstvene ishode i ovisnička ponašanja (Moffitt i sar., 2011). Teškoće s emocionalnom regulacijom povezuju se s nizom maladaptivnih ponašanja, poput agresivnosti, suicidalnog ponašanja, poremećaja hranjenja, rizičnih seksualnih ponašanja (Tull i sar., 2012), samoozljeđivanja (Gratz i Tull, 2010) i zloupotrebe psihoaktivnih tvari (Bonn-Miller i sar., 2008). Navedeni nalazi upućuju na važnost istraživanja emocija i sposobnosti emocionalne regulacije još kod djece predškolskog i školskog uzrasta.

Suočavanje sa stresom

Stres se definiše kao psihološka i fiziološka reakcija na zahtjeve okoline koji premašuju individualne resurse pojedinca, pri čemu uključuje emocionalne, tjelesne i bihevioralne reakcije na procijenjene prijetnje (Lazarus i Folkman, 2004). Pojedinac suočen sa stresnom situacijom nastojat će na kognitivnom,

emocionalnom ili na ponašajnom planu savladati ili umanjiti zahtjeve situacije. Tri su glavna modela stresa: podražajni modeli definišu stres kao vanjski podražaj; reakcijski modeli stresa posmatraju stres kao odgovor ili reakciju organizma na stresni događaj iz okoline; kognitivni modeli stresa su, pak, usmjereni na odnos ličnosti i okoline te procjenu stresne situacije (Lacković-Grgin, 2004.).

U suočavanju sa stresom pojedinci primjenjuju različite strategije koje omogućavaju regulaciju emocija, misli i ponašanja kako bi se smanjila psihološka nelagoda (Seiffge-Krenke, 2000; Lazarus i Folkman, 2004). Strategije suočavanja sa stresom obuhvataju različite kognitivne i bihevioralne načine reagovanja na stresne situacije, a često se ispituju pomoću instrumenta Coping Inventory for Stressful Situations (CISS). Prema klasifikaciji Endlera i Parkera (1990), strategije suočavanja mogu se razlikovati prema dominantnom usmjerenju (na zadatak, na emocije i izbjegavanje), pri čemu se dosljedno pokazuje da su određeni obrasci suočavanja povezani s adaptivnijim, odnosno nepovoljnijim ishodima mentalnog zdravlja (Endler i Parker, 1990; Vitaliano i sar., 1985). *Suočavanje usmjereno na problem (na zadatak)* način je nošenja sa stresom kod kojeg se mijenja okolina i situacija u kojoj se osoba nalazi. Ono je usmjereno na pronalazak i definiciju samog problema, nalaženje alternativnih rješenja, odabir rješenja temeljen na procjeni dobrih i loših posljedica, i slično (Ron i Rovner, 2014; Wang i Saudino, 2011; prema Genc i sar., 2013). Bitno je naglasiti da ova strategija nije orijentisana isključivo na okolinu i mijenjanje okolinskih stresora, već je orijentisana i prema unutra (npr. učenje novih vještina i ponašanja) (Lazarus, 1993). Ovaj je pristup djelotvoran ukoliko postoji mogućnost uticaja u toj situaciji. Ukoliko nemamo uticaja na stresnu situaciju, možemo poboljšati način na koji vidimo tu situaciju i kako se zbog toga osjećamo. Takav način suočavanja naziva se *suočavanje usmjereno na emocije* i ima za cilj lakše podnošenje emocionalnog uzbuđenja izazvanog stresnom situacijom (Folkman i Lazarus, 1988). Koristeći ove strategije moguće je privremeno skrenuti misli s problema ili smanjiti uznemirenost promjenom načina gledanja na problem. Ljudi u stresnim situacijama najčešće koriste oba načina suočavanja, ali koji će od

njih prevladati ovisi o osobi, samom događaju i kognitivnoj procjeni situacije (Folkman i Lazarus, 1988; Ron i Rovner, 2014; Strongman, 2006; prema Vulić-Prtorić, 2012). *Izbjegavanje* kao još jedan oblik suočavanja odnosi se na skretanje pažnje od izvora stresa ili nereagiranje na stresor (Kohlmann i sar., 1996; prema Tešanović, 2012). Ovaj oblik suočavanja može uključivati nereagovanje na problem, poricanje događaja, povlačenje od vanjskog svijeta i osamljivanje, zanemarivanje i potiskivanje emocija, uključivanje u disfunkcionalna ponašanja poput konzumiranja psihoaktivnih supstanci. Smatra se da aktivno suočavanje umanjuje štetne učinke stresa, dok se suočavanje izbjegavanjem smatra neučinkovitim, što podupire i veliki broj naučnih istraživanja (Compas i sar., 2000; prema Crockett i sar., 2007; McNamara, 2000; prema Dyson i Renk, 2006). Većina istraživanja potvrđuje da ukoliko suočavanje sa stresom nije učinkovito, kao rezultat mogu se javiti osjećaj osamljenosti i tjeskobe, nesanica i prekomjerne brige (Amutio i Smith, 2008; prema Vulić-Prtorić, 2012) kao i fizička oboljenja, anksioznost, depresija te zloupotreba alkohola i/ili droga (Penley i sar., 2002; Zeidner, 1998; prema Ben-Zur i Zeidner, 2012; Thorsteinsson i sar., 2013). Istraživanja upućuju na dosljednu pozitivnu vezu između izbjegavanja i negativnoga raspoloženja te na negativnu povezanost problema usmjerenog suočavanja i negativnog raspoloženja (Billings i sar., 2000; Martinac Dorčić, 2002; prema Tešanović, 2012). Također, u istraživanjima koja su proveli Kardum i Hudek-Knežević (1994; prema Župan, 2011) te Dyson i Renk (2006) izbjegavanje je značajno pridonijelo negativnom raspoloženju kod studenata. Ovi nalazi dosljedno upućuju na negativne efekte *izbjegavanja* kao stila suočavanja, što implicira na važnost osvještavanja istog i pronalaženje načina kako isti promijeniti u aktivniji odgovor na percepciju i doživaljaj stresa i stresne situacije. Što se tiče suočavanja usmjerenog na emocije, rezultati istraživanja ukazuju da je ono povezano s negativnim aspektima zdravlja, i to depresijom, anksioznošću i percepcijom somatskih simptoma (Endler i Parker, 1994; Liao i sar., 2014). Osobe koje su sklone dugotrajnom razmišljanju o problemima, rjeđe pokušavaju te probleme riješiti vlastitim naporima (Carver i sar., 1989; Nolen-Hoeksema i Morrow, 1991; prema Davison i Neale, 1999), a ta sklonost stalnom preispitivanju, umjesto

rješavanju problema povezana je s dužim trajanjem depresije (Morrow i Nolen-Hoeksema, 1990; Nolen-Hoeksema i Morrow, 1991a; prema Davison i Neale, 1999). Strategije suočavanja posmatrane kao individualne karakteristike (Endler i Parker, 1990) ključne su za psihološku prilagodbu, posebno kod mladih, jer mogu ublažiti ili pojačati učinke stresnih iskustava. Mladi koji koriste strategije usmjerene na zadatak pokazuju bolje psihološko funkcionisanje, dok je prekomjerna upotreba emocionalno i izbjegavajuće orijentiranih stilova suočavanja, povezana s višim razinama stresa, depresivnosti i anksioznosti (Compas i sar., 2017). Istraživanja koja su se bavila suočavanjem sa stresnim situacijama navode da je suočavanje usmjereno na emocije više pod uticajem faktora ličnosti, dok je suočavanje usmjereno na problem, pa u nekoj mjeri i izbjegavanje, više pod uticajem socijalizacije, odnosno da je situacijski uvjetovano (Lacković Grgin, 2000). Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da je moguće raditi na razvijanju suočavanja koje je usmjereno na problem, te time stvarati pozitivne efetke ovakvog stila suočavanja. Uz to, izbjegavanje može biti korigovano jer nije pod uticajem crta ličnosti, što bi svakako trebalo još provjeriti u narednim istraživanjima.

Strategije suočavanja, emocionalna regulacija i mentalno zdravlje

Poznato je da definicija mentalnog zdravlja obuhvata ne samo odsutnost psihičkih poremećaja, već i sposobnost pojedinca da ostvaruje lične ciljeve, održava kvalitetne odnose s drugima te se uspješno nosi sa stresom i izazovima svakodnevnog života (World Health Organization, 2015). Iz ove definicije se može zaključiti da teškoće u prilagodbi u prelaznom razdoblju mogu značajno narušiti mentalno zdravlje mladih. Ovako određeno razdoblje mladosti i rane odrasle dobi obilježeno je stoga i povećanom pojavom emocionalnih poteškoća, pri čemu se simptomi depresivnosti, anksioznosti i stresa sve češće prepoznaju kao najčešći oblici psihološke disfunkcionalnosti u ovoj populaciji (Kessler i sar., 2005; Twenge i sar., 2019; EU Youth Report, 2015). Mentalno zdrava osoba je svakako preduslov za uspješno savladavanje novih prepreka koje su sveprisutne. Iz tog razloga značajno je izučavati sve faktore

koji poboljšavaju mentalno zdravlje i smanjuju simptome mnogih emocionalnih poteškoća.

O povezanosti anksioznosti i depresije sa strategijama suočavanja, autori smatraju da nedovoljno razvijene vještine ili dominantna primjena neprimjerenih strategija, samostalno ili u interakciji sa stresom, povećavaju vjerovatnost nepovoljnih ishoda. Češće korištenje aktivnih strategija suočavanja povezano je s manje depresivnih simptoma, dok je korištenje strategija usmjerenih na izbjegavanje, povezano s većom učestalošću depresivnih i anksioznih simptoma (Crockett i sar., 2007). Istraživanja pokazuju pozitivnu povezanost između jačine doživljenog stresa i razine anksioznosti kod studenata koji rjeđe koriste aktivne strategije suočavanja, dok je kod onih koji češće koriste aktivne strategije, jačina doživljenog stresa bila povezana s nižom razinom anksioznosti. Također, viša razina stresa, slabije korištenje aktivnih strategija suočavanja i češće korištenje izbjegavanja kao strategije suočavanja, povezani su sa više depresivnih simptoma (Crockett i sar., 2007). Nadalje, istraživanja pokazuju da je aktivno, problemu usmjereno suočavanje povezano s dobrom prilagodbom kod adolescenata te s manjom zastupljenosti depresivnih simptoma. Pokazuje se i to da su pasivni, emocijama usmjereni načini suočavanja, povezani s depresivnim simptomima (Horwitz i sar., 2010; Thompson i sar., 2010; Sun i sar., 2010; prema Kurtović i Bećirević, 2011). Suočavanje izbjegavanjem ponavljano se pokazuju rizičnim faktorima za depresivnost za razliku od suočavanja usmjerenog na problem (Murberg i Bru, 2005; Seiffge-Krenke i Klessinger, 2000; prema Thorsteinsson i sar., 2013). Također, student koji vjeruje da ima sposobnosti potrebne za suočavanje s ispitnom situacijom, imat će manje izražene simptome ispitne anksioznosti (Cervone, 2000; prema Juretić, 2008).

Razna istraživanja su pokazala da je psihološko zdravlje određeno pojedinčevom sposobnošću fleksibilnog korištenja različitih strategija regulacije emocija, ovisno o situacijskim zahtjevima (Hofman i sar., 2012). Ljudi se razlikuju po sposobnostima uspješne regulacije emocija prema fleksibilnosti emocionalne regulacije (Aldao i sar., 2015) i prema repertoaru strategija koje posjeduju (De France i Hollenstein, 2017). Fleksibilnost emocionalne regulacije može se definisati kao stepen u kojem je varijabilnost emocionalne regulacije sinhronizirana s

promjenama u okolini koje se odnose na promjene u obilježjima situacije ili u pojedinčevoj procjeni tih situacija (Aldao i sar., 2014). Jedna komponenta fleksibilnosti emocionalne regulacije je repertoar strategija koji pojedinac koristi kroz razne situacije (Grommisch i sar., 2019). De France i Hollenstein (2017) su pokazali pozitivnu povezanost psihološke dobrobiti pojedinca s jedne strane i repertoara emocionalne regulacije i nivoa u kojem se pojedinci oslanjaju na taj repertoar, s druge strane. Slično tome, Aldao i Nolen-Hoeksema (2012) pokazale su da interakcija adaptivnih i maladaptivnih strategija može predvidjeti simptome depresije, anksioznosti i zloupotrebe alkohola, tačnije, da se negativna povezanost adaptivnih strategija i simptoma javlja samo ako ispitanik koristi veliki broj maladaptivnih strategija. To su objasnile time da pojedinci s bogatim repertoarom strategija emocionalne regulacije (uključujući adaptivne i maladaptivne strategije) znaju kako fleksibilno primijeniti adaptivne strategije kao odgovor na zahtjeve okoline i time izvući veću korist od njihovog korištenja (Aldao i sur., 2014). I novija istraživanja (Trudel-Fitzgerald i sar., 2024) naglašavaju važnost regulacijske fleksibilnosti. Autori ističu da nije najvažnije koristiti određenu strategiju, nego znati kada i kako je koristiti. Fleksibilnost objašnjavaju kao posjedovanje više različitih strategija na raspolaganju, biranje koja najbolja odgovara konkretnoj situaciji te promjena strategije ako se pokaže neefikasnom.

Diskusija i zaključak

Nakon pregleda relevantne literature, rezultati jasno ukazuju na postojanje adaptivnih i maladaptivnih strategija suočavanja sa stresom, kao i strategija emocionalne regulacije koje povoljnije utiču na mentalno zdravlje općenito, ali i psihološku dobrobit, blagostanje, smanjen rizik za nastanak simptoma poremećaja i rizičnih ponašanja. To ukazuje na važnost poznavanja povoljnih strategija koje, ukoliko se koriste, mogu doprinijeti boljem prilagođavanju na nove situacije, koje su same po sebi izazovne i imaju određeni stepen odgovornosti. Konkretno, strategija suočavanja sa stresom koja je usmjerena na problem smanjuje negativne ishode i raspoloženja kod studenata, kao i kognitivna reinterpretacija koja ima za cilj da promijeni shvatanje kako bi usmjerenje bilo na pozitivnijim emocijama. Maladaptivne strategije su izbjegavanje, kao i supresija emocija te su one povezane sa psihološkim distresom i simptomima

anksioznosti i depresivnosti. Navedeni nalazi su važni zbog razvojnog perioda koji je prekretnica u formiranju i potvrđivanju identiteta, zbog planiranja ali i pritiska koje budućnost nosi. Mnogi mladi u tom periodu stvaraju sliku života i svoje uloge u njemu. Kod dijela mladih osoba mogu se uočiti teškoće u prepoznavanju i regulaciji emocionalnih stanja, što može negativno uticati na interpersonalno i akademsko funkcionisanje.

I pored brojnih empirijskih nalaza koji potvrđuju povezanost emocionalne regulacije, strategija suočavanja i mentalnog zdravlja, postoje određena metodološka ograničenja postojećih istraživanja. Pregled literature upućuje na to da se većina istraživanja temelji na samoprocjeni ispitanika, što zahtijeva oprez prilikom interpretacije: takvi upitnici često mogu prenaglasiti simptome i otežati diferencijalnu dijagnozu, te time zanemariti druge moguće uzroke. Otežano je donošenje zaključaka o uzročno-posljedičnim odnosima među varijablama, jer su istraživanja uglavnom korelacijska, određuju povezanost i predviđaju doprinose drugih faktora.

Dobijeni nalazi omogućavaju određivanje nekih praktičnih implikacija. Kroz preventivne programe, mogu se prikazati osnove adaptivnih i maladaptivnih strategija, ukazati na iste te pomoći mladima i studentima da prepoznaju svoje obrasce. To je važan prvi korak u formiranju adaptivnijih i funkcionalnijih strategija suočavanja i emocionalne regulacije. Također, psihološka podrška studentima bi trebala biti sastavni dio njihovog akademskog obrazovanja. Pored profesionalne, podrška svih nastavnika i profesora je nužna. Podržavajući i empatičan odnos nastavnika može imati značajnu ulogu u očuvanju mentalnog zdravlja studenata, te je kontinuirana psihoedukacija važna i za sve nastavnike i saradnike. Također, upoznavanje sa prvim, ranim znakovima je ključno za prepoznavanje tih simptoma te adekvatnu ranu intervenciju. Pored navedenog, korisno je i vratiti se u raniju razvojnu fazu, pa govoriti o važnosti pripreme školaraca za budućnost i nove izazove. Na osnovu dosadašnjih, ali i novih nalaza moguće je razmišljati i o sistematičnom pristupu edukacije o emocijama, regulaciji i osvještavanju. Važno je napomenuti da se ovo učenje treba temeljiti na iskustvenom znanju, radu na sebi i kontinuiranom učenju. Uz emocije, razvijanje adekvatnih adaptivnih strategija suočavanja sa stresom bi također bilo od velikog značaja, jer bi između ostalog, smanjilo vjerovatnoću pojave neželjenih simptoma. Smanjilo bi

prokrastinaciju, a time i stepen percipiranog i doživljenog stresa. Savremena istraživanja sve više ukazuju na značaj razvoja inovativnih pristupa očuvanju mentalnog zdravlja mladih. Tako Xu i saradnici (2024) navode da intervencije zasnovane na virtualnoj stvarnosti mogu doprinijeti smanjenju stresa i unapređenju psihološke dobrobiti mladih odraslih osoba. Ovi nalazi dodatno potvrđuju važnost razvoja različitih oblika podrške usmjerenih na jačanje adaptivnih strategija suočavanja sa stresom i očuvanje mentalnog zdravlja mladih. Zaključno, razumijevanje emocionalne regulacije i strategija suočavanja sa stresom može predstavljati važan korak u kreiranju preventivnih i intervencijskih programa usmjerenih na očuvanje mentalnog zdravlja u obrazovnom, ali i drugim relevantnim okruženjima.

Literatura

Al Omari, O., Al Sabei, S., Al Rawajfah, O., Abu Sharour, L., Aljohani, K., Alomari, K., Shkman, L., Al Dameery, K., Saifan, A., Al Zubidi, B., Anwar, S., i Alhalaiqa, F. (2020). Prevalence and predictors of depression, anxiety, and stress among youth at the time of COVID-19: An online cross-sectional multicountry study. *Depression Research and Treatment, 2020*, Article 8887727. https://doi.org/10.1155/2020/8887727

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Bonn-Miller, M. O., Vujanovic, A. A. i Zvolensky, M. J. (2008). Emotional dysregulation: Association with coping-oriented marijuana use motives among current marijuana users. Substance Use and Misuse, 43, 1656–1668.

Crockett, L.J., Iturbide, M.I., Torres Stone, R.A., McGinley, M. i Raffaelli, M. (2007). Acculturative Stress, Social Support, and Coping: Relations to Psychological Adjustment among Mexican American College Students. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13(4), 347–355.

Davidson, G.C. i Neale, J.M. (1999). Psihologija abnormalnog doživaljavanja i ponašanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Dyson, R. i Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress, and Coping. Journal of Clinical Psychology, 62, 1231-1244.

Endler, N. S., i Parker. J.D.A (1990). Multdimensional assessment of coping: A critical evaluation. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 844-854.

EU Youth Report. (2015). *European Union Youth Report 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Folkman, S. i Lazarus, R.S. (1988). Coping as a Mediator of Emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 54(3), 466-475

Genc, A., Pekić, J. i Matanović, J. (2013). Mehanizmi suočavanja sa stresom, optimizam i generalna samoefikasnost kao prediktori psihofizičkog zdravlja. Primjenjena psihologija, 6(2), 155-174

Gratz, K. L. i Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26(1), 41-54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gratz, K. L. i Tull, M. T. (2010). The relationship between emotion dysregulation and deliberate self-harm among inpatients with substance use disorders. Cognitive Therapy and Research, 34, 544–553.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2014). Handbook of emotion regulation. The Guilford Press: New York.

Gross, J. J., i Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–24). New York: The Guilford Press.

John, O. P. i Gross, J. J. (2014). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. Journal of Personality, 72, 1–33.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., i Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset

distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry, 62*(6), 593–602. https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593

Lacković-Grgin K. (2000). Stres u djece i adolescenata. Jastrebarsko: Naklad Slap

Lazarus, R. S., i Folkman, S. (2004). Stres, procjena i suočavanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lazarus, R.S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. Psychosomatic Medicine, 55, 234-247.

McRae, K. i Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. Emotion, 20, 1-9.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, ... Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 108, 2693–2698.

Petit, G., Luminet, O., Maurage, F., Tecco, J., Lechantre, S., Ferauge, M., ... de Timary, P. (2015). Emotion regulation in alcohol dependence. Alcoholism: Clinical and Experimental Research, 39, 2471–2479.

Ron, P. i Rovner, M. (2014). The Relationship between Self-Esteem, Sense of Mastery and Humor as Personal Resources and Crisis-Coping Strategies in Three Generations. Advances in Aging Research, 3, 160-171.

Tešanović, J. (2012). Lokus kontrole i koping strategije kod žena s cervikalnim sindromom. Godišnjak za psihologiju, 9(11), 43–56.

Trudel-Fitzgerald, C., Boucher, G., Morin, C., Mondragon, P., Guimond, A.-J., Nishimi, K., Choi, K. W., i Denckla, C. (2024). Coping and emotion regulation: A conceptual and measurement scoping review. *Canadian Psychology, 65*(3), 149–162. https://doi.org/10.1037/cap0000377

Tull, M. T., Weiss, N. H., Adams, C. E. i Gratz, K. L. (2012). The contribution of emotion regulation difficulties to risky sexual behavior within a sample of patients in residential substance abuse treatment. Addictive Behaviors, 37, 1084–1092.

Vulić-Prtorić A. (2012) Depresivnost. Jokić-Begić N. (Ur.), Psihosocijalne potrebe studenata, 8. priručnik iz zbirke

priručnika “Studenti s invaliditetom”, 107-129. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Weiss, N. H., Tull, M. T., Viana, A. G., Anestis, M. D. i Gratz, K. L. (2012). Impulsive behaviors as an emotion regulation strategy: Examining associations between PTSD, emotion dysregulation, and impulsive behaviors among substance dependent inpatients. Journal of Anxiety Disorders, 26, 453–458.

World Health Organization 2014 Mental Health Atlas. World Health Organization, Geneva. https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/178879/1/9789241565-011_eng.pdf

Xu, J., Rees, G., Triccas, L. T. i Alvarez-Jimenez, M. (2024). Effectiveness of Virtual Reality–Based Well-Being Interventions for Stress Reduction in Young Adults: Systematic Review. *JMIR Mental Health*, 11, e52186

Review Article

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF YOUNG PEOPLE: EMOTIONAL REGULATION, COPING STRATEGIES, AND MENTAL HEALTH IN EDUCATIONAL SETTINGS.

Summary

Contemporary lifestyles o young people are characterized by numerous demands and stressors that may negatively affect mental health. The period of youth, as a transitional phase between adolescence and adulthood, is marked by intense emotional, cognitive, and social changes that bring numerous developmental challenges. The aim of this paper is to provide an overview of contemporary theoretical and empirical findings on the role of emotional regulation and coping strategies in preserving the mental health of young adults. A review of relevant literature indicates that adaptive emotional regulation strategies and problem-oriented coping with stress represent important protective factors for the mental health of students, whereas maladaptive strategies may be associated with higher levels of psychological distress. The paper highlights the importance of further empirical research in the academic context.

Keywords: mental health of young people, coping strategies, emotional regulation, psychological resources

Izvorni naučni rad

Primljen 17.05.2026.

Haris Šunje
Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru
haris.sunje@unmo.ba

Aldina Leto
Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru
aldina.leto@unmo.ba

Dijana Ivanišević
Nastavnički fakultet Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru
dijana.ivanisevic@unmo.ba

ZASTUPLJENOST OVISNOSTI O INTERNETU KOD ADOLESCENATA I POVEZANOST S GENERALIZIRANIM PROBLEMATIČNIM KORIŠTENJEM INTERNETA

Sažetak

Cilj istraživanja bio je ispitati virtuelno ponašanje adolescenata i utvrditi zastupljenost ovisnosti o internetu, te istražiti povezanost ovisnosti i generaliziranog problematičnog korištenja interneta. Uzorak se sastoji od 100 adolescenata (N = 100) koji su ispunili Samoprocjenski upitnik za ovisnost o internetu, te Skalu generaliziranog problematičnog korištenja interneta 2 (Caplan, 2010). Podaci pokazuju da 28% ispitanika ispunjava kriterije koji ukazuju na poteškoće s ovisnošću o internetu (IADQ). Također, postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu i subskala generaliziranog problematičnog korištenja interneta. Predstavljene su mjere prevencije i sugestije za rad sa mladima u okviru upotrebe i zloupotrebe digitalnih uređaja kroz primarnu prevenciju prije

razvoja problematičnih obrazaca, sekundarnu prije razvoja klinički relevantnih poteškoća, te tercijarnu intervenciju u kontekstu ispitanika sa klinički manifestnim poteškoćama u općoj populaciji.

Ključne riječi: ovisnost o internetu, problematično korištenje interneta, adolescencija, mentalno zdravlje

1. UVOD

Savremeno društvo obilježeno je intenzivnim razvojem digitalnih tehnologija i svakodnevnom upotrebom interneta među djecom i adolescentima. Internet je postao nezaobilazan dio obrazovanja, komunikacije, socijalizacije i zabave, ali njegova prekomjerna i nekontrolisana upotreba može dovesti do različitih psiholoških, socijalnih i emocionalnih poteškoća (Kuss i Lopez-Fernandez, 2016). Posebno osjetljivu grupu predstavljaju adolescenti, zbog razvojnih karakteristika, intenzivne potrebe za socijalnim prihvatanjem i povećane emocionalne osjetljivosti (Spada, 2014).

Ovisnost o internetu Young (1998) definisala je kao obrazac pretjerane upotrebe interneta koji dovodi do poremećaja svakodnevnog funkcionisanja pojedinca. Ovaj fenomen povezuje se s gubitkom kontrole, zanemarivanjem školskih i porodičnih obaveza, socijalnim povlačenjem te emocionalnim poteškoćama (Young, 1998). Istraživanja potvrđuju da prekomjerno korištenje interneta može biti povezano s anksioznošću, depresivnošću, smanjenim školskim uspjehom i poremećajima spavanja kod adolescenata (Kuss i Lopez-Fernandez, 2016).

Pored pojma ovisnosti o internetu, u savremenim istraživanjima značajno mjesto zauzima i koncept generaliziranog problematičnog korištenja interneta. Caplan (2010) definiše ovaj konstrukt kao multidimenzionalni obrazac ponašanja koji uključuje preferenciju online socijalne interakcije, regulaciju raspoloženja putem interneta, kognitivnu preokupaciju, kompulzivno korištenje interneta i negativne posljedice (Caplan, 2010). Caplanov (2010) pristup naglašava da problematično korištenje interneta nije jednostavan i jednodimenzionalni fenomen, nego radije složeni obrazac ponašanja koji zahtijeva multidimenzionalne mjerne

instrumente.

Zbog sve izraženije prisutnosti digitalnih uređaja u svakodnevnom životu adolescenata, istraživanje zastupljenost ovisnosti o internetu i njene povezanosti s generaliziranim problematičnim korištenjem interneta predstavlja veoma bitan do u procjeni i zaštiti mentalnog zdravlja mladih. Pored djece predškolskog uzrasta, adolescenti predstavljaju jednu od najosjetljivijih skupina.

1.1. *Klasifikacijski status ovisnosti o internetu*

Fenomen ovisnosti o internetu od samog početka prate terminološke i klasifikacijske kontroverze. Young (1998) bila je među prvima koja je sistematski opisala ovaj sindrom, koristeći modificirane DSM-IV kriterije za patološko kockanje kao analogni okvir za konceptualizaciju bihevioralne ovisnosti o internetu. Međutim, ni u Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (*DSM-5*; Američka Psihijatrijska Udruga, 2014) ni u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti (*ICD-11*; World Health Organization, 2024) ovisnost o internetu kao takva nije prepoznata kao zasebna dijagnoza.

DSM-5 jedino u Sekciji III navodi Poremećaj igranja internet igara (eng. *Internet Gaming Disorder*) kao stanje koje zahtijeva dodatna istraživanja prije eventualnog uvrštavanja kao formalne dijagnoze (Američka Psihijatrijska Udruga, 2014). Ovim je naglašena potreba za empirijskim dokazima o specifičnim obrascima, prevalenciji i kliničkim karakteristikama, ali i propuštena prilika za obuhvatanje šireg spektra problematičnog korištenja interneta izvan igara.

ICD-11 (WHO, 2024) uvrstio je Poremećaj igranja (eng. *Gaming Disorder*, šifra 6C51) kao formalnu dijagnozu, no također bez proširenja na opću ovisnost o internetu. Stoga istraživači koji se bave generalnim problematičnim korištenjem interneta rade u uslovima klasifikacijske praznine, oslanjajući se na operacionalne definicije i mjerne instrumente razvijene unutar pojedinih teorijskih modela (Mihajlov i Vejmelka, 2017). Upravo ova praznina čini istraživanja zastupljenosti simptoma ovih poremećaja posebno važnima za razumijevanje stvarnog obima problema na našim prostorima.

1.2. *IADQ: Bihevioralni model ovisnosti kao dijagnostička osnova*

Odabir mjernih instrumenata u istraživanjima ovisnosti o internetu predstavlja primarno teorijsku, a ne tehničku odluku, budući da svaki instrument pretpostavlja specifičan konceptualni okvir kojim operacionalizira konstrukt koji mjeri (Borsboom et al., 2004). U ovom istraživanju korištena su dva instrumenta teorijski različitih polazišta: Samoprocjenski upitnik za ovisnost o internetu (IADQ), koji počiva na bihevioralnom modelu ovisnosti, te Skala generaliziranog problematičnog korištenja interneta 2 (GPIUS-2; Caplan, 2010), utemeljena na kognitivno-bihevioralnom modelu.

IADQ je teorijski utemeljen u Griffithsovom (2005) komponentnom modelu bihevioralnih ovisnosti, koji definira ovisnost kroz šest operativnih kriterija: istaknutost, modifikaciju raspoloženja, toleranciju, apstinencijsku krizu, konflikt (negativne posljedice) i relaps. Griffiths (2005) argumentira da svako ponašanje koje ispunjava navedene kriterije zadovoljava klinički prag ovisnosti, neovisno o tome uključuje li psihoaktivnu supstancu.

Teorijske korijene specifično za ovisnost o internetu utemeljila je Young (1998), koja je adaptirala DSM-IV kriterije za patološko kockanje na korištenje interneta, time postavivši osnovu za razvoj dijagnostičkih instrumenata skrininga u ovom domenu. Kriteriji problematičnog korištenja interneta koje IADQ/YDQ procjenjuje su: preokupacija (čestica 1), tolerancija, apstinencijska kriza, nedostatak kontrole, nastavak korištenja unatoč problemima, gubitak interesa za druge aktivnosti, korištenje interneta kao bijeg/regulacija raspoloženja, laganje o korištenju te ugrožavanje odnosa, posla ili obrazovanja. IADQ se sastoji od 8 dihotomnih čestica (da/ne), a granični kriterij za indikaciju klinički relevantnih poteškoća iznosi pet ili više potvrdnih odgovora (≥ 5). Dijagnostička logika instrumenta odgovara modelu kategorijalne klasifikacije: ispitanici se razvrstavaju u skupinu s prisutnim ili odsutnim poteškoćama, što čini IADQ posebno prikladnim za istraživanja prevalencije u populacijskim uzorcima (Young, 1998). Ograničenje ovog pristupa ogleda se u tome što instrument ne pruža informaciju o intenzitetu ili profilu problematičnog korištenja unutar kontinuuma, što je eksplicitno metodološki kompenzirano istovremenom primjenom dimenzionalnog instrumenta GPIUS-2.

1.3. *GPIUS-2: Kognitivno bihevioralni model kao teorijski temelj*

GPIUS-2 (Caplan, 2010) operacionalizira Caplanov kognitivno-bihevioralni model problematičnog korištenja interneta, razvijan kroz niz empirijskih i teorijskih radova (Caplan, 2002, 2003, 2005, 2010). Polazište ovog modela je da problematično korištenje interneta nastaje kao posljedica psihosocijalne ranjivosti, a ponajprije socijalne anksioznosti, depresivnosti i usamljenosti. Ova, ali i različita druga stanja, potkrepljuju razvoj preferencije prema online socijalnom kontaktu (eng. *Preference for Online Social Interaction*, POSI), percipiranom kao manje prijetećem (sigurnijem) komunikacijskom okruženju u usporedbi s interpersonalnom komunikacijom licem u lice (Caplan, 2003). Ova preferencija konceptualizirana je kao antecedentni proces koji kroz lančanu kognitivno-bihevioralnu sekvencu vodi do kulminacije u vidu kompulzivnog korištenja interneta i negativnih posljedica u smislu funkcionalnosti (Caplan, 2010).

GPIUS-2 mjeri ovaj konstrukt putem 15 čestica raspoređenih u pet dimenzija: (1) preferencija online socijalnog kontakta, (2) regulacija raspoloženja, (3) kognitivna preokupacija, (4) kompulzivno korištenje interneta te (5) negativne posljedice. Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je petofaktorsku hijerarhijsku strukturu instrumenta, pri čemu su POSI i regulacija raspoloženja identificirani kao antecedentni faktori koji predviđaju kognitivnu preokupaciju, a ona predviđa kompulzivno korištenje i negativne posljedice (Caplan, 2010).

Uprkos razlikama u psihometrijskoj strukturi instrumenata, IADQ je operacionaliziran kao kategorijalni bihevioralni konstrukt, a GPIUS-2 kao kontinuirani kognitivno-bihevioralni, oba instrumenta dijele zajednički nomološki prostor: oba pretpostavljaju da ovisnost, odnosno problematično korištenje interneta, nužno uključuje gubitak kontrole, psihičku preokupiranost i negativne posljedice u funkcionalnom smislu (Griffiths, 2005; Caplan, 2010).

U skladu s tim, može se očekivati da bi instrumenti trebali konvergirati na uzorcima ispitanika s klinički relevantnim obrascima korištenja interneta.

2. METODOLOGIJA

Istraživanje je kvantitativnog tipa, a u skladu s potrebama istraživanja, od statističkih postupaka da bismo testirali hipoteze koristio se korelacijski postupak.

2.1. *Uzorak istraživanja*

Uzorak ovog istraživanja čini 100 ispitanika (*N*=100), od kojih 35 učesnika i 65 učesnica ljetne škole „5 dana bez ekrana". Ispitanici su osnovnoškolskog uzrasta prosječne dobi od 13 godina, gdje je najmlađi ispitanik imao 10, a najstariji ispitanik 16 godina (*M*=13; *SD*=1.28). Istraživanje je provedeno na populaciji adolescenata te je, u skladu s etičkim smjernicama za istraživanja s maloljetnicima, prethodno pribavljena informisana saglasnost roditelja. U istraživanje su uključeni učesnici za koje su roditelji potpisali pismene saglasnosti i odobrili korištenje podataka u svrhu istraživanja. Svi roditelji su dobili povratnu informaciju o postignutim rezultatima učesnika istraživanja. Podaci su prikupljeni preko Google Forms online platforme za anketiranje.

2.2. *Mjerni instrumenti*

U nastavku su prikazani mjerni instrumenti koji su korišteni u svrhu istraživanja, kako bi se prikupili odgovarajući podaci za analizu:

- *Upitnik sociodemografskih karakteristika*, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja i uključije varijable kao što su spol, dob, broj članova porodice, prosječno vrijeme korištenja mobilnih i sličnih uređaja na dnevnom nivou.
- *Skala generaliziranog problematičnog korištenja interneta 2* (eng. *GPIUS-2*; Caplan, 2010), koja se sastoji od pet subskala s po tri tvrdnje za svaku subskalu. Uz subskale su navedeni indeksi pouzdanosti na ovom uzorku. Prva subskala jest preferencija online interakcije (α=.888), a sastoji se od tvrdnji poput „Radije biram online druženje s drugima nego u živo (licem u lice)". Druga subskala jest regulacija

raspoloženja (α=.802), s tvrdnjama poput „Koristim internet kako bih razgovarao/la s drugima kada se osjećam usamljeno“. Treća subskala jest kognitivna preokupacija (α=.820), s tvrdnjama poput „Kad nisam online neko vrijeme, postajem zaokupljen/a mislima da odem na internet“. Četvrta subskala jest prekomjerno korištenje interneta (α=.828), s tvrdnjama poput „Teško mi je kontrolirati vrijeme koje provedem na internetu“, dok je zadnja subskala negativne posljedice (α=.765), s tvrdnjama poput „Korištenje interneta mi otežava upravljanje životom“. Ispitanici odgovaraju na svaku tvrdnju na skali procjene od 5 stepeni pri čemu 1 označava „uopće se ne odnosi na mene“, a 5 „u potpunosti se odnosi na mene“. Ukupni rezultat formira se kao prosječna vrijednost procjena na svakoj pojedinoj subskali, pri čemu viši rezultat govori o izraženijem problematičnom korištenju interneta.

- *Dijagnostički samoprocjenski upitnik ovisnosti o internetu* (IADQ; *Internet Addiction Diagnosis Questionnaire*; Young, 1998) razvila je Young (1998) pod nazivom Young Diagnostic Questionnaire (YDQ), u poznat i kao Samoprocjenski upitnik za ovisnost o internetu (IADQ). Instrument spada među najčešće korištene samoprocjenske mjere problematičnog korištenja interneta, uz IAT (20 čestica), CIAS (26 čestica) i CIUS (14 čestica). Format odgovora je binarni (0 = "ne", 1 = "da"). Granični kriterij za indikaciju klinički relevantnih poteškoća iznosi pet ili više potvrdnih odgovora (≥5; Young, 1998b).

2.3. *Cilj i zadaci istraživanja*

Cilj istraživanja bio je ispitati virtuelno ponašanje adolescenata i utvrditi prevalenciju ovisnosti o internetu, te istražiti povezanost ovisnosti o internetu i generaliziranog problematičnog korištenja interneta.

Zadaci istraživanja izvedeni iz cilja istraživanja su sljedeći:

- Utvrditi udio ispitanika koji u ovom uzorku ispunjavaju granični kriterij za indikaciju poteškoća s ovisnošću o internetu prema IADQ-u (≥5 potvrdnih odgovora), te usporediti dobiveni nalaz s rasponima prevalencije

utvrđenim u srodnim istraživanjima na adolescentskim uzorcima.
- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu (IADQ) i subskale preferencije online kontakta (GPIUS-2).
- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu (IADQ) i subskale regulacije raspoloženja (GPIUS-2).
- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu (IADQ) i subskale kognitivne preokupacije (GPIUS-2).
- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu (IADQ) i subskale negativnih posljedica (GPIUS-2).
- Ispitati da li postoji statistički značajna povezanost između ovisnosti o internetu (IADQ) i subskale kompulzivnog/prekomjernog korištenja interneta (GPIUS-2).

2.4. *Hipoteze istraživanja*

H0. Pretpostavlja se da će udio ispitanika koji ispunjavaju kriterije za poteškoće s ovisnošću o internetu biti viši od globalnog medijana prevalencije utvrđenog u meta-analitičkim studijama na adolescentskim uzorcima (Cheng i Li, 2014; Mihajlov i Vejmelka, 2017).
H1. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost pozitivnog smjera između varijabli ovisnosti o internetu i preferencije online kontakta.
H2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost pozitivnog smjera između varijabli ovisnosti o internetu i regulacije raspoloženja.
H3. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost pozitivnog smjera između varijabli ovisnosti o internetu i kognitivne preokupacije.
H4. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost pozitivnog smjera između varijabli ovisnosti o internetu i negativnih posljedica (konflikta).
H5. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost

pozitivnog smjera između varijabli ovisnosti o internetu i kompulzivnog/prekomjernog korištenja interneta.

3. REZULTATI

U svrhu utvrđivanja udjela ispitanika koji ispunjavaju granični kriterij za indikaciju poteškoća s ovisnošću o internetu, analizirani su individualni rezultati na IADQ-u. Od ukupno 100 ispitanika (N = 100), njih 28 (28.0%) postiglo je rezultat ≥5 potvrdnih odgovora, što prema dijagnostičkoj logici instrumenta (Young, 1998) indicira prisustvo klinički relevantnih poteškoća s ovisnošću o internetu. Preostalih 72 ispitanika (72.0%) postiglo je rezultat ispod graničnog kriterija.

Istraživačka hipoteza (H0) predviđala je da će udio ispitanika koji ispunjavaju kriterije za poteškoće s ovisnošću o internetu biti viši od referentnih vrijednosti prevalencije utvrđenih u meta-analitičkim studijama na adolescentskim uzorcima. Za statističku provjeru istraživačke hipoteze primijenjen je hi-kvadrat test prilagođenosti, koji omogućuje usporedbu opažene distribucije kategorija u uzorku s teorijski ili empirijski utemeljenim očekivanim distribucijama (Field, 2018). Kao referentna vrijednost za izračun očekivanih frekvencija korišten je globalni medijan prevalencije ovisnosti o internetu od 6.0%, koji su Cheng i Li (2014) utvrdili na osnovu meta-analize 80 studija (N = 89.281). Prema ovoj referentnoj vrijednosti, na uzorku ovog istraživanja (N = 100) očekivane frekvencije iznose 6 ispitanika s poteškoćama i 94 bez poteškoća (Tabela 1).

Tabela 1.
Distribucija ispitanika prema kriterijima IADQ-a

	Opaženo N	*Opaženo %*	*Očekivano N*	*Razlika*
Ispod graničnog kriterija (IADQ <5)	72	72.0%	94.0%	-22.0
Jednako ili iznak graničnom kriteriju (IADQ ≥5)	28	28.0%	6.0%	+22.0
Ukupno	100	100%	100%	

Rezultati hi-kvadrat testa prilagođenosti pokazuju statistički značajno odstupanje opažene distribucije od očekivane ($\chi^2(1) = 85.816$, $p < .001$). Uz nalaz statističke značajnosti, izračunata je i veličina efekta Cohenovim h koeficijentom za proporcije ($h = .620$) što prema Cohenovim (1988) kriterijima odgovara umjerenm do velikom efektu.

Na osnovu navedenih rezultata, istraživačka hipoteza H0 je potvrđena: udio ispitanika koji u uzorku ispunjavaju kriterije za poteškoće s ovisnošću o internetu statistički je značajno i uz veliki efekt viši od globalnog medijana prevalencije utvrđenog u meta-analitičkim studijama (Cheng i Li, 2014).

Analizirajući ostale hipoteze istraživanja u nastavku je prikazana matrica korelacija između varijabli koje se povezuju u hipotezama istraživanja. (Tabela 2). Sve postavljene hipoteze (H1–H5) su potvrđene. Ovisnost o internetu, mjerena IADQ-om, statistički je značajno pozitivno povezana sa svim dimenzijama generaliziranog problematičnog korištenja interneta mjerenim GPIUS-2. Intenzitet korelacija raste uzduž Caplanove (2010) hijerarhijske sekvence — od najslabije veze s preferencijom online kontakta kao antecedentnim faktorom ($r = .219$, $p < .05$) prema sve snažnijim vezama s regulacijom raspoloženja ($r = .418$, $p < .01$), kognitivnom preokupacijom ($r = .579$, $p < .001$), negativnim posljedicama ($r = .516$, $p < .001$), do najsnažnije veze s prekomjernim/kompulzivnim korištenjem interneta ($r = .688$, $p < .001$) kao centralnom bihevioralnom manifestacijom ovisnosti.

Tabela 2.
Matrica korelacija varijabli koje se povezuju u hipotezama istraživanja

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Ovisnost o internetu (IADQ)	-					
2. Preferencija online kontakta (GPIUS-2)	.219*	-				
3. Regulacija raspoloženja (GPIUS-2)	.418***	.524***	-			
4. Kognitivna preokupacija (GPIUS-2)	.579***	.274**	.365***	-		
5. Negativne posljedice (GPIUS-2)	.516***	.154	313.**	.560***	-	
6. Prekomjerna upotreba interneta (GPIUS-2)	.688***	.528***	.580***	.594***	.502***	-

***$p < .001$. **$p < .01$. *$p < .05$.

4. DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Dobiveni nalaz da 28.0% ispitanika ispunjava granični kriterij za poteškoće s ovisnošću o internetu prema IADQ-u predstavlja rezultat koji zahtijeva odgovarajuću interpretaciju. Ovaj nalaz je u skladu s literaturom koja doslijedno evidentira povišene nivoe problematičnog korištenja interneta u kod adolescenata.

Kuss i Lopez-Fernandez (2016) u sistematskom pregledu pokazuju da stopa problematičnog korištenja interneta kod adolescenata u Evropi varira od 1.2% do 18.7%, pri čemu primarno metodološke razlike objašnjavaju veliki dio ove varijanse, kroz različit instrumentarij i kriterije.

U ovom istraživanju, udio od 28.0% smješten je iznad gornje granice raspona, što pokazuje da ovi podaci zahtijevaju posebnu pažnju i analizu. Naime, uzorak ovog istraživanja nije reprezentativan za opću populaciju adolescenata iz razloga što su ispitanici učesnici ljetnog kampa „5 dana bez ekrana“, što znači da su roditelji ove adolescente prepoznali kao one s problematičnim ili

zabrinjavajućim obrascima korištenja digitalnih uređaja. Između ostalog, to je jedan od mogućih razloga zbog kojih su roditelji svjesno uputili djecu na program čija je osnova apstinencija od digitalnih uređaja.

Selekcija ispitanika na ovaj način gotovo garantuje uzorak ispitanika s nadproporcionalnom zastupljenošću problematičnih obrazaca korištenja interneta u usporedbi s općom adolescentskom populacijom (Shadish et al., 2002). Zbog toga, dobiveni nalaz od 28.0% ne može biti interpretiran kao procjena prevalencije u populaciji adolescenata, nego isključivo kao deskriptivni podatak o distribuciji poteškoća unutar ovog specifičnog uzorka.

Ipak, podaci imaju kliničku i praktičnu relevantnost: gotovo svaki treći učesnik kampa "5 dana bez ekrana" ispunjava kriterije koji prema dijagnostičkoj logici IADQ-a ukazuju na klinički relevantne poteškoće. Nalaz upućuje na to da roditelji koji prepoznaju zabrinjavajuće obrasce korištenja interneta kod svoje djece i usmjeravaju ih na preventivne intervencije imaju objektivnu osnovu za takvu procjenu, što je relevantan i bitan nalaz s aspekta ranog otkrivanja poteškoća i prevencije.

Nadalje, rezultati pokazuju statistički značajnu pozitivnu korelaciju niskog intenziteta između ovisnosti o internetu i preferencije online kontakta ($r = .219$, $p < .05$), čime je potvrđena prva hipoteza istraživanja. Iako statistički značajna, ova korelacija je najniža u analizi, što je teorijski smisleno i u skladu s Caplanovim (2003) modelom, prema kojemu je preferencija online socijalnog kontakta antecedentni faktor u procesu razvoja problematičnog korištenja interneta. Smatra se da preferencija online kontakta koja jasnijim, manifestnim obrascima problematičnog korištenja, poput kompulzivnog korištenja i negativnih posljedica. Osobe s ovisnošću o internetu doista pokazuju višu preferenciju prema online komunikaciji, no ova povezanost je slabija od povezanosti s kasnijim stadijima problematičnog korištenja jer preferencija online kontakta može biti prisutna i kod korisnika koji još nisu razvili klinički relevantne poteškoće (Caplan, 2010). Fioravanti i sar. (2013) prijavljuju sličan obrazac u adolescentskim uzorcima, naglašavajući da preferencija online kontakta dobiva na kliničkom značaju tek u kombinaciji s regulacijom raspoloženja i kognitivnom preokupacijom u kontekstu korištenja interneta.

Druga hipoteza istraživanja je potvrđena statistički

značajnom pozitivnom korelacijom srednjeg intenziteta između ovisnosti o internetu i regulacije raspoloženja (r = .418, p < .01). Nalaz je u skladu s Griffithsovim (2005) komponentnim modelom, koji regulaciju raspoloženja identifikuje kao jednu od šest ključnih komponenti bihevioralne ovisnosti. Korisnici koji internet koriste primarno kao mehanizam regulacije negativnih emocionalnih stanja - usamljenosti, anksioznosti ili dosade — razvijaju obrazac u kojem online aktivnost postaje funkcionalna zamjena za neke druge adaptivnije strategije suočavanja s distresom (Caplan, 2003; Davis, 2001).

Rezultati pokazuju statistički značajnu pozitivnu korelaciju srednjeg do visokog intenziteta između ovisnosti o internetu i kognitivne preokupacije (r = .579, p < .001), čime je treća hipoteza istraživanja potvrđena. Kognitivna preokupacija ili tendencija ka intruzivnim mislima o internetu i misaonoj preokupaciji o online aktivnostima, a posebno u periodima kada korisnik nije online - pokazuje jednu od snažnijih veza s IADQ rezultatom u ovom istraživanju.

Ovaj nalaz je u skladu s teorijskim statusom koji kognitivna preokupacija ima u Caplanovom (2010) modelu: ona se konceptualizira kao medijatorski mehanizam koji posreduje između antecedentnih faktora (preferencija online kontakta, regulacija raspoloženja) i manifestnih bihevioralnih ishoda (kompulzivno korištenje, negativne posljedice). S druge strane, visoka korelacija s IADQ-om odražava i sadržajno preklapanje između dva instrumenta na nivou ovog konstrukta, što je ranije naglašeno kroz teorijski pristup.

Četvrta hipoteza istraživanja je potvrđena statistički značajnom pozitivnom korelacijom umjerenog do visokog intenziteta između ovisnosti o internetu i negativnih posljedica korištenja interneta (r = .516, p < .001). Negativne posljedice manifestirane kroz teškoće u upravljanju svakodnevnim obavezama, interpersonalne konflikte i funkcionalna oštećenja uzrokovana prekomjernim korištenjem interneta predstavljaju krajnji ishod u Caplanovom (2010) hijerarhijskom modelu, smješten na lancu koji počinje preferencijom online kontakta, preko regulacije raspoloženja i kognitivne preokupacije, te kulminira kompulzivnim korištenjem i negativnim posljedicama, odnosno oštećenju u funkcionalnosti korisnika.

Peta hipoteza istraživanja je potvrđena statistički značajnom pozitivnom korelacijom visokog intenziteta između ovisnosti o internetu i prekomjernog korištenja interneta (r = .688, p < .001). Ovo je najsnažnija korelacija u analizi. Nalaz je teorijski smislen i metodološki indikativan za konvergentnu valjanost između IADQ-a i GPIUS-2. Prekomjerno, kompulzivno korištenje interneta - koje je operacionalizirano kao gubitak kontrole nad vremenom i intenzitetom online aktivnosti - predstavlja bihevioralnu jezgru ovisničkog obrasca kako u komponentnom modelu bihevioralnih ovisnosti (Griffiths, 2005) tako i u kognitivno-bihevioralnom modelu (Caplan, 2010). Činjenica da upravo ova dimenzija pokazuje najveće preklapanje s IADQ sugeriše da oba instrumenta, uprkos teorijskim i psihometrijskim razlikama, dolaze do iste ideje – gubitka kontrole nad korištenjem interneta. Pontes i sar. (2016) u portugalskom adolescentskom uzorku prijavljuju slične obrasce konvergencije između mjera bihevioralne ovisnosti i GPIUS-2.

Empirijski nalazi ovog istraživanja - visoka zastupljenost poteškoća na uzorku i povezanost ovisnosti s dimenzijama generaliziranog problematičnog korištenja interneta govore u prilog potrebi za sistematičnim i strukturiranim pristupima u prevenciji i kontroli ovog fenomena. U skladu s javnozdravstvenim modelom prevencije (Mihajlov i Vejmelka, 2017), preporuke su strukturirane na tri nivoa: primarna prevencija (opća populacija), sekundarna prevencija (rizične grupe) i tercijarna intervencija (klinički relevantni slučajevi).

Primarna prevencija podrazumijeva intervencije usmjerene na opću adolescentsku populaciju, prije nego što se problematični obrasci razviju. Školski kontekst identificiran je u literaturi kao optimalno okruženje za implementaciju preventivnih programa, jer osigurava pristup velikom broju adolescenata u razvojno osjetljivom periodu (Throuvala i sar., 2019). Programi koji su ciljani prema specifičnim dobnim grupama u kojima problematično korištenje interneta počinje biti manifestirano pokazuju posebnu učinkovitost, pri čemu su sadržaji prilagođeni tipičnim online ponašanjima unutar svake dobne grupe (Lindenberg i sar., 2020).

Sekundarna prevencija cilja adolescente koji pokazuju rane znakove problematičnog korištenja, ali još nisu razvili klinički relevantne poteškoće. Nalaz ovog istraživanja o umjerenoj korelaciji između regulacije raspoloženja i IADQ rezultata (r = .418, p < .001)

upućuje na to da adolescenti koji internet koriste kao primarni mehanizam suočavanja s negativnim emocijama predstavljaju posebno ranjivu grupu koja zahtijeva ciljane intervencije (Caplan, 2003; Davis, 2001).

Tercijarna intervencija odnosi se na 28.0% ispitanika ovog uzorka koji ispunjavaju granični kriterij IADQ-a te na adolescente s klinički manifestnim poteškoćama u općoj populaciji. Na ovom nivou, empirijski najutemeljeniji pristup je kognitivno-bihevioralna terapija (KBT). Analiza istraživanja objavljenih između 2018. i 2022. godine pokazala je da je većina intervencija usmjerenih na digitalnu ovisnost kod djece i adolescenata koristila kognitivno-bihevioralnu terapiju ili metode utemeljene na KBT-u, što je dovelo do poboljšanja anksioznosti, depresivnosti i pratećih simptoma digitalne ovisnosti (Lindenberg i sar., 2022). PROTECT program — niskointenzivna, postepena KBT intervencija za prevenciju i tretman ovisnosti o internetu kod adolescenata — integriše tehnike poput psihoedukcije, aktivacije ponašanja, kognitivnog restrukturiranja, rješavanja problema i regulacije emocija (Lindenberg i sar., 2020).

5. LITERATURA

Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review, 111*(4), 1061–1071. https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.4.1061

Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior, 18*(5), 553–575. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-9

Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication Research, 30*(6), 625–648. https://doi.org/10.1177/0093650203257842

Caplan, S.E. (2005). A Social Skill Account of Problematic Internet Use. Journal of Communication, 55: 721-736. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1089–1097. https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012

Cheng, C., & Li, A. Y. L. (2014). Internet addiction prevalence and quality of life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(12), 755–760. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0317

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187–195. https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.

Fioravanti, G., Dèttore, D., & Casale, S. (2013). Adolescent Internet addiction: Testing the association between self-esteem,

the perception of Internet attributes, and preference for online social interactions. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(6), 318–323. https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0358

Griffiths, M. D. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10* (4), 191–197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359

Kuss, D. J., & Lopez-Fernandez, O. (2016). Internet addiction and problematic Internet use: A systematic review of clinical research. *World Journal of Psychiatry, 6*(1), 143–176. https://doi.org/10.5498/wjp.v6.i1.143

Lindenberg, K., Kindt, S., & Szász-Janocha, C. (2020). *Internet addiction in adolescents: The PROTECT program for evidence-based prevention and treatment*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43784-8

Lindenberg, K., Kindt, S., & Szász-Janocha, C. (2022). Effectiveness of cognitive behavioral therapy-based intervention in preventing gaming disorder and unspecified internet use disorder in adolescents: A cluster randomized clinical trial. *JAMA Network Open, 5*(2), e2148995. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.48995

Mihajlov, M., & Vejmelka, L. (2017). Internet addiction: A review of the first twenty years. *Psychiatria Danubina, 29*(3), 260–272. https://doi.org/10.24869/psyd.2017.260

Pontes, H. M., Caplan, S. E., & Griffiths, M. D. (2016). Psychometric validation of the Generalized Problematic Internet Use Scale 2 in a Portuguese sample. *Computers in Human Behavior, 63*, 823–833. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.015

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Spada, M. M. (2014). An overview of problematic internet use. *Addictive behaviors*, 39 (1), 3-6. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007

Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2019). School-based prevention for adolescent internet

addiction: Prevention is the key. A systematic literature review. *Current Neuropharmacology, 17*(6), 507–525. https://doi.org/10.2174/1570159X16666180813153806

World Health Organization (2024). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD).* https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/gaming-disorder

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior, 1*(3), 237–244. https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237

Original research article

THE PREVALENCE OF INTERNET ADDICTION AMONG ADOLESCENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH GENERALIZED PROBLEMATIC INTERNET USE.

Summary

The aim of the research was to examine the virtual behavior of adolescents and to determine the prevalence of Internet addiction, and to investigate the connection between Internet addiction and generalized problematic Internet use. The sample consists of 100 adolescents (N = 100) who participated in the Summer Camp "5 days without screens". In addition to the sociodemographic characteristics questionnaire, the respondents completed the Internet Addiction Self-Assessment Questionnaire (IADQ) and the Generalized Problematic Internet Use Scale 2 (GPIUS-2; Caplan, 2010). The data show that 28% of the respondents meet the criteria indicating difficulties with Internet addiction (IADQ) according to the criteria of the diagnostic questionnaire. Also, the data show that there is a statistically significant relationship between Internet addiction and online contact preference ($r = .219$, $p < .05$), mood regulation ($r = .418$, $p < .001$), cognitive preoccupation ($r = .579$, $p < .001$), negative consequences of Internet use ($r = .516$, $p < .001$) and excessive Internet use ($r = .688$, $p < .001$). The findings show a worrying side of the use of digital devices. Prevention measures and suggestions for working with young people in the context of the use and abuse of digital devices are presented, with a focus on the use of the Internet.

Key words: internet addiction, problematic internet use, adolescence, mental health

Review article

Primljen 15.05.2026.

Edina Rizvić-Eminović,
University of Zenica, Bosnia and Herzegovina
edina.rizvic-eminovic@unze.ba

Mersad Dervić,
American University of the Middle East, Kuwait
Mersad.Dervic@aum.edu.kw

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DIGITAL TRANSFORMATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING: A SYSTEMATIC NARRATIVE REVIEW

Abstract

This article reviews research on artificial intelligence (AI) and digital transformation in English language teaching (ELT) and learning (ELL). Using the PRISMA framework, studies published between 2020 and 2026 were identified in the Scopus database and analysed thematically. Findings show growing interest in AI applications such as automated writing evaluation, intelligent tutoring systems, personalised learning, and AI-supported assessment. While AI offers opportunities to enhance learning and engagement, challenges remain regarding digital literacy, teacher training, infrastructure, and ethics. The review highlights key trends and suggests directions for sustainable AI integration in language education.

Keywords: artificial intelligence (AI); digital transformation; English language teaching (ELT); English language learning (ELL); AI-supported language learning; intelligent tutoring systems

1. Introduction

Artificial intelligence (AI) and digital transformation have become central topics in educational research, particularly in English language teaching (ELT) and learning (ELL), where interaction, feedback, and authentic language use are essential for developing communicative competence (Crompton et al., 2024; Sharadgah & Sa'di, 2022). The evolution of ELT methodologies demonstrates the field's ongoing adaptation to linguistic, social, and technological change, while digital technologies have increasingly supported language learning through computer-assisted instruction, online platforms, corpora, machine translation, and mobile applications (Bureković et al., 2023; Godwin-Jones, 2024; Huang et al., 2023). These approaches have been shown to support vocabulary development, learner autonomy, collocational competence, and authentic language use (Rizvić-Eminović & Hadžić, 2021; Rizvić-Eminović & Neslanović, 2022). Unlike earlier technologies, AI systems can process learner language, generate content, provide adaptive feedback, and support individualized learning (Holmes et al., 2022; Liang et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019).

In this review, AI refers to computational systems capable of language processing, prediction, classification, decision support, and content generation (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019). AI applications in ELT and ELL include automated writing evaluation, intelligent tutoring systems, speech-recognition technologies, adaptive learning platforms, machine translation, and generative AI tools (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Huang et al., 2023). Their growing integration into educational and everyday learning environments has made AI a routine component of language learning practice (Godwin-Jones, 2024; OECD, 2025). At the same time, research continues to emphasize vocabulary development, contextualized language use, collocational competence, and explicit writing instruction as key elements of second-language acquisition (Rizvić-Eminović & Dervić, 2025; Rizvić-Eminović, Dervić & Bilić, 2025; Rizvic-Eminovic, Dervic & Rados, 2025). Consequently, AI-supported tools intersect directly with established pedagogical concerns in language education.

Digital transformation extends beyond the adoption of individual technologies and encompasses broader changes in

teaching, learning, assessment, professional development, and educational governance (Bond et al., 2018; Bećirović et al., 2025; Bećirović & Dervić, 2022; Dervić et al., 2025; OECD, 2025). In language education, this includes blended learning, digital assessment, learning analytics, multimodal content design, mobile learning, and AI-supported personalization (Bećirović & Dervić, 2022; Dervić et al., 2025; Daud et al., 2025; Zawacki-Richter et al., 2019). AI should therefore be understood as part of a broader transformation affecting teacher roles, learner agency, assessment practices, academic integrity, and institutional policies (Crompton et al., 2024; UNESCO, 2024). Accordingly, scholars stress the importance of critical digital literacy, pedagogical mediation, and informed teacher guidance (Rizvić-Eminović & Kasumagić-Kafedžić, 2024).

The significance of these developments has increased with the emergence of generative AI, which can generate text, simulate interaction, summarize information, and support drafting and revision (Bozkurt et al., 2023; Godwin-Jones, 2024). Such affordances may enhance practice opportunities, learner autonomy, and individualized feedback, particularly in EFL and ESL contexts where exposure to English is limited (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Wang et al., 2023). This potential is especially relevant in contexts where learners continue to face challenges related to grammatical accuracy, writing quality, vocabulary use, and collocational competence (Rizvić-Eminović et al., 2023; Rizvić-Eminović & Dervić, 2025; Rizvić-Eminović, Bureković & Dervić, 2025; Rizvic-Eminovic, Dervic & Rados, 2025). However, concerns remain regarding overreliance on AI, superficial language production, uncertain authorship, and broader ethical implications (Akgun & Greenhow, 2022; Alharbi, 2023; Kohnke et al., 2023; UNESCO, 2024).

Although research on AI in language education has expanded rapidly, important gaps remain. Existing reviews report strong growth in publications, particularly in higher education and Asian contexts, with automated writing evaluation, intelligent tutoring systems, personalized learning, speech recognition, chatbots, and generative AI emerging as prominent themes (Crompton et al., 2024; Huang et al., 2023; Ma et al., 2024; Liang et al., 2023; Sharadgah & Sa'di, 2022). Nevertheless, evidence remains limited regarding

younger learners, adult learners outside higher education, long-term language development, teacher professional development, pragmatic and intercultural competence, listening skills, assessment validity, and implementation in under-resourced contexts (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Wu, 2024; Zawacki-Richter et al., 2019). Moreover, relatively few studies connect recent AI developments with established traditions in ELT methodology, corpus linguistics, collocational competence, and explicit language instruction (Bureković et al., 2023; Rizvić-Eminović & Hadžić, 2021; Rizvić-Eminović, Dervić & Bilić, 2025).

This review synthesizes research on AI and digital transformation in ELT and ELL published between 2020 and 2026. It adopts a systematically informed narrative review design in which the search and reporting process follows PRISMA principles (Page et al., 2021), while the synthesis remains interpretive and thematic rather than meta-analytic (Naeem et al., 2023). This approach is appropriate given the methodological diversity of the field, including empirical studies, systematic reviews, bibliometric analyses, conceptual papers, and policy reports (Chiu et al., 2023; Crompton et al., 2024; Huang et al., 2023). The review aims to map current knowledge, identify major trends and challenges, and inform future research and practice (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Liang et al., 2023).

1.1 Purpose and research questions

The purpose of this review is to examine how artificial intelligence and digital transformation are represented in recent research on English language teaching and learning, with particular attention to technologies, pedagogical uses, benefits, challenges, and future directions. The research questions are aligned with the dominant themes identified in recent systematic reviews and bibliometric analyses: research growth, tool categories, pedagogical affordances, benefits, risks, and research gaps (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Huang et al., 2023; Ma et al., 2024). The review addresses the following questions:

RQ1 - What are the main research trends in studies on artificial intelligence and digital transformation in English language teaching and learning?

RQ2 - What types of AI technologies and digital tools are most

frequently used in ELT and ELL contexts?
RQ3 - How are AI technologies integrated into pedagogical practices in language education?
RQ4 - What benefits of AI-supported language learning are reported in the literature?
RQ5 - What challenges and limitations are associated with the integration of AI and digital technologies in ELT and ELL?
RQ6 - What research gaps and future research directions emerge from existing literature?

2. Conceptual and Theoretical Background

2.1. Artificial intelligence in education and language learning

AI in education is often described through its functions rather than a single technology. It may support learners directly, support teachers in instructional or assessment tasks, or support institutions through analytics and administrative decision-making (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019). In language education, the most important technical basis is natural language processing, which allows systems to analyze, classify, generate, or respond to written and spoken language (Huang et al., 2023; Liang et al., 2023). This makes AI particularly relevant for ELT and ELL because the object of learning is language itself (Crompton et al., 2024).

AI-supported language learning is not entirely new. Automated writing evaluation, machine translation, grammar checkers, speech recognition, and adaptive tutoring existed before the current generative AI wave (Huang et al., 2023; Sharadgah & Sa'di, 2022). What has changed is the scale, accessibility, and flexibility of AI-generated language. Large language models can now participate in dialogue, reformulate learner texts, generate model paragraphs, create exercises, explain grammar, produce vocabulary examples, design lesson plans, and simulate communicative contexts (Bozkurt et al., 2023; Godwin-Jones, 2024; UNESCO, 2024). This creates new opportunities for input, output, feedback, and interaction, but also changes the conditions under which learners produce evidence of their own language competence (Alharbi, 2023; Kohnke et al., 2023; UNESCO, 2024).

For this reason, AI in ELT and ELL should be understood

pedagogically rather than merely technologically. A grammar checker, a chatbot, and a pronunciation app may all use AI, but their educational value depends on how they are integrated into learning activities (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025). AI can scaffold language development when learners compare their own output with feedback, revise consciously, reflect on choices, and use generated input critically (Gayed et al., 2022; Godwin-Jones, 2024; Wang et al., 2023). It may weaken learning when it substitutes for cognitive effort, provides inaccurate or culturally inappropriate feedback, or encourages learners to outsource language production (Akgun & Greenhow, 2022; Alharbi, 2023; UNESCO, 2024).

2.2. Digital transformation in ELT and ELL

Digital transformation in ELT and ELL includes the integration of digital platforms, communication tools, online resources, learning analytics, AI applications, and hybrid delivery models into the design and management of language education (Bond et al., 2018; Bećirović & Dervić, 2022; Dervić et al., 2025; OECD, 2025). It is more than digitization, which simply converts analogue materials into digital formats. It involves changes in pedagogy, learner participation, assessment, teacher roles, institutional support, and expectations about access to learning (Bond et al., 2018; Zawacki-Richter et al., 2019).

In ELT, digital transformation has been accelerated by online and blended learning, mobile technologies, multimedia resources, and the need for flexible instruction (Bond et al., 2018; Daud et al., 2025). AI adds a further layer because it enables data-informed adaptation and automated interaction (Holmes et al., 2022; OECD, 2025). A digitally transformed language classroom may include AI-assisted writing revision, chatbot-based speaking practice, AI-supported vocabulary review, online peer feedback, corpus-informed writing tasks, automated formative assessment, and teacher use of analytics to identify learner needs (Crompton et al., 2024; Dervić et al., 2025; Huang et al., 2023; Liang et al., 2023). However, the transformation is uneven. Institutions with stronger infrastructure and digital policies can integrate these tools more coherently, while under-resourced contexts may experience AI as an additional burden or as a source of inequality (Bećirović & Dervić, 2022; Chiu et al., 2023; Dervić et al., 2025; UNESCO, 2024).

The concept of digital transformation is therefore essential for this review because it prevents a narrow focus on individual tools (see Table 1). The central issue is not whether AI exists in ELT and ELL but how it changes the ecology of teaching and learning: who provides feedback, who controls data, how language competence is assessed, what counts as authentic learner production, how teachers are prepared, and how institutions protect equity and academic integrity (Akgun & Greenhow, 2022; Dervić et al., 2025; Kohnke et al., 2023; OECD, 2025; UNESCO, 2024).

Table 1. *Key Constructs in AI-Supported ELT and ELL*

Construct	Definition	Typical use in ELT and ELL
Natural language processing (NLP)	Computational processing of human language, including grammar analysis, text generation, translation, sentiment detection, and dialogue systems (Huang et al., 2023; Liang et al., 2023).	Grammar checkers, chatbots, automated writing evaluation, translation tools.
Automated writing evaluation (AWE)	AI-supported analysis and feedback on written texts, often focused on grammar, vocabulary, organization, mechanics, and sometimes scoring (Daud et al., 2025; Huang et al., 2023).	Writing revision, formative feedback, academic writing support.
Intelligent tutoring systems (ITS)	Systems that provide adaptive instruction, feedback, and practice based on learner performance (Huang et al., 2023; Liang et al., 2023).	Personalized grammar, reading, vocabulary, or writing practice.
Speech recognition and pronunciation AI	Tools that process spoken language and provide feedback on pronunciation, fluency, or intelligibility (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025).	Pronunciation training, speaking practice, oral fluency development.

Chatbots and conversational agents	AI systems that simulate written or spoken interaction (Belda-Medina & Kokošková, 2023; Crompton et al., 2024).	Dialogue practice, role-play, task rehearsal, question answering.
Generative AI and large language models	AI systems capable of producing extended text, explanations, summaries, prompts, and conversational responses (Bozkurt et al., 2023; Godwin-Jones, 2024; UNESCO, 2024).	Drafting, feedback, lesson planning, idea generation, simulated interaction.
Learning analytics and adaptive learning	Use of learner data to provide recommendations, identify needs, and adapt learning pathways (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019).	Progress monitoring, targeted activities, differentiated instruction.

3. Methodology

3.1. Review design

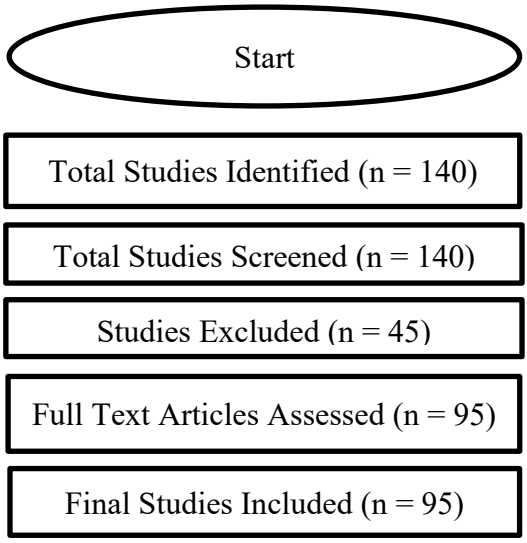
This review adopted a PRISMA-informed methodology to ensure a transparent and systematic process of identifying, screening, and selecting relevant literature on artificial intelligence (AI) and digital transformation in ELT and ELL (Page et al., 2021). The review focused on studies published between 2020 and 2026 and indexed in the Scopus database.

The initial dataset consisted of 140 records retrieved from eight Scopus export files using combinations of keywords related to artificial intelligence, digital transformation, English language teaching, English language learning, EFL, ESL, generative AI, ChatGPT, intelligent tutoring systems, automated feedback, and AI-supported pedagogy. The records included journal articles, conference papers, reviews, books, and book chapters.

Following the identification stage, duplicate detection was conducted using DOI matching as the primary criterion and normalized title matching as a secondary criterion where DOIs were unavailable. This process resulted in the removal of 45 duplicate

records. After deduplication, 95 unique records remained for eligibility assessment (see Figure 1).

Figure 1. *Study Selection Process*



The eligibility phase involved thematic screening of titles, abstracts, keywords, and texts to determine the relevance of studies to the aims of the review. Studies were included in the core PRISMA synthesis if they directly examined AI applications, AI-supported pedagogy, learner outcomes, teacher or student perceptions, or affordances and challenges related to AI integration in ELT and ELL contexts. Studies focusing primarily on technical architectures, generalized AI-in-education discussions outside language learning, or broader conceptual debates without direct ELT and ELL application were retained only as supporting literature for contextual and theoretical framing.

As a result, 95 studies were included in the final thematic synthesis (Naeem et al., 2023). As indicated in Table 2, these studies were categorized into five thematic domains: empirical ELT and ELL AI studies (n = 31), AI-supported pedagogy (n = 18), AI language learning outcomes (n = 14), teacher/student perceptions (n = 8), and AI affordances/challenges (n = 10). An additional 14 records were retained as supporting literature, including studies on general AI in education, digital transformation theory, conceptual

and theoretical discussions, and technical or system-engineering perspectives.

Table 2. *Thematic Categorization of Included Studies (n = 95)*

Category	Number of Studies	Percentage of Included Dataset
Empirical ELT and ELL AI studies	31	32.63%
AI-supported pedagogy	18	18.94%
AI language learning outcomes	14	14.73%
Teacher/student perceptions	8	8.42%
AI affordances/challenges	10	10.52%
Supporting literature	14	14.73%
Total	95	100%

The selected studies were subsequently analyzed using thematic synthesis (Naeem et al., 2023) in the six research questions to identify recurring research trends, pedagogical applications, reported benefits, ethical concerns, learner-related outcomes, and institutional challenges associated with the integration of AI into language education.

4. Findings and Thematic Synthesis

4.1. RQ1 - Research trends in AI and digital transformation in ELT and ELL

Research on AI in ELT and ELL has expanded rapidly, particularly following the emergence of generative AI technologies such as ChatGPT. Bibliometric and systematic reviews consistently demonstrate substantial growth in publications after 2022 (Abdurakhimova et al., 2025; Franco Caballero et al., 2025; Hidayat et al., 2025; Liang et al., 2023; Liu & Fu, 2024; Luo & Chen, 2025; Ma et al., 2024; Zhou et al., 2025). Earlier studies concentrated on intelligent tutoring systems, adaptive learning, and automated writing evaluation, whereas more recent scholarship increasingly focus on generative AI, prompt-based learning, AI literacy, and human-AI collaboration in language learning environments (Bui & Chau, 2026; Ebrahimi et al., 2025; Tolstykh & Oshchepkova, 2024; Yeh, 2025).

Another significant trend concerns AI-supported writing instruction. Numerous studies discuss AI-assisted writing, paraphrasing, grammar support, and automated feedback systems using tools such as Grammarly, Wordtune, and ChatGPT (Chanh, 2026; Mammadova, 2025; Rosmayanti, 2025). Research also increasingly emphasizes personalization, learner autonomy, engagement, and motivation in AI-supported environments (Istanti et al., 2024; Jose et al., 2025; Mavidi et al., 2025; Wang et al., 2023).

Geographically, the literature remains concentrated in Asian and Middle Eastern EFL contexts, including China, Malaysia, Saudi Arabia, and Iraq (Abed et al., 2025; Almegren et al., 2025; Sukumaran & Khair, 2024; Wang et al., 2024). In contrast, comparatively little research originates from the Western Balkans, Africa, and other under-resourced educational settings, highlighting an important regional research gap (Isaraj et al., 2026; Umarova et al., 2025).

4.2. RQ2 - Frequently used AI technologies and digital tools

The reviewed literature identifies several major categories of AI technologies used in ELT and ELL contexts (see Table 3). Automated writing evaluation systems and AI writing assistants are among the most frequently discussed tools (Chanh, 2026; Jalan et al., 2025; Rosmayanti, 2025). These systems support grammar correction, paraphrasing, coherence, vocabulary enhancement, and academic writing development (Daud et al., 2025; Khan, 2024).

Chatbots and conversational AI systems, particularly ChatGPT, are increasingly integrated into language learning activities for role-play, speaking practice, brainstorming, and inquiry-based learning (Kohnke et al., 2023; Tolstykh & Oshchepkova, 2024; Yeh, 2025). AI-powered tutors and adaptive learning systems further provide personalized feedback and individualized learning pathways (Király, 2024; Ma et al., 2025).

Speech recognition technologies and pronunciation tools also represent an important category of AI-supported applications. Research highlights the use of AI-supported pronunciation coaches, VR-based pronunciation systems, and speech-to-text tools to improve oral fluency and learner confidence (Begum et al., 2025; Caiza et al., 2025; Sukumaran & Khair, 2024). Additionally, immersive technologies such as augmented reality and virtual reality

are increasingly discussed in relation to contextualized language learning and multimodal interaction (Khomyakov et al., 2025; Tzirides, 2024).

Table 3. *AI-Supported Technologies and Applications*

Category	Examples	Main ELT and ELL function
Automated writing evaluation and writing assistants	*Grammarly, Hemingway, QuillBot, Wordtune, Turnitin feedback tools, AI writing assistants*	Grammar, style, coherence, paraphrasing, academic writing, revision (Daud et al., 2025; Dizon & Gayed, 2021; Gayed et al., 2022).
Chatbots and conversational agents	*ChatGPT, language bots, virtual assistants, dialogue systems*	Speaking/writing practice, role-play, task rehearsal, question answering (Belda-Medina & Kokošková, 2023; Kohnke et al., 2023).
Intelligent tutoring and adaptive learning systems	*Duolingo, Babbel, adaptive grammar/vocabulary platforms, AI tutors*	Personalized pathways, targeted practice, formative feedback (Huang et al., 2023; Liang et al., 2023).
Speech recognition and pronunciation tools	*Siri, Alexa, Google Read Along, speech-to-text tools, pronunciation coaches*	Pronunciation, fluency, oral practice, anxiety reduction (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025).
Machine translation and multilingual support	*Google Translate, DeepL, AI translation systems*	Vocabulary expansion, comprehension support, contrastive awareness, translation practice (Alharbi, 2023; Godwin-Jones, 2024).
Learning analytics and assessment tools	*Automated scoring, LMS analytics, AI-assisted assessment dashboards*	Progress monitoring, feedback, prediction, differentiated instruction (Holmes et al., 2022; Zawacki-Richter et al., 2019).
Immersive and multimodal technologies	*VR/AR language learning applications, AI-enabled simulations*	Contextualized tasks, intercultural scenarios, embodied practice

		(Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025)

Across studies, writing-related tools are the most visible category. This reflects the maturity of NLP-based writing analysis and the immediate relevance of AI to grammar, vocabulary, organization, paraphrasing, and academic integrity (Daud et al., 2025; Dizon & Gayed, 2021; Gayed et al., 2022; Huang et al., 2023). Chatbots and generative AI are also becoming dominant because they can support multiple language skills and teacher tasks (Belda-Medina & Kokošková, 2023; Bozkurt et al., 2023; Godwin-Jones, 2024; Kohnke et al., 2023). Speech recognition and immersive technologies are increasingly discussed but remain less represented in empirical research, especially in relation to listening, pronunciation diversity, and pragmatic competence (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025).

4.3. RQ3 - Pedagogical integration of AI technologies

The literature demonstrates that AI technologies are integrated into ELT and ELL through feedback-oriented, practice-oriented, writing-process, assessment-oriented, and teacher-support approaches. Feedback-oriented integration is particularly common, with AI systems providing immediate responses to learner errors in grammar, pronunciation, and vocabulary (Amini et al., 2025; Eswaran et al., 2024). Such feedback may enhance noticing, revision, and learner reflection when accompanied by pedagogical mediation.

Practice-oriented integration frequently involves chatbots and conversational agents that allow learners to engage in repeated language practice outside classroom settings (Khouya & Alaoui, 2025; Mwetulundila, 2025). These tools are especially valuable in EFL contexts with limited exposure to authentic communication. Studies also emphasize AI-enhanced task-based learning and inquiry-based approaches where AI supports brainstorming, collaboration, and problem-solving (Yadav et al., 2025; Yeh, 2025).

Writing-process integration remains one of the most extensively discussed pedagogical applications of AI. AI tools are employed for brainstorming, drafting, revising, paraphrasing, and

genre development (Chanh, 2026; Rosmayanti, 2025). However, scholars emphasize that AI should support rather than replace learner authorship and critical engagement (Anti, 2025; Choi, 2025).
Teacher-facing applications are also increasingly common. Teachers use AI for lesson planning, materials adaptation, differentiated instruction, and quiz generation (Almegren et al., 2025; Kayyali, 2025; Zhou & Hou, 2025). Nevertheless, effective pedagogical integration requires AI literacy, critical evaluation skills, and professional development among educators (Ebrahimi et al., 2025; Zhang, 2023).

4.4. RQ4 - Benefits of AI-supported language learning

One of the most consistently reported benefits of AI-supported language learning is personalization. AI systems can adapt activities to learner proficiency levels, recommend targeted practice, and provide individualized feedback (Jose et al., 2025; Ma et al., 2025; Tariq, 2025). Such personalization is particularly valuable in large and mixed-ability classrooms where teachers may struggle to provide extensive one-to-one support.

Another major benefit concerns the immediacy of feedback. AI-assisted writing and pronunciation systems provide rapid responses that support revision, self-regulation, and noticing processes (Alshehri, 2025; Koka et al., 2026; Wang et al., 2024). Research also highlights motivational and affective benefits, including reduced anxiety, increased engagement, and improved learner confidence during AI-supported interaction (AlTwijri & Alghizzi, 2024; Mavidi et al., 2025; Wang, 2026).

AI additionally expands opportunities for autonomous learning by allowing learners to practice beyond classroom time and at their own pace (Babu & Vincey, 2025; Gupta et al., 2025). AI-supported systems can also assist teachers by automating administrative tasks, generating instructional materials, and supporting differentiated instruction (Almegren et al., 2025; Rosmayanti, 2025).

Finally, AI enables data-informed teaching. Learning analytics and AI-assisted diagnostics can help identify patterns in learner performance, such as recurring grammar issues, vocabulary gaps, pronunciation difficulties, or engagement problems (Holmes et al., 2022; Liang et al., 2023; Zawacki-Richter et al., 2019). Such

information can support differentiated instruction and targeted interventions (Chiu et al., 2023; Crompton et al., 2024).

4.5. RQ5 - Challenges and limitations

The challenges identified in the literature are not marginal; they are central to the responsible use of AI in ELT and ELL. The first challenge is unequal access. AI-supported language learning depends on devices, internet connectivity, paid subscriptions, institutional infrastructure, and digital skills (Akgun & Greenhow, 2022; Umarova et al., 2025; Vetrivel et al., 2025). Learners and teachers in under-resourced contexts may therefore be excluded from the benefits of AI or may rely on free tools with weaker privacy protections and fewer pedagogical safeguards (Akgun & Greenhow, 2022; Umarova et al., 2025).

The second challenge is teacher preparedness. Many educators recognize the pedagogical potential of AI but lack sufficient training in prompt engineering, AI-supported assessment, ethical AI use, data privacy, and critical AI literacy (Abed et al., 2025; Al-khresheh, 2024; Kayyali, 2025; Kohnke et al., 2023; Kohnke et al., 2024; Zhang, 2023). Without adequate professional development, AI may be integrated superficially, avoided entirely, or implemented in ways misaligned with pedagogical goals (Daud et al., 2025; Kayyali, 2025). Teacher education should therefore address not only technical competence but also pedagogical, ethical, and assessment-related dimensions of AI integration (Choi, 2025; Tang & Su, 2024).

The third challenge is academic integrity and authorship. Generative AI systems can produce fluent essays, paraphrases, summaries, and translations, creating challenges for traditional forms of assessment (Anti, 2025; Bozkurt et al., 2023; Elzerman, 2025; Godwin-Jones, 2024). The issue is not only cheating but also the difficulty of determining what learners can independently produce. Scholars therefore increasingly recommend process-oriented assessment, reflective commentary, oral explanation, in-class writing, portfolio development, and transparent documentation of AI use (Choi, 2025; Tang & Su, 2024).

The fourth challenge concerns over-reliance and cognitive offloading. Learners may become excessively dependent on AI-generated responses without engaging in deeper language

processing, critical thinking, or metalinguistic reflection (Alharbi, 2023; Rosmayanti, 2026; Subash et al., 2025). This risk is particularly important in writing instruction, where AI can improve surface accuracy and stylistic quality while masking weaknesses in grammar, vocabulary, coherence, and genre awareness (Gayed et al., 2022; Godwin-Jones, 2024). Consequently, teachers need to design tasks in which AI supports noticing, comparison, revision, and learner reflection rather than passive dependence (Godwin-Jones, 2024; Wang et al., 2023).

The fifth challenge involves linguistic, cultural, and pragmatic limitations. AI systems frequently privilege standardized forms of language and may inadequately represent world Englishes, intercultural nuance, politeness conventions, idiomatic language, humor, and context-sensitive pragmatic choices (Caines et al., 2025; Crompton et al., 2024). This limitation is significant because language learning extends beyond grammatical accuracy and includes interaction, identity, culture, and socially appropriate communication (Godwin-Jones, 2024).

The sixth challenge concerns reliability and transparency. AI systems may generate inaccurate explanations, fabricated references, biased recommendations, inappropriate feedback, or inconsistent assessment outcomes (Akinsemolu & Onyeaka, 2025; Akgun & Greenhow, 2022; Alharbi, 2023; Vetrivel et al., 2025). Since the internal logic of many AI systems remains opaque, teachers and learners may struggle to understand why particular outputs are generated. This issue is especially problematic in assessment and feedback contexts where learners may trust AI responses uncritically. Human oversight, verification, and critical evaluation therefore remain essential (Crompton et al., 2024; Tang & Su, 2024).

The seventh challenge concerns data privacy and ethics. AI tools may collect learner writing, speech, interaction patterns, proficiency information, and other forms of personal data (Akgun & Greenhow, 2022; Vetrivel et al., 2025). Ethical AI use in ELT requires attention to privacy, accessibility, transparency, copyright, surveillance, bias, and the rights of learners whose linguistic data may be processed or stored by digital platforms (Caines et al., 2025; Choi, 2025; Tang & Su, 2024). Institutions and educators therefore need clear pedagogical and ethical frameworks governing the responsible integration of AI technologies into language education

4.6. RQ6 - Research gaps and future directions

The literature reveals several important research gaps and future directions. First, many studies focus primarily on higher education settings, leaving primary schools, vocational education, refugee education, and adult learning comparatively underexplored (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025). More geographically diverse studies are also needed, particularly in the Western Balkans, Africa, and low-resource educational settings.

Second, writing-related AI applications dominate the literature, while listening, pragmatic competence, intercultural communication, and pronunciation diversity remain less examined (Caiza et al., 2025; Sukumaran & Khair, 2024). Longitudinal evidence regarding durable proficiency gains is similarly limited because many existing studies are short-term and perception-based (Wu, 2024).

Third, future research should move beyond simple tool evaluation toward pedagogically grounded curriculum integration and human-AI collaboration models (Pham et al., 2025; Yadav et al., 2025). Scholars increasingly argue that AI literacy should become an essential component of teacher education and professional development (Ebrahimi et al., 2025; Kayyali, 2025).

Finally, future studies should address ethical and sociocultural dimensions of AI-supported language learning, including multilingualism, accessibility, inclusivity, world Englishes, and culturally responsive AI design (Caines et al., 2025; Tzirides, 2024). There is also a need for more theoretically informed research connecting AI integration with broader frameworks of digital transformation, critical pedagogy, and learner agency (Javed, 2024; Pradana, 2025). These findings and recommendations are presented in Table 4.

Table 4. *Current Research Gaps and Future Directions*

Gap	Recommended direction
Learner populations	More evidence is needed on primary school learners, adult learners outside universities, vocational learners, refugees/migrants, and learners in under-resourced contexts (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025).
Language skills	Writing is overrepresented; listening, pronunciation diversity, pragmatic competence, intercultural communication, interactional competence, and fluency need further study (Crompton et al., 2024; Huang et al., 2023).
Long-term outcomes	Many studies are short-term and perception-based; longitudinal research is needed to test durable proficiency gains (Crompton et al., 2024; Wu, 2024).
Assessment validity	Research should examine how AI affects assessment design, authorship, rubrics, scoring validity, and evidence of independent competence (Akgun & Greenhow, 2022).
Teacher education	More work is needed on AI literacy, professional development, teacher agency, technostress, and institutional support (Al-khresheh, 2024; Kohnke et al., 2024).
Ethics and equity	Studies should address privacy, bias, digital divide, accessibility, world Englishes, and culturally responsive AI use (Akgun & Greenhow, 2022; UNESCO, 2024).
Pedagogical design	Research should move from tool evaluation to task design, curriculum integration, and human-AI collaboration models (Godwin-Jones, 2024).
Local and regional contexts	There is a need for studies in the Western Balkans and similar contexts where AI integration intersects with infrastructure, language policy, and teacher training constraints (Chiu et al., 2023; Crompton et al., 2024).

5. Discussion

The findings of this review indicate that AI and digital transformation are reshaping ELT and ELL through several interconnected pedagogical shifts: from uniform instruction toward personalized learning, from delayed correction toward immediate formative feedback, and from classroom-bound learning toward continuous digitally mediated language practice (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Jose et al., 2025; Ma et al., 2025). These developments are pedagogically significant because they address long-standing challenges in language education, including limited exposure to authentic language use, large class sizes, insufficient individualized feedback, learner anxiety, and restricted opportunities for sustained communicative practice (AlTwijri & Alghizzi, 2024; Crompton et al., 2024; Wang et al., 2025). At the same time, the findings demonstrate that AI integration in ELT is no longer limited to isolated technological tools but increasingly reflects broader processes of digital transformation involving curriculum design, teacher roles, assessment practices, and learner autonomy (Javed, 2024; Pradana, 2025).

However, the findings also caution against technological determinism. AI does not automatically improve language learning outcomes. Its pedagogical value depends on multiple contextual factors, including the quality of task design, learner proficiency, teacher mediation, institutional support, and the extent to which learners remain cognitively engaged during AI-supported interaction (Qiao et al., 2025; Wang et al., 2023; Wu, 2024). The same tool may support learning in one context while undermining it in another. For example, AI writing assistants may help learners notice recurring grammatical errors, revise texts more effectively, and improve organization, but they may also encourage passive acceptance of corrections or reduce opportunities for productive struggle and independent writing development (Chanh, 2026; Gayed et al., 2022; Rosmayanti, 2025). Similarly, chatbots and conversational AI systems may increase opportunities for speaking practice and reduce communication anxiety, yet they may also normalize formulaic interaction if not supplemented by authentic human communication and reflective pedagogical guidance (Király, 2024; Tolstykh & Oshchepkova, 2024; Yeh, 2025).

The review further demonstrates that digital transformation

in ELT and ELL remains uneven across educational contexts. In technologically well-supported environments, AI may expand pedagogical possibilities through adaptive learning, automated feedback, multimodal interaction, and individualized learning pathways (Jose et al., 2025; Ma et al., 2025; Tariq, 2025). In under-resourced settings, however, AI integration may deepen educational inequality, increase teacher workload, and introduce tools without sufficient infrastructure, governance, or professional development (Umarova et al., 2025; Vetrivel et al., 2025). This issue is particularly relevant in EFL contexts where institutions may feel pressure to adopt AI rapidly despite limited technological readiness or teacher preparation (Abed et al., 2025; Kayyali, 2025). Sustainable AI integration therefore requires a multi-level approach that combines classroom pedagogy, teacher education, institutional governance, and broader digital transformation strategies (Javed, 2024; Qiao et al., 2025).

One of the most important implications emerging from the review concerns teacher agency. The findings strongly suggest that AI should not be framed as replacing teachers but rather as transforming what teachers need to know and do (Almegren et al., 2025; Ebrahimi et al., 2025; Zhou & Hou, 2025). Teachers increasingly function as designers of AI-supported tasks, evaluators of AI-generated language, mediators of feedback, facilitators of critical AI literacy, and guardians of academic integrity (Choi, 2025; Kayyali, 2025; Zhang, 2023). Rather than diminishing the teacher's role, AI may increase the importance of pedagogical judgment because AI-generated content must be interpreted, contextualized, questioned, and aligned with communicative learning goals (Crompton et al., 2024; Tang & Su, 2024). These findings align with broader scholarship emphasizing the need for critical AI literacy and reflective pedagogical integration rather than uncritical technological adoption (Anti, 2025; Caines et al., 2025).

The review additionally raises important questions regarding the definition of language competence in AI-supported environments. AI systems are particularly effective in areas that can be computationally analyzed, such as grammar correction, vocabulary patterns, pronunciation features, fluency indicators, and textual organization (Alshehri, 2025; Liang et al., 2023; Wang et al., 2024). Nevertheless, language competence also involves pragmatic

appropriateness, intercultural awareness, rhetorical flexibility, creativity, interactional competence, identity expression, and context-sensitive communication (Caines et al., 2025; Crompton et al., 2024). A digitally transformed ELT curriculum must therefore ensure that AI-supported activities do not reduce language learning to measurable linguistic features alone. Human interaction, collaborative meaning-making, intercultural communication, and critical reflection remain essential dimensions of language education that cannot be fully automated (Tzirides, 2024; Yeh, 2025).

Another important implication concerns assessment and academic integrity. The findings suggest that generative AI challenges traditional approaches to homework, essay writing, and take-home assessment because learners may rely extensively on AI-generated content (Anti, 2025; Elzerman, 2025). This does not merely create concerns about cheating; it also complicates the evaluation of independent learner competence and authorship. Consequently, the literature increasingly advocates process-oriented assessment approaches that include reflective commentary, oral explanation, staged drafting, portfolio assessment, and transparent documentation of AI use (Choi, 2025; Tang & Su, 2024). Such approaches shift the focus from product alone toward evidence of learning processes, learner decision-making, and metalinguistic awareness.

Finally, the findings highlight the growing importance of ethical and sociocultural considerations in AI-supported language education. Concerns regarding data privacy, bias, accessibility, surveillance, multilingual representation, and culturally responsive AI design appear consistently across the reviewed literature (Akinsemolu & Onyeaka, 2025; Caines et al., 2025; Vetrivel et al., 2025). These concerns are particularly important in language education because linguistic interaction involves identity, culture, ideology, and social participation in addition to grammatical competence. Responsible AI integration in ELT and ELL therefore requires not only technological innovation but also ethical awareness, pedagogical reflection, and sustained human oversight.

6. Implications for Practice and Policy

6.1. Implications for Teachers

The findings of this review suggest that teachers should integrate AI into clearly defined pedagogical objectives rather than adopting tools primarily because they are innovative or widely available (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025). Effective integration requires aligning AI-supported activities with communicative language learning goals, learner proficiency levels, and task design principles. AI should therefore function as a pedagogical support mechanism rather than as a substitute for teacher judgment or learner effort.

Teachers should also explicitly teach learners how to evaluate AI-generated feedback critically rather than accepting corrections automatically (Godwin-Jones, 2024; Tang & Su, 2024). This includes developing learners' metalinguistic awareness, critical digital literacy, and ability to compare AI-generated suggestions with contextualized language use. The findings particularly emphasize the importance of process-oriented writing pedagogy in AI-supported environments. AI tools may support brainstorming, drafting, comparison, revision, and reflection, but final production should continue to involve independent learner engagement and teacher mediation (Chanh, 2026; Gayed et al., 2022; Rosmayanti, 2025).

The review additionally indicates that AI-supported conversational practice should be combined with peer interaction, teacher feedback, collaborative tasks, and authentic communicative activities (Király, 2024; Tolstykh & Oshchepkova, 2024). Over-reliance on chatbot interaction alone may limit exposure to authentic interpersonal communication and pragmatic variability. Teachers should therefore design learning environments in which AI complements rather than replaces human interaction.

Another important implication concerns assessment practices. Educators increasingly need to require transparent documentation of AI use in writing assignments, project work, and language production tasks (Anti, 2025; Choi, 2025). The findings further suggest that assessment design should shift toward evaluating thinking processes, oral explanation, reflective commentary, drafting stages, and evidence of independent language competence

rather than relying exclusively on final written products (Elzerman, 2025; Tang & Su, 2024).

6.2. Implications for Institutions and Policy

The review demonstrates that institutions require clear frameworks for ethical and pedagogically responsible AI integration in teaching, learning, and assessment. Institutional strategies should therefore move beyond ad hoc tool adoption and address governance, teacher support, assessment redesign, accessibility, and long-term digital transformation planning (Javed, 2024; Pradana, 2025).

Professional development emerges as a particularly important institutional priority. Teachers need sustained support in AI literacy, prompt design, AI-assisted feedback evaluation, ethical AI use, assessment adaptation, data privacy, and critical digital pedagogy (Abed et al., 2025; Al-khresheh, 2024; Kayyali, 2025). Without adequate training, AI may be integrated superficially or inconsistently across programs and institutions.

The findings also highlight the importance of equitable access. Institutions should avoid creating advantages for learners who can afford premium AI services while others rely on restricted or lower-quality tools (Umarova et al., 2025; Vetrivel et al., 2025). Sustainable implementation therefore requires investment in infrastructure, approved platforms, institutional licensing, and accessible support systems.

Data privacy and ethical governance represent additional institutional responsibilities. AI-supported language learning frequently involves the collection of learner writing, speech, interaction patterns, and personal information (Akgun & Greenhow, 2022; Caines et al., 2025). Institutions consequently need transparent policies concerning consent, data storage, copyright, surveillance, acceptable AI use, and the protection of learner rights. Ethical governance should also address bias, multilingual representation, accessibility, and culturally responsive AI integration (Choi, 2025; Tang & Su, 2024).

Finally, institutions should support communities of practice in which teachers can collaboratively evaluate AI-supported pedagogy, share experiences, and critically reflect on emerging technologies (Ebrahimi et al., 2025; Kohnke et al., 2024). Such

collaborative structures may reduce technostress and support more sustainable forms of pedagogical innovation.

6.3. Implications for Researchers

The findings indicate that future research should move beyond short-term perception studies toward longitudinal, classroom-based, and mixed-method investigations of AI-supported language learning (Crompton et al., 2024; Qiao et al., 2025; Wu, 2024). Although learner and teacher perceptions remain important, stronger evidence is needed regarding durable language development, transferability of skills, and long-term learning outcomes.

Future research should also investigate how AI affects independent language competence once technological support is reduced or removed (Godwin-Jones, 2024; Wu, 2024). This issue is especially relevant in writing and speaking instruction where AI may improve performance quality without necessarily ensuring sustained competence development.

Another important direction concerns underrepresented educational and geographical contexts. The review demonstrates that much of the current literature originates from Asian and Middle Eastern higher education environments, while regions such as the Western Balkans, Africa, and other under-resourced contexts remain comparatively understudied (Isaraj et al., 2026; Umarova et al., 2025). Research should therefore examine how AI integration interacts with local infrastructure, institutional conditions, teacher education systems, and language policies.

The findings additionally suggest a need for greater focus on listening, pragmatic competence, intercultural communication, pronunciation diversity, collaborative learning, and interactional competence, since writing-related AI applications currently dominate the literature (Caiza et al., 2025; Sukumaran & Khair, 2024). Researchers should also develop pedagogically grounded frameworks for AI-supported task design, curriculum integration, and human-AI collaboration models in ELT and ELL (Pham et al., 2025; Yadav et al., 2025).

Finally, future studies should continue examining the relationship between AI use, learner agency, academic integrity, critical thinking, and ethical language education (Akinsemolu &

Onyeaka, 2025; Anti, 2025; Tang & Su, 2024). AI integration should not only be evaluated in terms of efficiency or performance outcomes but also in relation to broader questions of equity, ethics, multilingualism, and responsible digital transformation.

8. Limitations

This review has several limitations. First, although the study adopted a PRISMA-informed methodology and systematic screening procedures, the review remains thematic and interpretive rather than meta-analytic. The heterogeneity of research designs, tools, educational settings, and outcome measures limited the possibility of statistical synthesis or effect-size comparison (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025).

Second, the reviewed literature reflects a rapidly evolving field in which AI technologies, particularly generative AI systems, continue to develop faster than empirical research can fully evaluate them (Bozkurt et al., 2023; Godwin-Jones, 2024). Consequently, some findings may become outdated as AI tools, institutional practices, and pedagogical approaches change.

Third, many of the included studies are short-term, exploratory, or perception-oriented, which limits strong conclusions regarding long-term language proficiency development and sustained pedagogical impact (Qiao et al., 2025; Wu, 2024). A substantial proportion of the literature additionally relies on self-reported attitudes, case studies, or small-scale interventions rather than longitudinal classroom evidence.

Another limitation concerns geographical representation. The reviewed literature is heavily concentrated in Asian and Middle Eastern higher education contexts, while comparatively fewer studies examine AI integration in under-resourced educational systems, primary education, vocational education, or regions such as the Western Balkans and Africa (Isaraj et al., 2026; Umarova et al., 2025). This imbalance may affect the generalizability of findings across diverse educational environments.

Finally, the review focused primarily on English-language and Scopus-indexed publications. Although this approach strengthened methodological consistency and source quality, relevant studies published in other databases, languages, or forms of grey literature may not have been included.

These limitations do not reduce the value of the review but rather clarify its purpose as a systematically informed narrative synthesis intended to map current research trends, identify major thematic patterns, and highlight future research directions in AI-supported language education (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Liang et al., 2023).

9. Conclusion

Artificial intelligence and digital transformation are reshaping the landscape of English language teaching and learning. The reviewed literature demonstrates that AI-supported technologies increasingly influence writing instruction, speaking practice, vocabulary development, grammar support, pronunciation training, assessment, feedback, lesson planning, and learner autonomy (Crompton et al., 2024; Daud et al., 2025; Liang et al., 2023). AI systems may provide individualized support, increase opportunities for practice, reduce learner anxiety, and assist teachers in responding more effectively to diverse learner needs (AlTwijri & Alghizzi, 2024; Jose et al., 2025; Wang et al., 2023).

At the same time, the findings clearly indicate that the benefits of AI cannot be separated from the conditions under which these technologies are implemented. Without adequate teacher preparation, ethical governance, equitable access, pedagogically grounded integration, and critical digital literacy, AI may intensify existing inequalities, weaken academic integrity, encourage cognitive over-reliance, and narrow language learning to surface-level linguistic correction (Akgun & Greenhow, 2022; Alharbi, 2023; Choi, 2025; Kohnke et al., 2024).

The central conclusion of this review is that AI should be understood not merely as a technological innovation but as a pedagogical, ethical, and institutional issue. The value of AI in ELT and ELL ultimately depends on human judgment, reflective integration, communicative pedagogy, and sustained teacher mediation (Crompton et al., 2024; Godwin-Jones, 2024; Tang & Su, 2024). AI tools may enhance language education, but they cannot replace the social, cultural, interactional, and reflective dimensions of language learning that remain central to communicative competence.

Future research should therefore continue examining not

only whether AI tools are effective but also how they are used, for whom they are beneficial, under what conditions they support learning, and what consequences they may have for learner agency, teacher professionalism, academic integrity, educational equity, and multilingual communication (Caines et al., 2025; Isaraj et al., 2026; Wu, 2024). Responsible AI integration in ELT and ELL requires a balanced approach that combines technological innovation with ethical awareness, pedagogical reflection, and human-centered language education.

References

Abdurakhimova, J., Ruzmetova, M., Jalolova, S., Amirova, D., Gozieva, M., Abdurazakova, S., & Jalgasov, N. (2025). Bibliometric analysis of the deep learning approach in teaching the English language. *Forum for Linguistic Studies, 7*(7), 821-838. https://doi.org/10.30564/fls.v7i7.10289

Abed, I. N., Al-Tamimi, R. S. A., Ghanim, K. S., & Nashmi, B. H. (2025). A qualitative study of English language teachers' perceptions on teaching English language through artificial intelligence in public education in Iraq. In A. Abdelgawad, A. Jamil, & A. A. Hameed (Eds.), *Intelligent systems, blockchain, and communication technologies* (Vol. 1268, pp. 125-136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-82377-0_11

Akinsemolu, A.A., & Onyeaka, H. (2025). The role of artificial intelligence in transforming language learning: Opportunities and ethical considerations. *Journal of Language and Education, 11(*1), 148-152.

Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics, 2*, 431-440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Alharbi, W. (2023). The use and abuse of artificial intelligence-enabled machine translation in the EFL classroom: An exploratory study. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(4), 689-701. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5091

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218

Almegren, A., Almegren, R.M., Hazaea, A.N., Mahdi, H.S., & Ali, J.K.M. (2025). AI powered ELT: Instructors' transformative roles and opportunities. *PLOS ONE, 20*(5), 1-10. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0324910

Alshehri, A. (2025). AI's effectiveness in language testing and feedback provision. *Social Sciences and Humanities Open, 12*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101892

AlTwijri, L., & Alghizzi, T.M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review. *Heliyon, 10*(10), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053

Amini, M., Zahabi, A., & Ganapathy, M. (2025). Benefits and challenges of integrating AI tools in language education. In *Implementing AI Tools for Language Teaching and Learning* (pp. 87-104). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7260-9.ch005

Anti, V.R. (2025). The ethics of AI in English language teaching: Balancing innovation with learner rights. In *Human-Centered Approaches to AI-Enhanced English Language Learning and Teaching* (pp. 439-462). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3561-2.ch015

Babu, C.V.S., & Vincey, D. (2025). The future of English language learning: Leveraging AI for enhanced learning experiences. In *AI Applications for English Language Learning* (pp. 415-459). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9077-1.ch016

Bećirović, S., & Dervić, M. (2022). Students' perspectives of digital transformation of higher education in Bosnia and Herzegovina. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries, 89*(2), 1–22.

https://doi.org/10.1002/isd2.12243

Bećirović, S., Dervić, M., & Mattoš, B. (2025). Exploring the factors affecting students' internet habits, self-efficacy in e-learning, and academic achievement: Structural equation modeling approach. *SAGE Open*, *15*(2), 1–21. https://doi.org/10.1177/21582440251339286

Begum, R., Pebbili, R.D., & Suryapratap, B.M. (2025). Investigating the influence of AI tools on English-speaking proficiency. In *Digital transformation and sustainability of business* (pp. 622-624). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003606185-148

Belda-Medina, J., & Kokošková, V. (2023). Integrating chatbots in education: Insights from the Chatbot-Human Interaction Satisfaction Model (CHISM). *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*, 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00432-3

Bond, M., Marín, V. I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15*, 1-20. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1

Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., et al. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence: A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education, 18*(1), 53-130.

Bui, T.T.T., & Chau, H.T.H. (2026). Generative artificial intelligence (GenAI) in language education: Current trends and perspectives. In *Studies in computational intelligence* (pp. 3-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-18392-7_1

Bureković, M., Rizvić-Eminović, E., & Pilav, M. (2023). Review of five methods used in English language teaching. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 447–464. https://doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2023.447

Caines, A., Buttery, P., & Seed, G. (2025). Towards equitable, diverse and inclusive language models in AI-enhanced education technology for language learners. In *The Routledge handbook of the sociopolitical context of*

language learning (pp. 401-416). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003398172-29

Caiza, G., Villafuerte, C., & Guanuche, A. (2025). Interactive application with virtual reality and artificial intelligence for improving pronunciation in English learning. *Applied Sciences, 15*(17), 1-18. https://doi.org/10.3390/app15179270

Chanh, N.H. (2026). Wordtune as an AI-based supportive writing tool in the language teaching and learning practices. In *Digital technology and language teaching: Exploring new frontiers* (pp. 57-77). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003687252-4

Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. Computers and Education: *Artificial Intelligence, 4*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Choi, S. (2025). Ethical issues of using AI in language education: A critical perspective. *English Teaching, 80*(5), 229-248. https://doi.org/10.15858/engtea.80.5.202512.229

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology, 55*(6), 2503-2529. https://doi.org/10.1111/bjet.13460

Daud, A., Aulia, A.F., Muryanti, Harfal, Z., Nabilla, O., & Ali, H.S. (2025). Integrating artificial intelligence into English language teaching: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 14*(2), 677-691. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.677

Dervić, M., Bećirović, S., & Polz, E. (2025). Revolutionizing pedagogy: The transformative influence of artificial intelligence on educators' practices. In M. A. Adarkwah, S. Amponsah, R. Huang, & M. Thomas (Eds.), *Artificial intelligence and human agency in education: Volume one: The nexus between AI and human agency in educational contexts* (pp. 193–212). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-7937-9

Dizon, G., & Gayed, J. M. (2021). Examining the impact of

Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *JALT CALL Journal, 17*(2), 74-92. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336

Ebrahimi, Z., Shakib Kotamjani, S., Qosimov, A., & Xodabande, I. (2025). Mapping the emerging research landscape on applications of ChatGPT in Language teacher education: A systematic narrative literature review. *Discover Artificial Intelligence, 5*(1), 1-17. https://doi.org/10.1007/s44163-025-00631-z

Elzerman, G. H. (2025). When AI does the thinking: The risks of over-reliance on artificial intelligence in higher education language learning. In *2025 5th International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 773–778). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICAIE64856.2025.11158185

Eswaran, U., Eswaran, V., Murali, K., & Eswaran, V. (2024). AI-powered language teaching and learning: Innovations and challenges. In *Reimagining Intelligent Computer-Assisted Language Education* (pp. 55-92). IGI Global. 10.4018/979-8-3693-4310-4.ch002

Franco Caballero, P.D., Gutiérrez Molero, S., & Florido Zarazaga, B. (2025). Bibliometric analysis of artificial intelligence and language teaching [Análisis bibliométrico de la inteligencia artificial y la enseñanza de la lengua]. *Educacao e Pesquisa, 51*, 1-24. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294542es

Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 1-7. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055

Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology, 28*(2), 5-30. https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.20216

Gupta, D., Dharrao, D., Garugu, S., Patil, N.P., Mane, Y.D., Jadeja, K., Kumar, A., & Joshi, M. (2025). Transforming language acquisition: AI- powered approaches to English language teaching and learning. In *AI-Powered*

English Teaching (pp. 73-92). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1952-0.ch002

Hidayat, D.N., Ramadhan, S., Mahlil, Mason, J., Hartono, R., & Muslimin, A.I. (2025). Research trends in artificial intelligence in English language teaching: A bibliometric analysis. *Studies in English Language and Education, 12*(2), 560-578. https://doi.org/10.24815/siele.v12i2.39339

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. The Center for Curriculum Redesign. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068

Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society, 26*(1), 112-131. https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009

Isaraj, M., Gjolleshi, I., & Sridaran, R. (2026). AI-driven enhancement in foreign language education: A case study of challenges and opportunities from Gjirokastër, Albania. In R. Sridaran & S. Priti (Eds.), *AI & ML - Frontiers in cross disciplinary applications & case studies* (Vol. 2866, pp. 153-160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-17300-3_12

Istanti, W., Suseno, Pratiwi, S., & Saddhono, K. (2024). AI-driven personalized learning: Revolutionizing language education. In *2024 International Conference on IoT, Communication and Automation Technology (ICICAT)* (pp. 329–334). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICICAT62666.2024.10923274

Jalan, V., Fouzdar, A.S., Oberai, H., & Saxena, A. (2025). AI tools: A nostrum for modern-day linguistic educators and learners. In *Implementing AI Tools for Language Teaching and Learning* (pp. 65-86). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7260-9.ch004

Javed, F. (2024). Digital transformation in teaching and learning of English in higher education. In *Digital transformation in higher education* (pp. 103-125). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1108/978-1-83608-424-220241005

Jose, P. J., Dhanaraj, A., & Prakash, P. (2025). The future of English language teaching: Investigating AI-enhanced personalisation in digital learning contexts. In B. E. Boudriki Semlali, I. Ben Abdel Ouahab, & F. Angeletti (Eds.), *Technological innovations for sustainable development* (Vol. 81, pp. 350–365). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-06725-8_30

Kayyali, M. (2025). Preparing educators for the future: Navigating AI tools in English language teaching. In *AI-Powered English Teaching* (pp. 267-307). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1952-0.ch009

Khan, S.M. (2024). AI-powered tools for teaching English as a second language (ESL) in TNE. In *Bridging Global Divides for Transnational Higher Education in the AI Era* (pp. 121-140). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7016-2.ch006

Khomyakov, D.V., Tuvykin, M.D., Tsuranov, A.Y., Chernova, N.I., Katakhova, N.V., Erkenova, J.I., & Kappusheva, I.S. (2025). The introduction of augmented reality and artificial intelligence technologies into the foreign languages learning process. In R. Silhavy & P. Silhavy (Eds.), *Artificial intelligence and system engineering* (Vol. 1490). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-96759-7_18

Khouya, Y.B., & Alaoui, A.I. (2025). *Application of AI in the teaching and learning of English as a foreign language (EFL)*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0969-9

Király, L. (2024). Artificial intelligence as a virtual language teacher. *Magyar Nyelvor, 148*(5), 649-665. https://doi.org/10.38143/Nyr.2024.5.649

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156

Kohnke, L., Zou, D., & Moorhouse, B. L. (2024). Technostress and English language teaching in the age of generative AI. *Educational Technology & Society, 27*(2), 306-320.

Koka, N.A., Kana'an, B., Hassan, S., Ahmad, J., Jan, N., Khasawneh, M.A., & Tashtoush, M.A. (2026). Evaluating the role of artificial intelligence (AI) in enhancing vocabulary retention in foreign language acquisition. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 13*(3), 95-104. https://doi.org/10.21833/ijaas.2026.03.010

Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R.A., & Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments, 31*(7), 4270-4296. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348

Liu, L., & Fu, L. (2024). Research trends of artificial intelligence in language education: A bibliometric review. In *2024 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 29–33). IEEE. https://doi.org/10.1109/ISET61814.2024.00015

Luo, Q., & Chen, F. (2025). Scientific mapping of GenAI in English as a foreign language (EFL) context: Trends, gaps, and implications. *International Journal of Technology and Human Interaction, 21*(1). https://doi.org/10.4018/IJTHI.384377

Ma, H., Ismail, L., & Han, W. (2024). A bibliometric analysis of artificial intelligence in language teaching and learning (1990–2023): evolution, trends and future directions. *Education and Information Technologies, 29*(18), 25211-25235. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12848-z

Ma, Y., Tang, X.-J., & Huang, X. (2025). AI-powered adaptive English language learning systems: Leveraging deep learning algorithms and natural language processing for personalized teaching approaches. *IEEE Access, 13*, 153189-153198. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3603602

Mammadova, K. (2025). The role of artificial intelligence in improving grammar and writing proficiency [qrammatikanın və yazı bacarıqlarının təkmilləşdirilməsində süni intellektin rolu]. *Scientific*

Work, 19(3), 40-44. https://doi.org/10.36719/2663-4619/112/40-44

Mavidi, P.N., Shailaja, N., Korada, A.R., Vijaykumar, B., & Rakhimova, S.A. (2025). AI-driven English learning: Empowering motivation, engagement, and autonomy. In *Human-Centered Approaches to AI-Enhanced English Language Learning and Teaching* (pp. 369-407). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3561-2.ch013

Mwetulundila, R. (2025). Embracing AI assistants in education: Exploring the opportunities and challenges of the usage of AI in a language classroom. In *Prompt Engineering and Generative AI Applications for Teaching and Learning* (pp. 227-246). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7332-3.ch014

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 22*, 1-18. https://doi.org/10.1177/16094069231205789

OECD. (2025). *AI adoption in the education system*. OECD Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*(71), 1-8. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pham, V.P.H., Lian, A., Lian, A., & Barros, S.R. (2025). Implementing AI tools for language teaching and learning. IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7260-9

Pradana, S. (2025). The role of AI in language learning and literary education. In *AI in Literary Education and Language Learning* (pp. 147-174). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-6330-1.ch006

Qiao, S., Gu, M.M., & Lu, C. (2025). Artificial intelligence for language learning: A systematic review of its design, theoretical foundations, implementation, and impact. *International Journal of Applied Linguistics*, 1-20.

https://doi.org/10.1111/ijal.70034

Rizvić-Eminović, E., & Dervić, M. (2025). Collocational competence in L2 English: Origin, definitions, empirical research and pedagogical implications. *Časopis Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Zenici Spoznaja, 1*(1), 118–133. https://doi.org/10.65368/SPOZNAJA202501058

Rizvić-Eminović, E., & Hadžić, A. (2021). Using corpora in English language teaching: A brief overview and sample corpus-based activities. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta, 19*, 27–35.

Rizvić-Eminović, E., & Kasumagić-Kafedžić, L. (2024). *Engleski jezik: učenje, podučavanje [English language: Learning and teaching]*. Zenica: Meligrafprint.

Rizvić-Eminović, E., & Neslanović, V. (2022). The effect of corpus-based activities on vocabulary acquisition of A1–A2 level seventh graders: A case study. *European Journal of English Language Teaching, 7*(4), 1–14. https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4369

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

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

Rizvic-Eminovic, E., Dervic, M., & Rados, 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

Rosmayanti, V. (2025). AI as a teaching assistant: A practical guide for English educators. In *AI-Powered English Teaching* (pp. 239-265). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1952-0.ch008

Rosmayanti, V. (2026). Fostering critical thinking in AI-assisted English language learning environments. In *Ethical* (pp.

301-324). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3000-6.ch011

Sharadgah, T. A., & Sa'di, R. A. (2022). A systematic review of research on the use of artificial intelligence in English language teaching and learning (2015-2021): What are the current effects? *Journal of Information Technology Education: Research, 21*, 337-377. https://doi.org/10.28945/4999

Subash, S., Keerthana, R., Prakash, A., & Parthasarathy, S. (2025). An in-depth analysis: Benefits and challenges of AI language learning tools. *In AIP Conference Proceedings*, *3306*(1). AIP Publishing. https://doi.org/10.1063/5.0275844

Sukumaran, S., & Khair, N.S. (2024). Exploring the role of AI platforms in improving English-speaking skills in Malaysian higher education institutions. In *Innovative pedagogical practices for higher education 4.0: Solutions and demands of the modern classroom* (pp. 244-254). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781003400691-15

Tang, L., & Su, Y.-S. (2024). Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 8*(5), 25-36. https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010

Tariq, M.U. (2025). The role of AI in personalized English language learning. In *AI-Powered English Teaching* (pp. 93-123). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-1952-0.ch003

Tolstykh, O.M., & Oshchepkova, T. (2024). Beyond ChatGPT: roles that artificial intelligence tools can play in an English language classroom. *Discover Artificial Intelligence, 4*(1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s44163-024-00158-9

Tzirides, A. O. (2024). Artificial intelligence integration in translingual language learning: Enhancing communication and digital literacy. In D. Kourkoulou, A. O. Tzirides, B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Trust and inclusion in AI-mediated education*. *Postdigital Science and Education* (pp. 261-286). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-64487-0_12

Umarova, I., Arislanbayevna, B. D., Gulchekhra, S., Muhamedjanova, N., Karima, K., & Dusmiratovna, A. M. (2025). Exploring the potential impact of AI-powered language learning on equity and accessibility in education. In *2025 International Conference on Technology Enabled Economic Changes (InTech)* (pp. 1607–1610). IEEE. https://doi.org/10.1109/InTech64186.2025.11198291

UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Vetrivel, S.C., Vidhyapriya, P., Gunasekar, T., Arun, V.P., & Sabareeshwari, V. (2025). Ethical considerations and data privacy in AI-driven learning environments. In *Human-Centered Approaches to AI-Enhanced English Language Learning and Teaching* (pp. 409-436). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-3561-2.ch014

Wang, F., Zhou, X., Li, K., Cheung, A.C.K., & Tian, M. (2025). The effects of artificial intelligence-based interactive scaffolding on secondary students' speaking performance, goal setting, self-evaluation, and motivation in informal digital learning of English. *Interactive Learning Environments, 33*(7), 4633-4652. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2470319

Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S.C., Lei, J., Wallace, M.P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers and Education, 194*, 1-21. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703

Wang, Y., Wu, J., Chen, F., Wang, Z., Li, J., & Wang, L. (2024). Empirical assessment of AI-powered tools for vocabulary acquisition in EFL instruction. *IEEE Access, 12*, 131892-131905. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3446657

Wang, Y. (2026). Exploring the impact of AI-enhanced language tools on multilingual learners' grit, enjoyment, anxiety, and emotional disengagement: a positive psychology 2.0

perspective. *International Journal of Multilingualism*, 1-22. https://doi.org/10.1080/14790718.2026.2641065

Wu, X.-Y. (2024). Artificial Intelligence in L2 learning: A meta-analysis of contextual, instructional, and social-emotional moderators. *System, 126*, 1-20. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103498

Yadav, R., Nghiem, X.-H., Yadav, M., & Gangodawilage, D.S.K. (2025). Developing AI-enhanced task-based language learning (TBLL) activities. In *Modern Methods for AI-Integrated Language Curriculum* (pp. 185-203). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9606-3.ch007

Yeh, H.-C. (2025). The synergy of generative AI and inquiry-based learning: transforming the landscape of English teaching and learning. *Interactive Learning Environments, 33*(1), 88-102. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2335491

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, J. (2023). EFL teachers' digital literacy: the role of contextual factors in their literacy development. *Frontiers in Psychology, 14*, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339

Zhou, C., & Hou, F. (2025). How do EFL teachers utilize AI tools in their language teaching? *Theory and Practice in Language Studies, 15*(2), 403-413. https://doi.org/10.17507/tpls.1502.10

Zhou, X., Sulaiman, N.A., & Ismail, H.H. (2025). Tracing the evolution of artificial intelligence in English teaching: A bibliometric analysis. *Arab World English Journal Special Issue on CALL* (11), 65-80. https://doi.org/10.24093/awej/call11.4

Pregledni naučni rad

VJEŠTAČKA INTELIGENCIJA I DIGITALNA TRANSFORMACIJA U NASTAVI I UČENJU ENGLESKOG JEZIKA: SISTEMATSKI NARATIVNI PREGLED.

Sažetak

Ovaj rad daje pregled istraživanja o umjetnoj inteligenciji (AI) i digitalnoj transformaciji u nastavi i učenju engleskog jezika. Primjenom PRISMA okvira identificirane su studije objavljene između 2020. i 2026. godine u bazi Scopus, koje su tematski analizirane. Rezultati ukazuju na rastući interes za primjenu AI alata, uključujući automatsko vrednovanje pisanja, inteligentne tutorske sisteme, personalizirano učenje i AI podržano ocjenjivanje. Iako AI nudi mogućnosti za unapređenje učenja i angažmana, i dalje postoje izazovi vezani za digitalnu pismenost, obuku nastavnika, infrastrukturu i etička pitanja. Rad predlaže smjernice za održivu integraciju AI-a u jezičko obrazovanje.

Ključne riječi: umjetna inteligencija, digitalna transformacija, nastava engleskog jezika, učenje engleskog jezika, učenje jezika uz podršku umjetne inteligencije

Pregledni naučni rad

Primljen 08.05.2026.

Doc. dr. Mersiha Jusić
Internacionalni Univerzitet u Sarajevu
Fakultet umjetnosti i društvenih nauka
Odsjek za psihologiju
mjusic@ius.edu.ba

AI KAO IZVOR SOCIJALNE PODRŠKE MLADIMA: PREGLED LITERATURE

Sažetak

Ubrzan razvoj alata zasnovanih na umjetnoj inteligenciji (AI) i njihov sve veći utjecaj na svakodnevni život otvaraju nova istraživačka pitanja, uključujući i to u kojoj mjeri AI danas kod mladih postaje oblik socijalne i emocionalne podrške. Iako je broj radova na ovu temu u porastu, njihov obim, metodološke razlike i tematski fokus još uvijek nisu mapirani. Cilj ovog pregleda obima jeste identificirati i analizirati postojeća istraživanja usmjerena ka razumijevanju načina na koji mladi koriste AI kao izvor socijalne i emocionalne podrške, te podrške mentalnom zdravlju. Rezultati pokazuju da mladi sve češće koriste AI sisteme za savjete i emocionalnu podršku, pri čemu relacijski i antropomorfni dizajn istih pojačava osjećaj povjerenja, bliskosti i percipirane podrške, posebno kod socijalno ili emocionalno ranjivih adolescenata. Literatura ukazuje i na rizik od emocionalne ovisnosti, pogrešnog shvatanja terapeutske uloge i mogućeg potiskivanja međuljudskih odnosa. Obrasce korištenja oblikuju mentalno stanje, motivacija, porodični kontekst i povjerenje u AI. Mladi cijene dostupnost, anonimnost i neosuđivački karakter AI-ja, ali kao izazove navode tačnost informacija, povjerenje i dugoročne psihološke posljedice. Ovaj pregled ukazuje na sve veću raznolikost, ali i fragmentiranost

istraživanja, te potrebu za longitudinalnim i interdisciplinarnim pristupom radi potpunijeg razumijevanja efekata AI-ja na mentalno zdravlje mladih.

Ključne riječi: AI, socijalna podrška, mladi, mentalno zdravlje, pregled obima

Uvod

U novije vrijeme svjedočimo sve većem uplivu *chatbotova*, digitalnih "asistenata" i LLM[1] sistema u svakodnevni život svih, pa tako i djece i adolescenata. Na neki način, ovi alati polahko preuzimaju uloge koje su ranije imali vršnjaci, roditelji, rođaci, pa tako i profesionalci iz oblasti mentalnog zdravlja. Novije studije koje se bave mentalnim zdravljem mladih ukazuju na to da umjetna inteligencija (AI) proširuje svoju primjenjivost i na ovu oblast, te da se više ne koristi samo za ranu detekciju nego i za tretman. Ovu promjenu neki autori smatraju zabrinjavajućom, kako sa etičkog i pravnog, tako i sa aspekta mentalnog zdravlja (McBain i sar., 2025). Postojeća istraživanja ukazuju na to da mladi najviše vrednuju neposrednu dostupnost AI-ja, te anonimnost upotrebe iste, u poređenju sa međuljudskom interakcijom koja je teže dostupna i potencijalno stigmatizirajuća. Niski troškovi, brzi odgovori i percipirana privatnost faktori su koji dovode do sve veće upotrebe AI-ja u ove svrhe, pogotovo kod onih koji nemaju pristup tradicionalnom savjetovanju i podršci ili im je isti otežan (RAND, 2025).

U tom kontekstu, važno je naglasiti da se upotreba sistema zasnovanih na AI u oblasti mentalnog zdravlja mladih najčešće odvija kroz *chatbotove* dizajnirane za pružanje psihoedukacije, emocionalne podrške i elemenata kognitivno-bihevioralnih intervencija. Dosadašnja literatura pokazuje da ovakvi sistemi mogu imati umjereno pozitivne efekte na smanjenje simptoma anksioznosti i depresivnosti, naročito u subkliničkoj populaciji adolescenata (Fitzpatrick i sar., 2017; Vaidyam i sar., 2019). Međutim, autori istovremeno ističu i to da kvaliteta ovih intervencija

[1] LLM (eng. large language model) - jezički model treniran na velikoj količini tekstualnih podataka

izrazito varira, a naučna evaluacija mnogih komercijalno dostupnih alata je ograničena ili u potpunosti izostaje. Posebno problematičnim smatra se rizik od pretjeranog oslanjanja mladih na AI u situacijama koje zahtijevaju ljudsku procjenu, empatiju i kliničku odgovornost.

Ono što predstavlja poseban dodatni izazov u odnosu na opću populaciju je činjenica da su adolescenti jedna razvojno osjetljiva dobna grupa, kod koje granice između podrške, savjetovanja i psihoterapije nekad nisu sasvim jasne. Stoga organizacije poput Svjetske zdravstvene organizacije i UNICEF-a upozoravaju da upotreba AI-ja u radu s mladima mora biti strogo regulisana, transparentna i imati jasne mehanizme zaštite privatnosti i sigurnosti podataka (WHO, 2021; UNICEF, 2023). Etika, informisani pristanak i odgovornost u slučaju potencijalne štete ostaju neka od otvorenih pitanja, posebno u digitalnom okruženju iz kojeg I roditelji i profesionalci često mogu biti potpuno isključeni. Iz tog razloga, raste potreba za sistematskim mapiranjem postojećih istraživanja, aplikacija i regulatornih okvira, kako bi se stekao jasniji uvid u potencijale, ali i ograničenja AI-ja u oblasti mentalnog zdravlja djece i adolescenata.

Kako bismo kao društva i zajednice na utemeljen način pristupili ovom problemu, potrebno je razumjeti načine na koji mladi ljudi danas aktivno traže socijalnu i emocionalnu podršku od AI-ja. Tako bismo bili u stanju iskoristiti potencijale ovog trenda, ali i uhvatiti se ukoštac sa rizicima koje sa sobom nosi sve primjetnija upotreba AI-ja u sferi mentalnog zdravlja. Stoga, cilj ovog pregleda obima je sistematski mapirati i sintetizirati dostupnu literaturu o načinima na koje adolescenti koriste socijalnu i emocionalnu podršku od AI-ja, te identificirati ključne obrasce, tematske oblasti i praznine u znanju kako bi se omogućio utemeljen razvoj budućih istraživanja i praktičnih smjernica.

Metodologija

Za potrebe ovog pregleda primijenjena je metodologija prikladna za pregled obima, fokusirana na mapiranje postojećeg znanja i identifikaciju ključnih tematskih područja u rastućem polju emocionalne i socijalne podrške posredovane vještačkom inteligencijom, te interakcije mladih s tehnologijom u kontekstu mentalnog zdravlja. Proces identifikacije literature odvijao se u nekoliko iterativnih faza. U početnoj fazi pretraživanja korišten je

Litmaps, alat za vizualizaciju i prošireno praćenje citata[2]. Na temelju četiri pažljivo odabrana bazna članka[3], koji direktno odgovaraju fokusu pregleda, konstruirana je iterativna mreža citata. Mreža je proširena kombinovanjem citiranja unaprijed i unazad kako bi se identificirali relevantni radovi koji citiraju bazne članke ili na koje se bazni članci pozivaju. Ovaj postupak omogućava otkrivanje kako referentnih radova tako i novijih publikacija koje prate razvoj polja. Pri tome, Litmaps se oslanja na bibliografske metapodatke iz vodećih otvorenih naučnih baza, prvenstveno Crossrefa, Semantic Scholara i OpenAlexa. Ovi sistemi objedinuju i povezuju podatke iz niza velikih i uticajnih bibliografskih baza, uključujući PubMed, arXiv, Web of Science i Scopus, čime se omogućava sveobuhvatno mapiranje citatnih mreža i identifikacija relevantne literature. Ipak, budući da Litmaps koristi isključivo javno dostupne metapodatke, pokrivenost, iako široka, nije u potpunosti iscrpna, što predstavlja važno metodološko ograničenje koje treba uzeti u obzir pri interpretaciji nalaza.

Kao kriteriji uključenja definirani su radovi koji: (1) empirijski ili konceptualno obrađuju upotrebu AI-ja u kontekstu socijalne ili emocionalne podrške, (2) fokusiraju se na adolescente, te (3) predstavljaju recenzirane naučne publikacije ili relevantne istraživačke izvještaje. Prilikom pretraživanja nisu postavljeni kriteriji vezani za vrijeme objavljivanja. Radovi koji se ne bave socijalnom ili emocionalnom dimenzijom interakcije s AI, i nisu recenzirani, isključeni su iz daljnje analize. Nakon faze prikupljanja, pregledani su naslovi i sažeci svih identificiranih radova (n=93). Radovi koji su zadovoljili kriterije uključenja klasificirani su u preliminarne deskriptivne kategorije, formirane induktivnim pristupom. Literatura je potom organizovana u smislene klastere koji odražavaju različite aspekte teme (npr. AI chatboti kao emocionalna podrška, digitalna dobrobit mladih, percepcije rizika i etička pitanja). Pored tematskog grupisanja, u ovom radu su analizirani i

[2] Pretraživanje je obuhvatilo radove na engleskom jeziku, budući da pregled ranije literature i dostupnih izvora nije identificirao relevantne naučne radove na bosanskom jeziku.

[3] McBain i sar. (2025), Piombo i sar. (2025), Kim i sar. (2025) i Sun i sar. (2026).

vremenski trendovi publikacija, kako bi se stekao uvid u dinamiku razvoja ovog interdisciplinarnog polja i prepoznali periodi intenzivnijeg rasta istraživačkog interesa.

Rezultati

Slika 1 prikazuje lance citiranja na temu korištenja AI-ja kao emocionalne i socijalne podrške među mladima i opisuje razvoj ovog polja. Što se tiče ranih konceptualnih studija ističe se vrlo često citirana studija Gliksona (2020), koja konceptualizira povjerenje u vještačku inteligenciju općenito, stvarajući osnovu za kasniji uži fokus novih istraživanja. Tako je uočljiv npr. jedan manji klaster istraživanja u periodu 2022-2023. kojeg čine Pentina i sar. (2022), Khawaja i sar. (2023) i Han i sar. (2023) a koji fokus stavlja na kontekst mentalnog zdravlja i dinamiku socijalne podrške. Također, može se uočiti pomak od teorijskih razmatranja ka preliminarnim empirijskim preispitivanjima AI-ja u funkciji emocionalne i socijalne podrške, iako ukupan broj istraživanja i u ovoj fazi ostaje ograničen. Generalno se uočava da se većina istraživanja grupiše u period 2023-2026. što ukazuje na jedno novo, dinamično i brzorastuće polje istraživanja koja privlači sve veću pažnju. Značajan porast istraživanja uočljiv je u 2024. i 2025.godini kada se može vidjeti veći broj empirijskih studija, studija procjene rizika i primjenjenih studija, koje su sve vrlo "gusto" međusobno povezane i, iako novijeg datuma, već akumuliraju značajan broj novih citata. Vidljivo je također da se vremenom pojavljuju nove podteme (kao što je ovisnost o AI-ju, intervencije u oblasti mentalnog zdravlja, društvena bliskost, itd), koje fokus stavljaju na realne kontekste upotrebe AI-ja. Nekoliko studija iz 2025. koristi mješovite metode, klinički dizajn ili pak uzorke sa velikim brojem ispitanika, što ukazuje na metodološko sazrijevanje ove tematske oblasti u poređenju sa ranijim člancima koji su bili bazirani više na eksplorativnom pristupu. Na kraju, studije iz tekuće, 2026.godine, potvrđuju trend rasta naučnog interesa za ovu temu, praćenog sve većom raznolikošću tema i prevazilaženjem uskih granica pojedinih naučnih disciplina.

U Tabeli 1. sumirane su glavne karakteristike ključnih studija.

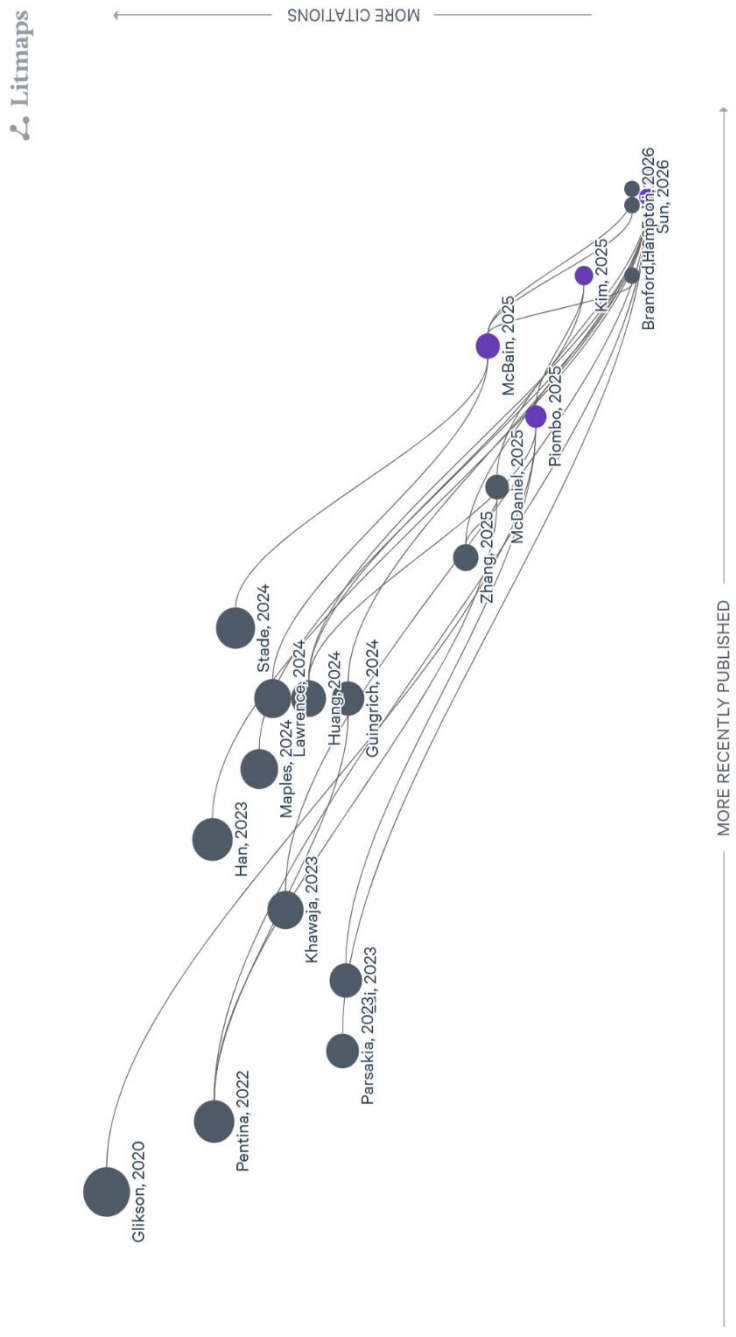
Tabela 1. Ključne studije o odnosu AI i mentalnog zdravlja adolescenata

Autori	Tema	Metodologija	Uzorak	Ključni nalaz	Glavni doprinos
Branford & Conrad (2025)	Etičke implikacije AI psihoterapije	Konceptualna etička analiza	—	Prepoznavanje rizika u digitalnim terapeutskim odnosima (granice, odgovornost, privatnost)	Etički okvir za evaluaciju psihoterapije potpomognute AI-jem
Glikson & Woolley (2020)	Temelji povjerenja ljudi u AI sisteme	Sistematski teorijski pregled	—	Povjerenje zavisi od transparentnosti, predvidljivosti, kompetencije i antropomorfizma	Uspostavlja osnovne konstrukte povjerenja koji se naširoko koriste u kasnijim istraživanjima odnosa između ljudi i umjetne inteligencije.
Guingrich & Graziano (2024)	Percepcija svijesti kod AI i utjecaj iste na međuljudska ponašanja	Teorijska sinteza	—	Atribuiranje "uma" AI-ju utječe na interpersonalne sheme i ponašanja	Uvodi model "*efekta prelijevanja"*
Han et al. (2023)	Efikasnost AI konverzacijskih alata u oblasti mentalnog zdravlja	Sistematski pregled i meta-analiza	Odrasli	Umjereno smanjenje depresije i uznemirenosti; poboljšani rezultati sa generativnom multimodalnom CA	Demonstriranje kliničke efikasnosti i faktora dizajna koji utječu na rezultate
Hampton (2026)	Rizici i koristi upotrebe AI-ja kod tinejdžera u SAD	Konceptualni / klinički pregled	—	Naglašavanje razvojne ranjivosti i potencijalnih terapijskih koristi	Konceptualizira umjetnu inteligenciju kao fenomen s dvostrukim učinkom na mentalno zdravlje

					adolescenata
Huang et al. (2024)	Testiranje smjera uzročnosti između ovisnosti o AI-ju i mentalnog zdravlja adolescenata	Dvokratna kohorta/ panel dizajn s unakrsno odgođenim efektima	N = 3843 adolescenta	Poteškoće sa mentalnim zdravljem su povezani sa ovisnošću o AI-ju; različiti motivi (društveni ili bijeg) su medijatori utjecaja	Razjašnjava vremensku dinamiku razvoja ovisnosti o AI-ju kod mladih
Kim et al. (2025)	Utjecaj konverzacijskog stila na antropomorfizam i emocionalnu bliskost sa adolescentima.	Online eksperiment	N = 284 dijada roditelj-adolescent	Stepen sličnosti čovjeku povećava povjerenje, bliskost; ranjivi adolescenti su pod najvećim utjecajem	Identificira konverzacijski ton kao ključnu dizajnersku polugu za unaprjeđenje sigurnosnih mehanizama u interakcijama mladih s AI-sistemima
Khawaja & Bélisle-Pipon (2023)	Pogrešna uvjerenja vezana za terapiju koju provode AI chatbotovi	Konceptualna etička analiza	—	Korisnici precjenjuju terapijski kapacitet AI-ja; rizici pogoršanja i ovisnosti	Razjašnjava etičke granice tzv. "njegujućih" odnosa između ljudi i AI-sistema
Lai et al. (2023)	Utjecaj AI obrazovnih sistema na društvenu adaptibilnost adolescenata	Anketno istraživanje	N = 1332 studenta	AIEd smanjuje društvenu adaptibilnost; porodična podrška kao medijator	Dokumentuje socio-emocionalne rizike ulaska AI-ja u škole
Lawrence et al. (2024)	Pregled LLM-ova u intervencijama mentalnog zdravlja i procjeni rizika.	Sveobuhvatni pregled	—	Naglašava potencijale (obrazovanje, trijaža, intervencija) i glavne rizike (pristranost, zloupotreba)	Predlaže razvojnu mapu puta za sigurne LLM-ove namijenjene podršci mentalnom zdravlju.

Lebl & Goetz (2026)	Implikacije generativne AI po zdravlje adolescenata	Pedijatrijska/ klinička konceptualna analiza	—	AI može utjecati na emocionalni, kognitivni i razvoj identiteta	Integrira AI u pedijatrijske zdravstvene okvire
Maples et al. (2024)	Kako studenti koriste Repliku kao podršku	Anketno istraživanje	N = 1,006 studenata	Korisnici izvještavaju o usamljenosti ali i percipiraju značajnu podršku; 3% prevenirane suicidalne ideacije	Razjašnjava obrasce emocionalnog oslanjanja na AI u realnim kontekstima
McBain et al. (2025)	Učestalost korištenja AI-ja kao pružaoca savjeta iz oblasti mentalnog zdravlja kod mladih	Anketno istraživanje	Američki adolescenti i mladi odrasli	AI se često koristi za savjete čija korisnost može varirati	Procjena upotrebe AI-ja na populacijskom nivou
McDaniel et al. (2025)	Može li CAI aktivirati ponašanje koje nalikuje privrženosti?	Konceptualni komentar	—	AI može aktivirati sistem privrženosti što utječe na porodičnu dinamiku	Uvodi koncept ponašanja nalik privrženosti između čovjeka i AI-sistema
Parsaki a (2023)	Kognitivni i psihološki utjecaji chatbotova na studente	Narativni pregled	—	Miješani rezultati: povećana samoefikasnost i moguće smanjenje kritičkog mišljenja	Sumira kognitivne kompromise povezane s korištenjem AI-sistema među studentima
Pentina et al. (2022)	Razvoj odnosa sa Replikom	Istraživanje miješanom metodom	Korisnici Replike	Korisnici vremenom formiraju parasocijalne odnose koji su nalik prijateljstvu	Rana empirijska saznanja o relacijskoj povezanosti posredovanoj AI-sistemima

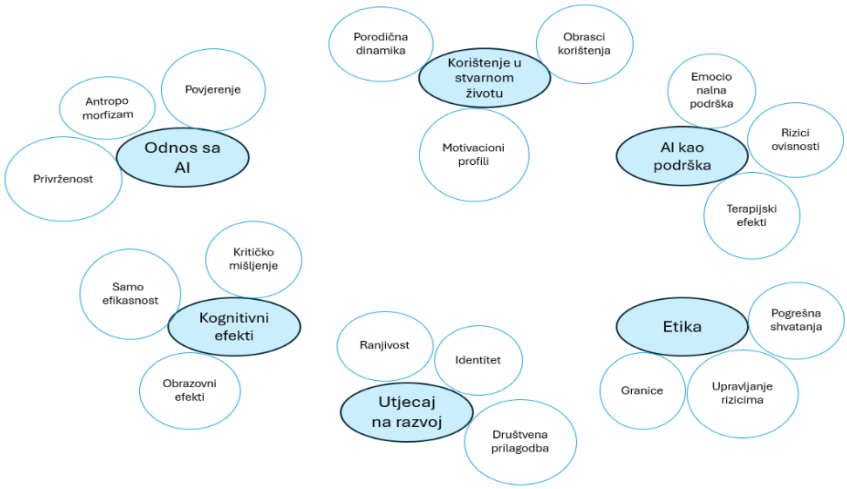
Piombo et al. (2025)	Korištenje AI sistema među adolescentima kroz prizmu emocionalne inteligencije i roditeljskih stilova	Ankete; klaster analiza	Adolescenti i roditelji (N=345).	Identifikacija uravnoteženih i rizičnih AI korisnika; emocionalna inteligencija i roditeljstvo kao protektivni faktori	Uvodi koncept "digitalne sigurne baze"
Stade et al. (2024)	Kako LLM-ovi mogu transformisati psihoterapiju	Konceptualna i tehnička mapa puta	—	Naglašava detekciju rizika, transparentnost i skalabilnost	Postavlja standarde za kliničku primjenu LLM-ova
Sun et al. (2026)	AI asistenti i njihov utjecaj na socijalni razvoj adolescenata	Teorijska sinteza	—	Opisuje koristi (eksploracija, ekspresija) i rizike (ovisnost, zamjena)	Nudi razvojni okvir za odnose adolescenata s AI-sistemima
Zhang et al. (2025)	Porodični obrasci korištenja ChatGPT-a i percipirana korist	Polustruktuirani intervjui	Roditelji i djeca (12 parova)	Motivi: traženje informacija, produktivnost, zabava, povezivanje	Prikazuje obrasce korištenja AI-sistema na porodičnom i intergeneracijskom nivou



Slika 1. Litmaps prikaz lanaca citiranja na temu korištenja AI-ja kao emocionalne/socijalne podrške kod mladih

Na osnovu navedenih studija napravljena je strukturirana kategorizacija i sinteza problema, kroz koju su identificirani konceptualni klasteri u literaturi. Mapa pojmova prikazana je na Slici 2.

Slika 2. Mapa pojmova: tematski klasteri AI i mentalno zdravlje mladih



U nastavku slijedi narativna deskripcija svakog od izdvojenih klastera sa najznačajnijim uvidima iz pregledane literature.

1. Psihološki mehanizmi povjerenja, antropomorfizam i privrženost

U određenom broju istraživanja dominantna tema je kako se mladi psihološki odnose prema AI-ju, i u tom kontekstu se najčešće spominju pojmovi antropomorfizam, faktori uspostavljanja povjerenja i procesi nalik privrženosti (Glikson i Woolley, 2020; Kim i sar., 2025; McDaniel i sar., 2025; Pentina i sar., 2022). Pri tome je ustanovljeno da povjerenje jača kada AI djeluje kompetentno, predvidljivo i nalik ljudima, što posebno utječe na mlade u razvojnoj fazi emocionalne osjetljivosti. Također, adolescenti često AI-ju pripisuju mentalna stanja i "um" (svijest), što može aktivirati postojeće interpersonalne sheme i ponašanja koja su zasnovana na privrženosti. U tom smislu, ovakav odnos može dovesti do parasocijalnih ili čak "prijateljskih" odnosa sa AI-jem, posebno kod ranjivih grupa. Pri tome treba imati na umu da

karakteristike dizajna koje se tiču prirodnosti razgovora, empatičan ton i personaliziran odgovor doprinose većem povjerenju i osjećaju bliskosti. S obzirom da mladi često opisuju AI kao "uvijek dostupnu" podršku, interakcija sa istom se percipira kao siguran prostor za ispoljavanje sebe, koje je u ovom razvojnom periodu vrlo značajno. Istraživanja jasno pokazuju da ove percipirane osobine odnosa sa AI-jem utječu na osjećaj podrške i pojačavaju uključenost (Marshall i sar., 2025).

2. AI kao emocionalna i socijalna podrška: koristi i rizici

Mnoge studije su potvrdile da se mladi sve više okreću AI-ju, posebno *chatbotovima* i generativnim modelima, kako bi dobili emocionalnu podršku i savjete vezane za svakodnevni život. Istraživanje na nivou SAD-a navodi kako jedan od osam adolescenata i mladih odraslih traži savjete iz oblasti mentalnog zdravlja od AI chatbotova, pri čemu je ovakva upotreba posebno izražena kod mladih uzrasta od 18 do 21 godinu (RAND, 2025). Rezultate ovog istraživanja potvrđuje još jedno slično istraživanje koje također ukazuje na ekspanziju traženja pomoći od LLM-a kod mladih (McBain i sar., 2025). Evidentno je i korištenje AI -a kao ekstenzije društvenog svijeta mladih, sa kojim se stvaraju veze koje nalikuju stvarnom prijateljskom odnosu (Andoh, 2025).

U tom smislu, jedna grupa istraživanja fokusira se na kliničke ili kvazi-terapijske funkcije AI-ja (Han i sar., 2023; Maples i sar., 2024; McBain i sar., 2025; Sun i sar., 2026). Neke studije ukazuju na realnu psihološku korist, kao što je npr. umjereno smanjenje depresivnosti, anksioznosti i stresa kod mladih (meta-analiza Feng i sar., 2025), te izvještaje samih korisnika o emocionalnoj podršci i smanjenju usamljenosti. No, uporedo s tim spominju se i značajni rizici, poput potencijalne ovisnosti, zamjene za interpersonalne odnose ili pogoršanja mentalnog zdravlja ako se AI koristi kao primarni izvor emocionalne regulacije. Kod adolescenata, AI može djelovati kao „sigurna baza", ali istovremeno I narušavati razvoj autentičnih društvenih vještina. Pojedine studije (npr. Maples i sar., 2024) čak ukazuju da AI može prevenirati i suicidnu ideaciju, što otvara jedan novi prostor za odgovornu kliničku primjenu. U cjelini, ovaj tematski klaster sažima paradoks koristi i rizika i može se sumirati u zaključku: AI može pomoći, ali i pojačati psihološku

ranjivost.

3. Razvojni utjecaj na adolescente: ranjivost, identitet i društvena prilagodljivost

Jedan veliki segment literature analizira utjecaj AI-ja na razvoj adolescenata, uključujući emocionalnu regulaciju, formiranje identiteta i društvenu prilagodljivost (Hampton, 2026; Huang i sar., 2024; Lai i sar., 2023; Lebl i Goetz, 2026; Sun i sar., 2026). AI se i u ovom pogledu smatra mačem s dvije oštrice: mogu poticati kreativnu ekspresiju, samoistraživanje i emocionalnu podršku, ali i ometati razvoj društvenih vještina ili pojačavati sklonosti ka izbjegavanju i ovisnosti. Neki longitudinalni nalazi pokazuju da su mentalne teškoće prediktori kasnije ovisnosti o AI-ju, a ne obrnuto, što ukazuje na mogućnost da su psihološki motivi bijega ključni mehanizam (Huang i sar., 2024). U školskom kontekstu, pretjerano oslanjanje na AI može smanjiti društvenu adaptibilnost, posebno kada izostane porodična podrška (Lai i sar., 2023). Kliničke analize također upozoravaju na to da AI može utjecati na razvoj identiteta, emocionalne reaktivnosti i interpersonalnih skripti, čineći adolescente posebno osjetljivima (Lebl i Goetz, 2026). Kad su u pitanju ovi problemi, čini se da će u perspektivi razvojna psihologija biti ključna za razumijevanje učinaka koje AI ima na mlade.

4. Etička pitanja i upravljanje rizicima

Brojni radovi govore o etičkim problemima i rizicima vezanim za korištenje AI-ja u domenu mentalnog zdravlja (Branford i Conrad, 2025; Khawaja i Bélisle-Pipon, 2023; Lawrence i sar., 2024; Stade i sar., 2024). U tom smislu, literatura prepoznaje rizike manipulacije, pogrešnih uvjerenja o „terapijskim“ sposobnostima AI-ja, zamagljivanja granica odgovornosti i potencijalnog narušavanja privatnosti. Korisnici često precjenjuju sposobnost AI-ja da pruži profesionalnu emocionalnu brigu, što može izazvati pogoršanje simptoma ili odgađanje potrage za (tradicionalnom) stručnom pomoći. Etika odnosa čovjek-AI postaje posebno složena u situacijama kada se aktiviraju obrasci privrženosti ili percepcija „svjesnosti“. Literatura pokazuje da AI-ju još uvijek nedostaju standardizirane reference za evaluaciju, zbog čega može generisati netačne, pristrasne i neadekvatne savjete (RAND, 2025). Stoga

autori u ovoj oblasti upozoravaju da korištenje neregulisanih AI alata u ovu svrhu može dovesti do iskrivljenih shvatanja o emocionalnoj uzajamnosti i tako još više pojačati ranjivost kod onih mladih osoba koji su već i prije imale jaku potrebu za pomoći po pitanju mentalnog zdravlja. Neregulisanost nekih AI alata i pitanje transparentnosti podataka koji se koriste za treniranje AI-ja još više povećavaju ove rizike (Marshall i sar., 2025). Konceptualni radovi se slažu u tome da je nužno definirati nove etičke okvire kako bi se zaštitili adolescenti i drugi ranjivi korisnici.

5. Porodična dinamika, motivacijski profili i navike korištenja AI-ja u stvarnom svijetu

Nekoliko studija se bavilo pitanjem kako i zašto mladi i porodice zapravo koriste AI odnosno koji psihološki motivi stoje iza toga (Maples i sar., 2024; McBain i sar., 2025; Piombo i sar., 2025 ; Zhang i sar., 2025). Mladi koriste AI za savjete, emocionalnu podršku, informisanje, zabavu i regulaciju stresa, a upotreba se često odvija bez nadzora ili roditeljskog razumijevanja. Porodični stilovi i emocionalna inteligencija su se pokazali kao pozitivni prediktori bezbjednijih obrazaca korištenja (Piombo i sar., 2025). Prepoznato je i da pojedine grupe adolescenata pokazuju „rizične“ profile prekomjernog oslanjanja na AI (Piombo i sar., 2025). Intergeneracijske studije sugeriraju da AI ponekad djeluje kao posrednik među generacijama, a ponekad pak kao zamjena za porodične interakcije (Zhang i sar., 2025). U motivacijskoj strukturi posebno se ističu pomenuti motivi bijega i potreba za povezanošću (Huang i sar., 2024). Ove studije otkrivaju da sam kontekst upotrebe (porodica, škola, privatni prostor) značajno oblikuje psihološke efekte korištenja AI-ja po mladu osobu. Generalno se može reći da se načini korištenja AI-ja znatno razlikuju od korisnika do korisnika i da zavise od statusa njihovog mentalnog zdravlja, porodičnog okruženja i povjerenja u tehnologiju. Za neke adolescente, AI je oruđe, za druge je, čini se, zamjena za ljude kada nisu dostupni. Literatura se bavi i brojnim drugim socio-kulturalnim varijacijama u percepciji pouzdanosti i korisnosti AI-ja (RAND, 2025).

6. Implikacije AI-ja po kognitivne procese i obrazovanje

Nešto manji, ali važan korpus literature bavi se kognitivnim i obrazovnim efektima AI-ja (Parsakia, 2023 ; Lai i sar., 2023; Zhang i sar., 2025), što je i razumljivo s obzirom na recentnost problema. Rezultati ukazuju na potencijalno povećanje samoefikasnosti, ali i na slabljenje kritičkog mišljenja ili kreativnosti ako se AI koristi kao primarni kognitivni alat (Parsakia, 2023). U školama AI može smanjiti društvenu adaptabilnost, posebno u okruženjima bez adekvatne emocionalne i porodične podrške (Lai et al., 2023). U porodičnom i obrazovnom okruženju motivi korištenja AI-ja su potreba za produktivnosti, rješavanje zadataka i emocionalno rasterećenje. Ovaj skup radova naglašava potrebu da se AI integriše u obrazovanje uz paralelan razvoj metakognitivnih i socijalno-emocionalnih vještina koje sve više dobijaju na važnosti u ovom kontekstu.

Diskusija

Rezultati studija koje su obuhvaćene ovom analizom pokazuju da emocionalna podrška putem AI-ja više nije periferni fenomen, nego normal(izira)na komponenta (digitalnog) života mladih ljudih. Unatoč tome, ovo polje istraživanja je i dalje fragmentirano i tek pokazuje naznake integrisanog interdisciplinarnog pristupa. Dosadašnja istraživanja nisu konzistentna u pogledu korištenih metoda, u fokusu na određene populacije ili u jasno definisanim teorijskim okvirima.

Literatura generalno pokazuje da je odnos mladih i AI-ja relacijski, emocionalno obojen i razvojno osjetljiv. Mladi ne koriste AI samo kao alat, nego kao kvazi-socijalnog partnera, što u određenoj mjeri može poboljšati emocionalnu regulaciju, ali i povećati rizike ovisnosti, pretjeranog povjerenja ili narušenog razvoja. Psihološki mehanizmi poput antropomorfizma, privrženosti i potrebe za sigurnosti ili bijegom snažno oblikuju ove interakcije. Uvidom u literaturu uočava se da etika i pravna regulacija zaostaju za brzim razvojem tehnologije. Pritom, porodica i školsko okruženje ostaju ključni moderatori psiholoških efekata AI-ja po mlade. Trendovi upućuju na nužnost kreiranja razvojno prilagođenih, etički sigurnih i emocionalno inteligentnih AI-sistema, posebno za

adolescentnu populaciju.

Postojeća istraživanja u isto vrijeme bude nadu u potencijalne pozitivne efekte po mentalno zdravlje mladih, ali i plaše brojnim rizicima koji im prijete. S jedne strane, čini se da AI može da premosti nepristupačnost i nedostatak realne podrške mentalnom zdravlju. U isto vrijeme, korištenje AI-ja u ove svrhe otvara nove opasnosti i rizike koji su psihološke i etičke prirode. S obzirom na ubrzan razvoj AI oruđa u ovoj oblasti od iznimne je važnosti multidisciplinarno i rigorozno istraživanje ove teme kako bi se bolje razumjelo na koji način AI oblikuje emocionalni razvoj i mentalno zdravlje mladih korisnika, te kako bi se isti u konačnici zaštitili.

Analizom literature ovog brzorastućeg polja uočeni su i neki nedostaci iz metodološkog i etičko-pravnog domena. Naime, i dalje nedostaju longitudinalni podaci o psihološkim efektima koji bi pratili jednu uzrasnu grupu kroz duže vrijeme, te mogli jednoznačno ispitati efekte korištenja AI-ja u sferi mentalnog zdravlja. U tom smislu se uočava i nedostatak podataka o tome kako AI utječe na specifične razvojne procese u adolescenciji. Također, evidentno je da su regulatorni okviri za korištenje AI-ja u kontekstu mentalnog zdravlja i dalje nejasni i nedovoljno definirani. Isto tako, trenutno je mali broj istraživanja koja se bave moderatorskim utjecajem kulturalnih, socioekonomskih i porodičnih varijabli u ovom kontekstu. Istraživanja koja bi se uhvatila ukoštac sa ovim pitanjima moraju počivati na interdisciplinarnoj saradnji psihologije, pedagogije, kompjuterskih nauka, etike i drugih disciplina.

Zaključak

Ovaj pregled obima potvrđuje ubrzani rast naučnog interesa za temu emocionalne podrške putem AI-ja kod mladih, ali istovremeno razotkriva fragmentirano i metodološki neujednačeno istraživačko polje. Važno je naglasiti da identificirani obrasci imaju širi razvojni i mentalnozdravstveni značaj: oslanjanje na kratkoročne ishode i samoprocjene ograničava razumijevanje potencijalnih dugoročnih efekata AI podrške na emocionalni razvoj, regulaciju emocija i formiranje interpersonalnih odnosa u osjetljivom razvojnom periodu. U kontekstu rastućih problema mentalnog zdravlja među mladima kojem danas svjedočimo, nedovoljno teorijski integrirani i razvojno nediferencirani pristupi predstavljaju ozbiljan izazov, jer otežavaju procjenu da li AI alatima pripada zaštitna ili potencijalno rizična uloga u njihovom psihološkom funkcionisanju. Posebno zabrinjava izostanak longitudinalnih, kulturalno senzitivnih i interdisciplinarnih studija, jer bez njih nije moguće pouzdano utvrditi trajnost efekata, kontekstualne razlike i potencijalne nejednakosti u pristupu i ishodima. Stoga ovaj pregled ne samo da mapira postojeće stanje, već jasno ukazuje da je riječ o pitanju od strateške važnosti za razvoj mladih i javno zdravlje. U tom smislu, nalazi predstavljaju snažan poziv za sistematičnija, teorijski utemeljena i razvojno osjetljiva istraživanja koja će omogućiti odgovorno integriranje AI-ja u podršku mentalnom zdravlju mladih.

Literatura

Andoh, E. (2025). Many teens are turning to AI chatbots for friendship and emotional support. *Monitor on Psychology, 56*(7). dostupno na: https://www.apa.org/monitor/2025/10/technology-youth-friendships, (posjeta: 3.4.2026.).

Branford, J., & Conrad, J. A. (2025). Log in, lie down: ethics and the digital turn in psychotherapy. *Philosophical Psychology*, 1–29. https://doi.org/10.1080/09515089.2025.2599894

Feng, Y., Hang, Y., Wu, W., Song, X., Xiao, X., Dong, F., & Qiao, Z. (2025). Effectiveness of AI-driven conversational agents in improving mental health among young people:

Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research, 27*, e69639. https://www.jmir.org/2025/1/e69639

Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., & Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): A randomized controlled trial. *JMIR Mental Health, 4*(2), e19. https://doi.org/10.2196/mental.7785

Glikson, E., & Woolley, A. (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *The Academy of Management Annals. 14*(2):627-60. https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057

Guingrich, R. E., & Graziano, M. S. A. (2024). Ascribing consciousness to artificial intelligence: Human–AI interaction and its carry-over effects on human–human interaction. *Frontiers in Psychology. 15*:1322781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1322781

Hampton, M. D. (2026). A double-edged algorithm: Artificial intelligence's potential to hurt or help mental health for U.S. teens. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association, 32*(2), 89–90. https://doi.org/10.1177/10783903251411820

Han, L., Zhang, R., Lee, Y.-C., Kraut, R. E., & Mohr, D. C. (2023). Systematic review and meta-analysis of AI-based conversational agents for promoting mental health and well-being. *NPJ Digital Medicine, 6*(1), 236. https://doi.org/10.1038/s41746-023-00979-5

Huang, S., Lai, X., Ke, L., Li, Y., Wang, H., Zhao, X., Dai, X., & Wang, Y. (2024). AI technology panic—Is AI dependence bad for mental health? A cross-lagged panel model and the mediating roles of motivations for AI use among adolescents. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 1087–1102. https://doi.org/10.2147/prbm.s440889

Khawaja, Z., & Bélisle-Pipon, J. (2023). Your robot therapist is not your therapist: Understanding the role of AI-powered mental health chatbots. *Frontiers in Digital Health, 5*:1278186. https://doi.org/10.3389/fdgth.2023.1278186

Kim, P., Xie, Y., & Yang, S. (2025). "I am here for you": How relational conversational AI appeals to adolescents, especially those who are socially and emotionally vulnerable. *arXiv (Cornell University)*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2512.15117

Lai, T., Xie, C., Ruan, M., Wang, Z., Lu, H., & Fu, S. (2023). Influence of artificial intelligence in education on adolescents' social adaptability: The mediatory role of social support. *PLOS ONE. 18*(3): e0283170. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283170

Lawrence, H. R., Schneider, R. A., Rubin, S. B., Mataric, M. J., McDuff, D., & Bell, M. J. (2024). The opportunities and risks of large language models in mental health. *JMIR Mental Health, 11*:e59479 https://doi.org/10.2196/59479

Lebl, J., & Goetz, M. (2026). May generative artificial intelligence impact on adolescent health? *Česko-slovenská pediatrie. 81*(1):24-27. https://doi.org/10.55095/cspediatrie2026/003

Maples, B., Cerit, M., Vishwanath, A., & Pea, R. (2024). Loneliness and suicide mitigation for students using GPT-3–enabled chatbots. *NPJ Mental Health Research, 3,* 4. https://doi.org/10.1038/s44184-023-00047-6

Marshall, N. J., Loades, M. E., Jacobs, C., Biddle, L., & Lambert, J. D. (2025). Integrating artificial intelligence in youth mental health care: Advances, challenges, and future directions. *Current Treatment Options in Psychiatry, 12*(11). https://doi.org/10.1007/s40501-025-00348-x

McBain, R. K., Bozick, R., Diliberti, M., Zhang, L. A., Zhang, F., Burnett, A., Kofner, A., Rader, B., Breslau, J., Stein, B. D., Mehrotra, A., Pines, L. U., Cantor, J., & Yu, H. (2025). Use of generative AI for mental health advice

among U.S. adolescents and young adults. *JAMA Network Open, 8,* e42281. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2025.42281

McDaniel, B. T., Coupe, A., Weston, A., & Pater, J. (2025). A brief commentary on human–AI attachment and possible impacts on family dynamics. *Family Relations, 74*(3), 1072-1079. https://doi.org/10.1111/fare.13188

Parsakia, K. (2023). The effect of chatbots and AI on the self-efficacy, self-esteem, problem-solving and critical thinking of students. *Health Nexus, 1*(1), 71-76. https://doi.org/10.61838/hn.1.1.14

Pentina, I., Hancock, T., & Xie, T. (2022). Exploring relationship development with social chatbots: A mixed-method study of Replika. *Computers in Human Behavior, 140*, 107600. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107600

Piombo, M. A., La Grutta, S., Epifanio, M. S., Di Napoli, G., & Novara, C. (2025). Emotional Intelligence and Adolescents' Use of Artificial Intelligence: A Parent–Adolescent Study. *Behavioral Sciences, 15*(8), 1142. https://doi.org/10.3390/bs15081142

RAND Corporation. (2025). One in eight adolescents and young adults use AI chatbots for mental health advice, dostupno na : https://www.rand.org/news/press/2025/11/one-in-eight-adolescents-and-young-adults-use-ai-chatbots.html (posjeta: 2.4.2026.).

Stade, E. C., Stirman, S., Ungar, L., Boland, C. L., Schwartz, H. A., Yaden, D., Sedoc, J., DeRubeis, R. J., Willer, R., & Eichstaedt, J. (2024). Large language models could change the future of behavioral healthcare: A proposal for responsible development and evaluation. *NPJ Mental Health Research.* *3*(1):12. https://doi.org/10.1038/s44184-024-00056-z

Sun, X., Wang, Y. & McDaniel, B. T. (2026). AI companions and adolescent social relationships: Benefits, risks, and

bidirectional influences. *Child Development Perspectives*. *20*(2):91–8. https://doi.org/10.1093/cdpers/aadaf009

UNICEF. (2023). Policy guidance on artificial intelligence for children. https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children

Vaidyam, A. N., Wisniewski, H., Halamka, J. D., Kashavan, M. S., & Torous, J. B. (2019). Chatbots and conversational agents in mental health: A review of the psychiatric landscape. *The Canadian Journal of Psychiatry, 64*(7), 456–464. https://doi.org/10.1177/0706743719828977

World Health Organization. (2021). Ethics and governance of artificial intelligence for health. https://www.who.int/publications/i/item/9789240029200

Zhang, S., Li, J., Cagiltay, B., Kirkorian, H., Mutlu, B., & Fawaz, K. (2025*). A qualitative exploration of parents and their children's uses and gratifications of ChatGPT. Family Relations.* *74*(3), 1056–1071. https://doi.org/10.1111/fare.13171

Review Article

AI AS A SOURCE OF SOCIAL SUPPORT FOR YOUNG PEOPLE: A SCOPING REVIEW

Summary

The rapid development of artificial intelligence (AI)-based tools and their increasing impact on everyday life raise new research questions, including the extent to which AI has become a form of social and emotional support among young people. Although the number of studies on this topic is growing, their scope, methodological differences, and thematic focus have not yet been systematically mapped. The aim of this scoping review is to identify and analyze existing research focused on understanding how young people use AI as a source of social and emotional support, as well as support for mental health. The findings indicate that young people increasingly use AI systems for advice and emotional support, with relational and anthropomorphic design features enhancing feelings of trust, closeness, and perceived support, particularly among socially or emotionally vulnerable adolescents. At the same time, the literature highlights risks such as emotional dependency, misunderstanding of the therapeutic role, and the potential displacement of interpersonal relationships. Patterns of use are shaped by various factors, including mental health status, motivation, family context, and trust in AI. Young people value the accessibility, anonymity, and non-judgmental nature of AI, while identifying accuracy of information, trustworthiness, and potential long-term psychological consequences as key challenges. This review points to increasing diversity but also fragmentation in the existing body of research and underscores the need for longitudinal and interdisciplinary approach to achieve a more comprehensive understanding of the effects of AI on youth mental health.

Key words: AI, social support, youth, mental health, scoping review

Izvorni naučni rad

Primljen 15.05.2026.

Mr.sc.Nermina Vehabović – Rudež
JU Dom zdravlja Visoko
nermina.vehabovic.rudez@gmail.com

Prof.dr.Anela Hasanagić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
anela.hasanagic@unze.ba

SKALA STAVOVA MLADIH O OČEKIVANOJ PODRŠCI OD RODITELJA/STARATELJA

Sažetak

Adolescencija predstavlja razvojni period obilježen intenzivnim biološkim, emocionalnim i socijalnim promjenama, tokom kojeg roditeljska podrška ima značajnu ulogu u očuvanju mentalnog zdravlja i psihološke dobrobiti mladih. Cilj ovog istraživanja bio je konstruisati i validirati Skalu stavova mladih o očekivanoj podršci od roditelja/staratelja iz perspektive adolescenata. Istraživanje je provedeno na uzorku od 108 učenika osnovnih i srednjih škola. Početna verzija instrumenta sadržavala je 20 itema, a nakon provedene item analize i procjene interne konzistentnosti iz instrumenta je uklonjeno šest itema. Konačna verzija skale sadrži 14 itema i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach α = .733). Eksploratorna faktorska analiza izdvojila je četiri faktora koji zajedno objašnjavaju 60.43% ukupne varijanse: autoritarna kontrola, emocionalna toplina i bliskost, emocionalno razumijevanje i podrška autonomiji te permisivnost. Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je prihvatljivo uklapanje četverofaktorskog modela (CFI = .939; TLI = .922; RMSEA = .059; SRMR = .082). Rezultati ukazuju da razvijeni instrument pokazuje zadovoljavajuće psihometrijske

karakteristike te može imati značajnu primjenu u istraživanjima mentalnog zdravlja adolescenata, savjetodavnom radu i programima podrške roditeljstvu.

Ključne riječi: adolescencija, roditeljska podrška, validacija skale, psihometrijske karakteristike, konfirmatorna faktorska analiza.

Uvod

U današnjem sve kompleksnijem i zahtjevnijem svijetu, adolescencija se često smatra periodom intenzivnih promjena i izazova. Mladi se suočavaju sa brojnim stresorima, kao što su akademski pritisak, vršnjački odnosi, pritisak za uspjeh i traženje identiteta. U takvom kontekstu, roditelji igraju ključnu ulogu u podržavanju adolescenata. Mjesto u kojem dijete/ mlada osoba prvo uči o sebi, o svijetu koji ga okružuje jeste porodični dom. Roditelji/staratelji kroz odgojne postupke grade odnos sa djetetom koji će djetetu kasnije služiti kao model za druge odnose.

I pored naučno dokazane važnosti kvalitetnog i adekvatnog odnosa roditelja i djece za razvoj ličnosti i zaštitu mentalnog zdravlja djece i adolescenata, sve više mladih se suočava sa intenzivnim psihološkim smetnjama. Ovim briga za mentalno zdravlje adolescenata postaje vrlo važna i značajna tema i upravo zbog toga pristupili smo kreiranju Skale percepcije roditeljske podrške koja bi mogla dati kroz korištenje u istraživanjima značaj u prevenciji mentalnog zdravlja adolescenata ali i smjernicama za poboljšanje roditeljskih kompetencija.

Adolescencija

Adolescencija je razvojni period u kojem se događaju intenzivne tjelesne, emocionalne, psihološke promjene te se ponekad naziva se i prelaznom fazom u razvoju čovjeka, zbog toga što se mladi počinju odvajati od svojih roditelja, ali još nemaju ulogu odraslih osoba u društvu (Kuzman, 2009). Adolescenti se u ovom periodu života susreću s velikim brojem poteškoća koje je potrebno prevazići kako bi se osoba ostvarila kao jedinstvena ličnost (Protić, 2020). Uz adolescenciju, važno je spomenuti i pojam pubertet koja označava doba polnog sazrijevanja i zrelost. Pubertet se najčešće

povezuje s tjelesnim sazrijevanjem, dok se adolescencija povezuje s psihičkim sazrijevanjem (Hajnić, 2002; prema Protić, 2020).

Dahl i sar. (2018.) naglašavaju dva dominantna procesa u adolescenciji: u tom se razvojnom periodu mladi sreću s novim iskustvima, osjećajima i stanjima koja ih često preplavljuju te su se prisiljeni nositi sa sve češćom neizvjesnošću, a u isto vrijeme tek trebaju pomiriti novostečene kompetencije koje još nisu integrirane sa zahtjevima okoline i vlastitim identitetom koji se tek razvija.

Prema Berk (2015) kognitivna postignuća u adolescenciji se mijenjaju, adolescenti poboljšavaju strategije pomoću kojih donose odluke te više koriste apstraktno i idealistično mišljenje, posebno u situacijama u kojima postoji mogućnost za rasuđivanje i propozicijsko razmišljanje (Berk, 2015). Tokom puberteta, mladi doživljavaju zbunjenost zbog fizičkih promjena koje im se događaju, tako da se uz osjećaj zbunjenosti pojavljuje i potreba za prihvaćanjem od strane vršnjaka te potreba za pronalaskom identiteta (Hajnić, 2002; prema Protić, 2020). Adolescenti puno svog vremena provode sa svojim vršnjacima, čime definiraju sebe kao osobu. Srednja škola je u ovom periodu mjesto na kojem se intenzivno druže te se kod većine mladih lako prepoznaju grupe kojima pripadaju. Pripadanje određenoj grupi je od velike važnosti zbog toga što omogućava adolescentima da steknu osjećaj neovisnosti i samopouzdanje te da razviju vrijednosti.

Adolescencija se ponekad opisuje kao period u kojem mladi odbacuju autoritete, zbližavaju se s vršnjacima i odbijaju roditeljsku kontrolu, te ga neki nazivaju razdobljem samoodgoja (Buljan Flander, 2012; prema Protić, 2020). Protić (2020) navodi da se adolescencija također karakteriše naglim promjenama raspoloženja, buntovništvom, ali i unutrašnjim sukobima te sukobima s okolinom, objašnjavajući kako ona započinje pubertetom i završava formiranjem identiteta. Iz ovoga se zaključuje kako je razvoj identiteta ključan u adolescenciji kako bi se mlada osoba potpuno formirala kao samostalna, te započela odrasli život.

Za adolescenciju su karakteristični strahovi od neuspjeha, zabrinutosti zbog egzistencije i posla, strahovi od javnih govora, ali i brige o popularnosti i prijateljstvima (Velki i Romstein, 2018). Karakteristična je i pojava anksioznosti i paničnih poremećaja, koji se često javlja uz depresiju te je češći kod djevojaka (Kearney i Silverman, 1992; prema Velki i Romstein, 2018). Prema Berk

(2015), u ranoj adolescenciji se samopoimanje mijenja te adolescenti imaju širi raspon osobina, tako da slika o sebi uključuje sliku o sebi s majkom i ocem, prijateljima te romantičnim partnerom, ali i sliku o sebi kao zaposlenik, student i slično. Stariji adolescenti počinju shvaćati svoje osobine, tako da su svjesni svoje tvrdoglavosti ili, naprimjer, neiskrenosti (Berk, 2015). Adolescencija je ujedno i period najvećih raznolikosti među adolescentima i unutar njih, posebno zato što im emocionalne i tjelesne promjene nisu često sinkronizovane (Rudan,2004). Ono što je također povezano s adolescentima ponašanje je koje Berk (2015) naziva nepredvidljivost. Naime, navedeno je da je raspoloženje mlađih adolescenata nestabilnije od starijih adolescenata i odraslih. Njihova raspoloženja varirala bi od vrlo veselog do tužnog te onda ponovno do vrlo veselog, što se u velikoj mjeri povezuje s promjenom u obrascima spavanja. Oko 15. godine, emocionalno stanje kod adolescenata postaje stabilnije, ali većinom kod onih koji imaju stabilne odnose u porodici i stabilne odnose s vršnjacima. Kod onih koji nemaju dobru socijalnu podršku i loše su prilagođeni, navedeno stanje može dovesti do problema u ponašanju, niskog samopouzdanja i delikvencije, što također dovodi do stvaranja drugih problema. Ovi faktori doprinose da se adolescencija označava kao period u kojem se događaju ekstremno negativna i pozitivna emocionalna iskustva (Berk, 2015).

Roditeljstvo i stilovi roditeljstva

Roditeljsko ponašanje je složen konstrukt, koji se ogleda različitim oblicima interakcije roditelja i djece. Jedna od definicija naglašava sam doživljaj roditeljstva, koji se odnosi na preuzimanje roditeljske uloge u kojoj roditelj usmjerava svoje ponašanje i ciljeve prema djetetovom razvoju. Drugo tumačenje naglašava roditeljsku brigu, odnosno rađanje djece te ulaganje i vođenje njihova razvoja. Roditeljstvo obuhvaća i određene postupke koji vode osiguravanju ciljeva usmjerenih na razvoj i brigu za dijete. Na kraju, roditeljstvo se može tumačiti i kao roditeljski odgojni stil, odnosno roditeljsko stabilno emocionalno ponašanje na čemu se posljedično zasniva i interakcija djeteta i roditelja (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Weller i sar. (2024) naglašavaju da roditeljstvo predstavlja proces koji se razvija s dobi i sazrijevanjem - i djeteta i roditelja - te zahtijeva stalno usavršavanje komunikacijskih,

asertivnih i medijacijskih vještina. Roditeljska podrška, prihvaćanje i toplina koje spadaju u dimenziju emocionalnosti, opisuju pozitivan i afektivan odnos između roditelja i djeteta u kojem je prisutna ljubav, nježnost, toplina i zainteresiranost roditelja za dijete. Takvi roditelji jasno obrazlažu svoje zahtjeve i očekivanja prema djetetu te mu daju do znanja da ga prihvaćaju i podržavaju. Roditelji koji se nalaze na drugom kraju dimenzije emocionalnosti pokazuju odbacivanje, emocionalnu hladnoću te u interakciji s djetetom ne izražavaju ljubav i ne pokazuju prihvaćanje (Klarin i Đerda, 2014, prema Ercegović 2019.). Pred dijete postavljaju visoka očekivanja te ako ona nisu ispunjena, pokazuju ljutnju i nerazumijevanje. Kao posljedicu takvog odnosa, dijete se može osjećati nedoraslo zadacima s kojima se susreće, a ujedno i nesigurno te odbačeno (Onyskiw i Hayduk, 2003). Druga glavna dimenzija je dimenzija kontrole, koja predstavlja određena pravila i granice koje roditelj postavlja i primjenjuje kako bi modificirao djetetovo ponašanje (Barber, 1996; Darling i Steinberg, 1993; Klarin i Đerda, 2014, prema Ercegović 2019). Razlikuju se dvije vrste kontrole. Bihevioralna kontrola podrazumijeva nadzor ponašanja te kao takva pozitivno utiče na djetetovo psihosocijalno sazrijevanje (Pettit, Laird, Dodge, Bates i Criss, 2001, prema Ercegović 2019), zbog toga što dijete razvija svjesnost o mogućim posljedicama ponašanja (Barber, 1996). Ovakva vrsta kontrole je tokom srednjeg djetinjstva, ali i u razdoblju adolescencije kada takva komponenta roditeljskog ponašanja pomaže u nadzoru djetetovih aktivnosti i socijalnih odnosa.Nasuprot roditelja koji koriste bihevioralnu kontrolu, roditelji koji su popustljivi često podilaze djetetovim zahtjevima te ispunjavaju sve djetetove želje što dovodi do nekih nepovoljnih posljedica za dijete kao što su impulzivnost i slaba samokontrola (Kurtović i Marčinko, 2010; Brković, Greblo, Keresteš i Kuterovac Jagodić, 2012, prema Ercegović 2019.).

Ipak, treba se naglasiti da koliko se naglašava pozitivan uticaj bihevioralne kontrole, isto tako se i psihološka kontrola povezuje s negativnim razvojnim ishodima djeteta (Smetana i Daddis, 2002). Roditelji koji koriste takvu vrstu kontrole nastoje imati nadzor nad djetetovim svijetom na prisilan i manipulativan način (Macuka, 2010). Psihološka kontrola pogoduje razvoju osjećaja krivnje kod djeteta i onemogućuje mu da razvije autonomiju i osjećaj osobnog identiteta (Silk, Steinberg i Morris, 2003; Smetana

i Daddis, 2002, prema Ercegović 2019.).

Ove dvije navedene dimenzije roditeljskog ponašanja zapravo se temelji u definisanju stilova roditeljstva. U literaturi se definišu četiri osnovna stila roditeljstva – autoritativni, autoritarni, permisivni i zanemarujući (Baumrind, 1971; Maccoby i Martin, 1983). Autoritativni stil karakteriše uravnotežen odnos između topline i kontrole, roditelji postavljaju jasna pravila, ali pružaju podršku i ohrabrenje. Autoritarni stil roditeljstva zahtijeva apsolutnu poslušnost uz stroge disciplinske metode, te popustljivi stil, koji omogućava visok stepen slobode, povezani su s manje adaptivnim ishodima u ponašanju djece.

Zanemarujući roditeljski stil roditeljstva karakteriše nizak stepen topline i kontrole – roditelji su emocionalno distancirani, ne postavljaju jasna pravila i nisu uključeni u djetetov život, pa djeca često imaju problema s ponašanjem, niže akademske rezultate i slabiju emocionalnu regulaciju.

Koliko je roditeljstvo i stil roditeljstva važno za mentalno zdravlje adolescenta može se zaključiti na osnovu naučnih istraživanja ali i iz kliničke prakse. U kliničkom i savjetodavnom radu sa adolescentima često se uočava nezadovoljstvo mladih kvalitetom odnosa sa roditeljima, posebno u domenu emocionalnog razumijevanja, prihvatanja i podrške. Upravo iz potrebe da se bolje razumiju očekivanja mladih od roditelja razvijena je Skala stavova mladih o očekivanoj podršci od roditelja/staratelja.

Cilj ovog istraživanja bio je konstruisati instrument za procjenu percepcije očekivane roditeljske podrške kod adolescenata te ispitati njegove psihometrijske karakteristike.

Metodološki dio

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 109 učenika osnovnih i srednjih škola sa područja grada Visokog. Istraživanje je provedeno tokom aprila 2022. godine. Uzorkom su obuhvaćeni učenici VIII i IX razreda osnovne škole te učenici od I do IV razreda srednjih škola.

Konstrukcija instrumenta

Početna konstrukcija skale zasnivala se na kvalitativnoj

analizi odgovora adolescenata na tri otvorena pitanja:

1. Kakav život želim za sebe u budućnosti?
2. Šta mi treba od odraslih, a da nije materijalno?
3. Šta ja mogu učiniti da živim zadovoljniji život?

Urađena je sadržajna analiza odgovora te smo dobili da se odgovori adolescenata mogu grupisati u šest glavnih potreba, i to potreba za:

- emocionalnim razumijevanjem,
- podrškom,
- kvalitetnom komunikacijom,
- poštovanjem ličnosti,
- zajedničkim vremenom sa roditeljima,
- jasnim granicama i strukturom.

Na osnovu ovih kategorija formirano je 20 itema, koje smo formulirali kao skalu Likertovog tipa, gdje su adolescenti procjenjivali roditeljsku podršku, a skala kao takva je podvrgnuta psihometrijskoj analizi (item analiza, analiza pouzdanosti metodom unutarnje konzistencije, te faktorska analiza – EFA i CFA).

Rezultati i diskusija

Item analiza i pouzdanost instrumenta

Kako to metodologija sličnih radova nalaže, u prvom redu smo provjerili pouzdanost mjernog instrumenta u cjelosti, te uradili item analizu cjelokupnog instrumentarija (svih 20 itema zajedno).

Tabela 1. Cronbach Alfa pouzdanost za 20 itema

Cronbach's Alpha	N of Items
.536	20

Cronbach α pouzdanost za 20 itema iznosi svega 0.536 i smatra se dosta niskom pouzdanošću, te je očigledno da početna verzija upitnika zahtjeva dodatna udešavanja kako bi se pouzdanost povećala. Naravno, u prvom redu ćemo napraviti item-analizu kako bismo provjerili pouzdanost svake čestice ponaosob.

Tabela 2. Item analiza za 20 itema

	M	s.d.	N	Kor.r_{iu}	Cronbach α ako se briše
1. Mladi trebaju razumijevanje od roditelja.	4.72	.48	108	.461	.496
2. Roditelji trebaju kontrolisati svog tinejdžera i njegova ponašanja.	2.45	.85	108	**.160**	**.525**

3. Roditelji treba da saslušaju svog tinejdžera bez osuđivanja	4.46	.66	108	.364	.497
4. Roditelji trebaju razumjeti emocionalna stanja svog tinejdžera	4.64	.51	108	.460	.494
5. Roditelji trebaju kritikovati i kažnjavati svog tinejdžera kako bi mijenjao svoja ponašanja."	3.30	1.04	108	**.189**	.520
6. Mladoj osobi treba zajedničko vrijeme sa roditeljima"	4.50	.61	108	**.151**	.527
7. Mladoj osobi treba zagrljaj i poljubac od roditelja	4.38	.85	108	**.123**	.531
8. Roditelji trebaju poštovati svog tinejdžera, njegova osjećanja, razmišljanja i izbore.	4.48	.63	108	.332	.503
9. Mladoj osobi trebaju ljubav i pažnja od njegovih roditelja	4.69	.48	108	.344	.509
10.Roditelj treba ispunjavati sve želje svom tinejdžeru jer tako pokazuje da ga voli."	3.81	.87	108	**.039**	**.546**
11. Roditelj treba da nadzire svog tinejdžera	2.57	.82	108	**.008**	**.550**
12. Mlada osoba treba sve da govori roditeljima.	3.10	.87	108	**-.258**	**.594**
13. Dobar roditelj daje slobodu svom tinejdžeru.	3.64	.84	108	.238	.512
14. Kritikom i kaznom roditelji mogu efikasno mijenjati ponašanje svog tinejdžera.	2.41	1.00	108	**-.355**	**.622**
15. Roditelj treba biti strog kako bi tinejdžer bio dobar.	4.00	.89	108	**.290**	.501
16. Roditelj je zadužen da pruži svom tinejdžeru ono što roditelj nije imao/la tokom svog odrastanja.	3.30	1.05	108	**.086**	**.542**
17. Roditelj nikada ne treba priznati svoje greške u odnosu prema svom tinejdžeru.	4.33	.85	108	.409	.480
18. Roditelj u svakom trenutku zna šta je dobro za njegovog tinejdžera.	3.73	1.00	108	.328	.491
19.Mlada osoba ne smije da se suprotstavlja mišljenju roditelja	3.92	.91	108	.419	.475
20.Roditelj treba učiniti sve da njegov tinejdžer bude sretan.	3.74	.90	108	**.268**	.505

Analizom korelacija itema sa ukupnim skorom utvrđeno je da nekoliko itema pokazuje slabe ili negativne korelacije sa ukupnim rezultatom, te da bi se unutarnja konzistencija značajno povećala ukoliko se ti itemi izbace. Itemi koji na osnovu kriterija

diskriminativnosti i doprinosa ukupnoj pouzdanosti iz daljnje analize trebaju biti izbačeni su itemi: 2, 10, 11, 12, 14 i 16.

Nakon eliminacije problematičnih itema konačna verzija instrumenta sa 14 itema pokazala je značajno bolju internu konzistenciju - Cronbach α = .733, a dobijena vrijednost ukazuje na zadovoljavajuću pouzdanost instrumenta za istraživačke svrhe.

Tabela 3. Cronbach Alpha za 14 itema

Cronbach's Alpha	N of Items
.733	14

Tabela 4. Item analiza za 14 itema

	M	s.d.	N	Kor.r_{iu}	Cronbach α ako se briše
1. Mladi trebaju razumijevanje od roditelja.	4.72	.48	108	.441	.715
3. Roditelji treba da sasluša svog tinejdžera bez osudjivanja	4.46	.66	108	.317	.721
4. Roditelji trebaju razumjeti emocionalna stanja svog tinejdžera	4.64	.51	108	.383	.718
5. Roditelji trebaju kritikovati i kažnjavati svog tinejdžera kako bi mijenjao svoja ponašanja."	3.30	1.04	108	.359	.718
6. Mladoj osobi treba zajedničko vrijeme sa roditeljima"	4.50	.61	108	.183	.733
7. Mladoj osobi treba zagrljaj i poljubac od roditelja	4.38	.85	108	**.125**	**.744**
8. Roditelji trebaju poštovati svog tinejdžera, njegova osjećanja i razmišljanja i izbore.	4.48	.63	108	.364	.717
9. Mladoj osobi treba ljubav i pažnja od njegovih roditelja	4.69	.48	108	.381	.719
13. Dobar roditelj daje slobodu svom tinejdžeru.	3.64	.84	108	.241	.730
15. Roditelj treba biti strog kako bi tinejdžer bio dobar.	4.00	.89	108	.467	.703
17. Roditelj nikad ne treba priznati svoje greške u odnosu prema svom tinejdžeru.	4.33	.85	108	.449	.705
18. Roditelj u svakom trenutku zna šta je dobro za njegovog tinejdžera.	3.73	1.00	108	.479	.700
19.Mlada osoba ne smije da se suprotstavlja mišljenju roditelja	3.92	.91	108	.526	.694
20.Roditelj treba učiniti sve da njegov tinejdžer bude sretan.	3.74	.90	108	.258	.730

I u ovoj varijanti imamo item 7 koji ima nešto nižu item total korelaciju i koeficijent pouzdanosti bi se neznatno povećao ukoliko bi se izbacio, ali smo odličili da ga ostavimo, dok ne vidimo kako će se ponašati u faktorskoj analizi.

Valjanost

Valjanost instrumenta je ispitana eksploratornom (EFA) i konfirmatornom faktorskom analizom (CFA).

Eksploratorna faktorska analiza

Vrijednost **KMO koeficijenta iznosi 0.734**, što ukazuje na dobru adekvatnost uzorka i zadovoljavajući nivo međusobnih korelacija među varijablama. Prema kriterijima koje je predložio Kaiser (1974), vrijednosti KMO između 0.70 i 0.79 smatraju se dobrim pokazateljem pogodnosti podataka za faktorsku analizu. Također, Hair i saradnici (2019) navode da se vrijednosti iznad 0.60 mogu smatrati prihvatljivim za provođenje eksploratorne faktorske analize.

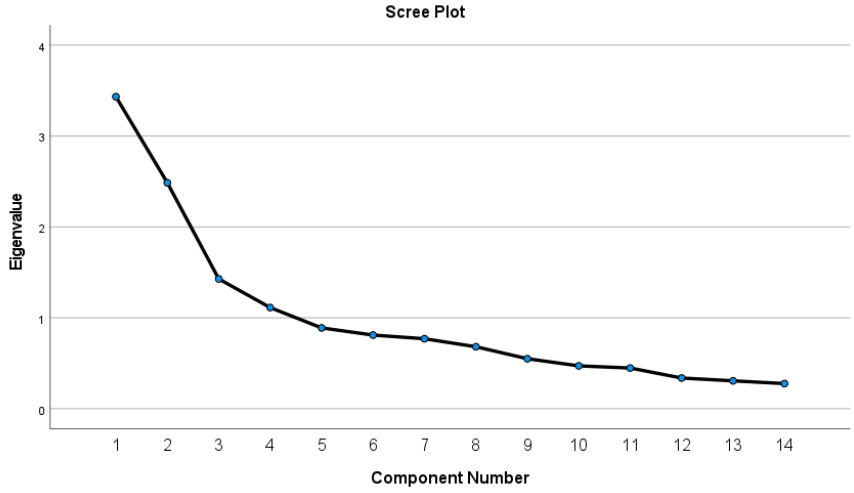
Rezultat **Bartlettovog testa sferičnosti** pokazuje statistički značajnu razliku *($\chi^2 = 413.674$; $df = 91$; $p < .001$)*, što znači da korelacijska matrica nije identična jediničnoj matrici, odnosno da među varijablama postoje statistički značajne korelacije potrebne za izdvajanje latentnih faktora. Statistički značajan rezultat Bartlettovog testa potvrđuje opravdanost provođenja faktorske analize (Bartlett, 1954).

Na osnovu dobijenih pokazatelja može se zaključiti da su ispunjeni osnovni metodološki i statistički uslovi za provođenje faktorske analize, te da podaci posjeduju zadovoljavajući stepen povezanosti i faktorske prikladnosti.

Tabela 5. KMO i BArtlettov test sfericiteta

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.734
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	413.674
	df	91
	Sig.	.000

Scree plot u nastavku prikazuje raspored svojstvenih vrijednosti (*eigenvalues*) po komponentama i koristi se za određivanje optimalnog broja faktora koje treba zadržati u faktorskoj analizi. Prema kriteriju koji su predložili Cattell (1966), broj faktora određuje se na osnovu tačke „pregiba" (*lakta*) na grafikonu, odnosno mjesta nakon kojeg krivulja postaje znatno blaža i prelazi u gotovo linearan pad.



Ilustracija 1. Scree plot

Na prikazanom scree plotu uočava se izražen pad svojstvenih vrijednosti između prve i četvrte komponente, nakon čega dolazi do stabilizacije krivulje i postepenog linearnog opadanja. Tačka pregiba pojavljuje se nakon četvrte komponente, što sugerira zadržavanje **četiri faktora/komponente**.

Ovakav rezultat je u skladu i sa Kaiserovim kriterijem, prema kojem se zadržavaju komponente sa svojstvenim vrijednostima većim od 1 (Kaiser, 1960). Budući da prve četiri komponente imaju eigenvalue veći od 1, scree plot dodatno potvrđuje četverofaktorsku strukturu instrumenta, a što će se pokazati i u tabeli koja slijedi.

Dobijeni grafički prikaz ukazuje da prve četiri komponente

objašnjavaju najveći dio zajedničke varijanse, dok preostale komponente imaju znatno manji doprinos i vjerovatno predstavljaju slučajnu ili specifičnu varijansu.

Tabela 6. Ekstrahirana komponenta matriksa putem metode glavnih komponenti

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.434	24.525	24.525	3.434	24.525	24.525	2.704	19.313	19.313
2	2.486	17.759	42.284	2.486	17.759	42.284	2.315	16.537	35.850
3	1.428	10.200	52.484	1.428	10.200	52.484	2.009	14.350	50.201
4	1.113	7.949	60.433	1.113	7.949	60.433	1.432	10.232	60.433
5	.889	6.350	66.783						
6	.810	5.787	72.570						
7	.770	5.498	78.068						
8	.682	4.870	82.938						
9	.550	3.928	86.866						
10	.471	3.366	90.231						
11	.447	3.196	93.428						
12	.337	2.410	95.838						
13	.307	2.190	98.028						
14	.276	1.972	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela prikazuje rezultate eksploratorne faktorske analize primjenom metode glavnih komponenti (*Principal Component Analysis – PCA*), pri čemu su prikazane početne svojstvene vrijednosti (*Initial Eigenvalues*), izdvojene sume kvadriranih saturacija (*Extraction Sums of Squared Loadings*) i rotirane sume kvadriranih saturacija (*Rotation Sums of Squared Loadings*).

Na osnovu kriterija svojstvene vrijednosti veće od 1izdvojena su **četiri faktora/komponente** sa svojstvenim

vrijednostima 3.434, 2.486, 1.428 i 1.113. Prema Kaiseru (1960), komponente čija je svojstvena vrijednost veća od 1 smatraju se značajnim jer objašnjavaju više varijanse nego pojedinačna originalna varijabla.

Prva komponenta objašnjava **24.525% ukupne varijanse**, druga **17.759%**, treća **10.200%**, a četvrta **7.949%**. Zajedno, ove četiri komponente objašnjavaju ukupno **60.433% varijanse**, što se može smatrati zadovoljavajućim rezultatom u društvenim i obrazovnim istraživanjima, gdje se vrijednosti ukupno objašnjene varijanse iznad 50% često smatraju prihvatljivim (Hair et al., 2019).

Nakon rotacije faktora, raspodjela objašnjene varijanse postaje uravnoteženija. Rotirana rješenja pokazuju da prva komponenta objašnjava 19.313% varijanse, druga 16.537%, treća 14.350%, a četvrta 10.232%. Rotacija doprinosi jasnijoj interpretaciji faktorske strukture jer omogućava bolje grupisanje varijabli unutar faktora i smanjuje preklapanje saturacija među komponentama (Field, 2018).

Dobijeni rezultati ukazuju da instrument posjeduje višedimenzionalnu strukturu sa četiri značajne latentne dimenzije, pri čemu ukupni procenat objašnjene varijanse potvrđuje zadovoljavajuću konstruktnu osnovu instrumenta.

U nastavku prikazujemo rotiranu komponentu matrice, gdje se jasno vidi koji itemi pripadaju kojem faktoru.

Tabela 7. Rotirana komponenta matriksa

	1	2	3	4
18. Roditelj u svakom trenutku zna šta je dobro za njegovog tinejdžera.	.818	-.022	-.009	.154
19.Mlada osoba ne smije da se suprotstavlja mišljenju roditelja	.813	.025	.123	.069
15. Roditelj treba biti strog kako bi tinejdžer bio dobar.	.747	-.129	.109	.166
17. Roditelj nikad ne treba priznati svoje greške u odnosu prema svom tinejdžeru.	.683	.104	.208	-.099
7. Mladoj osobi treba zagrljaj i poljubac od roditelja	-.051	.883	-.009	-.083
6. Mladoj osobi treba zajedničko vrijeme sa roditeljima"	-.034	.852	.033	-.057
9. Mladoj osobi treba ljubav i pažnja od njegovih roditelja	.024	.789	.283	.103
4. Roditelji trebaju razumjeti emocionalna stanja svog tinejdžera	.169	.099	.781	-.105
3. Roditelji treba da sasluša svog tinejdžera bez osudjivanja	.033	.119	.757	-.003
8. Roditelji trebaju poštovati svog tinejdžera , njegova osjećanja i razmišljanja i izbore.	.134	.026	.579	.298
1. Mladi trebaju razumijevanje od roditelja.	.284	.365	.378	.155
13. Dobar roditelj daje slobodu svom tinejdžeru.	.114	-.029	-.004	.801
20.Roditelj treba učiniti sve da njegov tinejdžer bude sretan.	-.055	.011	.438	.560
5. Roditelji trebaju kritikovati i kažnjavati svog tinejdžera kako bi mijenjao svoja ponašanja."	.449	.009	-.048	.517

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 5 iterations.

Rotirana komponenta matriksa je pokazala da su itemi raspoređeni unutar 4 faktora i to:

1. **Autoritarna kontrola i nadzor, te da tu pripadaju itemi:**

- „Roditelj u svakom trenutku zna šta je dobro za njegovog tinejdžera“ (.818)
- „Mlada osoba ne smije da se suprotstavlja mišljenju roditelja“ (.813)
- „Roditelj treba biti strog kako bi tinejdžer bio dobar“ (.747)
- „Roditelji nikad ne treba priznati svoje greške…“ (.683)

Ovaj faktor je vrlo čist i jasno opisuje rigidni, hijerarhijski

odnos roditelja prema adolescentu. Dominiraju kontrola, poslušnost i superiorna pozicija roditelja.

Naziv koji ste vjerovatno imali („autoritarni stil“) jeste dobar, ali bih preporučila precizniji akademski naziv:

2. Faktor 2 – Emocionalna toplina i bliskost, gdje pripadaju itemi

- Mladoj osobi treba zagrljaj i poljubac (.883)
- Mladoj osobi treba zajedničko vrijeme (.852)
- Mladoj osobi treba ljubav i pažnja (.789)

Ovdje je faktor veoma homogen i psihološki vrlo jasan. Govori o afektivnoj povezanosti roditelja i adolescenta.

3. Faktor 3 – Uvažavanje emocionalnih potreba i autonomije adolescenta, gdje pripadaju itemi:

- razumjeti emocionalna stanja (.781)
- saslušati bez osuđivanja (.757)
- poštovati osjećanja i izbore (.579)
- mladi trebaju razumijevanje roditelja (.378/.365 item koji ima dvostruko zasićenje)

Faktor dominantno opisuje emocionalno-validirajući odnos roditelja prema adolescentu.

4. Faktor 4 – Permisivnost i roditeljska popustljivost sa itemima:

- „Dobar roditelj daje slobodu svom tinejdžeru“ (.801)
- „Roditelj treba učiniti sve da njegov tinejdžer bude sretan“ (.560)
- „Roditelji trebaju kritikovati i kažnjavati…“ (.517)

Treba napomenuti da je posljednji item obrnuto bodovan.

Zaključno, možemo reći da faktori zapravo veoma lijepo prate klasične dimenzije roditeljstva iz teorije: kontrola i autoritet, toplina i afektivnost, podrška/autonomija, permisivnost.

To daje dobru teorijsku utemeljenost instrumentu, što je važno u radu o validaciji skale. Dobijena četvorofaktorska struktura ukazuje na postojanje dimenzija autoritarne kontrole, emocionalne topline, podržavajuće komunikacije i permisivnog roditeljstva, što je u skladu sa savremenim teorijskim modelima roditeljskih stilova.

Konfirmatorna faktorska analiza

Konfirmatorna faktorska analiza provedena je radi provjere

četverofaktorske strukture instrumenta.

Tabela 8. Fitovanje modela konfirmatorne analize

Test for Exact Fit					
χ^2	**df**	**p**			
97.9	71	0.019			
				RMSEA 90% CI	
CFI	**TLI**	**SRMR**	**RMSEA**	**Lower**	**Upper**
0.939	0.922	0.0824	0.0590	0.0251	0.0858

Rezultati analize pokazali su dobro uklapanje modela u posmatrane podatke. Korigovani koeficijent determinacije (adj. R^2 = 0.710) bio je nešto niži, što može biti posljedica veličine uzorka ili složenosti modela.

Indeksi pristajanja modela ukazuju na zadovoljavajući kvalitet modela. Vrijednost Comparative Fit Index (CFI = 0.939) pokazuje dobro uklapanje modela, budući da vrijednosti veće od 0.90 ukazuju na prihvatljivo, a vrijednosti iznad 0.95 na veoma dobro pristajanje modela. Tucker–Lewis Index (TLI = 0.922) također potvrđuje zadovoljavajući nivo uklapanja modela.

Vrijednost Standardized Root Mean Square Residual (SRMR = 0.082) nalazi se ispod preporučene granične vrijednosti od 0.08, što ukazuje na malu rezidualnu grešku modela. Također, vrijednost Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA = 0.059) ukazuje na dobro pristajanje modela podacima, pri čemu interval pouzdanosti od 95% (0.025–0.095) potvrđuje prihvatljiv raspon procjene greške.

Statistička značajnost modela potvrđena je vrijednošću p = 0.019 ($p < 0.05$), što ukazuje da dobijeni rezultati nisu posljedica slučajnosti.

Interpretacija fit indeksa izvršena je u skladu s preporukama autora Hu i Bentler (1999), prema kojima vrijednosti CFI i TLI veće od 0.90 ukazuju na prihvatljivo pristajanje modela, dok vrijednosti RMSEA i SRMR manje od 0.08 ukazuju na dobro uklapanje modela.

Faktorska opterećenja svih itema bila su statistički značajna, što potvrđuje stabilnost i interpretabilnost modela.

Tabela 9. Zasićenje faktorima u konfirmatornoj analizi

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	p
Faktor 1	**P18_REV**	0.797	0.0896	8.90	<.001
	P19_REV	0.714	0.0811	8.80	<.001
	P17_REV	0.501	0.0822	6.09	<.001
	P15_REV	0.577	0.0836	6.89	<.001
Faktor 2	**P7**	0.756	0.0769	9.83	<.001
	P6	0.521	0.0610	8.54	<.001
	P9	0.382	0.0492	7.75	<.001
Faktor 3	**P4**	0.464	0.0558	8.30	<.001
	P3	0.520	0.0677	7.68	<.001
	P8	0.449	0.0673	6.67	<.001
	P1	0.433	0.0553	7.83	<.001
Faktor 4	**P13**	0.446	0.1158	3.85	<.001
	P20	0.437	0.1375	3.17	0.002
	P5_REV	0.381	0.1640	2.33	0.020

Rezultati faktorske analize pokazali su da su sve stavke ostvarile statistički značajna faktorska opterećenja na pripadajućim latentnim faktorima ($p < 0.001$), što potvrđuje dobru konstrukt validnost mjernog instrumenta.

Kod Faktora 1, faktorska opterećenja kretala su se od 0.577 do 0.797, pri čemu je najviše opterećenje zabilježeno za stavku PM8_RV ($\beta = 0.797$), dok je najniže opterećenje imala stavka PM5_RV ($\beta = 0.577$). Sve stavke ovog faktora pokazale su visoke Z-vrijednosti (6.68–8.95), što ukazuje na statistički značajan doprinos latentnom konstruktu.

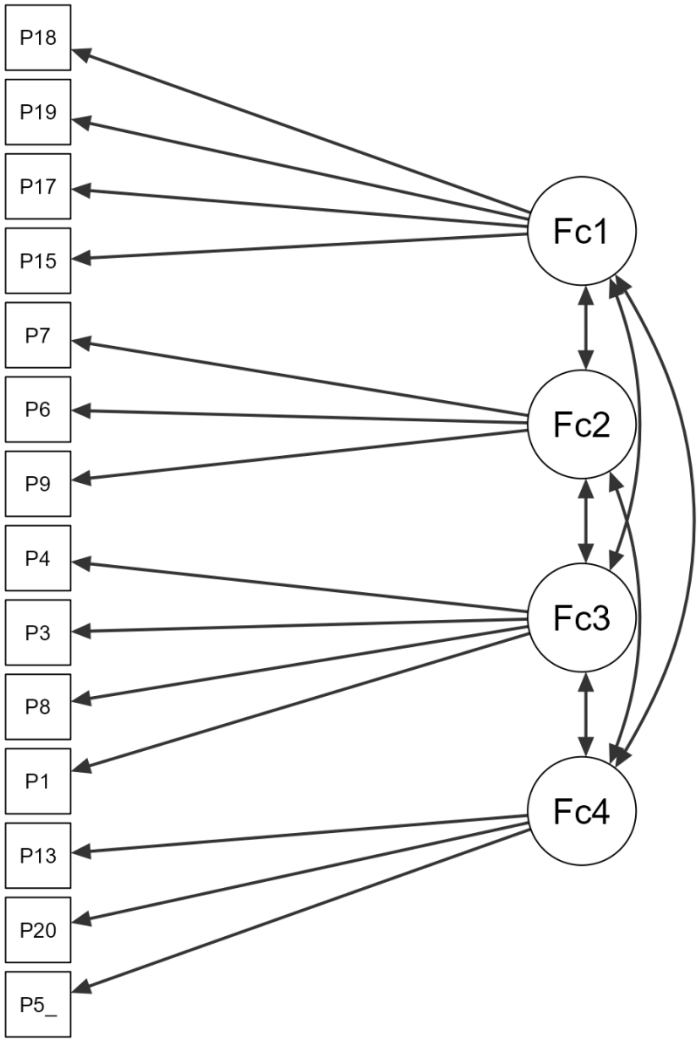
Za Faktor 2, vrijednosti faktorskih opterećenja bile su u rasponu od 0.382 do 0.756. Najveće opterećenje ostvarila je stavka P7 ($\beta = 0.756$), dok je najniže zabilježeno za stavku P9 ($\beta = 0.382$). Uprkos nešto nižem opterećenju pojedinih stavki, svi indikatori bili su statistički značajni ($p < 0.001$).

Kod Faktora 3, faktorska opterećenja iznosila su između

0.423 i 0.520. Najveće opterećenje ostvarila je stavka M4 (β = 0.520), dok je najniže zabilježeno za stavku P11 (β = 0.423). Rezultati ukazuju na umjeren doprinos indikatora definisanju latentnog konstrukta.

Faktor 4 pokazao je nešto niže vrijednosti faktorskih opterećenja u odnosu na prethodne faktore. Vrijednosti su se kretale od 0.301 do 0.487, pri čemu je najviše opterećenje ostvarila stavka P20 (β = 0.487), dok je najniže zabilježeno za stavku P5_RV (β = 0.301). Ipak, sve stavke ostale su statistički značajne ($p \leq 0.020$), što potvrđuje njihovu relevantnost unutar modela.

Ukupno posmatrano, rezultati potvrđuju prihvatljivu faktorsku strukturu modela, pri čemu većina stavki ostvaruje umjerena do visoka faktorska opterećenja, što ukazuje na adekvatnu povezanost indikatora sa pripadajućim latentnim konstruktima.



Ilustracija 2. Path dijagram

Path dijagram konfirmatorne faktorske analize prikazuje četverofaktorsku strukturu ispitivanog instrumenta, pri čemu su latentni faktori definisani odgovarajućim manifestnim varijablama.

Prema Brownu, CFA omogućava empirijsku provjeru teorijski pretpostavljene strukture latentnih konstrukata i odnosa između indikatora i faktora (Timothy A. Brown, 2015). U

prikazanom modelu svaka manifestna varijabla saturira isključivo jedan latentni faktor, što ukazuje na jasnu faktorsku strukturu i zadovoljavajuću konstrukt validnost instrumenta.

Prvi faktor (Fc1) definisan je itemima P18, P19, P17 i P15, drugi faktor (Fc2) itemima P7, P6 i P9, treći faktor (Fc3) itemima P4, P3, P8 i P1, dok četvrti faktor (Fc4) obuhvata čestice P13, P20 i P5. Strelice usmjerene od latentnih faktora prema manifestnim varijablama predstavljaju faktorska opterećenja, odnosno doprinos pojedinačnih indikatora latentnim konstruktima (Rex B. Kline, 2016).

Dvosmjerne strelice između latentnih faktora ukazuju na korelacije među konstruktima, što sugerira da su dimenzije međusobno povezane, ali ipak konceptualno diferencirane. Takva povezanost faktora očekivana je u multidimenzionalnim psihološkim modelima i predstavlja pokazatelj interne povezanosti konstrukta bez gubitka diskriminantne validnosti (Barbara M. Byrne, 2010).

Ukupno posmatrano, path dijagram potvrđuje teorijski pretpostavljenu organizaciju latentnih dimenzija i adekvatnu povezanost između latentnih i manifestnih varijabli, što podržava opravdanost primjene četverofaktorskog modela u interpretaciji rezultata.

Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je razvoj i preliminarna validacija Skale stavova mladih o očekivanoj podršci od roditelja/staratelja. Rezultati ukazuju da konačna verzija instrumenta posjeduje zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike.

Item analiza pokazala je da pojedine čestice nisu adekvatno doprinosile homogenosti skale, što je rezultiralo njihovim uklanjanjem. Nakon redukcije instrumenta ostvarena je značajno bolja interna konzistencija.

Dobijena četverofaktorska struktura u velikoj mjeri odgovara savremenim teorijskim konceptima roditeljstva i adolescentnih potreba. Posebno je značajno izdvajanje dimenzija emocionalne podrške, izražavanja ljubavi i poštovanja autonomije, što potvrđuje da adolescenti roditeljsku podršku ne doživljavaju samo kroz kontrolu i disciplinu, već prvenstveno kroz emocionalnu dostupnost i kvalitet odnosa.

Rezultati su u skladu sa nalazima istraživanja koja naglašavaju važnost emocionalne topline, podrške i otvorene komunikacije za psihološku dobrobit adolescenata (Barber, 1996; Berk, 2015; Vulić-Prtorić, 2002).

Ipak, istraživanje ima određena ograničenja. Prije svega, riječ je o relativno malom i regionalno ograničenom uzorku, što ograničava mogućnost generalizacije nalaza. Također, instrument je validiran na uzorku adolescenata iz jednog grada, pa bi buduća istraživanja trebala uključiti veće i heterogenije uzorke.

Preporučuje se dodatna provjera stabilnosti faktorske strukture, test-retest pouzdanosti te konvergentne i diskriminativne validnosti instrumenta.

Na kraju možemo reći da skala stavova mladih o očekivanoj podršci od roditelja/staratelja predstavlja obećavajući instrument za procjenu percepcije roditeljske podrške kod adolescenata.

Rezultati istraživanja ukazuju da instrument posjeduje:

- zadovoljavajuću internu konzistenciju,
- stabilnu četverofaktorsku strukturu,
- prihvatljive pokazatelje konstrukt validnosti.

Instrument može imati značajnu primjenu u istraživanjima mentalnog zdravlja adolescenata, školskom savjetodavnom radu i programima jačanja roditeljskih kompetencija.

Literatura

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological), 16*(2), 296–298.

Baumrind D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4*(1, Pt. 2), 1–103. https://doi.org/10.1037/h0030372

Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija.* Naklada Slap

Brian K. Barber (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*(6), 3296–3319. https://doi.org/10.2307/1131780

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245–276.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji.* Zagreb: Golden marketing-tehnička knjiga.

Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L. & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature, 554 (7693), 441−450.*

Daly, M. i Wilson, M. (1983). *Sex, evolution, and behavior*. Boston: Willard Grant Press

Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487-496.

Ercegović A., (2019). *Povezanost dimenzija roditeljskog ponašanja i simptoma depresivnosti, anksioznosti i stresa u roditelja.*Završni rad.Sveučilište Zadar-odjel za psihologiju.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6(1), 1–55.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 141–151.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31–36.

Kline, R. B. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.). New York: Guilford Press.

Kuzman, M. (2009). Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja. Medicus, 18(2_Adolescencija), 155-172. https://hrcak.srce.hr/57135

Lacković-Grgin, K. (2014). Novo u psihologijskim razvojnim teorijama: Modificiranje ranijih, te formuliranje i provjera novih teorija i koncepata. Suvremena psihologija, 17(2), 199-227. https://hrcak.srce.hr/145629

Maccoby, E.E. i Martin, J.A. (1983*).* Socialization in the context of the family: Parent – child interaction. In Handbook of child psychology. socialization, personality and socialdevelopment, 4, 1-101. *New York: Wiley.*

Mlinarević V.(2022) Odgoj djeteta i komunikacija roditelja u suvremenim uvjetima 133-145.*Nova prisutnost 20.*

Novak M. Ferić M., Kranželić V., Mihić J. (2019) Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada 2019., 26 (2), 155-184.*

Onyskiw, J. E. & Hayduk, L. A. (2003). Processes underlying children's adjustment in families characterized by psysical aggression. *Family Relations, 50/4, 376- 385.*

Protić, D. (2020) Spolnost i adolescencija. Nastavnička revija, 1(1), 21-39. https://hrcak.srce.hr/271462

Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. Medix - specijalizirani medicinski dvomjesečnik, 10(52), 36-39 https://hrcak.srce.hr/file/31728

Smetana, J. G. & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development, 73, 563–580*

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using Multivariate Statistics (7th ed.). Pearson. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Guilford Press. Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press. Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). Routledge.

Velki, T., & Romstein, K. (2018) Urd. *Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama.* Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija, 5(1), 31-51.*

Weller, A. J., Parker, A. M., Reynolds, M., Kirisci, L., & Michaels, L. (2024). *Longitudinal associations between parenting practices and children's later decision-making competence*. *Parenting*, *24*(2), 93–109. https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2287203

Original research article

SCALE OF YOUNG PEOPLE'S ATTITUDES TOWARD EXPECTED SUPPORT FROM PARENTS/GUARDIANS

Summary

Adolescence is a developmental period characterized by intense biological, emotional, and social changes, during which parental support plays a significant role in maintaining mental health and psychological well-being. The aim of this study was to construct and validate the Scale of Youth Attitudes Toward Expected Support from Parents/Guardians from the perspective of adolescents. The study was conducted on a sample of 108 primary and secondary school students. The initial version of the instrument contained 20 items, and after item analysis and reliability assessment, six items were removed from the scale. The final version of the instrument consists of 14 items and demonstrated satisfactory reliability (Cronbach's α = .733). Exploratory factor analysis identified four factors explaining 60.43% of the total variance: authoritarian control, emotional warmth and closeness, emotional understanding and support for autonomy, and permissiveness. Confirmatory factor analysis confirmed an acceptable fit of the four-factor model (CFI = .939; TLI = .922; RMSEA = .059; SRMR = .082). The results indicate that the developed instrument possesses satisfactory psychometric properties and may have important applications in adolescent mental health research, counseling practice, and parenting support programs.

Keywords: adolescence, parental support, scale validation, psychometric properties, confirmatory factor analysis.

RELIGIJSKA EDUKACIJA I KNJIŽEVNOST

RELIGIOUS EDUCATION AND LITERARY STUDIES

Pregledni naučni raad

Primljen 18.05.2026.

Prof. dr. Ibnel Ramić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
ibnelramic1@gmail.com

MEHMED-BEGKAPETANOVIĆ LJUBUŠAK I INTERTEKSTUALNE VEZE ORATURE I LITERETURE KAO TEMELJ MODERNOG BOŠNJAČKOG KNJIŽEVNOG IDENTITETA

Sažetak

Rad analizira ulogu Mehmed-bega Kapetanovića Ljubušaka u formiranju modernog bošnjačkog književnog i kulturnog identiteta kroz prizmu intertekstualnog odnosa između usmene i pisane tradicije. Polazeći od historijskog konteksta austrougarske uprave u Bosni i Hercegovini i procesa društveno-kulturne transformacije muslimanskog stanovništva, istražuje se Ljubušakov doprinos kao publiciste, sakupljača usmenoknjiževne građe, priređivača i autora didaktičko-moralističkih tekstova. Posebna pažnja posvećena je njegovim djelima Narodno blago*,* Risalei-ahlak *i* Avdija*, koja se tumače kao ključne tačke prijelaza iz orature u literaturu, odnosno iz kolektivnog usmenog stvaralaštva u individualno autorsko oblikovanje književnog diskursa. Analiza pokazuje da Ljubušakov odnos prema usmenoj književnosti nije bio samo dokumentaristički nego kreativno-interpretativni, čime je usmena tradicija postala temelj idejnog, estetskog i identitetskog modela preporodne bošnjačke književnosti. Njegov prosvjetiteljski koncept, zasnovan na racionalizmu, etičkoj pedagogiji i kulturnom pluralizmu, omogućio je integraciju različitih kulturnih tradicija u jedinstven književni horizont. Zaključuje se da Ljubušakov rad predstavlja presudan intertekstualni most između tradicionalnog kolektivnog pamćenja i modernog nacionalnog književnog izraza, te da ga je moguće smatrati jednim od ključnih utemeljitelja savremenog bošnjačkog književnog identiteta.*

Ključne riječi: bošnjačka književnost; usmena književnost; intertekstualnost; književni preporod; kulturni identitet; oratura i literatura; prosvjetiteljstvo.

Uvod

Pitanje odnosa između usmene i pisane književnosti jedno je od ključnih teorijskih i interpretativnih uporišta savremenih književnohistorijskih istraživanja, posebno kada je riječ o kulturama čiji je književni razvoj obilježen snažnim kontinuitetom kolektivnog pamćenja i tradicije. U kontekstu bošnjačke književnosti, taj odnos poprima dodatnu složenost jer se formiranje modernog književnog identiteta odvijalo u historijskim okolnostima naglih političkih i civilizacijskih promjena, naročito nakon uspostave austrougarske uprave u Bosni i Hercegovini krajem 19. stoljeća. Upravo u tom prijelomnom razdoblju javlja se potreba za artikulacijom kulturnog, jezičkog i nacionalnog samorazumijevanja, pri čemu književnost preuzima funkciju posrednika između tradicije i modernosti.

U takvom kontekstu posebno mjesto zauzima Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, kulturni djelatnik, publicist, sakupljač folklorne građe i autor didaktičko-moralističkih tekstova, čiji rad predstavlja jednu od ključnih spona između usmenoknjiževne baštine i modernog književnog izraza. Njegovo djelovanje ne može se posmatrati isključivo kao književno ili publicističko, nego kao širi kulturno-idejni projekt koji objedinjuje prosvjetiteljske, identitetske i estetske dimenzije. Ljubušak je djelovao u vremenu kada se oblikovao novi model kulturnog samoodređenja bosanskohercegovačkih Muslimana/Bošnjaka, te je svojim radom nastojao uspostaviti ravnotežu između očuvanja tradicijskog naslijeđa i prihvatanja savremenih evropskih kulturnih obrazaca.

U središtu njegovog stvaralačkog i priređivačkog opusa nalazi se usmena književnost, koju nije shvatao kao arhaičan relikt prošlosti, nego kao vitalni izvor kulturne energije i kolektivnog identiteta. Njegovi zbornici, komentari, redakcije tekstova i autorske intervencije svjedoče o svjesnom nastojanju da se narodno stvaralaštvo uključi u moderni književni sistem, čime se usmena tradicija transformira u temelj nacionalne književne samosvijesti. Takav pristup omogućava razumijevanje Ljubušakovog rada u kategorijama intertekstualnosti, odnosno kao dinamičnog procesa preplitanja različitih diskurzivnih slojeva — folklornog,

historiografskog, publicističkog, didaktičkog i književnog.

Predmet ovog rada jeste analiza Ljubušakovog odnosa prema usmenoknjiževnoj tradiciji u okviru šireg koncepta intertekstualnih prožimanja i identitetskih horizonata bošnjačke književnosti. Cilj istraživanja je pokazati na koji način njegovi tekstovi i priređivačke intervencije funkcionišu kao kulturni medijatori između kolektivne tradicije i modernog autorskog izraza, te u kojoj mjeri doprinose formiranju književnog identiteta u razdoblju preporoda. U metodološkom smislu rad se oslanja na književnohistorijski, komparativni i diskurzivno-analitički pristup, uz interpretaciju relevantnih primarnih tekstova i uvida iz sekundarne literature.

Polazna teza rada jeste da Ljubušakov opus predstavlja jedan od ključnih intertekstualnih čvorišta u razvoju bošnjačke književnosti, jer sintetizira folklornu tradiciju, prosvjetiteljske ideje i moderne identitetske koncepcije. Njegovo djelovanje stoga nije moguće razumjeti samo kao individualni književni doprinos, nego kao kulturno-historijski fenomen koji označava prijelaz iz kolektivnog usmenog stvaralaštva u samosvjesnu književnu produkciju novog doba.

Ljubušak kao medijator između orature i literature: usmenoknjiževni temelji preporodnog identitetskog diskursa

Posve je razumljivo da su ove povijesne nužnosti na historijskoj prekretnici kakvu je označavala uspostava nove, austrougarske uprave u Bosni i Hercegovini najprije razumjeli i prepoznali oni bošnjački prvaci koji su i u ekonomskom, pa i u kulturnom i u političkom smislu predstavljali najizgrađeniji, najbogatiji i najobrazovaniji sloj bošnjačkog stanovništva:

„Za budući samostalan kulturno-politički razvitak bosanskohercegovačkih Muslimana i za stvaranje književne atmosfere na osnovama narodnog jezika, uz koegzistenciju orijentalne i narodne književne tradicije, te na bazi evropeizacije i zapadne pismenosti koje im je omogućila austrougarska uprava, uz puno dalje postojanje domaćih patrijarhalnih oblika života i religiozno-duhovnih inercija, značajnu pripremnu i prelaznu ulogu odigrala je ona grupa muslimanskih prvaka koja je nastojala da novoj političkoj situaciji pristupi, poput ostalih narodnih grupa, trezveno i racionalno i da, s jedne strane, izvuče koristi za Muslimane, a s druge

strane, da njih same prilagodi novom vremenu i novim vidovima života“ (Rizvić, 1990: 39).

Rizvić nas u svojoj studiji podsjeća da je ta skupina još odranije pripadala orijentaciji i tendenciji reformskih poticaja, aktivnoj još u vrijeme turske uprave od sredine 19. stoljeća (na čelu sa Mehmedom Šakirom Kurtćehajićem), koja je bila refleks jakih reformskih impulsa unutar Osmanskog carstva – što su za cilj imali revitalizaciju pa i evropeizaciju jednog u suštini već odranije preživjelog koncepta imperijalne vlasti.

„Angažujući se u prihvatanju nove vlasti kao uslova života i opstanka Muslimana i u njihovoj emancipaciji od tradicionalne privrženosti Turskoj, ova grupa se prešutno ali faktički pomirila i sa principom saglasnosti narodnog govora i zapadnog pisma kao adekvacije slavenskog porijekla i tradicije bosanskohercegovačkih Muslimana, te sa oblicima kulturnog razvoja suplemeničkih slovenskih naroda, ne napuštajući svoje orijentalne religiozno-duhovne specifičnosti. Vladino tadašnje priznavanje bosanskog regionalnog osjećanja kao povezujućeg narodnosnog specifikuma i saglašavanja sa tradicijama izvorne bosanske državnosti predstavljalo je za ovu grupu Muslimana udovoljenje onoj težnji koja se kod njih kroz istoriju javljala kao svijest o njihovoj narodnoj posebnosti u okviru Turske carevine“ (Rizvić, 1990: 39).

Toj grupi je, između dvadesetak uglednika veleposjednika, prvih bošnjačkih nastavnika, službenika u vjerskim i vakufskim ustanovama, članova gradskog vijeća, pripadao i Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak – čiji će doprinos otvaranju procesa bošnjačkog književnog preporoda biti upravo neprocjenjiv: on je još kao turski upravni činovnik imao prilike putovati svijetom i neposredno iskusiti one dominantne povijesne tendencije – dekadenciju Osmanskog carstva, na jednoj, i polet zapadnjačkog civilizacijskog modela, na drugoj strani – te već 1879. godine među prvima se publicistički oglasiti u javnosti sa temeljnim političkim stavovima Muslimana oko emancipacije od Turske i uključenja u evropske civilizacijske tokove.[1]

[1] „Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak rodio se 19. decembra 1839. godine u Vitini kod Ljubuškog, na plemićkom dobru svojih starenika, muselima i kapetana ljubuških.(...) Početne nauke završio je u svome rodnom mjestu a ruždiju u Mostaru, gdje je dobio znanja iz turskog, arapskog i persijskog jezika, da nastavi školovanje u medresi pred čuvenim muderisom Mehmedom Krehićem u Ljubuškom. (...) Od 1865. do 1875. Kapetanović je kajmekam u Stocu, zatim u

U dva navrata je Ljubušak objavio polemičko-programske tekstove, prevedene na njemački i štampane u bečkom časopisu *Die Presse*, gdje je artikulirao političku platformu koja će dugo godina biti osnova političkog djelovanja Bošnjaka za sve vrijeme austrougarske uprave – naglašavajući i prihvatajući sve ono dobro i napredno što ta uprava sobom donosi u Bosnu i Hercegovinu, ali i podvlačeći političku realnost konzervativnog stava Bošnjaka prema agrarnoj reformi („da vlasnici zemlje imaju na nju pravo i to im se ne može oteti“ /Rizvić, 1990: 41/). Treba, svakako, imati u vidu i kritičko-polemičku kompetenciju i otresitost s kojom se Ljubušak hrabro okomio na ideološko-propagandno djelovanje onih destruktivnih i neprijateljski raspoloženih prema Bosni i prema Bošnjacima snaga u okviru Austro-Ugarske monarhije – što je posebno došlo do izražaja u njegovoj brošuri *Što misle Muhamedanci u Bosni* (1886), koju je objavio kao polemički odgovor na anonimnu brošuru, objavljenu iste godine u Lajpcigu, pod naslovom *Sadašnjost i najbliža budućnost Bosne* (prepunu ideoloških i ksenofobičnih floskula o anacionalnosti i o zaostalosti Muslimana, o njima kao neprijateljima Monarhije, o njihovoj diferencijaciji isključivo na principu vjerske pripadnosti, o sklonosti prema preživjelom feudalnom modelu i prema životu utemeljenom na iskorištavanju tuđeg rada itd. itd. /Rizvić, 1990: 42/). Ključni je doprinos Ljubušaka kao publiciste i kao političkog, kulturnog i javnog djelatnika te epohe bio upravo u prvi puta moderno artikuliranoj i jasno potcrtanoj distinkciji između vjerske orijentacije

Ljubuškom, ponovo u Stocu, te u Foči i Trebinju, s prekidom u 1869. godini, kada preduzima putovanja po svijetu: od Trsta u Veneciju, Padovu i Veronu, te preko Tirola i Salcburga u Beč i Peštu; zatim preko Krfa u Egipat, a odatle u Smirnu, Carigrad... Hercegovački ustanak ga je zatekao 1875. u Trebinju, kada daje ostavku na službu i seli se u Sarajevo, gdje se oženi kćerkom Mustaj-paše Babića. U Sarajevu ga imenovaše 1876. za člana reformne komisije sa Hajdar-efendijom na čelu, a u maju 1877. postavljen je za načelnika grada Sarajeva. Iste godine je izabran za poslanika u turski parlament. U nemirnim danima uoči okupacije on je izabran za člana Narodnog odbora, u kome je odigrao pasivnu ulogu, a zatim se preko Vitine i Ljubuškog prebacio u Makarsku, a odatle u Vrgorac generalu Jovanoviću. Pošto se 1878. vratio iz Beča i Pešte, kamo je išao kao član poklonstvene deputacije, imenovan je 7. decembra iste godine za člana Gradskog vijeća Sarajeva; 10. aprila 1879. odlikovan je ordenom željezne krune trećeg reda, a 11. avgusta postao je počasni vladin savjetnik. Od 1893. do 1898. godine Kapetanović se nalazi na položaju načelnika Sarajeva. Razbolio se u julu 1898., a umro je 29. jula 1902. godine u Sarajevu “ (Rizvić, 1990: 39).

i narodnosne pripadnosti – i to na način da je ovoj drugoj dao prednost nad prvom:

„Prozirući političke namjere ovog teksta (brošure na koju reagira, prim. a.) koje sugeriraju promjenu, nepovjerenje i pooštrenje odnosa austrougarske uprave prema Muslimanima, koji su prema piscu njeni zakleti neprijatelji, on, uz odredbu Kur'ana 'podložni i vjerni budite Bogu, svecu i starijemu od sebe, tj. vladaru', ističe praktični princip da Muslimani, kao i svi ostali, 'gledaju korist, interes i ravnopravnost' prema narodnoj poslovici 'Tko mi je brat? – Tko mi je dobru rad', a u vezi sa insinuacijom o nadama Muslimana za povratak Bosne u turske ruke, on energično odbija i tu mogućnost i tu pomisao, s riječima da 'svatko znade uz ovu stranu, da ova zadnja dva vijeka, što je goð turska vlada izgubila i što joj se oduzelo, već nikad i nikada nije joj se povratilo. Bosna može biti sve drugo, ali turska nikada...' Svoju odlučnost antiturskog stava i pored činjenice istovjerja Kapetanović je potpomogao isticanjem bosanske narodne bitnosti Muslimana kao njihovog primarnog narodno-slovenskog obilježja, bez obzira na vjeru. *Pošto je osjećao da religija*, s jedne strane, kao povezujući medij sa Turcima, a s druge kao činjenica razlikovanja od ostalih Južnih Slovena, *predstavlja predmet političkog i nacionalnog spoticanja, Kapetanović ju je, u ovoj brošuri*, tražeći savremeni politički izlaz i način egzistencije u datoj političkoj situaciji, *prvi put u istoriji pisane riječi bosanskohercegovačkih Muslimana, relativizirao, odvojio od narodnosti i spustio u drugi plan, dajući prvenstvo nacionalnom osjećanju*:

'Bošnjak koje vjere bio da bio – pisao je on – on je opet isto pri svojoj narodnosti; vazda i uvijek svaki bosanski muhamedanac veliki je musloman – možebit veći neg oni što živi u Arabiji – ali se nije nikad svoje narodnosti odrekao, već ju je vazda dobro čuvao kano svetu stvar... Da se je salila narodnost u vjeru, te da se ne pazi na narodnost, nebi se Bošnjaci toliko puta sa svojim kalifom (sultanom) tukli i borili za svoje pravo i običaje'" (Ljubušak, 1886; Rizvić, 1990: 43-44).

Poznato je da je ideja narodnosne određenosti bosanskohercegovačkih muslimana-Bošnjaka samo dva puta prije ovog Kapetanovićevog koncepta bila izražena: prvi put još za bune protiv turske vlasti pod vodstvom Husein-kapetana Gradaščevića (kad su se samo Bošnjaci muslimani tretirali kao bosanski narod) –

a drugi put u okviru reformske inicijative Topal-Osman-paše, kad je pod pojmom bosanske nacije po prvi put pokušalo da se obuhvati sve bosanskohercegovačko stanovništvo, bez obzira na vjersku pripadnost. Kapetanović je, iako gorljiv pobornik evropeiziranog koncepta obrazovanja, razvoja nauke i tehnike i kulturnocivilizacijske otvorenosti u globalnom smislu, k tome i revnosni promicatelj ravnopravnosti svih Bosanaca i Hercegovaca, bez obzira na njihovo etničko i konfesionalno određenje, te tolerancije među svima njima kao nepobitne povijesne realnosti koju valja njegovati i dalje baštiniti – kakva god uprava i koji god oblik vlasti bili u Bosni i Hercegovini – ipak davao primat bošnjačko-muslimanskom elementu, argumentirajući to starinom i tradicijom posjedništva, brojnošću, dobrim vezama sa susjedima, bogatstvom i stepenom izobrazbe:

„Kapetanović je svojim davanjem primata Muslimanima slijedio prvu, muslimansku koncepciju (bosanstva, op. a.), shvatajući da su u okviru tadašnje austrougarske politike sazreli povoljni uslovi da se ona javno preko štampane riječi iskaže i zastupa, dok je Kallay išao nominalno za drugom, opštebosanskom, sa istim ciljem kao i Osman-paša, da se oslabe nacionalni pokreti u Bosni i Hercegovini, osobito srpski, koji se u to vrijeme ispunjavao bogatijim sadržajima, računajući pri tome praktično jedino sa sigurnom podrškom Muslimana, kojima je tada i srpsko i hrvatsko ime kao oznaka narodnosne pripadnosti bilo strano i nepoznato“ (Rizvić, 1990: 45-46).

Pored u javnosti iznimno zapažene Kapetanovićeve brošure o kojoj je već bilo riječi, značajno je napomenuti i njegov angažman oko priređivanja knjižice *Risalei-ahlak* (*Pouka o lijepom i ružnom ponašanju*), koja je anonimno objavljena 1883. na bosanskom jeziku (ali je poznato da ju je, uz pomoć Ibrahim-bega Repovca, priredio upravo Ljubušak); i ta će edukativno-odgojna aktivnost njegova ostaviti vidnoga traga, imajući značajan utjecaj na nadolazeće generacije bošnjačkih muslimanskih intelektualaca i stvaralaca:

„Iz preporuka nauke i učenja zacrtanih i iznesenih u ovoj knjizi izići će docnije čitav književni pokret sa težnjom i agitacijom prosvjete: Bašagić, Mulabdić i drugi osobito oko lista 'Behar' i društva 'Gajret'. Iz preporuka 'ćudorednosti i savršenstva', koje se još jedanput ističu u završnoj riječi knjige, izići će moralno-pedagoška proza Hamdije Mulića. Opšte uvodne i završne prosvjetne i moralne

teze ovog djela uklapaju se, međutim, u lanac idejnih nastojanja književnog stvaranja i kontinuiteta bosanskohercegovačkih Muslimana od djela na orijentalnim jezicima, preko alhamijado literature do prvih pokušaja štampe i publicistike“ (Rizvić, 1990: 47-48).

Priređivačeva napomena, da je ta brošura urađena „po turskom“, odnosi se na kontinuitet odgojno-obrazovnog djelovanja iz ranijeg vremena (posebno od sredine 19. stoljeća), kada su namjenski štampani takvi priručnici za učenike mekteba (i tada, naravno, na turskom jeziku) – ali je ova brošura, ipak, bila prva te vrste koja je objavljena na narodnom jeziku, a sa prosvjetiteljskim didaktičko-moralističkim usmjerenjem: racionalno, jezgrovito i poticajno ukazujući na pozitivan ili negativan karakter određenih pojava, pojmova, stavova, osjećanja, ponašanja, uz kratku ilustraciju iz života (sa odabranim proznim medaljonima ili pričicama) i uz navođenje naših narodnih i prevedenih arapskih poslovica koje o tome govore. Vrlo je bitno imati na umu da je upravo taj prosvjetiteljski koncept i stav, utemeljen na idejama Dobrog i Lijepog te protkan humanizmom i osebujnom aristokratskom uljuđenošću i plemenitošću, s jedne strane, karakterizirao cjelokupno Ljubušakovo javno djelovanje – ali ga je, s druge strane, neposredno povezivao i stavljao u kontekst aktivne simpatije i saradnje sa svim naprednim duhovima tog vremena, neovisno o njihovoj konfesionalnoj, kulturnoj ili etničkoj pripadnosti, koji su također pripadali toj i takvoj duhovnoj orijentaciji prosvjetiteljskog poleta, racionalizma i humanizma. Tu prvenstveno valja spomenuti Ljubušakov odnos međusobne simpatije, podrške pa i aktivne saradnje sa fra Grgom Martićem,[2] kao i još plodotvornije prijateljstvo i saradnju sa austrijskim vicekonzulom u Trebinju Vukom Vrčevićem, inače značajnim folkloristom, posvećenikom i

[2] U studiji *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, Književna slika*, Sarajevo, 1911., izdanje Instituta za proučavanje Balkana, Vladimir Ćorović navodi odlomak iz pisma podrške, što ga je fra Grga Martić uputio Ljubušaku, u vezi sa njegovim pripremama za rad na *Narodnom blagu*: “Tvoja je odluka krasna i za budućnost veleznamenita, ter ti se radujem i čestitam poduzetak želeći da s njime uspješiš i podigneš književni barjak prvi među svojom po vjeri braćom a po krvi našom da uzmu pravac i upute se u tom radu onom stazom koja je prava i koja će jim budućnost prosvjete održati.” (prema Rizvić, 1990: 49-50)

zaljubljenikom u bogatu kulturnu baštinu naroda ovog podneblja.

„Vrčević je u to doba bio u naponu svoga folklorističkog rada te je bez sumnje nastojao da i Kapetanovića pridobije za taj posao. I sam Kapetanovićev docniji književno-skupljački rad, u svom više proznom, gnomičkom karakteru, u kome se u narodnom stvaralaštvu cijeni više iskustvena mudrost nego čisto poetska ljepota, nosi tragove Vrčevićevog uticaja i folklorističkih shvatanja i simpatija.

Idući tom linijom narodne poslovičnosti, Vrčević je Kapetanovića uputio i na originalna djela srodna sa ovom oblasti narodnog izričaja, na Gundulića i na 'Gorski vijenac', koja su zajedno čitali, a te rane književne simpatije i uspomene, osobito prema 'Osmanu' i 'Gorskom vijencu', ostaće jedinstveno i čisto da zrače bez nacionalističke primisli iz Kapetanovićevih docnijih spisa i u vremenima kada je njegovo bosansko-muslimansko osjećanje prelazilo u odbranu od srpskog i hrvatskog nacionalizma“ (Rizvić, 1990: 49).

Ideja za realizaciju projekta *Narodnog blaga* javila se još početkom osamdesetih, te je Ljubušak već 1883. godine svim poznatim saradnicima i prijateljima uputio jedno cirkularno pismo, sa molbom da mu pomognu u prikupljanju i odabiru sadržaja za tu knjigu. U predgovoru prvom latiničnom izdanju (1887), Kapetanović taksativno navodi ukupno trideset osam svojih saradnika i prijatelja Bošnjaka iz Bosne i Hercegovine, ali i još četrnaest Srba i Hrvata – koji su se aktivno odazvali na njegov apel i pružili, u većoj ili manjoj mjeri, konkretnu podršku, preporučujući i šaljući mu određene tekstove iz baštine narodne književnosti (prvenstveno narodne mudrosti i izreke, pjesme, kratke proze, alegorije ili bajke iz bogatog fonda usmene književnosti naroda ovog podneblja). Prvo izdanje dočekano je gotovo unisonim pohvalama stručne kritike i kulturne javnosti, o čemu svjedoče zabilježeni podaci o kritičkim osvrtima i prikazima povodom te knjige objavljeni u: *Narodnim novinama* (Janko Ibler), *Književnoj smotri* (Ivan Filipović), *Bosanskoj vili* (Vid Vuletić Vukasović, Sava Kosanović), *Viencu* (Franjo Kuhač), *Stražilovu*, *Glasu Hercegovca* itd.

„Kritički odziv na knjigu, i pored nekih metodoloških primjedaba, bio je jednodušan u pozdravljanju ovog djela, i to kako od strane hrvatskih, tako i od strane srpskih listova i časopisa. Tome je svakako doprinijela i sadržina zbornika, koja je bila daleko od

vjerskog i narodnog zatvaranja i isključivosti. Saradnici nemuslimani u njoj, poslovice i iz nemuslimanskih izvora, čak i sa duhom kriticizma i negativnog odnosa prema Turcima, izreke nemuslimanskih književnika – svjedočili su o vjersko-narodnoj toleranciji, i još više, o Kapetanovićevom prevladavanju duha vjerske podvojenosti i širokom bratstveničko-sunarodničkom odnosu, veoma naprednom i avangardnom u savremenom istorijskom i književnom trenutku“ (Rizvić, 1990: 51).

Širi smisao ovog angažmana za Kapetanovića se sabirao prvenstveno u nastojanjima da ublaži i relativizira već u to doba uveliko aktuelno konfrontiranje koncepata kulturne politike i javnog djelovanja zasnovanih na vjersko-nacionalnoj isključivosti – o čemu svjedoče i njegove pozitivne reakcije, u propratnom pismu redakciji tog lista, na iste godine u *Stražilovu* objavljeni tekst Nikole Šumonje *Muhamedanstvo i naša književnost* (u kom se autor kritički osvrće na pojave vjersko-političkog i narodnosnog potcjenjivanja i vrijeđanja Muslimana), kao i u *Hrišćanskom vijesniku* objavljena njegova zahvalnica na podršci koju je dobio u pismu Njegove preuzvišenosti patrijarha Germana Aleksića. Čitavoj lepezi pohvala i pozitivnih reakcija treba, svakako, dodati još i one biskupa Štrosmajera i Benjamina Kalaja – koji su u svojim pismima Kapetanoviću (Kreševljaković, 1927; Ćorović, 1911; Rizvić, 1990: 52-53) izrazili uvjerenje o velikom značaju ove knjige za opće narodno obrazovanje, pa i za samu državu Bosnu i Hercegovinu. U najopširnijem i najvrednijem od spomenutih kritičkih tekstova o *Narodnom blagu*, Franjo Kuhač (1887) u *Viencu* taksativno navodi velika postignuća i pozitivne doprinose Kapetanovićeve (Rizvić, 1990: 53-54) – od prvi put striktno podvučenog etničkog razlikovanja Turčina od bosanskohercegovačkog muslimana-Bošnjaka kao pripadnika južnoslavenske etničke skupine, kao i nedvosmislene delimitacije samosvojnosti bošnjačkog nacionalnog identiteta u odnosu na srpski i hrvatski,[3] od ideje da porijeklo i pleme, a ne vjera, određuju ko ti je brat, pa preko uzorne vjersko-

[3] Prigovor koji je, s tim u vezi, Ljubušaku spočitao Vladimir Ćorović iz današnje perspektive doista izgleda kao pohvala: „... On je jedan od onih čestih tipova bosanskih Muslimana, koji su samo Bošnjaci i Muslimani, koji osjećaju samo bosanski i koji su smatrali za težak grijeh biti onim što su: ili Srbi ili Hrvati“ (prema Maglajlić, 1992: 16).

nacionalne tolerancije prema kršćanima, sve do apela protiv iseljavanja u Tursku, te svijesti o književnoj i kulturnoj vrijednosti, u nekoj mjeri i za same Bošnjake, velikih djela i autora srpskih i hrvatskih (Njegoša, Gundulića, Mažuranića, Preradovića, Šenoe, Kačića, fra Grge Martića...), čije aforistički uobličene misli i izreke izravno prenosi u *Narodnom blagu*. Rizvić ovako rezimira značaj *Narodnog blaga* u najširem kontekstu muslimansko-bošnjačkog književnog preporoda do kojeg će doći u narednih četvrt stoljeća:

„Za književno stvaranje generacija muslimanskih pisaca koji će doći poslije ovog zbornika i Kapetanovića, *Narodno blago*, kao prvo čisto književno djelo objavljeno na srpskohrvatskom jeziku i zapadnom pismu prestavljalo je čitav katalog književnih i idejnih podsticaja, prvo trasiranje književnog puta i osnovu na kojoj će se dalje graditi. Narodnjački zanos u poeziji, inspirisan muslimanskim folklorom, dodiruje se sa duhom ove knjige. Etičko-didaktičko usmjerenje docnije muslimanske proze, uz praktičnu težnju ostvarivih životnih rezultata, ima svoj idejni prototip u narodnoj poslovičkoj građi ovog zbornika. Književna koncepcija o slovenskom etničko-tradicionalnom porijeklu bosanskohercegovačkih Muslimana, sa konkretnom idejom o njihovoj bogumilskoj izvornosti, i uz njihovo strogo razlikovanje od Osmanlija, prvi put je izražena u ovoj knjizi. Buduće književno oslanjanje na hrvatske i srpske pisce, uz široko razdavanje svoje vlastite proizvodnje, naporedo sa sviješću o svome posebnom narodnom integritetu, također su prvi put književno ostvareni u ovom Kapetanovićevom djelu“ (Rizvić, 1990: 54).

U autorskom smislu se Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak (pored djelovanja njegovog kao sakupljača, redaktora, publiciste, priređivača) očitovao, dakle, u dva navrata: kao priređivač i autor knjižice *Risalei-ahlak* (*Pouka o lijepom i ružnom ponašanju*), koja je 1883. bila objavljena bez imena autora-priređivača (pri čemu se znalo da je riječ o Ljubušakovom projektu, ostvarenom uz pomoć Ibrahim-bega Repovca) – te kao autor-priređivač etičko-didaktičkog spjeva *Avdija*, koji je do prvog objavljivanja u *Narodnom blagu* čitan kao rukopisni spis alhamijado literature (sa autorskim potpisom Jusuf-bega Čengića), a Ljubušak ga je 1894. pripremio kao posve novu varijantu i posebno izdanje „poučne knjižice za školsku mladež“. Neki povjesničari književnosti u nas smatraju da se i Ljubušakova redakcija bošnjačke epske junačke pjesme *Boj pod*

Banjomlukom godine 1737. objavljena 1888. godine može, uvjetno, tretirati kao prethodna dva autorskim pečatom Ljubušakovim obilježena djela, dakle kao izdanje sa značajnim intervencijama priređivača i kao prva bošnjačka junačka epska pjesma koju bilježi, priređuje i objavljuje pod punim imenom i prezimenom jedan Bošnjak. Analizom ovih tekstova, prije svega, a potom i onih najvrednijih i najinstruktivnijih Ljubušakovih redaktorskih komentara i publicističkih očitovanja, pokušat ćemo utvrditi – na koji je način, u kojoj mjeri, s kakvim naglascima i s kojim kreativnim konsekvencijama ostvaren utjecaj usmene bošnjačke književnosti na opus ovog, po prilici najznačajnijeg, navjestitelja i utemeljitelja epohe preporodne bošnjačke književnosti na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.

Prva asocijacija u vezi sa samim naslovom Ljubušakovog najznačajnijeg projekta možda i najbolje osvjetljava njegov odnos spram usmenoknjiževne baštine: *narodno blago*. Riječ je o tipičnom prosvjetiteljsko-racionalističkom zanosu, optimizmu i funkcionalizmu u shvatanju i u propagiranju književne baštine kao nepresušne riznice duhovnog bogatstva, iz koje treba znati crpiti sve one vrijednosti koje stoje u osnovi općenarodnog kulturnocivilizacijskog napretka. Duh racionalizma i prosvjetiteljstva, sa neograničenom vjerom u konstruktivnost ljudskog razuma i u moć uma, duh koji je vladao Evropom od kraja 17. do kraja 18. stoljeća, kod nas je na najbolji i najplemenitiji način bio, sa zakašnjenjem od nekih 150-200 godina, oživljen upravo u Ljubušakovom konceptu didaktičko-moralističkog prosvjetiteljskog optimizma – gdje se kao svojevrsni komplement rusoovskoj matrici čovjekovog povratka prirodi javlja upravo neograničeno povjerenje u duhovnu potenciju stoljećima stjecane i baštinjene mudrosti, na najbolji mogući način kondenzirane i sačuvane u djelima usmene narodne književnosti.

Risalei-ahlak (*Pouka o lijepom i ružnom ponašanju*) sadrži u sebi trideset i četiri, slijedećim redom obrađena, pojma: Pobožnost (Ibadet); Znanje (Ilim); Štovanje (Riajet); Laž (Ćizb); Haberonošenje (Nemmamluk); Dvoličnost (Ićijuzlik); Kleveta (Gibet); Nanašanje štete (Zijanćarluk); Oholost (Enamijet); Zavidnost (Hased); Skitnja (Hajlazluk); Lukavost (Hillećarluk); Raskalašenost i nepristojne šale (Arsuzluk ve maskaraluk); Psovke i ružan govor (Bed-zebanluk); Krađa (Sirkat); Slabost na riječi (Agz-

ćevšekligi); Ponižavanje drugog (Tahkir); Pizma i tajna mržnja (Garaz ve ćin); Vijernost (Sadakat); Budi na riječi (Vefaćarluk); Počitovanje (Husnikarin); Hitnja (Nagla ćud) i jogunluk (Adžele, inad); Čistoća (Nezafet); Darežljivost (Sehavet); Tvrdost (Buhul); Pomoć i milosrđe (Muavenet ve šefakat); Čuvanje zdravlja (Hifzi sihat); Prijateljska pažnja (Ulfet); Pristojnost i učtivost (Edeb ve hurmet); Ljubav bližnjega (Hukuki uhvet); Poštenje i čestitost (Iffet vehamijet); Njegovanje prijateljstva (Riajeti hukuki ulfet).

„Sama centralna sadržina proze ovog djela izložena je redom u nizu pouka i komentara, koji predstavljaju kratke etičko-didaktičke prozne medaljone, vezane za određene pojmove religioznog, moralističkog, prosvjetnog, poučnog, socijalnog, plemenitog, humanog i zdravstvenog karaktera. Oni su sastavljeni prema jedinstvenom stilsko-kompozicionom šablonu, po kome dolazi najprije naziv pojma na srpskohrvatskom i turskom jeziku, naprimjer 'Znanje (Ilim)' ili 'Kleveta (Gibet)', zatim slijedi objašnjenje, komentar pojma i preporuka pozitivnog stava prema njemu uz osudu negativnog odnosa prema njemu, ako je sam pojam etički pozitivan, sa potpuno obrnutim odnosom ako je on etički negativan, i uz to neke životne ilustracije namijenjene kako djetetu tako i odraslom, te nakon svega, na kraju stavka, navode se naše narodne i prevedene arapske poslovice koje se odnose na pojam i svojom iskustveno-životnom mudrošću potvrđuju etičko-didaktički stav izražen u njemu“ (Rizvić, 1990: 48).

Duhovna otvorenost i širina, uz poznavanje drugih jezika, dobru naobrazbu i bogato lično iskustvo, stečeno putovanjima i po zemljama Istoka i po zemljama Zapada, svakako su značajno doprinijeli Kapetanovićevom statusu i renomeu vrhunskog intelektualca, koji je za sredinu kakva je bila Bosna i Hercegovina u mnogo čemu mogao biti i bio uzor nadolazećim generacijama – ali je možda više od svih drugih vrlina njegovih indikativna, instruktivna i dragocjena bila njegova spremnost „da preovlada i poglede vjerske, narodne i društvene isključivosti prema književnom blagu drugih naroda u Bosni i Hercegovini i na slovenskom jugu i da ga integriše u isto kolo sa živim književnim naslijeđem bosanskohercegovačkih Muslimana“ (Rizvić, 1990: 48-49). Taj i takav stav otvorenosti za drugo i drugačije, sa prevazilaženjem i relativiziranjem svih konfesionalnih, etničkih, kulturološko-civilizacijskih, pa i jezičkih i socijalno-političkih razlika i barijera,

ostat će uzornim i gotovo neprevaziđenim kad je riječ o cijeloj nadolazećoj epohi preporodne književnosti u Bošnjaka – za šta bi se kao najprimjereniji adekvat u pojmovnom smislu, kad je riječ o jeziku i o duhu usmene narodne književnosti, mogao uzeti pojam *čojstva* (kao najviša, u balkanskim etno-kulturalnim standardima moguća, odrednica duhovne plemenitosti i ljudske valjanosti), na što ukazuje i Rizvić u rezimeu svog izlaganja o vrijednostima Kapetanovićevog zauzimanja na ovom planu:

„Pouke u ovoj knjizi iznesene su razgovijetno i direktno, sa nekim racionalnim duhom, koji se slaže sa duhom narodne poslovice. Definicije vrlina i poroka su uprošćene i izražene sa pozivanjem na tradicionalnu i opšteljudsku etiku, i u isto vrijeme pragmatično. Sve ih povezuje koncepcija plemenitosti i humanosti, te uljudnog i, reklo bi se, gotovo aristokratskog ponašanja“ (Rizvić, 1990: 48).

Posebno sa žalosnog aspekta naknadno narastajuće isključivosti i netrpeljivosti na nacionalno-konfesionalnom nivou među bosanskohercegovačkim, pa i među svim ostalim južnoslavenskim etnijama, djeluje još i danas gotovo nestvarno duhovna širina i otvorenost Kapetanovićev(sk)og tipa – koja mu je omogućavala da usvaja, preuzima i kao uzorne uzdiže duhovne vrijednosti drugih naroda i njima pripadajućih autora, čak i onih koji su u kontekstu svih odnosa i antagonizama na ovom planu nesumnjivo predstavljali nekakvu *drugu stranu*, prema bošnjačkoj vjerskoj, kulturnoj pa i državnoj tradiciji i povijesti; tu mislimo prvenstveno na, već potencirano, Kapetanovićevo obraćanje nekim crnogorskim i hrvatskim piscima, čije je stihove više puta citirao, preuzimao i stavljao u kontekst najviših književnih, kulturnih i moralnih vrijednosti vlastitog naroda.

Karakteristično je za Kapetanovića da je vrlo često i potpuno slobodno, s najboljim namjerama, ne samo tekstove iz narodne baštine nego i one već obilježene autorskim pečatom ovog ili onog pisca, preuzimao i u redakcijskom smislu preinačavao – izdajući ih „s malom preinakom“ (a zapravo u toj mjeri intervenirajući na njima, dodajući ili oduzimajući – da se to više nije moglo tretirati samo kao puko redakcijsko-priređivačko preoblikovanje). Upravo je takav slučaj bio i sa etičko-didaktičkim spjevom *Avdija*, koji je u Kapetanovićevom izdanju iz 1894. doživio takve i tolike transformacije da se više nije moglo govoriti o tom istom djelu

Jusuf-bega Čengića (koje je ranije kao rukopisni spis alhamijado književnosti bilo veoma popularno među Bošnjacima):

„U uvodu svome posebnom izdanju *Avdije* iz 1894. on je, pored tog priznanja o mijenjanju Čengićevog teksta, naveo da je prvobitnom spjevu od četrdeset i tri strofe dodao još sto osamdeset i tri svoje kitice, te ga u tako povećanom obimu i izdanju namjenjuje 'za zabavu i pouku muhamedanskoj školskoj mladeži u našoj domovini'" (Rizvić, 1990: 102).

I ovaj neobično slobodan odnos prema samom konceptu autorstva, koji je tradicionalno i u širem i u užem okruženju bio duboko ukorijenjen, svjedoči o intenzivnoj naklonosti i vjernosti kolektivnom narodnom duhu – čije je blago moralo biti *izaprano* u stotine *autorskih voda* u tom dugotrajnom procesu prenošenja i baštinjenja duhovnih, moralnih i estetskih vrijednosti. Uloga i značaj ovog ili onog pojedinca u tom duhovnom i kulturno-civilizacijskom procesu nisu i ne mogu biti sami sebi cilj – već se posvećenost svakog čovjeka općem idealu i interesu i njegovo stavljanje u službu svom narodu i ljudstvu generalno imaju smatrati nezaobilaznim preduvjetom i adekvatnim okvirom svakog razvoja i prosperiteta. Upravo taj stoljećima njegovani i čuvani ekstrakt ili kondenzat vrijednosti, mudrosti i ljepote imao je Kapetanović pred sobom kao ideal – s nepomućenim uvjerenjem da je to ta osnova na kojoj se jedino može graditi, kad je riječ o opstanku i o razvoju jednog naroda.

Pri svemu tome treba imati u vidu da je u njegovo vrijeme usmena književnost toliko društveno uvažavana da je bila najprimjerenija i najupotrebljivija u njegovoj akciji. Prema usmenoj književnosti odnosio se izrazito kreativno, tako da zaslužuje smatrati ga i autorom književnih djela, a ne samo komentatorom ili promicateljem onoga što su drugi stvarali. Preferiranje paremioloških mikrostruktura – poslovica i njihovih podvrsta u tom kontekstu treba shvatiti kao izbor najprikladnijeg žanrovskog oblika koji svojom utilitarnošću najbolje udovoljava proklamiranom nastojanju da pouči i poučno zabavi. Zanimljiv je u tom pogledu sadržajni odnos umotvorina iz *Narodnog blaga* i antologijskog izbora autorskih priloga u *Istočnom blagu* i drugim djelima u kojima je posezao za citatima već spominjanih svojih književnih favorita. Ti sadržaji su zapravo „žanrovski i funkcijski analogni", te bi stoga, kako smatra Josip Kekez, „bilo pogrešno na tomu postupku mu

prigovoriti, ... jer baš u to doba su usmeno i pisano stvaralaštvo možda međusobno najbliži, pa je Ljubušakov postupak znak njihova suodnosa, a nije ni jedini koji je u 19. stoljeću prezentirao oba stvaralaštva na jednom istomu mjestu“ (Kekez, 1992: 20).

O karakteru i značaju Ljubušakove prijelaznosti između orature i literature svjedoči njegov odnos prema svim žanrovima na koje se u svome radu fokusirao. Kada je riječ o poslovicama, za koje se, inače, najviše zanimao, ukoliko je osjetio potrebu da ih protumači, činio je to iz različitih uglova: semantički, povijesno, nerijetko i genetski. Zato su neka takva objašnjenja prerasla u prave pripovijedne tvorevine, koje, mišljenja je Josip Kekez, “možemo smatrati Ljubušakovim djelima na narodnu” (Kekez, 1992: 21), a osim pripovijednog često imaju kulturološku i historiografsku vrijednost. Tako, naprimjer, izreku *Laže, da je djed* opširno objašnjava i historiografski zadire u prošlost Bosne. Piše da je „čuo prošle zime“ a zatim otkriva da je značenje naknadno shvatio, tek onda kada mu je na um palo da je djed najviši velikodostojnik bogumila i njihove crkve. „Odmah sam zaključio da je ta rečenica ostala još od našijeh nekadašnjih pradjedova koji su malo govorili i strašno se čuvali od laži“ (Ljubušak, 1987: 69). Konstatacija da Ljubušak nije puki prenosilac usmenoknjiževne građe vrijedi i za njegov odnos prema anegdotama (ima ih tridesetak), kojima je znao popratiti navode poslovica. Lamija Hadžiosmanović, nakon temeljite analize ovog segmenta *Narodnog blaga*, apostrofirajući posebno one primjere u kojima je prisutna lična/autorska intonacija, ustvrdila je da je on „učesnik uobličavanja ove književne vrste (...) jedan od njenih tvoraca koji nam nije ostao nepoznat, a njegov stvaralaški udio u njihovu konačnom uobličenju je po svemu sudeći sasvim izvjestan“ (Hadžiosmanović, 1992: 72). Takva hibridna formiranost anegdotskog narativa uz same poslovice (oko pet hiljada prikupljenih zapisa) je, van svake sumnje, podsticajno djelovala na književno stvaralaštvo bošnjačkih pisaca, posebno onih čija su djela nastajala u folklornom duhu, ili su bila prožimana poučno-didaktičkim porukama.

I samo ime koje je Kapetanović odabrao za svoj psudonim (mahlas, umjetničko ime), kojim je uglavnom i potpisivao autorske radove, simbolički savršeno odgovara njegovom opredjeljenju: *Muhibi* znači *onaj koji ljubi*, posvećenik, zaljubljenik – a upravo se kod njega i radi o takvom odnosu prema ukupnoj kulturnoj i

književnoj baštini, posebno prema usmenoknjiževnoj baštini bošnjačkog naroda. Ona je za njega bila zavičajni krug, izvorište i rodni medijum unutar kog se herderovski identificira etnija kao kolektivni duh, sa svojim jezikom, običajnošću i kulturom – i iz kojeg se tek otvara prema okruženju, prema svijetu drugih i drugačijih jezika, običaja i kultura, uključujući se u plodotvornu interkulturalnu razmjenu s njima. Sam Ljubušak sjajno je prispodobio taj položaj književnosti i kulture svog naroda metaforom „nevine i plemenite djevojke kada pođe u novu sreću, gdje će se kroz kratko vrijeme veoma lijepo sviknuti i obiknuti". Metafora izvrsno prezentira suštinu prijelaznog doba i uloge samog Ljubušaka kao „pučkog pjevača koji se istisnuo, iz usmenog polja u pisano (...) pučkog stvaraoca koji u jednoj ruci drži pisaljku, u drugoj gusle. Mehmed-beg Kapetanović je pisac knjige za narod. Knjiga za narod, sjetimo se, pojam je za popularne knjige namijenjene širokoj publici. Njihova didaktička intencija iznad je njihovog estetskog sadržaja. Ljubušakov cjelokupni rad evidentno ima potrebu da bude širom raskriljena knjiga za narod, ali sa sadržajem višim od njene potrebe" (Ključanin, 1992: 56).

Zaključak

Analiza djelovanja i opusa Mehmed-bega Kapetanovića Ljubušaka potvrđuje da se njegovo mjesto u historiji bošnjačke književnosti ne može adekvatno razumjeti isključivo u okviru biobibliografskog ili književnohistorijskog pristupa, nego prije svega u perspektivi intertekstualne dinamike između usmene tradicije i moderne pisane književnosti. Upravo ta dinamična međusfera, označena pojmovima orature i literature, predstavlja ključni prostor u kojem se formiraju temeljni obrasci bošnjačkog književnog identiteta na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.

Pokazano je da Ljubušakov odnos prema usmenoknjiževnoj baštini nije bio puki kolekcionarski ili dokumentaristički, nego svjesno oblikovan kulturni i poetološki projekt. Njegovi zbornici, redakcije, komentari i autorske intervencije svjedoče o namjeri da se narodno stvaralaštvo transformira u funkcionalni književni sistem sposoban da nosi identitetske, pedagoške i estetske funkcije moderne književnosti. U tom smislu, usmena tradicija u njegovom djelu postaje ne samo izvor motiva i tema nego i model diskursa, način mišljenja i kulturni kod koji strukturira književni izraz.

Poseban značaj ima činjenica da Ljubušakov rad objedinjuje nekoliko naizgled suprotstavljenih tendencija: tradiciju i modernost, kolektivno i individualno autorstvo, didaktičnost i estetičnost, lokalno naslijeđe i interkulturnu otvorenost. Upravo u toj sintezi ogleda se njegova uloga kulturnog medijatora koji ne samo da prenosi tradiciju nego je reinterpretira i uključuje u savremeni književni horizont. Time se potvrđuje teza da je Ljubušakov opus jedno od ključnih intertekstualnih čvorišta u razvoju bošnjačke književnosti, jer u njemu dolazi do svjesne integracije folklorne matrice u autorski diskurs.

Rezultati analize također pokazuju da se identitetski horizont bošnjačke književnosti u preporodnom razdoblju oblikovao upravo kroz takvu interakciju tekstualnih slojeva: usmena književnost pružila je temelj simboličkog kapitala, dok je pisana književnost omogućila njegovu artikulaciju u modernom kulturnom prostoru. Ljubušak je pritom imao presudnu ulogu jer je svojim djelovanjem uspostavio model književnog rada koji istovremeno čuva tradiciju i otvara je prema novim kulturnim paradigmama.

U širem teorijskom smislu, Ljubušakov primjer potvrđuje da procesi književnog preporoda nisu samo estetske ili stilističke promjene, nego duboko kulturno-identitetske transformacije koje nastaju kroz dijalog različitih diskurzivnih sistema. Stoga se njegovo stvaralaštvo može razumjeti kao paradigmatski primjer prijelaza iz kolektivnog oralnog pamćenja u samosvjesni književni izraz, odnosno kao temeljni trenutak konstituiranja moderne bošnjačke književne samosvijesti.

Zaključno se može ustvrditi da Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak zauzima status ključnog posrednika između orature i literature u historiji bošnjačke književnosti. Njegovo djelovanje ne predstavlja samo jednu fazu književnog razvoja nego strukturalni temelj na kojem je izgrađen kasniji književni kontinuitet, te ga je stoga opravdano smatrati jednim od najvažnijih utemeljitelja modernog bošnjačkog književnog identiteta i centralnom figurom intertekstualne geneze njegove književne tradicije.

Literatura

Ćorović, V. (1911). *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, Književna slika*, Sarajevo: Institut za proučavanje Balkana.

Ćorović, V. (1911). *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak*. *Književna*

slika. Sarajevo: Izdavački institut za proučavanje Balkana.

Hadžiosmanović, Lamija (1992). Šaljiva anegdota u „Narodnom blagu“, u: *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak,* Zbornik radova, str. 67-72. Sarajevo: Institut za književnost.

Kekez, Josip (1992). *Hrvatski književni oikotip*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Ključanin, Zilhad (1992). Pučka književnost i Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak, u *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak,* Zbornik radova, Sarajevo: Institut za književnost.

Kreševljaković, Hamdija (1927). Štrosmajerovo pismo Mehmed-begu Kapetanoviću, *Nastavni vjesnik*, 35/1927, 81.

Kuhač, Fr. Š. (1887). Narodno blago, *Vienac*, 19/1887, 543.

Ljubušak, Mehmed-beg Kapetanović (1886). *Šta misle Muhamedanci o Bosni*, Sarajevo: Spindler i Löschner.

Ljubušak, Mehmed-beg Kapetanović (1888). *Boj pod Banjomlukom godine 1737*. Narodna pjesma. Banjaluka tarihi 1154.

Maglajlić, Munib (1992). Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak – jedan pogled na život i djelo, u: *Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak*, Zbornik radova, Sarajevo: Institut za Književnost.

Rizvić, Muhsin (1990). *Bosansko-muslimanska književnost u doba preporoda 1887–1918*. Sarajevo: El-Kalem.

Šumonja, Nikola (1887). Muhamedanstvo i naša književnost. *Stražilovo*, 3, 21, 22, 334–345.

Review article

MEHMED-BEG KAPETANOVIĆ LJUBUŠAK AND INTERTEXTUAL CONNECTIONS OF ORATORY AND LITERATURE AS THE FOUNDATION OF MODERN BOSNIAK LITERARY IDENTITY

Abstract

This paper examines the role of Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak in the formation of modern Bosniak literary and cultural identity through the prism of the intertextual relationship between oral and written traditions. Starting from the historical context of Austro-Hungarian rule in Bosnia and Herzegovina and the socio-cultural transformation of the Muslim population, the study investigates Ljubušak's contribution as a publicist, collector of oral literature, editor, and author of didactic-moralistic texts. Particular attention is devoted to his works Narodno blago, Risalei-ahlak, and Avdija, which are interpreted as key points of transition from orature to literature, that is, from collective oral creativity to individual authorial shaping of literary discourse. The analysis demonstrates that Ljubušak's engagement with oral literature was not merely documentary but creatively interpretative, whereby oral tradition became the foundation of the ideological, aesthetic, and identity-forming model of Bosniak revival literature. His Enlightenment-oriented concept, grounded in rationalism, ethical pedagogy, and cultural pluralism, enabled the integration of diverse cultural traditions into a unified literary horizon. The study concludes that Ljubušak's work constitutes a crucial intertextual bridge between traditional collective memory and modern national literary expression, and that he may be regarded as one of the key founders of contemporary Bosniak literary identity.

Keywords: Bosniak literature; oral **literature**; intertextuality; literary revival; cultural identity; orature and literature; Enlightenment.

Stručni članak

Primljen 14.05.2026.

Prof.dr. Safet Husejnović
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
safethus@hotmail.com

Doc.dr. Maid Ibrahimović
maid.ibrahimovic@gmail.com

ULOGA HAFIZA U SAVREMENOJ ISLAMSKOJ MISLI

Sažetak

Kur'an zauzima posebno mjesto u vjeri i praksi muslimana, a njegovo učenje jedan je od temeljnih oblika očuvanja Božije Objave (Kur'ana). Jedan od najznačajnijih načina njegovog čuvanja je hifz – učenje napamet. Od vremena poslanika Muhammeda, a. s., pa do danas hifz je bio temelj prenošenja Kur'ana s generacije na generaciju. Već stoljećima hafizi imaju izuzetno važnu ulogu u vjerskom, obrazovnom i društvenom životu muslimana. Uloga háfiza dodatno se precizira, preispituje i prilagođava savremenim okolnostima. Islamski učenjaci nastoje da sagledaju, analiziraju, definišu i promatraju ulogu hifza i njegovo značenje u životu muslimana.

Hifz Kur'ana jedna je od temeljnih praksi islamske tradicije i ključni mehanizam očuvanja autentičnosti Objave. U klasičnom islamskom razumijevanju hafiz je prvenstveno shvaćan kao čuvar kur'anskog teksta, dok savremeni društveni i intelektualni kontekst nameću potrebu za širim poimanjem njegove uloge.

Cilj ovog rada je analiza pozicije hafiza u savremenoj islamskoj misli, s posebnim naglaskom na odnos između memorisanja Kur'ana, njegovog razumijevanja i praktične primjene. Rad ukazuje na pomjeranje fokusa s formalnog hifza ka integrisanom modelu u kojem hafiz djeluje kao interpretator,

odgajatelj i društveno odgovoran akter unutar islamske zajednice.

Ključne riječi: Hafiz, hifz Kur'ana, savremena islamska misao, da'wa, islamska pedagogija

Uvod

Kur'an kao temeljni izvor islama zauzima centralno mjesto u vjerovanju, praksi i intelektualnoj tradiciji muslimana. Et-Tirmizi (2010) navodi jednu od najboljih, najpotpunijih, najsadržajnih i najupečatljivih definicija Allahove, dž. š., Knjige koju je ponudio Muhamed, s. a. v. s., kada je rekao: „U njoj su vijesti o narodima koji su živjeli prije vas, vijesti o onome što će se događati nakon vas, a bit će i sudija među vama. Ona rastavlja istinu od neistine i nije nikakva lakrdija. Ko je iz obijesti ostavi, Allah će ga uništiti. Ko bude tražio uputu mimo nje, Allah će ga u zabludi ostaviti. Ona je čvrsto Allahovo uže. Ona je mudra opomena i ispravni put. S njom se ne može skrenuti na stranputicu. Ona ne predstavlja poteškoće za jezike, niti je se učenjaci mogu zasititi. Ne gubi se slast zbog njenog čestog učenja i ponavljanja, niti prestaju njezine neobičnosti. Ona je Knjiga kojoj su se džini zadivili kada su čuli njeno učenje, rekli su: 'Mi smo doista, Kur'an koji izaziva divljenje slušali, koji na pravi put upućuje i mi smo u njega povjerovali.' Ko u skladu sa njom bude govorio, istinu će govoriti. Ko po njoj bude vladao, bit će nagrađen. Ko prema njoj bude sudio pravedano će suditi. Ko (ljude) bude pozivao k njoj, pozivat će ih na Ispravan put."

Kur'an zauzima posebno mjesto u vjeri i praksi muslimana, a njegovo memorisanje predstavlja jedan od temeljnih oblika očuvanja Božije Objave (Kur'ana).

Od samih početaka islama, memorisanje Kur'ana (hifz) imalo je presudnu ulogu u zaštiti teksta Objave i njegovom prenošenju s generacije na generaciju. Maid Ibrahimović (2024) navodi da je hifz proces u koji se ulaže veliki trud kako bi se memorisao kompletan Kur'an. Hafizi su tokom historije islama imali izuzetno važnu ulogu u vjerskom, obrazovnom i društvenom životu muslimana. Stoga oni uživaju poseban društveni i vjerski ugled na našim prostorima, ali i širom svijeta. Oni su Allahovi robovi koji nose Kur'an u svojim prsima. Kao nosioci Božije riječi oni i u svojim životima pokazuju na koji način se izgrađuje pobožnost i disciplina

u životu.

U savremenoj islamskoj misli, međutim, njihova uloga dodatno se propituje i prilagođava savremenim okolnostima u nastojanju da se sagleda**,** analizira i definiše uloga hifza i njegovo značenje.

Savremeni kontekst, obilježen globalizacijom, pluralizmom i ubrzanim društvenim promjenama, postavlja nova pitanja o ulozi hafiza u muslimanskim društvima. Savremena islamska misao sve više ukazuje na to da memorisanje Kur'ana ne može da bude svrha samo sebi, već mora da bude popraćeno analizom, razumijevanjem i odgovornim tumačenjem njegovih poruka.

Hafiz u klasičnoj islamskoj tradiciji

U klasičnoj islamskoj literaturi hifz Kur'ana nije shvatan kao puki čin memorisanja. Djela u kojima se kazuje o pravilima ponašanja čuvara Kur'ana naglašavaju moralnu i duhovnu dimenziju hifza. En-Nevevi (n. d.) ističe da hafiz Kur'ana mora da posjeduje posebne moralne osobine, budući da je on živi odraz Objave u zajednici.

Slično tome, klasični autori iz oblasti kur'anskih nauka naglašavaju da vrijednost hifza proizlazi iz njegove povezanosti s praksom i etikom. Od hafiza se očekuje da bude uzor u ponašanju, ibadetu i društvenom djelovanju, što potvrđuje da je hifz oduvijek imao širi smisao od samog pamćenja teksta. Hafizi su bili cijenjeni u društvu, a hifz je smatran ibadetom i znakom posebne predanosti vjeri. Smatralo se da nije lijepo živjeti u gradu gdje nema hafiza. Uloga hafiza odnosila se uglavnom na učenje Kur'ana, predvođenje namaza i poučavanje drugih pravilnom učenju u mektebima, kružocima – halkama Kur'ana i svakodnevnom druženju. Hafizi su imali posebnu zadaću u čuvanju autentičnosti Kur'ana, što potvrđuje i Allahovo obećanje da će Kur'an biti sačuvan.

Ibrahimović (2024) navodi da imami i hafizi u mektebima danas poklanjaju pažnju učenju Kur'ana napamet i razvijaju ljubav prema Kur'anu. Također, halke Kur'ana i druženja razvijaju i promovišu tumačenje kur'anskih ajeta (tefsir) djelujući odgojno na ponašanje vjernika.

El-Adžuri (2014) navodi da Gospodar podstiče vjernike da razmišljanju o Njegovim ajetima; onaj ko bude razmišljao o Njegovim riječima spoznat će Gospodara, veličinu Njegove moći i

širinu milosti prema vjernicima. Ko bude razmišljao o porukama Kur'ana, dok ga bude učio ili slušao, Kur'an će mu biti lijek. Cilj treba da bude razumijvanje Božijeg govora, jer učenje Kur'ana je ibadet, a ibadet se ne obavlja mehanički.

Safet Husejnović (2024) pojašnjava i kaže da je hafiz osoba koja u cijelosti nauči Kur'an napamet. U nekim sredinama, hafiz je imao i institucionalnu ulogu u okviru islamske obrazovne institucije.

U klasičnoj islamskoj literaturi pojmom *hafiz* označava se *osoba koja je Kur'an naučila napamet uz poštivanje pravila kiraeta i tedžvida*. To obrazloženje, koje je ujedno i definicija, nikada nije bila isključivo tehničke prirode. Islamski učenjaci naglašavali su da hifz nosi i **etičku i duhovnu odgovornost**.

Safvet Halilović (2003) kaže da se hafizi Kur'ana u islamskoj tradiciji smatraju prvacima ummeta, jer hafizi treba da budu paradigma učenosti, prosvijećenosti, bogobojaznosti i lijepog ponašanja. Biti hafiz podrazumijeva da Kur'an ne bude samo u hifzu (pamćenju) nego i hafiz svojim karakterom treba da bude primjer drugim osobama. Kur'an mora da bude proljeće srca. Hafiz se pridržava kur'anskih uputa i odredaba, lijepo se ponaša i izdvaja se od ljudi koji ne uče Kur'an i ne razumiju njegove ajete. Hafiz je bogobojazan na svakom mjestu, bez obzira da li je sam ili u društvu, a to će postići ako bude odmjeren i pažljiv u izvršavanj Božijih propisa.

El-Adžuri (2014) spominje da hafiz mora da bude usredsređen na liječenje moralnih devijacija. Također, treba da nastoji da čuva svoj jezik od zla do kojeg ga može dovesti besmislen govor. Hafiz uvijek govori dostojanstveno, a svoj nefs kontroliše kako ga ne bi odveo u ono što izaziva srdžbu Allaha, dž. š. Hafiz ne smije da mrzi, ogovara, psuje, maltretira druge i zavidi im, ne smije da bude zlurad prema nekome ili da ima loše mišljenje o drugom. Nikad ne pokazuje grubost, nepravednost i svojim postupcima ne smije da uznemirava druge ljude. Hafiz je ponizan i slijedi dužnosti koje su spomenute u Kur'anu i sunnetu, što znači da postupa u skladu s islamskim propisima.

Imam En-Nevevi ističe da je nosilac Kur'ana dužan da se odlikuje posebnim ahlakom, jer on „nosi Allahov govor u svojim prsima". Slično tome, Ibn Kesir i Ez-Zerkeši naglašavaju da se vrijednost hifza ne ogleda samo u memoriji, već u življenju Kur'ana. Hafiz je primjer na svakom mjestu i u svakom vremenu. Njegov

govor je istinit. Blag je i milostiv prema ljudima, čuva rodbinske veze, pa čak i prema onima koji se loše odnose prema njemu. Kur'an ga podstiče da odgaja svoju dušu i srce i da znanje prenosi na druge osobe s ljubavlju, strpljenjem i željom da znanje bude od koristi onima koji ga usvajaju. Hafiz Kur'an ne doživljava kao knjigu za čitanje, već kao Objavu koja se uči, pamti, memoriše, živi i prenosi na druge, tražeći u tome Božiju nagradu. Kur'an je temelj islamskog znanja i podstiče hafize i druge ljude da izučavaju nauku.

Ibrahimović (2024) navodi da hafizi u posljednje vrijeme nastoje da budu što obrazovaniji, kako bi mogli da daju svoj doprinos u svim segmentima društva. Među hafizima sada ima magistara i doktora nauka, ljekara, inžinjera i svih drugih zanimanja i oni, na osnovu stečenog znanja, odgajaju ljude i razvijaju njihovu duhovnu i moralnu odgovornost. Duhovna odgovornost važna jw u slučaju hafiza, ali i svakog pojedinca kako bi jačao svoje moralne vrijednosti.

Savremena islamska misao i kritika formalizma hifza

Savremeni islamski mislioci ukazuju na opasnost reduciranja vjerske prakse na formu, bez dubljeg razumijevanja njenog sadržaja. Savremena islamska misao nudi šire razumijevanje uloge hafiza. Ona ne dovodi u pitanje važnost hifza, ali naglašava potrebu da memorisanje Kur'ana bude praćeno razumijevanjem kur'anskih ajeta i primjenom njegovih pouka i poruka koje su upućene i hafizima i svim ljudima. Iako se važnost memorisanja Kur'ana ne dovodi u pitanje, sve više se naglašava potreba za razumijevanjem njegovog značenja i primjene u svakodnevnom životu. Naime, hafizi se danas ne posmatraju samo kao osobe koje poznaju tekst Kur'ana, tj. oni koji znaju cjelokupan Kur'an napamet, već kao pojedinci koji treba da razumiju njegove poruke i da ih prenose na druge osobe u savremenom društvenom kontekstu. Hafizi se sve češće posmatraju kao osobe koje treba da spajaju znanje (ʿilm), razumijevanje (fahm) i djelovanje ('amal), a ne samo oni koji tačno i precizno uče ajete po tedžvidu i pravilima, što ne znači da ova konstatacija i činjenica umanjuje važnost pravilnog učenja Kur'ana napamet ili gledajući. El-Karadavi (2000) naglašava da ispravan odnos prema Kur'anu podrazumijeva njegovo čitanje, razumijevanje i življenje, a ne samo njegovo učenje napamet.

Fazlur Rahman (1982) dodatno problematizira formalistički pristup Kur'anu, ističući da kur'anske poruke moraju da se razumijevaju kao dinamičan tekst u svjetlu njihovih ciljeva i moralnih intencija (maqāṣid al-Qur'ān). U tom kontekstu, hafiz koji ne poznaje kontekst Objave i ne promišlja njene savremene implikacije ostaje ograničen na reprodukciju teksta, bez stvarnog doprinosa islamskoj misli i praksi. U svijetu obilježenom brzim promjenama, globalizacijom i kulturnim pluralizmom od hafiza se očekuje veći stepen intelektualne angažovanosti i djelovanja u zajednici i društvu i da razvija vlastite intelektualne sposobnosti za razumijevanje kur'anskih ajeta. On treba da bude osposobljen da poveže kur'anske principe sa savremenim pitanjima, poput etike, pravde, međuljudskih odnosa i odgovornosti prema zajednici.

Ukoliko hafiz razvije sposobnost razumijevanja u savremenom kontekstu, utoliko će biti sposoban da se nosi sa savremenim problemima i pozitivno djeluje na društvo i zajednicu u kojoj živi.

Abdullah El-Mulhim (2017) kazuje da treba da se od hifza Kur'ana krene u fazu upoznavanja ljudi s Kur'anom i njegovim veličanstvenim značenjima koja pozivaju stabilnom životu bez opasnosti i straha, životu u kome se u čovjeku uspostavlja ravnoteža između potreba duše i tijela, između sile i milosti u njegovoj životnoj dobi. To su veličanstvena značenja koja Kur'an nastoji da usadi i uspostavi u dušama ljudi.

Hafiz kao interpretator i odgajatelj

Savremena islamska misao sve češće insistira na integraciji hifza s tefsirom, islamskom pedagogijom i osnovama metodologije tumačenja (uṣūl al-fiqh). Hafiz se, u tom okviru, posmatra kao osoba koja posjeduje temelj za dublje razumijevanje Kur'ana, ali ima i odgovornost da to razumijevanje prenese drugima.

El-Karadavi (2012) navodi da ljudi imaju poterbu za tumačenjem Kur'ana, kako bi ga mogli ispravno razumjeti i ispravno postupati u skladu s njim. Uzvišeni Allah, dž. š., od nas traži da razmišljamo o Kur'anu, tj. da ajete koje nam je objavio razumijemo i prenosimo drugim ljudima.

Besim Korkut (2017) u svom prijevodu Kur'ana, u ajetu sure „En-Nisa", 82 ajet, kaže: „A zašto oni ne razmisle o Kur'anu?..." Muhamed Nesib er-Rifa'i (2002) objašnjava ovaj ajet i veli: „Allah Uzvišeni naređuje da se razmatra Kur'an i razumiju njegova značenja, a zabranjuje da se okrene od njega, da se zapostave njegovo razumijevanje i Jasni izrazi."

Hafizi su obavezni da spoznaju tumačenje ajeta, ono što je u njihovoj moći, tj. da razumiju ono što Allah, dž. š., govori. Nije moguće da se razmišlja o ajetima čije značenje ne poznajemo, a kamoli da na druge prenosimo ono što ni sami ne razumijemo. Također, važno je da hafizi spoznaju ajete i da ih prenose na druge kako ne bi došlo do pogrešnog shvaćanja određenih kur'anskih ajeta. Zadatak i obaveza hafiza je da objašnjavaju kur'anske poruke koje su upućene ljudima, te pojašnjavaju njihova prava značenja. Međutim, onaj ko tumači Kur'an treba da bude oprezan. Kako navodi El-Karadavi (2012), najispravniji način tumačenja Kur'ana temelji se na čvrstim osnovama i preciznim pravilima. To se ogleda u dobro poznatim postupcima, određenim smjernicama i jasnim granicama koje se moraju uzeti u obzir i kojih onaj ko tumači Kur'an mora da se pridržava kako bi cilj bio jasan i kako bi se slijedio pravi put u tumačenju Kur'ana. Dakle, hafiza spomenuta konstatacija ne oslobađa od usavršavanja i spoznavanja kur'anskih ajeta na ispravan način. Cilj je da hafiz bude interpretator Božije riječi u pravom smislu, kao čuvar Kur'ana, ali i onaj ko ga razumije i objašnjava drugima.

Prema Al-Attasu (1999), islamsko obrazovanje ne smije da se svodi na prenošenje informacija. Njegov cilj mora da bude

oblikovanje cjelovite ličnosti. Hafiz, kao nosilac Kur'ana, ima posebnu ulogu u tom procesu. Negova misija uključuje odgoj, moralno usmjeravanje i društveni angažman.

Jedno od važnih pitanja koje savremeni islamski mislioci postavljaju tiče se odnosa između hifza i ponašanja. Hafiz mora da ima moralnu dimenziju i da svoje učenike i druge muslimane poučava tome. Hafiz i hifz ne smiju da budu sami sebi svrha, bez vidljivog utjecaja na moral, moralne vrijednosti i djelovanje hafiza na učenike i druge. Kur'an nije objavljen samo radi učenja napamet tj., samo radi memorisanja, već kao uputa i milost svjetovima. Kur'an je uputa svim ljudima, za sva vremena i on ima utjecaj na sve ljude, uprkos njihovim jezičkim i drugim razlikama. Kur'an je milost vjernicima i cijelom čovječanstvu. Kur'an donosi smiraj, sigurnost i zadovoljstvo životom. Milost koju Allah, dž. š., spušta na ljude s Kur'anom tolika je da se ne može ni opisati. Haris Hadžić (2015) navodi da, kada se Kur'an u svoj svojoj duhovnoj, racionalnoj i iracionalnoj snazi razlije, onda je to mislost i za one koji ga prihvate i one koji ga ne prihvate, jer onima koji ga ne prihvate nikada neće nanijeti zlo oni koji su Kur'an prihvatili.

Hafizi bi trebalo da prednjače u svim moralnim vrijednostima i da se okite njima kako bi mogli da odgajaju generacije koje su im date u amanet. Hafiz treba da se trudi da ne pravi greške kako se drugi ne bi ugledali na njega, a posebno učenici kojima on prenosi znanje iz Kur'ana.

Halil Mehtić (2018) spominje riječi Abdullaha bin Mesu'da, kojem je muhaffiz bio Poslanik, a. s.: „Hafiz Kur'ana treba da se raspoznaje po svojoj poniznosti dok se drugi ohole. Hafiz treba da bude skrušen i blag, a ne treba da bude neodgojen, svađalica, brbljivac i grubijan."

Hafiz treba da bude moralni uzor i moralna vertikala. Njegovo ponašanju treba da odražava vrijednosti Kur'ana, kao što su iskrenost, milost i odgovornost. Iskrenost hafiza je tajna uspjeha na putu razumijevanja, učenja i objašnjavanja kur'anskih ajeta. Hafiz mora iskreno da se trudi i djeluje radi Allahovog zadovoljstva, kako bi odgoj na kojem radi s drugima dao rezultate u prenošenju i usađivanju moralnih vrijednosti na one s kojima radi. Hifz ne može da bude samo mehaničko memoriranje teksta (Kur'ana), već treba da bude temelj i stub za izgradnju i razvijanje moralne, duhovne i intelektualne ličnosti muslimana. Hafiz ima i značajnu društvenu ulogu u životu. Hafizi su imami, hatibi, muallimi, profesori, učitelji,

doktori, pedagozi, a njihov zadatak je da utiču na vjersku svijest zajednice i društva. Danas ima hafiza koji su doktori medicine, koji rade u određenim zdravstvenim ustanovama i koji su na taj način društveno korisni i treba da budu primjer drugima. Radeći svoj posao hafizi moraju da utiču na svoje učenike i saradnike, ali i na ljude s kojima se sureću, s kojima razgovaraju i s kojima se svakodnevno druže.

Hafiz i savremena islamska misija (da'va)

U kontekstu savremenih izazova, uključujući pojavu ekstremnih i selektivnih tumačenja Kur'ana, hafiz ima važnu ulogu u afirmaciji umjerenog islamskog diskursa. Savremeni autori naglašavaju koncept wasatiyye (umjerenosti), kao ključne odrednice islamske misije (Kamali, 2008).

Riječi, djela, ponašanje i postupci hafiza imaju posebnu težinu u društvu i zajednici, jer se od hafiza očekuje da budu primjer umjerenosti, tolerancije i mudrosti, kao i moralnih vrijednosti. Na taj način hafizi postaju spona, most i vezivno tkivo između tradicionalnih islamskih vrijednosti i savremenog života.

Autoritet hafiza u savremenom društvu ne proizlazi isključivo iz njegovog znanja Kur'ana napamet, već iz njegove sposobnosti da kur'anske vrijednosti artikuliše na razumljiv i odgovoran način, vodeći računa o društvenom kontekstu i potrebama zajednice. Društvena odgovornost hafiza veoma je važna, jer na taj način on usmjerava i druge da daju svoj doprinos. Njegov autoritet često je presudan, jer je on i simbol kontinuiteta povezanosti s Božijom Objavom. Hafiz na učenike i druge ljude djeluje i utiče ne samo riječima, nego i djelima, moralom i primjerom. To je kontinuirani proces edukacije, savjetovanja i predstavljanja islamskih vrijednosti na blag i dostojanstven način. U savremenoj da'wi uloga hafiza može da bude ključna: spoj znanja, čestitosti i komunikativnosti; sve to treba da bude u skladu s vremenom i dešavanjima u društvu. Podrazumijeva se da hafiz treba da poziva ljude u islam uzornim moralom, lijepim savjetima i mudro. U tom kontekstu hafiz ima posebnu odgovornost; on treba da bude oličenje spoja tradicionalnog znanja i potrebe za njegovom pravilnom interpretacijom i prezentacijom u skladu s aktuelnim trenutkom.

Izudin Džaka (2002) ukazuje na potrebu pravilnog shvatanja

uloga hifza. Jasno je da tradicionalni način njegovog učenja nema i ne može da ima alternativu u savremenoj tehnici niti bilo čemu drugom. Povijesni kontinuitet te tradicije upućuje na to da su naši preci ispravno shvatili tu ulogu. Savremena tehnika može pomoći ljudima u njihovim nakanama, ali ne može da ih zamijeni.

Institucionalni i obrazovni okvir

Savremene islamske obrazovne institucije nastoje da integrišu hifz u širi akademski i pedagoški okvir. Hafizi više neće sticati samo formalno obrazovanje, nego će nastojati da se akademski i pedagoški obrazuju kako bi mogli da razvijaju i šire znanje na generacije koje dolaze poslije njih. To uključuje valorizaciju hifza u formalnom obrazovanju, ali i insistiranje na dodatnim kompetencijama, poput metodologije podučavanja, komunikacijskih vještina i društvene odgovornosti. Savremena islamska misao odgovara na te izazove korištenjem modernih metoda učenja, digitalnim alatima i organizovanjem hifz-programa, uz naglasak na disciplini, razumijevanju i duhovnom razvoju učenika (*online* nastava, ispitivanja, savjetovanja i usmjeravanja). Hafiz treba aktivno da doprinosi zajednici, da prenosi islamske vrijednosti i da drugoma bude uzor u primjeni kur'anskih ajeta u svakodnevnom životu.

Takav pristup doprinosi afirmaciji hafiza kao intelektualnog i duhovnog resursa zajednice, u skladu s potrebama savremenog društva i misije islamskih institucija. Hafizi imaju poseban ugled jer čuvaju autentičnost Objave i često predvode zajednicu u učenju i razumijevanju vjere. Oni treba da razvijaju institucionalno učenje i razumijevanje Kur'ana. Znanje koje se širi i reprodukuje putem institucije postaje čvrsto i njegovi korijeni se granaju i povezuju unutar institucije, promovišući hafize koji će biti ulema i autoriteti drugima.

Zaključak

Jedna od brojnih blagodati kojima je Allah počastio Svoja stvorenja je slanje Kur'ana. Allahova riječ stoljećima se prenosi s generacije na generaciju i ljubomorno čuva među muslimanima širom svijeta, neovisno o njihovoj etničkoj, rasnoj ili drugoj pripadnosti. Taj način prenošenja i čuvanja Allahove riječi je – hifz,

učenje Kur'ana napamet. Od nastanka ljudskog roda, nijedna knjiga nije se u tolikoj mjeri memorisala kao Kur'an. Muhammed, s. a. v. s., bio je prvi hafiz. I ashabi su učili Kur'an napamet. Generacije su se smjenjivale, ali nikad ni u jednoj od njih nije nedostajalo hafiza.

Danas milioni muslimana u svijetu memorišu Kur'an. I brojnost hafiza Kur'ana, svakako, potvrđuje apsolutnu istinu da će Kur'an do Sudnjeg dana biti sačuvan od bilo kakve izmjene.

Savremena islamska misao redefiniše ulogu hafiza, pomjerajući fokus s formalnog memorisanja Kur'ana na njegovo razumijevanje, tumačenje i praktičnu primjenu. Hafiz je, u današnjem kontekstu, spoj tradicije i savremenosti, čime doprinosi očuvanju autentičnosti islama, ali i njegovoj relevantnosti u savremenom dobu.

Literatura

Al-Attas, S. M. N. (1999). *The Concept of Education in Islam*. Kuala Lumpur: ISTAC.

Džaka, I. (2002). *Uloga hifza u savremenom dobu*, *Glasnik*, Rijaset IZ u BiH, god. LIV, br. 1-2.

El-Adžuri, (2014). *Kultura ponašanja hafiza Kur'ana,* Centar za učenje Kur'ana Mostar i Karađoz-begova medresa Mostar, Mostar.

El-Karadavī, Y. (2000). *Kayfa nataʻāmal maʻa al-Qur'ān al-ʻAẓīm*, Dār al-Shurūq, Cairo.

El-Karadavi, J. (2012). *Kako se odnositi prema Kur'anu Časnom,* Elči Ibrahim-pašina medresa, Sarajevo.

El-Mulhim, A. (2017). *Ostvari svoj san da postaneš hafiz,* Bookline d.o.o, Sarajevo.

En-Nevevī, Y. Š. (n. d.). *Et-tibjān fī ādāb ḥamalat al-Qur'ān*, Dār Ibn Ḥazm, Bejrut.

Et-Tirmizi, E. M. (2010). *Tirmizijin Džami'-sunen,* Knjiga VI, br. hadisa 3085, El-Kelimeh i Fakultet za islamske studije, Novi Pazar.

Ez-Zerkešī, B. D. (n.d.). *El-burhān fī 'ulūm al-Qur'ān*, Dār al-Maʻrifa, Cairo.

Hadžić, H. (2015). *Škola Kur'ana Časnog u Novom Pazaru,* Novi Pazar.

Halilović, S. (2003). *Hifz – učenje Kur'ana napamet,* Islamska pedagoška akademija, Zenica.

Husejnović, S. (2024). *Tradicija učenja i memorisanja Kur'ana u Bosni i Hercegovini,* Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, Zenica.

Ibn Kesīr, I. (n. d.). *Faḍā'il al-Qur'ān*, Dār al-Fikr, Beirut.

Ibrahimović, M. (2024). *Hifz Kur'ana u Bosni i Hercegovini i Sandžaku*

1984-2021, El-Kalem, Sarajevo.
Kamali, M. H. (2008). *Maqasid al-Shariah Made simple*, The International Institute of Islamic Thought, London.
Korkut, B. (2017). *Kur'an s prijevodom*, El-Kalem, Sarajevo.
Mehtić, H. (2018). Uvod u učenje Kur'ana*,* Islamski pedagoški fakultet Univerzteta u Zenici, Zenica.
Muhamed, N. R. (2002). *Tefsir ibn Kesir*, Visoki saudijski komitet za pomoć BiH, II izdanje, Sarajevo.
Rahman, F. (1982). *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

Professional Article

THE ROLE OF THE HAFIZ IN CONTEMPORARY ISLAMIC THOUGHT

Abstract

The Qur'an occupies a special place in the faith and practice of Muslims, and its recitation represents one of the fundamental means of preserving the Divine Revelation. One of the most significant methods of its preservation is hifz—the memorization of the Qur'an. From the time of the Prophet Muhammad (peace be upon him) until the present day, hifz has served as a cornerstone in the transmission of the Qur'an from one generation to another. For centuries, huffaz (those who have memorized the Qur'an) have played an exceptionally important role in the religious, educational, and social life of Muslims. The role of the hafiz continues to be refined, reassessed, and adapted to contemporary circumstances. Islamic scholars seek to examine, analyze, define, and observe the role of hifz and its significance in the lives of Muslims.

The memorization of the Qur'an is one of the fundamental practices of the Islamic tradition and a key mechanism for preserving the authenticity of the Revelation. In classical Islamic understanding, the hafiz was primarily regarded as a guardian of the Qur'anic text, whereas contemporary social and intellectual contexts have created the need for a broader understanding of this role. The aim of this paper is to analyze the position of the hafiz in contemporary Islamic thought, with particular emphasis on the relationship between memorizing the Qur'an, understanding its message, and applying it in practice. The paper highlights a shift in focus from formal memorization toward an integrated model in which the hafiz functions as an interpreter, educator, and socially responsible actor within the Islamic community.

Keywords: Hafiz, Qur'an memorization (hifz), contemporary Islamic thought, da'wah, Islamic pedagogy.

Stručni članak

Primljen 21.04.2026.

Mr. sc. Dženan Hasić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
hasic.hasicdz@gmail.com

SAVREMENI PEDAGOŠKI TEFSIR: PRIMJER ENVERA EL-BAZA

Sažetak

Pedagoški tefsir, kao vrsta tumačenja časnog Kur'ana, još uvijek nije postao samostalna disciplina, već se smatra samo jednim pristupom u tumačenju i razumijevanju časnog Kur'ana, nastalim u savremenom dobu. Predmetni pristup u tumačenju i razumijevanju časnog Kur'ana, da bi postao samostalna disciplina kao što su to pravni, jezički, tematski, sufijski ili neki drugi, ima potrebu za unapređenjem i valorizacijom te postavljanjem metodoških pravila i smjernica. Spomenuti pristup je još uvijek u začetku, budući da je prvi pedagoški tefsir Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim egipatskog autora Envera el-Baza publiciran tek 2007. godine. Tekst razmatra način na koji je spomenuti autor pristao tumačenju časnog Kur'ana i pedagoške vrijednosti koje je uočio da postoje u njemu. Rad je teorijske naravi i, u osnovi, primijenjena je metoda teorijske analize.

Ključne riječi: savremena pedagoška misao, savremeni pedagoški tefsir, Enver el-Baz

Uvod

Kur'an je posljednja Allahova objava u kojoj su sadržana suštinska pitanja u vezi čovjeka, njegovog porijekla, života i svrhe postojanja. U Kur'anu su, također, iznesena načela, propisi i principi kojih se čovjek treba pridržavati kako bi postigao sretan i uravnotežen život, kao i vječnu sreću i zadovoljstvo svog Gospodara na ahiretu. (Halilović, 2012:12)

U cjelokupnoj historiji ljudskog roda nijedna knjiga nije tako dominantno uticala na profiliranje ljudske misli kao Kur'an. Isto tako, nijedna knjiga nije toliko prevođena, komentarisana, učena napamet i prepisivana kao što je to Kur'an. (Halilović, 2005:93; Halilović, 2012:12)

Muslimanski učenjaci iz raznih dijelova svijeta su, svjesni da je Kur'an knjiga prema kojoj se muslimani moraju ponašati i uzimajući u obzir da kur'anska misao uvijek mora biti u aktivnom odnosu prema zbivanjima u životu (Đozo, 1991:13), ali i znajući da se ona ne može pravilno shvatiti ni primijeniti bez najdubljeg poznavanja života (Đozo, 1991:11), uzburkani intelektualnim, društvenim i političkim promjenama širom svijeta, te pitanjima i krizama koje su uzrokovale, počeli tražiti rješenja za probleme obraćajući se upravo na Kur'an, budući da on, kako rekosmo, zauzima centralnu ulogu u životu muslimana i da je primarna referenca koja je valjana za sva vremena i mjesta. (Es'ad, 2018:185)

Muslimani su još od prvih vremena i objave Kur'ana nastojali da ga ispravno shvate i da primijene sve njegove propise, budući da su vjerovali da je on primarni izvor njihovih vjerskih dužnosti i obaveza, kao i temeljni ustav prema kojem trebaju oblikovati svoje živote, uređivati svoje međusobne društvene, pravne, ekonomske i druge odnose. To shvatanje je uveliko bilo omeđeno i prožeto razlikama koje su proisticale iz vjerskih shvatanja te socio-političkih, ekonomskih i etničkih razlika.

Naučna disciplina tefsira je prošla kroz brojne faze dok nije dobila oblik koji posjeduje danas. Najvažnije od tih faza su:

- period Allahova Poslanika (s.a.v.s.) i njegovih ashaba,
- period generacije koja je naslijedila ashabe (et-tabi'un),
- period kodifikacije (et-tedvin),

- period diferenciranja hadiskih, kur'anskih i pravnih disciplina, odnosno period uspostave tefsira kao posebne nauke,
- period selektiranja i izbora metoda i tema u tumačenju Kur'ana, odnosno period nastanka pravaca u pristupu tumačenju Kur'ana,
- period modernog i savremenog rada na tumačenju Kur'ana. (El-Masri, 2020:1681; Ljevaković, 2003)

Što se tiče prva dva perioda, tumačenje Kur'ana, koje još nije bilo izraslo u naučnu disciplinu koja je danas poznata kao tefsir, i u kojem je dominiralo tradiranje Poslanikovih (s.a.v.s.) riječi i stavova od strane ashaba, kao i tradiranje mišljenja ashaba od strane tabiina, zasnivalo se na:

- tumačenju Kur'ana Kur'anom,
- Poslanikovo (s.a.v.s.) tumačenje i objašnjenje Kur'ana,
- idžtihad ili samostalno rasuđivanje ashaba,
- prijašnje knjige sljedbenika Knjige,
- prijeislamska poezija Arapa, koja je bila alternativna referenca za određivanje značenja nekih riječi i pojmova. (Ljevaković, 2003; Adilović, 2003; Topoljak, 2014)

Period kodifikacije (et-tedvin), koji je nastao pregnućem učenjaka koji su se bavili zapisivanjem hadisa u predvečerje prvog vijeka po Hidžri, podrazumijevao je prvenstveno bilježenje predanja i hadisa. Zbirke koje su nastajale u to vrijeme pregnućima učenjaka koji su putovali muslimanskim svijetom i prikupljali predanja sadržavale su i posebna poglavlja o tefsiru. (Ljevaković, 2003; Karčić, 2013, Adilović, 2003)

U periodu tabiina, u kojem se velika pažnja poklanjala lancu prenosioca (es-sened), ipak se počinju javljati novi trendovi u tumačenju Kur'ana kao što je pribjegavanje vlastitom mišljenju „bez prethodnog presedana u poslaničkoj tradiciji ili kod njegovih ashaba, što je u nekim slučajevima dovelo do tumačenja koja su suprotna tumačenjima Poslanika i njegovih ashaba“, kao i uvođenje israilijata. (Ali, 2020:25; Adilović, 2003:21)

Krajem drugog vijeka po Hidžri umrli su tabiini – učenici ashaba Poslanika (s.a.v.s.). Nijedan ashab nije napisao neko djelo posvećeno tumačenju Kur’ana, premda su pojedini bilježili hadis i posjedovali male bilježnice istih. (Karalić, 2010:100-105)

Tefsir se prenosio skupa s hadisom. Tek će se u drugom vijeku po Hidžri početi odvajati tefsir od hadisa, i samim tim postajati zasebna znanost, budući da će se polovinom tog vijeka pojaviti djela o Kur'anu shodno znanstvenom interesu učenjaka tog perioda. (Ali, 2020:27; Topoljak, 2014:49)

Mada je teško odrediti ko je autor prvog tefsira, postoji nekoliko mišljenja. Literatura operira s nekoliko imena: Mudžahid (pr. 103/721) (Bilmen, 2014:342; Ali, 2020:27, 128), Mukatil (pr. 150/767) (Türker, 2020:134-136), Seid b. Džubejr (Ahmad, 1991:90), El-Ferra' (pr. 207/822) (Ljevaković, 2003; Ahmad, 1991:90) te neki drugi.

Tek će se u trećem i četvrtom vijeku po Hidžri početi pisati samostalni tefsiri. Nakon četvrtog vijeka dolazi do značajnih gibanja na polju tefsira, a kao što su (Ali, 2020:34-37; Adilović, 2003:22):

- izbacivanje lanaca prenosioca (ihtisar el-esanid),
- ubacivanje neprovjerenih informacija,
- zalaženje u nepotrebna detaljisanja,
- učestalo obraćanje na israilijate i slaba predanja,
- specijaliziranje u određenim oblastima, kao što su jezički, pravni, teološki tefsir...

U ovom periodu je živio i čuveni mufessir Et-Taberi (pr. 310/923), autor tefsira Džami'u el-bejan 'an te'vili aji el-Kur'an, koji se, metodologijom i pristupom razlikuje od ostalih savremenika, i koji se s pravom smatra enciklopedijom tefsirske građe. Također, to je prvi tefsir koji je u cijelosti sačuvan i prenesen. (Ali, 2020:37; Adilović, 2003:22; Topoljak, 2014:50)

Potom dolazi period uspostave mezheba i akaidskih škola, kada se počinju javljati pristrasnosti prema vlastitoj pravnoj ili teološkoj školi te fanatizam. To je istodobno i najduži period tefsira koji traje sve do perioda renesanse i reformizma u muslimanskom svijetu, krajem devetanestog vijeka. Učenjaci tog perioda su nastojali da ajete tumače u skladu učenja vlastitih škola i pravaca kako bi dokazali ispravnost njihovih učenja i stavova. Međutim, postoje i izuzeci od rečenog. U ovom periodu nastaju tefsiri koji su okarakterizirani kao tefsiri četiri mezheba, mutezilijski, šiijski, sufijski i sl., a što je doprinijelo širenju racionalnog pristupa tumačenju Kur'ana, kako onog pohvalnog isto tako i onog pokuđenog, tako da u tom periodu primat nad

tradicionalnim tumačenjem dobija racionalno. Usto, bitna odrednica ovog perioda jeste slijepo slijeđenje stavova učenjaka iz prethodnih generacija (et-taklid), bez davanja ličnog doprinosa tefsiru shodno aktuelnim gibanjima i vremenu i prostoru. (Adilović, 2003:23)

Period obnove nastupa nakon što su zapadne zemlje, od 1750. do dvadesetog vijeka, počele kolonizirati muslimanski svijet, koji se tada našao u jednoj potpuno novoj situaciji suočen s naučno-tehnološkim napretkom Zapada. Pad muslimanskog svijeta je postajao sve izraženiji, a muslimanska civlizacija je propadala pod kulturalnim i političkim utjecajem Zapada, koji prodire u sve aspekte života muslimana: društveni, politički, obrazovni, kulturalni i ekonomski. Posljedično tome, sa željom da se ta hegemonija Zapada zaustavi, pojavili su se brojni revivalistički i reformatorski pokreti koji su se borili za oslobođenje islama (Kadić, 2024:30) i koji su postavljali pitanja poput „Kako je Allah nevjernicima dozvolio da zavladaju muslimanskim zemljama, ukoliko su muslimani ti koji su na pravom putu?“, „Ako su muslimani sljedbenici istinske vjere, kako je moguće da je Allah dozvolio da ih nevjernici nadmaše na polju nauke i tehnologije?“, te druga, njima slična. To ih je dovelo do toga da uoče da u njihovom pristupu islamskim naučnim disciplinama, uključujući i tefsir, nešto nije u redu, pa su tako mufessiri novijeg doba počeli u svojim tefsirima razviđati takva i njima slična pitanja i na njih odgovarati, pokušavajući dokazati da krivac nije islam, da Kur'an i nauka idu skupa, da je aktuelno stanje muslimanskog svijeta rezultat njihovog zapostavljanja znanja, nauke i, uopšte, islamskih principa, neispravnog pristupa Kur'anu, tefsiru, te učahurenosti islamske vjerske misli i zatvaranja vrata idžtihada. (Adilović, 2003:23-24; Ali, 2020:183)

Budući da je to kolonijalno doba duboko preobrazilo muslimane i njihov način doživljavanja islama, te da su muslimanski učenjaci željeli „islamizaciju čitave društvene i kulturne realnosti“ (Kadić, 2024:30), i da se islam gradio „uglavnom u razgovoru s kolonijalizmom“ (Kadić, 2024:29), odjeci toga se daju uočiti i na polju tumačenja Kur'ana, koji je osnovni ustav islama i temeljni faktor u oblikovanju društva i kulture muslimana, pa su mufessiri na tom tragu uveli neke nove trendove u pristupu Kur'anu i njegovome razumijevanju, te tako

u savremenom dobu dolazi do pojave nekih novih trendova inače u literaturi, a naročito u tefsiru. Kako rekosmo, razvijaju se neki novi pristupi Kur'anu kao što su to, primjerice, naučni, tematski, reformatorski, historijski, politički, filozofski tefsir, kao i neki dr.

U savremenom dobu dolazi do poziva da tefsir mora biti transformiran i da treba predstavljati dinamično razumijevanje Kur'ana relevantno za promjenjive kontekste. Akcentira se da tefsir ne smije predstavljati „mrtvo i zamrznuto razumijevanje Kur'ana", već da treba predstavljati tumačenje Kur'ana koje će imati veliki utjecaj na promjene i kretanje historije. To se može zaključiti iz brojnih djela koja su, različitim metodama i stilovima, napisana na području tefsira. Pored toga, tumačenje Kur'ana, kao razumijevanje božanske Objave, ne može se odvojiti od subjektivnog pristupa tumača, a što se, isto tako, zapaža iz pojave različitih tendencija u njegovome tumačenju. To je nešto što se može smatrati i razumljivim, budući da postoji mnogo faktora koji utiču na tumača prilikom njegove interakcije s Kur'anom, jer „Kur'an je poput dijamanta čiji svaki ugao odašilja drukčiju svjetlost." Na isti način i svaki ugao iz kojeg se priđe Kur'anu odašilja drukčiju poruku. (Nurdin et al., 2024:311)

Pedagoški pristup u razumijevanju i tumačenju Kur'ana

Jedan od pristupa Kur'anu koji se razvio u savremenom dobu jeste i „pedagoški pristup u razumijevanju i tumačenju Kur'ana", koji predstavlja svojevrsni „akademski idžtihad u interpretaciji Kur'ana koji mu pristupa iz odgojne-obrazovne perspektive, kao iz teorijske tako i iz praktične." Cilj je da se izvuku i akcentiraju osnovne odgojno-obrazovne vrijednosti. (Nurdin et al., 2024:311)

Oni tumači koji su se opredijelili za ovu vrstu tefsira svoj pristup su opravdali riječima: „Časni Kur'an je knjiga odgoja i upute prije nego što je knjiga nauke, znanja i teorija. Njegov interes za odgoj prethodi interesu za gomilanje znanja, i, stoga, Kur'an nije teorijska knjiga koliko je knjiga koja se primarno odnosi na srce i praktičnu stranu ljudskog ponašanja." (Haydari, 2023:823)

Naime, pod pedagoškim tefsirom bi se podrazumijevala interpretacija Allahova Govora i deriviranje uputa i odgojnih smjernica s ciljem da se obrazuje moralno, inetektualno i doktrinarno cjelovit čovjek koji se uzorito ponaša, bilo s individualnog ili društvenog aspekta. Naziva se pedagoškim zbog toga što na kur'ansku viziju gleda kao na primarno odgojnu, čiji je cilj izgradnja moralno potpunog čovjeka, i koja je u interakciji s višestrukim aspektima ljudskog života i ponašanja. (Haydari, 2023:823)

Premda je riječ o savremenom pristupu u tumačenju Kur'ana, korespondira sa sufijskim i aluzivnim tefsirom koji su po svom fokusu i sadržaju bliski ovom savremenom pristupu zbog sljedeće dvije činjenice. Naime, dvije temeljne postavke sufijskog i aluzivnog tefsira su:

1. Svrha slanja poslanikā je odgoj čovjeka. Kao dokaz za to navode hadis koji prenose Malik i Ahmed: „Poslan sam da usavršim moralne ćudi kod ljudi.“ Allahov poslanik Muhammed (s.a.v.s.) je usavršio odgojne metode u svjetlu časnog Kur'ana, bilo da je riječ o kazivanju i tumačenju ajeta, navođenju primjera i poučnih priča, šerijatskim propisima i smjernicama u svim aspektima i poljima života.
2. Savršenstvo kur'anskog odgoja. Odgoj s Kur'anom je dostigao nivo savršenstva. Cijeli Kur'an, sve njegove sure i ajeti, obiluju odgojnim poukama i smjernicama. Nema sumnje da otkrivanje istih i njihovo pojašnjavanje potiče ljudske duše na usvajanje tog odgoja. (Haydari, 2023:824)

Iako je Egipćanin Enver el-Baz autor prvog pedagoškog tefsira publikovnog 2007. godine u tri sveska pod naslovom Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim (Pedagoški tefsir časnog Kur'ana), ovaj pristup Kur'ana je daleko stariji. Naime, pedagogija kao društvena znanost koja proučava, istražuje i unapređuje odgoj i obrazovanje, te proučava različite utjecaje na individualni i socijalni razvoj kao i druge faktore, procese i sadržaje oblikovanja ljudske osobnosti i identiteta, je relativno nova znanstvena disciplina, koja se pojavila u 19. vijeku kao samostalna znanost o odgoju (LZMK,

n.d.). Prema tome, sam naziv „pedagoški tefsir“ je relativno nov, dočim je predmet njegovog zanimanja prisutan u djelima naših mufessira svih epoha. (Haydari, 2023:824)

Među faktorima koji utiču na nastanak nekog pravca u tefsiru jesu i aspiracije tumača te potrebe i zahtjevi vremena. Sve savremene tefsirske škole podrazumijevaju prezentiranje kur'anskih koncepata, učenja, ideja i teorija na savremen i moderan način koji odgovara zahtjevima vremena i otkrivanju novih kur'anskih istina. Časni Kur'an, kao objava Gospodara svih svjetova, sadrži savršeni „pedagoški program“ koji uzdiže čovjeka u svim njegovim sferama, i dunjalučkim i ahiretskim, odgaja mu i um i srce, i tijelo i dušu, ukratko odgaja čovjeka kao cjelovitu ličnost. Časni Kur'an sadrži „savršeni pedagoški program“, budući da je Govor Stvoritelja čovjeka Koji ga je stvorio iz ničega, Koji najbolje poznaje kakav treba biti i kako se treba ponašati. (Haydari, 2023:824-826; Ali, 2021:44)

U posljednjim dekadama, recipročno razvoju znanosti, pojavila se nužna potreba za tumačenjima Kur'ana koja će zadovoljiti potrebe ovog vremena, a u kojima se fokus stavlja na određeni aspekt Kur'ana koji u prošlosti nije bio neovisno i samostalno istraživan. Pedagoški tefsir je, dakle, pravac u tumačenju Kur'ana koji ide u odgojno-obrazovnom smjeru koristeći se informacijama i metoda iz oblasti pedagogije i primjenjujući ih na Kur'an, ili teoritizirajući ih na temelju njega. Važnost ovog pravca u tumačenju Kur'ana ogleda se u tome što su odgoj i uputa njegovi osnovni ciljevi. Nema dileme da će ovaj pristup tumačenju Kur'ana pridonijeti otkrivanju odgojnih metoda i smjernica koje se prevashodno ne ističu u ostalim pristupima. (Haydari, 2023:825)

Pedagoški tefsir, kao pravac u tumačenju Kur'ana, odlikuje se sljedećim specifičnostima:

1. Povezanost s islamskom dogmatikom (el-'akide el-islamijje) i religijskom pedagogijom

Savremeno doba čovječanstvu je nametnulo „potrošačku kulturu“, u kojoj se individua nalazi u potrebi permanentnog mijenjanja

vlastitog identiteta i prilagodbe sredini, budući da svoj identitet gradi na svojoj vanjštini, svom izgledu, modi, imidžu i javnoj prezentaciji različitih životnih stilova. „To skoro serijsko tvorenje identiteta ne dopušta čovjeku da se valjano napije vode sa izvora ljudskog smisla življenja. Zbog ove stalne mijene dovodi se u pitanje autentičnost njegove individualnosti, njegove vlastitosti kao antropološkog jezgra ličnosti. U potrošačkoj kulturi pojedinac je prinuđen da stalno kupuje vlastiti identitet kako bi održao svijest o sebi jer ne uspijeva da formira stabilni autentični identitet. Čovjek je postao lutalica u traženju svoje vlastitosti. On ne prestaje kupovati svoj identitet na mjestima hodočašća koja postaju mjestima turizma i na mjestima turizma koja postaju mjestima hodočašća. Tako se ne stiže ni na jedno mjesto. Potrošač ne zna s kojim identitetom hoda i kojim se putem kreće. Dakako da je ovo izazov religijskom odgojem jer se njime razvija osjećaj smisla identiteta i svrhe.“ (Slatina, 2016: 21)

Kroz pedagoški tefsir čovjeku se nastoji predočiti da je on Allahovo stvorenje, da mu je to primarni identitet i da se treba ponašati shodno Njegovim smjernicama.

2. Kontekstualizacija kur'anskih poruka u pedagoški okvir i proširivanje značenja ajeta

Kao što smo već spomenuli, pedagogija kao društvena znanost koja proučava, istražuje i unapređuje odgoj i obrazovanje pojavila se tek u 19. vijeku, što znači da kao takva predstavlja modernu naučnu disciplinu, a nije nepoznato da je današnja moderna nauka rezultat historijskog razvoja u Evropi u period između 1600. i 1800. godine poznatog kao prosvjetiteljstvo. „Prosvjetiteljsko razumijevanje nauke zasnivalo se na vjeri u logičko razmišljanje, iskustvo u materijalnom svijetu, ljudski progres i dovođenje u pitanje religijskog (kršćanskog) autoriteta. Ovakvo razumijevanje nauke i danas je prisutno i posebno dolazi do izražaja kada je riječ o odnosu prema religijskim naukama, kojim se, onda, negira naučni karakter.“ (Karčić, 2013:16)

Islamski koncept znanja se, s druge strane, zasniva na drukčijim premisama. Kao izvori znanja prihvataju se prvenstveno

Objava i ljudski um, putem kojeg se saznaje prirodni svijet i ljudska historija. (Karčić, 2013:16)

Islamska pedagogija se, dakle, razlikuje od opće pedagogije po tome što se treba zasnivati prvenstveno na principima Objave. Istraživač koji se bavi istraživanjem temeljnih pitanja islamskog odgoja može upotrebljavati iste metode istraživanja kojima se koriste svi istraživači, s tim da ispuni i sljedeća tri uslova:

Prvi: da je u njegovim istraživanjima prisutan dio islamske predstave o Allahu, univerzumu, čovjeku i društvu;

Drugi: da je tokom istraživanja svjestan islamskih etičkih vrijednosti koje su naglašene u Kur'anu i sunnetu;

Treći: da se trudi da njegovo istraživanje bude korak na putu ka realizaciji intencija islamskog vjerozakona. (Ali, 2021:65)

Islamski modernizam predstavlja svojevrsnu političku ideologiju koja se pojavila krajem 19. i početkom 20. vijeka kao odgovor na brze promjene i izazove koje je donijela evropska kolonijalizacija i imperijalizam u muslimanskom svijetu. Islamski modernisti su žudili za pomirenjem islama s modernim vrijednostima i konceptima poput demokratije, prava, nacionalizma, racionalnosti, jednakosti i progresa. Islamski modernizam je nastao iz potrebe za reformom i modernizacijom islama kako bi se odgovorilo na društvene, političke i tehnološke promjene tog vremena. To je bio pokret koji su predvodili intelektualci koji su vjerovali da islam može biti kompatibilan s modernim svijetom i da može pružiti okvir za razvoj moderne društvene zajednice koja je istovremeno progresivna i utemeljena na islamskim načelima.

Protagonisti islamskog modernizma zagovarali su reinterpretaciju islamskih nauka u svjetlu modernog znanja i razumijevanja, što je dovelo do nekritičkog prihvatanja svih dostignuća moderne zapadne kulture i nauke, koja je, kako rekosmo, rezultat prosvjetiteljstva u čijem središtvu je bila vjera u logičko zaključivanje i sumnja u religijsko. Stoga, muslimanski pregaoci i radnici na polju pedagogije ne bi smjeli bezuslovno i nekritički prihvatati sve pedagoške teorije zapadne pedagoške misli, bez da ih

„propuste kroz sito i rešeto“ učenja islama i filtriraju ih, odvajajući na stranu i ne prihvatajući ono što se sukobi sa tim učenjima.

Kur'an obiluje mnogim odgojnim porukama i poukama čak i u ajetima koji na prvi pogled ne tretiraju odgoj. Uzmimo za primjer suru El-Fatiha, bez koje nema namaza i koju klanjači dnevno prouče barem sedamnaest puta u toku dana, a u čijem se 6. ajetu kaže: „Uputi nas na Pravi put.“ Zapažamo da se spominje oblik množine: „nas.“ Tim putem Gospodar nas direktno podučava i odgaja da brinemo o drugima, da budemo empatični, da kod sebe njegujemo osjećaj za one oko nas i sl. Slično je i s ostalim ajetima. Dakle, mufessir koji Kur'an nastoji tumačiti iz pedagoške perspektive nastoji kontekstualizirati njegov tekst i njegove poruke u pedagoški okvir s ciljem da izvede ispravne pedagoške metode kojima se odgaja čovjek kao cjelovito biće. „Takav pristup omogućava da se ne zaustavlja samo na doslovnom značenju ajeta, već se pažnja posvećuje kur'anskim smjernicama i uputama koje sadrže ajeti kako bi se ostvarila njihova primarna svrha.“ (Haydari, 2023:827)

3. Univerzalnost i realističnost kur'anske pedagoške vizije

Budući da je islam poziv koji je upućen svim ljudima u svakom vremenu i prostoru, te nije ograničen na određeni narod i skupinu, tako je i sama kur'anska pedagoška vizija u osnovi univerzalna. Fokusirana je na odgoj čovjeka na realističan, a ne na idealističan i imaginaran način. (Haydari, 2023:827)

4. Uzimanje u obzir intencija Kur'ana i povezanost sa intencijskim tefsirom

Intencijski tefsir (et-tefsir el-mekasidi), za razliku od pravne discipline koja se bavi intencijama šerijata (mekasid eš-šeri'a) i koja tretira ajete u kojima se tretiraju fikhska pitanja, bavi se čitanjem cijelog Kur'ana kroz prizmu njegovih općih, univerzalnih ciljeva (el-mekasid el-kullijje), kao i otkrivanje tih ciljeva zbog kojih je objavljen, koji se generalno mogu svrstati u: vjerske, moralne, pravne i socijalne, a kako bi doprinijelo i individualnom i društvenom boljitku. (Ersöz, 2021:756; Hasić, 2025:31)

Čitanje Kur'ana u svjetlu njegovih općih intencija (el-mekasid el-

kullijja) podrazumijeva čitanje u kontekstu njegovih općih ili univerzalnih ciljeva kao što su to: učenje o Allahovoj jednoći (et-tevhid), činjenica da predstavlja uputu čovječanstvu, poziv na pravdu i pravičnost (el-'adl), dok njegovo čitanje u svjetlu njegovih posebnih ciljeva podrazumijeva obraćanje pažnje na pitanja ibadeta, ahlaka, porodice, specifičnih svrha njegovih sura i riječi i sl. (Es'ad, 2018: 188, 195; Ersöz, 2021: 768; Hasić, 2025:35)

Imam Gazali (pr. 505/1111) je u svom djelu Dževahir el-Kur'an (Dragulji Kur'ana), budući da je baštinio sufijski svjetonazor, upravo iz te vizure definirao intencije Kur'ana, i samo se ograničio na njih, na osnovu čega se može smatrati svojevrsnim pionirem i pretečom pedagoškog tefsira. Naime, govori o šest intencija ajeta i sura čiji je krajnji cilj pozivanje ljudi ka Gospodaru dunjaluka i ahireta i Stvoritelju svega, a koje dijeli na tri glavne i tri upotpunjujuće. Tri glavne jesu: definiranje Onoga Kome se poziva; definiranje pravog puta koji se mora slijediti; definiranje stanja dospijevanja do Njega, tj. stanja Sudnjeg dana. Tri upotpunjujuće su: definiranje stanja onih koji su se odazvali Njegovome pozivu, kako bi se kod drugih pobudila želja za istim, i definiranje stanja onih koji nisu, kako bi se zastrašilo one koji se nisu odazvali; kazivanja o stanjima poricatelja, kako bi se pobudila odbojnost prema stranputici; definiranje stanja stupnjeva puta koji vodi Njemu i postaja na njemu, te načina na koji se za njih priprema. (El-Gazali, 2023: 17-18) Kao što se jasno uviđa, intencije Kur'ana razmatra čisto na duhovnoj ravni.

Što se tiče učenjaka savremenog doba, u kontekstu govora o ovoj vrsti intencija, zapaža se da su veliki prostor toj temi u svojim djelima posvetili Muhammed Abduhu (pr. 1905), Rešid Rida (pr. 1935), Mahmud Šeltut (pr. 1963), Ibn Ašur (pr. 1973). Mahmud Šeltut je govorio o tome da se opće ili univerzalne intencije Kur'ana vrte oko tri osovine: vjerovanja (el-'akide), morala (el-ahlak) i propisa (el-ahkam). (El-Masri, 2020:1675)

Ibn Ašur je spomenuo osam temeljnih intencija Kur'ana: (1) zaštita ispravnog vjerovanja (2) očuvanje lijepog morala (3)

saopštavanje pravnih propisa i odredbi (4) reforma muslimanskog ummeta (5) kazivanja o minulim narodima s ciljem izvlačenja pouke (6) uspostava obrazovnog sistema koji korespondira potrebama vremena recipijenata (7) upućivanje savjeta, podsticanje na dobro, odvraćanje od zla, donošenje radosnih vijesti i nagovještaji kazne (8) da putem svoje nadnaravnosti ukaže na istinitost poslanstva Muhammeda (s.a.v.s.). (Güven, 2018: 115-116)

Jusuf el-Karadavi također je analizirao Kur'an i izveo sljedeću univerzalnu intenciju (maksid): "Zaštita prave vjere, čuvanje ljudskog digniteta i prava, pozivanje ljudi da obožavaju Allaha, očiste duše, uspostave moralne vrijednosti, izgrade dobre porodice, korektno se odnose prema ženi, grade jak islamski ummet i zagovaraju svijet koji surađuje." (Kamali i Auda, 2017: 70; El-Karadavi, 2012)

Dakle, veliki broj učenjaka nastojao je pronaći temeljne intencije Kur'ana. Kao što vidimo, jedna od intencija koju su detektovali jesu i edukacijske. Cilj Kur'ana je da bude sveobuhvatna uputa za pojedinca i društvo u svim aspektima života, od koji je jedan, svakako, i moral.

5. Povezanost s tematskim tefsirom

Tematski tefsir (et-tefsir el-mevdu'i) se razvija u 20. vijeku. Zasniva se na skupljanju svih ajeta na jednu temu i njihovome tumačenju s njihovim historijskim kontekstom, kako bi se došlo do pravog značenja. (Demirci, 2013)

Tematski tefsir bi se zasnivao na sljedećim metodama (Surahman, 2019:219):

1. Odabir neke teme iz Kur'ana koja bi se istraživala;
2. Lociranje svih ajeta na tu temu uz naglašavanje mekanskih i medinskih;
3. Organiziranje ajeta u skladu s vremenom i povodima objavljivanja;
4. Uspostavljanje međusobne povezanosti i korelacije (el-munasebe) među ajetima;
5. Pripremanje nacrta teme koja je sistematična i potpuna;

6. Temu upotpuniti i hadisima, ukoliko je potrebno da bi bila potpuno jasna;
7. Tematski i temeljito proučiti ajete, uspostavljajući kompromis između općih ('amm) i posebnih (hass) te neograničenih (mutlak) i ograničenih (mukajjed).

Enver el-Baz i njegov komentar časnog Kur'ana „Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim“

Premda se Egipćanin Enver el-Baz smatra autorom prvog pedagoškog tefsira, ovaj pravac u tumačenju Kur'ana ima korijene u dalekoj prošlosti. Naime, sufijski mufessiri su se uvijek i najviše fokusirali na odgojnu dimenziju Kur'anskog teksta, budući da je tesavvuf i nauk o duhovnom odgoju, čije su glavne dvije odrednice gnosa i odgoj, tako da je ucijepljen u samu srž islamskog koncepta obrazovanja. (Valjevac & Valjevac, 2018:65) Spomenuli smo imama Gazalija i njegovo djelo Dragulji Kur'ana u kojem je obrazložio šest intencija Kur'ana, od kojih se sve tiču duhovne preobrazbe čovjeka. Pored toga, svi mufessiri, bilo kojeg opredjeljenja i škole u tefsiru, nikada nisu izostavljali naglašavanje odgojnih dimenzije kur'anskog teksta, bez obzira što im one nisu u primarnom fokusu.

U savremenom dobu, učenjaci Muhammed Abduhu, Rešid Rida i Ibn Ašur su poentirali edukacijski aspekt kur'anskog teksta. Rešid Rida je u tefsiru El-Menar (Svjetionik) rekao: „Tefsir koji mi želimo jeste ono razumijevanje Kur'ana u kojem se on predstavlja kao vjera koja vodi ljude onome što će im donijeti sreću i u njihovom ovozemnom i ahiretskom životu, zato što je to najuzvišenija intencija Kur'ana. Sve ostale teme su podređene tom cilju ili su sredstvo za njegovo ostvarenje.“ (Haydari, 2023:829) Ibn Ašur je smatrao da je „glavni cilj Kur'ana reforma individualnih, socijalnih i općeljudskih poslova.“ (Podojak, 2024:66) Veliku pažnju poklanjao je intencijama Kur'ana. Spomenuo je osam temeljnih intencija Kur'ana i, kao što smo vidjeli, u njih ubrojao i očuvanje lijepog morala. Vjerovao je da se stanje naroda ne može popraviti ukoliko lijep moral nije dominantan kod većine, a bit lijepog morala je u pročišćenju nefsa ili duše (et-tezkije). (Haydari,

2023:830)

Rešid Rida je istakao da se reforma društva temelji na tri nivoa:

1. Individualna reforma – počinje odgojem duše i njenim pročišćenjem (et-tezkije). Ta reforma podrazumijeva ispravno vjerovanje, razmišljanje i čistoću nutrine od zavisti, mržnje, oholosti... Tek tada će djela poput namaza početi davati plodove.
2. Društvena i politička reforma – cjelina ne može biti ispravna ukoliko nisu ispravni njezini dijelovi. Društvo će doživjeti boljitak i preporod tek kada se pojedinci budu suzdržavali od strasti i poštovali zajedničke interese.
3. Civilizacijska reforma – počiva na uspostavljanju univerzalnog svjetskog islamskog poretka. (Haydari, 2023:829)

Kao primjer odgojnih intencija (el-mekasid et-terbevijje) u tefsiru R. Ridaa možemo navesti njegovo tumačenje ajeta: „Gospodar tvoj zapovijeda da se samo Njemu klanjate i da roditeljima dobročinstvo činite. Kad jedno od njih dvoje, ili oboje, kod tebe starost dožive, ne reci im ni: 'Uh!'– i ne podvikni na njih, i obraćaj im se riječima poštovanja punim.“ (El-Isra, 23)

Naime, rekao je da je odgojna intencija islama u naredbi činjenja dobročinstva roditeljima sačinjena od dvije podintencije:

1. Individidulana – podrazumijeva podučavanje zahvalnosti na učinjenom dobru. 'Biti zahvalan znači, u nastojanju da se slijede uzvišene moralne vrijednosti kojima Allah Uzvišeni odgaja Svoje robove, razvijati vrlinu koju islam posebno cijeni, priznati Njegovo dobročinstvo i opskrbu. Biti zahvalan roditeljima znači priznati njihovu biološku ulogu u svom životu, trud na polju odgoja, samilost i sl.
2. Civilizacijska – uspostavljanje zdrave porodice, čiji se članovi međusobno vole, poštuju i lijepo ophode, a koja je temeljna ćelija zdravog društva. (Haydari, 2023:830)

C. Surahman navodi neka djela koja su prethodila tefsiru Envera el-Baza, a koja se tiču kur'anske odgojne i pedagoške misli u savremenom dobu: Esas et-terbijje ve et-ta'lim fi el-Kur'an ve el-hadis Muhammeda Ridaa el-Ferhadijana (1995), El-Kur'an el-Kerim: ru'ja terbevijja Seida Ismaila Alija (2000), Usul

et-terbijje ve et-ta'lim kema resameha el-Kur'an el-Kerim Ahmeda b. Ahmeda Sirsala el-Džezairija (2003), Hutva fi el-emni et-terbevi fi dav'i el-Kitab ve es-sunne Merzuka b. Hijasa ez-Zahranija (2005), El-Mebadi et-terbevijje li el-Kur'an el-Kerim Arasa Muhammeda Saliha (2010), Et-Terbijje fi el-Kur'an el-Kerim: tevdžihat terbevijje li ba'di ajati el-Kur'an el-Kerim Abdurrahmana b. Seida el-Hazimija, Min esalibi et-terbijje fi el-Kur'an el-Kerim Osmana Kadrija el-Mekanisija, Melamih et-tefsir et-terbevi el-Kur'an el-Kerim (1425 h.g.) Ibrahima b. Seida ed-Dusrija, Et-Terbijje bi el-Kur'an: el-mefhum ve el-esas ve ed-davabit Alija b. Abduha Ebu Hamidija, Et-Terbijje bi el-Kur'an el-Kerim: el-mefhum ve el-esas ve ed-davabit Muhammeda Mustafe Ahmeda Šuajba, Et-Terbijje l-kur'anijje bejne en-nazarijje ve et-tatbik Abdullaha Musaa Muhammeda Ebu el-Madžda, Menhedž el-Kur'an el-Kerim fi et-terbijje Auda b. Hamida el-Hasenija. (Surahman, 2019:214-215) Možemo njima dodati i djela Madžida el-Kejlanija, Abdulhamida Ahmeda Ebu Sulejmana i Husra Bakerija, koja, doduše prema našem uvidu, nisu poput prethodnih direktno usmjerena samo na kur'ansku paradigmu odgoja.

Što se tiče Envera el-Baza, čije biografske podatke nismo uspjeli pronaći u nama dostupnim izvorima, primarnim i sekundarnim, 2007. godine publikovao je tefsir Kur'ana pod naslovom Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim (Pedagoški tefsir časnog Kur'ana). Djelo je publikovala egipatska izdavačka kuća Dar en-nasr li el-džami'a u tri sveska (I/635, II/618, III/592) u kojima su protumačeni svi džuzovi (njih 30). Namjera autora je bila izanalizirati kur'ansko stajalište o odgoju i istražiti vrijednosti islamskog odgoja koje su sadržane u Kur'anu, a ne postaviti i formulisati principe islamske pedagogije ili islamskog odgoja. (Nurdin et al., 2024:318)

Autora je na pisanje podstaklo uvjerenje da je Kur'an knjiga da've (pozivanja u vjeru) i hareke (aktivizma) te da je objavljen kako bi obrazovao i usmjerio muslimane da postanu zajednica koja će biti predvodnik drugim narodima na Zemlji. Po njemu, sami ljudi su stvoreni u svojstvu halifa ili lidera, a čovjek, kao lider, mora biti odgojen, pročišćene duše, lijepog međuljudskog ophođenja, kako bi bio u stanju izgraditi kur'ansku civlizaciju i postići uspjeh na dunjaluku i ahiretu.

Kur'an je objavljen da bi se ljudska duša odgojila sa svih aspekata. U uvodnom dijelu objasnio je da mekkanski period Objave fokusirao na snažan odgoj u području vjerovanja, dok je medinski period akcentirao izgradnju zajednice. (Nurdin et al., 2024:319)

Enver el-Baz se prilikom tumačenja Kur'ana koristio dostignućima tradicionalnog tefsira (et-tefsir bi el-me'sur) i racionalnog (et-tefsir bi er-re'j). Tradicionalni tefsir se oslanja na tumačenje Kur'ana Kur'anom, sunnetom, stavovima ashaba i izrekama tabiina, dok se racionalni oslanja na tumačenju koje se zasniva na idžtihadu – koji mora biti zasnovan na jakim argumentima, posebno na lingvističkim. Uočava se da se više obraćao na racionalni tefsir. (Nurdin et al., 2024:319-320)

Svoje tumačenje otpočinje tumačenjem ajeta s lingvističkog aspekta, premda ne objašnjava svaku rečenicu ili svaki iskaz.

Jedan od tefsira na koje se najviše referirao jeste tefsir Sejjida Kutba Fi zilal el-Kur'an (U okrilju Kur'ana), a potom i Esas fi tefsir Se'ida Havve, Mekasid el-Kur'an Hasana el-Benne, El-Menar Muhammeda Abduhua, Zehre et-tefsir Muhammeda Ebu Zehre. (Nurdin et al., 2024:319-320)

Enver el-Baz je istakao da ljudi, ukoliko žele sreću na ovom i budućem svijetu, trebaju da se odgoje u skladu s kur'anskim odgojem. Tvrdi da postoji najmanje pet karakteristika odgojnih principa u Kur'anu:

- rebbanijje: odgajanje ljudi da usvoje ahlak na koji ih Allah potiče,
- šumulijje ve takumulijje: kur'anski odgoj je sveobuhvatan i integralan,
- tevazun: kur'anski odgoj se zasniva na uravnoteženom pristupu,
- el-idžabijje el-amelijje: kur'anski odgoj je fokusiran na odgoj čovjeka na realističan, a ne idealističan i imaginaran način,
- el-vaki'ijje: kur'anski odgoj je relevantan za promjenjive kontekste.

Nurdin sa saradnicima u studiji „Interpretation method of al-Tafsir al-Tarbawi li al-Qur'an al-Karim by Anwar Al-Baz: Study of surah al-Muzzammil“ („Metod tumačenja Kur'ana u tefsiru Envera Baza al-Tafsir al-Tarbawi li al-Qur'an al-Karim:

analiza sure el-Muzzemmil“) je naveo kako je Enver el-Baz u suri El-Muzzemmil detektirao postojanje tri odgojne vrijednosti:

- ljudi neće moći činiti velika djela ukoliko ne budu ozbiljni i ukoliko se istinski ne potrude,
- približavanje Allahu putem noćnog namaza, učenja Kur'ana, zikra, pouzdavanja na Njega te predavanja Njemu pomaže čovjeku pri suočavanju s teškoćama i problemima,
- da bi čovjek činio dobro i lijepo postupao, neophodni su mu strpljenje i iskrenost. (Nurdin et al., 2024:319-323)

Što se tiče same metode koju je Enver el-Baz koristio pri pisanju svog tesfira, to je objasnio u uvodu. Shodno tome, može se zaključiti da se njegova metoda sastoji od:

- Komentarisanja ajeta prema ustrojstvu Mushafa (et-tertib)

To znači da je Kur'an protumačio počevši od sure El-Fatiha, a završio sa surom En-Nas. Međutim, nije tumačio uvijek ajet po ajet, ponekad je ajete tumačio u skupinama objašnjavajući njihovu odgojnu poruku.

- Objašnjavanja teže shvatljivih pojmova

Cilj mu je da čitalac shvati pravo značenje Kur'ana i da ne pogriješi u tome, pa zbog toga objašnjava teško ili manje shvatljive pojmove. Naprimjer, pojam „el-muzzemmil“ objašnjava tako da navodi da se misli na osobu koja se zamota u svoju odjeću, a da se intendira na Vjerovjesnika (s.a.v.s.). Sintagmu „našiete el-lejli“ objašnjava kao „(noćni) ibadet kroz koji se može odgojiti nefs.“

- Objašnjavanje odgojne svrhe ajeta

Tvrdi da je odgojna svrha sure El-Muzzemmil buđenje noću radi namaza (što je odlika pobožnih i jedan od načina približavanja Allahu), da se osjeti bliskost s Allahom dok se osamljeno i udaljeno od ljudi, spoznaja da je strpljenje Allahov zavjet poslanicima.

- Objašnjavanje ostalih sadržaja ajeta koji mogu biti relevantni za odgoj

Taj sadržaj on imenuje kao „el-muhteva et-terbevi.“ (Nurdin et al., 2024:324-327; El-Baz, 2007:I/Uvod; III/497-498) Poruke relevantne za odgoj, prema njemu, na osnovu sure El-Muzzemmil mogu se sublimirati na sljedeći način:

1. Velika i značajna djela iziskuju vježbu i enormni trud kako bi se mogla obavljati s lahkoćom.
2. Bliskost s Allahom postignuta kroz ibadet, osobito kroz noćni namaz, učenje Kur'ana uz razmišljanje, zikr i tevekkul, pomaže u izvršavanju teških zadataka.
3. Kur'an i obaveze koje sadrži iziskuju enormni trud i strpljenje da bi se ljudi mogli okoristiti njima.

Također, jedna od stvari koje se mogu shvatiti iz predmetne sure jeste i nepostojanje diskrepancije između riječi i djela Allahova Poslanika (s.a.v.s.). Sam je činio ono što je drugima preporučivao. Krucijalna potreba odgajatelja je da se povode za njim, koji je najljepši uzor, kako bi odgajanici imali koristi. (Nurdin et al., 2024:324-330; El-Baz, 2007:III/497-498)

Zaključak

Kur'an, kao Allahova posljednja objava, predstavlja, Njegovim riječima rečeno, „objašnjenje za sve.“ (En-Nahl, 89) Prema tome, potrebno ga je učiti s razumijevanjem i nastojati ispravno shvatiti i protumačiti. Muslimanski učenjaci Kur'anu su prilazili iz ugla svojih disciplina kojima su se bavili i tumačili ga u okviru tih disciplina, pa tako imamo fikhske tefsire, koji se bave ajetima fikshke tematike, lingvističke, koji se zanimaju jezičkim aspektom Kur'ana, stilističke, koji se zanimaju stilom Kur’ana i razmatraju nadnaravnost njegove poruke sa stanovišta stilskih ljepota, te mnoge dr.

Savremeno doba stavilo je određene izazove pred muslimane i njihove učenjake. Dolazi do poziva da tefsir mora biti transformiran i da treba predstavljati dinamično razumijevanje Kur'ana relevantno za promjenjive kontekste, a naročito od sredine 18. vijeka kada muslimanske zemlje potpadaju pod stegu kolonijalne vlasti.

Akcentira se da tefsir treba predstavljati tumačenje Kur'ana koje će imati veliki utjecaj na promjene i kretanje historije. To se može zaključiti iz brojnih djela koja su, različitim metodama i stilovima, napisana na području tefsira.

Krajem 19. vijeka javlja se pokret islamskog modernizma, koji je predstavljao svojevrsnu političku ideologiju koja se pojavila kao odgovor na brze promjene i izazove koje je donijela evropska kolonijalizacija i imperijalizam u muslimanskom svijetu.

Protagonisti te ideologije pokušavali su pomiriti islam sa modernim vrijednostima poput demokratije, prava, nacionalizma, racionalnosti, jednakosti i progresa. Islamski modernizam je nastao iz potrebe za reformom i modernizacijom islama kako bi se odgovorilo na društvene, političke i tehnološke promjene tog vremena. Taj su pokret predvodili intelektualci koji su vjerovali da islam može biti kompatibilan s modernim svijetom i da može pružiti okvir za razvoj moderne društvene zajednice koja je istovremeno progresivna i utemeljena na islamskim načelima. Zagovarali su reinterpretaciju islamskih nauka u svjetlu modernog znanja i razumijevanja, što je dovelo do nekritičkog prihvatanja svih dostignuća moderne zapadne kulture i nauke, koja je rezultat prosvjetiteljstva, u čijem središtvu je bila vjera u logičko zaključivanje i sumnja u religijsko.

Jedan od pristupa Kur'anu koji se razvio u savremenom dobu jeste i „pedagoški pristup u razumijevanju i tumačenju Kur'ana.“ Cilj je da se izvuku i akcentiraju osnovne odgojne vrijednosti.
Među razlozima pojave te vrste pristupa tumačenju Kur'ana jeste i činjenica da se pedagogija kao društvena znanost koja proučava, istražuje i unapređuje odgoj i obrazovanje, te proučava različite utjecaje na individualni i socijalni razvoj kao i druge faktore, procese i sadržaje oblikovanja ljudske osobnosti i identiteta, pojavila u 19. vijeku kao samostalna znanost o odgoju, pa su savremeni muslimanski učenjaci pokušavali da ne dopuste da se njene odgojne teorije počnu nekritički širiti muslimanskim svijetom. Zbog toga su nastojali da zasnuju „islamsku pedagogiju“, koja će se temeljiti poglavito na kur'anskim odgojnim principima, a onda i na sunnetskim, budući da je sunnet prvi tumač Kur'ana.

No, ne smije se zaboraviti činjenica da su sufijski i aluzivni tefsir razvijani na sljedeće divije postavke: (1) Svrha slanja poslanikā je odgoj čovjeka. (2) Odgoj s Kur'anom je dostigao nivo savršenstva. Štaviše, svi mufessiri bilo kojeg usmjerenja, baveći se tumačenjem Kur'ana, nikada nisu zanemarivali ukazati na odgojnu dimenziju njegovog teksta, pa makar sporadično to čineći.

Enver el-Baz, čije biografske podatke nismo uspjeli pronaći u nama dostupnim izvorima, primarnim i sekundarnim, 2007. godine publikovao je tefsir Kur'ana pod naslovom Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim (Pedagoški tefsir časnog Kur'ana). Namjera autora je bila izanalizirati kur'ansko stajalište o odgoju i istražiti vrijednosti

islamskog odgoja koje su sadržane u Kur'anu, a ne postaviti i formulisati principe islamske pedagogije ili islamskog odgoja.

Autora je na pisanje podstaklo uvjerenje da je Kur'an knjiga da've (pozivanja u vjeru) i hareke (aktivizma) te da je objavljen kako bi obrazovao i usmjerio muslimane da postanu zajednica koja će biti predvodnik drugim narodima na Zemlji.

Enver el-Baz se prilikom tumačenja Kur'ana koristio dostignućima tradicionalnog tefsira (et-tefsir bi el-me'sur) i racionalnog (et-tefsir bi er-re'j).

Što se tiče same metode koju je Enver el-Baz koristio pri pisanju svog tesfira, lično ju je objasnio u uvodu. Shodno tome, može se zaključiti da se njegova metoda sastoji od:

- Komentarisanja ajeta prema ustrojstvu Mushafa (et-tertib);
- Objašnjavanja teže shvatljivih pojmova;
- Objašnjavanje odgojne svrhe ajeta;
- Objašnjavanje ostalih sadržaja ajeta koji mogu biti relevantni za odgoj.

Enver el-Baz je istakao da ljudi, ukoliko žele sreću na ovom i budućem svijetu, trebaju da se odgoje u skladu s kur'anskim odgojem. Tvrdi da postoji najmanje pet karakteristika odgojnih principa u Kur'anu:

- rebbanijje: odgajanje ljudi da usvoje ahlak na koji ih Allah potiče,
- šumulijje ve takumulijje: kur'anski odgoj je sveobuhvatan i integralan,
- tevazun: kur'anski odgoj se zasniva na uravnoteženom pristupu,
- el-idžabijje el-amelijje: kur'anski odgoj je fokusiran na odgoj čovjeka na realističan, a ne idealističan i imaginaran način,
- el-vaki'ijje: kur'anski odgoj je relevantan za promjenjive kontekste.

Literatura

ʿAtiyya, M. (2005): *Islamska pedagoška misao (bibliografija).* (prevod s arapskog: Safvet Halilović). Zenica – Sarajevo: Islamski pedagoški fakultet – Fakultet islamskih nauka.

Adilović, A. (2003): *Velikani tefsirskih znanosti.* Travnik: Elči

Ibrahim-pašina medresa
Ahmad, R. (1991): „Kur'anska egzegeza i klasični tefsir“, *Kur'an u savremenom dobu.* ed. Enes Karić. Sarajevo: Svjetlost
Ali, S.A. (2020): *Kratki uvod u tumačenje Kur'ana*. Sarajevo: CNS
Ali, S.I. (2021): *Načela islamske pedagogije.* Sarajevo: El-Kalem i CNS
Bilmen, O.N. (2014): *Büyük Tefsir Tarihi.* sv. I. Istanbul: Semerkand
Đozo, H. (1991): „Potreba i pokušaj savremene interpretcije i egzegeze kur'anske misli“, *Kur'an u savremenom dobu*. ed. Enes Karić. Sarajevo: Svjetlost
El-Baz, E. (2007): *Et-Tefsir et-terbevi li el-Kur'an el-Kerim.* sv. 1-3. Kairo: Dar en-nešr li el-džami'at.
El-Gazali, E.H.M.2023): *Dragulji Kur'ana*. Bužim: Ilum
El-Karadavi, J. (2012): *Kako se odnositi prema Kur’anu časnom.* Travnik: Elči Ibrahim-pašina medresa
El-Masri, A. (2020): „Al-tafsīr al-maqāṣidī li al-Qur’ān al-karīm: ḫalq al-insān namūḏaǧan“, *Mağalla Kulliyat uṣūl al-dīn.* December 2020, pp. 1665-1736. Al-Manūfiyya: Kulliyat uṣūl al-dīn
Ersöz, R. (2021): “Kur’ân’ı Maksatları Bağlamında Okumanın Değeri: Makâsıdî Tefsir” u: *Tefsir Araştırmaları Dergisi* 5/2 (Ekim/October 2021), 747-778.
Es’ad, A.M. (2018): „İslam Geleneğinde Makâsıd Düşüncesi ve Makâsıd Merkezli Tefsir“, *Makâsıdî Tefsir Kur’ân-ı Kerîm’i Amaç ve Hikmet Eksenli Anlamak*. ed. Mustafa Çağncı, Istanbul: İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Kur'an Araştırmaları Merkezi Yayınlari
Demirci, M. (2013): *Konulu Tefsire Giriş.* İstanbul: İFAV Yayınları
Güven, Ş. (2018): „Tefsir ilminin bir alt disiplini olarak 'makâsıdu's-süver'“, *Bilimname*. (35): 95-124.
Halilović, S. (2005): *Osnovi tefsira.* Zenica: Islamski pedagoški fakultet
Halilović, S. (2012): *Šta Kur'an kaže o čovjeku.* Sarajevo: El-Kalem & CNS
Haydari, J.A. (2023): „Al-Itijjāh al-tarbawī fī al-tafsīr“. *Majalla ilmiyya dawriyya.* vol. 8, br. 3, ljeto 2023.
Hasić, Dž. (2025): „Intencijski tafsīr Qur’āna (al-tafsīr al-maqāṣidī)“, *Zbornik radova IPF-a*, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, Zenica, 2025, br. 23, 25-

48.
Kadić, S. (2024): *Islam i savremenost.* Sarajevo: El-Kalem
Karčić, F. (2013): *Metodi istraživanja u islamskim naukama*. Sarajevo: El-Kalem i CNS
Kamali, M.H.; Auda, J. (2017): *Uvod u teoriju ciljeva Šerijata*. Sarajevo – Beograd: CNS
Ljevaković, Z. (2003): *Tefsir I i II. Uvod u nauku tefsira.* Sarajevo: Bemust
Nurdin, A.; Rohmatollah, A.I.; Haririe, M.R.; Zulaiha E.: „Interpretation Method Of Al-Tafsir Al-Tarbawi Li Al-Qur'an Al-Karim By Anwar Al-Baz: Study Of Surah Al-Muzzammil“, *ZAD Al-Mufassirin,* Vol. 6 No. 2, 2024: 310-335.
Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (n.d.). „Pedagogija.“ *Hrvatska enciklopedija,* mrežno izdanje. Preuzeto 2.3.2026., s enciklopedija.hr
Podojak, A. (2024): „Ibn Ašurovo djelovanje na reformi islamskog obrazovanja“, *Novi Muallim,* br. 97.
Slatina, M. (2016): „Religijski odgoj u prostoru razvoja cjelovite ličnosti“. *Novi Muallim.* svezak 17, broj 68, str. 20-32.
Surahman, C. (2019): „Tafsir Tarbawi in Indonesia: Efforts to Formulate Qur'an-Based Islamic Education Concept“. *Jurnal Pendidikan Islam* 5 (2) (2019) 211-226
Topoljak, S. (2014): *Osnovi tefsira.* Novi Pazar: El-Kelimeh
Türker, Ö. (2020): „Mukātil b. Süleymân“, *TDV İslâm Ansiklopedisi*. sv. XXXI. Istanbul: TDV
Valjevac, M.; Valjevac, M. (2018), „Tesavvuf kao metodika duhovnog odgoja“, *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici,* br 16/2018.

Professional Article

CONTEMPORARY PEDAGOGICAL TAFSIR: EXAMPLE OF ANWAR AL-BAZ

Summary

Pedagogical tafsir (tafsir tarbawi), as a specialized branch of Quranic hermeneutics, has not yet attained the status of an independent discipline. Rather, it is regarded as a contemporary interpretive approach aimed at understanding the Holy Qur'an, which developed in the modern era. For this approach to be formalized as a distinct scholarly discipline, akin to legal (ahkam), linguistic, thematic (mawdu'i), or mystical (sufi) exegesis, it requires further methodological refinement, academic validation, and the establishment of rigorous systematic guidelines. As a field of study, it remains in its nascent stages, considering that the inaugural work in this domain, Al-Tafsir al-Tarbawi li al-Qur'an al-Karim by the Egyptian scholar Anwar al-Baz, was published as recently as 2007. This text evaluates Al-Baz's interpretive methodology and the specific pedagogical values he identifies within the Quranic discourse. The paper is theoretical, basically applying a theoretical analysis method.

Key words: modern pedagogical thought, contemporary pedagogical tafsir, Anwar al-Baz

SOCIJALNOPEDAGOŠKA I INKLUZIVNA ISTRAŽIVANJA

SOCIAL-PEDAGOGICAL AND INCLUSIVE RESEARCH

Pregledni naučni rad

Primljen 11.05.2026.

Prof. dr Sadmir Karović
Univerzitet u Travniku
karovic.s@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1777-0370

Prof. dr Suad Orlić
Pravnog fakulteta Univerziteta u Zenici
suad.orlic@unze.ba

MALOLJETNICI U SUKOBU SA ZAKONOM: INSTITUCIONALNI ODGOVORI I (RE)AKCIJA DRŽAVE

Sažetak

Maloljetnici, odnosno djeca su veoma često aktivni i pasivni akteri svakodnevnih društvenih aktivnosti i procesa koji nas svakodnevno okružuju. U fokusu interesovanja su maloljetnici, odnosno djeca u sukobu sa zakonom ali i maloljetnici, odnosno djeca kao oštećeni, tj. žrtve izvršenja određenih krivičnih djela.

Autori su posebnu pažnju usmjerili na određene specifičnosti i savremene izazove sa kojima se susreće maloljetničko krivično pravo u zadnje dvije decenije na planu pronalaženja adekvatnih institucionalnih rješenja i odgovora zaštitničke i preventivne prirode. U ovom članku maloljetničku delinkvenciju promatramo prije svega kroz prizmu zaštitničkog odnosa nadležnih organa, zatim povezanosti sa različitim sociopatološkim pojavama, zloupotrebe informaciono – komunikacionih tehnologija i kroz prizmu stručne specijaliziranosti organa maloljetničkog pravosuđa. Također, naglašena je posebnost odnosa, pristupa i tretmana nadležnih

organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona u postupanju prema maloljetnicima, odnosno djeci u sukobu sa zakonom.

Maloljetnička delinkvencija kao realan pravni i društveni fenomen zaslužuje posebnu pažnju naučne i stručne javnosti ali istovremeno i organizovan, planski, sistematičan, koordiniran i multidisciplinaran pristup ovom društvenom fenomenu od strane specijaliziranih subjekata maloljetničkog krivičnog pravosuđa ali i svih drugih društvenih (vanpravnih) subjekata na planu suzbijanja koji u fokusu interesovanja imaju ovaj problem.

Ključne riječi: maloljetnici, djeca, kriminalitet, savremeni izazovi.

UVOD

U većini krivičnopravnih sistema u svijetu primjećujemo da se maloljetničko krivično pravo izdvojilo i steklo svoju samostalnost i autonomnost, tako da su i u Bosni i Hercegovini i državama iz neposrednog okruženja izdvojene odredbe u posebne zakone koje se odnose na postupanje prema maloljetnicima kao specifičnoj starosnoj kategoriji. Povoljniji ili blaži odnos zakonodavca prema ovoj specifičnoj starosnoj kategoriji je opravdan i svrsishodan, uvažavajući intenciju zakonodavca ali i društva, odnosno države da iskaže poseban senzibilitet i zaštitnički pristup na planu obezbjeđenja adekvatnih uslova i pretpostavki na planu pravilnog razvoja mladih osoba u njihovim različitim fazama razvoja.

U sredstvima javnog informisanja često imamo priliku da se informišemo o stanju kriminaliteta kojom prilikom se, također, maloljetnici pojavljuju kao aktivni i pasivni akteri određenih krivičnih djela. Za maloljetničko prestupništvo se koriste različiti termini (društvena neprilagođenost, loše društveno ponašanje, društveno neprihvatljivo ponašanje, prestupničko ponašanje mladih, maloljetnici u sukobu sa zakonom itd.) (Orlić, Pehlić i Tufekčić, 2019:23). Nažalost, određeni događaji gdje se pojavljuju maloljetna lica kao izvršioci ili žrtve izvršenja krivičnih djela, samo trenutno ili kratak vremenski period skrenu i zadrže pažnju javnosti na problem maloljetničke delinkvencije. Međutim, maloljetnička delinkvencija zaslužuje posebnu pažnju naučne i stručne javnosti ali istovremeno i organizovan, planski, sistematičan, koordiniran i multidisciplinaran pristup ovom društvenom fenomenu

od strane specijaliziranih subjekata maloljetničkog krivičnog pravosuđa ali i svih drugih društvenih (vanpravnih) subjekata na planu suzbijanja koji u fokusu interesovanja imaju ovaj problem.

Države su izgrađivale takav model maloljetničkog pravosuđa koji najviše odgovara njenim potrebama za suzbijanje kriminaliteta maloljetnika, sudskom sistemu, pravnim i kriminološkim shvatanjima o maloljetničkoj delinkvenciji, ekonomskim mogućnostima, pravnoj tradiciji i pravnoj kulturi, i drugim činiocima (Đurđić, 2015:93). S obzirom na prirodu maljetničke delinkvencije, starost maloljetnika, njihov pravilan razvoj i druge specifičnosti ove starosne kategorije, nadležni organi, subjekti i agencije za sprovođenje zakona moraju biti specijalizirani i stručno osposobljeni za rad sa maloljetnim licima, kako bi se prije svega izbjegla dodatna viktimizacija i stigmatizacija maloljetnih lica.

U Bosni i Hercegovini je maloljetničko krivično pravo steklo svoju djelimičnu autonomnost, s obzirom da su odredbe koje se odnose na maloljetnike na entitetskom nivou (Federacija Bosne i Hercegovine i Republika Srpska) i nivou Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine izdvojene u posebne zakone (lex specialis), dok su na državnom nivou sadržane, odnosno propisane u opštem dijelu Krivičnog zakona Bosne i Hercegovine (Karović, Maloku i Shala, 2020). Na međunarodnom planu, međunarodna zajednica je prepoznala ovaj problem izradila i usvojila brojne međunarodnopravne dokumente koji se odnose na zaštitu osnovnih ljudskih prava i sloboda gdje posebnu pažnju zavređuju maloljetna lica, odnosno djeca. U ovom naučnom radu osvrnućemo se na savremene izazove sa kojima se susreće maloljetničko krivično pravo, uvažavajući veoma intenzivne, dinamične i složene društvene, ekonomske, političke, pravne i druge odnose i uslove. Intencija autora je da prepoznaju i identifikuju ključne probleme etiološke, fenomenološke i preventivne prirode koji se neposredno ili posredno odnose na maloljetničku delinkvenciju, te dodatno aktualiziraju i problematiziraju pitanje adekvatne zaštite maloljetnih lica, odnosno djece.

MALOLJETNICI I KRIMINALITET - SAVREMENI IZAZOVI

a. Zaštitnički pristup i odnos prema maloljetnicima, odnosno djeci u sukobu sa zakonom

Zakonodavac pred sobom ima sve kompleksnije i izazovnije probleme i dileme u vezi pronalaženja adekvatnih zakonskih odgovora i rješenja u vezi postupanja nadležnih organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona prema mladima, odnosno maloljetnim licima u sukobu sa zakonom. Posmatrano uopšteno, krivični postupak prema maloljetnicima u savremenom krivičnoprocesnom zakonodavstvu regulisan je na dva načina, posebnim zakonom ili pak posebnim poglavljem u okviru Zakona (Zakonika) o krivičnom postupku (Bejatović, 2019:520). Složeni društveni, ekonomski, politički, demografski i drugi uslovi i specifičnosti neposredno ili posredno utiču i na pojavu nekih novih fenomenoloških oblika kriminaliteta. Jedan od suštinskih razloga jeste činjenica da se maloljetnici, odnosno djeca ne povezuju uglavnom sa tzv. „bagatelnim" krivičnim djelima već su aktivni ili pasivni akteri brojnih i raznovrsnih krivičnih djela sa izarzito destruktivnim posljedicama. Pored disciplinske i prekrašajne odgovornosti, maloljetna lica su sve učestalije aktivni sudionici u izvršenju brojnih i raznovrsnih krivičnih djela, uključujući i ona najteža krivična djela, što po prirodi stvari zahtijeva kritičko (pre)ispitivanje postojećih zakonskih rješenja koja se odnose na specifičan krivičnopravni položaj, status i tretman maloljetnika u maloljetničkom krivičnom pravu.

Naime, analizom važećih zakona u Bosni i Hercegovini koji propisuju zakonske norme materijalne, procesne i izvršne prirode, primjećujemo da je zakonodavac sa opravdanim razlogom pokazao poseban senzibilitet, odnosno pokazao protektivni ili zaštitnički odnos prema ovog specifičnoj kategoriji upravo zbog njene starosti.

Reformski procesi posljednja dva desetljeća neposredno su uključili i cjelokupan rad subjekata/agencija za provođenje zakona s posebnim akcentom na ograničenost primjene kaznenopravne represije, kao i afirmaciju i promociju osnovnih ljudskih prava i sloboda svakog pojedinca odnosno građanina bez obzira na njegovu nacionalnu, etničku, vjersku ili rasnu pripadnost (Karović, Orlić, 2020:114).

U ranijem periodu su se maloljetna lica u sukobu sa zakonom

uglavnom povezivala sa imovinskim krivičnim djelima (npr. krađa, teška krađa i dr.) ali se situacija na današnjem stepenu opšteg razvoja značajno promijenila, cijeneći specifične uslove i okolnosti u kojima živimo. Institucionalni odgovor i reakcija države na maloljetničku delinkvenciju je dvojake prirode i to: represivne prirode i preventivne prirode. Kada je u pitanju represivni institucionalni odgovor države na maloljetničku delinkvenciju, kažnjavanje maloljetnih lica uključujući i maloljetnički zatvor pod određenim zakonskim uslovima je krajnji institucionalni odgovor nadležnih državnih organa, kada se na blaži način ne može postići određena svrha na planu prevaspitavanja, resocijalizacije, pravilnog razvoja i dr.

U tom smislu važno je naglasiti da je u Bosni i Hercegovini prihvaćen diverzioni, vansudski ili alternativni model postupanja prema maloljetnicima u sukobu sa zakonom, tj. kada se radi o lakšim ili tzv. „bagatelnim" krivičnim djelima, kako bi se u određenim situacijama izbjegle klasične krivične procedure i postupak prema maloljetnim licima koje su svojstvene za punoljetne izvršioce krivičnih djela. Također, analizom zakonskih rješenja u razvijenim i uređenim pravnim sistemima, kada je u pitanju tretman i postupanje prema maloljetnicima kao izvršiocima krivičnih djela, u svijetu prepoznajemo upravo specifičan zaštitnički odnos i tretman.

Diverzioni, vansudski ili alternativni model postupanja se razlikuje od države do države, s obzirom da postoji više varijanti ovog modela koji je po prirodi stvari prilagođen određenim uslovima i specifičnostima pojedine države. Radi povoljnijeg krivičnopravnog položaja maloljetnika u odnosu na punoljetne izvršioce krivičnih djela, posebnu pažnju zavređuje alternativno ili diverziono postupanje (policijsko upozorenje i vaspitne preporuke) prema maloljetnicima, koje je po svom sadržaju i prirodi usmjereno na skretanje sa krivičnog postupka na neke druge grane prava (porodično pravo, socijalno pravo i dr.) (Karović, 2023: 645). U ovom slučaju primjećujemo da intencija zakonodavca nije primarno usmjerena na kažnjavanje maloljetnih lica kao izvršilaca krivičnih djela već je namjera da se postupanje nadležnih organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona usmjeri na prije svega pravilan razvoj, resocijalizaciju, pružanje pomoći i različitih oblika podrške maloljetnim licima upravo zbog njihove nedovoljne psihofiziče razvijenosti i starosne dobi.

Pored navedenog, jedno od ključnih ili suštinskih pitanja koje zavređuje posebnu pažnju jeste i pitanje krivične odgovornosti roditelja za maloljetna lica u Bosni i Hercegovini, iako se ovo pitanje veoma često neopravdano zanemaruje od strane naučne i stručne javnosti (Karović, Orlić, 2022). Dakle, po vrsti i prirodi konkretne krivične stvari, pored krivične odgovornosti maloljetnika, sa opravdanim razlogom se nameće i pitanje krivične odgovornosti roditelja.

b. Sociopatološke pojave i maloljetnici: uzrok - posljedica

Područje kriminalne etiologije maloljetničke delinkvencije je nemoguće promatrati bez njene povezanosti i uslovljenosti sa različitim sociopatološkim pojavama. Međutim, nesmijemo zaboraviti ili ignorisati da su maloljetna lica istovremeno i oštećena lica, odnosno žrtve izvršenja brojnih i raznovrsnih krivičnih djela, uključujući i specifične oblike organizovanog kriminaliteta (npr. krivična djela iz oblasti zloupotrebe opojnih droga, trgovine ljudima i dr.). Maloljetnička delinkvencija se izdvaja kao posebni kriminološki fenomen, prije svega uslijed bio-psiho-socijalnih karakteristika maloljetnika i posebnog položaja koji ova lica imaju u krivično-pravnom sistemu (Mirić, 2025:209).

Pored navedenog, maloljetnike u sukobu sa zakonom je neophodno promatrati i kroz prizmu njihove uslovljenosti i povezanosti sa različitim socipatološkim pojavama koje se neposredno povezane sa kriminalitetom (narkomanija, prostitucija, alkoholizam, kockanje, skitnja, prosjačenje i dr.). Navedene sociopatološke pojave su sastavni dio naše svakodnevnice, tako da je jedan od ključnih prioriteta preventivno djelovanje na planu jačanja svijesti kod maloljetnika o štetnosti ovih društveno – negativnih i neprihvatljivih ponašanja u društvu. U taj preventivni proces neophodno je uključiti sve aktere (škola, nastavno osoblje, mediji, nevladin sektor, sportski kolektivi, religijske zajednice i dr.) koji mogu doprinijeti povoljnijem i sigurnijem društvenom ambijentu, te na taj način otkloniti ili bar smanjiti potencijalne rizike koji nas okružuju u cilju adekvatnije zaštite maloljetnih lica.

Maloljetna lica u različitim fazama odrastanja, a posebno u periodu adolescencije prolaze kroz specifičan psihofizički period u kojem je neophodno pružiti im maksimalno razumijevanje, pažnju,

razne oblike podrške i pomoći, te usmjeriti ih na društveno korisne aktivnosti (npr. sport, humanitarni rad u lokalnoj zajednici i dr.).

Izuzetno je važno preventivno djelovanje koje podrazumjeva, odnosno inkorporira sveukupnost srazmjerno potrebnih aktivnosti neposredno prije nastanka destruktivne posljedice. Porodica ima posebno značajnu preventivnu i zaštitnu ulogu i funkciju, cijeneći da članovi porodice svojim neposrednim i uglavnom stalnim fizičkim prisustvom mogu prepoznati sve promjene u ponašanju maloljetnika, te blagovremeno prepoznati i identifikovati određena društveno neprihvatljiva ponašanja koja se razlikuju od usvojenih i opšteprihvaćenih obrazaca ponašanja (Orlić. Karović, 2020a:246). U tom smislu, poseban akcenat u preventivnoj i zaštitnoj ulozi i funkciji se daje zdravoj i skladnoj porodici, jer samo takva porodica, sa harmoničnim porodičnim ambijentom u kome nisu prisutne negativne pojave i devijacije, može uspješno obaviti zadatak na formiranju pravilnih obrazaca ponašanja svojih mladih članova (Orlić, Karović, 2020b: 56).

Nažalost, nadležni organi, subjekti i agencije za sprovođenje zakona uglavnom djeluju nakon posljedice, tj. nakon izvršenja određenog krivičnog djela što upućuje na zaključak da je potrebno posebnu pažnju posvetiti prevenciji u smislu utvrđivanja i sačinjavanja adekvatnih preventivnih planova i programa koji će biti efikasni i prije nastupanja negativne posljedice. Naime, u cilju sačinjavanja adekvatnih preventivnih planova i programa (strategije, akcioni planovi, provedbeni planovi i drugi preventivni dokumenti), neophodno je prije svega obratiti pažnju na područje kriminalne etiologije tj. utvrditi uzroke i potencijalne riziko faktore koji neposredno ili posredno pogoduju nastanku zabranjenog ponašanja.

Nakon nastupanja posljedice, tj. izvršenja određenog krivičnog djela, stanje stvari se najčešće trenutno sanira, bez pronalaženja i utvrđivanja sistematskih i dugoročnih rješenja koja mogu dati očekivane pozitivne rezultate. Shodno navedenom, područje kriminalne etiologije zavređuje posebnu pažnju naučne i stručne javnosti i po prirodi stvari ima dominantan uticaj na kreiranje efikasne politike suzbijanja kriminaliteta.

c. Informaciono - komunikacione tehnologije i kriminalitet: izazov savremenog doba

S obzirom na veoma brz napredak informaciono - komunikacionih tehnologija pojavom interneta, mladi, odnosno maloljetnici se pojavljuju kao aktivni i pasivni sudionici raznih oblika visokotehnološkog ili sayber kriminaliteta. Otkrivanje i dokazivanje kompjuterskog kriminaliteta podrazumijeva izuzetno savjestan pristup organa otkrivanja i gonjenja, pri čemu je za istraživanje kompleksnijih slučajeva neophodno angažovanje i posebnih informatičkih eksperata (Aleksić, Škulić, 2018:393).

Danas se u svijetu sve više aktualizira i problematizira pitanje uloge i značaja umjetne inteligencije koja pored pozitivne strane ima i svoju destruktivnu ulogu, te se nameću brojna pitanja i dileme, kako ovu oblast pravno urediti, te spriječiti eventualne zloupotrebe (npr. deepfake tehnologija, krađa identiteta i dr.). Postoje određene aktivnosti u proizvodnom i poslovnom svijetu u kojima robot može zamijeniti čovjeka na planu smanjenja radne snage i ostvarivanja profita (npr. ugostiteljstvo, hotelijerstvo, proizvodnja i dr.). Nema sumnje da će se međunarodna zajednica morati suočiti sa realnim problemom zloupotrebe vještačke inteligencije, uvažavajući potencijalne rizike i posljedice koje mogu proisteći, s obzirom da ovaj problem prevazilazi nacionalne geografske granice i zahtijeva adekvatne odgovore i rješenja na međunarodnom nivou. Savremeni tehnološki razvoj praćen razvojem interneta dobija veliki značaj u komunikaciji, informisanju i uticaju na sve nas, ali i na ostvarivanju prava svih nas (Pavlović, 2022:51-52).

Opštepozanto je da je maloljetnim licima dostupan internet, čak i u ruralnim lokacijama, te da ista svakodnevno imaju mogućnost da koriste različite društvene mreže i aplikacije, te na taj način ostvaruju određene kontakte i razmjenjuju informacije sa drugim licima bez adekvante kontrole roditelja ili staratelja, što je jedan od potencijalnih riziko faktora (pedofilija, vrbovanje na prostituciju, prosjačenje i drugi oblici eksploatacije). Prekomjerno i nekontrolisano korištenje interneta od strane djece, odnosno maloljetnika ima niz negativnih posljedica koje utiču na njihov psihofizički razvoj. Određeni sadržaji na internetu mogu djeci, odnosno maloljetnim licima stvoriti nerealnu (lažnu) sliku svijeta koji ga okružuje, te time stvoriti i problem nemogućnosti socijalne i

druge adaptacije djeteta na realne društvene uslove, okolnosti i socijalnu sredinu koja ga okružuje. Ključno pitanje glasi, kako i na koji način obezbjediti bezbjedno i adekvatno korištenje interneta i raznih društvenih mreža i aplikacija od strane maloljetnih lica, kako bi se izbjegla njihovaeventualna zloupotreba, tj. spriječila zloupotreba njihovih prava i viktimizacija. U tom smislu, roditelji trebaju da razvijaju adekvatni stil vaspitanja koji bi uključivao redovnu komunikaciju sa djecom i da uz poznavanje digitalnih i mrežnih standarda komunikacije, uz adekvatan roditeljski nadzor, rade na podizanju svijesti kod djece o opasnosti da budu meta digitalnog nasilja, uključujući i nekih oblika seksualne zloupotrebe i iskorištavanja putem interneta, jer su informacione kompjuterske tehnologije, odnosno društvene mreže najčešća područja djelovanja seksualnih predatora (Orlić, 2024: 505). Iz naprijed navedenog proizilazi da internet kao revolucionarno otkriće savremenog doba u kojem živimo, pored svoje pozitivne i društveno korisne i humane svrhe, ima i svoju negativnu ili destruktivnu stranu, upravo zbog mogućnosti raznih oblika zloupotrebe interneta kao pogodne platforme (alata ili sredstva) za postizanje određenih kriminalnih ciljeva i operacionalizaciju konkretnih kriminalnih aktivnosti.

d. Stručna specijaliziranost organa maloljetničkog pravosuđa

Jedan od ključnih reformskih prioriteta u postupanju nadležnih organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona ali i svih drugih učesnika u postupku prema maloljetnicima u sukobu sa zakonom jeste stručna osposobljenost i specijaliziranost lica kojima su povjerena javna ovlaštenja na planu primjene zakona. U savremenim sistemima postupka prema maloljetnicima po pravilu se uočava naglašena tendencija ka specijalizaciji, kako na nivou suda, tako i kada se radi o policiji, kao i o javnom, odnosno državnom tužiocu ali još uvijek postoje i zemje koje uopšte ne poznaju načelo specijalizacije (npr. u Danskoj ne postoji bilo kakva forma specijalizacije) (Škulić, 2011:114).

Naime, maloljetnici, odnosno djeca po prirodi stvari predstavljaju specifičnu kategoriju upravo zbog njihove starosti, tako da je intencija zakonodavca usmjerena na to da se ispravnim postupanjem prema ovoj kategoriji iskaže poseban senzibilitet i zaštitnički odnos, kao i da se spriječi dodatna viktimizacija. Shodno

naprijed navedenom, postupanje nadležnih organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona je znatno drugačije prema maloljetnicima, odnosno djeci kao izvršiocima i žrtvama izvršenja krivičnih djela, promatrajući u odnosu na punoljetne izvršioce i žrtve izvršenja određenih krivičnih djela.

Maloljetničko krivično pravo u zadnje dvije decenije uslijed talasa reformskih procesa u svijetu, sve više aktualizira i problematizira pitanje prevencije i zaštite maloljetnika, odnosno djece u sukobu sa zakonom. Akcenat nije primarno na kažnjavanju već na pravilnom i adekvatnom tretmanu i zaštitiničkom odnosu prema ovoj specifičnoj starosnoj kategoriji, kako bi se obezbjedila adekvatna resocijalizacija i socijalna integracija u društvo, te izbjegla stigmatizacija u društvu, odnosno lokalnoj zajednici.

Također, jedan od ključnih apekata postupanja prema maloljetnicima, odnosno djeci u sukobu sa zakonom jeste multidisciplinaran pristup koji podrazumijeva angažman stručnjaka raznih profila (pravnik, socijalni radnih, psiholog, pedagog, kriminolog i dr.) kao i multidisciplinaran sektorski pristup nadležnih organa, subjekata i agencija za sprovođenje zakona (policija, tužilaštvo, sud, služba socijalne zaštite, škola i dr.). Dakle, od prvog kontakta i razgovora sa maloljetnikom, odnosno djetetom u sukobu sa zakonom ali i žrtvom izvršenja određenog krivičnog djela, neophodno je obezbjediti stručan, profesionalan i adekvatan pristup i odnos lica koja postupaju, posebno u dijelu koji se odnosi na onemogućavanje dodatne viktimizacije i stigmatizacije. Ovo je posebno osjetljivo pitanje kod težih krivičnih djela kao što su specifični oblici organizovanog kriminaliteta (trgovina ljudima, zloupotreba opojnih droga i dr.), s obzirom da su socijalno – psihološke i druge posljedice izuzetno negativne i dugoročne (npr. traume seksualnog nasilja i drugih oblika iskorištavanja i dr.).

Međunarodni standardi koji regulišu način postupanja nadležnih organa prema ovoj specifičnoj kategoriji upravo naglašavaju zaštitu njihovih prava i zaštitnički odnos i tretman, a koji proizilaze iz brojnih i raznovrsnih međunarodnopravnih dokumenata nastalih pod okriljem UN-a i Vijeća Evrope. U kontekstu zaštite osnovnih ljudskih prava i sloboda, postoji opšta saglasnost da prava djeteta zauzimaju prvorazredan značaj, uvažavajući prije svega njihovu nedovoljnu psihofizičku razvijenost, te realnu mogućnost i potrebu njihovog blagovremenog prevaspitavanja, odnosno

resocijalizacije i socijalne integracije u društvo. S obzirom na naprijed navedeno, neophodno je omogućiti kontinuiranu specijalističku edukaciju lica kojima su povjerena ovlaštenja da postupaju prema maloljetnicima, odnosno djeci u krivičnom postupku.

Također, neophodno je stvaranje povoljnijeg društvenog ambijenta koji podrazumijeva uspostavljanje povjerenja i partnerskog odnosa sa policijom, tužilaštvom, službom socijalne zaštite i drugim organima i agencijama za sprovođenje zakona, posebno u segmentu koji se odnosi na prijavljivanje krivičnih djela, sprečavanje i otkrivanje vršnjačkog nasilja i svih drugih oblika kriminaliteta gdje se kao aktivni i pasivni akteri pojavljuju maloljetnici, odnosno djeca.

ZAKLJUČAK

Maloljetničko krivično pravo se suočava sa brojnim i raznovrsnim izazovima i problemima, s obzirom da se maloljetnici, odnosno djeca veoma često pojavljuju kao aktivni i pasivni akteri, tj. kao izvršioci i žrtve izvršenja krivičnih djela. Ubrzan razvoj informaciono – komunikacionih tehnologija značajno doprinosi pojavi nekih novih fenomenoloških oblika kriminaliteta koji involvira i maloljetnike, odnosno djecu kao aktivne ili pasivne sudionike destruktivnih procesa. Također, ubrzan razvoj informaciono – komunikacionih tehnologija praktično omogućava bržu i lakšu operacionalizaciju kriminalnih aktivnosti. Posebnu pažnju zavređuju specifični oblici organizovanog kriminaliteta zbog njihove destruktivne prirode, uvažavajući da ovi specifični fenomenološki oblici kriminaliteta ostavljaju dugoročne i nesagledive štetne posljedice na psihofizički razvoj maloljetnika.

U ranijem periodu, maloljetnici, odnosno djeca su se uglavnom povezivala sa izvršenjem krivičnih djela protiv imovine, i to sa tzv. „bagatelnim“ krivičnim djelima. Međutim, na današnjem stepenu ukupnog razvoja situacija se značajno ili radikalno promijenila, a to sasvim jasno obavezuje i zakonodavca kao i cjelokupan sistem institucionalnog djelovanja u cilju adekvatnije reakcije države. Shodno naprijed navedenom, prije svega neophodno je kritički (pre)ispitati postojeća zakonska rješenja, te u skladu sa realnim potrebama inicirati određene intervencije zakonodavca na planu izmjena i dopuna zakona. Također, određeni operativni

dokumenti preventivne prirode na provedbenom nivou zahtijevaju kritičko preispitivanje sa posebnim akcentom na prevenciju maloljetničke delinkvencije i zaštitu maloljetnika, odnosno djece. U tom kontekstu, jedan od ključnih etiološko – fenomenoloških problema jeste međusobna povezanost i uslovljenost sociopatoloških pojava (narkomanija, kockanje, alkoholizam, prostitucija, skitnja, prosjačenje i dr.) i maloljetničke delinkvencije kao društveno negativne pojave. Zloupotreba interneta omogućava razne oblike zloupotrebe prava maloljetnika, odnosno djece (pedofilija, prostitucija, narkomanija, kockanje, prosjačenje i dr.).

Uvažavajući navedeno, neophodno je posebnu pažnju posvetiti kriminalnoj etiologiji odnosno uzrocima koji neposredno ili posredno pogoduju nastanku kriminaliteta u kojem su involvirani maloljetnici, odnosno djeca kao pasivni ili aktivni sudionici. U tom smislu, neophodno je prije svega kritički svestrano preispitati, utvrditi uzroke, te iste otkloniti ili bar reducirati njihovo djelovanje.

Saniranje aktuelnih problema i ad hoc djelovanje može zadovoljiti samo trenutna očekivanja opšte javnosti, što znači da fenomen maloljetničke delinkvencije zahtijeva adekvatan, koordiniran, planski, organizovan, sistematičan i multidisciplinaran pristup nadležnih, odnosno specijaliziranih organa na planu preventivno – zaštitnog djelovanja maloljetnika, odnosno djece.

LITERATURA

Aleksić, Ž., Škulić, M. (2018). *Kriminalistika,* Beograd: Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu, Centar za izdavaštvo i informisanje.

Bejatović, S. (2019). *Krivično procesno pravo, Drugo i izmijenjeno i dopunjeno izdanje,* Beograd: Službeni glasnik.

Đurđić, V. (2015). *Priroda, struktura i principi krivičnog postupka prema maloletnicima,* monografija Maloljetnici kao učinioci i žrtve krivičnih djela i prekršaja, priredila Ivana Stevanović, Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, str. 91-104.

Karović, S., Maloku, A. i Shala, S. (2020*). Maloljetničko krivično pravo u Bosni i Hercegovini sa osvrtom na krivičnopravni položaj i odgovornost maloljetnika*, *Kriminalističke teme* god. XX, br. 1-2, Sarajevo, str.

107-122.

Karović, S. Orlić, S. (2022). *Krivična odgovornost roditelja za maloljetna lica u Bosni i Hercegovini, Pravo i pravda,* god. XX, br. 1, Sarajevo, str. 479-497.

Karović, S (2023). *Savremeni izazovi u krivičnom pravu Bosne i Hercegovine – očekivanja i stvarnost, Uporednopravni izazovi u savremenom pravu - in memoriam dr Stefan Andonović,* urednik Jovana Rajić, Ćalić, Institut za uporedno pravo Beograd, Pravni fakultet u Kragujevcu, str. 639-653.

Karović, S. Orlić, S. (2020). *Otkrivačka, istražna i dokazna uloga ovlaštenih službenih osoba u kaznenom postupku u Bosni i Hercegovini*, *Policija i sigurnost,* god. 29, br. 1-2, Zagreb, str. 112-125.

Mirić, F. (2025). *Načini društvenog reagovanja na maloletničku delinkvenciju*, *Peščanik,* god. 23, br. 26, Niš, str. 209-226.

Orlić, S (2024) Pedofilija i zaštita maloljetnih lica u krivičnom zakonodavstvu Bosne i Hercegovine, Godišnjak, Pravni fakultet, Mostar, str. 484-508.

Orlić, S., Pehlić, I. i Tufekčić, N. (2019). *Maloljetničko prestupništvo*, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Orlić S., Karović, S. (2020) *Kaznenopravni aspekti zaštite maloljetnih lica od zloupotrebe opojnih droga u Bosni i Hercegovini*, Zbornik radova Pravnog fakulteta u Tuzli, br.1-2 (str. 235-262).

Orlić, S., Karović, S (2020) „*Uticaj kvaliteta života na delinkventno ponašanje maloljetnih lica"*, Revija za pravo i ekonomiju br. 2, Pravni fakultet, Mostar, str. 53-68.

Pavlović, Z. (2022). *Children and hate speech on socila networks*, THEMATIC CONFERENCE PROCEEDINGS OF INTERNATIONAL SIGNIFICANCE: Children and the Challenges of the Digital Environment, Belgrade, Institute of Criminological and Sociological Research, editors: Ivana Stevanović, Milica Kolaković-Bojović, 51-64.

Škulić, M. (2011). *Maloljetničko krivično pravo,* Beograd: Pravni fakultet Univerziteta u Beogradu, JP Službeni glasnik.

Review article

JUVENILES IN CONFLICT WITH THE LAW: INSTITUTIONAL RESPONSES AND STATE (RE)ACTION

Summary

Juveniles, or children, are very often active and passive actors in everyday social activities and processes that surround us every day. The focus of interest is on juveniles, or children in conflict with the law, but also on juveniles, or children as injured parties, or victims of certain criminal offenses. The authors have focused special attention on certain specificities and contemporary challenges that juvenile criminal law has faced in the last two decades in terms of finding adequate institutional solutions and responses of a protective and preventive nature. In this article, we observe juvenile delinquency primarily through the prism of the protective relationship of the competent authorities, then the connection with various sociopathological phenomena, the misuse of information and communication technologies, and through the prism of professional specialization of juvenile justice bodies. Also, the specificity of the relationship, approach and treatment of competent authorities, entities and law enforcement agencies in dealing with minors, i.e. children in conflict with the law, is emphasized. Juvenile delinquency as a real legal and social phenomenon deserves special attention from the scientific and professional public, but at the same time an organized, planned, systematic, coordinated and multidisciplinary approach to this social phenomenon by specialized entities of juvenile criminal justice, as well as all other social (extralegal) entities in the field of suppression that have this problem in the focus of interest.

Keywords: minors, children, crime, modern challenges

Stručni članak

Primljen 09.05.2026.

Amela Muratović
Departman za pedagoške i psihološke nauke, Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Srbija
amela.muratovic@uninp.edu.rs

INTEGRACIJA INKLUZIVNIH PRINCIPA U RANOM VASPITANJU

Sažetak

Integracija inkluzivnih principa u ranom vaspitanju predstavlja ključni izazov i prioritet savremenog obrazovanja, usmerenog na stvaranje jednakih mogućnosti za svu decu, bez obzira na njihove individualne sposobnosti i potrebe. Ovaj pregledni rad analizira teorijske osnove inkluzivnog vaspitanja, kao i pedagoške strategije koje omogućavaju efikasnu primenu inkluzivnih principa u praksi. Poseban fokus stavljen je na predstavljanje metoda i aktivnosti koje podržavaju socijalnu participaciju, emocionalni razvoj, individualizaciju učenja i međusobnu saradnju dece predškolskog uzrasta. Sistematska i osmišljena primena inkluzivnih principa u ranom vaspitanju doprinosi razvoju kompetencija, autonomije i socijalne kohezije kod dece. Ovi pristupi pružaju pedagozima praktične smernice za unapređenje inkluzivne prakse u predškolskim ustanovama, osiguravajući da svako dete ima priliku za aktivno učenje i pun razvoj svog potencijala.

Ključne riječi: inkluzivno vaspitanje, rani odgoj, pedagoška praksa, individualizacija učenja, socijalna interakcija.

UVOD

Inkluzivno obrazovanje predstavlja jedan od centralnih koncepata savremenih obrazovnih politika, usmjeren na obezbjeđivanje pravednog i kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, uz uvažavanje njihovih individualnih razlika i potreba. U savremenim teorijskim pristupima inkluzija se ne posmatra isključivo kao pitanje pristupa obrazovanju, već kao proces koji podrazumijeva aktivno učešće, pripadnost i uspjeh svakog djeteta u obrazovnom okruženju (UNESCO, 2020). U tom smislu, naglasak se sve više pomjera sa prilagođavanja djeteta postojećem sistemu ka transformaciji obrazovnih praksi i okruženja u cilju uklanjanja prepreka za učenje i participaciju.

Poseban značaj inkluzivni pristupi imaju u ranom djetinjstvu, budući da se u tom periodu postavljaju temelji kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja, kao i obrasci ponašanja i učenja koji utiču na dalji razvoj pojedinca. Preporuke evropskih obrazovnih politika naglašavaju da kvalitetno organizovane inkluzivne prakse u predškolskom uzrastu doprinose razvoju socijalne kohezije, osjećaja pripadnosti i jednakih mogućnosti za učenje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Uprkos rastućem interesovanju za inkluzivno obrazovanje, i dalje ostaje otvoreno pitanje na koji način konkretne pedagoške strategije i aktivnosti mogu efikasno podržati implementaciju inkluzivnih principa u svakodnevnoj praksi predškolskih ustanova. Iako savremena pedagoška istraživanja naglašavaju značaj inkluzivnog pristupa kao temelja kvalitetnog ranog vaspitanja i obrazovanja, u praksi se često uočava nesklad između teorijskih postavki i njihove primjene. Nedostatak jasno definisanih i praktično primjenjivih modela rada, kao i nedovoljna osposobljenost vaspitača za prilagođavanje različitim razvojnim potrebama djece, predstavlja značajno ograničenje u ostvarivanju ciljeva inkluzivnog obrazovanja. Zbog toga se posebno ističe potreba za razvojem fleksibilnih pedagoških pristupa koji omogućavaju individualizaciju rada i podstiču aktivno učešće sve djece u procesu učenja. U tom smislu, naglašava se da raznolikost ključnih karakteristika u različitim ustanovama ranog djetinjstva ukazuje na potrebu za istraživanjem praktične primjene inkluzivnog obrazovanja na kontekstualizovan i višedimenzionalan način (Nelis i sar., 2023).

Savremena istraživanja ukazuju da implementacija

inkluzivnih principa zahtijeva razvoj fleksibilnih pedagoških pristupa koji omogućavaju diferencijaciju i individualizaciju učenja, kao i podsticanje saradnje i socijalne interakcije među djecom (Ainscow, 2020; Florian, 2014). Međutim, uprkos jasnim teorijskim postavkama i međunarodnim preporukama, praksa pokazuje da vaspitači i obrazovne institucije često nailaze na izazove u primjeni inkluzivnih strategija, posebno u kontekstu organizacije aktivnosti koje odgovaraju različitim razvojnim potrebama djece. Ovi izazovi se najčešće odnose na nedovoljnu dostupnost individualizovanih didaktičkih resursa, ograničene mogućnosti za diferencijaciju aktivnosti u velikim grupama, kao i nedovoljnu podršku u vidu stručnog usavršavanja vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju.

Kao rezultat toga, inkluzivni pristupi se često realizuju djelimično ili formalno, bez dosljedne primjene u svakodnevnoj pedagoškoj praksi.

Polazeći od navedenog, cilj ovog rada jeste analiza teorijskih osnova inkluzivnog vaspitanja i identifikovanje pedagoških strategija koje doprinose njegovoj efikasnoj primjeni u predškolskom kontekstu. Poseban fokus usmjeren je na aktivnosti koje podstiču socijalnu participaciju, emocionalni razvoj, individualizaciju učenja i saradnju među djecom.

Značaj ovog rada ogleda se u povezivanju savremenih teorijskih pristupa sa konkretnim pedagoškim praksama, čime se doprinosi unapređenju inkluzivnog djelovanja u predškolskim ustanovama. Rezultati rada mogu poslužiti kao osnova za dalje razvijanje pedagoških modela koji omogućavaju aktivno učešće i razvoj svakog djeteta u inkluzivnom obrazovnom okruženju.

1. Teorijske osnove i razvoj inkluzivnog vaspitanja u predškolskom uzrastu

Inkluzija se u savremenoj pedagoškoj i društvenoj teoriji posmatra kao pristup koji naglašava ravnopravno učešće svih pojedinaca u obrazovnom sistemu, uz uvažavanje njihovih različitosti i razvojnih potreba. Iz tog razloga, inkluzija se ne posmatra kao izdvojena komponenta sistema, već kao njegov integrativni princip koji doprinosi unapređenju kvaliteta obrazovanja i jednakosti u pristupu učenju. U osnovi ovog pristupa nalazi se težnja ka stvaranju obrazovnog okruženja u kojem se uklanjaju prepreke za učenje i omogućava zajedničko obrazovanje

djece različitih sposobnosti i karakteristika. Na taj način, inkluzivno obrazovanje doprinosi širem procesu razvoja društva zasnovanog na jednakim mogućnostima, u kojem se promovišu principi humanosti, socijalne osjetljivosti i jednakog pristupa obrazovanju. Dakle, obrazovni proces odvija se u više međusobno povezanih okruženja, uključujući porodično, formalno i šire društveno okruženje.

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje usmjereno je na smanjenje društvene isključenosti koja nastaje usljed postojanja predrasuda, stereotipa i nedovoljne prilagođenosti obrazovnog sistema različitostima među djecom. Ove različitosti obuhvataju faktore kao što su socioekonomski uslovi, kulturno i jezičko porijeklo, religijska pripadnost, etnička pripadnost, kao i individualne razvojne karakteristike i sposobnosti. Savremena teorijska shvatanja dodatno ističu da inkluzivno obrazovanje ima širi društveni značaj, jer doprinosi izgradnji pravičnijeg društva i ostvarivanju principa jednakih mogućnosti, pri čemu se povezuje i sa konceptom cjeloživotnog učenja (Fajzrahmanova, 2014).

Razvoj inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja može se sagledati kao proces postepenog napuštanja segregacionih modela obrazovanja i prelaska ka integrativnim, a zatim inkluzivnim pristupima. U početnim fazama djeca sa razvojnim i drugim poteškoćama bila su izdvojena iz redovnog sistema obrazovanja, dok je kasnije došlo do njihovog djelimičnog uključivanja u redovne grupe uz određene prilagodbe. Savremeni inkluzivni pristup podrazumijeva potpunu uključenost sve djece u zajedničko obrazovno okruženje, uz sistemsku podršku i prilagođavanje uslova učenja njihovim individualnim potrebama.

Osnovu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja čine principi jednakosti, participacije i individualizacije. Princip jednakosti odnosi se na obezbjeđivanje ravnopravnog pristupa obrazovanju i jednakih mogućnosti za učenje i razvoj svakog djeteta. Participacija podrazumijeva aktivno uključivanje djece u vaspitno-obrazovne aktivnosti, uz uvažavanje njihovog mišljenja i mogućnosti doprinosa. Individualizacija se odnosi na prilagođavanje metoda rada, sadržaja i tempa učenja specifičnim razvojnim karakteristikama, interesovanjima i potrebama svakog djeteta, sa ciljem postizanja optimalnog razvoja njegovih potencijala.

Princip jednakosti u inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju predstavlja jedan od osnovnih principa inkluzivne pedagogije i

odnosi se na obezbjeđivanje ravnopravnog pristupa obrazovanju i jednakih mogućnosti za učenje i razvoj sve djece, bez obzira na njihove individualne razlike, razvojne specifičnosti ili eventualne teškoće. Ovaj princip ne podrazumijeva identičan pristup za sve učenike, već stvaranje pravednih i fleksibilnih uslova učenja u kojima svako dijete ima mogućnost da aktivno učestvuje i razvija svoje potencijale.

Savremena literatura naglašava da jednakost u obrazovanju ne znači uniformnost, već pravičnost, odnosno prilagođavanje metoda, sadržaja i resursa individualnim potrebama djece. Na taj način se umjesto fokusiranja na „jednak tretman", naglasak stavlja na uklanjanje barijera koje ometaju učešće i učenje. Florian (2014) ističe da inkluzivno obrazovanje zahtijeva promjenu vaspitne i obrazovne prakse tako da se obezbijedi učešće svih učenika u zajedničkom okruženju, dok Ainscow i saradnici (2016) naglašavaju da je ključni zadatak obrazovnih sistema stvaranje pravičnih uslova kroz sistematsko uklanjanje prepreka učenju i učešću. Slično tome, Slee (2018) ukazuje da inkluzija predstavlja širi koncept obrazovne pravde koji prevazilazi formalno uključivanje učenika i usmjerava se na stvarno omogućavanje učenja i napredovanja.

Dakle, princip jednakosti u inkluzivnom obrazovanju podrazumijeva prepoznavanje različitosti među djecom i prilagođavanje obrazovnog procesa tako da svako dijete ima realne mogućnosti za razvoj, učenje i aktivno učešće u obrazovnoj zajednici.

Princip jednakosti u ovom kontekstu prevazilazi formalno shvatanje jednakog tretmana i usmjerava se ka obezbjeđivanju pravičnih uslova za učenje. Njegova suština ogleda se u težnji ka uklanjanju sistemskih i pedagoških barijera koje mogu ograničiti pristup obrazovanju i učešće djece. Na taj način, jednakost se može posmatrati kao osnovni preduslov inkluzivnog obrazovanja, jer omogućava ravnopravno polazište za svu djecu, nezavisno od njihovih individualnih razlika.

Princip participacije odnosi se na aktivno uključivanje djece u vaspitno-obrazovne aktivnosti, pri čemu se uvažavaju njihova mišljenja, inicijative i mogućnost da direktno utiču na proces učenja. U inkluzivnom obrazovanju dijete nije pasivni posmatrač, već aktivni učesnik koji kroz interakciju, igru, istraživanje i komunikaciju konstruiše vlastito znanje. Na taj način participacija

postaje ključni element u razvoju kompetencija i ukupnog dječijeg razvoja.

Savremena istraživanja ističu da participacija podrazumijeva više od samog uključivanja djece u aktivnosti – ona uključuje i njihovu stvarnu mogućnost da budu saslušana, da donose odluke i da utiču na tok učenja. U tom kontekstu, participacija se posmatra kao proces osnaživanja djeteta i razvoja njegove autonomije, identiteta i osjećaja pripadnosti grupi (Olsen, 2023).

U inkluzivnom okruženju participacija doprinosi razvoju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih kompetencija, jer djeca uče kroz saradnju, zajedničko rješavanje problema i razmjenu ideja. Posebno se naglašava da uklanjanje barijera u komunikaciji i učešću predstavlja osnovni preduslov za ostvarivanje stvarne participacije (Sandoval i Waitoller, 2022).

Takođe, koncept participacije u inkluzivnom obrazovanju usko je povezan sa pojmovima autonomije, pripadnosti, interakcije i angažovanosti, koji zajedno čine osnovu kvalitetnog obrazovnog iskustva. Istraživanja pokazuju da školski sistemi koji sistematski razvijaju participaciju učenika doprinose višem stepenu inkluzivnosti i boljem obrazovnom ishodu za svu djecu (Edström i sar., 2022).

U ranom djetinjstvu, participacija ima dodatni značaj jer omogućava djeci da razvijaju osjećaj kompetentnosti i samopouzdanja kroz aktivno uključivanje u igru i učenje. Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju naglašavaju da participacija predstavlja i proces u kojem se djeca osnažuju da izraze svoje potrebe i budu aktivni akteri u vlastitom razvoju (Lakkala i sar., 2024).

Princip participacije naglašava aktivnu ulogu djeteta u procesu učenja i predstavlja ključni segment inkluzivnog pristupa. Njegova analiza ukazuje da inkluzija nije ostvariva bez stvarnog uključivanja djece u obrazovne aktivnosti, pri čemu se podstiče njihova interakcija, izražavanje mišljenja i učešće u zajedničkom učenju. Participacija tako doprinosi transformaciji tradicionalne uloge djeteta, iz pasivnog primaoca znanja u aktivnog učesnika vaspitno-obrazovnog procesa.

Princip individualizacije podrazumijeva prilagođavanje sadržaja, metoda rada i tempa učenja razvojnim karakteristikama, interesovanjima i potrebama svakog djeteta. Ovaj princip polazi od

činjenice da se djeca razlikuju u svojim sposobnostima, stilovima učenja i tempu razvoja, te da obrazovni proces mora biti fleksibilan kako bi omogućio optimalan razvoj potencijala svakog pojedinca. Individualizacija podrazumijeva i postupno usložnjavanje zadataka, kao i pružanje adekvatne podrške u skladu sa mogućnostima djeteta (Florian i Black-Hawkins, 2011).

Princip individualizacije predstavlja pedagoški odgovor na razlike među djecom u pogledu sposobnosti, tempa razvoja i stilova učenja. Analitički posmatrano, ovaj princip omogućava fleksibilnost obrazovnog procesa i prilagođavanje vaspitno-obrazovnih zahtjeva individualnim karakteristikama djece. Njegova važnost ogleda se u tome što doprinosi stvaranju uslova u kojima svako dijete može ostvariti optimalan razvoj svojih potencijala, bez obzira na razlike u razvojnim mogućnostima.

2. Pedagoške strategije u funkciji inkluzivne prakse

Implementacija inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja predstavlja kompleksan proces koji zahtijeva usklađivanje pedagoških, institucionalnih i društvenih faktora. Analiza mogućnosti i izazova pokazuje da uspješna primjena principa jednakosti, participacije i individualizacije zavisi od sposobnosti obrazovnog sistema da odgovori na raznovrsne potrebe djece i osigura njihovo puno učešće u procesu učenja.

Mogućnosti implementacije inkluzije u savremenom obrazovanju ogledaju se u razvoju fleksibilnih i diferenciranih nastavnih pristupa koji omogućavaju prilagođavanje različitim sposobnostima i stilovima učenja. Istraživanja ukazuju da inkluzivno obrazovanje doprinosi kvalitetnijem učenju za svu djecu, jer podstiče saradnju, aktivno učešće i razvoj socijalnih i kognitivnih kompetencija (Florian i Black-Hawkins, 2011). Takođe, savremeni pristupi naglašavaju važnost razvoja inkluzivne školske kulture koja podržava različitost i podstiče osjećaj pripadnosti kod djece (Ainscow i Sandill, 2010).

Značajnu mogućnost predstavlja i razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika, jer se pokazalo da kvalitet inkluzivne prakse u velikoj mjeri zavisi od njihove osposobljenosti za rad u heterogenim grupama (Forlin, 2013). Nastavnici koji primjenjuju fleksibilne i refleksivne pristupe lakše ostvaruju principe individualizacije i participacije, čime doprinose većoj uključenosti

djece u proces učenja.

Međutim, implementacija inkluzije suočava se sa brojnim izazovima. Jedan od ključnih izazova odnosi se na nedovoljnu pripremljenost nastavnika i nedostatak kontinuirane stručne podrške, što može otežati primjenu inkluzivnih strategija u praksi (Forlin, 2013). Pored toga, ograničeni resursi, neadekvatni uslovi rada i rigidni nastavni programi predstavljaju dodatne prepreke u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

Takođe, istraživanja ukazuju na značaj stavova i uvjerenja nastavnika i šire društvene zajednice, jer negativni ili nedovoljno razvijeni stavovi prema inkluziji mogu usporiti njenu implementaciju. Inkluzija zahtijeva promjenu obrazovne paradigme, u kojoj se različitost ne posmatra kao problem, već kao vrijednost i resurs za učenje. U tom smislu naglašava se da primjena inkluzivnih principa pokazuje stepen društvene zrelosti, kao i spremnost da se različitosti prihvate i vrednuju kao bogatstvo, a ne kao prepreka u obrazovanju (Muratović i Smailović, 2021).

Na osnovu navedenog može se zaključiti da inkluzivno obrazovanje ima značajan potencijal za unapređenje kvaliteta obrazovanja, ali da njegova uspješna implementacija zavisi od sistemskog pristupa koji uključuje razvoj nastavničkih kompetencija, unapređenje uslova rada i kontinuiranu promjenu obrazovne prakse.

Takođe, istraživanja ukazuju na značaj stavova i uvjerenja nastavnika i šire društvene zajednice, jer negativni ili nedovoljno razvijeni stavovi prema inkluziji mogu usporiti njenu implementaciju. Inkluzija zahtijeva promjenu obrazovne paradigme, u kojoj se različitost ne posmatra kao problem, već kao vrijednost i resurs za učenje.

Na osnovu navedenog može se zaključiti da inkluzivno obrazovanje ima značajan potencijal za unapređenje kvaliteta obrazovanja, ali da njegova uspješna implementacija zavisi od sistemskog pristupa koji uključuje razvoj nastavničkih kompetencija, unapređenje uslova rada i kontinuiranu promjenu obrazovne prakse.

Zaključak

Integracija inkluzivnih principa u ranom vaspitanju i obrazovanju predstavlja kompleksan pedagoški konstrukt koji prevazilazi normativno razumijevanje inkluzije kao puke dostupnosti obrazovanja, te se usmjerava ka transformaciji cjelokupnog vaspitno-obrazovnog sistema u pravcu pravednosti, participativnosti i responzivnosti na individualne razlike djece.

Analiza principa jednakosti, participacije i individualizacije ukazuje na njihovu funkcionalnu međuovisnost i teorijsku utemeljenost u savremenim pristupima inkluzivnoj pedagogiji.

Princip jednakosti, posmatran kroz prizmu pravednosti (equity), podrazumijeva diferencirano obezbjeđivanje uslova za učenje, čime se prevazilazi tradicionalno shvatanje uniformnosti i afirmiše potreba za prilagođavanjem obrazovnog konteksta razvojnim i socijalnim karakteristikama djeteta. U tom smislu, jednakost se operacionalizuje kroz fleksibilne pedagoške pristupe koji omogućavaju svakom djetetu ostvarivanje optimalnog razvoja.

Princip participacije dodatno produbljuje inkluzivni okvir naglašavajući dijete kao aktivnog konstitutivnog aktera u procesu učenja. Aktivno učešće djece ne samo da doprinosi razvoju kognitivnih i socijalnih kompetencija, već i osnažuje osjećaj pripadnosti i autonomije, što je od suštinskog značaja za kvalitet ranog obrazovanja. Participacija se, stoga, ne može posmatrati kao metodološki dodatak, već kao ključna dimenzija inkluzivne pedagoške prakse.

Princip individualizacije predstavlja operativni mehanizam realizacije inkluzivnih ciljeva, omogućavajući diferencijaciju sadržaja, metoda i tempa učenja u skladu sa razvojnim potencijalima i zonom narednog razvoja djeteta. Njegova primjena zahtijeva visoku profesionalnu kompetentnost vaspitača, kao i kontinuiranu refleksiju i prilagođavanje nastavne prakse.

Sinteza ovih principa ukazuje na to da inkluzivno vaspitanje nije statičan model, već dinamičan i kontekstualno uslovljen proces koji zahtijeva sistemsku podršku, interdisciplinarni pristup i razvoj inkluzivne kulture ustanove. U tom kontekstu, ključni izazovi odnose se na potrebu za unapređenjem profesionalnih kompetencija vaspitača, osiguravanje adekvatnih resursa i transformaciju institucionalnih praksi.

Zaključno, integracija inkluzivnih principa u ranom

vaspitanju ima potencijal da redefiniše obrazovnu praksu u pravcu stvaranja okruženja koje ne samo da prihvata različitost, već je aktivno koristi kao resurs za učenje i razvoj. Time inkluzija postaje ne samo pedagoški, već i društveni imperativ, usmjeren ka izgradnji pravednijeg i humanijeg društva.

LITERATURA

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, god. 14, br. 4, str. 401–416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, god. 6, br. 1, str. 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: Mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, god. 28, br. 12, str. 2940–2957. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Early Childhood Intervention: Putting Inclusive Principles into Practice*, Odense, dostupno na: https://www.european-agency.org/resources/publications/early-childhood-intervention-putting-inclusive-principles-practice

Fajzrahmanova, A. T. (2014). On organization of the inclusive educational environment in higher educational institutions of the Russian Federation. *Life Science Journal*, god. 11, br. 11s, str. 59–62.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, god. 37, br. 5, str. 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, god. 28, br. 2, str. 119–135.

https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, god. 29, br. 3, str. 286–294.

Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. *Asian Journal of Inclusive Education*, god. 1, br. 2, str. 19–31.

Lakkala, S., Beaton, M. C., & Kokko, K. (2024). A conceptual analysis of inclusive education in terms of participation and agency. *Support for Learning*. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12477

Muratović, A., & Smailović, S. (2021). Islam i inkluzija, *Islamska misao*, god. 12, br. 12, str. 84–92.

Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: a case study, *Frontiers in Psychology*, god. 14, str. 1120735, dostupno na: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735

Olsen, R. K. (2023). Key factors for child participation – an empowerment model for active inclusion in participatory processes. *Frontiers in Psychology*, god. 14, str. 1247483. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1247483

Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: A social justice approach. *Revista Española de Discapacidad*, god. 10, br. 2, str. 21–33. https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.02

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

Professional Paper

INTEGRATION OF INCLUSIVE PRINCIPLES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS AND IMPLEMENTATION

Abstract

The integration of inclusive principles in early education represents a key challenge and priority of modern education, aimed at creating equal opportunities for all children, regardless of their individual abilities and needs. This review paper analyzes the theoretical foundations of inclusive education, as well as pedagogical strategies that enable the effective application of inclusive principles in practice. A special focus is placed on the presentation of methods and activities that support social participation, emotional development, individualized learning and mutual cooperation of preschool children. Systematic and designed application of inclusive principles in early education contributes to the development of competence, autonomy and social cohesion in children. These approaches provide educators with practical guidelines for improving inclusive practice in preschools, ensuring that every child has the opportunity to learn actively and develop to their full potential.

Key words: inclusive education, early education, pedagogical practice, individualization of learning, social interaction.

Izvorni naučni rad

Primljen 25.03.2026.

Dr. Ramiz Joldić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
ramizjoldic@hotmail.com

Prof. dr. Izet Pehlić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
izet.pehlic@gmail.com

RELIGIOZNOST KAO PREDIKTOR PREVENCIJE KOCKANJA MLADIH

Sažetak

Cilj rada bio je ispitati u kojoj mjeri odabrane dimenzije religioznosti mogu imati prediktivnu ulogu u objašnjenju problema povezanih s kockanjem mladih. Religioznost je operacionalizirana kroz prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja, obavljanje namaza i interpersonalni odnos s drugim ljudima u skladu s islamskim postulatima. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 694 ispitanika iz srednjoškolske i studentske populacije. Primijenjeni su standardizirani upitnici religioznosti, kockarskih aktivnosti, problema povezanih s kockanjem i uvjerenja o kockanju. Rezultati pokazuju da su pojedine dimenzije religioznosti statistički značajno, ali nisko povezane s psihosocijalnim posljedicama kockanja. Posebno se dimenzija obavljanja namaza pokazala kao negativan prediktor interpersonalnih i finansijskih posljedica kockanja. Nalazi upućuju na mogućnost uključivanja religijskih i vrijednosnih resursa u preventivne programe, uz oprez u generalizaciji rezultata.

Ključne riječi: religioznost, mladi, kockanje, prevencija, psihosocijalne posljedice

UVOD

U savremenim istraživanjima rizičnih ponašanja mladih religioznost se najčešće razmatra kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvata vjerovanja, obrednu praksu, vrijednosne orijentacije, moralne norme i obrasce ponašanja u odnosu prema sebi, drugima i zajednici. U tom smislu, religioznost može imati značajnu ulogu u oblikovanju stavova mladih prema društveno nepoželjnim ponašanjima, uključujući i kockanje. Njena preventivna funkcija ne proizlazi samo iz formalne religijske zabrane određenog ponašanja, nego i iz mogućnosti da doprinese razvoju samokontrole, odgovornosti, smisla, pripadnosti zajednici i kritičkog odnosa prema ponašanjima koja mogu dovesti do psihosocijalnih, porodičnih i finansijskih posljedica.

U učenjima svjetskih religija odnos prema kocki nije isti, iako gotovo sve religije ne gledaju blagonaklono prema kockanju koje s jedne strane može dovesti pojedinca u ovisnost koja rezultira štetnim posljedicama po njega, njegovu porodicu i društvo općenito, s druge strane nije dozvoljeno doći do novca bez ulaganja truda. Također, u svim religijama je pohlepa pokuđena osobina, kao i izražena ljubav prema novcu ili bogatstvu, a jedan od motiva za kockanjem jeste upravo težnja pojedinca da bez velikog napora i truda priskrbi sebi veliku dobit. U tri monotesitičke, abrahamovske religije, koje su najviše zastupljene na ovim prostorima, propisi vezani za kocku se uveliko razlikuju, od izričite zabrane u islamu do zabranjenosti pretjerivanja u kockanju kod kršćana. U svetim spisima i vjerskoj literaturi imamo različite pristupe toj temi i ovdje ćemo navesti odnos prema kocki i kockanju u ove tri religije. Kao što smo gore kazali kocka kroz povijest nije imala značenje koje ima danas. U Bibliji (Kozjak, 2008) je ona bila općeprihvaćen način rješavanja konfliktnih situacija, a židovski svećenici su u svojim pregačama uvijek nosili kocku, vjerujući da iza svakog bacanja kocke stoji Božija volja. U Starom zavjetu (Biblija, 1991) kocka se spominje petnaest puta, u većini slučajeva kao način odlučivanja u kompleksnim situacijama, kao u sljedećim primjerima: ko će ostati živjeti u zidinama Jerusalema, a ko neće; biranje kralja Šaula; podjele zemlje židovskim plemenima; biranje jaraca za obred pomirenja itd. (Vojinović, 1991; prema Kozjak, 2008).

U današnje vrijeme se kockanje u judaizmu smatra

porokom, a nadrabin dr. Mavro Frankfurter kaže da „u starom Izraelu nisu poznavali hazardne i vještačke igre. Tek u doba Mišne spominju se igre na sreću: igranje na dasci, utakmice sa golubovima i drugim životinjama. Ta vrsta igara smatrana je nemoralnom, a dobitak iz takve igre pljačkom. Kockanje, koje se često spominje u Talmudu, preuzeli su Jevreji od Grka.“[1]

Također, u Novom zavjetu (Biblija, 1991) kocka se spominje sedam puta većinom u pozitivnom kontekstu kao način odlučivanja i to u sljedećim situacijama: „u Evanđelju po Mateju (27:35) i u Evanđelju po Marku govori se o razapinjanju na križ Isusa Krista i odlučivanju kockom o tome komu će pripasti njegove haljine (15:24); u Evanđelju po Luki svećenika Zahariju zapade ždrijeb da uđe u hram Gospodnji i prinese kad (1:9) dok na drugom mjestu Isus Krist, razapet na križu, moli za rimske vojnike koji bacaju kocku za njegove haljine: ≪Oče, oprosti im, jer ne znaju što čine!≫ (23:34); u Evanđelju po Ivanu (19:24); u Djelima apostolskim Matija je izabran kockom u natjecanju s Josipom Barsabom, a pribrojen krugu Dvanaestorice na mjesto Jude Iskariotskoga (1:26); i u Prvoj poslanici Efežanima apostol opominje Crkvu da ne bude igračka valova, okolo tjerana svakim vjetrom nauke u ljudskoj prevarnoj igri, već da živi životom dostojnim njezina poziva (4:14)” (Kozjak, 2008: 267-268).

U kršćanskom učenju kockanje nema izričitu ili strogu zabranu, eksplicitno nije zabranjena kocka, ali je zabranjeno pretjerivanje u kockanju kao i u ostalim porocima modernog doba. S obzirom da kocka u današnje vrijeme nema istu ulogu u društvu kakvu je imala u vrijeme pisanja Biblije, kršćansko učenje prema kocki danas ima kritičan stav (Binde, 2007) koji se ogleda u četiri glavne teme:

Pohlepa. Osnovni motiv za kockanje proizlazi iz ljubavi prema novcu, gdje se nastoji dobiti ne misleći na osjećaje i stanja onih koji će tom prilikom izgubiti, kao i kršenje osme zapovijedi, što kockanje označava kao jednu vrsta krađe. A to se ne slaže sa etikom kršćanstva.

Demonska snaga kockanja. Riječi „Đavao je izmislio kockanje“, pripisuju se crkvenom ocu svetom Augustinu, a smatralo

[1] https://jevrejskadigitalnabiblioteka.rs/handle/123456789/1664 Očitano: 30.10.2022. u 19:54

se također da pad kocke kontroliše đavo, koji koristi ovu priliku da bi napravio razdor među ljudima i naveo ih na grijeh.

Kosmologija. Kockanje se kosi sa kršćanskom kozmologijom i poretkom stvari u Univerzumu, jer se zasniva na slučajnosti, a po učenju kršćanstva ništa se ne dešava slučajno. Bog je čovjeka stvorio da se trudi, da radi, a kockanje potiče besposličarenje. Bog je obećao nagradu za trud, a kockanje može donijeti bogastvo čovjeku bez ulaganja truda. Čovjeku je data moć rasuđivanja, a kockanje je iracionalno, pa iz tog razloga se suprostavlja Božanskom naumu o stvaranju i svrsi čovjekovog života.

Svjetovna, fatalna i okultna alternativa. Kockanje nudi svjetovne, fatalističke i okultne alternative koje su oprečne sa onim što nudi kršćanstvo. Kocka ima porijeklo u paganskom proricanju i sreći koja se temelji na fatalističkim uvjerenjima. Kocka također često uključuje zazivanje okultnih moći, kao i nadu da ćete postati bogati i sretni, a prava sreća i bogatstvo nije materijalne prirode nego duhovne.

Kockanje u Islamu je strogo zabranjeno, i to je precizirano kur'anskim tekstom, kao i hadisima Muhammeda, a.s. Govoreći o štetnosti kockanja Allah, dž.š., prvo u suri El-Bekare stavlja kocku u isti ravan sa alkoholom pa kaže: „*Pitaju te o vinu i kocki. Reci: „Oni* donose *veliku štetu, a i neku korist ljudima, ali je šteta od njih veća od koristi.“ I pitaju te koliko da udjeljuju. Reci: „Višak!“ Eto, tako vam Allah objašnjava propise da biste razmislili!“* (Kur'an, El-Bekare, 219).

Zatim u suri El-Maide Uzvišeni izričito zabranjuje kocku zajedno sa vinom, idolatrijom, i gatanjem sa riječima: „*O vjernici, vino, kocka, kumiri i strijelice za gatanje su odvratne stvari i šejtanovo djelo. Zato se toga klonite da biste postigli što želite! Zaista šejtan želi da među* vas *ubaci neprijateljstvo i mržnju pomoću vina i kocke i da vas odvrati od sjećanja na Allaha i klanjanja namaza. Pa okanite ih se!“* (Kur'an, El-Maide, 90-91).

Govoreći o kocki i drugim porocima u gore navedenim ajetima, Allah Uzvišeni prije svega navodi da je kockanje odvratna, prljava stvar. Prljava ili odvratna iz razloga što na takav način stečena imovina nije halal, a muslimanu je dozvoljeno doći do imetka samo preko uloženog truda, ili ako imetak dobije na poklon, u svakom drugom slučaju taj imetak mu nije dozvoljen, odnosno on

je prljav, a po islamskom učenju od halal imetka zavisi duhovno stanje čovjeka. Poznata je predaja od Mevlane Džemaludina Rumija u kojoj on kaže da od halal zalogaja dolaze dobre misli, a po onoj istočnjačkoj mudrosti, ono što misliš, to ćeš početi govoriti, ono što govoriš počet ćeš raditi, ono što radiš preći će ti u naviku, pa će to biti sastavni dio tvog karaktera ili ličnosti, a na osnovu tvog karaktera ljudi te doživljavaju i cijene, a također, na osnovu karaktera će ti biti suđeno na Ahiretu.

Religioznost kao višedimenzionalni konstrukt

Religioznost se u ovom radu ne posmatra kao jednodimenzionalna pojava, niti se svodi samo na formalnu pripadnost religiji ili na pojedinačnu religijsku praksu. Ona se razumijeva kao složen konstrukt koji uključuje kognitivnu, emocionalnu, obrednu, moralnu i socijalnu dimenziju. Kognitivna dimenzija odnosi se na prihvatanje i internaliziranje temeljnih vjerskih uvjerenja, obredna dimenzija na prakticiranje vjerskih dužnosti, dok se socijalno-moralna dimenzija očituje u odnosu prema drugim ljudima i zajednici.

U skladu s primijenjenim istraživačkim instrumentom, u ovom istraživanju religioznost je operacionalizirana kroz tri odabrane dimenzije: prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja, obavljanje namaza i interpersonalni odnos s drugim ljudima u skladu s islamskim postulatima. Stoga se rezultati rada ne mogu tumačiti kao procjena ukupne ili sveobuhvatne religioznosti mladih, nego kao ispitivanje prediktivne uloge navedenih dimenzija religioznosti u odnosu na pojedine aspekte kockanja i posljedica povezanih s kockanjem. Posebno je važno naglasiti da obavljanje namaza jeste značajan pokazatelj religijske prakse u islamskom kontekstu, ali samo po sebi ne iscrpljuje cjelinu religioznosti kao kompleksnog psihosocijalnog i duhovnog fenomena.

Prevencija kockanja kod mladih

Prvo nacionalno istraživanje u Bosni i Hercegovini (Bijedić i sar., 2015) koje je provedeno od strane Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli pod nazivom „Obilježja kockanja srednjoškolaca u Sarajevu i Tuzli“ iz 2015. godine, pokazuju zabrinjavajuće prisustvo kockanja kod mladih, pa tako 70% srednjoškolaca, od 1036 koliko je obuhvaćeno ovim istraživanjem, barem je jedanput kockalo. S obzirom na posljedice kockanja ovom prilikom su ispitanici podijeljeni u tri skupinea: (1) nepostojanje problema vezanih uz kockanje („zeleno svjetlo“ – 76,8%); (2) niska do srednja ozbiljnost problema („žuto svjetlo“ – 14,9%); (3) visoka ozbiljnost problema vezanih uz kockanje („crveno svjetlo“ – 8,3%). Ovim istraživanjem je utvrđeno da čak 8,3% ispitanika ima ozbiljne probleme vezane uz kockanje.[2]

Zbog visoke prevelacije problematičnog kockanja prevencija razvoja kockanja je veoma važna i neophodna. Neki autori navode (Tomašić i Kovačić-Petrović, 2021) da postoje dva glavna modela prevencije: model smanjenja štetnih posljedica i model odgovornog kockanja. Model smanjenja štetnih posljedica se temelji na redukciju rizičnih i jačanje protektivnih faktora, poput edukacije o rizičnom ponašanju i dugoročnim štetnim posljedicama kockanja. Model odgovornog kockanja se fokusira na podizanje svijesti o štetnosti kockanja u zajednici i olakšavanje pristupa liječenju, često obuhvaćajući one koji već imaju problema s poremećajem kockanja. Iako su mnogi preventivni programi dizajnirani prema modelu smanjenja štetnih posljedica, samo neki su uspjeli u pozitivnim promjenama u ponašanju. Primjer uspješnog programa je kanadski program "Naslagani špil" (Williams, Wood i Currie, 2010), koji sadrži šest lekcija koje je dizajnirao interdisciplinarni tim, a cilj programa je bio poboljšati znanje o kockanju, otkloniti kognitivne zablude o kockanju te poboljšati interpersonalne i intrapersonalne vještine koje su pokazane kao značajan protektivni faktor, kao što su otpornost na vršnjački pritisak, vještine rješavanja problema i vještine donošenja odluka. Evaluacija programa je obuhvatila više od 1600 kanadskih

[2]https://lutrijabih.ba/lutrijaapp/assets/upload/documents/Izvjestaj_Lutriji_BiH_UNIVERZITET_TUZLA.pdf Očitano: 11.01.2023., u 13:42

srednjoškolaca. Ovi programi se mogu razlikovati po svom sadržaju, metodologiji i ciljevima, ali svima je zajedničko da se fokusiraju na sprječavanje razvoja poremećaja kockanja kod adolescenata. Oni mogu uključivati edukaciju o rizičnim ponašanjima i štetnim posljedicama kockanja, vještine rješavanja problema i donošenja odluka, vještine otpora vršnjačkom pritisku, podršku zajednici i podršku za liječenje za one koji su već počeli imati problema. Kombinacija ovih programa i strategija može doprinijeti redukciji rizika razvoja poremećaja kockanja kod adolescenata.

Također, u Hrvatskoj je aktuelan preventivni program za srednjoškolce pod nazivom "Tko zapravo pobjeđuje" (Ricijaš i sar. 2010), koji se razvijao od 2012. do 2015. godine, a od 2016. godine implementiran je u hrvatske srednje škole. Cilj programa je poboljšanje znanja i redukcija kognitivnih zabluda vezanih uz kockanje, međutim, program nije uspio smanjiti broj problematičnih kockara nakon pilot implementacije. Nakon toga, sadržaj programa je modificiran kako bi bio prilagođen uskom školskom kurikulumu te je raspoređen u kraće, ali brojnije radionice. Rezultati su pokazali da program statistički značajno povećava znanje o kockanju i smanjuje kognitivne zablude, međutim, nije imao velik utjecaj na smanjenje učestalosti učestvovanja mladih u kockanju.

Italijanski stručnjaci (Tani i sar., 2021) predložili su preventivni program koji bi se provodio u srednjim školama od strane posebno educiranih učitelja. Glavni cilj je utjecaj na znanje o kockanju i promijeniti ponašanje vezano uz to isto. Stručnjaci smatraju da pozitivna interakcija između učitelja i učenika može biti efikasnija od javnozdravstvenih kampanja. Provedeno je istraživanje o učinkovitosti ovog programa koji se odvijao u dva stupnja: edukacija učitelja i provjera kvalitete edukativnog programa za učitelje. Rezultati istraživanja su pokazali da je program snažno pozitivno promijenio znanje i ponašanje učenika vezano uz kockanje te da je smanjio broj učenika koji su bili u grupi problematičnih kockara i osoba pod rizikom. Međutim, ovaj program ima ograničenja, kao što je manjak učitelja koji su prihvatili raditi na ovom projektu i potrebu za educiranjem drugih važnih osoba u

životu adolescenata, kao što su roditelji.[3]

Svakako da je obrazovanje primarni faktor u prevenciji kockanja kod mladih. Kroz obrazovanje bi se mladi trebali upoznavati o vjerojatnosti dobitka u različitim oblicima kockanja, ispravile bi se zablude o igrama na sreću te prenijele štetne posljedice kockanja. Svjesnost o štetnosti kockanja i veoma male mogućnosti dobitka mogle bi rezultirati smanjenim učestvovanjem u igrama na sreću. Također, potrebno je uključiti roditelje i širu društvenu zajednicu kao i religijske zajednice kako bi se promijenila slika o kockanju kao prihvatljivom obliku zabave koja sa sobom ne nosi štetne posljedice. Kao i to da bi se prevencija trebala usmjeriti na ograničavanje prilika za kockanje, blizinu kockarnica, kladionica kao i kockanja preko interneta.

Da bismo znali kuda treba usmjeriti napore da bi se suzbilo kockanje kod mladih, potrebno je znati gdje, kad i u kojem ambijentu mladi počinju sa kockanjem? Prema istraživanju koje je proveo Vagge (1996; prema Shaffer, Hall i Vander Bilt, 2003) većina mladih svoje prvo iskustvo kockanja dobija u društvu prijatelja, što upućuje na zaključak da vršnjaci imaju veoma važnu ulogu prilikom razvoja kockarskog ponašanja.

Nastojanja u suzbijanju kockanja među mladima moraju uključiti rješavanje pitanja vršnjačkog pritiska i općeg pozitivnog stava mladih prema kockanju među prijateljima. Također, veliki broj mladih počinje kockati uz jednog od svojih roditelja, što nam ukazuje na nužnu edukaciju čitavih porodica kao središte prevencijskih napora.

METOD

Po svojoj naravi istraživanje je deskriptivno i korelacijsko neeksperimentalno. Cilj ovog rada bio je da se istraži religioznost kao prediktor kockanja kod mladih. U radu se pošlo od hipoteze: „Pretpostavljamo da je religioznost statistički značajan prediktor prevencije kockanja mladih“.

Varijabla religioznost operacionalizirana je na tri nivoa: 1.

[3] https://www.socijalnapsihijatrija.com/hr/socijalna-psihijatrija/49-3/49-3/poremecaj-kockanja-prevencija-medu-adolescentima Očitano: 11.01.2023., u 14:20

prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja, 2.obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, dž.š. i učvršćuje vjerovanje, 3. interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima. Varijabla kockanja mladih operacionalizirana je na: kockarske aktivnosti, probleme povezane s kockanjem, uvjerenja o kockanju i motivaciju za kockanje. Ovakva operacionalizacija ne obuhvata sve moguće dimenzije religioznosti, nego se odnosi na one aspekte koji su mjerljivi primijenjenim instrumentom i relevantni za cilj ovog istraživanja.

Od istraživačkih metoda za oblikovanje uvodnog dijela rada korištena je metoda teorijske analize. U empirijskom dijelu korišten je deskriptivno-analitički survey metod u interpretaciji rezultata dobivenih istraživanjem stavova adolescenata o religioznosti i kockanju.

Istraživački instrumentarij

Od istraživačkih instrumenata u ovom istraživanju korišteni su: Upitnik religioznosti za ispitanike islamske vjeroispovijesti (Isić, Pehlić i Neimarlija, 2014), Upitnik kockarskih aktivnosti (Dodig, Ricijaš i Rajić-Stojanović, 2014), Kanadski upitnik kockanja adolescenata (Tremblay i sar, 2010) i Skala uvjerenja o kockanju (Dodig, 2013).

Upitnik religioznosti

Za potrebe ovog istraživanja korišten je Upitnik religioznosti za ispitanike islamske vjeroispovijesti (Isić, Pehlić i Neimarlija 2014). Upitnik se sastoji od 54 tvrdnje. Zadatak ispitanika je da na skali samoprocjene od 0 do 4 procijeni u kojem stepenu se slaže sa navedenom tvrdnjom (0 – nikad; 1 – ponekad; 3 – često i 4 – redovno).

Upitnikom ispituju i mjere tri dimenzije religioznosti ispitanika islamske vjeroispovijesti:

1. prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 49 i 50),

2.obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, dž.š. i učvršćuje vjerovanje (30, 31, 32, 33,

34, 35, 36, 37, 38, 39 i 49),

3. interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima (40, 41, 42, 43, 4, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 i 54).

Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti Upitnika iznosi α=0,950, što ukazuje da je riječ o visoko homogeniziranom istraživačkom instrumentu, čije su tvrdnje u visokom stepenu povezanosti. Utvrđena je i unutrašnja konzistencija svake skale zasebno. Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti Subskale koja se odnosi na internalizirano vjerovanje i percepciju Allaha, dž.š., u saglasnosti sa islamskim postulatima iznosi (α=0,975), Subskale koja se odnosi na obavljanje namaza iznosi (α=0,933) i Subskale koja se odnosi na interpersonalne odnose s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim potulatima iznosi (α=0,843).

Upitnik kockarskih aktivnosti

Dio upitnika kojim smo ispitali uključivanje mladih u kockarske aktivnosti, te učestalost igranja igara na sreću, preuzet je iz doktorske disertacije Dore Dodig (2013). Upitnik sadrži pitanja o vrstama i učestalosti igranja određenih igara na sreću (u paralelnoj formi). Autorica je rukovodeći se rezultatima dobivenim u pilot istraživanju na uzorku zagrebačkih srednjoškolaca (Dodig, Ricijaš i Rajić-Stojanović 2014), navela 11 različitih igara na sreću: (1) sportske kladionice, (2) loto, (3) TV Bingo, (4) jednokratne srećke, (5) igre na automatima, (6) elektronski rulet, (7) rulet s krupjeom, (8) kartaške igre u kasinu, (9) virtuelne utrke, (10) online kockanje i (11) online kockanje bez novčanog uloga. Učesnici su s „DA“ ili „NE“ označavali jesu li svaku od navedenih igara ikada igrali, te ako jesu, koliko često to čine („svakodnevno“, „nekoliko puta sedmično“, „otprilike jednom sedmično“, „otprilike jednom mjesečno“, „jednom godišnje i manje od toga“).

CAGI – Kanadski upitnik kockanja adolescenata

Kanadski upitnik kockanja adolescenata (Tremblay i sar., 2010) prvi je instrument konstruiran ciljano za procjenu razine ozbiljnosti problema povezanih s kockanjem adolescenata.

Dosadašnja istraživanja podatke su prikupljala skalama koje su primarno konstruirane za odraslu populaciju, a potom

modificirane za adolescente (npr. SOGS-RA i DSM-IV-J) što je u svakom slučaju bilo ograničenje pri interpetaciji podataka. Autori ovog instrumenta smatraju da on povećava pouzdanost prikupljenih podataka, te na taj način omogućuje realnu sliku problema povezanih s adolescentskim kockanjem, ali i usporedbu podataka dobivenih različitim studijama. Ono što također govori u prilog vrijednosti instrumenta su dobre metrijske karakteristike, te visoka korelacija (.89 i .94) s instrumentima koje zovemo zlatnim standardima u procjeni rizičnosti kockanja – DSM-IV i CRAGS (Tremblay i sar., 2010).

Instrument sadrži mjere pet područja: 1) vrste kockarskih aktivnosti, 2) učestalost učestvovanja u različitim aktivnostima kockanja, 3) vrijeme provedeno na pojedinoj aktivnosti kockanja, 4) prosječna potrošnja novca na kockanje, 5) 24 ajtema koji se raspoređuju na četiri faktora: a) psihološke posljedice kockanja, b) socijalne posljedice kockanja, c) financijske posljedice kockanja, d) preokupacija i nedostatak kontrole.

Ova četiri faktora daju četiri zasebna rezultata. Peti rezultat odnosi se na opću mjeru ozbiljnosti problema, a sadrži 9 ajtema koji pripadaju različitim faktorima. Tim rezultatom dobivamo podatak o intenzitetu štetnih psihosocijalnih posljedica i njime mjerimo ukupnu ozbiljnost problema, te učesnike raspoređujemo u tri kategorije:

1. nepostojanje problema povezanih s kockanjem (zeleno svjetlo),
2. niska do srednja ozbiljnost problema povezanih s kockanjem (žuto svjetlo),
3. visoka ozbiljnost problema povezanih s kockanjem (crveno svjetlo).

Na uzorku ispitanika u Hrvatskoj (Dodig, 2013) u jedan su se faktor grupirali faktor Psihološke posljedice i faktor Preokupacija i nedostatak kontrole. Ovaj faktor je nazvan (1) Psihološke posljedice i gubitak kontrole. Faktor Socijalne posljedice kockanja i faktor Financijske posljedice kockanja također su se grupirali u jedan faktor – (2) Interpersonalne i financijske posljedice. Obzirom da je ova verzija upitnika prevedena i adaptirana za naše govorno područje, i u ovom istraživanju smo ostali pri ovakvom načinu bodovanja, odnosno kao zavisna varijable u ovom istraživanju imamo dvije dimenzije:

1. Psihološke posljedice i gubitak kontrole i
2. Interpersonalne i finansijske posljedice kockanja.

Skala uvjerenja o kockanju

Skala uvjerenja o kockanju je također preuzeta iz istraživanja Dodig (2013) a konstruisana je na osnovu pregleda literature i postojećih instrumenata: Upitnik uvjerenja o kockanju (Steenbergh i sar., 2002), Vjerovanja o mogućnosti kontrole nad kockanjem (Moore i Ohtsuka, 1999), Upitnik uvjerenja vezanih uz kockanje (Raylu i Oei, 2004), te različiti mitovi o kockanju.

Skala se sastoji od ukupno 18 tvrdnji raspoređenih u dva faktora: 1. Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti (F1) – (Primjer ajtema: *„Istovremeno kockanje u više igara povećava vjerovatnost da će osoba dobiti u barem jednoj od njih.“*), 2. Iluzija kontrole (F2) – (Primjer ajtema: *„Usmjeravanje misli na dobitak, povećava njegovu vjerovatnost.“*).

Učesnici su skalu ispunjavali na način da su odgovarali na skali od pet nivoa slaganja *(*od *1 – uopće se ne slažem* do *5 – u potpunosti se slažem).*

Ispitanici

Istraživački uzorak predstavljaju mladi iz srednjoškolske i studentske populacije. Po svojoj naravi uzorak je prigodni. U istraživanju učestvovala su ukupno 694 ispitanika. Struktura uzorka prema nekim od socio-demografskih varijabli je prikazana u tabeli 1. koja slijedi.

Tabela 1.
Prikaz broja ispitanika prema socio-demografskim varijablama

		Broj ispitanika	Postotak
spol	muški	313	45.1
	ženski	381	54.9
	Total	694	100.0
dob	14-18	375	54.0
	18-22	263	37.9
	23+	56	8.1
	Total	694	100.0
Stupanj školovanja	srednja škola	502	72.3
	fakultet	192	27.7
	Total	694	100.0
Socioekonomski status porodice	nizak	17	2.4
	srednji/prosječan	540	77.8
	odličan/iznad prosječan	137	19.7
	Total	694	100.0

Što se tiče srednjoškolaca, u uzorku smo imali učenike srednje usmjerene četverogodišnje škole 56,9%, od ukupnog broja srednjoškolaca, potom trogodišnje škole 10,1% i gimnazije 33,0 %, a u uzorku studenata, imali smo 32,6% studenata društvenog usmjerenja, 35,7% tehničkog usmjerenja, 17,4% humanističkog usmjerenja i 14,3% prirodnog usmjerenja.

Statistički postupci

Budući da se radi o kvantitativnom emprisijskom istraživanju, podaci su obrađeni i statistička analiza u programu SPSS, a korišteni su odgovarajući statistički postupci: neparmetrijska statistika je primijenjena na varijablama na kojima je to bilo neophodno, a parametrijska statistika je primijenjena na varijablama na kojima je to bilo moguće. Tako su korišteni: deskriptivna statistika, Spearmanov rho koeficijent korelacije i multipla regresijska analiza.

REZULTATI

Kako to metodologija empirijskih radova nalaže, u prvom redu smo provjerili distribucije rezultata svih kontinuiranih varijabli, zajedno sa deskriptivnom statistikom. Značajno je spomenuti da smo kao kontinuirane varijable imali varijable religioznosti (tri subskale), varijable koje se odnose na kockarske aktivnosti – CAGI upitnik Kanadski upitnik kockanja adolescenata (dvije subskale), te skala uvjerenja o kockanju (dvije subskale i totalni skor).

Tabela 2.
Deskriptivna statistika kontinuiranih varijabli

Descriptive Statistics									
						Skewness		Kurtosis	
	N	Min	Max	M	s.d	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja	694	.00	90.00	78.23	15.88	-1.538	.093	7.473	.185
Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom	694	.00	33.00	20.09	9.18	-.414	.093	-.803	.185
Interpersonalni odnos s drigom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima	694	6	45	37.64	7.25	-.842	.093	1.415	.185
Psihološke posljedice	679	.00	26.00	0.72	3.31	.995	.094	2.142	.187
Interpersonalne i finansijske posljedice	690	.00	8.00	0.38	1.45	1.224	.093	1.160	.186
Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti	694	10.00	50.00	14.18	7.36	.946	.093	1.570	.185
Iluzija kontrole	694	5.00	25.00	8.83	4.71	1.082	.093	.783	.185
Ukupno skala uvjerenja o kockanju	694	18.00	90.00	27.63	13.68	.885	.093	1.986	.185
Valid N (listwise)	679								

Deskriptivnu statistiku prikazujemo prvenstveno sa ciljem da se vidi koje mjere statističke analize se mogu koristiti u daljoj obradi. Mjere skjunisa i kurtozisa premašuju vrijednosti 1, te ostavljaju sumnju na korištenje parametrijske statistike, ali s obzirom da se radi o velikom uzorku ispitanika, smatramo da je ipak opravdano primijeniti parametrijsku statistiku, a i mjere skjunisa ne

premašuju toliko vrijednosti 1, i to je samo na dvije varijable slučaj, kod *Interpersonalnih i finansijskih posljedica kockanja* i kod *Iluzije kontrole*.

Sve u svemu, neparmetrijska statistika je primijenjena na varijablama na kojima je to bilo neophodno, a parametrijska statistika je primijenjena na varijablama na kojima je to bilo moguće.

REZULTATI

Kako bismo ispitali postavljenu hipotezu, kojom pretpostavljamo da je religioznost značajna determinanta prevencije kockanja mladih, u regresijski model smo stavili komponente varijable religioznosti: Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom i Interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, kao nezavisne variable, a s druge strane kao zavisne varijable u prvom redu smo stavili varijable iz upitnika CAGI – Psihološke posljedice kockanja i Interpersonalne posljedice kockanja, i to naravno, jednu po jednu, odnosno, varijable Skale uvjerenja o kockanju, gdje postoje dvije subskale: *Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti*, te *Iluzija kontrole*, odnosno totalni skor na Skali uvjerenja o kockanju.

Prije same multiple regresijske analize ispitali spo postojanje korelacije između varijabli koje se odnose na religioznost s jedne strane, i varijabli koje se odnose na kockanje s druge strane.

Tabela 3.
Korelacijska matrica varijabli koje se odnose na religioznost i kockanje

		Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja	Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom	Interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima
Psihološke posljedice	r	-.190**	-.171**	-.183**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	679	679	679
Interpersonalne i finansijske posljedice	r	-.191**	-.191**	-.169**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	690	690	690
Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti	r	.028	.016	.019
	Sig. (2-tailed)	.538	.725	.667
	N	500	500	500
Iluzija kontrole	r	.006	.010	-.008
	Sig. (2-tailed)	.897	.832	.867
	N	466	466	466
Ukupno skala uvjerenja o kockanju	r	.055	.049	.042
	Sig. (2-tailed)	.262	.321	.393
	N	420	420	420

Kao što se može vidjeti iz prethodne tabele, postoje statistički značajne korelacije između varijabli kroz koje je operacionalno definirana religioznost (*Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulate islamskog vjerovanja*, *Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom* i *Interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima*) s jedne strane i varijabli koje se odnose na kockanje, ali samo varijabli koje se odnose na psihosocijalne posljedice kockanja (*Psihološke posljedice* i *Interpersonalne i finansijske posljedice*). Korelacije su statistički značajne na nivou od 0.01 i kreću se od -0.169 p=0.000, za korelaciju *Interpersonalni i finansijskih posljedica* s jedne strane i *Interpersonalni odnos s drugim ljudima u*

saglasnosti s islamskim postulatima, to korelacije od -0.191, p=0.000, za varijable *Interpersonalne i finansijske posljedice* s jedne strane i *Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulate islamskog vjerovanja*, kao i *Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom*).

Korelacije su negativne i niske, što ukazuje na statistički značajnu negativnu i nisku povezanost u smislu da sa povećanjem rezultata na varijabli koja se odnosi na religioznost imamo smanjenje na varijabli koja se odnosi na kockanje. Sve u svemu, ovo nam daje osnov da nastavimo sa multiplom regresijskom analizom, gdje ćemo u odnos zavisnih (kriterij) i nezavisnih (prediktor) varijabli staviti ove varijable. Također, nepostojanje statisitički značajne korelacije između varijabli religioznosti i Skale uvjerenja o kockanju nam ukazuje da se tu ne može očekivati ni značajan odnos u multiploj regresiji, ali isključivo radi didaktičko-metodičkih razloga samo za postavljenu hipotezu ćemo prikazati rezultate glavnih efekata u tom slučaju u tabelama koje slijede.

Rezultati multiple regresijske analize su prikazani u tabelama koje slijede.

Tabela 4.
Regresijski model za nezavisne varijable religioznosti i zavisnu varijablu Psihološke posljedice kockanja

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.207[a]	.043	.038	3.24853	10.045	.000[b]

a. Dependent Variable: Psihološke posljedice
b. Predictors: (Constant), Interpersonalni odnos s drigom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja

Kako se može vidjeti, model je statistički značajan, dakle, možemo reći da su varijable religioznosti statistički značajni prediktori Psiholoških posljedica kockanja, međutim, kako pokazuje tabela 5, standardizirani koeficijenti pojedinačno nisu statistički značajni, odnosno niti jedan od prediktora pojedinačno nije statistički značajna determinanta.

Tabela 5.

Koeficijenti regresijskog modela

Coefficients[a]					
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	3.976	.720		5.525	.000
Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja	-.017	.013	-.084	-1.350	.177
Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom	-.026	.018	-.071	-1.411	.159
Interpersonalni odnos s drigom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima	-.036	.026	-.080	-1.382	.168
a. Dependent Variable: Psihološke posljedice					

U drugom modelu, smo za zavisnu varijablu uzeli varijablu *Interpersonalne i finansijske posljedice* kockanja.

Tabela 6.
Regresijski model za nezavisne varijable religioznosti i zavisnu varijablu Interpersonalne i finansijske posljedice kockanja

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.211[a]	.045	.041	1.42395	10.699	.000[b]

a. Dependent Variable: Interpersonalne i finansijske posljedice
b. Predictors: (Constant), Interpersonalni odnos s drugom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja

Model je statistički značajan, što znači da varijable religioznosti jesu značajni prediktori za *Interpersonalne i finansijske posljedice* kockanja. U tabeli koeficijenata možemo vidjeti da je prediktor varijabla Obavljanje namaza putem kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom statistički značajan prediktor (beta= -0.110, t=-2.196, p=0.028), što znači da posmatrano pojedinačno

koeficijente, viši rezultati na subskali *Obavljanje namaza*, predstavlja statistički značajan negativan prediktor *Interpersonalnih i finansijskih posljedica* kockanja, odnosno možemo reći da je obavljanje namaza faktor prevencije u ovom slučaju.

Tabela 7.

Koeficijenti regresijskog modela

Coefficients[a]					
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	1.662	.314		5.291	.000
Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja	-.008	.006	-.092	-1.491	.136
Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom	-.017	.008	-.110	-2.196	.028
Interpersonalni odnos s drigom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima	-.007	.011	-.037	-.643	.520
a. Dependent Variable: Psihološke posljedice					

Kada su u pitanju stavovi o kockanju, tu smo imali tri varijable: Praznovjerne i netačno poimanje vjerovatnosti, Iluzija kontrole i Ukupan skor na skali uvjerenja o kockanju. Ovdje se religioznost nije pokazala kao statistički značajan prediktor stavova o kockanju, odnosno kockanja operacionaliziranog kroz skalu uvjerenja o kockanju.

Tabela 8.
Regresijski model za nezavisne varijable religioznosti i zavisnu varijablu Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.028[a]	.001	-.005	5.34494	.129	.943[b]

a. Dependent Variable: Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti
b. Predictors: (Constant), Interpersonalni odnos s drugom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja

Tabela 9.
Regresijski model za nezavisne varijable religioznosti i zavisnu varijablu Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.024[a]	.001	-.006	4.00126	.092	.965[b]

a. Dependent Variable: Iluzija kontrole
b. Predictors: (Constant), Interpersonalni odnos s drugom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja

Tabela 10.
Regresijski model za nezavisne varijable religioznosti i zavisnu varijablu Praznovjerje i netačno poimanje vjerovatnosti

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	F	Sig.
1	.058[a]	.003	-.004	10.35932	.469	.704[b]

a. Dependent Variable: Ukupno skala uvjerenja o kockanju
b. Predictors: (Constant), Interpersonalni odnos s drugom ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima, Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom, Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja

Ovdje zaključno možemo reći da religioznost nije statistički značajan prediktor Stavova o kockanju, odnosno uvjerenja o kockanju, a što smo ukazali već sa prikazom korelacijske matrice na početku ovog poglavlja.

Postavljena hipoteza je ovim djelimično potvrđena, religioznost jeste staitistčki značajan prediktor psihosocijalnih

posljedica kockanja i u tom smislu je preventivni faktor, dok nije statistički značajan prediktor uvjerenja o kockanju.

DISKUSIJA

Korelacijska analiza između varijabli koje se odnose na religioznost i kockanje pokazala je da postoje statistički značajne korelacije između varijabli kroz koje je operacionalno definirana religioznost (*Prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulate islamskog vjerovanja*, *Obavljanje namaza posredstvom kojeg se ostvaruje bliska povezanost sa Allahom* i *Interpersonalni odnos s drugim ljudima u saglasnosti sa islamskim postulatima*) s jedne strane i varijabli koje se odnose na psihosocijalne posljedice kockanja (*Psihološke posljedice* i *Interpersonalne i finansijske posljedice*). Korelacije su negativne i niske, što ukazuje na statistički značajnu negativnu i nisku povezanost u smislu da sa povećanjem rezultata na varijabli koja se odnosi na religioznost imamo smanjenje na varijabli koja se odnosi na kockanje.

Rezultati multiple regresijske analize su pokazali da su varijable religioznosti statistički značajni prediktori Psiholoških posljedica kockanja, međutim standardizirani koeficijenti pojedinačno nisu statistički značajni, odnosno niti jedan od prediktora pojedinačno nije statistički značajna determinanta. S druge strane, rezultati multiple regresijske analize su pokazali da varijable religioznosti jesu značajni prediktori za *Interpersonalne i finansijske posljedice* kockanja, na temelju čega se može izvesti zaključak kako viši rezultati na subskali *Obavljanje namaza*, predstavlja statistički značajan negativan prediktor *Interpersonalnih i finansijskih posljedica* kockanja, odnosno možemo reći da je obavljanje namaza faktor prevencije u ovom slučaju.

Ovaj rezultat istraživanja dovodimo u vezu s činjenicom da je namaz najuzvišeniji način iskazivanja pokornosti i zahvalnosti Allahu, dž.š., pa je logično da je suština namaza upravo da čovjeka odvrati od svega što je loše, u ovom slučaju da ima prevencijsku funkciju u kockanju kod mladih – da ih odvrati od kockanja. Rezultat istraživanja posvjedočuje ono što stoji u Kur'anu da je cilj šejtana prokletog upravo da nas odvati od namaza, koji je brana od svega što je loše pa i kockanja. „*O vjernici, vino, kocka, kumiri i strijelice za gatanje su odvratne stvari i šejtanovo djelo. Zato se toga klonite da biste postigli što želite! Zaista šejtan želi da među* vas *ubaci*

neprijateljstvo i mržnju pomoću vina i kocke i da vas odvrati od sjećanja na Allaha i klanjanja namaza. Pa okanite ih se!"(Kur'an, El-Maide, 90-91).

Analizirajući namaz zajedno sa njegovim pripremama, uzimanje abdesta ili tejemuma, različite vrste pokreta tijela (kijam, ruku, sedžde), učenja Kur'ana i dova u namazu, vidjet ćemo da on nadilazi pojam molitve, da je daleko širi jer obuhvata uključenost svih dimenzija čovjekovog bića u ovaj izravni razgovor sa Stvoriteljem, koji je propisan u fiksiranim terminima, precizno određenim tokom cijelog dana, možemo zaključiti da kroz namaz čovjek dobija osjećaj za vrijeme, ritam, urednost i odgovornost, kao i bliski odnos sa zemljom i cijelim kosmosom, jer se u Kuranu navodi da čitav kosmos klanja, i čovjek se kroz namaz uklapa u taj sveopći kosmički sklad i red. Međutim najznačajniju svrhu i cilj namaza bez koje bi sve druge bile samo fiskultura i lična higijena tijela otkriva nam naš Gospodar pa kaže obraćajući se Poslaniku, a.s., a i nama svima: „ Kazuj Knjigu koja ti se objavljuje i obavljaj namaz, jer namaz, zaista, odvraća od razvrata i od svega što je ružno; obavljanje namaza je najveća pokornost! A Allah zna šta radite." (Kur'an, El-Ankebut, 45).

Namaz je po hadisima Poslanika, a.s., najbolje djelo, ključ Dženneta, i njegova radost, (Mehmedović, 1991:20-23)., on je vjerniku sklonište od brige, problema i iskušenja, zbog toga Uzvišeni i kaže: „O vjernici, tražite sebi pomoći u strpljivosti i obavljanju namaza! Allah je doista na strani strpljivih." (Kur'an, El-Bekare, 153). Klanjajući propisane namaze mladi dobijaju pravilnu svijest i znanje o zakonitostima ovoga svijeta, pravilnu orjentaciju i navigaciju, spokoj i mir, ispravno znanje i shvatanje da sve što se dešava u njemu i oko njega odlučuje njegov Gospodar, po pitanju nafake i obskrbe, kao i drugih razloga zbog kojih drugi kockaju, a nemaju tu prvensveno duhovnu vezu sa svojim Stvoriteljem, pa onda nemaju ni pravilno usmjerenje i shvatanje, i na koncu budu podložni različitim porocima i utjecajima negativnih sila.

Kroz obavljanje namaza postiže se direktni kontakt sa Allahom dž.š., to je jedan jedinstven obred koji ima svoju duhovnu dimenziju u smislu da onome ko obavlja namaz donosi smiraj. Isić-Imamović i Hasanagić (2020) su pokazale da namaz kod mladih dovodi do osjećanja unutarnjeg zadovoljstva i blagostanja, prijatnih osjećanja prema Bogu i osjećanja prihvatanja i podrške od Boga,

potom održavanje prijatnog raspoloženja i pozitivne samopercepcije. Dakle, mladi koji obave namaz, „porade“ na svojoj ličnosti, imaju bolju vlastitu percepciju, bivaju zadovoljniji sobom i onim što imaju, osjećaju se na neki način u okrilju Boga, pa čak i kad su izloženi teškim situacijama, znaju da će se On pobrinuti za njih. Kockanje za njih u ovom kontekstu nije adekvatno rješenje problema, te je sasvim logično da je obavljanje namaza protektivni faktor kockanja. Stavovi o kockanju važan su faktor u oblikovanju ponašanja i djelovanja osobe. Iz istraživanja stavova prema kockanju unutar populacije i pojedinih skupina proizlazi da su pozitivni stavovi prema kockanju pozitivno povezani s problemima kockanja (McAllister, 2014; Canale i sar., 2016). Stavovi prema kockanju pomažu da se predvide koliko je vjerovatno da će se pojedinac kockati ili nastaviti s kockanjem, te koliki je njegov potencijalni rizik za nastanak problema s kockanjem (Chiu i Storm, 2009). Rezultati multiple regresijske analize su pokazali da religioznost nije statistički značajan prediktor Stavova o kockanju, odnosno uvjerenja o kockanju. Očigledno je da na stavove i uvjerenja o kockanju utiču druge varijable. Također, ovdje posebno dolazi do izražaja suština islamskog poimanja religioznosti, te možemo zaključiti da se kod ispitanika u nivou religioznosti može govoriti o postojanju imana i islama, a izostajanje ihsana kao najvišeg stepena islamske religioznosti, prema Alejhisselamovom stepenovanju religioznosti (Buhari, 50; Muhtesar Muslim, 2). Prema islamskom učenju, religioznost bi trebala da utječe i na stavove o kockanju jer Poslanik, a.s., kaže: „ Ko kaže svome prijatelju: 'Hajde da se kockamo, mora podijeliti sadaku“ (El-Karadavi, 2019). Istraživački rezultati potvrđuju, da kao i u ostalim socijalnim situacijama u kojima se vjernik nađe i djeluje suprotno od religijskih principa, da ovdje možemo govoriti o prisutnosti ekstrinzične religioznosti, a nedostatku intrinzične religioznosti (Allport, prema Ćorić, 1998) koja podrazumijeva vjeru radi vjere a ne drugih ciljeva (Hood, 1970), te se u ovom kontekstu može govoriti o tradicionalnom vjerniku nego o teološki ubijeđenom vjerniku (Ćimić, 1971:18-19). Također, ovdje dolazi do punog izražaja i stav po kojem je moderna religioznost postala predmetom izbora, nerijetko oblikovana po vlastitom ukusu ili čak zahtjevu i hiru, a nije razvijena kvalitetnim vjerskim odgojem (Mandarić, 2000:15).

Postavljena hipoteza je ovim djelimično potvrđena,

religioznost jeste staitistčki značajan prediktor psihosocijalnih posljedica kockanja i u tom smislu je preventivni faktor, dok nije statistički značajan prediktor uvjerenja o kockanju. Nalazi ne dopuštaju zaključak da religioznost u cjelini predstavlja snažan i jednoznačan zaštitni faktor, ali ukazuju na to da pojedini aspekti religioznosti, posebno obavljanje namaza, mogu biti povezani s nižim izražavanjem određenih posljedica kockanja. Rezultati ovog istraživanja kompatibilni su s Lamovim istraživanjem u koje se pokazalo da oni koji prakticiraju religiju manje se kockaju od onih koji nisu religiozni (Lam, 2011). Također, ovaj istraživački nalaz u skladu je se istraživanjem Hodge, Andereck i Montoya (2007), u kojem je zaključeno kako religiozni životni stil najviše utiče kao zaštitni faktor kod pušenja duhana, upotrebe alkohola i kockanja. U konačnici, religioznost i kockanje su suprotnosti koje se isključuju jer kad postane strast, kockanje u konačnici svakog čovjeka odvodi od Boga i okreće ga ljubavi prema novcu.

Ljubav prema novcu, ili pohlepa je jedna od negativnih osobina koju islam prezire i osuđuje, jer je ljubav prema dunjalučkim dobrima u osnovi svih grijeha. U prevelikoj želji i preokupaciji za dunjalučkim dobrima čovjek ne preza da učini sve kako bi došao do bogatstva. Čovjek ne treba zanemariti ovaj svijet jer kao biće ima i svoju tjelesnu dimenziju iz koje proističu različite potrebe koje on izravno ili neizravno priskrbljuje iz zemlje, tj., iz ovog materijalnog dunjalučkog svijeta, i on te potrebe treba i mora upotpunjavati da bi uopće mogao živjeti na ovome svijetu. Ali ne treba radi Dunjaluka zanemariti Ahiret, radi prolaznosti zanemariti vječnost. O tome Uzvišeni Allah, dž.š. kaže: „ I nastoj da time što ti je Allah dao stekneš onaj svijet, a ne zaboravi ni svoj udio na ovom svijetu i čini drugima dobro, kao što je Allah tebi dobro učinio, i ne čini nered po Zemlji, jer Allah ne voli one koji nered čine“ (Kur'an, El-Kasas, 77).

Religioznot u islamu podrazumijeva da čovjek napravi balans između ovog i onog svijeta, između duhovnog i materijalnog, da od dunjaluka uzmemo ono što nam je potrebno, kako ne bismo bili na teretu drugima, kako bi podmirili potrebe svojih najbližih i kako bi pomagali drugima, a ne da nam dunjalučka dobra ili novac budu preokupacija pa da se time razmećemo i pokazujemo drugima, kao i nepresušnom željom za uvećanjem imetka, a što je pohlepa, koja proističe iz želje za vlašću i moći nad ljudima, a što svakako ima veze sa kompleksom niže ili više vrijednosti. O tome Poslanik,

a.s. kaže: „Ko traži blagodati ovoga svijeta na dozvoljen način sa namjerom da se sačuva prošnje i da opskrbi svoju porodicu, te da ukaže pažnju i milost i svome susjedu, toga će Allah na Sudnjem danu oživjeti, a lice mu sja kao Mjesec petnaestu večer. Ko, međutim, traži blagodati ovoga svijeta na nedozvoljen način s namjerom da se uzdiže nad druge i da se ponosi, taj će izaći pred Allaha, a Allah će na njega biti srdit“ (Mehmedović, 1991:56). Zbog svega navedenog logično je bilo očekivati da su duboko religiozne osobe manje sklone kockanju, da imaju manje psihosocijalnih posljedica kockanja, kao i da je religioznost preventivni faktor.

Ograničenja istraživanja

Ograničenja ovog istraživanja proizlaze prije svega iz njegove neeksperimentalne i korelacijske prirode, zbog čega nije moguće donositi zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima između religioznosti i kockanja mladih. Dodatno ograničenje predstavlja prigodni uzorak ispitanika, što smanjuje mogućnost generalizacije rezultata na ukupnu populaciju mladih. Budući da su podaci prikupljeni metodom samoprocjene, postoji mogućnost socijalno poželjnog odgovaranja, posebno u vezi s religijskom praksom i kockarskim ponašanjem. Također, religioznost je u ovom istraživanju ispitivana kroz odabrane dimenzije, pa rezultate ne treba tumačiti kao cjelovitu procjenu religioznosti mladih. Buduća istraživanja trebala bi uključiti reprezentativnije uzorke, longitudinalni pristup i dodatne psihosocijalne varijable koje mogu posredovati između religioznosti i rizičnih ponašanja.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je ispitati u kojoj mjeri odabrane dimenzije religioznosti mogu imati prediktivnu ulogu u odnosu na probleme povezane s kockanjem mladih. Religioznost je operacionalizirana kroz tri dimenzije: prihvatanje i internaliziranje osnovnih postulata islamskog vjerovanja, obavljanje namaza i interpersonalni odnos s drugim ljudima u skladu s islamskim postulatima. Takva operacionalizacija omogućila je empirijsko ispitivanje pojedinih aspekata religioznosti, ali ne i cjelovitu procjenu religioznosti kao složenog psihosocijalnog, vrijednosnog i duhovnog fenomena. Zbog toga se rezultati ovog istraživanja trebaju

tumačiti u granicama navedenih dimenzija.

Dobiveni rezultati pokazali su da između odabranih dimenzija religioznosti i pojedinih psihosocijalnih posljedica kockanja mladih postoje statistički značajne, ali niske negativne povezanosti. To znači da viši rezultati na pojedinim dimenzijama religioznosti mogu biti povezani s nižom izraženošću određenih posljedica kockanja, ali se na osnovu tih nalaza ne može zaključiti da religioznost u cjelini predstavlja snažan ili jednoznačan zaštitni faktor. Posebno se dimenzija obavljanja namaza pokazala kao statistički značajan negativan prediktor interpersonalnih i finansijskih posljedica kockanja, što upućuje na mogućnost da redovna religijska praksa može imati određenu preventivnu vrijednost u odnosu na posljedice rizičnog ponašanja.

Postavljena hipoteza može se smatrati djelimično potvrđenom. Odabrane dimenzije religioznosti pokazale su prediktivnu vrijednost u odnosu na pojedine posljedice kockanja, ali ne i u odnosu na sve ispitivane aspekte kockarskog ponašanja. Posebno je značajno da nije utvrđena statistički značajna povezanost između religioznosti i uvjerenja o kockanju, što ukazuje na to da religioznost sama po sebi nije dovoljna za promjenu kognitivnih zabluda, pogrešnih procjena vjerovatnoće i iluzije kontrole koje često prate kockarsko ponašanje. Ovaj nalaz pokazuje da preventivni rad s mladima mora uključivati i edukativne sadržaje o prirodi igara na sreću, rizicima kockanja, mehanizmima razvoja ovisnosti i pogrešnim uvjerenjima koja održavaju kockarsko ponašanje.

Naučni doprinos rada ogleda se u empirijskom ispitivanju odnosa između religioznosti i kockanja mladih na uzorku srednjoškolske i studentske populacije. Rad doprinosi boljem razumijevanju mogućih zaštitnih faktora u prevenciji kockanja, naročito u području socijalne pedagogije, religijske pedagogije, prevencije rizičnih ponašanja i zaštite mentalnog zdravlja mladih. Njegova vrijednost nije u tvrdnji da religioznost samostalno prevenira kockanje, nego u ukazivanju na to da pojedini aspekti religioznosti mogu biti dio šireg sistema preventivnih faktora.

Praktične implikacije istraživanja upućuju na potrebu razvijanja integrativnih preventivnih programa koji povezuju odgojno-obrazovne, psihološke, socijalnopedagoške i vrijednosno-religijske sadržaje. Takvi programi ne bi trebali biti zasnovani isključivo na normativnom upozoravanju na štetnost kockanja, nego

na razvoju znanja, samokontrole, odgovornog donošenja odluka, otpornosti na vršnjački pritisak i kritičkog razumijevanja kognitivnih zabluda povezanih s igrama na sreću. Religijski i moralni sadržaji mogu imati važnu dopunsku ulogu, posebno ukoliko se povežu s empirijski utemeljenim preventivnim pristupima i saradnjom škole, porodice, stručnih službi, religijskih zajednica i šire društvene zajednice.

Ograničenja istraživanja proizlaze iz njegove korelacijske i neeksperimentalne prirode, zbog čega nije moguće donositi zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima između religioznosti i kockanja mladih. Dodatno ograničenje predstavlja prigodni uzorak ispitanika, što ograničava mogućnost generalizacije rezultata na ukupnu populaciju mladih. Budući da su podaci prikupljeni metodom samoprocjene, postoji mogućnost socijalno poželjnog odgovaranja, posebno u vezi s religijskom praksom i kockarskim ponašanjem. Također, religioznost je ispitivana samo kroz odabrane dimenzije, pa rezultati ne obuhvataju sve njene važne aspekte, poput ličnog religijskog iskustva, emocionalne dimenzije vjere, porodične religijske socijalizacije i pripadnosti religijskoj zajednici.

Buduća istraživanja trebala bi uključiti reprezentativnije uzorke, longitudinalni istraživački nacrt i dodatne psihosocijalne varijable koje mogu posredovati u odnosu između religioznosti i kockanja, kao što su samokontrola, porodična podrška, vršnjački utjecaj, socioekonomski status, emocionalna regulacija i izloženost reklamiranju igara na sreću. Također bi bilo korisno ispitati odnos različitih dimenzija religioznosti prema specifičnim oblicima kockanja, uključujući sportsko klađenje, online kockanje i druge savremene oblike igara na sreću dostupne mladima.

Zaključno, rezultati istraživanja ukazuju na to da odabrane dimenzije religioznosti mogu imati određenu, ali ograničenu preventivnu vrijednost u odnosu na pojedine posljedice kockanja mladih. Religioznost se stoga može posmatrati kao jedan od potencijalnih zaštitnih resursa, ali ne kao samostalan i dovoljan faktor prevencije. Efikasna prevencija kockanja mladih zahtijeva sveobuhvatan, interdisciplinaran i empirijski utemeljen pristup u kojem se religijski i moralni resursi povezuju s obrazovnim, psihološkim i socijalnopedagoškim intervencijama.

LITERATURA

Bijedić, M., Kuralić-Čišić, L., Kovačević, R. i Vardo, E. (2015). *Obilježja kockanja srednjoškolaca u Sarajevu i Tuzli, Izvještaj o rezultatima istraživanja*. Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Binde, P. (2007). Gambling and Religion: Histories of concord and conflict. *Journal of Gambling Issues*, Issue 20, 145–165.

Canale, N., Vieno, A., Pastore, M., Ghisi, M., & Griffiths, M. D. (2016). Validation of the 8-item Attitudes Towards Gambling Scale (ATGS-8) in a British population survey. *Addictive Behaviors* 54, 70–74.

Chiu, J., & Storm, L. (2009). Personality, Perceived Luck and Gambling Attitudes as Predictors of Gambling Involvement. *Journal of Gambling Studies*, 26 (2), 205–227.

Ćimić, E. (1971). *Struktura religiozne svijesti u građanskim i seoskim sredinama*. U: Revija za sociologiju. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.

Ćorić, Š. (1998). *Psihologija religioznosti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Dodig, D. (2013). *Obilježja kockanja kod mladih i odrednice štetnih psihosocijalnih posljedica.* Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.

Dodig, D., Ricijaš, N. i Rajić-Stojanović, A. (2014). Sportsko klađenje studenata u Zagrebu – doprinos uvjerenja o kockanju, motivacije i iskustva u igrama na sreću. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (2), 215–242.

El-Karadavi, J. (2019). *Zbornik izabranih radova o štetnosti poroka kockanja*. Sarajevo: El-Kalem.

Hodge, D., Andereck, K., Montoya, H. (2007). *The Protective Influence of Spiritual – Religious Lifestyle Profiles on Tobacco Use, Alcohol Use, and Gambling*. *Social Work Research, 31*(4), 211–219.

Hood, R. W. (1970). *Religious orientation and the report of religious experience*. Journal for the scientific study of religion, 9, 1970., str. 285–291.

Isić, A., Pehlić, I., Nemiarlija, M. (2014). Konstrukcija i metrijske karakteristike upitnika religioznosti. u: *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici*, Godište 12, br. 12, str. 17–37.

Isić-Imamović, A. i Hasanagić, A. (2020). Psihološki aspekti religijskog iskustva mladih u islamskoj molitvi – namazu, *Novi Muallim*, god. XXI, br. 81. str. 15–23.

Korkut, Besim (1412. h.g.). *Prevod Kur'ana*. Medina: Kompleks Hadimu-l-Haremejni-š-Šerifejni-l-Melik Fahd za štampanje Mushafi Šerifa.

Kozjak, B. (2008). Religija i kockanje. *Socijalna ekologija*, 17 (3), 263–284.

Lam, D. (2006). *The influence of religiosity on gambling participation*. *Journal of Gambling Studies,* 22(3), 305–320.

Mandarić, V. B. (2000). *Religiozni identitet zagrebakih srednjoškolaca*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Katolički bogoslovni fakultet.

McAllister, I. (2014). Public opinion towards gambling and gambling regulation in Australia, *International Gambling Studies*, 14 (1), 146–160.

Mehmedović, A. (1991). *Tako je govorio Muhammed Resulullah.* Tuzla: DP Grafičar – Izdavačka djelatnost.

Moore, S. M., & Ohtsuka, K. (1999). Beliefs about control over gambling among young people, and their relation to problem gambling. *Psychology of Addictive Behaviors, 13*(4), 339–347.

Raylu, N., Oei, T.P.S. (2004). The Gambling Related Cognitions Scale (GRCS): development, confirmatory factor validation and psychometric properties. *Addiction*, 99, 757–769.

Ricijaš, N., Kranželić, V., Dodig Hundrić, D., Huić, A., Radić Bursać, S. i Rakić, A. (2010). Program prevencije kockanja mladih "Tko zapravo pobjeđuje?", Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Shaffer, H. J., Hall, M. N., & Vander Bilt, J. (1997). *Estimating the prevalence of disordered gambling behavior in the United States and Canada: A metaanalysis*. Harvard Medical School, Division of Addictions.

Steenbergh, T. A., Meyers, A. W., May, R. K., & Whelan, J. P. (2002). Development and validation of the gamblers' beliefs questionnaire. *Psychology of Addictive*

Behaviors, 16(2), 143–149.

Tabak, J. i Fućak, J (ur.) (1991). *Biblija: Stari i Novi zavjet*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

Tani, F., Ponti, L., Ghinassi, S., & Smorti, M. (2021). A gambling primary prevention program for students through teacher training: an evidence-based study. *International Gambling Studies* 2021; 00 (00): 1-23.

Tomašić, L. i Kovačić-Petrović, Z. (2021). Poremećaj kockanja – prevencija među adolescentima. *Socijalna psihijatrija*, 49 (3), 179–201.

Tremblay, J., Stinchfield, R., Wiebe, J., Wynne, H. (2010). *Canadian Adolescent Gambling Inventory (CAGI) Phase III Final Report*. Submitted to the Canadian Centre on Substance Abuse and the Interprovincial Consortium on Gambling Research.

Williams, R.J., Wood, R.T. & Currie, S.R. (2010). Stacked Deck: An Effective, School-Based Program for the Prevention of Problem Gambling. *Journal of Primary Prevention 31*, 109–125.

Original research article

RELIGIOSITY AS A PREDICTOR OF YOUTH GAMBLING PREVENTION

Summary

The aim of this paper was to examine the extent to which selected dimensions of religiosity may have a predictive role in explaining gambling-related problems among young people. Religiosity was operationalized through the acceptance and internalization of the fundamental postulates of Islamic belief, the performance of prayer, and interpersonal relations with others in accordance with Islamic principles. The research was conducted on a convenience sample of 694 respondents from secondary school and university student populations. Standardized questionnaires measuring religiosity, gambling activities, gambling-related problems, and gambling beliefs were administered. The results indicate that certain dimensions of religiosity are statistically significantly, although weakly, associated with the psychosocial consequences of gambling. In particular, the dimension of performing prayer emerged as a negative predictor of interpersonal and financial consequences of gambling. The findings suggest the potential value of incorporating religious and value-based resources into prevention programs, while emphasizing the need for caution in generalizing the results.

Keywords: religiosity, youth, gambling, prevention, psychosocial consequences.

Stručni članak

Primljen 15.05.2026.

Mr. Mirsada Bulut-Huseljić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
mirsada.bulut-huseljic@unze.ba

VRIJEDNOSTI KAO ZAŠTITNI FAKTOR U PREVENCIJI POREMEĆAJA U PONAŠANJU: PERCEPCIJA STUDENATA

Sažetak

Cilj ovog rada je istražiti fenomen vrijednosti kao zaštitnog faktora u prevenciji poremećaja u ponašanju, s naglaskom na perspektivu studenata Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici. Metodološki okvir se temelji na kvalitativnom istraživačkom pristupu, korištenjem metode fokus grupe sa studentima. Istraživanje naglašava značaj vrijednosti kao objektivnih i univerzalnih kvaliteta koje se subjektivno proživljavaju i vrednuju. Rezultati su pokazali da sudionici razmišljaju o vrijednostima koje pokušavaju oplemeniti u otvorenom dijalogu, povezivanju i saradnji sa drugima. Ovo istraživanje potvrđuje važan značaj porodičnog, religijskog i moralnog odgoja. Konačni cilj je karakterizacija kojom vrijednosti postaju dio osobnosti ličnosti i njenog ponašanja.

Ključne riječi: vrijednosti, poremećaji u ponašanju, prevencija, teorija konfluentnog obrazovanja

TEORIJSKI OKVIR

Vrijednosti su uvjerenja koja utječu na naše stavove o dobrom, poželjnom i prihvatljivom ponašanju. Od prvih dana života, posredstvom roditelja ili staratelja, urođeni nagoni i potrebe oplemenjuju se i upotpunjavaju usvajanjem kulturnih standarda na

osnovu kojih se izgrađuju stavovi prema poželjnim i vrednijim upadljivostima, što će poslužiti za osnovu na koju se vremenom nadograđuju specifične vrijednosne orijentacije svake ličnosti (Alić, 2012). Iskustvo koje mladi čovjek stječe i ponavlja u sociokulturalnom okruženju dovodi do podsticanja i razvoja navika socijalno prihvatljivog ponašanja koje se ponavljaju pod određenim uslovima. Internalizacija nije usađivanje kulture u osobnost, već susret s postojećim kulturnim resursima, što dovodi do novoshvaćenih aspekata sebe. To je proces unošenja sociokulturnih vrednota u ličnost, kao i pounutrašnjivanje objektivnih, tj. univerzalnih vrednota i normi (Slatina, 2005).

Postoji veliki broj klasifikacija vrijednosti. Razlikujemo vrijednosti kao krajnje ciljeve (unutarnje vrijednosti) i vrijednosti kao sredstva i poželjna ponašanja (instrumentalne vrijednosti). Čovjek i njegova ljudskost jesu unutarnje vrijednosti, ali mogu biti i instrumentalne u službi čovjeka i humanosti, što su najviše vrijednosti (Tanović, 1978). Vrijednosti su poželjna dobra, nešto za čime se teži, u čemu se nalazi radost, ono što čovjeka usrećuje, izgrađuje i oplemenjuje (Vukasović, 1994). Vrijednosti su apstraktne ideje koje daju značenje i usmjeravaju ljude u interakciji s društvom te predstavljaju bipolarnu skalu poželjnog-nepoželjnog kao i dobrog-lošeg (Alić, 2018). Prema Slatini (2023), vrijednosti poput: istine, ljepote, pravde, dobrote i sve(to)sti su trajni putokazi ljudskog duha i pokretači čovjekovog djelovanja. Možemo razmotriti da li su vrijednosti objektivni i univerzalni kvalitet stvari koji se subjektivno doživljava i cijeni. Da bismo usvojili sistem vrijednosti, neophodno je posjedovati određeno znanje (znanje o poželjnom ponašanju), njegovati osjećanja koja imamo prema dobrima kao nosiocima vijednosti i aktivno djelovati u skladu s tim.

Usvajanje vrijednosti i izgradnja vrijednosnog sistema osnovni su razvojni zadaci mladih odraslih u prevenciji poremećaja u ponašanju. Prevencija je proaktivni proces kojim se osobe osnažuju da se lakše nose sa životnim izazovima, stvarajući uslove za pogodno tlo iz kojeg će izniknuti sjeme zdravog ponašanja individue. Prevenirati znači preduhitriti, određenom radnjom (u)činiti da se nešto izbjegne (Bašić, 2009). Poremećajima ponašanja označavaju se različite bihevioralne manifestacije koje povezuje nekonformizam ili nepoštivanje općeprihvaćenih socijalnih normi, antisocijalnost u smislu ugrožavanja prava drugih i agresija, odnosno

povređivanje, nanošenje štete ili neprijatnosti (Žunić-Pavlović, Kovačević-Lepojević, 2010). U svrhu prevencije poremećaja u ponašanju funkcije vrijednosti se ogledaju u regulaciji konflikta te donošenju odluka, procjenjivanjem dobrih i loših ishoda onoga što se želi postići ili izbjeći (Petrović, 1973).

Teorija konfluentnog obrazovanja ne dopušta da se odgoj odvaja od kulture. Konfluentno obrazovanje je organizovani proces učenja i podučavanja u kojem individua pomoću obrazovnih dobara, (samo)aktiviteta i unapređujućeg poticaja i djelovanja izrasta u jedinstveno duševno, duhovno i djelatno ljudsko biće (Slatina, 2005). Ona sjedinjuje šest tipova učenja koji se mogu implementirati u odgojno-obrazovnim institucijama:

- učiti znati (ciljne vrijednosti znanja, uz intelektualnu radoznalost i znatiželju),
- učiti činiti (spremnost za rad kroz saradnju i uspješnu komunikaciju),
- učiti živjeti (uvid u vrijednosti i obrasce kulturnog ponašanja drugih i drugačijih),
- učiti biti (vrijednosti poput sreće i zadovoljstva u onome što imamo),
- učiti vrednovati (vrijednosni stavovi i sudovi o tome šta valja poboljšati i upotpuniti) te
- učiti vjerovati (vjerovati u istinu kao vrednotu).

Ovi oblici učenja čine paradigmu teorije konfluentnog obrazovanja u kojem je učiti vjerovati odgovorno za vrijednosti življenja. Možemo zaključiti da nam vrijednosti pomažu da vršimo evaluaciju i donosimo sudove, da potvrdimo mišljenje o svom ja u odnosu na druge ljude te nam omogućavaju da se lakše predstavimo drugima.

Dosadašnja istraživanja u međunarodnom kontekstu naglašavaju povezanost afektivnog, kognitivnog i konativnog u čovjeku. U istraživanjima vrijednosti adolescenata u Srbiji Petrović (1973) je ukazala da delikventi malo cijene napor, rad i samokontrolu te da im neodostaje usmjerenost prema daljim, odloženim ciljevima. Prema ovom istraživanju, adolescenti koji nisu delikventi svjesni su da se treba opremiti znanjem i biti spreman na napor da bi se moglo doći do onoga što se želi. Istraživanja Alić, i sar., (2018) su pokazala na studentskoj populaciji da pojedinci u situacijama isticanja ličnih vrijednosti najčešće samoprocjenjuju i

pozivaju se na one vrijednosti koje njeguje i preferira porodica u prvom redu, a potom širi socijalni i kulturalni krugovi. Rezultati dosadašnjih istraživanja na studentima Univerziteta u Zenici i Univerziteta u Sarajevu pokazuju da je najveći procenat iznadprosječno empatičnih među studentima koji izjavljuju da preferiraju i trenutno žive porodično-sentimentalni i religijsko-tradicionalni stil života (Alić, i sar., 2018: 149).

Empirijsko istraživanje Smajića (2016) o vrijednostima i vrijednosnim orijentacijama mladih ukazuje da imaju pozitivne aspiracije i odnos naspram različitih životnih ciljeva, uključujući vjeru i moral, brak i porodicu, posao i rad pa donekle i društveni angažman. U dijelu o hijerarhiji vrijednosti kod mladih ustanovljeno je da je za 98,6% ispitanika porodica važan životni cilj i da je takva visoko pozicionirana u njihovom vrijednosnom sistemu, s obzirom na to da toliku važnost još pridaju i zdravlju (Smajić, 2016).

METODOLOGIJA

U ovom istraživanju primijenjen je kvalitativni istraživački pristup koji omogućava dubinsko razumijevanje fenomena vrijednosti iz perspektive studenata Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici. U uvodnom dijelu rada naveden je teorijski okvir za razmatranje teme, a u empirijskom dijelu korištena je metoda fokus grupe studenata − ukupno 12 sudionika prve godine studija. Istraživanje je bilo usmjereno na sljedeća istraživačka pitanja:

- Šta vam je najvrednije u životu?
- Šta vas čini sretnim?
- Šta vam je najteže u životu?
- Čega biste se najteže odrekli?
- Na koji način vaše vrijednosti utječu na to da izbjegavate ponašanja koja nisu poželjna?
- Na koji način okruženje na fakultetu podržava razvoj i jačanje vrijednosti?

Podaci su obrađeni primjenom tematske analize prema modelu Braun i Clarke (2006), što je uključivalo sljedeće faze: upoznavanje s transkriptima, kodiranje relevantnih iskaza, grupisanje kodova u tematske cjeline, interpretaciju tema u svjetlu teorijskih okvira te ilustraciju nalaza reprezentativnim citatima.

REZULTATI I INTERPRETACIJA PODATAKA

Tematskom analizom su identificirane sličnosti i razlike u stavovima sudionika, kao i sinteza u dvije ključne kategorije koje, sažeto, prikazuju kako sudionici doživljavaju i konceptualiziraju fenomen vrijednosti, ukazujući na složenu prirodu odnosa između duhovnog (vječnog) i materijalnog (manifestnog, prolaznog) svijeta.

Tabela 1. Matrica kôdova – T1: *Percepcija i definicija vrijednosti*

Kôd	Opis	Citat ispitanika
Intrapersonalne vrijednosti	Orijentisane na samu osobu	*„biti iskren, slijediti pravi put makar sam bio na tom putovanju“* *“biti u miru sa sobom, imati duhovni mir”* *“spoznaja da je ovaj svijet prolazan i da nema reprize”* *“vjera u Boga i zdravlje”* *“unutarnja sreća i zadovoljstvo”* *“moja dosadašnja iskustva koja su od mene napravila osobu koja sam danas”* *“imati znanje, cilj, znati prema čemu koračamo te biti ispunjen i sretan”*
Interpersonalne vrijednosti	Orijentisane na društvo	*“imati porodicu i imati ambicije”* *“moj budući muž i porodica”* *“biti pošten, pravedan, lijepo se ophoditi prema drugima, biti iskren”* *“biti poštena i moralna osoba u odnosima sa drugima”* *“... moje zdravlje, ali i zdravlje mojih roditelja i svih voljenih ljudi”*

Ispitivanje je pokazalo da su sudionicima važne sljedeće vrijednosti: iskrenost, duhovnost, religija, porodica, moral, pravednost, zdravlje, sreća, zadovoljstvo, znanje, ciljevi i ambicije. Ove podatke možemo povezati sa istraživanjima Smajića (2016) u dijelu o hijerarhiji vrijednosti kod mladih gdje je ustanovljeno da je za 98,6% ispitanika porodica važan životni cilj i da je takva visoko pozicionirana u njihovom vrijednosnom sistemu, s obzirom na to da toliku važnost

još pridaju i zdravlju.

Tabela 2. Matrica kôdova − T2*: Šta čovjeka čini sretnim?*

Kôd	Opis	Citat ispitanika
Porodica i rodbina	Porodica kao promocija vrijednosti dobrote i sreće	*"vidjeti roditelje sretne, zdrave i nasmijane"* *"činiti dobročinsvo roditeljima"* *"nasmijana majka"* *"moje okruženje, zdrava porodica, dobre rodbinske i prijateljske veze, moja sloboda"*
Religija	Utemeljena u području autentičnog odgoja	*"brojati blagodati kojima nas je Gospodar obasuo"* *"namaz, pomoći nekome da uspije, a da on to ne zna"* *"porodica, vijeme koje provodim s mužem i roditeljima, provođenje vremena učenjem Kur'ana"*
Proces kreacije i stvaralaštva	Vrijednost kao dugotrajni subjektivni doživljaj u kojem je moguće diferencirati kognitivnu, afektivnu i konativnu komponentu	*"kvalitetno iskorišteno vrijeme, ali i provedeno slobodno vrijeme sa ljudima koje volim"* *"moj budući muž, moji hobiji, slobodno vrijeme provedeno s prijateljima"* *"iskreni razgovori, mali trenuci sreće uz stvaranje nečeg lijepog"* *"realizovati svoje kreativne ideje u bilo koje doba dana ili noći"* *"čist zrak, šetnju u prirodi, slušanje salavata uz cvrkut ptica, kuhati domaću hranu, čitati knjigu, odmarati poslijepodne, učiniti drugog sretnim, izazvati osmijeh na licima ljudi"*

Analizom interakcije unutar grupne diskusije identificirana je jasna povezanost vrijednosti i osjećaja sreće i zadovoljstva. Rezultati istraživanja su pokazali da sudionike čini sretnim: religija, porodica, rodbina i prijatelji. Sudionici su istakli značaj uživanja u procesu, aktivitetu, produktivnosti, kreativnosti, a nikako u kratkotrajnim zadovoljstvima i strastima. Ovo istraživanje će potvrditi misao da su vrijednosti poželjna dobra, nešto za čime se teži, u čemu se nalazi radost, ono što čovjeka usrećuje, izgrađuje i oplemenjuje (Vukasović, 1994).

Tabela 3. Matrica kôdova – T3: *Šta vam je najteže u životu?*

Kôd	Opis	Citat ispitanika
Borba sa samim sobom	Kognitivna struktura, uvjerenje o tome ko smo i šta smo	*"život bez oca i svi životni događaji koji su prošli bez njega"* *"oprostiti sebi i nastaviti dalje nakon razočarenja"* *"gledati nepravdu i ništa ne učiniti"* *"voditi borbu sa samim sobom, sa svojim nefsom, odgojiti sebe i biti ustrajan u tome"* *"pronaći balans između identiteta koje imamo, odrediti prioritete i ne zapostaviti niti sebe niti ostale"*
Borba sa sobom i sa drugima	Kulturološko okruženje, vrednovanje određenih osobina i sposobnosti, razlikovanje sebe u odnosu na druge	*"odreći se nekih stvari za koje znam da su pogrešne, ali su mi prirasle srcu, velike tragedije u porodici"* *"vidjeti roditelje kako tuguju"* *"kad te razočara neko tvoj u koga si imala najviše povjerenja"* *"komunikacija sa drugima, pričanje pred velikom grupom"* *"biti okružen ljudima koji te ne razumiju, ne podržavaju"* *"ostaviti loše navike"* *"balansirati fakultet i privatni život"*

Kao glavni pokretači ljudskog djelovanja, vrijednosti stvaraju osjećaj unutrašnje obaveze prema društvenim normama čime se pojedincu omogućava konstruktivno suočavanje sa životnim izazovima u trenucima kada je mladima teško. Afirmacija vrijednosti unutar ličnosti rezultira razvijenom sposobnošću samoregulacije, osjećajem socijalne pripadnosti te doživljajem kompetentnosti i produktivnosti, što je ključno za konstruktivno upravljanje vlastitim životom. U svrhu prevencije poremećaja u ponašanju, funkcije vrijednosti se ogledaju u regulaciji konflikta te donošenju odluka procjenjivanjem dobrih i loših ishoda onoga što se želi postići ili izbjeći (Petrović, 1973).

Tabela 4. Matrica kôdova – T4: *Čega biste se najteže odrekli?*

Kôd	Opis	Citat ispitanika
Unutarnje vrijednosti	Vrijednosti kao ciljevi	*"svoje vjere"* *"sebe, svog karaktera i principa"* *"vlastitih moralnih vrijednosti"* *"privremenih užitaka koji mi poslije dušu tište"* *"svog hidžaba ukoliko bi bila prisiljena"* *"slobode"* *"porodice i voljenih osoba"* *"ljubavi"*
Instrumentalne vrijednosti	Vrijednosti kao sredstva	*"okoline u kojoj sam živio kad sam bio dijete"* *"prilike za obrazovanje i slatkiša"* *"vode, struje i posla"* *"vozačke dozvole jer znam koliko sam truda uložila i koja sam iskušenja prošla kroz taj period"*

Vrijednosni kriteriji za klasifikaciju ljudskog ponašanja mogu se posmatrati kroz unutarnje i instrumentalne vrijednosti ispitanika te kroz dihotomije: dobro-loše, korisno-štetno, dozvoljeno-nedozvoljeno, lahko-teško itd. Prema iskazima ispitanika, teško je odreći se svoje vjere, sebe, svog karaktera i principa, slobode, porodice i voljenih osoba kao i ljubavi.

Tabela 5. Matrica kôdova – T5: *Na koji način vaše vrijednosti utječu na to da izbjegavate ponašanja koja nisu poželjna?*

Kôd	Opis	Citat ispitanika
Porodični odgoj	Vrijednosti utemeljene u području autentičnog odgoja	*"Mnogo razgovora sa majkom tokom odrastanja je izgradilo moje vrijednosti koje danas utječu na to da apsolutno nemam želju za rizičnim ponašanjima."* *"Poštovanje prema roditeljima − želim da budem dostojna kćerka kako bi moji roditelji s ponosom pričali o meni."*
Samoodgoj	Vrijednosti kao organizacija želja i ciljeva	*"Poštovanje sebe prvenstveno, a zatim i drugih je vrijednost koja me svakodnevno sprečava, npr. u svađama sa drugim ljudima."* *"Poštujem sebe, ne želim da pogazim svoju riječ ili da radim nešto što će me, možda, učiniti privremeno sretnom, ali će nositi posljedice."* *"razmišljanje o posljedicama"*
Religijski odgoj	Traganje za smislenim idejama i idealima "vrijednih života" osnovna je pokretačka snaga vezivanja mladih odraslih za vjeru	*"Moj odgoj i vjera me uče da ostavim sve što nije dobro za mene, kao npr. alkohol. Naučena sam da budem poštena i da imam dobre međuljudske odnosne sa drugima."* *"Odgoj, od malih nogu, (...) se manifestuje kroz poštenje, strpljivost i razmišljanje."* *"Na prvom mjestu mi je religija, a sama religija sve to zabranjuje."*
Moralni odgoj	Izbor moralnih normi	*"Prilikom nesporazuma i okrivljavanja od strane drugih ja pokažem poštovanje jer tako odgovorim da nisam kriva."* *"Ne ulazim u rasprave i konflikte sa ljudima koji ne poštuju tuđu privatnost."* *"U svađi ili problemu sa starijom osobom (...) ja prekidam svađu kako ne bih rekla nešto što ne treba."* *"Uvijek rizikujem, volim to, samo neke stvari ne dovodim u pitanje."*

Rezultati istraživanja su pokazali da mladi odrasli izbjegavaju rizična ponašanja zbog utjecaja roditelja, razgovora s njima i poštovanja koje su izgradili kako prema njima tako i prema sebi. Na

taj način je omogućeno procjenjivanje dobrih i loših posljedica, kao i regulisanje konflikata. U istraživanjima u Srbiji Petrović (1973) je istakla da delikventi malo cijene napor, rad i samokontrolu te da im neodostaje usmjerenost prema daljim, odloženim ciljevima. Adolescenti koji nisu delikventi svjesni su da se treba opremiti znanjem i biti spreman na napor da bi se moglo doći do onoga što se želi.

Tabela 6. Matrica kôdova – T6: *Koliko okruženje na fakultetu podržava razvoj i jačanje vrijednosti?*

Kôd	**Opis**	**Citat ispitanika**
Učiti znati	Učiti imati	*"Zbog korisnog znanja da počnem i završim hifz."* *"Mnogo, jer sam na putu da završim fakultet, unaprijedim svoje znanje i sposobnosti."*
Učiti činiti	Učiti za sebe i zajednicu	*"Da budem osoba koja inspiriše druge i da ostavim pozitivan trag."* *"Da ostavim trag kroz riječi koje pomažu, inspirišu i pokreću."*
Učiti živjeti zajedno	Učiti da koristimo drugima	*"Veoma bitno jer imamo profesore koji nas podržavaju i daju znanje, a mi razvijamo i jačamo vrijednosti."*
Učiti biti	Učiti biti puno, a imati malo	*"U velikoj mjeri utječe jer kroz podršku, međuljudske odnose i način rada može se podsticati lični i akademski razvoj."*
Učiti vrednovati	Učiti prosuđivati	*"Mislim da se fakultet više bazira na obrazovni razvoj, nego jačanje vrijednosti."* *"Skroz slabo. Nešto nisam oduševljena studentskim okruženjem. Ovo sam očekivala skroz drugačije."*
Učiti vjerovati	Učiti duhovnosti	*"Na IPF-u smatram da vjera ima veliku ulogu u podržavanju razvoja i jačanja vrijednosti. To su najviše profesori i asistenti."* *"zbog postojanja vjere"* *"Ima dosta vjerskih vrijednosti zbog kojih je to prenošenje bolje."*

Prema iskazima sudionika možemo uočiti da im je znatno vrijedno okruženje fakulteta u kojem je učenje upravo ono što osigurava čovjekovu budućnost jer se može vezivati za bilo koje obrazovno dobro. Najvažniji i najsnažniji motiv učenja/poučavanja je traganje za istinom o karakternim, moralnim i spoznajnim dijelovima naše ličnosti. Možemo uočiti da su sudionici orijentisani prema religijsko-tradicionalnom stilu života te da je u njihovim iskazima izražena spoznajna i altruistička vrijednosna orijentacija. Prema dosadašnjim istraživanjima, najveći procenat iznadprosječno empatičnih je među studentima koji izjavljuju da preferiraju i žive porodično-sentimentalni i religijsko-tradicionalni stil života (Alić, i sar., 2018).

ZAKLJUČAK

Vrijednosti djeluju kao primarni zaštitni faktor u mikrosistemu mladih, stvarajući sigurno okruženje koje prevenira poremećaje u ponašanju. Osnaživanje vrijednosnog sistema preventivna je strategija u internalizaciji vrijednosti mladih i odgovornom sudjelovanju u društvu. Rezultati pokazuju da sudionici različito definišu vrijednosti na osnovu subjektivnog doživljaja tradicionalnog i savremenog te duhovnog i materijalnog svijeta. Ispitivanje je pokazalo da su sudionicima važne sljedeće vrijednosti: iskrenost, duhovnost, religija, porodica, moral, pravednost, zdravlje, sreća, zadovoljstvo, znanje, ciljevi i ambicije.

Analizom interakcije unutar grupne diskusije identificirana je jasna povezanost vrijednosti sa osjećajem sreće i zadovoljstva te da sudionike čine sretnim: religija, porodica, rodbina i prijatelji. Ispitanici su istakli značaj uživanja u: procesu, aktivitetu, produktivnosti, kreativnosti, a nikako u kratkotrajnim zadovoljstvima i strastima. Kao glavni pokretači ljudskog djelovanja, vrijednosti stvaraju osjećaj unutrašnje obaveze prema društvenim normama čime se pojedincu omogućava konstruktivno suočavanje sa životnim izazovima u trenucima kada je mladima teško. Afirmacija vrijednosti unutar ličnosti rezultira razvijenom sposobnošću samoregulacije, osjećajem socijalne pripadnosti te doživljajem kompetentnosti i produktivnosti, što je ključno za konstruktivno upravljanje vlastitim životom.

Rezultati istraživanja su pokazali da mladi odrasli izbjegavaju nepoželjna ponašanja zbog utjecaja roditelja, razgovora

s njima i poštovanja koje su izgradili kako prema njima tako i prema sebi. Na taj način omogućeno je procjenjivanje dobrih i loših posljedica, kao i regulisanje konflikata. Vrijednosni kriteriji za klasifikaciju ljudskog ponašanja mogu se posmatrati kroz unutarnje i instrumentalne vrijednosti sudionika te kroz dihotomije: dobro-loše, korisno-štetno, dozvoljeno-nedozvoljeno, lahko-teško itd. Prema iskazima sudionika, teško je odreći se: svoje vjere, sebe, svog karaktera i principa, slobode, porodice i voljenih osoba kao i ljubavi.

Mladim odraslima je znatno vrijedno okruženje fakulteta u kojem je učenje upravo ono što osigurava čovjekovu budućnost jer se može vezivati za bilo koje obrazovno dobro. Možemo uočiti da su sudionici orijentisani prema religijsko-tradicionalnom stilu života te da je u njihovim iskazima izražena spoznajna i altruistička vrijednosna orijentacija. Najvažniji i najsnažniji motiv učenja/poučavanja je traganje za istinom o karakternim, moralnim i spoznajnim dijelovima naše ličnosti.

LITERATURA

Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture*, Sarajevo: Dobra knjiga, Centar za poslovne studije.

Alić, A. (2018). *Kulturalni modeli odgajanja – Uvod u antropologiju porodice*, Sarajevo: Perfecta.

Alić, A., Cerić H., Habibović, S. (2018). *Obilježja kulture mladih – Istraživanja i osvrti,* Sarajevo: *CNS.*

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih,* Zagreb: Školska knjiga.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, delik3*(2), 77–101, dostupno na: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa (posjeta: 25.04.2026.).

Petrović, M. (1973.). *Vrednosne orijentacije delikvenata,* Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: Uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica: Dom štampe.

Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*, Bužim: Ilum.

Smajić, A. (2016). *Vrijednosti i vrijednosne orijentacije*

muslimanske omladine u BiH, istraživački projekt, Sarajevo: Centar za dijalog - Vesatijja.

Tanović, A. (1978). *Vrijednost i vrednovanje, prilog proučavanju aksiologije*, Sarajevo: IGKTO, Svjetlost.

Vukasović, A. (1994). *Obitelj - vrelo i nositeljica života,* Zagreb.

Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M. (2010). *Prevencija i tretman poremećaja ponašanja*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Professional article

VALUES AS A PROTECTIVE FACTOR IN THE PREVENTION OF BEHAVIORAL DISORDERS: STUDENT PERCEPTIONS

Abstract

The aim of this paper is to explore the phenomenon of values as a protective factor in the prevention of behavioral disorders, with an emphasis on the perspective of students at the Islamic Pedagogical Faculty in Zenica. The methodological framework is based on a qualitative research approach, utilizing the focus group method. The research highlights the significance of values as objective and universal qualities that are subjectively experienced and evaluated. Results indicate that respondents reflect on values which they seek to refine through open dialogue, networking, and cooperation with others. This study confirms the vital importance of family, religious, and moral education. The ultimate goal is characterization, through which values become an integral part of an individual's personality and behavior.

Keywords: values, behavioral disorders, prevention, confluent education theory

Stručni članak

Primljen 22.05.2026.

Emina Spahić-Jašarević
JU Centar za socijalni rad Zenica
lkosanovic@unipu.hr

SOCIJALNOPEDAGOŠKI RAD U ZAŠTITI NAJBOLJEG INTERESA DJETETA U PORODIČNO-PRAVNOM KONTEKSTU RAZVODA BRAKA

Sažetak

Rad se bavi zaštitom prava djeteta u postupku razvoda braka roditelja, s posebnim naglaskom na pravo djeteta na postupanje u njegovom najboljem interesu, kao i na pravo izražavanja mišljenja o pitanjima koja ga se neposredno tiču. Načelo najboljeg interesa djeteta podrazumijeva obavezu da se pri donošenju odluka i provođenju postupaka koji utiču na dijete prvenstveno vodi računa o njegovoj dobrobiti i cjelovitom razvoju, te predstavlja temeljno usmjerenje u svim postupanjima koja se odnose na dijete.

Problematika razvoda braka sagledava se u okviru porodično-pravnog sistema regulisanog odredbama Porodičnog zakona Federacije Bosne i Hercegovine. Bračni drugovi koji imaju zajedničku maloljetnu djecu dužni su prije pokretanja postupka razvoda braka učestvovati u postupku posredovanja, koji se provodi u centru za socijalni rad s ciljem zaštite prava i interesa maloljetne djece. Postupak posredovanja usmjeren je na postizanje sporazuma roditelja o pitanjima povjeravanja djeteta, ostvarivanja ličnih kontakata i izdržavanja. Ukoliko sporazum izostane, organ starateljstva donosi privremenu odluku kojom se uređuju navedena pitanja.

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja provedenog među stručnjacima centara za socijalni rad koji rade na poslovima porodično-pravne zaštite. Istraživanje obuhvata kriterije za uključivanje djeteta u postupak radi izražavanja mišljenja,

prepreke u njegovom uključivanju. Zaključno, rad ukazuje na značaj razumijevanja djeteta kao aktivnog nosioca prava, uz istovremeno osiguravanje njegove zaštite, čime se prevazilazi tradicionalna dilema između posmatranja djeteta kao subjekta prava i objekta zaštite.

Ključne riječi: Najbolji interes djeteta, pravo djeteta na mišljenje, razvod braka, postupak posredovanja.

UVOD

Savremene društvene promjene, transformacija porodičnih odnosa, promjena vrijednosnih sistema, ekonomska nesigurnost te porast interpersonalnih konflikata unutar porodične zajednice doveli su do kontinuiranog povećanja broja razvoda brakova kako na globalnom nivou, tako i u Bosni i Hercegovini. Razvod braka danas predstavlja ne samo pravni institut prestanka bračne zajednice, već i kompleksan sociološki, psihološki, pedagoški i porodično-pravni fenomen koji duboko zadire u cjelokupnu porodičnu dinamiku i posebno utiče na psihosocijalni razvoj djeteta.

Iako razvod braka predstavlja izraz prava supružnika na autonomno odlučivanje o vlastitim porodičnim odnosima, posljedice razvoda naročito dolaze do izražaja u porodicama sa malodobnom djecom, gdje prekid bračne zajednice često rezultira destabilizacijom emocionalnog, socijalnog i sigurnosnog okruženja djeteta. U takvim okolnostima dijete nerijetko postaje indirektni učesnik roditeljskog konflikta, izloženo emocionalnim pritiscima, konfliktu lojalnosti, osjećaju nesigurnosti, anksioznosti i narušenoj emocionalnoj stabilnosti. Upravo zbog toga pitanje zaštite najboljeg interesa djeteta zauzima centralno mjesto u savremenim porodično-pravnim i sociopedagoškim pristupima razvodu braka.

Načelo najboljeg interesa djeteta predstavlja temeljni standard međunarodne i domaće zaštite dječijih prava. Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima djeteta jasno propisuje da u svim aktivnostima koje se odnose na djecu prioritet mora imati zaštita njihovog najboljeg interesa, bez obzira da li odluke donose sudovi, organi uprave, ustanove socijalne zaštite ili druga nadležna tijela. Navedeno načelo inkorporirano je i u pozitivnopravni okvir Bosne i Hercegovine, odnosno u odredbe Porodičnog zakona Federacije Bosne i Hercegovine i Porodičnog zakona Republike Srpske, čime

zaštita djeteta postaje ne samo moralna i profesionalna, već i zakonska obaveza svih subjekata uključenih u postupak razvoda braka.

Poseban značaj u zaštiti prava i interesa djeteta imaju centri za socijalni rad kao organi starateljstva, koji kroz postupke posredovanja, stručne procjene roditeljskih kapaciteta, savjetodavni rad i multidisciplinarni pristup nastoje minimizirati negativne posljedice razvoda na dijete. Njihova uloga ogleda se u procjeni porodične funkcionalnosti, emocionalne povezanosti roditelja i djece, socioekonomskih okolnosti, kao i sposobnosti roditelja da ostvaruju adekvatnu roditeljsku brigu nakon prestanka bračne zajednice. U tom kontekstu postupak posredovanja predstavlja značajan preventivni i zaštitni mehanizam usmjeren ka postizanju roditeljskog sporazuma i očuvanju kontinuiteta roditeljske skrbi u najboljem interesu djeteta.

Uzimajući u obzir kompleksnost navedene problematike, predmet ovog rada jeste analiza utjecaja razvoda braka na dijete sa aspekta zaštite najboljeg interesa djeteta, uz poseban osvrt na normativni okvir i stručnu praksu organa starateljstva u Federaciji Bosne i Hercegovine. Rad će se teorijski i empirijski baviti konceptom najboljeg interesa djeteta, sadržajem roditeljske brige nakon razvoda, kao i ulogom centara za socijalni rad u postupcima posredovanja i davanja stručnog mišljenja sudovima.

Empirijski dio rada temelji se na analizi iskustava stručnih radnika zaposlenih u centrima za socijalni rad na području Federacije Bosne i Hercegovine koji neposredno učestvuju u postupcima razvoda brakova sa malodobnom djecom. Analizom njihovih profesionalnih iskustava nastoji se sagledati na koji način stručnjaci procjenjuju najbolji interes djeteta, sa kojim izazovima se susreću u radu sa konfliktno razvedenim roditeljima, te koje su mogućnosti unapređenja sistema zaštite djece u porodično-pravnim postupcima.

Razvod braka u Bosni i Hercegovini – pravni i sociopedagoški aspekti

Razvod braka predstavlja jedan od najsloženijih i emocionalno najopterećenijih porodično-pravnih postupaka sa značajnim implikacijama na psihološko, socijalno i ekonomsko funkcionisanje svih članova porodice. U savremenom društvu

razvod braka više se ne posmatra isključivo kao prestanak bračne zajednice, već kao kompleksan proces restrukturiranja porodičnih odnosa koji posebno utiče na razvoj, emocionalnu stabilnost i socijalizaciju malodobne djece. U tom smislu razvod poprima multidisciplinarni karakter, zahtijevajući integraciju pravnog, psihološkog, sociološkog i sociopedagoškog pristupa.

Normativni okvir razvoda braka u Bosni i Hercegovini uređen je odredbama Porodičnog zakona Federacije Bosne i Hercegovine i Porodičnog zakona Republike Srpske. Iako postoje određene razlike u formulaciji zakonskih normi, oba zakonska sistema počivaju na istim temeljnim principima, među kojima centralno mjesto zauzimaju zaštita dostojanstva članova porodice, očuvanje roditeljske odgovornosti i prvenstvena zaštita najboljeg interesa djeteta. Važeće porodično zakonodavstvo ne propisuje taksativno razloge koji opravdavaju razvod braka, već zakonodavac koristi pravni standard prema kojem supružnik može zahtijevati razvod ukoliko su bračni odnosi „teško i trajno poremećeni“. Takva formulacija ostavlja prostor sudovima da, u okviru individualiziranog pristupa svakom konkretnom slučaju, procjenjuju stepen poremećenosti bračne zajednice i mogućnost njenog opstanka.

U stručnoj i naučnoj literaturi uzroci razvoda braka posmatraju se kao rezultat međudjelovanja individualnih, interpersonalnih, socioekonomskih i kulturoloških faktora. Među najčešće identifikovanim uzrocima izdvajaju se emocionalno udaljavanje partnera, komunikacijska disfunkcionalnost, nasilje u porodici, ekonomska nesigurnost, preljuba, psihološko i emocionalno zlostavljanje, ali i neadekvatni obrasci porodične interakcije uslovljeni uticajem šire porodice i socijalnog okruženja. Savremena sociopedagoška istraživanja ukazuju da dugotrajna izloženost djece visokokonfliktnim bračnim odnosima može proizvesti ozbiljnije posljedice po njihov razvoj nego sam čin razvoda. Upravo zbog toga savremeni pristupi zaštiti djece ne insistiraju isključivo na očuvanju formalne bračne zajednice, već prvenstveno na očuvanju funkcionalnog roditeljstva i emocionalno sigurnog porodičnog okruženja.

Sporazumni razvod braka kao model kooperativnog roditeljstva

Sporazumni razvod braka predstavlja pravno i sociološki najprihvatljiviji model prestanka bračne zajednice, budući da podrazumijeva određeni stepen partnerske saradnje, komunikacije i roditeljske odgovornosti. Ovakav oblik razvoda naročito je značajan u porodicama sa malodobnom djecom jer omogućava smanjenje konflikta, očuvanje roditeljske kooperacije i stabilnije prilagođavanje djece novonastaloj porodičnoj situaciji. Supružnici koji žele sporazumni razvod dužni su sudu podnijeti zajednički prijedlog za razvod braka, a ukoliko imaju zajedničku malodobnu djecu, obavezni su dostaviti i sporazum kojim uređuju pitanja roditeljskog staranja, ostvarivanja ličnih kontakata djeteta sa roditeljem sa kojim ne živi, kao i pitanja izdržavanja djeteta. Sud, odnosno organ starateljstva, procjenjuje da li postignuti sporazum osigurava adekvatnu zaštitu prava i interesa djeteta, pri čemu načelo najboljeg interesa djeteta ima prioritet nad autonomijom roditeljskog odlučivanja.

Sa sociopedagoškog aspekta, sporazumni razvod predstavlja model konstruktivnog roditeljskog razdvajanja u kojem roditelji, uprkos prekidu partnerskog odnosa, nastavljaju ostvarivati zajedničku roditeljsku odgovornost. Takav pristup doprinosi očuvanju emocionalne sigurnosti djeteta, smanjenju konflikta lojalnosti i očuvanju kontinuiteta roditeljskih uloga.

Razvod braka po tužbi i visokokonfliktni roditeljski odnosi

U slučajevima kada supružnici nisu u mogućnosti postići sporazum, razvod se pokreće tužbom jednog od bračnih partnera. Ovakvi postupci često su praćeni izraženim interpersonalnim konfliktima, dugotrajnim sudskim postupcima i složenim emocionalnim odnosima koji mogu imati značajan negativan utjecaj na dijete. Sud u takvim postupcima procjenjuje ukupne okolnosti porodične situacije, uključujući postojanje nasilja u porodici, roditeljske kompetencije, socioekonomske prilike, emocionalnu povezanost roditelja i djece, kao i sposobnost roditelja da zaštite dijete od konflikta. Posebno problematične situacije predstavljaju slučajevi instrumentalizacije djeteta u roditeljskom sukobu, manipulacije djetetovim emocijama i razvijanja konflikta lojalnosti,

što može dovesti do ozbiljnih posljedica po emocionalni razvoj i mentalno zdravlje djeteta.

Izdržavanje djeteta i roditeljska odgovornost nakon razvoda

Prestanak bračne zajednice ne utiče na kontinuitet roditeljskih prava i obaveza prema djetetu. Roditelji su, bez obzira na status roditeljskog staranja, dužni osigurati materijalne uslove za pravilan rast i razvoj djeteta. Institut izdržavanja djeteta ima ne samo pravnu, već i socijalnu i razvojnu funkciju, budući da osigurava zadovoljenje osnovnih životnih, obrazovnih, zdravstvenih i razvojnih potreba djeteta.

Prilikom određivanja visine alimentacije sud uzima u obzir potrebe djeteta, životni standard porodice prije razvoda, kao i materijalne mogućnosti roditelja obveznika izdržavanja. Savremeni pristupi naglašavaju da roditeljska odgovornost ne podrazumijeva samo finansijsko izdržavanje, već i emocionalnu dostupnost, aktivno učešće u odgoju i kontinuiranu podršku razvoju djeteta. Podjela zajedničke imovine predstavlja jedan od najkompleksnijih aspekata razvoda braka zbog svojih pravnih, ekonomskih i socijalnih implikacija. Bračnom stečevinom smatra se imovina stečena radom supružnika tokom trajanja bračne zajednice, pri čemu zakon polazi od pretpostavke jednakog doprinosa bračnih partnera.

Međutim, savremena istraživanja ukazuju da socioekonomske posljedice razvoda često neravnomjerno pogađaju članove porodice, naročito samohrane roditelje i djecu. Ekonomska nestabilnost nakon razvoda može uticati na kvalitet života djece, dostupnost obrazovnih i razvojnih resursa, kao i ukupnu porodičnu funkcionalnost. Upravo zbog toga socioekonomska sigurnost porodice nakon razvoda predstavlja važan faktor zaštite dobrobiti djeteta i njegove uspješne adaptacije na novu porodičnu strukturu.

Načelo najboljeg interesa djeteta u postupcima razvoda braka

Načelo najboljeg interesa djeteta predstavlja jedno od temeljnih načela savremenog međunarodnog i nacionalnog porodičnog prava, ali istovremeno i osnovni standard zaštite djece u svim postupcima koji se neposredno ili posredno odnose na njihov

život, razvoj i dobrobit. Njegov normativni temelj sadržan je u članu 3. stav 1. Ujedinjene nacije Konvencije o pravima djeteta, prema kojem se „u svim aktivnostima koje se tiču djece, bez obzira na to da li ih provode javne ili privatne ustanove socijalne zaštite, sudovi, upravni organi ili zakonodavna tijela, prvenstveno mora voditi računa o najboljem interesu djeteta“. Navedeno načelo predstavlja univerzalni standard zaštite dječijih prava i obavezuje sve institucije i stručnjake uključene u rad sa djecom da svaku odluku donose polazeći od procjene dobrobiti djeteta.

Koncept najboljeg interesa djeteta (NID) preuzet je i inkorporiran u brojne međunarodne i nacionalne dokumente koji uređuju oblast zaštite djece, uključujući i Strategiju Vijeće Evrope za prava djeteta, kao i pozitivnopravne propise Bosne i Hercegovine. Međutim, iako se radi o jednom od najznačajnijih pravnih i sociopedagoških standarda, Konvencija ne daje njegovu preciznu definiciju. Upravo zbog toga načelo najboljeg interesa djeteta predstavlja pravni standard otvorenog karaktera čija se sadržina utvrđuje individualiziranom procjenom svakog konkretnog slučaja, uzimajući u obzir razvojne, emocionalne, socijalne, zdravstvene i sigurnosne potrebe djeteta.

Prema Općem komentaru br. 14 UN Komiteta za prava djeteta, najbolji interes djeteta ne podrazumijeva apsolutnu dominaciju nad pravima i interesima drugih osoba, već zahtijeva pažljivo balansiranje i usklađivanje svih relevantnih interesa uključenih subjekata. Međutim, u situacijama sukoba interesa između djeteta i odraslih osoba, interes djeteta mora imati prioritetni značaj, naročito kada postoji rizik od ugrožavanja njegovog psihofizičkog razvoja, emocionalne stabilnosti ili sigurnosti.

Sociopedagoški posmatrano, načelo najboljeg interesa djeteta podrazumijeva stvaranje razvojno podržavajućeg okruženja koje omogućava djetetu osjećaj sigurnosti, kontinuitet emocionalnih odnosa, stabilnost porodičnih veza i ostvarivanje prava na zdrav psihosocijalni razvoj. U tom kontekstu dijete se ne posmatra kao pasivni objekt roditeljskog konflikta, već kao aktivni nosilac prava čije potrebe, mišljenje i emocionalno stanje moraju biti u fokusu svih institucionalnih intervencija.

Postupak posredovanja i zaštita djeteta u brakorazvodnim postupcima

U porodicama sa zajedničkom malodobnom djecom zakonodavac propisuje obavezno provođenje postupka posredovanja prije pokretanja sudskog postupka razvoda braka. Posredovanje predstavlja specifičan oblik stručne intervencije čiji je osnovni cilj zaštita prava i interesa djeteta kroz poticanje roditelja na saradnju, smanjenje konflikta i postizanje sporazuma o pitanjima roditeljske skrbi nakon razvoda.

Postupak posredovanja provodi organ starateljstva, odnosno centar za socijalni rad, pri čemu stručni radnici imaju zadatak da roditelje usmjere ka razumijevanju razvojnih potreba djeteta i posljedica visokokonfliktnih odnosa na njegovo emocionalno funkcionisanje. U tom procesu roditelji nastoje postići sporazum o pitanjima koja se odnose na vršenje roditeljskog staranja, mjesto stanovanja djeteta, ostvarivanje ličnih kontakata sa drugim roditeljem, kao i pitanje izdržavanja djeteta.

Ukoliko stručni tim centra za socijalni rad procijeni da postignuti sporazum osigurava adekvatnu zaštitu dobrobiti djeteta, isti može biti prihvaćen i potvrđen u sudskom postupku. Međutim, ukoliko sporazum nije postignut ili nije u skladu sa najboljim interesom djeteta, konačnu odluku donosi sud uz prethodno pribavljeno stručno mišljenje organa starateljstva.

Savremeni sociopedagoški pristupi naglašavaju da kvalitet roditeljske saradnje nakon razvoda predstavlja jedan od ključnih zaštitnih faktora za emocionalnu adaptaciju djeteta. Upravo zbog toga postupak posredovanja ima preventivnu, edukativnu i razvojno-podržavajuću funkciju, budući da roditelje nastoji usmjeriti ka konceptu odgovornog i kooperativnog roditeljstva.

Uloga Centra za socijalni rad u procjeni najboljeg interesa djeteta

Centri za socijalni rad imaju izuzetno značajnu ulogu u postupcima razvoda brakova sa malodobnom djecom, posebno u situacijama izraženih roditeljskih konflikata i nemogućnosti postizanja sporazuma. Njihova uloga prevazilazi administrativno-pravni okvir i podrazumijeva multidisciplinarnu stručnu procjenu cjelokupne porodične dinamike.

Procjena najboljeg interesa djeteta obuhvata analizu emocionalne povezanosti djeteta sa roditeljima, procjenu roditeljskih kompetencija, socioekonomskih uslova života, psihološke stabilnosti roditelja, kvaliteta porodične komunikacije, kao i procjenu potencijalnih rizika za razvoj djeteta. Stručni timovi provode individualne razgovore sa roditeljima i djecom, kućne posjete, kontaktiraju obrazovne i zdravstvene ustanove, te po potrebi uključuju i druge relevantne institucije.

Posebno je značajno naglasiti da se dijete u savremenim postupcima zaštite ne izlaže nepotrebnoj traumatizaciji kroz direktno učešće u sudskim postupcima. Saslušanje djece provodi se izuzetno oprezno i isključivo kada je to razvojno opravdano i u skladu sa njihovom dobi i emocionalnom zrelošću.

Iako roditelji centre za socijalni rad često doživljavaju kao izvor stručne pomoći i podrške, istraživanja pokazuju da postoji i značajan stepen nezadovoljstva dužinom trajanja postupaka, nedovoljnom dostupnošću stručne pomoći i percepcijom nedovoljne senzibiliziranosti stručnjaka za emocionalne potrebe porodice. Navedeni nalazi ukazuju na potrebu kontinuirane edukacije stručnih radnika, razvoja interdisciplinarnih modela rada i unapređenja profesionalnih kompetencija u oblasti porodično-pravne zaštite djece.

Cilj i problemi istraživanja

Problematika istraživanja

Iako je zaštita najboljeg interesa djeteta u postupku razvoda braka jedno od najsloženijih i najfrekventnijih pitanja u oblasti porodičnog prava i socijalnog rada, primjetan je deficit empirijskih istraživanja koja se bave ovom tematikom. Kompleksnost donošenja odluka o povjeravanju djeteta zahtijeva dublji uvid u prakse i izazove sa kojima se stručnjaci svakodnevno suočavaju.

Cilj istraživanja

Polazeći od uočenog istraživačkog jaza, osnovni cilj ovog rada jeste ispitati stavove i kriterije stručnih radnika prilikom uključivanja djeteta u postupak donošenja odluke o tome s kojim

roditeljem će dijete živjeti nakon razvoda braka.

Metodologija istraživanja

U istraživanju je primijenjen kvantitativni metodološki pristup. Analiza socio-demografskih karakteristika ispitanika pokazuje da istraživački uzorak čine stručnjaci zaposleni u Centrima za socijalni rad (Zenica, Tuzla, Bosanska Krupa, Travnik, Maglaj), relativno uravnotežene spolne strukture i izrazito visokog nivoa obrazovanja. Takva struktura ispitanika doprinosi kredibilitetu istraživanja, budući da su odgovore davale osobe koje posjeduju stručna i akademska znanja relevantna za predmet istraživanja.

Međutim, potrebno je naglasiti da ograničen broj ispitanika predstavlja metodološko ograničenje istraživanja, zbog čega rezultate treba tumačiti prvenstveno kao indikativne i eksplorativne pokazatelje, a ne kao konačne i općeprimjenjive zaključke.

Kao primarni instrument istraživanja korišten je strukturirani upitnik, kreiran za potrebe ovog rada, koji je podijeljen u dvije glavne tematske cjeline: kriteriji stručnjaka prilikom donošenja odluke o uključivanju djeteta u postupak razvoda braka i

institucionalne i praktične prepreke sa kojima se stručni radnici suočavaju u ovom procesu.

- *Spolna struktura***:** Među ispitanicima dominiraju žene s **54,5%** (6 ispitanica), dok muškarci čine **45,5%** (5 ispitanika).
- *Dobna struktura***:** Raspon godina rođenja ispitanika kreće se od 1980. do 1992. godine. Najveći udio čine osobe rođene 1985. (18,2%) i 1988. godine (18,2%).
- *Radno iskustvo:* Ispitanici posjeduju značajno radno iskustvo u struci, u rasponu od 4 do 19 godina. Najveći pojedinačni udio čine stručnjaci s **14 godina radnog iskustva** (**27,3%** odnosno 3 ispitanika).

Tabela 1: Utjecaj kriterija na odluku o uključivanju djeteta u postupak

Kriterij / Faktor	Ocjena 1 (%)	Ocjena 2 (%)	Ocjena 3 (%)	Ocjena 4 (%)	Ocjena 5 (%)	ZAKLJUČAK
Nepostojanje dogovora između roditelja	0	0	36,4	36,4	27,3	Izražen utjecaj
Kontradiktorni izvještaji stručnjaka	/	/	36,4	27,3	18,2	Bitno utječe; odgovori se koncentriraju oko srednjih i viših ocjena.
Procjena da dogovor roditelja nije u interesu djeteta	/	/	54,5	36,4	9,1	Prepoznat kao umjeren do snažan motivator.
Potreba za potvrđivanjem stručnog mišljenja	/	/	36,4	36,4	18,2	Glas djeteta prepoznat kao važan element validacije procjena.
Snažno odbijanje jednog roditelja od strane djeteta	/	18,2	45,5	18,2	18,2	Dominira neutralan/umjeren stav, dok je ostatak ravnomjerno raspoređen.
Inzistiranje roditelja da se obavi razgovor	/	/	/	45,5	/	Visok utjecaj roditeljskog pritiska na donošenje odluke.
Potreba za provjerom tvrdnji roditelja	/	/	/	54,5	/	Ističe se kao izrazito jak i dominantan faktor.

Potreba za prikupljanjem novih informacija i provjera tvrdnji roditelja	/	/	36, 4	36, 4	/	Dominantno ocijenjeno srednje visokim ocjenama.

Prva tabela fokusira se na primarne impulse i motive koji stručnjake u Centrima za socijalni rad potiču na donošenje odluke o formalnom uključivanju djeteta u proces razvoda.

Iz podataka je vidljivo da struka najsnažnije reagira na *disfunkciju u komunikaciji i odnosima između samih roditelja*. Faktor *„Nepostojanje dogovora između roditelja"* bilježi stopostotni konsenzus u gornjem dijelu skale (ocjene 3, 4 i 5), pri čemu niko od ispitanika nije odabrao niske ocjene (1 ili 2). Ovo indicira da u situacijama visokokonfliktnih razvoda stručnjaci prepoznaju djetetov glas kao nužan korektivni faktor i dokazno sredstvo.

Sličan trend visokog slaganja primjećuje se kod stavki koje se odnose na *„Potrebu za provjerom tvrdnji roditelja"* (čak 54,5% stručnjaka daje visoku ocjenu 4) i *„Inzistiranje roditelja da se obavi razgovor s djetetom"* (45,5% s ocjenom 4). Ovi podaci otkrivaju važnu zakonitost u praksi: stručnjaci su vrlo svjesni da roditelji u sudskim procesima često iznose subjektivne, frizirane ili kontradiktorne izvještaje kako bi diskreditirali drugu stranu. Zbog toga se razgovor s djetetom ne pokreće iz puke formalnosti, već kao ključni mehanizam za *objektivizaciju činjenica i triangulaciju podataka*.

Zanimljivo je da *„Snažno odbijanje jednog roditelja od strane djeteta"* ima većinski neutralan ponder (45,5% s ocjenom 3). To ukazuje na profesionalni oprez stručnjaka koji ne skaču odmah na zaključak da je djetetovo odbijanje autentično, već ostavljaju prostor za sumnju da se radi o induciranom ponašanju ili roditeljskom otuđivanju, što zahtijeva dublju opservaciju.

Tabela 2: Prepreke za uključivanje djeteta u postupak razvoda braka

Prepreka / Faktor	Ocjena 1 (%)	Ocjena 2 (%)	Ocjena 3 (%)	Ocjena 4 (%)	Ocjena 5 (%)	Stupanj utjecaja / Zaključak
Mentalne ili psihološke poteškoće djeteta	0	0	/	**45,5**	**36,4**	**Najveća prepreka.** Postupa se s izrazitim oprezom kako bi se izbjegao dodatni stres.
Dijete ne želi ili odbija razgovarati	/	/	/	**45,5**	**27,3**	**Vrlo visoka prepreka.** Većina stručnjaka potvrđuje ovaj problem u praksi.
Manipuliranje djetetom od strane roditelja	/	/	/	**36,4**	**27,3**	**Ozbiljna barijera** za dobivanje objektivnog i relevantnog

						mišljenja djeteta.
Neslaganje roditelja oko uključivanja djeteta	/	**36,4**	27,3	27,3	/	**Nizak do umjeren utjecaj.** Najveći dio stručnjaka smatra da ovo manje koči postupak.
Manipulativno ponašanje djeteta	/	**36,4**	27,3	27,3	/	**Nizak do umjeren utjecaj.** Identična raspodjelu odgovora kao i kod neslaganja roditelja.

2. Analiza i interpretacija Tablice 2: Prepreke za uključivanje djeteta u postupak razvoda braka

Druga tabela nudi uvid u faktore koji limitiraju, otežavaju ili potpuno blokiraju rad stručnjaka s djecom. Ovdje su rezultati izuzetno homogeni i jasno definiraju prioritete struke: *dobrobit i mentalno zdravlje djeteta imaju apsolutni primat nad procesnim radnjama.*

Kao najdominantnija i najveća prepreka identificirane su

„Mentalne ili psihološke poteškoće djeteta", gdje je zbroj visokih ocjena (4 i 5) dosegao ekstremnih 81,9%, dok su ocjene 1 i 2 potpuno izostale (0%). Ovaj podatak zorno demonstrira primjenu etičkog načela *„prvenstveno ne naštetiti"* (*primum non nocere*). Ako je dijete emocionalno fragilno, traumatizirano ili manifestira kliničke simptome stresa, stručnjaci opravdano izbjegavaju njegovo direktno izlaganje institucionalnom aparatu kako bi spriječili sekundarnu traumatizaciju.

Visoko na ljestvici prepreka nalaze se i situacije u kojima *„Dijete ne želi ili odbija razgovarati"* (zbrojno 72,8% za ocjene 4 i 5) te *„Manipuliranje djetetom od strane roditelja"* (zbrojno 63,7%). Ovi podaci reflektiraju realnost s kojom se praktičari suočavaju: kada je dijete pod utjecajem roditeljskog pritiska ili je toliko uplašeno da bira šutnju, prisilno provođenje intervencije gubi svoj sociopedagoški smisao jer se u takvoj atmosferi ne može dobiti autentično mišljenje maloljetnika.

S druge strane, faktori poput *„Neslaganja roditelja oko uključivanja djeteta"* i *„Manipulativnog ponašanja samog djeteta"* bilježe najveći postotak na ocjeni 2 (36,4%), što znači da stručnjaci ove elemente ne vide kao nepremostive barijere. Oni smatraju da se s otporom roditelja i dječjim obrambenim mehanizmima mogu nositi kroz stručni rad, dok su stvarna psihološka patnja i duboka roditeljska manipulacija ono što najviše veže ruke praktičarima.

Zaključak

Istraživanje pokazuje da stručnjaci u Centru za socijalni rad imaju visoku razinu formalnog obrazovanja i stabilno radno iskustvo. Prilikom odlučivanja o uključivanju djeteta u postupak razvoda braka rukovode se prvenstveno potrebom za provjerom roditeljskih tvrdnji, situacijama u kojima nema sporazuma među roditeljima, te inzistiranjem samih roditelja.

S druge strane, kao ključne i najizraženije prepreke identificiraju *mentalne/psihološke poteškoće djeteta, djetetovo odbijanje razgovora te roditeljsku manipulaciju djetetom,* što ukazuje na to da stručnjaci u praksi snažno balansiraju između prava djeteta da izrazi svoje mišljenje i njegove zaštite od daljnje traumatizacije.

Zaključno se može istaći da su rezultati ovog istraživanja,

iako provedenog na relativno malom uzorku, pokazali da postoji potreba za daljnjim istraživanjima i raspravama o primjeni prava na postupanje u najboljem interesu djeteta i prava na izražavanje mišljenja o pitanjima koja se tiču djeteta u postupcima razvoda braka roditelja. Uz to, rezultati upućuju na mogućnosti poboljšanja zaštite prava djeteta u kontekstu razvoda braka koje se, prije svega, odnose na zapošljavanje novih stručnjaka, edukaciju, superviziju i stvaranje boljih materijalnih uvjeta rada.

Literatura

Alinčić, M. i sur. (2001.) *Obiteljsko pravo*. Zagreb: Narodne novine.

Belsky, J. (1984.) The determinants of parenting: A process model. *Child Development,* 55, 83-96.

Buljan-Flander, G. i Karlović, A. (2004.) Odgajam li dobro svoje dijete? Savjeti za roditelje. Zagreb: Marko M.

Čudina – Obradović, M., Obradović, J. (2002.) Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti, Revija za socijalnu politiku, 10 (1), 45-68.

Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2001.) Institut pravobranitelja za djecu, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Emery, R.E. (1999.) Postdivorce family life for children: An overview of research and some implications for policy. U: Thompson, R.A. i Amato, P.R. (ur.); *The postdivorce family: Children, parenting and society.* London: Sage, 3-28.

Graham, Anne & Fitzgeralld, RM (2005.) *Taking account of the 'to and fro' of children's experiences in Family Law.* Rad izložen na konferenciji Childhoods 2005, Oslo, 28 lipnja – 3 srpnja 2005.

Hemrica, J. i Heyting, F. (2004.) Tacit notions of childhood: An analysis of discourse about child participation in decision-making regarding arrangements in case of parental divorce. *Childhoods,* 11 (4), 449-468.

Maleš, D. i sur. (2003.), *Živjeti i učiti prava,* Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

Obradović, J. (1991.) *Uvod u psihologiju*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Raboteg – Šarić, Z., Pećnik, N., Josipović, V. (2002.) *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Schaffer, R. (1996.) *Social development.* London : Blackwell Pubnishing.

Ujedinjeni narodi (2001.) *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Professional article

SOCIAL-PEDAGOGICAL WORK IN PROTECTION OF THE BEST INTEREST OF THE CHILD IN THE FAMILY-LEGAL CONTEXT OF DIVORCE

Summary

The paper deals with the protection of the rights of the child in the divorce proceedings of parents, with special emphasis on the right of the child to act in his or her best interests, as well as the right to express an opinion on issues that directly concern him or her. The principle of the best interest of the child implies the obligation to take into account the child's well-being and overall development when making decisions and implementing procedures that affect the child, and represents a fundamental orientation in all procedures related to the child.

The issue of divorce is considered within the framework of the family law system regulated by the provisions of the Family Law of the Federation of Bosnia and Herzegovina. Spouses who have minor children together are obliged to participate in the mediation procedure, which is carried out in the social work center before initiating divorce proceedings, with the aim of protecting the rights and interests of minor children. The mediation procedure is aimed at reaching an agreement between the parents on the issues of entrusting the child, establishing personal contacts and maintenance. If an agreement is not reached, the guardianship authority issues a temporary decision regulating the above issues.

The paper presents the results of a survey conducted among experts from social work centers working in family legal protection. The research includes criteria for including a child in the procedure for expressing an opinion, obstacles to his/her inclusion. In conclusion, the paper points to the importance of understanding the child as an active holder of rights, while at the same time ensuring his/her protection, thus overcoming the

traditional dilemma between observing the child as a subject of rights and an object of protection.

Key words: Best interest of the child, the child's right to an opinion, divorce, mediation procedure.

Pregledni naučni rad

Primljen 08.05.2026.

Zdenka Omrčen, mag.med.techn.
Medicinska škola Osijek; Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku - Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
zdenkadudas@gmail.com

Prof.dr.sc. Suzana Vuletić, PhD
Sveučilište Josip Jurja Strossmayera u Osijeku – Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu
suzanavuletic007@gmail.com

Vlasta Cerjak, mag.med.tehn.
Klinički bolnički centar Osijek – Zavod za bolesti srca i krvnih žila - Dijagnostički odjel za ehokardiografiju i neinvazivnu kardiološku dijagnostiku
vcerjak9@gmail.com

PEDAGOŠKA DIMENZIJA OBRAZOVANJA PALIJATIVNE SKRBI: TRAUMOM INFORMIRANI PRISTUP U SREDNJOŠKOLSKOM MEDICINSKOM KURIKULUMU[4]

Sažetak

Prvi susret učenika srednjih medicinskih škola s umirućim pacijentom tijekom kliničkih vježbi predstavlja emocionalno

[4] Ovo izlaganje rezultat je rada na institucionalnom istraživačkom projektu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku „Moralni distres i sućutni umor palijativnih skrbnika (DSMPal)", 581-UNIOS-76, financiranom u okviru Nacionalnog plana oporavka i otpornosti 2021.–2026. iz Mehanizma za oporavak i otpornost (izvor 581).

Funded by the European Union NextGenerationEU

izrazito zahtjevno iskustvo koje često nadilazi prethodnu stručnu i pedagošku pripremu.

Posljedično, suočavanje sa smrću, osjećaj bespomoćnosti i profesionalna nesigurnost mogu značajno utjecati na oblikovanje profesionalnog identiteta te na budući odnos prema palijativnim bolesnicima.

Iako klinička praksa to potvrđuje, kurikulumi su dominantno usmjereni na tehničko-kliničke ishode, dok su emocionalna priprema, refleksivne kompetencije i mentorska podrška nedovoljno sustavno integrirani. Takav pristup upućuje na raskorak između zahtjeva kliničke stvarnosti i pedagoške artikulacije obrazovnih procesa, pri čemu učenici često ostaju prepušteni implicitnom učenju kroz iskustvo, bez adekvatne edukativno-psihološke pripreme.

S namjerom poboljšanja, rad predlaže traumom informirani pristup koji naglašava psihološku sigurnost, strukturiranu pripremu prije ulaska u kliničko okruženje, vođenu refleksiju te kontinuiranu supervizijsku podršku. Takav pristup omogućuje razvoj emocionalne otpornosti, profesionalne zrelosti i etičke osjetljivosti te palijativnu skrb pozicionira kao prostor cjelovitog pedagoškog i humanističkog oblikovanja učenika.

Ključne riječi: emocionalna otpornost, palijativna skrb, refleksivno učenje, sestrinstvo, srednjoškolsko medicinsko obrazovanje, traumom informiran pristup.

Uvod

Rastuća prevalencija neizlječivih i kroničnih bolesti dovodi do povećane potrebe za palijativnom skrbi, koja kao sve značajniji društveni fenomen u okviru zdravstvenog sustava zahtijeva ne samo visoku razinu kliničkih kompetencija, nego i razvijenu emocionalnu, etičku i komunikacijsku spremnost zdravstvenih djelatnika.

Međutim, u obrazovanju, osobito na srednjoškolskoj razini, naglasak je i dalje dominantno usmjeren na kognitivnu dimenziju znanja i stjecanje kliničkih vještina, dok su emocionalna priprema i suočavanje s iskustvom smrti i umiranja često nedovoljno zastupljeni.

Budući da se učenici medicinskih škola već tijekom rane faze kliničke nastave susreću s umirućim pacijentima, takva iskustva

mogu predstavljati značajan izvor stresa, nesigurnosti i profesionalne ranjivosti. Nedostatak sustavne podrške i strukturirane refleksije dodatno povećava rizik od razvoja sekundarnog traumatskog stresa te može nepovoljno utjecati na njihov profesionalni razvoj.

U tom se kontekstu „traumom informiran pristup“ (engl. *trauma-informed approach in medical education*) sve češće prepoznaje kao relevantan okvir za unapređenje obrazovanja zdravstvenih djelatnika, budući da naglašava važnost psihološke sigurnosti, podrške i prevencije ponovne traumatizacije u procesu učenja. Stoga nam je cilj analizirati mogućnosti njegove primjene u obrazovanju učenika srednjih medicinskih škola u kontekstu palijativne skrbi, s posebnim naglaskom na emocionalnu pripremu, razvoj otpornosti i oblikovanje profesionalnog identiteta.

Rad se temelji na metodi narativnog pregleda literature. Relevantna literatura identificirana je pretraživanjem akademske tražilice Google Scholar te pregledom referenci radova koji su se tematski odnosili na palijativnu skrb, sestrinstvo, medicinsku edukaciju, emocionalne izazove u skrbi za umiruće bolesnike i traumom informirani pristup.

Pri odabiru literature prednost je dana recentnim znanstvenim i stručnim radovima koji obrađuju obrazovanje zdravstvenih djelatnika za skrb na kraju života, razvoj profesionalnih i emocionalnih kompetencija te psihološke posljedice izloženosti smrti i patnji pacijenata. Analizirani izvori korišteni su za identifikaciju ključnih tema, izazova i preporuka relevantnih za primjenu traumom informiranog pristupa u obrazovanju učenika srednjih medicinskih škola.

S obzirom na narav rada, cilj pregleda nije bio sustavno vrednovanje svih dostupnih istraživanja, nego sinteza relevantnih teorijskih i empirijskih spoznaja koje mogu pridonijeti razumijevanju pedagoških aspekata obrazovanja za palijativnu skrb.

1. Klinička praksa i kurikularni raskorak u obrazovanju medicinskih tehničara/sestara

1.1. Tematski okvir

Smrt se može promatrati kao jedno od najintenzivnijih emocionalnih iskustava u kliničkom kontekstu zdravstvene skrbi (Živković i Vuletić, 2015). Premda se većina ljudi tijekom života susretne sa smrću ili svjedoči procesu umiranja, medicinske sestre s tim se iskustvima suočavaju znatno češće u okviru svakodnevne skrbi za pacijente.

Iz takve profesionalne izloženosti smrti proizlazi i potreba za sustavno razvijenim pristupom skrbi na kraju života, pri čemu palijativna skrb ima važnu ulogu.

Palijativna skrb predstavlja interdisciplinarni pristup koji se može pružati u bilo kojoj fazi bolesti s ciljem smanjenja patnje te poboljšanja kvalitete preostalog života pacijenata i njihovih obitelji (World Health Organization, 2019). Potreba za njezinom primjenom kontinuirano raste zbog sve većeg broja kroničnih i životno ugrožavajućih bolesti[5], zbog čega njezina integracija u zdravstvene sustave postaje važan javnozdravstveni prioritet (Sleeman i sur., 2019).

Edukacija o skrbi za umiruće razvila se unutar hospicijskog pokreta, koji je posebnu pozornost posvetio prijenosu znanja zdravstvenim djelatnicima o načelima palijativne skrbi. Budući da medicinske sestre imaju najintenzivniji i najneposredniji kontakt s umirućim pacijentima, značajan dio edukacijskih sadržaja bio je usmjeren upravo na njih (Stevens, 2009). U tom se kontekstu već tijekom formalnog obrazovanja naglašava važnost razvoja znanja i vještina potrebnih za skrb o pacijentima na kraju života, s obzirom na to da se učenici medicinskih škola s takvim situacijama često susreću već tijekom kliničke nastave.

Obrazovanje zdravstvenih djelatnika pritom predstavlja

[5] Svjetska zdravstvena organizacija procjenjuje da oko 56,8 milijuna ljudi, uključujući 25,7 milijuna u posljednjoj godini života, treba palijativnu skrb. Ona je za sad dostupna za samo oko 14% ljudi. Samo u europskoj regiji više od 320 000 onkoloških i 285 000 ne-onkoloških oboljelih trebaju pomoć ili skrb specijalističkih službi palijativne skrbi. (Pontificia Academia Pro Vita, 2019:14-15).

ključnu odrednicu dostupnosti i kvalitete palijativne skrbi (World Health Organization, 2019). Ono u sestrinstvu ima središnju ulogu u razvoju znanja, vještina i stavova koji omogućuju adekvatno suočavanje s izazovima skrbi na kraju života. S obzirom na rastuće potrebe za palijativnom skrbi, obrazovni programi trebaju osigurati kompetencije potrebne za pružanje takve skrbi u različitim zdravstvenim okruženjima (Gelegjamts i sur., 2020).

Unatoč njezinoj jasno prepoznatoj važnosti, obrazovni sustav i dalje karakterizira dominacija tehničko-kliničkih ishoda, uz potiskivanje emocionalne i refleksivne dimenzije te pretežno implicitno učenje kroz iskustveno djelovanje. Na nedostatak programa obrazovanja i osposobljavanja za učinkovitu palijativnu skrb ukazuju brojni autori (La Mura, Di Pinto, Ancona, Rizzi, Lella, Concezione, U: Đorđević, Braš, Brajković, 2014:29). Na primjerima dobre i loše prakse, identificirani su nedostaci i prepreke u nekim dosadašnjim modelima palijativnog obrazovanju s popratnim preporukama za razvoj obrazovanja (Block, 2002): palijativna skrb se često poučava pretklinički i izborno, iako bi trebala biti sastavni dio kontinuiranog medicinskog obrazovanja; naglasak je pretežno na znanju, a nedovoljno na stavovima i komunikacijskim vještinama; nedostatna je potpora samorefleksiji studenata;
ograničena je interdisciplinarna izloženost i modeliranje dobre kliničke prakse; nedovoljno se koriste hospiciji i kućna njega kao nastavna okruženja; prisutan je manjak educiranih nastavnika i uzora u palijativnoj medicini te su nedostatni resursi za provedbu obrazovnih promjena.

Yang i sur. (2025) navode da je većina medicinskih sestara nedovoljno pripremljena za hospicijsku i palijativnu skrb te ističu izraženu potrebu za edukacijom o smrti, osobito među mladim medicinskim sestrama. Njihovo razumijevanje smrti i stavovi prema njoj izravno će utjecati na kvalitetu palijativne skrbi za osobe na kraju života u budućnosti. Međutim, studenti sestrinstva u ranoj fazi obrazovanja u pravilu imaju ograničeno kliničko iskustvo, dok je neposredno suočavanje s umiranjem još rjeđe, zbog čega se njihov odnos prema smrti često opisuje kao emocionalno i profesionalno izazovan (Yang i sur., 2025).

U tom kontekstu, istraživanja provedena u različitim zemljama sve se više usmjeravaju na stavove studenata sestrinstva prema smrti, procesu umiranja i skrbi za pacijente na kraju života. Susret s

umiranjem i skrbi za palijativne pacijente može kod studenata izazvati osjećaj straha i nesigurnosti, osobito kada prethodno nisu imali dovoljno iskustva ili adekvatne edukativne pripreme. Rezultati pokazuju da obrazovanje u ovom području često nije dovoljno razvijeno (Sampaio i sur., 2015), zbog čega se naglašava potreba za boljom pripremom budućih medicinskih sestara za suočavanje s takvim situacijama u kliničkoj praksi.

Iako su ova istraživanja primarno usmjerena na studente sestrinstva, potreba za sustavnom edukacijom o smrti i palijativnoj skrbi prisutna je i kod ostalih učenika srednjih medicinskih škola, koji se također pripremaju za ulazak u zdravstveni sustav. S obzirom na to da skrb za umiruće osobe predstavlja sastavni dio njihove profesionalne uloge, priprema za takvu skrb treba biti integrirani dio njihova obrazovnog procesa (Zahran i sur., 2022).

Upravo tijekom srednjoškolskog obrazovanja mnogi učenici prvi put dolaze u kontakt s umirućim pacijentima tijekom kliničke ili praktične nastave. Takva iskustva mogu biti emocionalno zahtjevna, osobito ako učenici za njih nisu adekvatno pripremljeni kroz obrazovni proces. U tom smislu, važno je istražiti kako učenici srednjih medicinskih škola doživljavaju susret s umiranjem te u kojoj mjeri ih postojeći obrazovni programi osposobljavaju za takve situacije u kliničkoj praksi.

1.2. Emocionalna opterećenost učenika u susretu sa smrću

Prvi susret učenika s umirućim pacijentom predstavlja ključan, ali emocionalno i pedagoški zahtjevan trenutak u procesu profesionalnog formiranja budućih zdravstvenih djelatnika.

Razumijevanje smrti razvija se postupno kroz život, a u adolescenciji prelazi iz konkretnih dječjih predodžbi u apstraktnije promišljanje o životu, smrti i egzistencijalnim pitanjima. Kod učenika medicinskih škola ova se tema dodatno naglašava zbog ranog susreta s bolešću, umiranjem i smrću u kliničkoj praksi. Također, edukacija o smrti može pridonijeti boljem prepoznavanju i izražavanju emocija te smanjenju aleksitimije, odnosno poteškoća u razumijevanju i verbaliziranju vlastitih i tuđih osjećaja (Testoni i sur., 2021).

Iako je većina istraživanja usmjerena na studente sestrinstva,

slični se izazovi mogu očekivati i kod učenika srednjih medicinskih škola. Prema dostupnim istraživanjima, iskustvo prve smrti pacijenta često ostaje snažno i trajno u sjećanju medicinskih sestara, znatno više nego iskustva skrbi za pacijente s uobičajenim medicinskim ili kirurškim dijagnozama (Dobbins, 2011). Studije također ukazuju na to da studenti sestrinstva često imaju neutralne ili negativne stavove prema skrbi za umiruće pacijente, pri čemu se kod dijela studenata javlja i tendencija izbjegavanja takve skrbi (Jafari i sur., 2015; A'la i sur., 2018). Strah od susreta sa smrću i procesom umiranja može utjecati na njihovu spremnost i samopouzdanje za uključivanje u palijativnu skrb (Xu i sur., 2019). Pritom se pokazuje da veća izloženost situacijama smrti i skrbi na kraju života može biti povezana s razvojem pozitivnijih stavova prema takvoj skrbi te smanjenjem anksioznosti povezane sa smrću i umiranjem (Malone i sur., 2016). Stoga se naglašava važnost edukacije o smrti i umiranju već prije ulaska u kliničku praksu, budući da se studenti s umirućim pacijentima mogu susresti već na početku obrazovanja (Zahran i sur., 2022).

Kako bi se olakšalo suočavanje s takvim situacijama, važno je primijeniti edukacijske pristupe poput simulacija u kontroliranim uvjetima, koji omogućuju razvoj vještina i strategija suočavanja prije ulaska u kliničku praksu (Malone i sur., 2016). U edukacijskom procesu stoga je potrebno razvijati ne samo znanja o kontroli boli i ublažavanju simptoma, nego i razumijevanje emocionalnih, duhovnih, kulturnih i psihosocijalnih aspekata skrbi za umiruće pacijente i njihove obitelji (Malone i sur., 2016). Kod učenika srednjih medicinskih škola važno je tijekom obrazovanja razvijati primjeren odnos prema smrti i umiranju jer se tijekom kliničke nastave susreću s pacijentima u terminalnoj fazi života. Bez odgovarajuće edukativne i mentorske podrške takva iskustva mogu izazvati stres, osjećaj bespomoćnosti i profesionalnu nesigurnost. Pravodobna edukacija o skrbi za umiruće pacijente pridonosi razvoju znanja, vještina i emocionalne spremnosti te smanjuje rizik od negativnih psiholoških posljedica.

1.3. Psihološki izazovi u skrbi za umiruće bolesnike

Medicinske sestre često doživljavaju pružanje palijativne skrbi kao emocionalno zahtjevno te se nerijetko osjećaju nedovoljno pripremljenima za rad s umirućim pacijentima. Suočavanje s boli, umiranjem i brojnim bioetičkim dilemama (Vuletić, 2023) može izazvati osjećaj moralnog distresa, emocionalnog opterećenja, nesigurnosti i nemoći (Adriaansen, 2007). Istraživanja pokazuju da su medicinske sestre često izložene traumatskim iskustvima pacijenata, što može dovesti do razvoja sekundarnog traumatskog stresa. U tom kontekstu, jedno istraživanje provedeno među medicinskim sestrama pokazalo je da je više od polovice ispitanika imalo barem umjerenu razinu sekundarnog traumatskog stresa, koji je bio povezan s procjenom niže kvalitete života i zadovoljstva zdravljem (Civljak i sur., 2024). Autori stoga naglašavaju važnost preventivnih intervencija, edukacije i psihosocijalne podrške zdravstvenim djelatnicima (Civljak i sur., 2024).

Tijekom praktične nastave učenici medicinskih škola susreću se s patnjom, teškim životnim situacijama i smrću pacijenata, iako još nisu u potpunosti profesionalno formirani. Takva iskustva mogu izazvati snažne emocionalne reakcije i dovesti do sekundarnog traumatskog stresa, osobito kod učenika koji razviju izraženu empatijsku povezanost s pacijentima. Budući da tek razvijaju profesionalne i emocionalne kompetencije, važno im je osigurati odgovarajuću podršku te jačati otpornost za budući profesionalni rad.

Pojedina istraživanja dodatno pokazuju da se značajan broj studenata zdravstvenih usmjerenja osjeća emocionalno nepripremljeno za suočavanje sa smrću pacijenata te pritom često doživljava stres i anksioznost (Dobbins, 2011). Istraživanja provedena kod studenata sestrinstva pokazuju da izloženost smrti pacijenta tijekom kliničke prakse može izazvati značajan emocionalni distres, osobito kada studenti nemaju dovoljno edukacije i podrške u tom području (Edo-Gual et al., 2014; Sampaio et al., 2015, citirano u Elzeiny et al., 2025).

Literatura ukazuje da studenti sestrinstva u prvoj godini studija često nemaju dovoljno razvijene kompetencije za suočavanje s umiranjem pacijenata zbog nedostatka znanja, vještina i emocionalne pripremljenosti. Posljedično, susret sa smrću može imati izražen negativan emocionalni učinak, osobito bez mentorska

podrške i strukturiranih sustava pomoći (Molefe, 2024). Sudjelovanje u skrbi za umiruće pacijente uz osjećaj nepripremljenosti može izazvati psihološki stres i utjecati na percepciju buduće profesionalne uloge (Elzeiny et al., 2025).

Dugotrajna i ponavljana izloženost patnji pacijenata može dovesti do pojave tzv. „zamora suosjećanjem" (engl. *compassion fatigue*), složenog psihološkog fenomena koji se očituje kroz emocionalnu iscrpljenost, smanjenu sposobnost empatijskog angažmana te postupno emocionalno distanciranje od pacijenata. U takvim okolnostima može doći i do razvoja depersonalizacije, pri čemu zdravstveni djelatnici počinju pacijente doživljavati na više funkcionalan, a manje osoban način, što predstavlja obrambeni mehanizam u uvjetima kontinuiranog emocionalnog opterećenja.

Posljedično, ovakve psihološke reakcije mogu značajno utjecati na profesionalne stavove, motivaciju i osjećaj profesionalne ispunjenosti, a u ranjivijim skupinama, poput učenika i studenata u početnim fazama obrazovanja, mogu oblikovati i buduće karijerne odluke te odnos prema palijativnoj skrbi (Nabirye i sur., 2025). U tom kontekstu, studenti u istraživanjima navode i osjećaje krivnje ili preuzimanja odgovornosti za smrt pacijenta, što može dovesti do razvoja osjećaja bezvrijednosti te sumnje u vlastitu kompetentnost za obavljanje sestrinske profesije (Molefe, 2024).

Snažne emocionalne reakcije nakon susreta sa smrću pacijenta mogu se očitovati i kroz različite somatske simptome, poput gubitka apetita, poremećaja spavanja, glavobolja ili općeg fizičkog iscrpljenja, što ukazuje na međusobnu povezanost psihološkog i tjelesnog odgovora na stres. Takve reakcije dodatno potvrđuju intenzitet psihološkog opterećenja kojem su studenti izloženi u situacijama suočavanja sa smrću i umiranjem pacijenata (Molefe, 2024).

Unatoč činjenici da razgovori o smrti mogu izazvati određenu razinu tjeskobe, istraživanja pokazuju da edukacijski programi usmjereni na pripremu učenika za susret s umirućim pacijentima ne dovode do negativnih psiholoških posljedica. Štoviše, nalazi upućuju na stabilnost psiholoških obilježja poput stavova prema smrti, osjećaja smisla života i duhovnosti tijekom sudjelovanja u takvim programima, čime se dovodi u pitanje uvriježeno mišljenje o potencijalnoj štetnosti izlaganja adolescenata ovoj temi (Testoni i sur., 2021).

Iako brojna istraživanja ukazuju na povišenu razinu stresa i emocionalne nepripremljenosti studenata, rijetko nude konkretne obrazovne intervencije. Time se otvara pitanje učinkovitosti postojećih kurikuluma. U tom kontekstu, traumom informirani pristup može predstavljati koristan okvir za prepoznavanje i ublažavanje emocionalno zahtjevnih iskustava tijekom profesionalnog razvoja. Zbog toga je važno prepoznati ove izazove i pružiti učenicima odgovarajuću podršku kako bi razvili emocionalnu otpornost i spremnost za suočavanje s takvim situacijama u praksi (Elzeiny et al., 2025).

2. Palijativna skrb kao pedagoški prostor profesionalne formacije i obrazovni pristupi u pripremi učenika za skrb na kraju života

Palijativna skrb u obrazovnom kontekstu predstavlja važan prostor profesionalne formacije budućih zdravstvenih djelatnika, u kojem se tehničke, emocionalne i etičke kompetencije razvijaju istodobno. Budući zdravstveni djelatnici s patnjom i smrću pacijenata susreću se već tijekom obrazovanja. Zbog toga je važno učenike pravodobno pripremiti za potencijalno traumatske situacije kako bi razvili emocionalnu otpornost i lakše se nosili s profesionalnim izazovima.

Unatoč sve većoj potrebi za integracijom palijativne skrbi u kurikulume sestrinstva, obrazovni programi često ne osiguravaju dostatno teorijsko znanje i kliničko iskustvo potrebno za adekvatnu pripremu medicinskih sestara za skrb o umirućim pacijentima i njihovim obiteljima (Malone et al., 2016; Gelegjamts et al., 2020).

Zdravstveni radnici trebaju biti osposobljeni za integraciju specijalističkog i kontinuiranog interdisciplinarnog usavršavanja, budući da holistička skrb zahtijeva razvoj multidisciplinarnih kompetencija kao etičku obvezu struke (Cobb, Puchalski, Rumbold, 2012). Istodobno je nužno i šire obrazovanje javnosti, pacijenata, neformalnih njegovatelja te donositelja odluka o palijativnoj i hospicijskoj skrbi.

Važnost edukacije naglašava i sama *Preporuka Europskog udruženja za palijativnu skrb (EAPC) za razvoj dodiplomskih nastavnih programa iz palijativne medicine na europskim medicinskim školama*. Potpuna integracija palijativne skrbi u sveučilišne kurikulume za zdravstvene djelatnike obveza je prema

međunarodnom pravu i strategiji obuke utemeljenoj na dokazima (European Association for Palliative Care, 2013).

I *Preporuka br. REC(2003)24 Odbora ministara državama članicama o organizaciji palijativne skrbi* (Council of Europe Committee of Ministers, 2003) posebno zahtijeva uspostavljanje referentnih centara za poučavanje i obuku u palijativnoj skrbi kroz standardne nastavne planove i programe, poslijediplomsko usavršavanje i edukaciju, te programe izobrazbe stručnjaka za palijativnu skrb, zagovarajući akademsko priznavanje palijativne skrbi.

Povijesno gledano, još su ranija istraživanja ukazivala na nedovoljnu zastupljenost sadržaja o skrbi na kraju života u obrazovanju, pri čemu se već sredinom 20. stoljeća upozoravalo da nedostatak edukacije može dovesti do izbjegavanja takve skrbi u kliničkoj praksi (Dobbins, 2011).

Istodobno, istraživanja potvrđuju da tradicionalni modeli edukacije, usmjereni primarno na teorijsko znanje, nedovoljno adresiraju emocionalne, kognitivne i praktične potrebe studenata, čime se ograničava razvoj njihovih kompetencija za suočavanje sa smrću u kliničkoj praksi (Yang i sur., 2025).

Posljedice takvih nedostataka u obrazovanju mogu uključivati: nesigurnost i smanjeno samopouzdanje medicinskih sestara, izbjegavanje ili povlačenje iz situacija skrbi na kraju života, otežanu komunikaciju s pacijentima i njihovim obiteljima te povećanu razinu emocionalnog stresa i moralnog distresa, ali i lošija kvalitetu pružene palijativne skrbi.

Zbog toga se sve više naglašava važnost sustavne i strukturirane pripreme i učenika i studenata, uključujući mentorstvo i kliničku superviziju, kao i postupno razvijanje kompetencija kroz praksu, budući da nedostatak znanja i podrške može dovesti do nesigurnosti, straha i osjećaja nepripremljenosti (Molefe, 2024). U tom se kontekstu preporučuju i inovativni edukacijski pristupi, poput simulacijskog učenja, refleksivnih metoda i interdisciplinarne suradnje, koji omogućuju razvoj komunikacijskih vještina, emocionalne obrade iskustava te profesionalne kompetentnosti u sigurnom okruženju (You i sur., 2025; Smith i sur., 2018).

Dodatno, kombinacija simulacijskog učenja i kliničkog promatranja iskusnih medicinskih sestara pokazuje se učinkovitom u jačanju kompetentnosti studenata, dok refleksivne metode, poput

dnevnika i filmske edukacije, doprinose razvoju emocionalne pismenosti i smanjenju anksioznosti povezane sa smrću (Malone i sur., 2016; Chang i sur., 2022). Ipak, primjena ovih metoda u srednjoškolskom obrazovanju ostaje nedovoljno istražena, budući da se većina postojećih studija odnosi na studente sestrinstva.

Uz to, u obrazovni proces važno je uključiti i sadržaje koji se odnose na etičke dileme, donošenje odluka u složenim situacijama te kulturnu osjetljivost, jer takvi sadržaji doprinose smanjenju moralnog stresa i boljoj pripremi za profesionalnu praksu (Malone i sur., 2016). Posebnu vrijednost ima i uključivanje iskustava iz hospicijske skrbi, koja učenicima omogućuju realističniji uvid u palijativnu skrb te pridonose razvoju pozitivnijih stavova i smanjenju stereotipa o skrbi za umiruće pacijente (Testoni i sur., 2021).

Uspješna implementacija programa palijativne skrbi u obrazovne kurikulume pritom ovisi o nizu međusobno povezanih čimbenika: institucionalnu podršku i strateško opredjeljenje obrazovnih ustanova, dostupnost i kompetentnost stručnog kadra, odgovarajuću organizaciju i didaktičko planiranje nastave te sustavnu integraciju sadržaja palijativne skrbi u postojeće obrazovne strukture. Dodatno, važnu ulogu imaju i mogućnosti za praktičnu primjenu znanja, interdisciplinarna suradnja te kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i mentora uključenih u provedbu takvih programa (Adriaansen, 2007).

Navedeni izazovi upućuju na potrebu za obrazovnim modelima koji nadilaze isključivo kognitivni prijenos znanja. Takvi modeli trebali bi integrirati razumijevanje emocionalnih i potencijalno traumatskih iskustava učenika. Rješenje možemo pružiti putem trauma informiranog pristupa kao relevantnog teorijskog i pedagoškog okvira.

3. Traumom informirani pristup u obrazovanju zdravstvenih djelatnika

Traumom informirani pristup predstavlja suvremeni pedagoški i teorijski okvir u obrazovanju zdravstvenih djelatnika koji naglašava važnost sigurnosti, podrške i razumijevanja emocionalnih iskustava u procesu učenja.

Iako se u svakodnevnom govoru trauma najčešće opisuje kao stresni događaj ili nepovoljna okolnost za pojedinca, pojam traume

znatno je širi. Trauma se definira kao izravno iskustvo traumatskog događaja ili svjedočenje događaju koji se dogodio drugima. Trauma može utjecati na funkcioniranje živčanog sustava te izazvati osjećaj nesigurnosti u vlastiti identitet ili u sigurnost svijeta koji nas okružuje. Takvi osjećaji mogu nastati kada nepovoljni događaji ili okolnosti nisu adekvatno prepoznati i podržani od strane pojedinca, okoline ili ljudi koji ga okružuju (Edelman, 2023).

Razumijevanje učinaka traumatskih iskustava dovelo je do razvoja traumom informiranog pristupa. Ovaj pristup polazi od spoznaje da trauma može značajno utjecati na emocionalno, psihološko i socijalno funkcioniranje pojedinca. Naglašava važnost prepoznavanja prisutnosti i posljedica traume, kako u kliničkom tako i u obrazovnom kontekstu. Umjerava djelovanje prema stvaranju sigurnog okruženja koje potiče oporavak i osnaživanje pojedinca. Temeljni cilj traumom informiranog pristupa jest pružiti podršku na način koji uvažava ranjivost osobe i istodobno sprječava ponovno ili dodatno traumatiziranje (Edelman, 2023).

Unatoč sve većem interesu za ovaj pristup, u hrvatskom kontekstu ne postoje istraživanja koja se izravno bave primjenom trauma informiranog modela u obrazovanju učenika medicinskih škola, što ukazuje na značajnu istraživačku prazninu i potrebu za daljnjim empirijskim proučavanjem.

Kao i u općoj populaciji, i mnogi učenici medicinske škole mogu imati vlastita iskustva stresa ili traume, koja utječu na njihov odnos s pacijentima, nastavnicima i vršnjacima. Tijekom školovanja i praktične nastave susreću se s bolestima, patnjom i teškim životnim situacijama pacijenata, što može biti emocionalno zahtjevno. Takva iskustva mogu kod učenika izazvati neugodne emocije, stres ili osjećaj preopterećenosti, zbog čega je važno razvijati podražavajuće okruženje i vještine suočavanja kako bi se očuvalo njihovo mentalno zdravlje i motivacija za budući rad u struci.

Traumom informirani pristup temelji se na razumijevanju širokog utjecaja traumatskih iskustava te na razvoju praksi koje sprječavaju dodatnu traumatizaciju pojedinca. U literaturi se ovaj pristup često opisuje kroz model „4R", koji uključuje: uvid u prisutnost i učinke traume (*Realise*), prepoznavanje znakova i simptoma traume (*Recognise),* odgovaranje kroz odgovarajuće profesionalne i obrazovne prakse (*Respond*) te nastojanje da se izbjegne ponovna traumatizacija (*Resist re-traumatisation*).

Uz navedeni model, traumom informirani pristup u praksi se najčešće razmatra kroz nekoliko temeljnih načela, među kojima se ističu osiguravanje sigurnosti, izgradnja povjerenja, poticanje suradnje te osnaživanje pojedinca. Primjena tih načela važna je ne samo u zdravstvenoj skrbi, nego i u obrazovanju zdravstvenih djelatnika. Primjerice u situacijama kada se učenici ili studenti prvi put susreću s emocionalno zahtjevnim iskustvima, poput svjedočenja smrti pacijenta tijekom kliničke nastave ili skrbi za umirućeg bolesnika. U takvim okolnostima ključnu ulogu imaju nastavnici i mentori, koji mogu pomoći učenicima u razumijevanju i obradi iskustava susreta s umirućim pacijentima te u stvaranju okruženja koje potiče psihološku sigurnost i profesionalno učenje. U kontekstu obrazovanja učenika srednjih medicinskih škola ova se načela mogu operacionalizirati kroz stvaranje poticajnog i sigurnog okruženja za učenje te razvoj profesionalnih kompetencija tijekom kliničke nastave.

Uzimajući u obzir prethodno opisane emocionalne i psihološke izazove s kojima se učenici susreću tijekom kliničke nastave, trauma informirani pristup može se operacionalizirati kroz strukturirani pedagoški model. On obuhvaća pripremu, podršku tijekom iskustva i refleksiju nakon iskustva. Takav pristup omogućuje sustavno povezivanje teorijskih spoznaja o traumi s konkretnim obrazovnim praksama u kontekstu palijativne skrbi, ali i razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija učenika.

Prva faza odnosi se na pripremu učenika prije susreta s umirućim pacijentom. U ovoj fazi naglasak je na smanjenju neizvjesnosti i jačanju osjećaja psihološke sigurnosti. Učenicima je potrebno pružiti osnovna znanja o procesu umiranja i načelima palijativne skrbi, ali i otvoriti prostor za razgovor o vlastitim očekivanjima, strahovima i emocionalnim reakcijama. Osim toga, važno je uključiti sadržaje usmjerene na razvoj emocionalne otpornosti, razumijevanje trauma informiranog pristupa te osnove terapijske komunikacije i etičkog djelovanja u skrbi za umiruće pacijente. Korištenje simulacija, igranja uloga i refleksivnih metoda u kontroliranom okruženju omogućuje učenicima da unaprijed razviju strategije suočavanja te steknu osjećaj veće pripremljenosti za kliničko iskustvo.

Druga faza obuhvaća razdoblje neposrednog susreta s umirućim pacijentom tijekom kliničke nastave. U tom kontekstu

ključnu ulogu imaju nastavnici i mentori koji trebaju osigurati kontinuiranu podršku učenicima, poticati otvorenu komunikaciju te omogućiti izražavanje nesigurnosti i emocionalnih reakcija bez straha od negativnog vrednovanja. Posebno je važno strukturirano praćenje učenika kroz proces postupnog izlaganja emocionalno zahtjevnim situacijama. Primjerice od promatranja kliničke situacije, preko asistiranja, do aktivnijeg sudjelovanja u skrbi, uz jasno definiranu mentorsku podršku u svakoj fazi. Nakon takvih iskustava preporučuje se vođena refleksija ili kratki *debriefing*, kojim se omogućuje emocionalna obrada doživljenog te integracija iskustva u profesionalno učenje. Dodatno, poticanje vršnjačke podrške kroz zajedničke refleksivne razgovore ili grupne diskusije prepoznaje se kao važan zaštitni čimbenik u smanjenju stresa i emocionalnog opterećenja tijekom kliničke prakse (Nabirye i sur., 2025). Također, kontinuirana i strukturirana mentorska podrška ima ključnu ulogu u razvoju profesionalnih kompetencija, emocionalne sigurnosti i osjećaja kompetentnosti u radu s umirućim pacijentima (Molefe, 2024).

Treća faza odnosi se na refleksiju i integraciju iskustva nakon kliničke prakse. U ovoj fazi učenicima je potrebno omogućiti strukturiranu obradu doživljenih iskustava kroz vođene refleksivne razgovore, grupne rasprave ili pisanje refleksivnih dnevnika. Takav pristup omogućuje dublje razumijevanje vlastitih emocionalnih reakcija, povezivanje kliničkih iskustava s teorijskim znanjem te postupno oblikovanje profesionalnog identiteta i razvoj emocionalne otpornosti. Istodobno, refleksivni proces pridonosi razvoju emocionalne inteligencije, etičkog promišljanja i osjećaja profesionalne odgovornosti u skrbi za umiruće pacijente, čime se iskustvo kliničke prakse integrira u cjeloviti proces profesionalnog učenja.

Primjena ovakvog modela omogućuje integraciju načela u obrazovni proces na sustavan i razvojno primjeren način. Time se ne samo smanjuje rizik od negativnih psiholoških posljedica kod učenika, već se potiče razvoj emocionalne otpornosti, profesionalne sigurnosti i kvalitete skrbi za pacijente na kraju života, što je u skladu s rezultatima koji naglašavaju važnost edukacije i podrške u prevenciji sekundarnog traumatskog stresa i sagorijevanja (Nabirye i sur., 2025).

Ovakav pristup pomaže nastavnicima medicinske škole u boljem razumijevanju potreba učenika te potiče razvoj suradničkog i podržavajućeg odnosa, u kojem se sustavno uvažava utjecaj potencijalno traumatskih iskustava, s ciljem omogućavanja sigurnijeg razvoja znanja, vještina i profesionalnog identiteta učenika.

U tom je kontekstu od posebne važnosti da obrazovne ustanove osiguraju odgovarajuću razinu znanja i kompetencija o skrbi za umiruće pacijente, kako bi se povećalo samopouzdanje učenika te smanjila učestalost negativnih emocionalnih reakcija u kliničkoj praksi. To se može postići kvalitetnom teorijskom edukacijom, sustavnim razvojem emocionalne inteligencije te stvaranjem prostora u kojem učenici prije ulaska u kliničko okruženje mogu otvoreno izraziti svoje strahove, nesigurnosti i profesionalne zabrinutosti.

Iako se traumom informirani pristup sve više prepoznaje kao učinkovit okvir u zdravstvenoj skrbi, njegova primjena u obrazovanju, osobito na srednjoškolskoj razini, još uvijek nije dovoljno razvijena. Postojeća literatura pritom se uglavnom usmjerava na teorijske postavke, dok su empirijska istraživanja njegove implementacije u nastavnom procesu i dalje rijetka i ograničena.

Zaključak: Kurikularna integracija i modeli implementacije u srednjoškolski medicinski kurikulum

Učenici zdravstvenih usmjerenja često se sa smrću pacijenta susreću bez odgovarajuće stručne i emocionalne podrške. Ovo ukazuje na potrebu sustavne kurikularne integracije sadržaja usmjerenih na emocionalnu pripremu, refleksiju i suočavanje s gubitkom (Heise i sur., 2018, citirano u Elzeiny i sur., 2025).

Kurikularna integracija trauma informirnog pristupa može se provoditi kroz didaktičke strategije poput simulacijskog i iskustvenog učenja te postupnog izlaganja klinički i emocionalno zahtjevnim situacijama. Ključnu ulogu imaju i mentorsko-supervizijski sustavi koji osiguravaju kontinuiranu podršku, debriefing i praćenje emocionalnih reakcija.

Važna je i integracija refleksivne prakse kroz dnevnike, grupne rasprave i vođenu refleksiju, čime se potiče obrada iskustava i razvoj profesionalnog identiteta. Takav pristup doprinosi razvoju

emocionalne otpornosti, etičke osjetljivosti i humanizaciji medicinskog obrazovanja, pri čemu palijativna skrb uključuje i emocionalnu, etičku i refleksivnu dimenziju.

Trauma informirani pristup, kao okvir koji naglašava sigurnost i prevenciju retraumatizacije (Alhalal, 2025), pridonosi smanjenju stresa, jačanju otpornosti i dugoročnoj profesionalnoj motivaciji (Mayer, 2023). Njegova implementacija uključuje pripremu prije kliničke prakse, kontinuiranu podršku tijekom obrazovanja i strukturiranu refleksiju nakon iskustava.

Zaključno, integracija trauma informiranog pristupa u kurikulum medicinskih škola doprinosi razvoju kompetentnih, emocionalno stabilnijih i etički osjetljivih zdravstvenih djelatnika sposobnih za kvalitetnu i humaniziranu skrb na kraju života.

Literatura

A'la, M. Z., Setioputro, B., & Kurniawan, D. E. (2018). Nursing students' attitudes towards caring for dying patients. *Nurse Media Journal of Nursing, 8*(1), 25–34. https://doi.org/10.14710/nmjn.v8i1.17270

Adriaansen, M. J. M. (2007). *Nursing education in palliative care: Content, effects and implementation* (Doctoral dissertation). Radboud University Nijmegen.

Alhalal, E. (2025). Trauma-informed care and nurses' secondary trauma, burnout and posttraumatic growth: A study with the structural equation model. *International Journal of Nursing Practice, 31*, e70066. https://doi.org/10.1111/ijn.70066

Block, D. (2002). Medical education in end-of-life care: The status of reform. *Journal of Palliative Medicine, 5*(2), 243–248.

Chang, K. K. P., Chan, E. A., & Chung, B. P. M. (2022). A new pedagogical approach to enhance palliative care and communication learning: A mixed method study. *Nurse Education Today, 119*, 105568. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105568

Civljak, M., Štivić, I., & Puljak, L. (2024). Secondary traumatic stress in working nurses studying part time in a bachelor or master's nursing program in Croatia: A cross-

sectional study. *BMC Nursing, 23*, 22. https://doi.org/10.1186/s12912-023-01691-1

Cobb, M. R., Puchalski, C. M., & Rumbold, B. (2012). *Oxford textbook of spirituality in healthcare*. Oxford University Press.

Council of Europe Committee of Ministers. (2003). *Recommendation Rec(2003)24 of the Committee of Ministers to member states on the organisation of palliative care*. Council of Europe.

Dobbins, E. H. (2011). The impact of end-of-life curriculum content on the attitudes of associate degree nursing students toward death and care of the dying. *Teaching and Learning in Nursing, 6*(4), 159–166. https://doi.org/10.1016/j.teln.2011.04.002

Đorđević, V., Braš, M., & Brajković, L. (Ur.). (2014). *Osnove palijativne medicine: Ars medica prema kulturi zdravlja i čovječnosti*. Medicinska naklada.

Edelman, N. (2023). Doing trauma-informed work in a trauma-informed way: Understanding difficulties and finding solutions. *Health Services Insights, 16*, 1–5. https://doi.org/10.1177/11786329231215037

Elzeiny, A., Loutfy, A., Van Belkum, C., Magdi, H. M., Elbatanouny, A., Al Hariri, B., Alazazmeh, H., & Alrefai, A. (2025). *Death and dying attitude through the eyes of nursing students during clinical training: A cross-sectional study in the United Arab Emirates*. *Palliative Medicine Reports, 6*(1), 588–596. https://doi.org/10.1177/26892820251395427

European Association for Palliative Care. (2013). *Recommendations of the EAPC for the development of undergraduate curricula in palliative medicine at European medical schools*. EAPC. https://www.eapcnet.eu

Gelegjamts, D., Yoo, J. Y., Kim, J., & Kim, J. S. (2020). Undergraduate nursing students' palliative care knowledge and attitudes towards end-of-life care: A cross-sectional descriptive study. *Contemporary Nurse, 56*(5–6), 477–490. https://doi.org/10.1080/10376178.2021.1890165

Jafari, M., Rafiei, H., Nassehi, A., Soleimani, F., Arab, M., & Noormohammadi, M. R. (2015). Caring for dying patients: Attitude of nursing students and effects of education. *Indian Journal of Palliative Care, 21*(2), 192–197. https://doi.org/10.4103/0973-1075.15649

Malone, L. D., Anderson, J., & Croxon, L. (2016). Are newly graduated nurses ready to deal with death and dying? A literature review. *Nursing and Palliative Care, 1*(4), 89–93. https://doi.org/10.15761/NPC.1000123

Mayer, K., Rothacker-Peyton, S., & Wilson-Anderson, K. (2023). Trauma-informed educational practices within the undergraduate nursing classroom: A pilot study. *Trauma Care, 3*(3), 114–125. https://doi.org/10.3390/traumacare3030012

Molefe, L. (2024). R425 first year student nurses' experience of encounters with death of a patient during clinical placement. *BMC Nursing, 23*, 246. https://doi.org/10.1186/s12912-024-01922-z

Nabirye, A. K., Munabi, I. G., Mubuuke, A. G., & Kiguli, S. (2025). Emotional and psychological experiences of nursing students caring for dying patients: An explorative study at a national referral hospital in Uganda. *BMC Medical Education, 25*, 96. https://doi.org/10.1186/s12909-025-06708-8

Pontificia Academia pro Vita. (2019). *Libro bianco per la promozione delle cure palliative nel mondo*. Libreria Editrice Vaticana.

Sampaio, A. V., Comassetto, I., Faro, A. C. M. E., Santos, R. M., & Monteiro, F. S. (2015). The experience of nursing students facing death and dying. *Investigación y Educación en Enfermería, 33*(2), 305–314. https://doi.org/10.17533/udea.iee.v33n2a13

Sleeman, K. E., de Brito, M., Etkind, S., Nkhoma, K., Guo, P., Higginson, I. J., Gomes, B., & Harding, R. (2019). *The escalating global burden of serious health-related suffering*. *The Lancet Global Health, 7*(7), e883–e892. https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30172-X

Smith, M. B., Macieira, T. G. R., Bumbach, M. D., Garbutt, S. J., Citty, S. W., Stephen, A., Ansell, M., Glover, T. L., &

Keenan, G. (2018). *The use of simulation to teach nursing students and clinicians palliative care and end-of-life communication: A systematic review*. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine, 35*(8), 1140–1154. https://doi.org/10.1177/1049909118761386

Stevens, E. (2009). Palliative nursing education and continuing professional development. In E. Stevens, S. Jackson, & S. Milligan (Eds.), *Palliative nursing: Across the spectrum of care* (pp. 291–311). Wiley-Blackwell.

Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Donna, S., Cottone, P. F., & Wieser, M. A. (2021). *The hospice as a learning space: A death education intervention with adolescents*. *BMC Palliative Care, 20*, 54. https://doi.org/10.1186/s12904-021-00747-w

Vuletić, S. (2023). *Dileme kliničke bioetike: U perspektivi medicinskog personalizma i kršćanske deontologije*. Glas Koncila.

World Health Organization. (2021). *Assessing the development of palliative care worldwide: A set of actionable indicators*. https://iris.who.int/handle/10665/345532

Xu, F., Huang, K., Wang, Y., Xu, Y., Ma, L., & Cao, Y. (2019). *A questionnaire study on the attitude towards death of nursing interns*. *BioMed Research International, 2019*, 3107692. https://doi.org/10.1155/2019/3107692

Yang, Y., Li, Y., Fu, J., Guo, D., & Xue, J. (2025). Effectiveness of a four-stage death education model. *Journal of Multidisciplinary Healthcare, 18*, 1371–1380. https://doi.org/10.2147/JMDH.S500169

You, S. B., Liu, X., & Boateng, A. C. O. (2025). Breaking the silence: Holistic death education in nursing curriculum is not enough. *Journal of Holistic Nursing*. https://doi.org/10.1177/08980101251329758

Zahran, Z., Hamdan, K. M., Hamdan-Mansour, A. M., Allari, R. S., Alzayyat, A. A., & Shaheen, A. M. (2022). Nursing students' attitudes towards death and caring for dying patients. *Nursing Open, 9*, 614–623. https://doi.org/10.1002/nop2.1107

Živković, I., & Vuletić, S. (2016). *Posljednji trenutci prije vječnosti: Teološko-bioetički naglasci shvaćanja smrti i psihološko-duhovne intervencije*. Hanza Media.

Review Article

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF PALLIATIVE CARE EDUCATION: A TRAUMA-INFORMED APPROACH IN THE SECONDARY MEDICAL SCHOOL CURRICULUM[6]

Summary

The first encounter of secondary medical school students with a dying patient during clinical practice represents an emotionally highly demanding experience that often exceeds their prior professional and pedagogical preparation. Consequently, confronting death, feelings of helplessness, and professional uncertainty can significantly influence the formation of professional identity as well as future attitudes toward palliative care patients. Although clinical practice confirms this reality, curricula are predominantly oriented toward technical-clinical outcomes, while emotional preparation, reflective competencies, and mentoring support are insufficiently and systematically integrated. Such an approach indicates a gap between the demands of clinical reality and the pedagogical articulation of educational processes, leaving students frequently reliant on implicit experiential learning without adequate educational and psychological preparation.

With the aim of improvement, this paper proposes a trauma-informed approach that emphasizes psychological safety, structured preparation before entering the clinical environment,

[6] This presentation is the result of work conducted within the institutional research project of the Josip Juraj Strossmayer University - Osijek, "Moral Distress and Compassion Fatigue of Palliative Caregivers (DSMPal)", 581-UNIOS-76, funded under the 2021–2026 National Recovery and Resilience Plan through the Recovery and Resilience Mechanism (source 581).

Funded by the European Union NextGenerationEU

guided reflection, and continuous supervisory support. Such an approach enables the development of emotional resilience, professional maturity, and ethical sensitivity, positioning palliative care as a space for holistic pedagogical and humanistic formation of students.

Keywords: emotional resilience, palliative care, reflective learning, nursing, secondary medical education, trauma-informed approach.

RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ

EARLY AND PRESCHOOL EDUCATION

Izvorni naučni rad

Primljen 09.05.2026.

Amela Muratović
Departman za pedagoške i psihološke nauke, Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Srbija
amela.muratovic@uninp.edu.rs

SAVREMENE PARADIGME KURIKULUMA RANOG ODGOJA-TEORIJA I PRAKSA

Sažetak

Savremene paradigme kurikuluma ranog vaspitanja i obrazovanja zasnivaju se na holističkom i inkluzivnom pristupu razvoju deteta, u okviru kojeg se istovremeno razvijaju kognitivne, emocionalne, socijalne i motoričke kompetencije. Rad analizira savremene teorijske koncepte i pedagoške strategije kroz komparativno ispitivanje kurikuluma Srbije i Slovenije. Poseban fokus stavljen je na igru, individualizaciju učenja, refleksivnog praktičara i partnerstvo sa porodicom, kao i na ulogu prostora u učenju. Rezultati ukazuju na delimičan raskorak između kurikularnih principa i njihove primene u praksi, uslovljen profesionalnim kompetencijama vaspitača i institucionalnim uslovima, što ukazuje na potrebu za jačanjem implementacijske prakse.

Ključne reči: predškolski kurikulum, kurikulum ranog vaspitanja, savremene paradigme, igra, refleksivni praktičar, komparativni pristup.

UVOD

Savremeni pristupi ranom vaspitanju i obrazovanju zasnivaju se na razumevanju deteta kao jedinstvene, aktivne i kompetentne ličnosti koja uči kroz igru, istraživanje, upoređivanje, analiziranje, komunikaciju i neposredno iskustvo. Ovakvo shvatanje predstavlja pomeranje od tradicionalnih transmisivnih modela ka savremenim kurikularnim pristupima koji naglašavaju fleksibilnost, individualizaciju i stvaranje podsticajnog okruženja za celovit razvoj deteta. Promene koje se dešavaju u savremenom društvu, razvoj novih pedagoških koncepata, kao i potreba za inkluzivnijim i kvalitetnijim obrazovanjem za svu decu, značajno su uticale na transformaciju kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Savremeni kurikulumi polaze od pretpostavke da dete najbolje uči kroz aktivno učešće i interakciju sa okruženjem. U tom kontekstu, organizovano i stimulativno okruženje predstavlja važan preduslov za razvoj dečje autonomije, kognitivnih sposobnosti i ukupnog razvoja, što je posebno naglašeno u Montessori pristupu (Catalano, 2019).

U savremenim kurikularnim paradigmama posebno se ističe holistički pristup razvoju deteta, prema kojem se kognitivni, emocionalni, socijalni, fizički i govorno-jezički razvoj posmatraju kao međusobno povezani procesi. Dete se ne posmatra kao pasivni primalac znanja, već kao aktivni učesnik koji kroz interakciju sa vršnjacima, odraslima i okruženjem razvija sopstvene kompetencije. Takav pristup podrazumijeva redefinisanje uloge vaspitača, koji postaje organizator okruženja, facilitator i partner u procesu učenja (Slunjski, 2011). Istovremeno, savremeni pristupi naglašavaju značaj inkluzivnog obrazovanja i jednakih mogućnosti za svu decu (Ainscow i Sandill, 2010).

Inkluzivna pedagogija podrazumijeva prilagođavanje vaspitno-obrazovnog procesa individualnim potrebama dece, razvoj osećaja pripadnosti i aktivno učešće u zajedničkim aktivnostima (Booth i Ainscow, 2002). Savremena pedagoška praksa dodatno se obogaćuje primenom inovativnih metoda rada, projektnim i iskustvenim učenjem, interdisciplinarnim pristupima, kao i upotrebom digitalnih i multimedijalnih sredstava u procesu učenja i razvoja (Dahlberg i sar., 2007).

Iako teorijski okviri savremenih kurikuluma ukazuju na

visoke standarde kvaliteta ranog vaspitanja i obrazovanja, njihova implementacija u praksi zavisi od brojnih faktora, uključujući profesionalne kompetencije vaspitača, institucionalne uslove i karakteristike obrazovnog sistema. Upravo zbog toga, analiza i komparacija različitih kurikularnih modela omogućava dublje razumevanje odnosa između teorijskih polazišta i njihove praktične realizacije.

Cilj ovog rada jeste sagledavanje savremenih kurikularnih paradigmi u ranom vaspitanju i obrazovanju kroz komparativnu analizu kurikuluma Srbije i Slovenije, sa posebnim fokusom na identifikaciju sličnosti, razlika i izazova u njihovoj implementaciji u praksi predškolskih ustanova. U skladu sa tim ciljem, u radu se primenjuje kvalitativni komparativni pristup, zasnovan na analizi sadržaja kurikularnih dokumenata i unapred definisanim kriterijima poređenja, što omogućava sistematsko i strukturisano sagledavanje analiziranih vaspitno-obrazovnih sistema.

1. Metodologija istraživanja

Istraživanje je zasnovano na kvalitativnom i komparativnom metodološkom pristupu, sa ciljem analize savremenih kurikularnih rešenja u oblasti ranog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji. Polazište istraživanja zasniva se na shvatanju kurikuluma kao složenog, dinamičkog i kontekstualno uslovljenog pedagoškog dokumenta koji odražava savremene obrazovne paradigme, društvene vrednosti i profesionalne standarde u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

1.1. Predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja obuhvata komparativnu analizu dva nacionalna kurikularna dokumenta:

- *Godine uzleta – Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2018)
- *Kurikulum za vrtce* (Republika Slovenija, 2025)

Cilj istraživanja jeste sagledavanje sličnosti, razlika i izazova u implementaciji savremenih kurikularnih paradigmi u sistemima

ranog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji, sa posebnim fokusom na pedagoške implikacije i praksu predškolskih ustanova.

1.2. Metode istraživanja

U istraživanju su korišćene sledeće metode:

- metoda analize sadržaja,
- komparativna metoda

Analiza sadržaja omogućila je sistematsko ispitivanje strukture, principa i ključnih elemenata kurikularnih dokumenata, dok je komparativna metoda korišćena za identifikovanje sličnosti i razlika između posmatranih kurikularnih sistema.

1.3. Kriteriji komparativne analize

Komparativna analiza sprovedena je prema unapred definisanim kategorijama koje obuhvataju shvatanje deteta i koncept dječje kompetentnosti, ulogu vaspitača u procesu učenja i razvoja, organizaciju vaspitno-obrazovnog procesa, pristup inkluziji i individualizaciji, ulogu okruženja u učenju, planiranje, dokumentovanje i evaluaciju pedagoške prakse, profesionalnu autonomiju vaspitača, kao i institucionalne i implementacijske izazove. Ovi kriteriji omogućili su strukturisano, sistematično i uporedno sagledavanje kurikularnih rešenja u oba obrazovna sistema.

1.4. Istraživačka pitanja

Istraživanje je bilo vođeno sledećim istraživačkim pitanjima: koje su osnovne sličnosti i razlike između kurikuluma ranog vaspitanjaa i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji, na koji način se definišu uloge deteta i vaspitača u analiziranim kurikulumima, kako se u oba sistema implementiraju principi inkluzije i individualizacije, te koji su ključni izazovi u praktičnoj implementaciji savremenih kurikularnih paradigmi.

1.5. Analitički okvir i ograničenja istraživanja

Analiza je zasnovana na konstruktivističkom i socio-kulturnom teorijskom okviru učenja, koji naglašava aktivnu ulogu deteta u procesu konstrukcije znanja, značaj socijalne interakcije i refleksivnu ulogu vaspitača u oblikovanju podsticajnog okruženja za učenje. Ovaj teorijski okvir omogućava interpretaciju kurikularnih dokumenata ne samo na deskriptivnom, već i na analitičko-kritičkom nivou, čime se obezbeđuje dublje razumevanje njihovih pedagoških implikacija.

Istraživanje je ograničeno na analizu dva nacionalna kurikularna dokumenta, i to kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji, bez uključivanja empirijskih podataka iz neposredne pedagoške prakse. Zbog toga rezultati rada imaju prvenstveno teorijsko-analitički karakter. Ovo metodološko ograničenje ukazuje na potrebu za budućim istraživanjima koja bi obuhvatila perspektive vaspitača, kao i empirijsku analizu implementacije kurikularnih rešenja u institucionalnom kontekstu.

2. Promene u kurikulumu ranog vaspitanja i obrazovanja

Kurikulum ranog vaspitanja i obrazovanja predstavlja fleksibilan i kontekstualno usmeren okvir koji obuhvata planiranje, realizaciju i evaluaciju vaspitno-obrazovnog procesa u ranom detinjstvu, pri čemu se naglašava njegova dinamična i razvojna priroda (Alexander, 2008). Savremeni kurikularni razvoj označava pomeranje od tradicionalno sadržajno orentisanih modela, koji su bili usmereni na prenos znanja, ka pristupima koji naglašavaju aktivno učenje, razvoj kompetencija i iskustveno učenje, u okviru kojih dete zauzima centralnu poziciju u procesu učenja.

U savremenim teorijskim okvirima posebno se ističe holistički pristup razvoju deteta, koji podrazumeva njegovo posmatranje kao jedinstvenog i integrisanog procesa u kojem su kognitivna, emocionalna, socijalna i fizička dimenzija međusobno povezane. U tom kontekstu, kvalitetno obrazovno okruženje ima ključnu ulogu, jer podstiče istraživanje, igru i celoviti razvoj deteta kroz svakodnevne aktivnosti i socijalne interakcije (Woodhead, 2006).

Paralelno s tim, razvija se inkluzivna paradigma koja se zasniva na principu jednakog prava sve dece na vaspitanje i

obrazovanje, uz naglasak na aktivno učešće u procesu učenja. Inkluzivni pristup podrazumeva uklanjanje prepreka u učenju i stvaranje obrazovnog okruženja u kojem se različitost tretira kao pedagoški resurs koji doprinosi razvoju svakog deteta (Florian, 2014). Ovaj pristup u ranom vaspitanju usmeren je prema stvaranju obrazovnog okruženja u kojem sva deca imaju jednake mogućnosti za učenje i učešće, bez obzira na njihove individualne razlike. Fokus se stavlja na uklanjanje prepreka učenju i prilagođavanje vaspitno-obrazovnih strategija kako bi se obezbedila participacija svakog deteta. Inkluzivna pedagogija naglašava važnost fleksibilnosti, podrške i uvažavanja različitosti kao resursa u procesu učenja (Florian i Black-Hawkins, 2011). U savremenoj literaturi dodatno se ističe da inkluzija ne predstavlja jedinstveno interpretiran koncept, već da se uočavaju različite interpretativne paradigme, od pristupa „inkluzije za neke" do koncepta „inkluzije za sve", što ukazuje na različite nivoe obuhvatnosti i dubine inkluzivne prakse (Leijen i sar., 2021).

Savremeni kurikularni diskurs u velikoj meri je utemeljen na konstruktivističkoj teoriji učenja, prema kojoj dete aktivno konstruiše znanje kroz interakciju sa okruženjem, vršnjacima i odraslima. Učenje se u tom okviru posmatra kao proces istraživanja, rešavanja problema i stvaranja značenja kroz iskustvo i socijalnu interakciju (Fosnot, 2013). U skladu s takvim teorijskim polazištima, dete se u savremenom kurikulumu definiše kao aktivni učesnik u procesu učenja, koji ima pravo na izbor, izražavanje mišljenja i participaciju u donošenju odluka. Ovakva pozicija doprinosi razvoju autonomije, odgovornosti i osećaja pripadnosti zajednici učenja (Rinaldi, 2006).

Iako savremene kurikularne paradigme naglašavaju inkluzivnost, individualizaciju i aktivnu ulogu deteta, savremena empirijska istraživanja ukazuju da njihova implementacija u praksi zavisi od profesionalnih kompetencija vaspitača, institucionalnih uslova i dostupnosti pedagoške podrške. Ovakvi nalazi upućuju na postojanje određenog raskoraka između teorijskih polazišta kurikularnih reformi i njihove svakodnevne realizacije u vaspitno-obrazovnoj praksi.

U tom smislu, savremeni kurikularni razvoj ne može se posmatrati isključivo kroz normativne i teorijske okvire, već zahtijeva i razumijevanje uslova u kojima se pedagoški principi

operacionalizuju, što predstavlja jedno od ključnih pitanja savremenih reformi ranog vaspitanja i obrazovanja.

3. Savremeni pristupi učenju i poučavanju u ranom odgoju

U savremenim shvatanjima ranog vaspitanja naglašava se da je proces učenja zasnovan na aktivnom učešću deteta, koje kroz interakciju i iskustvo postaje nosilac vlastitog razvoja i sticanja znanja. Poseban značaj ima individualizacija i diferencijacija rada, koje omogućavaju da se vaspitno-obrazovni proces prilagođava razvojnim mogućnostima, interesovanjima i ritmu učenja svakog deteta. Na taj način se stvara inkluzivno i podsticajno okruženje u kojem svako dete ima mogućnost napredovanja u skladu sa svojim potencijalima, što doprinosi većoj motivaciji i kvalitetnijem učenju (Valiandes i Neophytou, 2018).

Polazeći od značaja prilagođavanja učenja individualnim potrebama dece, posebno mesto u savremenoj pedagogiji zauzima igra kao osnovni oblik učenja i razvoja. Igra predstavlja centralni element ranog učenja i razvoja, jer omogućava deci da kroz spontanu aktivnost upoznaju sebe, istražuju svet, eksperimentišu i razvijaju različite oblike mišljenja, stavova iskustava i komunikacije. U igri se integrišu emocionalni, socijalni, fizički i kognitivni aspekti razvoja, a djeca kroz interakciju sa vršnjacima uče da rešavaju probleme, sarađuju i izražavaju sopstvene ideje. Zbog toga se igra u savremenoj pedagogiji posmatra kao osnovni metod učenja koji povezuje iskustvo i razvoj (Zosh i sar., 2017).

Na osnovu ovakvog shvatanja igre kao prirodnog i integrisanog oblika učenja, savremeni kurikulum sve više naglašava integrisano i interdisciplinarno učenje, koje podrazumeva povezivanje različitih oblasti znanja u smislene i funkcionalne celine. Umesto fragmentisanog usvajanja sadržaja, deca uče kroz strukturirane situacije koje su im bliske i razumljive, pre svega koje su njima interesantne, što omogućava dublje razumevanje i lakšu primenu saznanja, iskustava i znanja u svakodnevnom životu i praktičnim aktivnostima. Ovakav pristup podstiče razvoj kritičkog mišljenja, radoznalosti i sposobnosti povezivanja različitih informacija (Drake i Reid, 2010).

Dalje unapređenje takvog pristupa ogleda se u primeni

digitalnih tehnologija i multimedijalnih sredstava u vaspitno-obrazovnom procesu, kojima se dodatno obogaćuju iskustva učenja. Digitalni alati omogućavaju deci različite načine izražavanja, analiziranja, upoređivanja, istraživanja, zaključivanja i komunikacije, ali njihova primena mora biti pažljivo pedagoški osmišljena kako bi bila u skladu sa razvojnim potrebama dece i ciljevima kurikuluma (Plowman i McPake, 2013).

U okviru tako organizovanog procesa učenja, značajno mesto zauzima i projektno i istraživačko učenje, koje decu stavlja u aktivnu poziciju istraživača i stvaraoca znanja. Kroz projekte deca postavljaju pitanja, planiraju aktivnosti, istražuju pojave i dolaze do rešenja kroz saradnju sa drugima. Ovakav način rada podstiče razvoj samostalnosti, kreativnosti i sposobnosti rešavanja problema, kao i povezivanje teorijskog znanja sa praktičnim iskustvom.

Ovakav način organizacije procesa učenja zahteva i promenu uloge vaspitača, koji više nije isključivi prenosilac znanja, već postaje facilitator, posmatrač i partner u procesu učenja. Njegova uloga podrazumeva kreiranje podsticajnog okruženja, praćenje dečjih interesovanja i podsticanje dijaloga i zajedničkog istraživanja. Na taj način se razvija kultura učenja zasnovana na saradnji i aktivnom učešću dece (Siraj-Blatchford, 2009).

Komparativna analiza kurikuluma ranog odgoja u Srbiji i Sloveniji: sličnosti, razlike i izazovi

Komparativnom analizom kurikularnih dokumenata ranog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji uočava se visok stepen teorijske usklađenosti u pogledu osnovnih pedagoških polazišta. U tom okviru dete se definiše kao aktivni subjekt učenja, dok se uloga vaspitača određuje kao facilitatorska i refleksivna (Pavlović Breneselović, 2017). Međutim, iako ova teorijska polazišta ukazuju na savremeni konstruktivistički pristup, ostaje otvoreno pitanje u kojoj meri se ovakvi principi dosledno realizuju u svakodnevnoj pedagoškoj praksi u radu sa decom predškolskog uzrasta.

U Sloveniji je u primjeni Kurikulum za vrtce (2025), kao savremena verzija ranijeg kurikuluma (1999), koji ima otvoren, procesno orijentisan karakter. Dokument ne propisuje detaljne sadržaje, već definiše načela i profesionalne smjernice, naglašavajući značaj situacionog učenja, refleksivne prakse i profesionalne autonomije vaspitača (Kroflič, 2010). U tom

kontekstu, vaspitač deluje kao interpretator pedagoških situacija koji kontinuirano prilagođava obrazovni proces potrebama djece. Ipak, upravo ova visoka otvorenost kurikuluma otvara pitanje ujednačenosti kvaliteta implementacije, jer veći stepen autonomije može dovesti do značajnih razlika između ustanova u zavisnosti od profesionalnih kompetencija vaspitača i institucionalnih uslova.

Nasuprot tome, kurikulum „Godine uzleta“ (2018) u Srbiji zasniva se na konceptu dobrobiti deteta i integriše fleksibilnost sa normativno definisanim principima. On promoviše integrisani pristup učenju, gde se razvoj deteta posmatra kao jedinstven proces koji obuhvata kognitivnu, emocionalnu, socijalnu i fizičku dimenziju (Ministarstvo prosvete RS, 2018). Poseban naglasak stavlja se na učenje kroz igru, iskustvo i situacione aktivnosti, uz razvijanje refleksivne prakse vaspitača. Dakle, uočava se strukturna tenzija između visokog stepena kurikularne fleksibilnosti i zahteva za normativnom doslednošću, što u fazi implementacije može rezultirati divergentnim interpretacijama kurikularnih principa.

Sličnosti između analiziranih kurikularnih sistema ogledaju se u zajedničkom teorijskom polazištu koje se zasniva na konstruktivističkom i socio-kulturnom razumevanju učenja, pri čemu se dete posmatra kao kompetentan i aktivan učesnik procesa učenja, a socijalna interakcija i kvalitet okruženja kao ključni faktori razvoja. Ovakvo teorijsko utemeljenje u skladu je sa savremenim evropskim pristupima ranog vaspitanja koji naglašavaju značaj iskustvenog učenja. Ipak, iako je teorijska osnova slična, razlike u strukturi kurikuluma ukazuju da se isti pedagoški principi u praksi mogu realizovati na znatno različite načine.

Razlike između sistema prvenstveno se odnose na stepen kurikularne otvorenosti, način regulacije pedagoške prakse i nivo profesionalne autonomije vaspitača. Slovenački Kurikulum za vrtce, karakteriše izražena procesna orentacija i visok stepen fleksibilnosti u implementaciji, pri čemu se naglasak stavlja na refleksivnu praksu, profesionalnu autonomiju i interpretativno delovanje vaspitača.

Takva otvorena kurikularna struktura omogućava veću kontekstualnu prilagodljivost, ali istovremeno može dovesti do izraženijih razlika u kvalitetu implementacije između različitih predškolskih institucija, što potvrđuju savremene analize slovenačke predškolske prakse (Marjanovič Umek, 2021).

Za razliku od Kurikuluma za vrtce, kurikulum „Godine

uzleta“ u Srbiji uspostavlja ravnotežu između kurikularne fleksibilnosti i strukturisanog pedagoškog okvira, čime se obezbeđuje veća sistemska koherentnost i ujednačenost vaspitno-obrazovne prakse. Program je koncipiran kao razvojno i procesno orijentisan kurikulum zasnovan na socio-konstruktivističkom pristupu učenju, pri čemu se naglašavaju participacija deteta, integrisano iskustveno učenje i refleksivna praksa vaspitača (Čičko, 2025). Ipak, ova kombinacija fleksibilnosti i normativne usmerenosti otvara pitanje stvarnog prostora za spontano, dečijim inicijativama vođeno planiranje, koje u praksi može biti ograničeno institucionalnim tumačenjem kurikularnih smernica.

U praktičnoj dimenziji, slovenački model u većoj meri favorizuje situaciono i iskustveno učenje koje proizlazi iz dečijih interesovanja, iskustava i svakodnevnih interakcija sa okruženjem, dok se u Srbiji, u okviru kurikuluma „Godine uzleta“, primenjuje integrisani pristup zasnovan na projektima, situacijama učenja i kontekstualno oblikovanim aktivnostima koje nastaju iz dečije igre i istraživanja. Ove razlike reflektuju različite modele profesionalnog delovanja vaspitača, pri čemu je u slovenačkom kontekstu izraženija interpretativna i refleksivna autonomija vaspitača, dok se u sistemu „Godine uzleta“, sve više primjenjuju projektno i iskustveno zasnovani pristupi učenju koji uključuju aktivno učešće dece i istraživačke aktivnosti vaspitača (Stojanović i sar., 2023). Ipak, ostaje otvoreno pitanje doslednosti implementacije ovih modela u praksi, s obzirom na razlike u institucionalnim resursima i kompetencijama vaspitača dece predškolskog uzrasta.

U domenu inkluzije i individualizacije, oba kurikuluma formalno afirmišu principe inkluzivnog obrazovanja, međutim njihova stvarna primena u velikoj meri zavisi od institucionalnih kapaciteta, profesionalnih kompetencija vaspitača i dostupnih resursa u predškolskim ustanovama. Savremena istraživanja ukazuju na postojanje izraženog raskoraka između definisanih inkluzivnih politika i njihove praktične realizacije, pri čemu se kvalitet inkluzivne prakse značajno razlikuje između različitih konteksta implementacije (Nelis i sar., 2023). Ovakvi nalazi dodatno problematizuju pitanje jednakosti obrazovnih prilika, jer ukazuju da normativna usklađenost kurikuluma ne garantuje i njegovu kvalitetnu implementaciju u praksi.

Savremena empirijska istraživanja dodatno potvrđuju da

kvalitet implementacije kurikuluma ne zavisi isključivo od njegovih teorijskih osnova, već pre svega od profesionalnih kompetencija vaspitača, refleksivne prakse i institucionalne podrške. U tom kontekstu, nalazi istraživanja ukazuju da su iskustva i uverenja vaspitača o inkluzivnom obrazovanju usko povezana sa njihovim kompetencijama, dostupnošću stručne podrške i percepcijom inkluzivnih procesa u praksi (Dimitrijević & Starčević, 2024). Ovi rezultati dodatno potvrđuju da uspešna implementacija inkluzivnog kurikuluma zavisi od međudelovanja individualnih profesionalnih kapaciteta i sistemskih uslova, pri čemu se otvara pitanje održivosti i doslednosti reformskih rešenja u različitim institucionalnim kontekstima.

U širem teorijsko-analitičkom okviru, rezultati ukazuju da se savremeni kurikularni diskurs u oba sistema kreće unutar progresivnih pedagoških paradigmi, dok njegova realna implementacija zavisi od interakcije između normativnog okvira i kontekstualnih uslova obrazovne prakse. Time se otvara ključno pitanje savremenih kurikularnih reformi: u kojoj meri formalno definisani principi zaista oblikuju pedagošku praksu, a u kojoj meri ih praksa reinterpretira i prilagođava sopstvenim institucionalnim ograničenjima.

4. Implementacija savremenih kurikularnih paradigmi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Implementacija savremenih kurikularnih paradigmi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju zasniva se na shvatanju da se učenje u ranom detinjstvu odvija kroz aktivno učešće deteta u socijalnim i materijalnim kontekstima. Kurikulum se u tom smislu ne posmatra kao strogo propisan plan, već kao fleksibilan okvir u kojem se uvažavaju dečja interesovanja, potrebe i razvojne mogućnosti, kao i njihova interakcija sa vaspitačima i okruženjem.

U okviru ovakvog pristupa, naglasak se pomera sa unapred definisanih ishoda ka procesima učenja koji proizlaze iz dečjih aktivnosti i inicijativa. U tom smislu, rad se zasniva na sistematskom posmatranju dečjeg ponašanja, interesa i interakcija, čime se omogućava kontinuirano prilagođavanje pedagoškog delovanja specifičnostima konkretne vaspitne grupe. Sociokulturna teorija učenja naglašava da se kognitivni razvoj odvija kroz socijalnu

interakciju, pri čemu dete uči kroz zajedničke aktivnosti i komunikaciju sa odraslima i vršnjacima. U tom procesu ključnu ulogu ima zona narednog razvoja, u kojoj dete uz podršku kompetentnijih osoba dostiže viši nivo razumijevanja i sposobnosti (Vygotsky, 1978).

Značajan segment savremene implementacije odnosi se na saradnju porodice i predškolske ustanove. Prema ekološkoj teoriji razvoja, dete se razvija unutar međusobno povezanih sistema, pri čemu porodica i institucija predstavljaju ključne kontekste razvoja.

Njihova usklađena saradnja doprinosi kontinuitetu, stabilnosti i kvalitetu razvojnih iskustava deteta (Bronfenbrenner, 1979).

Posebno mesto u savremenoj pedagogiji zauzima materijalno-prostorno okruženje. Prostor u predškolskoj ustanovi značajno utiče na način na koji deca organizuju igru, komuniciraju i istražuju. Istraživanja pokazuju da kvalitetno strukturisano okruženje podstiče intenzivnije učešće dece i produžava trajanje angažovanih aktivnosti (Kweon, Sullivan & Wiley, 2017). U Reggio Emilia pristupu prostor se posmatra kao aktivni učesnik u procesu učenja („treći vaspitač“), koji kroz organizaciju materijala i estetsku dimenziju prostora podstiče dečju radoznalost, saradnju i istraživačke aktivnosti (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Uprkos jasno definisanim savremenim teorijskim polazištima, implementacija ovih paradigmi u praksi često zavisi od profesionalnih kompetencija vaspitača i institucionalnih uslova rada, pri čemu istraživanja ukazuju da vaspitači imaju ključnu ulogu u interpretaciji i prilagođavanju kurikuluma u svakodnevnoj pedagoškoj praksi (Clayback i sar., 2023; Lim & Lim, 2022). U svakodnevnoj pedagoškoj praksi, pristup usmeren na dečje inicijative može se prepoznati kroz situacije u kojima vaspitač, umesto unapred planiranih aktivnosti, oblikuje učenje na osnovu spontanog interesa dece, na primer kroz zajedničko istraživanje prirodnih pojava, igre uloga ili rešavanje problemskih situacija koje proizlaze iz dečije igre.

Međutim, istraživanja ukazuju da ovakav tip fleksibilne i procesno orijentisane prakse nije ravnomerno zastupljen u svim ustanovama, što ukazuje na postojanje razlika u kvalitetu implementacije kurikuluma. Ove razlike najčešće su uslovljene nivoom stručne osposobljenosti vaspitača, dostupnošću

profesionalne podrške i institucionalnim uslovima u kojima se vaspitno-obrazovni rad realizuje (Hazidi i sar., 2024).

Na taj način, iako savremeni kurikularni dokumenti formalno promovišu aktivno učenje, participaciju dece i fleksibilno planiranje, empirijski nalazi ukazuju da njihova stvarna primena ostaje pod snažnim uticajem kontekstualnih i sistemskih faktora koji oblikuju kvalitet pedagoške prakse.

Zaključak

Rezultati komparativne analize savremenih kurikularnih paradigmi ranog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji i Sloveniji ukazuju na visok stepen teorijske usaglašenosti u okviru savremenih pedagoških diskursa, koji se dominantno zasnivaju na konstruktivističkim i socio-kulturnim teorijama učenja. U oba analizirana sistema dete se pozicionira kao kompetentan i aktivan učesnik procesa učenja, dok se uloga vaspitača redefiniše u pravcu facilitatorske, refleksivne i medijatorske funkcije u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa.

Uprkos izraženoj normativnoj usklađenosti kurikularnih dokumenata, rezultati ukazuju na značajan raskorak između kurikularno definisanih principa i njihove primene u pedagoškoj praksi. Ovi nalazi ukazuju da kvalitet kurikularne implementacije nije određen isključivo sadržajem kurikuluma, već u velikoj meri zavisi od interakcije profesionalnih kompetencija vaspitača, institucionalnog konteksta, organizacionih uslova rada i dostupnosti sistemske stručne podrške. Na osnovu nalaza istraživanja, mogu se izdvojiti sledeće implikacije za unapređenje obrazovne prakse i sistema:

Neophodno je dalje unapređenje balansiranog modela kurikularne regulacije koji integriše fleksibilnost i profesionalnu autonomiju sa jasnim mehanizmima osiguranja kvaliteta implementacije. To podrazumeva razvoj koherentnih evaluacionih okvira koji omogućavaju praćenje doslednosti primene kurikularnih principa, uz uvažavanje kontekstualnih specifičnosti predškolskih ustanova.

Empirijski nalazi potvrđuju ključnu ulogu vaspitača kao interpretatora kurikuluma, što implicira potrebu za sistemskim jačanjem profesionalnih kompetencija kroz kontinuirano stručno

usavršavanje. Poseban akcenat treba staviti na razvoj refleksivne prakse, kompetencija za inkluzivno i diferencirano poučavanje, kao i na osnaživanje kapaciteta za projektno, istraživački orijentisano i situaciono učenje. Dodatno, značajnim se pokazuje i institucionalizacija profesionalnih zajednica učenja i mentorski podržanog profesionalnog razvoja.

Buduća istraživanja trebalo bi da budu usmerena ka empirijskoj operacionalizaciji kurikularne implementacije u realnim pedagoškim kontekstima, sa fokusom na višeperspektivnu analizu uključujući vaspitače, rukovodioce ustanova i roditelje. Posebno je relevantno sprovođenje studija koje ispituju faktore koji posreduju između kurikularne politike i pedagoške prakse, kao i longitudinalna istraživanja koja prate efekat savremenih kurikularnih reformi na ishode dečijeg razvoja.

LITERATURA

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, god. 14, br. 4, str. 401–416.

Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Catalano, H. (2019). Child-centered paradigm in early education, *Education, Reflection, Development*, god. 1, br. 1, str. 29–37.

Clayback, K. A., Williford, A. P., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2024). Supporting all learners through high-quality early childhood curricula: STREAMin³ implementation across Virginia, *Frontiers in Education, 9*, 1494464. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1494464

Čičko, S. (2025). Usporedba Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i Osnova programa predškolskog vaspitanja – „Godine uzleta“, *Varaždinski učitelj*, 8(17), 277–282. https://hrcak.srce.hr/328238

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. London: Routledge.

Dimitrijević, B., & Starčević, J. (2024). Beliefs and Experiences of Serbian Preschool Educators on Inclusive Education, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE),* 12(3), 621–632. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2024-12-3-621-632

Drake, S. M., Reid, J. (2010). Integrated curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability, *What Works? Research into Practice*, god. 28, br. 1, str. 1–4.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children*. Praeger.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, god. 29, br. 3, str. 286–294.

Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, god. 41, br. 4, str. 547–564.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Hazidi, M. A. H., Saidin, M. S., Amdan, M. A., & Janius, N. (2024). Challenges of preschool teachers in the implementation of early childhood curriculum, *International Journal of Science and Research Archive, 13*(2), 437–446. https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.13.2.2152

Kroflič, R. (2010). *The concept of curriculum in preschool education in Slovenia*. Ljubljana: University of Ljubljana.

Kweon, B.-S., Sullivan, W. C., & Wiley, A. R. (2017). Green common spaces and the social integration of inner-city older adults. *Environment and Behavior, 49*(1), 3–27.

Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all, *Frontiers in Psychology,* 12, 633066. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066

Lim, H., & Lim, B. (2022). An inquiry into early childhood teachers' perceptions of teacher agency in curriculum implementation. *International Journal of Early Childhood Education, 28*(2), 59–80. https://doi.org/10.18023/ijece.2022.28.2.004

Marjanovič Umek, L. (2021). A new image of preschool institutions

in Slovenia: Conceptual, systemic and curricular backgrounds, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 165–184. https://doi.org/10.26529/cepsj.1036

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. (2018). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta*. Beograd.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. (2025). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje.

Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: A case study, *Frontiers in Psychology*, 14, 1120735. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120735

Pavlović Breneselović, D. (2017). *Predškolski kurikulum u Srbiji – ka novoj paradigmi vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet.

Plowman, L., McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, god. 89, br. 1, str. 27–33.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, god. 17, br. 3, str. 307–323.

Slunjski, E. (2011). Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i obrazovanja, *Croatian Journal of Education*.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valiandes, S., Neophytou, L. (2018). Teachers' differentiated instruction practices and their relationship to students' achievement. *Journal of Education Research*, god. 111, br. 4, str. 433–443.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.

Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. New York: The LEGO Foundation.

Original research article

CONTEMPORARY PARADIGMS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CURRICULUM – THEORY AND PRACTICE

Abrstract

Contemporary paradigms of early childhood curriculum are based on a holistic and inclusive approach to child development, within which cognitive, emotional, social, and motor competencies are developed simultaneously. The paper analyzes contemporary theoretical concepts and pedagogical strategies through a comparative examination of the curricula of Serbia and Slovenia. Special emphasis is placed on play, individualized learning, the reflective practitioner, partnership with families, and the role of space in learning. The results indicate a partial gap between curricular principles and their implementation in practice, conditioned by educators' professional competencies and institutional conditions, highlighting the need to strengthen implementation practice.

Keywords: preschool curriculum, early childhood curriculum, contemporary paradigms, play, reflective practitioner, comparative approach.

Stručni članak

Primljen 11.05.2026.

Dženeta Ćeman
Osnovna škola „Džemal Bijedić“, Miljanovci
cemandz4@gmail.com

PARTNERSTVO PORODICE I ODGOJNO-OBRAZOVNIH INSTITUCIJA

Sažetak

Partnerstvo porodice i odgojno-obrazovnih institucija ključan je uvjet kvalitetnog odgoja i obrazovanja, ali u praksi često ostaje na razini formalne komunikacije. Rad analizira teorijske okvire, barijere i smjernice za njegovo unapređenje. Istinsko partnerstvo počiva na ravnopravnosti, poštovanju i zajedničkoj odgovornosti za djetetovu dobrobit. Analizom literature identificirane su barijere na strani porodice, institucije i obrazovnih politika, uz osvrt na ulogu nastavnika i stručnih saradnika kao facilitatora partnerstva. Unapređenje zahtijeva promjenu institucionalne kulture, stručno usavršavanje i sistemsku podršku usmjerenu dobrobiti djeteta.

Ključne riječi: partnerstvo, porodica, odgojno-obrazovne institucije, suradnja.

Uvod

Odnos između porodice i odgojno-obrazovnih institucija oduvijek je bio složen i višeslojan. Dijete odrasta u dva temeljna mikrosistema, porodici i školi, koji su, svaki na svoj način, odgovorni za njegov razvoj, odgoj i obrazovanje. Kada ta dva sistema funkcionišu usklađeno, kada postoji razumijevanje i kada rade prema istom cilju dijete ima najbolje uvjete za rast i napredak.

Kada su u raskoraku, a to se, nažalost, događa češće nego što bismo željeli, dijete snosi posljedice tog nesklada.

Porodica je prva i najvažnija sredina u kojoj dijete uči, stiče iskustva, usvaja vrijednosti i gradi sliku o sebi i svijetu. Ona je temelj na kojemu se sve ostalo gradi i taj temelj prati osobu kroz cijeli život. Odgojno-obrazovna institucija, bilo da je vrtić, osnovna škola ili srednja škola, nastavlja i produbljuje ono što je u porodici započeto, ali ne može i ne treba zamijeniti ono što porodica pruža. Jedna sredina ne mijenja drugu. Obje sredine međusobno se dopunjuju, a kvalitet te dopune ovisi o tome koliko je odnos između njih otvoren, uzajaman i partnerski.

Pojam suradnje porodice i škole prisutan je u pedagoškoj literaturi duže vremena, ali pojam partnerstva je noviji i zahtjevniji. U bosanskohercegovačkom obrazovnom kontekstu pomak od suradnje ka partnerstvu sistematično artikulira Rangelov-Jusović (2007) naglasivši da partnerski odnos zahtijeva ravnopravnost svih učesnika i pristup usmjeren na dijete. Ljubetić (2014) jasno razlikuje suradnju od partnerstva i navodi kako je suradnja korisna i potrebna, ali ona ne podrazumijeva ravnopravnost. U suradnji institucija ima inicijativu, postavlja uvjete i određuje dinamiku, dok porodica uglavnom reagira na ono što joj je ponuđeno ili zadano. Partnerstvo, nasuprot tome, podrazumijeva dijeljenje moći, zajedničko odlučivanje i uzajamnu odgovornost za djetetov razvoj i dobrobit.

Taj pomak od suradnje ka partnerstvu zahtijeva promjenu u načinu na koji odgojno-obrazovne institucije razumiju svoju ulogu i ulogu porodice u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu.

Uprkos jasnim teorijskim utemeljenjima i zakonodavnim okvirima koji prepoznaju važnost partnerstva, svakodnevna obrazovna praksa nerijetko pokazuje drugačiju sliku. Partnerstvo se najčešće svodi na roditeljske sastanke, informacije o ocjenama i povremene kontakte u situacijama krize ili određenih problema. Roditelji bivaju pozvani u školu kada se dogodi problem, a rjeđe kada učenik ostvari uspjeh. Svaki uspjeh učenika trebali bi zajednički prepoznavati i pohvaliti.

Nastavnici se osjećaju preopterećeni i nedovoljno osposobljeni za gradnju partnerskih odnosa, dok se porodice osjećaju isključenima ili nesigurno u institucionalnom prostoru. Ovaj rad nastoji rasvijetliti te razlike i ponuditi smjernice za njihovo premošćivanje, uvijek imajući na umu da je zajednički cilj svih dobrobit svakog djeteta. U radu je primijenjena metoda analize

sadržaja relevantne stručne i naučne literature, pri čemu su izvori birani prema kriterijima recentnosti, naučne utemeljenosti i tematske relevantnosti za odnos porodice i odgojno-obrazovnih institucija.

1. Od suradnje ka partnerstvu – teorijsko utemeljenje

Teorijsko utemeljenje partnerstva porodice i odgojno-obrazovnih institucija počiva na nekoliko temeljnih konceptualnih okvira koji međusobno korespondiraju i nadopunjuju se. Razumijevanje tih okvira neophodan je preduvjet za smislenu gradnju partnerstva u praksi.

Poznata ekološka teorija razvoja Urie Bronfenbrennera polazišna je tačka razumijevanja djeteta kao bića koje se razvija u međusobno isprepletenim sistemima, od porodice i škole do šire zajednice i društva. Prema ovom modelu (Bronfenbrenner, 1979) kvalitet odnosa između tih sistema, a posebno između porodice i škole, direktno utječe na djetetov razvoj. Što su veze između mikrosistema snažnije i usklađenije to su uvjeti za djetetov razvoj povoljniji. Ova teorija nam naglašava da dijete ne možemo posmatrati izolirano od konteksta u kojem odrasta i odgojno-obrazovni proces ne možemo posmatrati odvojeno od porodičnog.
Ljubetić (2014) sistemski razrađuje razliku između suradnje i partnerstva, naglašavajući da je ključna razlika u ravnopravnosti učesnika. U suradnji inicijativu uvijek ima institucija: poziva roditelje, određuje sadržaj i formu susreta, a roditeljima je dodijeljena uglavnom pasivna uloga primatelja informacija. U partnerstvu obje strane prepoznaju vrijednost onoga što jedna strana donosi drugoj. Roditelji donose intimno poznavanje vlastitog djeteta, njegovih navika, interesa i potencijala i to je znanje koje nijedan nastavnik ne može steći u učionici. Nastavnici i stručni saradnici pak donose pedagoško-metodička znanja i profesionalno iskustvo. Tek u susretu ta dva znanja nastaje istinsko partnerstvo.

Epstein i sur. (2009) predstavljaju Epsteinov model šest vrsta uključenosti roditelja, koji je jedan od najcitiranijih i najsveobuhvatnijih okvira za operacionalizaciju partnerstva u praksi.

Ovaj model identificira šest dimenzija partnerstva:

- roditeljstvo – podrška porodicama u osiguravanju zdravog okruženja za razvoj djeteta;
- komunikacija – dvosmjerna razmjena informacija između škole i porodice;

- volontiranje – uključivanje roditelja u školske aktivnosti;
- učenje kod kuće – podrška djetetovom učenju u kućnom okruženju;
- odlučivanje – učešće roditelja u donošenju odluka;
- te suradnja sa zajednicom – uključivanje šireg okruženja u obrazovni proces (Epstein i sur., 2009).

Ovaj model jasno pokazuje da partnerstvo nije jednodimenzionalno i da se ne može svesti na jednu vrstu kontakta ili aktivnosti. Svaka od tih dimenzija ima ulogu u izgradnji cjelovitog partnerskog odnosa. Empirijsku potvrdu Epsteinova okvira u regionalnom kontekstu nude Đurišić i Duhanaj (2023), koje su na uzorku od 295 roditelja osnovnoškolske djece utvrdile da su aktivnosti uključenosti roditelja kod kuće značajno prisutne, dok aktivnosti škole usmjerene na uključivanje porodica nisu zastupljene u zadovoljavajućoj mjeri.

Važno je naglasiti i historijsku dimenziju ovog odnosa. Kroz povijest, odnos između porodice i odgojno-obrazovnih institucija prolazio je kroz različite faze, od potpune autonomije i zatvorenosti škole prema roditeljima, preko suradnje kao jednosmjerne komunikacije, do savremenih koncepcija partnerstva kao ravnopravnog odnosa. Goodall i Montgomery (2014) ovaj razvojni luk konceptualiziraju kao kontinuum od roditeljske uključenosti ka roditeljskom angažmanu, pri čemu se pomak ka dubljem angažmanu povezuje s većim obrazovnim učincima na dijete.

Tendencija obrazovnih politika od sedamdesetih godina prošlog stoljeća prema razvijanju partnerskog odnosa temeljenog na odgovornosti, dijeljenju znanja i bogatoj komunikaciji prikazuje dublje razumijevanje da obrazovanje nije isključivo institucionalna odgovornost, nego zajednička odgovornost porodice, škole i zajednice.

Škola nije i ne treba biti pasivni iščekivač roditeljskog angažmana, već je aktivni kreator uvjeta u kojima će se partnerstvo razvijati ili izostati. Ova spoznaja nameće da više nije pitanje zašto roditelji ne dolaze u školu, nego šta škola čini da bi im omogućila da dođu, a i da ostanu.

2. Barijere partnerstva – zašto teorija i praksa nisu uvijek usklađene

Jaz između teorijskog ideala partnerstva i njegove svakodnevne prakse rezultat je složenog spleta barijera koje djeluju istovremeno na strani porodice, na strani institucije i na razini obrazovnih politika koje bi trebale osigurati sistemske uvjete za provedbu partnerstva. Razumijevanje tih barijera prvi je korak prema njihovom prevladavanju.

2.1. *Barijere na strani porodice*

Na strani porodice barijere su često strukturalne prirode i ne smiju se interpretirati kao nezainteresiranost ili nebriga. Ponekad nam se može učiniti da neke roditelje nije briga jer ih nema na roditeljskim sastancima ili informacijama, ili ne dolaze opravdati izostanke djeteta iz škole. Međutim, ako taj roditelj pokaže zainteresovanost u nekom drugom segmentu, kao što je povremeno javljanje nastavniku u koga ima povjerenje, teško je zaključiti da ga ne zanima djetetovo obrazovanje. Osim toga, zaposleni roditelji teže nalaze vrijeme za dolazak u školu u terminima koji odgovaraju instituciji. Roditeljski sastanci u poslijepodnevnim satima radnog dana za mnoge su porodice nedostupni, a posebno za one porodice gdje oba roditelja rade u toj smjeni ili za jednoroditeljske porodice.

Ovu strukturalnu isključenost ne treba pogrešno tumačiti kao nezainteresiranost roditelja za djetetovo obrazovanje.

Roditelji nižeg obrazovnog statusa mogu osjećati nelagodu i nesigurnost u susretu sa stručnjacima, doživljavajući školu kao prostor u kojemu se govori jezikom koji ne razumiju, u kojem se donose odluke koje ih se tiču, ali bez njihovog stvarnog učešća. Ta nelagoda nije slabost tih roditelja, nego je odraz načina na koji institucija komunicira i koliko je zaista otvorena prema svima.

Porodice djece s teškoćama u razvoju i učenju suočavaju se s posebnom vrstom pritiska i zahtjeva koji mogu otežati aktivno učešće u partnerskom odnosu. Ti roditelji često dolaze na sastanke noseći različite terete i emocije koji su sasvim razumljivi, ali koji mogu otežati mirnu i konstruktivnu komunikaciju. Uz to, strah od stigmatizacije njihovog djeteta može ih odvratiti od otvorenog dijeljenja informacija koje su nastavniku neophodne za kvalitetan rad s djetetom. Kulturne i jezične razlike dodatni su faktor koji može

stvoriti distancu između porodice i institucije (Ljubetić, 2014).

Kvalitativno istraživanje Mann i sur. (2023), provedeno s roditeljima djece s teškoćama, upravo je pokazalo koliko male svakodnevne geste nastavnika poput toplog pozdrava, kratkog pozitivnog komentara, individualne pažnje jačaju povjerenje porodica i otvaraju prostor za partnerski odnos. Posljednjih godina inkluzija postaje jedan od središnjih pojmova u obrazovanju i kroz praksu primijenjeno je da partnerski odnosi između tih porodica i odgojno-obrazovnih institucija rastu i jačaju. Rangelov-Jusović (2007) u inkluzivnom kontekstu naglašava da porodica djeteta s teškoćama nije „posebna kategorija" s kojom se radi po drugačijem protokolu, nego ravnopravan partner čije se znanje o djetetu mora aktivno uključiti u planiranje obrazovnog procesa.

2.2. *Barijere na strani institucije*

Na strani institucije također postoje određene barijere. Nastavnici su često preopterećeni administrativnim obavezama i nastavnim sadržajima što im ostavlja manje prostora za gradnju odnosa s porodicama. Partnerstvo s roditeljima nije na popisu zadataka koji se vrednuju i prate posebno, već je često protkano kroz ostale segmente rada i nekada se čini kao da je usputno.

Stručno usavršavanje iz oblasti komunikacije i partnerstva s roditeljima nije sistemski osigurano pa mnogi nastavnici nemaju ni alate ni samopouzdanje za ovu dimenziju posla, a pogotovo početnici. Nisu naučeni kako pristupiti roditeljima u raznim situacijama, kako razgovarati s njima u teškim trenucima, kako aktivno slušati ni kako prenositi loše vijesti, a da pritom ne sruše roditeljsku nadu (iako veoma paze na to). Također nisu obučeni kako uključiti roditelje u proces umjesto da ih samo informiraju o rezultatima. Bez tih vještina, komunikacija s roditeljima ostaje najčešće jednosmjerna i uglavnom se svodi na prenošenje informacija roditeljima. Tek zadnjih godina na određenim fakultetima postoji predmet Partnerstvo porodice i škole na inicijalnom studiju.

Ljubetić (2014) ističe da je institucionalna kultura koja roditelje doživljava kao problem koji treba riješiti, a ne kao resurs koji treba aktivirati, duboko ukorijenjena i teško ju je mijenjati bez sistemskih intervencija. Neke škole i dalje funkcionišu prema modelu u kojemu je nastavnik ekspert koji zna šta je dobro za dijete,

a roditelj onaj koji treba (po)slušati. Ovaj model nije samo pedagoški zastario, već je i kontraproduktivan, jer isključuje najvrednije što porodica može donijeti, a to je intimno poznavanje vlastitog djeteta.

Ipak, vidljive su i pozitivne promjene gdje se angažman i zajedničke spoznaje porodice i institucije koriste više nego ranije, a i roditeljska uključenost postaje prisutnija u svakodnevnoj praksi.

U svakodnevnoj školskoj praksi neefikasne komunikacijske strategije i nedostupnost informacija često se prepoznaju kao ključne prepreke partnerstvu, jer roditelji ne dobivaju informacije ili ih dobivaju u obliku koji im je nerazumljiv ili nepristupačan. Informacije koje stižu prekasno u obliku pisanih ili usmenih obavijesti koje dijete ponese kući, a koje možda nikad ne stignu do roditelja, ne grade partnerstvo.

2.3. *Barijere na razini obrazovnih politika*

Na razini obrazovnih politika partnerstvo je često prepoznato deklarativno, ali ne i sistemski podržano. Zakoni i kurikulumi spominju važnost suradnje s roditeljima, ali ne osiguravaju ni stručne, ni finansijske ni kadrovske uvjete za njenu kvalitetnu provedbu. Nema sistemskog praćenja kvalitete partnerskih odnosa u školama, nema standarda koji bi definirali kako partnerstvo u praksi treba izgledati, nema mehanizama kojima bi se roditelji mogli smisleno uključiti u donošenje odluka. Rezultat je situacija u kojoj sve ovisi o entuzijazmu i kompetencijama pojedinačnih nastavnika i pedagoga, a to je previše nestabilna osnova za nešto što bi trebalo biti sistemski osigurano i podržano. Štefulj i Kušević (2021) takvu situaciju opisuju kao „double bind“ u kojem se pedagozi nalaze: očekuje se od njih da grade kvalitetne partnerske odnose s porodicama, dok ih sistem istovremeno preopterećuje administrativnim i sanacijskim zadacima, ne ostavljajući im stvarni prostor za proaktivno djelovanje.

Partnerstvo koje ovisi isključivo o dobroj volji i nadarenosti pojedinih nastavnika nije partnerstvo kao sistemska vrijednost, već je iznimka. I dok god ostaje iznimkom, djeca čiji nastavnici i roditelji imaju sreću da se međusobno razumiju imaju bolje uvjete od djece čiji nastavnici i roditelji ne uspiju izgraditi taj odnos, a to ne bi trebalo biti dopustivo.

3. Nastavnik i pedagog kao facilitatori partnerstva

U svim razmatranjima o partnerstvu porodice i škole nastavnik i stručni saradnik, a najčešće pedagog, zauzimaju središnje mjesto. Oni su ti koji u svakodnevnoj praksi grade ili ne grade mostove između porodice i institucije. Njihov odnos prema roditeljima, komunikacijski stil, sposobnost slušanja, pristup i empatija temeljni su preduvjeti svakog partnerstva jer ništa ne može zamijeniti kvalitetu konkretnog susreta između nastavnika i roditelja.

Prema Ljubetić (2014) nastavnik koji želi graditi partnerski odnos s roditeljima mora prije svega preispitati vlastita uvjerenja o roditeljima i o svojoj ulozi. Ako nastavnik roditelje doživljava kao one koji su mu dužni povjerovati na riječ i izvršavati njegove upute, partnerstvo nije moguće. Ako ih, pak, doživljava kao ravnopravne partnere koji za djetetov razvoj znaju nešto što on ne zna, otvara se prostor za kvalitetniji rad i napredak. Ova promjena perspektive zahtijeva profesionalnu zrelost, usavršavanje kompetencija i refleksiju rađenog kako bi se otvorio put za bolje rezultate. Rangelov-Jusović (2007) ovaj pomak vidi kao prelazak nastavnika iz uloge izvora znanja u ulogu posrednika između djetetovog porodičnog i institucionalnog iskustva. Taj odnos gradi se strpljivo, kroz svakodnevne male geste i dosljedno uvažavanje porodičnog konteksta.

Komunikacija je temelj svakog partnerstva, a kvalitetna komunikacija s roditeljima je posebna profesionalna vještina koja se mora učiti i vježbati. To podrazumijeva sam pristup roditeljima, početak razgovora, davanje povjerenja i mnoge druge kompetencije.

Nastavnik i stručni saradnik trebaju posebnu pažnju obraćati na pristup svakom roditelju pojedinačno, odnosno svakom partnerskom odnosu. Roditelj koji dolazi u školu prestrašen ili zabrinut treba drugačiji pristup od roditelja koji dolazi s povjerenjem i radoznalošću. Upravo taj pristup nekada zna biti presudan za gradnju partnerskog odnosa. Nadalje, od nastavnika ili stručnog saradnika zahtijeva se sposobnost aktivnog slušanja, ali ne samo čuti što roditelj govori, nego razumjeti što osjeća i šta mu je zapravo potrebno. Podrazumijeva se i jasno i pristupačno izražavanje, bez stručnog diskursa koji stvara distance ili ostavlja prostor za konfuzije i nejasnoće. Veoma je važno davanje povratnih informacija koje osnažuju umjesto da obeshrabruju, te prepoznavanje emocionalnog

stanja roditelja i prilagođavanje komunikacije toj situaciji. Povratne informacije su najveći razlog zašto roditelji dolaze – da čuju o svom djetetu. Međutim, jednako je važno saslušati i povratne informacije koje donose roditelji.

Dodatno je zahtjevna komunikacija s roditeljima djece s teškoćama u razvoju i učenju. Uz sve navedeno, ona zahtijeva i senzibilnost za specifičan emocionalni teret koji ti roditelji nose – teret koji se ne smanjuje s godinama, nego se mijenja i transformira.

Roditelj djeteta s Down sindromom koji dolazi na inkluzivni sastanak nije samo roditelj, on je i zagovornik svog djeteta, i suočen s vlastitim strahovima i nadama, i često iscrpljen svakodnevnom brigom. Nastavnik koji to razumije i koji pristupa tom roditelju s poštovanjem i toplinom je nastavnik koji gradi partnerstvo koje ima snagu. Nastavnik koji ga tretira kao administrativnu obavezu narušava partnerstvo. Mann i sur. (2023) potvrđuju da svakodnevni, naizgled mali izrazi pažnje, nastavnika imaju ključnu ulogu u izgradnji povjerenja s porodicama djece s teškoćama.

Pedagog škole ima posebnu i nezamjenjivu ulogu u ovom procesu. On je stručnjak i posrednik za odnose: između učenika i nastavnika, između nastavnika i roditelja, između škole i zajednice. Njegova uloga nije samo savjetodavna u situacijama krize, nego proaktivna i preventivna. Pedagog može biti pokretač promjene institucionalne kulture prema otvorenosti, povjerenju i partnerstvu. On može educirati nastavnike i roditelje, podržati ih i biti most između njih.

Istraživanje Pavlović Breneselović i Krnjaje (2012) pokazuje zabrinjavajući podatak: četiri petine roditelja procjenjuje da ima nizak nivo komunikacije s pedagogom škole, tj. niži nego s razrednim starješinom ili predmetnim nastavnicima. To govori da potencijal pedagoga kao facilitatora partnerstva u praksi ostaje nedovoljno iskorišten. Razlozi su razumljivi: pedagog je često jedini stručni saradnik u školi, preopterećen administrativnim i interventnim zadacima i nema kapaciteta za proaktivnu gradnju partnerstva. Štefulj i Kušević (2021) ovaj raskorak povezuju s tehnokratskim pritiscima na pedagošku profesiju, koji pedagoga sve više svode na koordinatora i administratora, umjesto na nositelja kvalitetnih pedagoških odnosa. Upravo ovo je argument za sistemsku promjenu jer ako pedagog troši najviše vremena na „gašenje požara“, teže će graditi uvjete u kojima do požara neće doći.

4. Smjernice za unapređenje partnerstva u praksi

Unapređenje partnerstva porodice i odgojno-obrazovnih institucija nije kratkoročni projekt koji se može realizirati kroz jednu radionicu ili jedno predavanje roditeljima. To je dugoročni proces koji zahtijeva angažman svih učesnika, od pojedinačnih nastavnika do kreatora obrazovnih politika i gradi se strpljivo, dosljedno i s jasnom vizijom zajedničkog cilja.

Prva i temeljna smjernica jest promjena perspektive od roditelja kao konzumenata obrazovnih usluga prema roditelju kao ravnopravnom partneru u djetetovom obrazovanju. Ova promjena mora početi u stavovima i uvjerenjima nastavnika i stručnih saradnika, ali mora biti podržana i institucionalnom kulturom škole kao cjeline. Škola koja je stvarno otvorena za partnerstvo ne čeka roditeljski sastanak da bi komunicirala s roditeljima. Ona traži načine da ih uključi u svakodnevni školski život na smislene, dostupne i obostrano korisne načine, ne samo kao publiku školskih priredbi, nego kao aktivne sukreatore obrazovne zajednice (Ljubetić, 2014).

Druga smjernica odnosi se na kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika i stručnih saradnika u oblasti komunikacije s roditeljima i gradnje partnerskih odnosa. Ova kompetencija mora biti dio inicijalnog obrazovanja nastavnika, ne kao izborni predmet ili usputna napomena, nego kao temeljna profesionalna vještina.

Ovdje veliku ulogu igraju obrazovne politike i podrška nastavnicima za stručno usavršavanje. Nastavnik koji zna kako razgovarati s roditeljima u različitim situacijama, koji zna slušati bez osuđivanja i koji zna aktivirati roditeljske resurse za djetetov napredak može biti onaj koji od suradnje pravi istinsko partnerstvo. Ta znanja i vještine moraju biti predmet stalnog profesionalnog razvoja, a ne znanje koje se stekne jednom i stoji sa strane.

Treća smjernica tiče se posebnih konteksta partnerstva, a naročito partnerstva s porodicama djece s teškoćama u razvoju i učenju. Ove porodice trebaju partnerstvo koje je informirano, senzibilno, kontinuirano i konzistentno. Njih nije dovoljno pozvati na inkluzivni sastanak par puta tokom školske godine i smatrati obavezu ispunjenom. Njima je potreban partner koji razumije njihovu situaciju, ne samo dijete, nego i porodicu kao cjelinu. Partner koji dijeli informacije pravovremeno i transparentno, koji ih tretira kao ekspertne poznavaoce vlastite djece i koji s njima

zajednički planira, a ne samo informira. Partner koji će saslušati roditelje o onome što donose iz kućne sredine djeteta i uvažiti te informacije pri radu u ustanovi. Kada to partnerstvo funkcionira, efekti su vidljivi na više područja: na djetetovom razvoju i napretku, na roditeljskom samopouzdanju, osjećaju da nisu sami, sigurnosti i povjerenju koje stiču te na kvaliteti cjelokupnog inkluzivnog procesa.

Četvrta smjernica tiče se oblika komunikacije koje škola koristi. Kvalitetno partnerstvo ne može počivati isključivo na formalnim roditeljskim sastancima i pisanim obavijestima, već zahtijeva raznovrsne oblike komunikacije, od individualnih razgovora i neposrednih kontakata, do digitalnih kanala komunikacije koji su dostupni objema stranama. Važno je da komunikacija bude dvosmjerna – da roditelji ne samo primaju informacije, nego da imaju prostora da ih i daju, da postavljaju pitanja, da izražavaju zabrinutost i da predlažu rješenja. Tek kada obje strane osjete da ih se stvarno sluša i cijeni može se govoriti o partnerstvu.

Peta smjernica odnosi se na sistemski nivo, tj. na kreatore obrazovnih politika koji moraju prepoznati partnerstvo ne kao poželjno stanje, nego kao strukturalni uvjet kvalitetnog obrazovanja. To znači da obrazovne politike trebaju osigurati vrijeme, resurse i standarde za partnerstvo unutar školskog sistema; vrednovati kompetencije nastavnika i stručnih saradnika u ovoj oblasti kao ravnopravne akademskim kompetencijama; te stvoriti mehanizme kojima porodice mogu smisleno učestvovati u donošenju odluka koje se tiču njihove djece i njihove škole. Bez sistemske podrške, čak i najangažovaniji nastavnici i pedagozi izgaraju i partnerstvo izostaje.

5. Zaključna razmatranja

Partnerstvo porodice i odgojno-obrazovnih institucija je temeljna pretpostavka kvalitetnog obrazovanja svakog djeteta, bez iznimke. Međutim, put od deklarativnog prepoznavanja do stvarnog, živog partnerstva dug je i zahtjevan. Taj put prolazi kroz promjenu stavova, izgradnju kompetencija, promjenu institucionalnih kultura i sistemsku podršku koja do sada uglavnom izostaje.

Ono što svakodnevna praksa, naročito u radu s porodicama djece s posebnim obrazovnim potrebama, jasno pokazuje jest da

partnerstvo funkcionira kada postoji istinska volja svih aktera da ga grade. Nastavnik koji roditelja doživljava kao saveznika, pedagog koji porodicama pristupa s povjerenjem, porodica koja se osjeća dobrodošlom i uvaženom u školskom prostoru predstavljaju odnose koji su mogući i ostvarivi u praksi. Oni nisu iznimka rezervirana za idealne okolnosti ili pojedinačne (voljne) učesnike, već su rezultat svjesnog, ustrajnog i strpljivog rada na gradnji odnosa.

Istinsko partnerstvo podrazumijeva veći angažman od suradnje obje strane te zajedničku odgovornost. Unapređenje partnerstva nije moguće bez promjene institucionalne kulture, kontinuiranog stručnog usavršavanja i jasne posvećenosti svih sudionika zajedničkom cilju, a taj cilj je jasan i zajednički svima: dobrobit svakog djeteta.

Literatura

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Đurišić, M. i Duhanaj, N. (2023). Uključenost roditelja u život i rad škole, *Istraživanja u pedagogiji*, god. 13, br. 1, Beograd, str. 79-87.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Goodall, J. i Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum, *Educational Review*, god. 66, br. 4, London, str. 399-410.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*, Zagreb: Element.

Mann, G., Gilmore, L., Robertson, A., Kennedy-Wood, L. i Maia-Pike, L. (2023). Little things mean a lot: Parent perspectives on positive teacher-parent communication when students have disability, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, god. 30, br. 1, London, str. 102-115.

Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti, u: Gajić, O. (ur.), *Kvalitet obrazovnog*

sistema Srbije u evropskoj perspektivi, Knjiga 2, Novi Sad, Filozofski fakultet, str. 219-230.

Rangelov-Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu: Kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice*, Sarajevo: COI Step by Step.

Štefulj, L. i Kušević, B. (2021). Suradnja obitelji, škole i lokalne zajednice – pedagozi u double bindu, *Školski vjesnik*, god. 70, br. 1, Split, str. 397-413.

Professional Article

PARTNERSHIP BETWEEN THE FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The partnership between family and educational institutions is a key condition for quality upbringing and education of a child, yet in practice it often remains at the level of formal communication. The paper analyzes the theoretical frameworks, barriers, and guidelines for its improvement. Genuine partnership rests on equality, respect, and shared responsibility for the child's well-being. Through a literature analysis, barriers are identified on the part of the family, the institution, and educational policies, with a focus on the role of teachers and professional associates as facilitators of partnership. Improvement requires a change in institutional culture, professional development, and systemic support directed toward the well-being of the child.

Key words: partnership, family, educational institutions, collaboration.

Izvorni naučni rad

Primljen 15.05.2026.

Mr. Mirsada Bulut-Huseljić
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici
mirsada.bulut-huseljic@unze.ba

PEDAGOŠKI POTENCIJAL NARODNIH RUKOTVORINA U RANOM ODGOJU

Sažetak

Predmet ovog rada se odnosi na sagledavanje rukotvorina u specifičnim uslovima sistema vrijednosti i obrazaca ponašanja u ranom odgoju, posmatrano iz perspektive roditelja. Rad istražuje pedagoški potencijal rukotvorina s naglaskom na porodicu i vrtić kao sisteme recipročnih uzajamnih utjecaja. Metodološki okvir se temelji na kvalitativnom istraživačkom pristupu, korištenjem metode fokus grupe sa roditeljima. Istraživanje naglašava značaj narodnih rukotvorina kao resursa koji se prvenstveno njeguje i usmjerava unutar porodice, potičući razvoj kreativnosti kroz praktični angažman svakog člana. Ovaj se proces nastavlja u vrtiću, gdje se kroz autentično istraživanje materijala razvijaju dinamika, kreativna samoregulacija i motivacijska snaga djeteta.

Ključne riječi: rukotvorine, rani odgoj, porodični odgoj, pedagoški potencijal, kreativnost

TEORIJSKI OKVIR

Narodne rukotvorine omogućavaju djeci ranog uzrasta da eksperimentišu u kreativnom procesu i kreiraju nove proizvode, koristeći sva svoja čula. One mogu pozitivno utjecati na dječiji razvoj poticanjem inicijative, autonomije, samopoštovanja i uvažavanja. Dječije stvaralaštvo u kreativnom procesu odraz je

njihove mašte, ideja, radoznalosti i pronicljivosti, ali i dosadašnjeg iskustva te vještina kritičkog mišljenja i rješavanja problema. Rukotvorine su važan segment kulturnog naslijeđa i nezaobilazan dio kulturnog identiteta etnosa. Kulturu možemo razumjeti kao način života i odnos između određene skupine ljudi i njihovog okruženja koji uključuje njihova vjerovanja i vrijednosti. Za potrebe ovog rada neophodno je razmotriti rani odgoj u Bronfenbrenerovoj ekološkoj sistemskoj teoriji u kojoj se proces izgradnje ličnosti djeteta odvija u interakciji i komunikaciji sa ostalima u fizičkom i socijalnom okruženju. Porodica je kompleksan socijalni sistem u kome se neprekidno razvija mreža recipročnih uzajamnih odnosa i veza koji su opet u stalnom razvoju i mijenjanju, a istovremeno snažno određeni uticajima šireg socijalnog konteksta (Pašalić Kreso, 2004).

U toj interakciji i komunikaciji od izuzetne je važnosti proces u kojem se djeca uče vještinama, vrijednostima i ponašanjima koja su potrebna za kompetentno funkcioniranje (Holden, 2021). Kognitivni razvoj odvija se kroz neposrednu interakciju s odraslima i okruženjem, pri čemu dijete uči putem imitacije, igre i verbalne stimulacije (Vygotsky, 1978; Berk, 2013). Djeci je potreban odgoj još od rane dobi − to je proces formiranja pozitivne i zdrave ličnosti djeteta koja se, uz usvajanje pravila ponašanja i društvene discipline, s lakoćom može integrisati u zahtjeve kulture u kojoj raste (Bulut Huseljić, 2023). Pod obiteljskom kulturom se podrazumijeva djelovanje generacija (roditelja) u specifičnim uvjetima sistema vrijednosti, vjerovanja i obrazaca ponašanja (rituala) kao temeljnim komponentama kulture (Alić, 2012). Važnost interakcije okoline i načina svakodnevnog funkcioniranja obitelji ogleda se kroz koncept ekološke niše − kao zbira korištenih resursa unutar određenog okoliša (Alić, 2018). Naime, različiti ljudi mogu iskorištavati različite ekološke niše unutar istog okoliša, što ima za posljedicu i potpuno različite socijalizatorske i odgojne ciljeve. Socijalizatorski ciljevi predstavljaju pokretače putem kojih se emocije, motivi i vrijednosti stavljaju u akciju te ih usmjeravaju ka odgojnim ishodima ili optimalnim načinima življenja unutar specifičnog ekokulturnog okruženja (Alić, 2018: 172).

Kreativni potencijal rukotvorina njeguje se i usmjerava prvenstveno u porodičnom okruženju, podstičući razvoj lične kreativnosti kroz potrebu za izražavanjem, kao i kroz praktično djelovanje svakog člana. Suština kreativnosti zahtijeva doživljaj

pozitivnih emocija, izražavanje individualnosti kroz korisne aktivnosti. Ljudska kreativnost se promatra kroz tri komponente: srce ljudske kreativnosti kao potreba za stvaranjem (motivacijska i afektivna komponenta), zapitanost o sebi i svijetu (razumska, spoznajna, kognitivna komponenta) te način ili stil, pomirujući srce i razum u procesu stvaranja onog što je novo (Pušina, 2023). Rano iskustvo u obiteljskom okruženju omogućava stvaranje povoljne klime za kreativnost koju oblikuju iskustva roditelja, njihov obrazovni nivo i socioekonomski status te međuljudski odnosi roditelja i djece u kojima djeca imaju priliku učiti i maštati (Karić Camović, 2023). Pribavljanjem odgovarajućih resursa i materijala koji odgovaraju interesovanjima djece stvara se kontekst za razvoj njihovih sposobnosti i samoizražavanja.

Izrada rukotvorina u ranom odgoju je odraz kognitivnog razvoja u kojem dijete prezentira svoje ideje te se uči novim načinima rješavanja problema, kritičkog razmišljanja, predviđanja i isprobavanja nečeg novog. Ovaj proces direktno razvija motoričke sposobnosti – prvenstveno koordinaciju, fleksibilnost i finu motoriku ruku, čime se dijete priprema za vještinu pisanja i potiče njegov pravilan fizički razvoj. Ove aktivnosti pružaju djetetu priliku za komunikaciju, čime se razvijaju njegove jezičke vještine i sposobnost izražavanja emocija. Kroz izradu narodnih rukotvorina djeca se igraju te razvijaju socijalne kompetencije poput saradnje, empatije, razumijevanja i uvažavanja. Na taj način dijete oplemenjuje međuljudske odnose s ostalim učesnicima odgojno-obrazovnog procesa te gradi povjerenje u svrhovitom, radnom i podsticajnom vrtićkom okruženju. U tradicijskom istraživanju kulture, organizacija života i odgoja u kombinaciji sa kulturalnim i specifičnim vrijednostima imaju za posljedicu veliki broj različitih načina ostvarivanja razvoja pojedinaca (Alić, 2018). Ljudi koji pripadaju nekoj zajednici žive u specifičnom prirodnom okruženju, dijele zajedničke simbole putem kojih razumijevaju i dekodiraju stvarnost, razvijaju unutarnje mehanizme adaptacije specifične za socijalnu organizaciju, slijede propisana pravila i, u konačnici, sve se to odražava na način komuniciranja i druge domene ponašanja, mišljenja i iskazivanja emocija.

U antropološkom razumijevanju tradicije kao generacijskog prenošenja duha ljudske prirode i duha kulture s razlogom se govori o aksiomu generacije i aksiomu tradicije (Slatina, 2023).

Generacijski aksiom nam ukazuje da postoji generacijski prenos svijesti, iskustava, znanja i socijalnog identiteta te da različite generacije uče jedne od drugih. Tradicija je nešto što traje i kontinuirano ispunjava zahtjeve ljudske prirode te podrazumijeva i svijest o živom dijelu prošlosti koji živi u našoj sadašnjosti.

Prema pedagoškom pristupu Frebela, svaki materijal iz grupe Frebelovih darova ima svoju funkciju (Flannery, 2017). Prvi dar namijenjen je novorođenčetu i predstavlja heklanu loptu ili klupko od prediva u jednoj boji koje ima simbolično značenje Zemljine kugle, kao jedinstva i povezanosti. Svaka lopta ima kanap zbog njihovog kačenja na drveni ram.

Montesori je u svojim istraživanjima definisala jasne instrukcije za odraslog koji dijete upoznaje sa materijalom, sa ciljem da nakon prve demonstracije o načinu korištenja materijala odrasli preuzima ulogu posmatrača i prepušta materijal djetetu. Još jedna uloga odgajatelja je priprema stimulativnog okruženje za učenje.

Nakon što djetetu predstavi određeni materijal i način njegovog korištenja u njegovom daljem samostalnom korištenju, greška postaje gotovo „privatno iskustvo“ djeteta (O'Donnell, 2013). Djeca mogu tkati sa trakama papira, konca, prirodnih materijala i drugih predmeta iz prirode (Hansen, i sar., 2006). Kad im se jednom pokažu osnove tehnike ručnog rada, počet će sama kreirati vlastite radove pomoću vunice i igala za djecu. Odrasli trebaju pokazati djeci kako će bezopasno baratati iglama i biti prisutni kada djeca pletu ili vezu.

Tragajući za odrednicama etnopedagogije i entopedagoških elemenata odgoja kroz etnopedagoški pristup istraživanja kvalitativnom analizom, Tufekčić je istraživao sadržaje i postupke odgajanja i odgojne utjecaje koji se odnose na narodne umotvorevine u različitim periodima odrastanja (Tufekčić, 2012). U analizi etnopedagoške građe navodi da su se najčešće radne obaveze mladih odnosile na kućanske poslove vezane za domaćinstvo te za učenje zanata (obradu drveta, tkanje, proizvodnju kreča i sl). U najznačajnije etnopedagoške aspekte autor ubraja: organizaciju porodičnog i bračnog života u proširenim i nuklearnim porodicama, ulogu odraslih članova, položaj pojedinaca u zajednici, međugeneracijske odnose, radne obaveze i aktivnosti, uređenje doma i okućnice, te odnos prema socijalnom i fizičkom okruženju.

U istraživanju tradicije Bosne i Hercegovine, Pargan (2016)

navodi da se većina potrepština proizvodila u samom domaćinstvu te da su u različitim krajevima zemlje dominirale specifične sklonosti i vještine. To se prvenstveno odnosilo na kovanje željeznih predmeta (poput kovanih kosa, sablji, brava, katanaca i ključeva), oblikovanje drvenih papuča − nanula, izradu opanaka od životinjske kože, ručnu proizvodnju sapuna te izradu nakita. Prema ovom istraživanju, najsiromašnije zanatlije su svoje kreativne proizvode izrađivale u svojim porodičnim kućama i prodavale ih trgovcima. Veoma čest hobi djevojaka i žena bio je vezenje.

U istraživanjima bosanskohercegovačkog ćilimarstva autorica Smajlović je uradila analizu bosanskog ćilima kao analizu umjetničkog djela (Smajlović, 2024). U svom istraživanju je istakla da su najstariji poznati tkani proizvodi na tlu BiH pokrivači zvani gunj, zatim prostirke − ponjave, šarenice i šarke od kojih su se vremenom razvili prvi ćilimi tipa šarenica. Ćilimi su se izrađivali u sarajevskoj tkaonici, kao i po kućama na selima. U selima su se angažovale žene koje su proizvodnju i obuku vršile po kućama u kojima se prenosilo znanje vještine tkanja, obrade vune i izrade ćilima. Prirodni materijali od kojih je izrađivan bosanski ćilim su vuna, lan i konoplja. Ćilim nije samo umjetničko djelo nastalo u tvornici, to je kreativna rukotvorina nastala u porodičnom okruženju kroz intelektualni, emocionalni, moralni, radni i estetski odgoj njenih članova.

METODOLOGIJA

Ovom studijom nastojimo iz različitih perspektiva sagledati procese ranog odgoja koji se odvijaju putem upotrebe materijala pri izradi rukotvorina, kao i ulogu odraslih u tim procesima. U ovom istraživanju primijenjen je kvalitativni istraživački pristup koji omogućava dubinsko razumijevanje fenomena narodnih rukotvorina iz perspektive roditelja djece Obaveznog programa predškolskog odgoja i obrazovanja, korištenjem metode fokus grupe sa roditeljima. Istraživanje se sastojalo od fokus grupe roditelja u kojem je sudjelovalo 12 sudionika.

Istraživanje je bilo usmjereno na sljedeća istraživačka pitanja:

- Jesu li se izrađivale narodne rukotvorine u porodičnom okruženju i o kojim rukotvorinama se radilo?
- Kakvu su ulogu rukotvorine imale u vašoj porodici?

- Postoje li specifična porodična tradicija u vezi sa rukotvorinama koje su se prenosile s generacije na generaciju?
- Koja specifična znanja, vještine ili sposobnosti mislite da djeca stječu učešćem u ovim aktivnostima?
- Na koje načine roditelji mogu biti fleksibilni i inspirativni u aktivnostima ručnog rada?

Podaci su obrađeni primjenom tematske analize prema modelu Braun i Clarke (2006), što je uključivalo sljedeće faze: upoznavanje s transkriptima, kodiranje relevantnih iskaza, grupisanje kodova u tematske cjeline, interpretaciju tema u svjetlu teorijskih okvira te ilustraciju nalaza reprezentativnim citatima.

REZULTATI I INTERPRETACIJA PODATAKA

Korištenjem tematske analize obrađeni su transkripti intervjua. Kodovi su prvo identificirani kroz otvoreno kodiranje, zatim grupisani u tematske cjeline i predstavljeni kroz glavne teme. U svakoj temi nalazi se matrica kodova sa primjerima citata koji ilustruju stavove sudionika.

Percepcija narodnih rukotvorina u porodičnom odgoju

Analizom intervjua identificirane su ključne kategorije:

- pletene rukotvorine,
- vez i heklanje,
- šivanje,
- tkanje ćilima i
- rukotvorine od bakra.

Ove kategorije sažeto prikazuju kako sudionici doživljavaju i konceptualiziraju fenomen rukotvorina kroz njihovo posmatranje i izradu od različitih materijala.

Tabela 1. Matrica kodova – T1: *Percepcija narodnih rukotvorina*

Kod	Opis	Citat ispitanika
Pletene rukotvorine	Pleteni elementi su dio tradicionalne narodne odjeće i predmeta za raznu upotrebu.	*"Pletem vunene čarape, šalove i kape."*
Vez i heklanje	Vez je ukrašavanje tkanina ili drugih materijala pomoću igle za nanošenje konca, a heklanje je postupak izrade ukrasnih ili odjevnih predmeta od konca.	*"Plela sam, heklala i vezla sa svojom mamom."* *"Vezem na đerđefu, pravim privjeske, narukvice i cvijeće od vune."* *"vezenje goblena, šivanje na mašini"* *"Heklam iz hobija."* *"Heklam salvete i pletem pape."*
Šivanje	Jedno je od najstarijih tekstilnih umijeća kroz učvršćivanje ili spajanje stvari, koristeći šavove koji se prave iglom i predivom.	*"Šijem ručno, ali i na mašinu."*
Tkani ćilimi	Bosanski tkani ćilim su duboko kulturno naslijeđe.	*"Radila sam ćilime, staze, cvjetove, podmetače, ali sam i šila."*
Rukotvorine od bakra	Unikatnost su i prirodna ljepota u kojoj se krije trag ruke.	*"izrade bakrenog posuđa"*
Ne		*"U našoj porodici se nisu izrađivale rukotvorine."*

Percepcije roditelja o rukotvorinama, kao i vrijednosti koje im pridaju, u velikoj mjeri oblikuju njihova porodična iskustva s izradom pletenih predmeta, tkanih ćilima, staza i cvjetova, kao i s vezenjem, heklanjem, šivanjem te oblikovanjem bakra. Rukotvorine su odgojno sredstvo putem kojeg osobe uče o vještinama, vrijednostima i ponašanjima koja su potrebna za kompetentno funkcionisanje. Dobivene podatke možemo uporediti sa istraživanjima Alića (2018) koji ukazuje na važnost interakcije okoline i načina svakodnevnog funkcionisanaja u porodici, što se ogleda kroz koncept ekološke niše kao zbira resursa korištenih unutar određenog okoliša.

Uloga roditelja u kreiranju podržavajućeg okruženja za

izradu rukotvorina u porodičnom odgoju

Tabela 2. Matrica kodova – T2: *Uloga roditelja u kreiranju podržavajućeg okruženja za izradu rukotvorina u porodičnom odgoju*

Kod	Opis	Citat ispitanika
Igra i zabava	Narodne rukotvorine omogućavaju djeci da eksperimentišu kroz igru i zabavu u kreativnom procesu.	*"inspirisati djecu prirodom, crtićima koje gledaju, uz punu podršku i pohvalu"* *"potaknuti izradu kroz igru i zabavu"* *"Ponekad započnem rad, a ostalo moja sestra završi. Djeci na početku bude dosadno, ali se poslije zainteresiraju kada shvate tehniku. Ponekad bude teško, ali mi nije teško za naše piliće da ih usrećim i učinim zadovoljnim."*
Odgojno sredstvo i metoda	Pri izradi rukotvorina roditelj odgojno djeluje kroz uvjeravanje, navikavanje, poticanje i sprečavanje.	*"podrška, ispravljanje grešaka kroz razgovor, ohrabriti ako ne uspije i pohvaliti ako uspije, gledajući kako se dijete trudi i njegov izraz lica kada bude pohvaljeno"* *"Motivacija i pomoć − ali ne treba raditi za djecu, već im pokazati da znaju kako treba."*
Osiguravanje moralne i materijalne podrške	Rukotvorine su resurs koji se njeguje i usmjerava prvenstveno u porodici radi potrebe za razvojem lične kreativnosti, povezane sa praktičnim ispoljavanjem i aktivitetom svakog člana.	*"Moja uloga kao majke je da nabavim materijal, pokažem sljedeći korak i ohrabrim ih nakon urađenog."* *"osim kupovine materijala podsticanje na rad, trud i kreativnost, učiti dijete na svom primjeru"* *"Trudim se svojoj djevojčici prenijeti znanje pletenja. Zajedno idemo u nabavku potrebnog materijala."* *"Motiviram djecu da budu kreativni, sestra pravi nakit, a ja kupujem materijal i pridružeujem se procesu."* *"moralna i finansijska podrška"*
Očuvanje tradicije	Rukotvorine su porodično blago i vrijednosni dio tradicije.	*"Utičem na to da ostane to nastavak tradicije jer je puno bolje od sadašnjeg vremena."*

Rezultati istraživanja pokazali su da izrada rukotvorina ima značajnu vrijednosnu ulogu jer podstiče povezanost među

učesnicima procesa. Ovaj se suodnos razvija kroz igru, pohvalu i ohrabrivanje, pružajući novo iskustvo i spoznaju, moralnu i materijalnu podršku te doprinoseći očuvanju tradicije. Rukotvorine su resurs koji se njeguje i usmjerava prvenstveno u porodici radi potrebe za razvojem lične kreativnosti, povezane sa praktičnim ispoljavanjem i aktivitetom svakog člana. Suština kreativnosti zahtijeva doživljaj pozitivnih emocija, izražavanje individualnosti kroz korisne aktivnosti i iskustvo. Dobivene rezultate možemo povazati sa istraživanjima Pušine (2023) koji smatra da se ljudska kreativnost posmatra kroz tri komponente: srce ljudske kreativnosti kao potreba za stvaranjem (motivacijska i afektivna komponenta), zapitanost o sebi i svijetu (razumska, spoznajna, kognitivna komponenta) te način ili stil, pomirujući srce i razum u procesu stvaranja onog što je novo.

Porodična tradicija vezana za narodne rukotvorine

Tabela 3. Matrica kodova – T3: *Porodična tradicija vezana za rukotvorine koje su se prenosile s generacije na generaciju*

Kod	Opis	Citat ispitanika
Porodična tradicija	Rukotvorine su se društveno-generacijskim aspektom odgoja prenosile s generacije na generaciju.	*"Mama je prenijela na mene od svoje mame heklanje, pletenje i vez."* *"Moja mama je, također, heklala i plela iz ljubavi. I ja sam kao mala naučila da pletem − sa šest godina."* *"Majka je plela ukrase za stolove iz hobija."* *"Nana je plela čarape i heklala salavete."* *"Dosta stvari što je nana heklala još uvijek se čuva."* *"kod žena pletenje"* *"izrada bakrenog posuđa"* *"Moja mama je učila od svoje mame, ja od nje, a moje djevojčice od mene."* *"pletenje čarapa"* *"heklanje"*
Ne postoje.	Rukotvorine su izvor zabave, a ne dio porodične tradicije.	*"Sa maminom smrću umrle su i tradicije."* *"Ne."*

Analizom intervjua identificirana je povezanost rukotvorina i društveno-generacijskog aspekta odgoja jer su ispitanici ukazali da postoji tradicija koju su njegovale nane i majke kroz heklanje, pletenje, vez te izradu bakrenog posuđa. Slatina (2023) s razlogom govori o aksiomu generacije i aksiomu tradicije gdje generacijski aksiom ukazuje na to da postoji generacijski prenos svijesti, iskustava, znanja i socijalnog identiteta te da različite generacije uče jedne od drugih. Rezultati istraživanja pokazuju da je tradicija nešto što traje i kontinuirano ispunjava zahtjeve ljudske prirode te podrazumijeva i svijest o živom dijelu prošlosti koji živi u našoj sadašnjosti.

Pedagoški potencijal narodnih rukotvorina u ranom odgoju

Odnosi se na razumijevanje funkcionalne, emocionalne, socijalne, moralne i estetske dimenzije narodnih rukotvorina u ranom djetinjstvu, pri čemu se razvija osjećaj za rad, zajedništvo i očuvanje tradicije.

Tabela 4. Matrica kodova – T4: *Povezanost rukotvorina sa specifičnim znanjem, vještinama i sposobnostima*

Kod	Opis	Citat ispitanika
Višestruki potencijal	Rukotvorinama se stječu različita znanja, vještine i sposobnosti.	*"strpljenje, preciznost i neovisnost"* *"Mislim da povećavaju koncentraciju i kreativnost."* *"Najbitnije, strpljenje, jer je toga danas najmanje."* *"Kada shvate da moraju svojim rukama da ostvare šta žele."* *"mir i strpljenje"* *"Ovo je jedna tradicionalna vještina koja još od davnina daje smirenje, strpljenje, fokus i pažnju."* *"Mislim da poboljšavaju motoričke sposobnosti, razvijaju osjećaj za precizan i lijep rad te se uče strpljivosti i upornosti."* *"Djeca uče strpljenje, preciznost i timski rad."* *"motivacija i sposobnost za rad"* *"motivacija i samopouzdanje"* *"Mislim da uče kako da u raznim sitaucijama uspiju pronaći rješenja."* *"Uče posvetiti pažnju, vremena, strpljenja prilikom izrade, ali se uče i činjenici da nije sramota pogriješiti, nego da treba pokušati opet."*

Rezultati istraživanja ukazuju da se izradom rukotvorina potiče kreativnost kroz timski rad, kreativno razmišljanje i učenje metodom pokušaja i pogrešaka, uz istovremeno razvijanje koncentracije, strpljenja, preciznosti i upornosti. Kreativnost rukotvorina je u uskoj vezi sa razvijanjem osjećaja za precizan i lijep rad, što ukazuje na estetsku dimenziju rukotvorina. Dobivene podatke možemo uporediti sa činjenicom da ljudi mogu iskorištavati različite ekološke niše unutar istog okoliša, što ima za posljedicu i

potpuno različite socijalizatorske i odgojne ciljeve. Socijalizatorski ciljevi predstavljaju pokretače putem kojih se emocije, motivi i vrijednosti stavljaju u akciju te ih usmjeravaju ka odgojnim ishodima ili optimalnim načinima življenja unutar specifičnog ekokulturnog okruženja (Alić, 2018).

ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja je dublje razumijevanje funkcionalne, emocionalne, socijalne, moralne i estetske dimenzije narodnih rukotvorina u ranom djetinjstvu, pri čemu se razvija osjećaj za rad, zajedništvo i očuvanje tradicije. Pored ostalog, ovim istraživanjem se želi istaknuti sinergija sistema, odnosno vrtića i porodice kao dva ključna okruženja u mikrosistemu djeteta. Percepcije roditelja o rukotvorinama, kao i vrijednosti koje im pridaju, u velikoj mjeri oblikuju njihova porodična iskustva kroz izradu pletenih predmeta, tkanih ćilima, staza i cvjetova, kao i kroz vezenje, heklanje, šivanje te oblikovanje bakra. Rukotvorine su odgojno sredstvo putem kojeg osobe uče o vještinama, vrijednostima i ponašanju potrebnom za kompetentno funkcionisanje. To ukazuje na važnost interakcije okoline i načina svakodnevnog funkcionisanja porodice, što se ogleda kroz koncept ekološke niše kao zbira resursa korištenih unutar određenog okoliša.

Rezultati istraživanja pokazali su da izrada rukotvorina ima značajnu vrijednosnu ulogu jer podstiče povezanost među učesnicima procesa. Ovaj se suodnos razvija kroz igru, pohvalu i ohrabrivanje, pružajući novo iskustvo i spoznaju, moralnu i materijalnu podršku te doprinoseći očuvanju tradicije. Rukotvorine su resurs koji se njeguje i usmjerava prvenstveno u porodici zbog potrebe za razvojem lične kreativnosti, povezane s praktičnim ispoljavanjem i aktivitetom svakog člana. Suština kreativnosti zahtijeva doživljaj pozitivnih emocija, izražavanje individualnosti kroz korisne aktivnosti i iskustvo.

Rezultati istraživanja ukazuju da se izradom rukotvorina potiče kreativnost kroz timski rad, kreativno razmišljanje i učenje metodom pokušaja i pogrešaka, uz istovremeno razvijanje koncentracije, strpljenja, preciznosti i upornosti. Kreativnost rukotvorina je u uskoj vezi sa razvijanjem osjećaja za precizan i lijep rad, što ukazuje na estetsku dimenziju rukotvorina. Možemo zaključiti da ljudi iskorištavaju različite ekološke niše unutar istog

okoliša, što ima za posljedicu i potpuno različite odgojne ciljeve.

Na osnovu dobijenih nalaza mogu se formulirati sljedeće preporuke koje imaju *višestruke implikacije* za pedagošku praksu.

a) Za vrtićku praksu:

- Reafirmisati tradicionalne materijale kroz zamjenu plastike prirodnim materijalima, uvodeći drvo, vunu i pamuk u svakodnevne aktivnosti. Ovi materijali pružaju bogatiji senzorni podražaj (miris, težina, tekstura) koji potiče dublju povezanost djeteta s radom.
- Poticati finu motoriku kroz simboličku igru pletenja i šivanja. Umjesto suhoparnih vježbi provlačenja, djeci treba ponuditi konkretan cilj, npr. "Napravi grivu konjiću od vune.". Kada aktivnost ima simboličku svrhu, koncentracija djeteta traje znatno duže.
- Omogućiti partnerstvo s roditeljima kroz zajedničko stvaralaštvo u radionicama u kojima fokus ne bi trebao biti na finalnom proizvodu, već na procesu prenosa vještine s koljena na koljeno što jača emocionalne veze.
- Poticati roditelje da postaju edukatori. Pozivajući nane, dede ili roditelje koji poznaju stare zanate da demonstriraju vještine, vrtić postaje centar očuvanja lokalne baštine.
- Integrisati tradiciju u kurikulum kroz pričanje priča za razvoj kulturnog identiteta i poštovanja prema ručnom radu.

b) Za roditeljski dom:

- Prenos porodičnih vrijednosti i priča za povezivanje generacija pomaže djetetu da se osjeća sigurno i prihvaćeno.
- Čuvati baštinu i uspomene na zajednički uspjeh.
- Razvijati strpljenje i toleranciju na pogrešku kroz saradnju i poticaj na trud.
- Kreativna sloboda se iskazuje uz individualizaciju i personalizaciju.

c) Za dalja istraživanja:

- Proširiti istraživanje na veći broj aktera (roditelji, odgajatelji, djeca) i koristiti
  triangulaciju metoda (npr. posmatranje i ankete).
- Istražiti pedagoški potencijal narodne rukotvorine u vrtićima i porodičnom okruženju kroz longitudinalne studije.

Kao i svako kvalitativno istraživanje i ovo nosi određena ograničenja:

- veličina uzorka: Fokus grupa roditelja ograničava generalizaciju nalaza.
- subjektivnost interpretacije: Iako je korištena tematska analiza s jasnim procedurama, izbor kôdova i interpretacija mogu biti pod utjecajem istraživačkog okvira i prethodnog znanja istraživača.

Uprkos navedenim ograničenjima, dobijeni nalazi pružaju vrijedan doprinos razumijevanju pedagoškog potencijala narodnih rukotvorina u ranom odgoju te služe kao osnova za dalja istraživanja i razvoj pedagoških smjernica.

LITERATURA

Alić, A. (2012). *Struktura i dinamika obiteljske kulture,* Sarajevo: Dobra knjiga, Centar za poslovne studije.

Alić, A. (2018). *Kulturalni modeli odgajanja – Uvod u antropologiju porodice,* Sarajevo: Perfecta.

Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9th ed.). Boston, MA: Pearson.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, 21 July 2008, dostupno na: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. (posjeta: 25.04.2026.).

Bulut-Huseljić, M. (2024). Kultura, vrijednosti i odgoj u ranom djetinjstvu, *Edukacija i izazovi savremenog 1*, Islamski pedagoški fakultet, Zenica. str. 315-329.

Flannery, Q. S. (2017). Locating play today. Edited by Tina Bruce, Pentti Hakkarainen and Milda Bredikyte. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play.* Routledge, str. 22-33.

Hansen, K. A., Kaufmann R. K. i Walsh K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće: razvojno-primjereni program za djecu od 3 do 6 godina,* prevod Mikulec Renata, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Holden, G. W. (2021). *Parenting: a dynamic perspective,* Los Angeles: SAGE.

Karić Camović, Dž. (2023). *Razvojna perspektiva kreativne pedagogije. Razumijevanje razvoja i poticanja*

kreativnosti u ranom djetinjstvu, Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

O'Donnell, M. (2013). *Maria Montessori: A Critical Introduction to Key Themes and Debates.* London: Bloomsbury Academic.

Pargan, M. (2016). *Tradicija Bosne i Hercegovine - Obrti*, Tuzla: Bosanska medijska grupa.

Pašalić Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistematskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja,* Sarajevo: Jež.

Pušina, A. (2023). *Ljudska kreativnost: Psihologijski modeli,* Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva,* Bužim: Ilum.

Smajlović, A. (2024). *Duh bosanskog ćilima,* Sarajevo: Buybook i Dobra knjiga.

Tufekčić, A. (2012). *Osnove etnopedagogije,* Sarajevo: Dobra knjiga, Centar za napredne studije.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Original Research Article

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TRADITIONAL HANDICRAFTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

The subject of this paper is the examination of handicrafts within the specific framework of value systems and behavioural patterns in early childhood education, observed from the parents' perspective. The paper explores the pedagogical potential of handicrafts, focusing on the family and the kindergarten as systems of reciprocal mutual influences. The methodological framework is based on a qualitative research approach, utilizing the focus group method with parents. The research emphasizes the importance of traditional handicrafts as a resource primarily nurtured and directed within the family, fostering the development of creativity through the practical engagement of each member. This process continues in the kindergarten, where authentic exploration of materials helps develop the child's dynamics, creative self-regulation, and motivational strength.

Key words: handicrafts, early childhood education, family upbringing, pedagogical potential, creativity

2. Naučno-stručna konferencija s međunarodnim učešćem
„EDUKACIJA I IZAZOVI SAVREMENOG"
Zenica, 10. juni 2026. – zgrada Fakulteta, Bilmišće bb

ZAKLJUČCI KONFERENCIJE

1. Naučno utemeljena istraživanja predstavljaju važan resurs za unapređenje kvaliteta odgojno-obrazovne prakse i donošenje odgovornih stručnih i institucionalnih odluka.
2. Razvoj emocionalnih, socijalnih i akademskih kompetencija djece i mladih treba predstavljati jedno od ključnih polazišta savremenog obrazovanja i odgojnog djelovanja.
3. U kontekstu ubrzanih tehnoloških promjena, inkluzivnih praksi, te potrebe za razvojem kompetencija postmodernog doba, kontinuirano profesionalno usavršavanje potvrđuje se kao jedan od ključnih faktora unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.
4. Savremeni pristupi religijskoj edukaciji trebaju biti zasnovani na kritičkom promišljanju, uvažavanju različitosti i povezivanju religijskih sadržaja sa stvarnim životnim iskustvima učenika.
5. Savremeni uklon socijalnopedagoškog djelovanja je fokusiran na razvoj ranih prevencijskih programa mentalnog zdravlja, socijalne uključenosti i kvaliteta života djece, mladih i porodica.
6. Pomagačke profesije trebaju razvijati inovativne modele rada prilagođene savremenim društvenim izazovima, posebno u području digitalnog okruženja, mentalnog zdravlja i socijalne podrške mladima.

7. Rezultati istraživanja iz područja ranog i predškolskog odgoja potvrđuju da ulaganje u rani razvoj djece predstavlja jedan od najvažnijih faktora dugoročnog obrazovnog i društvenog napretka.
8. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti prepoznavanju i razvoju potencijala darovite djece, kao i stvaranju poticajnog okruženja koje omogućava razvoj njihovih sposobnosti i interesa.
9. Istraživanja iz oblasti jezika i književnosti potvrđuju važnost jezičke kulture, književne baštine i savremenih komunikacijskih kompetencija.
10. Interdisciplinarna saradnja istraživača i stručnjaka iz različitih oblasti predstavlja jedan od najvažnijih uvjeta za uspješno razumijevanje i rješavanje savremenih obrazovnih i društvenih izazova.
11. Konferencija potvrđuje potrebu daljnjeg povezivanja nauke i prakse kroz zajednička istraživanja, stručne projekte i međunarodnu saradnju, kako bi naučne spoznaje bile u funkciji unapređenja društva i kvaliteta života pojedinaca.

Navedeni zaključci potvrđuju da savremeni izazovi odgoja, obrazovanja i društvenog razvoja zahtijevaju sistemski, interdisciplinarni i naučno utemeljen pristup. Posebno se ističe potreba za jačanjem saradnje između visokoškolskih ustanova, odgojno-obrazovnih institucija, stručnih službi, donosilaca odluka i organizacija civilnog društva kako bi rezultati naučnih istraživanja bili što uspješnije implementirani u praksu.

Učesnici Konferencije preporučuju intenziviranje naučnoistraživačkih aktivnosti usmjerenih na razumijevanje savremenih izazova djece i mladih, unapređenje kvaliteta obrazovanja na svim nivoima, razvoj inkluzivnih praksi te jačanje profesionalnih kompetencija stručnjaka pomagačkih profesija. Također, preporučuje

se snažnija institucionalna podrška istraživanjima koja nude konkretna i primjenjiva rješenja za probleme s kojima se suočavaju odgojno-obrazovne ustanove i društvo u cjelini.

Posebno se naglašava potreba kontinuiranog profesionalnog usavršavanja nastavnika, odgajatelja, socijalnih pedagoga i drugih stručnjaka, kao i razvijanja inovativnih modela rada koji će odgovoriti na izazove digitalnog okruženja, promjene u obrascima socijalizacije djece i mladih te rastuće potrebe za podrškom mentalnom zdravlju.

Konferencija potvrđuje značaj povezivanja nauke i prakse kao jednog od ključnih preduvjeta razvoja savremenog društva. Stoga se preporučuje nastavak organiziranja naučnih i stručnih skupova koji omogućavaju razmjenu iskustava, predstavljanje rezultata istraživanja i uspostavljanje novih oblika saradnje među istraživačima i praktičarima iz zemlje i inostranstva.

Učesnici Konferencije izražavaju opredijeljenost za nastavak naučnog dijaloga i zajedničkog djelovanja u pravcu izgradnje kvalitetnijeg, inkluzivnijeg i humanijeg društva zasnovanog na znanju, odgovornosti i uvažavanju različitosti.