



NAUČNA KONFERENCIJA  
SA MEĐUNARODNIM UČEŠĆEM

**DIGITALNI MEDIJI,  
KULTURA I OBRAZOVANJE:  
KONTEKSTI, ZNAČENJA, PRIMENA  
ZBORNİK RADOVA**

PEDAGOŠKI FAKULTET U SOMBORU  
24. 9. 2022.

Naučna konferencija sa međunarodnim učešćem  
**DIGITALNI MEDIJI, KULTURA I OBRAZOVANJE:**  
**KONTEKSTI, ZNAČENJA, PRIMENA**

Izdavač

**Pedagoški fakultet u Somboru**  
**Univerzitet u Novom Sadu**  
**Podgorička 4, Sombor**  
**www.pef.uns.ac.rs**

Za izdavača

Prof. dr **Saša Marković**, dekan

Izdavačka delatnost

Prof. dr **Veselina Đurkin**, predsednik Uređivačkog odbora  
Msr **Jelena Stevančev**, desk urednik

Urednici

Doc. dr **Snežana Štrangarić**  
Doc. dr **Marija Cvijetić Vukčević**  
Prof. dr **Miloš Šumonja**  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru

Recenzenti

Prof. dr **Mihael Antolović**  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru  
Prof. dr **Ivana Zagorac**  
Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet  
Prof. dr **Vesna Bilić**  
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Lektor

Doc. dr **Ankica Vučković**

Prevodioc

**Tatjana Čonić**

Dizajn i prelom

**Dejan Podlipec**

ISBN-978-86-6095-114-6

Copyright ©, 2022. Pedagoški fakultet u Somboru

# **ZBORNİK RADOVA**

## **DIGITALNI MEDIJI, KULTURA I OBRAZOVANJE: KONTEKSTI, ZNAČENJA, PRIMENA**

Priredili:  
**Snežana Štrangarić**  
**Marija Cvijetić Vukčević**  
**Miloš Šumonja**

PEDAGOŠKI FAKULTET  
Sombor, 2022.

Zbornik radova nastao je u sklopu rada na projektu „Obrazovne institucije u vremenu globalizacije” koji finansira Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost koji je, ujedno, finansirao i njegovo objavljivanje.

## **NAUČNI ODBOR**

prof. dr **Mihael Antolović**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor, predsednik

prof. dr **Saša Marković**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

prof. dr **Željko Vučković**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

prof. dr **Svetlana Španović**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

prof. dr **Miloš Šumonja**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

prof. dr **Vesna Rodić Lukić**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

doc. dr **Snežana Štrangarić**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

doc. dr **Dejan Đorđić**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

doc. dr **Marija Cvijetić Vukčević**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

## **ORGANIZACIONI ODBOR**

prof. dr **Miloš Šumonja**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

doc. dr **Snežana Štrangarić**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor

doc. dr **Dejan Đorđić**,  
Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor



# SADRŽAJ

Predgovor .....	9
<b>KONTEKSTI</b>	
Mašan Bogdanovski Skepticizam u digitalnom svetu .....	15
Miloš Šumonja Kvantifikacija u obrazovanju – uzroci i posledice .....	24
Dušan Ristić Tehnologije učenja i politika znanja u digitalnom okruženju .....	40
<b>ZNAČENJA</b>	
Петар Ђурчић Виртуелна Клина: Историјска култура у дигиталном добу .....	51
Марија Вујовић, Марија Марковић и Марта Митровић Друштвене мреже у образовању: перспектива студената Филозофског факултета у Нишу .....	66
Марија Marković Образовање деце у школама за безбедно коришћење интернета .....	84
Далиборка Поповић и Весна Мишић Улога васпитача и учитеља у развијању медијске писмености .....	98
Emina Dedić Bukvić Digitalno kompetentan nastavnik: osnaživanje mladih za odgovorno ponašanje u digitalnom okruženju .....	108
Marija Cvijetić Vukčević Društveni i medijski odnos prema osobama sa invaliditetom .....	120
<b>PRIMENA</b>	
Ruženka Šimonji Černak, Mila Beljanski i Dejan Đorđić Primena digitalnih medija u kontekstu promena obrazovnog diskursa .....	137
Vesna Rodić Lukić Primena digitalnog marketinga u visokoobrazovanim institucijama .....	154
Snežana Štrangarić Uloga medija u akumulaciji kulturnog kapitala i reprodukciji društvenih nejednakosti .....	169
Vesna Bilić Društvene mreže i dobrobit adolescenata .....	182
Lidija Cvikić, Katarina Aladrović Slovaček i Maša Rimac Kultura kao sastavnica učenja i podučavanja hrvatskoga kao inoga jezika .....	201





## PREDGOVOR

U savremenom naučnom diskursu sve su aktuelnije i brojnije rasprave koje se bave razvojem inovativnih medijskih tehnologija i njihovim manifestnim i latentnim efektima na (post)moderna društva koja se nalaze u eri globalnog umrežavanja. U svetu koji karakteriše hiperprodukcija informacija, mediji, posebno digitalni mediji, ne predstavljaju samo sredstva masovne komunikacije, već i način prezentovanja stvarnosti, što je filozofskom i sociološkom pojmovnom aparaturom označeno kao simulakrum. U tom kontekstu dolazi do rekonstrukcije praksi svakodnevnog života pojedinaca i grupa, a samim tim i do preoblikovanja kulturnog identiteta. Time se otvaraju pitanja uloge obrazovanja i problemi sagledavanja promena kroz koje vaspitno-obrazovni proces prolazi u aktuelnim društvenim uslovima, s tim da proučavanje kompleksnog i dinamičnog međuuticaja medija, obrazovanja i kulture nameće zahtev za interdisciplinarnim teorijskim i empirijskim pristupom.

Na navedenim osnovama, cilj Naučnog skupa sa međunarodnim učešćem "Digitalni mediji, kultura i obrazovanje: konteksti, značenje i primena", koji smo 24. septembra 2022. godine upriličili na Pedagoškom fakultetu u Somboru, predstavljao je identifikaciju osnovnih izazova sa kojima se savremeno obrazovanje suočava u uslovima globalnih promena obeleženih sveprisutnošću medijskih tehnologija. Smatramo da je od posebnog značaja zauzimanje kritičkog stanovišta u procesu analize kako ograničenja, tako i mogućnosti koje digitalno okruženje pruža u domenu učenja i razvoja obrazovnih institucija. Iz tog razloga, pojedina pitanja koja su konferencijom pokrenuta odnosila su se na definisanje konteksta, značenja i primene digitalnih medija u obrazovnom sistemu i kulturnom razvoju.

*Zbornik radova* koji se nalazi pred čitaocem strukturisan je u tri zasebne, ali međusobno povezane celine, odnosno, struktura *Zbornika* predstavlja odraz realizacije samog Naučnog skupa koji je bio podeljen u tri sesije. Prva celina nosi naziv "Konteksti" i bavi se opštim filozofskim postavkama znanja i njegovom društvenom uslovljenošću u digitalnom okruženju. "Konteksti" obuhvataju rad koji se bavi skepticizmom u digitalnom svetu, u kome su istaknute manipulabilnost i imerzivnost kao dve

značajne karakteristike digitalnih medija, kao i rad u kome su istraženi društveni uzroci i preispitane posledice sve raširenije proizvodnje i upotrebe brojeva kao mere vrednosti u obrazovanju. Poslednji rad u okviru ove celine posvećen je digitalnim tehnologijama učenja za koje se argumentuje da implicitno sadrže svojevrsnu politiku znanja, a koje, kao takve, predstavljaju izazove za nastavu, obrazovne institucije i obrazovne politike.

Druga celina posvećena je značenjima koja se konstruišu u okviru obrazovnih institucija, ali i u širem kulturnom kontekstu, putem digitalnih medija. Na toj osnovi "Značenja" obuhvataju širok spekter relevantnih tema, počevši od rasprave o istorijskoj kulturi u digitalnom dobu gde se posebno ispituju kognitivne, političke i didaktičke posledice savremenih procesa na području istoriografije, a potom i rad u kome su prezentovani rezultati istraživanja sprovedenog na Filozofskom fakultetu u Nišu, koje se bavi perspektivom studenata o ulozi društvenih mreža u univerzitetskom obrazovanju. Pokrenuto je i pitanje obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta, kako u školskom kontekstu, tako i u sinergiji sa drugim vanškolskim činiocima, a s tim u vezi, naredna dva rada ukazuju na značaj razvijanja kompetencija nastavnika u digitalnom okruženju i njihovoj ulozi u razvijanju medijske pismenosti učenika. Takođe, u okviru ove celine problematizovano je i medijsko reprezentovanje osoba sa invaliditetom, za koje se argumentuje da je uglavnom oskudno i stereotipno, a neretko praćeno i senzacionalističkim tonom i neadekvatnom terminologijom, te su razmotrene implikacije za unapređivanje medijskog izveštavanja o ovoj društvenoj grupi.

Primena digitalnih medija u kulturi i obrazovanju treća je i poslednja celina u okviru *Zbornika* i takođe je tematski raznovrsna. U okviru "Primena" našao se i rad u kome su prezentovani rezultati empirijske studije kojom su ispitivani stavovi roditelja i nastavnika o realizaciji nastavnog procesa za vreme pandemije korona virusa, gde su posebno uočeni nedostatak motivacije za ovakav vid učenja, nedostatak neposrednog kontakta i potreba za daljom edukacijom i sticanjem digitalnih kompetencija. Rezultati spovedenog empirijskog istraživanja prikazani su i u okviru narednog rada, koji se bavio primenom digitalnog marketinga u visokoobrazovanim institucijama i u kome je data preporuka marketinškim stručnjacima u visokom obrazovanju da, prilikom osmišljavanja marketing strategije, uvrste integrisano marketing komuniciranje putem društvenih mreža kako bi privukli potencijalne studente. Dalje, u narednom radu, prikazane su mogućnosti uticaja digitalnih medija na proces akumulacije kulturnog kapitala u njegovom otelovljenom i opredmećenom obliku, koji su operacionalizovani kroz čitalačke navike

društvenih aktera i kroz ulogu knjige u njenom tradicionalnom obliku u kontekstu sveprisutnih digitalnih tehnologija, gde je posebno istaknut značaj društvenih mreža. Društvenim mrežama bavi se i naredni rad koji ih empirijskim putem dovodi u vezu sa dobrobiti adolescenata uvažavajući perspektivu učenika, roditelja i nastavnika kroz kvalitativnu analizu. Specifičnost pristupa ogleda se u udaljavanju od uobičajene binarne konceptualizacije, odnosno sagledavanja efekta društvenih mreža kao linearnih, isključivo pozitivnih ili negativnih, već se ukazuje na složenost njihovog odnosa i koegzistenciju. Poslednji rad u "Primeni" ističe značaj kulture kao sastavnice učenja jezika kroz integraciju kulturnih sadržaja u nastavu kako bi se uticalo na razvoj međukulturne kompetencije.

U cilju što koherentnijeg i celovitijeg sagledavanja kompleksnog međuodnošenja digitalnih medija, obrazovanja i kulture u savremenim društvima, evidentno je da su naučni radovi prezentovani u ovom *Zborniku* obuhvatili mnoštvo različitih tema i perspektiva. U njima su zastupani različiti teorijsko-metodološki pristupi, ali je ukazano na plodotvornost interdisciplinarnе saradnje, kao i na neophodnost koncipiranja implikacija za obrazovne politike i obrazovnu praksu. Međutim, ovim putem pokrenuta su i mnogobrojna nova istraživačka pitanja i otvoreni putevi za dalji naučnoistraživački rad na ovom polju te se nadamo narednim susretima.

U Somboru,  
26. septembar 2022.

doc. dr Snežana Štrangarić  
doc. dr Marija Cvijetić Vukčević  
prof. dr Miloš Šumonja



# **KONTEKSTI**



## SKEPTICIZAM U DIGITALNOM SVETU

**Rezime:** Analizirao sam strukturu i pretpostavke kartezijanskih skeptičkih argumenata, a naročito čuveni Dekartov misaoni eksperiment sa Zlim demonom. Izložio sam i filozofske prigovore ovom argumentu, koji se zasnivaju na tezi da su takvi skeptički prigovori u svakodnevnom životu neprikladni i neumesni i da odgovarajući skeptički scenariji ne predstavljaju relevantne alternative našem znanju. Pokazao sam da se način delovanja digitalnih medija, kao i tendencije njihovog razvoja, u velikoj meri zasnivaju na načinu na koji skeptički argumenti deluju na nas i na pretpostavkama skeptičkih argumenata koje sam izložio. Ono što je u njima bila daleka mogućnost koju ne bi trebalo da uzimamo za ozbiljno, u digitalnom svetu postaje relevantna alternativa. To je posledica dve karakteristike digitalnih medija: njihove manipulabilnosti i imerzivnosti. Zahvaljujući tim karakteristikama, Dekartovi misaoni eksperimenti i skeptički argumenti imaju novo psihološko dejstvo na savremenog čoveka, koje se upadljivo ogleda u popularnoj kulturi digitalnog sveta.

**Ključne reči:** kartezijanski skepticizam, digitalni mediji, manipulacija, imerzivnost, znanje.

U svojim *Meditacijama*, Dekart izlaže misaoni eksperiment sa „Zlim demonom“, obmanjivačem najvećih mogućih sposobnosti, koji je kadar da nas vara u pogledu bilo kog verovanja koje posedujemo i svih verovanja uzetih zajedno (Dekart, 2012). Moguće je da, dok sedimo i slušamo izlaganje uvaženog profesora filozofije o univerzalnoj sumnji, naša verovanja o tome da se nalazimo u učionici i slušamo monotoni glas akademskih pregalaca, udišemo miris starog drveta i osećamo blagu hladnoću usled uštede energije, uopšte nisu tačna, nisu istinita. Moguće je – jer Zli demon može da nas obmane u pogledu svih naših verovanja.

Obratite pažnju da nam je za izvođenje najradikalnijeg skeptičkog zaključka iz ovakvog scenarija, zaključka da nikada ništa ni o čemu ne možemo da znamo, dovoljna puka mogućnost da nas Zli demon vara. Dekart pred svoju argumentaciju ne postavlja zahtev da nas Zli demon

<sup>1</sup> [mbogdan1@f.bg.ac.rs](mailto:mbogdan1@f.bg.ac.rs)

zaista vara. Snaga i ubedljivost skeptičkog zaključivanja koje se oslanja na ovaj misaoni eksperiment upravo počiva na tome da je dovoljno da je moguće da nas Zli demon vara. Možemo da zamislimo da je to slučaj. Ako mogu da zamislim da me Zli demon vara da sada sedim i pišem tekst, ja ne znam da sada sedim i pišem tekst.

To nas dovodi do jednog prilično intuitivnog principa na kojem počiva kartezijanski skeptički argument – principa deduktivne zatvorenosti znanja. Naime, ako znam da je nešto slučaj i znam da to implicira određeni iskaz, onda znam i taj implicirani iskaz. U jednom čuvenom primeru iz literature o kartezijanskom skepticizmu (Dretske, 1981), ako znam da je preda mnom zebra i znam da to implicira da nije magarac koji je vešto prefarban tako da izgleda kao zebra, onda znam da preda mnom nije takav magarac. Slično tome, ako znam da je preda mnom sto i znam da to implicira da me ne vara Zli demon, onda znam da me ne vara Zli demon. Međutim, poenta Dekartovog misaonog eksperimenta je da ja ne znam da li me vara Zli demon. Ako ne znam da me ne vara Zli demon, ne znam ni da je preda mnom sto. Ili bilo šta drugo. U prethodnom primeru, ako ne znam da li je preda mnom magarac koji je vešto prefarban tako da izgleda kao zebra, onda ne znam da je preda mnom zebra. Uverljivost kartezijanskog skeptičkog zaključivanja da nikada ništa ni o čemu ne možemo da znamo jer je uvek moguće da nas vara Zli demon počiva na čistoj logici, to jest na *modus tollens*-u iz ovih primera, na intuitivnosti deduktivne zatvorenosti znanja i na zamislivosti scenarija sa Zlim demonom iz Dekartovog misaonog eksperimenta.

Povrh toga, Zli demon je zamišljen tako da uvek može da interveniše u uzročnom lancu koji ide od objekta do našeg opažaja. Pretpostavka o kauzalnosti je duboko usadena u sam koncept percepcije. Naime, posle pisanja misaono izuzetno napornih filozofskih tekstova, lako bih mogao da počnem da haluciniram laptop koji se trenutno nalazi pred mojim očima i na kojem inače kucam. Ali šta ćemo reći ako je potpuno isti laptop zaista na stolu ispred mene? Laptop koji bi, kada bih ga zaista opažao, na fenomenalnom planu imao potpuno istovetna kvalitativna svojstva kao laptop koji haluciniram. Svakako nećemo reći da opažam taj objekat. Obratite pažnju da sam u prethodnoj rečenici upotrebio protivčinjeničku formulaciju „kada bih ga zaista opažao“. To znači da ne smatramo da ga opažam, uprkos tome što moja je moja halucinacija na fenomenalnom planu nerazlučiva od verodostojnog opažanja objekta. Razlog zašto ga ne opažam leži u tome što nema kauzalne veze između objekta i mog opažaja. Istovetnost sadržaja moje halucinacije i odgovarajućeg opažaja ne utiče na činjenicu da ja taj objekat ne opažam, zbog toga što nedostaje



pomenuta uzročna veza. Ako je uvek moguće da je Zli demon uzrok mojih opažaja, a ne stvari „spoljašnjeg sveta“, nikada ne mogu da znam da li su moja verovanja o tim objektima istinita. Čak i kada bi se Zli demon sa mojim verovanjima poigrao tako da su uvek istinita, čak i kada bi u meni izazivao verodostojne događaje i iskustva, uzrok verodostojnih događaja i iskustava bi bio Zli demon, a ne sami objekti i za mene se ne bi moglo reći da opažam te objekte, niti da bilo šta o njima znam jer ne mogu da znam da li me on vara ili ne.

Međutim, prevara Zlog demona zaista zvuči kao suviše daleka i bizarna mogućnost. Zašto bismo uopšte razmišljali o tome, zašto bismo uopšte uzimali u obzir takve mogućnosti? Dekart nema problem sa tim pitanjima jer sveobuhvatni skepticizam kod njega ima sasvim specifičnu, metodološku funkciju. Pošto se uverio da je u mladosti imao mnoga pogrešna verovanja, kada je došao u zrelije godine i sebi obezbedio dovoljno vremena i komfora da se posveti meditacijama o „prvoj filozofiji“, pokušao je da dode do čvrstih temelja znanja, do apsolutno izvesnih verovanja koja bi se nalazila u osnovi zgrade saznanja i iz kojih bismo mogli da izvodimo druga verovanja, na način koji bi garantovao odsustvo pogreške. Apsolutno izvesna verovanja su ona koja su imuna od svake sumnje, za koja ne možemo da pronademo nikakav razlog za sumnju. Da bismo došli do takvih verovanja, moramo da posegnemo za različitim razlozima za sumnju i ustanovimo koja su to verovanja koja imaju imunitet na sve razloge za sumnju (Pavković, 1988). Kada je uvideo da u toj potrazi ne možemo da se oslonimo na perceptivne iluzije i mogućnost da sve ovo sanjamo, Dekart pribegava misaonom eksperimentu sa postojanjem Zlog demona.

Pošto naši motivi u svakodnevnom, naučnom ili pravnom kontekstu nisu filozofski i pošto u tim kontekstima nismo „čisti“ (Williams, 1978) kartezijanski istraživači, koji nemaju nikakve praktične interese, ovde ne moramo da se upuštamo u detalje Dekartovog direktnog filozofskog odgovora na skeptičke izazove. U svakodnevnom životu, pozivanje na skeptičku alternativu Zlog demona je u najmanju ruku neumesno ili neprikladno (Austin, 1946). Kada našu vožnju prekine policajac i upozori nas da smo prekoračili dozvoljenu brzinu, pozivanje na mogućnost da ga je prevario Zli demon mogla bi nas dovesti u veoma tešku situaciju. Ako gledate sudski triler na svom omiljenom kanalu o zločinima i vidite kako tužilac ukazuje svedoku odbrane na mogućnost da ga je prevario Zli demon, najverovatnije ćete odmah uzeti daljinski upravljač u ruke i promeniti kanal. Opis naučnog eksperimenta koji uključuje dokaz da istraživače nije prevario Zli demon u najboljem slučaju može da bude protumačen kao dobra šala.

Ova zapažanja o neumesnosti i neprikladnosti pozivanja na kartezijske skeptičke alternative u nefilozofskim kontekstima, koja svakako važe i za snove i bizarne opažajne iluzije i halucinacije, mogla bi da nas navedu na zaključak da Dekartov skeptički argument sadrži trik koji je lako dijagnostifikovati. Da parafraziram poznati Stroudov (Stroud) primer, (Stroud, 1984) ako bi vam neko rekao da u Beogradu nema vodoinstalatera, svakako biste se začudili nad tom tvrdnjom. Možda biste pokušali da je razumete na metaforičan način, ali zahtevali biste objašnjenje u svakom slučaju. Kada bi vam sagovornik saopštio da pod vodoinstalaterom podrazumeva nekoga ko je kadar da za samo nekoliko minuta reši svaki problem sa instalacijama u stanu, odmah biste shvatili da se radi o potpuno pogrešnoj predstavi o vodoinstalaterskom zanatu, pa i pogrešnom razumevanju značenja termina „vodoinstalater“. Slično tome, kartezijski skeptik pred znanje postavlja suviše stroge uslove i pogrešno razume značenje samog termina „znati“. Znati nešto ne znači biti sposoban da otklonimo skeptičku alternativu sistematske obmane Zlog demona iz Dekartovog misaonog eksperimenta, pa ni mogućnost da sve samo sanjamo ili da smo mozak u tegli na planeti u sazvežđu Alfa Kentauri, kojim preko vanzemaljskog superkompjutera manipulišu maliciozni vanzemaljski neuronaučnici. Štaviše, možda bismo mogli i da se složimo da ne možemo da otklonimo te daleke mogućnosti, ali to ne znači da bismo prihvatili da u datoj situaciji ne posedujemo znanje.

U tom smislu, Ostin upozorava da sumnja mora da bude specifikovana i obrazložena (Austin, 1946). Ako želimo da postavimo izazov nečijem polaganju prava na znanje, moramo da izložimo koje uslove to polaganje prava na znanje ne zadovoljava i zašto. Ostin prosto pretpostavlja da su ti uslovi nekako jasni iz same situacije. Na primer, ako tvrdim da znam da je toranj koji vidim u daljini okrugao, mogli biste da mi ukažete na činjenicu da je to optička iluzija koja je poznata još od antičkih skeptičkih argumenata, da se nalazim suviše daleko od tornja i da je sasvim moguće da je toranj kockast, što mogu da ustanovim samo ako mu se približim. Sa svoje strane, mogao bih da se branim tako što bih upozorio sagovornike da sam već izbliza video taj toranj, da sam se čak popeo na njega i da sam se na najbolji način uverio da je zaista okrugao. Ukoliko biste nastavili da insistirate na tome da je moguće da sam sanjao ili da me je prevario Zli demon, takve primedbe bih s pravom doživeo kao krajnje neprikladne i neumesne. Posedujem sasvim dovoljne razloge da tvrdim da znam da je toranj okrugao. Uopšte ne moram da se obazirem na prigovore iz Dekartovih *Meditacija*.

Štaviše, postoje situacije u kojima je sasvim legitimno uzeti u obzir mogućnost da sam nešto sanjao. Na primer, kada ležim u krevetu i bunovan

sam posle duge dremke na letnjoj vrućini, mogao bih da pomislim da sam samo sanjao da me žena doziva iz dnevne sobe. U toj situaciji, složili bismo se da ja ne znam da li me moja supruga doziva jer je sasvim moguće da sam to sanjao. Tek kada disciplinovano skočim iz kreveta i poslušno se uputim ka dnevnoj sobi i tako potpuno razbuden čujem glasne pozive, mogu da tvrdim da znam da me žena doziva. U situaciji u kojoj neko tvrdi da je toranj koji sam video izbliza i na čiji vrh sam se popeo možda kockast i da postoji mogućnost da sam sanjao da je okrugao, ne postoje nikakvi razlozi zbog kojih bih tu mogućnost uzeo u obzir kao nešto što predstavlja izazov za svoje znanje. Ostin na taj način daje precizniju dijagnozu našeg nezadovoljstva kartezijanskim skeptičkim argumentima, odnosno, prema Beri (Barry) Straudu, (Stroud, 1984) precizira način na koji su zahtevi koje oni postavljaju preterani i dublje objašnjava zašto osećamo da su preterani.

Ostinovo objašnjenje dalje precizira Fred Drecke (Dretske) svojom teorijom o relevantnim alternativama (Dretske, 1981). Drecke je inspirisan Ostinovim idejama i razmišlja u pravcu razlikovanja relevantnih od irelevantnih skeptičkih alternativa, po ugledu na Ostinovo izdvajanje izazova znanju koji su u datoj situaciji neprikladni ili neumesni. Pre svega, morali bismo da razlikujemo kontrastni od relevantnog skupa alternativa. Ako tvrdim da na tornju vidim jastreba, mogućnosti da je to slon ili krokodil spadaju u kontrastni skup alternativa. S druge strane, u skladu sa uslovima opažanja i mojim slabim poznavanjem ptica, u relevantan skup alternativa mogli bi da spadaju i soko i vetruška, pa čak i sova. Relevantan skup je podskup kontrastnog skupa. Soko, vetruška i sova spadaju u kontrastni skup, kao i soko i krokodil, samo što su elementi jednog podskupa koji nazivamo relevantnim skupom alternativa. Greška skeptika sastoji se u tome što je pobrkao kontrastni sa relevantnim skupom. Mogućnosti da nešto sanjamo ili da nas vara Zli demon iz Dekartovih misaonih eksperimenata nisu relevantne alternative za znanje, iako spadaju u kontrastni skup alternativa. Da bih znao da je preda mnom sto, ne moram da znam da me ne vara Zli demon, uprkos tome što nam se ovo na početku činilo kao intuitivno prihvatljiva premisa.

Drecke se opširno bavi prilično upadljivim pitanjem šta neku alternativu čini relevantnom, ali to ovdje ne mora da nas zanima. Ono na šta svakako moram da ukažem da bih izneo svoju poentu u vezi sa digitalnim medijima, jeste da je skup relevantnih alternativa promjenljiv. Mogućnost da je u mom primeru ipak u pitanju kockast toranj postaje relevantna ako u tom gradu ili rejonu postoji lokalna vlast sklona rušenju i renoviranju, koja ruši stare i postavlja nove građevine bez nekog dobrog razloga, nemilice prazneći budžet lokalne samouprave i trpajući sebi masne provizije u džepove. U tom slučaju, sasvim je moguće da je u međuvremenu, u

periodu od moje poslednje posete tornju, okrugao toranj zamenjen kockastim. Iz ove daljine nikako ne mogu da znam da li je toranj okrugao jer je alternativa da je kockast sada postala relevantna. Karakteristike digitalnih medija daju lopovske stepenice skeptiku i na sličan način čine digitalne medije nepresušnim izvorom relevantnih alternativa.

Kada pominjem karakteristike digitalnih medija, svakako mislim na dve dobro poznate: manipulativnost i imerzivnost. Manipulacija digitalnim medijima je dostigla takve razmere da danas, kada živimo u digitalnom svetu, „otvaramo četvore oči“ kada pratimo bilo kakav elektronski medij jer se sadržaji koje oni prenose lako mogu izmeniti tako da je informacija, kao ključni element tog sadržaja, za koji smo najzainteresovaniji, radikalno izobličena. Još od davnih vremena pojave softvera za obradu fotografija, nepoverenje u fotografije i pažljivo zagledanje u detalje, ne bi li bili uočeni neki znaci manipulacije fotografijom, postali su sasvim uobičajen deo iskustva i doživljaja slike na računaru, a kasnije i upotrebe interneta. Od tada smo prevalili ogroman put do najnovije holivudske kinematografije, gde su granice između beleženja stvarnosti i manipulacije filmom potpuno izbrisane i ne moramo više da se pretvaramo da ne primećujemo iluziju da bismo je doživeli kao stvarnost. Gledaoci televizije su pre pola veka imali, bar u poređenju sa današnjim, bezrezervno poverenje u ono što vide i čuju jer tada nisu postojale tehnike manipulacije slikom i zvukom čijih smo mogućnosti svi danas svesni. Ipak, fenomen opstanka poverenja u televiziju je nedovoljno istražen i izuzetno izazovan za proučavanje. Najnovija *dipfejk* tehnologija je zapanjujuće ubedljiva, toliko da bez konsultovanja više izvora informacija ne možemo da sa nekom sigurnošću kažemo da li je ta javna ličnost to zaista uradila ili izgovorila. Osobama koje na Instagramu izgledaju neuporedivo lepše nego u stvarnosti ili se nalaze na nekim lokacijama koje ni izdaleka nisu toliko ekskluzivne koliko to izgleda na kockastoj sličici, više ništa ne zameramo. Manipulacija medijem postala je i manipulacija identitetom.

Ovde mi nije cilj da se upuštam u detaljnu analizu tehnika obmane na digitalnim medijima, a još manje da dajem uputstva za kritički pristup sadržajima sa kojima se na njima susrećemo. Želeo bih da ukažem na značaj munjevitog razvoja digitalnih medija i karakteristika tog razvoja za filozofsku problematiku iz prvog dela ovog teksta. I obrnuto, unutar tog pokušaja će se videti na koji način pretpostavke i struktura skeptičkih argumenata, o kojima je ovde bilo reči, olakšavaju analizu načina delovanja digitalnih medija na njihove konzumente. To se lako vidi na drugoj karakteristici digitalnih medija koja je ovde istaknuta, na njihovoj imerzivnosti. Imerzivnost podrazumeva uronjenost u sadržaj koji se prenosi digitalnim medijem, a koji je posledica kvalitativne sličnosti, na

fenomenalnom planu, sa doživljajima koje imamo u stvarnosti. Naravno, nisu svi sadržaji koji se prenose digitalnim medijima audiovizuelni, ali usavršavanje tehnologije prati i brzo rastuća sposobnost medija da putem multimedije uvuku konzumenta svoj svet, da zaokupe njegovu pažnju, izoluju i zaposednu njegova čula i pruže mu iluziju stvarnosti. Čak i bez ulaženja u detalje tehnologija takozvane augmentovane ili izmenjene realnosti i virtualne realnosti, jasno je da je jedna od glavnih motivacija napretka takve tehnologije stvaranje uslova za realizaciju onog stepena i kvaliteta obmane kakav je Dekart još u 17. veku zamislio u svom scenariju sa Zlim demonom.

Zbog toga ne čudi što je danas izuzetno lako studentima osnovnih studija filozofije izložiti kartezijanski misaoni eksperiment iz *Meditacija*. To nikako nije bilo slučaj pre samo tridesetak godina, kad sam bio student, a izveštaji kolega kažu da je pre toga bilo još neuporedivo teže. Današnji dvadesetogodišnjaci su apsorbovani popularnom kulturom u kojoj je, rede, u sajberpank književnosti i češće, u filmovima i muzičkim spotovima, dovoljno staviti odgovarajuću napravu na glavu i imati kvalitativno istovetna iskustva kao što su ona koja imamo „u stvarnosti“ ili „na javi“. Besomučna eksploatacija tako shvaćene virtualne stvarnosti u popularnoj kulturi poslednjih decenija učinila je da njeni uživaoci osnovnu pretpostavku Dekartovog misaonog eksperimenta, da su takvi doživljaji mogući i da ih ne bismo razlikovali od doživljaja realnosti, popiju sa majčinim mlekom. Digitalni mediji koji koriste tehnologiju virtualne stvarnosti na savršeno ubedljiv način su još uvek daleko, ali veoma su zainteresovani za njenu upotrebu, dok na društvenim mrežama već postoje prototipovi upotrebe socijalnih medija koji podrazumevaju korišćenje primitivnih VR sprava. Nije mi cilj da ovde ulazim u izuzetno zanimljive karakteristike takvih socijalnih medija, kao što su *efekti kolektivnog neznanja* ili *ebo sobe* (Hendriks i Hansen, 2017), već ću se ograničiti na činjenicu da za savremenog čoveka, sa uplivom tehnologije virtualne realnosti u digitalne medije, ali i bez nje, mogućnost univerzalne obmane kakvu nalazimo u kartezijanskom skepticizmu postaje relevantna alternativa našem znanju.

Tu se uspostavlja veza između kartezijanskih skeptičkih argumenata i načina na koji deluje obmana u digitalnom svetu. Ta obmana može da bude delimična i veoma suptilna, ali u suštini podrazumeva intervenciju u kauzalnom lancu između objekta i posmatrača. Digitalni mediji na taj način postaju savremene verzije Zlog demona, koje nam znatno približavaju ideju o svemoćnom prevarantu. Mogućnost da smo žrtve nekakve simulacije za njihovog savremenog konzumenta više nije toliko bizarna i

udaljena. Ukazivanje na takvu mogućnost ni izdaleka više nije tako neprikladno, niti neumesno u nefilozofskim kontekstima. Za to nam čak nije ni neophodna tehnologija virtualne i augmentovane realnosti, iako je njeno delovanje na naš duh, razume se, najintenzivnije. Drugari moje ćerke su već u osnovnoj školi bez oklevanja prihvatili mogućnost da smo „likovi u nekoj igrici“, kako su voleli da kažu. Preuzimanje uloga likova u računarskim igrama koje oponašaju svakodnevni život ili stvaranje lažnih identiteta i korišćenje njima na društvenim mrežama su očigledno privlačni načini za bežanje od stvarnosti, ali i metodi kreiranja samoobmane zbog kojih univerzalna obmana više ne izgleda kao ekstravagantna zamisao filozofa koji ispituju pojmove znanja i stvarnosti, bez dodira sa svakodnevnim životom. Zli demon je postao deo svakodnevice i podriva naše poverenje u realnost.

Takva situacija je praktično postala žanr u tvorevinama popularne kulture gde likovi u igranom ili animiranom filmu, video spotu, kompjuterskim igrama, pa čak i u književnosti, više ne mogu da raspoznaju da li je određena situacija stvarna ili je posledica prebacivanja u virtualnu stvarnost. Deduktivna zatvorenost znanja primorava ih da odbace mogućnost da znaju da je nešto zaista slučaj. Priča je zamišljena tako da je ispunjena kartezijanska skeptička pretpostavka o fenomenalnoj kvalitativnoj nerazlučivosti verodostojnog opažanja od simulacije. Obesnažen je filozofski prigovor da se radi o scenariju koji ne predstavlja relevantnu alternativu našem znanju o objektima čulnog opažanja i spoljašnjem svetu uopšte.

Zbog toga ne čudi pojava odgovarajućih *new age* religijskih elemenata u popularnoj kulturi. Simulacija koju nastanjujemo ima svog Tvorca. Delo je nekakvog „vrhovnog programera“ ili „arhitekta“ natprirodnih sposobnosti, ukoliko takav izraz može da bude opravdan kada nema prirode u smislu u kojem je inače shvatamo. Naprotiv, priroda se, sasvim barklijevski, bukvalno sastoji od čulnih iskustava i doživljaja, proizvedenih od strane nedokučivog i transcendentnog autora. Za Dekarta, to je morao da bude Zloduh jer Bog nije obmanjivač. Međutim, u savremenim narativima se pitanje dobra i zla za autora simulacije, neke vrste *new age* teodiceje, uopšte ne postavlja. Moguće je da je virtualni svet jedina stvarnost koju nastanjujemo i ona je prosto takva kakva jeste. Njenom Bogu je značajno olakšan posao da interveniše i čini čuda jer je lako opisati kako kontroliše sve uzročno posledične veze, što je u fizičkom, materijalnom svetu mnogo teži zadatak. Ono što je u psihološkom smislu bilo iščašen i čisto filozofsko metodološki motivisan misaoni eksperiment, sa scenarijom koji niko nije trebalo da uzima za ozbiljno, postalo je skeptička relevantna alternativa. Psihološka moć digitalnih medija osnažiće ovaj

nadolazeći trend u popularnoj kulturi digitalnog sveta i on će daleko prevazići granice naučne fantastike.

### **Literatura:**

- Austin, J. L. (1946). Other Minds. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 40, 122-197.
- Dekart, R. (2012). *Metafizičke meditacije*. Zavod za udžbenike.
- Dretske, F. (1981). The Pragmatic Dimension of Knowledge. *Philosophical Studies*, 40(3), 363-378.
- Hendriks, V. i Hansen, P. (2017). *Bura informacija*. Centar za promociju nauke.
- Pavković, A. (1988). *Razlozi za sumnju*. Centar SSO Srbije.
- Stroud, B. (1984). *The Significance of Philosophical Scepticism*. Oxford University Press.
- Williams, B. (1978). *Descartes: the Project of Pure Inquiry*. Pelican.

## **SCEPTICISM IN DIGITAL WORLD**

**Abstract:** I analyzed the structure and suppositions of Cartesian skeptical arguments, particularly Descartes' infamous Evil Demon thought experiment. In turn, I have expounded philosophical objections based on the thesis that such skeptical concerns are inappropriate and unseemly in everyday life and that the corresponding skeptical scenarios do not embody relevant alternatives to our knowledge. I have shown that the way digital media work, as well as the tendencies of their development, are largely grounded on the way in which skeptical arguments affect us and on the suppositions of the skeptical arguments that I have presented. What was once a distant possibility that should not be taken seriously, became a relevant alternative in the digital world. This is a consequence of two characteristics of digital media: their manipulability and immersiveness. Owing to these characteristics, Descartes' thought experiment and skeptical arguments produce a new psychological effect on contemporary humans, which is reflected clearly in the popular culture of the digital world.

**Keywords:** Cartesian skepticism, digital media, manipulation, immersiveness, knowledge.

## KVANTIFIKACIJA U OBRAZOVANJU – UZROCI I POSLEDICE

**Apstrakt:** Iz perspektive kritičke teorije, u ovom radu se istražuju društveni uzroci i posledice sve raširenije proizvodnje i upotrebe brojeva kao mere vrednosti u obrazovanju. Zahvaljujući strogosti i univerzalnosti matematičkih pravila, jezik brojeva je još tokom 19. veka prihvaćen kao objektivan i neutralan epistemološki okvir za svima razumljivo formulisanje političkih problema i pravdanje njihovih rešenja u kulturno i vrednosno heterogenim modernim društvima. Međutim, kao što ukazuje sociologija kvantifikacije, u osnovi tog okvira stoje ranije odluke o tome šta će se i kako brojati, sa društvenim implikacijama koje su jasno uočljive kada statistički podaci postanu referentna tačka u odnosu na koju se ljudi razumeju i vladaju. Takav je slučaj u današnjim neoliberalnim društvima, gde stvaranje indikatora, rejtinga i rang-lista služi tekućem političkom projektu simulacije tržišta i takmičenja u svim društvenim oblastima. Otuda moja osnovna teza da se ekspanzija kvantifikacije u obrazovanju može objasniti kao kontrolni mehanizam u globalnoj politici ekonomizacije obrazovanja, utoliko što jezik brojeva omogućava poređenje i time kvazi-tržišnu konkurenciju između obrazovnih sistema, institucija i pojedinaca u njima. Posledica ovog procesa je ukidanje relativne autonomije javnih obrazovnih institucija i profesionalaca u određivanju obrazovnih vrednosti. Logika tržišta podrazumeva: menadžersku obrazovnu politiku kroz račun troškova i koristi, odnosno „politiku zasnovanu na dokazima”; tehnološki model pedagogije kao primene dokazano „najboljih praksi” efikasnog izazivanja merljivih promena u ponašanju đaka; i finansijsku podršku istraživanjima koja mogu merljivo da dokažu svoju korist za tehnološki model pedagogije, što objašnjava dominaciju kvantitativnih metoda u obrazovnim istraživanjima.

**Gljučne reči:** kvantifikacija, obrazovanje, neoliberalizam, „politika zasnovana na dokazima”, vrednosti

Kritička teorija pretpostavlja da su svi epistemološko-metodološki diskursi društveni proizvod, i samim tim izraz partikularnih političkih interesa i vrednosti. Nijedna naučna priča o tome šta se i zašto računa kao znanje ne može da bude celovit i istinit prikaz stvarnosti ako ne uvaži činjenicu da i najapstraktniji oblici znanja nastaju u konkretnim društvenim okolnostima. Zbog toga kritička teorija prvo pod lupu stavlja one u društvu

<sup>1</sup> milossumonja@gmail.com



vladajuće oblike znanja koji preuzimaju idealizovani metodološki lik prirodne nauke, u težnji da tako negiraju političke uticaje na svoje formiranje i afirmišu svoju verodostojnost u predstavljanju stvarnosti – što je duh pozitivizama u društvenim naukama. Jer, upravo na taj način, poričući saznajni značaj društvenih konteksta uopšte, ti diskursi prećutno ukazuju na prisustvo vladajućih političko-ekonomskih interesa i vrednosti u proizvodnji, širenju i upotrebi jedne takve navodno objektivne i vrednosno neutralne vrste društvenog znanja. Shodno tome, zadatak kritičke teorije je da jednostavno podseti na istorijske uslove nastanka tih danas vladajućih diskursa, i već tako ospori njihovu neopozitivističku metodološku identifikaciju; a zatim i da utvrdi njihove praktične implikacije u sadašnjosti. Eto, otuda tema i cilj ovog rada: kvantifikacija u obrazovanju.

Širom sveta, pa i u Srbiji, životom i radom na obrazovnim institucijama svih nivoa upravljaju brojevi. Obrazovanje i naučni rad se vrednuju kroz brojeve – bodova, kredita, citata. Obrazovnu stvarnost predstavljaju rezultati različitih merenja – statistički podaci, rang-liste, komparativne tabele, grafikoni itd. O obrazovanju se govori kroz brojeve, u široj i u stručnoj javnosti. Primera radi, jedan bivši srpski ministar obrazovanja je svoju tvrdnju da obrazovni sistem „nezaustavljivo ide napred” pokušao da dokaže podacima sa PISA testiranja, prema kojima je broj funkcionalno nepismenih đaka smanjen sa 52 na 33 odsto (Gsprs-nezavisnost.org.rs, 2011). Kritičari su, pak, tada prigovorili da se „ništa značajno nije promenilo, jer bi u suprotnom i bolji učenici ostvarili napredak na PISA testiranju...[te] da 80 odsto đaka u prvom razredu voli školu, ali da je na kraju osmog razreda isto toliko učenika mrzi” (Gsprs-nezavisnost.org.rs, 2011).

Baš zato što deluje trivijalno, kao jedna u moru sličnih, ova prošla vest ukazuje na to koliko je jezik brojeva postao neprimetan i sveprisutan argumentativni okvir u razgovoru o društvu: bruto društveni proizvod, budžetski deficit, procenat vakcinisanih, stopa nezaposlenosti, kriminala i inflacije itd. Međutim, sociologija kvantifikacije argumentuje da ti kvantitativni opisi društva nisu objektivni i vrednosno neutralni već pretpostavljaju ranije odluke o tome šta i kako će se brojati. Značaj tih odluka postaje razgovetan kada rezultati merenja određene društvene aktivnosti postanu norma za upravljanje – recimo, kada rezultati na PISA testiranju postanu glavna mera obrazovne politike. Drugi argument ovog rada je da je moć brojeva da regulišu društveno ponašanje posebno narasla tokom još uvek aktuelne neoliberalne epohe, gde ona služi političkom projektu pretvaranja čitavog društva u tržište. Moja osnovna teza je da se ekspanzija kvantifikacije u obrazovanju može objasniti kao kontrolni mehanizam u globalnoj politici ekonomizacije obrazovanja, utoliko što jezik

brojeva omogućava poređenje i time kvazi-tržišnu konkurenciju između obrazovnih sistema, institucija i pojedinaca u njima. Posledice ovog procesa se ogledaju u gubitku relativne autonomije javnih obrazovnih institucija i profesionalaca u određivanju obrazovnih vrednosti. Logika tržišta podrazumeva: menadžersku obrazovnu politiku kroz račun troškova i koristi, odnosno „politiku zasnovanu na dokazima”; tehnološki model pedagogije kao sledenja dokazano „najboljih praksi” efikasnog izazivanja merljivih promena u ponašanju đaka, prema očekivanim ishodima učenja; i finansijsku podršku istraživanjima koja mogu merljivo da dokažu svoju korist za tehnološki model pedagogije, što objašnjava dominaciju kvantitativnih metoda u obrazovnim istraživanjima.

## 1. Moć objektivnosti – statistika i politika

U aktuelnim društvenim teorijama kvantifikacije postoji slaganje u pogledu toga da veza između brojeva i politike nije nova. To sugerše i etimologija nemačke reči *Statistik* (Stat, ili država), kako je ta danas sveprisutna matematička disciplina nazvana još u 18. veku – kada je statistika i nastala kao empirijska nauka koja je trebalo vladaru da pribavi mnoštvo potrebnih, ne samo kvantitativnih informacija. U prvoj polovini 19. veka, širom Evrope su osnivane nacionalne statističke institucija, čime je pokrenuta masovna proizvodnja brojeva o različitim aspektima društva – što je, prema Tiodoru Porteru (Theodore Porter, 1995), integralni činilac kapitalističke modernizacije i stvaranja nacionalnih država. Društvena funkcija pokretanja te „lavine štampanih brojeva” je bila obnova urušenog društvenog poverenja i uspostavljanje novih društvenih pravila u istorijskim okolnostima kada su stara uveliko iščezavala u kotlu industrijske revolucije, urbanizacije, sekularizacije, širenja trgovine itd.

Ono što je preporučilo jezik brojeva političkim i ekonomskim silama modernizacije jeste moć *objektivnosti*, što u ovom kontekstu ne označava „stvarnost” kvantitativnih opisa, već utisak da oni govore sami za sebe, sprečavajući različita tumačenja. Brojevi su, argumentuje Porter, „tehnologija distance”, što znači da se jezik matematike ukazao kao podestan način za političku i ekonomsku komunikaciju između u svakom pogledu udaljenih lokalnih zajednica upravo zato što su njegova pravila strogo propisana i nezavisna od konteksta upotrebe (Porter, 1995: ix). Jer, kvantifikacija podrazumeva de-kontekstualizaciju društvenih fenomena, i apstrahovanje lokalnih značenja, partikularnih oblika života, pogleda na svet, i svih elemenata subjektivnosti uopšte. Nepristrasan, neposredno razumljiv i univerzalan jezik za opisivanje socijalnog sveta – to je kvantifikacija kao moderni odgovor na krizu poverenja u tradicionalne

političke autoriteta, koji je svoju moć da izloži društvene probleme i njihova rešenja zasnivao, paradoksalno, na isticanju epistemološke distance od životne stvarnosti tih istih problema.

Na naznačenim pretpostavkama, statistika se kao administrativna praksa i društvena nauka razvila preuzimajući dostignuća iz astronomije i matematike. Ključna figura u tome je bio belgijski astronom i statističar Adolf Kettle (Adolphe Quetelet, 1796-1874). Njegov glavni doprinos je to što je preneo upotrebu pojma „prosečno” iz prirodnih u društvene nauke, i tako izveo „fundamentalni princip statističkog rezonovanja [da je] moguće izgraditi koherentnu nauku na nivou kolektiva obračujući pažnju samo na učestalosti ili stope, bez traganja za uzrocima pojedinačnog ponašanja” (Porter, 2008: 241). Kettleova koncepcija statistike kao društvene nauke doprinela je razvoju modernog shvatanja društva – uostalom, najpoznatija Dirkemova društvena činjenica je bila upravo statistička pravilnost samoubistava – ali i modernog društva uopšte (Porter 1993). Naime, ako priznamo da način na koji ljudi razumeju društvenu stvarnost utiče na njihovo ponašanje, to znači da naše predstave o društvenom svetu povratno utiču na taj isti svet, menjajući ono što predstavljaju. Eto zašto numerička moć objektivnosti obuhvata i stvaranje novih društvenih objekata i vrsta ljudi (Desrosieres, 1998; Hacking, 1995; Porter, 1995).

Na primer, pre nego što su postali politički činilac i naučni predmet, Latinoamerikanci su se pojavili kao rasna klasifikacija za ljude iz različitih zemalja poput Brazila, Meksika, Argentine, Haitija – na američkom popisu stanovništva posle Drugog svetskog rata, kada su međurasni odnosi postajali važan problem u toj državi (Popkewitz & Lindblad, 2020). Statistički podatak o 10 odsto homoseksualaca među muškarcima iz poznate studije Alfreda Kinsija (Alfred Kinsey, 1948) je značajno doprineo kasnijem razvoju tog društvenog identiteta (Espeland & Stevens, 2008). Naravno, kriminal i siromaštvo su postojali i pre statistike, ali su te pojave tek kao statistički podaci postale društveni objekti koji mogu da se opišu, kontrolišu, i koji mogu da posluže kao referentna tačka za to kako će ljudi razumeti sebe i svoje odnose sa drugima (Popkewitz & Lindblad, 2020).

Osim na konstruktivne efekte statistike, navedeni primeri ukazuju i na ključnu činjenicu da svaka kvantifikacija u praksi pretpostavlja prethodni dogovor između društvenih aktera sa uticajem na odluke o tome šta će se brojati, šta će kojoj kategoriji pripadati, ali na koji način će se to meriti, i kako će se dobijeni rezultati protumačiti (Rose, 1991; Desrosieres, 1998). Kao „skup društveno priznatih konvencija i načina merenja, koji rađa nove načine mišljenja, predstavljanja i izražavanja sveta, i delovanja na njega”,

[s]tastika, i svi oblici kvantifikacije uopšte...menjaju svet svojim samim postojanjem, svojom cirkulacijom i retoričkom upotrebom u nacu, politici ili novinarstvu. Jednom kada su procedure kvantifikacije kodirane i kada postanu rutinske, njihovi proizvodi se objektivizuju... Inicijalne konvencije su zaboravljene, kvantifikovani objekat naturalizovan, a glagol „meriti” pada na pamet ili se zapisuje bez razmišljanja (Desrosieres, 2015: 334).

Svojom genezom i praktičnim implikacijama, brojevi su neodvojivi od politike odnosno kontrole, što ne znači da su oni beskorisni kao opisi društvene stvarnosti, već da su najkorisniji kada opisuju društvenu stvarnost u čijoj su konstrukciji učestvovali (Porter, 1993).

## **2. Vladavina kroz brojeve – neoliberalizam i kvantifikacija**

U poslednjih nekoliko decenija, politika kvantifikacije se promenila. Brojeva je sve više, a njihova moć je naglo narasla i proširila se u sve oblasti života. Ali, kvantifikacija više nije politički alat u centralnom planiranju društvenog razvoja, ako pod tim razumemo *direktne* državne intervencije – nad ekonomijom, kriminalom, siromaštvom, obrazovanju itd. Danas je to kontrolni mehanizam u *neoliberalnom* metodu *indirektne* državne intervencije; danas svi računamo – jer se to od nas očekuje. O kakvom društvenom modelu je reč, i zašto mu je kvantifikacija tako važna?

Kao *svetonazor*, neoliberalizam polazi od pretpostavke da je tržište najefikasniji društveni mehanizam za koordinaciju ekonomskih resursa, a sloboda preduzetničkih aktivnosti uslov svake pojedinačne i opšte dobrobiti. Kao *epistemologija*, neoliberalizam je stav da nijedan pojedinac već samo tržište može da „zna” šta društvu treba (Mirowski, 2014). To stoga što, kroz sistem cena, tržište kvantifikuje i objedinjuje inače po društvu raspršeno i nužno ograničeno individualno znanje preduzetnika o promenljivim ekonomskim okolnostima. Odnosno, zato što tržište funkcioniše kao „informativni procesor moćniji od bilo kog ljudskog mozga” (Mirowski, 2014: 54), koji stvara celinu korisnog društvenog znanja kroz takmičenje pojedinačnih pretpostavki o tome šta će se i po kojoj ceni proizvoditi i prodavati (Šumonja, 2021). U tom smislu, svako tržište je „tržište ideja”, i samim tim najracionalniji oblik društvene upotrebe znanja, ne samo u ekonomiji. Otuda saznavno opravdanje za neoliberalizam kao *politički projekat* preoblikovanja čitavog društva po uzoru na tržište.

Međutim, taj projekat je i pedagoški, utoliko što kao građane pretpostavlja pojedince koji će čitav svoj život razumeti i voditi kao računicu

o tome u koji plan delovanja im je isplativo da ulože svoje ograničene resurse kako bi efikasno ostvarili lične ciljeve (Fuko, 2008). Takvim političkim subjektima je moguće upravljati na daljinu, stvaranjem društvenih okolnosti u kojima će oni sami sobom vladati u skladu sa tržišnim kriterijumima, ali bez spoljašnje prinude, doživljavajući svoje ponašanje kao stvar slobodnog izbora. Kako bi tržište proradilo i izvan ekonomije, najpre sama država mora da deluje kao racionalan ekonomski akter i efikasno da troši oskudna budžetska sredstava. Ona treba da stvori institucionalni okvir za konkurenciju u javnim uslugama poput obrazovanja ili zdravstva, koje su u „državi blagostanja” bile izuzete od tržišta, i da u tome primeni ideje, tehnike i prakse iz privatnog biznisa.

Šire poznata kao *novi javni menadžement*, vladajuća „politika efikasnosti” podrazumeva *finansijalizovanu* kvantifikaciju, odnosno usvajanje jezika i metoda iz računovodstva i finansijske revizije, uključujući i njihove poznate derivate poput analize troškova i koristi (Shore & Wright, 2015). Cilj te politike je da pretvori socijalne državne funkcije u nešto nalik svakoj drugoj robi, „podvrgavajući sadržaj [javnih usluga] računovodstvenim input-autput kriterijumima, nezavisno od toga da li se ti proizvodi rada doslovno prodaju na tržištu” (Levidow 2002, 232). Jer, svaki entitet, pa i država, „koji stavlja efikasnu upotrebu oskudnih resursa u srce svojih organizacionih aktivnosti nužno mora jasno da definiše svoje ciljeve i da ih učini merljivim” (Mau, 2019, 22). Za to su bile potrebne nove mere, odnosno novi načini pretvaranja kvaliteta u kvantitet – takvi koji će predstavljati novčani profit (Piattoeva & Boden, 2020).

Pod neoliberalnom državom, već pomenuta moć brojeva da povratno utiču na društvo uzima oblik benčmarkinga; merenja, kategorizacije i rangiranja učinka (Bruno, 2009). To je kvantifikacija drugog reda, koja ne podrazumeva samo merenje pojedinačnog učinka, već i skupljanje tih brojeva posredstvom statističkih i matematičkih radnji u indikatore, rangiranja, rejtinge itd. (Power, 2004). Ključna stvar je u tome što takav oblik kvantifikacije „omogućava uporedivost i, stoga takmičenje koje nagrađuje pobednike i pokazuje gubitnike” (Hartley, 1995: 411). Komparativna kvantifikacija je metod hijerarhijskog diferenciranja među prethodno homogenizovanim društvenim objektima, sa matematičkom austom objektivnosti i neutralnosti – što i objašnjava zašto se indikatori, rankinzi i rejtinzi proizvode i koriste za simulaciju konkurencije i širenje tržišnih pravila ponašanja među pojedincima i javnim institucijama (Mennicken & Espeland, 2019). Jer, samo u komparativnom „javnom statističkom habitatu”, preduzetnici svog života mogu racionalno da računaju troškove i koristi svoji slobodnih izbora (Rose, 1991).

Problem je u tome povratno dejstvo brojeva sa tržišnim moćima ima paradoksalnu posledicu da se društveni „akteri fokusiraju na indikatore

umesto na samu akciju” (Desrosieres 2015:332). Upotrebljen kao osnov za odlučivanje, indikator postaje isto što i sama stvar (Porter, 2018), i to zato što je on efikasan kao objektivni regulator ponašanja pod uslovom da se u društvu zaboravi čitava istorija političkih odluka, profesionalnih procena i tehničkog posla, koje uključuje svaka kvantifikacija. U neoliberalnom društvu, moć i kvantitet brojeva rastu zajedno, zato što njegovi menadžeri u komparativnoj kvantifikaciji vide efikasan način da posredno upravljaju ponašanjem kalkulativnih subjekata. Međutim, „jednom kada su komparativne ligaške tabele učinka stvorene, gotovo je neizbežno da merenje ishoda postane cilj i rezultira u izigravanju igre [sa brojevima] kao načinu da se upravlja učinkovitošću, umesto rada na tome da se praksa dublje promeni” (Lingard, 2011: 373-374). Drugim rečima, jednom kada „dobri brojevi” postanu izraz društvene vrednosti pojedinaca i institucija, to stvara poticaje za manipulativno ponašanje koje neumitno kruni sve druge vrednosti, na kraju i po cenu, ironično, deskriptivne upotrebljivosti numeričkih pokazatelja.

### **3. Obrazovanje po brojevima: globalni testovi, najbolje prakse, i politika dokaza**

Sledi glavni argument ovo rada, u dva dela. Komparativna kvantifikacija u obrazovanju je:

- i. novi menadžerijalizam na poslu neoliberalne transformacije javnih obrazovnih institucija u efikasne pružaoce obrazovnih usluga,
- ii. i stvaranju tržišta gde potrošači slobodno biraju obrazovni proizvod za koji računaju da će najbolje služiti njihovim interesima na tržištu rada (Boden & Epstein, 2006; Lingard, 2011; Ozga, 2009)

Ta je kvantifikacija u obrazovanju na steroidima, zato što se proizvodnja i širenja znanja za potrebe tržišta rada odvija u kontekstu

- iii. post-industrijske „ekonomije znanja”, gde profit ne dolazi od proizvodnje stvari već znanja o stvarima (dizajn, istraživanje i razvoj, inovacije, marketing i prodaja), zbog čega
- iv. znanje postaje glavni izvor pojedinačnog i društvenog kapitala, odnosno „ljudski kapital” koji vlasniku donosi prednost nad konkurencijom, zbog čega
- v. obrazovanje postaje najefikasnija pojedinačna i društvena investicija u stvaranje i sticanje „ljudskog kapitala”, odnosno onih veština i znanja koje su potrebne „ekonomiji znanja” (Šumonja, 2021).

Da bih dokazao ovaj generalni argument, pokušaću da pokažem kako se ekonomski rezon širi kroz stvaranje i poređenje brojeva u obrazovnu

politiku, pedagošku praksu i metodologiju obrazovnih istraživanja. Argumentovaću da se perverzni efekti tržišne zamene „dobrih brojeva“ za društvene vrednosti mogu prepoznati na sva tri nivoa obrazovne stvarnosti.

### 3.1. PISA i „politika zasnovana na dokazima“

Menadžerijalizam u obrazovanju se legitimiše kao „politika zasnovana na dokazima“ o praksama koje su se pokazale najefikasnijim u podsticanju rasta ljudskog kapitala, nacionalnih ekonomija i njihove kompetitivnosti. Očigledno, najbolje prakse se moraju prvo identifikovati kroz merenje i poređenje učinaka nacionalnih obrazovnih sistema, pedagoških metoda i tehnologija, institucija, pojedinaca. Zato primena i javno obrazloženje politika obrazovnog menadžerijalizma pretpostavlja standardizaciju ishoda učenja u cilju konstantne kvantifikacije i kontrole učeničkih i nastavnčkih postignuća – sve to u globalnom epistemičkom prostoru za vrednovanje obrazovanja (Rizvi & Lingard, 2010). Jer, nema takmičenja ni efikasnosti u obrazovanju bez zajedničkog informacionog terena, odnosno bez globalnog tržišnog okruženja koje komparativna kvantifikacija simulira. A rezultati međunarodnih poređenja kroz brojeve, čini se, sami govore o tome šta, kako i zašto treba da se promeni u jednom nacionalnom obrazovnom sistemu.

Uzmimo za primer već pomenuto PISA testiranje, danas najrašireniji međunarodni program za procenu osnovnih učeničkih znanja i veština, u kojem i Srbija učestvuje. Taj program je nastao u okviru OEBS-a (*Organizacija za ekonomsku saradnju i bezbednost*), krajem devedesetih godina prošlog veka, na vrhuncu neoliberalne globalizacije, na zahtev više država članica koje su tragale za hijerarhijskim klasifikacijama i podacima o učincima sopstvenih obrazovnih sistema (Lindblad, Petterson & Popkewitz, 2018). Ciljevi testiranja su od početka bili politički koliko i naučni:

- i. da se kroz oduke o tome šta i kako meriti standardizuju globalne obrazovne vrednosti ili „veštine za 21. vek“;
- ii. da se kroz merenje i poređenje države informišu o tome šta bi trebalo da rade; i
- iii. da odabrani kurs delovanja može da se obrazloži kao naučno zasnovan (Biesta, 2016; Gorur, 2011; Uljens, 2007; Zhao 2020).

Prema svedočenju jednog visokog PISA službenika, u inicijalnim raspravama i pregovorima između predstavnika različitih obrazovnih kultura, postignut je dogovor da se za univerzalo vredna znanja i veštine računa ono što je univerzalno merljivo: „Čitanje, matematika i prirodne nauke su tu najviše zato što mi [u tim oblastima] možemo... da izgradimo

zajednički skup stvari koje se vrednuju u različitim zemljama, i imamo tehnologiju da ih procenimo” (Gorur, 2011: 83). Dakle, ono što ne može masovno da se kvantifikuje na internacionalnom nivou – nije „veština za 21. vek”. Koje su perverzne posledice upotrebe brojeva kao zamene za vrednosti u globalnom orijentisanju obrazovne prakse?

Možda je nauočljivije to da su ishodi međunarodnih merenja efekata nacionalnih obrazovnih politika postali javni politički cilj u obrazovanju (Biesta, 2015). Aktuelna srpska strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja izričito navodi „broj poena prosečnog postignuća na PISA testovima” kao prvi kriterijum za prosuđivanje o kvalitetu rada u osnovnim školama (Vlada RS, 2021: 16, 63). Međutim, kada se stanje jednog obrazovnog sistema opiše komparativnom kvantifikacijom, recimo kao zaostajanje za OEBS prosekom (Vlada RS, 2021: 18), onda je javna i stručna rasprava o njegovima zadacima nepotrebna (Uljens, 2007) – oni su poznati, potrebno je pronaći efikasan način za „povećanje broj poena prosečnog postignuća na PISA testovima” (Vlada RS, 2021: 31). Menadžerijalistički recept za podsticanje efikasnosti u obrazovanju: „razviti i ojačati sisteme za praćenje” (Vlada RS, 2021: 31). Dakle, pojačana kontrola („transparentnost”, je li?) institucija i pojedinaca. To je druga perverzna posledica upravljanja obrazovanjem kroz kvantifikaciju – dalja kvantifikacija obrazovanja.

### *3.2. „Rđava beskonačnost” kvantifikacije – pedagogija kao tehnologija ocenjivanja*

Osmišljena kao efikasna upotreba oskudnih finansijskih resursa u akumulaciji ljudskog kapitala, „politika zasnovana na dokazima” po svojoj definiciji uključuje nadzor nad merljivim efektima obrazovnog sistema, „jer sprovođenje mera i projekata uvek za sobom povlači i praćenje rezultata” (Vlada RS, 2021: 20). Zato srpska strategija konstatuje da je „nerazvijenost indikatora praćenja u korelaciji sa odsustvom sprovođenja ključnih mera za unapređivanje” obrazovanja (Vlada RS, 2021: 20). Ali, ako potrebni indikatori ne postoje pa je stanje sistema nepoznato, kako i na osnovu kojih dokaza je moguće unapred znati da će njihov razvoj imati merljive veze sa „sprovođenjem ključnih mera za unapređivanje” obrazovanja?

Pa, jedino ako ta korelacija nije deskriptivna već normativna, i ako je kvantifikacija sama po sebi dokaz sprovođenja ključnih mera; zapravo ključna politička mera za stvaranje i širenje kvazi-tržišta u proizvodnji ljudskog kapitala – čije ishode će kasnije objektivno da meri. Kao svaki novi talas društvene kvantifikacije, razvoj indikatora praćenja u obrazovanju pretpostavlja novi talas standardizacija i merenja. Tako srpska



strategija obrazovanja u osnovi podrazumeva ekspanziju evaluacija i revizija nacionalnih obrazovnih standarda, kroz dalja merenja ishoda sa različitim varijablama, u različitim dimenzijama obrazovnog procesa. Teško je, međutim, tretirati indikatore kao objekte, u isto vreme kada je neophodno priznati da su oni arbitrarne konvencije društva koje ih proizvodi (Desrosieres, 1998) – kakva je, samim tim, i šira pretpostavka politike zasnovane na dokazima, da o obrazovanju može da se razmišlja „kao o odnosu između inputa i ishoda, na način da će ‘pravi inputi’ generisati željenje ishoda” (Biesta, 2015: 353-354).

Sa fokusom na merljivim ishodima učenja kao izrazu ljudskog kapitala, menadžerijalističko razmišljanje konceptualizuje međuljudske odnose u obrazovanju kao transakcije, kao sredstvo za sticanje komparativne prednosti na tržištu (Lynch, 2014). Ovde je perverzna posledica upotrebe brojeva kao vrednosti vidljiva u reorijentaciji pedagoške prakse prema merljivim ciljevima, prema učenju u kojem postupci i procedure ocenjivanja dominiraju iskustvom učenja (Torrance, 2007). Nastavnik treba da se isplati državi i deci poreskih obveznika tako što će u učionici da primenjuje „dokazano” efikasne nastavne metode i tehnologije, a naročito tako što će merljivo da poveća obim svog rada na kontroli: da što više i raznovrsnije meri, prati i dokumentuje ishode učenja kako bi učenicima mogao da pruži što više povratnih informacije i jasnih smernica kako da poprave ocene. Drugim rečima, od dobrog učitelja se u obrazovnoj transakciji očekuje da se ponaša kao efikasan uzrok merljivih promena u đачkom ponašanju, što znači da stvara poticajno okruženje za razvoj kalkulativne subjektivnosti kod mladih preduzetnika u školskom takmičenju za bodove, ocene i mesta na rang-listama.

Međutim, kako sa pravom argumentuje Biesta (2007, 2015), taj *kauzalno-tebnološki* model pedagoške intervencije, sa definisanim i merljivim uzrocima i posledicama, kao da zaboravlja neke osnovne činjenice o obrazovanju. Svako učiteljevo uputstvo, ili neki drugi obrazovni input, učenik najpre mora nekako da protumači kako bi taj „uzrok” uopšte mogao da izazove bilo kakav efekat na njegovo ponašanje. A budući da je u obrazovanju po sredi socijalna interakcija a ne intervencija na objektu, sredstva i ciljevi u njemu se ne mogu odvajati kao što pretpostavlja politika efikasnosti – jer, možda je fizička kazna efikasan metod za disciplinovanje đaka, a da li je i obrazovno poželjan? Možda je učenje kroz ocenjivanje efikasan način da se ocene povećaju – da li ga to čini obrazovno vredim? Možda visoke ocene i plasman na rang-listi vode uvećanju ljudskog kapitala – ali, da li je to glavna svrha školovanja? Takva i slična pitanja su osuđena da ostanu bez odgovora, ako se istraživačka pažnja usmeri i ograniči na proizvodnju politički upotrebljivih dokaza o „najboljim praksama”.

### *3.3. Kako upokojiti vampira? – uskrnuće pozitivizma u metodologiji obrazovnih istraživanja*

Šta se i zašto računa kao dokaz u „politici zasnovanoj na dokazima”? U odgovoru na ovo pitanje, kritička teorija pronalazi možda i najizričitiije dokaze o perversnoj vezi između kvantifikacije i političke kontrole u obrazovanju. Recimo, to što srpska strategija obrazovanja tvrdi da „neophodan pravac daljeg razvoja” obrazovnog sistema predstavlja „unapređivanje istraživačke prakse u cilju donošenja odluka zasnovanih na podacima i uspostavljanje nacionalnog sistema indikatora” (Vlada RS, 2021: 16). Pođimo tragom novca, preko politike, do metodologije.

Pre neoliberalnih reformi, javne obrazovne institucije su finansirane na osnovu razumevanja o njihovoj dvostrukoj društvenoj ulozi, u ekonomskom ali i razvoju društvene pravde. Tokom krize „države blagostanja” 1970-ih, taj aranžman je kritikovan zbog neuspeha na oba polja: sa desnice, zbog ekonomske neefikasnosti i političke subverzivnosti; sa levice, zbog toga što su škole svojom autoritarnom organizacijom podr(a)žavale nepravednu društvenu formu industrijskog kapitalizma (Šumonja, 2021). U obrazovnim istraživanjima, gde se pozitivizam posle Drugog svetsko rata suvereno raširio kao i u svim drugim društvenima naukama, ova kriza je inspirisala revitalizaciju upotrebe kvalitativnih metoda u preispitivanju vrednosti obrazovnog sistema iz ugla kritičke i postmoderne filozofije (Lather, 2004a). Tako je počeo „rat paradigmi” u obrazovnim nauka, koji je makar privremeno rešen u korist pozitivizma – ali ne na terenu nauke, već u okviru „politike zasnovana na dokazima”. Dokaz?

Pa, sledeći navod ne potiče iz nekog metodološkog rada, već iz važećeg američkog zakona o obrazovanju iz 2001. godine:

Naučno zasnovano istraživanje...koristi systemske, empirijske metode oslanjajući se na posmatranje i eksperiment; uključuje rigorozne analize podataka koje su adekvatne za testiranje postavljenih hipoteza i opravdanje izvedenih opštih zaključaka; oslanja se na merenja ili observacione metode koje će različitim ocenjivačima i posmatračima obezbediti validne podatke iz višestrukih merenja i posmatranja (No Child Left Behind Act of 2001, 2002: 126-127)

Ovde je reč je o definiciji istraživanja koja će biti finansirana u okviru sprovođenja zakona, dakle o „legislaciji naučnog metoda u oblasti obrazovnih istraživanja” (Lather, 2004b: 759). Jednostavno je: “Istraživanje treba da obezbedi odlučujuće i nepobitne dokaze da će ako nastavnik uradi X pre nego Y doći do značajnog i trajnog poboljšanja u ishodima” (Hargreaves, 1997: 413). Danas, takve i slične pozitivističke formulacije i ideje vladaju akademskom raspravom i zvaničnim obrazovnim dokumentima širom

sveta; traže se univerzalno važeće, eksperimentalno utvrđene, statističke veze između obrazovnih pojava, koje mogu da se predvide i kontrolišu (Torrance, 2013). Samo, otkud „prirodni zakoni” u školi, uprkos čitavoj tradiciji filozofskih i metodoloških kritika pozitivizma u društvenim naukama? Šta je sa obrazovnim procesom koji vodi od X do željenog ishoda? – eksperimentalni ili korelacioni dizajn istraživanja ne mogu da nam kažu kako i zašto se nešto u učionici događa (Maxwell, 2004; Torrance, 2013). Šta je sa povratnim uticajem uverenja, vrednosti i interesa učesnika na odvijanje obrazovnog procesa? Šta je sa društvenim kontekstima obrazovnih pojava? – kada se oni apstrahuju, obrazovni proces ne može da se prikaže kakav stvarno jeste (Maxwell, 2004).

Ali, mi već znamo da menadžerijalistički interes nije u vrednostima obrazovnog procesa, već u njegovom početku i kraju, merljivoj inputu i ishodu. Samim time, možemo da razumemo i zašto kontrola u politici efikasnosti podrazumeva finansiranje obrazovnih istraživanja čija metodologija obećava merljivu korist za poreske obveznike. A to je merenje efekata menadžerijalističke politike, i njeno dalje usmeravanje u prostore neefikasnosti, tamo gde tek treba dalje da se meri i upoređuje. Međutim, takva istraživanja su više politička nego naučna, utoliko što ona „ne prave” probleme, već ih preuzimaju zdravo za gotovo iz vladajuće obrazovne agende (Lindgard, 2011). Tu uporedni brojevi postaju „dokazi zasnovani na politici”, proizvedeni da bi primeni neoliberalnih mera dali legitimitet u javnosti (Boden & Epstein, 2006; Ozga, 2009) – kao što pokazuje „međunarodni spektakl” objavljivanja rezultat PISA istraživanja, praćen medijskim zahtevima za odgovornošću u „neuspešnim” nacionalnim obrazovnim sistemima (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003).

Mogu da se uoče tri povezane posledice politike kvantifikacije u obrazovnim istraživanjima. Jedna je očigledna i gotovo nesvesna prevlast kvantitativnih metoda u obrazovnim istraživanjima, zvanično merljiva posledica njihove dokazane efikasnosti. Efikasnosti u čemu? – s obzirom na to da je sa menadžerijalističkog stanovišta postavljanje ovakvih pitanja neefikasan način da se troše oskudni resursi, druga posledica je gušenje kritike (Biesta, 2015). Treća je metodološka „kriza replikacije” u obrazovnim naukama (Makel & Plucker, 2014; Perry et al, 2022).

U postojećim okolnostima, kada su istraživači izloženi sistemskim pritiscima i/ili poticajima da proizvode što više po mogućstvu kvantifikovanih, pozitivnih i upotrebljivih rezultata, ne čudi što oni nemaju „tržišni” interes da ponavljaju ranije obrazovne eksperimente i proveravaju njihove rezultate. Tim pre što je pitanje, naravno, i koliko su takva istraživanja „u istim uslovima” uopšte izvodiva, imajući u vidu svu

složenost uticaja koji oblikuju ljudsko iskustvo tokom obrazovanog procesa (St. Pierre, 2016). Između 2012. i 2020 godine, u 100 nauticajnijih međunarodnih časopisa iz oblasti obrazovnih nauka, rangiranih prema petogodišnjem impakt faktoru, objavljeno je svega 0,2 odsto replikativnih istraživanja (Perry et al., 2022). Kada se pogleda čitava njihova istorija, broj je 0,13 odsto (Makel & Plucker, 2014). Sad, ako je provera zaista srce naučnog metoda, onda to znači da najveći broj obrazovnih istraživanja ima metodološki status hipoteze. Pitanje je, koliko ovih neproverenih a možda i neproverljivih hipoteza stoji u osnovama „najboljih praksi“?

#### 4. Zaključak

Argument ovog rada ne znači da je svaka kvantifikacija u obrazovanju i obrazovnim istraživanjima nešto po sebi štetno ili beskorisno. Pitanje je zašto se brojevi proizvode i kako se upotrebljavaju u obrazovanju – u postojećim društvenim okolnostima. Odgovori na ta pitanja mogu da posluže kao način da se obrazovni fenomeni sagledaju iz ugla koji ostaje skriven u, na primer, danas aktuelnim istraživanjima sa pitanjem „šta ako učitelj upotrebi digitalnu tehnologiju X tokom Y da bi ostvario Z?“. Kao takvi, oni su hipoteze koje se mogu empirijski proveravati, ali uvek sa svešću da ljudsko iskustvo počinje sa razumevanjem a ne brojanjem.

#### Bibliografija:

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 10(3), 348-360. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1106030>
- Boden, R. & Epstein, D. (2006). Managing the research imagination? Globalisation and research in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), 223-236. <https://doi.org/10.1080/14767720600752619>
- Bruno I. (2009). The ‘indefinite discipline’ of competitiveness. Benchmarking as a neoliberal technology of government. *Minerva*, 47(3), 261-280. <https://doi.org/10.1007/s11024-009-9128-0>
- Desrosières, A. (1998). *The politics of large numbers: A history of statistical reasoning*. Harvard Univ. Press.
- Desrosières, A. (2015). Retroaction: How indicators feed back onto quantified actors. In: Rottenburg, R., Merry, S., Park, Sung-Joan & Mugler, J. (Eds) *The world of indicators: The making of governmental knowledge through quantification* (pp. 329-353). Cambridge University Press.

- Espeland, W. & Stevens, M. (2008). A sociology of quantification. *European Journal of Sociology*, 49(3), 401-436. <https://doi.org/10.1017/S0003975609000150>
- Fuko, M. (2005). *Radanje biopolitike*. Svetovi.
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA trail: Following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 76-93. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00612.x>
- GSPRS Nezavisnost. (7.3.2011.) *Političke stranke ne vole prosvetu*. <https://gsprs.nezavisnost.org.rs/novosti/aktuelno/politicke-stranke-ne-vole-prosvetu/>
- Hacking, I. (1995). The looping effects of human kinds. In: Sperber, D. & Premack, A. J. (Eds.), *Causal cognition* (pp. 351-383). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(3), 405-419.
- Hartley D. (1995). The McDonaldization of higher education: Food for thought. *Oxford Review of Education*, 21(4), 409-423. : <http://doi.org/10.1080/0305498950210403>
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. W. B. Saunders Co.
- Lather, P. (2004a). This is your father's paradigm: governmental intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 15-34. <https://doi.org/10.1177/1077800403256154>
- Lather, P. (2004b). Scientific research in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30(6), 759-771.
- Levidow, L. (2002). Marketizing higher education: neoliberal strategies and counter-strategies. In: Robins, K. & Webster, F. (Eds.) *The Virtual University? Knowledge, Markets and Management* (pp. 227-248). Oxford University Press.
- Lindblad, S., Pettersson, D., & Popkewitz, T. S. (2018). Getting the numbers right: An introduction. In: Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. (Eds.) *Education by the numbers and the making of society* (pp. 1-20). Routledge.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *The Australian Educational Researcher*, 38(4), 355-382. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0041-9>
- Lynch, K. (2014). New managerialism: The impact on education. *Concept* 5(3), 1-11.
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>
- Mau, S. (2019). *The metric society: On the quantification of the social*. Polity Press.
- Maxwell, J. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific enquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>
- Mennicken, A. & Espeland, W. (2019). What's new with numbers? Sociological approaches to the study of quantification. *Annual Review of Sociology*, 45, 223-245. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041343>

- Mirowski, P. (2014). *Never let a serious crisis go to waste*. Verso.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110 (2002).
- Novoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to selfevaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Perry, T., Morris, R. & Lea, R. (2022). A decade of replication study in education? A mapping review (2011–2020). *Educational Research and Evaluation*, 27(1-2): 12-34. <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.2022315>
- Piattoeva, N. Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29 (1-2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1725590>
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2020). Statistics reasoning and its acting in educational policy. In: Fan, G. & Popkewitz, T. (Eds.) *Handbook of education policy studies: Values, governance, globalization, and methodology* (pp. 381-398). Springer Open.
- Porter, T. (1993). Statistics and the politics of objectivity. *Revue de Synthèse*, 114, 87-101. <https://doi.org/10.1007/BF03181156>
- Porter, T. (1994). Making Things Quantitative. *Science in Context*, 7(3), 389-407. <https://doi.org/10.1017/S0269889700001757>
- Porter, T. (1995). *Trust in numbers: The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton Univ. Press
- Porter, T. (2008). Statistics and statistical methods. In: Porter, T. & Ross, D. (Eds.) *The modern social sciences* (pp. 238-250). Cambridge University Press.
- Porter, T. (2018). Politics as numbers. In: Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. (Eds.) *Education by the numbers and the making of society* (pp. 23-34). Routledge.
- Power, M. (2004). Counting, control, and calculation: Reflections on measuring and management. *Human Relations*, 57(6), 765-783. <https://doi.org/10.1177/0018726704044955>
- Rizvi, F. & Lingard, R. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting, organizations and society*, 16(7), 673-692. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(91\)90019-B](https://doi.org/10.1016/0361-3682(91)90019-B)
- Shore, C. & Wright, S. (2015). Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- St Pierre, E. (2016). The long reach of logical positivism. In: Denzin, N. & Giardina, M. (Eds.). *Qualitative inquiry through a critical lens* (pp. 1-29). Routledge.
- Šumonja, M. (2021). Pedagogija kao politika u „društvu znanja“. U: Vučković, Ž., Antolović, M. i Sadžakov, S. (ur.) *Tolerancija, demokratija i obrazovanje. Mogućnosti i perspektive u 21. veku* (str. 40-67). Pedagoški fakultet u Somboru.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training

- can come to dominate learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torrance, H. (2013). Qualitative research, science, and government: Evidence, criteria, policy and politics. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed., Pp. 355-380). Sage.
- Uljens, M. (2007). The hidden curriculum of PISA: The promotion of neo-liberal policy by educational assessment. In: Hopman, S., Brinek, G. & Retzl, M. (Eds) *PISA zulfolge PISA – PISA according to PISA*. (pp. 295-303). LIT.
- Vlada Republike Srbije (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030 godine*. Službeni glasnik RS 63/2021.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245-266. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09367-x>

## QUANTIFICATION IN EDUCATION - CAUSES AND CONSEQUENCES

**Abstract:** From the perspective of critical theory, this paper investigates the social causes and consequences of the increasingly widespread production and use of numbers as the measure of value in education. Thanks to the rigor and universality of mathematical rules, the language of numbers was already accepted during the 19th century as an objective and neutral epistemological framework for formulating political problems and justifying their solutions that is comprehensible to everyone in culturally and normatively heterogeneous modern societies. However, as the sociology of quantification points out, at the heart of that framework are earlier decisions about what to count and how, with social implications that are readily apparent when statistics become the reference point against which people understand and govern themselves. Such is the case in today's neoliberal societies, where the creation of indicators, ratings, and rankings serve the ongoing political project of s(t)imulating competition throughout society. Hence, my basic thesis that the expansion of quantification in education can be seen as a control mechanism in the global policy of economizing education, insofar as the language of numbers enables comparison and thus quasi-market competition between educational systems, institutions, and individuals within them. The consequence of this process is the elimination of the relative autonomy of public educational institutions and professionals in determining educational values. The logic of the market implies: managerial educational policy through the calculation of costs and benefits, that is "evidence-based policy"; the technological model of pedagogy as scientifically established "best practices" of effectively causing measurable changes in student behavior; and financial support for research that can measurably prove its benefit to the technological model of pedagogy, which explains the dominance of quantitative methods in educational research.

**Keywords:** quantification, education, neoliberalism, "evidence-based policy", values

## TEHNOLOGIJE UČENJA I POLITIKA ZNAJNA U DIGITALNOM OKRUŽENJU

**Rezime:** U ovom istraživanju problematizovane su tehnologije učenja i politike znanja koje nastaju kao posledica upotrebe digitalnih tehnologija u nastavnom procesu. U istraživanju smo pošli od pretpostavke da svaka tehnologija koja se koristi u nastavnom procesu kao pomoćno pedagoško sredstvo implicitno sadrži svojevrstu politiku znanja. Drugim rečima, to je pretpostavka da digitalne tehnologije sadrže ili promovišu određeni odnos prema sadržaju koji se prenosi, a time posredno i nekakav odnos prema svetu na koji taj sadržaj upućuje. Pod pojmom znanja u radu je označen bilo koji sadržaj koji se prenosi uz posredovanje digitalnih tehnologija u nastavnom procesu. U istraživanju je korišćena analitička strategija problematizacije, koja označava pokušaj da se preispitaju procesi i tehnologije učenja koje uključuju stvaranje značenja i smisla o predmetima i iskustvima u svetu, sa obzirom na to da u njima sve više posreduju digitalne tehnologije. U zaključku je istaknuto da upotreba novih tehnologija u nastavnom procesu, pored problematizacije politike znanja, upućuje i na druga važna pitanja i izazove za nastavu, obrazovne institucije i obrazovne politike.

**Ključne reči:** digitalne tehnologije, nastava, učenje, znanje

### 1. Uvod

Decenije ubrzanog tehnološkog razvoja stvorile su potrebu za neprekidnim promenama i inovacijama u oblasti obrazovanja. Primena novih tehnologija u obrazovanju otvara pitanje mogućnosti razumevanja kako se odvija proces učenja u školama i kako je taj proces posredovan novim tehnologijama. Takođe, vrlo važno pitanje je šta znače i na koji način tehnološka oruđa utiču na procese prenošenja i usvajanja znanja. Bilo da govorimo o računarima i hardveru ili softverima, nisu u pitanju neutralna oruđa koja jednostavno odslikavaju stvarnost (što bi bio naivni instrumentalizam) ili nas upućuju na nešto što je realno „tamo negde“ (naivni realizam). Tehnologije i softveri koji se koriste u procesu učenja, ali i šire

<sup>1</sup> [risticd@ff.uns.ac.rs](mailto:risticd@ff.uns.ac.rs)



posmatrano softveri, uvek predstavljaju moćna *epistemološka oruđa* koja utiču na to kako se stvarnost oblikuje ili istražuje. To je iz razloga što se tehnologije nikad ne javljaju u nekom društvenom ili kulturnom vakuumu (Oliveira et al, 2019).

Danas sve više nauci i znanju pristupamo uz pomoć i zahvaljujući tehnologiji. Među savremenim tehnologijama koje se koriste u školskoj nastavi kao pomoćno sredstvo u predavanju, nalazimo različite softvere (posebno nakon pandemije, one za online nastavu), interaktivne alatke za vizualizaciju i prezentaciju, kao i različite platforme za tzv. elektronsko učenje (e-learning) (Krajcik & Mun, 2014). Njihova aktuelnost i novost (Gershon, 2017) ne proizlazi samo iz njihove infrastrukture (dizajn, izgled), već i zahvaljujući tome na koje načine omogućavaju pedagoške aktivnosti, interakciju nastavnika i učenika, kao i način na koji se znanje prenosi i reprodukuje (Oliveira et al, 2019: 149).

U tom smislu se o ovim oruđima može govoriti i kao novim (digitalnim) komunikativnim i epistemološkim sredstvima koja utiču na *tehnologije učenja i politike znanja* u digitalnom okruženju. To je stoga što ta oruđa utiču na načine na koje se znanje stvara, reprodukuje i usvaja.

Konstruktivistički pogled na učenje i predavanje polazi od toga da je učenje aktivni i svesni proces u kojem se stvaraju značenja. Drugim rečima, učenje je proces u kojem se značenja pripisuju određenom sadržaju ili iskustvima onoga koji uči (Checa-Romero, 2015: 464; Joseph, 2006; Novak, 2003). Proces učenja uvek je posledica pedagoške medijacije koja implicira koordinisanu aktivnost namere, akcije i refleksije kako onih koji uče tako i onih koji predaju, a u tom procesu uvek posreduju i jezik i različiti „instrumenti“, odnosno tehnologija (Checa-Romero, 2015: 464). Otvoreno je pitanje do koje mere različite vrste tehnologija u nastavi i procesu učenja *angažuju* one koji uče i na koji način. To je pitanje koje ćemo problematizovati u ovom istraživanju. Pitanje može biti problematizovano na nekoliko nivoa, uključujući odgovore na to koje specifične vrste tehnologija (od 3D štampača do mobilnih telefona) je moguće koristiti u nastavi i sa kojim ciljem; zatim, kakav uticaj imaju te tehnologije na one koji predaju i one koji uče (u ideološkom smislu ili u načinu razmišljanja i odnošenja prema njima, posebno npr. prema mobilnom telefonu). Takođe, problematizacija je moguća na nivou pitanja o tome kakav odnos prema tehnologiji i sadržaju koji se prenosi i uči je moguće zauzeti u epistemološkom smislu (instrumentalistički, tehnološki determinizam, itd).

Imajući u vidu da je pitanje i problem učenja i organizacije nastave u digitalnom okruženju ili uz pomoć digitalnih tehnologija zaista vrlo široko polje proučavanja različitih nauka, odnosno naučnih disciplina

iz oblasti pedagogije, psihologije, filozofije i sociologije, moj cilj u ovom izlaganju će biti vrlo ograničen i sužen na pitanje i *problematizaciju* toga *šta različite tehnologije učenja koje nastaju kao posledica primene tehnologije u nastavnom procesu sadrže kao imanentne pretpostavke o znanju ili sadržaju onoga što se predaje*. Drugim rečima, koja pitanja u vezi sa *politikama znanja* koje su imanentne procesu prenošenja znanja uz pomoć (digitalnih) tehnologija jesu važna, posebno na konceptualno-teorijskom nivou i u sociološkom registru.

*Problematizacija* kao analitička strategija, u značenju koje ima u radu Mišela Fukoa (Foucault, 1988), jeste pokušaj da se uradi nešto drugačije od izlaganja ili pronalaženja uslova ili uzroka neke pojave. Radi se o pokušaju da određeni elementi predmeta analize budu definisani ili ispitani uslovi pod kojima je moguće dati odgovore na postavljena pitanja. Dakle, ne radi se o dekonstrukciji predmeta ili njegovom postavljanju u neki novi, drugačiji i poseban naučni, filozofski (ili teorijski uopšte) registar. Problematizovati nešto znači staviti ga pod znak pitanja: u mom slučaju, pod znakom pitanja su *tehnologije učenja* koje se široko mogu odrediti kao procesi koji uključuju stvaranje značenja i smisla o predmetima i iskustvima u svetu. Takođe, to su procesi u kojima posreduju različite vrste digitalnih tehnologija. Problematizovati, takođe, znači ispitivati prakse koje konstituišu nešto kao predmet ili objekt mišljenja, što su u ovom slučaju *politike znanja* – shvaćene ovde kao deo procesa učenja koje promovisu određeni odnos prema sadržaju koji se prenosi a time posredno i prema svetu (koji taj sadržaj označava). Drugim rečima, pod pojmom znanja je ovde obuhvaćen bilo koji *sadržaj* koji se prenosi uz posredovanje digitalnih tehnologija od predavača ka onome ko uči. Problematizacija tog procesa ne znači istovremeno i mogućnost da situacija bude razrešena na neki određeni način, nego mogućnost da se postavljanjem pitanja izazovu „kritički efekti“ (Crampton, 2003) u vezi sa pitanjima o tehnologijama učenja i politikama znanja koji su predmet ove problematizacije.

## **2. Tipovi digitalnih tehnologija u nastavi i problematizacija**

Prema mišljenju Oliveire i saradnika (Oliveira et al, 2019:151), koji su uradili prilično sistematičan pregled literature u polju istraživanja tehnologija koje se koriste u nastavi (posebno u prenošenju i učenju nauke), može se napraviti sedmočlana tipologija. Ona obuhvata: 1) računarsko razmišljanje (computational thinking); 2) simulacije, dinamičke vizualizacije i virtuelne laboratorije; 3) računarsko modelovanje (computational

modeling); 4) mobilne uređaje; 5) pedagošku robotiku; 6) gejming i tehnološki posredovanu igru; 7) kreativne i umetničke tehnologije.

*Računarsko razmišljanje.* U pitanju je forma taksonomije koja se sastoji od načina prikupljanja podataka, modelovanja i simulacije praksi (pomoću računarskih modela), prakse različitih rešavanja problema, opet uz pomoć računara, itd. Sintagma označava mogućnost da oni koji uče misle uz pomoć računara. Ova vrsta tehnologija se koristi u nastavi i prirodnih i društvenih nauka – na primer kada se uz pomoć video igara ili nekih drugih računarskih modela ili vizualizacija studentima ili učenicima predstavljaju zakoni fizike. Prema rezultatima empirijskih istraživanja u ovoj oblasti (Oliveira et al, 2019:151), a treba napomenuti da je u pitanju oblast istraživanja koja je još uvek u početnoj ili ranoj fazi, upotreba ovih tehnologija i posebno video igara može unaprediti efikasnost studenata ili učenika. No, vrlo važno pitanje u vezi sa ovim tehnologijama jeste da li i u kojoj meri postoji distanca i kakav stav oni koji uče imaju prema tehnologiji koja se koristi. Drugim rečima, do koje mere je ta tehnologija imerzivna i da li oni koji uče mogu da prepoznaju granice razlikovanja računarskog razmišljanja i predstavljanja podataka, implicitnih metoda koji su svojstveni tom predstavljanju i podataka ili sadržaja koji se nezavisno od tih procesa prenosi.

*Simulacije, dinamičke vizualizacije i virtuelne laboratorije.* U pitanju su različiti računarski modeli koji se koriste za predstavljanje pojava o kojima se predaje ili uči. Simulacije svakako mogu da variraju u zavisnosti od oblasti i nauke. One se koriste za ilustraciju, prenošenje informacija, problematizaciju ili preispitivanje. Neke studije u ovoj oblasti ukazuju na poseban značaj tehnologija proširene stvarnosti (augmented reality), kao veoma efektivnog sredstva koje više angažuje studente ili učenike, doprinoseći boljem razumevanju na konceptualnom nivou (Oliveira et al, 2019:153; Cheng & Tsai, 2013; Brinson, 2017).

*Računarsko modelovanje.* U pitanju je upotreba multimedijalnih oruđa koja omogućavaju nastavnicima ili onima koji prenose znanje „interaktivne vizuelne reprezentacije dinamičkih teorijskih entiteta ili kompleksnih naučnih procesa koje je teško predstaviti u naučnim studijama“ (Oliveira et al, 2019: 153; Ardac & Akaygun, 2004). Učenje kompleksnih pojava i procesa je nešto što ove tehnologije omogućavaju (od predstavljanja hemijskih reakcija, ekosistema, pa do simulacija saobraćajnih gužvi, kako se navodi u primerima). U tom smislu, ova vrsta tehnologije se može smatrati efektivnim pedagoškim oruđem, iako je za krajnje zaključke o kvalitetu nastave i prenesenog znanja potrebno još mnogo istraživanja. Pored toga, jasno je da u pristupima koji koriste ove vrste tehnologija

dominira vizualno-grafičko prenošenje podataka, što sigurno ima i svojih ograničenja i nedostataka.

*Mobilni uređaji.* Istraživanja u ovoj oblasti polako ulaze u *mejnstrim* (Oliveira et al, 2019: 154). No, neki od zaključaka koji proizlaze iz postojećih studija upućuju na to da mobilni uređaji, posebno telefoni, omogućavaju učenicima ili studentima da se lako povežu sa stvarnim svetom. Telefoni su sve češće sredstva ne samo zabave, već i učenja. Jedna od njihovih prednosti, uprkos brojnim ograničenjima, jeste mogućnost angažovanja učenika, u smislu da zahvaljujući uređajima oni ne budu samo pasivni konzumenti informacija već i aktivni stvaraoci. Pored toga, povezanost i saradnja u procesu sticanja znanja (*umrežavanje*) takođe je nešto što upotreba mobilnih tehnologija i telefona omogućava. Tzv. pametni telefoni koji su danas sve više opremljeni različitim aplikacijama takođe mogu poslužiti i za eksperimentisanje sa novim i nepoznatim, pretraživanje i veći stepen individualnog angažmana.

*Pedagoška robotika.* Postoje istraživanja u kojima je testirana upotreba robota u nastavnom procesu (Oliveira et al, 2019:154) I, na osnovu njih, pokazatelji da se može govoriti o pozitivnim uticajima na nastavni proces i na proces učenja. Pored toga, upotreba robota u pedagoškoj praksi otvara mnoga zanimljiva pitanja, među ostalima i pitanje rodne pristrasnosti (*gender bias*) i razlike u pristupu samim robotima u zavisnosti od društvenih, demografskih i drugih karakteristika onih koji uče (iako u pomenutim studijama, na primer, nije utvrđen značaj rodnih razlika u pristupu i interesovanjima učenika).

*Gejming i tehnološki posredovana igra.* Upotreba video igara u nastavi postaje sve popularnija (Oliveira et al, 2019:155; Checa-Romero, 2015). Zanimljivo je da postoje razlike u pristupu i upotrebi video igara u zavisnosti od toga koji nivo školovanja i obrazovanja je u pitanju. Ono što su česti nalazi u istraživanjima iz ove oblasti i do određene mere se može reći da postoji saglasnost među istraživačima, to je da video igre imaju neupitnu pedagošku vrednost kao pomoćno sredstvo u nastavi koje doprinosi većoj angažovanosti učenika ili studenata u nastavnom procesu. Učenje kroz igru i istraživanje kroz igru (*playful exploration*) jeste nešto što sve više dobija konotaciju ozbiljnog, kao što i među video igrama postoje različite podele i tipovi igara i igranja, a postoji i termin ozbiljno igranje (*serious gaming*). Drugačije rečeno, igranje video igara, pored zabave, često može da ima ozbiljne ciljeve i funkcije, pa i one pedagoške ili metodičke, kada je u pitanju nastava.

Nesumnjivo je da video igre, ali i druge vrste tehnologija koje podstiču *kreativnost* i stvaralaštvo i koje su spomenute u navedenoj tipologiji

moгу da obogate nastavni proces, da ga učine atraktivnijim, zanimljivijim, zabavnijim ili vizualno bogatijim. Međutim, to je samo jedan, važan segment, ali nije predmet ove problematizacije. Nama je važnije da postavimo pitanje o tome na koji način su informacije i znanje koje se prenosi i koje se stiče zahvaljujući pomenutim tehnologijama predstavljeni, koje poruke i odnos prema stvarnosti upotreba navedenih tehnologija u nastavnom procesu takode prenosi, manje ili više implicitno. To pitanje se čini važnim upravo zato što govorimo o savremenim trendovima u kojima još uvek ne postoji mnoštvo istraživanja i nesumnjivih zaključaka, već su često u pitanju pionirski eksperimenti ili studije.

Čini se da je jednu obuhvatnu tipologiju *odnosa prema tehnologiji i tehnološki posredovanih odnosa* koja se može primeniti na oblast o kojoj govorimo dao filozof Don Ihde (2009). On pravi razliku između tri mogućnosti, odnosno tri različita tipa tehnološki posredovanih odnosa između ljudi i njihovog sveta. Znak „+“ simbolizuje ljudsku akciju, dok „-“ predstavlja zajednički odnos (navedeno prema: Oliveira et al, 2019: 156).

Odnos UTELOVLJENJA: (Ja+tehnologija) svet

Odnos RAZUMEVANJA: Ja (tehnologija+svet)

Odnos RAZLIKE: Ja (tehnologija -svet)<sup>2</sup>

*Odnos utelovljenja* označava da se radi o upotrebi tehnologije koja proširuje naše sposobnosti percepcije i nadomešćuje nedostatke naših čula (na primer mikroskopi ili teleskopi). Tehnologija se u tom smislu može posmatrati kao vrsta „telesne protetike“ koja nam pomaže da se usmerimo na svet, da postavljamo pitanja i tražimo odgovore o svetu uz pomoć tehnologije. *Odnos razumevanja* podrazumeva da koristimo tehnologiju na takav način da uz pomoć nje „čitamo“ i shvatamo svet (npr. upotreba termometra). U tom odnosu nam se svet predstavlja zajedno sa tehnologijom ili kroz tehnologiju. U *odnosu razlike*, tehnologija sama postaje Drugo za nas. Ona nas u tom smislu ne povezuje sa svetom, nego kao da postaje svet sa kojim mi uspostavljamo odnos pokušavajući da ga istražimo, razumemo ili objasnimo.

Prema mišljenju Oliveire i saradnika, u nastavnom procesu u kojem se koriste pomenute tehnologije, sve više dominiraju odnosi razumevanja i odnosi razlike, dok je „fizički svet nešto što se iskušava indirektno, posredstvom tehnološkog predstavljanja“, a često je i „skrajnut“ (pushed aside) zahvaljujući upotrebi tehnologije. U tom smislu je naglašena, i to čini se sa pravom, uloga nastavnika, edukatora, posrednika i

<sup>2</sup> Termin *embodiment* je preveden kao utelovljenje, termin *hermeneutic* je preveden kao razumevanje, a termin *alterity* je preveden kao razlika.

prenosnika znanja – čoveka. Upravo su nastavnici taj „korektivni faktor“ koji ima mogućnost da *uputi* učenike ili studente u to na koji način određena tehnologija predstavlja društvenu ili fizičku stvarnost i koja vrsta *politike znanja* je na delu. Otvoreno je i ne manje važno, pitanje dometa tih mogućnosti, kao i kompetencije nastavnika, koja se više ne odnosi samo na poznavanje i ovladavanje pedagoškim veštinama već i tehnološkim veštinama, medijskom i digitalnom pismenošću. Jer, upotreba digitalnih tehnologija (i izvan i u okviru nastavnog procesa) uvek otvara mogućnost za problematizaciju pitanja na koji način ona *predstavlja* stvarno (svet) ili *uspostavlja vezu sa* stvarnim (svetom).

Pored tog, konceptualno-filozofskog nivoa, važna pitanja koja otvara upotreba digitalnih tehnologija u nastavnom procesu i procesu sticanja znanja imaju nezaobilaznu društvenu, a time i sociološku dimenziju. Nil Silvajn (Neil Selwyn) ističe da su to grupe pitanja koje se kreću u rasponu od oduševljenja digitalnim tehnologijama do „digitalnog razočaranja“ (Selwyn, 2011) i obuhvataju dileme ne samo o tome kako tehnologije utiču na nastavni proces i proces učenja, već i da li i kako utiču na razvoju obrazovnih politika, privatizaciju školstva i obrazovanja, infrastrukturu i organizaciju škola kao institucija (digitalizacija procesa obrazovanja u najširem smislu), zatim kakav je uticaj te tehnologije na svakodnevni život (i u tom smislu kroz „povratni odnos“ i stavove o tehnologiji) učitelja i učenika. Končno, da li je i do koje mere potrebna rekonstrukcija školstva, obrazovanja i prilagođavanje obrazovnih politika razvoju i upotrebi tehnologije?

Ta pitanja su otvorena i predstavljaju izazov za sve društvene aktere koji su uključeni u savremene obrazovne politike i obrazovne procese. Sigurno je da nove, digitalne tehnologije nisu same po sebi odgovor i ne nude rešenja. Iako postoje istraživanja, a neka od njih smo naveli u ovoj problematizaciji koja potvrđuju različite pozitivne efekte upotrebe tih tehnologija u procesu učenja i saznavanja, njihove *politike* i posrednička uloga još uvek nije u dovoljnoj meri istražena, jer se radi o aktuelnim procesima. Ne treba zaboraviti i važnu (globalnu?) dimenziju *društvenih nejednakosti*, jer nas ona podseća da je pitanje upotrebe digitalnih tehnologija u školama i učionicama takode važno pitanje nejednakog društvenog i tehnološkog razvoja, ograničenih društvenih resursa (u ekonomskom i tehnološkom smislu, a takode i u smislu obrazovanog nastavnog kadra).

### 3. Zaključak

Problematizacija na koju smo stavili naglasak u ovom kratkom osvrtu na tehnologije učenja i politiku znanja u digitalnom okruženju,

čini nam se značajnom jer uprkos aktuelnosti, dinamičnosti, vizuelnom bogatstvu, angažovanju i podsticanju aktivnosti učenika ili studenata u nastavnom procesu koji nastaju kao posledica upotrebe novih digitalnih tehnologija, one imaju izvesna ograničenja. Ta ograničenja, kao uostalom i prednosti, još uvek nisu spoznata u dovoljnoj meri i predmet su mnogih empirijskih istraživanja. Navedena pitanja i problemi u ovom radu, takođe, zahtevaju dalje empirijske provere i potvrde. No, cilj ove intervencije bilo je skretanje pažnje na značaj, na teorijsko-konceptualnom nivou, činjenice da implicitne politike znanja u nastavnom procesu često ostaju skrivene ili nevidljive iza „maski“ novih digitalnih tehnologija, odnosno iza njihovih tehničko-tehnoloških obeležja koja nam – kao manje-više prosečnim korisnicima – ostaju nepoznata. No, ta ograničenja se i čine nužnim, jer ne možemo očekivati da oni koji prenose znanja (učitelji, nastavnici, profesori) u obrazovnim sistemima istovremeno budu stručnjaci za nove tehnologije. Ovde je u pitanju ipak nešto drugo. To je pitanje podsticanja medijske i digitalne pismenosti (Poter, 2012) koja nesumnjivo znači za sve aktere u obrazovnom procesu i to na način da u većoj meri koriste tehnologiju, ali da istovremeno razvijaju kritički odnos prema njenim mogućnostima i efektima koje imaju kako u nastavnom procesu i učionici, tako i izvan nje.

## Literatura:

- Ardac, D., & Akaygun, S. (2004). Effectiveness of multimedia-based instruction that emphasizes molecular representation on students' understanding of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 317-337.
- Brinson, J. R. (2017). A further characterization of empirical research related to learning outcome achievement in remote and virtual science labs. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 546-560.
- Checa-Romero, M. (2015). Developing Skills in Digital Contexts: Video games and Films as Learning Tools at Primary School. *Games and Culture*, 11(5), 463-488. doi: 10.1177/1555412015569248
- Cheng, K.-H., & Tsai, C.-C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22, 449-462.
- Crampton, J. W. (2003). *The Political Mapping of Cyberspace*. Edinburgh University Press.
- Foucault, M. (1988). The Concern for Truth. In: L.D. Kritzman (Ed.), *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984* (pp. 255-267). Routledge.
- Gershon, I. (2017). Language and the newness of media. *Annual Review of Anthropology*, 46, 15-31.

- Ihde, D. (2009). *Postphenomenology and technoscience: The Peking university lectures*. State University of New York Press.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *New England Reading Association Journal*, 42, 33-39.
- Krajcik, J. S., & Mun, K. (2014). Promises and challenges of using learning technologies to promote student learning of science. In: Lederman, N.G. & Abell, S.K. (Eds.) *Handbook of research on science education* (pp. 337-361). Routledge.
- Novak, J. (2003). The promise of new ideas and new technology for improving teaching and learning. *Journal of Cell Biology Education*, 2, 122-132.
- Oliveira, A., Feyzi Behnagh, R., Ni, L., Mohsinah, A.A., Burgess, K.J., & Guo, L. (2019). Emerging technologies as pedagogical tools for teaching and learning science: A literature review. *Hum Behav & Emerg Tech*, 1, 149-160.
- <https://doi.org/10.1002/hbe2.141>
- Poter, Dž. (2012). *Medijska pismenost*. Clio.
- Selwyn, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age. A critical analysis*. Routledge.

## TECHNOLOGIES FOR LEARNING AND POLITICS OF KNOWLEDGE IN DIGITAL ENVIRONMENT

**Abstract:** This research used problematization of learning technologies and knowledge policies that emerge as a consequence of use of digital technologies in teaching. We assume that technology used in teaching as a learning tool implicitly contains some kind of knowledge policy. In other words, we presume that digital technologies promote a certain attitude towards the content that is being transmitted in teaching and learning and thus indirectly a kind of relationship towards the world which that content conveys. In this paper, knowledge is defined as any content transmitted in the teaching process using digital technologies. Analytical strategy of problematization was used in this research. It signifies an attempt to raise the questions and rethink the processes of teaching and learning that involve the creation of meanings and sense about objects and experiences in the world, given that they are increasingly mediated by digital technologies. In the conclusion we point to other relevant sociological questions and challenges for educational institutions and educational policies.

**Keywords:** digital technologies, teaching, learning, knowledge



# **ZNAČENJA**



## ВИРТУЕЛНА КЛИО: ИСТОРИЈСКА КУЛТУРА У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ

**Резиме:** Динамичне и свеобухватне промене у комуникационим технологијама током последњих неколико деценија довеле су до праве револуције у медијима. Глобално умрежавање захваљујући широкој доступности интернета имало је несagleдиве последице по савремена друштва. Полазећи од концепта историјске културе Јерна Ризена, у раду смо покушали да испитамо когнитивне, политичке и дидактичке последице ових процеса на подручју историографије. Примена бројних програма олакшала је публикавање грађе и многим истраживачима омогућила да реорганизују сопствене истраживачке стратегије и поставе нова научна питања. Под снажним утицајем постмодерне мисли, визуелна и виртуелна наративност постала је средиште проучавања друге скупине научника. Питања аутентичности и веродостојности историјских приповести такође представљају актуелна питања за генерацију научника која проучава дигиталне изворе. Поред тога, политичке димензије дигиталне историје видљиве су у бројним активностима, како на друштвеним мрежама, тако и посредством различитих сајтова. Заговарање отворености науке и критика неолибералног поретка присутне су у дискурсу присталица тих приступа. У настави историје нови медији могу бити веома корисни, пре свега у подизању техничких компетенција и нивоа дигиталне писмености. Међутим, и такви иновативни приступи са собом носе бројна ограничења, првенствено у погледу финансијских ресурса и немогућности остваривања планираних циљева наставе.

**Кључне речи:** историја, култура, дигитализација, постмодерна, програмирање

### 1. Увод

Друга половина XX и почетак XXI века обележене су, између осталог, изузетно динамичним развојем информационо-комуникационих технологија. Масовна употреба не само радија и телевизије већ, у првом реду, рачунара и интернета постала је саставни део

<sup>1</sup> [petar.pero.curcic@gmail.com](mailto:petar.pero.curcic@gmail.com)

савременог живота у глобалним оквирима. Према проценама сајта *Internet World Stats* од 2000. до 2022. године број корисника интернета се у свету повећао за 1416%, односно данас се претпоставља да 69% светске популације има приступ интернету (IWS, 2022). Нове технологије доносе са собом несагледиве последице, а снажан економски потенцијал помаже њиховом даљем ширењу и популаризацији (Milovanović, 2013; Vasić, 2019).

Базирајући своја истраживања на изузетно богатом вишевековном искуству немачке, али и осталих западноевропских историографија (попут француске и британске), (западно)немачки историчар Јерн Ризен покушао је да испита не само методолошке перспективе, већ и кључне чиниоце који одређују значај и улогу историје у друштву (Антоловић, 2016). Уводећи нови концепт у науку, Ризен под историјском културом подразумева скуп међусобно веома различитих приступа прошлости у савременом свету. Функција историографије, закључује Ризен, зависи од легитимацијских, критичких, образовних и других циљева укључујући и забаву. Иако је раније истицао три димензије, Ризен је у даљем истраживању ове теме дошао до пет кључних чинилаца у обликовању историјске културе. И док се когнитивни чинилац заснива на веровању о историјској истини до које се долази посредством методологије и људског разума, естетски је, пак, критеријум онај чији је *ultima ratio* лепота и унутрашња емоционална кохеренција приповедања као основног принципа историографије. Супротно првим двома, политичка димензија има утилитарно становиште која се историјом служи, како у легитимацији, тако и у делегитимацији власти дајући обиље аргумената у политичкој борби. Сврховитост историје у одређивању добра и зла главна је окосница моралистичке димензије која увек има утемељење у етичким критеријумима оних који учествују у продукцији историографских садржаја. Последња, религијска, перспектива сматра да је сврха историографије у спасењу човека његове егзистенцијалне ограничености дајући дубљи смисао животу увођењем концепта трансценденталне–Божије–промисли (Антоловић, 2018). Премда је и Ризен тврдио да не постоје чисти облици, већ различитне хибридне појаве, поједини историчари, попут Марије Гревел и Роберта Јан Андријансена, предložили су истраживање историје на три нивоа: 1) историјски наративи, ритуали и реконструкције; 2) мнемотехничка инфраструктура (организација установа које баштине историјско сећање); 3) фундаментална схватања о историји (концепт времена). Ипак, колико год дефинисање концепта историјске културе представљало сложен проблем, историчари који истражују ову тему сагласни су у томе да је неопходно да се

континуирано промишља о значају који нови медији имају не само у истраживању, већ и у настави историје као школског предмета. Због важности који процес дигитализације има у друштву, циљ овога рада јесте да испита на који начин технологија има утицај на разумевање сврхе и деловања историје, а концепт историјске културе Јерна Ризена коришћен је као аналитички оквир (Антоловић, 2016).

## 2. Когнитивна перспектива

Без дилеме јавна историја снажно је утицала и на заговорнике дигиталне историје пре свега у заједничким напорима да историјска знања приближе јавности изван академских кругова (Blevins, 2016). У том погледу, поједини историчари тврдили су, због чињенице да је наступила потпуна маргинализација традиционалних историјских медија појавом интернета, да би развој дигиталне јавне историје омогућио њену потпуну реактуелизацију, као и реорганизацију установа које се баве школовањем историчара (Antolović i Šimunović-Bešlin, 2019; Spiro, 2012).

Самопоимање дигиталне историје и поред старих, пре свега филозофских и социолошких, разматрања о односу науке и технике, ипак је појава новијег датума. Поводом наглих промена у сфери медија, група америчких историчара је организовала разговор о овој теми покушавајући да дефинише нову област. Према једној дефиницији, дигитална историја представља приступ у коме се прошлост презентује посредством нових комуникационих технологија, а пре свега рачунара, интернета и бројних софтверских програма. Сажимајући бенефите нових промена, историчари су нагласили да се интернетом шири поље читаности тј. да историјске приповести стичу неупоредиво већу публику него што је то био случај са традиционалним штампаним медијима (Cohen et al., 2008; Бејли, 2013).

Тренд коришћења рачунара у истраживањима постао је веома популаран међу историчарима француске „школе Анала“ и америчким економистима који су проучавали прошлост још током шездесетих година XX века. Бројни програми, нарочито за транскрипцију старијих текстова и усмених разговора, уз фотошоп, 3-D штампу и моделовање, као и GIS софтвери за прецизно географско убицање пронашли су врло лако своју примену међу историчарима. Међутим, они нису искључиво због поједностављивања рада добили на важности будући да је коришћење нових програма омогућило и постављање нових истраживачких питања. Доступност експертски уређене грађе на интернету, као и обиље литературе о примени

нових метода, додатно су појачали сарадњу међу научницима из многих земаља света реализујући на тај начин идеал отворености науке (Ullyot, 2013; Knoerl, 1991; Sinclair & Rockwell, 2012; Birnbaum et al., 2017; Larson, 2001; Kesner, 1982; Cody, 1997).

Међутим, демократичност интернета поред снажења веза међу историчарима на глобалном нивоу, допринела је и успону алтернативних медија и ширењу непроверених интерпретација. Анализирајући постојеће праксе у презентацији историјских садржаја на Википедији, Рој Розенцвајг, један од пионира дигиталне историје, уочио је масовна одступања од принципа научне неутралности и проверљивости (Rosenzweig, 2006). Историчари који покушавају да учествују у регулисању садржаја на највећој онлајн енциклопедији, непрестално се суочавају са немогућношћу контроле информација. Истовремено, појава кинематографије и, посебно, видео-игара, допринела је популаризацији историјских садржаја, али и њиховој релативизацији. Уношењем контрафактуалних приступа појавила су се нова тумачења историје која су у потпуности тривијализовала озбиљност истраживања. Снажно негодовање јавности изазвала је видео-игра о холокаусту која је због банализације страдања и обесмишљавања односа жртве и мучитеља брзо повучена из употребе (Fogu, 2009; Kansteiner, 2017).

Без икакве сумње, популаризација друштвених мрежа и прелазак бројних приватних и пословних активности на интернет, отворио је и питање мнемотехничке инфраструктуре дигиталних извора. Иако још увек не постоји општеприхваћени и обавезујући правни оквир за питање архивирања извора ове врсте, поједине активности академских заједница несумњиво могу послужити као подстицајан пример. Ипак, случај дигиталне архиве Универзитета у Луизијани показује колико је тешко прикушити садржаје, не само због ауторских права власника, већ и због монополистичке корисничке политике друштвених мрежа (Howard et al., 2011). Појава интерактивних онлајн база података са историјским изворима, базираних на краудсорсингу ентузијаста, умногоме ће релативизовати улогу архивиста. Потреба за учењем дигиталних вештина већ се јавља код студената који су незадовољни традиционалним хеуристичким методама својих предавача (Daniel, 2012). Чување електронских података још увек остаје отворено питање не само због ушитног квалитета меморијског простора, већ и због чињенице да су подаци на интернету далеко подложнији вишеструким употребама у различитим контекстима (Epoch & VanHaitisma, 2015; Kaug, 2015). Из тих разлога историчари који се служе приступом усмене историје (енг. Oral

History) теже да наставе са праксом чувања папирних верзија ауторизованих интервјуа (Freund, 2017).

Дигитална историја интринзично је повезана са историјом дигиталне технологије, која је такође изван *мејнстрима* академске историографије (Berry, 2012). Будући историчари дигиталне културе друге половине XX и целокупног XXI века мораће да, поред познавања историје идеја и привреде, овладају и разумевањем технолошког развоја што је до сада била особеност оних инжењера који су то питање пратили из личних и професионалних разлога (Ensmenger, 2012; Kirschenbaum & Werner, 2014; Ramsay, 2012). То ће подразумевати не само интензивирање већ присутног процеса уласка појмова из програмирања у дискурс историчара, већ и познавање и примену нових метода (кодираније, краудсорсинг, моделовање, метаактивности итд.) захваљујући којима ће истраживачи бити способни да тумаче нове изворе (Cohen et al., 2008).

Пред историчарима ће се поставити и неминовно питање аутентичности и оригиналности извора које ће бити додатно релативизовано појавом нових технологија, злоупотребом података и масовним коришћењем тзв. дарк веба (Allen-Robertson, 2013; Gehl, 2018). При томе, несумњиво је да ће инсистирање на начелу објективности историјских знања – као једно од темељних упоришта њихове научности – и даље остати приоритет академским историчарима. Штавише, поједини историчари сматрају да ће применом нових технологија овај стари идеал додатно добити на снази. Противници овог оптимистичног приступа сматрају да су когнитивне могућности које проистичу из деловања рачунара, софтвера и уопште вештачке интелигенције врло ограничене пре свега због тога што су настали деловањем људи, те не могу независно генерисати знање од својих стваралаца (Evans & Rees, 2012; Liu, 2013; Ramsay & Geoffrey, 2012; Smithies, 2017). Наиме, појава *black boxing-a*, односно нетранспарентних видова генезе података, умногоме ће отежати посао будућим проучаваоцима овог феномена. Велике сумње изазива и могућност да дигитална хуманистика сама по себи постане медијум између друштвених наука и STEM дисциплина<sup>2</sup>, а поједине идеје о стварању „креолских“ језика који би били мешавина дискурзивних пракси оба пола и даље остају неостварене (Rieder & Röhle, 2012).

Појава великих слобода у објављивању и тумачењу извора на интернету чини се као да је потврдила постмодернистичко инсистирање на „плурализму истина“ и небројеном мноштву историјских

2 STEM (енг. STEM – Science, technology, engineering, and mathematics).

приповести те немогућности научног тј. објективног сазнавања прошлости. Перманентна недефинисаност, као и тежња ка индивидуалним, често веома супротстављеним ставовима, присутна је на интернету у различитим формама. Креирање наратива, перспективизам и одсуство неутралности представљају најважније тековине постмодерне у историографији (Антоловић, 2008; Brown, 2001; Kuljić, 2003). Анализа реторике, пре свега визуелне на трагу Ролана Барта, такође је предмет интензивног интересовања појединих аутора који проучавају дигиталну хуманистику (Burdick, et al., 2012; Euman, 2015). У недостатку нових теоријских приступа којима би се превазишао епистемолошки јаз између хуманистичких наука и програмирања, односно математичких наука, научници из друштвених наука често се ослањају на тренутно популарне методе из својих области. Тако поједини истраживачи сугеришу да се у анализи дигиталних садржаја примени теорија густог описа Клифорда Герца и методологија микроисторијских истраживања без много укључивања знања из програмирања и техничких наука (Clement, 2016; Skallerup Bessette, 2018).

### 3. Политичка перспектива

Од краја деведесетих година XX века до данас појава интернета отворила је праву револуцију у области комуникација. Глобалност у приступу учинила је да интернет постане највећи јавни форум на коме је могуће пласирати информације широм планете. И док је веб 1.0 карактерисао једносмерну комуникацију између аутора и примаоца, веб 2.0 отворио је могућност далеко веће интеракције и конзумације садржаја. Поједини аутори су оптимистично веровали да ће нове технологије из темеља променити образовни систем рушењем старих хијерархија у кратком периоду (Stommel, 2018; Watters, 2018). Међутим, могућности које отворени интернет нуди у смислу несметаног преношења знања оптерећене су интервенцијом многих држава које покушавају да ограниче комуникацију, али и деловањем приватних компанија које не само да злоупотребљавају приватне податке и алгоритамским деловањем скрећу пажњу јавности на одређене теме, већ и покушавају да знање наплате на различите начине (Kim, 2018; Schlicht, 2021; Vučinić, 2015). Пишући о односу технологије и политичке доминације, Фиормонте је изнео тезу да су англоамеричке земље наметнуле осталим државама поредак моћи организујући мреже инфраструктуре тако да највише погодују њиховом економском развоју и одржању супремације над осталима (Fiormonte, 2016).



Друштвене мреже и интернет постали су простор активне мобилизације историчара. Заједница истраживача бори се против систематских и вишегодишњих покушаја смањивања буџетских средстава за друштвене науке и културу организовањем онлајн петиција и агитовањем преко друштвених мрежа (Miller, 2014; Slumkoski, 2012). Неолибералне економске и друштвене реформе послужиле су многобројним ангажованим истраживачима у сврху критике поретка при чему су и дигиталне хуманистике због својих програмских циљева отворености и инклузивности биле оптужене за криптокомунизам и социо-технолошку утопију (Greenspan, 2016; Losh et al., 2016; Moravec, 2018).

Посебно су активисти из области феминистичке историографије, ЛГБТ и афроамеричке историје у САД-у показали интересовање за нове медије. Феминистички сајтови актуелизовали су питање кућне економије, положаја афроамеричких писаца, као и насиља над женама (Epoch & Bessette, 2013). Сличан је случај и са афроамеричком дигиталном историјом која на различите начине (првенствено кроз онлајн кампање #BlackLivesMatter и #ICantBreathe) скреће пажњу на системско питање признавања права човечности и вишевековне расистичке сегрегације у многим друштвима запада (Gallon, 2016). Чак су и историјски догађаји коришћени као повод за многобројне хакерске нападе (Losh, 2012).

Међутим, дигитална хуманистика није само медијум активности одређених врло ангажованих скупина. Европска унија још од Уговора у Мастрихту из 1992. године покушава да реализује заједничку културну политику афирмацијом европске материјалне и нематеријалне баштине. Премда је на почетку покренула само дигитализацију правних аката, убрзо су власти у Бриселу подстакле и отварање програма Еуроцеана којим је требало повезати културне институције и промовисати идеју европског јединства (Hrustić, 2012).

#### 4. Дидактичка перспектива

Велика улагања у коришћење дигиталних медија у школама Сједињених Америчких Држава почетком XXI века имала су за циљ подизање компетенција у области медија информационо-комуникационих технологија (ИКТ). Критика класичних историчарских приступа друштвеним мрежама и медијима је, уз постмодернистичке идеје о историји, подстакла да се промишља и о превазилажењу конвенционалних анализа прошлости и коришћењу нових медија у

сврху изградње оних историјских приповести које би требало да постану пријемчиве савременим корисницима. Бројни програми (попут Гуглових сервиса за снимање улица, или сајта *Historypin.com*), као и могућност коришћења различитих онлајн извора омогућили су наставницима да на другачије, и посве иновативне, начине организују процес наставе историје (Daniel, 2012; Hurley, 2016).

Технолошка револуција донела је и многобројне изазове првенствено у ширењу лажних вести и отворене манипулације медијима и интернетом. Због тога, појединци су отворили и расправу о концепту медијске писмености. Иако је ово поље још увек у фази интензивног самоделифинисања, његови заговорници инсистирају на могућностима које оно пружа у развијању критичког мишљења (Hangen, 2015; Zarić, 2020). Децентрализованост интернета подстакла је многобројне истраживаче да отворено искажу жељу за демократизацијом наставе историје, што је у америчком контексту пројектне наставе било лакше оствариво у односу на европске земље (Lee, 2002; Sternfeld, 2012; Vess, 2004).

Међутим, бројни подухвати имали су (а и даље имају) проблема у реализацији. Тако је у калифорнијском граду Ријалту организовано прикушљање извора о негацији Холокауста. Уместо подизања свести о дигиталној писмености и уочавању манипулација на интернету, чак 50 од 2000 ђака потпало је под утицај текста којима нису приступили на критички начин. Из тих разлога, коришћење дигиталних медија морало би да прати и освешћивање о важности одређених тема у савременом контексту (Jimenez & Moorhead, 2017). Други изазов у примени дигиталних технологија несумњиво је ограниченост финансијских ресурса, која представља перманентни проблем за наставнике (Koh, 2018).

Паралелно са овим реформским тенденцијама у настави историје, појавила су се и питања одговарајуће обуке историчара за нове медије и технологије (Ringrose, 2001; Rockwell, 2013). Институционализација дигиталне историје дешава се паралелно са масовном употребом медија, али у знатно мањем обиму. Примена дигиталних вештина у јавним излагањима и поставкама постала је основна идеја студија на Универзитету Калифорније у Санта Барбари где је био основан програм за јавну историју. Међутим, дигитална историја због своје недефинисаности и широке примене и даље остаје недовољно присутна у курикулумима универзитета, па чак и оних најутледнијих (Ellison, 2013).

## 5. Закључак

Дигитална историја, као непосредна последица медијске револуције која је наступила током последњих неколико деценија, представља једно од најинтензивнијих поља размене идеја између историје и других дисциплина. Њена тематска недефинисаност отвара невероватно поље за раније неслућену креативност. Под утицајем постмодернистичке мисли, али и јавне историје, многи историчари упустили су се у стварање садржаја на интернету креирајући нове начине за организацију историјских приповести од микро до макро нивоа. Такође, другим историчарима мање склоним постмодернистичким приступима, нове технологије су омогућиле не само бржу и већу доступност информација, већ су им и олакшале начине истраживања и подстакли их на формулисање нових истраживачких питања. Нема сумње да је ново доба донело и многобројне методолошке изазове будућим покољењима истраживача који би требало да интензивно промишљају о новом концепту аутентичности и веродостојности извора, детаљно воде рачуна о начинима похрањивања и проверљивости електронских података те о огромним потенцијалима које савремени медији пружају за презентацију историјских садржаја и, на крају, да интензивно раде на формирању колективне историјске свести, односно, историјске културе једног друштва.

У дигиталном простору, баш као и у „реалном“ свету, историја нема искључиво когнитивну димензију. Заправо, бројни историјски садржаји користе се у политичкој борби, а неретко политички активизам укључује и промоцију сопствених (пара)научних судова и идеолошких система вредности.

Какогод, дигитална историја пружа невероватне потенцијале у настави и то не само у подизању нивоа компетенција историчара, већ и у сврху релизовања исхода образовања. Различити медији и извори могу се користити, уз пажљиву селекцију материјала и метода, у сврху дигиталног описмењавања и развоја критичког мишљења. Додуше, за такву врсту обуке неопходно је подићи не само ниво компетентности наставника, већ и радити на систематичном образовању будућих историчара на универзитетима где је процес увођења различитих видова комуникационо-технолошког образовања увелико у току.

## Литература:

- Allen-Robertson, J. (2013). *The Palgrave Macmillan Digital Culture Industry: A History of Digital Distribution*. Palgrave Macmillan.
- Antolović, M., Šimunović-Bešlin, B. (2019). Public history - istorijska praksa, alternativni pokret, naučna disciplina?. *Istorija 20. veka* 37(1), 9-36.
- Berry, D. M. (2012). Introduction: Understanding the Digital Humanities. In: Berry, D. M. (Ed.) *Understanding Digital Humanities* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.
- Birnbaum, D. J., Bonde, S., & Kestemont, M. (2017). The Digital Middle Ages: An Introduction. *Speculum*, 92(S1), S1-S38. <https://www.jstor.org/stable/26583703>
- Blevins, C. (2016). Digital History's Perpetual Future Tense. In: Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 308-324). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.29>
- Brown, G. S. (2001). The Coming of the French Revolution in Multi-Media. *The History Teacher*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.2307/3054279>
- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T. & Schnapp, J. (2012). *Digital humanities*. The MIT Press.
- Clement, T. E. (2016). Where Is Methodology in Digital Humanities? In: Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 153-175). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.17>
- Cody, S. A. (1997). Historical Museums on the World Wide Web: An Exploration and Critical Analysis. *The Public Historian*, 19(4), 29-53. <https://doi.org/10.2307/3379493>
- Cohen, D. J., Frisch, M., Gallagher, P., Mintz, S., Sword, K., Taylor, A. M., Thomas, W. G., & Turkel, W. J. (2008). Interchange: The Promise of Digital History. *The Journal of American History*, 95(2), 452-491. <https://doi.org/10.2307/25095630>
- Daniel, D. (2012). Teaching Students How to Research the Past: Historians and Librarians in the Digital Age. *The History Teacher*, 45(2), 261-282. <http://www.jstor.org/stable/23265922>
- Ellison, J. (2013). Guest Column: The New Public Humanists. *PMLA*, 128(2), 289-298. <http://www.jstor.org/stable/23489061>
- Enoch, J., & Bessette, J. (2013). Meaningful Engagements: Feminist Historiography and the Digital Humanities. *College Composition and Communication*, 64(4), 634-660. <http://www.jstor.org/stable/43490783>
- Enoch, J., & VanHaitsma, P. (2015). Archival Literacy: Reading the Rhetoric of Digital Archives in the Undergraduate Classroom. *College Composition and Communication*, 67(2), 216-242. <http://www.jstor.org/stable/24633856>
- Ensmenger, N. (2012). The Digital Construction of Technology: Rethinking the History of Computers in Society. *Technology and Culture*, 53(4), 753-776. <http://www.jstor.org/stable/41682741>

- Evans, L. & Rees, S. (2012). An Interpretation of Digital Humanities. In: Berry, D. M. (Ed.) *Understanding Digital Humanities* (pp. 21-41). Palgrave Macmillan.
- Eyman, D. (2015). *Digital Rhetoric: Theory, Method, Practice*. University of Michigan Press.
- Fiormonte, D. (2016). Toward a Cultural Critique of Digital Humanities. In: M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 438-458). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.38>
- Fogu, C. (2009). Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 48(2), 103-121. <http://www.jstor.org/stable/25478839>
- Freund, A. (2017). From.wav to.txt: why we still need transcripts in the digital age. *Oral History*, 45(1), 33-42. <http://www.jstor.org/stable/26382541>
- Gallon, K. (2016). Making a Case for the Black Digital Humanities. In: Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 42-49). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.7>
- Gehl, R. W. (2018). Archives for the Dark Web: A Field Guide for Study. In: Levenberg, L., Neilson, T., Rheams D. (Eds.) *Research Methods for the Digital Humanities* (pp. 31-53). Palgrave Macmillan.
- Greenspan, B. (2016). Are Digital Humanists Utopian? In Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 393-409). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.36>
- Hangen, T. (2015). Historical Digital Literacy, One Classroom at a Time. *The Journal of American History*, 101(4), 1192-1203. <http://www.jstor.org/stable/44285279>
- Howard, R., Fox, H., & Daniels, C. (2011). The born-digital Deluge: Documenting twenty-first century events. *Archival Issues*, 33(2), 100-111. <http://www.jstor.org/stable/23100484>
- Hrustić, H. (2012). Evropska integracija u oblasti kulture osvrt na saradnju Srbije sa EU u oblasti zaštite kulturnog nasleđa. *Kultura*, 136, 340-354. <https://doi.org/10.5937/kultura1236340H>
- Hurley, A. (2016). Chasing the Frontiers of Digital Technology: Public History Meets the Digital Divide. *The Public Historian*, 38(1), 69-88. <https://www.jstor.org/stable/26420756>
- Internet World Stats. (2022, August 15). *INTERNET USAGE STATISTICS. The Internet Big Picture World Internet Users and 2022 Population Stats*. <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Jimenez, J. D., & Moorhead, L. (2017). Recasting the History Textbook as an e-Book: The Collaborative Creation of Student-Authored Interactive Texts. *The History Teacher*, 50(4), 565-595. <http://www.jstor.org/stable/44507279>

- Kansteiner, W. (2017). Transnational Holocaust Memory, Digital Culture and the End of Reception Studies. In: Andersen, T. S. & Törnquist-Plewa, B. (Eds.) *The Twentieth Century in European Memory: Transcultural Mediation and Reception* (pp. 305–344). Brill. <http://www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctt1w8h377.18>
- Kaur, R. (2015). Writing History in a Paperless World: Archives of the Future. *History Workshop Journal*, 79, 243–253. <http://www.jstor.org/stable/43917319>
- Kim, E. (2018). The Politics of Visibility. In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 321–346). Punctum Books.
- Kirschenbaum, M., & Werner, S. (2014). Digital Scholarship and Digital Studies: The State of the Discipline. *Book History*, 17, 406–458. <http://www.jstor.org/stable/43956362>
- Knoerl, J. J. (1991). Mapping History Using Geographic Information Systems. *The Public Historian*, 13(3), 97–108. <https://doi.org/10.2307/3378555>
- Koh, A. (2018). A Letter to the Humanities: DH Will Not Save You. In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 39–48). Punctum Books.
- Kuljić, T. D. (2003). Postmoderna i istorija. *Sociologija*, 45(4), 289–302. <https://doi.org/10.2298/SOC0304289K>
- Larson, M. A. (2001). Potential, Potential, Potential: The Marriage of Oral History and the World Wide Web. *The Journal of American History*, 88(2), 596–603. <https://doi.org/10.2307/2675108>
- Lee, J. K. (2002). Digital History in the History/Social Studies Classroom. *The History Teacher*, 35(4), 503–517. <https://doi.org/10.2307/1512472>
- Liu, A. (2013). The Meaning of the Digital Humanities. *PMLA*, 128(2), 409–423. <http://www.jstor.org/stable/23489068>
- Losh, E. (2012). Hacktivism and the Humanities: Programming Protest in the Era of the Digital University. In: Gold M. K. (Ed.) *Debates in the Digital Humanities* (pp. 161–186). University of Minnesota Press.
- Losh, E., Wernimont, J., Wexler, L., & Wu, H.-A. (2016). Putting the Human Back into the Digital Humanities: Feminism, Generosity, and Mess. In: Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds.) *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 92–103). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt1cn6thb.13>
- Miller, J. H. (2014). What Ought Humanists To Do? *Daedalus*, 143(1), 19–34. <http://www.jstor.org/stable/43297283>
- Milovanović, S. M. (2013). Digitalna podela u Srbiji iz demografske perspektive. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 43(2), 301–319.
- Moravec, M. (2018). Exceptionalism in Digital Humanities: Community, Collaboration, and Consensus. In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 169–195). Punctum Books.
- Ramsay, S. & Geoffrey, R. (2012). Developing Things: Notes toward an Epistemology of Building in the Digital Humanities. In: Gold, M. K. (Ed.) *Debates in the Digital Humanities* (pp. 75–84). University of Minnesota Press.

- Ramsay, S. (2012). Programming with Humanists: Reflections on Raising an Army of Hacker-Scholars in the Digital Humanities. In: Hirsch, B. D. (Ed.) *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (1st ed., Vol. 3, pp. 227–240). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5vjtt3.14>
- Rieder, B. & Röhle, T. (2012). Digital Methods: Five Challenges. In: Berry, D. M. (Ed.) *Understanding Digital Humanities* (pp. 67–84). Palgrave Macmillan.
- Ringrose, D. M. (2001). Beyond Amusement: Reflections on Multimedia, Pedagogy, and Digital Literacy in the History Seminar. *The History Teacher*, 34(2), 209–228. <https://doi.org/10.2307/3054280>
- Rockwell, G. (2013). Is humanities Computing an academic Discipline?. In: Terras, M., Nyhan, J., Vanhoutte (Eds.) *Defining Digital Humanities. A Reader* (pp. 13–35). Ashgate Publishing limited.
- Rosenzweig, R. (2006). Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. *The Journal of American History*, 93(1), 117–146. <https://doi.org/10.2307/4486062>
- Schlicht, H. (2021). Open Access, Open Data, Open Software? Proprietary Tools and Their Restrictions. In: Schwandt, S. (Ed.) *Digital Methods in the Humanities* (pp. 25–59). Bielefeld University Press.
- Sinclair, S., & Rockwell, G. (2012). Teaching Computer-Assisted Text Analysis: Approaches to Learning New Methodologies. In B. D. Hirsch (Ed.) *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (1st ed., Vol. 3, pp. 241–264). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5vjtt3.15>
- Skallerup Bessette, L. (2018). W(h)ither DH? New Tensions, Directions, and Evolutions in the Digital Humanities. In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 321–346). Punctum Books.
- Slumkoski, C. (2012). History on the Internet 2.0: The Rise of Social Media. *Acadiensis*, 41(2), 153–162. <http://www.jstor.org/stable/41803356>
- Smithies, J. (2017). *The Digital Humanities and the Digital Modern*. Palgrave Macmillan.
- Snyder, J. W., & Hammond, T. C. (2012). “So That’s What the Whiskey Rebellion Was!”: Teaching Early U.S. History With GIS. *The History Teacher*, 45(3), 447–455. <http://www.jstor.org/stable/23265898>
- Spiro, L. (2012). “This Is Why We Fight”: Defining the Values of the Digital Humanities. In: Gold M. K. (Ed.) *Debates in the Digital Humanities* (pp. 16–35). University of Minnesota Press.
- Sternfeld, J. (2012). Pedagogical Principles of Digital Historiography. In: B. D. Hirsch (Ed.) *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics* (1st ed., Vol. 3, pp. 265–290). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5vjtt3.16>

- Stommel, J. (2018). The Public Digital Humanities. In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 79-90). Punctum Books.
- Ulyot, M. (2013). Review Essay: Digital Humanities Projects. *Renaissance Quarterly*, 66(3), 937-947. <https://doi.org/10.1086/673587>
- Vasić, V. (2019). Digitalna transformacija. *Bankarstvo*, 48(4), 6-11.
- Vess, D. (2004). History in the Digital Age: A Study of the Impact of Interactive Resources on Student Learning. *The History Teacher*, 37(3), 385-399. <https://doi.org/10.2307/1555676>
- Vučinić, S. (2015). Demokratičnost i kontroverzе interneta. *Godišnjak Fakulteta za kulturu i medije: komunikacije, mediji, kultura*, 7, 273-288. <https://doi.org/10.5937/gfkm1507273V>
- Watters, A. (2018). The Myth and the Millennialism of "Disruptive Innovation". In: Kim, D. & Stommel, J. (Ed.) *Disrupting the digital humanities* (pp. 49-60). Punctum Books.
- Zarić, M. J. (2020). Uloga kritičkog mišljenja u digitalnoj medijskoj kulturi i jačanju digitalnog imuniteta. *Kultura*, 169, 397-409. <https://doi.org/10.5937/kultura2069397Z>
- Антоловић, М. (2008). Постмодернизам и/или историографија?. Токови историје, 3-4, стр. 177-197.
- Антоловић, М. (2016). Реформисана историка - теорија историјске науке Јерна Ризена. Зборник Матице српске за историју, 93, 105-118.
- Антоловић, М. (2018). Ка снажењу рационалног потенцијала историјске науке – хеуристички значај концепта историјске културе. У: Делетић, З., Елезовић, Д. (Ур.). Методолошки изазови историјске науке: тематски зборник међународног значаја (стр. 15-32). Филозофски факултет Универзитета у Приштини.

### VIRTUAL CLIQ: A HISTORICAL CULTURE IN DIGITAL ERA

**Abstract:** The sudden and extensive changes in communication technologies of the last few decades have led to a real revolution in the media. The emergence of the Internet and computers had incalculable consequences for many societies. Applying the concept of historical culture of Jörn Rüsen, in this paper we tried to examine the cognitive, political and didactic consequences of these processes. The implementation of numerous programs facilitated the publication of material and enabled many researchers to reorganize their research strategies and ask new questions. Under the strong influence of postmodernism, visual and virtual narrative became the center of study for another group of scholars. The question of authenticity and reliability are also current issues for a generation of scholars who study digital sources. In addition, the political dimensions of digital history are visible in numerous activities, both on social networks and through various websites. Advocacy



of the openness of science and criticism of the neoliberal order are present in the discourse of the advocates of those approaches. In the teaching of history, new media can be very useful, above all in raising technical competences and the level of digital literacy. However, even such innovative approaches carry with them numerous limitations. For example, lack of financial resources and impossibility of achieving planned teaching goals.

**Keywords:** history, culture, digitalization, postmodern, programming

доц. др Марија Вујовић<sup>1</sup>  
проф. др Марија Марковић<sup>2</sup>  
доц. др Марта Митровић<sup>3</sup>  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

## **ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ У ОБРАЗОВАЊУ: ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НИШУ**

**Резиме:** У свету у коме се технологије непрестано развијају, промене су константа. Промене нису заобилле ни процес образовања на свим нивоима. Традиционалне методе образовања осавремењене су модерним технологијама и новим медијима. Тако су и друштвене мреже постале део високог образовања. Циљ истраживања у раду био је испитати ставове студената о коришћењу друштвених мрежа у процесу универзитетског образовања. У истраживању је учествовало 314 студената основних академских студија Филозофског факултета у Нишу. Истраживачки задаци били су испитати ставове студената о примени друштвених мрежа у процесу студирања и утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања: година студија, студијски програм, просечна оцена, дужина присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама. Истраживањем је делимично потврђена прва хипотеза којом је претпостављено да студенти имају позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у универзитетском образовању, док је друга хипотеза, којом је претпостављено да не постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника у односу на независне варијабле, потврђена у потпуности.

**Кључне речи:** друштвене мреже, образовање, студенти

### **1. Увод**

Тренд развоја нових технологија и медија, прати и развој друштвених мрежа. Србобран Бранковић (Бранковић, 2013:2) друштвене мреже дефинише као „[...]групе које се формирају на интернету и које

1 marija.vujovic@filfak.ni.ac.rs

2 marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

3 marta.mitrovic@filfak.ni.ac.rs

повезују заједнички интереси и интересовања, пријатељство, потреба да објављују и прате објаве других и размењују узајамно корисне информације, као и да се међусобно помажу саветима и на други начин, одговорима на питања других чланова мреже итд.”. Као позитивне стране друштвених мрежа могуће је истаћи: бесплатан приступ, могућност стицања нових пријатеља, информатичко образовање, покретање новог посла, одржавање контаката, праћење актуелних тема и рекламирање, а као негативне стране: недостатак приватности, могућност постојања лажних идентитета, могућност развијања зависности, дигитално насиље и запостављање директне комуникације (Мабић, 2014). Друштвене мреже имају утицај на готово све сфере друштвеног живота, па и на образовање. Како би се разумела улога друштвених мрежа у тој веома осетљивој и комплексној области, потребно је разумети шири контекст онлајн сфере.

У свету готово пет и по милијарди људи користи интернет<sup>4</sup>. Велики број њих користи друштвене мреже. Према подацима из јануара 2022. године, највише активних корисника има Facebook – 2,910 милиона, следи YouTube – 2,562 милиона, WhatsApp – 2,000, Instagram – 1,478 и TikTok – 1,000 милиона корисника<sup>5</sup>.

Према налазима Републичког завода за статистику, на основу истраживања *Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији*<sup>6</sup>, из 2021. године, 81,5% домаћинстава поседује интернет прикључак, а 81,2% лица користи интернет. Грађани интернет најчешће користе за телефонирање и видео-разговоре, слање онлајн порука преко друштвених мрежа, за читање онлајн новина и часописа и за учешће у друштвеним мрежама. Рачунар користи преко 74% лица, а међу њима готово сви анкетирани студенти – 99,9%.. Мобилни телефон користи 95,5% становништва. У овом истраживању образовање није наведено као опција избора када је реч о коришћењу интернета и друштвених мрежа. У једном другом истраживању, у коме су ауторке Вујовић и Симеуновић Бајић (2019) истраживале које функције друштвена мрежа Facebook остварује из перспективе студената новинарства Филозофског факултета Универзитета у Нишу, резултати су показали да студенти најчешће ову друштвену мрежу користе за забаву – 79,07% и за информисање – 72,86%, а образовна

4 Доступно на: <https://www.internetlivestats.com/watch/internet-users/>, посећено 14. августа 2022. године.

5 Доступно на: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>, посећено 14. августа 2022. године.

6 Доступно на: <https://publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G202116016.pdf>, посећено 14. августа 2022. године.

функција медијских налога на друштвеној мрежи Facebook значајна је за мање од половине студената – 32,56%.

Колико често и како се користе друштвене мреже у Србији показују резултати истраживања под називом *Стање друштвених медија*<sup>7</sup>, које је сprovedено 2022. године. Чак 91% грађана Србије старости од 12 до 64 године има налог на друштвеним мрежама. Поред повезивања са пријатељима и забаве, међу најважнијим разлозима коришћења мрежа издвајају се праћење и претрага брендова, информисање и онлајн куповина. Када је реч о начину приступа друштвеним мрежама, мобилни телефони доминирају у односу на рачунаре. Дакле, друштвеним мрежама се углавном приступа путем мобилних уређаја.

## 2. Друштвене мреже и образовање

Развој савремених медијских технологија и друштвених мрежа извршио је велики утицај на образовање. Савремене технологије омогућиле су доступност великог броја информација и непрестано образовање, а друштвене мреже су допринеле развоју нових облика комуникације међу самим студентима, али и међу студентима и наставницима. Друштвене мреже се користе и као образовни дигитални алати који пружају подршку процесу студирања, што је постало посебно значајно у доба пандемије COVID 19<sup>8</sup>. (Jo & Park, 2021; Sobaih et al., 2021). У савременом добу студенти који користе нову технологију не само да очекују употребу друштвених медија, они је траже (Blair & Serafini, 2014: 28). У *Стратегији развоја образовања и васпитања Републике Србије до 2030. године*<sup>9</sup>, предвиђено је развијање "информатичке писмености, образовање усклађено са достигнућима науке, технике и технологије" (стр. 27), а предвиђен је и "развој савремених дидактичких средстава посебно у областима нових материјала и технологија, информационих и комуникационих технологија" (стр. 48).

Ауторке Павловић, Станисављевић Петровић и Мамутовић (2019) истраживале су ставове студената Филозофског факултета у Нишу о сајту друштвене мреже Facebook, сврси коришћења и потенцијалима у академском контексту. Резултати истраживања су показа-

7 Доступно на: <https://pioniri.com/sr/socialserbia2022/>, посећено 15. августа 2022. године.

8 Након проглашења ванредног стања у Србији услед пандемије COVID 19, проглашене у марту 2020. године, факултети у Србији прешли су на наставу на даљину до краја школске 2019/2020. године, а Филозофски факултет Универзитета у Нишу и до краја школске 2020/2021. године.

9 Доступно на: [https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030\\_MASTER\\_0402\\_V1.pdf](https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf), посећено 18. августа 2022. године.

ли да "студенти сматрају да употреба Facebook-а унапређује комуникацију између студената, да побољшава размену садржаја и ресурса који се користе на предмету, олакшава комуникацију која је везана за обавештења о факултету и да пружа ресурсе за размену средстава и материјала за учење" (Павловић и сар., 2019: 47). На Филозофском факултету у Нишу спроведено је и истраживање међу студентима новинарства и комуникологије које је у фокусу имало другу друштвену мрежу – Instagram. Резултати су показали да већина студената користи друштвене мреже за образовање. Мрежа коју у те сврхе користе је Facebook, а када је у питању Instagram, већина испитаника има отворен профил, али га не користи у образовању (Трајковић, 2021).

У истраживању спроведеном на учитељским факултетима у Београду, Ужицу и Врању, студенти су оцењивали могућност коришћења друштвених мрежа на свим нивоима образовања. Резултати су показали да студенти мастер студија виде могућност примене друштвених мрежа у оквиру наставних активности на факултету. Три четине ових студената је спремно на комбиновану наставу – класичну наставу подржану друштвеним мрежама (Васиљевић, 2015).

Према резултатима истраживања које је спроведено 2013. године међу студентима свих година основних студија Економског факултета Свеучилишта у Мостару, већина студената користи друштвену мрежу Facebook, али њихови одговори указују да је то коришћење само површно, односно користе га првенствено за забаву и не користе друге могућности које значајно утичу на могућности проширивања знања и додатног учења (Мобић, 2014).

Да су друштвене мреже све популарније у студентској популацији, тврди Хандајани (Handayan, 2016). Друштвене мреже нуде више-стрике предности за развој образовања. Доступне су, бесплатне и лаке за коришћење, омогућавају корисницима да комуницирају, сарађују и међусобно деле ресурсе. Студенти користите друштвене мреже и да буду у току са пријатељима, са вестима и актуелним догађајима, да попуне слободно време, пронађу забавни садржај и поделе мишљења. Осим тога, пружају огромну базу разноликог материјала за учење (Handayan, 2016). Бектерева и сарадници (Bekhtereva et al., 2015) наводе и следеће погодности коришћења друштвених мрежа у образовању: популарне су међу младима; њихово коришћење је бесплатно; користећи друштвене мреже, студенти стичу дигиталне вештине, односно овладавају средствима и начинима комуникације са другим људима и начинима креативног коришћења података за решавање проблема; студенти и наставници могу да деле информације и дискутују о

занимљивим сазнањима на интернету; укључење друштвених мрежа у образовни процес омогућава одсутним студентима да се образују путем интернета; друштвене мреже омогућавају сталну интеракцију између студената и наставника, чиме се обезбеђује континуитет образовног процеса; коришћење друштвених мрежа пружа наставницима могућност да предавања буду интерактивна; виртуелна група, креирана у друштвеној мрежи, доступна је студентима где год да се налазе, уз коришћење мобилног интернета; постоји могућност заједничког креирања и унапређења образовних садржаја; друштвена мрежа омогућава наставнику да боље запамти студенте и разуме њихова интересовања и сазна више о личностима студената, њиховим индивидуалним карактеристикама па могу да им понуде информације, теме или задатке који су прилагођени студентима. С друге стране, изазови који се јављају употребом друштвених мрежа у образовне сврхе су угрожена приватност, лажна пријатељства, одузимање времена и могућност неразумевања при комуникацији (Zaidieh, 2012).

Абдулаева и сарадници (Abdulaeva et al., 2018) изучавали су особености савременог информатичког образовног окружења које се формира у току информатизације друштва, истичу његову педагошку специфичност и анализирају дидактички потенцијал информатички оријентисаног окружења као саставног елемента савременог система образовања. Аутори посебно анализирају образовни потенцијал друштвених мрежа када је реч о образовању будућих наставника. Закључују да популарност друштвених мрежа међу студентима пружа могућност нових облика имплементације и метода њихове примене у образовању. Аутори наводе могућности коришћења друштвених мрежа за наставнике: организовање тимског рада студената током наставе, промовисање сарадње и стицање искуства рада у тиму; проширење могућности организовања образовања студената код куће јер друштвене мреже омогућавају коришћење садржаја за обуку без временских, географских и старосних ограничења; креирање наставног садржаја који је прилагођен појединачно за сваког студента; промовисање самосталног учења студената (спровођење принципа учења заснованог на истраживању); промовисање индивидуалног учења јер сваки студент треба да ради сопственим темпом; остваривање неформалне комуникације између наставника и студента; вођење електронског дневника; омогућавање континуираног учења, у било ком тренутку студенти ће моћи да посете одређену веб страницу, преузму неопходан материјал за учење, пошаљу завршен задатак, бесплатно уче онлајн и добијају сталну подршку предавача; спровођење међународне размене искустава међу предавачима.

Голубева и сарадници (Golubeva et al., 2020) истраживали су ставове наставника и студената о коришћењу друштвених мрежа у образовању. Резултати су показали да студенти више времена проводе на друштвеним мрежама од наставника и да најчешће користе Instagram, а наставници Facebook. И студенти и наставници друштвене мреже најчешће користе као средства комуникације са пријатељима, колегама и рођацима, али се не слажу о предностима коришћења друштвених мрежа у образовању. Студенти су истакли предности друштвених мрежа као што су једноставност коришћења и приступачност, док су професори истакли ажурност комуникације и активности учења. Што се тиче мана коришћења друштвених медија, одговори су били скоро исти — испитаници су били најнезадовољнији оглашавањем и додатним, сувишним информацијама.

Ковач (Kovach, 2019) доказује да друштвене мреже могу бити моћно средство за подршку образовном процесу у високошколским установама. Тврде да су главне предности коришћења друштвених мрежа за образовање: универзална доступност и бесплатност; могућност размене тренутних порука и мултимедијалних података; интуитиван интерфејс прилагођен кориснику; способност претраживања података и информација; могућност заказивања догађаја, позивница, подешавање подсетника; подршка синхроне и асинхроне комуникације међу члановима мреже; могућност приступа са различитих уређаја. Истичу да је једна од главних предности друштвених мрежа добијање брзе повратне информације. Ефикасност коришћења друштвених мрежа зависи од интензитета и потребе њиховог коришћења у образовном систему ради реализације организационих, васпитних, психолошких и педагошких функција и обезбеђивања универзалне комуникације са субјектима образовног процеса. Аутори истичу да су друштвене мреже важне и за обављање научно-истраживачког рада на универзитету. Погодне су и за спровођење анкета и упитника, за креирање тематских група за дискусију о одређеним темама. Такође је могуће комуницирати са истраживачима из различитих земаља, размењивати искуства и ширити резултате истраживања. Помоћу друштвених мрежа је могуће позвати оне који желе да учествују у разним научним активностима (Kovach, 2019).

Zachos и дуги аутори (Zachos et al., 2018), кроз преглед релевантне литературе, дошли су до закључка да постоји потенцијал за успешно коришћење друштвених мрежа у образовању. Док код студената постоји готово потпуна сагласност о њиховом позитивном доприносу образовању, наставници показују делимичну сагласност,

у истраживању јасних позитивних резултата и добро осмишљене и организоване методологије или праксе, које интегришу друштвене мреже у образовну заједницу.

### 3. Методолошки приступ проблему

Циљ истраживања јесте испитивање ставова студената о коришћењу друштвених мрежа у процесу универзитетског образовања. У истраживању је учествовало 314 студената основних академских студија на Филозофском факултету у Нишу. Ставови испитаника анализирани су у односу на:

- *годину студија* (I-IV година),
- *студијски програм* (Психологија, Педагогија, Социјална политика и социјални рад, Комуницирање и односи са јавношћу и Новинарство),
- *просечну оцену током студирања* (а) 6.00-6.99, б) 7.00-7.99, в) 8.00-8.99, г) 9.00-10.00),
- *дужину присутности на друштвеним мрежама* (а) без отвореног профила; б) мање од 1 године; в) више од 1 године, а мање од 5 година; г) више од 5, а мање од 10 година; д) више од 10 година), и
- *учесталост приступања друштвеним мрежама* (а) никад; б) ретко (неколико пута месечно), в) понекад (неколико пута недељно), г) често (више пута недељно) и д) редовно (свакодневно).

У истраживању је учествовало 121 студент I године студија, 73 студената са II године, 66 са III године и 54 са IV године. Највише је студената са Психологије (126), а затим са Педагогије (80). Број студената са студијских програма Комуницирање и односи са јавношћу (46) и Новинарство (42) је готово уједначен, док је најмање испитаника са студијског програма за Социјалну политику и социјални рад (20). У погледу академског постигнућа, десеторо испитаних студената има најслабију просечну оцену од 6.00 до 6.99; 78 њих има просечну оцену од 7.00 до 7.99.; 149 студената има просечну оцену од 8.00 до 8.99 и 77 њих највећу просечну оцену од 9.00 до 10.0. Највећи број испитаника присутан је на друштвеним мрежама више од 5, а мање од 10 година (205), 87 испитаника више од 10 година, а 22 њих више од једне и мање од 5 година. Када је реч о учесталости приступања друштвеним мрежама: 272 испитаника свакодневно приступа својим профилима, 32 често, 6 понекад, а 4 ретко.

У истраживању су постављени следећи истраживачки задаци:

1. Испитати ставове студената о примени друштвених мрежа у процесу студирања.



2. Утврдити да ли постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања.

У складу са задацима, у истраживању су постављене следеће истраживачке хипотезе:

1. Претпоставља се да студенти имају позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у универзитетском образовању.

2. Претпоставља се да не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања.

У истраживању је коришћена петостепена скала процене која је наменски конструисана за потребе истраживања, а састављена је од 5 ајтема. Бројеви у скали процене под називом *Ставови студената о примени друштвених мрежа у образовању* (ССДМО) кретали су се на континууму од броја 1 – потпуна несагласност, броја 2 – делимична несагласност, 3 – неодлучност, 4 – делимична сагласност до броја 5 – потпуна сагласност са наведеним ајтемом. За утврђивање статистички значајних разлика у одговорима испитаника у односу на независне варијабле примењен је F тест.

#### 4. Анализа и интерпретација резултата истраживања

У Табели 1. приказани су ставови студената (N-314) о примени друштвених мрежа у процесу студирања, а уз сваки ајтем у скали процене приказана је просечна вредност одговора студената (M), одступање од просечног одговора (SD) и степен сагласности/несагласности са наведеним ставом.

Табела 1. Ставови студената о примени друштвених мрежа у образовању

Ајтеми	M	SD	1	2	3	4	5
Сматрам да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	3.32	1.24	11.8	12.1	27.4	29.9	18.8

Кориштење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	3.47	1,19	7.3	13.4	26.4	30.6	22.3
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	2.77	1,25	20.1	22.9	26.8	20.7	9.6
Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима	3.76	1,13	6.1	7	21.3	36.3	29.3
Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	3.71	1,08	4.8	7.6	25.5	35.7	26.4

Анализом просечних одговора испитаника (М) у истраживању је донет закључак да студенти испољавају неодлучност при процени потребе за применом друштвених мрежа у универзитетском образовању, имајући у виду да је већина одговора испитаника при вредновању понуђених тврдњи концентрисана око броја 3 који на петостепеној скали процене означава став неодлучности.

Највећи број испитаника изразио је сагласност (делимичну 29.9% и потпуну 18.8%) са тврдњом да би друштвене мреже требало користити у току наставног процеса, 27.4% је неодлучно, док се око петине испитаника не слаже (11.8% уопште се не слаже, 12.1% се делимично не слаже).

Нешто позитивније ставове студенти су изразили при процени тврдње *Кориштење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим* – 22.3% се у потпуности слаже, 30.6% се делимично слаже, неодлучно је 26.4%, док се уопште не слаже 7.3%, а делимично се не слаже 13.4% испитаника.

Већина испитаника има негативне ставове према тврдњи да је учење уз коришћење друштвених мрежа боље од класичне наставе у учионици – 20.1% се уопште не слаже, 22.9% се делимично не слаже. Око петине испитаника (26.8%) је неодлучно, док су остали изразили слагање са наведеном тврдњом (20.7% се делимично слаже, 9.6% се у потпуности слаже).

Највећи број испитаника има позитивне ставове по питању тврдње да *Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима* – 29.3% се у потпуности слаже, док је 36.3% делимично сагласно, 21.3% је неодлучно, а само мали број испитаника се не слаже са наведеном тврдњом (7% се делимично не слаже, 6.1% се уопште не слаже).

Већина испитаника има позитивне ставове према тврдњи да *Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас* (26.4% се у потпуности слаже, 35.7% делимично). Око четвртине испитаника (25.5%) нема јасно формиран став према овом питању, док је мањи број испитаника изразио несагласност са наведеном тврдњом (4.8% се уопште не слаже, 7.6% делимично).

У табелама које следе приказани су подаци који се односе на статистичку значајност у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања: годину студија, студијски програм, просечну оцену, дужину присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама.

**Табела 2.** Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на годину студија

Ајтеми	Година студија	М	SD	F	df	p
Сматрам да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	I	3,17	1,247	1.121	3	0.341
	II	3,36	1,327			
	III	3,48	1,140			
	IV	3,41	1,237			
Кориштење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	I	3,37	1,156	2.058	3	0.106
	II	3,75	1,140			
	III	3,32	1,291			
	IV	3,50	1,145			
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	I	2,75	1,178	0.724	3	0.538
	II	2,66	1,283			
	III	2,74	1,373			
	IV	2,98	1,236			

Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима	I	3,73	1,197	0,317	3	0,813
	II	3,73	1,146			
	III	3,88	1,089			
	IV	3,72	1,017			
Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	I	3,63	1,073	0,945	3	0,419
	II	3,88	1,092			
	III	3,76	1,216			
	IV	3,63	0,917			

На основу података наведених у Табели 2 може се закључити да варијабла година студија не утиче статистички значајно на ставове студената о испитиваној тематици.

**Табела 3.** Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на студијски програм

Ајтеми	Студијски програм	M	SD	F	df	p
Сматрам да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	ПСИ	3,35	1,215	1,401	4	0,233
	СПСР	2,75	,967			
	ПЕД	3,28	1,158			
	КОМОЈ	3,37	1,435			
	НОВ	3,52	1,348			
Коришћење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	ПСИ	3,48	1,198	0,182	4	0,947
	СПСР	3,30	1,081			
	ПЕД	3,44	1,123			
	КОМОЈ	3,54	1,260			
	НОВ	3,52	1,273			
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	ПСИ	2,69	1,268	0,252	4	0,908
	СПСР	2,90	1,071			
	ПЕД	2,81	1,202			
	КОМОЈ	2,76	1,286			
	НОВ	2,86	1,389			

Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима	ПСИ	3,70	1,140	0,298	4	0,879
	СПСР	3,75	1,070			
	ПЕД	3,74	1,099			
	КОМОЈ	3,89	1,215			
	НОВ	3,83	1,124			
Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	ПСИ	3,60	1,052	0,970	4	0,424
	СПСР	4,05	0,945			
	ПЕД	3,79	1,099			
	КОМОЈ	3,76	1,233			
	НОВ	3,71	1,043			

Подаци наведени у Табели 3 показују да и варијабла студијски програм не утиче статистички значајно на ставове студената о примени друштвених мрежа у образовању.

**Табела 4.** Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на просечну оцену

Ајтеми	Просечна оцена	M	SD	F	df	p
Сматрам да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	6.00-6.99	3,20	1,033	1,161	3	0,325
	7.00-7.99	3,15	1,339			
	8.00-8.99	3,31	1,235			
	9.00-10.00	3,52	1,177			
Кориштење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	6.00-6.99	3,10	1,287	0,412	3	0,744
	7.00-7.99	3,51	1,066			
	8.00-8.99	3,50	1,206			
	9.00-10.00	3,43	1,261			
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	6.00-6.99	2,70	1,337	1,825	3	0,143
	7.00-7.99	2,94	1,252			
	8.00-8.99	2,83	1,283			
	9.00-10.00	2,49	1,166			

Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима	6.00-6.99	3,80	1,398	1,014	3	0,387
	7.00-7.99	3,90	1,001			
	8.00-8.99	3,77	1,110			
	9.00-10.00	3,58	1,250			
Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	6.00-6.99	3,60	,966	0,454	3	0,715
	7.00-7.99	3,60	1,121			
	8.00-8.99	3,77	1,053			
	9.00-10.00	3,73	1,131			

На основу података наведених у Табели 4 може се закључити да ни варијабла просечна оцена у току студија не утиче статистички значајно на ставове студената о испитиваној тематици.

**Табела 5.** Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на дужину присутности на друштвеним мрежама

Ајтеми	Дужина присутности	M	SD	F	df	p
Смаграм да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	1-5 година	3,36	1,432	0,993	2	0,372
	5-10 година	3,25	1,233			
	Више од 10 година	3,47	1,218			
Коришћење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	1-5 година	3,55	1,184	0,812	2	0,445
	5-10 година	3,41	1,187			
	Више од 10 година	3,60	1,186			
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	1-5 година	2,41	1,182	2,135	2	0,120
	5-10 година	2,72	1,211			
	Више од 10 година	2,97	1,351			
Друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима	1-5 година	3,86	1,125	0,989	2	0,373
	5-10 година	3,69	1,162			
	Више од 10 година	3,89	1,050			

Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	1-5 година	3,73	1,120	0,114	2	0,892
	5-10 година	3,69	1,047			
	Више од 10 година	3,76	1,171			

Подаци наведени у Табели 5 показују да и варијабла дужина присутности на друштвеним мрежама не утиче статистички значајно на ставове студената о испитиваној тематици.

**Табела 6.** Статистичка значајност разлика у ставовима студената у односу на учесталост приступања друштвеним мрежама

Ајтеми	Учесталост приступања ДМ	M	SD	F	df	p
Смаграм да би друштвене мреже (YouTube, блогове, Facebook, Instagram, Viber и сл.) требало користити у току наставног процеса	Ретко	3,50	1,000	0,796	3	0,497
	Понекад	3,33	1,633			
	Често	3,00	1,270			
	Редовно	3,35	1,236			
Коришћење друштвених мрежа олакшава и чини учење ефикаснијим	Ретко	3,25	1,500	1,001	3	0,393
	Понекад	2,83	0,983			
	Често	3,28	1,170			
	Редовно	3,51	1,187			
Учење уз коришћење друштвених мрежа боље је од класичне наставе у учионици	Ретко	2,00	1,155	0,719	3	0,541
	Понекад	2,50	1,049			
	Често	2,91	1,118			
	Редовно	2,77	1,275			
Друштвене мреже подстићу већу повезаност међу студентима	Ретко	3,25	1,708	0,473	3	0,702
	Понекад	3,67	0,816			
	Често	3,63	1,100			
	Редовно	3,78	1,134			
Друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас	Ретко	3,50	0,577	0,967	3	0,408
	Понекад	3,00	0,632			
	Често	3,78	1,039			
	Редовно	3,72	1,101			

На основу података наведених у Табели 6 може се закључити да ни варијабла учесталост приступања друштвеним мрежама у току дана не утиче статистички значајно на ставове студената о примени друштвених мрежа у процесу студирања.

#### 4. Дискусија

Све већи број аутора указује на улогу коју друштвене мреже имају у образовању. Друштвене мреже не би требало да служе само за забаву корисника, већ би требало да постану важна интерактивна платформа и део образовног система. Истраживање функција друштвене мреже Facebook које се остварују из перспективе студената новинарства Филозофског факултета Универзитета у Нишу, показало је да студенти најчешће ову друштвену мрежу користе за забаву и информисање, а значајно мање за образовање (Вујовић и Симеуновић Бајић, 2019). Ипак, образовни потенцијал друштвених мрежа је велики, а предности коришћења надмашују недостатке. То делимично потврђују и резултати истраживања до којих смо дошли.

Анализирањем ставова испитаника – 314 студената основних академских студија на Филозофском факултету у Нишу (Психологија, Педагогија, Социјална политика и социјални рад, Комуницирање и односи са јавношћу и Новинарство) – мањим делом је потврђена прва истраживачка хипотеза којом је претпостављено да студенти имају позитивне ставове по питању примене друштвених мрежа у универзитетском образовању. Просечна вредност одговора испитаника (М) показује да је већина студената неодлучна при процени понуђених тврдњи, при чему је одређени број студената изразио позитивне ставове. Највећи број студената се слаже са тврдњом да би друштвене мреже требало користити у току наставног процеса. Позитивније ставове студенти имају каде је реч о коришћењу друштвених мрежа које им учење чине ефикаснијим и лакшим. Већина испитаника има негативне ставове према тврдњи да је учење уз коришћење друштвених мрежа боље од класичне наставе у учионици. Највећи број испитаника има позитивне ставове по питању тврдње да друштвене мреже подстичу већу повезаност међу студентима. Већина испитаника има и позитивне ставове према тврдњи да друштвене мреже представљају незаобилазно образовно средство данас. Могуће је да испитивани студенти до сада нису имали искуства примене друштвених мрежа у универзитетском образовању на начин који би утицао да сагледају све могуће предности њиховог коришћења.



Нулта хипотеза којом је претпостављено да не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на независне варијабле истраживања је потврђена. Резултати истраживања показују да година студија, студијски програм, просечна оцена, дужина присутности на друштвеним мрежама и учесталост приступања друштвеним мрежама студената не утиче статистички значајно на њихове ставове о испитиваној тематици. Резултати истраживања су у складу са налазима претходних истраживања (Павловић, Станисављевић Петровић и Мамутовић, 2019; Васиљевић, 2015; Handayan, 2016; Kovach, 2019). Резултати недвосмислено показују да постоји искуство и мотивисаност студената за коришћење друштвених мрежа у образовању, што представља потенцијал за даље, интензивније и организованије коришћење друштвених мрежа у настави.

## 5. Закључак

Примена друштвених мрежа у образовању генерално, а нарочито у универзитетском образовању представља неминовност. Због тога је потребно обучити наставнике како да искористе предности које друштвене мреже у ту сврху могу понудити. Такође, позитивна искуства студената, који су неминовно корисници друштвених мрежа, утицала би на прилику да и сами сагледају начине на које се друштвене мреже могу користити за унапређивање образовања на свим нивоима. Таква искуства нарочито су важна за студенте факултета који припремају кадар који ће радити у оквиру просветне делатности. Налази нашег истраживања указују на потребу за таквим афирмисањем примене друштвених мрежа у образовању. Такође, потребно је анализирати ставове наставника према коришћењу друштвених мрежа у настави, што би могао бити предмет неких будућих истраживања.

Дато истраживање може представљати добру полазну основу за будућа истраживања, као и за рад на унапређивању постојеће праксе универзитетског образовања. Недомаћи реализованог истраживања превасходно се односе на примењену методологију, због чега је потребно примењивати и друге истраживачке приступе у проучавању дате теме, што остављамо за будућа истраживања.

## Литература

- Abdulaeva, R. M., Aliyeva, S. A., Idrissova, Z. I., Rabadanov, Z. R., & Gereeva, M. S. (2018). Educational potential of social networks as a component of information and educational environment. *Revista ESPACIOS*, 39(49).
- Bekhtereva L.G., Margolis N.Yu. & Nikitenko V.A. (2015). Vozmozhnosti ispol'zovaniya social'nyh setej v sovremennom obrazovatel'nom processe v vuzah [Possibilities of using social networks in the modern educational process at higher education institutions]. *Young Scientist*, 6, 575-578.
- Blair, R., Serafini, T. M. (2014). Integration of education: Using social media network platforms to engage students. *Systemics, Cybernetics, and Informatics*. 6(12), 28-31.
- Branković, S. (2013). Socijalne mreže i nove mogućnosti društvenog istraživanja. *Kultura polisa*, 10(20), 77-90.
- Golubeva, T., Kokhanovskaya, I., Golovneva, E., Fatykhova, A., & Terekhova, N. (2020). Social networks and education: the increase in student learning efficiency and the search for means of control. *Revista Inclusiones*, 48-60.
- Handayani, F. (2016). Instagram as a teaching tool? Really?. *Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 4(1), 320-327.
- Jo, M. Y., & Park, J. W. (2021). A study on the effect of a cooperative learning program using a social network service in education during the COVID-19 pandemic. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 7(6), 47-62. 10.47116/apjcri.2021.06.05
- Kovach, V., Deinega, I., Iatsyshyn, A., Kovalenko, V., & Buriachok, V. (2019). Electronic social networks as supporting means of educational process in higher education institutions. In *CMiGIN 2019 Conflict Management in Global Information Networks Proceedings of the International Workshop on Conflict Management in Global Information Networks (CMiGIN 2019) co-located with 1st International Conference on Cyber Hygiene and Conflict Manage*, 418-433.
- Mabić, M. (2014). Društvene mreže u obrazovanju: Što misle studenti Sveučilišta u Mostaru. U: Plenković, J. (ur.), *Društvo i tehnologija*, 374-378.
- Sobaih, A. E. E., Salem, A. E., Hasanein, A. M., & Elnasr, A. E. A. (2021). Responses to Covid-19 in higher education: Students' learning experience using microsoft teams versus social network sites. *Sustainability*, 13(18), 10036. <https://doi.org/10.3390/su131810036>
- Trajković, J. (2021). Journalism and Communication Students' Perception of the use of Social Media Network Platforms in Higer Education – Instagram Based Case Study. *Media and Applied Ethics*, 2(1), 45-58. <https://doi.org/10.46630/msae.1.2021.04>
- Vasilijević, D. (2015). Društvene mreže u obrazovanju. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, (6), 117-126.
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E. A., & Anagnostopoulos, I. (2018). Social media use in higher education: A review. *Education Sciences*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>

- Zaidieh, A. J. Y. (2012). The use of social networking in education: Challenges and opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, 2(1), 18-21.
- Вујовић, М. & Симеуновић Бајић, Н. (2019). Медијске функције на друштвеној мрежи Фејсбук – перспектива студената новинарства. *Зборник радова Савремено друштво и наука*, Филозофски факултет, Ниш, 191-206.
- Павловић, Драгана & Станисављевић, Зорица & Мамутовић, Анастасија. (2019). Потенцијал Фејсбука у високом образовању. *Балканске синтезе* 6(1), 47-53.
- Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. (2021). Стратегија развоја образовања и васпитања Републике Србије до 2030. године. [https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030\\_MASTER\\_0402\\_V1.pdf](https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2021/11/1-SROVRS-2030_MASTER_0402_V1.pdf)
- Ковачевић, М., Шутић, В. и Рајчевић, У. (2021). Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији. <https://publikacije.stat.gov.rs/G2021/Pdf/G202116016.pdf>

## **SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION: A STUDENT'S PERSPECTIVE ON THE FACULTY OF PHILOSOPHY IN NIŠ**

**Summary:** In a world where technology is constantly evolving, change is constant. Those changes did not bypass the education process at any level. Traditional education methods have been modernised by use of technology and new media. Consequently, social networks have become a part of higher education. The aim of the research presented in this paper was to examine the opinions of students about the use of social networks in the process of university education. A total of 314 undergraduate students of the Faculty of Philosophy in Niš participated in the research. The research objectives were to examine the opinions of students about the use of social media in the study process and to determine whether there are statistically significant differences in the participants answers regarding the independent research variables: year of study, study program, point grade average, social media presence and frequency of social media use. The research partially confirmed the first hypothesis, which assumed that students have positive attitudes about the use of social media in university education, while the second hypothesis, which assumed that there is no statistically significant difference in the participants' answers in relation to the independent variables, was confirmed.

**Keywords:** social networks, education, students

Marija Marković<sup>1</sup>  
Univerzitet u Nišu  
Filozofski fakultet

## OBRAZOVANJE DECE U ŠKOLAMA ZA BEZBEDNO KORIŠĆENJE INTERNETA<sup>2</sup>

**Rezime:** Deca danas odrastaju neprestano okružena digitalnim uređajima koji se kontinuirano dalje razvijaju i unapređuju u pogledu dizajna i funkcija koje imaju. Korišćenje interneta može biti od koristi ukoliko je usmereno na izučavanje obrazovnih sadržaja, adekvatnu zabavu i razonodu, ali može predstavljati izvor opasnosti ukoliko se ne koristi na odgovarajući način. Škole imaju veoma važnu ulogu u obrazovanju dece za bezbedno korišćenje interneta, ali ne bi trebalo ni zanemariti uticaj drugih vanškolskih činilaca. Rad ima za cilj da se kroz analizu relevantne literature sagledaju specifičnosti obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta u školskom kontekstu, kao i da se ukaže na značaj i uticaj drugih vanškolskih činilaca u tom pogledu. Pokazalo se da škola na različite načine može doprineti razvoju digitalnih kompetencija kod učenika, ali i da je za efikasnost u ovoj oblasti potrebno da postoji usaglašenost vaspitnog delovanja i saradnja između škole i drugih vanškolskih činilaca.

**Ključne reči:** bezbednost na internetu, rizici na internetu, škola, vanškolski akteri, usaglašenost vaspitnog delovanja

### 1. Uvod

Bezbednost dece na internetu predstavlja temu koja privlači pažnju brojnih aktera – roditelja, vaspitača, nastavnika, lekara, medija, kreatora prosvetne politike i sl. S obzirom na to da su digitalne tehnologije i onlajn aktivnosti postale sastavni deo svakodnevnice mladih, potrebno je imati u vidu da to sa sobom nosi brojne rizike i opasnosti koje sa neprestanim razvojem tehnologije kontinuirano uvećavaju. Stoga, novi mediji nude brojne mogućnosti koje nisu bile dostupne u svetu starijih medija, ali donose i niz pretnji na koje bi roditelji i drugi akteri trebalo da budu osetljivi (Jones et al., 2012). S obzirom na to, neophodno je u predškolske i školske kurikulume, kao i svakodnevne vaspitne postupke uključiti i podučavanje o značaju i mogućnostima zaštite na internetu.

<sup>1</sup> marija.markovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Ovo istraživanje podržalo je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Ugovor br. 451-03-68/2022-14/200165).

Digitalni identitet koji mladi stvaraju na internetu, predstavlja segment njihovog ličnog identiteta, koji je, takode, podložan procenama drugih, pružanju povratnih informacija od strane drugih i koji doprinosi vršnjačkom statusu pojedinca. Pritom, deca i mladi na internetu dugi niz godina nastoje da izgrade pozitivnu sliku o sebi, koja, opet, u veoma kratkom periodu može biti potpuno urušena (npr. širenjem glasina, kompromitujućih video snimaka i sl.). Mladi bivaju naročito osetljivi na takva negativna iskustva u periodu adolescencije. Stoga je, za adekvatno kreiranje digitalnog identiteta kod dece i mladih neophodno razviti određeni nivo kompetencija koje će doprineti adekvatnom samopredstavljanju i zaštiti na internetu (Tomczyk & Kopecký, 2016). Kod dece je, ukoliko nastojimo da ona budu bezbedna na internetu, potrebno razviti digitalne kompetencije o mogućnostima i rizicima na internetu, o tome kako da se suočavaju sa neprijatnostima i pretnjama na internetu, kao i kako da internet koriste na bezbedan, učitiv i odgovoran način (Kite et al., 2013; Walsh et al., 2022).

Škole igraju ključnu ulogu u obrazovanju dece za bezbedno korišćenje interneta, ali ne bi trebalo zanemariti ni uticaj porodičnog vaspitanja, kao ni uticaj različitih aktera iz šireg društvenog konteksta koji jedino zajedničkim snagama i usaglašenim vaspitnim delovanjem mogu doprineti razvoju odgovarajućih digitalnih kompetencija dece i mladih. Rad ima za cilj da se kroz analizu relevantne literature sagledaju specifičnosti školskog obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta, kao i značaj usaglašenog vaspitnog delovanja škole i drugih vanškolskih činilaca u tom pogledu.

## 2. Određenje ključnih termina

Termin „bezbednost na internetu“ obuhvata čitav niz bezbednostih pitanja koja su direktno ili indirektno povezana sa fizičkim i psihičkim blagostanjem korisnika interneta (De Kimpe et al., 2019). Bezbednost na internetu odnosi se na zaštitu fizičke i psihičke bezbednosti pojedinca, kao i njegove reputacije, identiteta i imovine na internetu, koja uključuje hardverske i/ili softver komponente digitalnih uređaja, kao i personalne informacije i intelektualnu svojinu pojedinca (Hartikainen et al., 2019). Pored navedenog termina, u upotrebi su i drugi poput „onlajn bezbednosti“, „digitalne bezbednosti“ ili „e-bezbednosti“ (De Kimpe et al., 2019), „sigurnosti na internetu“ (Chou & Peng, 2011), „sajber bezbednost“ (Walsh et al., 2022) itd.

Koncept bezbednosti na internetu povezan je i sa rizicima sa kojima se pojedinci suočavaju na internetu i sa načinima na koje mogu da se zaštite od tih rizika. Pored *sadržaja* (izlaganja neprikladnim i potencijal-

no opasnim sadržajima, zaštita autorskih prava i sl.), bezbednost se odnosi i na *zaštitu od neadekvatne komunikacije u onlajn prostoru* (uhodjenja, drugih oblika uznemiravanja, otkrivanja važnih i ličnih informacija, prevara pri onlajn kupovini, privlačenja od strane sajber predatora, izloženosti digitalnom nasilju, pornografije, neprikladnih odnosa sa odraslima, trgovine ljudima, formiranja zavisnosti od interneta, zavisnosti od video igara i sl.) (Chou & Peng, 2011).

Adolescenti mogu biti posebno ranjivi kada se suoče sa rizicima na internetu u poređenju sa odraslima, jer su, između ostalog, više stimulisani kratkoročnim povratnim informacijama nego dugoročnim izgledima i zato što imaju veću sklonost učestvovanja u rizičnim ponašanjima u poređenju sa odraslima. Dodatna zabrinutost vezana za ovu starosnu grupu je što se način na koji pristupaju internetu razlikuje od prethodnih generacija. Većina uređaja koji se koriste za internet postali su prenosivi i stoga mladi sve više vremena provode sami sa svojim laptopima, pametnim telefonima i tabletima. Zbog toga je korišćenje interneta od strane dece često bez odgovarajućeg roditeljskog nadzora (De Kimpe et al., 2019).

Postoje različite klasifikacije rizika na internetu. Prema jednoj (De Kimpe et al., 2019) ukazuje se na razliku između:

- *rizika od digitalnog nasilja* – agresivnih ili okrutnih dela koja pojedinac ili grupa sprovode nad žrtvom putem interneta ili drugih digitalnih tehnologija, a koja podrazumevaju deljenje poruka povređujućeg sadržaja, deljenje fotografija i/ili video snimaka i sl.;
- *seksualnih rizika* – kreiranja i/ili distribucije seksualno eksplicitnog sadržaja poput pornografije, neadekvatnih poruka seksualnog karaktera, seksualnog zlostavljanja, pedofilije, sadizma, mazohizma i egzibicionizma;
- *rizika vrednosnog karaktera* – konzumiranja onlajn sadržaja i nepouzdanih informacija, kojima se propagira neko rizično ponašanje poput izgladnjivanja, anoreksije, samopovređivanja, upuštanja u opasne izazove, pripadnosti nasilnim ideloškim grupama i sl., a koje mogu negativno uticati na formiranje sistema vrednosti pojedinca;
- *komercijalnih rizika* – prikupljanja i korišćenja ličnih podataka pojedinca od strane komercijalnih aktera u cilju plasiranja i prodaje njihovih proizvoda na internetu (iskačuće reklame), a da pojedinci često nisu informisani o tome kako se tačno prikupljeni podaci koriste. Ovaj vid rizika podrazumeva i slanje neželjene pošte koja za cilj ima krađu identiteta radi zloupotrebe, kršenje autorskih prava kreiranjem i deljenjem nelegalnih kopija softvera i medijskih dato-

teka zaštićenih autorskim pravima, posećivanje sajtova za kladenje i kockanje i sl. Pošto deca mogu uticati na porodične odluke o kupovini i često imaju sopstveni džeparac, oni su privlačna ciljna grupa za oglašivače. Činjenica da su mladi strastveni korisnici interneta olakšava komercijalnim akterima da na njih utiču. Upitno je, međutim, u kojoj meri mladi ljudi mogu da procene da li konzumiraju reklame i da li se prikupljaju njihovi lični podaci.

Prema drugoj klasifikaciji moguće je napraviti razliku između rizika koji se odnose na *onlajn sadržaj* i onih koje se odnose na *onlajn kontakte* (De Kimpe et al., 2019; Hartikainen et al., 2019; Jugović, 2022). Kontaktni rizici pretpostavljaju direktnu vezu ili interakciju između počinioca i žrtve, dok ova vrsta veze izostaje ili je manje vidljiva kada se pojedinci suočava sa rizicima sadržaja.

Nužno je ukazati i na *zdravstvene rizike* nedekvatne upotrebe interneta, poput problema sa koncentracijom, nenaspavanosti, rasejanosti, hroničnog umora, izlaganja zračenju mobilnih uređaja, zaboravljanja informacija, oštećenja vida, sedentarnosti, gojaznosti, poremećaja raspoloženja u vidu anksioznosti i depresije, zavisnosti od interneta i sl. (npr. Jugović, 2022; Viduka i sar., 2018).

Deca, generalno, bivaju u većoj meri pogođena opasnostima digitalnog okruženja u poređenju sa odraslima, jer imaju manje razumevanja za rizike kojima mogu biti izložena i trpe veće posledice. Istraživanja su pokazala da učenici često nemaju dovoljno znanja o bezbednosti na internetu i ne prepoznaju bezbednosne rizike neadekvatnog korišćenja interneta (npr. Ey & Glenn Cupit, 2011; Kite et al., 2013). Ove posledice su prisutne u sferama rizika po dobrobit, uživanje ljudskih prava, zdrav razvoj i opšte blagostanje deteta (Jugović, 2022). Najbolji način da decu naučimo kako da se zaštite od rizika prisutnih na internetu i kako da izbegnu negativne posledice jeste putem obrazovanja, koje će imati za cilj razvoj digitalnih kompetencija koje će biti u funkciji njihove osposobljenosti da identifikuju potencijalno opasne situacije i efikasno se izbore sa njima (Ey & Glenn Cupit, 2011).

### 3. Školsko obrazovanje za bezbedno korišćenje interneta

Škole mogu koristiti nekoliko strategija u cilju zaštite i obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta. Jedan od njih je instaliranje softvera za filtriranje onlajn sadržaja koji ima za cilj blokiranje neželjenog ili štetnog sadržaja. Međutim, treba uzeti u obzir da takvi softveri najčešće nisu u stanju da u potpunosti uklone rizike na Internetu, kao i da takvi softveri ne mogu predstavljati zamenu za podučavanje mladih kako da odgovorno

koriste internet (De Kimpe et al., 2019). Osim toga, nastojanje škole da ograniči deci pristup određenim internet sadržajima može ih navesti da kod kuće više pretražuju takve sadržaje, u uslovima nedovoljnog roditeljskog nadzora (Chou & Peng, 2011; Wishart, 2004).

Pored primene softvera, jedan od načina obrazovanja dece mogu predstavljati predavanja koja se u školama povremeno mogu organizovati na ovu temu, što će samo po sebi imati mali efekat. Nužno je istovremeno primenjivati više obrazovnih strategija, koje jedino udruženo mogu doprijeti razvoju potrebnih digitalnih kompetencija kod učenika. Stoga se kao najadekvatniji pristup preporučuje primena tzv. celoškolskih programa, koji uključuju primenu čitavog niza komponenti na nivou škole kao celine (tematska predavanja; radionice; rad na razvoju empatije, socijalnih veština, emocionalne inteligencije, veština rešavanja konflikata kod učenika; savetodavni rad; uključivanje učenika, nastavnika i roditelja u planiranje, realizaciju i evaluaciju takvog kurikuluma; saradnja škole i porodice, i itd.), koje će imati za cilj razvoj kompetencija dece u ovoj oblasti (De Kimpe et al., 2019). Takođe, adekvatna obuka dece u školama za bezbedno korišćenje interneta trebalo bi da ima sledeće odlike: uzimanje u obzir ciljeva dece i nastavnika i zajedničkih vrednosti, integrisanje aspekata medijske kulture dece u takvu obuku, davanje deci konkretnijih saveta, pozitivan ton obuke i angažovanje dece i nastavnika u dizajniranju i evaluaciji obuke (Hartikainen et al., 2019). Za efikasno obrazovanje dece za bezbedno korišćenje interneta potrebno je da postoji usaglašenost vaspitnih postupaka u školi i kod kuće, kao i adekvatna saradnja i partnerstvo između škole i porodice (Anastasiades & Vitalaki, 2011; Ey & Glenn Cupit, 2011; Mark & Nguyen, 2017; Rančić, 2018; Wishart, 2004). Pokazalo se da su upotreba ekstremnih primera u programi prevencije, taktika izazivanja straha i predavanja koja se uglavnom fokusiraju na davanje informacija manje efikasna, dok su se programi zasnovani na razvoju veština uz primenu aktivnih strategija učenja i pružanje definisanih teorijskih obrazloženja efikasniji (Jones et al., 2014). Kao što je napomenuto, veoma važan aspekt uspešnog školskog obrazovanja dece o bezbednosti na internetu predstavlja uključivanje dece u planiranje takve obuke, kako u pogledu njenog sadržaja, tako i načina realizacije i evaluacije (Hartikainen et al., 2019; Jones et al., 2014; Mark & Nguyen, 2017; Tomczyk & Kopecký, 2016; Valcke et al., 2007). Jedino tako deca nastojanja škole u ovoj oblasti i program koji će se realizovati mogu doživeti kao svoje lične i biti motivisani da u njima učestvuju.

Ključni elementi koje bi škole trebalo da uključe u kvalitetno obrazovanje o bezbednosti dece na internetu obuhvataju sledeće celine: 1) obrazovanje o pravima i odgovornostima učenika u digitalnom dobu, 2) dizajniranje obuke koja će se zasnivati na proceni individualnih rizičnih



i protektivnih faktora učenika, 3) primena tzv. celoškolskog pristupa pri obrazovanju za bezbedno korišćenje interneta; 4) rad škole na obrazovanju za bezbedno korišćenje interneta putem realizacije integrisanog i specijalnog kurikuluma, odnosno realizacija različitih nastavnih aktivnosti u sklopu nastave iz različitih školskih predmeta i postojećih specijalizovanih školskih programa, kao i donošenje i primena posebnog školskog programa koji će biti namenjen obrazovanju dece za bezbedno korišćenje interneta; 5) kontinuiran rad na unapređivanju obrazovanja za bezbedno korišćenje interneta kroz konstantno preispitivanje i evaluaciju primenjenih programa i strategija (Walsh et al., 2022).

Pored kreiranja posebnog obrazovnog programa ili dodavanja novih komponenti u postojeće školske programe koji će imati za cilj obrazovanje za bezbednost na internetu, razvoju kompetencija učenika u ovoj oblasti mogu indirektno doprineti i neki od postojećih školskih programa. Pokazalo se, na primer, da programi zaštite učenika od klasičnog vršnjačkog nasilja mogu istovremeno doprineti i prevenciji digitalnog nasilja (Finkelhor et al., 2021; Jones et al., 2012; Rančić, 2018). Obrazovanju za bezbednost na internetu mogu indirektno doprineti i programi namenjeni prevenciji zloupotreba psihoaktivnih supstanci, rizičnog seksualnog ponašanja, partnerskog nasilja, delikvencije, razvoju socio-emocionalnih veština, razvoju empatije, tolerancije kod učenika i sl. (Jones et al., 2014; Rančić, 2018), pre svega kroz razvoj bazičnih veština koje učenici mogu primenjivati u različitim oblastima i kontekstima, pa, stoga, i u onlajn kontekstu. Takođe, moguće je da će programi digitalnog građanstva koji pomažu deci da razviju kompetencije za rešavanja onlajn konflikata i za adekvatno vodenje debata na internetu, kao i da nauče kako da se angažuju u građanskim aktivnostima na internetu doprineti prevladavanju određenih rizika poput digitalnog nasilja, uznemiravanja, viktimizacije onlajn i sl. (Jones & Mitchell, 2016). Uloga škole je i da putem edukacije roditelja i drugih zainteresovanih aktera o prevenciji rizika i merama zaštite na internetu unapredi bezbednosti dece na internetu, čime će se kroz razvoj kompetencija doprineti adekvatnijim vaspitnim uticajima izvanškolskih aktera (Rančić, 2018).

Korisnim i efikasnim načinom obrazovanja dece za bezbednost na internetu pokazalo se i korišćenje programa koji omogućavaju igranje uloga od strane učenika u onlajn prostoru, poput softvera Internet detektiva (Net-Detectives), koji može biti primenjivan u školskom okruženju uz odgovarajuće vodenje od strane nastavnika (Wishart et al., 2007).

Pokazao se da je uspeh intervencija usmerenih na razvoj kompetencija za bezbedno korišćenje interneta uslovljen individualnim karakteri-

stikama onih koji takve programe pohađaju. Na primer, pokazalo se da postoji značajan trosmerni efekat interakcije između lične odgovornosti, strategije intervencije i prethodnog znanja. Čini se da je jačanje osećaja lične odgovornosti korisnika neophodan prethodnik efikasnih bezbednosnih intervencija, ali ne nužan i dovoljan. Strategija intervencije bi istovremeno trebalo da odgovara nivou znanja korisnika kako bi se poboljšalo njihovo ponašanje u oblasti bezbednosti na internetu. Bezbednosni deficiiti najugroženijih korisnika Interneta, kakvi su oni koji nemaju znanja o tome kako da se adekvatno suočavaju sa promenljivim pretnjama u onlajn okruženju, mogli bi da se prevaziđu naglašavanjem lične odgovornosti za bezbednost na internetu uz istovremeno ukazivanje na načine kako da se zaštitne (Shillair et al., 2015).

Takođe, pokazalo se da strah kao individualna reakcija u situacijama u kojima je bezbednost na internetu ugrožena može biti od koristi samo kada je intenzitet izazvanog straha umeren, jer tada doprinosi adekvatnoj proceni nivoa rizika. Nizak intenzitet straha umanjuje sigurnost, jer se pretnja od strane pojedinca ne smatra dovoljno važnom za uzimanje u ozbiljnije razmatranje. S druge strane, intenzivan strah može da inhibira bezbednosno ponašanje, moguće je zato što pojedinci tada nastoje da savladaju svoj strah umesto da se usredsrede na suočavanje sa opasnošću (LaRose et al., 2008; Shillair et al., 2015). Takođe, razvoj samoeфикаsnosti kod pojedinaca, tj. poverenja u sopstvene sposobnosti da će se uspešno izboriti sa rizičnom situacijom na internetu, kao i poznavanje odgovarajućih mere bezbednosti koje se mogu koristiti smatra se efikasnom strategijom obrazovanja. Samoeфикаsnost ima direktan uticaj na bezbednosno ponašanje, ali je, takođe, u interakciji sa percepcijom rizika. Strah će najverovatnije delovati podsticajno ako su informacije o pretnjama povezane sa informacijama o tome kako se izboriti sa njima, pošto informacije o suočavanju podižu samoeфикаsnost (LaRose et al., 2008). Pored toga, da bi se uopšte ostvarila svrha edukacije mladih o bezbednosti na internetu, potrebno je da učenici imaju pozitivne stavove prema ovoj temi (Okanlawon et al., 2015). Stoga, personalizovane intervencije u pogledu individualnih potreba, karakteristika i sposobnosti učenika u ovoj oblasti mogu dati bolje rezultate.

Potrebno je kod vršnjaka koji su u ulozi posmatrača u slučajevima ugroženosti bezbednosti pojedinca na internetu (npr. u slučaju digitalnog nasilja) razviti svest o značaju koji njihova reakcija ima na takvo ponašanje drugih, kao i obučiti ih kako da adekvatno reaguju u takvim situacijama (Rančić, 2018). Vršnjačka edukacija se, takođe, pokazala kao efikasna strategija obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta, jer će deca radije poslušati savete vršnjaka nego odrasle osobe (Chang, 2010; De Kimpe et al., 2019; Šapić, 2016).

Danas deca o internetu znaju mnogo više od svojih roditelja i nastavnika. Zbog toga je neophodno da nastavnici i roditelji budu obučeni u pogledu toga šta se sve može naći na internetu, šta bi to deca trebalo, odnosno, ne bi trebalo nikad da urade da bi se zaštitila (Anastasiades & Vitalaki, 2011; Chou & Peng, 2011; Ey & Glenn Cupit, 2011; Rančić, 2018; Tomczyk & Kopecký, 2016; Viduka i sar., 2018). Važne komponente obrazovanja nastavnika i roditelja za bezbedno korišćenje interneta predstavljaju: programi obuke za nastavnike na fakultetima, više nastavnih jedinica za studente na fakultetima, onlajn obuka o integraciji nastavnih jedinica o bezbednosti na internetu u nastavu i učenje u okviru različitih predmetnih oblasti, eksperimentalne radionice za roditelje i promocija sistema klasifikacije internet sadržaja, ukazanje na primere dobre prakse i sl. (Chou & Peng, 2011).

Značajna komponenta uspešnog programa obrazovanja dece za bezbednost na internetu jeste i prihvaćenost takvog programa od strane nastavnika. U jednom istraživanju (Hartikainen et al., 2019) je ustanovljeno da su se u odeljenjima gde se nastavnik prethodno upoznao sa programom obuke i sa entuzijazmom pristupio njegovoj realizaciji deca više angažovala međusobno i u interakciji sa nastavnikom, nego u odeljenjima gde nastavnik nije imao vremena da pogleda materijale ili je bio preokupiran. Stoga, možemo reći da se čini da angažovanje nastavnika jasno doprinosi učenju dece u pogledu bezbednosti na internetu, tj. stimulativnije deluje na decu. Dakle, nastavnici bi trebalo da prihvate takve programe, a ne da ih doživljavaju kao nešto nametnuto spolja što će im oduzeti dosta vremena. Takođe, pokazalo se da su nastavnici koji su nastojali da tehnologiju integrišu u svoje svakodnevne lične ili profesionalne aktivnosti bili efikasniji u promovisanju pitanja bezbednosti na internetu na času, kao što su diskusije sa učenicima ili podučavanje učenika, moralno ponašanje prilikom korišćenja interneta u poređenju sa njihovim kolegama koji su manje entuzijastični po pitanju tehnologije. Stoga je važno kod nastavnika razviti digitalne kompetencije i kompetencije kako podučavati učenike za bezbedno korišćenje interneta, kako bi kasnije sami tome mogli da poduče svoje učenike (Anastasiades & Vitalaki, 2011).

#### **4. Vanškolski činioci i obrazovanje za bezbednost na internetu**

Škola ne može samostalno u potpunosti doprineti efikasnom osposobljavanju pojedinca za bezbednost na internetu. Veoma važnu ulogu u tom pogledu imaju drugi izvanškolski akteri. Potrebno je da postoji usaglašenost vaspitnih postupaka u porodičnom, školskom i širem društvenom

kontekstu, kako bi se doprinelo efikasnom obrazovanju za bezbedno korišćenje interneta (Chang, 2010; Moreno et al., 2013).

Roditelji, svakako, imaju primarnu ulogu u pogledu razvoja digitalnih kompetencija kod dece (Grujičić i sar., 2019; Moreno et al., 2013), pri čemu je sa takvim vaspitnim uticajem u ovom domenu potrebno krenuti još na ranom uzrastu (Chang, 2010). Roditelji bi, između ostalog, trebalo da kod dece razviju i svest o tome da informacije koje se dele na internetu mogu stvoriti visok rizik od pojave raznih pretnji u virtuelnom okruženju (Kite et al., 2013; Tomczyk & Kopecký, 2016). Ustanovljeno je da je rizično ponašanje na internetu (npr. digitalno nasilje) povezano sa lošom porodičnom dinamikom, kao i sa previše ili premalo roditeljskih ograničenja u korišćenju tehnologije (Chng, Li, Liau, & Khoo, 2015, Sasson & Mesch, 2014, prema Mark & Nguyen, 2017: 63).

Poput nastavnika, kod roditelja je, takode, potrebno razviti neophodne digitalne kompetencije, kao i obučiti ih kako da sami doprinesu obrazovanju svoje dece za korišćenje interneta na bezbedan način (Chang, 2010; Kite et al., 2013; Tomczyk & Kopecký, 2016; Šapić, 2016; Valcke et al., 2007; Zuković i Slijepčević, 2015). Pokazalo se da neki roditelji nisu svesni, neki su previše zauzeti ili ne žele da disciplinuju svoju decu i smanje njihovu upotrebu interneta (Chang, 2010). Zbog toga je veoma važno raditi na formiranju svesti kod roditelja o značaju razvoja odgovarajućih digitalnih kompetencija kod dece.

Moguće je izdvojiti sledeće preporuke za roditelje kako da adekvatno obuču decu za bezbedno korišćenje interneta: imati nadzor nad sadržajima kojima je dete izloženo na internetu; edukovati decu o opasnostima na internetu; koristiti internet filtere, tj. programe kojima je moguće blokirati sadržaje određenog tipa ili određene web sajtove; koristiti web sajtove na kojima su igrice namenjene edukaciji dece o opasnostima na internetu i sl. (Viduka i sar., 2018).

Kada je reč o načinima na koje roditelji mogu posredovati pri korišćenju interneta od strane deteta moguće je razlikovati sledeća dva tipa roditeljskog posredovanja: restriktivnu i aktivnu medijaciju. *Restriktivna medijacija* podrazumeva da roditelji pokušavaju da kontrolišu ili ograniče količinu vremena provedenog na internetu, sadržaj koji se konzumira (npr. korišćenjem softvera za blokiranje ili filtriranje) i onlajn aktivnosti u koje su uključena njihova deca. Ovaj pristup se doživljava prilično kritički, budući da ograničenja mogu motivisati mlade ljude da koriste različite tehnike izbegavanja sankcija. Pored toga, neki navode da je ovaj oblik posredovanja zaista povezan sa manjom izloženošću rizicima, ali u isto vreme ograničava mogućnosti koje internet nudi (npr. zabava, komunikacija, učenje). *Uz aktivno posredova-*

nje ovi problemi će verovatno biti izbegnuti, jer u ovom slučaju roditelji ne pokušavaju da ograniče upotrebu interneta od strane deteta. Roditelji nastoje da organizuju zajedničke onlajn aktivnosti sa detetom, uče ih kako da izbegnu određene rizike na internetu i razgovaraju sa decom o korišćenju interneta. Na ovaj način deca mogu sama da istražuju onlajn okruženje, ali uz vođenje od strane odrasle osobe, što može poboljšati proces njihovog učenja (De Kimpe et al., 2019; Hartikainen et al., 2019). Dakle, prevelika roditeljska kontrola pri korišćenju digitalnih uređaja od strane dece može biti manje efektivna nego kada roditelji primenjuju strategiju kvalitetne komunikacije uz minimiziranu kontrolu (npr. kroz korišćenje aplikacija za roditeljsku kontrolu) (Liu et al., 2013, prema Tomczyk & Kopecký, 2016: 823).

Države najčešće preduzimaju zakonodavne inicijative u cilju smanjenje rizika na internetu. Važan deo ovih inicijativa bavi se regulisanjem prikupljanja ličnih podataka i privatnosti. Iako se oni nužno ne fokusiraju posebno na prikupljanje ličnih podataka na internetu, mogu biti primenjeni i u digitalnom kontekstu. Takode, donose se zakoni o sprečavanju govora mržnje, nasilnih sadržaja ili pornografije koji se mogu primeniti u onlajn okruženju (Chang, 2010; De Kimpe et al., 2019; Milošević i Putnik, 2019; Rančić, 2011; Šapić, 2016; Valeke et al., 2007; Yan, 2009).

Svesno i efikasno ublažavanje rizika na internetu u zemljama u kojima su društveni mediji postali popularni poslednjih nekoliko godina trebalo bi da obuhvati sledeće principe: dijagnostiku na nacionalnom i na međunarodnom nivou, delovanje kroz aktuelne školske programe i delovanje nevladinih organizacija, razmena iskustava između institucija koje se bave medijskom prevencijom, kako na nacionalnom, tako i na međunarodnom nivou, kao i evaluacija sprovedenih aktivnosti (Tomczyk & Kopecký, 2016).

Različiti nacionalni i međunarodni akteri razvili su razne vrste obrazovnih paketa koji uključuju komponente poput: vodiča za roditelje, vodiča za nastavnike, obrazovnih igrica za decu i sl. (Hartikainen et al., 2019). Korišćenje digitalnih materijala koji su kreirani za potrebe obrazovanja dece za bezbednost na internetu i koji su dostupni na internetu može biti od koristi kako roditeljima, tako i nastavnicima (Chang, 2010; Kite et al., 2013; Valeke et al., 2007). Međutim, upravo zbog većeg broja različitih obrazovnih paketa dostupnih na internetu, nastavnicima je često teško da izaberu najadekvatnije komponente obuke koje će uključiti u obrazovanje dece. Zato je pri planiranju važno uzeti u obzir stavove i potrebe uključenih aktera (dece, roditelja, nastavnika i sl.) (Hartikainen et al., 2019).

Najčešće se koriste kampanje podizanja svesti koje kreiraju međunarodne i ili nacionalne organizacije. Kampanje nude mogućnost da se dopre i do maloletnika i do odraslih i mogu da podstaknu javnu debatu i

podignu svest o bezbednosti na internetu. Istovremeno, nije uvek jasno u kojoj meri ove kampanje doprinose promeni ponašanja (De Kimpe et al., 2019; Viduka i sar., 2018). Pored kampanja, realizuju se različiti nacionalni i/ili međunarodni projekti namenjeni obrazovanju odabrane ciljne grupe o bezbednosti na internetu (Šapić, 2016), kao i različiti preventivni programi (Kite et al., 2013; Tomczyk & Kopecký, 2016; Valcke et al., 2007).

Društveni akteri koji se bave bezbednošću dece na internetu mogu se prema fokusu rada klasifikovati na tri grupe: (1) aktere koji se bave prevencijom digitalnog nasilja kroz edukaciju dece, roditelja i nastavnog osoblja, (2) aktere koji se bave suzbijanjem i sankcionisanjem oblika digitalnog nasilja i (3) aktere koji nastoje da pruže pomoć žrtvama digitalnog nasilja. Kod nas se od 2013. godine organizuju jednogodišnje nacionalne konferencije o bezbednosti dece na internetu na kojima se diskutuje o postojećem stanju i daljim koracima u ovoj oblasti (Šapić, 2016).

## 5. Zaključak

Rad ima za cilj da se kroz analizu relevantne literature identifikuju specifičnosti školskog obrazovanja dece za bezbedno korišćenje interneta, kao i da se sagleda značaj usaglašenog vaspitnog delovanja škole i ključnih vanškolskih činilaca. Ustanovljeno je da škola na različite načine može doprineti obrazovanju dece za bezbedno korišćenje interneta prevashodno putem razvoja njihovih digitalnih kompetencija. Međutim, za efektivno delovanje na učenike u tom pogledu neophodno je da postoji usaglašenost vaspitnih uticaja u školskom i u drugim vanškolskim kontekstima (porodičnom, lokalnom, nacionalnom i međunarodnom).

Internet je postao sveprisutan u društvu danas, zbog čega obrazovanje o bezbednosti dece na internetu predstavlja zajedničku odgovornost različitih društvenih činilaca. Stoga je potrebno integrisati efikasno obrazovanje o bezbednosti dece na internetu u školske programe, kao i edukaciju roditelja i drugih zainteresovanih, kako bi se podržala deca i njihove porodice u prepoznavanju, razumevanju i upravljanju opasnostima na internetu. Imajući u vidu da se digitalne tehnologije neprestano razvijaju, a samim tim i povećava broj rizika na internetu, potrebno je kontinuirano unapređivati postojeće znanje o bezbednosti na internetu i o tome kako podučavati decu o ovoj temi.

## Literatura

- Anastasiades, P. S., & Vitalaki, E. (2011). Promoting internet safety in Greek primary schools: The teacher's role. *Journal of Educational Technology and Society*, 14(2), 71-80. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.2.71>
- Chang, C. (2010). Internet safety survey: Who will protect the children?. *Berkeley Technology Law Journal*, 25(1), 501-527. <https://www.jstor.org/stable/24118648>
- Chou, C., & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education*, 14(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.006>
- De Kimpe, L., Walrave, M., Ponnet, K., & Van Ouytsel, J. (2019). Internet safety. In: Hobbs, R., Mihailidis, P., Cappello, G., Ranieri, M., & Thevenin, B. (Eds.). *The international encyclopedia of media literacy* (pp. 1-11). Wiley-Blackwell.
- Ey, L. A., & Glenn Cupit, C. (2011). Exploring young children's understanding of risks associated with Internet usage and their concepts of management strategies. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 53-65. <https://doi.org/10.1177/1476718X10367471>
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K., & Collier, A. (2021). Youth internet safety education: Aligning programs with the evidence base. *Trauma, violence and abuse*, 22(5), 1233-1247. <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>
- Grujičić, R., Dosković, A., Dodić, S., i Pejović-Milovančević, M. (2019). Milenijalci i njihovi roditelji—kako naći zajednički digitalni jezik. *Psihijatrija danas*, 51(1-2), 21-32. <https://doi.org/10.5937/PsihDan1901021G>
- Hartikainen, H., Iivari, N., & Kinnula, M. (2019). Children's design recommendations for online safety education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100146>
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New media and society*, 18(9), 2063-2079. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2012). Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000-2010. *Journal of Adolescent Health*, 50(2), 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.09.015>
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Walsh, W. A. (2014). *A Systematic Review of Effective Youth Prevention Education: Implications for Internet Safety Education*. Crimes Against Children Research Center (CCRC), University of New Hampshire.
- Jugović, A. (2022). Children in the Digital Environment: Between Well-being and Risks. In Stevanović, I., & Kolaković Bojović, M. (Eds.), *Children and the Challenges of the Digital Environment* (pp. 27-38). Institute of Criminological and Sociological Research.
- Kite, S. L., Gable, R. K., & Filippelli, L. P. (2013). Cyber threats: a study of what middle and high school student know about threatening behaviours and internet safety. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(3), 240-254. <https://doi.org/10.1504/IJSMILE.2013.055733>

- LaRose, R., Rifon, N. J., & Enbody, R. (2008). Promoting personal responsibility for internet safety. *Communications of the ACM*, 51(3), 71-76. <https://doi.org/10.1145/1325555.1325569>
- Mark, L. K., & Nguyen, T. T. T. (2017). An invitation to internet safety and ethics: School and family collaboration. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 23, 62-75. <https://doi.org/10.26522/jitp.v23i.3497>
- Milošević, M., i Putnik, N. (2019). Fenomen vršnjačkog nasilja na internetu – Izazov za nauku i zakonodavstvo. *Sociologija*, 61(4), 599-616. <https://doi.org/10.2298/SO-C1904599M>
- Moreno, M. A., Egan, K. G., Bare, K., Young, H. N., & Cox, E. D. (2013). Internet safety education for youth: stakeholder perspectives. *BMC public health*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-543>
- Okanlawon, A. E., Yusuf, F. A., & Abanikannda, M. O. (2015). University students' knowledge and attitude towards internet safety: A preliminary study. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(3), 279-286. <https://hdl.handle.net/10520/EJC178655>
- Rančić, J. S. (2018). Vršnjačko nasilje na društvenim mrežama u Republici Srbiji. *CM: Communication and Media*, 13(43), 95-124. <https://doi.org/10.5937/com-man13-18786>
- Šapić, J. (2016). *Bezbednost dece na internetu u Srbiji: Izloženost bez koordinisane zaštite*. Centar za istraživanje javnih politika.
- Shillair, R., Cotten, S. R., Tsai, H. Y. S., Alhabash, S., LaRose, R., & Rifon, N. J. (2015). Online safety begins with you and me: Convincing Internet users to protect themselves. *Computers in Human Behavior*, 48(C), 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.046>
- Tomczyk, L., & Kopecký, K. (2016). Children and youth safety on the Internet: Experiences from Czech Republic and Poland. *Telematics and Informatics*, 33(3), 822-833. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.12.003>
- Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., & Gerarts, M. (2007). Primary school children's safe and unsafe use of the Internet at home and at school: An exploratory study. *Computers in human behavior*, 23(6), 2838-2850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.008>
- Viduka, D., Bašić, A., & Lavrnić, I. (2018). Bezbedonosni izazovi za decu na Internetu. *Serbian journal of engineering management*, 3(2), 75-79. <https://doi.org/10.5937/SJEM1802075V>
- Walsh, K., Pink, E., Ayling, N., Sondergeld, A., Dallaston, E., Tournas, P., Serry, E., Trotter, S., Spanos, T., & Rogic, N. (2022). Best practice framework for online safety education: Results from a rapid review of the international literature, expert review, and stakeholder consultation. *International journal of child-computer interaction*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100474>
- Wishart, J. (2004). Internet safety in emerging educational contexts. *Computers and Education*, 43(1-2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.12.013>



- Wishart, J. M., Oades, C. E., & Morris, M. (2007). Using online role play to teach internet safety awareness. *Computers & Education*, 48(3), 460-473. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.03.003>
- Yan, Z. (2009). Differences in high school and college students' basic knowledge and perceived education of Internet safety: Do high school students really benefit from the Children's Internet Protection Act?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 209-217. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.10.007>
- Zuković, S., i Slijepčević, S. (2015). Roditeljska kontrola ponašanja dece na internetu i socijalnim mrežama. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 239-254. <https://doi.org/10.5937/nasvas1502239Z>

### EDUCATION OF CHILDREN IN SCHOOLS FOR THE SAFE USE OF THE INTERNET

**Abstract:** Children today grow up daily surrounded by digital devices, which are being constantly further developed and improved in terms of their design and functions. Using the Internet can be beneficial if it is aimed at studying educational content, adequate entertainment and leisure, but it can be a source of danger if it is not used appropriately. Schools have a very important role in educating children to use the Internet safely, but the influence of other factors outside of school should not be ignored. The aim of the paper is to analyze the specifics of children's education for the safe use of the Internet in the school context, as well as to point out the importance and influence of other factors outside of school in this regard, through the analysis of relevant literature. It has been shown that the school can contribute to the development of digital competences in students in different ways, but also that for efficiency in this area, it is necessary to have the compatibility of educational activities, as well as cooperation between the school and other outside factors.

**Keywords:** Internet security, Internet risks, school, actors outside the school, compatibility of educational activities.

Далиборка Поповић<sup>1</sup>  
Весна Минић<sup>2</sup>  
Универзитет у Приштини  
са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет

## УЛОГА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА У РАЗВИЈАЊУ МЕДИЈСКЕ ПИСМЕНОСТИ

*Медијска писменост није нови предмет,  
већ нови приступ учењу свих предмета*  
JOLLS AND ELISABETH

**Резиме:** Знање, било теоријско или практично, подразумева усвојеност информација из различитих медија. Процес усвајања обухвата комплексне когнитивне, социјалне и емотивне процесе приликом сусрета са информацијама, што даље одређује њихову употребну вредност и значај за сваког појединца.

Како време глобалних друштвених промена доноси све већи број информација путем различитих медија, које је немогуће и непотребно меморисати, неопходна је њихова адекватна селекција и употреба, односно медијска писменост, коју треба развијати од најранијег узраста.

Циљ рада је усмерен на сагледавање улоге васпитача и учитеља у развијању медијске писмености код деце/ученика и истицање неопходности критичког приступа информацијама, који је од кључног значаја за животно функционисање.

У раду се стога врши приказ актуелног фокуса појма писменост и одређивање места и значаја медијске писмености, затим елемената медијске писмености, те условљене промене фокуса васпитача и учитеља током васпитно-образовног процеса. У том смислу, може се закључити да је стратешки приоритет образовања, организација активности која ће децу/ученике стављати у позицију веће активности, чиме ће се подстицати развој критичког мишљења и већа одговорност приликом употребе информација, односно, боља медијска писменост.

**Кључне речи:** критички приступ, критичко мишљење, медијска писменост.

---

1 [daliborka.popovic@pr.ac.rs](mailto:daliborka.popovic@pr.ac.rs)

2 [vesna.minic@pr.ac.rs](mailto:vesna.minic@pr.ac.rs)

## 1. Увод

Дефинисање знања је мултидисциплинарни проблем и у средњошколској истраживачкој интересовања и проучавања многих наука, које разматрају његове различите аспекте. У основи, знање подразумева усвојеност истинитих, научно доказаних и веродостојних чињеница, које могу имати различиту употребну вредност и индивидуу упућивати на даље активности. Знања сама по себи, односно, ако се само меморишу, немају велику вредност. Суштинска вредност се огледа у њиховој употребљивости, било у практичном или мисаоном смислу и учешћу у процесу мењања когнитивних структура и функција. У ком правцу ће се те промене развијати, зависи од карактера чињеница и информација са којима појединац остварује контакт, које усваја, али и од начина њихове селекције и усвајања. Посматрано из когнитивистичке перспективе, знање представља шири оквир од информација, јер обухвата и опажање, вежбање, навике, вештине, искуство, критички приступ и логичко закључивање. Како знање само по себи не врши промене и није у непосредној интеракцији са околином, важан је процес сазнавања, током којег се знања трансформишу у динамичан систем (Кулић, Милачић, Ђурић, 2019). Наведени аутори истичу да је правилан избор путева усвајања информација претпоставка умног развоја. Знање, као суштински ресурс друштва, не борави у некој бази података – тамо могу бити само информације – јер „знање је конструкт особе, њега носи човек, ствара га, увећава или унапређује, примењује и предаје другима“ (Кнежевић-Флорић, 2008:17).

У контексту глобализације и сталних промена, знања стечена током формалног образовања доприносе развијености професионалних вештина и социјалних компетенција појединца, али не гарантују квалитет животног функционисања, јер се временом суочава са новим захтевима, изборима и одговорностима, те се пред образовни систем постављају такође нови захтеви и питање, какво би образовање требало да буде?

У том смислу, дискурс друштва знања се залаже за целовитије разумевање образованог и писменог појединца, универзално образованог и спремног за живот у глобалном свету. Од писмености сваког појединца, зависиће и његов развој, али и развој друштва. „Писменост у том смислу подразумева оспособљеност појединца за читање са разумевањем (способност за критичку дистанцу), оспособљеност за вештину јасне комуникације, способност решавања проблема, спремност за тимски рад, оспособљеност за рад на новим информатичким технологијама, поседовање технолошке културе,

знање страног језика и оспособљеност за трајно, доживотно учење“ (Кнежевић-Флорић, 2008:18). Управо захтеви за таквом писменошћу су утицали на дефинисање генеричких компетенција за целоживотно учење (Европска комисија / ЕАСЕА / Еurydice, 2012), а прва у низу је компетенција писмености.

Писменост, међутим, не подразумева само читање и писање, него и медијску писменост, с обзиром на проток разних информација путем различитих облика кроз велики број медија (Интернет пре-траживачи, видео игре, друштвене мреже, различите платформе...), које треба анализирати и опрезно прихватати. „Медијска писменост је, у најкраћем, способност критичког анализирања и стварања медија у различитим облицима“ (Leksikon medijske pismenosti, 2020:3).

Пре свега, медијска писменост помаже деци/ученицима да постану „мудрији потрошачи медија“, као и одговорни произвођачи својих медија. Зато, подучавање медијске писмености од најранијег узраста помаже у подстицању критичког мишљења код деце/ученика.

Професионална ефикасност васпитача и учитеља за развијање медијске писмености код деце/ученика, зависна је од њихових знања, вештина и професионалних вредности, које одређују изврсност засновану на компетенцијским исходима. Зато је важно да њихов континуирани професионални развој иде у смеру померања са позиције у којој је стручњак за подручје или предмет, ка позицији у којој је стручњак за учење (Beaга, Роровић и Јерковић, 2019) и пружање подршке за медијско описмењавање и искоришћавање доступних информација уз критички осврт током конструкције знања.

## 2. Васпитни значај медија

Динамични и испреплетани друштвени односи у глобализацијским токовима, међусобно комуницирање померају од појединачног и групног ка масовном, путем различитих медија. Васпитно-образовне установе и уџбеници одавно нису више места дисеминације најновијих сазнања, а афирмисање нових медија који преузимају доминантну улогу је у експанзији. Њихов васпитни значај је велики, тим пре што готово не постоји могућност контролисања садржаја и информација које се шире захваљујући њима. Штампу, радио, телевизију, мењају нови медији, који собом носе опасност, јер могу пропагирати вредности које нису у потпуности друштвено прихваћене и врло лако довести појединце или групе у заблуду, односно манипулисати са њима. Да би медији имали васпитну вредност и утицај,

не смеју појединце наводити да мисле као други, не смеју их наводити да не сумњају и критички процењују, изграђивати однос моћи и надређености, страха и свесног ширења неистина и довођења у заблуде, ускраћивати васпитаницима да мисле, да исказују своју аутентичност и теже личној еманципацији и слично. У супротном, информације које се добијају путем медија могу имати карактер манипулације, што није у складу са принципима и циљевима васпитања личности (Trnavac, Đorđević, 2013). Управо због тога, важно је што раније започети са медијским описмењавањем, како би критички приступали информацијама и критички их анализирати, те да би попримиле васпитни утицај на развој личности.

У времену када медиј постаје порука, да би човек разумео природу животног контекста, неопходно је описменити се за „читање логике медија и логике стварања поруке да не бисмо били робови порука и информационих мрежа“ (Рељић, 2018:11). Аутор суштину медијске писмености на почетку 20. века види кроз пет елемената, а то је пре свега разумевање утицаја медија на друштво, шта су садржаји медија, како се производи медијска индустрија, критичко разумевање друштва у коме се живи, затим процењивање личне моћи и знања и способности да се оне унапређују. Дакле, да би медији имали васпитни утицај, неопходна је укљученост менталних структура и пажљиво повезивање са унутрашњим мислима које су производ ранијих знања и искустава.

Информатичко комуникацијски медији могу значити стварно средство контакта са образовним садржајима, а њихов развој и адекватна употреба омогућавати трајно ширење знања у контексту доживотног учења, те је потребно да се пун потенцијал информатичких и комуникацијских технологија стави у службу образовања (Delor, 1996; Mandić, 2003). Без ослањања на здрав разум током пријема медијских информација, постоји опасност од претварања друштва у „гомилу“. Тај мањак разума отвара простор за опасности од „примитивних емоција и најнижих страсти“ (Антонић, 2016), јер је смањена рационалност, присутно инфатилно мишљење, те долази до испољавања анималне стране људске природе.

### **3. Како медијски описмењавати?**

Након појаве рачунара и рачунарских мрежа, ствара се основа за глобалне комуникацијске мреже – интернет, који постаје највећа светска платформа за повезивање људи, за упознавање и комуницирање, размену информација, али и робе и доводи до активних

друштвених промена (Митић, 2016). Временом, интернет почиње да се користи и путем мобилних телефона, а међу децом и младима постају најтраженије видео игре и друштвене мреже са пласирањем најразноврснијих садржаја и информација. Како сајбер простор пружа могућности за креирање жељеног идентитета, друштвене мреже постају посебно популарне, јер корисници интернета путем њих откривају више личних информација, уз већу слободу него код непосредне комуникације. Иако је нове медије пратило одобравање, јер омогућавају комуникацију, која се сматра главном покретачком снагом у историји друштва, неки аутори тврде да сви медији, без обзира на поруке које преносе, присилно утичу на човека и друштво, јер мењају чулну равнотежу друштва и формирају својеврсну симбиозу човек-компјутер (Рељић, 2018). Опасности које собом носи медијска револуција, попут „формирања гомиле“, „промене чулне равнотеже“ и „стварање симбиозе са различитим медијима“, у супротности су са циљем васпитања, који је усмерен на холистички развој личности појединца и захтева активности које иду у сусрет развијања аутентичности, стваралаштва, слободе и учења путем свих чула. Пред образовни систем се стога ставља тежак и одговоран задатак – медијско описмењавање кроз све предмете и активности.

Да би успешно одговорили задатку, запослени у образовању и сами морају бити медијски писмени, односно истраживачки и критички оријентисани у условима сталног и све већег прилива информација. За успешније сналажење у „супермаркету медијских порука“, Потер (Poter; 2011) врши компарацију сналажења у великом броју медијских порука са сналажењем у супермаркету са великим бројем производа. Према његовим речима, важно је имати стратегију пре уласка у супермаркет, узети потребно, не све што се нуди. Тако се штеди време, новац и не затрпава се производима са којима касније не знамо шта ћемо и често да бисмо их искористили, да не пропадне потрошимо на начин који нам не прија. На тај начин треба поступати и са медијским информацијама. Не може се узети све што се понуди, неопходно је направити селекцију и изабрати оне које имају афирмативни карактер за појединца или групу, које су корисне, не оптерећујуће. Дакле, не деловати аутоматски, рутински, него свесно улагати напоре и вршити избор „различитих конкурентских порука“ као у супермаркету.

Дете је креативно биће и захтевана послушност (у вртићу и школи) не доприноси његовом развоју. Важније је развијање одговорности за изборе које прави те у том духу треба и организовати васпитно-образовни процес. Уколико нема прилика за избор, дете/ученик не може испољавати своју аутентичност, развијати интересовања,

стварати, већ ће све бити аутоматизовано. Такав приступ ће се рефлектовати на све животне сегменте, па и на медијску (не)писменост. Прихватаће све што му се нуди, без промишљања о вредностима и уклапаће се у „гомилу“, губећи своје ја, што носи опасности по индивидуални и друштвени раст и развој. Усвајање вредности, слобода, грађење добрих односа и делање уз поштовање аутентичности би требало да буду кључне поставке у васпитно-образовном систему. Прихватањем ове филозофије о значају медијске писмености и лична медијска писменост васпитача и учитеља, значајно ће допринети остваривању улоге рефлексивног практичара у развијању медијске писмености код деце/ученика.

Императив медијске писмености је умети протумачити поруке, које се путем медија промовишу, било да су усмерене на појединца, групу или масу. Тумачење порука путем Интернет медија је подједнако важно и захтевно, као тумачење порука које су на пример биле исписиване на глиненим плочама и у оквиру националних азбука. Ипак, Интернет медији носе и здравствене опасности, уколико се користе неадекватно. Прекомерном употребом рачунара и мобилних телефона не само да долази до здравствених проблема на физичком нивоу (вид, слух, деформитети тела...), већ доводе и до тешкоћа на социјалном нивоу (поремећаја пажње и хиперактивност, тешкоће у говору, аутизам...), а неки аутори (Reljić, 2018) наводе и да деца која проводе више времена уз ове медије показују нижи ниво задовољства у односу на своје вршњаке, што се даље може одразити на укупно психо-физичко функционисање.

#### 4. Критички приступ медијским порукама

Садржаји порука које се добијају путем Интернет медија нису увек релевантни, порука сама по себи није важна, него начин на који прихватамо њен смисао.

Развијање медијске писмености кроз различите форме почиње у вртићу и наставља се у школи, уколико се развија вештина анализирања нових информација, доводи у везу са претходним знањима, изводе закључци и развија одговорност за комуникацију са другима и преузимање даљих активности.

Говорећи о последицама инструменталног приступа употреби медија као дидактичког средства, нагласак се ставља на „учење о медијима, уместо учења путем медија“ (Goodman, 2003:13). Смисао таквог приступа је у храбрењу деце/ученика да развијају критички однос

према медијима, односно порукама које преносе. Јер, медијска писменост је способност уочавања, анализирања, процењивања и стварања информација и дела у различитим формама.

Да би подстицали развој медијске писмености код деце/ученика, васпитачи и учитељи кроз различите васпитно-образовне форме морају промовисати развијање критичког мишљења, као допринос компетентности за вршење избора, између осталог и за избор информација које добијају каналима масовне комуникације. Даље, важно је развијати свест о контексту медијске комуникације, њеној функцији и публици којој је она намењена, о утицају на појединце и друштво. Развијањем стратегија којима се у вртићу и школи анализирају и проучавају медијске поруке формира се култура расправа о медијским садржајима. Према наводима Силверблата (Silverblatt et al., 2014), први корак у медијском опшмењавању захтева освешћеност о подложности великом броју медијских порука и њиховом утицају на односе, вредности и понашања. У том смислу, васпитачи и учитељи треба да стварају бројне прилике за анализу медијских утицаја на децу/ученике, кроз активности које су прилагођене одређеном узрасту.

Медијска писменост је сталан процес и изучава се од рођења, прво у породици, а касније у осталим система. У вртићу и школи тај процес мора имати интенцијални карактер и одвија се кроз више фаза, од усвајања основних појмова до друштвене одговорности. Циљ медијског опшмењавања није развијање скептицизма или неверовање у медијске поруке, одбацивање јер се појединцу не допадају и нису у складу са његовим вредностима, жељама и интересовањима. Циљ је развијати истраживачки приступ медијским порукама, трагање за нечим новим и критички приступ, који значи прихватање поруке и њихово процењивање, поређење, закључивање и заузимање става о њиховој корисности за појединца и друштво.

## 5. Закључак

Мултимедијални контекст у коме живимо у сталном је процесу усавршавања технологије и производње нових медија, путем којих се преносе поруке појединцима, групи или маси, које свако може разумети и доживети на другачији начин.

Процес сазнавања подразумева комплексне когнитивне, социјалне и емотивне процесе приликом сусрета са информацијама, што даље одређује њихову употребну вредност, утиче на формирање уверења и понашања.



Глобализацијски токови су довели до корених промена начина и квалитета живота, те ваља развијати резилентност како би се промене лакше прихватале. И док су раније поруке које прочитамо или видимо у писаним медијима или на телевизији биле од познатих, потписаних аутора или издавача/произвођача, данас поруке које стижу путем Интернет медија често остају без потписа аутора или без рецензија, те се стиче утисак постојања превелике слободе (анархије) у креирању и пласирању порука са непровереним, нетачним и манипулативним карактером. И поред тога што је дидактичка употреба медија од великог значаја за процес учења, оправдано је мислити о померању парадигме од учења путем медија ка учењу о медијима. Пред образовни систем више него пред остале друштвене системе се ставља одговоран и тежак задатак-медијско опшмењавање.

Медијска писменост није изоловано знање, већ увезује сазнања која се изучавају у оквиру породице, вртића и школе и другим системима и значи развијену способност да се на различите начине сагледавају, анализирају, вреднују и употребљавају медијске поруке. Медијски писмена особа је стога да у стању критички мисли и помоћу изабраних информација формира систем знања и развије вештине које имају применљивост и доприносе квалитетном животном функционисању и контекстуалном изражавању.

Иако постоје веома корисни едукативни програми о медијској писмености, који се реализују у неким школама, медијска писменост се може постићи континуираним приступом који укључује стављање детета/ученика у позицију истраживача, процењивања квалитета и значаја одређених садржаја, без обзира на који начин се са њима сусреће. То је задатак сваког васпитача и учитеља, наставника, родитеља, коме су свакодневно посвећени, а најбоље резултате постижу уколико постоји њихово јединствено деловање. Битније од неговања послушности је развијање одговорности код деце/ученика за изборе које праве, критички промишљајући и стварајући, повезивањем нових информација са ранијим искуством, пратећи и изражавајући при том личне увиде и аспирације. А, почетак медијске писмености треба да иде из освешћености појединца о томе ко креира медијску поруку, зашто му је привукла пажњу, како би је други разумели, шта је њен циљ и смисао, коме је она заправо намењена и како њему може бити од користи.

## Литература:

- Beara, M., Popović, D. i Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94.
- Delor, Ž. (1996). *Образovanje skrivena riznica*. UNESCO: Izveštaj međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek. Ministarstvo prosvete.
- Evropska komisija / EACEA / Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Ured za publikacije Evropske unije.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media-critical guide to literacy; video production and social change*. Teachers College Columbia University.
- Кнежевић-Флорић, О. (2008). *Педагог у друштву знања*. Филозофски факултет. *Leksikon medijske pismenosti*, (2020). Savet za štampu.
- Mandić, D. (2003). *Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju*. Mediagraf.
- Mitić, A. (2016). *Integracija tehnika onlajn medija u strateške komunikacione projekte – doktorska disertacija*. FPN Univerzitet u Beogradu.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Clio.
- Silverblatt, A., Smith, A., Miller, D., Smith, J. & Brown, N. (2014). *Media Literacy-keys to Interpreting Media Messages*/Forth Edition. Praeger.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2013). *Педагогija*. Научна књига комерц.
- Ангоњић, С. (2016). *Демонтажа културе*. Catena mundi.
- Кулић, Р, Милачић, С., Ђурић, И. (2019). Прилози економици образовања-педагошко-андрагошко перспектива. Косовска Митровица: ПАНОРАМА-ЈЕДИНСТВО.
- Рељић, С. (2018). *Буквар медијске писмености*. Академска књига и Универзитет у Београду Учитељски факултет.

## THE ROLE OF EDUCATORS AND TEACHERS IN DEVELOPING MEDIA LITERACY

**Summary:** Knowledge, whether theoretical or practical, implies the adoption of information from different media. Adoption process includes complex cognitive, social and emotional processes when encountering information, which further determines its utility value and significance for each individual.

As the time of global social changes brings an increasing amount of information through various media, which is impossible and unnecessary to memorize, their adequate selection and use, i.e. media literacy, which should be developed from an early age, is necessary.

The aim of the work is focused on the assessment of the role of educators and teachers in the development of media literacy in children/students and highlighting the necessity of critical access to information, which is of key importance for life functioning.

The paper therefore presents the current focus of the concept of literacy and the determination of the place and importance of media literacy, then the elements of media literacy, and conditioned changes in the focus of educators and teachers during the educational process.

In this sense, it can be concluded that the strategic priority of education is the organization of activities that will put children/students in a position of greater activity, which will encourage the development of critical thinking and greater responsibility when using information, that is, better media literacy.

**Keywords:** critical approach, critical thinking, media literacy.

Emina Dedić Bukvić<sup>1</sup>  
Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet

## **DIGITALNO KOMPETENTAN NASTAVNIK: OSNAŽIVANJE MLADIH ZA ODGOVORNO PONAŠANJE U DIGITALNOM OKRUŽENJU**

**Apstrakt.** Škola bi trebala postati digitalni most za odgovarajući odgojno-obrazovni proces za učenike s namjerom da potiče i razvija odgovorne pojedince za digitalno društvo. Pred nastavnicima su brojni izazovi, od kojih je i da nauče i ohrabre učenike da odgovorno koriste resurse iz digitalnog okruženja, kako da se osjećaju sigurno i zaštićeno u digitalnom okruženju, te da potaknu razvoj digitalnih kompetencija učenika za budući lični i profesionalni razvoj. Zato je potrebno da i sam nastavnik ima razvijene digitalne kompetencije i da pozitivno reaguje na integraciju informaciono-komunikacione tehnologije u odgojno-obrazovnom procesu. Da bi se postigla ova očekivanja, neophodno je ponuditi kvalitetne programe za inicijalno obrazovanje budućih nastavnika koje je usklađeno sa savremenim trendovima i promišljanjima međunarodnih obrazovnih politika. U ovom radu predstavljena je analiza nastavnih planova i programa za obrazovanje budućih nastavnika na dva najstarija univerziteta u BiH. Rezultati pokazuju da se značaj digitalnih kompetencija ne prepoznaje u analiziranim studijskim programima iako zaslužuju vrijedno mjesto u obrazovanju nastavnika za digitalno društvo.

**Ključne riječi:** digitalne kompetencije, Okvir za razvoj digitalne kompetencije u Evropi, nastavnik, inicijalno obrazovanje nastavnika

### **1. Uvod**

Izazovi i zahtjevi savremenog društva, kao i nove paradigme odgoja i obrazovanja, ističu nove uloge nastavnika i naglašavaju spremnost i otvorenost ka promjenama. Ovakve okolnosti ukazuju da nastavnik gubi neke od uloga koje je obnašao u odgojno-obrazovnom procesu, te se prilagođava savremenim prilikama i prihvata neke nove uloge (inicijator, mentor, kreator odgojno-obrazovnog procesa itd). Uz nove uloge, nastavnik primijenjuje i nove strategije podučavanja i učenja, nove metode i sredstva u radu – s naglaskom na primjenu informaciono-komunikacione

<sup>1</sup> emina.dedic.bukvic@ff.unsa.ba i dedic.emina@gmail.com

tehnologije u nastavi, nove društvene vrijednosti i norme koje zahtijevaju interkulturalno, sigurno, poticajno i inkluzivno okruženje za rad i život u razrednoj i školskoj zajednici, sposobnost za istraživanje, evaluaciju i refleksiju teorije i prakse, kao i potrebu za profesionalnim razvojem i cjeloživotnim učenjem. Identifikacijom i odabirom ključnih kompetencija nastavnika teži se ka stvaranju okvira individualnih kompetencija iz perspektive cjeloživotnog učenja te ulaganje u razvoj kompetencija u profesionalnom radu i u svakodnevnom životu (OECD, 2007).

Na ovom tragu, OECD-ov program *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* definiše ključne kompetencije za učešće u različitim sferama savremenog društvenog života, kao i da identificira ključne kompetencije koje će biti uvrštene u kurikulum pojedinih država. Okvir ključnih kompetencija je raspoređen u tri grupe. Prvu grupu čine alati za interaktivnu komunikaciju s okolinom uključujući informaciono-komunikacionu tehnologiju te poznavanje i razumijevanje stranih jezika. Kompetencije za interaktivnu komunikaciju u heterogenim grupama predstavljaju drugu grupu, a treću grupu čine kompetencije koje pojedincima omogućavaju da se odgovorno odnose prema vlastitom životu, da saraduju sa zajednicom i da autonomno djeluju. OECD-ov program naglašava vrijednost kontinuiranog razvijanja digitalne kompetencije, jer pojedinci trebaju razvijati znanja, vještine i stavove za interaktivnu upotrebu tehnologije, kao i korištenje znanja i informacija koje se nude putem tehnologije i digitalnog okruženja, da odgovorno koriste odgovarajuće izvore informacija, procijeniti njihov kvalitet, te adekvatno i sigurno komunicirati s drugima uz podršku društvenih grupa i mreža.

Uz OECD-ov program *DeSeCo*, posebnu vrijednost u ovom radu zauzima *Okvir za razvoj digitalne kompetencije u Evropi (DigComp)*<sup>2</sup> koji je razvila Evropska komisija. *Okvir* pruža strukturu za razumijevanje i procjenu digitalnih kompetencija u nastavničkoj profesiji. Ovim *Okvirom* opisano je šest područja: profesionalni angažman, digitalni resursi, učenje i podučavanje, procjena, osnaživanje učenika i razvijanje digitalnih kompetencija učenika. Ova područja obuhvataju 22 digitalne kompetencije potrebne u nastavničkoj profesiji (Redecker, 2017). Za potrebe ovog istraživanja uključena su sva područja Okvira s namjerom prepoznavanja digitalnih kompetencija u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Tih šest područja *Okvira* podržavaju savremeni odgojno-obrazovni proces i obrazovne potrebe kako nastavnika tako i učenika. Time se ukazuju na nove načine promišljanja, učenja, podučavanja, na nove alate i resurse u odgojno-

<sup>2</sup> Vidjeti više na: <http://www.digcomptest.eu/index.php?pg=competenciasDigitais> [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu\\_leaflet\\_final.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_final.pdf)

-obrazovnom procesu koji podržavaju optimalan i stvaralački razvoj učenika, ali ujedno i prilike za povezivanje s drugima u cijelom svijetu. Kako ističe Redecker (2017), *Okvir* je konsolidovan i proslijeđen na međunarodni nivo kroz Evropski okvir za digitalnu kompetenciju nastavnika (DigCompEdu) i njime se rukovode obrazovne politike, obrazovne institucije, zajednice nastavnika i sami pojedinci prilikom razvijanja i usavršavanja digitalnih kompetencija.

## 2. Digitalno kompetentan nastavnik

U ovom radu posebna pažnja je posvećena digitalnim kompetencijama kao jednim od ključnih kompetencija koje su neophodne u nastavničkom pozivu kako bi nastavnici ispunili očekivanja i zahtjeve učenika, roditelja, škole, ali i društvene zajednice u cjelosti. Ustvari, nastavnici trebaju razvijati digitalne kompetencije neophodne za digitalno društvo.

Pri tumačenju digitalne kompetencije polazi se od informacione pismenosti kao skupa pismenosti koje podržavaju koncept cjeloživotnog učenja. Pod krovom informacione pismenosti nalazi se informatička, digitalna, medijska, vizuelna, bibliotečka, kulturalna i tradicionalna pismenost, a moguće je ovom skupu dodati i druge vrste pismenosti (Dizdar i sar., 2012). Naime, informaciona pismenost podrazumijeva podučavanje višim vještinama pretraživanja, vrednovanja, etička korištenja, poređenje informacija i njihove učinkovite upotrebe (Dedić Bukvić, Hajdarpašić, 2014). Informaciona pismenost jeste vrsta kvalitativnog pomaka i proširenja tradicionalne paradigme obrazovanja, koja se proširila od tradicionalne pismenosti (čitanje i računanje), do klastera pismenosti relevantnih za moderno društvo (Dizdar i sar., 2012). Uz informacionu pismenost neophodno je spomenuti i informatičku pismenost. Pod pojmom informatička ili računarska pismenost podrazumijeva se sposobnost upotrebe i rukovanja računarskim sistemima, mrežama i programima. Potom, digitalna pismenost jeste sposobnost čitanja i razumijevanja hiperteksta ili multimedijalnih sadržaja, a medijska pismenost podrazumijeva vještine prihvatanja i kritičkog razmišljanja o informacijama dobijenih putem medija. Turčilo (2020) izdvaja i *News* pismenost koju tumači kao sposobnost primjene kritičkog promišljanja radi procjene pouzdanosti i vjerodostojnosti informativnih izvještaja koji su objavljeni u novinama, na televiziji ili na internetu. Opisane pismenosti predstavljaju osnovu za razumijevanje i razvijanje digitalnih kompetencija.

Naime, digitalna kompetencija predstavlja sposobnost pojedinca za sigurnu i kritičku upotrebu informaciono-komunikacione tehnologije za rad,

za lični i društveni život, kao i za komunikaciju (Dedić Bukvić, Šuman, 2021). Ključni elementi digitalne kompetencije su osnovne informaciono-komunikacione vještine i sposobnosti, a to je upotreba računara za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje saradničkih mreža putem Interneta. Ponajviše značajno je izdvojiti da sigurna i kritička upotreba informaciono-komunikacione tehnologije u radu, ličnom i društvenom životu, kao i u komunikaciji, opisuje digitalno kompetentnog pojedinca. Tako Ferrari (2013) ističe da je digitalno stručan pojedinac koji prepoznaje, pristupa, procijenjuje i vrednuje informacije, potom uspješno komunicira u digitalnom okruženju i kulturalno je osviješten u komunikaciji s drugima, te kreira digitalne sadržaje i utvrđuje pravo na intelektualno vlasništvo. Zatim, taj pojedinac obezbjeđuje ličnu zaštitu, zaštitu podataka, digitalnog identiteta, te kreira sigurnosne mjere u okruženju. I na kraju, digitalno stručan pojedinac rješava probleme identifikujući digitalne potrebe i izvore, primijenjujući odgovarajuće digitalne alate i resurse, te unapređuje vlastite i kompetencije drugih.

Naslanjajući se na prethodno napisano, moguće je izvesti ko je digitalno kompetentan nastavnik. Riječ je o stručnjaku koji je puno više od nastavnika koji samo „prenosi“ znanja na učenike, ustvari, on je kreira prilike svojim učenicima da nauče kako da uče. Nastavnik podučava učenike načinima dolaženja do znanja, procesom identifikacije i odabira bitnih od manje bitnih činjenica i informacija, kao i strategijama korišćenja informacija na način da i drugi mogu učiti iz njih. U skladu s ovim nastavnik koji je digitalno osviješten i digitalno kompetentan s pedagoškom nakanom koristi informatičko-komunikacijske tehnologije u radu s djecom i mladima.

Žuvić i sar. (2016) smatraju da digitalno kompetentan nastavnik posjeduje:

Osviještenost o potrebi integracije IKT-a u odgojno-obrazovni proces, kao i sposobnost upravljanja tim procesom;

Sposobnost aktivnog korištenja IKT-a u odgojno-obrazovnom radu, kao i u vlastitom profesionalnom razvoju;

Sposobnost odabira najprikladnije tehnologije za kreiranje i upravljanje procesima podučavanja i učenja u digitalnom okruženju, uz ostvarivanje planiranih ishoda učenja;

Sposobnost korištenja tehnologije za komunikaciju i saradnju, kao i za učešće u projektima;

Sposobnost prepoznavanja i rješavanja problema uz podršku IKT-a;

Sposobnost samoprocjene vlastitih digitalnih kompetencija i upravljanje njihovim razvojem.

Digitalno kompetentan nastavnik jeste stručnjak koji organizuje odgojno-obrazovni proces, te u sigurnom okruženju prepoznaje obrazovne mogućnosti i interesovanja učenika, pa u skladu s tim prilagođava svoje stilove podučavanja i primjene digitalnih alata i resursa, te kod učenika razvija svijest o sigurnom i odgovornom korištenju informaciono-komunikacionih tehnologija u različitim aktivnostima. Podržavajući djecu i mlade da sigurno koriste informaciono-komunikacionu tehnologiju i da se kreću kroz digitalno okruženje jeste važan zadatak za digitalno kompetentne nastavnike dok se usmjeravamo ka svijetu u kojem tehnologija postaje sve značajnija, kako za profesionalni tako i za lični život (Dedić Bukvić, Šuman, 2021).

Škole, kao odgojno-obrazovne institucije, jesu okruženja u kojima se reflektuju dešavanja iz šire društvene zajednice. Ovim zajednicama potrebni su nastavnici koji kreiraju sigurna okruženja za učenje, podučavanje, druženje i igru. Svojom stručnošću i profesionalnošću, kao i istraživačkim duhom, nastavnici kreiraju aktivnosti s djecom i mladima u kojima će ih podržati i ohrabriti da plove digitalnim okeanima, da sa sigurnošću upotrebljavaju digitalna znanja i vještine, da s međusobnim poštovanjem i razumijevanjem, s društvenom pravdom i mirotvornim stavovima i vjerovanjima komuniciraju s drugima (Dedić Bukvić, Šuman, 2021). Zastupljenošću ovakvih normi i vrijednosti u odgojno-obrazovnom kontekstu, pružaju se prilike za poželjne i vrijedne obrasce ponašanja, odnosno oblikuju i izgrađuju identitete djece i mladih.

Stoga, škole i odgojno-obrazovni proces treba da budu u službi transformacije društva i da su orijentisani od sadašnjosti ka budućnosti. Odgovornost škole i nastavnika jeste transformacija učenika u sposobne i kritički spremne ličnosti koje će transformisati društvo u budućnosti.

### **3. Metodologija istraživanja**

Globalizacija, umrežavanje, brz tehnološki razvoj društva, ali i digitalizacija obrazovanja zahtijevaju od obrazovnog sistema da priprema nastavnike za navedene izazove. Obrazovanje koje je zasnovano na primjeni savremene tehnologije nudi značajan poticaj za inovacije u učenju i podučavanju. Stoga, povezanost inicijalnog i profesionalnog razvoja nastavnika, uvažavanje njihovih potreba i mogućnosti, osnovne su ideje kojima bi se trebalo kretati ka reformi obrazovanja nastavnika. Bez odgovarajućeg inicijalnog obrazovanja nastavnika postoji opravdana sumnja da budući nastavnici, bez obzira da li su odrasli u digitalnom okruženju, neće primjereno koristiti ili čak uopšte neće upotrebljavati informaciono-komunikacionu tehnologiju u odgoju i obrazovanju.



Cilj rada jeste utvrditi zastupljenost digitalnih kompetencija u nastavnim planovima i programa za obrazovanje nastavnika maternjeg i stranih jezika na nastavničkim fakultetima dva najstarija univerziteta u BiH.

Osnovno polazište u analizi nastavnih planova i programa jeste zastupljenost digitalnih kompetencija, opisanih *Okvirom za razvoj digitalne kompetencije u Evropi (DigComp)*, u cilju studijskog programa, ishoda učenja studijskog programa, u nastavnom planu (popisu nastavnih predmeta koji izučavaju studenti navedenih studijskih programa i nastavnim oblastima). Uz ovo, vrijedno je dodati zašto su u istraživanju izdvojeni studijski programi za obrazovanje budućih nastavnika maternjeg i stranih jezika. Razlog za taj izbor jeste što je jedna od ključnih kompetencija istaknutih u OECD-ovom projektu *DeSeCo* kompetencija za interaktivnu komunikaciju na maternjem i na stranom jeziku.

Riječ je o kvalitativnom metodološkom pristupu koji zahtjeva analizu i deskripciju, te u skladu s tim primijenjene su sljedeće metode, tehnike i instrumenti istraživanja. *Metoda analize sadržaja* (Stojak, 1990) korištena je prilikom prikupljanja informacija iz adekvatne literature, iz zvaničnih dokumenata evropskih i svjetskih organizacija koje se bave pitanjima obrazovanja, za prikaz ranijih istraživanja, te prilikom pregleda i analize podataka iz nastavnih planova i programa nastavničkih fakulteta. *Deskriptivna metoda* (Bandur, Potkonjak, 1999) je omogućila pregled i utvrđivanje prisustva digitalne kompetencije u nastavnim planovima i programima nastavničkih fakulteta. U istraživanju korištena je *tehnika analize sadržaja* (Bandur, Potkonjak, 1999) kojom su prikupljeni podaci iz relevantne literature, iz zvaničnih dokumenata i drugih pisanih materijala koji se bave pitanjima obrazovanja. *Evidencioni list i tabela* (Mužić, 1977, Bandur, Potkonjak, 1999) jesu dva instrumenta ovog istraživanja korištena za kvalifikaciju i bilježenje podataka preuzetih iz nastavnih planova i programa za obrazovanje nastavnika.

Za ovo istraživanje primijenjen je stratificiran uzorak, jer su odabrani specifični segmenti populacije kojim se odgovara na postavljeni cilj istraživanja. Uzorak je činilo 11 nastavnih planova i programa koji pripremaju buduće nastavnike maternjeg (bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika i književnosti i srpskog jezika i književnosti) i stranih (engleskog, njemačkog, ruskog, francuskog, italijanskog) jezika. Odabrani nastavni planovi i programi realizuju se na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banjoj Luci i to na dvije visokoškolske institucije, i bili su aktuelni u akademskoj 2021/2022. godini. Uz spomenute dokumente, u uzorak istraživanja uključeni su OECD-ov program *Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*, te *Okvir za razvoj digitalne kompetencije u Evropi (DigComp)*.

#### 4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet<sup>3</sup> jeste visokoškolska institucija koja priprema buduće nastavnike maternjeg i stranih jezika za odgojno-obrazovni rad u osnovnim i srednjim školama. Inicijalno obrazovanje nastavnika na ovoj instituciji organizovano je u dva ciklusa studija, prema režimu 3+2. Odnosno, prvi ciklus studija traje tri godine i omogućava ostvarivanje 180 ECTS bodova, te drugi ciklus studija traje dvije godine i omogućava sticanje 120 ECTS bodova. Nakon pohađanja oba ciklusa studija, studenti stižu kvalifikacije za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama. Na Filozofskom fakultetu ponudeni su studijski programi za pripremu budućih nastavnika bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika i književnosti, nastavnika engleskog jezika i književnosti, nastavnika njemačkog jezika i književnosti, nastavnika ruskog jezika i književnosti, nastavnika francuskog jezika i književnosti, nastavnika italijanskog jezika i književnosti, te nastavnika latinskog jezika i književnosti.

Na ovoj instituciji, studenti pohađajući nastavni proces na dvopredmetnom studijskom programu Bosanski, hrvatski i srpski jezik i književnosti naroda Bosne i Hercegovine i pripremaju se za nastavnika bosanskog/hrvatskog/srpskog jezika i književnosti. U nastavnom planu i programu opisan je cilj studija, kao i ishodi učenja studijskog programa u kojima nisu ponudeni segmenti koji ukazuju na potrebu razvijanja digitalnih kompetencija kod studenata. Tokom oba ciklusa studija, studenti izučavaju ukupno 73 nastavna predmeta od kojih niti jedan u naslovu ne sadrži naznaku da se u tom nastavnom predmetu izučava sadržaj koji potiče razvoj digitalnih kompetencija.

Na Odsjeku za anglistiku realizuje se studijski program za pripremu budućih nastavnika engleskog jezika i književnosti. U Nastavnom planu i programu ovog studija nisu ponudeni elementi digitalnih kompetencija u cilju studija, kao ni u ishodima učenja studijskog programa. U oba ciklusa studija, studenti izučavaju 57 nastavnih predmeta, te niti jedan od njih ne sugerise da nudi sadržaje koji potiču razvoj digitalnih kompetencija kod budućih nastavnika engleskog jezika i književnosti.

Budući nastavnici njemačkog jezika i književnosti pohađaju studijski program na Odsjeku za germanistiku. U cilju studija prepoznat je dio na osnovu kojeg istraživač pretpostavlja da je riječ o potrebi povezivanja obrazovanja sa zahtjevima koje propisuju ključne evropske i svjetske organizacije i tumače okvir ključnih kompetencija neophodnih za nastavnički poziv, te pretpostavlja da određeni nastavni sadržaji teže ka ispunjavanju ovog cilja. Naime, u cilju je naglašeno „.../ kao redovni studij koji treba da

<sup>3</sup> Digitalna platforma visokoškolske institucije: <https://www.ff.unsa.ba/index.php/bs/>

bude savremen i primjeren mogućnostima i interesima upisanog studenta, da odgovara potrebama /.../ i šire društvene zajednice /.../“. U skladu s napisanim, moguće je da tokom nastavnog procesa studenti imaju prilike za razvoj digitalnih kompetencija. Međutim, u ishodima učenja studijskog programa, kao ni u 76 nastavnih predmeta koje izučavaju studenti tokom oba studijska ciklusa, nisu ponudeni elementi koji sugeriraju da se tokom studija posvećuje pažnja razvoju digitalnih kompetencija.

Na Odsjeku za slavenske jezike i književnosti realizuje se studijski program koji priprema studente za rad u osnovnim i srednjim školama na poziciji nastavnika ruskog jezika i književnosti. Uvidom u Nastavni plan i program nisu uočeni segmenti digitalnih kompetencija u cilju studija, u nastavnim oblastima niti u nazivu 53 nastavnih predmeta koje izučavaju studenti tokom oba ciklusa studija. No, jedan od ishoda učenja studija je prepoznat kao prilika za razvoj digitalnih kompetencija, a glasi: „Pokazuje znanje i razumijevanje u području studija koje se jednim dijelom nadovezuje na srednjoškolsko obrazovanje, uz podršku odgovarajućih resursa za učenje (tekstova i informacijskih i komunikacijskih tehnologija koje uključuju aspekte zasnovane na poznavanju najnaprednijih dostignuća u datoj oblasti)“. Ovaj ishod upućuje na pretpostavku da nastavnici tokom nastavnog procesa ispunjavaju predviđeno ishodom i teže ka razvijanju digitalnih kompetencija studenata.

Studenti koji pohađaju Odsjek za romanistiku imaju mogućnost obrazovati se za budućeg nastavnika francuskog jezika i književnosti ili italijanskog jezika i književnosti ili latinskog jezika i rimske književnosti. U toku oba ciklusa studija studenti pohađaju ukupno 78 nastavnih predmeta od kojih niti jedan u naslovu niti pripadajućoj nastavnoj oblasti ne pretpostavlja da nudi prilike za razvoj digitalnih kompetencija studenata. Također, ni u cilju studija ni u ishodima učenja studijskog programa nisu zastupljene prilike za razvoj digitalnih kompetencija studenata.

Filološki fakultet Univerziteta u Banja Luci<sup>4</sup> realizuje nastavni proces za studente koji se pripremaju biti nastavnik srpskog jezika i književnosti, nastavnik engleskog jezika i književnosti, nastavnik njemačkog jezika i književnosti, nastavnik ruskog i srpskog jezika i književnosti, nastavnik italijanskog jezika i književnosti i nastavnik francuskog jezika i književnosti. Nastavni proces realizuje se u dva ciklusa prema režimu 4+1. Prvi ciklus traje četiri godine studija i omogućava studentima sticanje 240 ECTS bodova, a drugi ciklus traje jednu godinu studija i studenti stiču 60 ECTS bodova. Po završetku studija, studenti stiču kvalifikacije neophodne za rad u nastavničkoj profesiji.

4 Digitalna platforma visokoškolske institucije: <https://www.fff.unibl.org/>

Studijski program Srpski jezik i književnost priprema buduće studente za rad u osnovnim i srednjim školama kao nastavnici srpskog jezika i književnosti. Tokom oba ciklusa studija, studenti izučavaju ukupno 63 nastavna predmeta. Analizom Nastavnog plana i programa nije prepoznata zastupljenost digitalnih kompetencija u cilju studija, ishodima učenja, u nastavnim oblastima niti u nastavnim predmetima.

Na studijskom programu Engleski jezik i književnost u ponudi su 53 nastavna predmeta za oba ciklusa studija koja izučavaju studenti – budući nastavnici engleskog jezika i književnosti. Pri uvidu u Nastavni plan i program nisu uočeni segmenti digitalnih kompetencija u spomenutim nastavnim predmetima, kao ni u cilju studija niti u ishodima učenja studijskog programa.

Na Filološkom fakultetu, studenti pohađaju studijski program Njemački jezik i književnost na kojem se obrazuju za budućeg nastavnika njemačkog jezika i književnosti. Tokom studija, studenti izučavaju ukupno 61 nastavni predmet na oba ciklusa, te analizom Nastavnog plana i programa nije prepoznata zastupljenost digitalnih kompetencija u nazivu tih predmeta niti u naučnim oblastima. Isti rezultat analize je i u cilju studija i ishodima učenja studijskog programa.

Na studijskom programu Italijanski jezik i književnost studenti se pripremaju za budućeg nastavnika italijanskog jezika i književnosti. Na oba ciklusa studija izučavaju ukupno 59 nastavnih predmeta. Analizom nije prepoznata zastupljenost digitalnih kompetencija u cilju studija, ishodima učenja studijskog programa, kao ni u nazivu nastavnih predmeta i naučnih oblasti.

Studijski program Francuski jezik i književnost i latinski jezik omogućava studentima izučavanje 52 nastavna predmeta tokom prvog ciklusa studija. Analizom dostupnih dokumenata nisu pronađeni podaci o drugom ciklusu studija ovog studijskog programa. Podaci koji su vidljivi na digitalnoj platformi pokazuju da nisu zastupljeni segmenti digitalnih kompetencija u cilju studija, ishodima učenja studijskog programa, kao i u nazivu nastavnih predmeta.

Studijski program Ruski i srpski jezik i književnost realizuje nastavni proces na Filološkom fakultetu na oba ciklusa studija. Ovaj program priprema studente za nastavnike ruskog i srpskog jezika i književnosti. Tokom studija koji traje pet godina, studenti izučavaju ukupno 66 nastavnih predmeta. Uvidom i analizom Nastavnog plana i programa došlo se do rezultata da elementi digitalnih kompetencija nisu prepoznati u nazivu nastavnih predmeta, oblastima, cilju studija niti u ishodima učenja studijskog programa.

Prilikom analize dokumenata dostupnih na platformi Filološkog fakulteta Univerziteta u Banja Luci uočen je studijski program Metodika nastave stranih jezika i književnosti koji realizira nastavni proces samo na drugom ciklusu studija. Ovaj program nudi ukupno devet nastavnih predmeta koji pripadaju didaktičko-metodičkoj grupi predmeta. Međutim, niti nazivi ovih predmeta nisu povezani sa digitalnim kompetencijama, a nedostaju podaci o cilju studija i ishodima učenja programa što ukazuje na nepotpun uvid u Nastavni plan i program.

Na osnovu prikazanih rezultata analize nastavnih planova i programa za obrazovanje nastavnika maternjeg i stranih jezika na Univerzitetu u Sarajevu i Univerzitetu u Banja Luci moguće je utvrditi da ovi podaci govore o nezastupljenosti digitalnih kompetencija u inicijalnom obrazovanju nastavnika maternjeg i stranih jezika. Naime, opisani ciljevi studija, kao i ishodi učenja studijskih programa te nazivi nastavnih predmeta koji se izučavaju tokom oba ciklusa studija ne nude podatke o segmentima digitalnih kompetencija. Jedino je iznimka uočena u ishodu učenja studijskog programa Ruski jezik i književnost na Univerzitetu u Sarajevu i u cilju studija na studijskom programu Njemački jezik i književnost na Univerzitetu u Sarajevu. Ipak, daljom analizom nisu uočeni podaci koji ukazuju da o digitalnim kompetencijama piše se i u nastavnim predmetima i drugim elementima nastavnih planova i programa.

Rezultati dobijeni analizom 12 nastavnih planova i programa nastavničkih usmjerenja na dvije visokoškolske institucije predstavljaju opći presjek stanja, ilustraciju kojom uviđamo potrebu da integrišemo digitalne kompetencije u listu ključnih kompetencija u obrazovanju budućih nastavnika. Rezultati ovog istraživanja ne mogu dati potpunu sliku i ne možemo ih generalizovati, nego potiču istraživače da dalje propituju ovaj problem obrazovne politike. Tim prije, jer potrebe digitalnog društva, kao i digitalizacija obrazovanja, zahtjevaju od obrazovnih politika da usaglase programe za obrazovanje nastavnika sa savremenim iskoracima u odgoju i obrazovanju djece i mladih.

## 5. Zaključak

Digitalna kompetencija predstavlja ključnu kompetenciju evropskih i svjetskih obrazovnih politika, te ju je neophodno razvijati tokom cijelog života pojedinca. Riječ je o kompetenciji koja omogućava pojedincu da kritički, pouzdano i odgovorno koristi informaciono-komunikacionu tehnologiju za učenje, rad, te učešće u društvu. Primjena informaciono-komunikacione tehnologije u odgoju i obrazovanju

veoma je važna za nastavničku profesiju. Ipak da bi njihova primjena u nastavnom procesu donijela pozitivne ishode, neophodno je da nastavnici imaju pozitivan stav prema tehnologiji i da kontinuirano unapređuju svoje kompetencije. Digitalno kompetentan nastavnik jeste stručnjak za odgoj i obrazovanje koji primjenjuje informaciono-komunikacionu tehnologiju u procesu učenja i podučavanja učenika podržavajući njihove interese i mogućnosti, te pruža im sigurnost i odgovornost prilikom kreiranja digitalnog okruženja za rad.

Rezultati istraživanja pokazuju na potrebu za kritičkim promišljanjem o inicijalnom obrazovanju nastavnika, kao i omogućavanju da programi za obrazovanje budućih nastavnika budu usklađeni sa standardima koje postavljaju međunarodne obrazovne politike, ali nadasve i potrebe društva u kojem živimo. Inicijalno obrazovanje nastavnika predstavlja bitan element u kvaliteti odgojno-obrazovnog rada nastavnika, jer kvalitet nastavnika je preduslov učinkovitosti obrazovnog sistema.

## Literatura

- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Dedić Bukvić, E., Hajdarpašić, L. (2014). Informacijska pismenost – imperativ društva znanja. *Pedagogija, obrazovanje i nastava: Zbornik radova 2. međunarodne znanstvene konferencije*. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti u Mostaru.
- Dedić Bukvić, E., Šuman, M. (2021). *Nastavnici kao digitalni mentori: podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju*. Univerzitet u Sarajevu.
- Dizdar, S., Turčilo, L., Rašidović, B., E., Hajdarpašić, L. (2012). *Informacijska pismenost – Smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Univerzitet u Sarajevu.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Development and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission.
- Mužić, V. (1977). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“.
- OECD. (2007). *Definition and selection of Competencies: Teoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Background Paper. OECD.
- Redecker, Ch. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComEdu*. European Union.
- Stojak, R. (1990). *Metoda analize sadržaja*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa. DP „Graficar“.
- Turčilo, L. (2020). Cjeloživotno učenje za medijsku i informacijsku pismenost: proces odgajanja mislećih građana. *Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj*. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.

Žuvić, M., Brečko, B., Krelja Kurelović, E., Galošević, D., Pintarić, N. (2016). *Priručnik za korištenje Okvira za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnog osoblja*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNet.

## DIGITALLY COMPETENT TEACHER: EMPOWERING YOUTH FOR RESPONSIBLE BEHAVIOR IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

**Abstract:** The school should become a digital bridge for the appropriate educational process for students, with the intention of encouraging and developing responsible individuals for the digital society. Teachers face numerous challenges, some of which are to teach and encourage students to responsibly use resources from the digital environment, how to feel safe and protected in the digital environment, and to encourage the development of students' digital competencies for future personal and professional development. That is why it is necessary for the teachers themselves to have developed digital competences and to respond positively to the integration of information and communication technology in the educational process. In order to meet these expectations, it is necessary to offer quality programs for the initial education of future teachers that are aligned with contemporary trends and considerations of international education policies. This paper presents an analysis of curricula for the education of future teachers at the two oldest universities in B&H. The results show that the importance of digital competencies is not recognized in the analyzed study programs, although they deserve a prominent place in the education of teachers for the digital society.

**Keywords:** digital competencies, European Framework for the Digital Competence of Educators, teacher, initial teacher education.

Marija Cvijetić Vukčević<sup>1</sup>  
Univerzitet u Novom Sadu,  
Pedagoški fakultet u Somboru

## **DRUŠTVENI I MEDIJSKI ODNOS PREMA OSOBAMA SA INVALIDITETOM<sup>2</sup>**

**Rezime:** Cilj rada je da ukaže na neusaglašenost između savremenih tumačenja invaliditeta i medijskog predstavljanja osoba sa invaliditetom i da se razmotre implikacije te neusaglašenosti na sistem obrazovanja. Savremeni pristupi invaliditet tumače kao rezultat međusobne interakcije osobe koja ima određeno čulno, fizičko, intelektualno ili drugo oštećenje i njenog užeg i šireg okruženja. Na taj način se uvažava individualno iskustvo osobe sa invaliditetom, dok se istovremeno mogućnost njenog učestvovanja u različitim aktivnostima i ostvarivanje društvenih uloga posmatraju kao pitanja društvene odgovornosti. S obzirom na ulogu medija u oblikovanju i prosledivanju informacija, neizostavan je njihov uticaj na društvenu konstrukciju stvarnosti. U tom kontekstu, utvrđen je i značajan uticaj medija na formiranje i menjanje slike invaliditeta kod pripadnika opšte populacije, a u određenoj meri i kod samih osoba sa invaliditetom. Rezultati studija su pokazali da je medijsko reprezentovanje osoba sa invaliditetom uglavnom oskudno i stereotipno, neretko praćeno senzacionalističkim tonom i neadekvatnom terminologijom za označavanje ove društvene grupe. Istraživanja uticaja medija na sistem obrazovanja su u povoju, a rezultati dosadašnjih studija sugerišu da medijski prikazi osoba sa invaliditetom ostvaruju svoj uticaj na aktere obrazovnog sistema. S obzirom na utvrđenu ulogu medija u reprezentovanju invalidnosti, potrebno je unaprediti medijsko izveštavanje o osobama sa invaliditetom, u cilju poštovanja prava ovih osoba i senzibilizacije javnosti na različitost.

**Ključne reči:** invaliditet, mediji, obrazovanje, terminologija

### **1. Uvod**

Odnos društva prema osobama sa invaliditetom se kroz istoriju menjao – od inicijalnog odbacivanja, preko sažaljevanja i osnovnog zbrinjavanja, zatim uključivanja u procese obrazovanja i rehabilitacije, do insistiranja na ravnopravnoj društvenoj participaciji sa osobama opšte populacije (Cvijetić

<sup>1</sup> cvijetic\_marija@yahoo.com

<sup>2</sup> Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“ (ON179017) Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.



i sar., 2014). I pored ostvarenog napretka u odnosu prema ovoj društvenoj grupi, osobe sa invaliditetom i danas se susreću sa više vrsta prepreka za učešće u različitim životnim aktivnostima. Te prepreke mogu biti arhitektonske (fizički ograničavaju pristup), psihosocijalne (negativni stavovi, predrasude, potcenjivanje), institucionalne (u obrazovanju, zdravlju, socijalnoj zaštiti) i prepreke u pristupu informacijama i komunikaciji (nedostatak prevoda, neuočljiva informacija) (Golubović i sar., 2018). Budući da su psihosocijalne prepreke složenije i teže uočljive u poređenju sa drugim vrstama prepreka, njihovo prevazilaženje zahteva kontinuiran i sveobuhvatan pristup menjanju zakonske regulative, oblikovanju stavova i zastupanju prava osoba sa invaliditetom (Cvijetić, 2015). Upravo su psihosocijalne barijere one na koje mediji mogu neposredno uticati, kroz oblikovanje stavova i pojačavanje ili umanjivanje predrasuda i stereotipa o populaciji osoba sa invaliditetom.

S obzirom na to da mediji imaju značajnu ulogu u društvenoj konstrukciji stvarnosti, oni konstruišu i reprodukuju društvenu definiciju invalidnosti. Medijsko reprezentovanje osoba sa invaliditetom takođe utiče i na način na koji one same opažaju sebe i svoje mogućnosti (Friesem & Probst, 2020). Nezavisno od zvanične politike prema osobama sa invaliditetom, mediji oblikuju određenu sliku u očima javnosti, usmeravaju formiranje stava prema ovim osobama, koji se povezan sa ponašanjem prema njima. Studije su pokazale da medijski prikazi invaliditeta uglavnom ne odražavaju savremena tumačenja invaliditeta, prema kojima se invalidnost posmatra kao rezultat interakcije osobe i okruženja (WHO, 2001), već su zasnovani na zastarelim modelima, koji osobe sa invaliditetom predstavljaju kao pasivne, nedovoljno sposobne i zavisne od drugih (Adams, 2008). Imajući u vidu da masovni mediji imaju izuzetno veliki uticaj na percepciju osoba sa invaliditetom od strane društva (Quinlan & Bates, 2009), naglašava se da je sa stanovišta jednakosti osoba sa invaliditetom važno na koji način se mediji bave invalidnošću.

Cilj rada je da ukaže na neusaglašenost između savremenih tumačenja invaliditeta i medijskog predstavljanja osoba sa invaliditetom, kao i razmatranje implikacija te neusaglašenosti na sistem obrazovanja.

## 2. Tumačenje invalidnosti

Tokom poslednjih decenija dogodile su se promene u teorijskom i praktičnom pristupu populaciji osoba sa smenjama u razvoju i invaliditetom, čineći zaokret od ranije dominantnog medicinskog, ka kasnije nastalom socijalnom i naposetku bio(psicho)socijalnom modelu invalidnosti. Medicinski model fokusiran je na oštećenje koje osoba ima i koje

treba ispraviti ili umanjiti, u cilju njenog uspešnijeg funkcionisanja, pri čemu se implicitno podrazumeva da ograničenja koja osoba ima u pristupu i učestvovanju u različitim aktivnostima proizilaze direktno iz prisutnog (čulnog, motoričkog, intelektualnog i drugog) oštećenja. Skeptičan odnos prema mogućnostima samostalnog funkcionisanja osoba sa invaliditetom verovatno je oblikovan i dugogodišnjom praksom institucionalnog zbrinjavanja ovih osoba, bez postojanja dovoljno prilika za ostvarenje i iskazivanje njihovih potencijala (Cvijetić, 2018).

Od sedamdesetih godina 20. veka, kao rezultat angažovanja aktivista za prava osoba sa invaliditetom, invalidnost se sve manje posmatra kao tragedija, a sve više kao vrsta životnog iskustva (Milošević, 2015). Uspon socijalnog modela invalidnosti pomera fokus sa oštećenja koje osoba ima, te ograničenja u pristupu i učešću u aktivnostima posmatra kao pitanje društvene odgovornosti (Dunn & Andrews, 2015). Dakle, društvo je to koje nameće barijere koje onemogućavaju osobama različitog nivoa sposobnosti da ostvare određene socijalne uloge i obavljaju željene aktivnosti. Socijalni model ometenosti u praksi podrazumeva prepoznavanje i otklanjanje prepreka u fizičkoj i socijalnoj sredini, u cilju obezbeđivanja mogućnosti osobama sa invaliditetom za učestvovanje u svim oblastima života (Cvijetić, 2015). Najnoviji pristup, nazvan bio(psiho)socijalni, prepoznaje uticaj invaliditeta na individualno iskustvo i razvoj sopstvenog identiteta, dok nastavlja da ga locira u širem društvenom i kulturnom kontekstu (Gabel & Peters, 2004).

Zakonski okvir u većini razvijenih zemalja, kao i u Republici Srbiji, održava antidiskriminacijski stav i invalidnost tumači u skladu sa savremenim, socijalnim modelima. Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom (2006) u članu 3 daje sledeću definiciju: "Izraz osobe sa invaliditetom označava osobe sa urođenom ili stečenom fizičkom, senzornom, intelektualnom ili emocionalnom onesposobljenošću koje usled društvenih ili drugih prepreka nemaju mogućnosti ili imaju ograničene mogućnosti da se uključe u aktivnosti društva na istom nivou sa drugima, bez obzira na to da li mogu da ostvaruju pomenute aktivnosti uz upotrebu tehničkih pomagala ili službi podrške". Ovakva formulacija odraz je prebacivanja težišta na društvo, koje stvara, ali i ima odgovornost da ukloni prepreke ka punom učešću osoba sa invaliditetom.

Dominantna paradigma vidljiva je kako u direktnom odnosu prema osobama sa invaliditetom, tako i kroz terminologiju kojom se označava ova populacija. Terminologija korišćena za označavanje osoba čiji razvoj ili funkcionisanje odstupa od tipičnog takođe se menjala tokom vremena, u skladu sa promenama u teoriji i politici tako da se danas termini poput

defektni, abnormalni, zaostali, poremećeni i brojni drugi smatraju zastarelim i neprihvatljivim (Cvijetić i sar., 2014). U naučnoj i profesionalnoj komunikaciji dominantan način označavanja osoba sa invaliditetom zasniva se na preporukama Priručnika za publikacije (American Psychological Association, 2010) i konceptu "prvo osoba" (*person-first*) jezika, koji osobu stavlja ispred invaliditeta (na primer, osoba sa intelektualnom ometenošću, osoba sa cerebralnom paralizom). Na ovaj način ističe se sličnost ove društvene grupe sa opštom populacijom i insistira da se osobe sa invaliditetom ne posmatraju kroz njihovo oštećenje. Savremeni pristupi tumačenju invaliditeta trebalo bi da budu osnova medijskog pristupa izveštavanju o ovoj društvenoj grupi, što često nije slučaj.

### 3. Predstavljanje invalidnosti u medijima

Moć medija se jasno ogleda u mogućnosti da usmeravaju pažnju javnosti na određene teme, što često određuje prioritet u rešavanju društvenih problema, odnosno utiče na to koji će problemi biti rešeni, a koji ignorisani (Fürsich, 2010). Analiza medijskih prikaza invaliditeta je od izuzetne važnosti ako se ima u vidu da mediji utiču na konstituisanje identiteta i društvenih kategorija. Pojedine studije čak pokazuju da je televizija najčešće navođen izvor koji oblikuje percepciju pripadnika opšte populacije o invaliditetu (Ofcom, 2005). Diskriminacija prisutna u medijskom izveštavanju, pomaže u održavanju diskriminatornih vrednosti u društvu. Često prisutno neadekvatno predstavljanje invaliditeta u medijima je posledica neobučenosti medijskih profesionalaca, producenata i drugih, za predstavljanje priča samih osoba sa invaliditetom, te u izveštavanju i prikazima polaze od nesvesnih pretpostavki o ovim osobama (Haller, 2010). Sa druge strane, odgovorno novinarstvo mora da ima za cilj unapređenje ljudskih prava i uvažavanje različitosti (Trajković, 2020).

Osnovni problem u vezi sa medijskim prikazom osoba sa invaliditetom je što su one ili izostavljene iz medijskih prikaza ili prikazane kroz prizmu negativnih stereotipa i stigme, što doprinosi nerazumevanju njihovih života i društvenih i političkih pitanja koja ih pogađaju, od strane opšte populacije (Haller, 2010). Kada osobe sa invaliditetom dobiju medijski prostor, to se uglavnom čini kroz njihov invaliditet, a manje kroz njihovo delovanje. Iako mediji izveštavaju o nepravednom tretmanu osoba sa invaliditetom, kao što je nemogućnost pristupa objektima ili parkiranja na njihovim mestima, nedostaje kvalitetno upoznavanje građana o životu osoba sa invaliditetom iz njihove perspektive i ukazivanje na njihove mogućnosti i uspehe, čime bi se one ohrabrivale da se zauzimaju za svoje potrebe (Markovica, 2020). Prema jednom istraživanju sprovedenom u

Kaliforniji, svega 1% televizijskih likova na glavnom televizijskim mrežama tokom 2013. godine je imalo invaliditet (GLAAD 2014). Zastupljenost dece i mladih sa smetnjama u razvoju u televizijskim programima za decu je takođe nedopustivo niska i nedovoljno raznovrsna (Alper, 2014). Pored toga, najčešće zastupljeni tipovi invaliditeta u televizijskom programu su oni koje se najlakše prepoznaju, kao što su teškoće u kretanju, čulno oštećenje i fizički deformitet (Ofcom, 2005), što ostavlja po strani veliki broj osoba sa invaliditetom koji nije vizuelno uočljiv, te je potreban suptilniji pristup predstavljanju i razumevanju teškoća i potreba ovih osoba.

Terminologija u medijskim prikazima invaliditeta bi trebalo da bude uskladenjena sa terminima koje koriste naučna zajednica i same osobe sa invaliditetom. Primeri termina koji se učestalo koriste u medijima, sa problematičnim i nepravilnim značenjem su: prikovan za kolica (senzacionalistički, sugeriše nesposobnost i nesamostalnost), autističan (u značenju nekoga ko nema sluha za nešto, ko je čudan ili ignoriše nešto), sa posebnim potrebama (netačno, potrebe su iste, samo su načini njihovog zadovoljavanja drugačiji). Uzroke nepravilnog i korišćenja termina za označavanje osoba sa invaliditetom u medijskom diskursu, kao i prikaza ovih osoba kao nesamostalnih, nesposobnih i onih koje treba žaliti, treba tražiti u nedovoljnom znanju novinara o ovoj temi, a koji nastojeći da ne uvrede ovu društvenu grupu, to nehotice čine. Osnovne preporuke za izveštavanje odnose se na izbegavanje stereotipa o žrtvama ili junacima, eufemizama i proveravanje sa izvorom kako želi da bude oslovljen (Gilger, 2021).

Baš kao što upotreba određenih jezičkih formulacija u medijima ima uticaja na percepciju slušaoca, tako i realističan sadržaj filmova može činiti isto (Haller et al., 2006). Film je važan resurs koji pomaže da se formiraju javna uverenja i dispozicije o osobama sa invaliditetom, dok negativni filmski prikazi dodatno doprinose ugnjetavanju ove populacije (Haller, 2010). Osobe sa ometenošću u velikoj meri su izostavljene iz filma, a invalidnost je neretko u knjigama i filmovima neadekvatno predstavljana, kroz ekstremne prikaze – likovi sa invaliditetom kao zlikovci ili kao tužne i povučene osobe kojima je potrebna zaštita i podsticaj osoba bez invaliditeta (Milošević, 2015). Navodi se i interesantan podatak da se za potrebe filmova najčešće angažuju glumaci bez invaliditeta za igranje likova sa invaliditetom, iako bi angažovanje glumaca sa invaliditetom u ulogama koje predstavljaju invaliditet navelo publiku da prepozna ljudski element u invaliditetu i time doprinelo senzibilizaciji javnosti (Abbas et al., 2004). Stoga su potrebni filmovi u kojima osobe sa ometenošću žive normalne živote – idu u školu, idu na posao, studiraju, imaju porodicu, ostvaruju prijateljstva, bave se umetnošću. Potrebno je da se prikažu autentično osobe sa invaliditetom kako žive normalne živote, što će pomoći

javnosti da ih gleda prvenstveno kao osobe. Na taj način će se uticati na smanjivanje stereotipa (Schwartz et al., 2010).

U razmatranju adekvatnosti prikazivanja osoba sa invaliditetom u štampanim i elektronskim medijima posebno su relevantni mišljenje i doživljaj samih osoba sa invaliditetom. Opšti utisak samih osoba sa invaliditetom jeste da su problemi i teme koje su usko vezane za njihov život nedovoljno zastupljene u medijima i da ima još dosta prostora za napredak medija u tom domenu. Oni smatraju da su tužne teme i problemi velikom većinom zastupljeni u medijskim pričama o ovoj društvenoj grupi, dok upadljivo manji procenat prikaza čine motivišuće, srećne priče. Čak 95% osoba sa invaliditetom smatra da su teme koje se odnose na invalidnost nedovoljno zastupljene u medijskom prostoru i velika većina ispitanika nezadovoljna je odnosom medija prema njima (Makovica, 2020). Osobe sa invaliditetom smatraju da ih masovni mediji generalno predstavljaju kao „superbogalje“ (*supercrip*), ugrožene ili žrtve. Slika „superbogalja“ bazirana je na uverenju da je život sa invaliditetom tragičan i da je postizanje bilo kakvog podviga „uprkos invalidnosti“, bez obzira na nivo njegove težine, herojsko delo (Dolski, 2013). Iako predstava osoba sa invaliditetom kao „superbogalja“ nije negativna, Kvinlan i Bejts (Quinlan & Bates, 2008) navode da takvi prikazi stvaraju lažna očekivanja i postavlja nedostižne ciljeve zajednici osoba sa invaliditetom. To dalje vodi osećanju lične neadekvatnosti ovih osoba, ukoliko ne mogu da zadovolje medijski formirana očekivanja drugih osoba. U jednom istraživanju (Zhang & Haller, 2013) utvrđeno je da medijske prezentacije osoba sa invaliditetom utiču na lični doživljaj invalidnosti kod ove populacije. Konkretno, medijski prikazi „superbogalja“ ostvaruju određeni pozitivan uticaj na lični identitet osoba sa invaliditetom i doprinose njihovoj samouverenosti. Nasuprot tome, kada masovni mediji prikazuju ove osobe kao bespomoćne žrtve, osobe sa invaliditetom imaju doživljavaj da je njihov život inferioran i manje dragocen od života osoba opšte populacije, što vodi njihovom nižem samopoštovanju i negativnijem ličnom identitetu. Osobe sa invaliditetom ističu da je veoma važno obrazovanje za različitost od najranije dobi u cilju opažanja osoba sa invaliditetom kao ravnopravnih članova društva (Markovica, 2020) i da je neophodno da i same osobe sa invaliditetom ulože napor da se promovišu promene u društvenom diskursu o prikazima invaliditeta, budući da mediji imaju moć da oblikuju ono što javnost zna o invalidnosti (Zhang & Haller, 2013). Ohrabruje pozitivan utisak pojedinih osoba sa invaliditetom da je stereotipa sve manje i da građani postaju sve više senzibilisani po pitanju osobe sa invaliditetom (Markovica, 2020). Prema nalazima studije Halerove i saradnika (Haller et al., 2006), uticaj masovnih medija na sliku invalidnosti proteže se izvan opšte populacije, budući da

oni utiču i na konstruisanje, transformisanje i održavanje doživljaja grupnog identiteta zajednice samih osoba sa invaliditetom.

Podršku važnosti adekvatnog i potpunog informisanja nalazimo i u istraživanjima sprovedenim u našoj zemlji, kao i u onima koje obuhvataju i uzorak iz Republike Srbije, pored drugih zemalja. U jednom domaćem istraživanju, tokom 29 dana je praćeno izveštavanje o osobama sa invaliditetom u dnevnoj štampi i zaključeno je da štampani mediji u Srbiji temi invalidnosti i ne posvećuju dovoljno prostora (manje od 1% tekstova se odnosilo na ovu društvenu grupu), a i kada izveštavaju, uglavnom to čine stereotipno. Takvi rezultati govore o marginalizovanom statusu osoba sa invaliditetom u dnevnoj štampi, kao i neprepoznavanju potrebe za zastupljenošću tekstova koji se odnose na ove osobe. Drugi negativan aspekt izveštavanja o osobama sa invaliditetom odnosi se na senzacionalistički ton, gde se ove osobe naglašeno predstavljaju kao primaoci humanitarne pomoći i žrtve koje treba žaliti ili suprotno, kao „superbogalji”. Neretko su osobe sa invaliditetom predstavljene kao nesposobne, dobroćudne i jadne žrtve životnih okolnosti. Prisutna je i pojava zanemarivanja samih osoba sa invaliditetom kao govornika i navođenje najčešće izjava članova njihove porodice ili predstavnika institucija. Autori studije zaključuju da medijske slike reprodukuju društvenu konstrukciju invalidnosti, koja invalidnost predstavlja kao patnju, nemoć i nesreću (Trajković, 2020).

Druga studija, u kojoj je analizirana štampa na srpskom jeziku između 2005. i 2014. godine, dala je uvid u osnovne tendencije u štampanom izveštavanju o osobama sa invaliditetom. Generalni zaključak studije bio je da je često prisutna fokusiranost na lične priče, da su osnovne odlike teksta subjektivnost i senzacionalizam, dok fotografije i simboli neretko odražavaju utisak tereta, izobličivosti tela i teške socijalne priče, što kod čitalaca podstiče odbojnost, doprinosi održavanju distance i shvatanju invaliditeta kao tragičnog iskustva. Perspektiva samih osoba sa invaliditetom najčešće je u drugom planu, dok u njihovo ime govore predstavnici institucija vlasti, drugih institucija i organizacija. Prilikom opisa ličnih iskustava osoba sa invaliditetom, one se uglavnom predstavljaju kao žrtve lošeg spleta životnih okolnosti ili kao superheroji i “superbogalji”. Sa druge strane, nedostaju relevantne teme i adekvatno izveštavanje u vezi sa ostvarivanjem ili kršenjem prava i stvaranjem uslova kao što su pristupačno okruženje, službe u zajednici, tehnička i materijalna sredstava, potrebnih za puno učestvovanje osoba sa invaliditetom (Ružičić-Novković, 2014).

U istraživanju u kome su analizirane dominantne prakse predstavljanja osoba sa invaliditetom u štampanim medijima u Srbiji, Crnoj Gori i Bosni i Hercegovini (Adams, 2008), rezultati su pokazali da je uočljiva nedоследna ili neprimerena terminologija u vezi sa invalidnošću i slaba zastuplje-

nost samih osoba sa invaliditetom kao sagovornika, umesto kojih govore roditelji i predstavnici službi i ustanova. Pored navedenog, fokus medijskog izveštavanja je često na uslugama i programima za ovu populaciju, što sve zajedno doprinosi utisku da izveštavanje polazi iz okvira medicinskog modela invalidnosti, po kome je osoba sa invaliditetom pasivni primalac usluga, nesposobna i zavisna od drugih.

Novije studije daju nešto pozitivniju sliku medijskog odnosa prema osobama sa invaliditetom. Navodi se da je u poslednjim decenijama u porastu broj pozitivnih medijskih portreta osoba sa invaliditetom, koji uvažavaju potrebu i pravo osoba sa invaliditetom da žive normalne, uobičajene živote, kao i drugi ljudi, bez preispitivanja te normalnosti od strane drugih (Friesem & Probst, 2020). U jednoj hrvatskoj studiji analizirani su novinski prikazi ove populacije i utvrđeno je da se počinje sve više pridavati pažnje celokupnoj slici života i društvom delovanju ovih osoba. Ipak, deca sa smetnjama u razvoju i osobe s invaliditetom još uvek se susreću sa različitim oblicima društvene isključenosti i diskriminacije i o njima se u medijima najčešće izveštava povodom obeležavanja međunarodnih dana određenih razvojnih smetnji ili Dana osoba sa invaliditetom. Najviše pojavljivanja dece sa smetnjama u razvoju uočeno je na humanitarnim akcijama, a ohrabrujući je zaključak da je najviše pojavljivanja odraslih osoba sa invaliditetom uočeno u različitim emisijama koje govore o njihovom životu i njihovim uspesima (Vuk, 2020).

Razumevanje fenomena invaliditeta i njegovih društvenih aspekata su osnova pravilnog izveštavanja o statusu i problemima osoba sa invaliditetom, koje mora biti zasnovano na konceptu ljudskih prava (Bašić, 2014), a najbolji način za prikaz osoba sa invaliditetom je saopštavanje iz njihove perspektive, bez fokusiranja na njihov invaliditet ili etiketiranje (Zhang & Haller, 2013). U tom smislu bi trebalo uzeti u obzir mnoge osobe sa invaliditetom smatraju da je invaliditet za njih dragoceno iskustvo koje može biti pozitivan izvor ličnog i socijalnog identiteta (Hahn & Belt, 2004).

#### **4. Implikacije medijskog prikaza invalidnosti na obrazovanje**

Barijere sa kojima se susreću osobe sa invaliditetom (fizičke, psihosocijalne, institucionalne i barijere u pristupu informacijama) često su prisutne udruženo i efekti jedne vrste barijera mogu se prelivati i na druge barijere. Na primer, negativni stavovi prema deci sa smetnjama u razvoju i osobama sa invaliditetom mogu imati svoj odraz na važne životne oblasti kao što su obrazovanje (negativan odnos zaposlenih prema učenicima sa

smetnjama u razvoju) i zapošljavanje (potcenjivanje mogućnosti i ignorisanje kandidata sa invaliditetom). Imajući u vidu da je obrazovni sistem stub usvajanja znanja i formiranja stavova i uverenja od detinjstva ka odrasloj dobi, od izuzetne je važnosti započeti sa negovanjem pravilnog odnosa prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju i osobama sa invaliditetom već od samog uključivanja u obrazovanje i vaspitanje. U tom smislu, zaposleni u obrazovanju (vaspitači, učitelji, nastavnici, drugi stručnjaci) predstavljaju olakšavajući ili otežavajući faktor formiranja prikladnog odnosa kod dece i učenika prema osobama koje su razvojno ili funkcionalno drugačije. Kako bi uticaj na decu i učenike bio pozitivan, u pravcu većeg prihvatanja dece sa smetnjama u razvoju i osoba sa invaliditetom, neophodno je da zaposleni poseduju znanje o ovoj društvenoj grupi, koje je u suprotnosti sa stereotipnim predstavama o ovim osobama, često prisutnim u medijima.

Studije pokazuju da negativno ili nepravilno medijsko izveštavanje o osobama sa invaliditetom dovodi do negativnijeg odnosa opšte populacije prema ovoj društvenoj grupi (Happer & Philo, 2013). Zaposleni u obrazovanju, kao pripadnici opšte populacije, nisu izuzeti od takvog uticaja. Ono što je ohrabrujuće jeste da je u istom istraživanju utvrđeno da direktno iskustvo interakcije sa osobama sa invaliditetom i znanje o njima iz drugih izvora doprinose stepenu do kog publika prihvata ili odbacuje medijsku poruku. Dakle, moguće je očekivati da bi se pravovremenim informisanjem nastavnika i obezbeđivanjem strukturisanog kontakta sa osobama sa invaliditetom mogao umanjiti (često neadekvatan) uticaj medija na nastavnička znanja i uverenja.

Istraživanja percepcije medijskog prikaza osoba sa invaliditetom od strane nastavnika su izuzetno retka, iako bi njihovi rezultati mogli biti temelj za pozitivne promene kod samih nastavnika i posredno, kod njihovih učenika. Jedna takva studija je istraživala vezu između medijskog prikaza invaliditeta (u filmovima i televizijskim programima) i njegovog uticaja na percepciju nastavnika o njihovim učenicima sa smetnjama u razvoju. Nastavnici obuhvaćeni uzorkom su naveli da većina medija senzacionalizuje invalidnost i održava stereotipe, kao i da nedostaje odgovarajuća zastupljenost osoba sa invaliditetom u medijima, iako danas ima više prikaza nego ikada ranije. Intervjuisani nastavnici su takode priznali da mediji utiču na njihovo razumevanje, svest i znanje o smetnjama u razvoju, ali i da smatraju da to ne utiče direktno na njihovu nastavnu praksu. Analizom odgovora ispitanika, autori studije su zaključili da većina nastavnika svoje razumevanje smetnji u razvoju i invalidnosti zasniva na medicinskom modelu invaliditeta (modelu deficita), dok manji broj nastavnika svoje viđenje zasniva na interakcionom modelu, uvažavajući



snage i ograničenja učenika u sinergiji sa sredinskim uslovima. Uvažavajući uticaj medija, nastavnici su ukazali na potrebu za postojanjem više programa koji bi se fokusirali na podizanje svesti učenika o smetnjama u razvoju i invaliditetu, kao što su programi koji sadrže likove koji imaju invaliditet ili kroz dokumentarne filmove o specifičnim stanjima. Važni su i programi koji na pozitivan način reprezentuju invalidnost, bez isticanja invalidnosti kao definišuće crte likova. Što se programa za same nastavnike tiče, zaključeno je da dokumentarci predstavljaju važan izvor informacija i omogućavaju bolje razumevanje njihovih učenika sa smetnjama u razvoju, kroz bolje razumevanje specifičnosti funkcionisanja, iskustava i teškoća koje imaju u svakodnevnom životu (Samsel & Perepa, 2013). U drugoj studiji se navodi da način na koji su osobe sa invaliditetom predstavljene u medijima utiče na očekivanja nastavnika od učenika sa smetnjama u razvoju i samim tim na njihov pristup ovim učenicima. Predstavljanje osoba sa invaliditetom u popularnim filmovima često oblikuje sliku ovih osoba kao večite dece, lakovernih, opasnih po sebe ili okolinu, predmeta podsmeha ili neposobnih za ostvarivanje recipročnih odnosa, što ima negativan uticaj na opštu društvenu percepciju invalidnosti i umanjuje obrazovne prilike za učenike sa smetnjama u razvoju (Black, 2004).

Uz znanje i uverenja zaposlenih u obrazovanju, drugi značajan činilac formiranja adekvatnog odnosa prema osobama sa invaliditetom predstavljaju sadržaji kojima su izloženi učenici tokom školovanja. Postojeća istraživanja pokazuju da konceptualizacije smetnji u razvoju i invalidnosti kod dece reflektuju stavove roditelja i vršnjaka, kao i prikaze u medijima, knjigama za decu i školskim udžbenicima (Hodkinson, 2012). U tom kontekstu zabrinjavajuće je što su diskriminatorni jezik i/ili negativni stereotipi o invaliditetu i dalje prisutni u nizu savremenijih knjiga za decu (Beckett et al., 2010). Sa druge strane, nedostatak literature u kojoj likovi imaju smetnje u razvoju, nosi poruku da su ovi članovi društva manje interesantni i manje vrednovani (Leicester, 2007). Nadalje, netačni, negativni ili nedostajući medijski prikazi osoba sa invaliditetom oblikuju način na koji deca opšte populacije, ali i deca sa smetnjama u razvoju, konceptualizuju invaliditet (Curwood, 2013).

Analizom knjiga za decu grupa britanskih autora je došla do zaključka da je 40% knjiga sadržalo teme koje odražavaju inkluzivne učionice i aktivnosti, što podsticajno deluje na prihatanje različitosti i ravnopravnosti, dok je 15% knjiga sadržalo ohrabrivanja čitaoca (deteta) od strane autora knjige da preispita stereotipe i socijalne barijere u vezi sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Sa druge strane, 30% knjiga sadrži zastarele termine za opisivanje smetnji u razvoju, dok je 33% je oslikavalo

tragičan pogled na smetnje u razvoju (Dolski, 2013). U drugoj studiji analizirano je na koji način je invaliditet predstavljen u elektronskim materijalima namenjenim deci osnovnoškolskog uzrasta. Rezultati su ukazali da je slika invaliditeta u digitalnim udžbenicima, video, audio i slikovnim elektronskim materijalima veoma oskudna i zasnovana na medicinskom modelu invalidnosti, te da postoji potreba za pažljivim kreiranjem elektronskih medija koji se koriste za učenje u osnovnim školama, tako da budu osetljivi na sadržaje koji se odnose na invaliditet i predstavljaju ih istaknutije, tačnije pozitivnije (Hodkinson, 2012). Uprkos rezultatima prethodno navedenih studija, uloga dečije književnosti u kreiranju i održavanju stavova prema osobama sa invaliditetom je i dalje potcenjena i nedovoljno istraživana (Saunders, 2004).

I pored često neadekvatnog uticaja medija, kao i ograničenog ili ne tačnog prikaza invaliditeta u literaturi za decu, moguće je uticati na formiranje pravilnog odnosa kod učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju i osobama sa invaliditetom. Istraživanja pokazuju i da su stavovi dece osnovnoškolskog uzrasta prema osobama sa invaliditetom podložni promenama i to u relativno kratkom periodu kroz obezbeđivanje pozitivnog i direktnog iskustva sa decom sa smetnjama u razvoju, kao i kroz posredno iskustvo – informisanje putem knjiga, časopisa, razgovora (Šošić, 2020). Obezbeđivanje inkluzivne literature, koja upućuje na prihvatajući i ravnopravan odnos između dece, od izuzetne je važnosti jer promovira pozitivne stavove prema vršnjacima svih sposobnosti, dok kod dece sa smetnjama u razvoju podržava razvoj pozitivne slike o sebi. Inkluzivna literatura može predstavljati jedan od koraka ka inkluzivnijim učionicama i šire, ka društvu koje uspešnije prihvata različitosti (Beckett et al., 2010).

## **5. Zaključak i implikacije**

Mediji predstavljaju moćno sredstvo u formiranju, učvršćivanju i menjanju odnosa društva prema osobama sa invaliditetom. Studije su pokazale da je osobama sa invaliditetom posvećeno malo medijskog prostora, kao i da medijskim pričama nedostaje raznovrsnost jer su osobe sa invaliditetom najčešće prikazane stereotipno. Preovlađuju prikazi osoba sa invaliditetom kao nesamostalnih lica, onih koji primaju pomoć, zavise od drugih i predmet su sažaljenja, ili suprotno, onih kojima se treba diviti za i najmanje uspehe postignute “uprkos invalidnosti”. O osobama sa invaliditetom u medijima veoma često govore zastupnici (roditelji, stručnjaci, predstavnici institucija), dok je njihova lična perspektiva nešto ređe dostupna javnosti. S obzirom na uticaj koji mediji mogu ostvarivati i na znanje, uverenja i stavove učesnike sistema obrazovanja (zaposlene,

učenike, studente), značajno je preduzeti mere kojima će se unaprediti kvalitet medijskog izveštavanja o osobama sa invaliditetom.

Jedan od najvažnijih koraka u tom procesu bilo bi organizovanje obuka za medije, u cilju ovladavanja prikladnim načinima medijskog prikazivanja osoba sa invaliditetom, koji uvažava njihovo dostojanstvo i individualnost i odražava antidiskriminacijski stav. Višestruka i preklapajuća shvatanja invaliditeta koegzistiraju unutar same populacije osoba sa invaliditetom (Cocq & Ljuslinder, 2020), te je potrebno medijski zastupiti te raznovrsne perspektive, bez namere uklapanja u utvrđeni šablon izveštavanja. S obzirom na potencijalni uticaj terminologije koja se koristi za određeni pojam za oblikovanje mišljenja o tom pojmu, naglašava se i važnost korišćenje politički korektnih termina za označavanje osoba sa invaliditetom, kao osnove za prikladno izveštavanje.

Nadalje, poželjno je da se same osobe sa invaliditetom podstaknu na profesionalno angažovanje u oblasti medija i produkcije. Jedan od načina ostvarivanja pozitivnog uticaja na poimanje invalidnosti kod opšte populacije je kroz samoreprezentovanje u okviru aktivističkih kampanja osoba sa invaliditetom na društvenim mrežama (Chadwick et al., 2013), nasuprot medijskom predstavljanju gde ih uglavnom zastupaju drugi (Caton & Chapman, 2016). Digitalne tehnologije u vidu foruma, blogova i društvenih mreža gde osobe sa invaliditetom imaju priliku za samoizražavanje, formiranje i održavanje socijalnih veza i prezentovanje sebe na željeni način, omogućavaju im alternativno predstavljanje invaliditeta, kao izazov dominantnim medijskim reprezentacijama (Cocq & Ljuslinder, 2020).

Podrška unapređenju medijskog izveštavanja i odnosu opšte populacije prema osobama sa invaliditetom trebalo bi da dolazi i iz samog sistema obrazovanja i naučnih istraživanja. Za početak, važno je istraživanjima detaljnije utvrditi stanje medijskog predstavljanja i izveštavanja o osobama sa invaliditetom, a potom utvrđene činjenice iskoristiti za sprovođenje mera za edukaciju medija, unapređenje medijskog predstavljanja ove populacije, ali i uticaj na institucije i opštu populaciju, koji su podložni medijskom uticaju. U tom kontekstu posebno su značajna istraživanja u kojima se analizira percepcija samih osoba sa invaliditetom, u vezi sa slikom koju o njima šalju mediji.

Iako je medijsko izveštavanje o osobama sa invaliditetom i dalje potrebno značajno unapređivati, ohrabruju rezultati pojedinih istraživanja koja ukazuju da se odnos medija, kao refleksija stavova društva o invalidnosti, polako menja u poslednje vreme. Invaliditet se sve više posmatra kao socijalni fenomen, a ne kao individualni problem, a medijski prikazi se unapređuju u pravcu većeg uvažavanja prava osoba sa invaliditetom

da žive uobičajene živote, bez preispitivanja te normalnosti (Friesem & Probst, 2020; Milošević, 2015).

## Literatura

- Abbas, J., Church, K., Frazee, C., & Panitch, M. (2004). *Lights... Camera... Attitude! Introducing Disability Arts and Culture*. Ryerson RBC Institute.
- Adams, L. (2008). *Disability in the press: How disability and people with disabilities are depicted in print media in Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Serbia in 2006*. Handicap International Regional Office for South East Europe.
- Alper, M. (2014). *Digital youth with disabilities*. The MIT Press.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.).
- Bašić, G. (2014). *Mediji i osobe sa invaliditetom*. Centar za istraživanje etniciteta.
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society*, 25(3), 373-386.
- Black, R. S. (2004) Feature film: public perception of disability. In: C. A. Bowman and P. T. Jeager (eds), *A guide to high school success for students with disabilities* (pp. 36-44). Greenwood Press.
- Caton, S., & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(2), 125-139.
- Chadwick, D., Wesson, C., & Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: Inequalities and opportunities. *Future Internet*, 5(3), 376-397.
- Cocq, C., & Ljuslinder, K. (2020). Self-representations on social media. Reproducing and challenging discourses on disability. *Alter*, 14(2), 71-84.
- Curwood, J. S. (2013). Redefining normal: A critical analysis of (dis)ability in young adult literature. *Children's Literature in Education* 44, 15-28.
- Cvijetić, M. (2015). Osobe s ometenošću i zapošljavanje, intimne veze, brak i roditeljstvo. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 152, 619-628.
- Cvijetić, M. (2018). Stavovi maturanata prema socijalnoj integraciji osoba sa intelektualnom ometenošću. *Teme*, 42(1), 17-34.
- Cvijetić, M., Slavnić, S., & Stanimirović, D. (2014). Klasifikacija „Nastajanje situacije hendikepa“ kao okvir za procenu i unapređenje socijalne participacije. *Beogradska defektološka škola*, 20(3), 701-713.
- Dolski, E. A. (2013). *The Pitiful Bellringer: The Implications of Representations of Disability in Media & Literature* (Doctoral dissertation, State University of New York).
- Dunn, D. S., & Andrews, E. E. (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), 255-264. <https://doi.org/10.1037/a0038636>
- Friesem, E., & Probst, D. (2020). Teaching about intersections of disability, gender, and sexuality through media literacy education. *Journal of Literacy and Technology*, 21(1), 2-29.

- Fürsich, E. (2010). Media and the representation of others. *International Social Science Journal*, 61(199), 113–130.
- Gabel, S., & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability toward resistance theories of disability. *Disability and Society*, 19(6), 585–600. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252515>
- GLAAD. (2014). *Where we are on TV report 2013*. GLAAD. Preuzeto 30.8.2022. sa <https://www.glaad.org/files/2013WWATV.pdf>
- Golubović, Š., Slavković, S. i Veselinović, M. (2018). *Asistivne tehnologije*. Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet.
- Hahn, H. D., & Belt, T. L. (2004). Disability identity and attitudes toward cure in a sample of disabled activists. *Journal of Health and Social Behavior*, 45, 453–464.
- Haller, B. (2010). *Representing disability in an ableist world: Essays on mass media*. Advocado.
- Haller, B., Dorries, B., & Rahn, J. (2006). Media labeling versus the US disability community identity: a study of shifting cultural language. *Disability & Society*, 21(1), 61–75.
- Happer, C., & Philo, G. (2013). The role of the media in the construction of public belief and social change. *Journal of Social and Political Psychology*, 1(1), 321–336.
- Hodkinson, A. (2012). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people within the English education system: The influence of electronic media in the primary school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 252–262.
- Leicester, M. (2007). *Special stories for disability awareness: Stories and activities for teachers, parents and professionals*. Jessica Kingsley.
- Makovica, L. (2020). *Zaštita ljudskih prava osoba s invaliditetom i formiranje stereotipa o njima u medijima (Diplomski rad, Sveučilište Sjever, Sveučilišni centar Varaždin. Odjel za komunikaciju, medije i novinarstvo)*.
- OFCOM (2005) *The Representation and Portrayal of People with Disabilities on Analogue Terrestrial Television*. Preuzeto 30.8.2022. sa [https://www.ofcom.org.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0015/24027/portrayal.pdf](https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0015/24027/portrayal.pdf)
- Ružičić-Novković, M. (2014). *Predstavljanje osoba sa invaliditetom u medijskom diskursu Srbije*. Centar Živeti uspravno.
- Samsel, M., & Perepa, P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138–145.
- Saunders, K. (2004). What disability studies can do for children's literature. *Disability Studies Quarterly* 24(1), 7–15.
- Schwartz, D., Blue, E., McDonald, M., Giuliani, G., Weber, G., Seirup, H., ... & Perkins, A. (2010). Dispelling stereotypes: Promoting disability equality through film. *Disability & Society*, 25(7), 841–848.
- Šošić, M. (2020). *Stavovi osnovnoškolske djece prema osobama s invaliditetom (Završni rad, Sveučilište Sjever, Sveučilišni centar Varaždin)*

- Trajković, J. (2020). Predstavljanje osoba sa invaliditetom u srpskoj štampi: Analiza dnevnih novina Blic i Danas. *Communication and Media*, 15(47), 85-108.
- Vuk, L. (2020). *Prikaz djece s teškoćama i osoba s invaliditetom u medijima (Završni rad*, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet).
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2008). Dances and discourses of (dis)ability: Heather Mills's embodiment of disability on dancing with the stars. *Text & Performance Quarterly*, 28(1-2), 64-80. <https://doi.org/10.1080/10462930701754325>
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. World Health Organization.
- Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom. (2006). Službeni glasnik RS (10/2006).
- Zhang, L., & Haller, B. (2013). Consuming image: How mass media impact the identity of people with disabilities. *Communication Quarterly*, 61(3), 319-334.

## **SOCIAL AND MEDIA RELATION TO PEOPLE WITH DISABILITIES**

**Abstract:** The aim of the paper is to point out the inconsistency between contemporary interpretations of disability and the media representation of persons with disabilities, as well as to consider the implications of that inconsistency on the education system. Modern approaches interpret disability as the result of interaction between a person who has a certain sensory, physical, intellectual or other impairment and his or her immediate and wider environment. In this way, the individual experience of a person with disabilities is respected, while at the same time the possibility of their participation in various activities and the realization of social roles are seen as issues of social responsibility. Considering the role of the media in shaping and forwarding information, their influence on the social construction of reality is inevitable. In this context, a significant influence of the media on the formation and changing of the image of disability among members of the general population, and to a certain extent, among the people with disability themselves, was also determined. The results of studies showed that the media representation of persons with disabilities is mostly scant and stereotypical, often accompanied by a sensationalist tone and inadequate terminology to denote this social group. Research into the influence of the media on the education system is in its infancy, and the results of previous studies suggest that media portrayals of people with disabilities exert their influence on the participants of the education system. Given the established role of the media in representing disability, it is necessary to improve media coverage of persons with disabilities, in order to respect the rights of these persons and sensitize the public to diversity.

**Keywords:** disability, media, education, terminology

# **PRIMENA**





Ruženka Šimonji Černak<sup>1</sup>  
Mila Beljanski<sup>2</sup>  
Dejan Đorđić<sup>3</sup>  
Univerzitet u Novom Sadu,  
Pedagoški fakultet u Somboru

## PRIMENA DIGITALNIH MEDIJA U KONTEKSTU PROMENA OBRAZOVNOG DISKURSA

**Rezime:** Za vreme pandemije korona virusa obrazovni proces se u celom svetu nastavio onlajn. Različiti akteri (učenici, roditelji, nastavnici, školske uprave) su se različito snalazili u novoj ulozi i pred novim zadacima koje su pred njih postavljene. Realizacija nastave na daljinu odvijala se preko snimljenih časova na TV-u i putem raznih platformi za učenje, a komunikacija sa roditeljima i učenicima se uglavnom ostvarivala putem raznih android aplikacija za komunikaciju i putem društvenih mreža. U istraživanju nastavnika sa Pedagoškog fakulteta u Somboru o iskustvima i mišljenju nastavnika i roditelja o nastavi na daljinu učestvovalo je ukupno 574 nastavnika i 554 roditelja. Rezultati istraživanja navode da i učitelji/nastavnici i roditelji u podjednako meri smatraju da deca nisu dovoljno motivisana za učenje kod kuće i izvršavanje domaćih zadataka. Roditelji kao najveći nedostatak nastave na daljinu naveli su problem odsustva kontakta sa drugom decom u svetlu važnosti socio-emocionalnog razvoja deteta u školi, koja je u ovim uslovima izostala. Sa druge strane, više od dve trećine nastavnika smatra da im realizacija nastave na daljinu pomaže kod unapređenja kompetencija u vezi sa elektronskim učenjem i digitalnom nastavom, ali isto tako da im je potrebna dodatna edukacija u ovoj oblasti.

**Ključne reči:** COVID-19, učenje na daljinu, digitalni mediji, obrazovanje

### 1. Uvodna razmatranja

Škole su mesta društvene aktivnosti i ljudske interakcije, a promena načina rada utiče na sve učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu – učenike, učitelje i roditelje. U digitalno doba, obrazovne institucije i predstavnici

1 [ruzenka.simonji@uns.ac.rs](mailto:ruzenka.simonji@uns.ac.rs)

2 [mila.beljanski@uns.ac.rs](mailto:mila.beljanski@uns.ac.rs)

3 [dejan.djordjic@uns.ac.rs](mailto:dejan.djordjic@uns.ac.rs)

obrazovanja sve više promovišu onlajn učenje, što je u današnje vreme dovelo do delimičnog prelaska sa tradicionalnog učenja na učenje na daljinu i onlajn učenje (Aldhafeeri et al., 2016). U martu 2020. godine, nakon uvođenja vanrednog stanja škole su bile zatvorene, ali se obrazovni proces nastavio onlajn. Obrazovni sistemi su se morali prilagoditi novoj situaciji u uslovima pandemije COVID-19.

Pandemija korona virusa i uvođenje vanrednog stanja u Srbiji doveli su do prestanka ostvarivanja neposrednog obrazovno-vaspitnog rada u školama i otpočinjanja nastave na daljinu od 17.3.2020. godine. Korišćeni su različiti mediji za prenos nastavnih sadržaja – televizijski programi, različite društvene mreže, platforme... Relizacija nastave na daljinu odvijala se paralelno preko specijalno snimljenih časova koji su emitovani na TV-u i putem raznih platformi za učenje, a komunikacija sa roditeljima i učenicima se, najčešće, ostvarivala putem raznih android aplikacija za komunikaciju i putem društvenih mreža.

Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (Sl.glasnik RS, 55/2013) su stvoreni zakonski preduslovi za nesmetano izvođenje nastave na daljinu, koja se u redovnim uslovima mogla ostvariti na zahtev roditelja, odnosno staratelja, a u pandemiji zaraznih bolesti na osnovu socijalnog distanciranja na zahtev Vlade i Ministarstva prosvete Srbije. Nakon što su u martu 2020. zatvorene sve obrazovne ustanove na celoj teritoriji Srbije za vreme pandemije COVID-19, uvedeno je učenje na daljinu. Nastava se izvodila na internet platformi Radio-televizije Srbije RTS "Planeta", na kojoj su bili dostupni svi emitovani časovi za učenike osnovnih i srednjih škola po programu koji je sačinilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. Časove na internet platformi RTS "Planeta", učenici su mogli pratiti kada god žele, mogli su ih pauzirati, nastaviti ili ponovo više puta pogledati (Beljanski, Šimonji Černak, 2021). Prema tom modelu, đaci bi deo gradiva učili od kuće, dok bi samo povremeno, podeljeni u grupe, dolazili u škole.

Nakon drugog polugodišta školske 2019/2020 godine koje je završeno u režimu nastave na daljinu, od septembra 2020. godine primenjuje se nov režim rada u osnovnim i srednjim školama. On je bio organizovan na dva načina: kroz nastavu na daljinu i neposredno uz kombinovanje sa nastavnim na daljinu. Postojali su posebni modeli obrazovno-vaspitnog rada za učenike prvog i drugog ciklusa osnovne škole. Za učenike prvog ciklusa, od 1. do 4. razreda, nastava se organizovala svakodnevno, kroz neposredan rad. Odeljenje se delilo na dve grupe ukoliko je broj učenika bio veći od 15. Svaka grupa imala je svoju posebnu učionicu. Grupe učenika nisu dolazile u školu zajedno, već u dva odvojena termina. Između termina dolazaka u školu, bila

je predviđena pauza od 20 minuta za dezinfekciju i provetranje učionica i drugih prostorija. Bio je preporučan fleksibilan ili klizni raspored zvonjenja sa ciljem da što manje učenika bude u isto vreme na odmoru, što doprinosi manjem broju učenika u prostorima predviđenim za komunikaciju (holovi, hodnici, toaleti...). Učenici jedne grupe imali su 4 časa, a učenici druge grupe imali su 3 časa. Grupe su se smenjivale na nedeljnom nivou. To znači da nastavnik nije predavao dva puta isto gradivo u toku jednog školskog dana jer je imao drugačiji raspored časova za svaku grupu učenika.

Za učenike u drugom ciklusu osnovne škole nastava se mogla realizovati po osnovnom i po kombinovanom modelu. Osnovni model je vrlo sličan modelu po kome su nastavu pohađali mladi učenici: realizuje se neposredni rad u školi, ako je odeljenje veće od 15 učenika, deli se na dve grupe, svaka grupa imaju posebnu učionicu, grupe dolaze u dva definisana termina u istoj ili suprotnoj smeni od učenika nižih razreda. Takođe, preporučivao se klizni/fleksibilni raspored časova: časovi su trajali 30 minuta, a između smena je bila pauza od 20 minuta. Razlika je u broju časova, jer stariji osnovci imaju po 5 časova dnevno. Kombinovani model je malo složeniji i zahtevao je veći stepen organizacije u okviru škole.

Na osnovu istraživanja različitih aspekata onlajn nastave (Beljanski, Šimonji Černak, Marić, 2021; Blatešić, Stanić, Šakan, 2021; Đorđić, Cvijetić, Damjanović, 2021; Đorđić, Šimonji Černak, Beljanski, 2021; Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020; Giovannella et al., 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020; Van der Spoel, 2020; Viner et al., 2020; Sutar-to, Sari & Fathurochman, 2020) stiče se utisak da je nastava i učenje na daljinu imala najveći uticaj na motivaciju učenika za učenjem, prisustvo vršnjačkog uticaja i vršnjaka kao agensa socijalizacije, promenu uloge roditelja u obrazovanju svoje dece i kompetencija nastavnika, naročito vezanih za upotrebu digitalnih alatki i medija za nastavu na daljinu. U radu će biti predstavljeni neki rezultati istraživanja vezanih za ove teme.

## 2. Korišćenje savremenih tehnologija u nastavi

Razvoj komunikacione i informacione tehnologije daje velike mogućnosti za korišćenje na polju obrazovanja (Bailey, Burkell, Regan & Steeves, 2020; Situmorang & Purba, 2020), te se smatraju se onim alatima, potporom i kanalima koji obrađuju, čuvaju, sintetišu, preuzimaju i predstavljaju informacije na različit način (Berk, 2009). Sa druge strane, postoji i preciznija definicija onoga što se smatra informacionim i komunikacionim tehnologijama (Sife, Lwoga & Sanga, 2007) – to su tehnološki uređaji (hardver i softver). Ovi uređaji omogućavaju uređivanje,

proizvodnju, čuvanje, razmenu i prenos podataka između različitih informacionih sistema koji imaju zajedničke protokole. Ove aplikacije koje integrišu računarske medije, telekomunikacije i mreže, omogućavaju kako međuljudsku (od osobe do osobe), tako i višesmernu komunikaciju i saradnju. Tako se u okviru ICT (Information and Communications Technologies) mogu naći i koristiti u nastavi: televizija i radio, CD, DVD, video konferencije, mobilne tehnologije, internet tehnologije koje obuhvataju i platforme za učenje, korišćenje e-maila i World Wide Web-a. Računarska tehnologija podleže stalnim inovacijama. Izgradnja računarskih nastavnih mreža je skupa i zahteva vreme i ulaganja. Od toga koji će softver koristiti obrazovna ustanova, zavisi da li će koristiti sopstvenu ili zakupljenu vrstu platforme (Đurović i Grujić, 2008).

### **3. Neke od uočenih promena u obrazovnom diskursu**

#### *3.1. Motivacija učenika za učenje na daljinu iz perspektive nastavnika i roditelja*

Škole, u našem društvu, imaju odgovornost da neguju talenat, veštine, kognitivne kompetencije i da motivišu učenike kako bi obezbedile transfer znanja. Rezultati malobrojnih istraživanja koji su sprovedeni u periodu pandemije korona virusa (Giovannella et al., 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020; Van der Spoel, 2020; Viner et al., 2020) su pokazali da su strategije koje nastavnik koristi za povećanje interesovanja učenika za učenje bile da učenicima pruži razumevanje važnosti učenja, da materijal za učenje učini kratkim, jasnim i zanimljivim, da koristi jednostavne i zanimljive medije i da sprovodi redovne i kontinuirane evaluacije (Sutarto, Sari & Fathurrochman, 2020).

U istraživanju nastavnika sa Pedagoškog fakulteta u Somboru (Beljanski, Šimonji Černak, Marić, 2021; Đorđić, Cvijetić, Damjanović, 2021) o iskustvima i mišljenju nastavnika o nastavi na daljinu učestvovalo je ukupno 574 nastavnika, prosečne starosti 44,34 godine i sa prosečno 17,43 godina radnog staža. U uzorku je bilo najviše ispitanika ženskog pola (84,50%) i ispitanika koji rade u gradskim školama (68,50%). Rezultati istraživanja koji se odnose na mišljenje nastavnika o motivaciji učenika tokom nastave na daljinu se nalaze u Tabeli 1.

**Tabela 1** Motivisanost učenika za učenje tokom nastave na daljinu – perspektiva nastavnika

	uopšte se ne slažem		ne slažem se		niti se slažem, niti se ne slažem		slažem se		u potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Primećujem da značajan broj učenika nije dovoljno motivisan za učenje kod kuće i izvršavanje domaćih zadataka.	29	5,05	151	26,31	157	27,35	175	30,49	62	10,80
Nailazim na poteškoće da podstaknem učenike da prate nastavu na daljinu i da rade domaće zadatke.	32	5,57	191	33,28	156	27,18	163	28,40	32	5,57
Uz pomoć pohvale podstičem učenike na izvršavanje školskih obaveza.	4	0,70	13	2,26	85	14,81	315	54,88	157	27,35
Isticanje pozitivnih strana učenja doprinosi da učenici budu više motivisani za učenje.	13	2,26	32	5,57	109	18,99	295	51,39	125	21,78
Uz obećanje određenih nagrada za izvršeni zadatak, nastojim da podstaknem učenike da ispunjavaju svoje obaveze.	52	9,06	138	24,04	162	28,22	174	30,31	48	8,36

Koristim određene vidove kazni, kao što je prekor, kako bih sankcionisao/la odlaganje i neizvršavanje školskih obaveza od strane učenika.	163	28,4	199	34,67	108	18,82	95	16,55	9	1,57
Odgovarajuću podršku prilikom motivisanja učenika za učenje na daljinu dobijam i od roditelja učenika.	27	4,70	71	12,37	144	25,09	265	46,17	67	11,67
Prilikom motivacije učenika za učenje na daljinu pomažu mi kolege.	88	15,33	128	22,30	138	24,04	182	31,71	38	6,62

Nastavnici su na osam stavki i pridruženoj skali Likertovog tipa procenjivali motivisanost učenika tokom odvijanja nastave na daljinu. Oko 40% nastavnika primećuje da su učenici manje motivisani za učenje i izradu domaćih zadataka i oko 30% njih nailazi na poteškoće da ih motivišu, naspram 48,79% nastavnika koji takve poteškoće nemaju. Više od 70% nastavnika izražava slaganje da učenike uz pomoć pohvale podstiču na izvršavanje obaveza i da isticanje pozitivnih strana učenika ima efekta na učeničku motivaciju. Nastavnici u najvećem broju slučajeva ne koriste kazne (63,07). Pomoć prilikom motivacije učenika najviše dobijaju od roditelja (57,84%), te od svojih kolega (38,33%).

U istraživanju iskustava i mišljenja roditelja o nastavi na daljinu (Beljanski, Šimonji Černak, Marić, 2021; Đorđić, Cvijetić, Damjanović, 2021) učestvovalo je ukupno 554 roditelja, od kojih 84,90% ispitanika ženskog pola. Tokom pandemije zarazne bolesti covid-19 oko trećine roditelja je redovno odlazilo na posao tokom vanrednog stanja i oko trećine roditelja je radilo od kuće. Srednju školu ima završeno 34,50% roditelja, dok četvrtina ima završene osnovne i master studije. Kao pomoć u učenju najviše je bila uključena majka (48%), a svako četvrto dete je samostalno učilo i izradivalo domaće zadatke. Rezultati istraživanja se nalaze u Tabeli 2.

**Tabela 2** Motivisanost učenika za učenje tokom nastave na daljinu – perspektiva roditelja

	uopšte se ne slažem		ne slažem se		niti se slažem, niti se ne slažem		slažem se		u potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Primećujem da moje dete nije dovoljno motivisano za učenje kod kuće i izvršavanje domaćih zadataka.	83	14,98	141	25,45	128	23,10	146	26,35	56	10,11
Kao roditelj, i sam/a nailazim na poteškoće da svoje dete podstaknem da prati nastavu na daljinu i da radi domaće zadatke.	87	15,70	160	28,88	109	19,68	144	25,99	54	9,75
Uz pomoć pohvale podstičem dete na izvršavanje školskih obaveza.	31	5,60	46	8,30	107	19,31	274	49,46	96	17,33
Isticanje pozitivnih strana učenja doprinosi da moje dete bude više motivisano za učenje.	28	5,05	55	9,93	145	26,17	235	42,42	91	16,43

Uz obećenje nagrade za izvršen zadatak (npr. kupovina stvari koje žele, produženo vreme za igru) uspevam da podstaknem dete na učenje.	186	33,57	182	32,85	106	19,13	63	11,37	17	3,07
Koristim kaznu (npr. prekor i zabrana), kako bih sankcionisao/la odlaganje i neizvršavanje školskih obaveza od strane deteta.	165	29,78	178	32,13	101	18,23	97	17,51	13	2,35
Odgovara-juću podršku prilikom motivisanja deteta za učenje kod kuće dobijam i od nastavnika.	75	13,54	95	17,15	131	23,65	180	32,49	73	13,18
Odgovara-juću podršku prilikom motivisanja deteta za učenje kod kuće dobijam i od drugih roditelja.	119	21,48	130	23,47	172	31,05	117	21,12	16	2,89

Roditelji su motivaciju svoje dece procenjivali na osam stavki. Da njihovo dete nije dovoljno motivisano za učenje i izradu domaćih zadataka tokom nastave na daljinu izveštava 36,46% roditelja, naspram 40,43% onih koji izveštavaju da njihova deca nemaju nedostatak motivacije. Oko trećine roditelja ima poteškoće da motiviše decu da prati nastavu na daljinu i izrađuje domaće zadatke. Najviše roditelja koristi pohvalu i isticanje pozitivnih strana u cilju motivacije dece. Podršku prilikom motivisanja deteta od nastavnika dobija 45,67% roditelja, a od drugih roditelja podršku dobija 24,01% roditelja.



Dakle, rezultati istraživanja navode da i učitelji/nastavnici, s jedne, i roditelji, s druge strane, u podjednakoj meri smatraju da deca nisu dovoljno motivisana za učenje kod kuće i izvršavanje domaćih zadataka (oko 40% ispitanika). I roditelji i učitelji/nastavnici u podjednakoj meri iskazuju da imaju poteškoće da podstaknu svoju decu, odnosno učenike, da prate nastave na daljinu i izvršavaju domaće zadatke. Sve navedeno nije iznenađujuće, imajući u vidu da se sa nastavom na daljinu započelo iznenada, bez prethodne najave i mogućnosti bilo kakve pripreme, kako samih realizatora nastave, tako i učenika i njihovih roditelja. Statistički značajna razlika u percepciji motivisanosti učenika utvrđena je između grupe učitelja, s jedne, i grupe nastavnika, s druge strane. Nastavnici u značajno većem broju smatraju da učenici za vreme realizacije nastave na daljinu nisu dovoljno motivisani i misaono angažovani i u značajno većoj meri nailaze na poteškoće da podstaknu učenike da prate nastavu na daljinu i izvršavaju domaće zadatke. Ovakva razlika mogla bi da bude objašnjena činjenicom da nastavnici rade sa značajno većim brojem učenika nego učitelji, odnosno sa učenicima iz većeg broja odeljenja, dok učitelji rade samo sa jednim odeljenjem. Pored navedenog, mlada deca u većem broju slučajeva dobijaju podršku, ili su pod nadzorom roditelja prilikom praćenja nastave na daljinu, što takođe može u značajnoj meri da utiče i na njihovu motivaciju.

Istraživanje na uzorku studenata prve i druge godine italijanskog jezika je pokazalo slične rezultate (Blatešić, Stanić, Šakan, 2021). Najveći broj studenata je pripadao srednje motivisanom profilu i oni su uspjeli da se prilagode onlajn nastavi. Skoro četvrtina ukupnog uzorka je spadala u veoma nemotivisane koji su pokazali odsustvo želje za onlajn učenjem – nisko autonomno motivisanim studentima je prelazak na onlajn nastavu uzrokovao pad motivacije. Najmanji broj studenata je spadao u grupu izrazito motivisanih studenata.

### *3.2. Vršnjaci kao agens socijalizacije*

Škola je deci potrebna ne samo zbog usko obrazovnog aspekta, već i za socijalizaciju. Naime, brojni autori (Edwards et al., 2012; Mikelic Preradovic et al., 2016:129; Zalaznick, 2019) ističu važnost socio-emocionalnog razvoja deteta u školi, koji je podstaknut upravo odgovarajućim interakcijama koje učenici ostvaruju kroz razmenu sa drugom decom. Stoga su roditelji kao najveći nedostatak nastave na daljinu i naveli problem odsustva kontakta sa drugom decom (Beljanski, Šimonji Černak, Marić, 2021). Takođe, roditelji koji su više vremena provodili kod kuće sa svojom decom naročito su isticali ovaj problem. Isto tako, kada ima više dece u porodici, nalazi govore da se manje opaža nedostatak kontakta sa

vršnjacima jer se on nadoknađuje kroz razmenu sa braćom i sestrama (Edwards et al., 2012; Mikelic Preradovic et al., 2016:129; Zalaznick, 2019).

### *3.3. Uloga roditelja*

Postoji uverenje da su deca vrlo zainteresovana za medije i tehnologiju (Sharkins et al., 2016:440), pa je zbog toga neobično mišljenje roditelja da njihovoj deci nije interesantno da uče koristeći digitalne sadržaje, te da su tada nezaniterosovana, neaktivna i nefokusirana (Dong et al., 2020:24). Isto tako postoji uverenje da u novonastaloj pandemijskoj situaciji roditelji procenjuju da je deci potrebno više vremena da završe školske obaveze nego pre, ali da su im potrebne takve obaveze i da se porodica dobro snalazi sa svim obavezama koje pred njih stavlja učenje na daljinu (Brom et al., 2020:5). Roditelji opisuju da su imali problema sa balansiranjem između obaveza, da motivišu decu i problem u vezi sa ishodom učenja (Garbe, Ogurlu, Logan & Cook 2020:59; Đorđić, Cvijetić, Damjanović, 2021). Tokom pandemije, roditelji su imali negativan stav u vezi sa onlajn učenjem jer su bili nezadovoljni opštom situacijom koja ih je zadesila – zatvaranjem u kuće, držanjem socijalne i fizičke distance i svodenjem života na minimalne aktivnosti (Beljanski, Šimonji Černak, Marić, 2021). Takođe, nisu im se dopale teškoće i neočekivani zahtevi sa učenjem (Garbe, Ogurlu, Logan & Cook, 2020).

Roditelji se najviše slažu sa tvrdnjom da učenje na daljinu dovodi do nedostataka u vidu izostanka povratne informacije, da nedostaje IT podrška (može se tumačiti da ne znaju dobro da rukuju uređajem ili ga ne poseduju) i veliki nedostatak je što nema direktnog kontakta. Dominantne teškoće su bile i previše gradiva i zadataka na nedeljnom nivou, vremenska organizacija učenja kod kuće, nedovoljna komunikacija sa nastavnicima. Osim toga, roditelji smatraju da deca nisu dovoljno razumela gradivo i da je postojao problem u vezi sa nedostatkom internet konekcije. Takođe u svim ispitivanim segmentima deskriptivni pokazatelji nam ukazuju na percepciju teškoća u učenju od strane roditelja.

### *3.4. Kompetencije nastavnika*

U već pomenutom istraživanju istraživačkog tima Pedagoškog fakulteta u Somboru, učitelji/nastavnici su imali priliku da izvrše samoprocenu svojih kompetencija za izvođenje nastave na daljinu i da izraze svoje mišljenje o korisnosti i zahtevnosti pojedinih alata i platformi za izvođenje nastave na daljinu (Đorđić, Šimonji Černak, Beljanski, 2021). Rezultati se nalaze u Tabelama 3, 4 i 5.

Tabela 3 Samoprocena kompetencija za izvođenje nastave na daljinu

	uopšte se ne slažem		ne slažem se		niti se slažem, niti se ne slažem		slažem se		u potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Smatram da sam dovoljno osposobljen/a za realizaciju nastave na daljinu.	15	2,61	58	10,10	156	27,18	229	39,90	116	20,21
Kompetencije za realizaciju nastave na daljinu stekao/la sam u okviru formalnog obrazovanja na fakultetu.	215	37,46	221	38,50	74	12,89	48	8,36	16	2,79
Kompetencije za realizaciju nastave na daljinu stekao/la sam putem obaveznog stručnog usavršavanja.	105	18,29	162	28,22	134	23,34	143	24,91	30	5,23
Kompetencije za realizaciju nastave na daljinu stekao/la sam samostalno, kroz neformalnu edukaciju.	10	1,74	17	2,96	51	8,89	291	50,70	205	35,71
Realizacija nastave na daljinu doprinosi unapređenju mojih kompetencija u vezi sa elektronskim učenjem i digitalnom nastavom.	16	2,79	33	5,75	84	14,63	270	47,04	171	29,79

Smatram da bi dodatna edukacija u oblasti nastave na daljinu unapredila kompetencije nastavnika za realizaciju ovog tipa nastave.	19	3,31	30	5,23	109	18,99	243	42,33	173	30,14
Škola u kojoj radim mi je omogućila edukaciju o nastavi na daljinu.	85	14,81	123	21,43	134	23,34	177	30,84	55	9,58
Moje tehničke i informatičke kompetencije su dovoljne za realizaciju nastave na daljinu.	11	1,92	45	7,84	114	19,86	238	41,46	166	28,92

Da su dovoljno osposobljeni za realizaciju nastave na daljinu smatra 60,11% nastavnika. Kompetencije za izvođenje nastave na daljinu najčešće su stekli samostalno, kroz neformalnu edukaciju (86,41%), te kroz programe stalnog stručnog usavršavanja (30,14%) i najmanje kroz svoje formalno obrazovanje na fakultetu (11,15%). Više od dve trećine nastavnika smatra da im realizacija nastave na daljinu pomaže kod unapređenja kompetencija u vezi sa elektronskim učenjem i digitalnom nastavom, ali isto da im je potrebna dodatna edukacija u ovoj oblasti. Škola u kojoj rade je obezbedila nastavnicima edukaciju o nastavi na daljinu kod nešto više od trećine ispitanika.

**Tabela 4** *Korisnost različitih alata i platformi za realizaciju nastave na daljinu*

	uopšte mi nije korisno		nije mi korisno		niti mi je korisno, niti mi nije korisno		korisno je		u potpunosti je korisno		nisam koristio/la	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Google Classroom	44	7,67	44	7,67	49	8,54	120	20,91	229	39,90	88	15,33
Viber	12	2,09	6	1,05	25	4,36	196	34,15	308	53,66	27	4,70
Mejl	20	3,48	15	2,61	38	6,62	186	32,40	274	47,74	41	7,14

Društvene mreže (Facebook, Instagram)	62	10,80	62	10,80	61	10,63	86	14,98	97	16,90	206	35,89
Zoom	64	11,15	48	8,36	59	10,28	70	12,20	88	15,33	245	42,6
Skype	72	12,54	41	7,14	64	11,15	64	11,15	58	10,10	275	47,9%
Google drive	52	9,06	36	6,27	59	10,28	114	19,86	169	29,44	144	25,09
Moodle	74	12,89	49	8,54	77	13,41	34	5,92	45	7,84	295	51,39
Razgovor telefonom	15	2,61	25	4,36	68	11,85	174	30,31	199	34,67	93	16,20
Moja učionica TeslaEDU	73	12,72	55	9,58	72	12,54	41	7,14	34	5,92	299	52,09

Najčešće korišćeni alati i platforme za nastavu na daljinu bili su Viber i mejl, a najmanje su se koristili Moodle i Moja učionica TeslaEDU. Od korišćenih platformi Viber (87,81%) i mejl (80,14%) su označene kao najkorisnije, te Google classroom (60,81%) i Goodle drive (49,30%).

**Tabela 5** *Zabtevnost različitih alata i platformi za realizaciju nastave na daljinu*

	uopšte nije zahtevno		nije zahtevno		niti jeste, niti nije zahtevno		zahtevno je		u potpunosti je zahtevno		nisam koristio/la	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Google Classroom	145	25,26	162	28,22	96	16,72	45	7,84	13	2,26	113	19,69
Viber	330	57,49	170	29,62	32	5,57	11	1,92	14	2,44	17	2,96
Mail	310	54,01	178	31,01	40	6,97	14	2,44	8	1,39	24	4,18
Društvene mreže (Facebook, Instagram)	191	33,28	129	22,47	51	8,89	10	1,74	9	1,57	184	32,06
Zoom	91	15,85	82	14,29	98	17,07	45	7,84	10	1,74	248	43,21
Skype	127	22,13	96	16,72	80	13,94	15	2,61	8	1,39	248	43,21
Google drive	147	25,61	129	22,47	84	14,63	38	6,62	10	1,74	166	28,92

Moodle	59	10,28	58	10,10	108	18,82	45	7,84	13	2,26	291	50,70
Razgovor telefonom	282	49,13	131	22,82	48	8,36	17	2,96	19	3,31	77	13,41
Moja učionica TeslaEDU	54	9,41	62	10,80	102	17,77	36	6,27	17	2,96	303	52,79

Prosečno, oni koji su koristili navedene alate i platforme izveštavaju da im one nisu bile preterano zahtevne za korišćenje. Kao umereno zahtevne označavaju Google classroom-a (16.9% onih koji su koristili označavaju da im je bilo zahtevno), Moja učionica TeslaEDU (19.6% onih koji su koristili) i Moodle (20.5% onih koji su koristili).

#### 4. Zaključna razmatranja

Pandemijske godine pružile su mogućnost istraživačima iz različitih nauka da proučavaju vaspitanje i obrazovanje u vanrednim situacijama. U fokusu mnogih istraživanja se našlo učenje i nastava na daljinu sa aspekta učenika, učitelja, nastavnika, roditelja. Onlajn obrazovanje preko različitih platformi, alatki, društvenih mreža i TV programa donelo je promene u obrazovnom diskursu i počelo se govoriti o digitalnim kompetencijama nastavnika, motivisanosti učenika za nastavu i učenje na daljinu, nedostatku neposrednog kontakta između učenika i nastavnika i o novoj ulozi roditelja u obrazovanju svoje dece. Nastavnici su se našli pred didaktičko-metodičkim izazovima u smislu prilagođavanja gradiva i metoda nastave virtuelnom okruženju i ovladavanjem korišćenja različitih alatki i platformi za onlajn nastavu, uz relativno skromnu podršku od strane svojih škola i ministarstva. Škola je ušla u porodice, rad nastavnika je postao vidljiviji, u porodici se obrazovanjem dece dominantno bavila majka, pojavili su se problemi tehničke prirode (računari, oprema, internet konekcija) i organizacione prirode (usklađivanje obaveza na poslu i kod kuće) te uže obrazovni problemi (nedostatak povratne informacije od nastavnika, previše gradiva, nemotivisanost dece, nerazumevanje gradiva...). Nastavnici i roditelji izveštavaju o problemu motivacije učenika za učenje i izvršavanje obaveza, kao i o nedostatku neposrednog kontakta sa vršnjacima i nastavnicima.

**Literatura:**

- Aldhafeeri, Fayiz, and Khan, Badrul. (2016). Teachers' and students' views on E-Learning readiness in Kuwait's secondary public schools. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(2), 202-235. DOI:10.1177/0047239516646747
- Bailey, J., Burkell J., Regan, P., & Steeves, V. (2020). Children's privacy is at risk with rapid shifts to online schooling under coronavirus The Conversation 21 April. Retrieved from <https://theconversation.com/childrens-privacy-is-at-risk-with-rapid-shiftsto-online-schooling-under-coronavirus-135787>.
- Beljanski, M., Šimonji Černak, R. (2021). Osnovnoškolsko obrazovanje za vreme pandemije u Srbiji: modeli i iskustva. U: M. Nikolić, M. Vantić-Tanjić (Eds). XII međunarodna naučno-stručna konferencija *Unapređenje kvalitete života djece i mladib*. Bugarska, jun, 2021.
- Beljanski, M., Šimonji Černak, R., Marić M. (2021). Percepcija učenja na daljinu od strane roditelja tokom pandemije COVID-19. *Uzdаница*, 17(2), 83-97.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Blatešić, A., Stanić, T., Šakan, D. (2021). Motivacija za učenje italijanskog jezika tokom onlajn nastave. *Inovacije u nastavi*, 34(4), 64-80. DOI: 10.5937/inovacije2104064B
- Brom, Cyril; Lukavský, Jirí; Greger, David; Hannemann, Tereza; Straková, Jana and Švaricek, Roman (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. *Front. Educ.* 5:103. DOI: 10.3389/educ.2020.00103
- Dong, Chuanmei; Cao, Simin and Li, Hui (2020). Young Children's Online Learning during COVID-19 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes. *Children and Youth Services Review*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Dordić, D., Šimonji Černak, R. i Beljanski M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: iskustva u nastavi na daljinu. *Društvene i humanističke studije*, 16(3), 481-504.
- Dordić, D., Cvijetić, M. i Damjanović, R. (2021). Iskustva učitelja i nastavnika tokom realizacije nastave na daljinu usled pandemije virusa korona (COVID-19). *Inovacije u nastavi*, 34(2), 86-103. DOI: 10.5937/inovacije2102086D
- Durović, Lj., i Grujić, Lj. (2008). Učenje na daljinu. Tehnika i informatika u obrazovanju. Preuzeto sa: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio08/PDF/RADOVI/404%20Djurovic,%20Grujic%20-%20Ucenje%20na%20daljinu.pdf>
- Edwards, S., Skouteris, H., Rutherford, L., & Cutter-Mackenzie, A. (2012). 'It's all about Ben10™': Children's play, health and sustainability decisions in the early years. *Early Child Development and Care*, 183(2), 280-293. doi:10.1080/03004430.2012.671816
- Garbe, Amber; Ogurlu, Uzeyir; Logan, Nikki and Cook, Perry (2020). COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic. *American Journal of Qualitative Research*. 4(3), 45-65. DOI: <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

- Giovannella, Carlo, Marcello Passarelli, Donatella Persico (2020). „Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective“, *Interaction Design and Architecture*, 45, 1-9.
- König, Johannes, Daniela Jäger-Biela, Nina Glutsch (2020). „Adapting toonline teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competenceeffects among early career teachers in Germany“, *European Journal of Teacher Education*, 43, 608-622, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Mikelic Preradovic, N., Lesin, G., & Sagud, M. (2016). Investigating parents' attitudes towards digital technology use in early childhood: A case study from Croatia. *Informatics in Education*, 15(1), 127-146. doi:10.15388/infedu.2016.07
- Sharkins, Kimberly; Newton, Allison; Albaiz, Najla Essa and Ernest, James (2016). Preschool children's exposure to media, technology, and screen Time: Perspectives of caregivers from three early childcare settings. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 437-444. DOI:10.1007/s10643-015-0732-3
- Sife, A. S., Lwoga, E.T., & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 3(2), 57-67.
- Situmorang, E. L.& Purba, B. M. M. (2020). Online Learning And Its Challenges For Parents. doi: <https://doi.org/10.31219/osf.io/v6fd3>
- Sutarto, Sutarto, Dewi Purnama Sari, Irwan Fathurrochman (2020), „Teacher strategies in online learning to increase students' interest in learning during COVID-19 pandemic“, *Journal Konseling dan Pendidikan*, 8, 129-137, DOI: <https://doi.org/10.29210/147800>
- Van der Spoel, Irene, Omid Noroozi, Ellen Schuurink, Stan van Ginkel (2020), „Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19- pandemic in the Netherlands“, *European Journal of Teacher Education*, 43, 623-638. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
- Viner, Russel, Simon Russell, Helen Croker, Jessica Packer, Joseph Ward, Claire Stansfield, Oliver Mytton, Chris Bonell, Robert Booy (2020). „School Closure and Management Practices during Coronavirus Outbreaks Including COVID-19: A Rapid Systematic Review“ *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4, 397-404.
- Zalaznick, M. (2019). Online service intends to expand pre-K access. (EQUITY). *District Administration*, 55(8), 12.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 55/2013.



## **APPLICATION OF DIGITAL MEDIA IN THE CONTEXT OF CHANGING EDUCATIONAL DISCOURSE**

**Abstract:** During the coronavirus pandemic, the education process in the whole world continued online. Different participants (students, parents, teachers, school administrators) managed their new roles and tasks differently. Distance learning took place through recorded lessons on TV and through various learning platforms. Communication between parents and students was mainly carried out through various android applications for communication and through social media. Research conducted by the professors of the Faculty of Education in Sombor regarding the experiences and opinions of teachers and parents on distance learning included 574 teachers and 554 parents. Results of the research indicate that both teachers and parents consider that children are not motivated enough for learning and doing homework remotely. Parents stated that the biggest disadvantage of distance learning is the lack of contact with other children when the socio-emotional development of children is at the height of importance. On the other hand, more than two thirds of teachers deem that the implementation of distance learning helps them improve e-learning and digital teaching competencies, but also stated that they need additional training in this area.

**Keywords:** COVID-19, distance learning, digital media, education

Vesna Rodić Lukić<sup>1</sup>  
Univerzitet u Novom Sadu  
Pedagoški fakultet u Somboru

## **PRIMENA DIGITALNOG MARKETINGA U VISOKO- KOOBRAZOVNIM INSTITUCIJAMA**

**Rezime:** Kako živimo u dobu u kom marketing na društvenim mrežama predstavlja sastavni deo naše svakodnevnice, jasno je zašto sve više univerziteta i fakulteta uviđa benefite korišćenja ovih medija u svrhu podizanja svesti o postojanju njihovih institucija. Pre pokretanja bilo kakvih marketing aktivnosti, koje su usmerene ka potencijalnim studentima, neophodno je bolje razumevanje načina na koji budući studenti koriste društvene mreže. U ovom radu dat je kratak osvrt na primenjivost marketing konceptata u visokoobrazovnim institucijama, kao i rezultati sprovedenog istraživanja na uzorku bruceša Pedagoškog fakulteta u Somboru. Dobijeni rezultati ukazuju da su bruceši većinom pratili društvene mreže Fakulteta i da su im informacije deljene preko ovih medija pomogle u njihovoj konačnoj odluci o studiranju. U okviru rada je data preporuka marketinškim stručnjacima u visokom obrazovanju da prilikom osmišljavanja marketing strategije uvrste integrisano marketing komuniciranje na nekoliko društvenih mreža istovremeno.

**Ključne reči:** digitalni marketing, visokoobrazovne institucije, društvene mreže

### **1. Specifičnosti primene marketinga u visokoobrazovnim institucijama**

Obrazovne institucije širom sveta, mahom spadaju u neprofitne organizacije. Samim tim, obrazovne institucije se sve više moraju oslanjati na sopstvene prihode koje ostvaruju kroz školarine koje plaćaju studenti ili na razne poklone, donacije i subvencije od strane države. Kako se način finansiranja državnih škola menja u mnogim državama, sve je veći broj onih koje pokreću različite kampanje za prikupljanje potrebnih sredstava u svrhu efikasnije realizacije nastave. Kao i u većini zemalja sveta, kod nas se državni univerziteti finansiraju samo delimično od strane države.

<sup>1</sup> vesnarodic.pef@gmail.com

Pre samo nekoliko decenija, uporediti visokoobrazovne institucije sa preduzećima, bilo je u najmanju ruku šokantno. Smatra se da ove institucije predstavljaju transfere znanja i veština studentima sa ciljem osposobljavanja za što efikasnije unapređenje njihovih privatnih i profesionalnih mogućnosti. Sa druge strane, ukoliko se posmatraju samo sa finansijskog aspekta, preduzeća postoje da bi stvorile profit (Kotler & Fox, 1995; spomenuto kod Glišović, 2003; Gajić, 2010). Zanimajući razlike koje postoje između ovih organizacija, postoji mnogo toga što institucije visokog obrazovanja mogu naučiti i primeniti iz iskustava koje poseduju profitne organizacije. Pored efikasnog upravljanja finansijama, ove institucije mogu koristiti i dostignuća iz oblasti menadžmenta ljudskih resursa. Upravo se tu i nalazi najveći broj problema, pogotovo kada se govori o državnim visokoobrazovnim institucijama sa prostora Zapadnog Balkana. Neadekvatno motivisanje zaposlenih i nedovoljna kontrola nad obavljenim aktivnostima dovodi ove institucije u situaciju koja se ponekad čini bezizlaznom. Neretko se izvor problema javlja u oblasti administracije i to najčešće u okviru studentskih službi. Prilagodavanjem adekvatnih poslovnih koncepata radu studentske službe, umnogome se može uticati na povećanje satisfakcije studenata, kao glavnih korisnika usluga ovih institucija, što direktno utiče na poboljšanje imidža institucije kroz širenje pozitivne komunikacije "od usta do usta". Uvidajući koje benefite donose, u ovim institucijama se sve više mogu čuti termini kao što su marketing istraživanja, segmentacija tržišta i strategijsko planiranje.

Literatura iz oblasti marketinga je prepuna kako teorijskih, tako i empirijskih radova koji se bave različitim aspektima formulacije i implementacije marketing strategije. Za marketing u visokom obrazovanju se kaže da košta veoma puno, a može da košta i još više ukoliko se neadekvatno primenjuje. Procenjuje se da državni univerziteti širom sveta, troše preko 5% svojih prihoda na marketing aktivnosti, dok je ta suma mnogo veća kod privatnih univerziteta koji troše i preko 20% svojih prihoda (Maringe & Gibbs, 2009, 44). Iako su mnoge institucije ovog tipa uvidele pogodnosti koje donosi ovaj koncept poslovanja, marketing u visokom obrazovanju se i dalje smatra relativno nerazvijenim konceptom. Mišljenje da se marketing bavi isključivo advertajzingom i promocijom ostaje dominantan u većini visokoobrazovnih institucija. Njegova uloga u razvijanju novih proizvoda i usluga koje su tražene od strane ključnih stejkholdera, za sad još uvek ostaje neprepoznat od strane velikog broja institucija (Maringe & Gibbs, 2009, 44). Sve dok se ne uzmu u obzir svi relevantni principi i koncepti koji su na raspolaganju, pozitivni rezultati ovih institucija će i dalje ostati samo privid.

Kako bi se što efikasnije primenjivao marketing u visokoobrazovnim institucijama, od velikog značaja je i promena paradigme koja vlada u njima. Naime, bez upoznavanja glavnih aktera u ovim institucijama sa osnovama na kojima počiva marketing, nije moguće očekivati neke vidljive pomake. Ono što se sve više očekuje od profesora i nenastavnog osoblja je da na studente gledaju kao na korisnike usluga koje se nude na ovim institucijama. Mnogima je to i dalje neprihvatljivo, te se javljaju otpori od strane velikog broja zaposlenih u ovom sektoru. Sa druge strane, veliki broj istraživača i praktičara ukazuje na evidentnu činjenicu da se i sami studenti sve više ponašaju kao kupci. Oni zahtevaju što kvalitetniju uslugu uz što manje troškove i uloženog napora. Ovakav pristup je sigurno i razlog oprečnih mišljenja mnogih autora, ali i za to postoji protivargument. Naime, isto kao i kod svake druge organizacije, njen zadatak jeste da ubedi kupca da je ono što ona nudi visokokvalitetno, te samim tim zahteva i više uloženog novca (i truda). Ono što je prvi i osnovni zadatak visokoobrazovnih institucija, koje naume da započnu sa primenom ozbiljnih i opsežnih marketing aktivnosti, jeste upravo sprovođenje marketing istraživanja. Samo redovnim i opsežnim istraživanjima je moguće doći do podataka o tome koje potrebe izražava njihovo ciljno tržište. Tek nakon obrade prikupljenih podataka, moguće je početi sa osmišljavanjem programa i celokupne ponude, kao i planiranjem aktivnosti privlačenja novih i razvijanja marketing odnosa sa postojećim studentima.

## **2. Karakteristike dinamičnog okruženja u visokom obrazovanju**

Institucije visokog obrazovanja egzistiraju u jednom širem sistemu koji obuhvata socijalno, političko i ekonomsko okruženje. Njihov zadatak je da konstantno istražuju svoje okruženje, identifikujući potencijalne šanse i opasnosti, koje mogu uticati na obezbeđivanje potrebnih resursa. Opstanak je zagarantovan samo institucijama koje uspešno predvide promene koje ih očekuju, dok ostalima preči nestanak sa tržišta (Teichler, 2008). Dinamične promene u okruženju, kao što su privatizacija, decentralizacija, diverzifikacija, internacionalizacija i pojačana konkurencija u visokom obrazovanju javljaju se širom sveta. Ove promene utiču na način na koji funkcionišu ove institucije, te predstavljaju pokretačke snage procesa marketizacije visokog obrazovanja. Privatizacija visokoobrazovnih institucija i podela troškova kroz uvođenje školarina, u mnogim evropskim državama, naglašava „potrošački“ pristup visokoobrazovnim institucijama, kao i potrebu da se bolje sagledaju očekivanja studenata. Jačanje konkurencije kako na institucionalnom, tako

i na nacionalnom i internacionalnom nivou, zahteva od visokoobrazovnih institucija prihvatanje tržišno orijentisanog poslovanja, uvažavajući koncepte inicijalno primenjivane u profitnom sektoru (Nicolescu, 2009).

Nekoliko dominantnih trendova iz okruženja utiče na prihvatanje marketinga od strane visokoobrazovnih institucija kako u razvijenim, tako i u zemljama u razvoju. Jedan od njih je i masifikacija obrazovanja koju karakterišu tri glavna talasa (Maringe & Gibbs, 2009, 30). Prvi se javlja u osnovnom obrazovanju, gde ono postaje obavezno širom sveta, što je podstaknuto sve većim zahtevima za socijalnom pravdom, jednakošću i ravnopravnošću polova. Trend obaveznog osnovnog obrazovanja se reflektuje i na srednjoškolsko obrazovanje, kao i na visoko obrazovanje. S obzirom da sve veći broj mladih uspešno završava srednju školu, javlja se povećana potreba za nastavkom školovanja na višem nivou. Posmatrajući obrazovanje kroz koncept doživotnog učenja utiče se na sve veću ekspanziju visokog obrazovanja. Efekti masifikacije (engl. massification) visokog obrazovanja na kvalitet predavanja, provere znanja, finansiranje i kvalitet života studenata, postaju glavne teme raznih debata vođenih u stručnim i naučnim krugovima. Sa masifikacijom su usko povezani trendovi ekspanzije i diverzifikacije, koji zajedno utiču na razvoj visokog obrazovanja širom sveta (Zha, 2009). Pod diverzifikacijom u visokom obrazovanju se najčešće podrazumeva razvoj novih načina pružanja usluga na ovim institucijama (Maringe & Gibbs, 2009).

Pojedini autori, pored termina diverzifikacije, koriste termin diverzitet (engl. diversity) koji upotrebljavaju u smislu strukturnih aspekata diverziteta, tj. raznovrsnosti misija, akademskih programa itd. (Zha, 2009). Ovo ne mora da bude usamljeni slučaj, te pojmovi diverzifikacije, diverziteta, diferencijacije i homogenosti ne moraju se odnositi samo na institucionalne strukture visokog obrazovanja. Naime, pojedini autori (Teichler, 2008) ukazuju da postoji nekoliko načina na koje se ovi pojmovi mogu iskazati u visokom obrazovanju, a to su:

- raznovrsnost (diverzitet) *administrativnih i organizacionih elemenata* visokoobrazovnih institucija;
- fenomen nazvan *interni diverzitet*, koji se predstavlja stepenom homogenosti ili raznovrsnosti unutar same visokoobrazovne institucije i njenih manjih jedinica;
- uspostavljanje diverzifikacije uvažavajući *socio-biografske karakteristike* kao i uspeh u prethodnom obrazovanju i karijeri studenata. Ova vrsta diverzifikacije otvara žučnu debatu, s obzirom da se na taj način favorizuju određene grupe studenata i dovodi u pitanje ograničavanje pristupa studentima, koji nemaju potrebne kvalifikacije;

- dinamični *sistem znanja* se takođe može prikazati kroz prizmu diverziteta i homogenosti, novih divizija i integracija;
- diverzitet visokoobrazovnih institucija je moguće ostvariti u skladu sa vrstom  *vlasništva i kontrole*. Tako se uloga institucija visokog obrazovanja, koje pripadaju privatnom sektoru, jasno razgraničava od uloge institucija koje pripadaju javnom sektoru;
- uspostavljanje  *institucionalnog i programskog* diverziteta. Ovo je posebno važno u pretežno centralizovanim sistemima ili u državama u kojima su nedovoljno jasne granice između tipova institucija, gde institucije iste vrste poseduju različite programe.

Pojedini autori (Birnbbaum, 1983; pomenuto kod Teichler, 2008) klasifikuju postojeće forme diverziteta u visokom obrazovanju, ukazujući na sedam formi: (1) sistemski diverzitet (npr. tipovi institucije); (2) strukturni diverzitet (organizacione dimenzije); (3) programski diverzitet (npr. kurikulum); (4) proceduralni diverzitet (npr. oblici nastave); (5) diverzitet reputacije (uočene razlike u smislu statusa i prestiža); (6) raznolikost konstituenata (npr. različiti tipovi studenata koji se uslužuju); (7) vrednosni i klimatski diverzitet (razlike u internoj kulturi i društvenom okruženju).

Posledica masifikacije obrazovanja, ekspanzije, diverzifikacije i heterogenosti ponude visokoobrazovnih institucija izražava se u pojačanoj konkurenciji između ovih institucija. Jedan od važnih faktora koji se izdvaja kao pokretač konkurencije jeste i promišljena vladina politika, koja u mnogim zemljama podstiče razvoj tržišta u visokom obrazovanju. Tako se u Engleskoj podsticao razvoj internog tržišta, koje je iniciralo „Veće za finansiranje univerziteta“ (engl. University Funding Council) podstičući univerzitetu da se bore međusobno za veći broj budžetskih mesta (Maringe & Gibbs, 2009, 33). Pored svih navedenih trendova koji utiču na razvoj marketinga u visokoobrazovnim institucijama, eksperti sumiraju nekoliko najvažnijih među njima. Naime, analizirajući ovu temu na evropskoj radionici u okviru UNESCO-ovog foruma o visokom obrazovanju, istraživanju i znanju, ukazano je na postojanje značajnih faktora iz okruženja koji su od uticaja na visoko obrazovanje (Teichler, 2008):

- rastuća internacionalna kooperacija i mobilnost,
- globalizacija,
- novi načini upravljanja i rukovođenja,
- pomaci ka društvu znanja,
- novi mediji.

Institucije visokog obrazovanja se takmiče sa ostalim institucijama kako na lokalnom, tako i na nacionalnom i regionalnom nivou. Poseban trend koji se javlja poslednjih decenija, odnosi se na pojavu internacionalnih

tržišta visokog obrazovanja. Ova tržišta omogućavaju studentima da studiraju van granica svoje zemlje, ali se takođe odnosi na saradnju nastavnog osoblja na istraživačkim projektima, kao i razvoj mogućnosti preduzeća u inostranstvu (Foskett, 2011). Promovisanje programa mobilnosti i kooperacije unutar Evropske Unije, kao što je na primer ERASMUS program privremene studentske mobilnosti, predstavlja jedan od načina omogućavanja studentima da deo svog studiranja provedu van granica svoje zemlje. Ministri zaduženi za visoko obrazovanje iz većine zemalja Evrope složili su se u uspostavljanju konvergentnog sistema studijskih programa i diploma u celoj Evropi. Uspostavljen je fazni sistem studijskih programa i diploma u okviru tzv. Bolonjskog procesa (Teichler, 2008). S obzirom da se nakon završetka školovanja dobija diploma priznata u većini evropskih zemalja, studenti imaju mogućnost da biraju u kojoj državi i na kojoj instituciji će se školovati, te se i na taj način pojačava konkurencija na internacionalnim tržištima visokog obrazovanja. Ova tržišta se karakterišu još jačom konkurencijom nego što je to slučaj sa nacionalnim tržištima. Za razliku od domaćih, internacionalna tržišta poseduju više karakteristika „pravog“ tržišta, s obzirom da imaju manje direktnih ograničenja po pitanju ponašanja na istim. Ove institucije se pak, podržavaju u njihovim nastojanjima da se uključe u internacionalne tokove. Primer za to su Britanski savet (engl. The British Council) i njihovo Ministarstvo trgovine i industrije (engl. UKTI), koji visoko obrazovanje jednostavno smatraju uslužnom industrijom koja posluje na internacionalnom tržištu (Foskett, 2011).

Proces globalizacije kroz rast globalne trgovine, komunikacije i međusobne povezanosti, stimuliše globalni pogled na visoko obrazovanje. Termin globalizacija prevazilazi tradicionalno shvatanje termina internacionalizacija. On se sve više koristi u razvijenim zemljama, kada se govori o promenama koje se javljaju kako u međunacionalnom poslovanju pojedinačnih institucija, tako i celokupnog sistema visokog obrazovanja. Dok se termin globalizacija odnosi na povećane prekogranične aktivnosti u visokom obrazovanju sa težnjom ka brisanju nacionalnih granica, termin internacionalizacija visokog obrazovanja se bazira na pretpostavci da nacionalni sistemi i dalje zadržavaju svoju važnu ulogu. Na taj način, globalizacija podseća da je visoko obrazovanje, takođe pod uticajem svetskog privrednog razvoja kojim se smanjuje uticaj nacionalnih propisa, naglašavajući potrebu za primenom tržišnih mehanizama i izazivajući jake institucije da postanu tzv. „globalni igrači“ (Teichler, 2008). Čak i Svetska trgovinska organizacija (engl. World Trade Organization) prepoznaje visoko obrazovanje kao deo velike globalne trgovine uslugama, vredne 200 milijardi dolara godišnje (Foskett, 2011).

Centralizovana kontrola sistema u visokom obrazovanju, koja je bila zastupljena tokom 80-ih i 90-ih godina prošlog veka, zamenjuje se sve više sa različitim oblicima „reorganizacije“ i „restruktuiranja“ (McLendon, 2003). Naime, u poslednjih dvadeset godina, mnogi koledži i univerziteti širom sveta počinju sa restruktuiranjem i reinženjeringom svojih operativnih procesa u cilju smanjenja troškova, kako bi postali efektivniji i mogli odgovoriti na postupke konkurenata. Fokus današnjih fakulteta se premešta sa poboljšanja internih operacija na veću koncentraciju na korisnike (Grant & Anderson, 2002). Promene koje se javljaju u načinima upravljanja i rukovođenja na nivou institucija, kao i celokupnog obrazovnog sistema, idu u smeru decentralizacije, kojom se ovlašćenja delegiraju sa nivoa države na niže nivoe, sve do nivoa same institucije. Na taj način, proširuju se ovlašćenja koja imaju dekan, direktori ili drugi nosioci predsedavajućih funkcija na tim institucijama. Decentralizacija se može javiti u manjoj ili većoj meri, te se prepoznaju tri oblika: dekoncentracija, delegiranje i devolucija (Staničić, 2006, 66). Dekoncentracija ne obuhvata prenošenje ovlašćenja već samo zadataka i poslova na regionalni i lokalni nivo. Delegiranje se javlja kada vlast prenosi samo ovlašćenja za odlučivanje, ali ih uvek može opozvati, dok devolucija predstavlja najviši stepen decentralizacije s obzirom da obuhvata prenošenje ovlašćenja, ali pri odlučivanju ne moraju tražiti dozvolu sa višeg nivoa. Bilo koja od navedenih tipova predstavlja pomak ka potpunij decentralizaciji obrazovnog sistema, koji poseduje višestruke koristi za ove institucije. Prema tvrdnjama autora (Bleiklie & Kogan, 2007) lideri visokoobrazovnih institucija (rektor, predsednik, dekan itd.) koji su se ponašali kao „prvi među jednakima“ (lat. *primus inter pares*) sada su bliže poziciji izvršnog direktora koji vodi neku korporaciju. Njima se omogućava više autonomije u radu, te manje smetnji od strane vlasti u smislu propisa i zakona kojim se reguliše svakodnevno poslovanje ovih institucija. Veći naglasak se sada postavlja na upravljanje usmereno ka ostvarenju ciljeva i postizanje što boljih rezultata.

U svrhu praćenja narastajućeg trenda kojem teži današnje društvo, a tiče se koncepta društva znanja, visoko obrazovanje je bez pogovora moralo da pretrpi znatne promene. Tako se u svrhu što bržeg pomaka ka društvu znanja, od ovih institucija očekuje pluralistički globalni pogled na svet umesto monolitne nacionalne perspektive. Većina autora se slaže sa stavom da će u budućnosti u sve većoj meri, znanje determinisati ekonomski rast i društveno blagostanje (Mainardes et al., 2011; Maringe & Gibbs, 2009; Teichler, 2008). Pojedini autori (Nowotny, Scott and Gibbons, 2001; spomenuto kod Temple, 2006) upravo u ovom konceptu – društva znanja uviđaju potrebu države za većom centralizacijom obrazovnog sistema.



Naime, prema njihovom stanovištu, ukoliko vlada jedne zemlje želi da organizuje univerzitete kao „fabrike znanja“, malo je verovatno da će stajati skrštenih ruku, ukoliko tržište koje su oni sagradili ima štetne posledice na poslovanje njihove „fabrike“.

Većina autora (Mainardes et al., 2011; Maringe & Gibbs, 2009; Rashid & Raj, 2006; Teichler, 2008) koja se bave ovom problematikom, slaže se da su novi mediji, ubrzani rast informacija i komunikacionih tehnologija, doveli visokoobrazovne institucije u sasvim novo okruženje, koje ih čini manje zavisnima od lokalnog okruženja u kojem su do sada poslovale. Noviteti koje donosi tehnološka revolucija, a koje smo i sami svedoci, odnose se na nove načine podučavanja, učenja i istraživanja kojima se studentima omogućava da izaberu način, vreme i mesto svog školovanja, a profesorima lakše povezivanje sa kolegama širom sveta u svrhu saradnje na raznim projektima. Što brža i efektivnija ugradnja novih medija i iskorišćavanje njihovih pogodnosti, visokoobrazovnim institucijama donosi konkurentsku prednost na tržištu ovih institucija. Rašid i Rej (Rashid & Raj, 2006) ukazuju i na potrebu ovih institucija da se redovno upoređuju (engl. benchmark) po ovom osnovu sa svojim konkurentima, kao i da koriste nove tehnologije u svrhu segmentiranja tržišta potencijalnih studenata, kojima se na taj način mogu lakše obraćati. Od toga koliko će ove institucije prihvatiti nove medije i tehnologiju, zavisice i broj novoupisanih studenata koje će uspeti privući.

### **3. Digitalni marketing u visokoobrazovnim institucijama**

Kako živimo u dobu u kom marketing na društvenim mrežama predstavlja sastavni deo naše svakodnevnice, jasno je zašto sve više univerziteta i fakulteta uviđa benefite korišćenja ovih medija u svrhu podizanja svesti o postojanju njihovih institucija. Pre pokretanja bilo kakvih marketing aktivnosti, koje su usmerene ka potencijalnim studentima, neophodno je bolje razumevanje načina na koji budući studenti koriste društvene mreže. Priroda samih društvenih mreža je specifična zbog svog neprekidnog razvoja, zbog čega postoje neusaglašenosti u novije objavljenim istraživanjima koja su se bavila načinom na koji maturanti koriste ove medije. Pojedini autori (Shields & Peruta, 2019) istražuju suprotstavljene stavove studenata koji koriste i onih koji ne koriste društvene mreže u cilju donošenja odluke o odabiru fakulteta koji će studirati. Na osnovu prikupljenih podataka u toku njihove studije, autori su uočili da uprkos činjenici da pojedini studenti ističu da nisu koristili društvene mreže u fazi odabira fakulteta, oni su ipak koristili te medije kako bi prikupili više informacija o pojedinom fakultetu koji se nalazio u užem izboru prilikom njihove odluke o studiranju.

Druga grupa autora (Simiyu et al., 2020) se bavila ispitivanjem indirektnog uticaja brenda na odnos između društvenih medija i bihevioralnih namera studenata da upišu postdiplomske studije, kao i nizom moderirajućih efekata u okviru hipotetičkog modela. Studija se oslanja na Teoriju planiranog ponašanja (engl. Theory of Planned Behavior), Model prihvatanja tehnologije (engl. Technology Acceptance Model) i Teoriju samoskladnosti (engl. Self Congruity Theory). Na osnovu njih je kreiran model, te su rezultati analize podataka ukazali na to da korišćenje društvenih mreža od strane studenata značajno predviđa namere ponašanja studenata (da upišu postdiplomske studije) i da je taj odnos delimično posredovan (moderiran) ličnošću brenda. Takođe, njihov stav prema upisu studija moderira odnos između korišćenja društvenih mreža i namera ponašanja, kao i odnos između ličnosti brenda i namera ponašanja studenata.

Još jedno interesantno istraživanje (Wong et al., 2022) je sprovedeno u cilju ispitivanja prihvatanja marketinga putem društvenih mreža od strane generacije Z (koja je odrasla uz nove tehnologije) putem proširenog Modela prihvatanja mobilne tehnologije (engl. Mobile Technology Acceptance Model). Autori su ispitivali odnose između korisnosti i lakoće upotrebe mobilnih tehnologija, kao i (1) osobine mrežnih odnosa: homofiliju i čvrstoću veza kako bi se razumeli njihovi uticaji na širenje inovacija, i (2) svojstva društvenog uticaja: društvene norme i percipiranu kritičnu masu, kroz njihov uticaj na nameru usvajanja inovacije. Rezultati analize podataka, koja je sprovedena uz pomoć Modelovanja strukturnim jednačinama, potvrdili su postojanje veze između homofilije i bihevioralnih namera, kao i ostalih pretpostavljenih veza unutar modela. Najznačajniji doprinos ovako sprovedenog istraživanja (Wong et al., 2022) a zatim i modelovanja odnosa je, pored proširenja postojećeg modela, u davanju uvida u primenljivost marketinških napora putem društvenih medija kada se utiče na odluku studenata koji pripadaju tzv. Generaciji Z, generaciji kojoj je svojstveno da komunicira putem tehnologije.

Jedan od bitnih kocepata u marketingu je tzv. marketing odnosa (engl. Relationship marketing) koji se bazira na građenju dugoročnih odnosa sa korisnicima/potrošačima, s obzirom da je mnogostruko lakše zadržati postojećeg korskника nego stalno iznova privlačiti nove. Ovaj koncept marketinga je svoju primenu dobio i u njegovom digitalnom obliku, pa tako ne iznenađuje što su se visokoobrazovne institucije mahom fokusirale na građenje dugoročnih odnosa sa svojim studentima i to upravo putem društvenih mreža. Rezultati istraživanja (Clark et al., 2017) sprovedenog na uzorku studenata ukazuju da postoji pozitivna povezanost između spremnosti studenata da prate univerzitet putem društvenih mreža i njihove percepcije

o kvalitetu odnosa koji imaju sa svojom institucijom, što se posebno uvećava ukoliko student prati univerzitet na više različitih društvenih mreža. Isti autori sugerišu da bi marketinški stručnjaci u visokom obrazovanju trebalo da ulože posebne napore i sredstva na društvenim mrežama u cilju kreiranja visokokvalitetnih odnosa sa svojim ključnim stejkholderima – studentima.

#### 4. Metodološki okvir istraživanja

*Predmet istraživanja* predstavlja primena digitalnog marketinga u visokoobrazovnim institucijama. Mogućnosti primene digitalnog marketinga se u ovom radu proučavaju ispitivanjem stavova budućih bruceša Pedagoškog fakulteta u Somboru, Univerziteta u Novom Sadu.

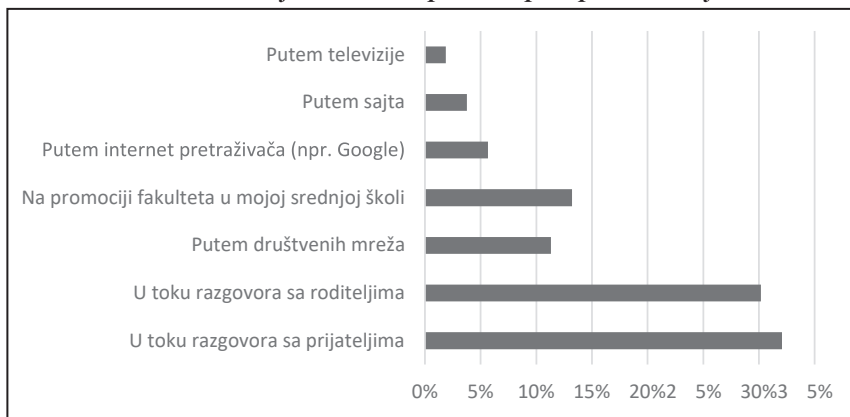
*Cilj istraživanja* je identifikovanje faktora koji mogu imati uticaja na odluku o studiranju, a koji se tiču različitih alata digitalnog marketinga korišćenih od strane visokoobrazovnih institucija.

U ovom istraživanju *uzorak* čine 53 buduća bruceša Pedagoškog fakulteta u Somboru, koji su prvu godinu osnovnih studija upisali u školskoj 2022/23. godini. Većina ispitanika (60.4%) živi na selu, dok 39.6% živi u gradu. Takođe, većina ispitanika pripada ženskoj populaciji (84,9%). 56,6% svih ispitanika dolazi iz srednjih stručnih škola, dok je 39,6% onih koji su završili gimnaziju. Uzimajući u obzir opšti prosek na kraju srednje škole, uviđa se da su to većinom vrlo dobri učenici (60,4%), dok je jedan deo odličnih (26,4%) i dobrih učenika (13,2%). Podaci prikupljenih ispitivanjem su obrađeni uz pomoć statističkog paketa za obradu podataka IBM SPSS, u okviru kog će biti korišćena deskriptivna statistika.

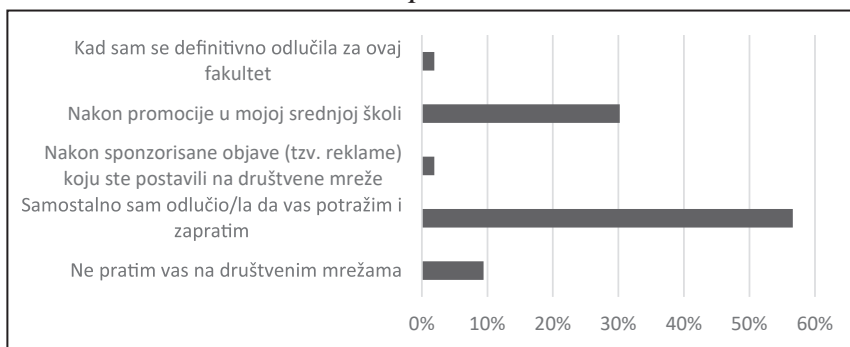
#### 5. Rezultati istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom prvog upisnog roka na Pedagoškom fakultetu u Somboru, u junu 2022. godine. Rezultati istraživanja ukazuju da je većina ispitanika (62,3%) čulo za Pedagoški fakultet u toku razgovora sa prijateljima ili roditeljima. Nije zanemarljiv ni podatak da je 24,5% njih čulo za Fakultet putem društvenih mreža ili putem promocije u školama, dok se 3,8% ispitanika informisalo putem veb-sajta Fakulteta, 1,9% putem televizije, a 5,7% njih putem internet pretraživača. Kada su upitani od kada prate objave na društvenim mrežama Fakulteta, većina (56,6%) je odgovorilo da nije bilo uslovljeno nečim, te da su samostalno odlučili da zaprate profile, dok je njih 30,2% odgovorilo da su postali pratioci na društvenim mrežama nakon promocije koja je održana u njihovoj srednjoj školi.

**Grafikon 1 Na koji način su ispitanici prvi put čuli za fakultet**

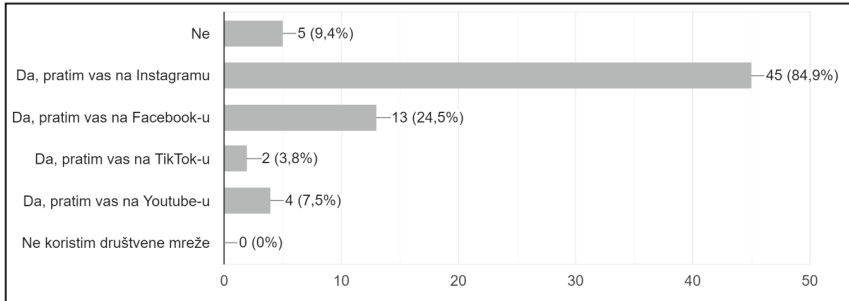


**Grafikon 2 Od kada su naši pratioci na društvenim mrežama**



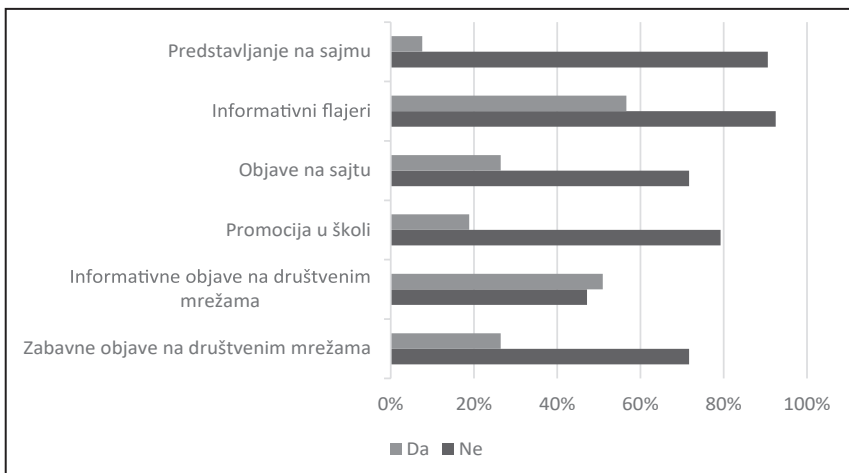
Kako bismo utvrdili da li nas prate na društvenim mrežama i koja im je prioritetna, ispitanici su upravo upitani da se izjasne u vezi toga. Rezultati ukazuju da 85% ispitanika prati Instagram stranicu Fakulteta, dok samo 25% prati Fejsbuk stranicu, 7,5% prati Youtube kanal, a 3,8% njih prati TikTok profil Fakulteta. Samo 9,4% ispitanika je izjavilo da ne prati niti jednu stranicu Fakulteta na društvenim mrežama. Svi dobijeni podaci ukazuju da je evidentno da generacija kojoj se Tim za promociju Fakulteta obraća upravo generacija kojoj su svojstvene društvene mreže i koje upravo na tim mestima traže dodatne informacije prilikom odabira Fakulteta.

**Grafikon 3** *Da li nas pratite na društvenim mrežama?*



Kako bi se utvrdilo koji od navedenih aktivnosti na društvenim mrežama imaju efekte prilikom odluke o studiranju, budući bruceši su upitani da označe promotivne aktivnosti koje su im najviše pomogle. Prema dobijenim rezultatima, zaključuje se da je su većini ispitanika (51%) pomogle informativne objave na društvenim mrežama, kao i zabavne objave (26%). Interesantan podatak jeste i da su informativni flajeri imali efekta kod većine ispitanika (57%) u odnosu na objave na sajtu (26%) dok je nešto manji procenat ispitanika označilo promociju u školi (19%) i predstavljanje na Sajmu obrazovanja (8%). Ovaj rezultat ne iznenađuje s obzirom da je i cilj samog predstavljanja na Sajmu i u školama bio da potencijalni studenti zaprate Fakultet na društvenim mrežama, odakle ubuduće mogu konstantno dobijati potrebne informacije u vezi sa radom institucije.

**Grafikon 4** *Marketinške aktivnosti koje su bile od pomoći prilikom odluke o studiranju*



## 5. Zaključak

Specifičnosti primene marketinga u visokoobrazovnim institucijama dodatno komplikuju već složene odnose koji se javljaju na relaciji student – visokoobrazovna institucija. Studenti koji trenutno studiraju pripadaju generaciji kojoj je svojstveno da komunicira putem novih tehnologija, te da prikuplja potrebne informacije putem društvenih mreža. Takvim studentima je potrebno pristupiti na sasvim novi način koji sa druge strane, nije još uvek svojstven većini današnjih visokoobrazovnih institucija. Kako su i pojedini autori uočili, uprkos činjenici da studenti ističu da nisu koristili društvene mreže u fazi odabira fakulteta, oni su ipak koristili te medije kako bi prikupili više informacija o pojedinom fakultetu koji se nalazio u užem izboru prilikom njihove odluke o studiranju. Ovakav rezultat ukazuje da su sve marketing aktivnosti institucije opravdane, bilo da su one pokrenute sa ciljem direktnog privlačenja potencijalnih kandidata ili pak obaveštavanja o aktuelnostima koja se dešavaju u samoj instituciji.

Rezultati iz prethodno sprovedenih studija ukazuju na kompleksan proces odluke prilikom odabira fakulteta, te isprepletanost direktnih i indirektnih uticaja na odluku studenta, ali sa jasnim naznakama da veći nivo korišćenja društvenih mreža nesumnjivo utiče na odluku studenata prilikom odabira fakulteta. Takođe, rezultati istraživanja sprovedenog na Pedagoškom fakultetu u Somboru potvrđuju prethodno sprovedena istraživanja, te ukazuju da su naponi Tima za promociju Fakulteta imali efekta jer su upravo aktivnosti na društvenim mrežama i promovisanje po školama bili u fokusu u godini koja je prethodila upisu. Evidentno je da čak četvrtina ispitanika prati profile Fakulteta na nekoliko društvenih mreža, a uzimajući u obzir i prethodno sprovedeno istraživanje iz ove oblasti prema kome se višestruko povećava povezanost između praćenja društvenih mreža i percepcije o kvalitetu odnosa sa institucijom ukoliko student prati univerzitet putem nekoliko društvenih mreža, proizilazi jasna preporuka marketinškim stručnjacima da prilikom osmišljavanja marketing strategije uvrste integrisano marketing komuniciranje na nekoliko društvenih mreža istovremeno.

Pored osnovnih podataka koji su prikupljeni u toku ove studije, mora se naglasiti da je sprovedeno istraživanje imalo niz ograničenja, koja bi trebalo sagledati i iskoristiti prilikom planiranja nekog sledećeg istraživanja. Preporučuje se upotreba standardizovanih skala prilikom anketiranja studenata, kako bi se olakšalo upoređivanje rezultata sa rezultatima dobijenim u nekim od prethodno sprovedenih istraživanja, kao i korišćenje nekih sofisticiranijih analiza podataka koje bi omogućile sagledavanje šire slike

u vezi celokupnog procesa donošenja odluke o studiranju. Na taj način bi se sagledalo više uzroka i posledica koje se javljaju u toku ovog procesa. Odabir uzorka bi se mogao promeniti, te je preporuka da se anketiraju i studenti nekoliko različitih fakulteta, kako bi se moglo sprovesti upoređivanje na osnovu fakulteta koji je u pitanju. Preporuka za stručnjake koji se bave marketingom u visokom obrazovanju je pored istovremenog plasiranja sadržaja na nekoliko društvenih mreža, građenje dugoročnih odnosa sa studentima koji su i glavni ambasadori tih institucija u javnosti.

## Literatura

- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20, 477–493.
- Clark, M., Fine, M. B., & Scheuer, C. L. (2017). Relationship quality in higher education marketing: the role of social media engagement. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 40–58.
- Foskett, N. (2011). Markets, government, funding and the marketisation of UK higher education. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 25–38). Routledge.
- Glišović, J. (2003). Razvoj marketing koncepcije u obrazovnim institucijama. *Teme*, 27(2), 245–258.
- Grant, G. B., & Anderson, G. (2002). Customer relationship management: a vision for higher education. In R. N. Katz (Ed.), *Web Portals and Higher Education: Technologies to Make IT Personal* (pp. 23–32). John Wiley & Sons, Inc.
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Prentice Hall Inc.
- Mainardes, E. W., Alves, H., Raposo, M., & Souza Domingues, M. J. C. (2011). Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 9(1), 43–63.
- Maringe, F., & Gibbs, P. (2009). *Marketing Higher Education: Theory and Practice*. McGraw-Hill International.
- McLendon, M. (2003). Setting the governmental agenda for state decentralization of higher education. *The Journal of Higher Education*, 74(5), 479–515.
- Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education: scope and limits. *Management & Marketing*, 4(2), 35–44.
- Rashid, T., & Raj, R. R. (2006). Customer Satisfaction: Relationship Marketing In Higher Education E-Learning. *Innovative Marketing*, 2(3), 24–34.
- Shields, A. B., & Peruta, A. (2019). Social media and the university decision. Do prospective students really care? *Journal of Marketing for Higher Education*, 29(1), 67–83.

- Simiyu, G., Bonuke, R., & Komen, J. (2020). Social media and students' behavioral intentions to enroll in postgraduate studies in Kenya: a moderated mediation model of brand personality and attitude. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 66–86.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Autor.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56(3), 349–379.
- Temple, P. (2006). Intervention in a Higher Education Market: a Case Study. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 257–269.
- Wong, L. W., Tan, G. W. H., Hew, J. J., Ooi, K. B., & Leong, L. Y. (2022). Mobile social media marketing: a new marketing channel among digital natives in higher education? *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(1), 113–137.
- Zha, Q. (2009). Diversification or homogenization: How governments and markets have combined to (re) shape Chinese higher education in its recent massification process. *Higher Education*, 58(1), 41–58.

## APPLICATION OF DIGITAL MARKETING IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

**Abstract:** As we live in an age in which social media marketing represent an integral part of our daily lives, it is clear why more and more universities and colleges are seeing the benefits of using these media for the purpose of raising awareness about the existence of their institutions. Before starting any marketing activities aimed at potential students, a better understanding of how prospective students use social networks is necessary. This paper provides a brief overview of the applicability of marketing concepts in higher education institutions, as well as the results of research conducted on a sample of freshmen at the Faculty of Education in Sombor. The obtained results indicate that freshmen mostly followed the Faculty's social media and that the information shared through these media helped them in their final decision about studying. As part of the paper, a recommendation was given to marketing experts in higher education that when designing a marketing strategy, they should include integrated marketing communication on several social media at the same time.

**Keywords:** digital marketing, institutions of higher education, social media



## ULOGA MEDIJA U AKUMULACIJI KULTURNOG KAPITALA I REPRODUKCIJI DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI

**Rezime:** U radu se razmatra značaj koncepta kulturnog kapitala u savremenim društvima, konkretno, ispitivani su međuuticaji digitalnih medija i kulturnog kapitala u njegovom opredmećenom i otelovljenom obliku. Posebna pažnja posvećena je čitalačkim navikama, koje su se pokazale kao najznačajniji aspekt u procesu akumulacije kulturnog kapitala u navedenim oblicima. Argumentovano je da digitalni mediji mogu doprineti prisvajanju kulturnog kapitala, s obzirom da čitalačke zajednice koje se formiraju putem društvenih mreža i specijalizovanih aplikacija omogućavaju brzu razmenu informacija koje se tiču novih izdanja knjiga, čitalačkih preporuka i mnogobrojnih recenzija, što podstiče kvantitet čitanja, ali može podstaći i kvalitet čitalačkog iskustva. Kada je u pitanju sama knjiga koja, u svom tradicionalnom obliku, predstavlja najznačajniji indikator opredmećenog kulturnog kapitala, smatramo da čitanje sa ekrana i čitanje sa papira nisu u antagonističkom, već u komplementarnom odnosu. Identifikacijom navedenih najznačajnijih aspekata kulturnog kapitala u kontekstu digitalnih medija definišu se putevi za dalja istraživanja u ovom domenu, kako kvalitativnog, tako i kvantitativnog tipa, koja će se baviti stavovima i iskustvima korisnika kada su u pitanju njihove čitalačke navike.

**Ključne reči:** kulturni kapital, čitalačke navike, digitalni mediji, društvene mreže

### 1. Uvod

Utemeljen od strane francuskog sociologa Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu, 1930-2002) u drugoj polovini dvadesetog veka, koncept kulturnog kapitala i danas predstavlja adekvatan i relevantan teorijski okvir u domenu društvenih nauka, posebno u oblasti sociologije obrazovanja i sociologije kulture, pri proučavanju obrazovnog sistema i procesa re-

<sup>1</sup> [snezana.jelacic@yahoo.com](mailto:snezana.jelacic@yahoo.com)

produkcije društvenih nejednakosti. Iako postoje varijacije u intepretacijama i operacionalizaciji kulturnog kapitala (Štrangarić, 2017), ovaj koncept možemo definisati kao znanje o legitimnoj kulturi (Štrangarić, 2018), dok rezultati mnogobrojnih empirijskih studija pokazuju da učenici koji raspoložu sa više kulturnog kapitala postižu bolje rezultate u školi, kako u drugim zemljama (Aschaffenburg & Mass, 1997; DiMaggio, 1982; De Graaf et al, 2000; Sullivan, 2007), tako i u srpskom društvu (Marić i sar, 2018; Radulović i sar, 2020, Rodić Lukić i sar, 2020; Štrangarić, 2018; Štrangarić, 2019; Štrangarić i sar. 2017a). Spasić u svojoj kvalitativnoj studiji definiše kulturni kapital kao „ono što se u datom društvu i vremenu ceni, što se prepoznaje kao oznaka visokog statusa i služi za društveno isključivanje. Tako shvaćen, kulturni kapital bez sumnje postoji i u Srbiji danas... Najrasprostranjenije je razumevanje „kulture“ kao jedne mešavine maglovite opšte obrazovanosti, relativno izraženog ukusa, lepih manira i „civilizovanog“ ponašanja“ (Spasić, 2013:278).

Prema Burdijeu, diferencirana su tri oblika kulturnog kapitala: *institucionalizovani* – koji podrazumeva posedovanje akademskih akreditiva, odnosno zvanja i diploma, *opredmećeni* – koji se odnosi na posedovanje predmeta za kulturnu potrošnju, i *otelovljeni* koji predstavlja sistem dugotrajnih dispozicija uma i tela nastalih u procesu socijalizacije (Bourdieu, 1986). Institucionalizovan kulturni kapital u empirijskim istraživanjima moguće je vrlo precizno meriti najvišim obrazovnim nivoom ispitanika i/ili njihovih roditelja, kako bi se utvrdila međugeneracijska transmisija, dok se opredmećeni kulturni kapital operacionalizuje kroz posedovanje knjiga, slika, skulptura, muzičkih instrumenata, antikvarnog nameštaja i slično, koji se nalaze u domu ispitanika i koji kao takvi predstavljaju resurse kojima može raspolagati cela porodica (Kraaykamp & van Eijck, 2010). Opremećeni kulturni kapital se, za razliku od druga dva, može direktno preneti u nasleđe i razmenjivati bez investiranja vremena, a empirijski nalazi pokazuju da je jedan od najznačajnijih njegovih indikatora broj knjiga u domu ispitanika (Evans et al, 2010).

Nedoumice pri ispitivanju kulturnog kapitala javljaju se u procesu operacionalizacije kulturnog kapitala u njegovom otelovljenom obliku (Štrangarić, 2017). Otelovljeni kulturni kapital najčešće se meri pomoću varijabli koje obuhvataju čitalačke navike ispitanika i participaciju u javnim kulturnim praksama, kao što su posete pozorištu, galerijama, muzejima, koncertima i slično. U studijama u kojima su uticaji navedenih varijabli posmatrani zasebno, rezultati su pokazali da su čitalačke navike snažniji prediktor obrazovnog uspeha, odnosno da su razvoj lingvističkih

kompetencija i znanje o legitimnoj kulturi jače povezani sa čitalačkim navikama nego sa učestvovanjem u javnim kulturnim dešavanjima (De Graaf et al, 2000; Sullivan, 2007).

U radu ćemo se posvetiti pitanjima na koji način digitalni mediji, posebno društvene mreže kao aktualan globalan društveni fenomen, oblikuju svakodnevne prakse društvenih aktera u procesima prisvajanja kulturnog kapitala u njegovom otelovljenom i opredmećenom obliku, s tim da ćemo se, kada je u pitanju otelovljeni kulturni kapital, baviti čitalačkim praksama, dok će, kada je u pitanju opredmećeni kulturni kapital, fokus biti na knjizi u njenom tradicionalnom obliku i pitanjima transformacije njene uloge pod uticajem savremene tehnologije.

## **2. Primarna socijalizacija i kulturna adaptacija**

Prema Burdijeovoj teoriji, transmisija kulturnog kapitala vrši se kroz proces socijalizacije. Iako se socijalizacija definiše kao celoživotni proces, Burdije naglašava značaj primarne predškolske socijalizacije za sticanje otelovljenog kulturnog kapitala. U tom ranom životnom periodu, kulturni kapital se internalizuje na taj način da društvene distinkcije koje u društvu postoje, deluju kao „prirodne“, čime reprodukcija društvenih nejednakosti predstavlja najskriveniji, a time i najmoćniji oblik njihove legitimizacije (Kraaykamp & van Eick, 2010).

Ipak, i efekti socijalizacije za kulturne prakse u kasnijem životnom periodu mogu biti od značaja jer imaju kumulativni karakter tokom obrazovne karijere (Aschaffenburg & Mass, 1997). Iako su međusobno komplementarne i dopunjuju se, u istraživanjima se na toj osnovi ispituje da li postoje razlike u jačini uticaja primarne socijalizacije i uticaja kulturne adaptacije. Efekti primarne socijalizacije odnose na neformalno predškolsko obrazovanje u okviru porodice koje oblikuje kulturne preferencije pojedinca i tako formirane preferencije opstaju u daljem životnom toku. S druge strane, efekti kulturne adaptacije podrazumevaju da su za kulturni razvoj pojedinca značajnija iskustva koja stižu u kasnijem životnom periodu, kroz formalno obrazovanje i, kasnije, u poslovnoj klimi. Navedeni procesi predstavljaju prilagodavanje različitim društvenim okruženjima što uslovljava viši nivo fleksibilnosti u kulturnim praksama (Cvetičanin, 2007).

Pri razmatranju samog procesa socijalizacije potrebno je ukazati na njegovu višedimenzionalnost. Savremena sociologija socijalizaciju ne poima kao jednosmeran proces, od roditelja ka detetu, u kome bi dete predstavljalo pasivan proizvod uticaja, već podrazumeva višesmernost

procesa i aktivnu ulogu deteta kao društvenog aktera. Takođe, ovaj proces ne obuhvata dijadni odnos roditelja i deteta (Milić, 2007) već, pored porodice, značajnu ulogu imaju i drugi agensi socijalizacije kao što su vršnjačke grupe i institucije, dok je odlika savremenih društava rastuća prisutnost medija, posebno digitalnih medija, u svakodnevnom životu.

U jednoj od studija o načinu provođenja slobodnog vremena kod dece, utvrđeno je da deca čiji roditelji raspolažu sa više institucionalizovanog kulturnog kapitala provode manje vremena gledajući televiziju od dece čiji roditelji imaju niži nivo formalnog obrazovanja. Takođe, jedan od nalaza ove studije jeste da deca čije su majke zaposlene provode manje vremena ispred televizijskog ekrana od dece čije su majke kod kuće, što autore navodi na zaključak da se majke koje su zaposlene više angažuju u organizaciji vremena i usmeravanju dece ka produktivnijim načinima provođenja slobodnog vremena kao što su učenje i čitanje (Bianchi & Robinson, 1997).

Iako i druga istraživanja potvrđuju da je jedan od dominantnijih načina provođenja slobodnog vremena kod dece i omladine gledanje televizije (Mrđa, 2004, 2011), ovu aktivnost ne možemo oceniti kao blokadu u sticanju kulturnog kapitala, već kao još jedan od mogućih načina njegove akumulacije. Savremena istraživanja iz oblasti sociologije detinjstva ističu aktivnu ulogu deteta u konstruisanju prakse detinjstva (Tomanić, 2004) i razvijanje kritičkog odnosa prema medijskim sadržajima. Porodično gledanje televizije može podstaći interakciju i kulturnu komunikaciju, te služiti kao izvor informacija i način sticanja znanja (Lemiš, 2008), odnosno predstavljati mehanizam transmisije kulturnog kapitala.

### **3. Digitalni mediji i otevljeni kulturni kapital opeacionalizovan kroz čitalačke navike**

Kada su u pitanju čitalačke navike i proučavanje njihove transformacije u akuelnom kontekstu digitalizacije i ubrzanog i dinamičnog razvoja tehnologija obično se polazi od pretpostavke njihovog negativnog međuuticaja. Ovaj negativni međuuticaj podrazumeva da je omladina, kao stara kategorija koja je najviše involvirana u navedeni tehnološki razvoj, potpuno obuzeta digitalnim medijima u tolikoj meri da to utiče na smanjenje interesovanja i motivacije za čitanje knjiga. Međutim, angažovanje na društvenim mrežama i čitanje knjiga u tradicionalnom obliku mogu se posmatrati i kao dve odvojene aktivnosti svakodnevnog života omladine koje su nezavisne jedna od druge, u tom smislu da omladina svoje slobodno vreme može iskoristiti i za čitanje, kao usamljenu aktivnost, i za uključenost

na društvenim mrežama u svrhu zabave i povezivanja sa drugima. Takođe, možemo postaviti pitanje da li angažovanost na društvenim mrežama doprinosi razvijanju i/ili unapređivanju čitalačkih navika i na koji način?

### 3.1. *Goodreads*

Najpre, za društvene aktere koji već imaju razvijene čitalačke navike, angažovanost na društvenim mrežama unumogome olakšava pristup i dostupost informacija o njihovim interesovanjima. Među najpoznatijim u ovom domenu svakako se izdvaja *Goodreads*. *Goodreads* aplikacija omogućuje opsežnu i preglednu kvantitativnu evidenciju o pročitanim knjigama, kao što su broj pročitanih knjiga na godišnjim nivou i ukupan broj pročitanih stranica. Zatim, prikazuje najkraću, kao i najobimniju pročitanoj knjigi i pruža statistiku knjiga koje čitalac ocenjuje od najslabije (prikazane jednom zvezdicom) do najbolje ocenjene knjige (označene sa pet zvezdica), kao i prosečan skor koji je data knjiga dobila od svih čitalaca koji su je ocenili. Pored toga, *Goodreads* služi i za povezivanje sa drugim članovima, kroz "sklapanje prijateljstva" i praćenje aktivnosti "prijatelja" i kao takav predstavlja jedinstveni hibrid društvene mreže i veb sajta posvećenog knjigama i čitanju (Thelwall & Kousha, 2017) u vidu vođenja svojevrsnog digitalnog čitalačkog dnevnika.

Takođe, kao podsticaj za čitanje, *Goodreads* nudi mogućnost postavljanja ličnog izazova kada je u pitanju broj pročitanih knjiga za tekuću godinu. Rezultati longitudinalnog istraživanja koja su se bavila uticajima prihvatanja ovakvih izazova na čitalačke navike populacije korisnika *Goodreads*-a pokazala su da su prethodnih godina korisnici postavljali visoke ciljeve, ali nisu uspevali da ih ispune, dok se vremenom ta razlika smanjivala na taj način što se sada postavljaju realističniji ciljevi, odnosno manji broj knjiga (u proseku nešto više od 36), ali se ti planovi češće ispunjavaju, s tim da su utvrđene i rodne razlike u tom smislu da su žene te koje češće uspevaju da ispune postavljene ciljeve. Sve navedeno ukazuje na to da korisnici čitaju više ako se uključe u navedene izazove (Jafari et al, 2020). Potrebno je naglasiti da studija ima određena ograničenja epistemološke prirode jer se ne može isključiti mogućnost neiskrenosti korisnika kada je u pitanju prijavljivanje pročitanih knjiga, a i sama kvantifikacija pročitanih knjiga nije nužno u vezi sa kvalitetom samog štiva. Na primer, pojedinac može da se odluči da pročita tri knjige od po 200 strana kako bi se približio ispunjenju postavljenog cilja, umesto da pročita jednu knjigu od 700 strana koja je potencijalno bliža njegovom ili njenom interesovanju i ima veći značaj u domenu legitimne kulture, te se postavlja pitanje na koji način čitaoci vrše selekciju i formiraju svoje TBR (To Be Read) liste, što otvara puteve za istraživanja. U tom domenu utvrđeno je, očekivano, da knjige koje su

dobile zvanično priznanje u vidu osvojenih prestižnih književnih nagrada privlače veći broj čitalaca, međutim, ono što je zanimljivo jeste da knjige koje su dospele u najuži izbor i bile finalisti, ali ipak nisu osvojile nagradu, vrlo brzo gube na popularnosti odmah nakon što je proglašen pobednik (Kovács & Sharkey 2014).

Ipak, u okviru *Goodreads*-a, pored kvantitativnih podataka, čitalac ima mogućnost i da o svakoj pročitanoj knjizi napiše recenziju, lične utiske i preporuke, kao i da pročita sve napisane recenzije. Međutim, rezultati analize sadržaja ovakvih recenzija ukazuju na to da one nisu uvek pouzdan izvor informacija (Hajibayova, 2019) jer su pretežno pozitivne i navode čitaoca da nabavi i pročita datu knjigu čak i u slučaju da ona nije u skladu sa njegovim/njenim interesovanjima i preferencijama, dok je, anticipirano, pozitivnost recenzije značajan prediktor bolje prodaje (Maity et al. 2017). S druge strane, kvalitativna analiza sa stanovišta feminističke teorije otkriva da ove recenzije predstavljaju refleksiju samog čitalačkog iskustva i da se kroz njih opisuju emocionalne reakcije čitalačke publike (Driscoll & Rehberg Sedo, 2019). U jednoj od studija, sprovedene iz vizure Burdijeove teorije, zaključuje se da su recenzije na *Goodreads*-u značajne iz tog razloga što omogućavaju publici da preuzme ulogu kulturnog medijatora i time premošćuje procese kulturne produkcije i kulturne potrošnje (Hajibayova, 2019).

U pojedinim istraživanjima uočene su diskrepancije u ponašanju pri upotrebi *Goodreads*-a kada je u pitanju rodnost, u tom smislu da žene dodaju više knjiga na svoje liste (Thelwall & Kousha, 2017), što bi ukazivalo na to da su žene te koje čitaju više. Navedeni rezultati saglasni sa nalazima mnogobrojnih studija koje se uopšteno bave kako čitalačkim navikama, tako i učešćem u javnim kulturnim praksama, identifikujući rodno zasnovane razlike kada je u pitanju proučavanje kulturnog kapitala (Bihagen & Katz-Gerro, 2000; Cvetičanin, 2007; DiMaggio, 1982; Lizardo, 2006; Mrđa, 2011; Spasić, 2013; Štrangarić, 2018; Štrangarić, 2019). Takođe, u domenu aktivnosti na *Goodreads*-u, primećeno je da žene daju slabije ocene pročitanim knjigama, a karakteristika koja je identifikovana kao zajednička za muške i ženske korisnike ogleda se u tome da muškarci višim ocenama ocenjuju muške autore, dok žene bolje ocenjuju autorke (Thelwall, 2019).

Uzevši sve navedene aspekte u obzir, možemo se složiti sa ocenom pojedinih autora da *Goodreads* predstavlja novu snagu u savremenoj kulturi knjige i čitanja (Driscoll & Rehberg Sedo, 2019) i bogat izvor podataka za dalja istraživanja.

### 3.2. Bookstagram

Aktivnosti korisnika društvenih mreža širokog su spektra i obuhvataju komunikaciju sa drugima, razonodu kroz praćenje sadržaja zabavnog karaktera, obrazovanje i učenje, informisanje o aktuelnostima, deljenje fotografija, priča i slično. Takođe, društvene mreže omogućavaju povezivanje sa ljudima koji dele ista interesovanja, te tako, u domenu čitanja, postoje internetske zajednice koje okupljaju aktere koje imaju razvijene čitalačke navike kako bi iste unapredili i dalje razvijali. Pored raznovrsnih youtube kanala i booktook-a, trenutno najpopularnija zajednica nastala je u okviru mreže *Instagram*, takozvani – *Bookstagram* (bukstagram). Jedna od korisnica iz Srbije ocenjuje na osnovu ličnog iskustva da je dominantno zahvaljujući bukstagramu otkrila mnogobrojne autore i naslove koji je zanimaju i smatra da je vrlo brzo shvatila s kim u zajednici ima sličan čitalački ukus, te da joj to omogućuje da se više oslonja upravo na preporuke tih ljudi. Iz tog razloga bukstagram zajednicu doživljava kao sjajno mesto za prikupljanje preporuka, razmenjivanje utisaka, ali to rezultira i značajno povećanom kupovinom knjiga. <https://www.makart.rs/offinger/offinger-sa-ivanom-od-hajna-do-knausgora-1005>.

Takođe, na *Instagramu* se organizuju i čitalački klubovi u okviru kojih se odabere određena knjiga koju u predviđenom vremenskom okviru treba da pročitaju svi koji su zainteresovani da učestvuju, nakon čega se otvara debata o pročitanoj. Sam fenomen čitalačkih klubova, gde se ljudi okupljaju i diskutuju o nekoj konkretnoj dogovorenoj knjizi, nije nov. Istraživanja su potvrdila da se na taj način proširuje znanje i stiče novi uvid u pročitanoj literaturi, ali i razvijaju komunikacijske veštine (Beach & Yussen, 2011). Time se podstiče i motivacija za čitanje jer je dinamika čitanja unapred dogovorena i čitanje je vremenski ograničeno, što postiče aktere da ispune postavljene planove kako bi mogli aktivno učestvovati u diskusiji. Međutim, samim tim što je ovaj fenomen sve češće zastupljen u sajber prostoru doprinosi tome da u ovakvim kulturnim praksama mogu učestvovati akteri iz različitih geografskih područja, što je u tradicionalnom obliku nije bilo moguće. Ipak, ono što je u ovom obliku organizovanja klubova uskraćeno jeste konverzacija licem–u–lice.

Angažovanost na društvenim mrežama omogućava mobilizaciju i konverziju različitih oblika kapitala, prema Burdijeovoj tipologiji – kulturnog, socijalnog i ekonomskog (Bourdieu, 1986). U ovaj kompleksan proces nisu uključeni samo čitaoci, već i književnici, kritičari i posebno – izdavačke kuće. Svaka izdavačka kuća ima otvoren profil na društvenim mrežama i aktivno deli sadržaje u kojima promoviše svoje naslove u cilju privlačenja publike i povećanja prodaje. Takođe, one su u saradnji sa

samim bukstagramerima i influencerima sa kojima organizuju raznovrsna “darivanja” (giveaway). Ovaj element marketinga otvara pitanja diskrepancije između realnosti čitalačkih navika određene populacije i predstavljanja istih na društvenim mrežama, što je inače pitanje koje zahvata sve pore svakodnevice.

#### **4. Digitalni mediji i opredmećeni kulturni kapital operacionalizovan kroz posedovanje knjiga**

Pri proučavanjima kulturnog kapitala u njegovom opredmećenom obliku, kao najznačajniji indikator pokazao se broj knjiga koje ispitanik poseduje u svom domu. U opsežnoj komparativnoj studiji koja je obuhvatala 27 država širom sveta sa uzorkom od preko 70.000 ispitanika došlo se do zaključka da deca koja su rasla okružena knjigama u svom domu postižu viši obrazovni nivo, odnosno ostaju u obrazovnom sistemu tri godine duže u odnosu na decu koja u svom domu nisu imala knjige. Posedovanje knjiga identifikovano je u ovom istraživanju kao snažan prediktor akademskog uspeha i to nezavisno od nivoa roditeljskog obrazovanja, zanimanja ili klase (Evans et al, 2010). Iste rezultate pokazalo je i kasnije krosnacionalno istraživanje istih autora, u kome je uzorak proširen na 42 države, a korišćeni su podaci dobijeni u okviru PISA (Programme for International Student Assessment – Međunarodni program procene učeničkih postignuća) studije iz 2000 godine. Autori zastupaju teorijski model *kulture učenja* (scholarly culture). Kultura učenja nastaje u domovima koji obiluju knjigama i u kojima se knjige čitaju i kritički preispituju. Takvim načinom života razvijaju se kognitivne sposobnosti, stiču se znanja, veštine i ukusi koji podstiču učenike na dalje obrazovanje i pozitivno utiču na obrazovno postignuće (Evans et al, 2010).

Iako Burdijeova teorija ima određenih sličnosti sa teorijom kulture učenja, ona pruža znatno širi kontekst jer posmatra opredmećeni kulturni kapital u sinergiji sa ostalim oblicima kapitala u savremenim kapitalističkim društvima i to u vizuri društvene i kulturne reprodukcije, odnosno obnavljanja i održavanja društvenih nejednakosti (Burdije i Paseron, 2014). Ipak, sama varijabla broja knjiga u domu ispitanika potvrđuje se kao značajan prediktor obrazovnog postignuća, što je pokazala i sekundarna analiza PISA studije na reprezentativnom uzorku učenika iz Srbije (Штрангарић и сар., 2017).

Važno je naglasiti da samo posedovanje knjiga ili drugih predmeta namenjenih za kulturnu potrošnju ne implicira nužno i samu akumulaciju kulturnog kapitala ukoliko u tom procesu nije uključeno znanje koje povezuje opredmećeni kulturni kapital sa otelovljenim. Drugim rečima,



puko posjedovanje određenih dobara pretpostavka je ekonomskog kapitala, dok tek simboličkim prisvajanjem dolazi do akumulacije kulturnog kapitala. U japanskom jeziku postoji termin *tsundoku* koji označava kupovinu knjiga koje nikada ne bivaju pročitane i koje se gomilaju sa ostalim nepročitanim knjigama. Na taj način nastaje takozvana antibiblioteka. Postavlja se pitanje da li se i koliko ovakav oblik reifikacije može dovesti u vezu sa kulturnim kapitalom, s obzirom da se na taj način ne stiče znanje. Međutim, smatra se da posjedovanje nepročitanih knjiga ipak nije svedeno na materijalno posjedovanje već ima i određenu simboličku vrednost jer predstavlja posjedovanje istraživačkog alata u pribavljanju znanja i obezbeđivanju njegove dostupnosti kad god je to potrebno (da Col, 2015). Nalazi istraživanja u Srbiji ukazuju da se knjiga najčešće poima kao simbol obrazovanja i znanja, dok se manjoj meri, percipira i kao simbol interesovanja, ljudske sposobnosti, civilizacije, umetnosti i društvenog statusa (Dragičević Šešić, 1993).

Otvora se pitanje kakvu će transformaciju doživeti knjiga u svom tradicionalnom obliku pod uticajem sveprisutnih modernih tehnologija i digitalnih medija, a sa tim u vezi i pitanje kako će se u tom kontekstu spovoditi merenje opremećenog kulturnog kapitala. Knjige u digitalnom obliku koje se čitaju sa tabeta ili elektronskih čitača poput Kindle-a u potražnji na svetskom tržištu. Prednosti čitanja na ovakav način su očigledne: elektronske knjige ne zauzimaju mnogo prostora s obzirom da jedan čitač može da obuhvati veliki broj naslova, čitači su lakši za transport i praktični za upotrebu jer omogućavaju brzu i jednostavnu dostupnost izabranog štiva.

Međutim, to ne implicira da novi oblici čitanja predstavljaju opozit knjizi. Čitanje sa ekrana i čitanje sa papira nisu u antagonističkom, već u komplementarnom odnosu (Božić, 2011). Samim posmatranjem sadržaja na bukstagramu primetno je da njegovi korisnici i dalje dominantno koriste knjige u tradicionalnom obliku. Jedan od izraženih trendova je postavljanje i deljenje fotografija na kojima su police sa knjigama, odnosno kućne biblioteke, kao jasno merilo kulturnog kapitala. Takođe, tehnikom posmatranja sadržaja na društvenim mrežama možemo primetiti i mnoštvo "izazova" u kojima se dele fotografije sa omiljenim knjigama, knjigama koje se trenutno čitaju, knjigama čije su korice određene boje i slično. Elektronske knjige takođe su pronašle svoje mesto i imaju značajnu ulogu u situacijama kada je neka od knjiga koja je tražena nedostupna u tradicionalnom obliku, ili je na stranom jeziku te je njeno dobavljanje otežano, tako da čitanje u ovom obliku imaju funkciju dopune postojećim čitalačkim praksama. Na ovom mestu se možemo podsetiti i stava koji su

u svom dijalogu izneli Žan-Klod Karijer i Umberto Eko smatrajući da ne treba da se nadamo da ćemo se uskoro rešiti knjiga (Karijer i Eko, 2011).

## 5. Zaključna razmatranja

Kada su u pitanju međuuticaji kulturnog kapitala i digitalnih medija u savremenim društvima, moguće je identifikovati određene načine na koje mediji, posebno društvene mreže doprinose akumulaciji kulturnog kapitala u njegovom opredmećenom i otelovljenom obliku. S obzirom da je socijalizacija celoživotni proces, mehanizmi koji su razmatrani dominantno se odnose na period kulturne adaptacije, a ne na period primarne predškolske socijalizacije. Kulturna adaptacija predstavlja proces identifikacije sa "relevantnim drugima" (Cvetičanin, 2007), a samim tim i proces prilagođavanja njihovim kulturnim praksama, čime se formiraju stilovi i ukusi, što doprinosi uspostavljanju simboličkih granica prema pripadnicima drugih društvenih grupa u odnosu na koje se, prema Burdijeovoj teoriji, nastoji uspostaviti distinkcija i na osnovu koje dolazi do reprodukcije društvenih nejednakosti.

Raznovrsne čitalačke zajednice koje se formiraju putem društvenih mreža i specijalizovanih aplikacija zaista umnogome omogućavaju brzu razmenu informacija koje se tiču novih izdanja knjiga, čitalačkih preporuka i recenzija. Sve navedeno utiče na kvantitet čitanja, ali može podstaći i kvalitet čitalačkog iskustva, što doprinosi prisvajanju kulturnog kapitala u njegovom otelovljenom obliku. Kada je u pitanju opredmećen kulturni kapital, kao jedan od njegovih najznačajnijih indikatora u empirijskim istraživanjima istakla se varijabla posedovanja knjiga u njihovom tradicionalnom obliku, koja se u kontekstu savremenih digitalnih medija pokazala "vrlo otpornom", tako da smo čitanje sa ekrana ocenili kao komplementarno čitanju sa papira, a ne kao njegov opozit.

Pitanja koja su ovim radom otvorena tiču se pravaca istraživanja kulturnog kapitala i načina njegovog merenja u savremenim društvima obeleženim rastućim značajem inovativnih medijskih tehnologija i njihovim uplivom u svakodnevni život. Kada su u pitanju društvene mreže, evidentno je da sadržaji koji se plasiraju predstavljaju vrlo specifičnu prezentaciju realnosti, što ukazuje na potrebu sveobuhvatnijeg i kontinuiranog empirijskog praćenja promena u čitalačkim navikama kao aspektu kulturnog kapitala, kao i identifikaciju raskoraka između stvarnog i predstavljenog stanja.

## Literatura

- Aschaffenburg, K. and Mass, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Bianchi, S.M. and Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332-344.
- Bihagen, E. and Katz-Gero, T. (2000). Culture Consumption in Sweden: The stability of gender differences. *Poetics*, 27, 327-349.
- Beach, R. & Yussen, S. (2011). Practices of Productive Adult Book Clubs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*; 55(2), 121-131.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Burdije, P. i Paseron, Ž.K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Fabrika knjiga.
- Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Odbor za građansku inicijativu.
- da Col, G. (2015). Tsundoku. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*; 5(2), <https://doi.org/10.14318/hau5.2.001>
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92-111.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*; 47, 189-201.
- Dragičević-Šešić M. (1993). *Horizonti čitanja*. Pont.
- Driscoll, B. & Rehberg Sedo, D. (2019). Faraway, So Close: Seeing the Intimacy in Goodreads Reviews. *Qualitative Inquiry*; 25(3), 248-259.
- Hajibayova, L. (2019). Investigation of Goodreads' Reviews: Kakutanied, Deceived or Simply Honest? *Journal of Documentation*. doi: 10.1108/JD-07-2018-0104
- Jafari, Y., Sabri, N. & Bahrak, B. (2020). Investigating the Effect of Goodreads' Challenges on Individuals' Reading Habits. *ArXiv, abs/2012.03932.Karijer, Ž-K. & Eko, U. (2011). Ne nadajte se da ćete se rešiti knjiga*. Gradac.
- Kovács, B. & Sharkey, A.J. (2014). The paradox of publicity: How awards can negatively affect the evaluation of quality. *Administrative Science Quarterly*; 59(1), 1-33.
- Kraaykamp, G. and Van Eijck, K. (2010). The Intergeneration Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231.
- Lizardo, O. (2006). The Puzzle of Women's 'Highbrow' Culture Consumption: Integrating Gender and Work Into Bourdieu's Class Theory of Taste. *Poetics*, 34, 1-23.
- Lemiš, D. (2008). *Televizija i deca*. Clio.

- Maity, S.K., Panigrahi, A., Mukherjee, A. (2017). Book reading behavior on goodreads can predict the amazon best sellers. In: Proceedings of the 2017 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining 2017, pp. 451-454.
- Marić, M., Rodić Lukić, V. i Štrangarić, S. (2018). Model uticaja kulturnog kapitala i individualnih motivacionih činilaca na ključne kompetencije učenika. *Primenjena psihologija*, 11(1), 9-26.
- Milić, A. (2007). *Sociologija porodice: kritika i izazovi*. Čigoja.
- Mrda, S. (2004). Kulturni habitus omladine. U: Mihajlović, S. (pr.) *Mladi zagubljeni u tranziciji* (str. 157-175). Centar za proučavanje alternativa.
- Mrda, S. (2011). *Kulturni život i potrebe učenika srednjih škola u Srbiji*. Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Radulović, M., Vesić, D. i Malinić, D. (2020). Cultural Capital and Student's Achievement: The Mediating Role of Self-efficacy. *Sociologija* 62(2), 255-268.
- Rodić Lukić, V., Marić, M. i Štrangarić, S. (2020). Relational Impact of Cultural Capital and the Perception of Self-efficacy on Educational Achievement. *Teme*, 44(4), 1261-1274.
- Spasić, I. (2013). *Kultura na delu. Društvena transformacija Srbije iz burdijeovske perspektive*. Fabrika knjiga.
- Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, 12(6). <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>
- Štrangarić, S. (2017). Kulturni kapital i znanje: problemi operacionalizacije u istraživanjima obrazovnih nejednakosti. *Sociološki pregled*, 51(2), 300-323.
- Štrangarić, S. (2018). Kulturni kapital kao znanje: istraživanje obrazovnih nejednakosti na primeru učenika srednjih škola u Somboru – doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Štrangarić, S. (2019). Socio-ekonomski i rodni aspekti kulturnog kapitala i primene znanja kod srednjoškolske populacije: studija slučaja. *Sociologija*, 61(3), 389-405.
- Štrangarić, S., Rodić Lukić, V. i Marić, M. (2017a). Efekti kulturnog kapitala na obrazovna postignuća učenika – sekundarna analiza PISA studije. *Nastava i vaspitanje*, 46(2), 207-219.
- Thelwall, M. (2019). Reader and Author Gender and Genre in Goodreads. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 403-430.
- Thelwall, M., Kousha, K. (2017). Goodreads: A Social Network Site for Book Readers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(4), 972-983.
- Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Божић, Ј. (2011). (Пост)култура читања: време изазова. *Читалиште* 19, 2-6.
- Штрангарић, С., Родић Лукић, В. и Марић, М. (2017). Ефекти културног капитала на образовна постигнућа ученика – секундарна анализа ПИСА студије. *Настава и васпитање*, 66(2), 207-219.
- <https://www.makart.rs/offinger/offinger-sa-ivanom-od-hajna-do-knausgora-1005>

## THE ROLE OF MEDIA IN ACQUIRING CULTURAL CAPITAL AND REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITIES

**Abstract:** In this paper we will be discussing the significance of cultural capital as a concept in contemporary societies, to be more specific, we will be examining the relations between digital media and cultural capital in its objectified and embodied form. Especially, our focus is on reading habits, as it was shown that it is the most significant aspect in process of acquiring cultural capital. Inarguably, digital media can contribute to acquiring cultural capital considering that reading communities that are formed within the social networks and specialized applications can provide fast exchange of information related to new editions of books, reading recommendations and various reviews which could all increase the quantity of reading, but could also have impact on quality of reading experience. When book itself in its traditional form is in question, as the most significant indicator of objectified cultural capital, we argue that reading from the screen and reading from the paper are not antagonistic, but are rather in more complementary relation. By identifying the most relevant aspects of cultural capital in the context of digital media, we can define the avenues for further researches in this area, both qualitative and quantitative, which would deal with attitudes and experiences of their users, considering their reading habits.

**Keywords:** cultural capital, reading habits, digital media, social networks

## DRUŠTVENE MREŽE I DOBROBIT ADOLESCENATA

**Rezime:** Cilj je ovog kvalitativnog istraživanja ispitati percepciju učenika, njihovih roditelja i nastavnika o pozitivnim i negativnim učincima vremena, načina korištenja, interakcija i aktivnosti na društvenim mrežama na različite aspekte dobrobiti adolescenata.

U istraživanju su sudjelovali učenici (N=21) srednjih škola iz Zagreba, njihovi roditelji (N=5) i nastavnici (N=5). Podaci su prikupljeni u fokus grupama s učenicima i intervjuima s roditeljima i nastavnicima.

Prema rezultatima ovog istraživanja društvene mreže su privlačne adolescentima zbog mogućnosti kontakata s prijateljima, osjećaja povezanosti, međusobnog osnaživanja i podrške. Učenici sugeriraju da odnos između vremena, načina korištenja (pasivno, aktivno), određenih aktivnosti i interakcija na društvenim mrežama i dobrobiti nije linearan i isključivo pozitivan ili negativan, nego vrlo sofisticiran i kompleksan. Istinito samopredstavljanje, benigne usporedbe s vršnjacima, kvalitetne interakcije (podrška, bliskost, razmjena informacija) reflektiraju se na samopoštovanje i samopouzdanje i pozitivno utječu na različite hedonističke (zadovoljstvo, dobro raspoloženje) i eudajmonističke (prihvatanje sebe, razvoj osobnih potencijala i talenta, upoznavanje svojih prednosti i ograničenja i sl.) aspekte dobrobiti. Suprotno tome vrijeme koje posvećuju društvenim mrežama, lažno predstavljanje, usporedbe s vršnjacima koje izazivaju malignu zavist, negativne interakcije, osobito elektroničko nasilje, nepovoljno utječu na samopoštovanje i samopouzdanje adolescenata i imaju štetne učinke na njihovu dobrobit te fizičko i mentalno zdravlje.

Za razliku od učenika, njihovi roditelji i nastavnici procjenjuju da društvene mreže dominantno negativno utječu na dobrobit adolescenata.

Zaključno se ukazuje na potrebu edukacije učenika, njihovih roditelja i nastavnika o načinima korištenja društvenih mreža u cilju poboljšanja dobrobiti.

**Ključne riječi:** mediji, učenici, dobrobit, socijalne usporedbe, samopredstavljanje

---

<sup>1</sup> vesna.bilic10@gmail.com

## 1. Uvod

U relativno kratkom vremenu društveni mediji (engl. *social media*) su snažno utjecali na individualno i kolektivno ponašanje ljudi, iz temelja su promijenili njihove međusobne odnose i način komunikacije (Kross et al., 2021). Koristeći digitalnu tehnologiju ovi mediji otvaraju prostor za interakciju ljudi, participaciju, otvorenost, povezanost i sl., a obuhvaćaju niz komunikacijskih kanala od kojih su osobito popularne društvene mreže (engl. *social networking*). Iako nema opće prihvaćene definicije, pod pojmom društvene mreže obično se misli na online zajednice u kojima pojedinci mogu kreirati korisničke profile, inicirati komunikaciju, oblikovati i dijeliti ideje, sadržaje i informacija, koje drugi mogu sukreirati, modificirati, komentirati sl. (Hjetland et al., 2021).

Čini se da su mediji sveprisutni i duboko integrirani u svakodnevni život djece i mladih, a društvene mreže su njihova omiljena odredišta. Smatra se da danas devet od deset adolescenata sudjeluje na društvenim mrežama (Eurostat, 2021). U Europskim zemljama se taj udio kreće od 79% u Italiji do 98% na Cipru (Eurostat, 2021). Participacija u online aktivnostima raste s dobi, a razlike između dječaka i djevojčica su sve manje izražene (Smahel et al., 2020). Kao prioritetni motiv korištenja društvenih mreža oni navode da žele ostati u kontaktu s prijateljima, ali i obitelji, povezati se s drugima koji imaju slične interese i hobije, sklopiti nova prijateljstva, pratiti slavne osobe i sl. (Verduyn et al., 2017). No adolescenti su tijekom ove kompleksne i osjetljive faze između djetinjstva i odraslosti (od 11 do 18 godine), manje sposobni inhibirati ponašanje, češće su impulzivni, skloni preuzimanju rizika i traženju senzacija, promjenama raspoloženja i sl. (Webster et al., 2021; Valkenburg et al., 2022). Pa iako mediji mogu utjecati na sve dobne skupine, adolescenti su zbog navedenih karakteristika, znatno osjetljiviji na utjecaje medija (Dienlin & Johannes, 2022). Upravo u tom razdoblju korištenje društvenih medija raste, a u kasnoj adolescenciji dostiže svoj vrhunac, istodobno opća razina zadovoljstva adolescenata životom pada i često je na najnižoj razini ikada (Dienlin & Johannes, 2020). S jedne strane zbog velike količine vremena i fokusiranosti na društvene mreže, a s druge strane zbog ranjivosti adolescenata, intrigantno je pitanje kako društvene mreže utječu na njihovu dobrobit.

Iako je dobrobit ili blagostanje (engl. *well-being*) često analiziran i korišten pojam, nije precizno definiran. Za potrebe ovog rada dobrobit ćemo promatrati kao višedimenzionalan konstrukt koji uključuje kombinaciju dobrog osjećanja i učinkovitog funkcioniranja, odnosno obuhvaća eudajmonističke i hedonističke komponente (Huppert & So, 2013; Ryff &

Keyes, 1995). Eudajmonistička dobrobit se povezuje sa smislom života, aktualizacijom ljudskih potencijala, ispunjenjem ili ostvarenjem istinske prirode pojedinca i njegovim optimalnim funkcioniranjem (Dienlin & Johannes, 2020; Ryan & Deci, 2001). Kao njezine ključne dimenzije Ryff (2014) izdvaja a) svrhu života (percepcija da život ima smisao), b) autonomiju (život u skladu s osobnim uvjerenjima); c) osobni rast (korištenje osobnih talenata i potencijala); d) ovladavanje životnim situacijama; e) pozitivne odnose (dubina povezanosti sa značajnim drugima); f) samoprihvatanje (prihvatanje sebe, uključujući i svijest o osobnim ograničenjima). Hedonistička dobrobit se odnosi na subjektivni osjećaj zadovoljstva i zainteresiranosti za život, dobro raspoloženje, visoku razinu pozitivnih i nisku razinu negativnih emocionalnih stanja (Dienlin & Johannes, 2020; Ryan & Deci, 2001; Schemer et al., 2021). Ljudi koji uspijevaju uskladiti ova dva aspekta (užitak, angažiranost i težnju za smislom i sl.), žive ispunjenim životom i imaju najveću dobrobit (Peterson et al., 2005). Dienlin & Johannes (2022) navode da digitalna tehnologija ima jače učinke, i to kratkoročne, na mjere hedonističke nego na mjere eudajmonističke dobrobiti. Neki autori dobrobit percipiraju kao aspekt mentalnog zdravlja, a drugi mentalno zdravlje promatraju kao aspekt dobrobiti (Valkenburg et al., 2022). Neovisno o tome, u novije vrijeme se sve više govori o učincima korištenja društvenih mreža na mentalno zdravlje, osobito na depresivnost i anksioznost (Seabrook et al., 2016).

Budući da se u istraživanjima o dobrobiti adolescenata preferiraju hedonistički, a zanemaruju eudajmonistički aspekti, u ovom radu ćemo analizirati pozitivne i negativne učinke medija na obadva segmenta dobrobiti.

## **2. Povezanost vremena, načina korištenja i specifičnih aktivnosti na društvenim mrežama s dobrobiti adolescenata**

U javnosti, ali i u stručnim krugovima prilično je rašireno stajalište da vrijeme provedeno pred ekranima digitalnih uređaja smanjuje dobrobit adolescenta, a znanstvenici su upravo tu varijablu najčešće ispitivali kao primarnu odrednicu pozitivnih ili negativnih učinaka medija (Orben & Przybylski, 2019). Međutim, kvantitativna istraživanja su dala kontradiktorne rezultate. U velikom broju korelacijskih i eksperimentalnih istraživanja utvrđeno je da vrijeme provedeno u korištenju medija negativno utječe na dobrobiti adolescenata, suprotno tome, drugi su otkrili da ima pozitivne učinke (Hall et al., 2021; Kross et al., 2021; Pittman & Reich, 2016), a treći su utvrdili i pozitivne i negativne učinke (Vanman et al., 2018). Nalazi nekih longitudinalna istraživanja pokazuju da upotreba



društvenih mreža potkopava dobrobit, a njihovo korištenje tijekom dva tjedna rezultiralo je padom zadovoljstva adolescenata životom (Kross et al., 2013). Uz to, produžavanje vremena korištenja medija (za 1 sat) rezultiralo je povećanjem simptoma depresije (Boers et al., 2019). Suprotno tome, drugi su utvrdili da prekomjerno korištenje društvenih mreža nije povezano s dobrobiti, niti je predviđalo probleme mentalnog zdravlja (depresije i anksioznosti) adolescenata (Jensen et al., 2019). U meta-analizi, Appel et al. (2020) utvrdili su negativnu povezanost između vremena provedenog na društvenim mrežama i zadovoljstva životom, međutim identificirani skupni učinci bili su prilično mali. Upotreba društvenih mreža objasnila je tek oko 1% varijance pokazatelja dobrobiti.

Nedosljednost nalaza o vremenu provedenom na društvenim mrežama kao prediktoru pozitivnih i negativnih učinaka na dobrobit, potaknula je ispitivanje povezanosti aktivnog i pasivnog korištenje s dobrobiti. Rezultati korelacijskih i longitudinalnih istraživanja pokazali su da je aktivna upotreba društvenih mreža (aktivna razmjena s drugima, objavljivanje, ažuriranje statusa, dijeljenje sadržaja, slanje povratnih informacija, učitavanje slika i sl.), pozitivno povezana sa zadovoljstvom životom i povećanjem dobrobiti, dok je pasivna upotreba (praćenje aktivnosti i života drugih ljudi bez izravnog uključivanja u razmjenu i komunikaciju s njima, kao što je pregledavanje profila, statusa i sl.) povezana s niskim razinama dobrobiti (Dienlin & Johannes, 2022; Verduyn et al., 2017). Tome u prilog govore i rezultati recentne meta-analize u kojoj je utvrđeno da odnos korištenja društvenih mreža i dobrobiti ovisi o načinu na koji se tehnologija koristi (pasivno ili aktivno), ali i o specifičnim aktivnostima (Liu et al., 2019). Međutim Valkenburg et al. (2021) problematiziraju ovu hipotezu, i sugeriraju da je iznimno mali broj adolescenata iskusio pozitivne učinke aktivne upotrebe i negativne učinke pasivne upotrebe društvenih mreža na dobrobit.

Zbog potrebe da se sagleda složenost odnosa između društvenih mreža i dobrobiti u novije vrijeme javljaju se kvalitativna istraživanja. U jednom od njih O'Reilly et al. (2018) su utvrdili kako adolescenti misle da društvene mreže stvaraju ovisnost, negativno utječu na raspoloženje, potencijalno su opasne za dobrobit, izravno uzrokuju nisko samopoštovanje, stres, depresiju, suicidalne ideje, a kao veliki problem ističu elektroničko nasilje. Suprotno tome, Vaingankar et al. (2022) su u svom kvalitativnom istraživanju utvrdili da društvene mreže pozitivno doprinose mentalnom zdravlju mladih i imaju veliku važnost za a) izgradnju pozitivnih odnosa (povezivanje s vršnjacima i proširivanje kruga prijatelja, razmjena osjećaja, međusobno osnaživanje, podržavanje i učenje); b)

stjecanje uvida o sebi (pomoć da mogu pozitivnije ocijeniti sebe i steći samopouzdanje); c) suočavanje i d) osjećaj sreće te e) osobni rast. Weinstein (2018) je također utvrdila da adolescenti misle da je odnos između društvenih mreža i dobrobiti složen i uglavnom pozitivan. Dok rezultati kvalitativnog istraživanja Hjetland et al. (2021) ukazuju na pozitivne (olakšavanje povezivanja, osjećaj pripadnosti i socijalne podrške) i negativne utjecaje (stres, pritisak, istiskivanje drugih aktivnosti) društvenih mreža na dobrobit i mentalno zdravlje adolescenta.

Recentna istraživanja se proširuju na specifična ponašanja i aktivnosti koje se povezuju s dobrobiti (Throuvala et al., 2021). Tako se sve više pozornost posvećuje učestalim i specifičnim aktivnostima, kao što je uređivanje profila i samoprezentiranje, usporedbe s drugima, za koje se u literaturi navodi da mogu imati utjecaj na njihovu dobrobit (Kross et al., 2021; Liu et al., 2019). Korištenje društvenih mreža povezuje se osjećajem pripadnosti, povezanosti, percipiranom socijalnom podrškom i višim razinama zadovoljstva životom i samopoštovanja, a ove pozitivne komponente korištenja društvenih mreža imaju zaštitnu ulogu protiv depresije i anksioznosti (Seabrook et al., 2016). Međutim, društvene mreže mogu povećati izloženost pojedinaca negativnim interakcijama, a ekstremno negativni odnosi među vršnjacima ogledaju se u elektroničkom nasilju i zlostavljanju (engl. *cyberbullying*) i snažno se reflektiraju na njihovo raspoloženje, povezuju se sa smanjenim samopoštovanjem, zadovoljstvom životom i nižim razinama dobrobiti (Kowalski et al., 2014; Seabrook et al., 2016).

Neuvjerljivost nalaza dosadašnjih istraživanja (Schemer et al., 2021), nejasna slika o čimbenicima koji potiču ili ometaju dobrobit (Dienlin & Johannes, 2022), nedostatak radova o pozitivnim učincima društvenih mreža na dobrobit (O'Reilly et al., 2018), zanemarivanje eudajmonističkih aspekata dobrobiti (Dienlin & Johannes, 2022) te nedostatka istraživanja koje održavaju roditeljsku i nastavničku perspektivu (Throuvala et al., 2021), a što je razvidno iz prethodne analize, bili su razlozi za odabir teme i potaknuli su nas na provedbu ovog istraživanja.

### 3. Metoda

Iako je odnos društvenih mreža i dobrobiti adolescenata česta, izrazito polarizirana tema kvantitativnih istraživanja, očit je nedostatak kvalitativnih studija. Schönning et al. (2020) su utvrdili da je od 79 studija koje su oni uvrstili u svoju analizu njih 94% koristilo je kvantitativnu metodologiju, a samo tri studije kvalitativnu, a to nas je potaknulo da u ovom istraživanju koristimo kvalitativnu metodologiju jer bi mogla

doprinijeti dubljem razumijevanju odnosa korištenja društvenih mreža i različitih aspekata dobrobiti.

Kako bi analizirani fenomen sagledali iz različitih perspektiva i tako unaprijedili moguće spoznaje i dobili vjerodostojniji uvid, u istraživanje su uključeni adolescenti (učenici 1. 2. i 3. razreda) iz različitih škola (gimnazija, četverogodišnjih i trogodišnjih strukovnih), te njihovi roditelji i učitelji kao ključni informatori. Korištena je i višestruka strategija evaluacije (profesori pedagogije, psihologije i medijske kulture). Triangulacija koja uključuje više izvora podataka, kombinaciju različitih metoda (fokus grupe, intervju) i procjenu tema iz različitih perspektiva, jača pouzdanost i valjanost istraživanja i povećava dubinu nalaza (Throvala et al., 2021).

### 3.1. Cilj

Cilj je ovog istraživanja ispitati percepciju učenika, njihovih roditelja i nastavnika o pozitivnim i negativnim učincima vremena, načina korištenja (pasivno, aktivno), i specifičnih aktivnosti (samoprezentiranje, usporedbe s drugima) i interakcija na društvenim mrežama na različite (eudajmonističke i hedonističke) aspekte dobrobiti adolescenta.

### 3.2. Sudionici

U istraživanju su sudjelovali učenici srednjih škola iz Zagreba (N=21) u dobi od 15-18 godina. Sudjelovalo je nešto više djevojka (N=12) nego mladića (N=9). Istraživanje je usmjereno na adolescente zbog njihove učestale uporabe društvenih mreža te ranjivosti i moguće povezanosti s dobrobiti.

U istraživanju je sudjelovalo i 5 roditelja (4 majke i 1 otac), prosječen dobi 45 god. Roditelji su uključeni zbog potrebe da se identificiraju roditeljske brige i stajališta o mogućim prednostima i problemima adolescenata koji proizlaze iz upotrebe društvenih mreža. Iz istih razloga u istraživanju je sudjelovalo i 5 nastavnika (4=Ž; 1=M), prosječne dobi 39 godina.

### 3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u proljeće 2022. godine. Moderiranje u fokus grupama i intervjuje provela je autorica. U svim etapama istraživanja, od pripreme, preko provedbe i analize rezultata, poštovana su etička načela. Nakon dobivenih suglasnosti za sudjelovanje učenika te informiranog pristanka roditelja i nastavnika, sudionici su bili upoznati sa svrhom istraživanja, naglašeno je da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i da se bez posebnog objašnjenja mogu povući u bilo kojoj fazi, ali takvih slučajeva nije bilo. Zajamčena je povjerljivost svih informacija, zaštićena

privatnosti, a naglašeno je da će se podaci koristiti isključivo u znanstvene svrhe. U ovom radu smo nastojali izbjeći sve detalje koji bi na bilo koji način mogli otkriti identitet sudionika (npr. školu, čak i inicijale)

U skladu s ciljem istraživanja podaci su od učenika prikupljeni u tri fokus grupe kojima su oni pristupili dragovoljno nakon informacije njihovih pedagoga. Na početku su im pojašnjeni pojmovi dobrobiti i mentalnog zdravlja. Rasprava je usmjeravana prema strukturiranom predlošku za razgovor organiziranom u tri cjeline koje mogu uputiti u srž istraživnog problema, odnosno postavljena su

### *3.4. Temeljna istraživačka pitanja:*

1. Odnos vremena korištenja društvenih mreža i dobrobiti?
2. Odnos načina korištenja društvenih mreža (pasivno, aktivno) i dobrobiti?
3. Interakcije i aktivnosti na društvenim mrežama koje imaju učinke na dobrobit?

Moderatorica je u neposrednoj interakciji poticala učenika da objasne ili preciznije iznesu svoje stavove ili detaljnije opišu svoja iskustva. Svaka je osoba mogla reagirati na mišljenje drugih, a ta grupna dinamika i sinergijski učinak pomogli su u prikupljanju većeg broja informacija u odnosu na pojedinačne razgovore. Fokus grupe trajale su 60-90 minuta.

Njihovi roditelji i učitelji su također pitani o vremenu, načinu korištenja te interakcijama i aktivnostima njihove djece, odnosno učenika na društvenim mrežama koja se mogu povezati s dobrobiti. Roditelji i učitelji su odabrani metodom grude snijega, a za prikupljanje podataka su se koristio se polustrukturirani intervju, u kojem su dominirala pitanja otvorenog tip koja ostavljaju dovoljno prostora za slobodna opažanja, izjave sudionika i dijalog. Intervjui su trajali do 45 minuta.

Podaci prikupljeni u fokus grupama i intervjuima doslovno su transkribirani i anonimizirani. Potom je provedeno sažimanje, kodiranje i tematska analiza. O identificiranim, ključnim temama i podtemama te njihovoj relevantnosti za ciljeve istraživanja, raspravljalo se iz pedagoške, psihološke i medijske perspektive dok se nije postigao konsenzus. Tematska analiza odabrana je zbog fleksibilnosti, teorijske neopterećenosti i pogodnosti za otkrivanje socijalne realnosti.

## 4. Rezultati

U fokus grupama i intervjuima sudionici su otvoreno iznosili svoja iskustva, mišljenja i stavove o odnosu društvenih mreža i dobrobiti adolescenata. Na temelju toga izdvojene su 4 glavne tema i nekoliko podtema koje se u nastavku analiziraju, a izvorne izjave sudionika su označene kurzivom.

### 4.1. Tema 1: Razlozi korištenja društvenih mreža

Na početku rada u fokus grupama s ciljem stvaranja ležerne atmosfere razgovaralo se o ulozi i privlačnosti medija u životu adolescenata. Ova rasprava je dala jako zanimljive nalaze koji se mogu dovesti u vezu s dobrobiti pa je i izdvojena kao zasebna tema.

Kao pozitivne aspekte učenici su naveli da zahvaljujući društvenim mrežama *nikad nisi sam, uvijek se možeš nekome javiti, osjećaš se ispunjen*, a sve ove odgovore su povezali s dobrobiti. Čini se da društvene mreže u njihovim životima imaju važnu ulogu, a jedna sudionica kaže da *nekome znače sve*. Suprotno tome *ako nisi na društvenim mrežama, onda si nepovezan i neinformiran*. Velika prednost društvenih mreža je što mogu brzo dobiti informacije, savjete, a kako navode to je osobito važno u nekim teškim situacijama kao što je potres, pandemija i sl., ali ne spominju njihove mogućnosti i važnost u obrazovanju. Po mišljenu učenika, povezanost i upoznavanje novih prijatelja su najvažnije pozitivne strane društvenih mreža. Najčešće ih koriste za zabavu i kontakte s prijateljima, opuštanje nakon škole, a u tom smislu je dominantno slušanje glazbe što povezuju s osjećajem sreće. Sudionici društvene mreže najmanje koriste za izradu zadaća, iako kažu da informalno *možeš naučiti puno*, pri tome ističu strane jezike, kuhanje i sl.

Njihovi roditelji i nastavnici potvrđuju da je zabava i komunikacija s vršnjacima razlog korištenja društvenih mreža, a povremeno u sezona-ma ocjenjivanja, pisanja testova i sl. koriste ih i za učenje. Iako društvene mreže imaju velike potencijale za obrazovanje, i roditelji i nastavnici ih percipiraju ponajprije kao snažne distraktore. Oni slično kao i učenici navode da su društvene mreže važne zbog osjećaja pripadnosti, a ako *nisu na društvenim mrežama, a djeca su izopćena*.

### 4.2. Tema 2: Vrijeme korištenja društvenih mreža i dobrobit adolescenata

U raspravi o vremenu korištenja društvenih mreža veliki broj sudionika ističe da imaju doživljaj da ih dnevno kratko koriste i sami sebi kažu *samo ću baciti pogled, samo pet minuta*, a kasnije obično procjenjuju da su potrošili oko 2 h. Međutim, uglavnom se šokiraju kad pogledaju sta-

*tistiku* i zaključče da su stvarno potrošili 6 do 8 h dnevno. Sudionici su suglasni da se nakon toga loše i depresivno osjećaju i zaključuju da nisu imali takav osjećaj, *ali društvene mreže neprimjetno jedu vrijeme*. Mladići to percipiraju *kao gubitak vremena* Druga sudionica navodi *zapravo sam cijelo slobodno vrijeme na mobitelu, a toliko toga sam mogla proživjeti*. Tako se javljaju oprečni osjećaji, kratkoročno zadovoljstvo zbog korištenja društvenih mreža i loše raspoloženje zbog gubitka vremena. Spominju da su neki njihovi vršnjaci i rođaci ovisnici o društvenim mrežama, ali ne smatraju da oni osobno imaju bilo kakav problem iako priznaju da troše u prosjeku oko 6 h dnevno na društvenim mrežama.

No većina njih navodi da se bude i ne mogu zaspati bez mobitela, a zbog toga osjećaju različite probleme, najčešće s vidom. Nakon dužeg korištenja noću *osjećaju blinkanje, peckanje u očima*, većina u razredu *uglavnom dobro ne vidi*. Ukazuju i na druge probleme, umor i *nedostatak volje*. Iako bi željeli smanjiti vrijeme korištenja medija kažu da *ne mogu prestati*, a svjesni su da zbog toga *trpe odnosi s obitelji*. Kao osobiti problem jedna je sudionica navela teškoće s koncentracijom, čini joj se da koncentraciju može imati *samo koliko obično traje smiješni video* koje ona kontinuirano gleda. Drugi negativni učinak po mišljenju jedne sudionice je uništavanje kreativnosti, ona za sebe kaže: *Bila sam vrlo kreativna osoba i u tome sam uživala. Sada sam otkrila stranice na društvenim mrežama koje se bave tom problematikom i samo prepisujem, ne smišljam nova rješenja i čini mi se da sam ugušila svoju kreativnost, a sve više rekreiram tuđe ideje*.

Pretjerano korištenje društvenih mreža zabrinjava njihove roditelje i nastavnike. Oni ukazuju da njihova djeca u virtualnom svijetu troše *previše vremena*, 5-6 sati dnevno i *da nema druge aktivnosti (sportske, glazbene) koje voli, na društvenim mrežama bi bio stalno*. Roditelji misle da je *teško kontrolirati* i odrediti vrijeme korištenja jer su na društvenim mrežama *dok jedu, zaspu s mobitelom*. Roditelji se žale da su njihove zabrane neučinkovite, djeca ih na „kreativne“ načine varaju i usprkos dogovorima puno više vremena provode na društvenim mrežama. Učitelji uočavaju probleme pospanosti i nepažnje koje njihovi učenici objašnjavaju provođenjem vremena pred ekranima svojih digitalnih uređaja koje nastavljaju koristiti i tijekom nastave. Nastavnici upozoravaju na štetne učinke na fizičko zdravlje, te da *stvaraju i krivu percepciju, privid zadovoljstva*.

#### **4.3. Tema 3: Pasivno i aktivno korištenje društvenih mreža i dobrobit**

Zanimljivo je da rasprava o ažuriranju statusa, dijeljenju sadržaja, slanju povratnih informacija, učavanju slika, odnosno o aktivnoj razmjeni sadržaja i praćenja aktivnosti i života drugih ljudi bez izravnog uključivanja u razmjenu i komunikaciju s njima (pasivno korištenje) nije izazvala veću po-

zornost među učenicima i njihovim roditeljima. Za njih je uređivanje profila i objavljivanje fotografija svakodnevna aktivnost s kojom mogu biti zadovoljni, ali ta zadovoljstva su kratkoročna i u znatnoj mjeri ovise o povratnim informacijama koje dobivaju. Ako su povratne informacije pozitivne, to povoljno utječe na njihovo zadovoljstvo i dobro raspoloženje, a ako su one negativne, to rezultira brisanjem statusa *koji nije prikupio dovoljan broj lajkova* ili je dobio negativne primjedbe, a sve to izaziva nezadovoljstvo i loše raspoloženje. Međutim, postoje sadržaji koje ih čine sretnima iako ih samo pasivno promatraju, a takve su *objave da je netko sretan, primjerice vjenčanja, zaruke i sl., motivirajuće poruke i smiješni video uradci, glazbeni spotovi*. Oni rezultiraju ugodnim emocionalnim stanjima, zadovoljstvom i pozitivno utječu na dobrobit. Suprotno tome promatranje sadržaja koji diskriminiraju, vrijeđaju ljude, govore o ratu ili pozitivno ili negativno, po mišljenu sudionika izazivaju neugodne osjećaje i negativno utječu na dobrobit.

Njihovi nastavnici kao pozitivne ističu *aktivnosti tijekom kojih oni mogu prijateljima u nečemu pomoći ili im objasniti kako se nešto radi, tada vjerojatno imaju osjećaj zadovoljstva i sreće*.

#### 4.4. Tema 4: Interakcije i specifične online aktivnosti koje imaju pozitivne i negativne učinke na dobrobit adolescenata

Ova tema je izazvala najviše pozornosti svih sudionika, a u analizi su izdvojene tri podteme: samopredstavljanje, socijalne usporedbe i odnosi s vršnjacima

##### 4.4.1. Samopredstavljanje i dobrobit

Učenici navode da je na stvarnim profilima, koji su dostupni pravim prijateljima, sve manje neistina jer *nema smisla puno lagati, kad te poznaju*. Svejedno, ima puno uljepšanih prikaza situacija i pomno odabranih fotografija, jer ipak žele *privući pozornost drugib, uljepšati svoj život*. To može pomoći da se *osjećaš bolje, da se sviđaš drugima*. Druga učenica navodi da *neke objave, a osobito slike podignu, a neke spuste samopoštovanje*. Ako uz to dobiju laskave komentare i veliki broj lajkova, to prema iskazu sudionika pozitivno utječe na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje. Ako dobiju negativne komentare, prvo se, kako kaže jedan učenik *provjerava tko je to napisao, je li njegovo mišljenje važno ili ne*, a nezadovoljavajući komentari se brišu. Neki autori brisanje neugodnih komentara smatraju oslobađajućim (Throuvala et al., 2021). Za lajkove kažu da su *mjera popularnosti* i da *voliš vidjeti velike brojke*. Oni su iznimno važni *tako da ih neke osobe kupuju*, mnogo toga rade zbog lajkova. Objave koje prikupe veliki broj lajkova razlog su zadovoljstva i dobrog raspoloženja. No djevojke ističu da na neki način broj lajkova stvara ogromni pritisak i podržavaju *novu politiku Instagrama da se lakovi ne vide*.

U raspravi o uljepšanom (lažnom) samopredstavljanju djevojke su zaključile da je to *pokazatelj nezadovoljstva sobom*. Međutim, kad usporede svoj profil i svoju stvarnu sliku u ogledalu, kako kažu, *prestraše se*. Veliki raskorak između stvarnog i virtualnog ja rezultira *lošim raspoloženjem, nezadovoljstvom i depresijom*. Učenici misle da je jako važno *pomoći mladima da pribvate sebe kakvi jesu*. Djevojke uz tzv. uljepšane, koriste i lažne profile, odnosno predstavljaju se lažnim imenom, dodaju tuđe fotografije, a cilj im je, kako navodi jedna od njih, provjeriti što misle i govore o meni, kao stvarnoj osobi, *moji stvarni prijatelji*. Isto tako pod lažnim imenom se sprijatelje sa svojim dečkom i pokušavaju saznati što on kaže *ima li djevojkicu, ako kaže da nema, sve je jasno i to svaki put upali*. Suočavanje s istinom *kratkoročno može izazvati tugu, ali je dugoročno povezano s onim što je dobro za mene*.

#### 4.4.2. Socijalne usporedbe

U svim fokus grupama je zaključeno da se pregledavanjem tuđih profila nameću usporedbe *zašto nisam lijepa kao ona ili zašto nemam ovako zgodnog dečka*, a sve to kako kaže većina djevojka izaziva zavist, negativno utječe na njihovo samopouzdanje i samopoštovanje. Samo jedna od njih navodi da takve procjene na nju utječu pozitivno i nastoji korigirati *ono što procjenjuje lošijim*. Na osnovu usporedbi s vršnjacima ona nastoji objektivnije ocijeniti sebe, ako uspije nešto promijeniti u pozitivnom smjeru to doprinosi njezinom samopoštovanju. Mladići su, barem pred grupom, negirali da osjećaju zavist prema drugim mladićima koji su uspješniji ili zgodniji.

Roditelji na socijalne usporedbe gledaju isključivo negativno. Jedna majka navodi da njezina kćerka zbog socijalnih usporedbi *s drugim djevojkama koje ništa ne vrijede i ništa ne rade, ali imaju puno novaca, ne koristi mozak, drami, često plače jer nema odjeću kakvu želi ni život kakve imaju njezine vršnjakinje na Instagramu, osjeća se odvratno, nezadovoljna je sobom i nesretna*. Roditelji sagledavaju problem socijalnih usporedbi iz svoje perspektive, kažu da razumiju patnje svoje djece kad im *nisu u mogućnost kupiti tenisice koje imaju drugi, popularni vršnjaci u razredu*, pa tako i roditelji *zbog socijalnih usporedbi svoje djece, ispaštaju*.

Njihovi nastavnici navode da aktivnosti koje potiču natjecanje, uspoređivanje imaju negativne i opasne ishode, često su *opterećeni fizičkim izgledom pa se počnu izglednijavati, nekontrolirano vježbati i sl.*

#### 4.4.3. Interakcije na društvenim mrežama koje se povezuju s dobrobiti

U fokus grupama se žustro raspravljalo o interakcijama koje se odvijaju na društvenim mrežama i njihovim učincima na dobrobit adolescenata.



Među važnim pozitivnim učincima društvenih mreža istaknut je utjecaj na razvoj talenata i potencijala. Učenik koji piše pjesme istaknuo je važnost savjeta, mogućnosti konzultacija i podrške prijatelja, koji suiskusni pjesnici, u razvoju njegovih talenata, a sama mogućnost interakcije s njima za njega je bila motivirajuća. No većina smatra da na razvoj potencijala daleko veći utjecaj ima obitelj, a iako ima korisnih savjeta *puno je i onih lažnih koji dovode do razočaranja*. Sudionici upozoravaju na brojne negativne i snažne utjecaje virtualnih prijatelja i skupina *da se počneš destruktivno ponašati, primjerice drogirati i tako uništiti svoje zdravlje i moguće talente*. Učenici su iskazali zabrinutost za djecu koja se zbog traženja pažnje i potrebe za prihvaćanjem prilagođavaju drugima, kao problematične su izdvojili skupine koje *podržavaju anoreksiju, zagovaraju samoranjavanje i sl.*

Iako im društvene mreže omogućavaju da iznose i zastupaju svoje stavove i ideje, a grupe im daju i podršku da žive u skladu s osobnim uvjerenjima, što smatraju pozitivnim i važnim, ipak se češće susreću i s onima koji im *nameću svoje ideje i stajališta, ponekad i agresivno* ili ih motiviraju da *promijene svoja razmišljanja ili aktivnosti*. Iako procjenjuju da su na društvenim mrežama slabije zastupljeni sadržaji koji ih usmjeravaju prema traženju smisla u životu, jedna sudionica je navela, da je dobila poticaj da se mijenja, *da vježba i sada je zbog toga sretna*. Svi sudionici se slažu da im puno znači pomoć iskrenih prijatelja u stvarnom i virtualnom svijetu, koji *imaju važnu ulogu u fazama kriza, traženja i približavanja sebe*.

Po mišljenju učenika društvene mreže olakšavaju pozitivne interakcije, omogućavaju kontakte s prijateljima koji su raseljeni i žive u drugim gradovima ili državama, a to smatraju *izuzetnim obogaćivanjem* koje povezuju sa zadovoljstvom i radosti, ali i tugom kad takvi susreti završavaju. Ističu da su društvene mreže imale važnu ulogu u *stvaranju razredne zajednice kad su došli u prvi razred*. Neki su zahvaljujući društvenim mrežama upoznali romantične partnere i nove prijatelje, pa se ovi aspekti čine *nezamjenjivima, a pozitivni odnosi su važan razlog za sreću i zadovoljstvo*.

Suprotno tome, kao izrazito negativan aspekt korištenja društvenih mreža istaknuto je elektroničko nasilje i to dva njegova oblika, koja su očito proširena u ovoj populaciji, a to su seksting i videosnimanje neugodnih situacija. Oko slanja seksualiziranih fotografija vodila se žustra rasprava jer dio djevojaka smatra da je *normalno da takve sadržaje šalješ svome dečku*, a druge zastupaju stajalište da je to *nedopustivo i opasno ponašanje* i upozoravaju na posljedice kad njihova veza ili ljubav puknu. Naveli su niz primjera koji su završili štetnim posljedicama, ucjenama i sl. Poprilično ozbiljno upozoravaju na probleme i raširenost novih oblika elektroničkog nasilja kao što je cybergrooming i sextortion. Podsjećaju

na konkretne probleme i neugodnosti za njihovu školu zbog sličnih situacija, ali i zbog *snimke tučnjave koja se izravno prenosi na društvenim mrežama*.

Njihovi roditelji kao pozitivne aspekte društvenih mreža ističu mogućnosti dobivanja *informacija o aktivnostima kojima se žele baviti, proširivanju vidika, usavršavanju vještina*, a što doprinosi razvoju njihovih potencijala i talenata. Sve ostale utjecaje na dobrobit smatraju izrazito negativnima, jedna majka kaže da *društvene mreže nikoga ne potiču da traži neki dublji smisao, razvija autonomiju i upozna i pribvati sebe, one samo potiču taštinu i vanjske vrijednosti*. Roditelji smatraju da ni njihovi odnosi *nisu iskreni i prijateljski, nego površni i lažni, često ovisnički i ucjenjivački, izrazito negativni što loše utječe na njihovo zdravlje i raspoloženje, zadovoljstvo životom*.

Po mišljenju njihovih nastavnika društvene mreže ne pomažu učenicima da žive u skladu s osobnim uvjerenjima niti da traže smisao u životu, ali mogu *stvoriti krivi privid smisla*, u tome obitelj ima najvažniju ulogu. No društvene mreže im pomažu da razviju osobne potencijale *mogu prepoznati i neke talente kod sebe, a različiti besplatni digitalni alati, ali i iskustva drugi, b mogu im biti poticaj*. Osjećaj zadovoljstva i sreće mogu potaknuti *aktivnosti tijekom kojih se međusobno pomažu i podržavaju, a usporedbe značajno doprinose nezadovoljstvu, dovode do frustracija*. Neke od njih usporedbe mogu *potaknuti da jake strane učvrste, a slabe poprave*.

## 5. Rasprava

Kvalitativna priroda ovog istraživanja omogućuje nam dublje razumijevanje odnosa korištenja društvenih mreža i dobrobiti iz tri različite perspektive samih adolescenata, njihovih roditelja i nastavnika.

Društvene mreže su privlačne adolescentima zbog dostupnosti, mogućnosti kontakata s prijateljima, osjećaja sigurnosti (*nikad nisi sam*) i pripadnosti, međusobnog osnaživanja i podrške (*možeš dobiti informaciju i savjet*) i sl. Zbog toga su bolje raspoloženi, osjećaju se zadovoljnije, ali i *ispunjeno*, dakle, sami sudionici ovog istraživanja to povezuju s dobrobiti. Budući da imaju potencijal zadovoljiti neke temeljne potrebe adolescenata (za sigurnošću, pripadanjem, podrškom, samoafirmacijom), to su i mogući razlozi njihove fascinacije društvenim mrežama, a utvrđeno je to i u drugim istraživanjima (Vaingankar et al., 2022; Webster et al., 2021).

No podaci o vremenu korištenja društvenih mreža, koji su prikupljeni samim iskazima adolescenata, mogu biti prilično nepouzdana. Naime, on teško mogu dati precizne odgovore jer zahvaljujući mobilnim telefonima, pristupaju društvenim mrežama više puta, bilo kad i bilo gdje,

koriste ih i u vrijeme nastave, u intervalima između različitih aktivnosti. No objektivno stanje pokazuje statistika, odnosno većina njih provodi oko 6 sati na društvenim mrežama, što je znatno više od službenih podataka prema kojima adolescenti provode dnevno 2,4 do 3,6 sati (Eurostat, 2021). Sudionici ovog istraživanja vrijeme korištenja povezuju s negativnim učincima na dobrobit, ponajprije na fizičko zdravlje (nedostatak sna, problemi s vidom), socijalne odnose (smanjivanje kontakta s obitelji), te kognitivne aspekte (problemi pažnje i kreativnosti). Međutim, vrijeme korištenja društvenih mreža može imati i pozitivne učinke na dobrobit. Oni se nakon škole opuštaju tako da slušaju glazbu, pregledavaju smiješne video uratke, zezaju se s prijateljima, a te trenutke povezuju s osjećajem sreće i zadovoljstva. Sami adolescenti u ovom istraživanju, učinke vremena korištenja društvenih mreža na dobrobit ne percipiraju isključivo crno ili bijelo, nego ukazuju na moguće pozitivne i negativne aspekte, a što sugeriraju i neki autori (Appel et al., 2020; Vanman et al., 2018).

Učenici ne misle da aktivno korištenje društvenih mreža ima isključivo pozitivne, a pasivno negativne učinke, nego da je taj odnos puno složeniji. Aktivno korištenje nije samo po sebi pozitivno i velikoj mjeri ovisi o reakcijama, komentarima i lajkovima, a pasivno korištenje može imati i pozitivne učinke na dobrobit (praćenje sretnih događaja i sl.), a što je u skladu s nalazima recentnih studija (Liu et al., 2019; Valkenburg et al., 2021)

Slično tome istinito samopredstavljanje ima pozitivne učinke na dobrobit i doprinosi samoafirmaciji, dok „uljepšano“ samopredstavljanje potiče razmatranje razlika između stvarnog i virtualnog ja, a često rezultira nezadovoljstvom i povezuje se s depresivnošću. Sukladno teoriji samoafirmacije adolescenti imaju potrebu sebe vidjeti i prikazati kao vrijedne, pozitivne i dobre, a isticanje nekih osobnih kvaliteta, djeluje samopotvrđujuće i ima funkciju samoosnaživanja. No zbog potrebe da prikriju neke svoje nedostatke, oni se često predstavljaju drugačijima, boljim, zgodnijim, uspješnijim nego što jesu, najčešće onakvima kakvi bi željeli biti, tako oblikuju vlastitu „virtualnu osobnost“ koja se često razlikuje od stvarne osobnosti (Bilić, 2020), a to može imati neželjene negativne posljedice kao i usporedbe s vršnjacima.

Zbog usporedbi s vršnjacima koji su bolji i uspješniji dio adolescenta osjeća uznemirenost i zavist, a što negativno utječe na njihovo zadovoljstvo životom i rezultira smanjenom dobrobiti. I drugi autori zavist povezuju s osjećajem inferiornosti (Verduyn et al., 2020) i višim razinama anksioznosti i depresije (Seabrook et al. 2016). Dok benigna zavist može potaknuti neke konstruktivne promjene u cilju samopoboljšanja i

pozitivno utjecati na zadovoljstvo, ali i poticanje osobnog rasta i razvoja, definiranje ciljeva, prihvatanje sebe, a to su važni aspekti eudajmonističke dobrobiti.

Interakcije s vršnjacima koje karakterizira bliskost, povezanost, socijalna podrška izmjena informacija i korektnost znatno doprinose zadovoljstvu (hedonistička dobrobiti), ali i često pomažu adolescentima da upoznaju i prihvate sebe, razvijaju osobne potencijale i talente, upoznaju svoje prednosti i ograničenja, olakšavaju ili podržavaju traženje smisla i razvoj autonomije (eudajmonistička dobrobiti). Međutim, negativni odnosi s vršnjacima, osobito elektroničko nasilje, a istaknuto je sekstiranje i videosnimanje nasilja imaju izrazito negativne učinke na dobrobit, a što sugeriraju i druga istraživanja (Kowalski et al., 2014). U svim odnosima između online aktivnosti na društvenim mrežama i dobrobiti, sudionici su spontano naglašavali ulogu samopoštovanja i samopouzdanja, a to su aspekti za koje Marengo et al. (2021) navode da imaju posredujuću ulogu u odnosu između društvenih mreža i dobrobiti.

Dakle, odnos između korištenja društvenih mreža i dobrobiti adolescenta je vrlo složen, a iste aktivnosti mogu izazivati i pozitivne i negativne učinke, što je u skladu s nekim novijim kvalitativnim i kvantitativnim istraživanjima (Dienlin & Johannes, 2022; Hjetland et al., 2021; Weinstein, 2018).

Prema procjeni roditelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju odnos društvenih mreža i dobrobiti adolescenta je uglavnom negativan, izuzevši učinke na razvoj talenata. Roditelji kažu da je za njihovu djecu u *digitalnom svijetu lakše, ali ne i ljepše*. Ovakve rezultate jednim dijelom možemo objasniti pretjeranom zabrinutošću roditelja za dobrobit njihove djece, a što je u skladu s drugim istraživanjima (Throuvala et al., 2021). U ostalom, i u znanstvenim istraživanjima dominantni narativ je usredotočen na štetne posljedice. Schönning et al. (2020) su utvrdili da je  $\frac{3}{4}$  od 79 studija koje su oni analizirali, usredotočeno na negativne učinke društvenih mreža na dobrobit i zdravlje, dok su potencijalni pozitivni aspekti prilično zanemareni. Kross et al., (2021) to objašnjavaju našom sklonošću da preferiramo negativne u odnosu na pozitivne informacije.

Iako nalazi ovog istraživanja proširuju naše spoznaje o učincima društvenih mreža na hedonističku (zadovoljstvo i raspoloženje) i eudajmonističku (razvijanje osobnih potencijala, prihvatanje sebe i sl.) dobrobit, ono ima i svoja ograničenja. Prije svega to se odnosi na relativno mali uzorak iz jednog grada. Drugim istraživačima se sugerira da identificiraju interakcije koje pojačavaju pozitivne i minimiziraju negativne učinke društvenih mreža na dobrobit.

## 6. Zaključak

Društvene mreže su važan dio života adolescenta s pozitivnim i negativnim utjecajima na dobrobit.

Prema samoiskazu učenika vrijeme korištenja društvenih mreža ima negativne učinke na fizičko zdravlje, socijalne odnose i kognitivne aspekte (problemi pažnja i kreativnost), ali i pozitivne učinke na odnose s prijateljima, opuštanje a time i na njihovu dobrobit. Aktivno korištenje nije samo po sebi pozitivno, a pasivno korištenje može imati i pozitivne učinke na dobrobit (praćenje sretnih događaja i sl.).

Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da istinito samopredstavljanje, benigne usporedbe s vršnjacima, kvalitetne interakcije (podrška, bliskost, razmjena informacija) reflektiraju se na samopoštovanje i samopouzdanje i pozitivno utječu na različite aspekte hedonističke (zadovoljstvo, dobro raspoloženje) i eudajmonističke (prihvatanje sebe, razvoj osobnih potencijala i talenta, upoznavanje svojih prednosti i ograničenja i sl.) dobrobiti. Suprotno tome lažno predstavljanje, usporedbe s vršnjacima koje izazivaju malignu zavist, negativne interakcije s vršnjacima, osobito elektroničko nasilje, negativno utječu na samopoštovanje i samopouzdanje adolescenta i imaju negativne učinke na njihovu dobrobit i mentalno zdravlje, a osobito je istaknuta depresivnost.

Važan doprinos ovog rada je što se udaljava se od uobičajene binarne konceptualizacije, odnosno sagledavanja učinka društvenih mreža kao linearnih, isključivo pozitivnih ili negativnih, nego ukazuje na složenost njihovog odnosa i koegzistenciju, a to može imati važne implikacije za prevenciju. U tom smislu se ukazuje na potrebu izrade smjernice za poticanje dobrobiti adolescenata, edukacije učenika, ali i roditelja i nastavnika o načinima korištenja društvenih mreža u cilju poboljšanja dobrobiti.

## Literatura

- Anderson, M. & Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew Research Center*, 31, 1673-1689.
- Appel, M., Marker, C. & Gnambs, T. (2020). Are social media ruining our lives? A review of meta-analytic evidence. *Review of General Psychology*, 24(1), 60-74. Doi:10.1177/1089268019880891
- Bilić, V. (2020). *Odgajanje i odrastanje u digitalnom vremenu*. Zagreb: Obrazovni izdavači.
- Boers, E., Afzali, M. H., Newton, N. & Conrod, P. (2019). Association of screen time and depression in adolescence. *JAMA pediatrics*, 173(9), 853-859. Doi:10.1001/jamapediatrics.2019.1759

- Dienlin, T. & Johannes, N. (2022). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 135-142. Doi:10.31887/DCNS.2020.22.2/tdienlin
- Hall, J. A., Xing, C., Ross, E. M., & Johnson, R. M. (2021). Experimentally manipulating social media abstinence: results of a four-week diary study. *Media Psychology*, 24(2), 259-275. Doi:10.1080/15213269.2019.1688171
- Hjetland, G. J., Schönning, V., Hella, R. T., Veseth, M. & Skogen, J. C. (2021). How do Norwegian adolescents experience the role of social media in relation to mental health and well-being: a qualitative study. *BMC Psychology*, 9(1), 1-14. Doi:10.1186/s40359-021-00582-x
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861. DOI: 10.1007/s11205-011-9966-7
- Jensen, M., George, M. J., Russell, M. R., & Odgers, C. L. (2019). Young adolescents' digital technology use and mental health symptoms: Little evidence of longitudinal or daily linkages. *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1416-1433. Doi:10.1177%2F2167702619859336
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. Doi:10.1037/a0035618
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J. & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PloS one*, 8(8), doi:10.1371/journal.pone.0069841
- Kross, E., Verduyn, P., Sheppes, G., Costello, C. K., Jonides, J., & Ybarra, O. (2021). Social media and well-being: Pitfalls, progress, and next steps. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(1), 55-66. Doi:10.1016/j.tics.2020.10.005
- Liu, D., Baumeister, R. F., Yang, C. C., & Hu, B. (2019). Digital communication media use and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(5), 259-273. Doi:10.1093/jcmc/zmz013
- Marengo, D., Montag, C., Sindermann, C., Elhai, J. D., & Settanni, M. (2021). Examining the links between active Facebook use, received likes, self-esteem and happiness: A study using objective social media data. *Telematics and Informatics*, 58, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101523>
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182.
- O'Reilly, M., Dogra, N., Whiteman, N., Hughes, J., Eruyar, S., & Reilly, P. (2018). Is social media bad for mental health and wellbeing? Exploring the perspectives of adolescents. *Clinical child psychology and psychiatry*, 23(4), 601-613. doi:10.1177%2F21359104518775154
- Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167. Doi:10.1016/j.chb.2016.03.084

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166. DOI:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*(1), 10-28. Doi:10.1159/000353263
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719-727. Doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Schmer, C., Masur, P. K., Geiß, S., Müller, P., & Schäfer, S. (2021). The impact of internet and social media use on well-being: A longitudinal analysis of adolescents across nine years. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *26*(1), 1-21. Doi:10.1093/jcmc/zmaa014
- Schönning, V., Hjetland, G. J., Aarø, L. E., & Skogen, J. C. (2020). Social media use and mental health and well-being among adolescents—a scoping review. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01949>
- Seabrook, E. M., Kern, M. L., & Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: a systematic review. *JMIR Mental Health*, *3*(4), e5842. Doi:10.2196/mental.5842
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299>
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2021). Perceived challenges and online harms from social media use on a severity continuum: a qualitative psychological stakeholder perspective. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6), 3227. Doi: 10.3390/ijerph18063227
- Vaingankar, J. A., van Dam, R. M., Samari, E., Chang, S., Seow, E., Chua, Y. C., ... & Subramaniam, M. (2022). Social Media-Driven Routes to Positive Mental Health Among Youth: Qualitative Enquiry and Concept Mapping Study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, *5*(1), e32758. doi: 10.2196/32758
- Valkenburg, P., Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., & Keijsers, L. (2021). Social media use and adolescents' self-esteem: Heading for a person-specific media effects paradigm. *Journal of Communication*, *71*(1), 56-78. doi: 10.1093/joc/jqaa039
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current opinion in psychology*, *44*, 58-68. Doi:10.1016/j.copsy.2021.08.017
- Vanman, E. J., Baker, R., & Tobin, S. J. (2018). The burden of online friends: The effects of giving up Facebook on stress and well-being. *The Journal of Social Psychology*, *158*(4), 496-508. Doi:10.1080/00224545.2018.1453467
- Verduyn, P., Ybarra, O., Résibois, M., Jonides, J., & Kross, E. (2017). Do social network sites enhance or undermine subjective well-being? A critical review. *Social Issues and Policy Review*, *11*(1), 274-302. Doi:10.1111/sipr.12033

- Verduyn, P., Gugushvili, N., Massar, K., Täht, K. & Kross, E. (2020). Social comparison on social networking sites. *Current Opinion in Psychology*, 36, 32-37. Doi:10.1016/j.copsyc.2020.04.002
- Webster, D., Dunne, L., & Hunter, R. (2021). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Youth & Society*, 53(2), 175-210. Doi:10.1177%2F0044118X20919589
- Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New Media & Society*, 20(10), 3597-3623. Doi:10.1177%2F1461444818755634

## USE OF SOCIAL NETWORKS AND WELL-BEING OF ADOLESCENTS

**Summary:** Aim of this qualitative research is to examine the perception of students, their parents and teachers about positive and negative effects of time spent, ways of use, interactions and activities on social networks on various aspects of adolescent well-being.

Research participants were students (N=21) of secondary schools from Zagreb, their parents (N=5) and teachers (N=5). Data were collected in focus groups with students and interviews with parents and teachers.

According to research results, social networks are attractive to adolescents because of possibility of contact with friends, a sense of connection, mutual empowerment and support. Students suggest that the relationship between time, mode of use (passive, active), certain activities and interactions on social networks and well-being is not linear and exclusively positive or negative, but very sophisticated and complex. True self-presentation, benign comparisons with peers, quality interactions (support, closeness, exchange of information) reflect on self-esteem and self-confidence and have a positive effect on various hedonic (satisfaction, good mood) and eudaimonic (self-acceptance, development of personal potentials and talents, getting to know your advantages and limitations, etc.) aspects of well-being. On the contrary, the time they spend on social networks, false representation, comparisons with peers that cause malignant envy, negative interactions, especially cyberbullying, have a negative effect on self-esteem and self-confidence of adolescents and have harmful effects on their well-being and physical and mental health.

Unlike students, their parents and teachers estimate that social networks have a dominantly negative effect on the well-being of adolescents.

In conclusion, the need to educate students, their parents and teachers about ways of using social networks in order to improve well-being is pointed out.

**Keywords:** media, students, well-being, social comparisons, self-presentation



Lidija Cvikić<sup>1</sup>  
Katarina Aladrović Slovaček<sup>2</sup>  
Maša Rimac Jurinović<sup>3</sup>  
Sveučilište u Zagrebu  
Učiteljski fakultet

## KULTURA KAO SASTAVNICA UČENJA I POUČAVANJA HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA

**Rezime:** U posljednjih se dvadesetak godina hrvatski jezik sve više promatra iz perspektive inoga (drugoga, nasljednoga ili stranoga jezika). Suvremene teorije poučavanja inoga jezika pokazuju da je uz jezična znanja i sposobnosti za učinkovito ovladavanje inim jezikom potrebno ovladati i drugim sastavnicama, primjerice kulturom. Kultura, kao sastavnica učenja hrvatskoga kao inoga jezika, do sada je razmjerno malo istraživana. Postojeća se istraživanja uglavnom bave kulturom iz perspektive odraslih učenika, dok je ovladavanje kulturom za djecu koja uče hrvatski kao ini jezik ostala na marginama. Stoga se u ovome radu istražuje koliko su elementi hrvatske kulture te ciljevi razvoja međukulturne svijesti zastupljeni u obrazovnim dokumentima na kojima se temelji učenje hrvatskoga jezika za neizvorne govornike školske dobi. Istraživanje je pokazalo da *Program za pripremu nastavu*, odnosno *Kurikul za hrvatsku nastavu u inozemstvu* sadrže odrednice usmjerene na integraciju kulturnih sadržaja u nastavu te na razvoj međukulturne kompetencije. No, način na koji će se operacionalizirati u cijelosti je prepušten učiteljima. Stoga se u završnome dijelu rada navode neki primjeri dobre prakse uključivanja kulturne sastavnice u poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika.

**Ključne riječi:** hrvatski kao ini jezik, kultura, hrvatska nastava u inozemstvu, pripremna nastava

### 1. Uvod

Od početka novoga stoljeća u istraživanjima jezikoslovne kroatistike hrvatskome se jeziku sustavnije počinje pristupati iz pozicije neizvornih govornika (v. Cvikić, 2007, Jelaska i sur., 2005, Pavličević-Franić i sur., 2012), odnosno počinje se proučavati iz perspektive drugoga, nasljednoga i stranoga jezika, nadređenim pojmom – inoga jezika (u nastavku teksta: hrvatski J2). Interes za znanstvenim proučavanjem izniknuo je iz nastavne potrebe koja se pojavila desetljeće prije. Naime, devedesetih se godina,

1 lidija.cvikic@ufzg.hr

2 kaladrovic@gmail.com

3 masa.rimacjurinovic@mail.ufzg.hr

uslijed društvenih i političkih promjena, povećao interes stranaca za učenje hrvatskoga jezika, na studijskim programima ili lektoratima na inozemnim sveučilištima (Pasini, 2008, Skenžić, 2011), kao i na tečajevima u Hrvatskoj (Banković-Mandić i Čilaš Mikulić, 2016). Uz to, ministarstvo nadležno za znanost i obrazovanje<sup>4</sup> ustrojava sustav hrvatske nastave u inozemstvu – nastave hrvatskoga jezika i kulture namijenjen djeci i mladima hrvatskoga podrijetla koji privremeno ili stalno žive u drugim državama (v. Bežen i Bošnjak, 2012). Šire gledano, te su godine razdoblje u kojemu u obrazovnom sustavu teče proces obrazovne reforme, a koja je uključivala i osuvremenjivanje pristupa poučavanju hrvatskoga kao materinskoga jezika (v. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006). Ističe se potreba razvoja jezično-komunikacijske kompetencije učenika (Kovačević i Pavličević-Franić, 2002, Pavličević-Franić i Kovačević, 2003) kao jednoga od temeljnih ciljeva nastave materinskoga hrvatskoga jezika. Također se sve veća pozornost daje činjenici da se na hrvatskome jeziku školuju i učenici kojima taj jezik nije materinski, uglavnom pripadnici onih nacionalnih manjina koji nemaju mogućnosti obrazovanja na materinskome jeziku i pismu (Cvikić i Tomek, 2003, Kuvač, 2002, Kuvač i Cvikić, 2004), od kojih neki pri polasku u školu hrvatskim jezikom ne vladaju na razini svojih vršnjaka, izvornih govornika hrvatskoga, pa ih je potrebno promatrati kao posebnu skupinu jezičnih učenika (Cvikić i Kuvač, 2007)<sup>5</sup>. Svim je navedenim skupinama učenika (i djeci i odraslima) trebalo ponuditi nov, suvremen, učinkovit i znanstveno utemeljen pristup učenju hrvatskoga jezika (Cvikić i Udier, 2008). On je u sebi trebao uključivati, s jedne strane, počela na kojima se temelji suvremena nastava velikih svjetskih jezika (Pasini i Juričić, 2005a, 2005b, Cvikić i Jelaska, 2005a), a s druge strane pomoći učenicima da lako, brzo i jednostavno ovladaju posebnostima hrvatskoga jezika (Cvikić, 2005, Jelaska i sur., 2005). Te se posebnosti u jednakoj mjeri odnose na jezičnu i na kulturnu sastavnicu.

I dok je o jezičnoj sastavnici ovladavanja hrvatskim J2 objavljeno mnoštvo radova, uključujući i više monografija (za iscrpni pregled vidi Banković-Mandić i Čilaš Mikulić, 2016, Cvikić, 2014, 2016, Cvikić i Cvitanušić, 2022, Cvikić i Jelaska, 2005b), kulturna sastavnica ostala je na marginama interesa. Poznato nam je tek nekoliko radova o poučavanju kulture u nastavi hrvatskoga J2 (Čavar i Pasini, 2011, Korljan Bešlić, 2019, Pasini, 2010, Salak i Đurđević, 2017, Udier i Gulešić Machata, 2019), kao i njezinu ovladavanju, odnosno razvoju interkultur(al)ne/me-

<sup>4</sup> Od 1991. godine do danas to je ministarstvo nekoliko puta mijenjalo službeno ime.

<sup>5</sup> U novije vrijeme skupina učenika koja se školuje na hrvatskome, a kojima on nije materinski jezik, uz pripadnike nacionalnih manjina i povratnike u Hrvatsku (Cvikić, 2016) uključuje i sve veći broj useljenika, tražitelja azila, azilantata i/ili izbjeglica (Cvitanušić, 2022, Đurđević i Podboj, 2017).

dukulturne kompetencije (Gulešić Machata i Udier, 2019, 2020, Novak Milić i Gulešić-Machata, 2006), i to uglavnom u kontekstu poučavanja odraslih govornika, tek iznimno u kontekstu poučavanja djece nasljednih govornika (Cindrić i Blagus, 2016). Stoga je cilj ovoga rada istražiti kako je kulturna sastavnica uključena u učenje i poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika u školskoj dobi.

U nastavku rada najprije će se dati kratak teorijski pregled o kulturi kao dijelu nastave inoga jezika te će se istaknuti dosadašnje spoznaje o kulturi kao sastavnici učenja i poučavanja hrvatskoga J2. Nakon toga prikazat će se zastupljenost kulturne sastavnice u temeljnim dokumentima kojima se propisuje provedba nastave – nastavnom programu, odnosno kurikulu za nastavu hrvatskoga J2 u ranoj školskoj dobi. Rad završava primjerima dobre prakse uspješne integracije kulturne sastavnice u poučavanje hrvatskoga J2.

## 2. Kultura kao sastavnica suvremenoga učenja i poučavanja jezika

Kultura se smatra važnom sastavnicom učenja jezika te je do sada poznato više različitih teorijskih pristupa tome pitanju (npr. Byram, 1997, Kramsch, 1998, Hu & Byram, 2009, Goebel & Hesse, 2004). Štoviše, suvremena teorija nastave stranih jezika poučavanje jezika izjednačava s poučavanjem kulture (Salak i Đurđević, 2017). Budući da se kultura može definirati na različite načine, važno je odrediti što njezin sadržaj podrazumijeva u učenju jezika. Prema Bugarskom (2005) kultura u procesu učenja jezika obuhvaća tri značenja: antropološko – što podrazumijeva način života, civilizacijsko – što je usmjereno na fizički i umni rad te na stvaralaštvo kao njegov proizvod i konačno bihevioralno – što obuhvaća obrasce ponašanja (Pasini, 2010).

Sva su tri navedena poimanja kulture sadržana u teorijskome okviru suvremenoga poučavanja inoga jezika. Naime, *Zajednički europski referentni okvir za jezike* (CEF, 2001), kao dokument kojemu je glavni cilj uspostaviti zajednički temeljni okvir za učenje, poučavanje i procjenjivanje jezika na razini Europe, a na kojemu se temelje gotovo svi suvremeni programi, smjernice, udžbenici i ispiti inih jezika, uključujući i one koji za hrvatski J2, u središte učenja i poučavanja stavlja kulturu. U CEF-u se navodi da njegovi opisi „također pokrivaju i kulturni kontekst u kojemu je jezik smješten“ (CEF, 2001: 1). Prema CEF-u temeljni je cilj učenja jezika razvoj komunikacijske jezične kompetencije<sup>6</sup> (eng. *communicative language competence*)

6 Za iscrpni opis teorijskih modela komunikacijske kompetencije v. Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013); za terminološke prijevode oko pojma kompetencija v. Jelaska (2005); za model

koja u sebi uključuje sljedeće sastavnice: lingvističku, sociolingvističku i pragmatičku jezičnu kompetenciju (CEF, 2001: 13), a kultura je neodvojivi dio svih triju sastavnica. Naime, uz to što se sociolingvistička kompetencija u cijelosti odnosi na društvene i kulturne uvjete u kojima se jezikom služimo, pa ovladavanje inim jezikom uključuje osjetljivost na društvene konvencije, u CEF-u se u definiciji lingvističke kompetencije izrijeком navodi da kognitivni ustroj vokabulara i pohranjivanje iskaza ovisi i „o kulturnim obilježjima zajednice ili zajednica u kojima se pojedinac socijalizira i u kojima se događa učenje“ (CEF, 2001: 13). Na pragmatičku sposobnost, kao uporabu jezika s određenom funkcijom, također u golemoj mjeri utječe „interakcija i kulturno okružje u kojem se konstruira ta sposobnost“ (CEF, 2001: 14). Upravo je stoga kod učenika jezika važno razviti *međukulturnu svjesnost* koja se u CEF-u definira kao znanje, svjesnost i razumijevanje odnosa (sličnosti i distinktivnih razlika) između svijeta iz kojega govornik potječe i svijeta ciljane zajednice (CEF, 2001: 103). Pojam međukulturne svjesnosti temelji se na teorijskom konceptu *međukulturne komunikacijske kompetencije* (npr. Byram, 1997) prema kojemu tijekom ovladavanja inim jezikom trebamo razviti sposobnost da se s govornicima iz drugih zemalja i kultura na njihovom jeziku sporazumijevamo kulturološki prikladno. Uz konkretna znanja o kulturnim obilježjima, kod učenika je potrebno razviti i svijest o međusobnim sličnostima i razlikama te spremnost i sposobnost da se komunicira s pripadnicima različitih kultura. Stoga su se od samih početaka primjene CEF-a istodobno razvijali metodički pristupi kojima se potiče ne samo učenje jezika i razvoj višejezičnosti, već i razvoj međukulturne kompetencije (o tome više u Beacco i sur., 2016, Coste, Moore & Zarate, 2009, za hrvatski kontekst v. Petravić, 2016, Knežević, 2017). Uporaba CEF-a, kao i dinamika promjena suvremenoga društva, pokazala je potrebu za unaprjeđivanjem toga obrazovnoga instrumenta. Stoga je 2018. objavljen *Zajednički europski referentni okvir za jezike: dopunski svezak s novim deskriptorima*<sup>7</sup> (CEF/CV, 2018) na engleskome i francuskome jeziku, a 2020. godine njegova poboljšana inačica *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Dopunski svezak* (CEF/CV, 2020), i nadalje se temeljeći na istim teorijskim postavkama CEF-a iz 2001. Novine u *Dopunskom svesku CEF-a* odnose se na poboljšane opisnike (deskriptore) za razine A1 i C2, opis razine koja prethodi A1, kao i opisnike za nove sastavnice: višejezičnu i višekulturnu kompetenciju, jezično posredovanje, odnosno medijaciju te sporazumijevanje znakovnim jezikom i sporazumijevanje

komunikacijske kompetencije u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika v. Pavličević Franić (2005), Aladrović Slovaček (2019).

7 Navedeni je dokument za sada objavljen na samo nekoliko jezika: engleskome, francuskome, arapskome, španjolskome, talijanskome i turskome te ne postoji službena inačica njegova imena na hrvatskome. Stoga smo preuzeli prijevod imena dokumenta koji je predložila Franić (2019).

u *online* okruženju. Razrađenim opisnicima za višekulturnu kompetenciju *Dopunskim se sveskom* kulturi daje primjereno mjesto u učenju, poučavanju i vrednovanju znanja jezika. Uspoređujući sastavnice kulture u trima inačicama CEF-a, Dolmaci i Sezgin (2012) ističu kako se koncepti *strana kultura* i *ciljana kultura* koji se nalaze u tekstu izvornoga dokumenta u novome dokumentu više ne spominju, no novi dokument uvodi pojmove *kommunikacijska kultura* i *demokratska kultura*. Uz to zamjećuju i proširenje pojma *međukulturnan* – od pojma *međukulturna kompetencija* (CEF 2001) na pojmove: *međukulturno obrazovanje*, *međukulturni susreti*, *međukulturna razmjena*, *međukulturni dijalog* (CEF/CV, 2020). Zaključuju da u učenju jezika fokus treba biti „na *novoj kulturi* koja se stvara u susretima ljudi iz različitih kultura“ (Dolmaci i Sezgin, 2021: 25).

### 3. Kultura i poučavanje hrvatskoga kao J2

Iz navedenoga je razvidno da je kulturna sastavnica te razvoj međukulturne kompetencije iznimno važan dio ovladavanja inim jezikom te se u suvremenome poučavanju inoga jezika razvoj međukulturne kompetencije stavlja na istu razinu važnosti kao i razvoj svih drugih sastavnica komunikacijske jezične kompetencije. S obzirom na to, zanima nas koliko temeljni obrazovni dokumenti prema kojima se ustrojava poučavanje hrvatskoga J2 imaju uključenu kulturnu sastavnicu i potiču razvoj međukulturne kompetencije kod učenika mlade dobi. No, prije samoga istraživanja, prikazat ćemo dosadašnje spoznaje o kulturi u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika.

#### 3.1. Kultura kao sastavnica ovladavanja hrvatskim kao J2 za odrasle govornike

Kako je već ranije rečeno, kultura je važna sastavnica svih dimenzija komunikacijske kompetencije koja se ističe kao temeljna u usvajanju i učenju kako materinskoga, tako i stranoga jezika. Hrvatski, iako mali jezik, sadrži velik kulturni potencijal što mu omogućuje da se otvori drugim jezicima i kulturama (Pasini, 2010). Autorice Udier i Gulešić Machata (2019) navode da se u poučavanju hrvatskoga jezika na početnim razinama uključuju tek neke crtice iz hrvatske kulture, primjerice: hrvatska zastava, pismo, nacionalni parkovi, najveći gradovi; na srednjoj razini učenici se upoznaju s nekim poglavljima iz hrvatske kulture, primjerice: običaji, obilježja hrvatskih regija; dok na najvišoj razini studenti imaju u ponudi različite teme iz područja geografije, povijesti, filma, književnosti, povijesti umjetnosti, kazališta, etnologije te kulturne rasprave. Međutim, istraživanje u praksi poučavanja hrvatskoga J2 pokazalo je kako postoje problemi u prenošenju kulturnih sadržaja putem poučavanja jezika.

Lektori hrvatskoga jezika, koji su sudjelovali u istraživanju koje je provela Pasini (2010), ističu kako se problemi pojavljuju iz sljedećih razloga: „zbog neujednačenoga definiranja pojma kulture, zbog pomicanja granica između tzv. elitne i tzv. popularne kulture, zbog složenosti hrvatskoga kulturnog identiteta, zbog nedovoljne osposobljenosti lektora za nastavu kulture u inozemstvu, zbog nepostojanja sustavne metodike poučavanja hrvatske kulture u sklopu nastave hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika te zbog raznolikosti programa i različitosti funkcioniranja visokoškolskih ustanova u inozemstvu, zbog poučavanja hrvatskoga unutar širih filoloških katedri, ali i zbog nedostatnog broja leksikona i priručnika o hrvatskoj kulturi, kao i nedovoljne promocije hrvatske kulture u inozemstvu“ (Pasini 2010: 193). Upravo se zato u istraživanju Pasini i Čavar (2011) naglašava važnost interakcije u heterogenim skupinama u kojima se uči hrvatski J2 kako bi se razmjenom kulturoloških iskustava stjecala nova znanja. Međutim, autorice također naglašavaju kako je to područje vrlo zahtjevno te nastavnik treba paziti kako na nastavi ne bi došlo do verbalnih sukoba zbog različitih stupnjeva razvijenosti studentske međukulturne kompetencije koja podrazumijeva dobro poznavanje drugih kultura te njihovo uvažavanje (Pasini i Čavar, 2011). Upravo se zato u udžbenicima za poučavanje hrvatskoga J2 zastupljeni sadržaji hrvatske kulture, akademski i svakodnevni, kako bi se razvila međukulturna kompetencija. Međukulturna kompetencija u nastavi drugoga i stranoga jezika razvija se uključivanjem različitih sadržaja iz prirode (klima, geografija, flora i fauna), ljudskih proizvoda (arhitektura, odjeća, nakit, imovina), običaja, vjerovanja i vrijednosti ljudi i cijele zajednice te dijeljenjem različitih obavijesti, poput tračeva, medija, vijesti i sl. (Novak-Milić i Gulešić-Machata, 2006). Također se navodi kako u tome procesu važnu ulogu ima nastavnik koji mora „znati oslušivati potrebe svojih učenika i biti im spreman pomoći u suočavanju s hrvatskom kulturom i eventualnim kulturnim šokom koji je dio svake prilagodbe na novu sredinu“ (Novak-Milić i Gulešić-Machata, 2006: 80).

Slijedom navedenoga provedeno je istraživanje s lektorima hrvatskoga jezika u cijelome svijetu o zadovoljstvu udžbenicima za poučavanje hrvatskoga J2. Rezultati istraživanja (Korljan Bešlić, 2019) pokazali su kako su ispitanici najveće zadovoljstvo izrazili upravo zastupljenošću hrvatske kulture u udžbenicima (88 % ispitanika), što potvrđuje tezu kako se poučavanjem jezika bez kulture unutar koje on djeluje prenose samo simboli bez značenja (Bratanić, 1993: 17). S druge strane, prikupljeni podatci u navedenom istraživanju (Korljan Bešlić, 2019) pokazali su kako je samo 45 % lektora zadovoljno odabirom književnih tekstova i njihovom primjerenošću u poučavanju hrvatskoga J2 oni su također važan element prijenosa hrvatske

kulture, i to upravo njezina civilizacijskoga segmenta. S druge strane, Novak Milić i Gulešić Machata (2006) smatraju kako su u suvremenim udžbenicima za hrvatski J2 kulturološke teme izabrane nasumično, te su često isključivo povezane s glavnim gradom Zagrebom, odnosno kako su zagrebocentrične, a drugi se hrvatski gradovi i regije vrlo rijetko spominju ili se uopće ne spominju<sup>8</sup>. Također smatraju kako je kultura u većini udžbenika tek popratni sadržaj kojemu je osnovni cilj prikazati određena gramatička i leksička obilježja jezika. Navode i kako u odabiru međukulturnih tema treba voditi računa o učenicima: jesu li to poslovni ljudi, djeca školske dobi ili, primjerice, strani studenti koji su na studentskoj razmjeni u Republici Hrvatskoj (Novak Milić i Gulešić Machata, 2006).

Treba također naglasiti kako se na osnovi kulturoloških spoznaja oblikuju slike i stvaraju kulturni obrasci, a dobro poznavanje kulture omogućuje ispunjavanje temeljnoga cilja suvremene metodike stranih jezika, što je interkulturalnost te prevladavanje stereotipa. Predodžbe koje učenici imaju o kulturi i zemlji ciljnoga jezika najčešće su povezane sa stavovima prema zemlji i važan su čimbenik motivacije studenata za učenje jezika (Salak i Đurđević, 2017). Istraživanje provedeno među studentima koji u Poljskoj studiraju hrvatski jezik (Pasini, 2010) pokazalo je kako su njihove asocijacije na Hrvatsku i Hrvate uglavnom pozitivne i vezane su uz turizam (npr. more, otoci, plaža, sunce, vino) te uz ljude (npr. simpatični, nasmiješeni, gostoljubivi), dok su negativne konotacije bile povezane sa stereotipnim doživljajem južnjaka (glasni, temperamentni) ili s nacionalizmom. Dakle, strani studenti Hrvatsku percipiraju kao turističku zemlju koja osim prirodnih ljepota ima bogat folklor i narodnu glazbu, prepoznatljiva je u sportu, a obilježje joj je i katolicizam te svježa sjećanja na rat. Također je zanimljivo kako studenti ističu prepoznatljive *brendove*: Vegetu, Paški sir te kravatu (Pasini, 2010). Slično istraživanje provele su autorice Salak i Đurđević (2017) na skupini studenata početnika na *Croatiumu* Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Studenti su dali ukupno 470 predodžaba, od toga 192 su bile o Hrvatskoj, 157 o Hrvatima kao narodu te 120 o fizičkim karakteristikama Hrvata. Oko 60 % predodžaba bilo je pozitivno, a oko 20 % ih je bilo neutralnih i jednako toliko negativnih. Zanimljivo je da se rezultati ovoga istraživanja mogu promatrati i iz perspektive zemalja iz kojih studenti dolaze. Također, ono što je u njihovoj kulturi važno oni stavljaju u suodnos s hrvatskom kulturom te procjenjuju kao pozitivno ili negativno. Većina prikazanih istraživanja (Korljan Bešlić, 2019, Pasini, 2010, Salak

8 Potrebno je naglasiti kako je to istraživanje provedeno prije no što je bila objavljena serija udžbenika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika *Razgovarajte s nama* (autorica M. Čilaš Mikuluć, M. Gulešić Machata i S. L. Udier) u kojima je upravo zastupljenosti kulturnih sadržaja i njihovoj raznolikosti dana posebna pozornost.

i Đurđević, 2017) potvrđuje potrebu za većim brojem kulturoloških sadržaja koji su pomno izabrani i sustavno osmišljeni te koji će pomoći u savladavanju kulturnih stereotipa. Uz integraciju u jezičnu nastavu, povećanu razinu kulturoloških sadržaja mogu se osigurati posebni tečajevi, odnosno kolegiji unutar studijskih programa usmjerenih na ovladavanje hrvatskim jezikom. Udier i Gulešić Machata (2019) navode kako programski modul *Hrvatski kao drugi i strani jezik* koji se provodi u okviru Odsjeka za kroatistiku i *Croaticuma* Filozofskoga fakulteta u Zagrebu osim jezičnih sadržaja uključuje i sadržaje iz hrvatske kulture koji se izvode u posebnim kolegijima, a obuhvaćaju područja etnologije, književnosti, filma, povijesti umjetnosti i drugih.

### 3.2. *Kultura kao sastavnica ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom za djecu*

Kao što je već navedeno, kulturološka sastavnica učenja i poučavanja hrvatskoga J2 u ranoj dobi do sada nije istraživana, premda glavninu učenika hrvatskoga J2 upravo čine učenici mlade dobi (v. Cvikić, 2016). Uz to, želimo li utjecati na razvoj pozitivnih stavova prema drugome i drugačijem, spriječiti razvoj stereotipa i predrasuda te osposobiti govornike na kulturološki primjerenu komunikaciju u različitim društvenim skupinama, s poučavanjem valja započeti u ranoj dobi. Stoga je cilj ovoga rada istražiti zastupljenost kulture kao sastavnice poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika za djecu.

#### 3.2.1. *Istraživanje – postupak i grada*

Kao grada za istraživanje odabrani su osnovni obrazovni dokumenti – nastavni program, odnosno kurikulum budući da su oni temelj za planiranje, organizaciju i provedbu nastavnoga procesa te za izradu udžbenika<sup>9</sup>.

Postavljena su sjedeća istraživačka pitanja:

1. Je li obrazovnim dokumentima predviđeno ovladavanje činjenicama o hrvatskoj kulturi i kojih?
2. Jesu li obrazovnim dokumentima predviđeni ishodi/ciljevi koji upućuju na razvoj međukulturne kompetencije učenika?

Kako bi se odgovorilo na postavljena pitanja, provedeno je kvalitativno istraživanje metodom analize sadržaja sljedećih obrazovnih dokumenata:

- *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu* (MZO, 2003)

<sup>9</sup> Za razliku od udžbenika za učenje hrvatskoga J2 za odrasle, broj priručnika namijenjen djeci znatno je skromniji. Do sada je objavljen jedan stariji udžbenik (Juričić, 1994) neusklađen s važećim obrazovnim dokumentima, jedan udžbenik (Ančić, 2016) usklađen s *Kurikulom hrvatske nastave u inozemstvu* te nastavni listići (Mesaroš Gigurić i Lanča, 2020) usklađeni s *Programom pripreme nastave*.



- *Program brvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju brvatski jezik* (MZO, 2011)

Premda navedeni dokumenti nisu jedini kojim se ustrojava učenje hrvatskoga J2 za djecu, već je objavljen *Program učenja brvatskoga jezika za azilante do 15. godina* (MZO, 2009), većina djece koja uči hrvatski J2 uključena je u nastavu koja se odvija na temelju dokumenata koji su predmet analize.

*Kurikulum brvatske nastave u inozemstvu* temeljni je dokument za izvođenje nastave Hrvatskoga jezika u nastavnome procesu izvan Republike Hrvatske o čemu se skrbi Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Prema dostupnim podacima, trenutačno se provodi u 20 država, a njome je obuhvaćeno oko 5 300 učenika ([www.mzo.hr](http://www.mzo.hr)). Učenici koji se uključuju u obrazovanje u Republici Hrvatskoj, a koji ne vladaju ili u nedovoljnom stupnju vladaju hrvatskim jezikom, sukladno *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 126/2012) imaju pravo na učenje hrvatskoga jezika uključivanjem u pripremnu nastavu ili dopunsku nastavu. Pripremna nastava hrvatskoga jezika provodi se na temelju *Programa brvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju brvatski jezik*. Autoricama ovoga rada nije poznato da se u okviru bilo kojega oblika formalnoga obrazovanja učenika nastava hrvatskoga jezika odvija prema postojećem *Programu učenja brvatskoga jezika za azilante do 15. godina* (MZO, 2009) stoga on nije predmet analize.

### 3.2.2. Rezultati istraživanja

*Program brvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju brvatski jezik* (u daljem tekstu: *Program pripreme nastave*) koncepcijski je utemeljen na načelima holističkoga, humanističkoga, komunikacijskoga i funkcionalnoga pristupa učenju i poučavanju, a propisane ciljeve, svrhu i obrazovna postignuća potrebno je prilagoditi dobi učenika, njegovu jezičnom predznanju i kulturološko-socijalnom okružju iz kojeg učenik dolazi i u koje dolazi (*Program pripreme nastave*, 2011).

Ciljevi *Programa* oblikovani su na načelu komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa, a podijeljeni su u pet skupina sukladno jezičnim djelatnostima na čiji su razvoj usmjerene (1. slušanje, 2. govorenje, 3. čitanje, 4. pisanje i 5. međudjelovanje). U redom četiri skupine pojavljuje se sastavnica kulture iskazana kao cilj u generičkome obliku „razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojemu bližemu okružju“ s prilagođenom nadopunom za svaku pojedinu jezičnu djelatnost. Primjerice, „...obavijesnim, neknjiževnim i književnoumjetničkim tekstovima“ (za slušanje) ili „...različitim vrstama govornih tekstova“ (za govorenje) itd. (*Program pripreme nastave*, 2011).

Kulturu kao sastavnicu učenja i poučavanja hrvatskoga jezika iščitavamo u definiranju obrazovnih postignuća („uočiti i poštivati različitosti i vrijednosti hrvatske i svoje kulture“), potom u prijedlogu temeljnih kognitivnih, metakognitivnih i društveno-afektivnih strategija (npr. „razlikovati kulturološke obrasce vođenja razgovora sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili didaktičkoj sredini“), prijedlozima aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje (npr. „upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje“). *Program pripreme nastave* nudi prijedlog aktivnosti koje mogu biti kulturološki zanimljive, poput tekstova o svakodnevnim životnim situacijama (npr. naručivanje jela ili snalaženje na planu grada). Kreativni i kulturološki osviješten učitelj u te aktivnosti može na zanimljiv način uvrstiti osobitosti hrvatske kulture i zadati zadatke za rad koji bi uključivali osobitosti kulture učenika koji pohađaju pripremu nastavu.

Iz navedenoga je razvidno da je *Program pripreme nastave* postavljenim ciljevima usmjeren na razvoj međukulturne kompetencije kako je definirana suvremenim pristupima poučavanja inoga jezika o kojima je više rečeno u prethodnim poglavljima (v. CEF, 2001, Novak Milić i Gulešić Machata, 2006). Uz *razlikovanje*, *razumijevanje* i *poštivanje* kulturoloških obrazaca, kao triju temelja razvoja međukulturne kompetencije, učenike se usmjerava i na civilizacijski vid kulture čitanjem različitih tekstova (književnomjemetičkih i neknjiževnih). No, konkretni sadržaji civilizacijskoga i antropološkoga vida kulture ovim *Programom* nisu definirani. Oni su ostavljeni na promišljanje i odabir samim učiteljima budući da ovise o dobi učenika, razini učenikova poznavanja hrvatske kulture i stupnju međukulturne osviještenosti te udaljenosti ishodišne i ciljne kulture.

*Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu – nastava hrvatskoga jezika i kulture* (u daljem tekstu: *Kurikulum hrvatske nastave*) već samim nazivom sugerira kulturu kao važnu sastavnicu učenja i poučavanja te polazi od osobitosti učenika kojima je namijenjen, između ostaloga i njihove multikulturalnosti. Ovaj integrativni kurikulum objedinjuje područja hrvatskoga jezika i književnosti te znanja o kulturnoj, povijesnoj i prirodnoj baštini Republike Hrvatske u popisu i opisu teme (tematskih cjelina), općih i operacionaliziranih ciljeva. No, važno je napomenuti kako se dokumentom daje apsolutnu slobodu učiteljima u prilagodbi popisanih smjernica uvjetima u kojima poučavaju.

Iz popisa tematskih cjelina (*To sam ja – osobni identitet*; *Učenje – rad – slobodno vrijeme*; *Ljudi u prostoru i vremenu*; *Vrijeme – promjene – kontinuitet*; *Kultura i društvo*; *Suvremeno društvo*; *Jedan svijet za sve – globalna povezanost i međuovisnost* u kojoj se obrađuje samo jedna tema *Hrvatska u procesima*

*europskih integracija i globalizacije*) razvidno je kako je kultura važna sastavnica ovoga dokumenta. Neke su tematske cjeline u potpunosti kulturološki određene (poput posljednje), druge ipak nešto manje, ali i te cjeline imaju bitne kulturološke teme (poput treće teme *Ja i drugi (moja uža zajednica)* u kojoj s učenicima obrađujemo naše sličnosti i različitosti s drugim državama, kulturama, vjerama itd.).

Opći ciljevi *Kurikuluma*, uz cilj naučiti hrvatski jezik i njime se uspješno služiti u različitim, formalnim i manje formalnim situacijama, podrazumijevaju i razumijevanje povijesne i kulturne hrvatske baštine te razumijevanje njezinih geografskih obilježja. Osim toga, općim se ciljevima podrazumijeva poučavanje koje potiče učenike da razvijaju interese, pozitivan stav i osjećaje prema hrvatskome jeziku te hrvatskoj kulturi i baštini kako bi u komparaciji hrvatskoga jezika i kulture s jezikom i kulturom mjesta boravka oblikovali svoj identitet i pozicionirali se u multikulturalnom socijalnom kontekstu i s tim u vezi razvijali svoju višejezičnost i multikulturalnost.

Operativni se ciljevi razrađuju na tri razine. U ovome ćemo se radu usmjeriti na prvu i drugi razinu budući da treća obuhvaća dob od 9. do 12. razreda, odnosno od 1. do 4. razreda srednje škole. U brojnim državama u kojima se organizira *Hrvatska nastava u inozemstvu* hrvatski se jezik ne može učiti na srednjoškolskoj razini ili je broj učenika razmjerno malen. Na prvoj razini (od 1. do 4. razreda osnovne škole) i drugoj razini (od 5. do 8. razreda osnovne škole) popisano je i opisano sedam ciljeva. Na obje se razine prvi, drugi i treći cilj odnose na jezik i književnost pa se tako na prvoj razini očekuje da učitelji motiviraju učenike za učenje jezika, omogućće im razvijanje pozitivnoga odnosa prema jeziku i ovladavanje jezičnim djelatnostima te da ih se osposobi za aktivnu uporabu hrvatskoga standardnoga jezika. Na drugoj se razini očekuje utvrđivanje znanja o standardnome jeziku i njegovoj uporabi u različitim komunikacijskim situacijama te bi učenike trebalo osposobiti za razlikovanje standardnoga jezika i nestandardnih idioma. Na ovoj razini razvija se govorenje i pisanje kao interpersonalna djelatnost. Drugi je cilj na obje razine vezan uz područje književnosti s tim da se na prvoj razini očekuje da učenici steknu početna znanja o hrvatskoj književnosti i da se potiče njihova kultura čitanja i estetskoga doživljavanja, da bi ih se na drugoj razini osposobilo za čitanje s razumijevanjem i interpretaciju jednostavnijih vrsta tekstova (i neknjiževnih). Trećim se ciljem na prvoj razini podrazumijeva da će učenici moći razlikovati vrste riječi i glagolska vremena te da će usvojiti gramatičko ustrojstvo rečenice u hrvatskom standardnom jeziku kako bi na sljedećoj razini nastavili razvijati gramatičko-pravopisnu pismenost i utvrditi gramatičku i logičku organizaciju teksta. Četvrti i peti cilj na obje su razine povezani s umjetnošću. Tako na prvoj razini učitelji nastoje razviti interes učenika za vizualne umjet-

nosti / glazbene i plesne izraze i stvaralaštvo kako bi na sljedećoj razini učenici usvojili osnovne forme tih umjetničkih izraza i služili se s njima u formalnim i neformalnim situacijama. Šesti cilj na prvoj razini propisuje usvajanje osnovnih prirodnih, društvenih i gospodarskih obilježja zavičaja u Hrvatskoj i Hrvatske da bi na sljedećoj razini učenici bili osposobljeni odrediti značaj položaja i objasniti prirodne, zemljopisne i društvene posebnosti svojeg hrvatskoga zavičaja i domovine. Sedmi je cilj vezan uz povijesni kontekst te se od učenika na prvoj razini očekuje da usvoje osnovne procese povijesnoga razvoja hrvatskoga društva, države i kulture kako bi na drugoj razini mogli razumjeti i razlikovati posebnosti toga razvoja.

Kako je iz ponudenoga pregleda vidljivo, *Kurikulum hrvatske nastave* kulturu prepoznaje kao važnu i nedjeljivu sastavnicu poučavanja hrvatskoga jezika te se u dokumentu navode konkretni kulturološki sadržaji kojima je učenike potrebno poučavati, poput prijedloga hrvatskih književnoumjetničkih tekstova koje učitelj može/treba uključiti u nastavu ili sadržaja hrvatske geografije, povijesti, glazbene i likovne umjetnosti. Takav ustroj i sadržaj *Kurikuluma* očekivan je budući da se na temelju njega ustrojava nastava hrvatskoga za djecu kojoj je on ili materinski ili nasljedni jezik. Stoga u okviru jednoga nastavnoga predmeta djeci valja pružiti mogućnost ovladavanja jezikom radi razvoja osobnoga identiteta i socijalizacije s pripadnicima iste jezične i kulturne zajednice, kao i razvoj nacionalnoga identiteta, što uključuje i znanja o kulturnome i povijesnome nasljeđu. U istraživanju stavova odraslih pripadnika hrvatske zajednice izvan Republike Hrvatske o hrvatskoj nastavi u inozemstvu Cvikić (2016) je utvrdila da među pozitivnim iskustvima vlastitoga pohađanja takve nastave ispitanici najčešće izdvajaju upravo ona koja su vezana uz razvoj kulturnoga i nacionalnoga identiteta, primjerice: druženje s djecom iz sličnih obitelji, učenje hrvatskih pjesama, sviranje tamburice i sl.

Premda oba navedena dokumenta nedvojbeno integriraju sastavnicu kulture u učenje hrvatskoga J2, valja istaknuti kako važnu ulogu u realizaciji ciljeva u odgojno-obrazovnome kontekstu imaju učitelji. Stoga je iznimno važno da kompetencije kojima bi tijekom obrazovanja i kontinuiranoga usavršavanja učitelji trebali ovladati uključuju i višejezičnu i međukulturnu kompetenciju. Naime, istraživanja Cvikić i Novak Milić (2015) te Cvikić i Turza Bogdan (2020) pokazala su kako učitelji koji provode nastavu hrvatskoga jezika imaju načelno pozitivne stavove prema višejezičnosti i međukulturnosti, no nerijetko su manjkava njihova konkretna znanja o tome kako se prema njima odnositi u nastavi i na koji način ih poticati. Upravo bi zato, a posebno u odnosu na sve veću jezičnu raznolikost i hrvatskoga školskoga sustava, tim elementima inicijalnoga obrazovanja učitelja valjalo pridati veću pozornost (v. Knežević, 2017).

#### 4. Umjesto zaključka – primjeri dobre prakse

Istraživanje *Programa pripreme nastave*, odnosno *Kurikuluma hrvatske nastave* pokazalo je da oba dokumenta na kojima se temelji nastava hrvatskoga J2 za djecu sadrže kulturološku sastavnicu te da su usmjereni na postizanje međukulturne kompetencije učenika. No, sam sadržaj nastave, kao i način na koji će se metodički oblikovati, u potpunosti je prepušten učiteljima. Stoga je korisno znati kako već postoje primjeri dobre prakse koji učiteljima mogu pomoći u planiranju i provedbi vlastite nastave.

Nekoliko novijih primjera dobre prakse uključivanja kulturne sastavnice u poučavanje hrvatskoga J2 pokazuju da poučavanje hrvatskoga ide u korak sa suvremenim pristupima poučavanju inoga jezika. U okviru *Croatiuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik* Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu izrađena je serija udžbenika (od razine A1 do razine C1 prema CEF-u) u kojima je posebna pozornost posvećena uključivanju kulturne sastavnice. Primjerice, u udžbeniku *Razgovarajte s nama* A2-B1 (Čilaš Mikuluć, Gulešić Machata i Udier, 2013) u okviru svake se udžbeničke cjeline predstavlja pojedino geografsko područje Republike Hrvatske sa svojim zemljopisnim, povijesnim, prirodnim i kulturnim posebnostima. Uz to, u udžbenicima se pozornost posvećuje i kulturološki primjerenim načinima komunikacije. U okviru su iste ustanove izrađena i dva priručnika u potpunosti usmjerena na upoznavanje s hrvatskom kulturom u najširem smislu te riječi: *Hrvatska na prvi pogled* (Udier, 2017) i *Hrvatska na drugi pogled* (Udier, 2019), od kojih je prva objavljena i na engleskome jeziku (Udier, 2016). Riječ je o uredničkim knjigama u kojima je autorstvo svakoga poglavlja povjereno eminentnome stručnjaku iz pojedinoga područja, dok je urednica priručnika stručnjakinja za hrvatski J2 s dugogodišnjim nastavnim iskustvom njegova poučavanja. Na taj je način osigurana znanstvena i stručna relevantnost sadržaja te njihova primjerenost uporabi u nastavnome procesu ili samostalnome učenju inojezičnih učenika. Navedeni su priručnici ujedno jedine knjige koje daju cjeloviti pregled kulturnih posebnosti u sva tri polja koja navodi Bugarski (2005). Antropološkome polju pripadaju poglavlja poput: *Hrvatska tradicijska kultura i identitet nekad i danas*, *Blagdani i praznici*, *Obitelj i djeca*, *Religijska slika Republike Hrvatske*; na civilizacijsko se polje odnose poglavlja poput: *Umjetnička baština Hrvatske*, *Glazba u Hrvatskoj*, *Hrvatske kulturne ustanove* itd.; dok se bihevioralnim poljem kulture bave poglavlja poput: *Navike i običaji*, *Hrana i piće – kultura jedenja* i druga.

Razvoju međukulturne kompetencije učenika posvećena je pozornost i prilikom izrade *online* tečaja hrvatskoga jezika HiT-1. Budući da je riječ o tečaju na početnoj razini učenja, a koji je pretpostavljao da će

njegovi polaznici boraviti i hrvatski učiti izvan Republike Hrvatske, i to pojedinačno, a ne u skupini (v. Cvikić, Bošnjak, Kolaković, 2012; Bošnjak i Kolaković, 2022), bilo je iznimno važno u okviru tečaja osigurati ovladavanje kulturnim sadržajima te razvoj međukulturne kompetencije polaznika. U posebnome dijelu e-tečaja nazvanome *Abeceda Hrvatske* polaznike se (prema abecednome načelu glasa kojim počinje pojam) upoznaje s tipičnom hrvatskom hranom, suvenirima, festivalima, spomenicima, mjestima, prirodnim ljepotama itd. Tako polaznici na tri jezika (hrvatskome, engleskome i španjolskome) mogu naučiti što je to npr.: sinjska alka, pulska Arena, Bašćanska ploča, boćanje, istarski narodni ples balun i sl. Cvikić i Bošnjak (2012) navode da je uz konkretne činjenice o hrvatskoj kulturi u aktivnosti *Abeceda Hrvatske* sociokulturna sastavnica utkana i u ostale aktivnosti za učenje jezika (tekstove, zadatke, video i audiosnimke) putem kojih polaznici uče o svakodnevnom životu u Hrvatskoj (kultura jedenja, radno vrijeme, aktivnosti u slobodno vrijeme) te kulturološkim obrascima uspostavljanja društvenih odnosa (poziv na kavu/piće, odlazak u goste), društvenim konvencijama (pozdravi, odijevanje), vrijednostima i stavovima (regionalne razlike, rodne/spolne uloge) itd.

Uključivanjem kulturnih sadržaja i razvoju međukulturne kompetencije pozornost je posvećena i prilikom izrade aktivnosti za integrirano učenje hrvatskoga jezika i razvoj disciplinarnih pismenosti koje su izrađene u okviru projekta Erasmus+ DEAL (v. Turza-Bogdan, 2022). Projekt DEAL<sup>10</sup> usmjeren je na učenike mlade dobi u nepovoljnom položaju, posebice migrante te pripadnike nacionalnih manjina koji se ne školuju na materinskome jeziku, stoga je za njih iznimno važno postići međukulturnu osviještenost i razviti međukulturnu kompetenciju kako bi mogli učinkovito sudjelovati u društvu i komunikaciji s okolinom. Turza-Bogdan (2022:302) navodi da se u provedbi aktivnosti polazi od djetetova jezičnoga i kulturnoga iskustva, odnosno da se "poštuje (se) djetetov izričaj i kultura s jedne strane, a istovremeno omogućuje njeno usvajanje ostaloj djeci s druge strane. Tako se djeci omogućuje usvajanje druge kulture na temelju vlastite, poznate kulture, a s gledišta poučavanja radi se o načelu od poznatoga ka nepoznatom u usvajanju novih sadržaja".

Da bi kulturološki sadržaj mogao postati dijelom učenikova iskustva, treba mu biti dostupan i primjeren, ne samo fizički i kognitivno, nego i jezično. Vrijedan primjer omogućivanja neizvornim govornicima da se na ciljanome jeziku upoznaju s kanonskim djelom hrvatske književnosti već na početnim razinama učenja jezika predstavlja pojednostavljivanje romana Ivane Brlić-Mažuranić *Čudnovate zgone šegrta Hlapića* na

<sup>10</sup> Erasmus+ KA2 projekt *Razvoj pismenosti i učenje jezika za učenike mlade dobi u nepovoljnom položaju* (2018-1-HR01-KA201-047499) provodio se od 2018. do 2020. a nositelj je bio Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (više na [www.project-deal.eu](http://www.project-deal.eu))

razinu B1 (Grgić, Đurđević, Salak, 2016). Nažalost, do danas je navedeni roman ostao jedino djelo hrvatske književnosti prilagođeno za čitanje inojezičnim govornicima. Neosporno je da bi takve knjige imale višestruku korist: doprinijele bi promidžbi hrvatske književnosti, omogućile učenicima razvoj jezičnih i kulturnih kompetencija te bi pozitivno djelovale na unaprjeđivanje načina poučavanja hrvatskoga J2<sup>11</sup>.

Na posljertku, učenje i poučavanje o vlastitoj i drugim kulturama važan je preduvjet za razumijevanje i poštivanje drugih te osvještavanje vlastitoga nacionalnoga identiteta u suvremenom kontekstu jer, kao što navodi Pasini (2010:198), „u široj perspektivi, kulturni će potencijal hrvatskoga jezika s osmišljenim kulturnim identitetom sačuvati hrvatski kao mali jezik u višejezičnoj i multikulturalnoj zajednici europskih jezika“.

### Literatura:

- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Alfa.
- Ančić, D. (2016). *Hrvatski u srcu*. Školska knjiga.
- Banković-Mandić, I., Čilaš Mikulić M. (2016). Hrvatski kao drugi i strani jezik sa sveučilišne perspektive. *Croatica - časopis za hrvatski jezik, književnosti i kulturu*, 40, 121-138.
- Beacco, J.-C. i sur. (2016). *Guide for Plurilingual and Intercultural Education*. Council of Europe.
- Bežen, A. i Bošnjak, M. (ur.) (2012). *Hrvatska nastava u inozemstvu*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Bošnjak, M. i Kolaković, Z. (2022). The HIT-1 e-course: ten years of successfully teaching and learning Croatian as a foreign, second and heritage language. *DiSlaw – Didaktik slawische Sprache*, 1, 57-73.
- Bugarški, R. (2005). *Jezik i kultura*. Čigoja štampa.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe.
- Cindrić, I. i Blagus, V. (2016). Young Croatian Heritage Language Learners' Reception of the Fairy Tale "Reygoča". *Libri et liberi*, 5(2), 413-438.

---

11 Istraživanje Cindrić i Blagus (2016) o recepciji *Regoča* Ivane Brlić-Mazuranić kod nasljednih govornika hrvatskoga jezika osnovnoškolske dobi potvrđuje kako je potrebno naći nove modele poučavanja književnosti za tu skupinu učenika, a jedan od prvih koraka mogao bi biti pojednostavljivanje teksta književnih djela.

- Cvikić, L. (2005a). Hrvatski kao drugi i strani jezik: stanje i potrebe. U: Jelaska, Z. i sur. (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 309-327). Sveučilišna naklada.
- Cvikić, L. (ur.) (2007). *Drugi jezik brvatski*. Profil.
- Cvikić, L. (2014, 18.-20. siječnja). Kuda smo krenuli i kamo idemo? – Prvo desetljeće istraživanja ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom. *5. međunarodni znanstveni skup Hrvatski kao drugi i strani jezik HIDIS*, Zagreb.
- Cvikić, L. (2016). *Hrvatski kao ini jezik – odabrane teme*. Hrvatsko filološko društvo.
- Cvikić, L. i Bošnjak, M. (2012, 6.-8. lipnja). Intercultural competence in e-learning: an example of Croatian. *2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.
- Cvikić, L., Bošnjak, M. i Kolaković, Z. (2012). Hrvatski kao ini jezik u računalnome okružju – glotodidaktička promišljanja. U: Čilaš Mikulić, M. i sur. (ur.), *Savjetovanje za lektore brvatskoga kao inoga jezika, Volume 1* (str. 97-106). Ffpress
- Cvikić, L. i Cvitanušić, J. (2022) Paralelni korpusi u učenju srodnih jezika: veznici budući da, zato što, jer i njihovi makedonski prijevodni ekvivalenti. U: Friedman, V. i sur. (ur.) *XLVIII Međunarodna naučna konferencija na LIV lema sbkola na međunarodniot seminar za makedonski jazik, literatura i kultura* (str. 274-298). Sveučilište sv. Ćirila i Metoda Skoplje.
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005a). Adapting the Common European Framework of Reference for Languages to Croatian as Second and Foreign Language. U: Kukorelli, K. (ur.) *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia füzetei* (str. 18-23). Dunaújváros.
- Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005b). Istraživanja hrvatskoga kao drugog i stranog jezika. U: Jelaska, Z. i sur. (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 127-134). Sveučilišna naklada.
- Cvikić, L. i Kuvač, J. (2007). Usvojenost hrvatskog jezika u romske djece predškolske dobi. U: Cvikić, L. (ur.) *Drugi jezik brvatski* (str. 82-90). Profil.
- Cvikić, L. i Novak Milić, J. (2015). Međukulturna kompetencija u predmetu Hrvatski jezik: teorijske pretpostavke, pripremljenost i stavovi učitelja. U: Udier, S. i Cergol Kovačević, K. (ur.) *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja - Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa HDPL-a*. (str. 145-162). Srednja Europa i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Cvikić, L., Tomek, T. (2003). Hrvatski – prvi strani jezik. U: Pavličević-Franić, D. i Kovačević, M. (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II: teorijska razmatranja, primjena* (str. 126-136). Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.
- Cvikić, L. i Turza Bogdan, T. (2020). Multilingualism in the Mother Tongue Classroom – Between Theory and Practice: an example from Croatia. U: Mikolić, V. (ur.) *Language and Culture in the Intercultural World* (str. 126-145). Cambridge Scholars Publishing.
- Cvikić, L. i Udier, S. L. (2008). Uloga analize potreba u izradi programa nastave stranoga jezika (na primjeru hrvatskoga kao J2). *Strani jezici*, 3, 227-239.
- Cvitanušić, J. (2022). Jezična integracija izbjeglica u Hrvatskoj: Dva primjera dobre prakse. U: Karđaš, M. i sur. (ur.), *Bosanskohercegovački slavistički kongres III, Zbornik radova (Knjiga 1)* (str. 139-152). Slavistički komitet.
- Čavar, A. i Pasini, D. (2011). Stereotipne predodžbe i međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga na stranim sveučilištima. U: Halilović, S. (ur.) *Prvi bosanskohercegovački slavistički kongres : knjiga sažetaka* (str. 139-139). Slavistički komitet.
- Čilaš Mikuluć, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2013). *Razgovarajte s nama. Udžbenik brvatskog jezika za više početnike A2-B1*. Ffpress.



- Dolmaci, M. i Sezgin, H. (2021). Culture and the Common European Framework for Languages: A comparative Corpus Analysis of 2001, 2018, 2020. *European Journal of Educational Sciences*, 8(4), 15-27.
- Durdević, R. i Podboj, M. (2017). Izbjeglice kao posebna kategorija učenika inog jezika. *Strani jezici*, 45(3/4), 245-26.
- Franić, I. (2019) Perspektive višejezičnosti i hrvatski obrazovni sustav: od preporuke do provedbe. U: Horvat Bilić i sur. (ur). *KDV - Von Sprachanimation uber ausgewogene Entwicklung der Sprachvertigkeiten bis zur kommunikativen Kompetenz* (str. 10-25). Kroatischer Deutschlehrerverband.
- Goebel, K. and Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as a foreign language instruction: the importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education Journal*, 26(8), 1571-1582.
- Grgić, A., Durdević, R., Salak, T. (2016). Šegrt Hlapić za razinu B1. Školska knjiga.
- Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2019). Akademska kultura i hrvatski kao ini jezik. U: Banković-Mandić, I. i sur. (ur.). *Croatium - Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika: 4. zbornik radova* (str. 53-69). FFpress.
- Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2020). Hrvatska u kontekstu: Razvijanje međukulturne kompetencije u heterogenim skupinama učenika hrvatskoga kao inoga jezika. U: Ilić, S. i sur. (ur.). *InterKult 2019, Tematski zbornik, Izabrani radovi sa Pete međunarodne konferencije Interkulturalnost u obrazovanju 2019.* (str. 71-84). Pedagoški zavod Vojvodine.
- Hu, A. & Byram, M. (ur.) (2009). *Intercultural competence and foreign language learning: Models, empiricism and assessment*. Gunter Narr Verlag.
- Jelaska, Z. i sur. (ur.) (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005). Jezik-znanje ili sposobnost. U: Jelaska, Z. i sur. (ur.) (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 11-25). Sveučilišna naklada.
- Juričić, D. (1994). *Reci mi hrvatski!*. Školska knjiga.
- Knežević, Ž. (2017). Does Initial Education of German and English Language Teachers Prepare Them for the Development of Pupils' Plurilingual and Intercultural Competence? –Analysis of Programs of Study. *Croatian Journal of Education*, 19 (Sp.Ed.2), 13-33. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2612>
- Korljan Bešlić, J. (2019). Heteropredodžbe i autopredodžbe u učenju hrvatskoga kao inog jezika i kulture: prilog razvijanju međukulturnih kompetencija na primjeru studenata Filozofskog fakulteta u Splitu. U: Hadžihalović, S. i Čutp, E. (ur). *Nastava stranim jezika – suvremeni pristup, teorija i praksa* (str. 145-160). Sveučilište u Zadru.
- Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I: prikazi, problemi, putokazi*. Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kuvač, J. (2002). Jezični jaz Baranje. U : Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (ur). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I: prikazi, problemi, putokazi* (str. 6-10). Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.
- Kuvač, J., Cvikić, L. (2004). Hungarian kids and Croatian Language. U: Kukorelli, K. (ur) VI. *International Conference of Language Examination and Applied Linguistics* (str. 140-147). Dunaújváros Reinald van Dijhorst grafikaja.
- Mesaroš Grgurić, N. i Lanča, B. (2020). *Hrvatski i ja*. Školska knjiga.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2003). *Kurikulum brvatske nastave u inozemstvu*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Narodne novine 102/2006.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2009). *Program učenja brvatskoga jezika za azilante do 15. godina*
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Program brvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju brvatski jezik*.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2012). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine 126/2012.
- Novak Milić, J. i Gulešić Machata, M. (2006). Međukulturalna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Labor*, 1(1), 69-83.
- Pasini, D. (2008). Lektorati hrvatskoga jezika na visokoškolskim ustanovama u inozemstvu. *Croatian Studies Review*, 5, 140-147.
- Pasini, D. (2010). Kultura u nastavi hrvatskog kao stranog jezika. *Croatian Studies Review*, 6, 189-200.
- Pasini, D., Juričić, A.-T. (2005a). Usklađivanje programa Croaticuma s CEF-om. *Strani jezici*, 4, 359-365.
- Pasini, D., Juričić, A.-T. (2005b). Primjena CEF-a u nastavi hrvatskog kao drugog stranog jezika. *Metodika*, 11, 295-309.
- Pavičić Takač, V. i Bagarić Medve, V. (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Filozofski fakultet u Osijeku.
- Pavličević-Franić, D. (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Alfa.
- Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T. i Aladrović Slovaček, K. (2012). Jezične kompetencije učenika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. *Napredak*, 153, 163-185.
- Pavličević-Franić, D., Kovačević, M. (ur.) (2003). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II: teorijska razmatranja, primjena*. Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.
- Petravić, A. (2016). *Međukulturalna kompetencija u nastavi stranib jezika*. Školska knjiga.
- Salak, T. i Đurđević, R. (2017). Kako me vidiš? Predodžbe neizvornih govornika hrvatskoga o Hrvatskoj i Hrvatima. *Filološke studije*, 15(1), 243-259.
- Skenžić, S. (2011). Hrvatski lektorati u svijetu. *Hrvatski iseljenički zbornik*, 61-69.
- Udier, S. L. i Gulešić Machata, M. (2019). Što i kako poučavamo kad poučavamo kulturu. U: Pintarić, N. i sur. (ur). *Komparativnoslavističke lingvokulturne teme* (str. 377-384). Srednja Europa.
- Turza-Bodan, T. (2022). Razvoj pismenosti i usvajanje jezika obrazovanja na primjeru triju jezika: hrvatskog, makedonskog i slovenskog. U: Friedman, V. i sur. (ur.) XLVIII Međunarodna naučna konferencija na LIV letna shkola na međunarodniot seminar za makedonski jazik, literaturei kultura (str. 298-313). Sveučilište sv. Ćirila i Metoda Skoplje.
- Udier, S. (ur.) (2016). *Croatia at First Sight*. FF press.
- Udier, S. (ur.) (2017). *Hrvatska na prvi pogled. Udžbenik hrvatske kulture*. FF press.
- Udier, S. (ur.) (2019). *Hrvatska na drugi pogled. Udžbenik brvatske kulture i društva*. FF press. [www.mzo.hr](http://www.mzo.hr) (pristupljeno 20. kolovoza 2022.)
- [www.project-deal.eu](http://www.project-deal.eu) (pristupljeno 20. kolovoza 2022.)

## **CULTURE AS A PART OF LEARNING AND TEACHING CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract:** In the last twenty years, the Croatian language has been investigated from the perspective of second, foreign and heritage language (L2). Contemporary theories of foreign language teaching show that in addition to language knowledge and abilities, other components, such as culture, must also be developed in order to effectively master a foreign language. Culture, as a component of learning Croatian as L2, has been relatively little researched until now. Existing research mainly deals with culture from the perspective of adult students, while the mastery of culture for children learners has remained on the margins. Therefore, this paper investigates the extent to which the elements of Croatian culture and the goals of developing intercultural competence are represented in the educational documents on which learning of the Croatian language for non-native speakers of school age is based. The research showed that the Program for *Preparatory Croatian Classes* and the *Curriculum for Croatian Classes Abroad*, contains guidelines aimed at the integration of cultural content into language teaching and the development of intercultural competence. However, the way in which it will be operationalized is entirely up to the teachers. Therefore, in the final part of the paper, some examples of good practice of including the cultural component in the teaching of Croatian as a second language are given.

**Keywords:** Croatian as L2, culture, Croatian classes abroad, preparatory classes of Croatian

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

316.774:621.39(082)

008(082)

371(082)

**DIGITALNI mediji, kultura i obrazovanje** [Elektronski izvor] :  
konteksti, značenja, primena : zbornik radova / priredili Snežana Štrangarić,  
Marija Cvijetić Vukčević, Miloš Šumonja ; [prevodilac Tatjana Čonić]. -  
Sombor : Pedagoški fakultet, 2023 (Novi Sad : Sajnos)

Način pristupa (URL): [http://www.pef.uns.ac.rs/Digitalni%20mediji,%20kultura%20i%20obrazovanje\\_ZBORNIK%20RADOVA.pdf](http://www.pef.uns.ac.rs/Digitalni%20mediji,%20kultura%20i%20obrazovanje_ZBORNIK%20RADOVA.pdf). - Opis zasnovan na stanju na dan 22.03.2023. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Prema predgovoru, u zborniku su objavljeni radovi sa Naučnog skupa sa međunarodnim učešćem, održanog 24. septembra 2022. na Pedagoškom fakultetu u Somboru. - Str. 9-11: Predgovor / Snežana Štrangarić, Marija Cvijetić Vukčević, Miloš Šumonja. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-6095-114-6

а) Дигитални медији - Зборници б) Култура - Зборници в) Образовање - Зборници

COBISS.SR-ID 111844873

