



Маст. ВИОЛЕТА КЕЦМАН

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

БЕОГРАД

2019



УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ДРАМСКИХ УМЕТНОСТИ

*МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ:
Подстицај за критичко мишљење адолесцената у Србији
почетком 21. века*

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

КАНДИДАТ

Маст. Виолета Кецман

бр. индекса: 2/2015 д

Ментор

Др Дивна Вуксановић, ред. проф.

Београд

2019

АПСТРАКТ

Дигитална култура на почетку 21. века доноси потребу за преиспитивањем постојећих концепата образовања. Нова епоха захтева способност критичке перцепције моћних слика мултимедијалне културе, разумевање њиховог значења и медијске продукције. Циљ ове докторске дисертације је доказивање хипотезе да медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко мишљење адолесцената о медијским садржајима. Медијску писменост у раду посматрамо као један од циљева наставе у оквирима средњег (гимназијског) образовања.

Емпиријско истраживање, чији ће резултати бити коришћени за доказивање главне и помоћних хипотеза, усмерено је на испитивање когнитивне димензије критичког мишљења и критичке рецепције код адолесцената. Покушано је да се утврди у којој мери је већи степен присуства сваке од пет субскала критичког мишљења – евалуације аргумената, препознавања имплицитних претпоставки, дедуктивног резоновања, закључивања и тумачења информација (интерпретације), код испитаника стимулираним медијским садржајима кроз наставу медијске писмености. За пилот-истраживање коришћен је Вотсон-Глесеров тест (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal – WGСТА). Инструмент за главно емпиријско истраживање – Тест критичке рецепције медијских садржаја, креиран је за потребе ове дисертације. Некогнитивна димензија критичког мишљења и критичка продукција адолесцената представљене су анализом креативног процеса и уметничког продукта – позоришне представе *Невидљиви споменици* ученика Треће београдске гимназије и Битеф театра.

Континуирано стимулисање адолесцената одређеним медијским садржајима у контексту наставе чији је циљ развијање медијске писмености, активира способности и вештине критичког мишљења, пре свега *препознавање имплицитних претпоставки и интерпретација*. Резултати истраживања спроведеног током јуна 2019. године у пет гимназија у Београду, које је обухватило 250 адолесцената, показују да је критичко разумевање медијских садржаја од стране адолесцената у већој мери присутно код ученика који су пратили наставу чији је циљ развијање медијске писмености ученика.

Кључне речи: МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ, КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ, АДолЕСЦЕНТИ, СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ

ABSTRACT

Digital culture at the beginning of the 21st century brings the need for reexamining the existing concepts of education. The new epoch requires the ability to critically perceive powerful images of a multimedia culture, to understand their meaning and media production. The goal of this doctoral dissertation is to prove the hypothesis that media literacy in high education fosters the critical thinking of adolescents about media content. We consider media literacy in our work as one of the goals of teaching in high school (gymnasium).

Empirical research, whose results will be used to prove the main and auxiliary hypotheses, is aimed at examining the cognitive dimension and critical reception of the critical thinking of adolescents. It has been tried to determine the extent to which the presence of each of the five subcategories of critical thinking – the evaluation of arguments, the recognition of implicit assumptions, deductive reasoning, conclusion and interpretation of information – is enhanced among respondents with stimulated media content through the teaching of media literacy. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (WGCTA) was used for pilot research. The instrument for the main empirical research – Test of critical reception of media content, was created for the needs of this dissertation. The incognitive dimension of the critical thinking and critical production is illustrated by the analysis of the creative process and the artistic product – the theatrical play *Invisible Monuments* of students of the Third Belgrade High School and Bitef Theater.

Continuous stimulation of adolescents by certain media contents in the context of teaching aimed at developing media literacy, activates the skills of critical thinking, above all *recognition of implicit assumptions* and *interpretation*. The results of a survey conducted in June 2019 in five high schools in Belgrade, which included 250 adolescents, show that the critical understanding of media content by adolescents is more present in students who have followed the teaching of media literacy.

Key words: MEDIA LITARACY, CRITICAL THINKING, ADOLESCENTS, HIGH SCHOOL

ЗАХВАЉУЈЕМ СЕ

Пут писања докторске дисертације испуњен је многим изазовима. Драгоцена подршка у окружењу омогућила ми је да то плодно путовање завршим.

Захваљујем се својој породици, која је током израде ове дисертације имала разумевања за моју посвећеност раду, а у данима сумње и нестрпљења умела да ме охрабри и подсети на смисленост мог пута. Хвала Срђану, Лоли, Ђурђи, Вуку и Ивани.

Хвала мојој менторки, проф. др Дивни Вуксановић, за указано поверење, дугогодишњу искрену подршку, као и правац научног истраживања – медијску писменост у средњем образовању.

Захвалност дугујем и проф. др Мирјани Николић за указивање на значај критичког мишљења за медијску писменост, у фази формирања теме ове дисертације.

Захваљујем се и проф. др Драгици Павловић Бабић са Института за психологију, чије су смернице у области критичког мишљења, као и литература коју ми је великодушно уступила, биле драгоцени допринос квалитету ове дисертације.

Хвала члановима Комисије за прегледање и оцену дисертације, проф. др Николи Маричићу, проф. др Ани Мартиноли, проф. др Зорану Јевтовићу и проф. др Бојани Шкорц.

Посебну захвалност дугујем ученицима гимназија који су учествовали у емпиријским истраживањима, као и њиховим наставницима, школским педагозима и психолозима, који су ми несебично помогли у њиховом спровођењу.

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	13
1.1. Структура рада.....	18
1.2. Преглед основних појмова.....	24
1.2.1. Медијска писменост у средњем образовању.....	24
1.2.2. Подстицање критичког мишљења адолесцената.....	26
1.2.3. Адолесценти у Србији почетком 21. века.....	29
1.3. Предмет и проблем истраживања.....	31
1.4. Полазне хипотезе истраживања.....	33
1.5. Циљ и задаци истраживања.....	36
1.6. Научни методи истраживања.....	37
1.7. Научна оправданост и очекивани резултати истраживања.....	40
2. МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ.....	45
2.1. Концепти писмености – дефиниција и типологија.....	45
2.2. Дефинисање појма <i>медијска писменост</i>	50
2.2.1. Медији као конструкти стварности.....	50
2.2.2. Шта је медијска писменост?.....	53
2.2.3. Медијско <i>писмо</i>	55
2.3. Медијска писменост у систему средњег образовања.....	58
2.3.1. Изазови имплементације медијске писмености у курикулум.....	60
2.3.2. Законски оквир Европске уније и Савета Европе.....	64
2.3.3. Медијска писменост у средњем образовању у свету.....	67
2.3.3.1. Француска.....	67
2.3.3.2. Велика Британија.....	67
2.3.3.3. Аустралија.....	70
2.3.3.4. Канада.....	71
2.3.3.5. Сједињене Америчке Државе.....	72
2.3.3.6. Финска.....	73
2.3.3.7. Словенија.....	74
2.4. Медијска писменост у систему средњег образовања у Републици Србији.....	76
2.4.1. Медијска писменост и наставни предмет Грађанско васпитање.....	79
2.4.2. Медијска писменост и наставни предмет Језик, медији и култура.....	81
2.5. Индикатори присуства медијске писмености.....	84
2.6. Препознавање популизма у медијском дискурсу са којим се адолесценти доводе у везу.....	86
2.6.1. Политички популизам у медијском дискурсу.....	86
2.6.2. Реторичке стратегије као алат политичког популизма.....	87

2.6.3. Студија случаја: <i>Београдски синдикат vs. премијер Србије Александар Вучић</i>	89
2.6.4. Истраживање: <i>Препознавање популизма у медијском дискурсу</i>	91
2.6.4.1. Ранија истраживања.....	91
2.6.4.2. Циљ истраживања и хипотезе.....	91
2.6.4.3. Узорак истраживања.....	92
2.6.4.4. Инструмент истраживања.....	92
2.6.4.5. Спровођење истраживања.....	93
2.6.4.6. Резултати истраживања и њихово тумачење.....	94
2.6.4.7. Закључци истраживања и анализа резултата.....	99
2.7. Импликације за наставу медијске писмености.....	100
2.8. Улога наставника у развијању медијске писмености ученика.....	102
2.9. Резиме.....	106
3. АДОЛЕСЦЕНТИ У МЕДИЈАЦЕНТРИЧНОЈ КУЛТУРИ.....	109
3.1. Дефинисање појма <i>адоlescенција</i>	109
3.2. Развојна обележја адоlescенције.....	111
3.2.1. Когнитивне способности у адоlescенцији.....	113
3.2.2. Социјалне способности у адоlescенцији.....	115
3.3. Ко су адоlescенти у Србији почетком 21. века?.....	117
3.4. Утицај медија на адоlescенте.....	121
3.5. Медији које користе адоlescенти.....	124
3.5.1. Резултати истраживања <i>Медијске навике адоlescената</i>	124
3.5.2. Анализа резултата и закључци истраживања <i>Медијске навике адоlescената</i>	127
3.6. Комуникација адоlescената.....	129
3.6.1. Вербална дигитална комуникација.....	130
3.6.2. Инсуфицијенција језичког знака.....	131
3.6.3. Димензије невербалног понашања.....	135
3.6.4. Емотикон – лице пре или после језика?.....	137
3.6.5. Истраживање: <i>Невербални фид-бек адоlescената на критички стимулус у настави</i>	139
3.6.5.1. Резултата истраживања и њихово тумачење.....	142
3.6.5.2. Закључци истраживања.....	144
3.7. Резиме.....	145
4. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ.....	148
4.1. Концептуализација појма.....	148
4.2. Дистинктивна обележја критичког мишљења.....	153
4.3. Конститутивни елементи критичког мишљења.....	158
4.4. Критичко мишљење – општа или предметноспецифична способност?.....	159

4.5. Некогнитивна димензија критичког мишљења.....	162
4.6. Критичко мишљење и емоције.....	164
4.7. Критичко мишљење у средњем образовању.....	165
4.7.1. Критичко мишљење као циљ наставе.....	166
4.7.2. Три приступа подстицању критичког мишљења у настави.....	168
4.8. Зашто је важно подстицати критичко мишљење адолесцената?.....	170
4.9. Резиме.....	172
5. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ АДОЛЕСЦЕНАТА – РЕАКЦИЈА НА МЕДИЈСКИ СТИМУЛУС У НАСТАВИ.....	174
5.1. Манифестације критичког мишљења у настави.....	174
5.1.1. Критичка рецепција.....	174
5.1.2. Критичка продукција.....	176
5.2. Истраживање: <i>Критичка рецепција медијских садржаја</i>	178
5.2.1. Припрема и састављање плана истраживања.....	178
5.2.1.1. Тема истраживања.....	179
5.2.1.2. Информације о ранијим истраживањима.....	179
5.2.1.3. План истраживања.....	180
5.2.1.4. Врста истраживања.....	181
5.2.1.5. Циљ истраживања и хипотезе.....	182
5.2.1.6. Експлоративно истраживање: Квалитет упитника.....	183
5.2.1.7. Циљ експлоративног истраживања и хипотеза.....	185
5.2.1.8. Узорак пилот-истраживања.....	185
5.2.1.9. Инструмент пилот-истраживања.....	186
5.2.1.10. Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења.....	187
5.2.1.11. Тест критичке рецепције медијских садржаја.....	188
5.2.1.12. Спровођење пилот-истраживања.....	189
5.2.1.13. Резултати пилот-истраживања и њихово тумачење.....	190
5.2.1.14. Закључци пилот-истраживања.....	193
5.2.2. Параметарско (главно) истраживање.....	194
5.2.2.1. Сакупљање података.....	194
5.2.2.2. Циљ параметарског истраживања.....	195
5.2.2.3. Узорак субјеката параметарског истраживања.....	195
5.2.2.4. Инструмент параметарског истраживања.....	198
5.2.2.5. Спровођење истраживања.....	205
5.2.2.6. Обрада података.....	205
5.2.3. Анализа резултата параметарског истраживања.....	207
5.2.4. Закључци параметарског истраживања.....	212
5.3. Резиме.....	214
6. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ И КРЕАТИВНИ ИСХОД.....	215
6.1. Креативност и критичко мишљење.....	215

6.2. Подстицање креативности путем медијских садржаја.....	217
6.2.1. Могућности фотографије као медијског стимулуса у настави.....	218
6.2.2. Истраживање: <i>Подстицање креативности путем медијских садржаја</i>	220
6.2.2.1. Ранија истраживања.....	220
6.2.2.2. Експлорација.....	221
6.2.2.2.1. Циљ истраживања и хипотезе.....	221
6.2.2.2.2. Узорак истраживања.....	221
6.2.2.2.3. Инструмент истраживања.....	222
6.2.2.2.4. Спровођење истраживања.....	222
6.2.2.2.5. Резултати истраживања и њихово тумачење.....	223
6.2.2.2.6. Анализа резултата и закључци експлорације.....	224
6.2.3. Истраживање: <i>Медијски стимулус и креативни продукт</i>	225
6.2.3.1. Циљ истраживања и хипотезе.....	225
6.2.3.2. Узорак истраживања.....	225
6.2.3.3. Инструмент истраживања.....	225
6.2.3.4. Спровођење истраживања.....	226
6.2.3.5. Резултати истраживања и њихово тумачење.....	227
6.2.4. Анализа резултата и закључци истраживања.....	228
6.3. Документарно позориште младих – критичко мишљење у инсценацији.....	230
6.4. Манифестације критичког мишљења адолесцената у комаду <i>Невидљиви споменици</i>	232
6.4.1. <i>Невидљиви споменици: критичка рецепција</i>	233
6.4.2. <i>Невидљиви споменици: критичка продукција</i>	234
6.5. Резиме.....	236
7. ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ.....	238
8. БИБЛИОГРАФИЈА.....	245
8.1. Литература и извори.....	245
8.2. Докторски радови.....	256
8.3. Мастер рад.....	256
8.4. Вебографија.....	257
9. ПРИЛОЗИ.....	260
9.1. Прилог бр. 1: Упитник за ученике – <i>Медијске навике адолесцената</i>	261
9.2. Прилог бр. 2: Упитник за ученике – <i>Језички знак у дигиталној комуникацији адолесцената</i>	263
9.3. Прилог бр. 3: Упитник за ученике – <i>Невербални фид-бек у дигиталној комуникацији адолесцената</i>	264
9.4. Прилог бр. 4: Упитник за ученике – <i>Препознавање популизма у медијском дискурсу</i>	269

9.5. Прилог бр. 5: Фотографија Ким Џонг Уна.....	273
9.6. Прилог бр. 6: Фотографија адолесцената у екстеријеру.....	273
9.7. Прилог бр. 7: Упитник за ученике (експериментална група и део контролне групе стимулисане фотографијом).....	273
9.8. Прилог бр. 8: Упитник за ученике (део контролне групе који није стимулисан фотографијом).....	274
9.9. Прилог бр. 9: Упитник за наставнике – <i>Оствареност компоненти приче</i>	275
9.10. Прилог бр. 10: Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења.....	276
9.11. Прилог бр. 11: Тест критичке рецепције медијских садржаја.....	289
9.12. Прилог бр. 12: Медијски садржаји у функцији стимулуса за Тест критичке рецепције медијских садржаја.....	299
10. РЕЗИМЕ	303
SUMMARY	307

Листа илустрација

- Дијаграми

1. Дијаграм бр. 1: Структура дисертације.....23
2. Дијаграм бр. 2: Типологија писмености према Дејвиду Бодену.....49
3. Дијаграм бр. 3: Три кључна елемента медијске писмености у образовању.....69
4. Дијаграм бр. 4: Дистинктивна обележја критичког мишљења.....157
5. Дијаграм бр. 5: Тест критичке рецепције медијских садржаја: варијабла – прати наставу предмета Језик, медији и култура.....207
6. Дијаграм бр. 6: Тест критичке рецепције медијских садржаја: варијабла – пол (контролна група).....210
7. Дијаграм бр. 7: Тест критичке рецепције медијских садржаја: варијабла – пол (експериментална група).....210

- Табеле

1. Табела бр. 1: Разумевање значења песме *Систем те лаже* (план текста).....95
2. Табела бр. 2: Које је упућена песма *Систем те лаже*?.....96
3. Табела бр. 3: Идеолошки карактер дискурса песме *Систем те лаже*.....97
4. Табела бр.4: Тумачење одговора премијера А. Вучића на песму *Систем те лаже* у перцепцији узорка субјеката.....97
5. Табела бр. 5: Које је упућен одговор премијера Александра Вучића?.....97
6. Табела бр. 6: Да ли је идеолошки карактер одговора премијера Вучића популистички?.....98
7. Табела бр. 7: Однос вербалног и невербалног изражавања у дигиталној комуникацији: одговори на питања у којима се не очекује критичко мишљење, већ проста репродукција знања (експериментална група).....142
8. Табела бр. 8: Однос вербалног и невербалног изражавања у дигиталној комуникацији: одговори на питања у којима се очекује критичко мишљење, већ проста репродукција знања (експериментална група).....142
9. Табела бр. 9: Однос вербалног и невербалног изражавања у писаној комуникацији: одговори на питања у којима се не очекује критичко мишљење, већ проста репродукција знања (контролна група).....143
10. Табела бр. 10: Однос вербалног и невербалног изражавања у писаној комуникацији: одговори на питања у којима се очекује критичко мишљење (контролна група).....144
11. Табела бр. 11: Резултати Вотсон-Глесеровог теста – контролна група.....190
12. Табела бр. 12: Резултати Вотсон-Глесеровог теста – експериментална група...191
13. Табела бр. 13: Резултати Теста критичке продукције медијских садржаја – контролна група.....192
14. Табела бр. 14: Резултати Теста критичке продукције медијских садржаја – експериментална група.....192

15. Табела бр. 15: Узорак субјеката истраживања – просечна оцена оствареног успеха на крају трећег класификационог периода у 1. разреду.....	194
16. Табела бр. 16: Узорак субјеката истраживања – расподела прем полу, школи и групи.....	184
17. Табела бр. 17: Структура теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдња бр. 1–10.....	201
18. Табела бр. 18: Структура теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдња бр. 11–23.....	202
19. Табела бр. 19: Структура теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдња бр. 24–31.....	203
20. Табела бр. 20: Структура теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдња бр. 32–40.....	204
21. Табела бр. 21: Медијски садржаји подстицајни за креативност адолесцената...223	
22. Табела бр. 22: Средња вредност остварених компоненти приче групе која је стимулирана медијским садржајима (видео-снимцима, фотографијом).....	227
23. Табела бр. 23: Средња вредност остварених компоненти приче групе која је стимулирана само фотографијом.....	227
24. Табела бр. 24: Средња вредност остварених компоненти приче групе која није стимулирана ни једним медијским садржајем, нити фотографијом.....	228
• Фотографије	
Фотографије 1–3: Сцене из представе <i>Невидљиви споменици</i> , Битеф театар 2015.....	231

1. УВОД

*Шта могу да знам?
Шта треба да чиним?
Чему могу да се надам?
Шта је човек?*

Имануел Кант (Immanuel Kant)¹

Место и улога медија у глобалној култури с почетка 21. века захтева нови приступ учењу, усклађен са великим медијским и технолошким променама. Емпиријско упознавање света око себе и традиционално институционално усвајање општих цивилизацијских знања путем усмене и писане речи, показали су у последњим деценијама 20. века своја ограничења. Нова епоха захтева способност критичке перцепције моћних слика мултимедијалне културе, разумевање њиховог значења, као и развијену вештину комуникације и продуковања медијских порука у новонасталим медијским просторима. Културни контекст савремене епохе условио је појаву *медијске писмености*, уже области образовања о медијима и за медије, која има есенцијални значај за партиципацију појединца у друштву 21. века.

Моћ медија стоји у чињеници да су медији креатори друштвене и индивидуалне стварности. Медији могу дати значај обичним људима и обичним догађајима, утицати на стварање друштвене историје. Свет дигиталних медија свет је данашњих адолесцената. Због тога је важно да симулакруме из њиховог окружења, медијске садржаје и поруке чија дијалектика орбита између постојећих традиционалних знања и растућих могућности нових медија и информационих технологија, посматрамо као драгоцен корпус стимулуса за подстицање њиховог критичког мишљења. Посматрање адолесцената и истраживање утицаја који на њих врше медији, омогућава сагледавање правца кретања друштвених токова у будућности. Истовремено, увидом у медијска позиционирања сопствене друштвене групе у одређеном историјском тренутку, адолесценти могу да препознају очекивања која заједница пред њих поставља. Учење о медијској писмености обезбедиће им критичку аутономију и омогућити овладавање вештинама потребним за целоживотно учење у свету који се стално мења.

Савремене варијанте некадашње епистоларне праксе – „вајбер” (Viber), „воц’ап” (WhatsApp), „твитер” (Twitter) и Ес-Ем-Ес (SMS) поруке, фотографије на „Инстаграму” (Instagram), блогови и коментари на социјалним мрежама, у дигиталној култури представљају ново медијско поље за изградњу сопственог идентитета и везе са спољашним светом. Семиотички систем медијске поруке са којим се појединац данас свакодневно среће, подразумева сложени мултимедијални (аудио/визуелни) језик који

¹ На наведена питања Кант одговара у „Критици чистог ума” („Kritik der reinen Vernunft”, 1781), „Критици практичног ума” („Kritik der praktischen Vernunft”, 1788) и „Критици моћи суђења” („Kritik der Urteilskraft”, 1790). Сва три питања у наведеним делима центрирана су око есенцијалног питања: *Шта је човек?*

има своја правила, довољно функционална да изразе вишеслојне концепте и идеје о свету. Велика брзина смењивања медијских садржаја са којима адолесценти данас свакодневно долазе у везу, као и семиотичка и семантичка слојевитост медијских порука, захтевају од друштва одговорност и укљученост у могућности које ове промене доносе за образовање. С обзиром на чињеницу да је један од основних циљева образовања стицање и развој компетенција за испуњен и морално одговоран живот у заједници, припрема за живот у мултимедијалној култури од данашњих адолесцената захтева овладавање вештинама „читања” и „писања” језика слика и звукова, артикулисаног на платформама модерних информационих технологија. Савладавање таквог „метајезика” заправо је надоградња стечених знања и вештина базичне, алфанумеричке писмености.²

Потребно је да традиционални захтеви наставе, који су стављали акценат на репродукцију знања, уступе место квалитету, функционалности и примењивости знања. То не значи да се усмеравањем фокуса образовања на развијање вештина и способности обезвређује „складиштење” информација. Напротив, реч је о међузависним процесима који се узајамно прожимају. Пут до „складиштене” информације у овом кључу подразумева активну *критичку* перцепцију (уместо некадашње пасивне, засноване на репродуктивном усвајању знања): селекцију, интерпретацију, анализу, евалуацију, као и продукцију и кретивност, о чему ће у засебном делу ове дисертације бити више речи. Укратко, захтева *критичко мишљење*.

Основни циљ критичког мишљења је промишљање о социјалним и политичким околностима које обликују нашу стварност, разматрање деловања социјалних и политичких чинилаца и њихов утицај на наша становишта, анализа односа моћи, људских деловања и активности које су њиме условљени. У складу са тим, и наш приступ теми је у духу *трансформативне критике*, која подразумева постављање очекивања пред појединца, у циљу његове активне и одговорне партиципације у грађанском друштву.

Наше полазиште ограђује се од детаљнијег разматрања критичког мишљења у начелу и произлази из *критичке (трансформативне) педагогије*, као оријентације у развојној психологији. Критичка педагогија има за циљ критички оријентисано образовање, односно ученика као критичког појединца који активно промишља и делује у грађанском друштву. Критичко-еманципаторна улога знања подразумева континуирано преиспитивање друштвених околности и свест о томе да се актуелно друштвено стање може унапредити. Према нашем становишту, критичко мишљење у средњем образовању обухвата еманципаторни сазнајни интерес, које подразумева знање као *средство еманципације* ученика. У кључу критичке педагогије, критичко мишљење посматрамо као есенцијално обележје и циљ укупног наставног процеса – различитих наставних активности и њихове анализе, на основу којих се конструишу знања.

² Под појмом „алфанумеричка писменост” подразумева се компетенција за писање слова и читања текста.

У медијационично конципираном свету технологије су и социјални и културолошки алати. Помоћу њих данашњи адолесценти презентују себе и успостављају нове комуникацијске ритуале. Према истраживању чије ћемо резултате у раду анализирати, адолесценти у Србији су у 2017. години проводили просечно више од пет сати дневно повезани са медијима (најчешће користећи интернет путем смартфона), комуницирајући са пријатељима, играјући видео-игре, пратећи садржаје на Јутјубу (Youtube), тражећи од претраживача одговоре на постављена питања и сл. Међутим, доступност медија и њихово свакодневно коришћење не значе и разумевање свих могућности медија и начина њиховог функционисања. Оспособљавање за тумачење медијских порука, разумевање значења медијских садржаја, размишљање о интенцијама пошиљалаца порука, избегавање стереотипа приликом перцепције медијских садржаја, вештине су које адолесценти не поседују, а чијим би се овладавањем стекао предуслов за промишљену перцепцију и продукцију. Отуда и питање у основи ове дисертације гласи – *на који начин данашњи адолесценти, уз помоћ медијских садржаја, могу научити да критички промишљају о медијима?* За инструментализацију медијских садржаја, са циљем критичког промишљања о медијским порукама од стране адолесцената, определили смо се због чињенице да је егзистенција адолесцената данас (као и њихова есенција) тесно везана за медије.

Због чега се у дисертацији бавимо адолесцентима? Као прво, адолесцентима су потребни подршка и разумевање одраслих. За адолесценте је критичко мишљење посебно значајно, јер подстиче развој индивидуалности и личне храбрости, представљајући драгоцен алат у процесима преиспитивања система вредности и ауторитета. Истовремено, имамо у виду чињеницу да је средња школа последња васпитно-образовна институција у којој се, у складу са законским оквиром, планира, остварује, прати, усмерава и вреднује когнитивни и психолошки развој појединца. Друго, адолесценција је значајан период за формирање политичких гледишта. У периоду адолесценције први пут се остварује право гласања и учешћа на политичким изборима. Разлог због којег се бавимо адолесцентима је и чињеница да резултати Писа (PISA) тестирања у Србији годинама показују низак степен функционалне писмености адолесцената, што се повезује са одсуством критичког мишљења. И на крају, иако се о адолесцентима у медијима често говори, њихово место у националној стратегији Републике Србије, реформама и другим облицима друштвеног јавног деловања организованог од стране државе, маргинализовано је или у потпуности занемарено, упркос осетљивим развојним потребама адолесцената и њиховом значају за заједницу.

Данашњи адолесценти у Србији упознати су од најранијег детињства са мултимедијалним садржајима. Због тога је и њихова перцепција медија знатно другачија од перцепције истих медија од стране њихових родитеља. Активним свакодневним односом према медијима, адолесценти данас подстичу глобалну медијатизацију друштва. Према медијској поруци данашњи адолесценти се односе без дистанце, интегришући је као део себе, због чега су популарно названи „медијски

интегратори”, „генерација Z (*цет*)”³ и „миленијалци”. Према генеалогској вези са новим медијима они су и „дигитални домороци” – интернет је ентитет њихове постојбине.⁴ Језик прати пулс културе, а новонастала лексика указује на потребу друштва да именује општеприсутне појаве чије је присуство постало друштвена константа.

Нама, наставницима адолесцената с почетка 21. века и креаторима образовних политика, социјално детерминисаној групи „дигиталних емиграната”, цинично се намеће питање – *која знања о медијима можемо пружити данашњим адолесцентима, која они већ не поседују?* Данашњи адолесценти су некадашња деца чији се слух већ у првој години живота прилагодио звуцима музике са Јутјуба, читаоци који су пре окретања страна књиге овладали „свајповањем”, мануелним померањем слике на дисплеју.⁵ Та деца данас су адолесценти, „мултискринери”⁶ који у непосредној реалној комуникацији, при сусрету са непознаницом у дискурсу саговорника, до одговора долазе *сад* и *одмах*, претраживањем интернета на свом смартфону.

Учитељ данашњих ученика првог разреда основне школе не може да претпостави која ће занимања за петнаест година бити омогућена његовим ученицима, као ни која ће знања за њихово обављање бити потребна. На основу правца и брзине друштвеног развоја препознајемо да ће данашњи стандарди знања и квалификација у различитим областима примарну позицију уступити одређеним *компетенцијама*: дигиталној, естетичкој, компетенцији за учење, сарадњу и комуникацију, одрживи развој, решавање проблема, очување здравља и сл. Међу њима се већ сада издваја значај *компетенције за рад са подацима* и *компетенције за одговорно учешће у демократском друштву*, које се заснивају на способностима критичког мишљења – вештини и стратегијама селекције, анализи, коришћењу информација, интерпретацији и евалуацији перципираних садржаја и, у складу са актуелном тенденцијом, транспозицији тежишта сазнања са *садржаја поруке* на идентификовање њеног пошиљаоца, односно његових *интенција*.

³ Под овим појмом подразумевају се рођени од 1995. године до данас.

⁴ Појам „дигитални домороци” (*digital natives*) први пут се помиње у раду „Дигитални домороци, дигитални имигранти” (“Digital Natives, Digital Immigrants”), писца и дизајнера софтвера, Марка Пренског (Marc Prensky). Насупрот појму „дигитални домороци”, Пренски користи појам „дигитални емигранти”, под којим подразумева кориснике нових медија, који су, поред примарних традиционалних начина комуникације и сазнања, накнадно усвојили модерне алате, освајајући на тај начин могућности дигиталне платформе (Marc Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrant”, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001). Више о томе на: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, посећено 12. августа 2019. год.

⁵ Неологизам „свајповати” потиче од енглеског рекцијског глагола *swipe*, чије је једно од секундарних значења: „move (one's finger) across a touchscreen in order to activate a function” („померите [прстом] преко екрана осетљивог на додир, како бисте активирали функцију”), English Oxford Living Dictionaries, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/swipe>, посећено 21. јануара 2019. год.

⁶ Под појмом „мултискринери” подразумевамо кориснике више екрана истовремено. Појам „screenagers” први пут се јавља код Дагласа Рашкова (Douglas Rushkoff, “Playing the Future: What We Can Learn From Digital Kids”, 1996).

Задатак наставника данашњих адолесцената није ни мало лак. Његова тежина садржана је у питању – како научити адолесценте да идентификују медијске конструкте, раздвоје их од стварности и тумаче њихово значење? Одростање у другој половини 20. века, комплексно и систематично образовање у „постојбини”, наставницима, „дигиталним емигранатима”, донело је значајне могућности за развој критичког мишљења, тако значајне когниције која ће, испоставиће се, бити угрожена на почетку 21. века. Развијене компетенције наставника за критичко мишљење и медијску писменост, сматрамо предусловом за проналажење одговора на наведено питање. За развијање медијске писмености адолесцената и критичког промишљања о медијима, неопходно је инструирано вођење од стране стручних наставника који, поред предметноспецифичних компетенција, поседују и одговарајуће медијске компетенције. У овој дисертацији указаћемо и на есенцијалне компетенције наставника за подстицање медијске писмености адолесцената. Покушаћемо да укажемо на досадашње домете науке и праксе у области развоја медијске писмености и подстицања критичког мишљења ученика у системима образовања у свету. Успех на путу развијања медијске писмености ученика зависи и од квалитета наставно-методичких приступа и функционалности дидактичких материјала. Посебно ћемо посветити пажњу импликацијама за наставу у контексту система средњег образовања у Србији.

Одговорност одраслих према деци и адолесцентима препознаје се и у образовној политици државе. У систему образовања у којем је стицање и унапређивање медијске писмености ученика један од циљева наставе, очекивано је да се адолесценти развијају у слободне грађане са успостављеном критичком свешћу и уверењем да је лични развој узбудљив и драгоцен целоживотни процес. Како бисмо утврдили значај и могућности медијске писмености у средњем образовању у Србији, покушаћемо да пружимо увид у заступљеност медијске писмености у курикулуму средњег образовања. Посебну пажњу посветићемо могућностима за развој медијске писмености ученика путем наставних програма за предмете Језик, медији и култура и Грађанско васпитање.

Дигитална култура, нови медијски простори, медијску писменост постављају као услов за социјално, емоционално и психолошко преживљавање у савременом, медијацентрично конципираном свету. Овладавањем вештином медијске писмености, адолесценти ће разумети интенције у медијским садржајима и значења медијских порука, заштитити себе од медијске манипулације и успети да самосвесно и одговорно партиципирају у друштву чији су чиниоци. Медијска писменост у средњем образовању је навигација кроз медијацентрично конципирану стварност.

Наш циљ је да помогнемо наставницима у средњој школи, креаторима образовних и медијских политика, као и ауторима уџбеника и помоћних дидактичких средстава, да разумеју значај медијске писмености у средњем образовању и сагледају њене могућности као потенцијал за развој критичког мишљења. Ова дисертација показује и наш став да је уверење многих аутора и наставника да медијска писменост *a priori* подстиче критичко мишљење, погрешно. Проблем стоји у неразумевању сложености склопа интелектуалних операција које чине критичко мишљење и њиховог

семантичког изједначавања са појмом „критички став” у односу на посматрану појаву. Повезујући теоријске домете у овој области са двадесет година професионалног искуства у раду са адолесцентима, учешћем у креирању наставног програма за предмет *Језик, медији и култура*, као и искуством писања приручника из медијске писмености за наставнике основних и средњих школа, васпитаче и библиотекарe, покушаћемо да пружимо тачке ослоња за остваривање наставе чији је циљ развијање медијске писмености ученика средње школе.

У кључу Кантових питања с почетка Увода, овом раду приступамо са радошћу и захвалношћу због указане могућности да оно што знамо прилагодимо новим модалитетима и изазовима медијацентричне културе, у нади да ће наставницима адолесцената, креаторима образовних политика и ауторима уџбеника помоћи да науче ученике како да приступају медијским садржајима и одговорно их продукују.

1.1. Структура рада

За смислену праксу предуслов је јасна и артикулисана теоријска мисао. Са тог становишта структурирана је и ова докторска дисертација. У првој половини структуре рада доминира теоријски приступ теми, док је у другој половини доминантна емпирија. У структуралним целинама друге половине дисертације биће представљено примарно емпиријско истраживање и анализа резултата, помоћу којих планирамо да докажемо главну хипотезу и дедуктивни низ помоћних хипотеза.

Структуру ове дисертације чини десет комплементарних целина. На крају сваке структуралне целине налази се резиме.

Прва структурална целина почиње уводним приступом теми и прегледом значења три основна појма на која се тема рада односи:

- медијска писменост у средњем образовању;
- подстицање критичког мишљења адолесцената;
- адолесценти у Србији почетком 21. века.

Након прегледа значења основних појмова, следи приказ научне методологије дисертације: *Предмет и проблем истраживања, Полазне хипотезе истраживања, Циљ и задаци истраживања, Научне методе истраживања и Научна оправданост и очекивани резултати истраживања.*

Друга структурална целина, *Медијска писменост у средњем образовању*, започиње ближим дефинисањем појмова *медијска писменост* и *медијско писмо*, као и теоријским разматрањем у вези са концептуализацијом.

Етимологија појма *медијска писменост* имплицира постојање појма *медијско писмо*. Правила повезивања јединица прописује норма, која има обавезујућу друштвену улогу. Која правила прописује „медијска ортографска норма”, уколико пођемо од индукције према којој је њено постојање обезбеђено чињеницом да је реч о облику писмености? Ако је немогуће прецизно утврдити нормативна правила, шта одржава функционисање тог семиотичког система? Чиме се „пише” слово медијског писма? Шта је оловка у дигиталној култури? Који тренутак у процесу медијског описмењавања преводи адолесцента из категорије медијски неписмених у категорију медијски писмених? Ако данашњи медији представљају алтернативу истини, да ли то истовремено значи и да су релативизована правила која тај систем уређују? Да ли ће се редукција и селекција језичке грађе у постмодернистички конципираном коду интерперсоналне дигиталне комуникације на крају свести само на ехо, а човекова урођена потреба за причом и причањем на куцање скраћених речи и израза, емотиконе, лајковање (*like*), шеровање (*share*) и сл.? Концепција појма „медијска писменост” у дисертацији је успостављена приказом осталих концепата писмености, као и компаративним приступом алфанумеричкој, дигиталној и информатичкој писмености с једне стране, и медијској писмености с друге.

Дијахронијским приступом пружићемо увид у место медијске писмености у средњем образовању у свету и код нас. Представићемо присуство медијске писмености у курикулуму за средње образовање у Србији, са посебним задржавањем на програмима наставе и учења за предмете *Језик, медији и култура* и *Грађанско васпитање*.

У другој структуралној целини издвојићемо индикаторе присуства медијске писмености адолесцената. Указаћемо на могућности њиховог препознавања и коришћења у контексту наставног процеса. Као један од индикатора медијске писмености издвојили смо препознавање популизма у медијском дискурсу. Ова структурална целина садржи и емпиријско истраживање, чији је циљ утврђивање на који начин адолесценти у Србији почетком 21. века препознају и одређују популизам у медијском дискурсу са којим се доводе у везу, као и који чиниоци условљавају идентификовање сопствене друштвене групе као адресата популистичке медијске поруке. Критички однос у перцепцији адолесцената посматран је и кроз препознавање и разумевање реторичких стратегија као алата политичког популизма. Познавање реторичких стратегија у разумевању и креирању медијске поруке значајно је за подстицање критичког мишљења о медијима.

Студија случаја „Београдски синдикат vs. премијер Србије Александар Вучић” и емпиријско истраживање које је спроведено над ученицима гимназије, имаће за циљ да покажу и због чега млади (не)читају популизам у тексту песме *Систем те лаже* реп-

музичке групе Београдски синдикат, односно у дискурсу објављеног одговора премијера Србије Александра Вучића на исту песму.

Друга структурална целина завршава се импликацијама за наставу медијске писмености у средњем образовању и утврђивањем улоге наставника у развијању медијске писмености ученика.

Трећу структуралну целину, чији је назив *Адолесценти у медијацентричној култури*, започећемо дефинисањем појма *адолесценција* и утврђивањем развојних обележја адолесценције, са посебним задржавањем на когнитивним, психолошким и социјалним карактеристикама развоја. Адолесценти ће бити сагледани у амбијенту њихове актуелне егзистенције у савременом друштву – дигиталној медијацентричној култури. Покушаћемо да утврдимо ко су адолесценти у Србији на почетку 21. века, које место заузимају у друштву, какав однос имају према медијима и на који начин их медији представљају, постоји ли данас естетска димензија перцепције код адолесцената итд. У том делу дисертације пажња ће посебно бити посвећена медијским навикама адолесцената у Србији, као и начинима вербалне и невербалне комуникације адолесцената на друштвеним медијима. Настојаћемо да одговоримо и на следећа питања: која су обележја језичког знака у свакодневној интерперсоналној дигиталној комуникацији адолесцената? Да ли су промене у начину бележења знака (писање – брзо куцање) условиле и промену његове семиотичке структуре? Теоријско разматрање и резултати емпиријских истраживања пружиће увид у место језичког знака у дигиталној комуникацији адолесцената почетком 21. века, као и невербални фид-бек адолесцената у наставном процесу, на друштвеној мрежи.

Четврта структурална целина назива се *Критичко мишљење*. Овим делом дисертације обухватићемо концептуализацију појма *критичко мишљење*, значај развоја критичког мишљења у адолесценцији, могућности његовог подстицања, као и место које критичко мишљење заузима у циљевима наставе у средњем образовању у Србији почетком 21. века. Дијахронијски преглед значајних теорија о критичком мишљењу указаће на различита гледишта аутора на овај појам. Разматрањем ће бити обухваћене когнитивна и некогнитивна димензија критичког мишљења – однос критичког мишљења и емоција, као и корелација између критичког мишљења и друштвених вредности. Посебно ћемо представити критичко мишљење као циљ наставе у средњем образовању. Указаћемо на манифестације критичког мишљења у настави кроз *критичку рецепцију* и *критичку продукцију*. Представићемо три основна приступа подстицања критичког мишљења у настави и улогу наставника у развијању критичког мишљења ученика. Настојаћемо да одговоримо на питање зашто је важно подстицати критичко мишљење адолесцената.

Пета структурална целина, чији је назив – *Критичко мишљење адолесцената – реакција на медијски садржај као стимулус*, започиње издвајањем манифестација критичког мишљења у контексту наставе – критичкој рецепцији и критичкој продукцији. Ова структурална целина подразумева емпиријско истраживање помоћу

чијих резултата намеравамо да докажемо главну хипотезу и дедуктивни низ помоћних хипотеза које из ње следе. Систематично представљеном параметарском истраживању претходи експлорација са пилот-истраживањем, чији је циљ утврђивање квалитета нашег инструмента за препознавање присуства критичког мишљења приликом рецепције медијских садржаја. На узорку субјеката од 100 елемената – ученика Пете београдске гимназије, помоћу Вотсон-Глесеровог теста покушаћемо да утврдимо присуство критичког мишљења као опште способности. Исти узорак субјеката решавао је два дана касније Тест критичке рецепције медијских садржаја, креиран за потребе ове дисертације. Потврђени квалитет нашег инструмента омогућио нам је спровођење параметарског истраживања, које ће бити реализовано са 250 ученика првог разреда пет гимназија у Београду – Прве београдске гимназије, Треће београдске гимназије, Пете београдске гимназије, Гимназије „Свети Сава” и Гимназије „Михаило Петровић Алас”. Ниво присуства критичког мишљења у условима где је стимулус медијски садржај, утврдићемо методом упитника са двоструким и вишеструким избором.

Пета структурална целина завршава се анализом резултата истраживања. Утврђивањем корелација и извођењем закључака, очекујемо да ћемо потврдити главну хипотезу докторске дисертације – медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијских садржаја од стране адолесцената. Очекујемо да ће из доказивања главне хипотезе проистећи могућност доказивања дедуктивно изведених помоћних хипотеза.

Шеста структурална целина, чији је назив *Критичко мишљење и креативни исход*, обухвата теоријско разматрање и емпиријско истраживање могућности медијских садржаја као стимулуса за креативност адолесцената, као и анализу процеса припреме и изведбе позоришне представе *Невидљиви споменици*, ученика Треће београдске гимназије и Битеф театра.

Представићемо могућности корелације медијске писмености и креативности у наставном контексту. Настојаћемо да утврдимо есенцијалне елементе у структури медијског садржаја, који могу да подстакну критичко мишљење адолесцената. Покушаћемо да откријемо постоји ли веза између медијске писмености и креативности, односно стимулације медијским садржајима и већег језичког богатства, духовитости и оригиналности при писаном изражавању адолесцената. Анализа дискурса медијских садржаја омиљених међу адолесцентима, обезбедиће увид у језичко-стилска средства чије присуство утиче на критичко мишљење. У раду ће бити испитан утицај језичких средстава из медијских садржаја који показују персуазивни карактер (иронија, сарказам, гротеска, алузија, пародија, амфиболија и сл.).

Како критичко мишљење поред критичке рецепције обухвата и критичку продукцију, у овом делу дисертације покушаћемо да театролошким методама и методом анализе садржаја представимо на који начин из критичке рецепције адолесценти могу да дођу до критичког продукта, који је истовремено и креативни процес и исход. Основна теза комада *Невидљиви споменици*, чији су коаутори и

извођачи адолесценти – *историја се не учи да би се знала прошлост, већ да би се разумео савремени тренутак*, заснована је на идеји о значају критичког става и културе сећања за конституисање идентитета, односа према прошлости, као и успостављање одговорности у садашњости.

Упознати са ограниченим могућностима мерења степена остварености критичког мишљења у критичкој продукцији, главно емпиријско истраживање којим ћемо покушати да докажемо хипотезе усмерили смо на утврђивање *критичке рецепције* медијских садржаја, док смо у овом делу пажњу посветили критичкој продукцији као могућем (и пожељном) наставку процеса критичке рецепције. Оба аспекта когнитивне димензије критичког мишљења – и критичка рецепција и критичка продукција, претходно ће бити систематично теоријски обрађена у структуралној целини бр. 5 – *Критичко мишљење адеолесцената – реакција на медијски садржај као стимулус*.

Седму структуралну целину чине *Закључци и препоруке*. Из претходно изложеног теоријског разматрања и емпиријских истраживања извешћемо кључна запажања и закључке, користећи их као тачке ослоња за добро утемељену наставну праксу, на чији значај ћемо указати наставницима, ауторима уџбеника и креаторима образовних политика. Присуство интерактивних и других креативних метода наставе, без чврсте корелације са образовним циљевима и наставним садржајима, с временом обесмишљава улогу наставног предмета у образовном систему. Због тога ћемо препоруке наставницима конституисати у складу са актуелним контекстом српског система средњег образовања.

Осма структурална целина обухвата *Библиографију*, у чији састав улазе *Литература и извори, Докторски радови, Мастер рад и Вебографија*.

Литература подразумева одговарајућу стручну литературу домаћих и страних аутора, на српском, енглеском, француском и немачком језику. Извори обухватају научне и стручне радове објављене у различитим публикацијама: научним и стручним часописима, зборницима итд. Преглед библиографије садржи и податке о докторским дисертацијама и једном мастер раду, на које у дисертацији реферишемо.

Вебографија подразумева преглед сајтова посећених у циљу писања рада, са наведеним датумом последње посете.

Девету структуралну целину чине *Прилози*. У *Прилозима* су дати материјали које смо у представљеним истраживањима користили (Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења, Тест критичке рецепције медијских садржаја, упитници за ученике и наставнике, новински текстови, фотографије и сл.).

Дисертација се завршава резимеом на српском и енглеском језику (*Резиме, Summary*), као десетом структуралном целином.



Дијаграм бр. 1: Структура дисертације

Дијаграм бр. 1 показује структуру дисертације. У дијаграм нису унете структуралне целине које се не баве директно анализом теме дисертације – *Апстракт* на српском и енглеском језику, *Захваљујем се*, *Садржај* и *Листа илустрација*.

1.2. Преглед основних појмова

1.2.1. Медијска писменост у средњем образовању

Морамо припремити младе људе за живот у свету моћних слика, речи и звукова.
Унеско (UNESCO)⁷

На Унесковом Међународном симпозијуму за медијско образовање (International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media) у Гринвалду 1982. године, образовање о медијима је први пут препознато као есенцијална активност на путу стицања политичких права у савременом друштву. Медији су тада квалификовани као средство за активно учешће грађана и њихову партиципацију у друштву.

Појам *медијска писменост* дефинисан је на конференцији о медијској писмености 1992. године (National Leadership Conference on Media Literacy), као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија” (Ауфдерхајде [Aufderheide], 1992). Медијска писменост је правилно расуђивање о медијима и одговорно креирање поруке, уместо повлачења пред медијским порукама и одлуке о прекидању везе са пошиљоцем поруке. Потер (Potter) медијску писменост дефинише као „скуп гледишта која у коришћењу медија активно примењујемо да бисмо протумачили значење порука” (Потер, 2011: 47). Сврха медијске писмености је да омогући појединцу контролу над програмирањем од стране медија (Потер [Potter], 2011). Процес стицања медијске писмености је трајан, целоживотан и захтева развој посебних способности, као и активну примену одређених вештина.

Конвергенција медија и технологије у глобалној култури на почетку 21. века мења начин на који учимо о свету, захтевајући и промене у основи образовања. Томан (Thoman) и Јолс (Jolls) запажају да „више није довољна само способност читања штампане речи – деци, младима и одраслима потребна је и способност да критички тумаче моћне слике мултимедијалне културе и изражавају се у више медијских облика” (Томан [Thoman] и Јолс [Jolls], 2003: 4). Како технологија наставља да мења наш свет, област образовања се суочава са бројним изазовима и могућностима. У овој дисертацији подручје масовних и друштвених медија посматрамо као ресурс нових технологија у служби учења и развоја ученика средње школе.

Образовање о медијској писмености обезбеђује оквир и педагогију за нову есенцијалну вештину (писменост) потребну за живот, рад и партиципацију у

⁷ Извештај са Међународног симпозијума за медијско образовање (International Symposium on Education of the Public in the Use of Mass Media), Унеско, Гринвалд, 1982. год.

грађанском друштву 21. века. Значај успостављања и унапређивања медијске писмености кроз образовање стоји у чињеници да се на тај начин благовремено и уз праћење од стране стручних одраслих (наставника) и друштва (кроз систем образовања), савладавају вештине потребне за целоживотно учење у свету који се стално мења. Савладавањем медијске писмености кроз институционално (средње) образовање, адолесценти се, вођени од стране наставника компетентних за подстицање медијске писмености, уче да разумеју медијске садржаје и њихове имплицитне поруке, медијску индустрију, медијску публику, канале дистрибуције, као и популарну културу, чији су чиниоци и продукти.

Медијску писменост адолесценти могу стећи удруживањем двеју снага: образовањем о медијима и сопственом медијском праксом. Илустративно-демонстративни метод учења, пракса (интерактивни, непосредни однос с медијским садржајима) и планирано стручно вођење кроз медијска просторанства током наставе и у оквиру ваннаставних активности, предуслов су за успостављање и унапређивање медијске писмености ученика. То значи да је свако учење о медијима у учионици без медија немогуће, а да је наставник *медијатор* у амбијенту „медијске учионице”. Стручно вођење има за циљ спознају да је стварни свет испуњен медијским конструктима, који заједно са *познатим реалним* чине нову реалност.

Пре него наставници, родитељи имају могућност да буду значајни чиниоци првог искуства деце са медијима. „Модераторска” вештина родитеља, поред индивидуалних капацитета личности, условљена је и присуством њихове медијске писмености, што је ван домета деловања и праћења од стране образовних институција. Очекивано је да данашњи адолесценти, медијски описмењени кроз средње образовање, остварујући се у улози родитеља и наставника у будућности, буду бољи модератори у свету медија него што су били њихови родитељи и наставници.

Добит од овладавања медијском писменошћу у средњем образовању је вишеструка и за појединца и друштво – она је добра инвестиција за будућност. Развијањем критичког промишљања о медијским порукама умањује се могућност за манипулацију данашњим адолесцентима, а будућим самосталним грађанима, од стране власти и естаблираних елитистичких група. Увидом у медијску слику сопствене друштвене групе у одређеном историјском тренутку, адолесценти могу да препознају очекивања која заједница пред њих поставља. Помоћу образовања за медије и о медијима, адолесцентима се омогућава партиципација у политичком животу заједнице, док се ниво демократичности друштва унапређује.

1.2.2. Подстицање критичког мишљења адолесцената

Мишљење је ментална симболичка активност путем које посредно сазнајемо о стварности, увиђањем и откривањем односа и веза потребних да се савлада актуелна ситуација – адаптивни задатак (Брковић, 2011). Способност откривања веза и односа, као и основне когнитивне операције – поимање, апстраховање, замишљање, претпостављање, просуђивање, антиципација и закључивање, успостављају се и развијају од рођења до одраслог доба.

Критичко мишљење један је од виших облика мишљења. Сви виши облици мишљења обухватају следеће особине: апстрактност, не нужну алгоритмичност, комплексност, дисциплинованост, освешћеност и вољност.

Апстрактност мишљења подразумева развијеност облика логичког мишљења, које се огледа у уочавању аналогија и других сложених односа. Појам *апстрактно мишљење* често се изједначава са појмом *формално мишљење*, за чије се успостављање и развој стичу могућности у адолесценцији (Пијаже, 1979). Апстрактно мишљење омогућава адолесцентима да изводе „мисаоне експерименте” (експериментално мишљење), стварност опсервирају кроз форму „ако онда” (хипотетички-дедуктивно мишљење), користе комбинаторику као средство (комбинаторичко мишљење), размисљају у контексту вероватноће – „пробабалистичко мишљење” (Антић Јанковић и сар., 2007: 21).

Неалгоритмичност многи теоретичари издвајају као доминантну особину критичког мишљења (Ресникова [Resnik], 1987). Група српских психолога, аутора програма „Култура критичког мишљења” (Институт за психологију и Центар за психолошка истраживања, Београд, 2007), у контексту неалгоритмичности критичког мишљења издвајају особину хеуристичности, позивајући се на Стернбергова (Sternberg) запажања (Стернберг, 1996). Хеуристичка природа мишљења вишег реда најуочљивије је у мишљењу експерата који могу да, ослањајући се на дубоко знање из дате области и искуство, прескачући одређене фазе когнитивне обраде, брзо и тачно, готово аутоматски дођу до решења (Антић Јанковић и сар., 2007).

Комплексност виших облика мишљења, у кључу критичког мишљења, односи се на његову сложеност, присуство разноликих критеријума у процењивању и неизвесности у начинима решавања проблема, као и могућности већег броја решења истог проблема.

Дисциплинованост виших облика мишљења огледа се контроли која прати процес когнитивне обраде. У контексту критичког мишљења то значи да је присутна контрола: 1) почетних претпоставки; 2) мисаоног алата; 3) стратегија мишљења; 4)

употребе различитих мисаоних техника и 5) смисла продукта мишљења (вредновање продукта, импликације, употребљивости, значаја и сл.). Ван контроле когнитивне обраде су пут резоновања и исход мишљења.

Освешћеност и вољност виших облика мишљења подразумева увид у сопствено мишљење и „истовремено” мишљење. То значи истовремено мислити и свесно пратити ток властитог мишљења (Антић Јанковић и сар., 2007).

Поред когнитивних елемената који чине критичко мишљење као мишљење вишег реда, критичко мишљење подразумева и некогнитивну димензију, која се огледа у утицају социјално-емоционално-мотивационе димензије (социјализације, разних некогнитивних чинилаца критичке евалуације, као и емоција).

Критичко мишљење подразумева активну перцепцију света који нас окружује и сопственог бића. Оно што раздваја критичко мишљење од осталих облика расуђивања јесте „спремност и способност да се преиспитује оправданост тврдњи и поступака, на основу анализе аргумената” (Макпек [McPeck], 1981: 31).

Способност критичког мишљења дистинкција је која одваја иновативног, интелектуално независног адолесцента од оног чији је сазнајни домет сведен на репродукцију наставног садржаја. У процесу ове интелектуалне операције предмет процењивања пре свега је релевантност и истинитост аргумената. За такав приступ неопходни су: одређени ниво менталне зрелости (који је развојно достигнут са уласком у адолесценцију), као и предметно знање, односно познавање одређене области, садржаја. Средње образовање је одговарајући циклус за развијање критичког промишљања о медијским садржајима, јер се подразумева да су развојни предуслови обезбеђени са поласком адолесцената у средњу школу.⁸

Критичко мишљење је интелектуална операција која није урођена. Може да се стекне и развија током средњег и касног детињства, а нарочито током адолесценције, када се достижу менталне могућности за више операције апстрактног мишљења. Један од најзначајнијих циљева наставе почетком 21. века је развијање критичког мишљења. За разлику од традиционалног приступа учењу, усмереног ка репродукцији знања, учење чији је циљ развој критичког мишљења одликује се комплексношћу и подразумева одређени низ поступака: посматрање, активно слушање, анализирање садржаја, промишљање, процењивање туђих интенција, утврђивање узрока и њиховог довођења у везу са пошљаоцем поруке и његовим намерама, заузимање става према садржају о којем је реч, селекцију, аргументацију, евалуацију, као и способност даљег коришћења информација. Развијање критичког мишљења подразумева активно, проблемско учење.

⁸ Како би се медијска писменост у средњем образовању развијала подстицајно за критичко мишљење, потребно је да исходи основног образовања обухвате усвајање елементарних знања о медијима и начинима њиховог функционисања.

Непробројиве општеприсутне стратегије манипулације у савременом друштву наводе на закључак да је критичко мишљење императив за егзистенцију у 21. веку. Чињеница да највећи део живота проводимо у медијацентричној стварности, егзистирајући паралелно у објектној стварности и медијским привидима, примајући, креирајући и емитујући медијске садржаје, намеће неопходност развијања критичке перцепције медија. Питање које дефинише подручје нашег истраживања у тој области гласи – *на који начин, кроз образовни систем, подстаћи критичко мишљење адолесцената према медијским садржајима?*

За развој способности критичког мишљења у образовању Енис (Ennis, 1992) издваја три приступа: генерални, предметноспецифични и комбиновани. У кључу институционалног образовања, генерални приступ има за циљ критичко расуђивање о ваншколским темама и садржајима (Никерсон [Nickerson], 1984). Предметноспецифични приступ обухвата два типа: први упућује на наставне програме *инфузионог типа*, где се расуђивањем о предметним садржајима темељи на способности критичког мишљења, увежбавању и техникама на којима се критичко расуђивање заснива. Тај подтип предметноспецифичног приступа заступају Глесер (Glaser, 1984), Шварц (Swartz, 1987) и Ресникова (Resnick, 1987). Други подтип предметноспецифичног приступа заступа Макпек (McPек, 1981), који сматра да у свакој области предметне специфичности и технички језик захтевају засебну епистемологију критичког мишљења. Комбинована стратегија обухвата и генерални и предметноспецифични приступ, у мери која је одређена природом самог предмета (Енис, 1996, Стернберг [Sternberg], 1987).

С обзиром на свеprisутност медија у савременом друштву и чињеницу да су знања о медијима широко примењива, критичко мишљење о медијима може се подстицати у оквиру различитих предмета и различитим образовним циклусима, по принципу *спиралног курикулума*, који Енис генерално препоручује у подстицању критичког мишљења у институционалном образовању (Енис, 1996). То је модел који ћемо и ми заступати при доказивању наше тезе.

1.2.3. Адолесценти у Србији почетком 21. века

Француски психоаналитичар Ракамије (Racamier) запажа да „адолесцента треба посматрати као одраслог у настајању, не заборављајући да он то још увек није постао” (Ракамије у Видојковић, 2004: 179). Ово запажање сублимира најважнија семантичка одредишта адолесценције и односа који треба заузети према адолесцентима: адолесценција је прелазни период из детињства у младост, условљен биолошким сазревањем, праћен снажним психолошким, емоционалним и социјалним развојем.

Већина развојних психолога слажу се да адолесценција обухвата узрасни период од 12. до 25. године.⁹ Адолесцент се суочава са својим телом које се мења, расте, а исто чини и његова унутрашња реалност. Адолесценција представља нову реалност за дотадашње дете, испуњену питањима, дилемама, сукобима унутар себе и са околином, открићима сопствених нових могућности и ограничења. Унутрашња реалност адолесцената испуњена је многим преображајима и променама, реорганизацијом односа прошлог и садашњег, нарцистичког и објектног, инфантилно сексуалног и одраслог – генитално сексуалног, променама на плану зависности од одраслих и независности у односу на њих, измењеним социјалним везама са вршњацима итд. (Ћурчић, 2004). Услед потребе за трансформацијама односа са спољашњим светом, унутрашња и спољашња стварност адолесцената су у интензивној интеракцији.

Данашњи адолесценти рођени су касних ‘90-их и раних 2000-их. Одрастање у Србији од краја ‘90-их до данас подразумева одређене специфичности које су утврдиле друштвени контекст и утицале на посебност развоја многих чинилаца – породице, школе, окружења, усвојеног система вредности, односа према будућности, личном и колективном идентитету и сл. Бомбардовање Србије 1999. године од стране НАТО-а, дугогодишња изолација, вишедеценијска политичка и економска криза, континуиране миграције становништва, мењање друштвено-политичких граница државе и њеног назива, одлазак социјалиста и долазак демократа на власт, изневерена очекивања грађана, убиство премијера, резигнација и губитак вере и воље за променама, ускраћивање слободе и права грађана, поновно успостављање и јачање тоталитаритета, криза медија, неколико недовршених реформи основног образовања и започета реформа средњег образовања, као и све остале специфичности српске друштвене стварности, створили су јединствени друштвени контекст наслеђа и окружења данашњих адолесцената. Са адолесцентима у другим државама западне цивилизације спајају их заједничка узрасна обележја и општа места актуелног културноисторијског тренутка – потрошачко друштво, глобализација и медијатизација, преплављеност информацијама, која је довела до умањене (или, према Бодријару [Baudrillard], 1991),

⁹ У овој дисертацији бавићемо се *средњом адолесценцијом*, адолесцентима који су ученици средње школе (узраст од 16. до 19. године).

изгубљене воље за акцијом. Локално их одређује незадовољство постојећим поретком, али и изостанак наде да ће се ишта у друштву променити, збуњеност, анксиозност и пасивност, код многих жеља да после завршене гимназије, или факултета, живот наставе у иностранству.¹⁰ Овај контекст у све већој мери допуњен је умањеном функционалношћу улоге родитеља, односно свеукупном дисфункционалношћу породице.¹¹

Ученици средње школе представљају „узрасну групу која највише трпи последице стања у школству и друштву” (Павловић Бабић и сар., 2001: 206). Друштва која су у великим превирањима, као што је наше од краја 20. века до данас, далеко су од пожељног амбијента за унутрашњу стварност адолесцената. Страх од последица утицаја неодговарајућег друштвеног окружења за адолесценте у Србији, писац и критичар Теофил Панчић сликовито исказује упућујући им снажну поруку: „Не будите смерни репликанти свег оног ђубрета у коме сте одрасли!” (Панчић у Враћешевих, 2004: 168).

Наш циљ је да утицај неповољног друштвеног контекста на адолесценте у Србији што је могуће више умањимо. Уверени смо да ћемо то и постићи подстицањем њиховог критичког мишљења кроз наставу, односно развијањем медијске писмености.

¹⁰ Увид је изведен као закључак аутора из наставне праксе током шк. 2017/2018. и шк. 2018/2019. године, са адолесцентима у Петој београдској гимназији, кроз наставу књижевности реализма и егзистенцијализма, где је примењен компаративни приступ друштвеном контексту књижевног дела, наспрам актуелне друштвене стварности. До наведеног закључка дошло се методом интервјуа отвореног типа.

¹¹ Умањена функционалност родитеља у овом контексту огледа се у недовољно и некавалитетно проведеном времену са адолесцентима, материјалној компензацији изостанка пажње и разговора, замени улога на релацији родитељ–дете, девалоризацији родитеља од стране адолесцената, што води ка све већој рањивости, али и насиљу међу адолесцентима, као и јачању потребе за моћи, пре свега економској и социјалној (Враћешевих, 2004).

1.3. Предмет и проблем истраживања

Појам „писменост” подразумева савладану вештину коришћења одређеног друштвено утврђеног семиотичког система. Писменост је крајњи исход процеса „описмењавања”, стицања знања о знаковима и развијање вештине њихове примене. Истовремено, познавање знаковног система и употреба знакова не значи и писменост. Трећи појам, етимолошки сродан претходним, „функционална неписменост”, упућује на неспособност разумевања текста. Наизглед парадоксални однос значења појмова „писменост” и „функционална неписменост” указује на дијалектичко обележје сваког семиотичког система – познавање знакова не подразумева способност њихове употребе и разумевање односа у које међусобно улазе. У контексту савремене, медијацентричне културе, свакодневно коришћење медија не обезбеђује нужно способност њиховог критичког разумевања, као ни рефлексивно и етички одговорно продуковање медијске поруке.

Познавање начина на који функционишу медији, способност и вештина приступања медијима, анализа, разумевање и вредновање медијских садржаја, као и критички однос према њима и креирање медијске поруке, представља *медијску писменост*.

Сазнања до којих смо дошли посматрањем адолесцената током двадесетогодишње праксе у гимназији, као и анализом теорије о медијској писмености у образовном систему, донела су нам следећа питања: уколико је крајњи циљ медијске писмености критички однос према медијским садржајима, на који начин посредством медија можемо да подстакнемо развој критичког мишљење адолесцената? Који медијски садржаји подразумевају стимулативни потенцијал за развој критичког мишљења адолесцената? На крају, може ли се уопште критичка рецепција медијских садржаја од стране адолесцената подстаћи кроз курикулум медијске писмености у средњој школи?

Питања која су се издвојила поставила су *предмет наше дисертације*: утврђивање значаја и могућности медијске писмености у средњем образовању за развој критичког мишљења адолесцената.

У фокусу наше дисертације наћи ће се медијска писменост у средњем образовању и њен значај за целоживотни развој. Као циљна група у посматрању и истраживању одабрани су адолесценти из више разлога: а) због когнитивних и психолошких способности за критичко мишљење, које их издвајају у односу на ученике другог узраста у другим образовним циклусима; б) средња школа омогућава, у већој мери него основна школа и факултет, интердисциплинарни приступ медијској писмености кроз више наставних предмета (Језик, медији и култура, Грађанско

васпитање, Уметност и дизајн, Српски језик и књижевност, Логика, Филозофија, Социологија, Психологија, Историја итд.), што представља став о интердисциплинарном концепту медијске писмености у средњем образовању, који у овом раду заступамо, и в) практично дугогодишње искуство у раду са адолесцентима омогућава нам научно релевантан увид и континуиран приступ циљној групи обухваћеној спроведеним емпиријским истраживањима.

Медијска писменост спада у образовање за медије, што подразумева познавање начина функционисања медија, познавање суштине медија, разумевање медијских садржаја, као и критички однос према њима. Критичко мишљење је инструмент за стицање увида у медијску манипулацију, компетенција за медијску писменост и исход медијске писмености. Критичко промишљање о медијским садржајима представља највиши показатељ остварености медијске писмености. Медијска писменост у средњем образовању имплицира развој критичког мишљења промишљеним читањем медијских садржаја, анализом медија и одговорним креирањем медијских порука.

Критичко мишљење је индивидуална и друштвена вредност која одговара постмодернистичком духу данашњег времена, управо због инсистирања на релативизацији и преиспитивању утврђених истина, разбијању традиционалних модела наставе и редефинисању приступа учењу. Оно подразумева „комплексан скуп способности које су укључене у разумевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерисање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који су дали други, одлучивање о томе које информације прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе” (Тулмин [Toulmin], 1984: 32).

Притупање теми ове дисертације истовремено је и изазов да се осмисле и креирају одговарајући наставно-методички приступи за подстицање критичког мишљења о медијским садржајима ученика у средњој школи.

1.4. Полазне хипотезе истраживања

Из теоријског оквира предмета дисертације и проблемских питања која смо претходно поставили, произлази главна хипотеза дисертације.

Полазна и главна хипотеза коју желимо да докажемо гласи:

Медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената.

Главну хипотезу покушаћемо да докажемо утврђујући виши ниво присуства критичког мишљења о медијским садржајима код адолесцената који прате наставу чији је циљ развијање медијске писмености ученика,¹² у односу на адолесценте који такву наставу не прате.

Прва изведена хипотеза подразумева индуктивни закључак изведен из главне хипотезе:

Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената.

За доказивање прве изведене хипотезе користићемо резултате експлоративног истраживања, помоћу којег ћемо покушати да утврдимо разлику у присуству критичког мишљења као когнитивне способности код адолесцената који прате наставу предмета Језик, медији и култура и адолесцената који наставу тог предмета не прате.¹³

Друга изведена хипотеза представља логички закључак изведен из претходних тврдњи:

Са развојем критичког мишљења адолесцената према медијским садржајима, развија се и њихова медијска писменост.

Критичко мишљење је један од кључних алата медијске писмености. Развијајући способности и вештине критичког промишљања о медијским садржајима, адолесценти истовремено унапређују и сопствену медијску писменост.

Трећа изведена хипотеза, која дедуктивно следи низ претходних, усклађена је са развијањем критичког мишљења као општег циља наставе у средњем образовању:

Виши ниво присуства медијске писмености у средњем образовању за исход има виши ниво критичког мишљења.

¹² Изборни предмет за први разред гимназије – Језик, медији и култура.

¹³ У експлоративном истраживању користићемо Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења, који за стимулусе има традиционални дискурс (не и медијске садржаје).

Доказивањем треће помоћне хипотезе очекујемо да ћемо, указујући на медијску писменост у средњем образовању као значајан инструмент за развој критичког мишљења ученика, пре свега пружити корисне смернице креаторима образовних политика и наставницима у средњој школи, како би дефинисали начине остваривања постојећег циља наставе у средњем образовању у Србији – развијање критичког мишљења ученика.

Четврта изведена хипотеза логички следи из претходне и гласи:

Изостављањем медијске писмености из образовних политика за средње школе, умањује се могућност развоја критичког мишљења адолесцената.

Циљ нам је да укажемо на изузетан значај медијске писмености у средњем образовању. Четврта изведена хипотеза проблематизује питање *изостављања* медијске писмености из образовних политика за средње школе у већини наставних програма. Као што ћемо у наставку рада детаљно изложити, медијска писменост у актуелном курикулуму за средње школе у Републици Србији јавља се као циљ наставе само у програмима изборних предмета Језик, медији и култура и Грађанско васпитање, од којих се први наставни предмет изучава само у гимназији.

Четврта изведена хипотеза подразумева имплицитни став ауторке дисертације да би спирални модел курикулума медијске писмености, присутан у прилагођеном облику у програмима свих наставних предмета у средњој школи, обезбедио сигуран развој критичког мишљења адолесцената.

Пета изведена хипотеза гласи:

Одређени медијски садржаји, употребљени у наставном контексту, подстичу критичко мишљење адолесцената.

Медијски садржаји који садрже потенцијал за когнитивни конфликт најчешће подразумевају спајање опречних тачака у један лук: трагично и комично, научно и лаичко, наратив и фотографију као елементе истог дискурса, чија се значења међусобно значајно разилазе, упркос тенденцији из наратива да се конотација фотографије изједначи са оном која се заступа у наративу, супротстављено значење истог медијског садржаја представљеног у различитим модалитетима,¹⁴ иронија, сарказам и гротеска као стилска средства итд.

Шеста изведена хипотеза, последња која не прати претходни дедуктивни низ, гласи:

Иронија и сатира у медијским садржајима у наставном контексту, подстичу критички однос адолесцената према медијским садржајима.

¹⁴ Нпр., текст и дијаграм, фотографија и схема итд.

Есенцијални елемент медијског садржаја који подстиче критичко мишљење јесте поетски стилизована критика друштвеног контекста. На тај начин структуриран медијски садржај ангажује, покреће и обавезује. Хумор остварен иронијом и сатиром, као изражајним облицима друштвене критике, последица је интенције да се комичним средствима постигне равнотежа у односу на трагично укупног контекста. Иронија и сатира имају двоструки квалитет – изазивају смех и стварају ново значење. Имајући у виду ове аспекте, сматрамо да је значајан стимулус за подстицање критичког мишљења кроз наставу медијске писмености критика друштвеног контекста.

Последња хипотеза у низу помоћних хипотеза у рад је ушла на основу запажања аутора из праксе, као и резултата емпиријског истраживања *Подстицање креативности адолесцената путем медијских садржаја*, које сматрамо драгоценим за успостављање стратегија медијске педагогије у Србији и креирање препорука наставницима за остваривање програма наставе и учења.

1.5. Циљ и задаци истраживања

Модерно грађанско друштво тежи добро информисаном грађанину, који независно промишља о себи и стварности која га окружује. Фачионе (Facione) улогу критичког мишљења у демократском друштву описује као „фундаменталну, ако не и есенцијалну” (Фачионе, 1998). Значај критичког мишљења за грађанско друштво Фачионе сликовито објашњава питањем како би изгледао судски процес када би судију и поротнике представљали људи чији су ставови вођени стереотипима и предрасудама, који не умеју да процене значење и значај доказа, или који не могу да из расположивих чињеница изведу закључак (Пешић према Фачионе, 2003). Аналогно овој паралели, у медијационично конципираном друштву какво је наше, услов за егзистенцију јесте свест о томе да бити медијски писмен значи промишљати у медијима и о медијима, слободно и без страха, стално.

Циљ ове дисертације је доказивање хипотезе да медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко мишљење адолесцената о медијским садржајима. Покушаћемо да издвојимо способности критичког мишљења које се активирају стимулацијом ученика одређеним медијским садржајима. Медијску писменост као подстицај за критичко мишљење адолесцената посматраћемо у контексту наставе.

Покушаћемо да утврдимо у којој мери се свака од пет субскала критичког мишљења – евалуација аргумената, препознавање имплицитних претпоставки, дедуктивно резонување, закључивање и тумачење информација (интерпретација),¹⁵ активира код адолесцената у условима стимулације медијским садржајима. Испитиваћемо два узорка субјеката уједначених карактеристика, међу којима је једина дистинкција *прати/не прати* наставу изборног предмета чији је циљ развијање медијске писмености.¹⁶

Критичку продукцију и оствареност некогнитивних аспеката критичког мишљења посматраћемо анализирајући процес настајања и изведбу комада *Невидљиви споменици*, чији су коаутори и извођачи ученици Треће београдске гимназије (Битеф театар, 2015). Наш задатак је да утврдимо присуство критичког мишљења код адолесцената-извођача у комаду *Невидљиви споменици*, али и да представимо један од начина настајања уметничког дела из процеса критичког промишљања о прошлости и садашњости. Документарно позориште младих показало се, сматрамо, као сигуран начин за изражавање таквих креативних и критичких продуката.

¹⁵ Вотсон-Глесерова (Watson-Gleser) подскала о којој ће бити више речи у приказу Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења на стр. 177.

¹⁶ Језик, медији и култура.

У ширем смислу, циљ овог рада и имплицитни став аутора јесте пронаћи одговор на питање на који начин се у дигиталној ери може васпитати слободан, самосвестан појединац који испуњава Халоранов (James Halloran, 1963) идеал медијске освешћености и парадигму *шта медији раде људима*, замењује конструктивном идејом *шта људи могу да раде помоћу медија*.

1.6. Научни методи истраживања

Анализа медија је анализа друштвене стварности и савремене културе, што условљава инетрдисциплинарни приступ теми. Тачке ослонца предмета ове дисертације полазе из више наука и научних дисциплина – филозофије медија, психологије у образовању, методике наставе и комуникологије.

Основну и помоћне хипотезе проверићемо општенаучним методама анализе и синтезе у прикупљању и обради података, индукције и дедукције, поређења и корелације.

У раду ћемо користити *теоријске* и *емпиријске методе*.

Теоријским разматрањем поћи ћемо од филозофије медија, односећи се аналитички и синтетички према предмету рада. Теоријски приступ проширићемо на подручје методологије других наука и дисциплина: лингвистике, психологије, комуникологије, методике наставе, етике медија, театрологије, стилистике итд.

Наше главно истраживање пре свега посматрамо као епистемолошко сагледавање могућности наставе медијске писмености у средњем образовању, чији је циљ развој критичког мишљења. Холистичко разумевање медија, у кључу унапређивања медијске писмености у средњем образовању, обухватиће процес стварања медијских порука, критичко испитивање медијских садржаја, информационих технологија као комуникацијских канала за слање медијских садржаја. Истовремено, посматраћемо и утицај публицистичког наратива, дијаграма и фотографије на узорак субјеката.

Приказ заступљености медијске писмености у курикулуму у свету и код нас, биће остварен дескриптивно-аналитичким методом и анализом садржаја доступних извора.

Анализом садржаја медијског дискурса истражићемо језичко-стилска средства медијских садржаја и испитати њихов утицај на перцепцију медијског садржаја, као и критичку продукцију као могући исход. За инструменте истраживања биће коришћени упитници, тестови, папири за писање приче. Као медијски стимулуси биће употребљени садржаји масовних и друштвених медија који могу бити искоришћени као наставно средство (телевизија, друштвене мреже, „воц`ап” поруке и сл.). У дисертацији ће бити испитан потенцијал медијских садржаја као стимулуса за подстицање критичког мишљења у наставном контексту.

За истраживње односа критичког мишљења и креативности адолесцената у докуменатарном позоришном комаду *Невидљиви споменици* (ученици Треће београдске гимназије и Битеф театар, 2015), биће примењене семиотичка театролошка метода, историографска метода и метода анализе садржаја. Наратив комада биће сагледан као театролошки, у контексту позоришта, као предлог за представу.

Сматрамо да ће, поред систематичног теоријског приступа, најдрагоценије елементе нашег рада представљати студије случаја и резултати емпиријских истраживања, које смо током израде дисертације спровели над ученицима гимназија у Србији.

Емпиријску методу и технику упитника, са статистичком обрадом података у виду дескриптивне анализе и мере пребројавања (фреквенција и проценат), применили смо и у истраживању чији је предмет препознавање популизма од стране ученика у два дискурса – тексту реп-песме *Систем те лаже* музичке групе „Београдски синдикат”, чији је спот објављен на Јутјубу у априлу 2016. године, и одговору председника Србије (тадашњег премијера) Александра Вучића на њено објављивање, који је уследио на Твитеру. Анализом студије случаја, која се у овом истраживању односи на преписку између тадашњег премијера Александра Вучића и непознате особе на друштвеној мрежи „вајбер”, утврђен је ниво разумевања популистичке поруке. Упитником као техником истраживања, дошло се до значајних резултата у вези са критичким промишљањем медијског садржаја од стране ученика четвртог разреда гимназије.

У спроведеном емпиријском истраживању, које се односи на семиотику дигиталних медија, коришћена је метода испитивања, техника групни интервју информативног карактера и упитник са питањима отвореног типа. Подаци су статистички обрађени мерама пребројавања (фреквенција, проценат). Предмет истраживања представљају скраћенице као језички знак којим се млади у дигиталној комуникацији у највећој мери користе.

Главном (параметарском) истраживању којим ћемо покушати да докажемо главну хипотезу, као и низ хипотеза које из ње дедуктивно произлазе, претходи експлоративно (пилот-) истраживање. Циљ пилот-истраживања је утврђивање научне адекватности инструмента који смо креирали за потребе ове дисертације. За стимулус-варијабле (пет подскала критичког мишљења) применићемо поступак

операционализације. Очекујемо да ћемо поступком операционализације утврдити начин мерења варијабли, обезбеђујући један од најзначајнијих научних продуката ове дисертације – Тест критичке рецепције медијских садржаја.

Емпиријско истраживање помоћу којег ћемо покушати да докажемо главну хипотезу и првих пет помоћних, дедуктивно изведених хипотеза, за технику има квантитативну методу упитника. Одговори у упитнику представљају вредности категоријских варијабли. Упитник који ће бити искоришћен у параметарском истраживању (Тест рецепције медијских садржаја) подразумева дихотомију и вишеструки избор. За циљну групу главног емпиријског истраживања помоћу којег ћемо покушати да докажемо хипотезу, биће селековани ученици који завршавају први разред гимназије.¹⁷ Пратећи релације међу варијаблама, указаћемо на корелације, на основу којих ћемо извести закључке. Планирано је да подаци из упитника буду дескриптивно анализирани и статистички обрађени мерама пребројавања (фреквенција и проценат). Извешћемо индуктивно закључивање – на основу ограниченог узорка субјеката и узорка стимулуса извешћемо општи став као закључак.

За доказивање последње помоћне хипотезе, једине која не следи дедуктивни низ, коришћени су резултати емпиријског истраживања *Подстицање креативности адолесцената путем медијских садржаја*. Методолошки оквир два истраживања спроведена у циљу утврђивања медијских стимулуса који подстичу креативност адолесцената је квалитативни и квантитативни. Коришћена је метода разговора и метода писања приче према датој фотографији. Подаци су статистички обрађени мерама пребројавања и мером централне тенденције.

Предлози дидактичких поступака и материјала за наставу чији је циљ развој медијске писмености, изложени у последњем поглављу дисертације, показале могућности примене илустративно-демонстративног метода у контексту методике наставе чији је циљ развијање медијске писмености.

Планирамо да у дисертацији користимо методе прикупљања, анализе и синтезе објављених научних радова, као и резултата истраживања релевантних за предмет нашег рада.

Библиографија је заснована на стручној литератури и изворима на српском, енглеском, француском и немачком језику, домаћих и страних аутора. Библиографија обухвата књиге, студије, научне и стручне чланке, докторске дисертације и један мастер рад.

Вебографија обухвата релевантне изворе доступне на интернету, са наведеним датумом последњег приступа.

¹⁷ Узорак субјеката формиран је од ученика који завршавају први разред гимназије, због чињенице да је само у реформисаном курикулуму за први разред гимназије заступљен изборни наставни предмети Језик, медији и култура, чији је циљ наставе развијање медијске писмености. Крај школске године подразумева да је обрађен модул чији се садржај односи на медијску писменост.

1.7. Научна оправданост и очекивани резултати истраживања

Посматрање младих и истраживање утицаја који на њих врше медији, омогућава сагледавање правца кретања друштвених токова у будућности. Начин на који млади користе медије и на који им је дозвољено да их користе, чини срж демократије (Жиру [Giroux], 2013). Истраживања спроведена над адолесцентима, која утврђују њихову корелацију са медијима, омогућавају сагледавање правца кретања медијатизације друштва у Србији.

Научну оправданост истраживања критичког мишљења адолесцената у Србији у контексту медијске писмености, обезбеђују следећи параметри:

- *Живот у медијатизованом друштву.* Свакодневна изложеност адолесцената медијским садржајима обликује њихову когницију и утиче на формирање њихових ставова – континуум перцепције медијских садржаја успоставља потребу за брзим и сажетим информацијама, тематски и формом усклађеним са интересовањима реципијената, редукованим језичким изразом и новим медијским искуствима.
- *Значајан утицај медија на демократске процесе.* Са осамнаест година адолесценти стичу право учешћа и гласања на политичким изборима – висок ниво критичког мишљења умањиле могућност за манипулацију медијским садржајима од стране политичких чинилаца. Познавање функције медија као добављача информација, допринеће разумевању значаја медија за одлучивање у грађанском друштву, на основу расположивих информација.
- *Значај визуелне комуникације у мултимедијалној култури.* Окружење адолесцената испуњено је мноштвом експлицитно представљених и скривених слика (фотографија, реклама, логоа, видео-садржаја), чији је циљ ширење утицаја на потенцијалне кориснике. Деконструкција визуелно обликованих медијских садржаја, разумевање њихових значења и интенција пошиљалаца, заштитиће адолесценте од манипулације и омогућити им право избора.
- *Тенденција раста присуства лажних вести (fake news) у медијским садржајима.* Адолесценти се свакодневно срећу са дезинформацијама у медијским садржајима. Медијска писменост у средњем образовању обезбедиће им алате помоћу којих ће моћи да препознају и деконструишу дезинформације.
- *Програм наставе и учења оријентисан ка исходима.* За разлику од традиционалног модела усвајања знања, који се заснива на репродукцији знања, реформа гимназија у Србији, започета школске 2018/2019. године, фокус стицања образовања ставља на употребу знања и успостављање критичког односа према окружењу.

- *Лична еманципација.* Кроз процес успостављања и унапређивања критичког мишљења кроз наставу, ученици ће изградити рефлексиван и активан однос према животу, реализовати своје потенцијале, конструктивно се односећи према проблемским ситуацијама.
- *Значај целоживотног учења.* Развијене способности критичког мишљења адолесцената предуслов су за стручно усавршавање и постизање професионалног успеха и у каснијем животном добу.

Упркос честој употреби синтагми *критичко мишљење* и *медијска писменост* у контексту образовања, број истраживања која се баве подстицањем критичког разумевања медијских садржаја кроз средње образовање и даље је далеко мањи него што значај ове теме подразумева.

Већина објављених радова у овој области показује да се истраживачи не задржавају посебно на критичком мишљењу, посматрајући овај драгоцен скуп способности као подразумевајући аспект медијске писмености, што је довело до општеприхваћеног закључка да онај који је медијски писмен истовремено и критички промишља о медијима. Такође, у радовима на тему критичког мишљења у образовању не наилазимо на диференцијацију *когнитивне* и *некогнитивне* димензије критичког мишљења, као ни на дистинкцију између *критичке рецепције* и *критичке продукције*. Значење сваке од наведених синтагми у теорији и пракси се обједињује појмом *критичко мишљење*.

Издваја се истраживање Џенал Хов (Genal Hove, 2011), спроведено у Америци 2011. године, на узорку субјекта ученика узраста од 16 година. Ховова у свом мастер раду указује на резултате истраживања евалуације подучавања стратегијама критичког мишљења у средњем образовању, према којим је експериментална група, стимулирана стратегијама критичког мишљења кроз наставу, показала знатно бољу способност закључивања и препознавања имлицитних претпоставки у односу на контролну групу. У перцепцији питања из квиза, 66% испитаника из контролне групе показало је способности критичког мишљења, односно, 79% испитаника из експерименталне групе показало је исте способности.

За утврђивање медијске писмености адолесцената у Србији, значајно је истраживање „Медијска писменост тинејџера у Србији”, спроведено 2013. године у два гимназијама у Новом Саду (Кешел, Марковић, 2013). Истраживањем је методом упитника обухваћено 162 ученика трећег и четвртог разреда гимназије. Резултати показују да 54% испитаника никада не обраћа пажњу на ауторство текста, 42% испитаника то понекад чини, док се само 4% испитаника изјаснило да увек обраћа пажњу на податак о аутору текста или ТВ прилога. На питање отвореног типа, које је подразумевало захтев да се напишу имена новинара чије садржаје прате, 96% испитаника није навело име ни једног новинара, док је 4% испитаника навело име једног новинара. Наведени одговори потврђују чврсту корелацију са одговорима на

захтев да се наведу називи домаћих новинских агенција. Од укупног броја испитаника, 14% је навело *Танјуг*, 4% је одговорило *Бета*, док је осталих 82% испитаника написало називе дневних новина. Резултати указују на висок степен могућности за манипулацију ауторством текста, чија је анализа један од основних поступака при деконструкцији медијских порука. У истом истраживању, на питање: „Који је медиј најпоузданији у Србији и зашто?“, две трећине испитаника није дало одговор, док је једна трећина навела одговор без додатног објашњења (Кешел, Марковић, 2013). Чињеница да узорак субјеката нема одговор на ово питање, води закључивање у два правца – испитаници не размишљају о поузданости медија или не знају одговор на ово питање.

Истраживање чији је циљ био утврђивање односа према медијима и медијској писмености ученика, наставника и родитеља, спроведено 2016. године у средњим школама у Нишу, које су реализовали Филозофски факултет Универзитета у Нишу и „Медија енд Риформ Центар Ниш“ (Media & Reform Centar Niš), обухватило је осамнаест средњих школа (гимназија и стручних четворогодишњих школа), односно 1.687 ученика четвртог разреда. Резултати истраживања показали су да 55,54% испитаника сматра да је делимично информисано о актуелним дешавањима у земљи и свету, око 25% испитаника изјавило је да се свакодневно информише о догађајима, 10% испитаника сматра да информисаност у њиховом животу нема значајну улогу, док је 10% испитаника изјавило да уопште није информисано.

Резултати истог истраживања показују и да 81,15% испитаника сматра да је медијско образовање потребно свим друштвеним категоријама, 6,7% испитаника процењује да је медијско образовање потребно само наставницима, 4,5% узорка субјеката изјаснило се да је медијско образовање потребно само ученицима, 4,36% испитаника сматра да је потребно само родитељима, док је 4,33% испитаника остало без одговора.¹⁸

У литератури објављеној на српском језику, у којима се представљају концепција критичког мишљења и могућности за подстицање критичког мишљења у образовању, издвајају се теоријски радови Јелене Пешић и Драгице Павловић Бабић. На пољу мерења присуства способности критичког мишљења код ученика средњих школа у Србији, значајни су и ПИСА тестови за Србију, чији је један од аутора и Драгица Павловић Бабић, на чије ћемо радове у дисертацији на више места реферисати.

Научни допринос наше дисертације за полазиште има заступање и надоградњу идеје о еманципаторној улози знања и образовања, на којој се заснива *критичка педагогија*. Бразилски теоретичар Пауло Фреире (Paulo Freire), утемељивач критичке педагогије, у студији „Педагогија потлачених“ (“Pedagogy of the Opressed”, 1970) истиче да је примарни циљ образовања *подстицање критичке свести ученика*, односно развијање компетенција ученика за анализу социјалних, економских и политичких противречности у друштву (Фреире, 1970). Према становишту критичке педагогије,

¹⁸ Више о томе на: <http://seenpm.org/wp-content/uploads/Istrazivanje-MEDIJSKA-PISMENOST-MRCN.pdf>, посећено 12. августа 2019. године.

критичка свест се успоставља стицањем знања о узроцима и развоју опресивних појава у друштвеном контексту, као и механизмима који такав поредак одржавају и учвршћују. Циљ критичке анализе противречности је да се утврде и деконструишу недемократски обрасци и механизми (Фреире, 1970). Према идејама критичке педагогије, развој критичке свести ученика подразумева успостављање и подстицање неколико кључних когнитивних способности: анализу, евалуацију, рефлексiju и примену знања при сагледавању човековог друштвеног окружења у актуелном историјском тренутку.

Теоријским разматрањем искорачили смо из уобичајене праксе у радовима и емпиријским истраживањима на тему критичког мишљења у образовању, разматрајући и анализирајући когнитивну и некогнитивну димензију критичког мишљења, издвајајући и критичку рецепцију и критичку продукцију. Очекујемо да ћемо помоћу резултата планираног емпиријског истраживања, чији ће узорак субјеката обухватити 250 испитаника, потврдити главну хипотезу дисертације – медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената. Очекујемо да ћемо доказивањем главне хипотезе доказати и дедуктивни низ хипотеза које из ње произлазе. Сматрамо да одговарајући медијски садржаји, употребљени у стручно осмишљеној наставној ситуацији, уз вођење од стране наставника са развијеним компетенцијама за медије и комуникацију, представљају потенцијал за успостављање и развој критичког мишљења ученика.

Као драгоцен научни продукт ове дисертације издвајамо Тест критичке рецепције медијских садржаја, који смо креирали за потребе дисертације, а који је током спроведеног емпиријског истраживања показао могућност шире примене у настави чији је циљ развијање медијске писмености ученика, као и за потребе будућих научних истраживања. Тест је структуриран по угледу на Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења и обухвата пет субскала критичког мишљења – евалуацију аргумената, препознавање имплицитних претпоставки, дедуктивно резонување, закључивање и тумачење информација (интерпретацију). Планирамо да утврдимо субјекат варијабле понашања као реакције узорка субјеката на излагање стимулусу (медијском садржају). Очекујемо да ће нас утврђене корелације међу варијаблама довести до научно драгоцених закључака, који се у будућности могу употребити као тачке ослоња за теорију и смислену праксу медијске писмености у средњем образовању.

Посебном вредношћу наше докторске дисертације сматрамо резултате пет додатно спроведених емпиријских истраживања, помоћу којих смо утврдили медијске и комуникалошке навике адолесцената, способност препознавања популизма у политичком дискурсу, корелацију између креативности и критичког мишљења у кључу медијске писмености, као и могућности критичке продукције документарног позоришта младих. Очекујемо да ће резултати истраживања допринети научном утемељењу знања о корелацији медијске писмености са критичким мишљењем у адолесценцији.

Научни допринос нашег докторског рада огледа се у комплексном теоријском приступу идеји подстицања критичког мишљења у контексту медијске писмености у средњем образовању, операционализацији способности критичког мишљења, чије се присуство утврђује излагањем адолесцената медијским садржајима као стимулусима, креирању специјализованог инструмента који мери критичку рецепцију медијских садржаја, као и употребној вредности остварених теоријских и емпиријских домета за креирање образовних политика, продукцију дидактичких средстава и остваривање наставе.

2. МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ

2.1. Концепти писмености – дефиниција и типологија

Етимологију појма *писменост* пратимо полазећи од латинске именице *litterae*, f. pl., чије је значење „ученост, писмо, књижевност”. У овом облику јавља се у 8. веку код Римљана, али је познато да је појам *писменост* био у употреби још у сумерско-вавилонској цивилизацији, а владање том вештином код Сумера и Вавилонца представљало изузетно цењену компетенцију малобројних појединаца.

У једнотомном *Речнику српскога језика* Матице српске (2007) лексема *писменост* се означава као: 1) „особина, својство онога који је писмен, онога што је писмено; 2) познавање система писања и читања; коректна (граматичко-стилска) оспособљеност писања; 3) стање писане књижевности, односно културе једне друштвене средине, једног народа уопште” (2011: 915).

До средине 20. века појам *писменост* био је сведен на значење способности читања, писања и рачунања, односно на алфанумеричку писменост. Његова семантика проширује се када Греј (Gray, 1956) уводи категорију „функционална писменост”, подразумевајући под тим појмом примењене способности, скуп вештина које се потврђују у различитим друштвеним контекстима. Појам „функционалности” у том кључу се сагледава као инструментализација одређених способности у циљу различитих деловања у различитим подручјима.

О прагматичној употреби и примени као обележју писмености размишља и британски теоретичар и лингвиста Брајан Стрит (Brian Street, 1984), који `80-их година 20. века први користи синтагму „праксе писмености”, сугеришући на флуидност појма и његову широку примењивост (Стрит, 1984).

Савремени концепт писмености обухвата „знање, вештине и вредности које појединцу омогућавају контролу сопственог живота на квалитетан начин, обављање грађанских дужности и решавање различитих проблема на послу, у породици и друштвеном животу уопште” (Кулић и Ђурић, 2012: 2). Ова дефиниција најближе упућује на семантику коју данас везујемо за појам *медијска писменост*.

Дејвид Боден (David Bawden), у чланку „Информациона и дигитална писменост: преглед концепата”,¹⁹ указује на концепте писмености препознате до почетка 21. века. Боден полази од *основне* или *елементарне писмености*, коју дефинише као способност

¹⁹ David Bawden, "Information and digital literacies; a review of concepts". Journal of Documentation. City University, London, 2001.

читања, писања и рачунања,²⁰ и *функционалне писмености*, као способности примене стечених знања у новим когнитивним ситуацијама (Боден, 2001).

Библиотечку писменост Боден посматра као способност коришћења свих библиотечких ресурса у циљу сазнања. У основу библиотечке писмености је компетенција за рад са подацима. Библиотечка писменост је, према Боденовом мишљењу, претходила настанку *информационе писмености*.

Боден сматра да су за егзистенцију у сложенијем информационом окружењу, какво подразумева дигитална култура, постојећи концепти писмености надограђени, засновани на једноставним вештинама, али и предметноспецифичном знању, когнитивној перцепцији и ставовима. У основи нових концепата писмености је *информациона писменост*, као способност препознавања и проналажења информација, процене, критичког лоцирања и њихове ефикасне употребе. Информациона писменост је, како Боден запажа, појам надређен осталим видовима писмености (дигиталној, информатичкој, друштвеној, визуелној, медијској писмености), али и видовима писмености у настајању, односно онима чији се настанак претпоставља. Извори на којима се потврђује информациона писменост обухватају све изворе информације – интернет, све медије, архиве, библиотеке итд. У фокусу информационе писмености је човек са својим когнитивним и психолошким капацитетом, док је технологија само један од продуката његовог ума и креативности. У том кључу информациона писменост подразумева ренесансну поетику у постмодернистичком друштву с почетка 21. века. Информациона писменост успоставља се и развија кроз процес учења, јачањем критичког мишљења и свести о значају етичког коришћења информација. Као семиотички систем у функцији алата образовних политика, информациона писменост подразумева друштвено-политичку перспективу.

Британска теоретичарка Шила Вебер (Shela Webber) уводи етички елемент, истичући да информациона писменост подразумева и „мудро и етичко коришћење информација у друштву” (Вебер, 2010: 67).

Информатичка или *рачунарска писменост* означава скуп вештина потребних за рад на рачунару. Славица Јурић указује на однос информатичке и информационе писмености на следећи начин:

„Док се информациона писменост бави садржајима информација, информатичка писменост се односи на технолошки ниво употребе и коришћења рачунарских система, мрежа и програма, тј. своди се на *знати како*” (Славица Јурић, 2013).²¹

²⁰ Алфанумеричка писменост, в. г.

²¹ Славица Јурић „Концепти нових писмености”, 2013. Више о томе на: <http://obrazovneparadigme.pbworks.com/w/page/63>, посећено 25. октобра 2018. год.

Информациона писменост подразумева информатичку, мада не нужно. Информатичка писменост појединца не омогућава његову информациону писменост.²²

Информатичка писменост обухвата и *мрежну писменост*, која се односи на могућности и способност коришћења информација са интернета као глобалне информационе мреже.

Дигиталну писменост Боден издваја од информационе, описујући је као способност примене информационе писмености у дигиталном окружењу. У том кључу дигитална писменост аналогна је функционалној писмености у релацији са основном писменошћу, у дигиталној култури. Бавећи се ентитетима дигиталне културе, Гир (Gere, 2011) указује на свет виртуелних привида и виртуелне стварности, медија, глобалне мрежне повезаности, дигиталног филма и дигиталне телевизије, електронске музике, видео-гејминга, „паметних” телефона („smartphone”-а), киберпанк романа, нет-арта итд. Дигитална писменост обезбеђује компетенције за егзистенцију у дигиталној култури. Она подразумева информациону писменост примењену на ентитете и продукте дигиталне културе.

Боден указује и на постојање *друштвене писмености* – способности комуницирања у културном контексту, коју доводи у везу са компетенцијом за интеркултурални дијалог. Друштвена писменост подразумева и одређене социјалне вештине значајне за живот у грађанском друштву (свест о сопственом културном идентитету, познавање и уважавање културних идентитета других народа, партиципацију у демократском друштву, знање страних језика, познавање основних права и одговорности у грађанском друштву и сл.).

Боден *медијску писменост* дефинише као „способност разумевања и коришћења, анализе и интерпретације порука у свим облицима масовних медија – књигама, новинама и часописима, радију, телевизији и интернету”, повезујући је са информационом и дигиталном писменошћу, проистеклим из библиотеке писмености (Боден, 2001: 290). За разлику од дигиталне писмености, која у контексту медија упућује на подручје дигиталних медија, медијска писменост се може потврдити у свим медијским изворима, што је приближава информационој писмености. На *Дијаграму бр. 2* концепт медијске писмености приказан је као продукт информационе писмености, индиректно проистекао из функционалне и библиотеке писмености, у тесној вези са дигиталном и друштвеном писменошћу, али и концептима писмености које правац развоја дигиталне културе најављује за будућност.

²² Као пример разлике у наведеним компетенцијама може послужити често присутна појава да експерт рачунарства и информатике нема развијену способност процене информација, понекад ни развијену алфанумеричку писменост. Јурићева наводи да је „појединцу који ја научио да учи користећи макар само једну врсту извора (књигу), који поседује основну и функционалну писменост у високој мери и има развијен критички однос према изворима знања, много лакше да постигне информациону писменост”, него појединцу који има висок степен развијености рачунарских компетенција, док су му остали видови писмености запостављени. Више о томе на: <http://obrazovneparadigme.pbworks.com/w/page/63> , посећено 25. октобра 2018. год.

Визуелна писменост се посматра као вештина разумевања и коришћења фотографија, слика и илустрација, у циљу комуникације, експресије и когниције у интеракцији са околином. Може се рећи да она води порекло из библиотечке писмености, али да се са појавом масовних медија и њен семиотички корпус проширио на нове медијске изразе. Због тога визуелну писменост посматрамо као ужу јединицу која припада медијској писмености.²³

Потреба за стицањем компетенција у различитим областима и овладавањем новим, специфичним способностима у дигиталној култури неолибералног капитализма, претпостављамо да ће донети и нове концепте писмености. Дисперзивни карактер појма *писменост* и тенденције његовог ширења у друге семиотичке оквире, попут екологије, најављују у блиској будућности могућност појављивања и *еколошке писмености* итд.

Дисперзивност појма *писменост* и његову све ширу употребу с краја 20. и почетком 21. века критикују теоретичари који сматрају да је флуидност и разнолика примена овог појма у савременом друштвеном контексту логички неоправдан тренд. Према мишљењу британског професора филозофије Ентонија О`Хира (Anthony O`Hear), образовање (и писменост, као његов конституент и продукт) нема снагу чиниоца друштвене, економске или неке друге промене, већ је његова сврха да уклони незнање, обезбеди широко знање, васпита и оплемени појединца (О`Хир, 1981). О`Хир и његови следбеници указују на последице прагматичног сагледавања семиотичког система писмености, страхујући да ће се образовање свести на практично, употребљиво знање намењено тржишту, а да ће идеја стицања знања бити подређена логици економије.

Све већи број различитих концепата писмености у дигиталној култури, често нејасна дистинкција међу типовима писмености, као и дисперзивност самог појма, довели су до настанка синтагме *нова писменост*, која обједињује све концепте писмености настале с краја 20. и почетком 21. века. Треба нагласити да се у теорији и образовању при употреби ове синтагме тежиште неоправдано ставља на дигиталну писменост. Сматрамо да је од изузетног значаја да се у стручној литератури истакну дистинктивна обележја описаних термина, како би се будућа научна мисао на прецизним утемељењима отиснула у истраживање даљих могућности концепата писмености и успостављања концепција.

²³ У процесу дигитализације, када су визуелни ресурси постали доступни и у дигиталном окружењу и проширили се и на рачунарску графику и веб-дизајн, визуелна писменост постала је и облик „хипер-писмености”, који је проистекао из дигиталне писмености.



Дијаграм бр. 2: Типологија писмености према Дејвиду Бодену

2.2. Дефинисање појма *медијска писменост*

Концепт писмености којем ћемо посветити посебну пажњу је *медијска писменост*.

Унеско медијску писменост посматра као конституент информационе писмености, уважавајући чињеницу да је подручје медијске писмености сужено на медије, а подручје информационе писмености знатно шире.²⁴ У свакодневној употреби код шире јавности наилазимо на изједначавање значења овог појма са појмом *информатичка писменост*, који се односи на техничке и технолошке могућности дигиталних медија.

Медијску писменост посматрамо као конституент информационе писмености, с једне стране и, са друге, као ужу структуралну јединицу појма ширег реда – *образовања о медијима и за медије*, које подразумева сагледавање медија као социолошког, културолошког, психолошког, комуниколошког, филозофског, антрополошког и економског феномена. Процес образовања о медијима и за медије води развијању компетенције медијске писмености.

2.2.1. Медији као конструкти стварности

Под појмом *медији* подразумевају се организоване структуре и системи који за основни циљ имају комуникацију са широм јавношћу. Примарна намена медија условила је и њихово основно обележје – усклађеност са стандардима и очекивањима публике. С обзиром на чињеницу да је једно од значајних обележја медија ширење идеја и садржаја несагледивом броју реципијената, медије посматрамо и као техничко средство масовног комуницирања.

Франсис Бал (Francis Balle) описује медије као „техничку опрему која омогућава људима комуникацију и пренос мисли, било каква да су њихова форма и њихов крајњи циљ” (Бал, 1997: 30). Позивајући се на Маклуанову (Marshall McLuhan) дефиницију: „Медиј је порука!”, Бал упућује на основно онтолошко обележје медија – преношење поруке од пошиљаоца ка примаоцу:

²⁴ Вилсон, К., Гризл, А., Туазон, Р., Акјемпонг, К., Ченг, Ч., *Информациона и медијска писменост, Програм обуке наставника*, Унеско, Национална библиотека Црне Горе, Цетиње, 2015.

„Чак и у случају када бисмо се наконадно упустили у оцењивање обожаване једначине канадског видовњака²⁵ *medium is message*, јер би, без сумње, била подеснија формулисана натрашке – *message is medium*, порука, количина битова пренета са једног на друго место на крају постаје медиј, будући да га саставља и образује” (Бал, 1997: 36).

Ђорђевић масовне медије дефинише у социолошком кључу, као друштвене системе, продукте друштвене организације и друштвених промена, односно као средства масовне комуникације, чијим се посредовањем остварује дифузија порука (Ђорђевић, 1979). Анализирајући основне аспекте комуникативне праксе, Ђорђевић указује на постојање непосредне (интерперсоналне) комуникације и посредне (масовне) комуникације, која подразумева дистрактивну, едукативну и информативну функцију (Ђорђевић, 1979).

Јевтовић описује медије као „фундамент у мењању света”, указујући на њихову персуазивну и прагматичну улогу у друштву:

„Манипулације су од пресудне важности за регулисање политичког и културног живота, тежећи да засићењем комуникацијског простора установе пропагандну зависност” (Јевтовић, 2000: 147).

Моћ медија стоји у чињеници да су медији на почетку 21. века више него икада раније креатори друштвене и личне стварности.²⁶ Медији су конструкти реалности, који показују тенденцију изједначавања са реалношћу, симулирајући ентитет *реалног*. Миметичка природа медија и правац развоја њихове подражавалачке дијалектике препознати су још `70-их година 20. века, код теоретичара медија који су се бавили онтологијом тада актуелних масовних медија – радија и телевизије. Дивна Вуксановић указује на Андерсову (Anders) студију „Свет као фантом и матрица”, истичући његово запажање да „матрична структура медија својом дијалектиком продукује фантомске представе реалности, које су, у ствари, њен властити одраз” (Андерс у Вуксановић, 2008: 10).

У медијацентрично конципираном свету реалност није нестала, али показује тенденцију повлачења у односу на медијске конструкте, односно непрекидне низове симулакрума. Према Бодријаровом мишљењу, њихову улогу у савременом друштву треба сагледати као континуирани, узајамно условљен раст и опадање.

„Некада су то двоје били повезани живахним кретањем неке повести: из виртуелног се помањала актуелна форма, као статуа из комада мермера. Данас се они преплићу у чувеном кретању мртваца – мртвац наставља да се креће, а леш реалног непрестано расте. Виртуелно је, уосталом, само ширење мртвог тела

²⁵ Маклуана, прим. аут.

²⁶ У том контексту подразумевамо масовне електронске медије (радио и телевизију) и дигиталне медије (чије је комуникацијски канал интернет), односно, сваки електронски и дигитални дискурс који одговара Маклуановој дефиницији: „Медиј је порука!”

реалног – умножавање довршеног универзума, којем преостаје једино да се хиперреализује у бескрај. Налазимо се у убрзаној фази тог кретања, где су све 'реалне' ствари сабијене, да ту живе и умру" (Бодријар, 1998: 59).

Медијски садржај је симулација реалности. Опојна снага привида чини да се реалност према медијској дијалектици преображава у копију симулакрума. Природа оба процеса у основи је миметичка, али симулирана реалност реферише само на себе саму и нема когнитивни карактер, што је не омета у остваривању есенцијалне улоге у „друштву спектакла" (Дебор [Debord]).²⁷ Начин на који реферише, односно интерпретира симулакруме догађаја, полази од древне вештине приповедања, данас у теорији медија и маркетингу познате као „сторителинг" (*storytelling*). Ненадмашива стратегија Шехерезаде искоришћена је за манипулацију ментално пасивним и лењим појединцима, који се досађују у свету привида, али га не напуштају.²⁸

Бавећи се питањима перспективе развоја медија и медијске културе у будућности, надовезујући се на радове Вирилија (Paul Virilio) и Бодријара, Дивна Вуксановић у књизи *Филозофија медија 3: Онтологија, естетика, критика* најављује смрт медија у досадашњем појавном облику и деловању.

„Ако апстрахујемо повест медија тако што ћемо посматрати само онај домен њихових активности који прераста у хегемонију над стварношћу, а то је управо, по нашем мишљењу, садашњи тренутак, онда можемо да, упркос релативно кратком историјату системског дејства медија масовних комуникација, као и нових медија у синергији са њима, прогласимо крај медија и констатујемо чежњу за квалитативним скоком у непознату зону њиховог будућег активирања" (Вуксановић, 2017: 153).

Чиме ће бити испуњене „године чежње", утврдиће ограничења „умирућих" медија.

²⁷ Комерцијална функција медија остварује есенцијалну улогу у „друштву спектакла" с почетка 21. века, показујући при том тенденцију потпуног потискивања информативне, образовне и социјалне функције медија.

²⁸ *Сторителинг* је као засебна нараторолошка дисциплина препознат `90-их година 20. века. Салмон (Salmon, 2008) сторителинг дефинише као технику која „подстиче на врло различите употребе наратора, од усменог приповедања, оног који користе гриоти или приповедачи, па све до дигиталног сторителинга (*digital storytelling*), који практикује виртуелно ураћање у мултисензорне и врло инсцениране светове" (Салмон, 2010: 13).

2.2.2. Шта је медијска писменост?

Чињеница да егзистирамо у медијатизованом друштву, намеће неопходност успостављања и развијања критичке рецепције медијских садржаја. Да би се такав однос према медијским садржајима успоставио, неопходно је разумевање начина на који медији функционишу. Критичку перцепцију медијских садржаја омогућиће филозофија медија, научна дисциплина која подразумева аналитички и синтетички однос према медијским садржајима и порукама, критички став и, у одређеној мери и одређеном контексту, креативни приступ. Филозофија медија обухвата медијско образовање, односно медијску писменост као есенцијалну компетенцију за разумевање медија и промишљено продуковање медијских порука.

Дефинисањем појма *медијска писменост* бавили су се многи теоретичари медија крајем 20. и почетком 21. века. Најкомплекснију дефиницију, која окупља заједничке тачке концептуализације различитих аутора, дају америчке ауторке Томан и Јолс:

„Под медијском писменошћу подразумевамо оквир за приступање, анализу, процену и креирање медијских порука у различитим формама – почевши од штампе, преко видеа, до интернета. Медијска писменост гради разумевање о улози медија у друштву, као и суштинске вештине истраживања и самоизражавања грађана у демократији” (Томан и Јолс, 2003: 21).

Медијска писменост се првобитно задржавала на критичком разумевању телевизијских порука и утицају телевизије на конзументе. Најраније дефинисање појма *медијска писменост (media literacy)* везује се за Конференцију о медијској писмености 1992. године (National Leadership Conference on Media Literacy). Медијска писменост тада је дефинисана као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија” (Ауфдерхајде, 1992). Потер медијску писменост дефинише као „скуп гледишта које у коришћењу медија активно примењујемо да бисмо протумачили значење порука” (Потер, 2011: 47).

Медијска писменост спада у образовање за *медије* и *о медијима*. Подразумева познавање начина на који функционишу медији, разумевање медијских садржаја, критички однос према њима и њихову продукцију. У основи медијске писмености је *процес преиспитивања*.

Медијска писменост подразумева *некомфоран* однос према медијској поруци, критичку аутономију и полазну дистанцу. Та дистанца је, према мишљењу Зидановић-Вукадиновић, „резултат способности да се (*медијске поруке*, прим. аут.) натукнице открију, препознају, вреднују са становишта контекста у који су стављене и контекста изван медија самих по себи” (Зидановић-Вукадиновић, 2008: 168). Медијска писменост

за циљ има правилно расуђивање о медијима и одговорно креирање поруке, уместо повлачења пред медијским порукама и одлуке о прекидању везе са пошиљаоцем поруке. Елизабет Томан истиче да „бити медијски писмен не значи меморисати чињенице или статистику везану за медије, већ постављати права питања о ономе што гледате, читате или слушате” (Томан, 2003).²⁹

Медији имају за циљ да од појединца створе конзумента. Медијски писмен појединац има могућност избора. Она је условљена индивидуалним капацитетом, сопственим етичким осећањем, образовањем и културним идентитетом. Сврха медијске писмености је да омогући појединцу контролу над програмирањем од стране медија (Потер, 2011). Степен присуства медијске писмености код медијског конзумента огледа се у питањима која поставља о ономе што гледа, чита или слуша.

Почетком 21. века студије медијске писмености дубоко су уроњене у дијалектику односа *медији – млади*. Значај медијског образовања и медијске писмености као његовог конституента, званично је први пут истакнут 1982. године, када је Унесков (UNESCO) Међународни симпозијум за медијско образовање издао *Гринвалдску декларацију*. У том документу медијско образовање се посматра као основ за остваривање грађанских права, неопходно средство за активно учешће грађана у модерном друштву, на глобалном нивоу засићеном медијским садржајима.

„Уместо да осуђујемо или подржавамо несумњиву моћ медија, треба да прихватимо њихову значајну заступљеност у свету као неоспорну чињеницу” (Унеско, 1982, у Радок, 2013: 17).

Медијска писменост представља целоживотан процес учења који се развија и који се може битно унапредити, на начин сличан унапређивању вештине функционалног читања (и поред развијене компетенције за алфанумеричку писменост). Како медији и технологија настављају да обликују наш свет, у области образовања отварају се многе могућности њеног успостављања и даљег развоја.

²⁹ Цитат Елизабет Томан преузет је из дефиниције медијске писмености у америчком часопису из области медијске писмености и медијске педагогије „Media&Values”, чији је један од покретача и главни уредник Е. Томан (Center for Media Literacy).

2.2.3. Медијско писмо

Етимологија појма *медијска писменост* имплицира постојање појма *медијско писмо*.

Најстарија писма имају једно исто обележје као и сва остала која ће се касније јавити – јединице нижег реда повезивањем граде јединице вишег реда, односно, слова граде речи, речи синтагме и реченице, синтагме реченице, реченице дискурс.³⁰ У контексту медијског писма, чије ће савладавање од стране појединца за исход имати успостављену/развијену компетенцију за медијску писменост, дешава се сличан процес – јединице нижег реда (слова, знаци интерпункције, емотикони, лајкови, дислајкови, шероци, слике, звук и сл.) повезују се у нови дискурс који остварује своје значење. Ипак, семантичка вредност новонасталих, хијерархијски виших јединица, условљена је примарно контекстом – комуниколошком ситуацијом, намерама пошиљаоца поруке, везама између пошиљаоца, садржаја поруке и примаоца итд. Нови низ рађа мноштво нових идеја и комбинација, које теже деконструкцији од стране реципијента. У контексту предмета нашег рада, подучавање адолесцената у средњој школи да откривају све сложенија значења настајућих низова, као и да их етички одговорно сами стварају, представља циљ наставе медијске писмености.

Када говоримо о „медијском писму” као логичком предуслову за остваривање медијске писмености, у извесном смислу можемо говорити о постојању правила, норме, која нема експлицитну обавезујућу друштвену улогу, али чије је прихватање од есенцијалног значаја за партиципацију у савременом грађанском друштву. Која правила прописује „медијска ортографска норма”, уколико њено постојање произлази из чињенице да је реч о семиотичком систему „медијског писма”? Уколико данашњи медији представљају алтернативу истини, да ли то истовремено значи и да су релативизирана правила која тај систем уређују? Осврнућемо се на процес стандардизације другог семиотичког система – језика, који у својој дијалектици подразумева писмо и писменост као структурални елемент и компетенцију.

Основне фазе стандардизације језика су: одабирање, описивање, прописивање, разрађивање, прихватање, примењивање, ширење, неговање, вредновање и преправљање. Језик је стандардизован када га највише друштвене институције вреднују, прихвате и одобре његову примену. Да би се такав језик широко употребљавао и даље развијао, неопходно је да га негују они који њиме говоре и пишу. Када говор у заједници почне да се разилази у већој мери од писане норме, и сама норма се мења, прилагођавајући се друштвеним и језичким променама. Након што поједина језичка правила постану неодговарајућа, научне институције их преправљају.

³⁰ Ово својство језика у лингвистици се назива „хијерархијска структура језика”.

Упоредивањем основних фаза стандардизације језика са детерминантама медијске писмености, утврдићемо заједничка обележја обе ортографије и идентификовати тачке разлика: све што је медијски представљено део је медијске семиотике и може му се приступити са аспекта медијске писмености, дакле, селекција се не врши; описивањем и проучавањем медијске писмености и механизма деловања медија бави се засебна научна дисциплина – филозофија медија; прописивање правила употребе „писама”, чијим се овладавањем успоставља медијска писменост, не врши се експлицитно, али се поставља неколико кључних питања пред медијским садржајем (поруком), као и давање одговора на њих, могу сматрати „правилима” медијске писмености. Нека од најзначајнијих питања су:

- Ко је креирао и послао поруку?
- Која средства су путем медија употребљена да би се привукла моја пажња?
- На који начин ће људи другачији од мене разумети исту медијску поруку?
- Зашто је порука послата?
- Како су у медијском садржају представљени догађаји? Шта је притом истакнуто, а шта запостављено?

Извесно је даље разрађивање наведених питања, у циљу разумевања значења медијске поруке и начина функционисања медија, као и њихово прихватање за полазне тачке у приступу медијској писмености.

Прихватање, примењивање, ширење, неговање и вредновање семиотичког система медијске писмености, у значајној мери зависи од присуства медијске писмености у образовним политикама, курикулуму и циљевима наставе. Уколико медијска писменост заузима значајно место у образовном систему и уколико јој се приступа на одговоран начин, ученици ће, као будући самостални грађани, бити у стању да разумеју медијске садржаје и да се критички односе према њима.

Преправљање правила је фаза коју можемо да претпоставимо уколико би, у будућности, у медијима била извршена онтолошка промена. С обзиром на висок ниво агилности медијских конзумента, очекивано је да ће преправљање правила унутар семиотичког система убрзо следити промену успостављену контекстом.

Као што је показано, упркос тешкоћама да се нормативна правила прецизно утврде, детерминанте „медијског писма”, чијим се овладавањем достиже медијска писменост, функционишу као и стандардизовани језички систем. „Слова” медијског писма представљају јединице нижег реда, чијим се повезивањем добијају јединице вишег реда. Значење новостворених низова условљено је контекстом – комуниколошким, културним, друштвеним и сл. У медијацентричној стварности „оловку” држе пошиљалац медијске поруке и медијски конзумент који је изашао из позиције пасивног примаоца. Конзумент који при том и критички промишља (критички пита о ономе што гледа, чита, слуша), медијски је писмен. Одговор медијски писменог примаоца поруке, био он транспарентан, у виду нове медијске поруке као реакције на

стимулус, или имплицитан, као критичка мисао о значењу перципиране медијске поруке, показатељ је остварености његове медијске писмености. Питање које из овог приступа произлази јесте – *која промена у процесу „медијског описмењавања” преводи појединца из категорије медијски неписмених у категорију медијски писмених?* У контексту нашег рада, где су конзументи адолесценти, ученици средње школе, реч је о тренутку у којем перцепција медијског садржаја почиње да *подразумева* постављање неколико кључних питања која смо претходно навели као „правила” медијске писмености.³¹

Британски институт за филм³² медијски писменог појединца квалификује као онога који „схвата да су медијске поруке (садржаји) конструисане коришћењем посебних поступака (кодирање, технологије), којима се манипулише звуком, текстом и покретом, како би се постигла намеравана значења; разликује употребу одговарајућих врста медијског изражавања у различите сврхе; препознаје, анализира и вреднује ефекте медија; селекује медијске садржаје према критеријумима критичке потрошње и рафиновано вреднује уметнички израз у медијској продукцији; примењује знања, вештине и стратегије у креирању и дизајнирању медијских порука” (Безданов Гостимир, 2008: 175).³³

Идеалан продукт медијског описмењавања је медијски писмен конзумент. Идеал подразумева да је такав појединац у стању да анализира и критички промишља о најразличитијим медијским садржајима, као и да се активно односи према њима – у стању је да креира медијску поруку, егзистирајући и изражавајући се у медијацентричном свету. Важно је истаћи да компетенција медијске писмености, као и компетенција сваке друге писмености, није константа, већ способност која се стиче и развија, као и да је ниво присуства медијске писмености условљен начином перцепције медијацентричне стварности од стране појединца у сваком животном добу и ситуацији.

³¹ В. стр. 56.

³² British Film Institute.

³³ Наведена квалификација обухвата редефинисане критеријуме изворног концепта Британског института за филм, дефинисаног 1989.

2.3. Медијска писменост у систему образовања

Медијска писменост није нови наставни предмет, већ нови приступ учењу свих наставних предмета.

Томан и Јолс³⁴

Медијска писменост је у националне системе образовања ушла као део медијског образовања, које је постепено освајало фокус образовних политика након Унескове *Гринвалдске декларације (Grünwald Declaration, 1982)*.³⁵ Наредни значајни документи на пољу медијског образовања које доноси Унеско су: *Александријска декларација (Alexandria Declaration, 2005)*, *Париска агенда (UNESCO Paris Agenda, 2007)* и *Курикулум медијске и информационе писмености за наставнике (Curriculum of media and information literacy for teachers, 2011)*. Последњим документом пружена је синтеза деценије стратешког унапређивања медијског образовања у свету од стране Унеска.

Највећи део објављених научних и стручних текстова о медијској писмености не обухвата систем образовања и његове кључне актере – ученике, наставнике и школу. Неки истраживачи медија и наставници истичу да је развијање вештина медијске писмености код куће, уз помоћ родитеља, најзначајније (Акселрод [Axelrod], 1997), чиме се занемарује улога школе. У многим радовима може се наићи на запажања која потврђују овај став, уз допуну да су школе, парадоксално, и најрадикалније и најконзервативније друштвене институције (Постман [Postman], 1972; Маер и Мицели [Maehr and Midgely], 1996, у Хобс, 1998: 23).

Место и функција медијске писмености у националним курикулумима за средњу школу показује се на следеће начине:

- медијска писменост се не помиње (ово стање карактеристично је за образовне системе неразвијених, слабије развијених држава, као и држава са политички тоталитарним системом);
- медијска писменост је један од циљева наставе или исход учења више различитих наставних предмета, али није засебан предмет, нити је интегрисани део одређеног наставног предмета, чије је подручје медијско образовање (такав случај је са предметима Енглески језик у Великој Британији, САД-у, Канади, Аустралији; Тумачење књижевног дела, Историја, Ликовна уметност у САД-у; у

³⁴ Elizabeth Thoman and Tessa Jolls, *Media Literacy: A National Priority For A Changing World*, The American Behavioral Scientist, SAGE Publishing, California, Newbury Park, 2004, p. 21.

³⁵ Укупно деветнаест држава је потписало *Гринвалдску декларацију* и обавезало се да ће у своје образовне политике значајно место посветити медијском образовању.

Србији је такав програм за четврти разред гимназије за изборни предмет Грађанско васпитање);

- као модул образовања о медијима, медијска писменост интегрисана је у садржај програма предмета, а појам „медији” део је његовог назива (ово је најчешћи случај у државама Европе и већег дела САД-а; у Аустралији као Медијске уметности (Media Arts), у Финској као Мас-медијско образовање (Mas-media-koulutus); у Србији је такав изборни предмет Језик, медији и култура, за први и други разред гимназије);
- медијска писменост је интегрисана у курикулум као засебни наставни предмет (у образовним системима на енглеском говорном подручју ово је чест случај, а наставни предмет најчешће носи назив Медијска писменост [Media Literacy]; таква слика присутна је у неким државама САД-а, или Медијско образовање [Media education], што је случај у Великој Британији).

Анализирајући присуство медијске писмености у образовним системима на глобалном нивоу, Кармен Ерјавец (Karmen Erjavec), професорка комунологије и образовања за медије на Универзитету у Љубљани, запажа да постоје значајне разлике у приступу медијској писмености у различитим системима образовања. Ерјавец закључује да је на ширем енглеском говорном подручју (Велика Британија, САД, Канада, Аустралија итд.) медијска писменост као циљ наставе у почетку најчешће била имплементирана у садржаје предмета Енглески језик, док је у европским државама медијска писменост у већини случајева од првог увођења у образовни систем имплементирана у наставне предмете који се односе на друштвенохуманистичке науке. Очигледне су и разлике у именовању наставног предмета, односно модула, који се тиче медијске писмености – у САД-у, Канади и Аустралији користи се синтагма *Медијска писменост* (Media literacy), у Великој Британији *Медијско образовање* (Media education), у Холандији *Аудиовизуелно образовање* (Audiovisueel onderwijs), у Немачкој *Медијске компетенције* (Medienkompetenz) итд. Ерјавец сматра да су се као успешне у имплементацији медијске писмености у систем средњег образовања показале Аустралија, Велика Британија, Финска, Норвешка, Ирска, Канада, Немачка, Данска, Шведска, Мађарска и Словенија (Ерјавец, 2005).

У наставку ћемо представити законску регулативу у вези са медијском писменошћу у европским националним курикулумима, након чега ћемо пружити сажет преглед места медијске писмености у неколико одабраних националних курикулума за средње образовање. При избору смо се водили следећим критеријумима: 1) државе у свету које су међу првима увеле медијску писменост у курикулум (Француска, Велика Британија, Аустралија); 2) држава која се данас сматра најуспешнијом на пољу медијског образовања (Канада); 3) држава чија је популација медијски највише засићена (Сједињене Америчке Државе); 4) европска држава са вишегодишњим

високим постигнућима на ПИСА тестирању (Финска); 5) јужнословенска држава у региону са највишим постигнућима на ПИСА тестирању (Словенија).

Циљ деск-истраживања је стицање увида у различите моделе имплементације медијске писмености у наставне програме за средњу школу, како би се утврдио модел који би се показао као одговарајући за српски образовни систем. За анализу курикулума европских држава користићемо податке из извештаја које су приложиле државе учеснице Међународне конференције о медијској писмености (First European Media Literacy Forum), одржане 2014. године у Паризу,³⁶ запажања и изворе из докторске дисертације С. Ишаретовић (Ишаретовић, 2017), чији су предмет рада наставни програми и место медијске писмености у њима, као и другу одговарајућу литературу наведену у библиографији. При анализи курикулума Аустралије и САД ослонићемо се, пре свега, на стратешки докуменат *Седам великих расправа о медијској писмености* Рене Хобс.³⁷

На крају прегледа стања у Европи и свету, посебно ћемо се бавити местом медијске писмености у систему средњег образовања у Републици Србији.

2.3.1. Изазови имплементације медијске писмености у курикулум

Најзначајнијим документом за развијање медијске писмености у систему образовања многи истраживачи медија сматрају текст Рене Хобс „The Seven Great Debates in the Media Literacy” (1998), са седам есенцијалних питања која дефинишу област истраживања медијске писмености у образовању. Циљ идентификовања и анализе седам кључних питања је, како Хобсова истиче, „у њиховом потенцијалу да усмере наставнике на исправан правац подучавања о медијској писмености” (Хобс, 1998: 20). Питања која Хобсова у овом документу поставља, након чега ће дати и одговоре на њих, гласе:

- Да ли је медијска продукција потврда присуства медијске писмености?
- Да ли подучавање о медијској писмености треба да штити децу и младе од негативних утицаја медија?

³⁶ UNESCO Headquarters will host the first European Media and Information Literacy Forum from 27–28 May 2014 in Paris. <https://en.unesco.org/events/first-european-media-and-information-literacy-forum>, посећено 20. јануара 2018.

³⁷ Renée Hobbs, *The Seven Great Debates in the Media Literacy*, Journal of Communication, Winter, International Communication Association, Washington, 1998, p. 11–48.

- Може ли учење о медијској писмености да се фокусира на текстове популарне културе?
- Да ли би медијска писменост требало да има више експлицитни политички и/или идеолошку програм?
- Да ли подучавање о медијској писмености може да се заснива на К-12³⁸?
- Треба ли медијску писменост подучавати као издвојени наставни предмет или као интегрисану област унутар постојећих наставних програма?
- Да ли би медијске организације требало да финансијски подрже подучавање медијској писмености у школи?

Наставници чија су интересовања усмерена ка развијању медијске писмености ученика, у пракси могу постићи широк спектар образовних, васпитних и практичних циљева. Неки од њих су: јачање логичког и критичког мишљења и подстицање комуникацијских вештина (Хобс, 1994), јачање свести о значају демократије и политичког учешћа у грађанском друштву (Хобс, 1994. према Ланда [Landa], 1992; Сандрони [Sandroni], 1992; Јоспин [Jospin], 1992), изградња прихватљивог става о питањима расне, класне и родне неједнакости (Хобс, 1994. према Ериксен-Терзијан [Eriksen-Terzian], 1992), развијање верске толеранције и свести о значају социјалне правде (Хобс, 1994. према Махони [Mahony], 1992), упознавање са комуникацијским стратегијама и праксама медијске индустрије (Хобс, 1994. према Кумар [Kumar], 1992), унапређивање знања о развоју културе и променама које се у оквиру културе дешавају (Бојхем и Емануилдес [Boihem and Emmanouildes], 1996), лични психолошки и интелектуални раст (Мендес [Mendez], Рејс [Reyes], 1992), као и опште унапређивање квалитета образовања (Пијете [Piette], 1994; Хобс, 1994).

Хобсова запажа да су креатори образовних политика, који најчешће нису непосредно укључени у наставу, често више реторички, него конструктивно, истицали значај медијске писмености у образовању. Из те позиције сликовито наступа и теоретичар медија Базалгет (Bazalgette, 1997), који пореди сврсисходност образовања деце о медијима са имунизацијом против тетануса, називајући негативан утицај медија на децу и адолесценте „магичном мантром“:

„Ако деца науче да деконструишу медијске текстове, `магична мантра` ће отићи, а они неће бити део иреалног, већ стварног света; неће бити заведени насиљем, нити ће бити изманипулисани нечијим комерцијалним интенцијама. Медијско образовање је, у овом сценарију, педагошки еквивалент тетанусу” (Базалгет, 1997: 72).³⁹

³⁸ Наставни програм за предмет Медијска писменост (Media Literacy) у САД. Један од чланова радне групе за израду К-12 је и Рене Хобс.

³⁹ "If children can be taught to deconstruct media texts, the magic mantra goes, then they won't be taken in by the fantasy, seduced by the violence, or manipulated by commercial ploys. Media education, in this scenario, is the pedagogic equivalent of a tetanus shot" (Bazalgette, 1997, p. 72), прев. аут. дисертације.

Евалуација рада наставника који су се бавили развојем медијске писмености ученика показује да су постигнућа ученика била највећа у школским заједницама где су све релевантне стране (наставници, родитељи и ученици) имали исти став према медијској култури.

Значајан број наставника у САД предлаже да се бављење медијском писменошћу у школи фокусира на текстове популарне културе. Коришћење текстова популарне културе, као предмета истраживања ученика у функцији развијања медијске писмености, могао би да буде прихватљив приступ због чињенице да су медијски производи истовремено и производи популарне културе. Овом мишљењу супротстављају се Аронович (Aronowitch) и Жиру (Giroux), бранећи традиционално успостављене вредности школе:

„Школе су, на свим нивоима, конституисане тако да девалвирају вредности популарне културе, укључујући и електронски посредоване форме” (Аронович и Жиру, 1991: 153).

У реализацији наставе о медијима, Хобсова препоручује коришћење текстова из свакодневног живота или филма, али са методологијом заснованом на корелацији са традиционалним изворима знања, као што су књижевноуметничка дела. Као пример Хобсова наводи могућност успостављања корелације у наставном контексту између ТВ серије „Симпсонови” („The Simpsons”) и одговарајуће кратке приче Марка Твена (Mark Twain). Она наводи пример наставника који су током наставе ученицима пуштали епизоде серије „Симпсонови” и упутили их да прочитају једну Твену кратку причу, са циљем упознавања са жанровима *сатира* и *пародија*. Деконструкција порука из, на тај начин конципираних наставних садржаја, подстакла је интересовање ученика и за традиционалну књижевност и за популарну културу. Највећу вредност оваквог приступа Хобсова види у разумевању чињенице да су сви медијски садржаји друштвени конструкти (Хобс, 1998).

Сличан приступ има и Шолс (Scholes, 1987), који запажа да је функција медијске писмености у образовном систему да код ученика развије компетенције за: критику општеприхваћеног наратива, идентификовање културних кодова који структурирају ауторски рад, разумевање начина на који ти кодови функционишу као део друштвеног система, преиспитивање и анализу текста алтернативним тумачењима (Хобс, 1998. према Шолс, 1987).

Бавећи се великим могућностима и предностима развијања медијске писмености ученика кроз школски систем, Рене Хобс истиче да медијска писменост у образовању може послужити као средство за постизање читавог низа прогресивних политичких циљева, као што су: промена ригидне институционалне праксе државних школа; престанак медијске манипулације од стране школа које су спонзорисане на тржишту, подстицање алтернативних видова уметности итд. С обзиром на чињеницу да је једно од базичних питања за разумевање медијског садржаја – *на који начин је конструисана*

порука?, перцепција и продукција медијских садржаја од стране ученика у наставном процесу отвара могућности за значајно политичко и друштвено деловање (Хобс, 1998).

Разматрајући могуће негативне исходе медијске писмености у средњем образовању, Жиру опрезно запажа да медијска писменост у средњој школи може бити потенцијал и за радикалне промене у хијерархији односа у учионици, које би могле довести до удаљавања од наставног плана и програма увођењем текстова популарне културе у програм. У том случају би ученици, као бољи познаваоци наставног садржаја од наставника, водили наставу, а наставници само пратили (Жиру, 1994). Жиру у овој претпоставци полази од запажања да су адолесценти с почетка 21. века боље упознати са продукцијом популарне културе, него њихови наставници.

Аронович и Жиру медијску писменост виде и као део постмодерног политичког пројекта „који повезује процес стварања критичких грађана са процесом развоја радикалне демократије” (Аронович и Жиру, 1991: 188). Процес стварања „критичких грађана” кроз наставу медијске писмености, о којима говоре Аронович и Жиру, подразумева и значајан степен познавања актуелне друштвене стварности и културе од стране ученика. На ризик који прати такве напоре упозорава Бакингом (Buckingham):

„Ученици могу да одговоре на пропагандни приступ наставника на један или два начина. Или ће одлучити да играју игру, што је случај у којем могу научити да репродукују 'политички коректне' одговоре, без потребе да истражују или испитују свој положај, или ће одбити да то учине, и у том случају ће рећи ствари у које могу, а и не морају да верују, са циљем да се забаве на часу на рачун наставника” (Бакингом, 1993: 290).

Бакингом сагледава ситуацију реалистички, у наставном контексту, не губећи из вида неетички потенцијал наставника за политичку манипулацију над осетљивом друштвеном групом какви су адолесценти, као и чињеницу да адолесценти, уколико им је омогућено, школски час перципирају као простор за забаву и самопотврђивање у вршњачкој групи.

Гудмен (Goodman, 1996) сматра да је „моћ технологије откривена када је ученицима омогућено да је користе сопственим рукама, као аутори сопственог рада, употребљавајући је за критичко истраживање, саморефлексију и креативно изражавање” (Гудмен, 1996: 2). У том кључу, да би се компетенција медијске писмености развила, неопходна је настава током које ће активности бити усмерене на *анализу и креирање* медијских садржаја.

Овакав концепт наставе, која има за циљ подстицање медијске писмености, довео је до скептицизма родитеља у САД-у, чије би се незадовољство могло исказати питањем: шта ученици уче на часовима о медијима, уколико само фотографишу, снимају, пишу сценарија, изводе представе и сл.? За многе родитеље тако конципирана настава може да значи деградацију образовања и претварање школе у разбирину. Стафорд сугерише да би истицањем медијске продукције као тежишта образовања о

медијима, рад ученика „убрзо постао механичко испуњавање шаблонизованих задатака, при чему би се аналитичност и критички однос полако изгубили” (Хобс, 1998. према Стафорд, 1990). Хобсова сматра да такав приступ показује своја практична ограничења – мултимедијална продукција често захтева више опреме и простора, у чему многе школе оскудевају, обимнији ангажман наставника, који притом морају развити додатне компетенције за медијску продукцију, као и већи утрошак времена у учионици (Хобс, 1998). Истовремено, Хобсова истиче да је у многим америчким и европским школама израда медијских садржаја у образовању о медијима задатак намењен слабијим ученицима, онима који су показали лоше резултате у анализи медијских, али и уопште наставних садржаја. У таквим школама слабији ученици добијају прелазне оцене за активности у оквиру видео и рачунарских технологија, показујући одређени степен присуства *информатичке* писмености.

2.3.2. Законски оквир Европске уније и Савета Европе

Један од првих докумената чије објављивање има за циљ имплементацију медијске писмености у обавезујуће наставне програме је *Препорука о медијском образовању* (2000),⁴⁰ који је донела Парламентарна скупштина Савета Европе, а Савет Европе исте године усвојио. У овом документу указује се на кључну добит од имплементације медијске писмености у националне курикулуме – увођење медијске писмености у систем образовања „има за циљ изградњу уравнотежених грађана, способних за доношење властитих судова на темељу расположивих информација” (Ишаретовић, 2017: 47).

Интензивније бављење Европске уније имплементацијом медијске писмености у образовни систем почиње 2006. године, када је формирано саветодавно тело – Експертска група за медијску писменост (Media Literacy Expert Group), која је током двогодишњег рада деловала у оквиру Европске комисије (European Commission). Крајем 2006. године одржане су прве међународне јавне консултације на тему медијске писмености у образовању у Европи, где су се окупили представници медија и регулационих тела за медије, образовних институција, креатори образовних политика и удружења грађана. Исход размене мишљења свих укључених страна уследио је 2007.

⁴⁰ Council of Europe: Recommendation 1466 (2000). Media Education <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/tA00/EREC1466.HTM>, посећено 20. августа 2017. год.

године, када Европска комисија издаје *Препоруку о медијској писмености*,⁴¹ у којој државама чланицама указује на значај увођења медијске писмености у националне курикулуме. У тачки 18 овог документа истиче се да „медијску писменост треба решавати на различите начине и на различитим нивоима” (Ишаретовић, 2017: 47). У истом документу наглашава се и значај истраживања у области медијске писмености у образовању и упућује позив државама чланицама да подстичу покретање дебата на конференцијама и стручним скуповима у области медија и образовања, на којима би се јавно разматрале могућности и начини имплементације медијске писмености у обавезујуће наставне програме.

У појединим документима Европске уније медијска писменост деце и адолесцената обухваћена је категоријом *Чување безбедности деце и младих пред утицајем медија*. Такав документ је и *Препорука Европског парламента и Савета Европе о заштити малолетника и људског достојанства и право на одговор у односу на конкурентност европске аудиовизуелне индустрије и индустрије информационих услуга*, усвојена 2006. године.⁴² У Препоруци се наглашава важност развоја програма за медијску писменост од стране држава чланица и препоручује низ конкретних акција: подстицање аудиовизуелне и индустрије информационих услуга „на мрежи” („онлајн”) да избегну и да се супротставе сваком облику дискриминације на основу пола, расног или етничког порекла, вере или уверења, инвалидности, старости или сексуалне оријентације; промовисање мера за борбу против свих илегалних активности штетних за малолетнике на интернету и сл.

У референтном материјалу о развијању медијске писмености деце и младих, који је Европска комисија објавила 2007. године, издвајају се три подручја медијске писмености и циљеви који се на њих односе – садржаји на мрежи („онлајн” садржаји), комерцијална комуникација и аудиовизуелна дела.⁴³

Садржаји „на мрежи” се односе на следеће активности:

- оснаживање корисника за критичку процену „онлајн” садржаја;
- подстицање дигиталне креативности и вештина;
- јачачање свести о интелектуалној својини и питањима ауторских права;
- омогућавање широкој популацији да користи предности информационог друштва, укључујући и популацију која је у неповољном положају због

⁴¹ Commission of the European Communities, December, 2007. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. A European approach to media literacy in the digital environment (COM(2007) 833 final). Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A02009R0428-20161116>, посећено 20. децембра 2017. године.

⁴² Recommendation of the European Parliament and of the Council on the protection of minors and human dignity and the right of reply in relation to the competitiveness of the European audiovisual and information services industry, 2006.

⁴³ A European approach to MediaLiteracy in the Digital Enviroment (20.12. 2007) COM (2007) 833 final, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>; посећено 12. децембра 2016. године.

ограничених ресурса или образовања, старости, пола, етничке припадности; особе са инвалидитетом (е-приступачност), као и лица насељена у неприступачним или ратом захваћеним подручјима;

- јачање свести о начину рада претраживача и унапређивање способности за рад помоћу претраживача.

Комерцијална комуникација пре свега се односи на оглашавање у потрошачком друштву. Обухвата следеће кључне активности:

- оснаживање деце и младих за критички приступ комерцијалној комуникацији, омогућавајући им информисаност и правилно расуђивање приликом доношења одлука;
- подстицање јавног/приватног финансирања и транспарентности у области комерцијалних медија.

Подручје *Аудиовизуелна дела* односи се на перцепцију, истраживање и продукцију аудиовизуелних медијских садржаја. Подразумева следеће активности:

- пружање млађим корисницима медија у Европи шире знање о њиховој филмској баштини, као и подстицање њиховог интересовања за аудиовизуелна дела;
- промовисање, стицање вештина и развијања креативности у продукцији аудиовизуелних медијских садржаја;
- допринос разумевању значаја ауторских права из перспективе потрошача и креатора садржаја.⁴⁴

Приступ сваком од наведена три подручја подразумева изједначавање развоја медијске писмености са јачањем критичке праксе грађанства, односно развијање компетенција за партиципацију у грађанском друштву.

⁴⁴ Исто.

2.3.3. Медијска писменост у средњем образовању у свету

2.3.3.1. Француска

Зачетак медијске писмености у систему образовања везује се за Француску 20-их година 20. века. Почетак образовања ученика о медијима започео је колективним гледањем филмова у биоскопу, на које се надовезивала методички осмишљена и од стране наставника вођена дискусија о филму. Ученици су подстицани на откривање скривених порука филма, утврђивање начина на који је филм монтиран, анализу одређених ситуација, идеја и сл. Наставници су подстицали ученике на аналитички однос према филму, покушавајући да на тај начин предупреду негативне последице утицаја филма на младе, о којима се '20-их година 20. века у Француској често јавно расправљало.⁴⁵

Од 1976. године у Француској је медијско образовање део курикулума и за основну и за средњу школу. У настави медијске писмености анализирају се вести, филм, масовни и нови медији. Циљ наставе је образовање активних, обавештених и одговорних грађана који равноправно партиципирају у информационом и комуникационом друштву.⁴⁶

2.3.3.2. Велика Британија

Увођење медијске писмености у образовни систем у виду наставних области и тема које чине саставни део различитих наставних предмета у државама на енглеском говорном подручју, почело је крајем '80-их година 20. века, да би се, као засебан наставни предмет Медијска писменост (Media Literacy) јавило током последње деценије 20. века. Државе које су на том пољу оствариле највеће домете су Велика Британија, Канада и Аустралија. У наставним плановима и програмима ових држава медијска писменост је дефинисана као способност приступа, анализе, евалуације и комуникације путем порука у различитим облицима, проширење традиционалних концептуализација писмености и укључивање широког спектра симболичких облика (Радок, 2013). У

⁴⁵ Године 1922. у Паризу је одржана прва национална конференција на тему могућности филма у образовања (*Offices regionaux du cinema educateur*, 1922).

⁴⁶ Eduscol, the website of the Directorate-general for Schools of the French Ministry for National Education, is aimed at education professionals and, primarily, teachers. Више о томе на: <http://eduscol.education.fr/cid72525/education-aux-medias-information.html> , посећено 10. јануара 2018. год.

контексту школског образовања о медијима, тај појам је употребљен за процес критичког анализирања и учења о креирању медијских порука – штампаних, аудио, видео и мултимедијалних, са нагласком на савладавање ових вештина читањем и анализом текстова популарне културе (Пијете [Piette], 1997; Хобс 1998; Браун [Brown], 1991).

Регулаторно тело за медије у Великој Британији (Office of Communication – OFCOM) идентификовало је 2004. године потребу за медијском писменошћу у образовању и установило три поља њеног остваривања: 1) приступ медијима; 2) комуникацију помоћу медија и 3) медијску продукцију. Године 2008. водећи британски теоретичари медијске писмености – Бакингам, Ливингстонова (Livingstone) и Базалгете надовезали су се на ову дефиницију развијајући тзв. „Три К модел” („The 3 C’s”), као скуп три приступа који обезбеђују медијску писменост у образовању: *културолошко учење, критичко учење и креативно учење*.

Према Извештају за Унескову конференцију,⁴⁷ у Великој Британији је средином 20. века медијско образовање било интегрисано у наставу матерњег језика. У формалном наставном програму за средњу школу, медијско образовање се налази од 1980. године. У књизи „Медијско образовање: писменост, учење и савремена култура”⁴⁸ Бакингам истиче да ученици у Великој Британији уче: 1) како медији својим језиком креирају значење; 2) како медији представљају свет; 3) која је улога и интерес институција – ко производи медијске садржаје и зашто су медијски садржаји такви какви јесу и 4) на који начин људи перципирају и користе медијске садржаје (Бакингам, 2003).

Бакингам наводи да се као облици наставе највише користе: критичка анализа, дискусија и креативне радионице. На часовима се анализирају различити медијски садржаји, као што су рекламе и вести, али се истовремено очекује од ученика да креирају сопствене медијске садржаје: вести, фотографије, видео прилоге, интернет странице и сл. Пажња се посвећује анализи медијских порука и изведеним закључцима. Учећи језик медија, ученици гледају кратке филмове, разматрају њихове елементе, попут кретања камере, тона, монтаже, а потом анализирају ауторске поступке и њихову везу са главном идејом. Након тога ученици сами праве своје кратке филмове, креирајући, у договору са наставником, крајњи циљ приче, опредељујући се за одређена средства и медијски језик. Такође, ученици анализирају начине на које популарне личности граде медијску слику о себи (најчешће звезде популарне културе које ученици иначе прате), прикупљају објављени материјал о њима, утврђују стратегије манипулације и др. Активности ученика усмерене су и на праћење односа између приче

⁴⁷ Media and Information Literacy Policies in Great Britany (2013), Више о томе на: http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/UNITED-KINGDOM_2014.pdf , посећено 10. јануара 2018. год.

⁴⁸Buckingham, David (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, UK: Polity Press.

и вести, након чега ученици сами од одређене приче креирају вест или од вести креирају причу (Бакингом, 2003).

Бакингом запажа да се проблем јавља у пракси, јер се аналитички и продукцијски рад најчешће посматрају одвојено и на тај начин распоређују у наставни програм и реализују. Сматрајући да нема потребе за засебним наставним предметом у средњој школи, Бакингом предлаже онтолошке измене предмета Књижевност (Literature), тако што би његов садржај произлазио из: 1) студија књижевности и 2) студија медија. Такав наставни предмет био би врло широко дефинисан и бавио би се, пре свега, културом (укључујући и популарну културу) и комуникацијама (Бакингом, 2003).

Резултати националног истраживања о коришћењу интернета од стране деце и адолесцената, спроведеног у Великој Британији 2003. године, указују на чињеницу да упркос напорима Владе да уведе интернет у све школе и технолошки их адекватно опреми у циљу унапређивања образовања, са акцентом на развоју медијске писмености, деца и адолесценти интернет првенствено користе како би између себе комуницирали.

ЕДУКАЦИЈА ЗА МЕДИЈСКУ ПИСМЕНОСТ: ТРИ „К”



Дијаграм бр. 3: Три кључна елемента медијске писмености у образовању, „The 3 C’s” Базалгет 2008.⁴⁹

⁴⁹ „The 3 C’s” (Bazalgette 2008. према OFCOM 2008), Media and Information Literacy Policies in Great Britany (2013), Преузето са: http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/UNITED-KINGDOM_2014.pdf; посећено 15. децембра 2017. год.

У Великој Британији, као и у Канади, медијски продукцијски рад ученика у оквиру наставних и ваннаставних активности континуирано и бројчано се оцењује и сматра се обавезним (Ишаретовић, 2017). У већини других националних курикулума наставни предмет/модул који подразумева медијску писменост не оцењује се бројчано, већ описно.⁵⁰

Знање из наставног предмета Медијско образовање (Media education) у средњим школама у Великој Британији проверава се и у оквиру националне матуре.

2.3.3.3. Аустралија

У Аустралији се медијска писменост у средње образовање уводи 70-их година 20. века, као модул и наставни циљ предмета Енглески језик (English), а касније и предмета Медијске уметности (Media Arts). Увођење медијске писмености у систем образовања у Аустралији доводи се у везу са покушајем отпора америчком империјализму и глобализацији кроз образовне политике. У препорукама за наставнике, у оквиру садржаја програма чији је циљ наставе развијање медијске писмености, као облик рада препоручује се (и финансијски подстиче) анализа продуката популарне културе националних уметника – фотографије, карикатуре, филма, телевизијске емисије, музике, популарне књижевности и сл.

Аустралијски курикулум представља један од првих покушаја у свету да се истакне медијска писменост као циљ образовања. Адолесценти у Аустралији упознају циљеве медијске писмености још у предшколском узрасту, за који национални курикулум прописује активности у области образовања о медијима чак и за децу до шесте године. Наставницима у средњој школи пружа се подршка за истраживање у области медијске педагогије, спровођење емпиријских истраживања са ученицима, подстицање ученика да постављају критичка питања о тачности вести, веродостојности, објективности, пристрасности, манипулативним стратегијама у медијском представљању и етичкој пракси. Истовремено, наставници пролазе едукацију кроз одговарајуће обуке током којих, између осталог, уче и о методама подстицања креативности ученика у продукцији сопствених вести.

Аустралијски курикулум о медијској писмености у средњој школи такође се фокусира и на информационе и комуникационе технологије. У другој деценији 21. века

⁵⁰ У средњем образовању у Републици Србији такав је случај са наставним предметима Грађанско васпитање и Верска настава.

држава је усмерена ка унапређивању ресурса и обука потребних за већу подршку наставницима и ученицима.

2.3.3.4. Канада

Многи истраживачи медијске писмености слажу се у једном: без обзира на улагања великих напора на пољу медијске писмености у европском образовању, Канада је у последње две деценије водећа сила на том пољу.

Почетак образовања о медијима у Канади везује се за рад Маршала Маклуана (Herbert Marshall McLuhan), који је предвидео моћ медија и први указао на важност познавања медија у „глобалном селу”. Поред Маклуана, на европско и светско медијско образовање утицао је и канадски аутор и истраживач медија Харолд Адамс Инис (Harold Adams Innis).

Године 1999. медијска писменост постаје обавезни предмет за све ученике средњих школа. Као и у већини других држава које су озбиљно приступиле медијском образовању, и канадски адолесценти у средњу школу долазе са елементарним знањима о медијима. У основи школи се учи медијска писменост посредством језика уметности – прате се и анализирају поруке из позоришних представа и филмова. У средњем образовању фокус се измешта на анализу медијских садржаја, дискусију о њима и продукцију.

Слабост канадског курикулума у вези са медијском писменошћу је у географским околностима у којима се Канада налази – разбијени тип насеља, удаљеност мањих школа од образовних и културних центара, те стога и немогућност чврсте евалуације кроз национални образовни систем. Медијско образовање због тога није уједначено заживело у свим деловима државе и на свим нивоима. Истовремено, у више истраживања спроведених над канадским наставницима последњих пет година, примећује се потреба за јачањем професионалних компетенција наставника у области образовања о медијима и дигиталне писмености.⁵¹

⁵¹ Center for Media Literacy. <http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-canadian-definition>; посећено 13. фебруара 2018. год.

2.3.3.5. Сједињене Америчке Државе

Сједињене Америчке Државе, држава чије је друштво медијима најзасићеније на свету, на пољу институционалног развијања медијске писмености, упркос напорима, није остварила значајније резултате. Већу пажњу бисмо могли да посветимо праћењу завидне теоријске мисли њихових водећих ауторки и практичара у овој области – Рене Хобс, Елизабет Томан и Тезе Јолс, које су свој професионални пут започеле као наставнице Енглеског језика, са ентузијазмом покушавајући да уведу медијску писменост у утврђени наставни програм матерњег језика и књижевности.

Широк спектар вештина које образовање о медијима нуди, донео је флексибилан корпус циљева и метода наставе, што је за крајњи исход имало изразиту неусаглашеност стандарда и исхода постигнућа ученика. Такво стање у САД-у сликовито описује Тајнер (Turner 1992), поредећи наставнике и теоретичаре медија са слепим људима који стоје поред слона и додирују по један његов део, али немају могућност да сагледају целину. Тајнер сугерише да „сваки наставник и научник са искуством у медијским студијама, књижевности, сценској уметности, историји, психологији и социологији, може снажно бранити сопствено разумевање онога што подразумева под приступом, анализом, проценом и/или креирањем медијских текстова, без потпуног увида у степен сложености, дубину или интегритет других приступа” (Тајнер, 1992. у Хобс, 1998: 16). Питање које се поставља јесте: да ли неслућена ширина предмета проучавања медија кроз образовни систем представља извор снаге за успостављање и оснаживање медијске писмености ученика, или је она показатељ слабости изучавања медија у наставном контексту?

На Конференцији о медијској писмености (Media Literacy National Leadership Conference) одржаној 1993. године у САД, која је окупила британске, аустралијске, канадске и америчке наставнике и теоретичаре из области образовања о медијима, идентификован је концепт медијске писмености, са циљем његове даље одрживости у образовању. Концепт обухвата следеће аксиоме:

- медијске поруке су конструкти стварности;
- медијске поруке се креирају у оквиру економских, социјалних, политичких, историјских и естетских контекста;
- процеси тумачења значења поруке током пријема поруке састоје се од интеракције између читалаца, текста и културалног оквира комуникатора;
- медији имају јединствен „језик”, специфичан начин комуникације, који садржи различите облике, жанрове и симболичке системе комуникације;

- медијске представе утичу на разумевање стварности.⁵²

Јасно интегрисан концепт велику добит донео је америчким наставницима и теоретичарима, омогућивши им бољу сарадњу и уједначавање стандарда и исхода постигнућа ученика за наставни предмет Медијска писменост (Media Literacy) на националном нивоу.⁵³

Поред савладавања медијске писмености кроз школски образовни систем, у САД-у и Канади све више се подстиче развијање медијске писмености кроз ваншколске активности – летње кампове и превентивне програме.

2.3.3.6. Финска

У средње образовање Финске медијска писменост уведена је 1979. године, кроз наставни предмет Мас-медијско образовање (Mas-media-koulutus). Имплементација у средње образовање надовезала се на увођење медијске писмености у основну школу 1970, што представља значајан континуум за све релевантне стране. Медијска писменост, као циљ наставе, укључена је у више средњошколских предмета – матерњи језик, уметност, историју, друштвене и еколошке студије (Ишаретовић, 2017).

Зачетак идеје о увођењу образовања за медије у Финској датира још од `50-их година 20. века, када се показала забринутост стручне и шире јавности због снажног утицаја филма на младе. Касније ће се страх од лошег утицаја медија проширити са телевизије на музику и видеогејминг. Промену доносе реформе основног и средњег образовања `80-их година 20. века, када се са строгог, моралистичког правца образовних политика прелази на потребу за истраживачким приступом знању, функционалном писменошћу и креативном продуктивношћу. Уводи се строга селекција на наставничке факултете и на радна места наставника запошљавају се најуспешнији студенти. Једна од главних тема развоја постала је остварење *динамичког концепта знања*.⁵⁴ Нови приступ настави донео је смисленије учења и разумевање садржаја.

⁵² Hobbs, Renée (1998), *The Seven Great Debates in the Media Literacy*, Journal of Communication, Winter, Washington: International Communication Association (p. 17).

⁵³ Пре Националне конференције *Media Literacy National Leadership Conference* (1993), забележена су значајна разилажења наставника на пољу разумевања појма *медијска писменост*, као и начина његове имплементације у наставне програме. Хобсова запажа да су се значајне разлике појављивале у различитим државама и регионалним областима у САД-у, али и унутар истих округа. Узрок високог степена диференцијалности, према мишљењу Хобсове, треба тражити у изостанку курикулума који би имао обавезујућу улогу на националном нивоу.

⁵⁴ Динамички концепт знања подразумева концепт критичког мишљења.

Велики подстицај за ову промену представљало је све веће присуство информатичких и комуникацијских технологија у тадашњим школама (Ахо [Aho], 1996; Сахлберг [Sahlberg], 2013).

Образовање о медијима у Финској успостављено је и даље развијано „сарадњом Владе, школа и школских управа, академске заједнице и трећег сектора, посебно мноштва невладиних организација” (Ишаретовић, 2017: 55). Године 2013. Финска је усвојила националну стратегију о медијској писмености.

Слабости на које се указује у Извештају⁵⁵ тичу се неусаглашеног нивоа компетентности наставника за образовање о медијима.

2.3.3.7. Словенија

Коренита реформа образовног система `90-их година 20. века у Словенији је донела укључивање медијске писмености као циља наставе у основно и средње образовање. Као самостални предмет, медијско образовање имплементирано је у курикулум за седми, осми и девети разред основне школе. Значајно је и увођење курса Одгој за медије (Medijska vzgoja) крајем `90-их година и почетком 2000-их, на наставничке факултете у Љубљани (Факултет за друштвене науке, Педагошки факултет). Програм курса подразумева успостављање и јачање компетенција будућих наставника за анализу и продукцију медијских порука кроз наставне садржаје.

Као примарни циљ медијског образовања у Словенији наводи се формирање „аутономног, компетентног, друштвено одговорног и активног грађанина, који зна како да изабере квалитетне информације и одговорно комуницира у медијима и другим друштвеним облицима комуникације” (Ишаретовић, 2017: 75). Упркос узлету на почетку спровођења реформе, очигледан је застој у стратешком унапређивању кроз наставу. Према речима аутора Извештаја,⁵⁶ узрок треба тражити у занемаривању медијске писмености у стратешким документима, односно националној образовној политици (на пример, у кључном стратешком документу – *Национална стратегија за развој писмености* из 2006. године, само једном се помиње појам *медијска писменост*).

⁵⁵ Finland Ministry of Education and Culture (2013). Good media literacy policy guidelines, 2013-2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaistut/2013/liitteet/OKM13.pdf?lang=fi>; посећено 9. фебруара 2018.

⁵⁶Media and Information Literacy Policies in Slovenia(2013), http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque_140528/rapports/SLOVENIA_2014.pdf; посећено 17. јануара 2018. године.

Закључак аутора Извештаја је да јасно дефинисана и стабилна стратегија развоја медијске писмености у систему образовања Словеније не постоји. У пракси се јављају многи узорни примери медијског образовања, али на тај начин реализована настава није системски координисана. Као и у већини других просветних система, квалитет медијске писмености у средњем образовању пре свега је препуштен личним интересовањима, компетенцијама и етичком одговорношћу наставника.

2.4. Медијска писменост у систему средњег образовања Републике Србије

Социолошка и културолошка мисао посвећена је образовању младих као ретко којем сегменту друштвене структуре, што је резултирало низом студија, научних радова и монографија у свету и код нас. Упркос тој чињеници, темом медијске писмености у систему образовања у Србији, њеним могућностима и критици постојећег стања, теоријски је приступано у занемарљивом броју радова. Разматрање овог питања углавном се задржало на указивању на потребу за медијском писменошћу у образовању, у оквиру малобројних ТВ емисија, јавних расправа у организацији цивилног друштва или невладиних организација и стручних скупова посвећених информатичкој писмености ученика. Разлог можемо тражити у вишедеценијској хипокризији српског друштва и инертности одговорних у образовним институцијама. озбиљнији приступ медијској писмености у систему средњег образовања почиње тек од школске 2018/2019. године, када је у гимназије уведен изборни наставни предмет Језик, медији и култура.

Истражујући присуство медијске писмености у наставним плановима и програмима за гимназије и средње стручне школе, закључили смо да је у средњем образовању учење о медијима у кључу медијске писмености присутно у наставним програмима за два изборна предмета – Грађанско васпитање и Језик, медији и култура. Учење о медијима ван контекста медијске писмености, са образовним циљевима који обухватају новинарски функционални стил и облике медијског изражавања, присутно је у наставном програму за трећи разред гимназија и средњих стручних школа, за предмет Српски језик и књижевност.

Генерално гледано, учење о култури у систему средњег образовања у Републици Србији усмерено је на њен дијакхронијски развој и усвајање традиционалних националних и општих вредности. Маргинализовани статус образовања о медијима у образовном систему у Србији полази од укорењене заблуде естаблишмента и креатора образовних политика да постоје две непремостиве културе – традиционална, вредна систематичног институционалног приступа, и с друге стране популарна, мање вредна, чији су продукти медији, с којом је у вези медијска писменост.

Присуство медијске писмености, као наставног циља и исхода учења, у значајној мери зависи од спремности естаблишмента за медијски писмено друштво. С обзиром на чињеницу да се Република Србија у првим деценијама 21. века налази у процесу придруживања Европској унији, образовне политике имплементацију медијске писмености у образовни систем сагледавају у постављеним условима евроинтеграционог процеса.

Критички однос према медијским продукцима, као и њихова продукција, први пут се појављује као један од наставних циљева 2008. године, када се у програм предмета Грађанско васпитање за четврти разред гимназије, уводи тематска област *Свет информација*.

Министарство културе и информисања, као и Министарство за телекомуникације и информационо друштво,⁵⁷ током 2010. и 2011. године користили су средства из буџета Републике Србије за пројекте и активности чији је циљ био образовање о медијима ученика основних и средњих школа, као и успостављање и унапређивање њихове медијске писмености. Занемарљива оствареност медијске писмености ученика и након спроведених акција у оквиру пројеката, последица су неразумевања значења појма медијска писменост и њеног изједначавања са информатичком писменошћу.⁵⁸

„Стратегије развоја система јавног информисања у Републици Србији до 2016. године” представља први документ у којем је експлицитно истакнут значај медијске писмености и констатовано актуелно стање у вези са присуством медијске писмености код грађана Србије, као и у образовном систему:

„Може се констатовати низак ниво медијске писмености и неопходност да држава учини више на том пољу. У процесу приступања Европској унији потребно је да се подигне ниво медијске писмености грађана Републике Србије, као и свих учесника у сектору медија, ради стварања друштва у које су укључени сви његови чланови и јачања права на информисање, слободе изражавања и слободе протока информација.”⁵⁹

У Акционом плану Стратегије наводи се план за преиспитивање могућности увођења медијске писмености у процес образовања у року од десет месеци од дана доношења Стратегије (2011: 47).

„Стратегија развоја информационог друштва до 2020. године”⁶⁰ као приоритет издваја потребу да информационе и комуникационе технологије буду саставни део наставних програма и дидактичких средстава. У даљем објашњењу Стратегије стоји да је циљ остварења ове потребе развијање људских ресурса у тој области, као и заштита интелектуалне својине софтвера и дигиталних садржаја, како би се „културним и

⁵⁷ Министарство културе и информисања и Министарство трговине, туризма и телекомуникација („Закон о министарствима”, „Службени гласник Републике Србије”, бр. 44/2014).

⁵⁸ Као најодрживији у овој области показао се пројекат националног значаја „Дигитални час”, који је трајао од 2011. до 2016. године, чији је циљ био увођење нових информационих и комуникационих технологија у наставу, као и подстицање наставника да могућности нових медија искористе за наставне циљеве предмета које предају. Носилац пројекта је Министарство за телекомуникације и информационо друштво Републике Србије. Један од чланова ауторског тима пројекта је и ауторка ове дисертације.

⁵⁹ „Стратегија развоја система јавног информисања у Републици Србији до 2016. године”, „Службени гласник Републике Србије”, бр. 75/2011, стр. 16.

⁶⁰ „Стратегија развоја информационог друштва до 2020. године” је акт Владе Републике Србије, донет 2010. године.

научним дигиталним садржајима обезбедио слободан једноставан приступ у што већој мери, као и развој информационе безбедности”.⁶¹

О медијској писмености у систему образовања у контексту евроинтеграција, говори и документ Европске уније „Инструмент за претприступну помоћ ИПА II (2014–2020)”, у којем се истиче да је медијско описмењавање у Републици Србији неопходно, али да на том плану није много учињено.⁶²

У најзначајнијем националном документу који се бави утврђивањем сврхе, циљева и праваца система образовања Републике Србије, „Стратегији развоја образовања у Републици Србији до 2020. године”, указује се на значај медијске и информационе писмености, истиче важност библиотека као простора за учење и ресурсних центара за имплементацију медијске и информационе писмености” („Службени гласник РС”, бр. 107/12).⁶³ Медијска писменост се у овој стратегији посматра као један од исхода развоја осам компетенција целоживотног учења.

Медијска писменост у наставним програмима условљена је спремношћу естаблишмента за медијски писмено друштво. У контексту Републике Србије с почетка 21. века, отвореност ка модерним тенденцијама у образовању и увођењу медијске писмености у курикулум, пре свега је условљено процесом евроинтеграција и условима које Европска унија поставља пред Србију.

⁶¹ „Стратегија развоја информационог друштва до 2020. године”, „Службени гласник РС”, бр. 55/05, 101/07 и 65/08, стр. 13.

⁶² Више о томе на: <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/serbia/ipa/2014/ipa-2014-serbia-action-programmes.pdf>, посећено 16. октобра 2018. год.

⁶³ У вези са овим, значајно је поменути пројекат „ Дигитални погон”, Новосадске новинарске школе и Удружења „Библиотека Плус”, чији је циљ коришћење школских библиотека као места за подстицање медијске писмености ученика. Током 2015. године „Библиотека Плус” била је сарадник на пројекту Националне библиотеке Црне Горе „Ђурђе Црнојевић“ у реализацији Унеска – „Информациона и медијска писменост (ИМП) – стратегија и едукација“. Пројектне активности обухватиле су радионице за библиотекарe, наставнике, ученике и грађане, као и рад међуресорне Радне групе за израду нацрта стратегије ширења ИМП кроз мрежу библиотека. Више о томе на: <http://www.bibliotekaplus.rs/>, посећено 17. октобра 2018. год.

2.4.1. Медијска писменост и наставни предмет Грађанско васпитање

Почетак развијања медијске писмености адолесцената кроз образовни систем у Србији везује се за школску 2008/2009. годину, када се први пут реализује програм изборног предмета Грађанско васпитање за четврти разред гимназије, са тематском облашћу која се односи на медијску писменост.

Годишњи фонд часова за програм Грађанског васпитања у четвртом разреду износи 32 часа, распоређена на две тематске области, за чију је реализацију планирано по 16 часова. Тематске области које улазе у састав програма су *Свет информација* и *Свет професионалног образовања и рада*.

Циљеви наставе тематске области *Свет информација* су:

- упознавање са могућностима које „Закон о слободном приступу информацијама” пружа у остваривању људских права и слобода;
- оспособљавање ученика да самостално трагају и долазе до информација од јавног значаја;
- разумевање улоге и значаја медија у савременом друштву;
- развијање критичког односа према медијима и информацијама добијених преко различитих медија.

Циљеви наставе остварују се достизањем исхода од стране ученика. Исходи утврђени за модул *Свет информација* надовезују се на почетак следеће реченице:

„По завршетку теме ученик ће бити у стању да:

- објасни значај постојања права на слободан приступ информацијама и социјално-економска права појединца;
- објасни појам *јавне информације* и означи које информације од јавног значаја грађанин може да добије;
- објасни улогу „Закон о слободном приступу информацијама” и улогу повереника;
- објасни процедуру подношења захтева за приступ информацијама од јавног значаја;
- попуни образац и тражи информацију од јавног значаја;
- анализира информације које добија преко медија (писаних, електронских);
- тражи, пронађе и даје информацију;
- открива примере манипулације у медијима;

- објасни значај објективности и веродостојности информација.⁶⁴

Препоручени наставни садржаји помоћу којих се могу остварити наведени исходи су: прилози и радни материјали који се налазе у Приручнику, анализа „Закон о слободном приступу информацијама”, анализа процедуре подношења захтева за добијање информације од јавног значаја, анализа фотографије, видео-материјала, новинских текстова и препознавање примера медијске манипулације.

Настава се реализује у учионици, као теоријска, и кроз рад у радионицама. Код ученика се подстиче активан, проблемски однос према задатим темама, континуирана рефлексивност и упоређивање појава из друштвеног контекста прошлости са контекстом актуелне стварности. Рад ученика се не оцењује континуирано, већ на крају класификационог периода, као ни бројчано, већ описно, квалификацијама – *истиче се/ изузетно се истиче*. Препоручује се корелација са другим предметима: Српским језиком и књижевношћу, Социологијом и Уставом и правима грађана.

Наставници који остварују законско право да предају предмет Грађанско васпитање су наставници друштвено-хуманистичких предмета, који су савладали обуку за наставника Грађанског васпитања.⁶⁵

У припреми за час и током реализације наставе наставницима се препоручује коришћење специјализованог приручника.⁶⁶

Може се закључити да се у програму предмета Грађанско васпитање у четвртој разреду гимназије подстиче свест о обавезујућој улози закона у продукцији и размени информација, што је у складу са општим циљевима наставе тог предмета, заснованим на грађанском праву као есенцијалној тековини грађанског друштва.

Као највећа слабост у реализацији наставе за предмет Грађанско васпитање у средњој школи јавља се неконтинуирано, описно оцењивање, што је код адолесцената условило факултативно похађање часова и слабу мотивацију за учење.

⁶⁴ Више о томе на: <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>, посећено 20. јануара 2018. год.

⁶⁵ Обуке је организовао и спровео Завод за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ), у периоду од 2006. до 2009. године.

⁶⁶ У Приручнику за наставнике „Грађанско васпитање за 4. разред средње школе” (Министарство просвете Републике Србије, 2005) наставницима се препоручује на који начин могу да реализују тематску област *Свет информација*: „У оквиру ове теме, блок *Медији: стварност и слика* обрађује основна питања у вези са улогом медија као једним од главних извора информација и њиховом утицају у формирању представа о реалности коју приказују. Усредсређујући се, пре свега, на визуелне медије, рад у оквиру овог тематског блока треба да допринесе уочавању и разумевању разлика између стварности и начина на које се она може приказати у медијима, укључујући и разнолике могућности манипулације које из тога произлазе. Наведене активности треба да омогуће ученицима да, релативизујући (често злоупотребљавани) појам *објективност*, боље разумеју улогу индивидуалне одговорности у стварању медијске слике света” (Приручник за наставнике „Грађанско васпитање за 4. разред средње школе”, Министарство просвете Републике Србије, 2005, стр. 2).

2.4.2. Медијска писменост и наставни предмет Језик, медији и култура

Наставни предмет Језик, медији и култура уведен је школске 2018/2019. године у образовни систем Републике Србије као изборни интердисциплинарни предмет у првом разреду гимназије. За разлику од Грађанског васпитања, рад ученика у оквиру овог изборног предмета бројчано се и континуирано оцењује.⁶⁷ Предмет је присутан у курикулуму за први и други разред гимназије, као изборни наставни предмет.

Наставни циљ изборног програма Језик, медији и култура је да „допринесе унапређивању комуникацијских вештина, развоју медијске културе и усвајању културних образаца који ће ученику омогућити сналажење у савременом свету, изградњу идентитета и даљи професионални развој.”⁶⁸ У том контексту, образовање о медијима први пут се издваја као циљ наставе у српском образовном систему. За реализацију наставе планирано је 37 часова годишње. Настава је усмерена ка остваривању исхода формулисаних кроз неколико тачака, чији се текст надовезује на почетак следеће реченице:

„По завршетку програма ученик ће бити у стању да:

- критички разматра позитиван и негативан утицај медија;
- процењује значај и утицај информација и извора информација и повезује их са сопственим искуством ради решавања различитих ситуација;
- препознаје примере манипулације, дискриминације и говора мржње у медијима и има критички однос према њима;
- одговорно се односи према креирању сопствених медијских порука;
- комуницира на конструктиван начин;
- исказује спремност да учествује у акцијама чији је циљ унапређивање медијске културе;
- разликује културне од популарних садржаја и на основу тога доноси вредносне судове.”⁶⁹

⁶⁷ Модел континуираног бројчаног оцењивања медијског продукцијског рада ученика у оквиру програма Језик, медији и култура преузет је из образовних система Велике Британије и Канаде, где се показао као значајно функционалнији у односу на описно оцењивање.

⁶⁸ Више о томе на: <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>; посећено 19. октобра 2018. год.

⁶⁹ „Програм наставе и учења за први разред гимназија”, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2018, стр. 332.

Сви наведени исходи у одређеној мери прате онтологију медијске писмености и указују на кључне области образовања о медијима – комуникологију и естетику комуникације, популарну културу, психологију и, у одређеној мери, реторику.

Програм за први разред гимназије подељен је на три тематске области: 1) *Јавни наступ*; 2) *Креатори и примаоци медијских порука* и 3) *Вредности*. Кључни појмови програма за први разред су: *јавни наступ, медији и медијске поруке, манипулација и вредности*.

Модул *Креатори и примаоци медијских порука* директно је усмерен на развијање медијске писмености ученика. Наставни садржај овог модула чине следеће теме:

- Медији као средство информисања, образовања, забаве, ширења културе, манипулације.
- Представљање деце и младих у медијима, њихова употреба и злоупотреба.
- Медијске поруке. Стереотипи. Дискриминација. Лажне вести. Манипулација.
- Сензационализам у медијима. Угрожавање приватности људи ради добијања ексклузивних вести. Култура и некултура у медијима.
- Говор мржње у медијима.
- Слобода говора – употреба и злоупотреба, законска регулатива.
- Креирање медијског садржаја. Одговорност и моралност.
- Моћ утицаја и ограничења различитих медија.
- Медији – фактор формирања или праћења укуса јавности?
- Будућност медија.

Ученици окупљени у групе које чини највише пет чланова, бирају теме из датог наставног садржаја или предлажу нове, које су у вези са тематском облашћу. Доминантне методе учења су истраживачка и пројектна настава. По завршеном истраживању ученици на редовној настави анализирају и презентују резултате осталим ученицима и наставнику. Наставник је медијатор у процесу рада ученика, планира активности, прати и вреднује рад ученика.

Путем истраживачког и пројектног рада на теме из наставног садржаја, остварују се исходи. Исходи ка којима је усмерена настава у модулу *Креатори и примаоци медијских порука* надовезују се на формулативну реченицу, чији почетак гласи:

„По завршетку првог разреда ученик ће бити у стању да:

- покаже критички однос према медијским садржајима, разликује чињенице од интерпретације;
- бира медијске садржаје, руководећи се њиховим квалитетом и сопственим потребама;

- изражава негативан став према препознатим примерима медијске некултуре и злоупотребе медија;
- одговорно креира и шаље поруке посредством медија;
- препозна примере угрожавања права на слободу говора и примере угрожавања приватности људи;
- разликује моћи и ограничења различитих медија;
- предвиђа даљи развој медија, његове предности и опасности.⁷⁰

Очекивано је да сви исходи на крају првог разреда буду остварени. Оствареност исхода рада ученика може се мерити финалним тестирањем по завршетку разреда, или иницијалним тестирањем, на почетку наредног разреда. Програм унапређује развој *Кључних компетенција за целоживотно учење*⁷¹ и *Општих, међупредметних компетенција*.⁷² Наставници који имају законско право да предају предмет Језик, медији и култура су наставници Српског језика и књижевности, страних језика, Психологије и Социологије.

Слабости остваривања програма Језик, медији и култура видимо у недовољно развијеним компетенцијама за медијско образовање код наставника којима је омогућено да предају овај предмет, као и чињеници да су наставници који су распоређени на то радно месту у највећем броју случајева технолошки вишак или наставници без пуне норме у настави. Друга препрека за остваривање успешне наставе тиче се недостатка наставних материјала, уџбеника, функционалних приручника за наставнике, као и слабе техничке опремљености већине гимназија у Србији. Подршка државе усмерена на људске ресурсе и наставне материјале, отклонила би мањкавости које су се јавиле током прве године реализације програма.

Планирано је да се крајем школске 2018/2019. године добију први резултати евалуације предмета Језик, медији и култура, на основу којих ће се кориговати програм наставе и учења за други разред, који је у припреми. Велико интересовање ученика за праћење наставе предмета Језик, медији и култура потврђено је на упису у први разред гимназије школске 2018/2019. године, када се овај изборни наставни програм у свим гимназијама где је понуђен показао као најатрактивнији.

⁷⁰ Исто, стр. 333.

⁷¹ Комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, дигитална компетенција, компетенција за учење, културолошка освешћеност и компетенција за изражавање.

⁷² Рад са подацима, решавање проблема, компетенцију за учење, компетенцију за комуникацију и сарадњу, одговорно учешће у демократском друштву, естетичку компетенцију, компетенцију за здрав живот.

2.5. Индикатори присуства медијске писмености

Медијску писменост појединца одређују: лични положај, расположиво знање и вештине (Потер, 2011). Под појмом *расположиво знање* Потер подразумева искуство и праксу у односу према медијским садржајима. Богатије искуство у процењивању медијских порука допринеће окупљању знања у једну расположиву целину, односно обезбедиће прецизнију процену медијског садржаја од стране појединца. За Потера расположиво знање обухвата познавање утицаја и садржаја медија, начина функционисања медијске индустрије, познавање света око себе, као и познавање сопствене личности.

Потер указује на седам вештина које потврђују медијску писменост појединца у перцепцији медијске поруке: анализу, процену, груписање, индукцију, дедукцију, синтезу и апстраховање (Потер, 2011).

Анализа обухвата когнитивну обраду медијске поруке при првом сусрету са њом, помоћу питања: *Ко? Како? Зашто? Где? и Када?*

Процена се односи на доношења суда о вредности поруке. Често је субјективна, јер зависи од многих чинилаца: друштвених норми у окружењу појединца, личних предубеђења, навике успостављене у ранијој перцепцији медијских садржаја и сл.

Груписање подразумева категоризацију перципираних медијских порука према њиховим обележјима. Као и процена, и категоризација се одликује високим степеном субјективности.

Четврта вештина коју Потер издваја је *индукција*, извођење обележја од појединачних ка општим. Проблем погрешно успостављене индукције у контексту медијске писмености јавља се када реципијент није способан да се измести у другу перспективу сагледавања, односно у позицију другог, па лично искуство и процену дефинише као општу слику.

Дедукција, извођење обележја од општег ка појединачном, конститутиван је елемент сваког логичког закључивања, па и когнитивних операција које воде ка медијској писмености. Погрешан дедуктивни приступ очигледан је у два много пута поменута опречна става шире јавности о утицају медија на младе: *Медији су штетни за младе* и *Медији користе младима*. Само индивидуализован приступ сваком медијском садржају омогућава прави увид и пружа објективну слику.

Последње две способности које потврђују медијску писменост појединца, према Потеровом мишљењу су *синтеза* (повезивање рашчлањених елемената у нову смисаону

структуру) и *апстраховање* (издвајање кључних појмова и обележја медијске поруке, како би даље били похрањени у памћењу).

Према Потеровом становишту, за остваривање одређеног нивоа медијске писмености важно је прво перципирати медијске поруке онакве какве јесу, у когнитивно необрађеној форми, а потом приступити когнитивној обради, од анализе, до дедукције.

Наведени приступ перцепцији медијских порука „онаквим какве јесу”, без когнитивне обраде при првом сусрету са њима, не сматрамо одрживим због онтолошке условљености перцепције когницијом. У структуралној целини бр. 4 у овој дисертацији, посебно ћемо посветити пажњу редоследу когнитивних операција при перцепцији медијских садржаја.

2.6. Препознавање популизма у медијском садржају са којим се адолесценти доводе у везу

Препознавања популизма од стране адолесцената у медијском дискурсу посматрамо као један од индикатора њихове медијске писмености. Позициониран између либерализма и конзервативизма, популизам се налази у средишњој позицији, без утемељених политичких начела и програмске оријентације. И докле год се јавља у овом виду, биће подложен за експлоатисање у корист одређених политичких идеологија. Покушаћемо да утврдимо на који начин адолесценти у Србији данас препознају и одређују популизам у медијском дискурсу са којим се доводе у везу, као и који чиниоци условљавају идентификовање сопствене друштвене групе као адресата популистичке медијске поруке.

Популизам у медијским садржајима са којима се адолесценти доводе у везу (чији су *предмет поруке, адресат* или у којима се адолесценти *препознају као адресати* медијске поруке), захтева приступ из позиције адолесцената. Само у том случају можемо рачунати на релевантне одговоре као полазне тачке за даља испитивања односа младих према популизму у медијском дискурсу који се на њих односи.

2.6.1. Политички популизам у медијском дискурсу

Значење појма „популизам” обухватало је сродне, али разнолике појаве од свог настанка, до данас. Етимологија појма полази од латинске лексеме *populous*, чија су значења „народ”, „народни”, „онај који се тиче народа”. У Риму је овај појам означавао политички покрет са циљем заступања интереса „обичних” грађана, насупрот интересима елите – аристократије и плутократије (Морштејн-Маркс [Morstein-Marx], 2003).

Берто Шалај (Berto Šalaj) истиче да је појам *популизам* првобитно ушао у савремену политику као ознака за левицу, јер се придев *популистички* први пут користи крајем 19. века у САД-у, при опису програма и начела Народне странке (People`s Party), чији је циљ био борба за већа права сељака и радника (Шалај, 2012: 56). У Латинској Америци, где је овај појам заживео после Другог светског рата, значење је обухватало различите политичке појаве које се нису могле сврстати ни у једну званичну политичку опцију.

Са семантичког аспекта сродан појму *популизам* је појам *демократија*, али је, за разлику од демократије, чија је конотација у сваком дискурсу позитивна, значење појма *популизам* најчешће пежоративно и односи се на јефтину политичку демагогију и улагивање власти народним масама. Политички популизам, који се дистрибуира путем медија и помоћу којег се пропагирају политичке идеје и садржаји, последњих година је постао персуазивна доктрина владајућих структура (Николић, 2016: 108). Његово присуство доследно се потврђује истицањем речи „народ” у дискурсу, као и „свести о значају борбе за његове интересе”. Као обележје говора политичара популиста јавља се једноставан, сужен речник, познат широком кругу прималаца, персуазивност која се огледа у буђењу снажних националних и верских осећања, претеривање у изразу, као и давање нереалних обећања. Албертаци (Albertaci) и Мак Донел (McDonnell) сматрају да је политички популизам обавезно испраћен харизматичним ликом ауторитарног вође „који инстинктивно зна шта народ жели” (Албертаци, Мак Донел, 2008: 5).

С временом је популизам из сфере политике прешао у сферу медија. Кључ односа медија и политичког популизма стоји у утврђивању интересних група, односно одговорима на следећа питања: Ко од стране медија креира популистичку стратегију? Шта представља циљ те стратегије? Које комуникацијске канале популистичка стратегија обухвата? На који начин она утиче на примаоце поруке? Одговоре на постављена питања покушаћемо да пружимо посматрајући адолесценте као реципијенте популистичких медијских порука. Студије о поткултурама младих показале су да млади деценијама користе медијске ресурсе да саопште своје политичке ставове и опредељења (Радок, 11).

2.6.2. Реторичке стратегије као алат политичког популизма

Према Аристотеловој дефиницији, реторика је способност уочавања битних и примарних особина уз чију се помоћ у нешто уверавамо (Аристотел [Αριστοτέλης], 1990: 62). И за Цицерона је вештина говорења у томе да се њиме уверава, убеђује у нешто (Цицерон [Cicero], 1938: 49). Прве дефиниције реторике изводе на површину манипулативни потенцијал говора. За реторику је важан начин да се други речима увере (*persuasio*) и придобију за неку идеју, или да се покрену у акцију. Ово нас доводи до закључка да између класичног реторичког говора и популистичког медијског

дискурса постоји сличност у интенцијама – и један и други „користе речи да би изазвали промену ситуације” (Берт [Bert], 1971: 17).⁷³

Дирдре Бартрон (Dirdre Bartron) полази од три основне реторичке стратегије које се развијају зависно од тога да ли је референтна тачка предмет разговора (*logos/pragma*), говорник (*ethos*), или слушалац (*pathos*).

Технике стратегија *логоса* у класичном реторичком, као и у популистичком и драмском говору, очигледне су у аргументованим монолозима и описивању позадине радње (представљању онога што је условило актуелно стање).

Стратегија *етоса* за основни циљ има стварање кредибилитета говорника. Остварени ауторитет говорник надаље користи као главни аргумент за придобијање присталица који ће подржати његове ставове. Ова реторичка стратегија која презентује политичара као моралног чистунца, опште је место популистичког дискурса.

Стратегија *патоса* се јавља да би се код прималаца изазвале снажне емоције, с намером да се поверује у говорникову позицију. Говорник је у предности у односу на примаоце поруке, јер је овладао њиховим психолошким и идеолошким профилем. Дискурс у коме је *патос* остварен најчешће обилује стилским средствима попут метафоре, реторских питања, алузија, апострофе и сл.

Одабир реторичких образаца за промовисање одређене популистичке политике етички позиционира њене носиоце и пружа координате њене стратегије. Механизми на основу којих се утврђује популистички карактер медијског дискурса заснивају се на углу посматрања истраживача, као и његовом знању, објективности и вештини да препозна циљеве имплицитно садржане у дискурсу. У том светлу медији имају снагу да истакну или прикрију популистички карактер политичког дискурса. Поставља се питање на који начин третирају дискурс који својим садржајним компонентама и свеукупном семантиком јесте популистички, али је субјекат који је његов носилац конотативно схваћен као антирежимски антипопулистички честити појединац.

Наредна студија случаја и истраживање спроведено над адолесцентима имају за циљ да, између осталог, покажу и због чега млади (не) читају популизам у тексту песме реп-музичке групе, односно дискурсу објављеног одговора тадашњег премијера, данас председника Републике Србије, Александра Вучића.

⁷³ Исте интенције јављају се и у драмском говору.

2.6.3. Студија случаја:

Београдски синдикат vs. премијер Србије Александар Вучић

Када је музичка реп-група Београдски синдикат 19. априла 2016, само неколико дана пре избора, објавила спот за песму *Систем те лаже* на Јутјубу,⁷⁴ спот је за двадесет и четири сата имао око 800.000 прегледа. Песма је наишла на одличан пријем у јавности, нарочито код адолесцената. Од креатора (популистичке) политичке стратегије тадашњег премијера Вучића (у овом случају на Твитеру потписаних као „Г-ђица министарка”), убрзо се на истој мрежи појавило питање упућено премијеру: „Хеј! Јеси ли видео ово?”, емотикон „смајлија” који намигује и линк за снимак спота на Јутјубу. Одговор који је убрзо уследио од стране „премијера Вучића”, гласио је:

„Управо сам видео. Хвала. Разумем те момке. Морамо да се боримо јаче и урадимо више за будућност младих!”

Популистички дискурс одговора тадашњег премијера Вучића, данас председника Републике Србије, упућује на интертекстуални карактер, чији се примарни исказ показао као успешан у ранијим епохама. Тито је у својим обраћањима младима често користио популистичку демагогију: „Сматрам да ми у том погледу не можемо кривити омладину, већ у првом реду нас саме!”, „Човјек је наше највеће богатство!”,⁷⁵ „Студенти су у праву!”⁷⁶ и сл. Популизма који се заснива на демагогији политичара у обраћању народу, са циљем доласка на власт, или очувањем позиције на власти, Канован (Canovan) назива „политички популизам” (Канован, 1981: 87).

И Тито и премијер Вучић су у наведеним дискурсима показали политички популизам настојањем да се идентификују с младима, приказујући се као „једни од њих”. Тај популистички метод подразумева присност и фамилијарни тон у обраћању, колоквијални речник, елипсу, разговорни функционални стил, а све у циљу приближавања интересној групи.

Следећи класификацију реторичких стратегија Дирдре Бартрон, исказ премијера Вучића можемо описати као реторички лук који полази од *етоса* (он се уљудно захваљује што су му подређени јавили новост и сада, пошто је видео какво је стање, он ће нешто и предузети – стање се није изменило искључиво због тога што премијер до тада није чуо да у систему нешто не функционише). Реторика коју је премијер Вучић у наведеном исказу показао представља *реторику незамерања*. Иако је свестан да

⁷⁴ Београдски синдикат, *Систем те лаже*, <https://www.youtube.com/watch?v=hkSzmPnzF-o>, посећено 14. фебруара 2019. године.

⁷⁵ Шести конгрес народне омладине Југославије, одржан 1958. године.

⁷⁶ Студентски протест 1968. године.

припада прозваној страни, власти, он се не осећа одговорним за поступке за које се у песми власт терети – нити их дисквалификује, нити прихвата. Балансирањем на обе стране труди се да се никоме не замери, али и да покаже „наклоност” према Београдском синдикату („Разумем те момке...”). Завршетак његовог исказа представља опште место демагошког дискурса популисте („Морамо да се боримо јаче и урадимо више за будућност младих!”). Покушај идентификације са младима и потреба да се изазову снажне емоције шире јавности, након излива хришћанске безусловне љубави субјекта према „младима”, упркос њиховом невоспитаном и незахвалном поетском обраћању, представља стратегију *патоса*, чији је циљ намера да се поверује у говорникову позицију.

Као реторичка стратегија, популизам се заснива на грешци *ad populum*, која подразумева третирање и истицање општеприхваћеног мишљења као истинитог. Типично популистичко мишљење присутно је у исказима: „Сви политичари лажу!”, „Сви политичари су корумпирани”, „Систем те лаже!” и сл. Из тог аспекта се и дискурс песме Београдског синдиката може третирати као популистички (упркос доследној аргументацији као обележју). Реторичка стратегија из које се наступа у песми *Систем те лаже* јесте стратегија *логоса*. Јасно и живо обраћање са високим степеном аргументације има за функцију да доведе у узрочно-последичну везу друштвене појаве и укаже на понављање истих политичких образаца у новијој историји и актуелном политичком тренутку. Према подели Маргарет Кановен, реакционарни популизам окупља масе „на основу несношљивости према одређеним мањинским групама, односно власти” (Канован у Шалај, 2012: 56).

Очекујемо да ће резултати емпиријског истраживања *Препознавање популизма у медијском дискурсу* указати на капацитет адолесцената у Србији за препознавање манипулативних реторичких стратегија у популистичком дискурсу.

2.6.4. Истраживање: *Препознавање популизма у медијском дискурсу*

2.6.4.1. Ранија истраживања

Истраживањем објављене литературе није се дошло до података о реализованом истраживању и теоријском разматрању начина на који млади препознају популистички дискурс са којим се доводе у везу. У свету су рађене студије утицаја реп-музике на младе (Радок, 57), као и утицаја реп-музике на младе војнике у рату (Пислак [Pieslak] 2007, 2009), међутим та истраживања нису за циљ имала утврђивање препознавања популистичких порука од стране адолесцената.

2.6.4.2. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог истраживања је утврђивање медијске писмености младих – испитивање да ли и у којој мери млади препознају популизам у два медијска дискурса, као и сматрају ли себе примаоцима тих порука. Први испитивани дискурс представља текст реп-песме *Сиситем те лаже* музичке групе Београдски синдикат. Други дискурс је на Твитеру објављени одговор тада актуелног премијера Александра Вучића на исту песму.

Претпостављамо да ће истраживање потврдити следеће хипотезе:

- Адолесценти придају значај основној идеји песме, док су њен целовит смисао и садржина остали непознати.
- Адолесценти не препознају популизам у дискурсу песме *Сиситем те лаже*.
- Адолесценти препознају себе као адресата медијске поруке уколико је код поруке одговарајући њиховој друштвеној групи.
- Адолесценти не разумеју интенције премијера Вучића у дискурсу који представља одговор на објављену песму.
- Избор Твитера као комуникацијског канала за слање популистичке поруке младима, утицаће на јачање поверења младих према њеном пошиљаоцу.
- Адолесценти у значајној мери препознају испитивани дискурс премијера Вучића као популистички.

2.6.4.3. Узорак истраживања

Испитивање је изведено на узорку од 60 испитаника. Узорак је имао следеће карактеристике:

Старосно доба испитаника је од 18 до 19 година, у стручној литератури категоризована као представници „средње адолесценције”.

Према полу, узорак је сачињавало 30 испитаника женског пола и 30 испитаника мушког пола.

Према образовању, узорак је сачињавало 60 испитаника четвртог разреда Пете београдске гимназије, друштвено-језичког смера.

2.6.4.4. Инструмент истраживања

Упитник који је коришћен састоји се из три дела:

У првом делу упитника прикупљени су подаци који се односе на пол, образовање и године старости испитаника.

Други део упитника чине три типа питања, класификована према теми на коју се односе:

а) први тип питања: аналитичко-синтетички увид у идеолошки значење песме *Систем те лаже*, у циљу утврђивања разумевања значења песме, препознавања популистичког дискурса и друштвене групе којој је упућена.

Коришћењем методе плана текста⁷⁷ прегледно су регистровани сви делови песме именовањем мотива и уметничких слика, сагледаних у функционалној поставци. Ученицима су понуђене тврдње чију тачност треба да процене, заокружујући поред ње одговор ДА/ НЕ (питање бр. 1).

Питања бр. 2 и бр. 3, која се односи на процену сопствене групе као адресата поруке и препознавања популизма у дискурсу, постављена су у виду реченице коју

⁷⁷ План текста је систематичан и сажет приказ предметне структуре књижевног дела. При анализи садржаја текста потребно је обезбедити целовит и систематичан увид у приказану предметност. За испитивање (популистичког) карактера порука у тексту, битно је свет дела сагледати као целину сачињену од функционално распоређених делова. Због тога су питања из другог дела упитника конципирана тако да испрате детаљан план текста – понуђени одговори распоређени су на начин којим се региструју мотиви у фабуларном току песме.

треба довршити једним од три понуђена одговора (наставка реченице). На питање бр. 3 дозвољено је заокружити више тачних одговора.

в) други тип питања: анализа садржаја одговора премијера Вучића, у циљу утврђивања популистичког дискурса од стране младих, као и препознавање сопствене друштвене групе као адресата поруке.

Оба питања овог типа подразумевају по три понуђена одговора, од којих код питања бр. 3 (значење поруке) треба заокружити један одговор који испитаник сматра исправним, док је у оквиру питања бр. 4 (утврђивање адресата поруке) ученицима омогућено да одаберу све одговоре које сматрају тачним.

г) трећи тип питања односи се на последњи (необавезни) задатак бр. 5 и даје могућност испитаницима да изнесу примере из личног искуства у вези са популистичким дискурсом који се односи на младе.

Трећи део упитника чини израз захвалности за учешће у истраживању.⁷⁸

2.6.4.5. Спровођење истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од 11. до 13. децембра 2016. године у Петој београдској гимназији. Упитници су давани индивидуално. Одговори су давани анонимно. Примењен је метод намерног узорка одређене социјалне групе, због чињенице да је ученицима четвртог разреда од раније познат појам „популизам” из наставног програма предмета Устав и право грађана и Социологија.

С обзиром на чињеницу да стандарди постигнућа ученика за наставни предмет Српски језик и књижевност подразумевају и разумевање и тумачење прочитаног текста, препознавање пропаганде у дискурсу, као и одређени ниво развоја критичког мишљења, истраживања су реализована током часа Српског језика и књижевности.⁷⁹ Резултати су употребљени за даља истраживања у области методике наставе књижевности.

⁷⁸ В. у Прилогу, стр. 269.

⁷⁹ „У области *Вештина читања и разумевања прочитаног* ученик/ученица: СЈ.1.1.1. разуме текст који чита наглас и у себи; СЈ.1.1.2. разликује уметнички и неуметнички текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), наратија (приповедање), аргументација, пропаганда („Образовни стандарди за крај обавезног образовања за српски језик и књижевност са примерима задатака” у *Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању*, Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/2011, 1/2012, 1/2014 и 12/2014).

Ради објективности резултата, ученицима није представљен циљ, али им је указано на научни карактер и вредност истраживања, као и на тематски оквир упитника, који се тиче младих и њиховог разумевања актуелне стварности. На претходним часовима ученици су припремани за овакав тип истраживања, поновљено је и дефинисано значење појма „популизам”. Појам је употребљен у језичким конструкцијама типа „популистички дискурс/популистички текст” током компаративне анализе авангардне и ангажоване поезије у српској књижевности 20. века.

Дискурс песама групе Београдски синдикат анализиран је на једном од часова у трећем разреду, чија је наставна јединица гласила: „Побуна у песмама француских симболиста и `Београдског синдиката` – упоредна анализа ”.

Због актуелности теме којом се бави и чињенице да се одређени број испитаника представио као слушаоци реп-музике, упитник је изазвао велико интересовање. Претпоставља се да није постојао проблем искрености испитаника.

2.6.4.6. Резултати истраживања и њихово тумачење

Питања у упитнику постављена у виду тврдњи (ставки) које се односе на садржину песме, чији су одговори дихотомног формата. У табели у наставку дати су обрађени подаци – тачни и нетачни одговори. Тврдње су преформулисане, у циљу лакшег сагледавања резултата.⁸⁰ Истраживње није указало на разлике у одговорима између полова, па унети резултати обухватају оба пола. Уоквирене су тврдње (одговори) испитаника које значајно одступају од тачних.

⁸⁰ Испитаној групи у анкети више одговара опширнији исказ високе референцијалности, без присуства термина, са шире познатом лексиком.

Табела бр. 1: Разумевање значења песме *Систем те лаже* (план текста)

<i>Тврдња</i>	<i>Тачно</i>	<i>Нетачно</i>
Власт никада није поштовала народ.	72%	28%
Банда у тексту означава једнопартијски систем.	75%	25%
Промене у друштву су плански инструктиране са Запада.	75%	25%
Технолошки развој није донео освешћеног појединца.	84%	16%
Рефрен значи: не веруј шта ти власт поручује, побуни се.	78%	22%
Јожа у песми је Тито.	6%	94%
Марама, капа и заклетва симболи су пионира.	100%	0%
Кашика је алузија на приповетку „Кашика” А. Исаковића.	3%	97%
Грађани су `90-их протестовали на улицама.	60%	40%
Стране силе су индиректно гушиле грађанске протесте.	75%	25%
Када се промени систем, доћи ће и правда.	81%	19%
Спинована стварност је креација медија.	78%	22%
У песми су медији моћнији од појединца.	81%	19%
Обавезе које држава намеће сурове су као турска свадбарина.	81%	19%
Типичан грађанин Србије је задужен у банци.	78%	22%
Човек мора да буде одговоран према будућим поколењима.	81%	19%

Наша почетна хипотеза је потврђена. Резултати показују да испитана група разуме основну идеју песме исказану у рефрену, док је смисао њене целовите садржине остао непознат.

Као што је и очекивано, ученици нису препознали интеркестуалност – ангажовану причу за децу „Јоже се санка” и приповетку „Кашика” Антонија Исаковића. С друге стране, 100% испитаника показало је да зна да су марама, капа и заклетва симболи Титових пионира. Разлог за овај дисхронитет може се наћи у чињеници да су

пионирска обележја (капа и марама) данас употребљивана и као симболи популарне културе (маскенбали, тематске вечери посвећене пионирима, кафићи и ресторани чији називи, ентеријери и униформе прате епоху комунизма – *Че Гевара, Република* итд.).

Свадбарина као обичај из турског доба српске историје код већег броја испитаника је препозната, што се може објаснити чињеницом да се као мотив показује у неколико обрађених дела народне књижевности из наставног програма за предмет Српски језик и књижевност.

Занимљиво је да велики број ученика (чак 40%) није разумео значење стиха:

„Па смо хтели демократију, изашли на улицу...”

већ је наведени стих посматрао као „низак ниво безбедности и борбе криминалних банди `90-их”. Испитивана група је рођена 1998, након грађанских протеста. За утврђивање циља истраживања значајном сматрамо и чињеницу да наставни програми из Историје подразумевају одређену временску дистанцу према историјским догађајима, што је утицало да узорку субјеката друштвени контекст `90-их година 20. века остане недовољно познат.

Табела бр. 2: Кома је упућена песма *Систем те лаже*?

младима	средовечнима	старијима
65%	26%	9%

Хипотеза да млади препознају себе као адресата поруке песме *Систем те лаже* је потврђена. Разлог за овакав резултат може се наћи у чињеници да млади препознају медијске поруке као њима упућене уколико су основна идеја (позив на побуну) и код поруке (у овом случају реп као музички жанр) одговарајући њиховој друштвеној групи.

С обзиром на чињеницу да је питање омогућавало више одговора, значајан број испитаника (26%) као адресата је препознало средовечну популацију, док је мањи број као примаоце поруке препознао старију популацију (9%). Разлог се може тражити у две чињенице – да млади препознају и средовечне као део популације који показује потенцијал за побуну, али и да им је познат јавни коментар Феђе Димовића, фронтмена „Београдског синдиката”, на оглашавање некадашњег премијера Вучића поводом објављене песме.⁸¹

⁸¹ „Није у току, па нас третира као младе момке, децу, иако ми имамо по четрдесет година” (Феђа Димовић, дневни лист „Данас” од 21. априла 2016. године).

Табела бр. 3: Идеолошки карактер дискурса песме *Систем те лаже*

јесте популистички	није популистички	не знам
33%	57%	10%

Хипотеза да адолесценти не препознају популистички дискурс у песми *Систем те лаже* је потврђена, али је значајно указати на висок проценат испитаника који мисле супротно и који не знају одговор (укупно 43%).

Табела бр. 4: Тумачење одговора премијера А. Вучића на песму *Систем те лаже* у перцепцији узорка субјеката

премијер је разумео значење песме и више ће борити за младе	премијер није разумео значење песме	премијер је разумео значење песме, али га је с намером другачије представио
7%	23%	70%

Хипотеза да млади не разумеју интенције премијера Вучића није потврђена. Одговори на постављено питање указују да већина испитаника разуме циљеве и планиране ефекте оглашавања премијера Вучића поводом објављивања песме.

Значајан проценат оних који мисле да премијер није разумео песму (23%), као и да ће се борити за младе (7%), указује на недовољно развијену медијску писменост младих. Због чега велики број испитаника мисли да премијер није разумео дискурс песме? Скептицизам и сумњичавост *a priori* у сваки став политичара, прелази у нетрпељивост, мржњу, нарочито код адолесцената, који се лако идентификују са својим музичким идолима.

Низак проценат испитаника који верују да је премијер разумео значење песме и да ће се више борити за младе, потврђује хипотезу да избор Твитера као комуникацијског канала за слање популистичке поруке младима, не гарантује прихватање и одобравање, као ни поверење према пошиљаоцу.

Табела бр. 5: Коме је упућен одговор премијера Александра Вучића?

младима	корисници Твитера (адресанту)	широј јавности
24%	3%	73%

Можда је најинтересантнији резултат истраживања управо одговор на ово питање. Млади разумеју интенције политичара у предизборној кампањи (циљна група је шира јавност), што је један од показатеља одређеног нивоа медијске писмености. Шира јавност као адресат и занемаривање могућности да је адресат истовремено и пошиљалац поруке који је на Твитеру тражио одговор од премијера, наводи на закључак да млади данас у већој мери разумеју да је политички (предизборни) популизам стратешки вођен.

Табела бр. 6: Да ли је идеолошки карактер одговора премијера Вучића популистички?

јесте популистички	није популистички	не знам
63%	12%	15%

Хипотеза да адолесценти мисле да је одговор премијера популистички је потврђена. Одговори на питања бр. 4–6 указују на податак да адолесценти (63% – 73%) препознају политички популизам у анализираном дискурсу Александра Вучића.

Одговори који се у понављају у последњем задатку, где је ученицима дата могућност да напишу поруку „у којој су приметили улагивање политичара младима”, јесу следећи:

- „Сви политичари у предизборној кампањи се обраћају младима популистички.”
- „Политичари често понављају фразу *за бољу будућност младих*, а обећања никад не испуне.”
- „Политичари показују веће тенденције да обмањују старије грађане, јер су они уплашени још од претходних политичких режима.”
- „Политичари се популистички обраћају младима због тога што млади имају велики утицај на своје родитеље, баке и деде.”
- „Популистичко у вези с младима је када политичари указују да неки проблем мора да се реши на следећи начин: `Како ће нашој деци сутра бити због тога?!` При том циљају на сентименте народа.”
- „Популизам се види у Титовом обраћању студентима `68, говорима Вука Драшковића `90-их пред српским националистима, као и актуелним обраћањима Александра Вучића.”

Ова запажања потврђују одређени ниво свести младих о манипулативном обраћању политичара и популистичком дискурсу као општем месту у борби за власт, у кључу предмета наше дисертације, одређени ниво присуства критичког мишљења и медијске писмености.

2.6.6. Закључци истраживања и анализа резултата

На испитаној групи утврђено је да адолесценти у одређеној мери препознају популизам у оба медијска дискурса и себе као адресата обе медијске поруке.

Потврђена је хипотеза да адолесценти придају значај основној идеји песме коју разумеју, док су им њен целовит смисао и садржина остали непознати. Неразумевање целокупне садржине израз је комформизма, слабе читалачке културе и информисаности.

Адолесценти препознају себе као адресата песме *Систем те лаже*, јер код поруке (реп као музички жанр) одговара њиховој друштвеној групи. Истовремено, позив на побуну у песми не ограничавају само на своју друштвену групу, већ је значајно шире и на средовечну популацију, у мањој мери и на старије грађане.

Хипотеза да млади не препознају популистички дискурс у песми *Систем те лаже* је делимично потврђена, јер је висок проценат испитаника који сматрају да текст јесте популистички, као и оних који не знају одговор. Највише опредељених за став да текст „није популистички” може се објаснити чињеницом да млади појам „популизам” доживљавају у пезоративној конотацији,⁸² као и да се идентификују са члановима омиљеног бенда.

Истраживање показује да већина младих разуме интенције премијера Вучића у дискурсу који представља одговор на објављену песму и препознаје испитивани дискурс као популистички. Избор Твитера као комуникацијског канала некадашњем премијеру Вучићу није обезбедио прихватање и одобравање поруке од стране већине младих, нити је значајније омогућио њихово поверење.

⁸² Наведена процена је полазна претпоставка изведена из наставне праксе аутора истраживања.

2.7. Импликације за наставу медијске писмености

Критичка анализа медијских садржаја представља примарну вештину у медијски засићеном друштву. Постављање критичких питања о томе шта гледамо, видимо и читамо у средишту је компетенције за медијску писменост.

Медијску писменост појединца одређују лични положај, расположиво знање и вештине. У теорији се истиче став да је за остваривање одређеног нивоа медијске писмености важно прво перципирати медијске поруке онакве какве јесу, у когнитивно необрађеној форми, а потом приступити њиховој когнитивној обради, од анализе, до дедукције (Потер, 2011). Насупрот овом ставу стоји мишљење да свака перцепција медијских садржаја подразумева когнитивну и некогнитивну обраду информација.

Гордана Зиндовић Вукадиновић запажа да педагошки приступи стицању знања о медијима не би требало да буду еквивалентни начинима на које се предају и оцењују други наставни предмети:

„Стицање медијске писмености је процес који би требало да се креће на линији подстицања мисаоних способности, употребе знања и анализе `напред и назад` између когнитивног и афективног, у процесу освешћивања сопствених реакција на медијску поруку и откривању узрока тих реакција” (Зиндовић Вукадиновић, 2008: 171).

Увид у значење медијских порука стиче се савладавањем вештина конструисања и деконструисања медијских садржаја, као и развијањем аналитичких способности посматрања медијских порука из различитих становишта. Сензибилитет за критичко мишљење у рецепцији медијских садржаја развија се чврстом праксом и свакодневним критичким промишљањем о медијским садржајима.

Разумевање медија омогућава да разумемо свет у којем живимо. Разумевање медијских потреба адолесцената обезбеђује сагледавање правца будућег развоја медија и медијатизације друштва. Богато искуство перцепције медија од стране адолесцената не корелира са нивоом присуства медијске писмености. Како би се постигли значајнији резултати на пољу развоја критичког мишљења кроз наставу медијске писмености у средњем образовању, важно је да циљеви наставе обухвате:

- разумевање начина функционисања медија;
- разумевање значења медијских садржаја;
- стицање увида у плурализам гледишта при рецепцији медијских садржаја (полазак од премисе да различити људи исте медијске садржаје доживљавају на различите начине);

- разумевање персуазивног карактера медијских порука и интенција пошиљалаца (полазак од премисе да су медијски садржаји креирани са одређеном сврхом, која најчешће подразумева остваривање моћи и профита);
- развијање вештине креирања медијских садржаја (медијска продукција).

У литератури о медијској писмености најчешће се наводи следећих пет кључних питања за деконструкцију медијске поруке (Хобс, 1998; Томан и Јолс, 2003; Фемић, 2017):

- Ко је креирао медијску поруку? (Појединац, предузеће или одређена друштвена група, државна или невладина организација итд.)
- Чиме је медијска порука привукла моју пажњу и због чега?
- На који начин би други људи разумели исту медијску поруку?
- Какав начин живота се подржава у медијској поруци?
- Која је сврха медијске поруке и према коме је усмерена?

Добро постављена теорија услов је за успостављање ефикасне праксе. Наведена питања издвајамо као одговарајуће полазиште за креирање дидактичке апаратуре и наставних садржаја. Усклађеност садржаја са циљевима наставе медијске писмености, прецизно дефинисани исходи, методички приступи који одговарају ученицима „новог миленијума” и, пре свега, медијски писмени наставници, полазиште су за систематично институционално образовање о медијима и за медије.

2.8. Улога наставника у развијању медијске писмености ученика

За развијање медијске писмености као компетенције за медијско образовање, поред одређеног знања наставника о начинима функционисања медија, медијском језику и онтологији медија, веома су значајни и критичка перцепција стварности, слободан, отворен однос према актуелном друштвеном и културном контексту, научним и технолошким продуктима који такав контекст прате, као и позитиван став према увођењу иновација у наставу. Гетеово (Goethe) запажање: „Ко не користи продукте свог времена, страда од његових зала”,⁸³ могло би да буде примењиво као постулат методике наставе у свакој епохи великих културалних промена.

Као и на остваривање циљева наставе осталих наставних предмета/модула, и на квалитет наставе медијске писмености значајно утиче креативност наставника. Алис Мајл (Alice Mile) издваја пет особина креативног наставника:

- поседује примарну слику (модел) који води његово мишљење и деловање;
- прихвата себе чврсто, тачно и реалистички, користећи свој пуни потенцијал;
- свестан је других људи, осетљив је према њима, реагује на људе, идеје и догађаје;
- поседује осећај сигурности у неизвесности;
- особа која је ученик.⁸⁴

Дифузност и флуидност медија, као и њихово свакодневно присуство у свим аспектима живота ученика, донели су скептицизам наставника пред увођењем образовања о медијима у школе. Охрабрује чињеница да су велике реформаторске идеје у фази настајања готово увек биле одбациване и криво тумачене.

Хукс (Hooks) запажа да у образовању о медијима као чиниоцима и продуктима популарне културе, потенцијалну опасност представљају научници који се упуштају у „војерску канибализацију популарне културе из опортунистичких разлога” (Хобс, 1998. према Хукс, 1994). Ништа мању опасност у том смислу не представљају ни некомпетентни наставници којима је дата могућност да „шире” медијску писменост међу децом и адолесцентима.

Многи наставници не виде себе као силу за радикалне друштвене и политичке промене (Хобс, 1998. према Кремин [Cremin], 1990). Традиционалан приступ настави представља предвидиву, комфорну зону за наставника, у којој је он, само привидно, више ангажован. Насупрот томе, активна настава медијске писмености подразумева

⁸³ Јохан Волфганг Гете, „Фауст”, Нова књига, Београд, 2016, стр. 18.

⁸⁴ Алис Мајл, „Креативност у настави”, Свјетлост, Сарајево, 1968, стр. 171.

систематичну припрему наставника за час, иновативност, интердисциплинарност, свакодневне изазове омогућене дисперзивношћу наставног садржаја, континуирано праћење и вредновање итд. Мастермен (Masterman, 1997) запажа да образовање о медијима на сме бити сведено на репродукцију идеја наставника о медијима, што издваја као актуелни проблем већине колеџа и универзитета у САД.

Улогу и задатак наставника у развијању медијске писмености ученика прецизно дефинише Рене Хобс:

„Постоји очигледна идеологија која је основа чак и најосновнијих начела образовања о медијској писмености – учити ученике да доводе у питање кредибилитет текста и на основу аргумената аутономно доносе одлуке” (Хобс, 1998: 17).

У Програму наставе и учења за предмет Језик, медији и култура за први разред гимназије, наводи се да је задатак наставника „да подстиче заинтересованост ученика за проблеме медијске културе као феномена који се тиче свих људи и који утиче на њихов приватни и професионалан живот.”⁸⁵

За утврђивање перцепције медијске писмености од стране наставника у Србији, значајнијим сматрамо истраживање Новосадске новинарске школе, спроведено уз подршку Мисије ОЕБС-а у Србији.⁸⁶ Наставници који су учествовали у истраживању сложили су се да највећа одговорност и могућности развијања медијске писмености стоји у образовним институцијама – органима просветне власти,⁸⁷ наставницима, а посебно директорима школа, који би требало да подстичу иновативност. Испитаници су истакли да у оквиру наставе примењују неке од метода и одређен број алата препоручених за развијање медијске писмености ученика. Резултати истраживања показују да је најчешћи облик рада којим се притом воде дискусија. Указујући на предности и слабости увођења медијске писмености у образовни систем, наставници су извели закључке које наводимо у наставку.

Предности увођења медијске писмености у образовни систем су:

- подстицање индивидуалне креативности ученика;
- атрактивност наставних садржаја и интерактивност наставе;
- разноликост тема и садржаја;

⁸⁵ „Програм наставе и учења за први разред гимназија”, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, стр. 334.

⁸⁶ Истраживање Новосадске новинарске школе, спроведено 2017. године у Новом Саду, имало је за циљ утврђивање разумевања значења појма „медијска писменост” и медијских навика грађана, као и њихових препорука за развијање медијске писмености у контексту српског друштва с почетка 21. века. Као релевантне три фокус групе одабрани су представници цивилног друштва, медија и просветни радници запослени у основној и средњој школи (укупно осам наставника). Истраживање су осмислили и спровели др Дубравка Валић Недељковић, Тијана Фемић и Стефан Јањић, у оквиру пројекта „Дигитални погон”, чији је један од циљева унапређивање медијске писмености грађана Србије.

⁸⁷ Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије, Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања.

- нове методе учења које су блиске ученицима;
- тимски рад.

Слабости увођења медијске писмености у образовни систем су:

- недовољно развијање способности вербалног изражавања;
- изложеност ученика „поремећеном” систему вредности;
- претња од неконтролисано великог броја информација.⁸⁸

Резултате до којих се дошло у последњем сегменту истраживања (*Предности и слабости увођења медијске писмености у образовни систем*) сматрамо значајним јер указују на неразумевање концепта медијске писмености. Све наведене предности су флоскуле које се понављају у оквиру обавезних програма обука и акредитованих семинара за наставнике свих наставних предмета, од 2010. године до данас. Резултати истраживања показују да ни један испитани наставник није издвојио есенцијалну предност увођења медијске писмености у образовни систем.

Слабост на коју су испитани наставници указали као круцијалну („недовољно развијање способности вербалног изражавања”) сматрамо неодрживом и продуктом погрешне интерпретације наставе медијске писмености као контекста у којем је ученик пасивни реципијент медијског садржаја, што је парадоксално у односу на смисао и циљеве медијске писмености.

Друга и трећа наведена слабост увођења медијске писмености у образовни систем, у основи значе исто – суочавање са ризиком егзистенције у медијацентричном друштву, што је, такође, епистемолошко питање медијске писмености.⁸⁹

Сви испитани наставници истакли су да им је неопходан дидактички материјал и наставна средства за реализацију наставе медијске писмености.

Мањи број наставника у Србији самостално се развија у области медијског образовања (путем интернета, ограниченог броја стручних семинара и скупова), имплементирајући касније новостечена знања и вештине у садржаје наставе предмета за који су уже стручно оспособљени. Обука наставника за остваривање наставе

⁸⁸ „Медијска писменост, донети и перспективе” (бр. ММХVII), Новосадска новинарска школа, 2017, стр. 21.

⁸⁹ Реформа гимназија у Републици Србији, започета школске 2018/2019. године, заснована је на усмерености наставе ка исходима учења и развоју међупредметних компетенција ученика. Један од циљева наставе сваког наставног предмета у реформисаној гимназији је и развијање компетенције за рад са подацима, као и дигиталне компетенције. Развијањем наведених компетенција подстичу се способности релевантне за јачање медијске писмености: функционално читање, упоређивање информација, вредновање, селекција итд.

предмета Језик, медији и култура, спроведена је у оквиру обуке „Програм наставе и учења оријентисан ка исходима” током 2018. и 2019. године.⁹⁰

Развијање медијске писмености кроз образовни систем не би требало да се заснива на усвајању чињеница и учењу теоријског знања, већ на истраживању медијских садржаја од стране ученика и покретању питања у вези са медијима.⁹¹ Такав концепт наставе подразумевао би наставника као медијатора, који бира, обезбеђује и креира медијске садржаје за потребе наставе. Истовремено, то би значило да наставници не могу и нису у обавези да имају одговоре на сва питања у вези са медијима, али се подразумева да знају да препознају и постављају питања која имају истраживачки и критички потенцијал у перцепцији медијских садржаја од стране ученика. Због тога сматрамо да су наставницима првенствено потребни приручници, који ће бити ресурс метода, начина на које треба поставити одговарајуће питање ученицима у вези са медијима, као и обуке стручног усавршавања на којима ће развити методичке компетенције за анализу, вредновање и продукцију медијских садржаја.

⁹⁰ Програм обуке осмишљен је и реализован од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја и ЗУОВ-а.

⁹¹ Разматрајући утицај видео-игара на младе и њихов потенцијал као дидактичког средства, Хенри Џенкинс (Henry Jenkins) у раду *Fans, Bloggers and Games* (Џенкинс, 2006) истиче да би видео-игре, дизајниране на одговарајући начин, у складу са интересима развоја адолесцената и њиховим могућностима, могле да помогну младима да размисле о узроцима и последицама насиља у стварном животу, и на крају их повежу са темом друштвене неједнакости. Џенкинс запажа да видео-игре тривијализују насиље, лако нуде решења за излазак из симулиране ситуације, уместо да се баве проблематизовањем насиља и подстицањем деце и младих да сами анализирају и проналазе решења (Џенкинс у Радок, 2013). У том кључу би улога наставника била и да консултантски утичу на дизајн видео-игара као наставно-дидактичког средства, као и да врше селекцију игара одговарајућих за реализацију наставе чији је циљ развијање медијске писмености.

2.9. Резиме

Медијска писменост један је од концепата *нове писмености*. Проистекла је из информационе писмености. Индиректно, њен настанак се надовезао на постојеће концепте функционалне и библиотечке писмености. На Националној конференцији о медијској писмености, одржаној у Аспену 1992. године, медијска писменост је дефинисана као „способност приступа, анализе, вредновања и одашиљања порука посредством медија” (Ауфдерхајде, 1992: 23).

Уколико писменост посматрамо као способност кодирања симбола једног семиотичког система, а хијерархијско повезивање јединица нижег у јединице вишег реда као синтезу поруке, онда би декодирање поруке подразумевало њену анализу, која омогућава конституисање нове (измењене) или исте (поновљене) поруке. У том кључу, медијска писменост предстаља способност кодирања и декодирања симбола пренетих посредством медија, као и способност синтезе, анализе и продукције нових или истих порука.

Након деск-истраживања присуства и начина подучавања медијској писмености у различитим образовним системима у Србији и свету, можемо закључити и препоручити следеће:

- Неуједначеност циљева и исхода за образовање о медијској писмености ограничава ефикасност рада у школама. За успешну реализацију наставе медијске писмености неопходан услов је на националном нивоу прописан курикулум, којим су дефинисани стандарди и исходи постигнућа ученика за наставни предмет/модул чији је наставни циљ развој медијске писмености.
- Постигнућа ученика у области медијске писмености била су највећа у образовним системима где све релевантне стране – наставници, родитељи и ученици, имају исти став према медијској култури. Повезивање и умрежавање релевантних актера донеће размену идеја и сарадњу, чиме ће се повећати могућност за успостављање заједничких циљева.
- Највећи успех постигнут је у образовним системима где је стратешки планирано две или више година за стручно усавршавање наставног кадра. За успешну реализацију наставе чији је циљ медијска писменост, неопходно је добро испланирано и стручно вођење, које ће бити обезбеђено континуираним развојем професионалних компетенција наставника.
- Наставни програми медијске писмености, који нису били тесно везани за актуелну друштвену стварност и културу, показали су се као слабији у односу на оне који су пратили актуелни културни оквир. Више него иједан други наставни предмет, медијска писменост мора да обухвати све компоненте актуелне стварности, медијске продукте, нове информационе технологије и сл.

Поред савладавања медијске писмености кроз школски образовни систем, у САД-у и Канади све више се подстиче развијање медијске писмености кроз ваншколске активности – летње кампове и превентивне програме. У Србији летње кампови, чији је један од главних образовних циљева развијање медијске писмености ученика и наставника, од 2018. године организују Удружење „Библиотека Плус” и Новосадска новинарска школа кроз пројекат „Дигитални погон”.⁹²

Тенденција коју смо запазили у образовним системима Запада је и увођење медијске писмености као циља наставе наставних предмета који нису непосредно усмерени на образовање о медијима, као што су: матерњи језик, књижевност, друштвене науке, чување здравља и уметност. Као образовни системи у које је најуспешније имплементирана медијска писменост, у спроведеном деск-истраживању показали су се системи средњег образовања Канаде, Велике Британије, Аустралије и Финске.

Присуство једнаких активности и показатеља постигнућа ученика за наставни предмет Медијска писменост или модул у оквиру другог предмета, у различитим националним курикулумима показује извесна подударња. У свим наставним програмима, као један од стандарда постигнућа ученика, наводи се способност креирања медијских порука, што подразумева планирање, структурирање идеја у медијски дискурс, али и писање сценарија за изведбе пред сопственом камером, израда фотографије и разумевање порука које она носи, писање блога, дизајнирање сопствених веб-страница, израда вести итд.

Значајан број наставника у Србији самостално се развија у области медијског образовања (путем интернета, ограниченог броја стручних семинара и скупова), имплементирајући касније новостечена знања и вештине у садржаје наставе предмета за који су уже стручно оспособљени. Овај податак је занимљив, јер указује да реформа образовања иде и „одоздо на горе”, од појединца ка креаторима образовних политика, што може да значи нови квалитет и већу мотивисаност наставника за лични и професионални развој.

Велику слабост у актуелној слици развијања медијске писмености кроз образовни систем у Србији, видимо у чињеници да су оба предмета чији наставни циљеви обухватају јачање медијске писмености ученика, изборни. То значи да ће, у актуелној концепцији, увек постојати одређени број ученика који неће развити

⁹² Први медијски камп за ученике и наставнике средњих школе у Србији организован је у периоду од 19. до 24. маја 2018. у Сирогојну, у организацији Удружења „Библиотека Плус”. Циљ кампа био је унапређивање компетенција за медијску писменост адолесцената, узраста од 15 до 17 година (од првог до трећег разреда средње школе) и њихових наставника српског језика и књижевности, страних језика, филозофије, историје, социологије, психологије и уметности. Програм је реализован кроз индивидуални рад ученика и дискусије о феноменима медијског контекста. Основна идеја кампа била је да се укаже на тенденције промена места и улоге извора сазнања у савременој култури – књиге, филма, радија и телевизије, као и на разумевање злоупотребе интернета и медија. Активности су организоване кроз три целине: самостални рад ученика и медијска продукција на задату и слободну тему, дебате у вези са медијским феноменима, колективно гледање и коментарисање одабраних филмова.

компетенције које подразумевају наведени изборни програми. У кључу наше теме, то истовремено подразумева чињеницу да систем омогућава ученику да кроз систем „избегне” развој компетенција које држава наводи као есенцијалне за целоживотни развој и учење.

Наставни програми медијске писмености, који нису били тесно везани за актуелни друштвени контекст, у испитиваним образовним системима показали су се као слабији у односу на оне који су пратили актуелни оквир, што указује на потребу да се програмом наставног предмета (или модулом који се бави образовањем о медијима) обухвате све компоненте актуелне стварности.

Хипотеза од које се пошло у емпиријском истраживању *Препознавање популизма у медијском дискурсу* – да адолесценти препознају себе као адресата медијске поруке, уколико су код поруке (жанр) и комуникацијски канал (медиј) одговарајући њиховој друштвеној групи, потврђује се само у оном домену који се односи на код поруке. Твитер као комуникацијски канал одавно је превазишао утврђене границе медијског простора младих и проширио се на целокупну популацију која користи смартфон. Избор Твитера као комуникацијског канала за слање популистичке поруке младима не гарантује прихватање поруке, као ни поверење према пошиљаоцу.

Наш научни став следи Бакинџемов правац сагледавања могућности медијске писмености у настави кроз три примарне активности – критичку анализу, дискусију и медијску продукцију.

За разумевање значења медијских садржаја од изузетног значаја је *критичка анализа* – верификација заснована на утврђивању порекла медијског садржаја (да ли је медијски садржај оригиналан или не), утврђивање извора (ко је пошиљалац медијског садржаја), места (где је медијски садржај настао), времена настанка/објаве медијског садржаја (када је објављен медијски садржај), могућности разумевања значења истог медијског садржаја, утврђивања коме је медијски садржај намењен, које су интенције пошиљалаца поруке итд. Сагледавање проблема из више углова посматрања биће омогућено *дискусијом*, чији ће закључци на одговарајући начин припремити ученике за *медијску продукцију*. Медијска продукција у настави медијске писмености истовремено је и евалуација знања стечених током претходних двеју активности – креирајући нови медијски садржај, ученици примењују способности критичког мишљења, граматику филмског језика (кадрирање, монтажу, светло, звук, музику итд.), као и све друге стратегије које ће им помоћи да путем медијског продукта искажу своје интенције

3. АДОЛЕСЦЕНТИ У МЕДИЈАЦЕНТРИЧНОЈ КУЛТУРИ

3.1. Дефинисање појма *адолесценција*

У психолошком смислу људско биће се развија током читавог живота. У одређеним периодима живота развој је појачаног интензитета, значајнији за стварање или реорганизацију психичког бића – његових базичних особина и базичне психичке структуре (Ћурчић, 2004). Последњи такав период у животу човека је адолесценција, током које се деца преображавају у физички, психолошки, емоционално, когнитивно и социјално одрасле.

Појам *адолесценција* (лат. *adolescencia*, са значењем „младост”; „младићко доба”)⁹³ означава развојни прелазни период из детињства у зрелост. Лексема *адолесценција* први пут се јавља у старом Риму. Глагол *adolescere* на латинском језику значи „расти” и несвршеног је вида, што указује на трајност етапе у процесу развоја. У средњем веку је појам *адолесценција* употребљаван за означавање младог човека који још није стекао политичка права и обухватао је узраст до 30 година (Алексић, Пејовић-Милованчевић, 2005). Левин (Lewin, 1939: 18) идентификује адолесцента као „особу на маргини”, што илуструје граничну позицију адолесцента између света детета и света одраслог. Елиот (Elliot) и Фелдман (Feldman), адолесценцију дефинишу као „дистинктивну тачку у развоју људског бића” (Елиот и Фелдман, 1990: 21). Адолесценција је скуп сложених транзицијских процеса, који подразумевају развој од фазе незрелости и социјалне зависности у детињству, до фазе остваривања личних могућности и социјалне одговорности, запажа Гринфилд (Greenfield, 2003).

Насупрот ауторима који адолесценцију виде као развојни период у животу сваког људског бића, чије присуство не зависи ни од једног спољашњег фактора (културног, географског, етничког итд.), неки аутори сматрају да је адолесценција друштвена, релативно нова појава, производ модерног индустријског друштва (Мид [Mead], 1928), Фасик [Fasick], 1994). Фасик сугерише да се адолесценција не јавља у преиндустријским друштвима и током раних историјских периода (Фасик, 1994). Ово мишљење се заснива на чињеници да је индустријска револуција омогућила широк спектар понуда за професионално остваривање младих, продужено образовање, као и мноштво могућности за забаву, што је на крају довело до померања временске границе за улазак у свет одраслих. Иза овакве аргументације стоји став да адолесценција, заправо, и не постоји.

⁹³ Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд, 1981, стр. 14.

Постојање адолесценције потврђује постојање појма у језику који се на нешто односи. Истраживачки проблем стоји у другим питањима: да ли је период адолесценције неминовно буран и стресан? Које промене у адолесценцији наука посматра као општа развојна обележја адолесценције, а која се односе само на адолесценте из осетљивих друштвених група?

Више различитих критеријума и теорија јавља се већ при утврђивању периодизације психичког развоја.⁹⁴ Плурализам гледишта условљен је чињеницом да периодизација психичког развоја показује своја ограничења – привид „да је време главна независна варијабла, што може водити опису појава, уместо објашњавању процеса и узрока развојних промена; варијације у темпу развоја, до којих доводи закон хетерохроније и друге психофизичке законитости развоја, као што су услови живота, образовање и васпитање” (Брковић, 2011: 134).

Већина школа развојне психологије слаже се да адолесценција обухвата узрасни период од 12. до 25. године, који чине три фазе:

- рана адолесценција (од 12. до 16. године);
- средња адолесценција (од 16. до 21. године);
- позна адолесценција или рана зрелост (од 21. до 25. године).

И поред чињенице да узрасне границе показују одређени ниво релативности и теже упросечавању, наведена периодизација заснована је на присуству физичких и психичких обележја која су опште карактеристика адолесценције.⁹⁵

Већина аутора сложна је у једном – адолесценција је буран период физичког, психолошког, емоционалног и социјалног развоја. Она је „нова реалност за дотадашње дете”, коју прати откривање нових сопствених могућности и ограничења (Ћурчић, 2004: 12). Адолесценција је процес који води ка промени многих аспеката унутрашњег света адолесцената, као и корелација адолесцената са околином. Процес осамостаљивања и индивидуације испољава се кроз бунт, интензивност емоција, мноштво парадокса у понашању, односно конфузију различитих, често међусобно

⁹⁴ Критеријуми који су најчешће узимани у обзир при периодизацији развоја су: календарски узраст, психолошки узраст, време живота, животни пут и животни циклус. Издваја се Кимелов (Kimmel) и Вајнеров (Weiner) критеријум за детерминисање адолесценције према биолошком узрасту, који означава почетак адолесценције, и социјалном узрасту, помоћу којег се одређује завршетак адолесценције. Према биолошком узрасту прате се промене у биолошком развоју организма – физички раст, раст скелета, промена хормонског статуса у виду појачаног лучења тестостерона, прогестерона и естрогена, секундарне полне карактеристике, појава менструације код девојчица и др. Социјални узраст се одређује социјалном зрелошћу појединца, која је условљена културолошким разликама – од обреда иницијације, до завршетка школовања, уласка у брак, па и рођења мушког детета, какав је случај у појединим патријархалним заједницама (Кимел и Вајнер, 1995).

⁹⁵ Амерички развојни психолози под појмом *адолесценција* обухватају узрасни период од 12. до 21. године, који подразумева: рану адолесценцију (од 12. до 14. године), средњу адолесценцију (од 14. до 16. године) и позну адолесценцију (од 16. до 21. године). Руски развојни психолог Карпенко (Карпенко) предлаже следећу периодизацију: први период адолесценције (од 15. до 17. године) и други период адолесценције (од 17. до 21. године), Карпенко, 1990.

супротстављених идеја (Ћурчић, 2004). Начин на који ће адолесцент одговорити на новонастале промене и задатке, одредиће његов даљи развој.

3.2. Развојна обележја адолесценције

Промене које се дешавају у периоду адолесценције могу се окупити у неколико категорија: физички изглед, когнитивно функционисање, социјална когниција и емоционални развој. У даљем излагању пружићемо преглед значајнијих развојних обележја адолесценције. Посебну пажњу усмерићемо на когнитивно функционисање и социјалну когницију, развојна обележја која имају већи значај за тему наше дисертације.

Све промене у адолесценцији долазе од појаве тзв. „сексуалног тела”, гениталне сексуалности, са којом ће доћи физичка и биолошка зрелост за сексуална искуства и репродукцију (Ћурчић, 2004). Перцепција сопственог измењеног тела носи потенцијал за покретање многих интрапсихичких конфликта, јер адолесценти представу о себи граде на основу слике коју имају о сопственом телу.

„Интензивирање нагона, пре свега сексуалног, изводи поново на сцену Едипов конфликт и води његовом дефинитивном разрешењу, са свим пратећим недоумицама, страховима и страстима. Неминовне адолесцентне трансформације воде транзиторном преуређењу и међусобног односа инстанци личности. Снага нагона, фрагилност *Ја*, дисфункционалност *Над Ја* и често хипертрофисаност *Идеал Ја* чини уобичајену нову динамику међуодноса” (Ћурчић, 2004: 12).

Новонастале промене треба уклопити у већ постојећу представу о себи, налазећи компромис између сопствених жеља с једне стране и реалне слике и очекивања средине са друге.⁹⁶ Пронаћи компромис за адолесценте је готово немогући задатак, јер се унутрашња и спољашња стварност перципирају интензивно и субјективно. Тек стечени капацитет селфа за саморефлекскију, способност да се сопствено постојање посматра са дистанце,⁹⁷ могућност да се истовремено буде и учесник и посматрач сопствене егзистенције, доноси „мучну анксиозност и представља претњу која уздрмава *Ја* адолесцента” (Јовановић-Дуњић, 2004: 21).

⁹⁶ Очекивања средине представљена путем медијских конструката, потенцијал су за настанак дубоких конфликта адолесцената, о чему ће бити више речи у одељку „Утицај медија на адолесценте”, стр. 113.

⁹⁷ Постојање рефлексивне селфрепрезентације (Шафер [Shafer], 1968).

Нови капацитет мишљења доноси и свест о сопственој коначности. Амбивалентан однос према животу и смрти очигледан је и у све присутнијим облицима ризичног понашања адолесцента (пушењу, алкохолизму, поремећајима у исхрани, недовољној физичкој активности, насиљу, промискуитетном понашању, незаштићеним сексуалним односима и употреби психоактивних супстанци). Деструкција над сопственим телом први је корак ка прекиду „трпљења” старе и „креирању” нове, лепше стварности. Ћурчић запажа да адолесцент на несвесном нивоу покушава да „неподношљив осећај пасивности трансформише у активност, да доживљај зависности претвори у тријумфалан осећај независности, слободе и самосталности – смрт у тим тренуцима представља фантазам и симбол новог рађања, клицу и креацију новог живота” (Ћурчић, 2004: 16). Уверење адолесцената да су изузетно значајни и да је околина њихова публика која непрестано размишља о њима,⁹⁸ да су специјални у односу на друге и неуништиви, Елкинд (Elkind) назива „личним митом”, издвајајући га као типично развојно обележје адолесценције. Из „личног мита” потиче уверење адолесцента да му се „ништа лоше не може десити”, што може да води ка ризичном понашању, жељи за опасним авантурама и екстремним спортовима (Елкинд, 1967).

За емоционални развој у адолесценцији карактеристично је трагање за емоционалном подршком изван породице. Родитељи престају да буду једини извор сигурности и емоционалног трансфера. Како би постигао аутономију и формирао сопствени идентитет, адолесцент започиње процес психолошког одвајања од родитеља. Емоционалну подршку и осећај припадности тражи међу вршњацима и партнерима (Врађешевић, 2003). Успостављање идентитета, што је једна од кључних потреба и задатака у адолесценцији, обухвата процес сепарације, диференцијације, субјективизације и нових идентификација. До повећања независности у односу на родитеље и коначне сепарације адолесцент ће доћи након што је дезидеализовао инфантилне представе сопствених родитеља. Из овог процеса јавиће се потреба за новим идентификацијама са објектима изван породице, најчешће вршњацима или познатим личностима из света музике,⁹⁹ у мањој мери спорта. Тесна веза са вршњачком групом пружиће осећај припадности и компензовати некадашњу радост због припадања породици. Групни идентитет замена је за још увек непостојећи лични (Ћурчић, 2004).

Опште телесно и неуролошко сазревање у адолесценцији довешће до значајног повећања интелектуалног капацитета адолесцената и промена у когнитивним процесима.

⁹⁸ Околина као „измишљена публика” (Елкинд, 1967).

⁹⁹ Врста музике коју адолесцент слуша реферише о његовом унутрашњем стању и психодинамици процеса адолесцентског развоја. Филозофија музичког правца, или жанра, открива у чему адолесцент тражи решење и смисао – панк (*punk*) сугерише на анархичност, унутрашњу растрзаност и агресивност, алтернатива (*alternative*) на депресивно дезинвестирање објектног света због изостанка нарцистичких очекивања, домаћа поп музика „сити рекорц” (*city records*) на нарцистичку културу, потребу остављања утиска недодирљивости, лепоте, моћи, као и стављања спољашњег, објектног света, у функцију сопственог огледала (Ћурчић, 2004).

3.2.1. Когнитивне способности у адолесценцији

Интелектуални развој у периоду адолесценције значајно се појачава, нарочито од 16. године живота. Главна промена у когнитивном функционисању адолесцената тиче се преласка са конкретног мишљења¹⁰⁰ на формално. Та чињеница обезбеђује основни предуслов за доказивање хипотезе наше дисертације.

Обележја формалног мишљења су:

- *способност апстрактног мишљења;*

Апстрактно мишљење се одвија помоћу појмова, због чега и носи назив „појмовно мишљење”. Овај тип мишљења супротан је конкретном мишљењу, при којем се формира суд на основу представе, а не претходних анализа. На стадијуму формалних или пропозиционих операција, јединка је способна за хипотетичко-дедуктивно мишљење – да манипулише поставкама, идејама и закључује на основу вербалних исказа (Брковић, 2011). Способност формалног расуђивања успостављена је одвајањем форме наведених операционих структура од њиховог садржаја. Бројне мисаоне операције јављају се током апстрактног мишљења: апстраховање, тражење узрока, индукција, дедукција, формирање реалних закључака, проверавање и др. Због поштовања каузалног принципа назива се и *критичко мишљење*. Апстрактно мишљење омогућава адолесценту да ствара своје теорије и гради ставове на основу хипотезе коју је претходно сам формулисао и мисаоно проверио. Разумевање пренесеног значења у језику, стилских фигура попут метафоре, метонимије, синегдохе, ироније и сатире, разних паралела и аналогија, омогућено је развојем формалног мишљења у адолесценцији.¹⁰¹

- *већа мисаона флексибилност;*

Током ране адолесценције (од 12. до 14. године) адолесцент још не зна да проблем може имати више решења, као и да су многе појаве у стварности релативне. Са

¹⁰⁰ Конкретно мишљење (примитивно, магијско, архаично) представља ток идеја при којем јединка не прави прецизну разлику између циља и последице, јер јасна представа о принципу каузалитета не постоји. При конкретном мишљењу нема разлике између објекта и његовог симбола – симбол је конкретан онолико колико је конкретан и сам предмет, па отуда и назив *конкретно мишљење*. „Такво мишљење се јавља код мале деце, шизофрених болесника, код примитивних, често недовољно образованих особа” (Марић, 2001: 29).

¹⁰¹ У лингвистичком развоју детета разумевање једноставнијих примера метафоре и ироније почиње много раније – са 8 година. У истом развојном периоду схватање каузалних односа је све тачније и не ослања се само на појавно дато, већ је засновано и на физичким узроцима и симболичким компонентама (Брковић, 2001).

14 и 15 година постаће свестан плурализма гледишта пред истом појавом и способан да заузме релативистичко полазиште. Аделсон (Adelson) квалификује мишљење адолесцента у том периоду као покретљивије, критичније и прагматичније (Аделсон, 1971).

- *појава димензије будућности;*

Перцепција временске димензије адолесцента далеко је шира од перцепције временске димензије детета и обухвата блиску и далеку будућност. Ново развојно обележје може донети сањарење о будућности, животу без родитељских очекивања и задатака, планирање професије и будуће породице, предвиђање исхода планираних акција и будућих догађаја, што ће допринети процесу интеграције адолесцента у свет одраслих.

- *појава димензије могућег.*

Појава димензије могућег у адолесценцији представља заокруживање и потпуно операционализовање већ познатог процеса постављања претпоставке и њеног доказивања. За разлику од детета, које полази од стварних, конкретних опажајних података из којих ће извући закључак, адолесцент сада полази од *могућег*, које проверава, упоређује са претходним искуством или другим изворима знања, и тако стиже до онога што *јесте* (Врањешевић, 2003). Појава димензије могућег омогућава адолесценту да изводи закључке који нису засновани на конкретном искуству, али за чију проверу, касније, може да користи искуство.

Промене у когнитивном развоју значајно утичу на формирање ставова адолесцената о себи и окружењу, као и на социјално позиционирање у вршњачкој групи. С појавом димензије могућег, адолесценти стичу способност да разумеју опште цивилизацијско стање, сложеност каузалитета у друштвено-хуманистичким наукама, као и да активно „учествују у идеологијама одраслих, што је обично удружено са жељом да се мења друштво, чак и да се уништи, како би успоставио боље” (Пијаже [Piaget], 1979: 71). Са друге стране, упркос прибегавању интелектуализму, како би избегли сукобе и акцију, адолесценти често остају пасивни посматрачи који се *навикавају* да апстрактно мисле, постављају проблеме и проверавају хипотезе, на тај начин антиципирајући будућа дешавања.

3.2.2. Социјалне способности у адолесценцији

За нашу хипотезу развој социјалних способности у адолесценцији значајан је због разумевања интенција пошљаоца поруке, као и критичке перцепције медијских садржаја.

Под појмом *социјална когниција* подразумева се начин на који размишљамо о другима и себи, односно начин на који спознајемо свет око себе (Врањешевић, 2003). Роберт Селман (Robert Selman, 1980), један од аутора теорије о социјалној когницији, под појмом *социјална когниција* обухвата: емпатију, морално мишљење, развој свести о себи и другима, промену тачке гледишта и способност решавања истог проблема из позиције друге особе. Развој социјалне когниције Селман посматра кроз четири области: свест о себи, пријатељство, конфликти, вршњачки односи, однос родитељ-дете, при чему пажњу усмерава на концепт кажњавања (Селман, 1980. у Врањешевић, 2003).

Са развојем у детињству и преласком у адолесценцију, повећавају се и могућности појединца за обављање сложенијих когнитивних задатака у корелацији са другим људима, као и разумевање комплексних међуљудских односа и социјалних стратегија. Социјална когниција подразумева и способност процене и претпоставке начина на који ће друга особа реаговати, како ће се осећати и на који начин понашати у одређеној ситуацији. За тему наше дисертације од посебног је значаја повећавање способности *децентрације* у адолесценцији, односно сагледавања и решавања истог проблема из позиције друге особе.

Разматрајући кључне аспекте социјалне когниције, Шанцова (Shantz, 1987) издваја следећих пет питања:

1. *Шта друга особа види?* – способност посматрања исте појаве из позиције другог;
2. *Шта друга особа осећа?* – способност разумевања емоција другог (емпатија);
3. *Шта друга особа мисли?* – способност закључивања о мисаоним процесима другог, што укључује и упоређивање туђег мишљења са сопственим и извођење закључака;
4. *Шта друга особа намерава?* – способност закључивања о мотивацији другог;
5. *Како друга особа изгледа?* – способност комплексне перцепције другог (поред физичких карактеристика, запажање и издвајање особина личности другог).

У добу средње адолесценције, развојној фази ученика средње школе, на које се односи тема наше дисертације, јавља се период „продужене друштвене перспективе” (Селман, 1980: 83). Адолесцент у овој фази знатно унапређује социјалну когницију, долазећи до виших апстрактних нивоа, који подразумевају координацију друштвене перспективе, као и перспективе појединца и групе којој се припада. Адолесценти од 15. године постепено постају свесни релативности својих и туђих гледишта и перципирају туђе становиште као последицу усвојеног система вредности и несвесних процеса (Враћешевић, 2003). У овом периоду почиње перцепција других као комплексних јединки, чија су ставови одређени особинама личности, условима одрастања и системом вредности средине из које потичу. С временом код адолесцената расте и способност разумевања осећања и психолошке мотивације других, као и сопствених и туђих несвесних психолошких процеса.

Неки аутори сматрају да већина спољашњих и унутрашњих конфликта код адолесцената настају због неразумевања адолесцената од стране одраслих и „центрираног погледа одраслих на адолесценцију” (Валсинер [Valsiner], 1989: 343). Познато је антрополошко истраживање Маргарет Мид (Margharet Mead) која је, испитујући потпуну слободу адолесцената са Самое, дошла до закључка да је адолесценција буран период само уколико је јаз између генерација културолошки изазван.¹⁰² У друштвима као што је друштво Самое, деца се одмалена уче улогама из света одраслих, учествујући у раду са одраслима и преузимајући на себе део одговорности.

Уклапање адолесцената у утврђена очекивања и улоге које су наметнули одрасли, тумачење адолесцентских трагања за смислом и аутономијом као бунтовништво,¹⁰³ деструкција и дезоријентисаност, воде ка продубљивању јаза између адолесцената и стварности. Због тога све више психолога и педагога као једини исправан правац размишљања о адолесцентима види измештање на тачку гледишта адолесцената и уважавање њиховог приступа промени стварности. Овај став нас наводи да се запитамо колико данашњи адолесценти заиста теже промени. Да ли су адолесценти данас мање храбри, више прагматични и пасивизирани него пре педесет

¹⁰² Адолесценти са Самое, над којима је Мидова спровела истраживање, живели су у складу са културном традицијом свог народа – уживајући у праву избора, сексуалним слободама, слободи одлучивања када ће формално (кроз чин иницијације) и неформално (кроз прихватање социјалне и економске одговорности) ући у свет одраслих. Резултати истраживања Маргарет Мид показали су да су код испитаника изостали спољашњи и унутрашњи конфликти, општа места адолесценције. Из овог етноцентричног приступа дошло се до крајњег негирања адолесценције као бурног стадијума живота (Мид, 1928).

¹⁰³ У основи феномена бунтовника налази се архетип лучоноше, оног који доноси светлост и помоћу ње изводи народ из мрака (подземног света). Он се смело бори против ауторитета. Из истог архетипа развиће се вавилонски бог Зуу, који је пао на Земљу у облику ватрене летеће змије, египатски бог-змија Сету, отац муња, који је такође пао на Земљу, Прометеј, титан из грчке митологије, који се побунио против богова и украо им ватру како би је дао људима, Луцифер, библијски пали анђео, одметник од Бога итд. Човекове представе о добрим делима одметника од богова/Бога, Јунг (Carl G. Jung) тумачи као симбол релативности морала. Описујући природу бунтовника као двојну, Јунг истиче да је „парадокс један од темељних квалитета несвесног и његових садржаја” (Јунг, 1987: 72–73).

година? Настојаћемо да путем наредних разматрања и емпиријских истраживања над адолесцентима одговоримо на постављена питања.

3.3. Ко су адолесценти на почетку 21. века?

У реклами за *никшићко пиво*, која у оквиру своје маркетиншке функције између осталог реферише и о сто двадесет година постојања тог бренда, смеђују се две друштвене групе у кадру – млади, који се забављају у дискотеци и природи испијајући пиво и показујући садржаје на дисплеју својих мобилних телефона, и стари, који такође пију пиво, али играјући карте у родно хомогеном (мушком) друштву. Рекламу прати песма „Прљавог казалишта” *Све је лако кад си млад* и слоган: „Младост се не мери годинама, него срцем”.¹⁰⁴

У маркетиншком кичу, насталом из жеље да се под једну капу обједине све циљне групе у тржишној утакмици, издвојен је дистинктивни чинилац, фактор који младе издваја од осталих друштвених група. За потребе поменуте рекламе ту дистинкцију представља срце у свом симболичком значењу ширине и отворености према животним радостима (остаје нејасно зашто су жене дискриминисане у сцени са старијим актерима). Дистинкција унутар нове, обједињујуће групе, обележене као „млади”, између две подгрупе – „календарски младих” и „календарски старих”, успостављена је на основу медија који њихови чланови (не) користе. Та разлика је неприкосновена и њу и маркетиншки стручњаци у представљеној реклами прихватају као константу.

Медији утичу на друштво формирајући слику о значењу појма младости, јер појединац на основу такве слике и сопствене, унутрашње стварности, конципира представу о себи и свету који га окружује. Ова и многе друге рекламе показују традиционално виђење адолесцената као комформистички оријентисаних младих људи, окренутих ка површној забави – испијању пива, игрању по дискотекама, фриволним дијалозима чије су теме апликације на мобилним телефонима и сл. То је слика коју медији пружају о адолесцентима, односно став јавности о њима. Истовремено, млади представљају и друштвену групу која заузима значајно место у популистичкој демагогији политичара, категоризовану као тек стасало или потенцијално значајно бирачко тело. Значај који им се придаје у политичком популистичком дискурсу полази

¹⁰⁴ Реклама је приказивана на више телевизија са националном фреквенцијом у периоду од марта до септембра 2016. године.

од свести о њиховом бунтовничком потенцијалу (потврђеном кроз историју више као развојна одлика, него промишљено опредељење), омогућеном привидним осећајем слободе, изостанком економског притиска и одговорности коју подразумева доба зрелости.

Почетком 21. века перцепција сопственог бића и стварности за адолесценте је више него раније посредно сазнање, успостављено посредовањем медијских конструката. Суочавање са питањима која подстичу и откривају психолошки раст: *Ко сам ја? Какав је свет који ме окружује? Који је његов смисао?*, води до одговора значајно условљених перцепцијом непрекидних низова симулакрума који чине свакодневницу адолесцената. У периоду као што је адолесценција, позив на увид у сопствено биће и његову корелацију са светом има већи значај и посебно значење, јер се таква питања постављају први пут у животу. Ћурчић запажа да је основни задатак адолесцента у тако противречном и бурном периоду често само преживети, док је налажење смисла могуће тек касније, у постадолесцији – „све до тада постоји само лутање и хаотична и врло променљива илузија, у најбољем случају само нестална представа о смислу сопственог постојања и живљења” (Ћурчић, 2004: 11).

У дигиталној култури с почетка 21. века „селфи” (*selfie*) фотографија представља архив личне перцепције сопственог бића, експлицитне и имлицитне самопрезентације адолесцента, медијски конструкт који задовољава скромну потребу за естетским. За адолесценте „селфи” је миметички одраз несвесне потраге за сопством. На „селфи” фотографијама данашњих адолесцената види се представа коју желе да други усвоје о њима. Резултати објављеног истраживања, спроведеног 2016. године на ученицима Пете београдске гимназије, указују на снажан утицај нарцисоидне културе на младе почетком 21. века, као и доминантно присуство технологија у њиховом свакодневном животу.¹⁰⁵ Међу одговорима у интервјуу отвореног типа, понављали су се искази које бисмо могли да обухватимо у три одговора на постављена питања:

- *Шта је за мене естетско?*

А. М. (17): „Млади данас немају толику потребу за естетским као млади некада, као ни потребу за уметношћу. Опседнути су савременим технологијама, друштвеним мрежама и другим модерним начинима комуникације, и у њима проналазе лепоту.”

¹⁰⁵ Истраживање је спроведено на узорку од 60 адолесцената од 17 и 18 година, ученика Пете београдске гимназије, током 2016. године. Циљ истраживања био је утврђивање присуства *естетског бића* (*homo aestheticus*-а) данашњих адолесцената. Резултати су показали да је поимање естетског код испитаних адолесцената присутно, али измењено у односу на раније епохе. Данашњи млади *homo aestheticus* креира сопствени идентитет на позадини дигиталне платформе и себе сагледава као *естетизован конструкт*. Значајан број младих задовољава потребу за лепим гледањем туђих „селфи” фотографија, као и продукцијом и гледањем сопствених, што представља измењену објектну стварност, међу адолесцентима квалификовану као „естетску”. Рад је изложен на 36. годишњем научном скупу Естетичког друштва Србије 23. децембра 2016. године и објављен у Зборнику радова „Homo aestheticus” Естетичког друштва Србије, 2017. године.

- У чему данас препознајем естетско? Како знам да је баш то лепо?

И. П. (17): „Данас влада одређени стил шминкања као потврда естетског на друштвеним мрежама. Свако своје лице користи као палету која треба да одговори на естетско – изразима, код девојака утврђеним начином шминкања.”

- Шта естетско буди у мени? У којој мери ме покреће да се и ја креативно изразим?

И. Ј. (17): „Неко окачи неку слику на инстаграм или `фејс` (*facebook*) и прокоментарише: `Баш сам естетик!` То значи – баш сам леп!” (Кецман, 2017: 397-399).

Почетак 21. века заменио је огледало „селфи-фотографијом”, док је критички однос према приказаном предмету ослабљен. Важно је истаћи да представљено стање не значи да медији, као одраз друштвене стварности, делују на адолесценте, а адолесценти на медије (друштвену стварност) не, већ да су унутрашња и спољашња стварност у сталном међудејству. Друштвена средина нуди адолесцентима објекте и обрасце понашања, системе вредности и моралне норме, односно обрасце односа према свету. Друштвени обрасци и објекти се прилагођавају унутрашњем и индивидуализују, постајући саставни део унутрашње стварности адолесцента. Истовремено, индивидуалне датости унутрашњег света сваког појединца пројектују се у друштвену стварност и прилагођавају *спољашњем* („подруштвљавају се”), па је због тога тешко рећи ко на кога више делује: млади на друштво или друштво на младе (Тадић, 2004: 164). Парадоксално развоју информационах технологија, процеси „подруштвљавања” уступају место процесима индивидуализације, који код образованијег дела адолесценатске друштвене групе досежу ниво ултраиндивидуализма и нарцисоидности (Гоше [Gauchet], 2002).

Удаљавање адолесцената од околине и појачани егоцентризам последица су отуђености као глобалног тренда, болних искустава с другима, неповерења, страха од блискости и губитка сопства (Тадић, 2004: 165). Када је реч о Србији с почетка 21. века, наведеним узроцима треба додати и деценијама присутну хипокризију друштва, неповољне околности постратног периода итд. Повлачење адолесцената од околине и појачани егоцентризам условљени су хипертрофираним *Идеал Ја*, удаљеним од реалности. *Идеал Ја* представља наследника примарног нарцизма који „осигурава илузију инфантилне свемоћи и подстиче принцип задовољства, за разлику од *Над Ја*, које осигурава принцип реалности” (Ћурчић, 2004: 17). *Идеал Ја* проналази нове идентификације и идеале, не бирајући на основу социјалних критеријума да ли је нешто прихватљиво или не – за *Идеал Ја* циљ је повратити у адолесценцији изгубљену нарцистичку равнотежу и поново обезбедити идеализоване објекте.

„Утисак је да су млада поколења уморна од снажних осећања, одушевљења, утопија, илузија, празне реторике и демагогије и да се приклањају прагматизму и рационалности. Брига и одговорност за друге помера се ка бризи

за себе, а филозофија рада као да уступа место филозофији хедонизма” (Гадић, 2004: 165).

Док својим животним стилем бране достигнућа и стандарде западне цивилизације, младима данас недостају тинејџерски бунт и нихилизам какав је, на пример, носио панк ‘70-их година 20. века. Субкултуре младих ‘60-их и ‘70-их биле су више левичарски оријентисане у односу на оријентацију младих данас. Левичарска оријентација огледала се у презиру према свему што је манифестација актуелног грађанског друштва – родитељима, наставницима, школи, малограђанским друштвеним вредностима, естаблишменту. Мишљење и кретање младих данас више него икада раније одређује комформизам, тачке ослонца у глобалним вредностима, безбедна зона у којој не постоји есенцијална провокација и надражај за промену. Истовремено, појам младости се не везује више директно за године.

„Стиче се утисак да код савремене омладине нема приметне склоности ка субверзивности и отпору, која је, како се сматра, била обележје претходних генерација младих... Данас се многе особености младих опажају у знатно ширим старосним групама” (Бенет [Bennett], 2007. у Радок 2013: 22).

Према схватању Ендија Бенета, „младост је оно што се чини, не оно што се има” (Бенет у Радок, 22). Овај став Бенет изводи из запажања да су многи панкери, испитаници у истраживањима студија поткултуре ‘70-их година 20. века, остали панкери, упркос биолошкој старости која је уследила.

Уз помоћ медија многи присвајају идентитет младих. „Младост више не припада само младима”, запажа Радок (Радок, 12), наводећи пример медијске слике четрдесетогодишњег британског премијера Дејвида Камерона (David Cameron) из британске штампе 2010. године, квалификованог као „млади политичар”. Пласирајући конструкт о продуженој младости и моћи заустављања старења, медији код конзументата подржавају опсену о сопственој младости и њеним добитима: младалачком изгледу „лолите” и „бунтовника без разлога” Џејмса Дина (James Dean), адолесцентску луцидност и право на изостанак одговорности и иницијативе за промену.

Милена Драгићевић-Шешић сматра да је проблем у томе што је „бејби-бум” генерација (*baby-boom generation*) савладала, тј. усвојила све дискурсе, и тако успела да створи привид демократских платформи у којима за младе има места. Бунтовници чија је побуна почела ‘60-их и данас, у својим шездесетим годинама, често негују стари културолошки образац (најочигледнији по питању представе о себи самом, на плану језика, али и облачења, и уопште стила живљења). На тај начин се изгубила јасна дистинкција између позиција младих бунтовника и оних који то (више) нису.

„Са малим изузетком музичких садржаја, данас и млади и стари учествују на исти начин у културном животу. Чита се иста бестселер литература: *Драгуљ Медине* је писан за све, чак је и *Хари Потер* писан тако да може да има ‘фанове’ од деце до најстаријих. Део ‘старије’ публике спремнији је на експеримент и

иновацију, јер га то везује за младост, за ‘60-е у којима је то било нормално, наравно, у тзв. ‘елитном’ културном кругу.”¹⁰⁶

Упркос дисперзивној семантици појма *млади* у медијацицентричној култури с почетка 21. века, чије је значење показало тенденцију ширења, младе у овом раду детерминишемо на основу њиховог календарског узраста, адолесценције, који подразумева већи потенцијал за подстицање критичког мишљења него било које друго старосно доба.

3.4. Утицај медија на адолесценте

Истраживање утицаја медија подразумева експерименте и анкете којима се генеришу квантитативни подаци, како би се сазнало на који начин излагање медијском садржају утиче на мишљење и деловање (Гантер [Gunter], 2008; Сандар [Sundar], 2009). Због чега је истраживање утицаја медија на адолесценте значајно? Посматрање младих и истраживање утицаја који на њих врше медији, омогућава сагледавање правца кретања друштвених токова у будућности.

Бавећи се феноменом учења из медија и заузимања критичког става према насиљу у медијским садржајима, Гантер указује на комплексност самог процеса:

„Има неколико фаза у когнитивној обради насиља у медијима. Гледаоци морају бити свесни његовог одвијања, разумети његову сврху у ширем контексту наратива, оценити његову улогу, намену и исходе за учеснике, те упити његове појединости у властито знање о друштву, тако да нови бихевиорални догађаји могу да се упореде са осталим искуствима, као и да се у том процесу модификују” (Гантер, 2008: 1089).

Разматрајући утицај медија на појединца, Брајант и Оливер (Bryant & Oliver) закључују да медији не врше директан, непосредан утицај. Друго, утицај који ће извршити медији на појединца зависи од његових мотива за коришћење медијског садржаја (Брајант и Оливер, 2009). Ула Карлсон (Ulla Carlsson) и сарадници, у студији „Оснаживање путем медијског образовања”,¹⁰⁷ указују на две струје у односу јавности према утицају медија на младе – једну која заговара умањивање моћи и ширења

¹⁰⁶ Милена Драгићевић-Шешић, *Ко су млади данас?* <http://www.politika.rs/scc/clanak/>, посећено 11. новембра 2016. год.

¹⁰⁷ Carlsson, U., Tayie, S., Jacqinot-Delaunay, G. and Tornero, J. M. P.: ”Empowerment Through Media Education”, Goteborg: International Clearing house on Children, Youth and Media, 2008.

медијске индустрије и другу која је окренута истраживању односа између медија и младих. Исте године када Брајант и Карлсонова са сарадницима изводе наведене закључке, помоћник генералног директора Унеска, Абдул Вахид Кан (Abdul Waheed Khan) истиче да медијско образовање може бити успешно само уколико се премости јаз између медијског укуса младих и њиховог формалног образовања (Радок, 18). Кери Базалгет (Cary Bazalgette) и Санџеј Астана (Sanjay Asthana) показују либералнији став према чврстој вези младих са новим медијима, истичући да медији у великој мери помажу младима (Базалгет, Санџеј, 2008).

Разматрајући плурализам ставова у вези са утицајем медија на младе, Енди Радок закључује да начин поимања и проучавања младих и медија утиче на формирање става истраживача. Он сматра да истраживачи медија у извесној мери сами стварају предмет сопствене анализе, „те нема смисла упуштати се у расправу о омладинским медијима, а да се притом проучавање и подучавање тог предмета не посматра као културна активност сама по себи” (Радок, 19). Начин на који се описује и утврђује веза између медија и младих, утиче на слику коју млади граде о себи у друштву, као и о историјском тренутку чији су део.¹⁰⁸

За утврђивање политичког утицаја медија на адолесценте, важно је поћи од начина на који су адолесценти медијски представљени. Та слика открива интенције естаблишмента, став према узајамним односима друштвених група унутар заједнице, али и скривене страхове, став о перспективи и значају младих за развој друштва у целини. Истовремено, студије о поткултурама младих указују на чињеницу да млади на Западу почетком 21. века у значајној мери користе медијске ресурсе за саопштавање сопствених политичких идеја и повезивање са политичким истомишљеницима (Радок, 11).

Забринутост родитеља због непримерених медијских садржаја са којима адолесценти свакодневно долазе у контакт, израз је анксиозности одраслих, проузроковане немогућношћу да контролишу приступ деце медијима (Хобс, 1998. према Денби [Denby], 1996). Полемика о штетном утицају медија на младе најчешће је произлазила из пораста случајева неприхватљивог понашања адолесцената. Андерсон (Anderson) медијске садржаје у којима се јављају поруке које могу да негативно утичу на адолесценте назива „проблемским подручјима”, идентификујући следеће ризичне тачке утицаја: алкохолизам, наркоманију, насиље, исхрану, материјалистичку перцепцију, пристрасност у извештавању, као и стереотипно представљање мушког и женског тела, расног, класног, полног и сексуалног идентитета (Андерсон, 1983).

¹⁰⁸ У студији „Млади и медији” Радок указује на значајан позитиван потенцијал медија за разне облике активизма у дигиталној ери, наводећи примере деце-војника и младих жртава насиља у Нигерији, Сијера Леонеу и Колумбији. Радок сматра да би оглашавање у медијима и медијска продукција деце и адолесцената из друштвено маргиналних група и држава са слабијим ресурсима, омогућила друштвену добробит деце и младих, у одређеним околностима чак и „неочекивани друштвени исход” (Радок, 2013: 35).

У САД-у се изложеност адолесцената медијима посматра као „фактор ризика”, а медијска писменост у образовању као „заштитни фактор” (Хобс, 1998). Рене Хобс указује на резултате истраживања Остин и Џонсона (Austin & Johnson, 1997) у САД-у, који показују да едукација у области медијске писмености може утицати на понашање адолесцената при одлуци о конзумирању алкохола. С друге стране, значајан број теоретичара медија и наставника у Великој Британији сматра да је став да медијска писменост може заштитити адолесценте од негативног утицаја медија површан и заснован на лоше постављеним друштвеним истраживањима (Халоран и Џонс [Halloran and Jones], 1992). Према њиховом мишљењу, наставне методе засноване на аксиому да медијска писменост штити адолесценте од утицаја медија, неефикасне су у свакодневном животу.

Хобсова такође сматра да су у образовању о медијима задаци за ученике нефункционални уколико су вештине медијске писмености супротстављене медијској култури. Многи наставници са којима је она сарађивала тврдили су да ученици не реагују на идеју да су беспомоћне жртве медијског утицаја, које морају бити спасене од медијске манипулације (Хобс, 1998). У основи исти став изнео је и неколико година раније Бакинџем, истичући да се фокусирањем на негативне утицаје масовних медија занемарује емоционални ангажман који адолесценти успостављају с медијима. Уместо цинизма и супериорности, Бакинџем предлаже добро конципирана истраживања и анализу, чији ће резултати омогућити адекватне алате за образовање деце и адолесцената о медијима (Бакинџем, 1993).

Медијски утицај може се разумети само у контексту културалног амбијента и историјског тренутка у којем се јавља. Због тога ћемо утврђивање медијског утицаја на адолесценте у Србији, као и њихове медијске навике, посматрати у том кључу, ослањајући се на резултате емпиријских истраживања, које ћемо у наставку рада представити.

3.5. Медији које користе адолесценти

У готово футуристичком маниру свог сународника Мајаковског (Маяковски), у тексту „Доле школе!”, Илич (Илич, 1972) запажа да смо сви „највећи део знања стекли изван школе”, као и да „ђаци понајвише уче без наставника, а често и упркос њима” (Илич, 1972. у Ђорђевић, 1996: 57). Иличево запажање позива на преиспитивање и друштвену одговорност наставника, креатора образовних политика, али и друштва у целини.

У свету су последње две деценије често спровођена истраживања чији је предмет однос младих према медијима. Резултати спроведеног истраживања у Аустралији показују да адолесценти свакодневно проводе велики број сати уз медије – око 40 сати недељно,¹⁰⁹ што на дневном нивоу значи више од пет сати дневно. Приближно исте резултате показују и истраживања спроведена у Великој Британији (Бакингам, 2003) и Америци (Томан, 2003).

Истраживања у Србији не показују значајне разлике у односу на свет. Емпиријско истраживање спроведено током 2018. године у Петој београдској гимназији, чији је циљ био утврђивање медијских навика адолесцената, омогућило нам је драгоцен увид у место, значај и начине конзумирања медија у животу адолесцената у Србији. У наставку ћемо указати на резултате истраживања, анализирати их кроз три структуралне целине упитника: Медијски садржаји које конзумирају адолесценти, Канали перцепције медијских садржаја и Друштвени медији које користе адолесценти, након чега ћемо извести закључке.¹¹⁰

3.5.1. Резултати истраживања *Медијске навике адолесцената*

а) *Медијски садржаји које користе адолесценти*

- Медијски садржај који свакодневно користе адолесценти је популарна музика, коју испитаници или само слушају помоћу слушалица на

¹⁰⁹ Insight Five: A snapshot of Media Literacy in Australian Schools. Jocelyn Nettlefold and Kathleen Williams, Institute for the Study of Social Change, University of Tasmania, http://www.utas.edu.au/data/assets/pdf_file/0005/1144409/Insight-Five-Media-Literacy.pdf, посећено 12. фебруара 2019. године.

¹¹⁰ Истраживање је спроведено 14. и 15. марта 2018. год. на субјекту узорка од 60 испитаника другог разреда (17 год.) природно-математичког смера Пете београдске гимназије. Узорак субјеката био је уједначен према узрасту, полу и искуству (образовању и школском успеху). Примењена је квантитативна метода случајног кластерског узорка, упитник са нумеричким варијаблама вишеструког избора и Ликертова скала. Пребројавање и проценат примењени су приликом обраде података.

смартфону, или прате гледајући музичке спотове на Јутјубу – од укупног узорка субјеката популарну музику слуша 96% више од сат дневно, 3% мање од сат дневно, 1% не слуша.

- Игрне серије 68% испитаника гледа више од сат дневно, у највећем броју серије „Игра престола” (“Game of Thrones”) и „Викинзи” (“Vikings”), 11% испитаника гледа ТВ серије до сат дневно, 21% узорка субјеката не гледа серије.¹¹¹
- Значајан проценат испитаника редовно гледа филмове – 86% узорка субјеката недељно гледа најмање један филм, 12% испитаника дневно одгледа најмање један филм, 2% испитаника се изјаснило да не гледа филмове.
- Спортске преносе свакодневно, више од сат времена, прати 54% узорка субјеката (од укупног броја испитаника који прате спортске преносе, 82% су мушког пола), 16% испитаника прати повремено спортске преносе, 30% не прати спортске преносе.¹¹²
- Око 14% узорка субјеката повремено чита дневне новине, углавном особе мушког пола, са циљем провере резултата спортских догађаја (дневне новине испитаници читају искључиво путем интернета), док 86% узорка субјеката уопште не чита новине.
- Од осталих медијских садржаја испитаници конзумирају у мањој мери ријалити програм (3% прати неки ријалити програм, 97% уопште не прати%) и таблоиде (1% чита таблоиде, 99% не чита таблоиде), док се 100% изјаснило да не конзумира политичке недељнике.
- Занемарљив број испитаника чита часописе (два испитаника мушког пола читају часописе о оружју, једна испитаница чита „Политикин забавник”).

б) Канали перцепције медијских садржаја

- Канал путем којег адолесценти најчешће перципирају медијске садржаје је интернет.¹¹³
- Популарну музику, која се показала као доминантан медијски садржај, адолесценти усвајају у највећој мери путем Јутјуба и селекованих „плеј-листа” – 98%, док 2% слуша радио.
- У интервјују отвореног типа, након спровођења емпиријског истраживања, испитаници су се сложили да телевизију и радио не

¹¹¹ Епска фантастика је доминантан филмски жанр код адолесцената, што се може објаснити њиховим развојним психолошким и емоционалним обележјима (бег од стварности у фантастику, изостанак објективности у перцепцији, авантуристички однос према животу, жеља за освајањем непознатог, померање граница сазнања и сл.).

¹¹² Дневне новине испитаници прате искључиво у електронској форми, путем интернета, на свом смартфону или рачунару, што смо сазнали у дискусији након анкете.

¹¹³ У дискусији након анкете, путем интервјуа отвореног типа, сазнали смо да се испитаници свакодневно служе интернетом путем својих смартфона, у мањој мери рачунара, који користе када су код куће.

укључују, али телевизијске садржаје (филмове и серије), као и радио (музику) прате путем видеостриминг платформи.

в) Друштвени медији које користе адолесценти

- „Воц`ап” је омиљени друштвени медиј узорка субјеката (100% испитаника изјаснило се да га свакодневно користи).
- „Инстаграм” од укупног броја прати 79% испитаника.
- „Фејсбук” профил има 76% испитаника од укупног броја испитаних.
- „Вајбер” прати 32% узорка субјеката.

На питање отвореног типа у последњој структуралној целини упитника – *Зашто млади за комуникацију радије бирају „воц`ап” него „вајбер”?*, узорак субјеката дао је следеће одговоре:¹¹⁴

- „Воц`ап` има бољи интерфејс”/„Воц`ап` има лепши дизајн”/„Има бољу`естетику”/„Има лепше боје”/„Делује попуњеније, док је`вајбер` простији, има мање боја”/„Воц`ап` има лепше емотиконе.”);
- „Нећу да користим платформу коју користе моји`маторци.”
- „Зато што моје друштво користи`воц`ап.”
- „На`воц`ап-у` може да се формира већа група него на`вајберу.”
- „Воц`ап` заузима мање меморије.”
- „Слике које се шаљу са`воц`апа` бољег су квалитета.”
- „Воц`ап` се једноставније користи – нема налепница и непотребних`ствари, већ се само шаљу поруке и слике.”
- „Новији је од`вајбера.”
- „Бржи је и ефикаснији.”
- „Модеран је.”
- „Вајбер` је детињастии, дизајниран за децу и старију популацију, а`воц`ап` је погодан за младе – забавнији је, динамичнији и има ширу понуду емотикона.”¹¹⁵

Сви испитаници су дали одговор на последње постављено питање, што реферише о чврстини њихових уверења и навика у вези са коришћењем друштвеног медија „воц`ап” у свакодневној међусобној комуникацији.

¹¹⁴ Питање је изведено из закључка истраживача (наставника) током дугогодишње праксе са ученицима – адолесценти најчешће комуницирају путем „воц`апа”.

¹¹⁵ У приказу су издвојени одговори који се у највећој мери понављају.

3.5.2. Анализа резултата и закључци истраживања *Медијске навике адолесцената*

Резултати истраживања показују да узорак субјеката свакодневно користи медије. Медијски садржаји које ученици гимназије у највећој мери перципирају су (поређани према реду перцепције узорка испитаника): популарна музика, филмови, серије и спорт. Ријалити програм и таблоиде конзумира занемарљив проценат узорка субјеката, као и часописе. Испитаници не конзумирају политичке недељнике. Резултати истраживања указују на податак да код младих није формирана навика праћења штампаних медија.

Полна диференцијација у одговорима углавном је била занемарљива, с тим што треба истаћи да су за спортске преносе и дневне новине на порталима веће интересовање показали адолесценти мушког пола.

Доминантан канал путем којег адолесценти перципирају медијске садржаје је интернет. Испитаници медијске садржаје перципирају преко „видеостриминг” платформи, пре свега путем Јутјуба, који се код адолесцената показао као најпопуларнији интернет-сервис за објављивање и праћење видео садржаја. Узрок ове појаве треба тражити у чињеници да је на тај начин омогућено праћење медијских садржаја помоћу смартфона, који је узорак субјеката у дискусији након спроведеног истраживања квалификовали као „једини предмет без којег не би могли да замисле сопствени живот”.

Дискусија након спроведеног емпиријског истраживања обезбедила нам је драгоцен закључак: адолесценти не размишљају о врстама медија, већ о медијским садржајима. Значајан део узорка субјеката гледа више екрана истовремено – у највећој мери истовремено прате садржаје на смартфону и таблету, или на смартфону и рачунару, што потврђује значајно присуство „медијског мултитаскинга.”¹¹⁶ Узрок ове појаве можемо пронаћи у страху адолесцената да нешто не пропусти и растућој анксиозности као генералном обележју егзистенције у западној цивилизацији с почетка 21. века.

Желимо да укажемо на још једно запажање проистекло из резултата овог истраживања: избор комуникацијског канала код адолесцената на почетку 21. века израз је бунта. Оно што је некада био жаргон, рок ен рол, панк, нова субкултура, данас

¹¹⁶ Појам „медијски мултитаскинг” означава гледање више екрана истовремено. Термин потиче из енглеског терминологијског речника за бизнис (*multitask* – обављање више задатака истовремено), одакле се, уз одредницу „медијски”, у синтагматском облику проширио на свакодневни говор, али и терминологију науке (психологију, социологију итд.). Више о томе на: <https://www.globifylanguages.com/business-english-vocabulary-multitask/>, посећено 12. маја 2019. год.

је комуникациона платформа. Са настанком првих друштвених заједница успостављено је и друштвено раслојавање језика. На почетку 21. века дошло је до раслојавања *канала комуникације* према друштвеним групама – технолошки напредак обезбедио је адолесцентима могућност да не користе исти комуникацијски канал као њихови родитељи, наставници и други одрасли чланови заједнице.

Слушање музике путем радија, грамофона, касетофона, и Це-Де плејера из 20. века, заменила је аудио-перцепција путем Јутјуба и селектованих „плеј-листа”. Овај податак указује на чињеницу да адолесценти на почетку 21. века желе контролу и усмереност медијских садржаја ка себи, што је обележје нарцисоидне културе с почетка 21. века.

Традиционалне стратегије програмирања медија су превазиђене – адолесценти показују потребу за медијским садржајима који су персонализовани и који их емоционално ангажују. Медијски стимулуси које својевољно селекују, надражују поље предвидивих емоционалних реакција, удаљених од дубље рефлексije, па се могућност за интраперсоналном комуникацијом губи пре него што је и започета. Остављајући по страни когнитивну, експресивну и акумулативну функцију, језик адолесцената на друштвеним медијима свео се на размену кратких, поједностављених обавештења, редуковану комуникацију. Очекујемо да ће измењени начин комуникације, употребе језика и перцепције садржаја из медијатизоване стварности највише утицати на књижевност као уметности чије је изражајно средство језик који подразумева естетску компоненту, који „нешто више даје и нешто дубље значи”, Кајзер (Kaiser, 1973).

Адолесценти се у међусобној комуникацији опредељују за „воц`ап”, јер подразумева ресурсе који одговарају њиховим потребама и, с друге стране, помаже им да одрже дистанцу према одраслима. Семиотички систем на `воц`ап-у` нешто је другачији у односу на семиотички систем на „вајберу” – сликовитији је, разнобојан и одговара потреби адолесцената за складиштењем већег броја и обима докумената. Резултати указују да млади имају чврсту везу са медијима, чије садржаје селекују и чувају у својим телефонима.

Дијалектика медија у основи подразумева комуникацијски чин између пошиљаоца поруке и њеног примаоца, где су укључени сви елементи комуникације (пошиљалац и прималац поруке, порука, предмет поруке, комуникацијски канал и комуникацијски код). Због значаја места које комуникација заузима у медијацентричној стварности и образовању о медијима, у наставку рада бавићемо се комуникацијским навикама адолесцената, које су значајно другачије (што ће показати теоријско разматрање и резултати емпиријских истраживања) од комуникацијских навика њихових родитеља и наставника.

Транзиција у дигиталној култури донела је нове комуникацијске моделе. Посматраћемо их као полазиште и ресурс за развој медијске писмености и подстицање критичког промишљања адолесцената о медијским садржајима.

3.6. Комуникација адолесцената

Комуникација као размена значења међу комуникаторима подразумева слање поруке и фид-бек као комуникацијску реакцију на комуникацијски стимулус. Поруку посматрамо као исход процеса који се јавља употребом неког од људских језика, вербалних или невербалних (Мандић, 1998: 18). Порука постаје јединица комуникације онда када се комуникација оствари. Реченица која је граматички исправна и која остварује комуникативну функцију (преноси целовито обавештење од пошиљоца до примаоца), нужно није порука. Њена тенденција је непрестани конструктивизам – порука не настаје да би опстала, већ да би остварила своје информацијско обележје саопштења о посебном догађају у неком систему, а потом уступила место последње јединице говорног низа новој поруци.

У наставку рада представићемо адолесцените као креаторе и пошиљоце порука у вербалној и невербалној комуникацији. Разматрајући вербалну комуникацију, пажњу ћемо усмерити на функционисање језичког знака у дигиталној комуникацији – дигиталну комуникацијску реакцију¹¹⁷ и промене на које наилази језички знак у интерперсоналној дигиталној комуникацији адолесцената.¹¹⁸ На крају овог дела указућемо на невербалну дигиталну комуникацију адолесцената у контексту наставе. Представићемо резултате истраживања чији је циљ био утврђивање невербалног фид-бека на поруку која носи потенцијал за критичко мишљење.

Комуникацијске навике данашњих адолесцената могу нам омогућити увид у интеракцију адолесцената са окружењем. Утврђивања комуникацијских навика адолесцената за нашу тему значајно је због следећег: адолесценти свакодневно комуницирају посредством модерних телекомуникационих технологија, што указује на потребу за разматрањем критичког потенцијала поруке у свакодневној вербалној и

¹¹⁷ Под појмом *дигитална комуникацијска реакција* подразумевамо вербално понашање (куцана порука као дискурс) и невербално понашање (емотикони, знаци интерпункције, избегавање одговора као комуниколошка конфротација и сл.).

¹¹⁸ Под појмом *интерперсонална дигитална комуникација* подразумевамо комуникацију најмање два саговорника путем дигиталних медија у ширем смислу – савремених информационих технологија (рачунар, смартфон) и друштвених мрежа („Вајбер”, „Фејсбук”, „Твитер”, „Инстаграм”, „Воц`ап” и сл.).

невербалној комуникацији, као и утврђивањем у којој мери адолесценти у свакодневној интерперсоналној комуникацији једни друге подстичу на критичко мишљење.

3.6.1. Вербална дигитална комуникација

У студији *Ријечи и ствари*¹¹⁹ Мишел Фуко издваја два кључна питања изучавања језика у његовој семиотичкој појавности – његову природу и функцију. Фуко запажа да се „читава радозналост наших мисли налази сад у питањима шта је језик и како га каналисати да би се сам испољио у својој пуноћи” (Фуко, 1971: 24). Да би се успоставила пуноћа језика о којој Фуко говори, неопходно је, с једне стране, утврдити границе „логичке граматике”, условљене природним законом опште аналогije у језику и, с друге, друштвене конвенције, успостављене од стране оних који се тим језиком користе. У отвореној ултими покренутих Фукоових питања налази се предмет истраживања свих семиолошких дисциплина.

Процес „каналисања језика” који је предмет Фукоовог разматрања, тиче се лингвистике, али и логике, психологије комуникације, еволуције културе и теорије књижевности. Као друштва појава, језик је обезбеђен утврђеним нормама и заштићен од дубоких промена и рушења. Истовремено, он је и „потпуно немоћан да се брани од чинилаца који сваког тренутка померају однос између означеног и означитеља”, што представља једну од последица производне природе знака (Фердинанд де Сосир [Ferdinand de Saussure], 1969: 92). Промене извршене на језичком знаку показатељ су језичке и културне еволуције.

Свакодневна употреба дигиталних информационих технологија у великој мери убрзала је и изменила однос према себи и окружењу. Промене које су уследиле тичу се социјалних, психолошких и лингвистичких исхода. У ери нових медија, папир и оловка замењени су екраном смартфона и тастатуром. Да ли ће се редукација и селекција језичке грађе у постмодернистички конципираном коду интерперсоналне дигиталне комуникације, на крају свести само на ехо, а човекова урођена потреба за причом и причањем на куцање редукованих израза, емотиконе, „лајкове” и „шерове”?

Упркос бројним тезама да су нови медији узроковали лингвистичку трансгресију у готово свим језицима, Тарло (Thurlow) сматра да су глобализација,

¹¹⁹ Foucault, Michel: *Les Mots et les Choses*, Paris: Presses Universitaires de France, 1966.

мултикултурализам и понашање младих створили одређено социолошко-лингвистичко окружење. Такав приступ традиционалним лингвистичким конвенцијама уводи неформалан и креативан однос у дигиталну комуникацију, која се огледа у трансформацији дигиталног дискурса (Тарло, 2011: 6).¹²⁰

Читав постмодернистички плурализам подразумева ставове који комбинују старе реторичке обрасце са дериватима тзв. „електонске културе”. Према мишљењу Дивне Вуксановић, резултат ове појаве је криза културних, друштвених, комуникацијских и свих осталих вредности, чији је крајњи исход свеопшти релативизам, који негира оне битне разлике које твори дијалог, свдећи га на „толерантна хоризонтална информатичка повезивања” у једну импловивну слику смисла и постојања.

„Тако дијалог постаје само један од мноштва могућих комуникацијских светова, који као да све више уступа место разменској активности што стоји изван домета дијалектизирања, а то, надаље, као своју претпоставку, али и исход самог процеса разговора, има ону игру идентитета и разлике, остварену у једној динамизираном простору појмовног нестајања” (Вуксановић, 2007: 116).

Због своје графемске условљености и масовности које омогућавају нове информационе технологије, дигитална комуникација пружа могућност обичном појединцу да свакодневно партиципира у креирању означитеља знака којим се користи на глобалној платформи нових дигиталних медија, потврђујући на тај начин своје присуство у датом историјском тренутку. Продукција новог језичког знака подразумева промене на нивоу означитеља, које се огледају у скраћивању речи и израза, новоуспостављеној вишезначности, економисању, селективности и занемаривању ортографске норме.

3.6.2. Инсуфицијенција језичког знака

Инсуфицијенција језичког знака у дигиталној комуникацији адолесцената огледа се у интензивирању *економичности, селективности и редукацији* језичког знака.

Језик нужно одговара на задатак да помоћу ограниченог и малог броја гласовних јединица изражава мноштво различитих идеја. Дефицитарност, инсуфицијенција израза у односу на садржај језика, условила је амбигвитет језика, о којем говоре Јакобс (Jacobs) и Розенбаум (Rosenbaum) у студији *Трансформација, стил и*

¹²⁰ *Дигитални дискурс: језик у новим медијима*, Оксфорд Универзитет, Криспин Тарло, Кристин Мрочек (Chrispin Thurlow, Kristine Mroczek, 2011: Увод).

мишљење,¹²¹ запажајући да једно и исто основно значење може бити исказано уз помоћ више форми, али и да једна форма може постати обележје више значења – „амбигвитет је универзална особина језика” (Jacobs, Rosenbaum, 1971:3).

Позивајући се на један Зипфов (Zipf) рад,¹²² Андре Мартине (Andres Martine) развио је теорију о језичкој економији као равнотежи између два „антиномична” чиниоца: с једне стране потребе за комуникацијом и потребе говорника да пренесе своју поруку и, са друге, принципа најмањег напора, због кога он смањује производњу менталне и физичке енергије на минимум довољан за остварење намере (Мартине, 1973: 162). У контексту комуникације у дигиталној култури, економичност се потврђује у суженој лексици и устаљеним језичким обрасцима поруке, које дигитална технологија у готовој форми нуди (устаљени изрази, емотикони, налепнице и сл.). Модерни корисник језичког знака је приступио начину који не захтева менталну и физичку енергију за сусрет са говорником, већ умреженост на интернету, механички мануелни рад (куцање поруке), паметни телефон (смартфон) или рачунар, вештину њиховог коришћења као новог фонолошког апарата и елементарну алфанумеричку писменост.

Уместо да исцрпљује све могућности и ресурсе који су му на располагању, сваки језик се користи само једном својим делом, док његов значајан део остаје пасиван. Српски лингвиста и стилистичар Радоје Симић запажа да се у семиолошком простору ова појава лако открива на плану израза, али је њено постојање неоспорно и на плану садржаја. Он истиче да „језички колектив, а следствено томе и појединац, прави извештај избор, одбацујући један њен део” (Симић, 1991: 136). Селективност као обележје језичког знака у савременој култури, може се довести у везу са глобализацијом у корист енглеског језика. Најактивнији део лексике у дигиталној комуникацији изведен је, или у потпуности преузет, из енглеског језика.¹²³

Енглески лингвиста Џон Лајонс (John Layons) подсећа на честу појаву у језику коју назива *контекстуализацијом*, а која се тиче односа експлициране грађе на нивоу израза и количине информација. Лајонс запажа да је „саставни део језичке компетенције говорника једног језика његова способност да продукује граматички непотпуне, али контексту прилагођене реченичне фрагменте” (Лајонс, 1983: 157).

¹²¹ Jacobs, R. A. & Rosenbaum, P. S.: *Transformation, Style and Meaning*, Xerox Colledge Publishing, Waltham/ Mass, Toronto, 1971.

¹²² G. K. Zipf, *Human Behavior and the Principle of Least Effort*, Cambridge/Mass, 1949.

¹²³ Енглеским језиком се људи данас служе више него иједним другим језиком у историји (око две милијарде људи или трећина светског становништва). Дејвид Кристал (David Crystal), чувени британски лингвиста, у вези са тим запажа: „Језик постаје глобални само из једног разлога, а то је моћ његових говорника. У протекла четири века енглески је растао упоредо с политичком и војном моћи `британског царства`, а онда, да тако кажем, и `америчког царства`. Друго, знање је постало моћ – дошло је до индустријске револуције коју су извели говорници енглеског. Треће, ту је и раст економске моћи у 19. веку – прве светске банкарске системе су стварали углавном људи са англосаксонског и немачког говорног подручја. Најзад, можемо говорити и о моћи у културном погледу: управо је енглески језик поспешио културни развој човечанства у 20. веку. Интернет је некада био у потпуности на енглеском. Енглески је држао филм, Холивуд, контролне торњење на аеродромима, маркетинг... Свуда је био енглески, енглески и само енглески. Из свих ових разлога, он је постао доминантна сила нашег доба.” (*Политика*, „Сваке друге недеље изумре један језик”, 6. новембар 2008. године, прилагођено).

У комуникацији путем нових технологија редукција је опште место. Изрази и реченице недовршене структуре постале су широко примењиви језички образац. Редукција је у значајној мери присутна на пољу интерпункције, што је условило или потпуни изостанак знакова интерпункције, или њихову сведеност на један интерпункцијски знак – тачку.

Упркос чињеници да промене на означитељу могу довести до шума у комуникацији и привидно прекинути везу са некадашњом знаковном структуром, однос означитеља и означеног и даље је део конвенције. У том случају реч је о имплицитној конвенцији.¹²⁴ Значење је у већој или мањој мери увек кодирано. Кодирање је ствар договора између корисника знака који признаје однос између означитеља и означеног и уважава га приликом употребе знака (Гиро [Guiraud], 1975: 29). Гиро запажа да употреба одређује и растеже конвенцију – „док се знак кодира, знак се може и декодирати” (Гиро, 29). Због тога ћемо промене на означитељу, које су последица инсуфицијенције знака у дигиталној комуникацији, посматрати као део процеса кодирања.

Висока инсуфицијенција језичког знака у дигиталној комуникацији адолесцената јавља се и као последица промена у психолошком и културолошком детерминисању сопственог идентитета у дигиталној култури. У сфери дигиталне интерперсоналне комуникације адолесцената, ова појава се потврђује у израженој продуктивности и употреби скраћеница. Експанзија скраћеница у дигиталној комуникацији у Србији почела је са широм употребом Ес-Ем-Еса (SMS-a)¹²⁵ у првој деценији 21. века. Скраћенице су настале из потребе да се при писању уштеди у простору и времену. У *Правопису* Матице српске стоји да скраћивање речи „не би смело ићи на штету брзог читања и разумевања текста” (Пешикан, Јерковић, Пижурица 2010: 144). Овај захтев условљава постојање одређених правила која обезбеђују остваривање комуникативне функције скраћеница.

„Општа је препорука да у скраћивању речи треба бити уздржан, а по правилу би требало скраћивати речи чије је појављивање у одређеном тексту често или предвидљиво” (Пешикан, Јерковић, Пижурица, 144, т. 178).¹²⁶

Закључује се да *Правопис* препоручује рационално и оправдано скраћивање, којим се не губи значење речи, а остварује уштеда у простору и времену.

Емпиријско истраживање спроведено током 2016. године у Петој београдској гимназији, чији је циљ био утврђивање обележја језичког знака адолесцената у дигиталној комуникацији, обезбедило нам је увид у дигиталне комуникацијске навике адолесцената у Србији на почетку 21. века. Истраживање је спроведено 24. децембра

¹²⁴ Насупрот имплицитне конвенције стоји експлицитна конвенција.

¹²⁵ Short Messaging Service.

¹²⁶ Поред програмираног скраћивања, *Правопис* МС оставља могућност и за слободно скраћивање, уколико се „води рачуна да скраћенице у одређеном контексту буду јасне и недвосмислене” (Пешикан, Јерковић, Пижурица, 150, т. 183).

2016. године на узорку субјеката од 30 испитаника четвртог разреда, друштвено-језичког смера. Пре истраживања спроведена је експлорација, током које је методом групног интервјуа информативног карактера, на групи од десет испитаника утврђено да је скраћивање речи у дигиталној комуникацији адолесцената уобичајен поступак, као и да је у дигиталној комуникацији најфреквентнија употреба скраћеница. Узорак субјеката истраживања уједначен је према узрасту и полу (18 година, 15 испитаника мушког и 15 испитаника женског пола). Примењене су квантитативна метода случајног кластерског узорка, упитник са нумеричким варијаблама вишеструког избора, и квалитативна метода – упитник отвореног типа.¹²⁷ Приликом обраде података примењени су пребројавање и проценат, дескрипција и фреквенција.

На испитаној групи адолесцената утврђено је да су скраћенице језички знак који показује највећу учесталост употребе у дигиталној интерперсоналној комуникацији адолесцената. Скраћенице у дигиталној комуникацији адолесцената у Србији с почетка 21. века у већој мери воде порекло из енглеског језика и мањој мери из српског. Доминантан принцип скраћивања речи из енглеског језика је почетно скраћивање, док су код речи које воде порекло из српског језика подједнако присутна оба поступка скраћивања – и почетно и сажето скраћивање. Одговор се може наћи у чињеници да енглески правопис није фонетски, па словни почетак куцане речи штити језички знак од декодирања.

Скраћенице су преузеле доминацију у дигиталној интерперсоналној комуникацији адолесцената услед потребе за уштедом времена и простора, као и технолошке ограничености да се порука изрази у одређеном броју карактера. Промене на језичком знаку у дигиталној комуникацији извршене на нивоу означитеља. Трансформација означитеља језичког знака одвија се у смеру кршења језичке норме и слабењу везе са некадашњим означитељем. Доминантни гласови у новонасталим скраћеницама су консонанти. Промене извршене на језичком знаку показатељ су језичке и културне еволуције.

Жан-Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau) је веровао да су првобитни језици били „певачки и страствени” („chantantes et passionnées”), пре него што су постали „поједностављени и методични” („simples et méthodiques”)¹²⁸. Поједностављивање о коме Русо говори очигледно је у кодирању језичког знака у дигиталном окружењу. Претпостављамо да велики француски мислилац није имао у виду да ће лингвистичке промене на плану означитеља с почетка 21. века, поред „поједностављивања” језика, истовремено донети и слабу конвенцију која све мање обавезује и тежи да „превазиђе” методичност. Да ли је, у том случају, било који језик икада достигао Фукоов идеал да буде „у потпуности поуздан и јасан знак ствари које обележава, као што је снага

¹²⁷ В. у Прилогу, стр. 263.

¹²⁸ Rousseau, L'homme de la nature et de la liberté, publié par le CRDP Extraits Rousseau, <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/>, посећено 19. јануара 2017.

записана у телу лава, краљевско достојанство у погледу орла” (Нермин, 2015).¹²⁹ Ово разматрање завршићемо отвореном ултимом. Тенденције развоја дигиталне културе указују да ће процес трансформације дигиталног дискурса тек показати своје исходе. Чињеница да су адолесценти најактивнији комуникатори у свету модерних информационих технологија, најављује нам интензивне промене писаног¹³⁰ дискурса у будућности.

3.6.3. Димензије невербалног понашања

У наставку рада посебну пажњу посветићемо невербалној комуникацији адолесцената на друштвеним медијима и мобилним апликацијама, као доминантним комуникацијским каналима међу адолесцентима. Невербално понашање адолесцената посматраћемо у кључу теме нашег рада – као реакцију на стимулус (медијски садржај) на апликацији „воц`ап”, утврђујући обележја невербалног фид-бека и присуство критичког мишљења у реакцијама узорка субјеката. За анализу невербалне комуникације адолесцената користићемо димензије невербалног понашања које издваја Тијана Мандић у студији *Комуникологија, психологија комуникације* (1998, 2003).

Основна димензија невербалног понашања је *дубина*. Невербална експресија може бити аутентична и дубока, али такође и мимикријска, површна, периферна.

Питање *субјективности* и *објективности израза*, представља другу димензију невербалне комуникације. Психологија истиче да „субјективно *ја*” има потребу да се изрази и буде усклађено са својим комуниколошким окружењем, што намеће закључак да невербална комуникација комуникатора тежи социјалној прихватљивости. Здрава социјализација у детињству полази од таквог „моделовања” стила невербалне комуникације. Разматрајући однос субјективног и објективног израза у невербалној комуникацији, Тијана Мандић запажа да се од невербалног израза очекује да истовремено буде довољно субјективан да изрази индивидуалност комуникатора, али и довољно објективан да буде прихватљив у заједници (Мандић, 1998).

„У исто време изражавамо оно *ја* за које мислимо да у ствари јесмо.

После тога изражавамо оно *ја* за које очекујемо да ће бити прихваћено, па тек

¹²⁹ Вучељ, Нермин, *Француски просветитељи о пореклу говора и природи језика*, https://www.npao.ni.ac.rs/files/614/Nermin_Vucelj.Franc.prosvetitelji_o_poreklu_govora.2013_0424e.pdf, посећено 5. фебруара 2018. год.

¹³⁰ Упркос чињеници да би у контексту дигиталне културе на овом месту више одговарао појам „куцани”, за употребу одреднице „писани” определили смо се због традиционално општеприхваћене поделе комуникације на усмену и писану, према начину на који се врши.

онда изражавамо *ја* које други очекују од нас. Наш израз ће бити мешавина сва три аспекта.” (Мандић, 1998: 66)

Трећа димензија невербалног понашања на коју Тијана Мандић упућује је *пасивност* или *активност*. Утврђено је да се динамика невербалног понашања разликује међу комуникаторима – поред „активних” невербалних комуникатора, постоје и они који се понашају пасивно.

Као четврта димензија издваја се *континуитет*, односно *дисконтинуитет* невербалне комуникације у времену, простору и ситуацији. Доследност невербалне комуникације условљена је јединством личности и у значајном коефицијенту успостављена је од детињства до старости. Поједини аспекти невербалне комуникације током живота подлежу променама, које су последица усклађивања комуникатора са сопственим „ја-концептом”.

Пету димензију чине *читљивост* и *приступачност* невербалног изражавања. У одређеној мери ова димензија невербалног може бити контролисана од стране комуникатора, са циљем да се задовоље одређени мотиви: потреба за допадљивошћу, самопотврђивање, материјална добит итд. Реч је о „двострукој игри” у којој комуникатор с једне стране жели да буде прихваћен онакав какав јесте, док истовремено емитује невербалне сигнале који упућују на слику коју би желео да други створе о њему (Мандић, 1998: 68).

Шеста димензија невербалног понашања односи се на *аутентичност* и *неаутентичност* комуникације појединца. Едфорд (Edford), који значајну пажњу поклања утицају когнитивних процеса на понашање, сматра да, поред аутентичног, спонтаног невербалног понашања, постоји и неаутентично, које је неутрално, рутинско (Мандић, 1998. према Едфорд).

Седму димензију чине *реактивна* и *проактивна* невербална комуникација, која се заснива на степену его укључења. Присуство невербалне експресије не значи нужно и его укључење комуникатора. Личност патртиципира у мањем или већем степену на пољу невербалног, што је усвојено васпитањем, културним обрасцима, професијом, ситуацијом у којој се емитер налази итд.

Осма димензија се односи на *креативност*, *јединственост* и *оригиналност*. Ове категорије упућују на аутентичан израз сваке индивидуе, који потиче из поља есенцијалног. Професионална адаптација најчешће намеће одређени модел невербалног понашања који не подразумева креативно комуницирање, јединственост и оригиналност. Компромис и решење за одређени ниво очувања јединствености, оригиналности и креативности индивидуе у процесу комуникације, представља реализација ових индивидуалних особности у оквирима *друштвено прихватљивог*.

Флуентност подразумева лакоћу и брзину невербалног понашања. Различите професије и комуниколошке ситуације намећу различите комуникацијске приступе. У

том смислу, флексибилност, савитљивост и различитост израза у односу на комуникацијски задатак, сматра се значајним и потребним обликом невербалног понашања.

Димензија *снаге* невербалног понашања условљена је степеном спонтаности, аутоконтроле, културним обрасцима, васпитањем емитера и сл. Изрази високе снаге обезбеђују јасно комуникацијско значење, док изрази ниске снаге упућују на неодлучност израза, неаутентичност итд..

Временска димензија невербалног понашања подразумева могућност изражавања емитера о ситуацијама везаним за различите временске перспективе – за прошлост, садашњост и будућност. Ово својство невербалне комуникације као семиотичког система, одговара *дислокацији* као битном својству језика.

3.6.4. Емотикон – лице пре или после језика?

Израз лица се сматра најзначајнијим аспектом невербалног понашања. Посматрање фацијалне експресије као комуникацијског знака у науку је увео Чарлс Дарвин (Charles Darwin), у раду *Експресије емоција код човека и животиња* (1872). Дарвин ће 1900. године објавити запажање да је осмех комуникацијска информација послата саговорнику, чији је циљ успостављање пријатељског контакта са околином.

Надовезујући се на неуролошка запажања својих савременика о покретима фацијалних мишића током смејања (Бирдвинстел [Birdwhistell] и Олпорт [Olport]), Пол Екман (Paul Ekman) идентификује осамнаест врста осмеха. Екман сматра да ће аутентични осмех спонтаног задовољства са највећом вероватноћом изазвати узвратни осмех (Екман, 1985: 14). Та радња знак је рада неурона „огледала”, чији је задатак да открију осмехе других и као реакцију покрену наше осмехе, запажа Провен (Proven), надовезујући се на Екманов закључак. Осмеси су у предности над свим другим емоционалним изразима: људски мозак више воли срећна лица; он их препознаје спремније и брже него негативне изразе – дејство познато као „предност срећног лица” (Големан [Goleman], 2002: 51).

Пут од фацијалне експресије преко савремених комуникацијских технологија води до емотикона, који се, у односу на фацијалну експресију на лицу комуникатора, појављују посредно, са контролисаном временском дистанцом (комуникатори су

физички удаљени, аутоматски фид-бек се не подразумева), што омогућава виши степен мимикрије.

Емотикон представља облик паралингвистичког знака, који је настао у имејл порукама, собама за „чет” и „онлајн” огласима. Етимолошки гледано, сам назив је сложен од енглеске речи „emotion” (*осећај*) и француске „console” (*конзола; пластично кућиште на рачунару прилагођено игрању видео-игара*). Често се други део сложенице погрешно интерпретира као „icon” (*сличица*). У информатичкој семиотици данашњи емотикони еволуирали су од низа интерпункцијских знакова, као што су двотачка, заграда, цртица.

Појава емотикона као нултог језичког и значајног комуникацијског знака у свакодневној комуникацији адолесцената, умањила је присуство акумулативне и когнитивне језичке функције, док је комуникативна и експресивна функција у одређеној мери задржана. Узроке изузетне популарности емотикона у дигиталној комуникацији адолесцената, можемо пронаћи у следећем: 1) вербално изражавање емоција захтева већи емоционални, социјални и комуниколошки ангажман, у односу на невербално; 2) урођена потреба за комуникацијом „лицем у лице”, компензована је употребом емотикона, услед физичке удаљености; 3) наша позитивна емоција изазива туђу позитивну емоцију и обратно – неурони примаоца поруке бивају активирани мимикријом комуникатореве емоције, у виду слике осмеха на дисплеју; на тај начин прималац поруке постаје нови пошиљалац и, одговарајући на овакав емоционални подстицај („принцип огледала”), шаље комуниколошки еквивалент, услед чега се формира и одржава један нови лук емоционалне комуникације, паралингвистички, одржив у својој семиотичкој и семантичкој структури и 4) у контексту комуникације у дигиталној култури, економичност се потврђује у суженој лексици и устаљеним језичким обрасцима поруке, које дигитална технологија обезбеђује у готовој форми.

Нека од питања која произлазе из претходног разматрања јесу: Да ли је популарност емотикона у дигиталној комуникацији адолесцената знак комуниколошке регресије или потребе за напреднијим семиотичким системом у односу на језички? У којој мери невербално понашање у дигиталној комуникацији успева да артикулише емоције и мишљење комуникатора? Шта се дешава са емоцијама и идејама које мозак „припреми” за саговорника, али их технологија „не подржи”? Да ли комуникатор у дигиталном окружењу с временом научи да своје емоције „зипује” у утврђени корпус симбола и знакова?

Очекујемо да ћемо бити ближи одговорима на ова питања након анализе резултата емпиријског истраживања *Невербални фид-бек адолесцената на критички стимулус у настави*.

3.6.5. Истраживање: *Невербални фид-бек адолесцената на критички стимулус у настави*

Да би порука била интегрисана у граматичку јединицу, потребно је да се накнадно и допунски организује. Допунска организација поруке врши се, пре свега, невербалном комуникацијом. Под невербалном комуникацијом подразумева се начин на који се јединка без речи изражава и комуницира (Мандић, 1998: 58).

Невербалну комуникацију перципирамо као „сегментирану”, јер њене знаке не читамо линеарно, као текст, већ их перципирамо у сегментима, са паузама након сваког примљеног знака, сегмента. Понављањем исте или сличне јединице са нижег нивоа, конституише се већа јединица на вишем нивоу, при чему се јединица нижег реда може поновити само једном.

Циљ спроведеног емпиријског истраживања *Невербални фид-бек адолесцената на критички стимулус у настави* је утврђивање присуства невербалне комуникацијске реакције адолесцената на поруку која носи потенцијал за критичко мишљење, у односу на поруку која нема критички карактер. Истраживачки проблем на који ће бити указано полази од запажања из наставне праксе да адолесценти данас на когнитивно слабије стимулусе у наставном контексту одговарају вербално, док је њихова комуникацијска реакција на наставне садржаје критичког потенцијала у већој мери невербална, или се уопште не појављује. Ово запажање нас може повести у два правца: сагледавање постојећег стања као одраза духовне, интелектуалне и емоционалне пасивности и отупљености, неспособности за искорак у оригиналан, критички однос према свету и себи, или као последице страха од јавног излагања пред вршњацима и наставником, несигурношћу пред сопственим „ја”, што је развојно обележје адолесценције.

За истраживање невербалне комуникације значајно је узети у обзир три услова у којима се врши истраживање: 1) однос између особа које комуницирају; 2) ситуација (комуникацијски контекст) и 3) успостављена правила комуникације. Резултате истраживања тумачићемо у кључу наведених параметара.¹³¹

Истраживање је спроведено 26. септембра 2017. године у Београду у Петој београдској гимназији, на узорку од 36 испитаника узраста од 18 година, ученика четвртог разреда друштвено-језичког смера Пете београдске гимназије (23 испитаника

¹³¹ Међу раније спроведеним истраживањима невербалне дигиталне комуникације адолесцената у Србији, издвајамо резултате емпиријског истраживања *Трансфер емоција језичким и ванјезичким обрасцима путем Ес-Ем-Ес технологије или Воли ме на пластику!*, спроведеног 2007. године у Петој београдској гимназији и на Филолошком факултету. Резултати ранијег истраживања указују на чињеницу да је значајан број испитаника препознао правац промена на пољу комуникацијских навика и понашања у новим комуникацијским технологијама, запажајући да „људи све мање говоре и полако улазе у Ес-Ем-Ес емоционални живот” (Кецман, 2008: 353).

женског пола и 13 испитаника мушког пола). Ученицима који су чинили узорак субјеката речено је да радови неће бити оцењивани и да је њихова сврха научно истраживање за потребе Факултета драмских уметности у Београду.¹³²

За инструмент истраживања коришћен је упитник који се састоји из три дела:

У првом делу упитника прикупљени су подаци који се односе на име и презиме испитаника, пол и узраст.

Други део упитника био је састављен од питања која се заснивају на препознавању информације и допуњавању започетих реченица. Информације су се односиле на основне савладане наставне садржаје предмета Српски језик и књижевност.

Трећи део упитника чинила су два новинска текста, односно два линка која упућују на њих, а чија је садржина подстицајна за критичко мишљење. За разлику од садржаја наведених у другом делу упитника, са садржајем новинских текстова ученици раније нису били упознати.

Истраживање је спроведено методом анкете отвореног типа. Анкети је претходила експлорација, групни интервју информативног карактера, помоћу којег је утврђено да је комуникацијски канал који узорак субјеката највише користи „воц ап”. Током експлорације испитано је десет ученика, који су и у параметарском истраживању ушли у састав узорка субјеката.

У главном истраживању питања и задаци су постављани на два начина: 1) фронтално и транспарентно (путем „воц ап”-а), у оквиру формиране „воц ап” групе, и 2) индивидуално, путем упитника отвореног типа (контролна група). Ученици су одговарали индивидуално, писано (пишући/куцајући одговоре). Упитник није био анониман, због немогућности да се анонимно испитивање изврши и испитивању појаве на „воц ап”-у. Сви одговори у оквиру групе на „воц ап”-у били су истовремено транспарентни за све чланове.

Комуникацијски стимулус у истраживању представљали су два типа активности које наставник поставља ученицима током часа. Први тип чини пет активности чији је циљ препознавање информације која је учена (просто репродуковање знања).¹³³ Очекивало се да сваки ученик може да одговори на задатке првог типа.

Други тип активности обухвата читање два новинска текста која се баве истом темом, приказујући два различита политичка и лингвистичка становишта према језичкој ситуацији у Србији и Хрватској након распада српско – хрватске језичке заједнице. Од испитаника се очекивало да процене вредност изложених идеја, упореде

¹³² „Када се задатак изводи у присуству других или у ишчекивању евалуације (посебно ако се процена очекује од стране експерата), испитаници могу показати лошије креативне резултате, јер таква ситуација директно утиче на степен анксиозности, што умањује интринзичку мотивацију (Мандић, Ристић 2013: 71).

¹³³ Секундарни циљ овако осмишљеног првог блока активности јесте опуштање ученика и подстицање самопоуздања за активности које следе.

становишта и изнесу лично мишљење.¹³⁴ За сваку активност били су предвиђени простор и време за одговор.¹³⁵

Узорак субјеката је према случајном избору подељен у две групе. Експерименталну у групу је чинило 19 ученика оба пола (12 женског и 7 мушког пола). Експериментална група обухватила је испитанике који ће за реализацију активности користити мобилни телефон – апликацију „воц`ап” и заједничку „воц`ап” групу у оквиру које ће комуницирати. Истраживач (наставник) такође је члан групе и има улогу да поставља питања не коментаришући одговоре, као и да након завршеног првог типа активности постави два линка новинских портала, који упућују на два медијска стимулуса – новинска текста. На тај начин успостављен је висок степен контроле истраживања. Ученици су куцали одговоре на дисплеју својих телефона.¹³⁶ Указано им је на могућност одговарања на *вербални* и *невербални* начин.

Контролну групу чинило је 17 ученика (11 женског и 6 мушког пола) који су учествовали у истим активностима као експериментална група, али пишући одговоре на папиру.¹³⁷ Испитаници контролне групе су упућени да на питања одговарају искључиво вербално.¹³⁸

¹³⁴ Испитаници су током реализације наставног програма за предмет Српски језик и књижевност у другом разреду гимназије обрађивали наставну јединицу „Књижевнојезичке варијанте”, која се односи на питања распада српско – хрватске језичке заједнице, показујући висок степен интересовања постављајући питања у вези са актуелним језичким стањем у државама бивше Југославије.

¹³⁵ В. у Прилогу, стр. 277.

¹³⁶ Методом интервјуа отвореног типа претходно је утврђено да ученицима највише одговара интерперсонална комуникација путем „воц`ап”-а, нешто мање „вајбера”, који сматрају одговарајућим каналом комуникације са одраслима.

¹³⁷ В. у Прилогу, стр. 277.

¹³⁸ Ова напомена током истраживања била је неопходна због све већег броја ученика средње школе који у писменим одговорима редовно комбинују писани језички дискурс и емотиконе. Појава је високофреквентна чак и у изради писменог задатка из Српског језика и књижевности у гимназији.

3.6.5.1. Резултати истраживања и њихово тумачење

Преглед и систематизацију резултата пружићемо следећим табелама:

Табела бр. 7: Однос вербалног и невербалног изражавања у дигиталној комуникацији: одговори на питања у којима се не очекује критичко мишљење, већ проста репродукција знања (експериментална група).

пол	вербално изражавање	невербално изражавање	без одговора
мушки	100 %	0%	0%
женски	100%	0%	0%

Резултати су показали да је доминантна комуникативна реакција адолесцената на дигиталну поруку која носи критички потенцијал, невербална. Доминантна комуникативна реакција адолесцената на дигиталну поруку која не носи критички потенцијал, већ се заснива на препознавању познате информације, јесте вербална.

Табела бр. 8. Однос вербалног и невербалног изражавања у дигиталној комуникацији: одговори на питања у којима се очекује критичко мишљење (експериментална група).

пол	вербално изражавање	невербално изражавање	без одговора
мушки	0 %	15%	22%
женски	0%	63%	0%

Интересантно је разилажење у одговорима мушког и женског пола на комуникацијски стимулус критичког потенцијала. Чак 22% ученика мушког пола избегло је одговор на ово питање. Резултат се може повезати са полно условљеним разликама у исказивању емоција, слабијом флуентношћу мушког пола у невербалној комуникацији и мање приступачним невербалним понашањем у односу на женски пол, који је на иста питања одговорио 100% .

Најчешће поновљени невербални одговори су емотикони који представљају: лице које плаче (38%), лице које је збуњено (35%), лице које се смеје (12%), лице које спава (5%). Око 10% ученика одговорило је другим симболима: заставама Србије, Хрватске, Федерације БиХ и Црне Горе, шаком са подигнутим палцем и рукама које су повезане у руковању. Један ученик је одговорио гифом бебе која плаче. Ни један испитаник није дао вербални одговор.

Резултати испитивања односа вербалног и невербалног понашања у писаној комуникацији, приказани су у следећим табелама:

Табела бр. 9: Однос вербалног и невербалног изражавања у писаној комуникацији: одговори на питања у којима се не очекује критичко мишљење, већ проста репродукција знања (контролна група).

пол	вербално изражавање	невербално изражавање	без одговора
мушки	100 %	0%	0%
женски	100%	0%	0%

С обзиром на чињеницу да је од контролне групе захтевано да у активностима учествује искључиво вербално, за нас је у приказаној табели бр. 8 једино значајан податак који говори о избегавању одговора на питања. Нешто већи проценат избегавања активности уочен је код мушког пола, што се може довести у везу са укупним успехом у наставним активностима и мотивацијом за учење у средњој школи, у чему женски пол показује боље резултате.

Табела бр. 10: Однос вербалног и невербалног изражавања у писаној комуникацији: одговори на питања у којима се очекује критичко мишљење (контролна група).

пол	вербално изражавање	невербално изражавање	без одговора
мушки	97 %	0%	3%
женски	98%	0%	2%

Иако не представља предмет овог истраживања, за даља испитивања сматрамо значајним податак да је око 15% ученика из контролне групе, на питања у којима се очекује критичко мишљење, дало одговоре који се одликују комплексношћу и подразумевају одређени низ поступака: селекцију, аргументацију и евалуацију.¹³⁹ Податак указује да мали број адолесцената критички промишља о садржају послате поруке. Узрок те појаве можемо тражити у следећем: 1) адолесценти на очекују критички потенцијал у порукама које у оквиру вршњачке групе размењују на друштвеним медијима, па нису ни флексибилни да, уколико се оне јаве, одговаре на њих; 2) ситуација у којој су адолесценти из контролне групе давали одговоре није била једнако стимулативна као за главну групу (показано је мање интересовање за учешће у

¹³⁹Критички начин промишљања подразумева активно, проблемско учење, „комплексан скуп способности које су укључене у разумевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерисање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који су дали други, одлучивање о томе које информације ћемо прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе.” (Пешић 2003: 421, према Тулмин [Toulmin]). Критичко мишљење у адолесценцији посебно ћемо представити у структуралној целини бр. 4, стр. 139.

истраживању без посредовања мобилног телефона, што потврђује наше раније изнето запажање да адолесценти радо комуницирају путем друштвених мрежа).

Остали испитаници су у одговорима у већини случајева репродуковали напамет научену дефиницију¹⁴⁰ или преписивали део текста из постављеног задатка.

3.6.5.2. Закључци истраживања

Уколико се адолесцентима пружи могућност да покажу критичко мишљење у оквиру своје вршњачке групе и у контексту наставне ситуације, они ће у дигиталној комуникацији реаговати невербално. Када порука не носи потенцијал за подстицање критичког мишљења, већ за препознавање познате информације, комуникацијска реакција је вербална.¹⁴¹ Адолесценти у дигиталном комуникацијском процесу у настави не желе, или нису у могућности, да се критички односе према информацији.

Када се порука са критичким потенцијалом пошаље јавно, у вршњачкој групи, путем друштвених медија, адолесценти одговарају невербално (емотиконом, симболом, гифом). На критичко мишљење адолесцената утичу околности у којима се врши комуникација. Јавно емитован медијски стимулус у оквиру вршњачке групе не подстиче адолесценте на исказивање критичког мишљења у комуникацији са присутним аспектом организационог комуницирања.¹⁴²

Одређени, не и завидан ниво критичког мишљења, показан је у индивидуалним одговорима узорка субјеката контролне групе, у писаној комуникацији (око 15%).

Резултати истраживања указују и на ниво остварености димензија невербалног понашања. Димензија субјективности/објективности невербалног понашања у складу је са јавном ситуацијом у којој је спроведено истраживање – невербални израз испитаних адолесцената истовремено је довољно субјективан да искаже индивидуалност комуникатора, али и довољно објективан да буде прихватљив у вршњачкој групи (нема већих одступања, гиф бебе такође је део корпуса свакодневне комуникације адолесцената). Невербална експресија је површна, не подразумева дубину.

¹⁴⁰ Напамет научена дефиниција из уџбеника коју су ученици најчешће наводили гласи: „Право сваког народа је да свој језик назове својим именом.”

¹⁴¹ Овај резултат потврђује и став наставника када неформално описују потенцијал за критичко мишљење одељења у којем доминирају слабији ученици: „Чим тражиш нешто више, они се `удиде` (кол. „ућуте, али невербално реагују нелагодношћу, жељом да се ситуација што пре промени”).”

¹⁴² Аспект организационог комуницирања обезбеђен је чињеницом да у комуникацији учествује и наставник, што подразумева извесну хијерархијску хетерогеност групе.

Адолесценти су активни невербални комуникатори у присуству стимулуса за критичко мишљење и пасивни невербални комуникатори када се пред њих постављају ниски захтеви, попут задатака репродуктивног типа. Овај податак потврђује присуство дисконтинуитета невербалног понашања у испитиваном контексту. Приступачност је условљена социолошким и психолошким узрочницима наставног контекста и вршњачке групе. Неаутентичност невербалног понашања испитаних адолесцената огледа се у утврђеним семиотичким параметрима друштвених медија и неодступању од понуђених симбола, што непосредно доприноси изостанку креативности.¹⁴³

Присуство невербалне експресије не мора да значи и его укључење комуникатора. Сматрамо могућим да су осетљивост на мишљење вршњачке групе и ситуација у којој се адолесценти као емитери налазе (школски час), условили проактивну невербалну реакцију. Прецизније податке обезбедило би додатно истраживање, које би укључивало више психолошких параметара.

У складу са комуникацијским навикама адолесцената, брзина одговора указује на високу флуентност. Претпоставка је да је ниска снага невербалног понашања у датом истраживању условљена израженим степеном аутоконтроле узорка субјеката у наставном процесу.

3.7. Резиме

Адолесценција означава развојни прелазни период из детињства у зрелост. То је процес који започиње спољашњим променама тела адолесцената, а наставља се променом многих аспеката њиховог унутрашњег света, као и измењеним односима са окружењем. Перцепција сопственог измењеног тела носи потенцијал за покретање многих интрапсихичких конфликта. Промене које се дешавају у периоду адолесценције могу се окупити у неколико категорија: физички изглед, когнитивно функционисање, социјална когниција и емоционални развој.

Главна промена у когнитивном функционисању адолесцената тиче се преласка са конкретног мишљења на формално, чија су обележја способност апстрактног мишљења, већа мисаона флексибилност, појава димензије будућности и појава димензије могућег. У адолесценцији се повећавају могућности за обављање сложенијих когнитивних задатака у односима са другим људима, разумевање комплексних

¹⁴³ Аутентичност и креативност у овом контексту могла би да омогући комбинаторика знакова, али треба нагласити и да је њен опсег низак.

међуљудских односа, социјалних стратегија, повећава се способност децентрације, значајне за унапређивање медијске писмености адолесцената.

Медији адолесценте представљају као конформистички оријентисане, окренуте ка површној забави и савременим информационим технологијама. Присуство адолесцената у медијским садржајима у највећој мери се може приметити у адвертајзингу и популистичком дискурсу током политичких кампања. Медијски садржаји у којима се јављају за адолесценте потенцијално инхибирајуће поруке тичу се алкохолизма, наркоманије, насиља, исхране, материјалистичких вредности неолибералног потрошачког друштва, стереотипног представљања мушког и женског тела, расног, класног, полног и сексуалног идентитета. Полемика о штетном утицају медија на младе најчешће произлази из растућег броја примера неприхватљивог понашања адолесцената, односно довођења у везу медијских навика адолесцената са њиховим ризичним понашањем. Фокусирањем на негативне утицаје медија на адолесценте, занемарује се емоционални ангажман који адолесценти успостављају с медијима. Уместо флоскула и супериорног става који долази из света одраслих (естаблишмента, школе, родитеља), потребно је спровести што више добро конципираних истраживања у вези са корелацијом адолесцената и медијских садржаја, чији ће резултати омогућити увид у свет адолесцената, као и адекватне алате за развој њихове медијске писмености и критичког мишљења.

Почетком 21. века адолесценти су у свакодневной тесној интеракцији с медијима. Медијски садржаји које адолесценти у Србији у највећој мери усвајају су: популарна музика, филмови, серије и спортски догађаји. Већина испитаних ученика свакодневно прати три медијска садржаја дуже од једног сата: популарну музику, ТВ серије и филмове, док око половине испитаних адолесцената више од једног сата дневно прати спортске преносе. Адолесценти усвајају медијске садржаје пре свега путем интернета, посећујући редовно видеостриминг платформе и интернет страницу Јутјуб, посредством рачунара и смартфона. Испитивање интересовања за различите медијске садржаје између мушког и женског пола, показало је да нешто већи број испитаника женског пола прати ТВ серије и таблоиде, док значајно већи број испитаника мушког пола прати спортске преносе и дневне новине (спортске рубрике).

Комуникација као размена значења међу комуникаторима подразумева слање поруке и фид-бек као комуникацијску реакцију на комуникацијски стимулус. На испитаној групи адолесцената утврђено је да су скраћенице језички знак који показује највећу учесталост употребе у дигиталној интерперсоналној комуникацији. Скраћенице у дигиталној комуникацији адолесцената у Србији с почетка 21. века у већој мери воде порекло из енглеског језика и мањој мери из српског. Услед потребе за уштедом времена и простора, као и технолошке ограничености да се порука изрази у одређеном броју карактера, скраћенице су постале доминантан језички израз у дигиталној интерперсоналној комуникацији. Закључци истраживања *Језички знак у дигиталној комуникацији адолесцената* на које смо указали, сматрамо корисном тачком ослонца за

будућа испитивања језичке семиотике којом се адолесценти служе у комуникацији и продукцији на друштвеним медијима.

Лапидаран израз може бити значајан ресурс за подстицање критичког мишљења у дигиталној интерперсоналној комуникацији. Услед минимализованог обима скраћенице се само привидно приближавају идеалу семиотичке лапидарности – не подразумевају дубину, језгровитост, основни квалитет лапидарног израза, као ни ресурс за критичко мишљење комуникатора.

У дигиталном окружењу комуникацијски процес наилази на одређене промене, које се огледају у инсуфицијенцији поруке. Исход ове промене је комуникацијски метасистем, који се одликује доминацијом невербалног понашања у односу на вербално у ситуацијама када се од адолесцента-комуникатора очекује веће когнитивно и критичко учешће. Сprovedено емпиријско истраживање на ученицима завршног разреда гимназије – *Невербални фид-бек адолесцената у настави на стимулус који има критички потенцијал*, указује на закључак да је доминантна комуникативна реакција адолесцената на дигиталну поруку у настави, која *носи критички потенцијал*, невербална. С друге стране, комуникативна реакција адолесцената на дигиталну поруку у настави која *не носи критички потенцијал*, већ се заснива на препознавању познате информације, јесте вербална.

Способност критичког мишљења дистинкција је која одваја иновативног, интелектуално независног ученика, од ученика чији је сазнајни домет сведен на просту репродукцију наставног садржаја. У контексту средњег образовања, прелазак адолесцената на скраћенице и невербалну знаковност у дигиталном комуникацијском амбијенту, као и повлачење пред изазовима процењивања вредности идеја, изношења личног мишљења и доласка до оригиналних решења, упозорава на тенденцију слабијих способности критичког мишљења адолесцената.

4. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ

4.1. Концептуализација појма

Човекова свест о потреби за критичким односом према објектној стварности датира још из старог века. Сократ (Σωκράτης) је тврдио да они који имају високу друштвену позицију и политичку моћ не морају нужно имати и знање о питању које се пред њих поставља. На тај начин Сократ је Атињанима указивао на потребу за континуираним преиспитивањем свачијег става, па и највећих ауторитета атинског друштва, чије су тврдње често биле без логичких утемељења, замаскиране мање или више вештом реториком.

Сократ је први утврдио интелектуалне процесе које данас сматрамо компонентама критичког мишљења: важност трагања за одговарајућим доказима, значај пажљивог разматрања процена и претпоставки, анализу основних концепата и проналажења импликација за оно што је речено и што је учињено. Сократ је наглашавао потребу за јасноћом и логичком конзистентношћу. Због тога га је Аристотел прогласио проналазачем и зачетником метода дефиниције и индукције, есенцијалним алатима научне методологије.

Сократ такође истиче љубав према истини и позива на упознавање самог себе (*Упознај самог себе!*). Наведена максима упућује на откривање најдубље потребе за истином унутар човековог бића – препознавање сопственог незнања, склоности ка илузијама и самообманама, као и суочавање са њима. Стиче се утисак да је човек, од тренутка када је препознао огромне могућности сопственог мишљења, увидео и да га оно може удаљити од истине, навести на крива тумачења и заблуде.

Појам *критичко мишљење* и његов развој у контексту средњег образовања, од краја 20. века до данас, често се наводи као практични (функционални) циљ наставе. Ван контекста институционалног образовања може се чути да је критичко мишљење циљ учења у савременим алтернативним школама, један од циљева обука за стручно усавршавање наставника, тема психолошких, социолошких и филозофских студија. Појам *критичко мишљење* такође је присутан и у адвертајзингу, нарочито при рекламирању књига и дидактичких средстава за децу, нешто мање као тема стручних скупова, трибина и телевизијских емисија.

Одсуство критичког мишљења код ученика сматра се узроком слабе функционалне писмености адолесцената (Фачионе, 1998). Фачионе указује на резултате истраживања спроведеног деведесетих година 20. века над

седамнаестогодишњим адолесцентима, чији су резултати показали да 40% адолесцената тог узраста није способно да изведе закључак из писаног текста, само 20% адолесцената у стању је да напише есеј у вези са прочитаним текстом, док око 33% испитаних адолесцената успева да реши проблем за чије је решавање потребно проћи више мисаоних операција.¹⁴⁴

Упркос чињеници да критичко мишљење подразумева операције које су истицане као есенцијално значајне још у старом веку, као појам који означава један од примарних циљева средњег и високог образовања, критичко мишљење се издваја тек осамдесетих година 20. века. Узрок популарности овог појма у контексту савременог образовања Јелена Пешић види у два међусобно повезана чиниоца – „први се односи на опште карактеристике живота и рада у савременом друштву, а други на модерно схватање природе и циљева образовања” (Пешић, 2008: 19). Савремено друштво и ритам његовог развоја захтевају удаљавање од традиционалних знања, процеса њиховог стицања и њихове академске примене. Нова епоха подразумева брзину и примењивост, прагматичан однос према сазнању, релативизацију и демистификацију великих истина. Посматрајући критичко мишљење као неопходну компетенцију за 21. век, Пешићева запажа да „успех у школовању, професији, личном и социјалном животу зависи од развоја оних вештина које су потребне за ношење са комплексним и динамичним проблемима, као и са мноштвом стално пристижућих информација” (Пешић, 2008: 19). Измењени социјални и културни контекст донео је другачији приступ концепцији образовања и померање фокуса *са усвајања знања на подстицање развоја одређених (међупредметних) компетенција*, преваходно компетенција за рад са подацима и критичко промишљање.

Позитивна конотација појма *критичко мишљење* везује се за синтагму *критика савременог друштва*, која се доводи у везу са социјалним активизмом с краја 20. и почетком 21. века. У том контексту критичко мишљење је алат за „освешћивање” појединаца и колектива пред медијском манипулацијом, популизмом, адвертајзингом, родном неравноправношћу, разним видовима нетолеранције, маргинализацијом одређених друштвених група итд. У том кључу развијање медијске писмености грађана кроз институционални систем јесте политичко питање, што је и наш став који заступамо у овој докторској дисертацији.

Висока фреквентност употребе појма *критичко мишљење* у различитим контекстима, садржајима и областима знања, као и многи покушаји његовог дефинисања, могу се, како Макпек (McPек) закључује, „третирати као индекс нејасноће самог појма” (Макпек, 1981. у Пешић, 2003: 411).

¹⁴⁴ Фачионе указује на недостатак вештине решавања проблема, резонавања и критичког мишљења адолесцената, реферишући на извештаје: „A Nation at Risk: Landmark report of the National Commission on Excellence in Education” NCEE 83 и „National Assessment of College Students Learning: Identifying Essential Skills in Writing, Speech and Listening and Critical Thinking”, NCES 95-001 (Фачионе, 1998).

Када смо за потребе израде ове дисертације у интервјуу отвореног типа, чију је фокус групу чинило осам школских педагога и психолога београдских гимназија, питали које је значење појма *критичко мишљење* и на које ауторе и литературу би нас упутили током теоријског истраживања појма *критичко мишљење у средњем образовању*, само један од осам испитаника дао је целовит одговор. Одговори које смо чули на питање о дефинисању појма садржали су по један до два од наведених аспеката критичког мишљења: *рационално просуђивање, логичко мишљење, способност за дебатовање, вештина аргументовања, вештина анализе и синтезе и критички став*. Када је реч о научним ауторитетима на овом пољу, испитани педагози и психолози углавном су одговарали да им није позната савремена литеаратура у тој области. Један од испитаника упутио нас је на Виготског (Выготский) и Пијажеа. Само је одговор једног школског психолога показао целовито познавање значења појма и информисаност о новијим радовима у области критичког мишљења, пре свега домаћих ауторки (Јелене Пешић и Драгице Павловић-Бабић).¹⁴⁵

Резултати овог неформалног истраживања¹⁴⁶ показали су се као плодан истраживачки и професионални изазов, наводећи нас на закључак да је за унапређивање квалитета средњег образовања у Србији (што је и општи циљ нашег рада) значајно разјаснити значење појма *критичко мишљење* и утврдити могућности које оно доноси у настави.

Амерички филозоф Џон Дјуи (John Dewey), који се сматра зачетником покрета за подстицање и проучавање критичког мишљења, ову когнитивну операцију назива *рефлексивним мишљењем*, подразумевајући под тим појмом „преиспитивање уверења или претпостављених форми знања, у светлу разлога који их подржавају” (Дјуи, 1910/1991: 9). Његова дефиниција сматра се првом модерном дефиницијом критичког мишљења. Дјуи дефинише критичко мишљење као:

„...активно, истрајно и пажљиво разматрање уверења или претпостављених норми знања, у светлу разлога који их подржавају и даљих закључака ка којима воде (...). У сваку рефлексивну (*критичку*) операцију укључени су: а) стање збуњености, оклевања и сумње и б) активност трагања или истраживања, усмерена ка томе да се открију нове чињенице, на основу којих се потврђује или оповргава дато уверење” (Дјуи, 1910/1991: 9, у Пешић, 2008: 56).

Једна од најчешће цитираних дефиниција критичког мишљења је Енисова (Ennis), према којој је критичко мишљење процес доношења „разумне одлуке о томе чему се може веровати и како треба поступати” (Енис, 1987. у Пешић, 2008).

¹⁴⁵ Испитани школски психолог био је учесник пројекта „Култура критичког мишљења”, Института за психологију и Групе „Мост” (од 1999. до 2002). Утврђивање утицаја компетенција наставника, школских психолога и педагога (који су истовремено и интерни школски надзор и подршка раду наставника) на квалитет планирања, организације и реализације наставе чији је циљ критичко мишљење, могао би да буде довољно провокативан предмет будућих истраживања.

¹⁴⁶ Истраживање је спроведено током 2017. године, методом интервјуа отвореног типа.

У једној студији о односу критичког мишљења и образовања, Едвард Глесер (Edward Glaser, 1941) дефинише критичко размишљање као интелектуалну операцију која подразумева три ствари: 1) став о томе да се пажљиво размишља о проблемима и предметима који спадају у опсег сопствених искустава; 2) познавање метода логичког испитивања и размишљања, као и 3) вештину примене тих метода (Пешић, 2008. према Глесер).

Критичко мишљење подразумева „процену неког мисаоног процеса или продукта, засновану на критеријумима, при чему су критеријуми не само нужно логички засновани, већ и контекстуално осетљиви” (Павловић Бабић и сар., 2001: 199).

Комплексну дефиницију критичког мишљења пружили су и Мајкл Скривен (Michael Scriven) и Ричард Пол (Richard Paul), истичући да је критично мишљење интелектуална операција „која подразумева активну и вешту концептуализацију, примену, анализу, синтезу и/или евалуацију информација, прикупљених (или генерисаних) путем посматрања, искуства, размишљања, доказивања или комуникације, која је водич за уверење и деловање” (Скривен и Пол, 1987).¹⁴⁷ Према Скривеновом и Половом становишту, критичко мишљење обухвата две компоненте – прва се односи на скуп знања и уверења генерисаних у способности, док друга подразумева праксу примене одређених интелектуалних способности, односно доминацију таквог (критичког) приступа стварности. У циљу прецизне концептуализације појма, Скривен и Пол овим компонентама супротстављају следеће квалификације: слепо прихватање информација, пасивно присуство способности потребних за критичко мишљење, односно њихово повремено (не и константно) активирање пред проблемом, лимитираност критичких активности, што подразумева изостанак закључивања и евалуације.

Упркос истицању значаја континуитета у критичком приступу стварности, Скривен и Пол се слажу да континуитет у критичком приступу ни код једног човека није апсолутно присутан – „сви су подложни епизодама недисциплине или ирационалног мишљења.”¹⁴⁸ Нико није апсолутни критички мислилац, нити је критичко размишљање било које врсте универзално код било ког појединца (Скривен и Пол, 1987). Виши степен присуства критичког мишљења, који се остварује кроз учење и одговарајућу праксу, требало би да буде целоживотни циљ сваког појединца. Због значаја присуства критичког мишљења у свим сферама живота, Фачионе закључује да је та способност важна колико и вештине читања и писања (Фачионе, 1998).

¹⁴⁷ “Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action.” Наведена дефиниција део је излагања М. Скривена и Р. Пола на Националном конгресу „National Council for Excellence in Critical Thinking” 1987. године, чија је тема била „Критичко мишљење и реформа образовања”. Више о томе на адреси: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>, посећено 16. октобра 2018. год.

¹⁴⁸ „...everyone is subject to episodes of undisciplined or irrational thought”. Више о томе на адреси: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>, посећено 16. октобра 2018. године.

Критичко мишљење није урођена интелектуална операција. Као што смо раније навели, оно се може успоставити у адолесценцији, са појавом апстрактног мишљења, и целоживотно се унапређивати, али и запоставити и потиснути. Његов квалитет одређен је дубином испитивања одређеног садржаја која, поред интелектуалног капацитета појединца, зависи и од искуства у датом домену мишљења, као и искуства са одређеним питањима и знањем. Појединац са развијеним критичким мишљењем поставља есенцијална питања и указује на кључне проблеме, формулишући их јасно и прецизно; прикупља и процењује релевантне информације, користећи апстрактне идеје како би их ефикасно протумачио; образложе и из одрживе аргументације изводи закључке долазећи до решења; проверава валидност решења према релевантним критеријумима и стандардима; размишља ослобођен од стереотипа и предрасуда, не избегавајући и алтернативна решења проблема, преиспитује сопствене претпоставке, импликације и последице ранијих закључака и решења, ефикасно комуницира са другима у проналажењу решења за сложене проблеме.

Присуство и ниво развијености критичког мишљења појединца препознаје се по начину на који он промишља о стварности – глобалној, индивидуалној, културној, економској, социјалној, политичкој итд. Активан однос обухвата дубоко логичко преиспитивање друштвених модела и образаца, анализу сопствених одлука и ставова и, уколико је потребно, рушење или кориговање личног система вредности, његово поновно успостављање и редовно преиспитивање, што за исход има аутономни став и промишљено деловање. Најшире гледано, критичко мишљење је анализа и процена неког питања у циљу формирања оцене.

Критичко мишљење укључује пажљиво испитивање – утврђивање сврхе, идентификовање проблема, постављање претпоставке, утврђивање концепта, емпиријско доказивање, аргументацију која води до закључка, импликације и последице, сагледавање проблема из угла алтернативних становишта и референтни оквир. Због приступа, који подразумева преиспитивање и утврђивање смисла, критичко мишљење тесно је повезано са научним мишљењем, математичким и филозофским мишљењем, научним разматрањем тема из области филозофије, историје, етике, антропологије, економије итд.

Етичка вредност критичког мишљења условљена је мотивацијом његовог носиоца пред предметом о којем критички промишља – уколико је критичко мишљење засновано на себичним циљевима и прагматично, манифестоваће се у манипулацији идејама у сопствену или корист неке интересне групе. У том концепту критичко мишљење представља интелектуалну ману. Када се заснива на интелектуалном интегритету, идеји доброте или општег интереса, критичко мишљење подразумева интелектуалну операцију вишег реда и етички је узорно. Елдерова (Linda Elder, 2007)

запажа да они који критички мисле (свесно или несвесно) доприносе рационалнијем, грађански освешћеном друштву, значајно га унапређујући.¹⁴⁹

Мноштво дефиниција и сродних, али аутохтоних квалификација, воде ка потреби за утврђивањем заједничких тачака досадашњих разматрања. На основу деценијских покушаја дефинисања појма *критичко мишљење* и описивања *критичког мислиоца* указивањем на његове способности и вештине, интелектуалне навике, црте личности и ставове, може се извести закључак да критичко мишљење представља „интеграцију когнитивног, емоционалног и конативног аспекта” (Пешић, 2003: 420). Све наведене дефиниције теже утврђивању двеју константи: 1) дистинктивних обележја критичког мишљења које га раздвајају од других облика мишљења и 2) конституената критичког мишљења (скупа способности и диспозиција које критичко мишљење подразумева).

У наставку ћемо указати на тачке слагања различитих аутора по питању утврђивања ових двеју константи.

4.2. Дистинктивна обележја критичког мишљења

Већина аутора се слаже да су дистинктивна обележја критичког мишљења, оно по чему се овај облик мишљења разликује од других: евалуативност, вођење утврђеним критеријумима, рационална утемељеност, рефлексивност, осетљивост на контекст и метакогнитивност.

Евалуативност. Есенцијална карактеристика критичког мишљења је стално процењивање, преиспитивање и вредновање сопствених и туђих мисаоних процеса и интелектуалних продуката, на основу одговарајућих критеријума који су логички засновани и одређени контекстом. У интелектуалне продукте, као предмете евалуације, убрајају се: тврдње, уверења, претпоставке, судови, питања, хипотезе, дефиниције, ставови, одлуке, аргументи, закључци, уметничка дела (Пешић, 2008). Код свих аутора евалуативност се сматра есенцијално битном – или се истиче као основна дистинкција, или се експлицитно не наводи, јер се подразумева (Фачионе, 1990; Дели [Daly], 1998; Коен [Cohen], Салас [Salas], Ридел [Riedel] 2002; Пешић, 2003). Имајући у виду

¹⁴⁹ Linda Elder, biographical information, <https://www.criticalthinking.org/data/pages/14/fd4e6f74cc717ed36a9facc870b8a2e4fe0bd688b279.pdf>, посећено 23. јануара 2018. године.

евалуативност као основно дистинктивно обележје критичког мишљења, Пешићева истиче да се критичко мишљење „не може просто изједначити са евалуативним мишљењем, односно не можемо сваки суд о вредности или оправданости онога што се процењује сматрати исходом критичке евалуације” (Пешић, 2008: 44). Оно што критичко мишљење издваја од сваког другог евалуативног мишљења, заправо су остала обележја.

Вођење утврђеним критеријумима. Вредновање у процесу критичког мишљења засновано је на јасним и експлицитним критеријумима, који су релевантни за дати контекст (Сигел, 1998; Пешић, 2008). Релевантност критеријума за одређени контекст Пешићева сликовито представља наводећи као пример филмске критичаре, који не процењују филм на основу личних преференција, већ утврђених критеријума процене за област филмске уметности. Липман (Lipman, 1988) иде корак даље, изједначавајући појмове *критичко (critical)* и *критериолошко (criterial)*, истичући снажну условљеност појма *критичко мишљење са релевантним критеријумима процене*. Већина аутора се слаже да се сви релевантни критеријуми могу маркирати као логички, засновани на логичким везама између тврдње, аргументације и закључка (Глесер [Glaser], 1941; Енис, 1987). Фачионе сматра да критеријуми нису само логички условљени, већ су и бројнији и сложенији (Фачионе, 1990).

Рационална утемељеност. Продукт критичког мишљења и његов исход увек је заснован на рационалним разлозима. Разумна одлука о којој Енис говори (Енис, 1987), или разумно уверење проистекло из промишљања о објекту који се посматра, јесте „оно за које се могу пружити релевантни и истинити (или *вероватно истинити*) разлози који га подржавају (или се могу сматрати довољним да га подрже), као и разлози који оповргавају опозитна уверења” (Пешић, 2008, према Гарликов [Garlikov], 2000). Сигел сматра да је *процењивање разлога*, поред евалуације, кључна особина критичког мишљења (Сигел, 1988). Процењивање разлога (*reason assessment*) обухвата спремност и способност особе да трага за разлозима који оправдавају тврдњу, идентификовање препознатих разлога, утврђивање њихове релевантности (логичке везе између тврдње и разлога), као и процена снаге којом се подржава одређена тврдња (Пешић, 2008).

Рефлексивност. Једна од најзначајнијих одлика критичког мишљења је континуирано промишљање о проблему и преиспитивање. Имајући у виду изузетан значај овог обележја, Дјуи критичко мишљење назива „рефлексивним мишљењем”, супротстављајући га „некритичком мишљењу” (Дјуи, 1910/1991). Продукт критичког мишљења је комплексан, јер интегрише све доступне информације о конкретном проблему. Нијансиран је аргументима *за* и *против*, вођен идејом *утврђивања истине*, која не значи искључиво један тачан и коначан одговор. За рефлексивност као дистинкцију критичког мишљења везују се и синтагме „здрава сумња” и „рефлексивни скептицизам”, којима се истиче стално преиспитивање почетних ставова и импликација, критеријума, судова и одлука. Рефлексивна димензија критичког мишљења обухвата „отварање проблема, постављање `критичких` питања или преиспитујући однос према стварности (*inquiring mind*), истраживање алтернативних

праваца размишљања и хипотеза, као и примену вишеструких критеријума вредновања у долажењу до најадекватнијег решења” (Пешић, 2008: 46).

Осетљивост на контекст. У процесу критичког мишљења узимају се у обзир и релевантне карактеристике контекста. Свака процена коју врши особа која критички промишља, подразумева и уважавање чињенице да ли је и колико нешто битно у односу на одређени контекст. Под контекстом подразумевамо особености окружења проблемске ситуације – научне дисциплине, историјског, културног, социјалног, политичког оквира и сл. Осетљивост на контекст полази од уважавања контекстуалне природе мишљења и знања. „Наше знање осмишљено је контекстом у којем се формира и стога је нужно у процесу мишљења бити осетљив на тај контекст, узети га у обзир приликом бављења одређеном појавом” (Антић-Јанковић и сар., 2007: 19).

Ауторке програма „Култура критичког мишљења” у кључу имплементације критичког мишљења у наставу у средњој школи, издвајају четири контекста битна за критичко мишљење:

- *доменом или облашћу одређен контекст*, који се односи на контекст одређеног наставног предмета, научне области или модула у наставном програму; знање као конструкт почива на развоју мишљења у тој области – начин промишљања у одређеној области значајно утиче на природу новостеченог знања;
- *културни контекст* омогућава постојање параметара помоћу којих, у кључу усвојених вредносних система, традиције, обичаја, стереотипа и сл., декодирамо свако ново животно искуство;
- *социјални или интерперсонални контекст* подразумева научени модел разумевања међуљудских односа, социјалних улога, стратегија у решавању проблемских ситуација из свакодневног живота, социјалног понашања појединца;
- *индивидуални или интрапсихички контекст* обухвата личне диспозиције појединца, вештине, способности, знање, мотивацију, амбиције и циљеве.

Значај осетљивости на контекст заснива се на доприносу разумевању предмета критичког мишљења. Осетљивост на контекст омогућава прецизан увид у могућа решења проблема. Због комплексности веза које својим присуством условљава, осетљивост на контекст квалификујемо као последицу особености субјекта и објекта о којем се промишља.

Метакогнитивност. Метакогниција или *освећеност* је „сазнање о сазнању”, свест о властитом мишљењу. Критичко мишљење укључује и преиспитивање о „начину резоновања помоћу којег смо дошли до одређеног закључка или чинилаца које смо узели у обзир приликом доношења одлуке” (Халперн [Halpern], 1996. у Пешић, 2008: 47). Метакогниција поставља питања *како мислимо, колико добро мислимо и зашто*

мислимо, настојећи да одговори на њих (Леви [Levy], 1997). Пешићева истиче да метакогнитивни аспект критичког мишљења подразумева и свесну контролу над његовим током и исходима, саморегулацију. Развијати код ученика метакогнитивну димензију критичког мишљења значи подстаћи њихову свест о сопственом памћењу, пажњи, закључивању и знању, као и драгоцености могућности да вољно утичу на сопствене когнитивне процесе (Пешић, 2008). Неки од показатеља да ученици проживљавају значајна метакогнитивна искуства су: радозналост, чуђење, жар пред сазнањем, задовољство због успешно решеног задатка, сумња у сопствене изборе и поступке при решавању проблема, фасцинација снагом својих и туђих мисли итд. Дакле, од других облика евалуативног мишљења, критичко мишљење издваја и метакогнитивна, ауторефлексивна и аутокорективна природа.

Наведене дистинкције критичког мишљења тесно су повезане и пун смисао имају тек уколико се посматрају као конститутивни елементи једне целине.

КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ



Дијаграм бр. 4: Дистинктивна обележја критичког мишљења

4.3. Конститутивни елементи критичког мишљења

Питање које подразумева већина дефиниција критичког мишљења јесте које способности и диспозиције оно обухвата, односно, *шта* га конституише. Хетерогеност ставова аутора намеће сажету синтезу различитих систематизација као најбољи пут до увида. На овом пољу значајан је преглед праваца научне мисли о конститутивним елементима критичког мишљења, ауторке Јелене Пешић (Пешић, 2008), на чије закључке указујемо у наставку.

Опште вештине расуђивања. Значајан број аутора сматра да критичко мишљење подразумева опште вештине расуђивања, примењиве на проблемске ситуације из различитих области (Енис, 1987; Фачионе, 1990). Опште вештине расуђивања обухватају: резонување, решавање проблема и доношења одлука.

Вештине засноване на знању. Многи аутори сматрају да се критичко мишљење заснива на предметноспецифичном знању и вештинама расуђивања омогућеним специфичностима одређене области људског знања (Макпек, 1981; 1990). Према овом становишту, да би се критички промишљало о одређеном проблему, неопходно је темељно знање из дате области.

Критички став. Детерминисање критичког става као засебне компоненте критичког мишљења јавило се као допуна Енисових запажања о есенцијалном значају општих вештина расуђивања за критичко мишљење. Сигел (Сигел, 1988) описује различите *некогнитивне* диспозиције значајне за критичко промишљање – ставове, навике и црте личности, као и интелектуалне вредности.

Особен однос према знању. Према мишљењу појединих аутора, критичко мишљење подразумева епистемолошку димензију. Она се одражава у особеном односу према знању, истицању рефлексивне димензије критичког мишљења и његове дијалектичке и дијалогске природе (Пол, 1982). Особен однос према знању издваја критичко мишљење од обичног резонувања стварности. Такав приступ подразумева континуирано „преиспитивање почетног референтног оквира и разумевање релативне, дијалогске и контекстуалне природе људског (са)знања” (Пешић, 2008: 49).

Трансформативна критика. Посматрање критичког мишљења као *трансформативне критике* подразумева истицање активног, емаципаторног односа према свету који нас окружује, „у циљу реконструкције постојећег стања” (Барнет [Barnett], 1997. у Пешић, 2008: 49). Заступници овог става сматрају да је примарни циљ критичког мишљења промишљање о социјалним и политичким околностима које обликују нашу стварност, разматрање деловања социјалних и политичких чинилаца и њихов утицај на наша становишта, затим анализа односа моћи, људских деловања и

активности које су њиме условљени. Крајни циљ критичког мишљења, према Мезировљевом мишљењу, стоји у трансформацији човековог становишта о свету (Мезиров [Meuirow], 1991). Овај приступ критичком мишљењу пред појединца поставља очекивања која се тичу његове активне и одговорне партиципације у грађанском друштву и у тесној је вези са општим циљем нашег рада – освешћеним и активним учешћем адолесцената (будућих одраслих) у медијатизованом грађанском друштву 21. века.

За утврђивање конститутивних елемената критичког мишљења и концептуализацију појма највећу препреку и даље представља детерминисање вештина на којима се заснива критичко мишљење. Може ли се критичко мишљење сматрати општом способношћу коју је могуће применити у разноврсним контекстима и областима, или је реч о предметноспецифичној способности? Да ли на реалне манифестације критичког мишљења утиче природа предметног знања, односно сам садржај о којем се промишља? На ова питања настојаћемо да одговоримо у наставку. Представљеним прегледом становишта о конституентима критичког мишљења, Пешићева указује на вишедимензионалност и хетерогеност одређења појма, пружајући притом полазну основу за издвајање теоријских питања која су проблемско одредиште концептуализације.

4.4. Критичко мишљење – општа или предметноспецифична способност?

Енис сматра да је ово питање „можда и најконтраверзније када је реч о дефинисању појма” (Енис, 1992: 21). Проблем утврђивања наведених детерминаната тиче се улоге и међуодноса садржаја и предметног знања. Пешићева запажа да се већина аутора слаже да „постоје општи (логички и епистемолошки) принципи критичког мишљења, као и опште способности и вештине критичког расуђивања” (Пешић, 2007: 32). И једна и друга струја сагласне су да је предметно знање есенцијални елемент критичког мишљења, јер се не може о нечему критички промишљати, уколико се не познаје садржај који се разматра.

Аутори који сматрају да је критичко мишљење општа способност (и они са логичким, и они са епистемолошким приступом), идентификују ову интелектуалну операцију са компетенцијом за логичко закључивање, која подразумева комплексан скуп способности „које су укључене у разумевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерисање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који

су дали други; одлучивање о томе које информације прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе” (Тулмин [Toulmin], 1984. у Пешић, 2007: 33). Према Енисовом мишљењу реч је о општој способности. Енис сматра да су идентификоване вештине критичког мишљења мерљиве и да се могу применити на различите садржаје, области, контексте, утврђивањем кредибилитета извора, извођењем исправних и утемељених закључака, анализом и вредновањем аргумената, разликовањем чињеница од интерпретација итд. (Енис, 1987, 1992, 1996).

Присталице епистемолошког приступа, које такође сматрају да је критичко мишљење општа способност, додају и да, поред наведених способности, критичко мишљење садржи и некогнитивне чиниоце – ставове, интелектуалне навике, особине личности, од којих зависи да ли ће појединац бити вољан и спреман да се ослања на критичко мишљење у свакодневном животу (Пол, 1982; Сигел, 1988). Признајући неприкосновени значај познавања предметних садржаја, Сигел се држи мишљења да је предметно знање неопходно за експертске процене садржаја, али да је за критичко мишљење о појавама из свакодневног живота довољан и општи ниво образовања.

Став да је критичко мишљење предметноспецифична способност најгласније је бранио Макпек, изнова преиспитујући аргументе помоћу којих многи аутори тврде супротно. Према Макпеку, све што се приписује општим способностима потврђује се кроз одређене садржаје, предметне области, које траже специфичан приступ одговарајући природи тог знања (Макпек, 1981; 1986). У зависности од предметне области, садржаја, одабира се приступ, начин на који се аргументује, вреднује, изводе закључци и систематизују информације. Макпек је истицао да се „не може говорити о критичком мишљењу уопште, јер је оно, као и свако мишљење, увек мишљење о нечему” (Макпек, 1981: 3). Може се закључити да Макпек и његове присталице (Ресник [Resnick], 1987; Шварц [Swartz], 1987. и др.) сматрају да, уколико се критичко промишљање удаљи од предмета о којем реферише, у концептуалном и практичном смислу оно више и не постоји. Макпеков став бисмо могли да искажемо следећим закључком – ако не постоји мишљење ни о чему, не постоји ни критичко мишљење као општа способност.

Енис се са овим слаже само док се „мишљење о нечему”, на које упућује Макпек, односи на тему онога о чему се говори, не и на садржај. Као пример Енис пружа паралелу између критичког мишљења као опште способности и алфанумеричке писмености, компетенције коју деца с временом стичу и развијају, не бавећи се примарно садржајима који су помоћу слова обликовани (Енис, 1992). Сличан контрааргумент Макпековом приступу има и Сигел, који способност критичког мишљења пореди са вештином вожње бицикла (Сигел, 1988).

Енисови и Сигелови контрааргументи навели су Макпека да свој радикални став коригује и прилагоди. Макпек закључује да су обележја која су Енис и Сигел издвојили као потврду да је критичко мишљење општа способност научно прихватљива, али да је термин *општа способност* у том контексту непрецизан, јер доводи у исту равн

критичко мишљење и интелектуалне операције које подразумевају логичко-психолошко јединствено. Као доказ за становиште да је критичко мишљење засновано на епистемологији различитих предметних садржаја, не на предметнонеутралном логичком знању, Макпек издваја чињеницу да ни школовани логичар не може лако да утврди имплицитне претпоставке у различитим предметним областима.

„Можемо студенте научити шта у логичком смислу карактерише имплицитне претпоставке, али их то неће оспособити да препознају различите врсте претпоставки у различитим доменима знања и контекстима расуђивања” (Макпек, 1986. у Пешић, 2007: 37).

Предметноспецифично знање обезбеђује „алате” за критичко промишљање о одређеним садржајима. Епистемолошки стандарди одређене области омогућавају идентификовање предмета испитивања, релевантних критеријума, као и поступака и методологију процене.

Који су заједнички конституенти критичког мишљења, без обзира на природу знања о којем реферише? Према Сигелу, то је „оправдавање заснованости тезе чији се разлози представљају” (Сигел, 1992: 102). Ресникова говори о „заједничком језгру у базичним способностима и принципима критичког мишљења”, које није у потпуности истог значаја у различитим предметним садржајима (Ресникова, 1987: 65). Пешићева издваја „принципе за процену поузданости индуктивних закључака, препознавање логичких грешака или логичке конзистентности исказа, [...] извођење ваљаних и заснованих закључака, као и анализу и вредновање аргумената” (Пешић, 2007: 39-40, 44).

Сматрамо да би систематично истраживање и лонгитудална компаративна студија, која би обухватила различите предметне области, пружила прецизан одговор на ово питање.

4.5. Некогнитивна димензија критичког мишљења

Критичко мишљење се не тиче само когниције. Уважава се и његова социјално-емоционално-мотивациона димензија, испољена особинама личности, индивидуалним ставовима, системима вредности, навикама, обрасцима понашања. Као и когнитивну, и некогнитивну димензију критичког мишљења могуће је систематски јачати и развијати. Некогнитивне компоненте критичког мишљења условљене су социјализацијом у најширем смислу – утицајем културе, религије, нације, породице, вршњачке групе и свим осталим чиниоцима из окружења пред којима појединац стиче социјално-афективна искуства и развија личност.

Као посебно значајну некогнитивну особину за критичко промишљање Вотсон и Глесер (Watson & Glaser, 1994) издвајају *истраживачки став* појединца, који подразумева рационалност и утемељеност личних уверења на ваљаним разлозима. Сигел ће ово запажање искористити и даље развити кроз синтагму „критички став”, квалификујући га као примарну некогнитивну особину критичког мишљења (Сигел, 1998). Под овом Сигеловом синтагмом, често навођеној и у радовима других аутора, подразумева се сложен сплет унутрашњих чинилаца – карактерних црта, мотивације, система вредности, ставова, етичких начела и интелектуалних навика.

Енис у другој фази свог рада признаје значај некогнитивне компоненте критичког мишљења, указујући на присуство социјално-емоционално-мотивационе димензије у свим ситуацијама у којима се испољава критичко мишљење (Енис, 1987). Фачионе ће све некогнитивне компоненте критичког мишљења окупити под један назив – *диспозиције* (Фачионе, 1990). Перкинс (Perkins) и његови сарадници даље развијају појам *диспозиције* у контексту критичког мишљења, дефинишући га као „тенденцију ка испољавању одређеног понашања у датим околностима” (Перкинс и сар., 1993, у Пешић, 2008: 115). Поред описане тенденције, Перкинс и сар. укључују још две некогнитивне компоненте – *склоност ка понашању* и *сензитивност* (осетљивост на ситуације које провоцирају „склоност ка понашању”, односно, интринзички подстичу на критичко мишљење). Утицај издвојених некогнитивних компонената Перкинс објашњава на следећи начин:

„Особа може мислити некритички зато што нема адекватне способности и вештине, зато што није склона да мисли некритички (што је везано за питање мотивације и етике), али и зато што није довољно осетљива да препозна када ситуација захтева критичко промишљање, што је једнако ствар способности (и тренинга), као и мотивације” (Перкинс и сар., 1993, у Пешић, 2008: 115).

Перкинс настоји да истакне дистинкцију међу појмовима *бити кадар* за критичко мишљење и *бити вољан* за критичко мишљење. Ова дистинктивна рампа наводи на закључак да је број оних који критички мисле већи од броја оних који изражавају продукте сопственог критичког мишљења, односно да је критичка рецепција у већој мери присутна од критичке продукције. У контексту теме наше дисертације, овај податак сматрамо значајним за коришћење другачијих методичких приступа у раду са интровертним ученицима.

Некогнитивне карактеристике које се испољавају у ситуацијама када се критички мисли, могу се представити на следећи начин:¹⁵⁰

- *радозналост*, која није усмерена ка конкретном предмету, већ је општа способност, али се нарочито испољава пред непознатим садржајима;¹⁵¹
- *отвореност ума*, у смислу увек присутног преиспитивања и приправности механизма за проверу мисаоног процеса и интелектуалних продуката;
- *истрајност* у смислу издржљивости и упорности у трагању за решењима;
- *инвентивност* као ментална флексибилност у мишљењу и формирању ставова;
- *спремност да се јавно и гласно искаже свој став*, да се аргументовано брани сопствено мишљење и аргументовано критикује супротан став;
- *толеранција на различита мишљења и ставове*, што је претпоставка за развој етичких вредности и демократског друштва;
- *спремност на сарадњу*, која омогућава рад у групама, облик рада значајан за анализу и решавање проблема у процесу критичког мишљења;
- *отпорност на прерано доношење закључака и проналажење решења*.

Наведени некогнитивни чиниоци непосредно су везани за процес критичке евалуације и предуслови су за актуелизацију критичког мишљења. Да ли ће се критичко мишљење актуелизовати, поред когнитивног капацитета зависи и од вредносних, емоционалних и мотивационих читалаца.

¹⁵⁰ Наведене некогнитивне карактеристике издваја ауторски тим програма „Култура критичког мишљења”. Одабране карактеристике могу се операционализовати путем одређених показатеља, што обезбеђује мерљивост. Истовремено, издвојене карактеристике могу се кроз учење и васпитавање даље развијати и јачати („Култура критичког мишљења: Теоријско заснивање и импликације за наставу”, Институт за психологију и Центар за примењену психологију, Београд, 2007).

¹⁵¹ У основи интринзичке мотивације за учење је радозналост.

4.6. Критичко мишљење и емоције

У разматрању некогнитивних конститутивних елемената посебну пажњу посветићемо месту и улози емоција у критичком мишљењу.

Сви теоретичари критичког мишљења слажу се у једном – однос критичког мишљења и емоција је сложен. Емоције су за критичко мишљење стимулативне када су подстицај да се критички промишља о појави (предмету), када су емоције сām предмет критичког мишљења или „интерпретативни оквир за разумевање и предвиђање сопствених и туђих поступака” (Антић Јанковић и сар., 2007: 25). Емоције су препрека за критичко мишљење када ометају концентрацију, воде у пристрасност, упућују на субјективност у ситуацијама када је значајно бити објективан итд.

Емоције значајно утичу на конститусање личних теорија о окружењу и стварности, које појединца штите пружајући му ослонац за разумевање реалности. Потврђено је да личне теорије значајно утичу на селекцију информација које ће се памтити. Наука је утврдила да „људи имају тенденцију да лакше примете и боље памте информације које су у складу са њиховим уверењима, ставовима и личним теоријама, него оне које их оповргавају” (Антић Јанковић и сар., 2007: 25). Такав приступ води пристрасности и неадекватном закључивању. Група ауторки програма „Култура критичког мишљења” истиче да „чак и када појединац постане свестан оповргавања аргумената у вези са личним теоријама и уверењима, потребно је много вежбе да се науче нови, адаптабилни стилови мишљења и понашања” (Антић Јанковић и сар., 25). У том кључу, очекује се да је подстицање критичког мишљења у адолесценцији, периоду развоја када се личне теорије још успостављају, циљ који обећава боље резултате него јачање исте компетенције у каснијем животном добу.

Емоције у процесу критичког мишљења имају и улогу драгоценог „контролора” који утврђује правац критичког промишљања. Оне се успостављају још у фази прекогниције, одражавјући се у утиску да је идеја у настајању вредна промишљања, да ће нас довести до значајних открића и омогућити нам осећај задовољства због сазнања. Њихово присуство самим тим омогућава „пречице” у процесу критичког мишљења, које нас воде до правог решења.¹⁵² На крају процеса критичког мишљења такође стоје емоције, које се огледају у задовољству због успешно завршене когнитивне операције, осећају радости због проналаска решења.

¹⁵² Подразумева се да и ови „краћи путеви” у процесу критичког мишљења пролазе кроз филтере процене, евалуације, вредновања итд.

Контрола над утицајем емоција на критичко мишљење успоставља се увидом у сопствене и туђе емоције, односно свешћу о утицају емоција на формирање ставова и извођење закључака, као и опасности које изостанак оваквог увида носи.

4.7. Критичко мишљење у средњем образовању

На овој тачки оградимо се од даљег дефинисања критичког мишљења у начелу. Наше полазиште произлази из *критичке (трансформативне) педагогије*, чији је циљ критички оријентисано образовање, односно ученик као критички оријентисан појединац са „активним ставом” и свешћу о томе да су „промене могуће и да сам ја један од носилаца тих промена” (Пешић, 2008: 181).

Критикујући инструментализацију знања у савременом образовању, Вардекер (Wardekker) запажа да су „усвајање објектног знања и развој вештина потиснули формирање личности и еманципацију као циљеве образовања” (Вардекер, 1995. у Пешић, 2008: 183). Према Вардекеровом мишљењу, еманципација, као циљ образовања, води ка прогресивним социјалним променама, односно потврђивању тесне везе образовања са политиком.

Винк (Wink) и Патни (Putney) критичку педагогију сматрају надоградњом конструктивистичког схватања учења које је успоставио Виготски (Vygotsky), називајући је *трансформативним приступом образовању* (Винк и Патни, 2002). У основи трансформативног приступа учењу је генеративни приступ. Циљеви и исходи учења омогућавају наставницима комплексан и методички разноврстан приступ – евалуација резултата учења обезбеђена је оствареношћу постигнућа ученика, формулисаних путем унапред утврђених исхода учења. Акцент учења је на употребној вредности знања у кључу разумевања друштвеног контекста и јачања сопствене улоге у демократским процесима у грађанском друштву. У кључу сагледавања сопственог потенцијала ученика, стоји и измењена хијерархијска расподела моћи у учионици – према становиштима критичке педагогије, поред многих других традиционалних аспеката учења, потребно је трансформисати и улоге у учионици, након чега ће настава подразумевати, пре свега, дијалогски дискурс и интерактивне методе. Надовезујући се на Фреиреово (Freire) виђење савремене учионице као форума где свако има право да искаже своје мишљење, Пешићева издваја предности дијалогске методе као препоручљивог облика остваривања наставе.

„Циљ овог `непрекидног дијалога` је да ученици изграде и усаврше вештине комуникације, аргументовања и критичке рецепције информација, али није само то – дијалошки дискурс има смисла уколико води јачању свести о томе да су у друштву (глобалном и конкретном) неки гласови утишани, игнорисани или означени као негативни и деструктивни. Смисао је у упитаности о томе чији су то гласови (...), на који начин и због кога се потискују или етикетирају” (Пешић, 2008: 182).

Развој критичког мишљења ученика важан је корак на путу социјализације аутономне личности. Исход тог пута огледа се у презиру према конформистичком прихватању усвојених образаца, преиспитивању ауторитета и критичкој аутономији у односу на медијске поруке. Циљ критичке педагогије је препознавање опресивних наратива, стратегија манипулације, неговање дијалога, уважавања сопствених права и права другог.

Интересовање за увођење појма *критичко мишљење* у курикулум за средње образовање јавља се `80-их година 20. века (Сигел, 1988), да би до експанзије дошло на преласку из 20. у 21. век (Фачионе [Facione], 1998; 1999). Зачетником ове идеје сматра се покрет за проучавање неформалне логике *Informal Logic Movement*, настао у Северној Америци, као део актуелне критике образовања. Осамдесетих година 20. века појам *неформална логика (informal logic)* најчешће је био изједначаван са појмом *критичко мишљење*. Према Џонсону (Johnson) и Блеру (Blair), канадским филозофима и оснивачима покрета *Informal Logic Movement*, критичко мишљење је „процена интелектуалног продукта (аргумента, објашњења, теорије) у смислу утврђивања његових снага и слабости” (Џонсон и Блер, 1996: 385). У овом кључу критичко мишљење је широк термин који подразумева ставове и вештине значајне за анализу и процену аргумената.

4.7.1. Критичко мишљење као циљ наставе

Данас се вештине критичког мишљења наводе као један од практичних и/или образовних циљева наставе, и као стандард који потврђује оствареност образовних исхода. Сигел (Сигел, 1988) истиче да су многи савремени уџбеници дијалошког типа, са методичко-дидактичком апаратуром успостављеном на аспектима критичког мишљења, при чему поједини имају и посебан сегмент експлицитно намењен развоју критичког мишљења ученика (*For critical thinking*), као и да је једна од обавеза

студената у САД-у, коју треба да испуне пре дипломирања, похађање курсева критичког мишљења. Упркос напорима креатора образовних политика и наставника, резултати националних и међународних истраживања остварености критичког мишљења код ученика средњих школа и студената у државама где су ове мере примењене, не показују охрабрујуће резултате (Сигел, 1995). Узрок ниског нивоа присуства критичког мишљења код адолесцената можемо тражити у „недовољном квалитету програма и/или базичном концепту програма” (Пешић, 2008: 415), слабој мотивисаности ученика и студената, неодговарајућим компетенцијама наставника, као и неприлагођеној методологији мерења у тестовима функционалне писмености и тестовима за екстерну евалуацију, коришћеним у националним и међународним истраживањима.

Концепција наведених програма за развој критичког мишљења подразумева: 1) логичке вежбе са трансфером ограниченим на актуелне наставне садржаје и 2) групни рад и дебате на теме из свакодневног живота. Оба приступа подигла су ниво занимљивости наставе, као и укљученост већег броја ученика у наставне активности. Слабост и једног и другог приступа превазилази добре стране оваквог концепта – занемарена је чињеница да је критичко мишљење скуп сложених интелектуалних процеса. Имајући у виду ову општу слабост савремене наставе, Узабел (Ausubel, 1968) сугерише стручној јавности на могућност „кривог” постављања концепта развијања критичког мишљења, указујући на чињеницу да „интерактивне и проблемске методе рада, без добро осмишљене везе са образовним циљевима и наставним садржајима, могу лако прерасти у школску разбистригу” (Пешић, 2008: 416, према Узабел, 1968).

Недостаци базичне концепције наставе чији је циљ развијање критичког мишљења, полазе од неразумевања појма критичког мишљења од стране значајног броја креатора образовних политика и просветних радника. Многи аутори се слажу да је овај појам изузетно експлоатисан, флуидан, али и даље нејасан и лоше дефинисан (Макпек, 1981; Сигел, 1988). Макпек претерану употребу појма *критичко мишљење* у наставним циљевима пореди са претераном употребом појмова *развијање демократије* и *подстицање еколошке свести ученика* (Макпек, 1981).

Значајна је студија Центра за критичко мишљење у САД-у (Center for Critical Thinking), која је обухватила истраживање спроведено током 1995. године над студентима тридесет осам државних и двадесет осам приватних наставничких факултета у САД. Циљеви истраживања били су: 1) утврђивање разумевања концепта критичког мишљења од стране студената наставничких факултета; 2) идентификовање примера из наставне праксе помоћу којих се подстиче критичко мишљење ученика и 3) израда препорука за образовне политике, заснованих на резултатима студије. Резултати истраживања указују на следеће: сви испитаници су се изјаснили да је критичко мишљење један од примарних циљева наставе, већина није знала да дефинише појам, наведе стандарде од којих полази критичко мишљење, као и да пружи одговарајуће примере активности ученика за подстицање критичког мишљења (Пешић, 2013).

У перцепцији испитаних студената, која је у складу и са резултатима нашег неформалног истраживања са педагозима и психолозима, критичко мишљење се поистовећује са активним учешћем ученика у настави. Значајан број студената је дефинисао појам користећи термине из Блумове таксономије (Benjamin Bloom, 1956) – *анализа, синтеза и евалуација*, или наводећи одређене факторе вишеструке интелигенције, према теорији Хауарда Гарднера (Howard Gardner, 2011). Неки од испитаника изједначавали су значење целог појма са једном његовом компонентом. Занемарљив је број оних који су путем конкретних примера указали на начин имплементирања знања о критичком мишљењу у наставу, са циљем подстицања критичког мишљења ученика. Интересантно је да су сви испитани студенти, као и стручни сарадници, субјекти нашег истраживања, упркос реалном стању били потпуно сигурни да владају значењем појма и способностима које критичко мишљење подразумева. Овај податак указује на неопходност за објективним увидом просветних радника и студената наставничких факултета у сопствене компетенције, као и могућности да се оне унапреде. Док се искривљена слика кључних актера у преношењу знања не трансформише, очекивано је да се настава која има за циљ развој критичког мишљења ученика интелектуално релативизује, а њена евалуација сведе на процену наставника да су сви одговори ученика „пожељни и исправни”.¹⁵³

4.7.2. Три приступа подстицању критичког мишљења у настави

Бавећи се могућностима подстицања критичког мишљења у настави, Енис (Енис, 1992) издваја три приступа:

- генерални;
- предметноспецифични;
- комбиновани.

У кључу средњег образовања, генерални приступ има за циљ критичко расуђивање о ваншколским темама и садржајима, или општепознатом цивилизацијском знању, појавама из свакодневног живота и популарне културе, локалним и националним политичким темама (Никерсон [Nickerson], 1984). Значај увођења

¹⁵³ Пракса показује да се у овом случају оствареност наставних циљева најчешће утврђује степеном активности ученика и кооперативности током наставе.

ваншколских тема Енис види у чињеници да највећа вредност способности критичког мишљења стоји у могућности и потреби за критичким промишљањем у свакодневном животу. Генерални приступ примењује се у оквиру посебног предмета¹⁵⁴ или имплементиран у програм неког другог наставног предмета. Енис истиче да би овакав приступ критичком мишљењу у настави требало имплементирати у програме различитих наставних предмета и различитих разреда, по принципу спиралног курикулума (Енис, 1996). У контексту теме наше дисертације, а с обзиром на изузетан значај медија на почетку 21. века, критичко мишљења о медијима може се подстицати у оквиру различитих предмета и у различитим образовним циклусима, такође по принципу спиралног курикулума. Заједничко обележје интердисциплинарних часова, међупредметно повезаних, био би заједнички практични циљ – развијање способности ученика за критичко мишљење.

Предметноспецифични приступ обухвата два подтипа: први упућује на наставне програме који имају за циљ развијање критичког мишљења ученика путем обраде предвиђених наставних садржаја, где се расуђивање о предметним садржајима темељи на општим способностима критичког мишљења. Тај подтип предметноспецифичног приступа заступају Глесер (Glaser, 1984), Шварц (Swartz, 1987) и Ресник (Resnick, 1987). Други подтип предметноспецифичног приступа заступа Макпек (Макпек, 1981), који сматра да у свакој области предметне специфичности и технички језик захтевају засебну епистемологију критичког мишљења – посебан предмет испитивања, критеријуме релевантне за конкретан предметни садржај, као и ужеспецификоване поступке и методологију процене. Макпек истиче да задаци који се постављају пред ученике „нису логичке, већ епистемолошке природе, па је епистемологија посебних научних области, не логика, основни пут у развоју критичког мишљења” (Пешић, 2007: 42, према Макпек, 1981).

Комбиновани приступ обухвата генерални и предметноспецифични. Овај приступ подстицању критичког мишљења кроз наставу препоручују Енис (1985, 1996) и Стернберг (1987). У оквиру сваког школског предмета могуће је успешно развијати различите способности критичког мишљења (селекцију информација, аргументовање, различите стратегије читања и организовања информација, рефлексиво промишљање итд.). Истовремено, постоје наставни предмети који могу да обезбеде снажнији подстицај појединих способности за развој критичког мишљења – на пример, доказивање и оповргавање се могу више развијати на часовима филозофије него историје итд. Заједничко за све часове на којима се развија критичко мишљење јесте чињеница да се у средиште поставља подстицање и развијање одређене специфичне способности из ширег спектра способности и вештина критичког мишљења.

Тешкоће при компаративном утврђивању квалитета наведена три приступа проистичу из слабости инструмената мерења, као и недостатака евалуације

¹⁵⁴ Такви наставни предмети или курсеви у курикулуму САД-а су: Критичко мишљење (Critical Thinking), Неформална логика (Informal Logic) и Медијска писменост (Medical Literacy).

спроведених истраживања. Као шире прихваћен и високо вреднован евалуациони инструмент за процену ученичких постигнућа, који подразумева и неке од способности и вештина критичког мишљења, у прве две деценије 21. века глобално се користи PISA тест.¹⁵⁵

Без обзира на приступ подстицању критичког мишљења у настави, у програмима за подстицање критичког мишљења неопходно је с једне стране добро осмислити везу између способности критичког мишљења чији се развој подстиче и, с друге, наставних садржаја одређеног наставног предмета.

4.8. Зашто је важно подстицати критичко мишљење адолесцената?

Живети у савременом друштву значи бити свакодневно изложен изузетно великом броју информација. Критички приступ је неопходан како би се избегли неспоразуми и манипулација, али је за адолесценте развијена способност критичког мишљења пре свега значајна јер им обезбеђује да знају *на који начин и шта се учи*.

Конструктивистички прогресивни приступ образовању који Дјуи поставља почетком 20. века, подразумева преиспитивање циљева образовања и измештање фокуса са усвајања знања на унапређивање одређених когнитивних способности и вештина, пре свега способности *конструкције знања*. Процес учења, какав је конструкција знања, за полазиште има тезу да учење није пуко усвајање и преношење знања, већ *конструкција* знања, што подразумева активну улогу онога који учи. На тај начин ученици перципирају информације кроз низ поступака које обезбеђује критичко мишљење – решавају проблеме, изводе закључке, вреднују мисаоне продукте, градећи притом *властито* знање. Прагматични крактер савременог доба, условљен рапидним променама друштва на преласку из 20. у 21. век, у когнитивну вредносну скалу на врх поставља вештине „*ноу-хау*” (*know-how*), док се просветитељске идеје и енциклопедијска знања процењују као беспотребно памћење информација лако доступних на интернету. У таквом кључу сагледавања потреба савременог образовања,

¹⁵⁵ PISA (Programme for International Student Assessment) се почетком 21. века сматра највећим међународним тестирањем и истраживањем знања и способности ученика. У организацији OECD-а спроводи се на сваке три године, почев од 1997. године. Број држава-учесница се из године у годину повећава. Циљ истраживања је стицање увида у знање и способности ученика глобално испитиваних истим инструментом, како би се образовне политике држава унапредиле и глобално усагласиле.

критичко мишљење и медијска писменост постају еквиваленти некада довољној вештини алфанумеричке писмености.

Овладавањем способности критичког мишљења, адолесценти ће репродукцију знања заменити селекцијом, процењивањем, сумњом, различитим стратегијама учења, радозналешћу, задовољством пред увидом у сопствено сазнање, док ће општи ментални и когнитивни раст бити интензивнији. Наводећи конкретне задатке и показатеље присуства критичког мишљења адолесцената, Антић Јанковић и сарадници истичу да је потребно да адолесценти науче да врше селекцију информација, вреднују њихову исправност и коректност, поузданост извора, утврде вредност информације с обзиром на специфичне циљеве за које им је потребна, науче како да активно трагају за информацијама, знају где могу наћи потребне информације, препознају исте информације исказане различитим симболичким модалитетима, разликују емоционалне и вредносне претпоставке које информације садрже, препознају предрасуде и културне специфичности (Антић Јанковић и сар., 2007: 9). Укратко, уколико критички промишљају о стварности, адолесценти ће бити у доброј „менталној кондицији”.

Са критичким промишљањем школског градива и традиционалног знања, адолесценти стичу алат који ће им помоћи да се одупру различитим видовима манипулације. Маја Вукадиновић запажа да „читава модерна култура у либералном капитализму наликује огромном раскошном супермаркету препуном најразличитијих дела – производа, обликованих по укусу масовне публике – потрошача” (Вукадиновић, 2013: 12). Адолесцентима треба помоћи да савладају механизме амбивалентне перцепције – флексибилног односа према информацији, који је истовремено и критички. У модерном информационо-технолошком потрошачком друштву с почетка 21. века, аутономија расуђивања и препознавање разноврсних стратегија манипулације обезбеђују драгоцену увид у појавни свет. Постмодернизам нашег доба, обележен релативизмом и плурализмом, уз *credo* да *све пролази*, подразумева потребу за драгоценим способностима преиспитивања усвојених вредности. Такав скуп способности обједињује критичко мишљење.

Институције демократског друштва устројене су на добро информисаном грађанину који промишља о актуелном друштвено-политичком контексту, разуме механизме деловања појединаца и групе унутар друштва, приспитује друштвене моделе и сопствене ставове. Са пунолетством адолесценти остварују и политичко грађанско право учешћа на изборима, што додатно повећава значај подстицања критичког мишљења у адолесценцији, неопходног за компетентну партиципацију у процедурама демократског политичког одлучивања. Спремност адолесцената да критички мисле, предуслов је за њихово освешћено функционисање у друштву, идеал који опстаје упркос деконструкцији и релативизацији постмодернистичког доба.

4.9. Резиме

Измењени социјални и културални контекст у првим деценијама 21. века донео је другачији приступ концепцији образовања и померање фокуса са усвајања знања на подстицање развоја међупредметних компетенција, превасходно компетенција за рад са подацима и критичко мишљење. У таквом оквиру критичко мишљење постало је један од најзначајнијих циљева наставе средњег образовања.

Критичко мишљење један је од виших облика мишљења, који као когнитивна операција подразумева апстрактност, не нужну алгоритмичност, комплексност, дисциплинованост, освешћеност и вољност. Може да се успостави током адолесценције, са појавом апстрактног мишљења, и да се целоживотно унапређује, али и запостави и потисне. Квалитет критичког мишљења одређен је дубином испитивања одређеног садржаја која, поред интелектуалног капацитета појединца, зависи и од искуства у датом домену мишљења, као и искуства са одређеним питањима и знањем. Присуство и ниво развијености критичког мишљења појединца препознаје се по начину на који он промишља о стварности – глобалној, индивидуалној, културној, економској, социјалној, политичкој итд.

Поред когнитивне, критичко мишљење подразумева и некогнитивну димензију, која се огледа у утицају социјално-емоционално-мотивационе димензије (интелектуалних вредности, ставова, навика, црта личности, утицаја социјализације, разних некогнитивних чинилаца критичке евалуације и емоција). Некогнитивни чиниоци критичког мишљења у теорији се најчешће називају „диспозиције за критичко мишљење”, „елементи критичког става” или „критички дух”.

Мноштво дефиниција критичког мишљења у другој половини 20. и првим деценијама 21. века указују на комплексност детреминишућих вредности. Дефиниције са којима се срећемо у референтним изворима углавном осветљавају само поједине димензије критичког мишљења. Најшире гледано, дефиниције појма *критичко мишљење* могле би да се окупе под објашњење да критичко мишљење подразумева „процену неког мисаоног процеса или продукта, засновану на критеријумима, при чему су критеријуми не само нужно логички засновани, већ и контекстуално осетљиви” (Павловић-Бабић и сар., 2001: 199). Контекстуална осетљивост тиче се евалуације (процењивања и вредновања) информације, која је условљена и когнитивним и некогнитивним чиниоцима (емоцијама, културним оквиром, утицајем разних чинилаца социјализације итд.).

Проблем дефинисања појма *критичко мишљење* у значајној мери условљен је тешкоћама у детерминисању ове интелектуалне операције као опште или предметноспецифичне способности. Можемо закључити да критичко мишљење подразумева и генералну и предметноспецифичну компоненту. То значи да се критичко

мишљење заснива на општим способностима, али да ће начини на који ће се оне манифестовати бити условљени природом знања и дијалектиком мишљења у одређеној области.

Дистинктивна обележја критичког мишљења су: евалуативност, вођење утврђеним критеријумима, рационална утемељеност, рефлексивност, осетљивост на контекст и метакогнитивност. Наведене дистинктивна обележја критичког мишљења тесно су повезана и пун смисао имају тек уколико се посматрају заједно, као елементи исте целине. Проблем утврђивања конституената критичког мишљења долази од проблема детерминисања вештина на којима се заснива критичко мишљење. Већина аутора се слаже да критичко мишљење конституишу: опште вештине расуђивања, вештине засноване на знању, критички став, особен однос према знању и трансформативна критика, која обезбеђује критички освешћеног и одговорног појединца у грађанском друштву.

Критичка (трансформативна) педагогија, чија становишта у раду заступамо, за циљ има критички оријентисано образовање, односно ученика као критичког појединца који активно промишља и делује у грађанском друштву. Критичко-еманципаторна улога знања подразумева континуирано преиспитивање друштвених околности и свест о томе да се актуелно друштвено стање може унапредити. Према нашем становишту, критичко мишљење у средњем образовању обухвата еманципаторски сазнајни интерес, према којем би знање требало да буде средство еманципације адолесцената. У кључу критичке педагогије, критичко мишљење посматрамо као есенцијално обележје и циљ укупног наставног процеса – разнородних активности и њихове анализе, на основу којих се конструишу знања.

Недостаци базичне концепције наставе, чији је циљ развијање критичког мишљења, полазе од недовољног разумевања појма критичког мишљења од стране креатора образовних политика, наставника и стручних сарадника. У перцепцији наведених субјеката, критичко мишљење се најчешће поистовећује са активним учешћем ученика у настави. Док се искривљена слика кључних актера у преношењу знања не трансформише, очекивано је да се настава која има за циљ развој критичког мишљења ученика интелектуално релативизује.

У литератури о критичком мишљењу, која пружа импликације за наставу, издвајају се три основна приступа – генерални, чији је циљ критичко расуђивање о ваншколским темама и садржајима, предметноспецифични, који подразумева рефлексивни скептицизам унутар конкретне области, и комбиновани, који синтетише могућности оба приступа. Без обзира на приступ подстицању критичког мишљења у настави, неопходно је добро осмислити везу између циљева наставе, способности критичког мишљења чији се развој подстиче и наставних садржаја конкретног наставног предмета, као и промишљено креирати интерактивне и проблемске методе рада.

5. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ АДОЛЕСЦЕНАТА – РЕАКЦИЈА НА МЕДИЈСКИ САДРЖАЈ КАО СТИМУЛУС

5.1. Манифестације критичког мишљења у настави

Све способности путем којих се испољава критичко мишљење кроз наставну праксу, могу се сврстати у две категорије: *критичка рецепција* и *критичка продукција*. У даљем излагању размотрићемо манифестације критичког мишљења у контексту развијања медијске писмености у средњем образовању, пружајући преглед параметара на које ћемо се ослањати при доказивању тезе. У класификацији ћемо се термилошки ослонити на теоријска разматрања генералних манифестација критичког мишљења ауторки програма „Култура критичког мишљења”.¹⁵⁶

Главну хипотезу и низ помоћних хипотеза које из ње произлазе, покушаћемо да докажемо надовезујући се на теоријско разматрање критичке рецепције и критичке продукције, два базична вида манифестације критичког мишљења.

5.1.1. Критичка рецепција

Критичка рецепција, као појам у ширем смислу, односи се на пријем, селекцију, организовање и процену информација. У контексту медијске писмености у средњем образовању, критичка рецепција подразумева: 1) способности и активности селекције и организовања информација и 2) евалуацију информација.

Селекција и организовање информација обухвата:

- праћење медијских садржаја;
- праћење излагања наставника и других ученика;
- читање текстова из уџбеника, приручника, наставних материјала;
- примену различитих стратегија праћења медијских садржаја у циљу анализе (усмеравање пажње на делове медијског садржаја који су битни за поруку, издвајање конститутивних елемената медијског садржаја који чине тежиште

¹⁵⁶ „Култура критичког мишљења: Теоријско заснивање и импликације за наставу”, Институт за психологију, Центар за психолошка истраживања, Београд 2007, стр. 36–46.

поруке, постављање кључних питања, уочавање распореда елемената и начина њиховог представљања у структури медијског садржаја – наслова и поднаслова, фотографија итд.), селективно праћење медијског садржаја, обележавање и издвајање делова медијског садржаја приликом праћења);

- примену различитих стратегија организовања информација (разврставање информација из медијског садржаја – разврставање чињеница, података, налаза; утврђивање њиховог хијерархијског међуодноса, умрежавање и организовање информација у смислену целину која ће у наредним етапама критичког мишљења бити обрађена;
- „читање” информација у различитим симболичким модалитетима, што подразумева способност кретања кроз различите текстуалне, визуелне, аудитивне и мултимедијалне модалитете (коришћење и упоређивање информација представљених на различите начине, путем различитих медија, разумевање алата презентовања, као и сврхе примене одређених алата, ишчитавање графички различито обликованих текстова, разумевање значења различитих симбола и ознака, читање медијског садржаја у једном облику и његово превођење у други¹⁵⁷).

Евалуација информација подразумева:

- *разумевање значења медијске поруке* (издвајање кључних идеја, постављање питања која откривају смисао поруке, откривање имплицитних садржаја, давање наслова и поднаслова структуралним целинама медијског садржаја итд.);
- *уочавање и упоређивање различитих тачки гледишта* (сагледавање тежишта различитих тачки гледишта, теза које њихови носиоци заступају, успостављање релације између тачки гледишта, идентификовање ауторске позиције креатора медијске поруке, упоређивање приступа и теорија у вези са датом темом и сл.);
- *препознавање контекста и уважавање његове улоге* (локализовање медијског садржаја у времену и простору, утврђивање социо-културног окружења из којег потиче медијски садржај, утврђивање обележја коју дата порука има у различитим културама, епохама итд., препознавање индивидуално-психолошких чинилаца значајних за разумевање смисла поруке, утврђивање жанра, односно облика новинарског/уметничког изражавања);
- *анализа аргумената и контрааргумената* (процена заснованости доказа на којима почивају тезе које се у њему заступају, доказивање и оповргавање, процењивање вредности аргумената и контрааргумената);
- *откривање недоследности и противречности* (логичка анализа медијског садржаја, препознавање делова медијског садржаја/текста који је противречан у односу на остале делове истог садржаја/текста);

¹⁵⁷ Ова способност аналогна је читању табела, дијаграма, графикона и мапа, а потом њиховог превођења у линеарни текст или други облик.

- *препознавање техника манипулације и пропаганде* (утврђивање присуства манипулације и идентификовање манипулативних стратегија, одупирање различитим облицима манипулације, уочавање неизговорених информација, запажање неоснованих уопштавања, откривање замене теза, препознавање замене чињеница интерпретацијама, позивање на лажне ауторитете, препознавање употребе информација чији је циљ манипулација, запажање популистичких стратегија итд.);
- *формулисање проблема и уочавање суштине проблема* (успешно постављање проблема, идентификовање чинилаца који утичу на проблем и утврђивање њиховог хијерархијског међуодноса, препознавање чинилаца и околности које утичу на доношење одлуке);
- *проблематизација знања – отварање когнитивног конфликта* (креирање ситуација плодних за когнитивни конфликт, који се јавља када дође до противречности између постојећег знања и нових информација и који се решава променом у систему знања);
- *разумевање односа између различитих врста знања* (повезивање знања о медијима и механизмима њиховог функционисања која су ученици стекли ван школе са знањем које ученици стичу у школи, примена школски стеченог знања на активности у медијској перцепцији ван школе, поређење различитих врста знања и сл.).

У нашем експлоративном и параметарском истраживању, чији је циљ доказивање главне и из ње изведених хипотеза, способности критичке рецепција ће се нарочито потврдити у подскалама *Критичка евалуација* и *Интерпретација имплицитних претпоставки*.

5.1.2. Критичка продукција

Манифестације из поља критичке продукције подразумевају способности које се активно користе приликом креирања медијских/уметничких продуката и решавања задатака. Критичка продукција обухвата процес настајања продукта и сâм продукт.

Критичка продукција обухвата:

- *планирање презентовања и структурирање садржаја* (успостављање плана презентовања медијског садржаја/уметничког продукта, утврђивање главне тезе и хијерархијског међуодноса помоћних теза, обима и трајања презентовања,

усклађивање са просторним могућностима презентовања, излагање основних идеја постављањем есенцијалних питања, издвајање кључних речи и сл.);

- *продукција према задатом циљу и уважавање улоге контекста* (развијање свести о томе шта се жели постићи презентовањем одређеног медијског садржаја/уметничког продукта);
- *продукција садржаја у различитим симболичким модалитетима* (употреба различитих ознака и симбола при креирању медијског садржаја, превођење информација и медијских садржаја из једног модалитета у други);
- *аргументација одређене позиције* (аргументовање своје и туђе позиције путем новог медијског продукта, сагледавање последица прихватања или одбацивања закључака, способност учествовања у дискусији);
- *исказивање личног става према одређеној теми* (формулисање личног става о одређеном проблему/медијском садржају, креирање критичког приказа у којем се јасно и засновано на чињеницама образлаже сопствени став, исказивање аргументованих примедби на одређени став итд.);
- *решавање проблема и доношење одлука* (продуковање хипотеза, постављање потенцијалних решења и евалуација током процеса);
- *изградња когнитивних асимилационих схема* (у когнитивним асимилационим схемама повезује се знање на смислен начин – у контексту медијске писмености у настави, то су вежбе креирања појмова, ситема појмова и дефиниција, извођење правила, осмишљавање и успостављања параметара за евалуацију медијских садржаја, довођење у корелацију различитих врста знања и сл.).

Подстицање критичког мишљења кроз наставу оправдано је и смислено само уколико полази од научноутврђених константи критичког мишљења, са крајњим циљем развијања когнитивних способности ученика, хуманистичких идеја и и општег развоја личности. Наведене детерминанте требало би да буду полазиште методологије медијске писмености. У противном, критичко мишљење би могло да доведе ученике у крајност коју покушавамо да избегнемо – дубоки скептицизам и ситничавост.

5.2. Истраживање *Критичка рецепција медијских садржаја*

*Мој задатак није да доказујем како сам до сада имао право,
већ да истражујем имам ли право.*
Бертолд Брехт (Bertolt Brecht)¹⁵⁸

У овом делу дисертације под појмом *истраживање* подразумевамо емпиријско истраживање као скуп података чији је циљ утврђивање чињеница о посматраној појави. Очекујемо да ће истраживање потврдити главну и помоћне хипотезе наше докторске дисертације.

Истраживање ћемо представити хронолошки, приказујући период пре извођења истраживања, за време истраживања и после истраживања. Кроз засебне сегменте рада представимо:

- припрему и састављање плана истраживања;
- сакупљање података;
- обраду података и
- извештај о истраживању.

Обраду података и извештај о истраживању засебно ћемо представити у структуралној целини бр. 8 – *Анализа резултата*.

5.2.1. ПРИПРЕМА И САСТАВЉАЊЕ ПЛАНА ИСТРАЖИВАЊА

Активности које ћемо спровести током припреме и састављања плана истраживања обухватају: избор теме истраживања, прикупљање информација о претходним сродним истраживањима, израда плана истраживања, избор врсте истраживања, циљ истраживања и хипотезе.

¹⁵⁸ Anthony Squires, "An Introduction to the Social and Political Philosophy of Bertolt Brecht", Rodopi, Amsterdam, 2014.

5.2.1.1. Тема истраживања

Концепцију значаја и могућности медијске писмености у средњем образовању за развој критичког мишљења адолесцената у Србији почетком 21. века, представили смо и теоријски разрадили у претходним поглављима. Због тога се на овом месту нећемо задржавати на даљој анализи теме, већ ћемо пажњу посветити резултатима ранијих истраживања на том пољу.

5.2.1.2. Информације о ранијим истраживањима

Студије психологије показују да је упркос честој употреби синтагми *критичко мишљење и медијска писменост* у контексту средњег образовања, број истраживања која се баве питањем подстицања критичког мишљења адолесцената пред медијским садржајима и даље далеко мањи него што значај ове теме претпоставља.

Већина објављених радова у овој области показује да се истраживачи не задржавају посебно на критичком мишљењу, посматрајући овај драгоцен скуп способности као подразумевајући аспект медијске писмености, што је довело до општеприхваћеног закључка да онај који је медијски писмен истовремено и критички промишља о медијима. Ни један рад до којег смо анализом дискурса дошли не инструментализује медијску писменост у циљу подстицања критичког мишљења као опште способности.

Џенал Хов (Genal Hove, 2011) указује на резултате истраживања евалуације подучавања стратегијама критичког мишљења у средњем образовању у Америци. Истраживање је спроведено 2011. године на узорку ученика од 16 година, кроз наставу предмета Енглески језик (*English*) у средњој школи. Резултати показују да је експериментална група, стимулирана стратегијама критичког мишљења кроз наставу, показала знатно бољу способност закључивања и препознавања имлицитних претпоставки у односу на контролну групу. У перцепцији питања из квиза, 66% испитаника из контролне групе показало је способности критичког мишљења, односно, 79% из експерименталне групе показало је исте способности. Интересантан је резултат који указује на значајну дистинкцију између мушког и женског пола – 100% ученица из експерименталне групе показало је вештине критичког мишљења и 79% ученика.

Резултати истраживања спроведених последњих десет година у Америци показују да свест о значају критичког мишљења адолесцената у контексту образовања

расте. Аренд (Arend) на основу спроведених истраживања са ученицима средњих школа закључује да је употреба дискусија „на мрежи”¹⁵⁹ подстицајна за развој критичког мишљења ученика, као и за унапређивање њихове перцепције наставних садржаја (Аренд, 2009).¹⁶⁰

У Србији се као пионирски на том пољу издваја програм за обуку наставника у средњем образовању *Култура критичког мишљења* (Институт за психологију, Центар за примењену психологију, 2007), настао као продукт дугогодишњих истраживања у области критичког мишљења најзначајнијих стручњака у области критичког мишљења у образовању у Србији, међу којима су и, за наш рад посебно значајне ауторке Јелена Пешић и Драгица Павловић Бабић. Треба истаћи и да поменути програм нуди импликације за наставу курикулума у целини за средњу школу у Србији 2007. године, што не укључује контекст рецепције медијских садржаја, као ни програм предмета Језик, медији и култура, који ће бити уведен у гимназије једанаест година касније.

У контексту медијске писмености у средњем образовању и критичког мишљења адолесцената, *Медијска писменост младих: препознавање популизма у медијском дискурсу са којим се млади доводе у везу*, тема је излагања ауторке ове дисертације на Међународној конференцији *Медији и популизам* (Факултет драмских уметности, 2017). Резултати тог истраживања представљени су и анализирани у структуралној целини дисертације *Медијска писменост адолесцената*.

5.2.1.3. План истраживања

Планирано је да се истраживање спроведе кроз следеће фазе: 1) *експлоративно истраживање* (пилот-истраживање), помоћу којег би се утврдило да ли је квалитет нашег инструмента за мерење критичког мишљења при рецепцији медијских садржаја у складу са квалитетом научно прихваћеног теста критичког мишљења – узорак од 100 ученика 1. разреда гимназије прво би одговарао на питања из Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења, а наредна два дана на питања из Теста критичке рецепције медијских садржаја¹⁶¹ и 2) *параметарско истраживање*, помоћу којег ћемо покушати да утврдимо да медијска писменост у средњем образовању подстиче критичку рецепцију – узорак од 250 ученика првог разреда пет гимназија у Београду, равномерно

¹⁵⁹ „Онлајн” дискусије (према енгл. *on line*, са значењем „на вези”).

¹⁶⁰ Више о томе на: <https://www.wabisablearning.com/blog/the-importance-of-teaching-critical-thinking>, посећено 30. априла 2019. год.

¹⁶¹ Тест критичке рецепције медијских садржаја креиран је за потребе доказивања хипотеза ове дисертације. Више о структури Теста критичке рецепције медијских садржаја видети на стр. 298.

подељен на контролну и експерименталну групу, решавао би претходно научним методама проверен наш тест критичке рецепције медијских садржаја.

Нагласак нашег главног истраживања је на разлици у реакцији (манифестацији критичког мишљења или њеном изостанку) на медијске стимулусе ученика који прате наставу предмета Језик, медији и култура, у односу на оне који исти предмет не прате.

5.2.1.4. Врста истраживања

Према степену контроле истраживача над кључним чиниоцима у истраживању, наше истраживање је са високим степеном контроле, односно са експерименталним варијаблама. Учесници у истраживању, који чине експерименталну и контролну групу, биће стимулирани истим медијским садржајима.

Према условима под којим се врши, истраживање је *теренско* (натуралистичко). Истраживач је неутрални посматрач појаве коју истражује у школској учионици, током редовног часа предмета Језик, медија и култура или Српски језик и књижевност. Претпостављамо да ће постојање контроле над условима истраживања омогућити поуздани увид у кључне чиниоце од којих испитивана појава зависи.

Према циљу, истраживање је *параметарско*. Покушаћемо да прецизно испитамо утицај медијске писмености у настави на критичко разумевање медијских садржаја од стране адолесцената, како бисмо извели стабилне индуктивне закључке.

Према намени, истраживање је *фундаментално*. Његова намена је испитивање појаве критичког мишљења у средњем образовању кроз наставу чији је циљ подстицање медијске писмености адолесцената, као и дубље разумевање те психолошке појаве. Наше фундаментално истраживање има и *практичан значај* – задаци у Тесту критичке рецепције медијских садржаја могу се користити као импликација за наставу у средњој школи за више наставних предмета чији је циљ развијање медијске писмености ученика (Језик, медији и култура, Грађанско васпитање, Појединац и друштво, Српски језик и књижевност, Психологија, Социологија).

5.2.1.5. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог истраживања је утврђивање већег присуства критичке рецепције медијских садржаја код адолесцената који прате наставу чији је циљ развијање медијске писмености ученика, од адолесцената који такву наставу не прате.

Присуство критичке рецепције медијских садржаја утврдићемо присуством манифестација критичког мишљења у одговорима испитаника утврђених на Тесту критичке рецепције медијских садржаја.¹⁶²

Под појмом „медијски садржаји” подразумевамо новинске текстове, фотографије и дијаграме из новинског текста.

Под појмом „адолесценти” подразумевамо представнике средње адолесценције, ученике узраста од 16 година, који завршавају или су завршили 1. разред гимназије.¹⁶³

Наставу чији је циљ развијање медијске писмености ученика посматрамо као наставу изборног наставног предмета Језик, медији и култура за први разред гимназије.

Претпостављамо да ће резултати истраживања омогућити доказивање главне и помоћних хипотеза дисертације.

У Уводу смо истакли да *главна хипотеза* дисертације гласи:

Медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената.

Главна хипотеза спецификована је у орјентациони низ помоћних хипотеза:

1. Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената.
2. Са развојем критичког мишљења адолесцената према медијским садржајима, развија се и њихова медијска писменост.
3. Виши ниво присуства медијске писмености у средњем образовању за исход има виши ниво критичког мишљења.
4. Изостављањем медијске писмености из образовних политика за средње школе, умањује се могућност развоја критичког мишљења адолесцената.
5. Одређени медијски садржаји, употребљени у наставном контексту, подстичу критичко мишљење адолесцената.

¹⁶² В. у Прилогу, стр. 290.

¹⁶³ Како би поузданост резултата била обезбеђена, истраживање је спроведено током последње три недеље школске године, када је у свакој од гимназија обухваћеним испитивањем обрађен и систематизован модул *Креатори и примаоци медијских порука*, у оквиру наставног предмета Језик, медији и култура.

Шесту по реду помоћну хипотезу, која не произлази директно из главне хипотезе:

6. Иронија и сатира у медијским садржајима у наставном контексту, подстичу критички однос адолесцената према медијским садржајима,

покушаћемо да докажемо путем резултата квантитативног емпиријског истраживања представљеног у структуралној целини *Критичко мишљење и креативни исход*.¹⁶⁴

За доказивање главне и помоћних хипотеза тачке ослонца налазимо у концепту *критичке (трансформативне) педагогије*, чији је циљ критички оријентисано образовање, односно ученик као критички појединац који активно промишља и делује у грађанском друштву.

5.2.1.6. Експлоративно истраживање: *Квалитет упитника*

Једна од највећих замки и изазова приликом израде ове дисертације и доказивања главне хипотезе јавила се током фазе структурирања упитника (теста) којим би се мерило критичко мишљење адолесцената. Овом задатку приступили смо полазећи од претпоставке да ће валидност нашег инструмента потврдити пилот-истраживање чији би контролни инструмент био у научној заједници прихваћен тест критичког мишљења.

При одабиру контролног теста за утврђивање присуства критичког мишљења, суочили смо се проблемима концепције критичког мишљења, који су значајно детерминисали структуру и аспекте садржаја разматраних тестова. Прегледом објављених тестова утврдили смо да се пет тестова по квалитету издвајају у односу на остале – Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal – WGCTA), Корнелов тест критичког мишљења (The Cornell Critical Thinking Test CCTT), Енис-Веиров тест критичког мишљења (The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test – EWCTET), Калифорнијски тест способности критичког мишљења (The California Critical Thinking Skills Test – CCTST) и Калифорнијски инвентар диспозиција критичког мишљења (The California Critical Thinking Disposition Inventory – CCTDI). Сваки од наведених тестова показује извесна ограничења и слабости у контексту средњег образовања у Србији почетком 21. века. Вотсон-Глесеров тест критичког

¹⁶⁴ В. стр. 215.

мишљења, који се најчешће наводи у литетартури и на чије резултате се ослањају многи истраживачи (Гиро [Girot], 2000; Пешић, 2008), пре свега мери логичко расуђивање, занемарујући при том некогнитивну димензију критичког мишљења, коју Глесер, иначе, у својој концепцији признаје.¹⁶⁵ Енис некогнитивну димензију критичког мишљења суштински не разрађује ни у својој концепцији, ни у тестовима које користи у истраживањима спроведеним са америчким студенатима, упркос чињеници да уводи појам „диспозиције критичког мишљења” (Сигел, 1998). Калифорнијски тестови критичког мишљења (CCTST и CCTDI) укључују некогнитивну димензију, међутим, уже су спецификовани за студенте америчких универзитета – прате њихове наставне програме и одговарају пре свега америчком друштвеном контексту.

Основна дистинкција коју не подразумевају концепције усмерене искључиво на некогнитивну димензију критичког мишљења, односи се на значајну разлику између појмова *овладавање одређеним вештинама* и њихове *актуелизације у мишљењу*, што битно условава структуру теста. Увид у значај етичке и вредносне димензије критичког мишљења, структуре личности реципијента, сталног преиспитивања и скептицизма као интелектуалне навике, али и животног става у перцепцији и продукцији медијацентричног окружења, наводе нас на закључак да је немогуће успоставити довољно прецизан инструмент којим би се утврдио степен присуства критичког мишљења. Због тога ћемо циљ нашег истраживања свести на реалне оквире наставног контекста.

Покушаћемо да докажемо да инструктирано вођење адолесцената кроз наставу медијске писмености у средњој школи подстиче критичко разумевање медијских садржаја, покреће ученике на виши степен критичке рефлексije при перцепцији медија, у односу на њихове вршњаке који у настави немају модуле/наставне предмете чији је образовни циљ развијање медијске писмености. Одбацујемо амбиције да ћемо успети да прецизно утврдимо у којој мери су поједини ученици критички мислиоци и у којој мери нису. Уместо тога, покушаћемо да утврдимо учешће пет субскала способности критичког мишљења приликом перцепције медијских садржаја у настави. При коришћењу нашег инструмента (Теста критичке рецепције медијских садржаја), пре свега ћемо се усмерити на утврђивање присуства способности логичког расуђивања,

¹⁶⁵ Британски психолози Вотсон (John B. Watson) и Глесер (Edward M. Glaser) први су покушали да научним методама измере критичко мишљење. Вотсон, Глесеров професор и касније сарадник, на том подручју остварује резултате давне 1925. године. Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења (1964) сматра се једним од првих приказа концептуализације појма и једним од првих инструмената за мерење критичког мишљења, који се и данас широко примењује (Пешић, 2008. према Лу и Торпе [Loo and Thorpe], 2005). Глесерова концепција теста заснована је на резултатима многобројних истраживања спроведених у контексту образовања. Последњих деценија WGCTA веома често је коришћен инструмент у сектору за људске кадрове великих компанија (Human resource, HR), приликом унапређивања запослених на лидерске позиције, као и приликом пријема кандидата у адвокатске канцеларије у Великој Британији. Постоје бројне варијанте Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења: оригинални облици „И-ем” (Ym) и „Цет-ем” (Zm) из 1964, њихове унапређене верзије „Еј” (A) и „Би” (B) из 1980. године, које су укључиле принципе родне равноправности и елиминисале локалну детерминисаност и уску примењивост, варијанте „Си” (C) из 1991 и „Ес” (S) из 1994. године итд. (O’Har [Liam O’Hare], 2004).

које аутори, попут Вотсона, Глесера и Ениса посматрају као рефлексије критичког мишљења, док ћемо присуство критичке продукције у наставном контексту медијске писмености представити у структуралној целини бр. 6 – *Критичко мишљење и креативни исход*.

5.2.1.7. Циљ експлоративног истраживања и хипотеза

Циљ спровођења експлоративног истраживања је утврђивање одговарајућег квалитета теста који ће методом упитника бити употребљен за главно, параметарско истраживање.

Претпостављамо да ће резултати експлоративног истраживања потврдити следећу хипотезу:

Резултати Теста критичке рецепције медијских садржаја, у складу су са резултатима Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења, коришћеног у истраживању на истом узорку субјеката.

5.2.1.8. Узорак експлоративног истраживања

Експлоративно истраживање је спроведено на пригодном узорку од 100 испитаника.¹⁶⁶ За истраживање је одабран кластерски случајни узорак.

У експлоративном истраживању су коришћене три категоричке варијабле и једна нумеричка: категоричка варијабла „пол испитаника”, са две вредности (мушки пол/женски пол), категоричка варијабла „смер гимназије”, са две вредности (природно-математички/друштвено-језички), категоричка варијабла „прати наставу изборног предмета Језик медији и култура” са две вредности (прати/не прати) и нумеричка варијабла „просечна оцена успеха на крају трећег класификационог периода 1. разреда” (са вредностима од 1,00 до 5,00).

¹⁶⁶ Резултати Теста критичке рецепције медијских садржаја биће искоришћени за укупну вредност контролне и експерименталне групе при доказивању главне хипотезе. У том смислу у наредном истраживању биће искоришћене вредности из 50 попуњених примерака Теста критичке рецепције медијских садржаја.

За сваки субјекат пилот-истраживања прикупљена су четири податка. За цели узорак субјеката у експлорацији прикупљено је 400 података.

Узорак је показао следеће карактеристике:

Старосно доба испитаника је 16 година (ученици који завршавају први разред гимназије).

Према полу, узорак је сачињавало: 50 испитаника женског пола и 50 испитаника мушког пола.

Према смеру гимназије који похађају, узорак је сачињавало 50 ученика природно-математичког смера и 50 ученика друштвенојезичког смера.

Према томе да ли прате наставу предмета Језик, медији и култура, 50 испитаника прати, 50 испитаника не прати наставу изборног предмета.

5.2.1.9. Инструменти експлоративног истраживања

Инструменти експлоративног истраживања су:

- Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења;¹⁶⁷
- Тест критичке рецепције медијских садржаја;¹⁶⁸
- Прилог који прати Тест критичке рецепције медијских садржаја и који садржи медијске садржаје (новински текст, фотографију и дијаграме из новинског текста) на које се задаци и тврдње из теста односе.¹⁶⁹

Нагласак пилот-истраживања је и на субјектима и на стимулусима – истраживање подразумева испитивање разлика између контролне и експерименталне групе, испитаника мушког и испитаника женског пола, природно-математичког и друштвенојезичког смера гимназије, у способности критичке рецепције медијских и не-медијских садржаја.

¹⁶⁷ В. у Прилогу, стр. 276.

¹⁶⁸ В. у Прилогу, стр. 289.

¹⁶⁹ У Прилогу се налазе и линкови који упућују на извор медијских садржаја, што омогућава узорку субјеката да медијске садржаје током спровођења истраживања перципира и путем „паметних телефона”. В. у Прилогу, стр. 299.

5.2.1.10. Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења

Водећи се критеријумима адекватности, трајности и шире примењивости, за контролни тест пилот-истраживања одабрали смо Вотсон-Глесеров тест, унапређену верзију теста „Ес” (S) из 1994. године. Адекватност одабраног инструмента за потребе нашег истраживања показале се у следећим карактеристикама:

- тест подразумева *пет субскала* које утврђују присуство кључних способности критичког мишљења:¹⁷⁰

а) *евалуацију аргумената* – способност процењивања релевантности и снаге аргумената, односно разликовање јаких и релевантних аргумената од оних који су слаби и ирелевантни за тему;

б) *препознавање имплицитних претпоставки* – способност да се препознају неисказане претпоставке или унапред изграђена уверења која се прихватају „здро за готово”;

в) *дедуктивно резонување* – способност да се на основу датих премиса дедукцијом изведе исправна конклузија, као и да се процени да ли одређена конклузија нужно следи из датих премиса;

г) *закључивање* – способност да се на основу расположивих информација изведе логички исправан и оправдан закључак, односно да се процени степен сигурности с којом се закључак може сматрати вероватно истинитим или погрешним;

д) *тумачење информација (интерпретација)* – способност да се процени оправданост генерализација – да ли су и у којој мери засноване на датим подацима;

- свака субскала подразумева тврдње и понуђене одговоре, од којих се испитаник опредељује за један.

Прва субскала – *Евалуација аргумената*, обухвата осам тврдњи и за сваку од њих два понуђена одговора: Јак аргумент/ Слаб аргумент.

Друга субскала – *Препознавање имплицитних претпоставки*, подразумева осам претпоставки које се односе на дате тврдње и за сваку од њих два понуђена одговора: Претпоставка је садржана у изјави/ Претпоставка није садржана у изјави.

¹⁷⁰ Опис способности које подразумевају Глесерових пет субскала преузет је и прилагођен из књиге Јелене Пешић „Критичко мишљење – од логике до еманципаторне стварности” (Пешић, 2008: 61).

Трећа субскала – *Дедуктивно резоновање*, обухвата осам тврдњи које се односе на приложени краћи дискурс из новинског текста, популарне науке, екологије и сл. и за сваку тврдњу два понуђена одговора: Закључак следи из изјаве/ Закључак не следи из изјаве.

Четврта субскала – *Закључивање*, подразумева осам закључака које се односе на приложени нешто обимнији дискурс из популарне науке, статистике и др. и за сваки закључак пет понуђених одговора: Тачно/ Вероватно тачно/ Потребно је више информација/ Вероватно нетачно/ Нетачно.

Пета субскала – *Тумачење информација (интерпретација)*, обухвата осам тврдњи које се ослањају на приложени дискурс из новинског текста, популарне науке, научних истраживања, демографске статистике и др. и за сваку тврдњу два понуђена одговора: Закључак следи из изјаве/ Закључак не следи из изјаве.

Остале, за наш рад релевантне карактеристике Вотсон-Глесеровог теста, су:

- тест одговара развојним могућностима испитаника од 16 година, ученика средње школе;
- за одговарање на питања из теста планирано је 40 минута, за читање упутства за попуњавање до 10 минута, што је оквирно период трајања једног школског часа;
- задацима претходи детаљно упутство за израду теста;
- трајност теста обезбеђена је чињеницом да се тест примењује више од 65 година у Великој Британији и ван њених граница, а да се унапређена верзија „Ес” показала као изузетно примењива последњих 25 година;
- широка примењивост теста указује на висок степен флексибилности и могућности примене у различитим друштвеним контекстима (научним истраживањима, конкурсима за упис на факултете, пријаву за посао итд.).

5.2.1.11. Тест критичке рецепције медијских садржаја

Детаљан приказ Теста критичке рецепције медијских садржаја, као и Прилога са медијским садржајима који се на задатке из теста односи, пружићемо у оквиру одељка 5.2.2.4 – *Инструмент параметарског истраживања*.¹⁷¹

¹⁷¹ В. стр. 198.

5.2.1.12. Спровођење пилот-истраживања

Експлоративно (пилот-) истраживање је спроведено у периоду од 22. до 24. маја 2019. године у Петој београдској гимназији.

У првој фази експлоративног (пилот-) истраживања 100 субјеката одговарало је на *Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења*. Упитници су давани индивидуално. На питања је одговарано анонимно. Време одређено за попуњавање теста подразумевало је 40 минута за одговоре на питања и 10 минута за читање упутства за попуњавање теста. Истраживање је спроведено на часу Српског језика и књижевности. Како би се избегао плацебо ефекат, ученици из контролне групе нису били упознати са чињеницом да представљају контролну групу, поред које је формирана и експериментална. Као циљ истраживања ученицима је представљено утврђивање начина на који долазе до решења у датим задацима.

У другој фази пилот-истраживања испитан је исти узорак субјеката од 100 елемената. Испитаници су попуњавали *Тест критичке рецепције медијских садржаја*. Узорку субјеката подељени су упитници и Прилог са медијским садржајима који се односе на питања и тврдње из упитника. Одговори су давани анонимно. Време предвиђено за одговоре обухватало је 45 минута – 5 минута за читање упутства за попуњавање теста и 40 минута за одговарање на питања.¹⁷² Ученици су били упознати са циљем истраживања. Након попуњавања теста, на наредном часу Српског језика и књижевности, у интервјуу отвореног типа, испитаници су истакли да им је попуњавање Теста критичке рецепције медијских садржаја било посебно занимљиво због медијских садржаја наведених у Прилогу теста (односа „јутјубера” Бака Прасета и његовог оца свештеника, објаве на друштвеним мрежама поводом пожара у Нотрдаму, научног експеримента из физике, који је тематски повезан са наставним садржајем из Физике за 1. разред гимназије, као и дијаграма гледаности ТВ канала у Србији и изјаве власника ТВ „Пинк”, Жељка Митровића, о вредностима нумерички представљеним путем дијаграма).¹⁷³

¹⁷² У односу на Вотсон-Глесеров тест, време за читање упутства у Тесту критичке рецепције медијских садржаја је 5 минута краће, јер је експериментатор током спровођења експлорације увидео да је испитаницима потребно мање времена за читање упутства за попуњавање теста.

¹⁷³ Приликом селекције медијских садржаја на које ће се односити задаци и тврдње из Теста критичке рецепције медијских садржаја, посебно се водило рачуна о принципу методичке адекватности узрасту и принципу занимљивости. Покушано је да се одговори на један од циљева овог рада и истакне идеја ауторке да учење о медијима кроз наставу треба да буде когнитивно провокативан и занимљив процес, прилагођен узрасту ученика.

5.2.1.13. Резултати пилот-истраживања и њихово тумачење

Хипотеза експлоративног истраживања је потврђена: резултати Теста критичке рецепције медијских садржаја у складу су са резултатима Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења, коришћеног у истраживању на истом узорку субјеката.

За сваку подскалу критичког мишљења било је могуће остварити од 0 до 32 бода. Вредности у табели су нумеричке и показују број бодова остварених у задацима за сваку од пет подскала, односно проценат успешности при решавању задатака.

Табела бр. 11: Резултати Вотсон-Глесеровог теста – контролна група

Евалуација аргумената	Препознавање имплицитних претпоставки	Дедуктивно резонување	Закључивање	Интерпретација
26,72	19,20	25,28	21,44	19,68
83,5%	60%	79%	67%	61,5%

Резултати Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења узорка субјеката који не прати наставу предмета Језик, медији и култура (контролна група), показују да су најбоље резултате испитаници показали у евалуацији аргумената. Способности аргументовања и евалуације аргумената кључни су показатељи критичког мишљења, „јер је управо у аргументима садржано оно у *шта* неко покушава да нас увери – *теза*, као и оно чиме нас уверава у оправданост таквог суда – *разлози*” (Пешић, 2008: 201). Процењивање односа између тезе и разлога, утврђивање да ли и у којој мери разлози подржавају тезу, есенцијални је показатељ критичког мишљења. У процесу евалуације аргумената тежиште је на процени ваљаности аргумента у целости, а не о утврђивању тачности, друштвеној или субјективној прихватљивости разлога. Чињеница да се разлози који се користе приликом аргументације у највећој мери заснивају на одређеним изворима, исказима других људи и посматрању, води до закључка да је, у кључу медијске писмености, реч о способностима процене кредибилитета извора и поузданости исказа. Висок резултат приликом утврђивања присуства подскале *Евалуација аргумената* код контролне групе, показује да су се код испитаних

адолесцената способности вредновања аргумената развиле независно од праћења наставе изборног предмета Језик, медији и култура.

Табела бр. 12: Резултати Вотсон-Глесеровог теста – експериментална група

Евалуација аргумената	Препознавање имплицитних претпоставки	Дедуктивно резоновање	Закључивање	Интерпретација
26,72	21,28	25,60	21,64	23,04
83,5%	66,5%	80 %	67,6 %	72%

Експериментална група узорка субјеката, коју чине испитаници који прате наставу предмета Језик, медији и култура, показала је резултате приближне резултатима контролне групе. Осим вредности за подскалу *Евалуација аргумената*, где је резултат једнак резултату контролне групе, у испитивању других подскала испитаници су показали боље резултате: за 6,5% је виши ниво препознавања имплицитних претпоставки код експерименталне групе, за 1% је виши резултат за дедуктивно резоновање, за 0,6% је виши резултат за подскалу *Закључивање* и за значајних 10,5% је виши резултат за подскалу *Интерпретација*.

Висока вредност резултата за подскалу *Интерпретација* код експерименталне групе, указује на оствареност једног од основних предуслова за критичко мишљење – разумевање значења и смисла информација, релација између појмова, судова, питања, исказа различитих извора, препознавање двосмислености и нејасноћа, утврђивање противречности у коришћеним тезама, тврдњама и сл.

У контексту медијске писмености, интерпретација подразумева континуирану фокусираност у расуђивању – процену релевантности информација из медијских садржаја за дати предмет садржаја и контекст, као и селекцију битних података од небитних у медијском садржају у односу на интенције пошиљалаца медијских порука. Према мишљењу Јелене Пешић, способности анализе и интерпертације информација обухватају и разумевање значења, дистинкцију и релацију између различитих сазнајних категорија које чине *аналитички апарат* расуђивања, као што су категорије: теза – разлози, теза – елаборација, тврдња – импликација, теза – интерпретација (Пешић, 2008).

Вредност виша за 6,5% код експерименталне групе у односу на контролну, за подскалу *Препознавање имплицитних претпоставки*, у кључу медијске писмености указује на присуство способности да се препознају неисказане претпоставке у медијском садржају (*подтекст*) и унапред формирана или усвојена уверења, попут стереотипа.

Табела бр. 13: Резултати Теста критичке рецепције медијских садржаја – контролна група

Евалуација аргумената	Препознавање имплицитних претпоставки	Дедуктивно резонување	Закључивање	Интерпретација
19,60	20,72	17,60	18,36	20,16
61,2%	64,7%	55%	57,3%	63%

При истраживању реакције адолесцената на критички стимулус у виду медијских садржаја, контролна група је показала знатно слабије резултате него када је тестирана Вотсон-Глесеровим тестом.

Табела бр. 14: Резултати Теста критичке рецепције медијских садржаја – експериментална група

Евалуација аргумената	Препознавање имплицитних претпоставки	Дедуктивно резонување	Закључивање	Интерпретација
25,68	26,00	24,08	23,72	25,60
80,2%	81,2%	75,2 %	74,1 %	80 %

Поређењем вредности у табелама бр. 11 и бр. 13 можемо закључити да су испитаници из контролне групе показали знатно боље резултате у одговорима на тесту који утврђује опште присуство способности критичког мишљења, него на тесту помоћу којег је испитивана критичка рецепција медијских садржаја. Разлика у вредностима је очигледна: при евалуацији аргумената (83,5% наспрам 61,2%; за препознавање имплицитних претпоставки 60% наспрам 64,7%; за дедукцију 79% наспрам 55%; за закључивање 67% наспрам 57,3%; за интерпретацију 72% наспрам 63%). Објашњење можемо наћи у чињеници да нису континуирано стимулирани медијским садржајима у контексту наставе, јер не прате изборне предмете чији је наставни циљ подстицање медијске писмености.

Резултати експерименталне групе показују знатно боље вредности у контексту стимулације медијским садржајима, осим код подскеле *Евалуација аргумената*, где су

вредности приближно уједначене, са занемарљиво бољим резултатима у условима без стимулације медијским садржајима.

5.2.1.14. Закључци пилот-истраживања

Резултати експлоративног истраживања индикативни су за спровођење главног истраживања. Наш Тест критичке рецепције медијских садржаја мери исте подскеле критичког мишљења и валидан је инструмент за мерење критичког промишљања о медијским садржајима.

Експлоративним истраживањем доказана је прва у низу наших помоћних хипотеза.

Прва изведена помоћна хипотеза:

Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената,

потврђена је вишим вредностима при решавању Вотсон-Глесеровог теста критичког мишљења, које је остварила експериментална група. Резултати су показали већу успешност него код контролне групе. Индуктивни закључак који следи је да ученици који имају наставу чији је циљ развијање медијске писмености, имају развијеније способности критичког мишљења.

И остале помоћне хипотезе из низа могле би да нађу своје потврде у спроведеном пилот-истраживању. Због ограничења карактеристика узорка субјеката (једна школа, мањи број испитаника), за доказивање главне и осталих хипотеза користимо резултате параметарског истраживања, којим је обухваћено пет гимназија и 250 ученика.

Спровођењем пилот-истраживања утврдили смо да је за одговарање на Тесту критичке рецепције медијских садржаја довољно 45 минута.

Потврђена је у већој мери узрочност општег успеха и успеха при решавању теста критичког мишљења.

5.2.2. ПАРАМЕТАРСКО (ГЛАВНО) ИСТРАЖИВАЊЕ

5.2.2.1. Сакупљање података

Након анализе резултата пилот-истраживања, приступили смо припреми узорка субјеката за главно истраживање. У фази одабира узорка субјеката спровели смо статистичку проверу школског успеха потенцијалног узорка субјеката на крају трећег класификационог периода 1. разреда. Поступком утврђивања аритметичке средине одабрали смо узорак субјеката, компаративним приступом уједначили просечну оцену оствареног успеха, на тај начин обезбеђујући нормалну расподелу.

С обзиром на чињеницу да је у пилот-истраживању учествовало 100 испитаника из Пете београдске гимназије који су одговорили на Тест критичке рецепције медијских садржаја, податке и резултате истраживања 50 испитаника (25 који прате и 25 који не прате наставу предмета Језик, медији и култура), користили смо и у параметарском истраживању.

Табела бр. 15: Узорак субјеката истраживања – просечна оцена оствареног успеха на крају трећег класификационог периода у 1. разреду

Р. бр.	НАЗИВ ШКОЛЕ	ПРОСЕЧНА ОЦЕНА УСПЕХА СУБЈЕКТА	
		контролна група	експериментална група
1.	Прва београдска гимназија	4,12	4,38
2.	Трећа београдска гимназија	4,14	4,77
3.	Пета београдска гимназија	4,28	4,38
4.	Девета београдска гимназија „Михаило Петровић Алас”	4,51	4,51
5.	Гимназија „Свети Сава”	4,51	4,38

5.2.2.2. Циљ параметарског истраживања

Циљ параметарског (главног) истраживања је утврђивање већег присуства манифестација критичке рецепције медијских садржаја код адолесцената који прате наставу чији је циљ подстицање медијске пимености, у односу на адолесценате који такву наставу не прате.

Очекујемо да ће субјект-варијабле понашања показати у којој мери се одређена подскала критичког мишљења манифестује код узорка субјеката. Истовремено, очекујемо да ће резултати параметарског истраживања потврдити тачност главне и преосталих изведених хипотеза.

5.2.2.3. Узорак субјеката параметарског истраживања

Параметарско истраживање спроведено је на узорку од 250 субјеката из пет гимназија у Београду – Прве београдске гимназије, Треће београдске гимназије, Пете београдске гимназије, Девете београдске гимназије „Михаило Петровић Алас” и Гимназије „Свети Сава”. Водећи се *критеријумом стабилности*, изабрали смо 250 субјеката, колико сматрамо да је довољно за обезбеђивање стабилности резултата.

Узорак је подразумевао две групе – *контролну* и *експерименталну*. Контролна и експериментална група обухватиле су по 125 субјеката. Из сваке од наведених пет школа по 25 субјеката чинило је контролну групу (субјекти који не прате наставу предмета Језик, медији и култура), док је по 25 субјеката ушло у састав експерименталне групе (субјекти који прате наставу предмета Језик, медији и култура). У истраживању је учествовало по 50 испитаника укупно из сваке гимназије.

За истраживање је одабран *кластерски случајни узорак*. Први кластер чини школа коју субјекти похађају, други кластер се односи на смер на којем субјекти прате наставу, трећи кластер обухвата разред, четврти кластер чине одељења. Како би била избегнута конфондирајућа варијабла, из сваке гимназије узет је исти број испитаника са једнаким карактеристикама.

При одабиру узорка водили смо се критеријумима хомогенозације и упросечавања. Хомогенизацију узорка успоставили смо уједначавањем по:

- биолошком расту (сви испитаници су истог календарског узраста) и
- искуству (сви испитаници су похађали исти школски програм у претходном циклусу – основној школи и првом разреду гимназије).¹⁷⁴

Упросечавање смо успоставили нумеричким изједначавањем броја испитаника из различитих категорија (контролна и експериментална група, пол, школа, успех на крају трећег класификационог периода 1. разреда). Категорију просечне оцене остварености успеха у школи укључили смо због чињенице да успех донекле корелира са интелигенцијом, чији је један од аспеката и критичко мишљење.

У истраживању су коришћене следеће варијабле узорка: а) *нумеричке* (узраст и просечна оцена успеха на крају трећег класификационог периода) и б) *категоричке* (пол – категорије: *мушки* и *женски*; школа – категорије Прва београдска гимназија, Трећа београдска гимназија, Пета београдска гимназија, Девета београдска гимназија „Михаило Петровић Алас”, Гимназија „Свети Сава”; изборни предмет Језик, медији и култура – категорије: *прати* и *не прати*).¹⁷⁵

За сваки субјекат параметарског истраживања прикупљено је пет података. За цели узорак субјеката прикупљено је 1.250 података. Узорак је показао следећа обележја:

Узраст испитаника је 16 година (ученици који завршавају први разред гимназије).

Просечна оцена на крају трећег класификационог периода је: 4,38. Просечна оцена успеха контролне групе је 4,30. Просечна оцена успеха експерименталне групе је 4,48. Разлика у вредностима је минимална и не очекујемо да ће се утицати на резултате.

Према полу, узорак је сачињавало: 125 испитаника женског пола и 125 испитаника мушког пола. Контролну групу чинило је 62 ученика женског пола и 63 ученика мушког пола. Експерименталну групу чинило је 63 ученика женског пола и 62 ученика мушког пола.

¹⁷⁴ Наставни програм за природно-математички и друштвенојезички смер у првом разреду гимназије је исти. При упису у гимназију сви испитаници из експерименталне групе определили су се за изборни предмет Језик, медији и култура. Поред наведеног предмета, ученици су били у могућности да одаберу још један од следећих: Појединац, група и друштво, Здравље и спорт, образовање за одрживи развој, Уметност и дизајн и Примењене науке. Одабир изборних предмета од стране ученика зависио је од ресурса школе (школе су у већини случајева нудиле три изборна предмета, чији је избор зависио од суфицита наставног кадра који остварује право на реализацију наставе датог предмета), као и од афинитета ученика. Увођење изборних предмета део је процеса реформе гимназије у Републици Србији, започете школске 2018/2019. године.

¹⁷⁵ Имајући у виду чињеницу да природно-математички и друштвенојезички смер у 1. разреду гимназије имају исти програм наставе и учења, у истраживање нисмо укључили категорију смера гимназије. Сматрамо да дистинктивне вредности категорије смера гимназије, уколико би се и појавиле, не би значајно утицале на доказивање наше хипотезе.

Према образовању (школи коју похађа), узорак је сачињавало по 50 ученика првог разреда Прве београдске гимназије, Треће београдске гимназије, Пете београдске гимназије, Девете београдске гимназије „Михаило Петровић Алас” и Гимназије „Свети Сава”, који прате исти програм наставе и учења.¹⁷⁶

Број субјеката из контролне групе који *не прате* наставу предмета Језик, медији и култура износи 125.

Број субјеката из експерименталне групе који *прате* наставу изборног предмета Језик, медији и култура износи 125. Извршена је хомогенизација узорка субјеката према броју учесника који парти/не прати наставу чији је циљ развијање медијске писмености.

У разговору са наставницима предмета Језик, медији и култура, који је претходно одабиру узорка, утврђено је да је кроз реализацију наставног програма код свих субјеката из експерименталне групе обрађен модул *Креатори и примаоци медијских порука*.¹⁷⁷

Табела бр. 16: Узорак субјеката истраживања – расподела према полу, школи и групи

ШКОЛА	укупно	КОНТРОЛНА ГРУПА		ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА	
		ж. пол	м. пол	ж. пол	м. пол
Прва београдска гимназија	50	12	13	13	12
Трећа београдска гимназија	50	13	12	12	13
Пета београдска гимназија	50	12	13	13	12
Девета београдска гимназија „Михаило Петровић Алас”	50	13	12	12	13
Гимназија „Свети Сава”	50	12	13	13	12
	250	62	63	63	62

¹⁷⁶ Истраживање је спроведено у последњим двама недељама школске године. На тај начин обезбедили смо већу поузданост резултата – сви ученици из експерименталне групе програм наставе предмета Језик, медији и култура похађали су у целости.

¹⁷⁷ Садржај модула представљен је на страни 76.

5.2.2.4. Инструмент параметарског истраживања

Инструмент параметарског истраживања подразумева одговарајуће медијске садржаје као стимулусе (новинске текстове, фотографије, дијаграме из новинских текстова) и Тест критичке рецепције медијских садржаја¹⁷⁸ са задацима (тврдњама) на које се дати стимулуси односе. Медијски садржаји дати су испитаницима као помоћни материјал који прати упитник.¹⁷⁹ Инструмент параметарског истраживања дат је у Прилогу.

При креирању инструмента параметарског истраживања, који има за циљ утврђивање присуства критичке рецепције медијских садржаја, настојали смо да уважимо следеће критеријуме:

- дискриминативност;
- поузданост;
- валидност.

Претпостављамо да одговарајући квалитет питања у тесту неће дискриминисати ни једну категорију испитаника.

Поузданост инструмента подразумева адекватност питања у односу на крајњи циљ истраживања. Поузданост ће нам, очекујемо, омогућити одговарајући материјал за статистичку анализу.

Валидност параметарског истраживања биће обезбеђена: 1) квалитетом креираног инструмента и 2) стабилношћу, која ће бити омогућена пригодним узорком субјеката.

Тест критичке рецепције медијских садржаја садржи три структуралне целине:

У првој целини прикупљени су подаци који се односе на узраст, пол и образовање (пол, школа, успех на крају трећег класификационог периода,¹⁸⁰ избор наставног предмета Језик, медији и култура). Прва структурална целина упитника завршава се *Упутством за попуњавање теста*, који садржи инструкције за решавање теста.

Другу структуралну целину чине задаци, тврдње који се односе на стимулус – приложени медијски садржај. Тест критичке рецепције медијских садржаја састављен је

¹⁷⁸ В. стр. 289.

¹⁷⁹ В. стр. 299.

¹⁸⁰ Успех на крају трећег класификационог периода у средњем образовању у Републици Србији означава успех ученика два месеца пре краја школске године. Успех донекле колерира са интелигенцијом. Минимална је шанса да је просек оцена имао значајнију улогу у квалитету одговора испитаника.

од 40 ставки (питања) подједнако распоређених на пет субскала: евалуацију аргумената, препознавање имплицитних претпоставки, дедуктивно резонување, закључивање и тумачење информација (интерпретацију).¹⁸¹ Свака тврдња упућује на једну од од пет субскала критичког мишљења.

Примењена је квантитативна метода упитника. Одговори на питања подразумевају вишеструки избор (две до пет опција, чија ће каснија евалуација омогућити скалу од 0 до 4 током бодовања):

- у задацима чији одговор поразумева вишеструки избор између две опције, нетачан одговор бодује се са 0 бодова, тачан одговор носи 4 бода;
- у задацима чији одговор поразумева вишеструки избор између четири опције, 0 бодова носи потпуно нетачан одговор, 1 бод делимично нетачан одговор, 2 бода делимично тачан одговор, 3 бода приближно тачан одговор и 4 бода потпуно тачан одговор.

Упркос чињеници да критичко мишљење обухвата сплет способности и вештина које се појављују у корелацији, при конципирању сваког задатка издвојили смо способност критичког мишљења која је доминантна за решавање тог задатка. Сваки задатак конципиран је тако да се помоћу њега утврђује присуство одређене манифестације критичке рецепције. Стимулус-варијабле су: евалуација аргумената, препознавање имплицитних претпоставки, дедуктивно резонување, закључивање и тумачење информација (интерпретација). За сваку тврдњу као стимулус употребљен је одређени медијски садржај, издвојен као пратећи материјал упитника.

У складу са *Упутством за израду теста* и ради лакше евалуације, на почетку сваког задатка истакнута је централна способност критичког мишљења чије се присуство утврђује. Садржина и ниво захтевности сваког задатка усклађени су са циљевима наставе предмета Језик, медији и култура и узрастом субјеката.

С обзиром на чињеницу да наша главна хипотеза има фокус на подстицању критичког разумевања медијског садржаја, задаци у упитнику параметарског истраживања обухватили су *критичку рецепцију*.

Трећа структурална целина односи се на израз захвалности учесницима истраживања због учешћа у истраживању.

При креирању дискурса теста избегнуто је куртоазно обраћање субјектима. Резултати претходно спроведених истраживања комуниколошких навика адолесцената показали су да адолесценти теже интерперсоналној, непосредној и неконвенционалној комуникацији.

¹⁸¹ Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја и поступак евалуације усклађени су са Вотсон-Глесеровим тестом.

Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја графички је приказана у наставку рада (табеле бр. 17, 18, 19 и 20). Редни број тврдње показује који задатак садржи одређене стимулус-варијабле. Друга колона показује стимулус-варијабле – подскалу критичког мишљења која обележава дати задатак. Трећа колона операционализује способности и вештине критичког мишљења које се при решавању датог задатка активирају. У четвртој колони дат је опис активности субјекта. Пета колона показује стимулус (медијски садржај) на који се односи дати задатак.

Покушали смо да креирамо комплексни инструмент који ће имати употребну вредност и након спровођења истраживања, пре свега у осмишљавању и планирању активности за реализацију часова, као и евалуацију рада ученика и наставника за предмете Језик, медија и култура, Грађанско васпитање, Српски језик и књижевност, Психологија и Социологија.

Табела бр. 17: Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдње бр. 1-10

Р.б. твр дње	Подскала	Способности критичког мишљења	Активности субјекта	Стимулус
1, 2.	Евалуација аргумената	Циљем усмерена рецепција – различите стратегије читања текста и перцепције фотографије. Препознавање техника манипулација и пропаганде	Анализа снаге аргумената, класификација аргумената у категорије. Препознавање „сумњивих информација”	Новински текст и фотографија „Цео свет их тражи, усликани сат пред пожар у Нотрдаму: отац се играо са ћеркицом испред катедрале, а онда је букнула ватра!” (Курир, 16.4.2019)
3.	Препознавање имплицитних претпоставки	Препознавање и уважавање улоге контекста (унутартекстуални контекст)	Разумевање значења речи на основу контекста	
4, 5.	Дедукција	Разумевање значења и смисла	Разврставање тврдњи на оне које следе и које не следе из идеја аутора	
6,7, 8.	Закључивање	Препознавање техника манипулација и пропаганде	Препознавање ауторовог става и техника пропаганде у медијском садржају.	
9, 10.	Интерпретација	Откривање недоследности, некохерентности и противречности. Разумевање значења	Проналажење делова текста који су идејно некохерентни. Уочавање сличности и разлика у позицијама	

Табела бр. 18: Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдње бр. 11-23

Р.б. твр дње	Подскала	Способности критичког мишљења	Активности субјекта	Стимулус
11, 12.	Евалуација аргумената	Циљем усмерена рецепција – различите стратегије читања текста. Рефлексивни скептицизам	Класификовање и анализа снаге аргумената. Препознавање „сумњивих информација”	Новински текст „Случај Бака Прасета – Ђакон Ненад Илић о популарном сину: `Не подржавам речник који користи, уклапа се у реалност којој се ја противим”” (Блиц, 27.1.2019)
13, 14, 15, 16.	Препознавање имплицитних претпоставки	Препознавање и уважавање улоге контекста (унутартекстуални контекст). Препознавање техника манипулација и пропаганде	Разумевање значења речи на основу контекста. Препознавање ауторовог става и техника пропаганде у медијском садржају	
17, 18.	Дедукција	Препознавање техника манипулација и пропаганде. Разумевање значења и смисла	Препознавање ауторовог става и техника пропаганде. Разврставање тврдњи на оне које следе и које не следе	
19, 20, 21.	Закључивање	Препознавање и уважавање улоге контекста	Разумевање значења речи на основу контекста	
22, 23.	Интерпретација	Разумевање значења и смисла	Разврставање тврдњи на оне које следе и које не следе	

Табела бр. 19: Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдње бр. 24-31

Р.б. твр дње	Подскала	Способности критичког мишљења	Активности субјекта	Стимулус
24, 25.	Евалуација аргумената	Циљем усмерена рецепција – различите стратегије читања текста. Рефлексивни скептицизам	Класификовање аргумената у дате категорије. Препознавање и селекција „сумњивих информација”. Анализа снаге аргумената	Новински текст „Велико откриће руских научника: Успели да врате време уназад помоћу квантних компјутера” (Данас, 20.3.2019)
26, 27.	Препознавање имплицитних претпоставки	Препознавање техника манипулација и пропаганде . Препознавање и уважавање улоге контекста (унутартекстуални контекст). Уочавање и формулисање проблема	Препознавање ауторовог става и техника пропаганде у медијском садржају. Разумевање значења речи на основу контекста. Уочавање истраживачког проблема	
28, 29.	Дедукција	Разумевање значења и смисла	Разврставање тврдњи на оне које следе и које не следе из идеја аутора	
30, 31.	Интерпретација	Проблематизација знања (отварање когнитивног конфликта)	Преиспитивање усвојених уверења и претпоставки	

Табела бр. 20: Структура Теста критичке рецепције медијских садржаја: тврдње бр. 32-40

Р.б. твр дње	Подскала	Способности критичког мишљења	Активности субјекта	Стимулус
32, 33.	Евалуација аргумената	Анализа аргумената и контрааргумената	Разликовање тезе од аргумената и анализа снаге и заснованости аргумената	Новински текст и дијаграм у новинском тексту „Жељко Митровић се прерачунао и демантовао сам себе” (<i>Fake News трагач</i> , 18.4.2019)
34.	Препознавање имплицитних претпоставки	Читање информација у различитим симболичким модалитетима.	Тумачење нелинеарног текста и превод у линеарни модалитет.	
35, 36.	Дедукција	Откривање недоследности, некохерентности и	Проналажење делова текста који су идејно некохерентни	
37.	Закључивање	противречности		
38.	Закључивање	Препознавање и уважавање улоге контекста (форма, жанр)	Разумевање значења речи на основу контекста.	
39, 40.	Интерпретација	Разумевање значења и смисла	Разврставање тврдњи на оне које следе и које не следе из идеја аутора	

5.2.2.5. Спровођење истраживања

Параметарско истраживање спроведено је у периоду од 1. до 24. јуна 2019. године у пет школа у Београду: Првој београдској гимназији, Трећој београдској гимназији, Петој београдској гимназији, Деветој београдској гимназији „Михаило Петровић Алас” и Гимназији „Свети Сава”.

Упитници су давани индивидуално. На питања је одговарано анонимно. Време одређено за попуњавање теста подразумевало је 40 минута за одговоре на питања и 5 минута за читање упутства за попуњавање теста. Истраживање је спроведено на часовима предмета Језик, медији и култура, Грађанско вапитање и Српски језик и књижевност. Испитаници су били упознати са циљем истраживања. Није се очекивало присуство конфронтирајуће варијабле због одговарајућег степена контроле истраживања. Посебно интересовање показано је за медијске садржаје употребљене у функцији стимулуса, који су уклађени са интересовањима узорка субјеката.

Претпостављамо да је истраживање методолошки исправно спроведено. Испуњен је есенцијални услов да између две групе субјеката које су учествовале у истраживању (125 субјеката из експерименталне групе и 125 субјеката из контролне групе) нема никакве друге релевантне разлике, осим што је једна група била изложена настави чији је образовни циљ подстицање медијске писмености, а друга није. Присуство медијске писмености као циља наставе је каузална варијабла, која је узроковала виши ниво критичког мишљења.

Упитници и Прилог са медијским садржајима (стимулусима) давани су индивидуално. Упитник и Прилог подељени су истовремено. Одговори су давани анонимно. Временски интервал за давање одговора на питања из упитника био је један школски час (45 мин.).

5.2.2.6. Обрада података

Према степену контроле који истраживач може имати над вредностима варијабле, примењен је средњи степен контроле са селективним варијаблама. Селекцију варијабли омогућила је експлорација.

Дистинкција између контролне и експерименталне групе успостављена је на основу категоричке субјект-варијабле: предмет Језик, медији и култура, односно

настава чији је циљ подстицање медијске писмености (категорије: *прати/не прати*). Контролна група не прати наставу предмета, експериментална група прати.

Помоћу нумеричких субјект-варијабли изразићемо степен присуства сваке од пет подскала критичког мишљења. За сваку подскалу критичког мишљења мере по испитанику могу да износе од 0 до 32 бода, укупно максимално 160 бодова. Индикација ће бити обезбеђена оцењивањем конструкта као теста знања, који је истовремено и психолошки конструкт.

Укупно је обрађено 10.000 одговора (250 испитаника дало је по 40 одговора попуњавајући тест). Сви подаци су обрађени статистичком анализом и анализом варијанте. Процес обраде података захтевао је дужи временски период због сложености структуре Теста критичке рецепције медијских садржаја – тврдње за сваку од пет подскала распоређене су на различите сегменте питања, према критеријуму медијски садржај на који се тврдња односи.

Највеће разликање између резултата Вотсон-Глесеровог теста и нашег Теста критичке рецепције медијских садржаја запажамо у ниским вредностима за подскалу *Интерпретација* у Вотсон-Глесеровом тесту критичког мишљења, односно високим вредностима за исту стимулус варијаблу у Тесту критичке рецепције медијских садржаја.

Приликом обраде података у Вотсон-Глесеровом тесту није дошло до значајних разлика између узорка субјеката са два различита смера гимназије, због чега варијабла смера гимназије није узета у обзир у главном истраживању.

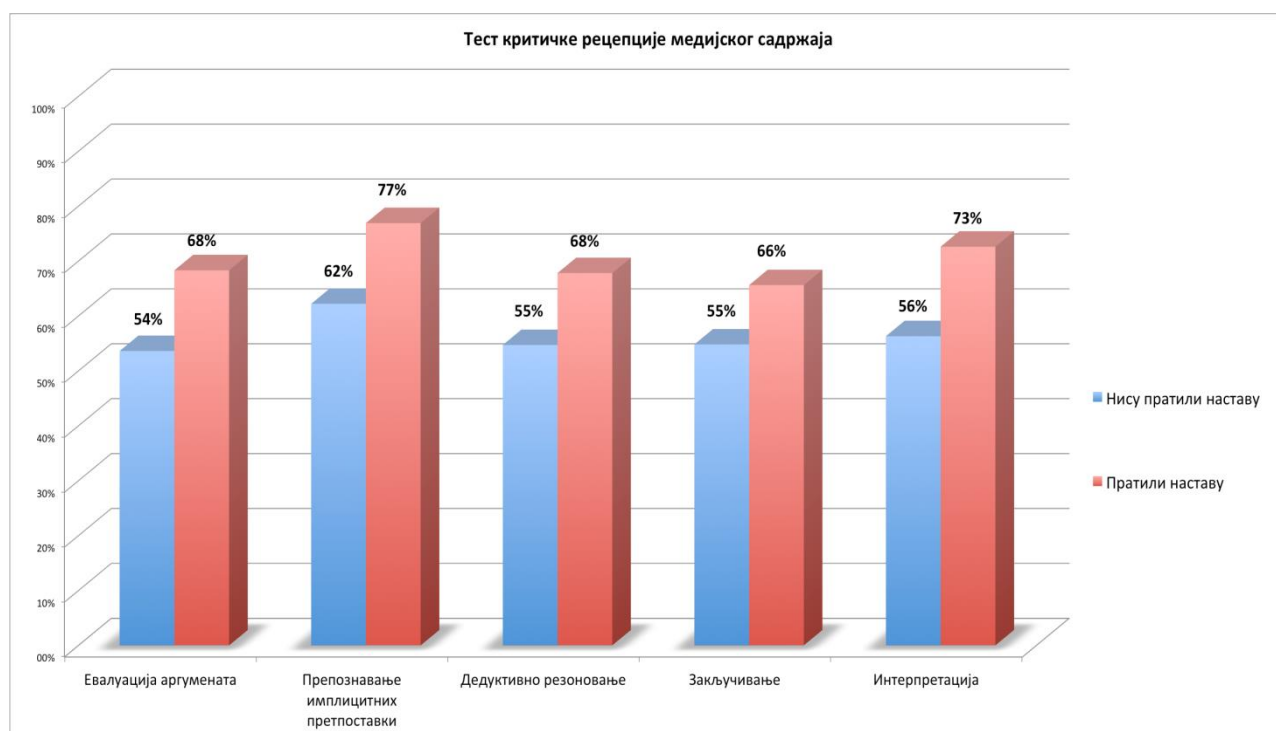
5.2.3. Анализа резултата истраживања

Пратећи релације међу варијаблама, указаћемо на корелације и на основу њих извести закључке. Применићемо индуктивно закључивање – на основу ограниченог узорка субјеката и узорка стимулуса, извешћемо општи став као закључак.

Резултате истраживања представићемо помоћу дијаграма. У дијаграме бр. 5, 6 и 7 унете су вредности за свих пет подскала критичког мишљења. Плава показује резултате контролне групе, црвеном су представљени резултати експерименталне групе.

Вредности за подскалу *Евалуација аргумената* показују да је експериментална група за 14% са већим успехом решила задатке из те категорије.

Дедуктивно резонување је способност коју су такође у већој мери у Тесту критичке рецепције медијских садржаја применили испитаници експерименталне групе (за 13% више од контролне групе).



Дијаграм бр. 5: Тест критичке рецепције медијских садржаја – варијабла: прати наставу предмета Језик, медији и култура

Закључивање је подскала критичког мишљења према којој је узорак субјеката експерименталне групе постигао 11% више тачно решених задатака у односу на субјекте контролне групе.

Највећи успех у препознавању имплицитних претпоставки (што је у складу са резултатима истраживања у свету, о којима смо говорили раније), као и интерпретацији, показали су ученици експерименталне групе. Експериментална група показала је успех већи за 15% у односу на контролну групу када је реч о препознавању имплицитних претпоставки и 17% више у задацима у којима се проверава способност интерпретације.

Анализа резултата истраживања донела је и следећа запажања:

Примећена је у већој мери негативна корелација код стимулус-варијабле *Евалуација аргумената* и *Препознавање имплицитних претпоставки*. Субјекти који су показали изузетно слабе резултате при решавању задатака где се очекивала евалуација аргумената (мање од 30% тачних одговора), показали су натпросечне резултате у решавању задатака у којима се захтев односио на препознавање имплицитних претпоставки (више од 70% тачних одговора) и обратно.

У већем броју случајева примећено је да се код испитаника чији су сви резултати теста изразито слаби, јавља висок резултат код стимулус-варијабле *Дедукција*, који је у нивоу резултата најуспешнијег дела узорка субјеката на тестирању.

Испитаници који су остварили слабију просечну оцену успеха на трећем класификационом периоду, показали су слабије резултате и у решавању Теста критичке рецепције медијских садржаја. Нешто више резултате изнад минималних запажамо само за испитивање утицаја стимулус-варијабле *Евалуација аргумената*.

Испитаници који су остварили просечну оцену успеха 5,0 на трећем класификационом периоду, показали су слабије резултате при испитивање утицаја стимулус-варијабле *Евалуација аргумената*. Намеће се закључак да су ученици са бољим општим успехом у школи слабији у евалуацији аргумената, док мање успешни ученици показују неочекивано боље резултате у евалуацији аргумената. Резултати показују да су показане вредности евалуације аргумената изузетно успешних и ученика са слабијим успехом уједначене, док су у другим подскалама боље резултате показали испитаници који су успешнији ученици. Такође, испитаници који су показали изузетан успех у препознавању имплицитних претпоставки, показали су слабије резултате у евалуацији аргумената и обратно.

Субјекти који су на трећем класификационом периоду имали просечну оцену успеха 5,0, нису постигли највише резултате на тестирању.

Најбоље резултате показали су субјекти који су на трећем класификационом периоду имали просечну оцену успеха од 4,44 до 4,88, што потврђује нашу раније изнету тврдњу да успех у већој мери, али не и апсолутно, позитивно корелира са интелигенцијом.

Узорак субјеката показао је да верује у доступност информација преко друштвених медија. На Тврдњу бр. 4, која гласи: „Више од 200.000 људи видело је

фотографију коју је поставила Брук Виндзор”, испитаници су се сложили да „закључак следи из текста”.¹⁸²

Висок степен тачности у препознавању имплицитних претпоставки примећен је у одговорима на: тврдњу бр. 14 („Музика Бака Прасета подстиче агресивност”), тврдњу бр. 15 („Црква одобрава музику Бака Прасета”) и тврдњу бр. 16 („Бака Прасе подржава вредности популарне културе, за разлику од његовог оца”), у којима се испитује да ли узорак субјеката препознаје имплицитне претпоставке у медијском садржају у вези са „јутјубером” Бака Прасетом. Резултат доводимо у везу са повећаном пажњом и интересовањем које су испитаници показали одговарајући на питања у вези са омиљеним „јутјубером”.

У вези са медијским садржајем „Случај Бака Прасета”,¹⁸³ издвајају се и одговори на тврдњу бр. 18 („Бака Прасе је у Новом Саду популаран”), која се јавља у оквиру подскеале *Дедукација* и тврдњу бр. 19 („Отац Бака Прасета уверен је да Бака Прасе зна на који начин може да се задржи публика”), помоћу које се испитује *Закључивање*. Реакција на оба стимулуса показују да значајан број испитаника слабије изводи закључак из датих премиса.

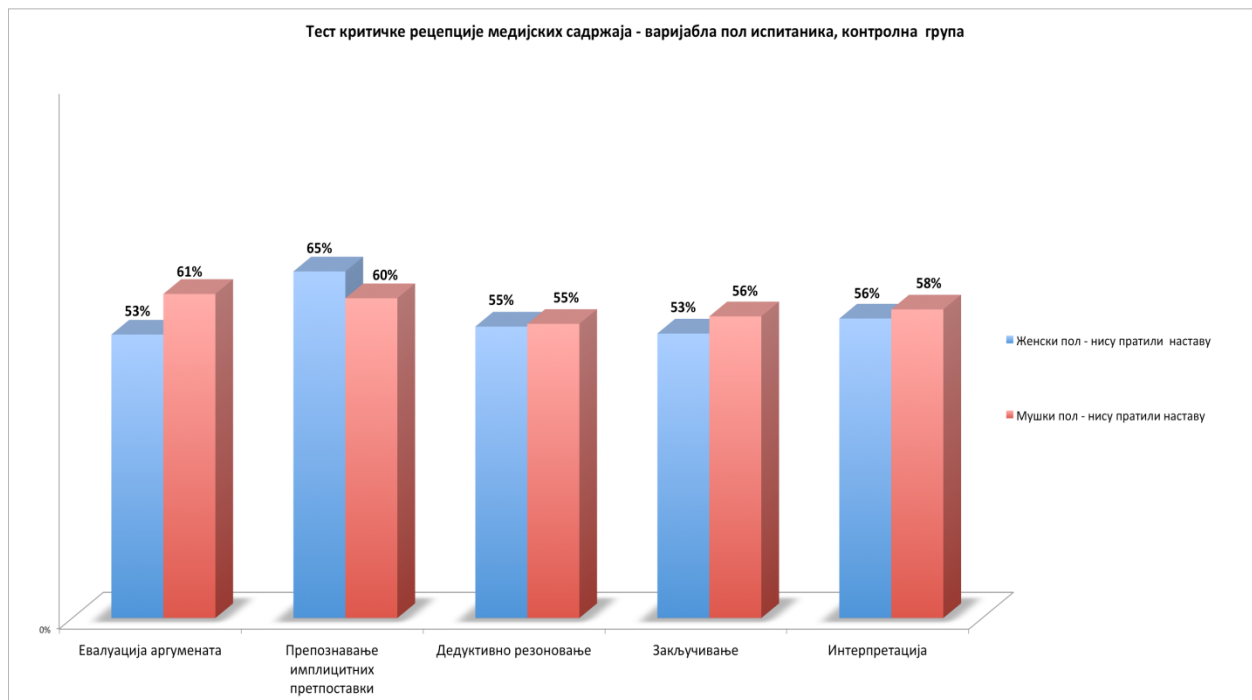
Најбоље резултате узорак субјеката показао је у препознавању имплицитних претпоставки и интерпретацији. Препознавање имплицитних претпоставки засновано је на способности да се препознају неискане претпоставке или унапред изграђена уверења која се прихватају здраво за готово. Интерпретација се заснива на способности да се процени оправданост генерализација и утврди у којој мери су засноване на тачним подацима.

У складу са нашом идејом о значају преиспитивања чињеница, општеприхваћених ауторитета и рушења стереотипа, у дијаграмима на којима су приказани резултати тестирања, плавом је означен женски пол узорка субјеката, црвеном мушки.

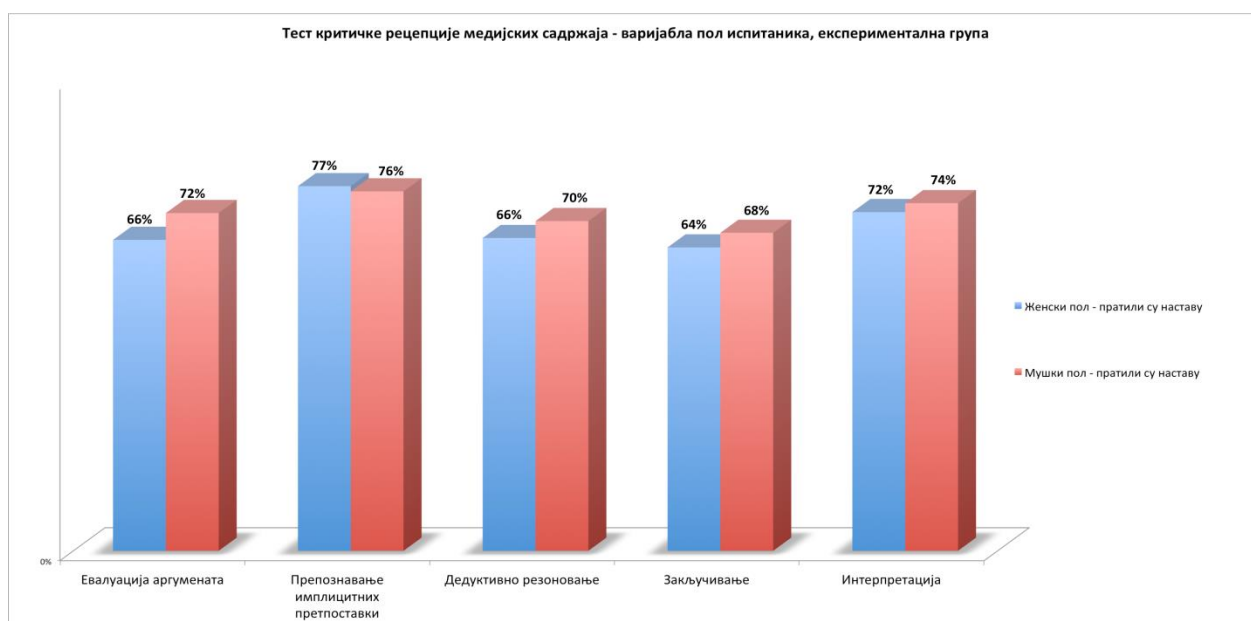
У дијаграмима бр. 6 и 7 представљена је разлика у резултатима између женског и мушког пола у контролној и експерименталној групи.

¹⁸² Подскеала *Дедукација*.

¹⁸³ В. у Прилогу, стр. 300.



Дијаграм бр. 6: Тест критичке рецепције медијских садржаја – варијабла: пол испитаника (контролна група).



Дијаграм бр. 7: Тест критичке рецепције медијских садржаја – варијабла: пол испитаника (експериментална група).

Варијабла пол испитаника показала је приближно уједначене вредности између контролне и експерименталне групе. Занимљиво је да су у свим подскалама критичке рецепције медијских садржаја испитаници мушког пола показали нешто боље резултате од женског (уз минималну разлику у вредностима), осим у подскали *Препознавање имплицитних претпоставки*, где је женски пол са вишим вредностима (65% према 60% у корист женског пола у контролној групи, односно 77% према 76% у корист женског пола у експерименталној групи).

На још један за нас, из угла експериментатора занимљив податак, желимо да укажемо: значајан број испитаника (око 20%) је на наш израз захвалности на крају Теста критичке рецепције медијских садржаја: „Хвала што учествујеш у истраживању!”, дописао: „Нема на чему!”, „И други пут!” или „Хвала и Вама!” Описано понашање узорка субјеката објашњавамо као израз потребе за интерперсоналном комуникацијом, што потврђују и резултати емпиријских истраживања описаног у структуралној целини бр. 3 – *Адолесценти у медијацентричној култури*.

Корелација двеју варијабли – наставе чији је циљ медијска писменост и критичке рецепција медијских садржаја, успостављена је каузалним односом. Настава чији је циљ медијска писменост (предмет Језик, медији и култура), узрокује критичко разумевање медијских садржаја од стране адолесцената. Сматрамо да је узрок ове појаве континуирано и промишљено стимулисање медијским садржајима у функцији развијања медијске писмености.

5.2.4. Закључци истраживања

Резултате и закључке проистекле из истраживања узорка субјеката генерализујемо на целу популацију адолесцената у средњем образовању.

Наша главна хипотеза је потврђена:

Медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената.

Резултати истраживања спроведеног на узорку од 250 испитаника показују да је у задацима којима се проверава присуство способности свих пет подскала критичког мишљења – *Евалуације аргумената, Препознавање имплицитних претпоставки, Дедуктивно резонување, Интерпретација и Закључивање*, већа вредност остварена код испитаника који су током једне школске године кроз наставни контекст били стимулирани медијским садржајима, у циљу развијања критичког мишљења и медијске писмености.

Прва помоћна хипотеза, која гласи:

Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената,

доказана је резултатима спроведеног пилот-истраживања. Резултати показани на Вотсон-Глесеровом тесту указују на чињеницу да је присуство способности критичког мишљења веће код ученика који су пратили наставу изборног предмета Језик, медији и култура.

Наша друга помоћна хипотеза, исказана тврдњом:

Са развојем критичког мишљења адолесцената према медијским садржајима, развија се и њихова медијска писменост,

логички проистиче из претходно доказаних хипотеза и надовезује се као закључак на наша теоријска разматрања изложена у дисертацији.

Трећа помоћна хипотеза, која гласи:

Виши ниво присуства медијске писмености у средњем образовању за исход има виши ниво критичког мишљења,

потврђена је чињеницом да је на субјекту узорка од 250 елемената, половина коју чини 125 испитаника, чланова контролне групе, показала виши ниво медијске

писмености, а самим тим и виши ниво критичког мишљења у односу на преостали део узорка субјеката од 125 чланова, који нису пратили наставу изборног предмета Језик, медији и култура.

Медијска писменост у средњем образовању обезбеђује веће присуство критичког мишљења ученика. Наша четврта помоћна хипотеза, која гласи:

Изостављањем медијске писмености из образовних политика за средње школе, умањује се могућност развоја критичког мишљења адолесцената,

следи из претходног низа и потврђују је претходно доказане хипотезе. Уколико креатори образовних политика разумеју значај медијске писмености за развој критичког мишљења ученика, увешће овај значајан циљ наставе у курикулум за средње образовање. Изостављањем медијске писмености из наставног програма за средње школе, умањила би се могућност подстицања критичког мишљења адолесцената.

Пета помоћна хипотеза, обликована тврдњом:

Одређени медијски садржаји, употребљени у наставном контексту, подстичу критичко мишљење адолесцената,

потврђује се високим степеном укључености узорка субјеката током одговарања на Тест критичке рецепције медијских садржаја, чије су се тврдње односиле на: 1) омиљеног „јутјубера” адолесцената – Баку Прасета и његов однос са оцем свештеником; 2) научна открића из физике, која обухватају област присутну у курикулуму за гимназију; 3) актуелни пожар у катедрали „Нотрдам”, као и с тим у вези манипулација у објавама на друштвеној мрежи и у новинском тексту и, на крају, али за испитане адолесценте не и мање стимулативни, 4) дијаграми гледаности телевизијских канала, са значајно великим разликама у представљеним вредностима гледаности у нумеричком и графичком облику. Испитаници су показали да са већом пажњом попуњавају тест чија садржина прати њихова интересовања. Чланови контролне и експерименталне групе који су учествовали у експлорацији, радећи и Вотсон-Глесеров тест критичког мишљења и Тест критичке рецепције медијских садржаја, у дискусији након спровођења истраживања сложили су се да им је било „много занимљивије да читају медијске садржаје, него демографске и научне податке из Теста критичког мишљења”.

5.3. Резиме

За доказивање главне и помоћних хипотеза спровели смо експлоративно (пилот-истраживање) и главно (параметарско истраживање). Циљ пилот-истраживања био је утврђивање квалитета упитника који ће бити употребљен у главном истраживању. У пилот-истраживању коришћени су Вотсон–Глесеров тест критичког мишљења и Тест критичке рецепције медијских садржаја, креиран за потребе ове дисертације. Пилот-истраживање је обухватило 100 испитаника, ученика првог разреда Пете београдске гимназије. Резултати су показали да већи ниво критичког мишљења показују испитаници који прате наставу изборног предмета Језик, медији и култура, чиме је потврђена прва помоћна хипотеза дисертације.

Параметарско истраживање је обухватило 250 испитаника, ученика првог разреда пет гимназија у Београду. Узорак субјеката је хомогенизован према полу, смеру и праћењу изборног предмета, и упросечен према успеху на крају трећег класификационог периода. Тест критичке рецепције медијских садржаја, који је испитаницима дељен уз Прилог – медијске садржаје као стимулусе, које чине новински текстови, дијаграми и фотографија из новинског текста, првобитно објављена на друштвеној мрежи, за циљ је имао утврђивање пет подскала присуства критичког мишљења: *Евалуацију аргумената, Закључивање, Препознавање имплицитних претпоставки, Дедуктивно резонување и Интерпретацију.*

Главна хипотеза и помоћне хипотезе изведене из главне су потврђене – медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената.

Резултати параметарског истраживања показали су и да су испитаници који су показали изузетно слабе резултате при решавању задатака где се очекивала евалуација аргумената, показали изузетне резултате у решавању задатака у којима се захтев односио на препознавање имплицитних претпоставки и обратно. Испитаници са бољим општим успехом у школи, показали су да су слабији у евалуацији аргумената, док су мање успешни ученици показали неочекивано боље резултате у евалуацији аргумената. Најбоље резултате узорак субјеката показао је у препознавању имплицитних претпоставки и интерпретацији.

У свим подскалама критичке рецепције медијских садржаја доминантан је мушки пол (уз минималну разлику у вредностима), осим у подскали *Препознавање имплицитних претпоставки*, где је женски пол показао боље резултате.

6. КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ И КРЕАТИВНИ ИСХОД

Creativity is intelligence having fun.

Ајнштајн (Einstein)¹⁸⁴

У овом делу дисертације покушаћемо да утврдимо који медијски садржаји и на који начин могу да подстакну креативност адолесцената, као и да ли се у том процесу јавља и развија критичко мишљење. Настојаћемо да докажемо да медијски стимулуси, чија садржај подразумева критику друштвеног контекста, стимулативно утичу на креативност. На основу резултата спроведеног емпиријског истраживања *Подстицање креативности путем медијских садржаја*, покушаћемо да утврдимо у којој мери стимулација одређеним медијским садржајима може утицати на креативност, духовитост и језичко богатство (разноврсност лексике, употребу већег броја речи пренесеног значења, стилску разноликост).

Предмет другог дела ове структуралне целине је утврђивање присуства и начина остварености критичке рецепције и критичке продукције адолесцената у процесу настајања и изведби комада *Невидљиви споменици (приручник за читање града)*, ученика Треће београдске гимназије и Битеф театра. Утврдићемо манифестације критичког мишљења коаутора-извођача у позоришном комаду *Невидљиви споменици* у процесу настајања комада и критичком продукту (изведби) као креативном исходу.

6.1. Креативност и критичко мишљење

Однос критичког мишљења и других манифестација виших менталних функција, као што је креативно мишљење, недовољно је испитан. Теоретичари се слажу у једном – креативна и критичка личност се стварају, као и креативни и критички продукт. Развој креативне личности, према Макрејевом мишљењу је постепен – почиње у детињству и наставља се током адолесценције, а затим може остати релативно стабилан до дубоке старости (Макреј [McCrue], 1987). За развој и стимулисање креативности најзаслужнији су људи из окружења субјекта – родитељи, вршњачка група, наставници,

¹⁸⁴ Жана Херш, „Историја филозофије: филозофско чуђење”, Светови, Нови Сад, 1998, стр. 8.

узори који могу, а и не морају бити савременици, затим односи у школи, читав образовни систем, који укључује и наставне планове и програме, уџбенике, методе рада, услове у којима се настава реализује итд. Чиниоци који могу подстицајно да делују на креативност су: подршка и аутономија, разноликост могућности, флексибиност и креативна тензија, поверење и сигурност, слобода израза, спонтаност која обезбеђује игру и новину и јасна дирекција, која доводи до чвршћег повезивања са околином и уклапање креативног рада у шири друштвени контекст (Мандић, Ристић 2013).

Мотивациона основа креативности предмет је многих теоријских разматрања и огледа. Нека показују да човек *има потребу* да се максимално развије (Маслов [Maslow] 1943; Роџерс [Rogers] 1954). Маслов, који је веровао да сви људи имају урођени креативни потенцијал, иако већина, због својих слабости, нема прилику да га испољи, уводи појам „самоактуализације”, истичући да је реч о „инстинктивном расту онога што је већ у бићу или, боље речено, онога што јесте биће” (Маслов, 1943: 50).

С друге стране, бихејвиористи су најзначајнијим сматрали утицај спољашње средине. Уколико је средина подстицајна, претходно научена понашања се повезују у новој ситуацији и на тај начин настају иновативна решења. Процес повезивања је предвидив, јер тече по јасно утврђеним механизмима (Мандић, Ристић, 2013. према Епштајн [Epstein], 1999). Бихејвиористи истичу да похвале и награде, удружене са прецизном инструкцијом за решавање задатка, могу подстаћи креативно понашање деце и адолесцената. Експерименти потврђују да се овај приступ показао као посебно успешан при изради језичких задатака, нарочито у писању прича. „Степен креативности расте када се услед поткрепљивања повећа употреба глагола акционог карактера” (Мандић, Ристић, 2013). Према Блумовој таксономији (Блум [Bloom], 1956), активни¹⁸⁵ глаголи којима се у формулацији инструкције може утицати на синтезу и креативност су: *уреди, повежи, интегриши, сложи, креирај, створи, сачини, састави, развиј, комбинуј, дизајнирај, генериши, организуј, планирај, преуреди, усклади, напиши, допиши, осмисли, конструиши, реконструиши, ревидирај, формулиши*. Исти глаголи помињу се као подстицајни за развој критичког мишљења у наставном процесу (Пешић, 2008).

Свет масовних и нових медија је свет данашњих адолесцената. Због тога је важно корпус стимулуса њихове креативности и критичког мишљења сагледати као значајан ресурс чија дијалектика орбитира између постојећих традиционалних знања и растућих могућности нових медија и информационих технологија. У том контексту важно је одговорити на питање – да ли медијски садржаји могу да буду стимулус за настанак кретивног продукта и постоји ли њихова корелација са критичким мишљењем?

¹⁸⁵ *Акциони*, ст. син.

6.2. Подстицање креативности путем медијских садржаја

Све изражајне телевизијске форме у којима доминира „реалистички” наратив, попут мелодрама, детективских филмова, готичких трилера и других жанровских дискурса, на карактеристичан начин комбинују свет реалности и фантазије, описујући „препознатљив систем” владајућих социјалних, идеолошких и политичких вредности (Вуксановић, 2008). Несвесно опонашајући туђе емоције, људи у себи реконструишу расположење друге особе.

Почетак 21. века донео је литературу која се бави питањима сложених психолошких механизма, пре свих пројекције, идентификације и сублимације, подстакнутих стимулацијом одређеним медијским садржајима.¹⁸⁶ Шведски истраживач Улф Димберг (Ulf Dimberg) открио је да се мускулатура лица особе која посматра насмејано или љутито лице у непосредној близини, једва приметно мења. Те промене, најчешће невидљиве голим оком, Димберг је бележио помоћу електронских сензора. Големан закључије да „само посматрање неког ко изражава одређену емоцију може да изазове исто такво расположење, без обзира на то да ли запажете да опонашате туђ израз” (Големан, 2002: 111). Анри Бергсон (Henri Bergson) доводи у везу смех са позитивном перцепцијом другог, сматрајући да особу која нам је смешна убрзо почињемо материјално да симпатишемо – стављамо се на њено место, усвајамо њене покрете, њене речи и поступке.

Намеће се закључак да се процес стварања експресије у социјалном, па и медијацентричном амбијенту, одвија по принципу стимулације, повезивања и подражавања, које обухвата пројекцију, идентификацију или сублимацију. Ако је тај медијски садржај комичан, а при том подстиче логичко резоновање, велике су могућности да на крају овог ланца буде креативни продукт.

¹⁸⁶ *Изнајми два филма и хајде да причамо до ујутру* (Hesley & Hesley, 2001) и *Синематерапија за заљубљене* (Peske & West, 2003).

6.2.1. Могућности фотографије као медијског стимулуса у настави

Емоционални уплив јесте суштина утицаја.

Данијел Големен¹⁸⁷

Способност људског бића да задржи пажњу на појавама из свакодневног окружења и да се при том изнова зачуди, омогућава нове приступе и закључке у свету науке.

Једна ситуација из школске учионице навела нас је да трагамо за одговором на питања – који чиниоци из наставне ситуације¹⁸⁸ чине да су поједини ученици креативнији у раду од других и да ли се креативност у наставном процесу може подстаћи медијским стимулусом? С обзиром на чињеницу да се одељења у школи формирају према утврђеним и уједначеним критеријумима (успеху у претходном школовању, полној и социјалној структури), један вид понашања који одскаче од стандарда указао је на могућност за теоријско разматрање.

У Петој београдској гимназији је у току час Српског језика и књижевности у другом разреду. Наставник предаје дијалошким методом, усмеравајући ученике на закључке о идејама српског просветитељства. Облик рада је групни. Једна група ученика¹⁸⁹ активнија је од осталих, духовито и оригинално изводи исправне закључке из градива. Ученици добијају задатак да индивидуално напишу писмо Доситеју Обрадовићу¹⁹⁰. Дозвољено им је да сами изаберу форму, садржину, стил писања и обим одговора. Ученици из групе која је претходно била успешнија и креативнија, показали су у већој мери иновативност, духовитост и оригиналност. Њихови одговори били су у виду имејла, „вајбер” поруке, калиграфског рукописа са минијатурама, оригиналне разгледнице из Београда, текста исписаног на ивици старе новчанице са ликом Доситеја Обрадовића¹⁹¹ итд. Након екстринзичке мотивације¹⁹² у виду похвале за креативан и прецизан приступ раду, разговарали смо о креативном процесу кроз који су прошли.¹⁹³ На питање наставника чему се толико смеју током часа, у околностима када ни једна

¹⁸⁷ Данијел Големен, „Емоционална интелигенција”, Геопоетика, Београд, 2002, стр. 111.

¹⁸⁸ Процеса школског часа и места његове реализације.

¹⁸⁹ Групе су биле уједначене по успеху и полној структури.

¹⁹⁰ Алузија на претходно обрађено дело „Писмо Харалампију“ Доситеја Обрадовића, програмски текст српског просветитељства.

¹⁹¹ Новчаница од 5.000 динара, година првог издања: 1994.

¹⁹² Под екстринзичком мотивацијом подразумева се свака мотивација која долази ван задатка – награда, очекивана евалуација, екстерна дирекција и сл. (Амабил [Amabile], 1996).

¹⁹³ Наведени пример задатка показатељ је критичког мишљења ученика, конкретно критичке продукције према задатом циљу/контексту, уз уважавање улоге контекста. Вежба писања текста чији је адресат личност из друге епохе, показатељ је високог нивоа критичке продукције у настави.

ситуација у непосредном окружењу није смешна, кроз смех су углас одговорили, показујући урамљену слику изнад табле:

- *Киму Џонг Уну!*

Ким Џонг Ун (김정은), председник Северне Кореје, један од последњих живих диктатора у свету. Фотографија на зиду показивала је младог Азијата ситног лица у односу на велику главу, која је са стране обријана, а по чијој средини расте густа црна коса. Деспот кратког меснатог врата, који се губи у крагни униформе. Спој строгости и ауторитета диктатора, у конотацији његове политичке појаве, са асиметричним дебелим лицем момка који се управо добро најео и који сав „пуца” из крагне закопчане до грла, представљао је упечатљиво гротескну слику. Било је јасно чему су се смејали.¹⁹⁴

Комичност лика Кима Џонг Уна потиче отуда што је пажња ученика нагло скренута са конотације његовог историјског (политичког) значења на његову физичку појаву. Трагички песници антике покушавали су да избегну све што скреће пажњу публике на материјалност јунака. Трагички антички јунаци не пију, не једу и не седе, јер би на тај начин подсетили публику на своју материјалност. Физичка појава Кима Џонга Уна обезбедила је његову материјалност.

Овај детаљ са часа свакако не имплицира убеђење да једна фотографија може произвести експлозију опште креативности и критичког мишљења, али сматрамо вредним истраживања могућност укључивања у наставу медијских садржаја који имају висок степен утицаја на адолесценте (подстичу ведро расположење, креативност, критичко мишљење о медијском садржају итд.), односно који могу да *емоционално утичу*.

¹⁹⁴ Ким Џонг Ун (фотографија), <https://www.danas.rs/svet/kim-dzong-un-ponovo-obecava-denuklearizaciju/>, посећено 10. маја 2018. год.

6.2.2. Истраживање: *Подстицање креативности путем медијских садржаја*

За потребе дисертације извршена су два емпиријска истраживања у области корелације медијске писмености и креативности адолесцената. Првим истраживањем, методом разговора, утврђено је које медијске садржаје адолесценти данас сматрају стимулативним за креативност.

Друго истраживање обухватило је стимулацију одабраним медијским садржајима и писање приче према постављеној фотографији. Овим истраживањем обухваћене су експериментална и контролна група. Контролна група је била подељена на две мање подгрупе: једна је састављала причу према фотографији, као и експериментална група, с тим што није имала друге медијске садржаје као стимулусе. Друга није имала никакву стимулацију (ни фотографију), већ само задатак да напише причу измишљајући имена ликова, дијалоге и наслов. Испитаницима је речено да радови неће бити оцењивани.¹⁹⁵

6.2.2.1. Ранија истраживања

У свету су обављана испитивања чији је циљ био утврђивање утицаја смеха на креативност запослених у великим корпорацијама,¹⁹⁶ као и утицаја саркастичних садржаја на људски мозак и понашање. Научници који су пратили електричну активност мозга испитаника изложених саркастичним изјавама, открили су да мозак мора да обави сложеније операције при перцепцији сарказма. У једном истраживању спроведеном на студентима у Израелу, наводи се да сарказам стимулише комплексно размишљање и смањује ефекте беса. Сарказам има двоструки квалитет – изазива смех и ствара ново значење, те је као такав подстицајан у креативном процесу.¹⁹⁷

У Србији је на пољу креативности адолесцената значајно истраживање спроведено на Факултету драмских уметности у Београду, где су коришћени концепти

¹⁹⁵ „Када се задатак изводи у присуству других или у ишчекивању евалуације (посебно ако се процена очекује од стране експерата), испитаници могу показати лошије креативне резултате, јер таква ситуација директно утиче на степен анксиозности, што умањује интринзичку мотивацију (Мандић, Ристић, 2013: 71).

¹⁹⁶ Истраживање смех-јога терапије, <http://smehjoga.rs/smeh-joga-u-biznisu/>, посећено 14. маја 2017. год.

¹⁹⁷ *The Science of Sarcasm? Yeah, Right, By Richard Chin*, smithsonian.com, <http://www.smithsonianmag.com/science-nature/the-science-of-sarcasm-yeah-right-25038/#Ymd7kZM0pWVddLKb.99>., посећено 14. маја 2016.

о различитим типовима повезаности (Мандић 1999; 2003; Мандић, Ристић, 2013), чији је циљ био утврђивање креативне повезаности. Испитивање је обухватило студенте режије и драматургије.¹⁹⁸ Доказана је постављена хипотеза да се креативност може подстаћи путем комуникације, постављањем питања и стварањем креативне повезаности са субјектом. Задатак за студенте из контролне и експерименталне групе био је да саставе приче на основу датих Роршахових (Rorschach) мрља. За разлику од студената из контролне групе, који су имали задатак да одговоре на утврђена Роршахова питања – *Шта видите? Где видите? На шта Вас подсећа...* и сл., испитаници из експерименталне групе одговарали су на питања која су произлазила из њихових претходних одговора и подстицала причу напред. Приче испричане од стране студената из експерименталне групе, који су се на креативни начин повезали решавајући задатак, процењене су као оригиналније и маштовитије, језички разноврсније и са слободнијом употребом речи.

6.2.2.2. Експлорација

6.2.2.2.1. Циљ истраживања и хипотеза

Циљ експлоративног истраживања је утврђивање које медијске садржаје ученици препознају као стимулативне за креативност.

Претпостављамо да ће истраживање потврдити следећу хипотезу: медијски садржаји који највише подстичу креативност су филмови (комедије), односно комичне серије, који су тематски блиске адолесцентима (школски живот, љубав, међуљудски односи, социјалне групе младих, субкултура, музика и сл.).

6.2.2.2.2. Узорак истраживања

Испитивање је изведено на узорку од 60 испитаника. Узорак је имао следеће карактеристике:

Старосно доба испитаника је од 16 до 17 година.

¹⁹⁸ Старији адолесценти.

Према полу, узорак је сачињавало: 33 испитаника женског пола и 27 испитаника мушког пола.

Према образовању, узорак је сачињавало 60 ученика трећег разреда друштвено-језичког смера Пете београдске гимназије.

6.2.2.2.3. Инструмент истраживања

Ученици су испитивани методом разговора (интервјуа отвореног типа). Сам појам „креативност” при том није експлицитно поменуто, како би се избегло погрешно тумачење појма. Стимулус коришћен у разговору са узорком субјеката је питање:

Који медијски садржаји у теби буде нове идеје, терају те на размишљање и подстичу да и сам нешто ствараш?

У формулацији питања покушано је да се обухвати значење појма „дивергентно мишљење”, које је према Гилфорду (Guilford) синоним за креативност (Гилфорд, 1950: 39). Ово питање обухвата поједностављен захтев за утврђивање способности флуентности, оригиналности, флексибилности и елаборације испитаника. При формулацији питања водило се рачуна о могућностима перцепције испитиване групе, као и о непосредности између истраживача и испитаника. (Истраживач је проценио да би тако комплексно питање којим се дефинишу способности дивергентног мишљења могло да гласи – *Који медијски садржаји у теби буде нове идеје* (флуентност) *које су другачије од твојих идеја* (оригиналност) *и међусобно разноврсне* (флексибилност) *и које те подстичу да их и сам даље развијаш и од њих даље ствараш* (елаборација)? – али би, због своје сложене структуре, такво питање било дестимулативно и нејасно).

6.2.2.2.4. Спровођење истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од 12. до 16. децембра 2015. године у Београду (Пета београдска гимназија). Питање је постављано фронтално, усмено, и писмено – записивањем на табли. Ученици су одговарали индивидуално, писмено. Примењен је метод намерног узорка одређене социјалне групе, због чињенице да ученици трећег разреда гимназије радо учествују у оваквом типу истраживања.

Испитаници су били упознати са циљем истраживања. Тема интервјуа изазвала је велико интересовање испитаника. Претпостављамо да није постојао проблем искрености.

6.2.2.2.5. Резултати истраживања и њихово тумачење

Наша почетна хипотеза је само делимично потврђена. Резултати показују да се већина испитаника изјаснила да их највише креативно подстичу медијски садржаји чија су обележја: сатира, алузија и хумор (иронија, сарказам). Већина испитаника је изјавила да им потребу за креативношћу буди емисија „24 сата са Зораном Кесићем”, коју прате на Јутјубу, комични инсерти из филмова и серија (филмови Душка Ковачевића, серије *The Simpsons* и *South Park* и сл.), вести о нечијем успеху и креативности (најчешће се помиње успех млађих спортиста и научника из Србије) и телевизијске емисије о друштвеним појавама, феноменима и достигнућима популарне науке (у више одговора понављају се емисије са канала www.vice.com). Преглед и систематизацију резултата пружићемо следећом табелом:

Табела бр. 21. Медијски садржаји подстицајни за креативност адолесцената и њихова обележја

Медијски садржаји који подстичу креативност адолесцената	Обележја
ТВ емисија „24 сата са Зораном Кесићем”	разоткривање актуелне друштвене стварности, сатира, алузија, гротеска, хумор (иронија, сарказам)
Комични инсерт из филмова и серија (филмови Д. Ковачевића, серије <i>The Simpsons</i> и <i>South Park</i>)	
Вести о успеху и креативности појединца или групе (млађи спортисти и научници)	друштвено признање (вршњачка и национална идентификација)
ТВ емисије „Вајс” (www.vice.com)	друштвене феномени, популарна наука

6.2.2.2.6. Анализа резултата и закључци експлорације

Медијски садржаји које адолесценти сматрају стимулативним за креативност, као обележје имају друштвену критику усмерену на актуелну политичку ситуацију у Србији („24 сата са Зораном Кесићем”), гротескно у српском менталитету и националној историји 20. века (филмови Душана Ковачевића), али и друштвену критику на глобалном нивоу (анимиране ТВ серије *The Simpsons* и *South Park*). Као значајан креативни подстицај могу да делују, према мишљењу ученика, и вести о друштвено признатом успеху појединца или групе, друштвени феномени, као и достигнућа из области популарне науке.

Иако смо очекивали супротно, естетска компонента није услов за креативни подстицај. Обележје свих одговора је *друштвени контекст* – појава која је друштвено условљена, или се односи на друштво, подстиче креативно мишљење испитаника. Овај закључак потврђују све теорије хумора, подразумевајући друштвени контекст као основ за његово појављивање.

6.2.3. Истраживање: *Медијски стимулус и креативни продукт*

Полазећи од резултата претходне експлорације, спровели смо емпиријско истраживање у које смо укључили одабране стимулусе креативности и анализирали креативни продукт (причу испитаника).

6.2.3.1. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог емпиријског истраживања јесте утврђивање на који начин одређени медијски садржаји, који подразумевају хумор (иронију, сарказам), алузију, гротеску, сатиру, утичу на креативност адолесцената, као и утврђивање у којој мери стимулација наведеним медијским садржајима може утицати на њихову духовитост и језичко богатство (разноврсност лексики, употребу већег броја речи пренесеног значења, стилску разноликост, синтаксичку продуктивност).

Претпостављамо да ће истраживање потврдити следеће хипотезе:

- креативност се може подстаћи одређеним медијским садржајима;
- комично, смешно, алузија, гротеска, иронија, сарказам и сатира стимулативни су за креативно мишљење;
- креативност у писању прате духовитост, разноврсна лексика, већи избор језичких средстава и синтаксичких конструкција.

6.2.3.2. Узорак истраживања

Испитивање је изведено на истом узорку субјеката као и експлорација (60 ученика гиманзије), с тим што су исти испитаници подељени у две групе: експерименталну (30 испитаника) и контролну групу (30 испитаника).

6.2.3.3. Инструменти истраживања

Инструменти истраживања су: видео-снимци, фотографија и упитник са инструкцијом за писање приче.

Коришћени видео-снимци су инсерти из емисије „24 минута са Зораном Кесићем” и филма „Мајстори, мајстори” Горана Марковића¹⁹⁹. Заједничка обележја стимулуса су разоткривање актуелне друштвене стварности, сатира, алузија, гротеска, хумор (иронија, сарказам).

На фотографији су приказане три особе (две девојке и један момак), узраста који одговара испитаницима. Са фотографије се може сазнати да разговарају и да разговор буди позитивне емоције код сваког саговорника (смеју се и гледају једни друге у очи). Фотографија је настала у екстеријеру блиском испитаницима (градско окружење, сунчан дан).

Упитник који је коришћен састоји се из три дела:

У првом делу прикупљени су подаци који се односе на узраст, пол и образовање (школу и разред).

Други део чини инструкција за састављање приче: *Шта се десило након приказаног тренутка на фотографији? Допиши причу. Измисли имена ликова, дијалоге, наслове. Причу можеш да развијеш и додавањем нових ликова, измештањем постојећих ликова из датог простора итд.*

Трећи део обухвата простор за одговор (празне линије) и израз захвалности за учешће у истраживању.²⁰⁰

6.2.3.4. Спровођење истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од 14. до 30. децембра 2015. године у Београду, у Петој београдској гимназији. Ученици су првих 20 минута групно гледали комичне и сатиричне инсерте. Након тога, приказана им је фотографија и индивидуално дат упитник. Одговори су давани анонимно и индивидуално.

Ученици нису били упознати са циљем истраживања – речено им је да ће након гледања медијских садржаја које су на претходном часу издвојили као подстицајне, имати стилску вежбу из културе писменог изражавања. Такође, речено им је да приче неће бити оцењиване.

¹⁹⁹ Одабран је филм који задовољава параметре препознате као стимулативне (комично, гротескно и сатирично у контексту школског живота, вербална комика садржана је у матерњем језику), а који је непознат ученицима (за разлику од свих филмова Д. Ковачевића, за чије се реплике показало да их адолесценти знају напамет).

²⁰⁰ В. у Прилогу, стр. 273.

6.2.3.5. Резултати истраживања и њихово тумачење

Све приче су дате на процену независним експертима, професорима српског језика и књижевности. Радове је прегледало осам наставника. Поред приче испричане од стране ученика, добијали су табелу, у коју су уносили оцене од 0 до 5 за следеће вредносне критеријуме приче: *креативност, духовитост, језичко богатство*. Средње вредности оцена изражене су у процентима.

Табела бр. 22. Средња вредност остварености компоненти приче групе која је стимулисана медијским садржајима (видео-снимцима, фотографијом)

креативност	духовитост	језичко богатство
86%	46%	86%

Резултати наведени у *Табели бр. 22* показују да се креативност адолесцената може подстаћи стимулацијом одговарајућим медијским садржајима (видео-снимцима, фотографијама), коципираним на друштвеној критици. Позитивна корелација у мањој мери успостављена је између креативности и језичког богатства. Исти узорак субјеката у причама је остварио веће језичко богатство (разноврсност лексике, употребу већег броја речи пренесеног значења, стилску разноликост, синтаксичку продуктивност).

Духовитост остварена у причама различитих испитаних група је на приближно истом нивоу. У нешто већем степену она је присутна код ученика који су стимулисани и комичним медијским садржајима и фотографијом.

Табела бр. 23. Средња вредност остварених компоненти приче групе која је стимулисана само фотографијом

креативност	духовитост	језичко богатство
72%	44%	82%

Као значајна стимулација за састављање приче показала се и фотографија, што се може довести у везу са прецизном инструкцијом у постављању задатка, ослањањем на већ утврђене параметре приче, као и отклањању најчешће препреке на коју ученици наилазе при писању – проблема „како започети причу”. Приче састављене од стране ученика који су успели да се на креативан начин повежу са медијским стимулусом, показале су се креативније и језички богатије од прича испитаника који нису стимулисани. Степен креативности у језичком изражавању расте када се услед

стимулације у инструкцији повећа употреба активних глагола, што су, у представљеном истраживању, следећи облици: *осмисли, измисли, развиј, додај, измести, креирај*. Овај податак сматрамо корисним за ауторе уџбеника и приручника из језика и културе изражавања.

Табела бр. 24. Средња вредност остварених компоненти приче групе која није стимулирана ни једним медијским садржајем, нити фотографијом

креативност	духовитост	језичко богатство
61%	43%	72%

Узорак субјеката који није стимулисан медијским садржајима показао је у већој мери нижи ниво креативности и у мањој мери нижи ниво духовитости и језичког богатства. У све три испитане групе стимулуси у виду датих медијских садржаја најмањи утицај су имали на духовитост, која је приближно иста код експерименталне групе и целе контролне групе, што наводи на закључак да онај који се смеје нема нужно способност да ствара смешно. У мањој мери она је израженија код групе која је стимулирана медијским садржајима.

6.2.3.6. Анализа резултата и закључци истраживања

Према резултатима интервјуа отвореног типа, медијски садржаји подстицајни за критичко мишљење и креативност адолесцената су: друштвена критика (сатиричне ТВ емисије, комедија као филмски жанр – филмови, играле и анимиране серије), вест о успеху појединца или групе и друштвено признање које се на њу односи, друштвени феномени и достигнућа из области популарне науке. У складу са закључцима експлоративног истраживања, у емпиријском истраживању које је уследило, ученици су стимулирани хумором у различитим видовима (комично, смешно, гротескно, саркастично, иронично, сатирично) у ТВ емисији и инсертима из филма и серија.

Хипотеза коју смо поставили на почетку ове структуралне целине је потврђена. Креативност се може подстаћи медијским садржајима проистеклих из контекста комичног, смешног, гротескног, ироније, сарказма и сатире. Креативност и критичко мишљење обједињени у критичку продукцију и креативни исход у највећој мери су оствариви као реакција на стимулус који подразумева критику друштвеног контекста историјског или актуелног тренутка. У том смислу, иронија и сатира у медијским

садржајима представљају есенцијални елемент медијске поруке као стимулуса за критички однос адолесцената према медијским садржајима. Резултати спроведеног истраживања потврдили су последњу у низу хипотезу наше дисертације – *иронија и сатира у медијским садржајима у наставном контексту, подстичу критички однос адолесцената према медијским садржајима.*

Комика која се остварује у иронији, сатири и сваком другом облику друштвене критике, последица је интенције да се комичним средствима оствари равнотежа у односу на трагично укупног контекста.

Креативни подстицај произлази из друштвеног контекста. Појава која је друштвено условљена, или се односи на друштво, подстиче креативно мишљење и критичку продукцију адолесцената. Процес утицаја одређених медијских садржаја на креативност адолесцената одвија се механизмом подражавања, стимулације и повезивања. Исход тог ланца је креативни продукт. У контексту нашег емпиријског истраживања, то су приче које су саставили ученици.

6.3. Документарно позориште – критичко мишљење у инсценицији

У наставку дисертације покушаћемо да утврдимо присуство и начин остварености критичке рецепције и критичке продукције у комаду *Невидљиви споменици (приручник за читање града)*, ученика Треће београдске гимназије и Битеф театра. С обзиром на ограничене могућности за креирање одговарајућег инструмента за мерење некогнитивне димензије критичког мишљења и критичке продукције у наставном контексту, при утврђивању присуства критичког мишљења ослонићемо се на театролошке методе, историографску и методу анализе садржаја. Наратив комада сагледан је театролошки, као предлог за представу. Као узорак коришћен је видео-снимак изведбе у Битеф театру од 28. септембра 2015. године.

Како стоји на званичној веб-страни Битеф театра, представа *Невидљиви споменици* одраз је вишемесечног истраживачког, уметничког и едукативног процеса, током којег су ауторке и коаутори – Милена и Јелена Боговац и ученици Треће београдске гимназије,²⁰¹ проучавали историју Европе, Београда и својих породица током Другог светског рата. Чињеница да је реч о комаду који указује на питање културе сећања и друштвене одговорности у перцепцији адолесцената (чије је развојно обележје проспективна усмереност, сањарење, маштање о будућности, а не сећање и реминисценције као поље когнитивне обраде стварности), представља изазов за анализу несвакидашњег оксиморона *млади и сећање*, имплицитно позивајући на посматрање критичког мишљења адолесцената кроз ваннаставне активности (драмску секцију).

Документарно позориште је настало као одраз потребе уметника да верно прикаже истину на сцени. Од свог настанка, овај жанр је тесно везан за друштвеноисторијски тренутак у ком се јавља и критички је усмерен на актуелна политичка питања и проблеме у друштву. За обнову документарног позоришта у Европи и САД-у 30-их година 20. века, заслужним се сматрају Пискатор (Erwin Piscator), Брехт (Bertolt Brecht) и пројекат „Живе новине” (Living Newspapers). Документарно позориште подразумева драматизовање проблема. Појам *драматизација проблема* сматрамо семантичким еквивалентом синтагме *критичко мишљење у инсценицији*.

²⁰¹ Јована Антонијевић, Анђела Бабовић, Вања Божић, Душан Цветковић, Ивона Деспотовић, Мирко Дружијанић, Селена Ивановић, Петар Јовановић, Наталија Кидишевић, Јована Колцић, Лана Мацура, Милена Мартиновић, Ана Мемети, Невена Мијатовић, Марко Милићевић, Софија Остојић, Ана Стефановић, Ана Стојак, Нина Срдић Хаџи-Нешић, Мања Томашевић, Милана Токић, Јелена Вучинић, Марко Живковић; наставници-ментори: Јелена Кручичанин, Биљана Богојевић и Милош Бајловски.

Представа *Невидљиви споменици* доприноси утврђивању идеје да савремено документарно позориште уводи нови начин разумевања политичког ангажмана позоришта, који може бити сагледан у постдрамском контексту, о којем пише Леман (Lehmann, 2004). „Постдрамска политичност” би значила то да се документарно позориште не бави (само) политичким идејама и темама, већ да развија и сценску форму која је иманентно политичка (Меденица, 2012: 451). Успостављање нове сценске форме неминовно повлачи и неколика измештања на плану жанра и стила – глумци и гледаоци ће бити подједнако одговорни за креирање сценских слика, јер у том случају процес генезе изведбе тече и на интерном и на екстерном плану, и од позоришта ствара непредвидиву зону реалности. „Казалиште постаје политичким не више изравним тематирањем политичкога, него имплицитним садржајем својега начина представљања” (Леман, 2004: 334). Неминовност таквог приступа политичким темама у позоришту, Леман види као последицу развоја информационог друштва.

Такву условљеност истиче и комад *Невидљиви споменици* – представа почиње изражавањем страха од етикетирања адолесцената на друштвеним мрежама („Сањам да ме прозивају по социјалним мрежама...”, „... да сам курва”, „... да сам сиромашна”, „... да сам дебела”, „... да ми је ћале лопов”).



Фотографије 1–3: Сцене из представе *Невидљиви споменици*, Битеф театар 2015.

Наведене реплике откривају највеће страхове адолесцената у медијатизованој стварности, обележеној непредвидивошћу другог на друштвеним мрежама. Трауматична индивидуална искуства при уласку у свет одраслих, као и страх од одбацивања од стране вршњака, повећавају могућност за разумевање болних и трауматичних искустава других. Када историјско мишљење отвори трауматски сегмент искуства и суочи се са њим, траума постаје конструктивна, јер тада укључује прошлост у будућност (Куљић, 2006: 293). Комад *Невидљиви споменици* поставља питања порекла злочиначког порива и одговорности коју подразумева сећање на геноцид.

6.4. Манифестације критичког мишљења адолесцената у комаду *Невидљиви споменици*

Комад *Невидљиви споменици* представља документарно позориште младих. Текст као предлог за представу чине драматуршки обрађени садржаји о сећању на Други светски рат, антифашистичку борбу и Холокауст у Београду, преузети из више извора: медијских садржаја (пре свега фотографија,²⁰² документарних и играних филмова о Холокаусту), сведочења страдалих и преживелих у ратом захваћеном Београду, историјских докумената, писама и бележака из књиге групе аутора *Места страдања и антифашистичке борбе у Београду 1941–1944*.²⁰³ Комад покреће питања порекла злочиначких порива и одговорности које буди сећање на њих.

Разматрање критичког мишљења адолесцената у процесу настајања и изведбе комада *Невидљиви споменици* сматрамо корисним за комплексни приступ нашој теми због следећег: 1) у стварању позоришног комада *Невидљиви споменици* учествовали су адолесценти, ученици гимназије, који су комад развијали кроз креативни процес, због чега се представа може посматрати као креативни продукт настао током процеса припреме и извођења; 2) почетак припреме комада везује се за наставни контекст, часове Српског језика и књижевности и пробе драмске секције у Трећој београдској гимназији, на којима су, поред књиге *Места страдања и антифашистичке борбе у Београду 1941–1944*, анализирани доступни медијски садржаји на тему Холокауста. Описани приступ подразумева примену способности и вештина критичког мишљења.

„Критичко мишљење најбоље `успева` у окружењу које пред дете поставља захтеве да доноси различите одлуке, али и да вреднује те одлуке, процењује њихову адекватност, далекосежност, употребљивост, границе примене и сл.” (Антић-Јанковић и сар., 20). Комад *Невидљиви споменици* заснован је на метакогнитивном искуству адолесцената да су у току мисаоног процеса, који може да донесе препреке и тешкоће у суочавању са истином, али и увид у сазнање да је стално преиспитивање и трагање за истином једино могуће.

²⁰² Највише коришћена као стимулус је фотографија јеврејске породице Демајо, настала 1940. године испред немачког павилјона на Сајмишту, где ће годину дана касније чланови ове породице боравити као логораши и у покретној гасној комори у непосредној близини страдати.

²⁰³ Уредници – Рена Редле [Rena Raedle] и Милован Писари [Milovan Pisarri]. Из књиге *Места страдања и антифашистичке борбе у Београду 1941–1944* преузет је и поднаслов комада – „приручник за читање града”.

6.4.1. *Невидљиви споменици*: критичка рецепција

Присуство критичког мишљења адолесцената (коаутора и извођача) у комаду *Невидљиви споменици* утврдићемо провером заступљености одређујућих карактеристика критичке рецепције и критичке продукције.

Једна од основних одлика критичког мишљења – *евалуативност*, главно је обележје приступа адолесцената-коаутора-извођача у комаду *Невидљиви споменици*. Евалуативност се огледа у процењивању, преиспитивању и вредновању сопствених и туђих мисаоних процеса и интелектуалних продуката (тврдњи, уверења, судова, аргумената, уметничких дела), на основу одговарајућих критеријума који су логички засновани и одређени контекстом. Преиспитивање наслеђа рата од изузетног је значаја за постконфликтна друштва. Упозорење извођача са сцене на „невидљиве споменике”, исход је процеса преиспитивања.

Вођење утврђеним критеријумима релевантним за контекст, обележава начин размишљања ауторског тима комада *Невидљиви споменици*. Потврђује се изношењем историјских чињеница, позивањем на бројна документа о људским правима и толеранцији – ученици се више пута питају зашто западно друштво, које се хвали утемељењем на хуманистичким вредностима, исте вредности не поштује. У поставци свих питања које адолесценти-извођачи постављају, присутна је чврста логичка веза између тврдње, аргументације и закључка.

Рационална утемељеност прати говор свих ликова на сцени – спремност и способност појединаца да трагају за разлозима који оправдавају тврдњу (бесмисленост рата), идентификовање препознатих разлога, као и утврђивање њихове релевантности. Сва питања која ученици постављају на сцени логички су утемељена.

Основна идеја *рефлексивности* као аспекта критичког мишљења је утврђивање истине. Теза овог документарног позоришта за младе – *историја се не учи да би се знала прошлост, већ да би се разумео савремени тренутак*, заснована је на идеји о значају критичке културе сећања за конституисање идентитета и одговорности. Релексивна димензија критичког мишљења потврђена је у отварању проблема, постављању критичких питања и преиспитујућем односу према стварности, на чему се и заснива поетика документарног позоришта.

Осетљивост на контекст успостављена је питањима која ученици постављају на сцени – за *шта* и *кога* је то битно, у односу на *које* околности и под *којим* условима. Културни контекст савременог постмодернистички конципираног друштва прокламује слободу изражавања и толеранцију. Ученици на сцени постављају питања о традицији,

стереотипима, процењују и вреднују контекст, упућујући на нулто присуство знака – „невидљиве” споменике.

Метакогниција адолесцената-коаутора-извођача огледа се у чињеници да је процесом подстакнута њихова свест о сопственом памћењу. Показатељи да су ученици током припреме и извођења комада проживели значајна метакогнитивна искуства потврђују се у њиховој *радозналости* пред важним историјским појавама и догађајима, *чуђењу* због свирепости нацистичких идеја и бруталном односу вршњака у стварности, *жару пред сазнањем* да су открили смисао трагања за истином, *сумњом* у сопствене изборе и поступке у покушајима да живе смислено и срећно итд.

Некогнитивна димензија критичког мишљења у процесу настајања позоришног комада *Невидљиви споменици* огледа се и у отворености ума и континуирано присутном преиспитивању и приправности механизма за проверу мисаоног процеса и интелектуалних продуката, какви су сценски представљени ставови и идеје, истрајност у трагању за решењима у борби против трагике човекове пролазности и „невидљивости” споменика, спремности да се јавно и гласно искаже свој став и аргументовано брани сопствено мишљење, као и да се аргументовано критикује супротан став. Радња комада истиче толеранцију за различита мишљења и ставове, што је претпоставка за развој етичких вредности и демократског друштва. Радећи на представи, ученици су показали спремност на сарадњу, која је омогућила рад у групама, значајан за анализу и решавање проблема у процесу критичког промишљања

6.4.2. *Невидљиви споменици*: критичка продукција

Као што смо раније указали, поред критичке рецепције, когнитивна димензија критичког мишљења подразумева и критичку продукцију. Критичка продукција обухвата процес настајања продукта и сâм продукт.

У комаду *Невидљиви споменици* критичка продукција очигледна је у успостављању плана презентовања уметничког продукта (заједно са редитељкама Богавац, ученици Треће београдске гимназије учествовали су у структурирању комада), осмишљавању и распоређивању делова садржаја (значајан број реплика осмислили су адолесценти-извођачи), излагању основних идеја постављањем есенцијалних питања, продукцији према задатом циљу и уважавању улоге контекста, аргументовању своје и туђе позиције путем уметничког продукта, сагледавању последица историјских догађаја

и одсуства догађаја, прихватању или одбацивању закључака, као и способности учествовања у дискусији, на којој се заснива значајан део радње.

За развој сваког лика у комаду *Невидљиви споменици* значајно је ширење сопственог капацитета за исказивање личног става према Холокаусту, „невидљивим” споменицима, креирање критичког односа заснованог на јасном образлагању становишта. Одлука младих извођача да не иду у кафиће и ресторани на Старом сајмишту, где је некада био смештен концентрациони логор, може се посматрати као политичка у постдрамском смислу, јер су глумци преузели одговорност да промене понашање у реалном животу. Полемика која је на интерном нивоу уследила („Наталија, зар ти не смета да једеш на месту где су људи некад умирали од глади?”), наводи гледаоце на преиспитивање и одлуку да не уживају тамо где су жртве Холокауста масовно страдале. Такво искуство перцепције постаје етичко-политичко (не само естетско). Очекивани исход његовог политичког деловања је преиспитивање усвојених вредности, присуство осећаја одговорности и одлуке о промени.

Медијски садржаји, попут фотографије, филма и документарних видео-снимка, доприносе изградњи представе о свету и утврђивању детерминанти сопствене егзистенције у историјском времену, простору, колективном и личном идентитету. Човек користи медијске технологије у покушају да спасе проживљена искуства, сачува их за будућност, истовремено њиховим посредовањем обликујући сопствени идентитет у ритуалним процесима. На почетку комада *Невидљиви споменици* извођачи на сцени се представљају као жртве вршњачког етикетања на друштвеним мрежама. Ван Дијкова у књизи „Посредовање сећања у дигиталном добу”,²⁰⁴ поставља питање: „Можемо ли закључити да је дигитализација, после свега, културни процес који полако мења начин на који памтимо себе?” (Ван Дијк [Hose van Dijck], 2007: 50). Холандска ауторка закључује да проналазак сваке нове технологије ревидира сопствене методе личног сећања, а сваки од тих алата утиче на начин на који замишљамо и уписујемо себе у односу на културу у целини. У том светлу Ван Дијкова пружа коначан одговор на питање зашто је сећање важно – људи имају интерес да преживе и стога улажу у стварање и очување сопственог трага у времену – својих мисли, наступа, гласова, осећања и идеја (Ван Дијк, 2007).

Метакогнитивна искуства, ауторефлексивне, сећање и памћење, у представи *Невидљиви споменици* битни су конституенти идентитета аутора, пре свега колективног, а онда и личног. На постављено питање: „Шта је у нашој традицији?”, чују се одговори извођача: „Пљачке.” „Геноцид.” „Протеривања.” „Битке.” „Освајачи”... и, поентирани закључак: „У нашој традицији је све оно што је довело до тога да се средином прошлог века догоди Холокауст”. На овај закључак значењски се и идејно надовезују и последње две изговорене реченице у представи: „Немам на шта да будем поносна! Могу само да урлам!”

²⁰⁴ Jose van Dijck, "Mediated memories in the digital age", Stanford University Press, Stanford, California, 2007.

Жан Вилар (Jean Vilar) је сматрао да је последња реч у драми најважнија, јер открива идејно тежиште комада. У случају *Невидљивих споменика* то је громогласни урлик свих извођача на сцени. Он је одговор на сећање, историју и целокупно историјско и културно наслеђе на које се позива у представи. Истовремено, он је и реакција друштвене групе која критички промишља о предмету који посматра. Тај урлик улива наду да се критичко разумевање прошлости и стварности, али и медијских садржаја као њихових значајних конституената – продуката и посредника, код адолесцената значајно може подстаћи кроз промишљено вођење и креативни приступ у образовању.

6.5. Резиме

За стимулацију креативности адолесцената медијским садржајима, од значаја је избор стимулуса, степен њиховог присуства, као и њихова усклађеност са развојним обележјима и интересовањима адолесцената. Истовремено, за креативност и критичко мишљење стимулативна је и средина у којој се креативност и критичко мишљење цене, вреднују и подстичу.

Медијски садржаји подстицајни за критичко мишљење и креативност адолесцената су: друштвена критика (сатиричне ТВ емисије, комедија као филмски жанр – филмови, игране и анимиране серије), вест о успеху појединца или групе и друштвено признање које се на њу односи, друштвени феномени и достигнућа из области популарне науке. За креативност и критичко мишљење адолесцената подстицајни су медијски садржаји чији дискурс обележавају хумор, гротеска, сарказам, иронија, сатира.

Креативни подстицај произлази из друштвеног контекста. Појава која је друштвено условљена, или се односи на друштво, подстиче креативно мишљење испитаника. Процес утицаја одређених медијских садржаја на креативност адолесцената одвија се механизмом подражавања, стимулације и повезивања. Исход тог ланца је креативни продукт. Могућности стимулације креативног процеса показале су се посебно интересантним за реализацију наставе предмета Српски језик и књижевност, пре свега за креативни однос према књижевном делу и креативно писање.

Комад *Невидљиви споменици (приручник за читање града)*, Битеф театра и ученика Треће београдске гимназије, представља естетски обрађено критичко промишљање адолесцената о жртвама Холокауста у београдским концентрационим логорима. Због когнитивне обраде мноштва различитих извора (традиционалних,

медијских и других садржаја) током припреме комада, *Невидљиви споменици* представљају пример критичке рецепције. Способности и вештине које су приликом припреме комада потврђене припадају категоријама: 1) селекције и организовања информација и 2) евалуације (процењивања и вредновања) информација.

Скуп способности и вештина које су адолесценти-коаутори-извођачи активно применили током процеса израде комада, показују и да је настајање комада *Невидљиви споменици* истовремено и процес креирања уметничког продукта и континуираног решавања различитих врста задатака. Због тог обележја комад *Невидљиви споменици* сматрамо и уметничким и критичким продуктом. Способности критичке продукције адолесцената, које се потврђују у процесу настајања и изведби комада *Невидљиви споменици* су: структурирање садржаја, продукција према задатом циљу, уважавање улоге контекста, продукција у различитим симболичким модалитетима, аргументовање сопствене позиције и позиције *другог*, исказивање личног става према теми „невидљивих споменика”, решавање проблема и доношење одлука.

Критички продукт као креативни исход представља *конструкцију знања*, категорију највеће општости и најузвишенијег остварења циља – подстицања критичког разумевања медијских садржаја. Сматрамо да ће само *конструкција знања* обезбедити функционална знања, *генеративна* – она из којих ће се настати нова знања и *трансферна*, применљива и у школи и ван ње.

7. ЗАКЉУЧАК И ПРЕПОРУКЕ

Почетак 21. века донео је дигиталну културу, која је наметнула потребу за преиспитивањем постојећих концепата образовања и успостављањем дидактичких приступа који одговарају културалном и технолошком контексту почетка новог миленијума. Све бржи развој информационих технологија, глобална медијатизација друштва, као и колективне и индивидуалне промене које су из новог друштвеног контекста проистекле, наметнули су потребу за образовањем о медијима и за медије, које је усмерено на успостављање и развој компетенција потребних за критичку перцепцију медијатизоване стварности.

Како технологија наставља да мења наш свет, област образовања се суочава са бројним изазовима и могућностима. Због тога је важно медијски амбијент посматрати као ресурс у служби учења и развоја. У таквом кључу сагледавања потреба савременог образовања, критичко мишљење и медијска писменост постају еквиваленти некада довољним и драгоценим вештинама алфанумеричке писмености. Процес стицања медијске писмености је трајан, целоживотан, и захтева развој посебних способности, као и активну примену одређених вештина. образовање о медијима и за медије води развоју компетенције за медијску писменост.

Критичко мишљење је императив савременог доба. Теоријским разматрањем при концептуализацији појма *критичко мишљење* обухватили смо когнитивну и некогнитивну димензију критичког мишљења, критичку рецепцију и критичку продукцију. Примена метакогнитивних стратегија у перцепцији медијских садржаја обезбедила би ученицима критичку перцепцију као подразумевани приступ информацијама, брзину и ефикасност условљене прескакањем одређених почетничких корака у решавању проблема. Критичко промишљање о садржајима које се уче у средњој школи води ка бољем разумевању школског градива, његовом повезивању са садржајима из других области, као и примену знања у свакодневном животу.

Једна од најзначајнијих функција критичког мишљења је промишљање о социјалним и политичким околностима које обликују стварност, разматрање деловања социјалних и политичких чинилаца и њихов утицај на наша становишта, затим анализа односа моћи, људских деловања и активности које су њом условљени. У складу са тим, и приступ теми у дисертацији која се на овим странама завршава је у духу трансформативне критике, постављања пред појединца очекивања која се тичу његове активне и одговорне партиципације у грађанском друштву. Медијска писменост адолесцената потврђује се и у њиховој свести о томе да их други посматрају и да могу

медијски да искористе њихов говор, кретање, интересовања, медијске навике или, насупротив томе, ћутање, изостанак емпатије и пасивност.

Наше полазиште у разматрању критичког мишљења у овој дисертацији подразумева одређену дистанцу према сагледавању критичког мишљења у начелу, заснивајући се, пре свега, на *критичкој (трансформативној) педагогији* као оријентацији. Критичка педагогија подразумева подстицање критичке свести ученика, као реакције на стимулусе који одређују друштвени контекст – социјални, културални, лингвистички, економски, политички. Развијање способности анализе, утврђивања имплицитних претпоставки, дедукције, евалуације и примене знања о узроцима и перспективи *друштвених појава*, обезбедиће критичко промишљање адолесцената о медијским садржајима као *конструктима стварности*. Према становишту критичке педагогије, које у дисертацији заступамо, критичко мишљење је смислено само уколико води одређеним племенитим акцијама на личном и колективном плану, чији су циљеви морални и дефинисани. Лична еманципација, коју омогућава критичко мишљење, утемељена је на развоју потенцијала сопствене личности и могућности за померање утврђених граница властитог сазнања. На колективном плану подстицање критичког мишљења у адолесценцији значајно доприноси партиципацији појединца у грађанском друштву, односно, на макронивоу, демократизацији друштва. У том контексту медијску писменост као циљ наставе у средњем образовању посматрамо и као могућност за личну еманципацију и самоспознају капацитета адолесцената за социјални активизам, који води прогресивним социјалним променама.

Подстицање критичког мишљења у средњем образовању потврђује *еманципаторску* улогу знања. Критичко мишљење је агенс у систему образовању пред свим реалним и миметичким сликама, па и према негативним утицајима медија. Пут до еманципације појединца води преко знања, односно критичког промишљања о различитим садржајима и пред различитим модалитетима информација. Критичко-еманципаторска улога знања огледа се у израженој рационалности појединца, потреби да се преиспитују утврђене вредности и општеприхваћени ставови, руше стереотипи. Подстицање критичке свести адолесцената, њихово оспособљавање за дијалог, аргументацију, дискусију и критичку евалуацију, сматрамо најважнијим циљем образовања.

Епохе се мењају, нови технолошки продукти замењују застареле, канали комуникације еволуирају. Без обзира на модалитете настајућих медијских садржаја и дијалектику будућих медија, критичко мишљење остаје есенцијални алат, чија улога и вредност не зависе од предстојећих технолошких промена.

Право значење синтагме *критички став* је „некогнитивна димензија критичког мишљења” (исто што је и *критички дух* или *диспозиција за критичко мишљење*). Проблем погрешне интерпретације значења појма у свакодневном говору навео је многе теоретичаре медија и медијског образовања да појам *критички став према медијима* у контексту медијске писмености третирају као еквивалент појму *медијска*

писменост, подразумевајући при том значење „критичко мишљење о медијима”. Дакле, појам *критичко мишљење* надређен је појму *критички став*, који је само један његов (истина, изузетно значајан) конститутивни елемент. Кључна дистинкција, коју концепције ограничене на когнитивну димензију критичког мишљења не подразумевају, тиче се разлике између *овладавања* одређеним интелектуалним способностима и њихове *актуелизације* у мишљењу (Пешић, 2008). На овом месту желели бисмо и да укажемо на погрешну граматичку употребу глагола „промислити”, коју такође често срећемо у савременим теоријским радовима домаћих аутора и преводилаца у области медијске писмености. У контексту критичког мишљења, дозвољено је употребити конструкцију „критички промишљати о томе”, као еквивалент изразу „критички мислити о нечему”, али никако „критички промишљати нешто”, јер глаголи свршеног вида „промислити” и несвршеног „промишљати” (се) нису прелазни.²⁰⁵

Епистемолошка веза између медијске писмености и критичког мишљења тиче се њихове заснованости на научном методу. И медијска писменост и критичко мишљење полазе од поступака уобичајених за научно истраживање: 1) препознавања и дефинисања проблема; 2) формулисања тврдње (хипотезе); 3) прикупљања релевантних података; 4) вредновања тврдње на основу расположивих информација и 5) извођења поузданих (тачних) закључака. За научни приступ карактеристичан је „истраживачки став”, који подразумева континуирано преиспитивање постојећег знања, скептицизам, довођење у питање општеприхваћених уверења и ставова. Медијска писменост и критичко мишљење показују исти однос према информацији. Ипак, критичко мишљење је категорија вишег реда у односу на медијску писменост – поред когнитивне, критичко мишљење подразумева и некогнитивну димензију, засновану на уверењима, ставовима, вредностима, структури личности.

Адолесценција је период брзог физичког раста и развоја, интензивног психичког сазревања и значајних промена социјалних односа. Као тема у научном истраживању медија, адолесценти показују широк друштвени значај. Критичко размишљање о медијима омогућава адолесцентима да постављају питања чији одговори могу да утичу на њихов живот и живот осталих грађана. Од кључног је значаја за демократске процесе да адолесценти овладају способношћу критичког размишљања о медијским садржајима, како би добро информисани и самосвесни доносили одлуке које најбоље представљају њихове системе вредности.

Политичке кампање у Европи и Северној Америци у првим деценијама 21. века показују да се западна демократија суочава са проблемима заштите података грађана и систематски вођене медијске манипулације. Институционално развијање медијске писмености подстаћи ће адолесценте да процењују и креирају медијске садржаје, заштитити их од потенцијалних претњи на мрежи, као што су преузимање података

²⁰⁵ *Речник српскога језика*, Матица српска, Нови Сад, 2011, стр. 1051.

без сагласности, циљано оглашавање, „сајбер-малтретирање” („сајбербулинг”)²⁰⁶ итд. Закључак до којег смо дошли теоријским разматрањем у овом раду је да ће само конструкција знања обезбедити функционална знања, генеративна – она из којих ће настати нова знања, и трансферна, применљива и у школи и ван ње.

Истраживања над адолесценатима у Србији с почетка 21. века показују да је медијска писменост адолесцената неоспорно присутна, али и недовољно развијена. Утисак површности и незаинтересованости за шира значења медијских порука потхрањује чињеница да адолесценти придају значај основној идеји поруке, док је смисао њене целовите садржине запостављен и означен као мање битан. Таква перцепција, доминантно обележја односа према информацијама на почетку 21. века, заснована је на доминантној перцепцији брзих и сажетих информација, које не захтевају значајнији мисаони и емоционални ангажман реципијената.

Недовољан број, као и методолошке слабости спроведених емпиријских истраживања (нејасан приказ циљне групе, неадекватност питања и непрецизна обрада података), довеле су до доминације теоријског приступа на пољу медијске писмености у образовању, развијеног независно од резултата конкретних истраживања, које сматрамо полазном тачком у озбиљнијем научном приступу овој теми. Већина истраживача и теоретичара слажу се у следећем: медијска писменост адолесцената у Србији почетком 21. века јесте присутна, али недовољно развијена. Правац глобалног развоја друштва намеће потребу за њеним интензивнијим унапређивањем кроз образовни систем и уз помоћ других одговорних институција (телевизије, издаваштва, установа културе и сл.).

Будућност медијске писмености у средњем образовању у Србији зависи од начина на који се креатори образовних политика, одговорне институције, наставници, родитељи, експерти, уметници и друштвени активисти баве овим питањем.

У овом тренутку појам *медијска писменост* и даље је само кровни концепт у образовању, који подразумева широку палету различитих теорија, пракси, поставки, тек наслућених циљева и исхода. У којој мери ће се успешно превазићи лук од концепта до концепције, зависи од смислености и стабилности теорије која у овој фази детерминише тачке ослоња наставе, као и резултата одговарајућих емпиријских истраживања спроведених над адолесцентима. Задатак новоуспостављене методике наставе биће да теоријска знања о медијима, планиране циљеве, стандарде и исходе наставе прилагоди могућностима и потребама адолесцената, односно захтевима образовања актуелног временског контекста. Сматрамо да се на том путу неће много лутати уколико активности у настави буду засноване на подршци отвореном ставу ученика према истраживању нових информација и преиспитивању постојећих, критичкој рецепцији и продукцији медијских садржаја различитих модалитета и врста,

²⁰⁶ Према енглеском појму „cyberbullying”, са значењем „коришћење интернета и сличних технологија за наношење штете људима намерно, понављајући непријатељски чин. Појам први употребава канадски учитељ и активиста против електронског насиља Бил Белсеј (Bill Belsey).

као и сталном враћању на пет кључних питања за деконструкцију медијске поруке. Подстицање децентрације као релативизације тачки гледишта у перцепцији медијских садржаја, развиће код ученика капацитет за увид у разлике између *стварног* и *привидног* у медијацентричном окружењу.

Медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената. Ова тврдња наш је став и хипотеза коју смо током израде дисертације покушали да докажемо. Резултати истраживања спроведеног на узорку од 250 испитаника, ученика 1. разреда пет гимназија у Београду, показују да је у задацима којима се проверава присуство способности свих пет подскала критичког мишљења – *Евалуације аргумената, Препознавања имплицитних претпоставки, Дедуктивног резонувања, Интерпретације и Закључивања*, већа вредност остварена код испитаника који су током једне школске године кроз наставни контекст били стимулирани медијским садржајима, у циљу развијања критичког мишљења и медијске писмености. Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената, а са развојем критичког мишљења адолесцената према медијским садржајима, развија се и њихова медијска писменост. Виши ниво присуства медијске писмености у средњем образовању за исход има виши ниво критичког мишљења. Теоријским разматрањем и емпиријским истраживањем потврдили смо да медијска писменост у средњем образовању обезбеђује веће присуство критичког мишљења ученика. Изостављањем медијске писмености из образовних политика за средње школе, умањује се могућност развоја критичког мишљења адолесцената.

Први корак у процесу имплементације медијске писмености у систем образовања у Србији је разумевање значења појма *медијска писменост* од стране наставника. Актуелно изједначавање семантике појма *медијска писменост* са информатичком писменошћу и компетенцијом за медијску продукцију (пре свега писањем различитих облика новинског изражавања), деградира значај медијске писмености и смисленост образовања о медијима. За успостављање и развој способности критичког мишљења у контексту медијске писмености у средњем образовању, изузетно је значајна компетентност наставника. Компетенције наставника који остварују наставу чији је циљ развијање медијске писмености ученика, требало би да буду засноване на знањима из филозофије медија, етике медија, популарне културе, психологије у образовању, комунологије и методике наставе медијске педагогије. Комплексност знања која су неопходна за остваривање наставе медијске писмености указују на међупредметну повезаност и обавезујући интердисциплинарни приступ настави. Да би наставници развили наведене компетенције, односно да би се обезбедио већи квалитет наставе медијске писмености у средњем образовању, сматрамо да је потребно увести на све наставничке факултете предмет Медијска писменост, чија би садржина била прилагођена природи знања образовних профила које одређени факултети подразумевају. Наш приступ подразумева спиралну интердисциплинарну концепцију, према којој би се медијска писменост изучавала у оквиру сваког наставног

предмета током сва три циклуса предуниверзитетског образовања, као алат и скуп вештина неопходних за живот у 21. веку. За достизање овог циља сматрамо неопходним увођење медијске писмености на основне студије будућих наставника.

Наш закључак је да полазиште у развијању медијске писмености ученика треба да буде *етичка димензија* – разликовање добра и зла у стварном свету, истицање значаја истине, племенитог понашања, уважавање потреба других људи, неговање хуманистичких идеја. Чврсто успостављена морална начела обезбедиће морално понашање независно од технолошког (културалног) контекста историјског тренутка. Правилно васпитање и образовање (институционално и ванинституционално обезбеђено) код ученика ће развити одговорност за сопствено понашање и у виртуелном свету, уважавање другог, свест о опасностима ризичног понашања на интернету, а друштво у целини би се приближило Фромовом (Erich Fromm) идеалу „здравог друштва”.

Наша препорука је и већа укљученост одговорних образовних институција у области стручног усавршавања наставника. Добро осмишљени семинари за наставнике, засновани на радионичарском раду, практичним знањима о остваривању наставе медијске писмености и припреми материјала за ученике, значајно би допринели унапређивању квалитета медијског образовања.

Одговарајући приручник за наставнике, који би подразумевао предлоге за реализацију одређених наставних садржаја, наставне припрема за час, радне материјале за ученике, инструменте за евалуацију, помогао би наставницима да развију свест о значају и могућностима наставе чији је циљ развијање медијске писмености.

Значајним сматрамо и покретање одговарајућег сајта као помоћног дидактичког средства за припрему наставника, чији би садржаји обухватили препоруку наставних метода у области медијске писмености, радне материјале, линкове који могу бити искоришћени као илустративно-демонстративна дидактичка средства у непосредном раду са ученицима, приказе начина деконструкције актуелних медијских садржаја,²⁰⁷ примере добре праксе критичке рецепције и критичке продукције у школама у Србији, вести из света на пољу развоја медијске писмености, могућности умрежавања са средњим школама и универзитетима у Србији и свету који се баве развијањем медијске писмености итд.

Истовремено, значајну улогу у развоју медијске писмености могу да обезбеде и школе, промовисањем идеја медијске писмености и подршком ученицима да креативно користе медије у настави, технички опремајући учионице за наставу медијске писмености рачунарима и интернетом, регулишући употребу уређаја (попут паметних телефона) у школском простору.

²⁰⁷ Предлажемо да описани садржај буде контролор чињеница, попут „Вашингтон Постс Фектчекера” („Washington Post’s Factchecker”). У Србији су на том пољу значајне резултате остварили „Фејк Њуз Трагач” („Fake News Трагач”), „Истиномер” и „Раскринкавање”.

За одрживост пројеката чији је циљ унапређивање медијске писмености ученика, драгоценим сматрамо и укључивање породице, експерата и локалне заједнице. Подршка развоју медијске писмености од стране спољашњих чинилаца омогућила би далекосежне резултате, утичући првенствено на унапређивање свести грађана о значају медијске писмености.

Могућности адолесцената за критичко мишљење, као и њихова тесна веза са дигиталним медијима, показали су се као захвалан научни изазов. Покушали смо да успоставимо тачке ослоња методике наставе медијске писмености у средњем образовању у Србији, које одговарају изазовима медијацентричног друштва. Некадашње опште место наставе књижевности – питање наставника упућено ученицима: *Шта је песник хтео да каже?*, заменили смо питањем: *Шта пошиљалац медијске поруке није хтео да каже, али је путем медијског садржаја ипак рекао?* На тај начин покушали смо да укажемо на значајну дистинкцију између *текста* и *подтекста* у књижевности као уметности с једне стране, и медијској продукцији с друге. Док песников продукт подразумева експресивност, креацију, естетску компоненту и неограничене могућности пренесених значења поетског језика, медијски продукт свој *подтекст* обезбеђује персуазивним карактером изражајних средстава којима се користи.

Историја нас учи да поједине епохе носе промене које мењају свет, начине сазнања и однос према знању. Ренесанса је потиснула јавно читање, а преписивање књига заменила штампом. Просветитељство је донело стид пред незнањем. Вештине читања и писања постале су подразумеване способности, али у данашњем медијатизованом друштву оне показују своја ограничења. Нова епоха захтева способност критичке перцепције моћних слика мултимедијалне културе, разумевање њиховог значења, проницљиво сагледавање текста и подтекста, као и развијену вештину комуникације и продуковања медијских порука. Аксиом постмодерне – *све пролази*, почива на плурализму и општој релативизацији, која подразумева деконструкцију и скептицизам према општеприхваћеним вредностима, нормама и друштвеним обрасцима. Постмодернизам и дигитална култура с краја 20. и почетка 21. века деконструју и демистификују информацију, ослањајући се на појам наратива, који тежи синтези свих видова информације. Способност која не зависи од промена модалитета информација и њихове нове појавности јесте критичко мишљење.

Свет се мења рапидно. Способност критичког мишљења и медијска писменост се подразумевају. Надамо се да смо теоријским разматрањем, емпиријским истраживањима и анализом резултата истраживања над адолесцентима у Србији с почетка 21. века, успели да пређемо пут од лабавог концепта, отвореног за многе недоумице, до чврсте концепције о подстицању критичког мишљења и медијске писмености у средњем образовању. Наше жеље у вези са употребном вредношћу ове дисертације крећу се у ширини њених етичких потенцијала – пре свега подстицању љубави према истини међу адолесцентима и неодустајању од ње.

8. БИБЛИОГРАФИЈА

8.1. Литература и извори:

Adelson, Joseph (1971). *The Political Imagination of the Young Adolescent*, Daedalus, 100, p. 1013–1050.

Albertazzi, Daniele and McDonnell, Duncan (2008). *Twenty-First Century Populism: The Spectre of Western European Democracy*. New York: Palgrave.

Алексић, Оливера; Пејовић-Милованчевић, Милица (2005). *Адолесценција – митови, стереотипи, реалност у „Унутрашња и спољашња реалност адолесцената”* (ур.: Војислав Ђурчић), Београд: ИП „Жарко Албуљ”, стр. 47–53.

Amabile, M. Teresa (1996). *Creativity in context*, Boulder: CO Westview Press.

Anderson, J. (1983). *Television literacy and the critical viewer*. In J. Bryant and D. R. Anderson (Eds.) "Children's understanding of television: Research on attention and comprehension". New York: Academic Press.

Антић Јанковић, Слободанка; Гошовић, Радмила; Граховац, Видосава; Крњаић, Зора; Лазаревић, Душанка; Московљевић, Јасмина; Павловић Бабић, Драгица; Пешић, Јелена; Плут, Дијана; Степановић, Ивана (2007). *Култура критичког мишљења: Теоријско заснивање и импликације за наставу*, Београд: Институт за психологију, Центар за примењену психологију.

Аристотел (1990). *О песничкој уметности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Asthana, S. (2008) Teaching about media, media education, learning and literacy sketching a dialogic process. U. S. T. U. Carlsson, G. Jacquinet- Delaunay & J. Tornero (Eds.), *Empowerment Through Media Education An Intercultural Dialogue* (p. 251–258). Goteborg: Nordicom.

Ausubel, P. D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aufderheide, Patricia (1992). *Media Literacy*. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Maryland: The Aspen Institute Wye CenterQueenstown.

Bazalgette, Cary (1992). *The politics of media education*. In M. Alvarado and O. Boyd-Barratt (Eds.), "Media education: An introduction". London: British Film Institute.

Bazalgette, Cary. (1997). *An agenda for the second phase of media literacy development*. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Bazalgette, Cary (2008). Transforming literacy. U. S. T. U. Carlsson, G. Jacquinet- Delaunay & J. Tornero (Eds.), *Improvement Through Media Education An Intercultural Dialogue* (pp. 245–250). Goteborg: Nordicom.

Buckingham, David (1993). *Going Critical: The Limits of Media Literacy*, Australian Journal of Education, vol 27, no 2, p. 142–152.

Buckingham, David (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity Press, UK.

Бал, Франсис (1997). *Моћ медија* (превела Изабела Никодијевић), Београд: Клио (Balle, Francis [1993] *Mandarin et marchand: le juste pouvoir des médias*, Paris: Flammarion).

Burton, Deirdre (1980). *Dialogue and Discourse: A Sociolinguistic Approach to Modern Drama Dialogue and Naturally Occuring Conversation*, London, Boston: Routledge and Kegan Paul.

Безданов Гостимир, Светлана (2008). *Медијска писменост (за средње школе...)* у „Књига за медије, медији за књигу” (приредила Дивна Вуксановић), Београд: Клио, стр. 173–187.

Бергсон, Анри (1958). *О смјеху*, Сарајево: Веселин Маслеша (Bergson, Henri [1940], *Le Rire*, Paris: Presses Universitaires de France).

Bert, States O. (1971). *Irony and Drama. A Poetics*, Cornell University Press, Ithaca.

Bloom, S. Benjamin (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*, Published by Allyn and Bacon, Boston: MA. Copyright (c) by Pearson Education.

Boden, David (2001). "Information and digital literacies: a review of concepts", Journal of Documentation, Vol. 57 Issue: 2, p. 218–259, London: Published by MCB University Press Ltd.

Бодријар, Жан (1991). *Симулакруми и симулација*, Нови Сад: Светови (Jean Baudrillard [1981]. *Simulacres et Simulation*. Paris: Éditions Galilée).

Bryant, J. & Oliver, M. B. (2009). *Media Effects Advances in theory and research*. New York: Routledge.

Brown, James A. (1991). *Television "critical viewing skills" education*. Hillsdale, NJ:

Lawrence Erlbaum Associates.

Брковић, Алекса (2011). *Развојна психологија*, Чачак: РЦ за професионални развој запослених у образовању.

Valsiner, J. (1989). *General conclusion. Towards culture-inclusive developmental psychology: Overcoming epistemological obstacles*. In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context*. Toronto: Hogrefe & Huber.

Webber, Sheila (2010). *Information Literacy for the 21st Century*, Prague: INFORUM 2010: 16th Conference on Professional Information Resources.

Виготски, Лав (1977). *Мишљење и говор*, Београд: Нолит (Выготский, С. Лев [1934], *Мышление и реч*. Психологические исследования. Москва: Лабиринт).

Видојковић, Стеван (2004). *Адолесценција: некад и сад* у „Трагање за смислом: изазови и ризици адолесценције”, Београд: ИП „Жарко Албуљ”, 179–185.

Wink, J., Putney, L. G. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston: Allyn and Bacon.

Watson, G., Glaser, E. M. (1994). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Врањешевић, Лукреција (2004). *Адолесценција, породица и насиље – некада и сад*, у „Трагање за смислом: изазови и ризици адолесценције”, Београд: ИП „Жарко Албуљ”, 167–171.

Вујаклија, Милан (1980). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.

Вукадиновић, Маја (2013). *Звезде супермаркет културе*, Београд, Клио.

Вуксановић, Дивна (2007). *Филозофија медија I: Онтологија, естетика, критика*, Београд: Чигоја штампа.

Вуксановић, Дивна (2011). *Филозофија медија II: Онтологија, естетика, критика*, Београд: Чигоја штампа.

Вуксановић, Дивна (2017). *Филозофија медија III: Онтологија, естетика, критика*, Београд: Чигоја штампа.

Gunter, B. (2008). *Media violence. Is there a case for casality?* In „American Behavioral Scientist”, 51 (8), 1061–1122.

Gardner, Howard (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books; 3 edition.

Гете, Јохан Волфганг (2016). *Фауст*, Београд: Нова књига (Goethe, Johann Wolfgang von

Goethe, *Faust, Der Tragödie erster Teil* [1808], Berlin: Während).

Гиро, Пјер (1975). *Семологија*, Београд: Бигз (Guiraud, Pierre [1971], *La Semiologie*, Paris: Presses Universitaires de France).

Glaser, Robert (1984). *Education and thinking: the role of knowledge*, *American Psychologist*, 39, 93–104.

Goodman, Steve (1996). *Media, technology and education reform: Searching for redemption in the digital age*. Video and learning (Educational Video Center newsletter, Fall Winter, p.1).

Големан, Данијел (2002). *Емоционална интелигенција*, Београд: Геопоетика (Goleman, Daniel, [1995]. *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books).

Големан, Данијел (2014). *Социјална интелигенција*, Београд: Геопоетика (Goleman, Daniel [2006]. *Social Intelligence, The New Science of Human Relationships*, New York: Bantam Books).

Glaser, Edward M. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*, *Teacher's College*, Columbia University.

Gauchet, Marcel (2002). *Le nouvel âge de la personnalité dans: La démocratie contre elle-même*, Collection Tel (n° 317), Paris: Gallimard.

Gray, William S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*, UNESCO, Illinois: Place de Fontenoy.

Greenfield, P. M. (2002). *The mutual definition of culture and biology in development*. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Scholmerich (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (p. 57–76). Cambridge: Cambridge University Press.

Дарвин, Чарлс (2009). *Експресије емоција код човека и животиња*. Београд: Досије (Charles Robert Darwin [1872]. *The Expression of the Emotions in Animals and Man*. London: John Murray).

Деборд, Ги (1999). *Друштво спектакла*. Загреб: Аркзин (Guy Louis Debord [1967]. *La société du spectacle*, Paris: Buchet-Chastel).

Daly, W. M. (1998). *Critical thinking as an outcome of nursing education. What it is?* *Journal of Advanced Nursing*, 28 (2), p. 323–331.

Dijck, Jose van (2007). *Mediated memories in the digital age*, Stanford, California: Stanford University Press.

Dimberg, Ulf (2012). *Empathy, emotional contagion, and rapid facial reactions to angry and happy facial expressions*, Uppsala: Department of Psychology, Uppsala University.

Dewey, J. (1910/1991). *How we think*. New York: Houghton Mifflin.

Ђорђевић, Драгољуб (1996). *Социологија forever*, Ниш: Ученичка задруга гимназије „Светозар Марковић”.

Ђорђевић, Тома (1979). *Теорија информација – теорија масовних комуникација*, Љубљана: Партизанска књига (ООУР „Идавачко-публицистичка делатност”, Београд).

Ekman, Paul (1985). *Telling Lies: Clues to Deceit in the Marketplace*, New York: Norton.

Elliott, G. R., & Feldman, S. S. (1990). *Capturing the adolescent experience*. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p.– 13). Cambridge: Harvard University Press.

Elkind, David (1967). *Egocentrism in adolescence*, *Child Development* 38: 1025–34. Dec. 38(4), PubMed.

Ennis, Robert H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*; in J.B. Baron & R.J. Sternberg (eds.): *Teaching thinking skills: theory and practice* (9–26). New York: W. H. Freeman.

Ennis, Robert H. (1992). *The degree to which critical thinking is subject specific: clarification and needed research*; in S.P. Norris (ed.): *The generalizability of critical thinking* (21–37). New York: Teachers College Press.

Ennis, Robert H. (1996). *Critical thinking*, New York: Prentice-Hall.

Erjavec, Karmen (2002). *Media Education in Slovenia y: Lifelong Learning in the Information Age*, *Transnational Study on Media Literacy in the Advent of Learning Society*, National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), str. 169.

Girot, E. (2000). *Graduate nurses: critical thinkers or better decision makers?* *Journal of Advanced Nursing*, 31 (2), p. 288–297.

Giroux, Henry A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge.

Giroux, Henry A. (2003). *Youth, higher education, and the crisis of public time: educated hope and the possibility of a democratic future*. *Social identities*, 9 (2), 141–168.

Зиндовић Вукадиновић, Гордана (2008). *Образовање за медије – прилог концепта за средње школе у „Књига за медије, медији за књигу”* (приредила Дивна Вуксановић), Београд: Клио, стр. 167–172.

Jacobs, R. A. & Rosenbaum, P. S. (1971): *Transformation, Style and Meaning*, Toronto: Xerox Colledge Publishing, Waltham/ Mass.

Јевтовић, Зоран (2000). *Нова филозофија вредности у „Тоталитаризам и масмедији“*, Београд: Студио РАС, Неготин, стр. 140–153.

Јовановић-Дуњић, Иванка (2004). *Смисао у огледалу у „Трагање за смислом, изазови и ризици адолесценције“*, Београд: ИП „Жарко Албуљ“, стр. 21–27.

Јунг, Карл Г. (1987). *Човек и његови симболи* (превод: Марија и Иван Салечич), Загреб: Младост (Jung, G. Carl; M. L. von Franz; Henderson, Joseph; Jacobi, Jolande; Jaffe, Janiela [1964], *Man and his Symbols*, London: Aldus Books Limited).

Canovan, Margaret (1981). *Populism*. New York i London: Harcourt Brace Jovanovich.

Кајзер, Волфганг (1973). *Језичко уметничко дело*, Београд: Српска књижевна задруга.

Карпенко, Л. А. (1990). *Психологија*, Словарь, Москва: Политиздат.

Кецман, Виолета (2008). *Транфер емоција језичким и ванјезичким средствима путем Ес-Ем-Ес технологије или Воли ме на пластику!* у Зборник радова Факултета драмских уметности у Београду, бр. 13–14, Београд: Институт за позориште, филм, радио и телевизију, стр. 347–360.

Кецман, Виолета (2017). *Портрет homo aestheticus-a у младости – година 2016.* у „Homo aestheticus“, Зборник радова, Београд: Естетичко друштво Србије, стр. 391–403.

Кешел, Вук; Марковћ, Никола (2013), *Медијска писменост тинејџера у Србији у „Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене 3“*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, стр. 93–102.

Kimmel, D. C., & Weiner, I. B. (1995). *Adolescence: a developmental transition* (2nd ed.). New York: Wiley.

Књига за медије – медији за књигу (2008), приређивач: Дивна Вуксановић, Београд: Клио.

Кристал, Дејвид (2008). *Сваке друге недеље изумре један језик*, дневне новине „Политика“ од 6. новембра 2008.

Кулић, Радивоје; Ђурић, Игор (2012). *Функционална писменост у концепцији базичног образовања и васпитања*, Београд: Иновације у настави, бр. 2; Вол. 25, стр. 89–97.

Кулић, Тодор (2006). *Култура сећања*, Београд: Чигоја штампа.

Layons, John (1983). *Semantik*, Bd. II, Munchen.

Levy, D. A. (1997). *Tools of critical thinking: Metathoughts for psychology*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

- Lewin, Kurt (1939). *Field theory and experiment in social psychology*. Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, pp. 868–896.
- Леман, Ханс-Тис (2004). *Постдрамско казалиште*, Центар за драмску уметност и ТкХ – центар за теорију и праксу извођачких уметности, Загреб/ Београд (Lehmann, Hans-Thies [1970]. *Postdramatic Theatre*, London, New York: Routledge).
- Lipman, M. (1988). *Critical Thinking: What can it be?* *Educational Leadership*, 45, p. 38–43.
- Мајл, Алис (1968). *Креативност у настави*, Сарајево: Свјетлост.
- Мандић, Тијана (1998/2003). *Комуникологија, психологија комуникације*, Београд: Клио.
- Мандић, Тијана и Ристић, Ирена (2013). *Психологија креативности*, Београд: Факултет драмских уметности.
- Марић, Јован (2001). *Клиничка психијатрија*, Београд: Меграф.
- Мартине, Андре (1973). *Језик и функција*, Сарајево: Свјетлост (Martinet, André [1969]. *Langue et Function*, Paris: Denoël).
- Маслов Х. Абрахам (1982). *Мотивација и личност*, Београд: Полит (Maslow H. Abraham [1954], *Motivation and personality*, New York, NY: Harper. p. 236).
- Masterman, Len (1989). *Teaching the Media*, London: Routledge.
- McCrae, R. Robert (1987). *Creativity, divergent thinking, and openness to experience*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, p. 1258–1265.
- McLuhan, Eric (1988). *Laws of Media*, University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London (reprint 1992).
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martins Pres.
- McPeck, J. E. (1986). *Response to H. Siegel; in D. Nyberg (ed.): Philosophy of education 1985: proceedings of the forty-first annual meeting of the Philosophy of education society (73–77)*. Normal, Illinois: Philosophy of Education Society.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching critical thinking. Dialogue and dialectic*. London: Routledge.
- Mead, Margharet (1928). *Coming of Age in Samoa*, New York: William Morrow Paperbacks. pp. XIII–XV.
- Меденица, Иван (2012). *Наслеђе Југославије: Ка новом концепту „политичког” у позоришту*, Зборник радова Факултета драмских уметности, бр. 21, Међународна конференција културе и медија у друштву знања, Београд: Факултет драмских уметности.

Медијска писменост, донети и перспективе (бр. ММХVII), Новосадска новинарска школа 2017. године, стр. 21.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Морис, Дејвид (2008). *Болест и култура у постмодерном добу*, Београд: Клио (Morris, David B. [1998]. *Illness and Culture in the Postmodern Age*, London: University of California Press).

Morstein-Marx, Robert (2003). *Mass Oratory and Political Power in the Late Roman Republic*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nickerson, R. S. (1984). *Kinds of thinking taught in current programs*, Educational Leadership, 42 (1), p. 26–36.

Николић, Мирјана (2016). *Медијски дијалози: Сензационализам и популизам vs. друштвена одговорност електронских медија*, Подгорица: Истраживачки медијски центар (24), 99–116.

О`Хир, Ентони (2006). *Деца нису власништво државе*, у „Речник реформе образовања”, Бојана Петрић, Нови Сад: Платонеум, Мисао, Педагошки завод Војводине, стр. 112–119.

Павловић Бабић, Драгица; Крњајић, Зора; Пешић-Матијевић, Јелена; Гошовић, Радмила (2001). *Структура способности и вештина критичког мишљења*, Психологија, 1–2, стр. 195–208, Београд: Филозофски факултет.

Paul, R. (1982): *Teaching critical thinking in the "strong sense": a focus on self-deception, world views and dialectical mode of analysis*, Informal Logic, 4 (2), 2–7.

Пешикан, Митар; Јерковић, Јован; Пижурница, Мато (2010). *Правопис српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.

Пешић, Јелена (2003). *Критичко мишљење између помодарства и промишљања: ка теоријском утемељењу концепта*, Психологија, Београд: Филозофски факултет, стр. 411–423.

Пешић, Јелена (2007). *Улога знања у критичком мишљењу*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 1, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет, стр. 32–47.

Пешић, Јелена (2008). *Критичко мишљење - Од логике до еманципаторне стварности*, Београд: Институт за психологију, Филозофски факултет у Београду.

Пијаже, Жан (1979). *Епистемологија, наука о човеку*, Београд: Нолит (Piaget, Jean [1950]. *L'épistémologie génétique*, Pariss: Sorbonne).

Piette, Jacques (1997). *L'éducation aux medias et le developpement de la pensee critique des*

jeunes. Presentation at the UNESCO conference, Les Jeunes and Les Medias, April 24.

Pieslak, J. R. (2007). *Sound target: music and the war in Iraq*. Journal of Musicological Research, 26 (2), p. 123–149.

Paul, Richard (1982). *Teaching Critical Thinking in the "Strong Sense": A Focus on Selfdeception, World Views and Dialectical Mode of Analysis*. Informal Logic Newsletter, Vol. 5, 2, p. 2–7.

Postman, Neil and Weingartener, Charles (1979). *Teaching as a conserving activity*. New York: Delacorte.

Потер, Џејмс (2011). *Медијска писменост* (превео Ђорђе Трајковић), Београд: Клио (Potter, W. James [2008]. *Media Literacy*, Sage Publications, Inc).

Правилник о програму завршног испита у основном образовању и васпитању, Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/2011, 1/2012, 1/2014 и 12/2014.

Provene, Robert (2000). *Laughter: A Scientific Investigation*, New York: Viking Press.

Група аутора (2005). *Приручник за наставнике Грађанско васпитање за 4. разред средње школе*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Група аутора (2018). *Програм наставе и учења за први разред гимназија*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.

Радок, Енди (2013). *Медији и млади* (превела: Јелана Петровић), Београд: Клио (Ruddock, Andy [2013], *Youth and Media*, SAGE Publication of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore).

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy Press.

Rushkoff, Douglas (1996). *Playing the Future: How Kids' Culture Can Teach Us to Thrive in an Age of Chaos*, New York, NY: Harper Collins.

Речник српскога језика (2007). Нови Сад: Матица српска.

Rogers, R. Carl (1954). „Toward a theory of creativity”, ETC: *A review of general semantics*. Vol. 11, reprinted in H. H. Anderson Ed. *Creativity and its cultivation*. New York: Harper & Row.

Салмон, Кристијан (2010). *Сторителинг или Причам ти причу* (превод: Ива Брдар, Тијана Стаменковић), Београд: Клио (Salmon, Christian [2007], *Storytelling*, Editions La Découverte, Paris).

Сахлберг, Паси (2013). *Финске лекције, Шта свет може да научи из образовних реформи у Финској?* Београд: Новоли (Sahlberg, Pasi [2012], *Finnish Lessons, What can the world learn from educational change in Finland?*. New York: Teachers College,

Columbia University).

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.

Siegel, H. (1992). *The generalizability of critical thinking skills, dispositions and epistemology* in S.P. Norris (ed.): *The generalizability of critical thinking* (97–108). New York: Teachers College Press.

Siegel, H. (1995). What price inclusion? *Teacher College Record*, 97 (1), 6-31.

Симић, Радоје (1991). *Увод у филозофију стила*, Сарајево: Свјетлост.

Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 1/2011, 1/2012, 1/2014, 12/2014, 101/07, 65/08 и 16/11.

Сосир, Фердинанд де (1969). *Опита лингвистика*, Београд: Нолит (Saussure, De Ferdinand [1957]. *Le cours de linguistique générale*, Publié par Charles Bailly et Albert Séchehaye avec la collaboration de Albert Riedlinger, Paris).

Sternberg, R.J. (1987). *Questions and answers about the nature and teaching of thinking skills* in J.V. Baron & R.J. Sternberg (eds.): "Teaching thinking skills: theory and practice" (251–259). New York: W. H. Freeman.

Стратегија развоја система јавног информисања у Републици Србији до 2016. године, Београд: „Службени гласник Републике Србије”, бр. 75/2011, стр. 16.

Стратегија развоја информационог друштва до 2020. године (2010). Београд: Влада Републике Србије.

Стратегија развоја информационог друштва до 2020. године, Београд: „Службени гласник РС”, бр. 55/05, 101/07 и 65/08, стр. 13.

Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*, New York: Cambridge University Press.

Sundar, S. (2009), *Media effects 2.0 social and psychological effects communication technologies*. U. R. Nabi & M. B. Oliver (book organizers). *The Sage Handbook of Media Processes and Effects* (p. 545–560). Thousand Oaks, CA: Sage.

Squiers, Anthony (2014). *An Introduction to the Social and Political Philosophy of Bertolt Brecht*. Amsterdam: Rodopi.

Тадић, Невенка (2004). *Спољашња и унутрашња стварност некад и сад у „Трагање за смислом, изазови и ризици адолесценције”*, Београд: ИП „Жарко Албуљ”, стр. 161–166.

Thurlow, Crispin and & Mroczek, Kristine (2011). *Digital Discourse Language in the New Media*, Oxford: Oxford Studies.

Thoman, Elizabeth and Jolls, Tessa (2003). *Literacy for the 21st Century – An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*, Malibu, CA: Center for Media Literacy (CML).

Toulmin, S., Rieke, R., Janik, A. (1984). *An introduction to Reasoning*, New York: Macmillan.

Ђурчић, Војислав (2004). *Тражење смисла у новој (адолесцентној) реалности у „Трагање за смислом, изазови и ризици адолесценције“*, Београд: ИП „Жарко Албуљ“, стр. 11–20.

Унутрашња и спољашња реалност адолесцената (2005). ур. Војислав Ђурчић, Београд: ИП „Жарко Албуљ“.

Fasick, Frank A. (1994). *On the "Invention" of Adolescence*. *Journal of Early Adolescence*. 14 (1): p. 6–23.

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA, California Academic Press.

Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: what it is and why it counts*, Millbrae, CA, California Academic Press.

Фемид, Тијана (2017). *Медијска писменост*, Нови Сад: Новосадска новинарска школа.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Opressed*, New York: Continuum.

Фром, Ерих (1997). *Здраво друштво*, Београд: Бигз (Fromm, Erich [1955]. *The Sane Society*, New York: Holt, Rinehart and Winston).

Фуко, Мишел (1971). *Ријечи и ствари*, Београд: Полит (Foucault; Michel [1966]. *Les Mots et les Choses*, Paris: Presses Universitaires de France).

Halloran, James (1963). *Control or Consent: A Study of the Promise of Mass Communication*. London: Shee and Ward.

Halloran, J. D. and Jones, M. (1992). *The inoculation approach*. In M. Alvarado and O. Boyd-Barrett (Eds.), "Media education: An introduction". London: British Film Institute.

Херш, Жана (1998). *Историја филозофије: филозофско чуђење*, Нови Сад: Светови.

Hobbs, Renée (1998). *The Seven Great Debates in the Media Literacy*, Journal of Communication, Winter, Washington: International Communication Association, p. 11–48.

Hobbs, Renee (1998). "The Simpsons Meet Mark Twain: Analyzing Popular Media Texts in the Classroom". *English Journal* 87.1: 49-51.

Carlsson, U., Tayie, S., Jacqinot-Delaunay, G. and Tornero, J. M. P. (2008). *Empowerment Through Media Education*, Goteborg: International Clearing house on Children, Youth and Media.

Ciceron (1938). *De l' orateur*, Livre premier. XIV. Text etabli et traduit par Edmond Courbaud, Assoc. Paris: Bude.

Cohen, M. Salas, E., Riedel, S. L. (2002). *Critical Thinking Challenges, Possibilities and Purpose*. Arlington, VA: Cognitive Technologies, Inc.

Shantz, C. U. (1987). *Conflict between children*. *Child Development*, 58, p. 283–305.

Шалај, Берто (2012). Политиколошки појмовник: *Популизам. Што је то популизам?* Политичке анализе, Загреб: Факултет политичких знаности Свеучилишта у Загребу (11), стр. 55–60.

Schafer, Roy (1968). *Aspects of Internalization*, New York: International University Press.

Swartz, R.J. (1987). *Teaching for thinking: a developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction* in J.B. Baron & R.J. Sternberg (eds.): "Teaching thinking skills: theory and practice" (106–126). New York: W. H. Freeman.

Johnson, R. H. & Blair, J. A. (1996). *Informal logic and critical thinking*. In F. van Eemeren, R. Grootendorst, & F. Snoeck Henkemans (Eds.), *Fundamentals of argumentation theory* (383–86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

8.2. Докторски радови:

O'Hare, Liam (2004). *Measuring critical thinking skills and dispositions in undergraduate students* (PhD thesis), Belfast: Queen's University Belfast.

Ишаретовић, Славица (2017). *Програми образовања и медијска писменост средњошколаца у Републици Српској* (докторска дисертација), Београд: Универзитет „Дон Незбит“, Факултет за културу и медије.

8.3. Мастер рад:

Hove, Genal (2011). *Developing Critical Thinking Skills in the High School English Classroom*, Menominie: The Graduate School University of Wisconsin-Stout.

8.4. Вебографија:

Аренд (2009). Истраживање медијске писмености ученика у Америци. <https://www.wabisabilearning.com/blog/the-importance-of-teaching-critical-thinking>, посећено 30. априла 2019. год.

Aufderheide, P. (1992). *A Report of the National leadership conference on Media literacy*, <http://www.interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/aufderheide/report.html>, посећено 12. маја 2018.

Београдски синдикат, *Систем те лажје*, <https://www.youtube.com/watch?v=hkSzmPnzF-o>, посећено 14. фебруара 2019. године.

Библиотека „Плус“, <http://www.bibliotekaplus.rs/>, посећено 17. октобра 2018. год.

Вучељ, Нермин, *Француски просветитељи о пореклу говора и природи језика*, https://www.npao.ni.ac.rs/files/614/Nermin_Vucelj.Franc.prosvetitelji_o_poreklu_govora.2013_0424e.pdf, посећено 5. фебруара 2018.

Elder, Linda, biographical information, <https://www.criticalthinking.org/data/pages/14/fd4e6f74cc717ed36a9facc870b8a2e4fe0bd688b279.pdf>, посећено 23. јануара. 2018. године.

ЗУОВ, Наставни планови и програми, <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>, посећено 20. јануара 2018. год.

Center for Media Literacy. <http://www.medialit.org/reading-room/what-media-literacy-canadian-definition>; посећено 13. фебруара 2018. год.

Commission of the European Communities, December, 2007. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. A European approach to media literacy in the digital environment (COM(2007) 833 final). Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A02009R0428-20161116>, посећено 20. децембра 2017. године.

Commission implementing decision of 11.12.2014, adopting an Annual Country Action Programme for Serbia for the year 2014 <https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/serbia/ipa/2014/ipa-2014-serbia-action-programmes.pdf>, посећено 16. октобра 2018. год.

Council of Europe: Recommendation 1466 (2000). Media Education <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/EREC1466.HTM>, посећено 20. августа 2017. год.

Insight Five: *A snapshot of Media Literacy in Australian Schools*. Jocelyn Nettlefold and Kathleen Williams, Institute for the Study of Social Change, University of Tasmania,

http://www.utas.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/1144409/Insight-Five-Media-Literacy.pdf, посећено 12. фебруара 2019. године.

Јурић, Славица (2013). *Концепти нових писмености*.

<http://obrazovneparadigme.pbworks.com/w/page/63>, посећено 25. октобра 2018. год.

Media and Information Literacy Policies in Great Britany (2013), Више о томе на:

http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/UNITED-KINGDOM_2014.pdf, посећено 10. јануара 2018. год.

Media and Information Literacy Policies in Slovenia (2013), http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/SLOVENIA_2014.pdf; посећено 17. јануара 2018. године.

Медијски мултитаскинг. <https://www.globifylanguages.com/business-english-vocabulary-multitask/>, посећено 12. маја 2019. год.

Милена Драгићевић-Шешић, *Ко су млади данас?* <http://www.politika.rs/scc/clanak/>, посећено 11. новембра 2016. год.

„National Council for Excellence in Critical Thinking” 1987, <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>, посећено 16. октобра 2018. год.

Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrant, On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, посећено 12. августа 2019.

Rousseau, J. J., *Essai sur l'origine des langues. Profil Textes Philosophiques: édition électronique*. <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/>, посећено 12. маја 2017. год.

Ким Џонг Ун (фотографија), <https://www.danas.rs/svet/kim-dzong-un-ponovo-obecava-denuklearizaciju/>, посећено 10. маја 2018. год.

Истраживање смех-јога терапије, <http://smehjoga.rs/smeh-joga-u-biznisu/>, посећено 14. маја 2017. год.

The Science of Sarcasm? Yeah, Right, By Richard Chin, smithsonian.com, <http://www.smithsonianmag.com/science-nature/the-science-of-sarcasm-yeah-right-25038/#Ymd7kZM0pWVddLKb.99>, посећено 14. маја 2016. год.

Невидљиви споменици, Битеф театар. <http://teatar.bitef.rs/2015/05/26/27-mart-nevidljivi-spomenci/>, посећено 17. маја 2017. год.

Телевизијске емисије о друштвеним појавама, феноменима и достигнућима популарне науке www.vice.com, посећено 12. јуна 2017.

English Oxford Living Dictionaries, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/swipe>

посећено 21. јануара 2019. год.

<http://seenpm.org/wp-content/uploads/Istrazivanje-MEDIJSKA-PISMENOST-MRCN.pdf>,

посећено 12. јуна 2019. год.

<http://www.blic.rs/vesti/drustvo/piper-deklaracija-o-zajednickom-jeziku-je-namerno-nedorecena-provokacija/wb9tv54>, посећено 13. септембра 2017. год.

<http://www.slobodnadalmacija.hr/novosti/hrvatska/clanak/id/477654/hazu-deklaracija-o-tzv-zajednickom-jeziku-je-besmislena-inicijativa>, посећено 13. септембра 2017. год.

<http://fakenews.rs/2019/04/18/zeljko-mitrovic-se-preracunao-i-demantovao-sam-sebe/>, посећено 12. маја 2019. год.

<https://www.srbijadanas.com/vesti/svet/veliko-otkrice-ruskih-naucnika-uspeli-da-vrate-vreme-unazad-pomocu-kvantnog-komputera-2019-03-20>, посећено 11. маја 2019. год.

<https://www.blic.rs/vesti/drustvo/slucuj-baka-praseta-djkon-nenad-ilic-o-popularnom-sinune-podrzavam-recnik-koji/je9dbtf>, посећено 11. маја 2019. год.

<https://www.kurir.rs/planeta/3237947/otac-sa-cerkicom-uslikan-pred-pozar-u-notr-damu-sada-ih-trazi-ceo-svet-igrali-su-se-ispred-katedrale-a-onda-je-suknula-vatra-foto-video>, посећено 11. маја 2019. год.

Истраживање о медијској писмености, „Медиа Риформ Центар Ниш”,
<http://seenpm.org/wp-content/uploads/Istrazivanje-MEDIJSKA-PISMENOST-MRCN.pdf>,
посећено 15. јануара 2019. год.

9. ПРИЛОЗИ

Прилог бр. 1: Медијске навике адолесцената

Упитник за ученике

Молимо те да искрено одговориш на наредна питања.

Пол: _____ Узраст: _____ Смер: _____

1. Упиши знак X у поље које показује колико често пратиш следеће медијске садржаје:

Медијски садржај/ догађај	више од сат дневно	мање од сат дневно	два до четири сати дневно	око пет сати дневно	више од пет сати дневно	недељно око три до четири сата	једном недељно мање до два сата	не пратим
Ријалити програм								
Играле ТВ серије								
Филмови								
Таблоиди								
Популарна музика								
Популарне књиге								
Стрипови								
Видео игре								
Спортски преноси								
Новински тектови у дневним новинама								
Политички недељници								

У наредним питањима заокружи одговоре које сматраш исправним.

2. Медији путем којих најчешће пратиш медијске садржаје су:

а) ТВ; в) радио; б) интернет (рачунар, смартфон); г) часописи и новине.

3. Популарну музику пратиш путем:

а) телевизије; в) радија; в) своје „плеј-листе”, помоћу слушалица;

г) гледајући спотове на Јутјубу; д) не пратим.

Прилог бр. 3: *Невербални фид-бек у дигиталној комуникацији
адолесцената*

Име и презиме _____

Пол _____

Узраст _____

1. Допуни реченице:

а) Песму „Долап” написао је _____.

б) Дрamu „Коштана” написао је _____.

в) Главни лик романа „Злочин и казна” је _____.

г) Српски језик припада _____ групи језика.

д) Реч као јединицу речника изучава _____.

2. Прочитај наредна два новинска текста, а потом на линије испод сваког упиши своје мишљење о њиховој садржини.²⁰⁸

²⁰⁸ Оба новинска текста дата су на латиничком писму, у оригиналној верзији.

TEKST BP. 1:

Piper: Deklaracija o zajedničkom jeziku je namerno nedorečena provokacija

Srna | 11. 04. 2017 - 10:13h

Deklaracija o zajedničkom jeziku predstavlja namerno nedorečenu provokaciju - u njoj se o nazivu jezika ne govori, a one koji se s njom neće složiti neki njeni potpisnici unapred nazivaju šovinistima, izjavio je sekretar Odeljenja jezika i književnosti Srpske akademije nauka i umetnosti, akademik Predrag Piper.

Piper je ukazao da su jezici kojima govore Bošnjaci, Hrvati i Crnogorci i istorijski i sinhronijski varijante srpskog jezika. On je naveo da je naziv književnog jezika Srba - srpski jezik, Bošnjaka -bošnjačkosrpski, a Crnogoraca - crnogorskosrpski.

- Mnogi izvan Srbije se s tim ne bi složili, ali cilj termina nije da se nekome ugodi, niti da se neko izaziva, nego da se stvari nazovu onakvima kakve činjenično jesu - rekao je Piper za beogradsku "Politiku".

Prema njegovim rečima, činjenica je i da te varijante danas imaju status politički i standardološki zasebnih jezika, jer su tako određene u ustavima zemalja u kojima su u službenoj i javnoj upotrebi, a donekle su drugačije i normirane od savremenog srpskog književnog jezika.

Piper je ukazao da u svakoj zemlji ljudi imaju pravo da jezik koji smatraju svojim nazovu kako hoće, "pa i pogrešno".

- Tako, na primer, Bošnjaci bi mogli svoj jezik, ako bi to hteli, zvati i bosanskoarapski, iako bi to bilo dvostruko pogrešno, ali ni oni ne mogu nama određivati kako ćemo na svom, srpskom jeziku, zvati taj politički jezik - rekao je Piper.

On je istakao da ne mogu Bošnjaci, Crnogorci ili Hrvati uređivati srpski jezik i njegovu terminologiju i ukazao da to ne bi trebalo da im dopuštaju ni državni organi Srbije nadležni za jezičku politiku.

Piper je istakao da se moraju poštovati nazivi jezika koje država Srbija odredi, ali da naučnici imaju pravo, pa i profesionalnu obavezu, da im daju tumačenje koje smatraju naučno utemeljenim.

- Povodom deklaracije, koja predstavlja namerno nedorečenu provokaciju, mogu reći samo to da ne smatram da SANU ili Odbor za standardizaciju srpskog jezika treba da raspravlja sa

"Krokodilom", nemačkim forumom ZDF ili nekim drugim sličnim društvom, o tome šta je srpski jezik - zaključio je Piper.²⁰⁹

²⁰⁹ <http://www.blic.rs/vesti/drustvo/piper-deklaracija-o-zajednickom-jeziku-je-namerno-nedorecena-provokacija/wb9tv54>, posećeno 13. septembra 2017.

TEKST BP. 2:

HAZU: Deklaracija o tzv. zajedničkom jeziku je besmislena inicijativa!

Predsjednik Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti (HAZU) Zvonko Kusić u četvrtak je deklaraciju o takozvanom 'zajedničkom jeziku' ocijenio besmislenom, apsurdnom i uzaludnom inicijativom koja želi dovesti u pitanje pravo hrvatskog naroda na vlastiti hrvatski jezik, koji je priznat i normiran kao jedan od službenih jezika Europske unije.

"Hrvatski jezik Ustavom Republike Hrvatske definiran je kao službeni jezik u Hrvatskoj, jedan je od službenih jezika Europske unije, priznat i normiran kao zasebni jezik s vlastitim međunarodnim kodom", ističe Kusić u izjavi.

Predsjednik HAZU-a apsurdnim, uzaludnim i besmislenim ocjenjuje inicijative koje bi dovodile u pitanje pravo hrvatskog naroda na svoj vlastiti jezik s njegovim nacionalnim imenom.

Deklaraciju je sastavilo 30 osoba iz različitih struka iz Bosne i Hercegovine, Srbije, Hrvatske i Crne Gore, tijekom konferencije "Jezici i nacionalizmi" koja se od travnja do studenoga prošle godine održavala u Podgorici, Beogradu, Sarajevu i Splitu.

Tekst Deklaracija danas će na konferenciji za medije u Sarajevu predstaviti Enver Kazaz, Ivana Bodrožić, Vladimir Arsenijević, Balša Brković i Borka Pavićević.

Plenković: Hrvatski jezik definiran Ustavom RH i jedan od službenih jezika EU

Komentirajući na upite novinara 'deklaraciju' premijer Andrej Plenković u srijedu je izjavio da o "deklaraciji o zajedničkom jeziku" na ozbiljan način uopće ne treba trošiti riječi", podjetivši da je hrvatski jezik definiran Ustavom RH i jedan od službenih jezika Europske unije. "Za mene je to jedino bitno. O nekim neformalnim inicijativama mislim da na ozbiljan način ne moramo uopće trošiti riječi", rekao je Plenković.

Obuljen Koržinek: Deklaracija 'politička inicijativa'

Ministrica kulture Nina Obuljen Koržinek izjavila je novinarima u utorak i srijedu vezano za tu deklaraciju kako pretpostavlja da je riječ o političkoj inicijativi.

"Nedavno smo proslavili veliku obljetnicu Deklaracije o hrvatskom jeziku pa pretpostavljam da je ovo politička inicijativa koja se i na to željela referirati. U svakom slučaju, kao što znamo kroz povijest, Hrvati su govorili i pisali na hrvatskom jeziku, a hrvatski književnici su oduvijek govorili da pišu na hrvatskom jeziku kada je hrvatski jezik postao službeni", naglasila je ministrica kulture.

Прилог бр. 4: *Препознавање популизма у медијском дискурсу*

Упитник за ученике

Разред: _____

Пол: _____

1. У табели испод текста песме *Систем те лаже* музичке групе Београдски синдикат, налазе се тврдње које се односе на њен садржај. Поред сваке тврдње заокружи ДА (уколико је сматраш тачном) или НЕ (уколико је сматраш нетачном). Редни број строфе који је наведен у табели, указује на коју се строфу тврдња односи.

Систем те лаже

Београдски синдикат

Сећам се кад су била само два канала,
„Политика” се читала и пила „Џе кафа”,
гледао се „Дневник” у пола осам сваког дана,
тамо увек иста прича, увек једна иста банда.
Тад је било лако да се шири пропаганда,
народ је веровао у речи са екрана,
није било места да се чује друга страна,
све док негде преко није дошло до промене плана.

Данас после ратова, протеста и промена,
демократије, интернета и нових технологија,
борбе за права и слободу говора,
после свега све је опет исто као некада.
И даље су на власти лажови, марионете,
прате наређења и све отимају за себе,
цабе хиљаду канала и све друштвене мреже,
у екран набијамо главу и од сукоба сви беже.

Систем те лаже, не веруј шта ти каже,
овај живот је борба, од рођења до гроба,
зато устани одмах!

Од малена мене лажу и раде ме к'о волину,
причају ми за Јожу да се санкао у кориту,
дали су ми мараму, заставу и заклетву,
као „другови се не продају ни за кајмака кашику”.
А буље су увалили по вилама на Дедињу,

„шатро” сви смо исти, али свиње ипак владају.
Па смо хтели демократију, изашли на улицу,
трошили енергију, попушили к...ину!

Стране агентуре ме извукле к'о мајмунчину,
да напијем се сузавца, да нам с...у државу.
Сад слушамо бароније из уста лоших глумаца,
ал 'нису они власт, већ позориште лутака.
Знам ја ко ме лаже и од кога сам ја згажен,
банке, Ем-Ем-Еф, корпорације су важне.
А систем и постоји да за њих прави паре,
и биће правде тек када ово царство падне!

Систем те лаже, не веруј шта ти каже,
овај живот је борба, од рођења до гроба,
зато устани одмах!

Човек верује шта види, човек верује шта чује,
не капира да од рођења мозак му се трује,
пропагандом система, како год се систем звао,
таблоиди, телевизија, спинована стварност
која ради на томе да изгубиш идентитет,
да будеш само послушни, трули медиокритет,
да кривицу сваљујеш, на невином искаљујеш,
бес што си слеп, што си поново намагарчен.

Попио си отказ, то су реформе, то мора,
нема плате, касне рате, секу струју одма',
па мурију, извршитеље чекаш кад ће доћи,
као некад твоји преци Турке прве брачне ноћи.
А ћутао си, веровао, надао се, гласао,
сад не верујеш како то на дну да си се нашао,
зато тргни се на време, кад те боли гласно реци,
то ниси дужан банци, ал 'си дужан својој деци!

Систем те лаже, не веруј шта ти каже,
овај живот је борба, од рођења до гроба,
зато устани одмах!

стф.	ТВРДЊА	ОДГОВОР	
I	Власт никада није поштовала народ, као што га не поштује ни сада.	ДА	НЕ
I	„Банда” у тексту означава једнопартијски систем.	ДА	НЕ
I	Промене у друштву су плански инструиране са Запада.	ДА	НЕ
II	Друштвене и технолошке промене донеле су напредног појединца, који се бори за промене.	ДА	НЕ
реф.	Рефрен песме значи: Не веруј шта ти власт поручује, побуни се!	ДА	НЕ
IV	Јожа у песми је дечак из народне приче „Зима у селу”.	ДА	НЕ
IV	Марама, капа и заклетва у песми означавају симболе дечје игре и безбрижног детињства.	ДА	НЕ
IV	Кашика у песми представља алузију на приповетку „Кашика” Антонија Исаковића и идеал братске љубави и другарства.	ДА	НЕ
IV	У песми се алудира на низак ниво безбедности и борбе криминалних банди на улицама `90-их година 20. века.	ДА	НЕ
V	Најхрабрији грађани су се свесно излагали сузавцу, како би показали страним силама свој отпор.	ДА	НЕ
V	Правда ће доћи тек када Србија поново буде царевина.	ДА	НЕ
VII	Спинована стварност је истина коју су креирали медији.	ДА	НЕ
VII	У песми су медији моћнији од појединца.	ДА	НЕ
VIII	Срби су нападали Турке из заседе, чак и током прве брачне ноћи.	ДА	НЕ
VIII	Типичан грађанин Србије је задужен у банци.	ДА	НЕ
VIII	Човек мора да буде одговоран према будућим генерацијама.	ДА	НЕ

1. Песма *Систем те лаже* музичке групе Београдски синдикат је упућена:

- а) младима;
- б) средовечнима;
- в) старима.

Заокружи слова испред одговора које сматраш исправним.

2. Текст песме *Систем те лаже* музичке групе Београдски синдикат:

- а) јесте популистички;
- б) није популистички;
- в) не знам.

Заокружи слово испред одговора који сматраш исправним.

3. Као одговор на песму *Систем те лаже* и након питања за коментар, које му је поставила једна корисница Твитера, премијер Александар Вучић је на Твитеру написао: „Управо сам видео. Хвала. Разумем те момке. Морамо да се боримо јаче и урадимо више за будућност младих!”

Овакав одговор показује да је премијер:

- а) разумео како се осећа лирски субјекат песме, да ће више учинити за будућност младих;
- б) није разумео како се осећа лирски субјекат песме, не схвата да он више није млад („ти момци...“, Вучић), као што није разумео ни значење поруке песме;
- в) премијер је разумео поруку песме, али је њеној садржини намерно у свом одговору дао ново значење.

Заокружи слово испред одговора који сматраш исправним.

4. Одговор премијера Александра Вучића на песму *Систем те лаже* упућен је:

- а) младима;
- б) корисници Твитера која му је поставила питање;
- в) широј јавности.

Заокружи слова испред одговора које сматраш исправним.

5. Одговор премијера Александра Вучића:

- а) јесте популистички;
- б) није популистички;
- в) не знам.

Заокружи слово испред одговора који сматраш исправним.

6. На наредне линије можеш уписати поруку у којој си приметио/-ла улагивање политичара младима (одговор није обавезан).

ХВАЛА ЗА САРАДЊУ!

Прилог бр. 9

Упитник за наставнике: *Оствареност компоненти приче*

Име и презиме наставника: _____

Школа: _____

Молимо Вас да заокруживањем бројчане вредности од 0 до 5 оцените оствареност наведене компоненте приче коју сте управо прочитали.

креативност						духовитост						језичко богатство					
0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5

Хвала за сарадњу!

Прилог бр. 10

ВОТСОН-ГЛЕСЕРОВ ТЕСТ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА²¹¹

Узраст: _____ Пол: _____ Смер гимназије: _____

Просечна оцена успеха на крају 3. класификационог периода у 1. разреду: _____

Пратим наставу предмета Језик, медији и култура: ДА/ НЕ (Заокружи тачан одговор.)

Упутство за попуњавање теста:

Пред тобом је тест критичког мишљења помоћу којег се процењује способност излагања закључака и претпоставки, као и логичког расуђивања. Тест се састоји од пет делова. Прочитај упутства пре сваког дела и одговори на питања. Постоји укупно 40 питања у овом тесту. Покушај да на њих исправно одговориш у року од 40 минута. Додатних 10 минута имаш за читање упутства. Важно је да се трудиш да одговоре даш што прецизније, ослањајући се *не на своје предзнање, већ на информације из уоквирене тврдње у сваком задатку*. Од понуђених одговора потребно је да се определиш за један и да га *заокружиш*. Сваки блок питања почиње кратким упутством.

Хвала што учествујеш у истраживању!

²¹¹ Због заштите интелектуалне својине и забране публикавања Вотсон-Глесеровог теста, овај тест ће бити део Прилога дисертације само у електронској верзији, како би чланови комисије имали увид у његову садржину. Право на коришћење теста у научне сврхе обезбеђено је путем сајта www.assessmentday.co.uk (прев. аут. дисерт.).

I ДЕО: Евалуација аргумената

Упутство:

Приликом доношења важних одлука, корисно је разликовати *јак аргумент* и *слаб аргумент*. Јак аргумент је истовремено и важан и директно повезан са питањем. Слаб аргумент није директно повезан са питањем, или је од мање важности, или може бити повезан са неважним аспектом питања. Слаб аргумент може и да ствара збуњујућу корелацију узрочно-последичне везе (погрешно претпостављајући да због тога што су две ствари повезане, оне истовремено и узрокују једна другу) .

У овом делу биће ти понуђена изјава са аргументом који се са њом слаже или не. Потребно је да сваки аргумент прихватиш као истинит, без обзира да ли је слаб или јак, да ли се слаже или не слаже са изјавом. Ако сматраш да је аргумент јак, одабери *Јак аргумент*, ако сматраш да је аргумент слаб, одабери *Слаб аргумент*. Процењуј свако питање и аргумент појединачно. Покушај да не узмеш у обзир своје лично мишљење или опште знање о датом исказу, јер се сваки аргумент сматра истинитим. Заокружи тачан одговор.

Питање бр. 1:

Да ли све традиционалне сијалице (ГЛС) треба заменити штедљивим сијалицама (ЦФЛ)?

П1

Аргумент бр. 1: Да. Штедљиве сијалице имају дужи век трајања и користе 80% мање енергије. То значи да су економичније и еколошки прихватљивије.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

П2

Аргумент бр. 2: Не. Стајање на нестабилним столицама приликом замене сијалице може представљати опасност од пада.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

ПЗ

Аргумент бр. 3: Не. Штедљиве сијалице (ЦФЛ) захтевају већу количину енергије и материјала за производњу од традиционалних сијалица (ГЛС) и садрже живу која може бити токсична за људе ако се не рециклира на одговарајући начин.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Питање бр. 2:

Да ли је за младу особу од изузетног значаја да буде приправник (особа која учи кроз рад у неком предузећу, при том зарађујући нешто мању плату од запослених)?

П4

Аргумент бр. 1: Да. Студенти на тај начин зарађују новац док стичу практичне вештине и знање, радећи посао који је у области којом ће се и бавити, а при том се не задужују од предузећа подизањем студентских стипендија.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

П5

Аргумент бр. 5: Да. Приправништво је корисно из економских разлога, као и за развој професионалних вештина.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

П6

Аргумент бр. 6: Не. Основни услов за развој појединих каријера је да приправништво буде степен учења кроз рад након дипломирања, а не пре тога.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Питање бр. 3:

Да ли је корисно имати биљке у окружењу у канцеларији?

П7

Аргумент бр. 1: Не. Алергија на полен и поленска грозница погађају око 20% људи широм света.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

П8

Аргумент бр. 2: Да. Студије су показале да биљке у радном простору могу побољшати квалитет ваздуха, концентрацију и продуктивност људи.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Део бр. 2: Претпоставке

Упутство:

Претпоставка је нешто што се претпоставља или узима „здроаво за готово”. Када неко каже: „Видимо се сутра”, узима се „здроаво за готово” да ће бити сутра и да неће имати планове у последњем тренутку који би га спречили да се видите сутра.

У овом одељку добићеш бројне изјаве. Свака изјава ће бити праћена низом предложених претпоставки. Мораш одлучити које су претпоставке логички оправдане на основу доказа у изјави. Ако мислиш да је претпоставка логички оправдана, изабери: *Присутна је претпоставка*. Ако мислиш да није логички оправдана, одабери: *Није присутна претпоставка*. Запамти да свако питање појединачно просуђујеш.

Тврдња бр. 1:

Леан је спремна да подели своје савете за ревизију (поновни преглед) испита са својим одељењем.

П9

Претпоставка бр. 1: Леан је већ извршила ревизију испита.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

П10

Претпоставка бр. 2: Леан има савете за ревизију.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

П11

Претпоставка бр. 3: Одељењу су од Леан потребни савети за ревизију.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

Тврдња бр. 2:

Ваша друга година на факултету захтеваће много више посла од прве, тако да ћете морати да своје време организујете ефикасније.
--

П12

Претпоставка бр. 1: Друга година универзитета ће бити тежа него претходне године.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

П13

Претпоставка бр. 2: Особа која прима ове информације има могућност да организује своје време ефикасније.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

П14

Претпоставка бр. 3: Особа која даје ову информацију завршила је другу годину на универзитету.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

Тврдња бр. 3:

Јавни превоз је бољи за животну средину од коришћења сопствених возила.

П15

Претпоставка 1: Јавни превоз је лако доступан свима.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

П16

Претпоставка 2: Користи се јавни превоз.

Претпоставка је садржана у изјави.

Претпоставка није садржана у изјави.

Део бр. 3: Дедукција

Упутство:

У овом делу ће бити дата изјава, након које следи низ предложених закључака. Овде мораш изјаву посматрати као истиниту. Након што прочиташ сваки закључак испод изјаве, треба да процениш да ли он произлази из ње. Ако се слажеш да закључак тачно следи изјаву, одабери *Закључак следи*. Уколико се не слажеш да закључак тачно следи дату изјаву, изабери *Закључак не следи*. Изабери одговор *само на основу представљених информација – не користи опште знање!* Не дозволи да твоје мишљење или предрасуде утичу на твоје одлуке. Придржавај се изјава и заснивај своје закључке на чињеницама.

Тврдња бр. 1:

Немачка може увести један облик националне службе за грађане. У кризи, грађани ће можда морати да пруже подршку војсци, као што су управљање саобраћајем или обезбеђивање бензина или становања. Војска је такође саветовала да се припреме залихе хране и воде.
--

П17

Закључак бр. 1: Немачка жели да се припреми за кризу.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П18

Закључак бр. 2: Од грађана се очекује да се боре у кризи.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П19

Закључак бр. 3: Грађанима је саветовано да припреме залихе воде, да би је имали више него иначе.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Тврдња бр. 2:

Ширење неаутохтоних биолошких врста угрожава егзистенцију и биодиверзитет, али проблем се погоршава на глобалном трговином, путовањима и климатским променама. Верује се да је 17% светске копнене површине осетљиво на инвазију ових врста. То би могло угрозити сигурност хране у крхким економијама које су лоше припремљене за ширење инвазивних организама.

П20

Закључак бр. 1: Већина светске копнене површине је осетљива на инвазију ширења неаутохтоних врста.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П21

Закључак бр. 2: Постоје крхке економије чија је земљишна површина осетљива на инвазију.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П22

Закључак бр. 3: Климатске промене су делимично одговорне за ширење инвазивних врста.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Тврдња бр. 9:

Уобичајени савети за топло време су: боравак ван сунца око поднева, пијење пуно воде и коришћење крема за сунчање. Не постоји закон којим се уређује распон температуре повољне за рад, а послови који захтевају униформу не укључују двократно радно време у врелим данима.

П23

Закључак бр. 1: Постоји максимална радна температура коју послодавци морају поштовати.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П24

Закључак бр. 2: Вода за пиће је добра идеја за топло време.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Део бр. 4: Закључивање

Упутство:

Закључивање подразумева извођење из уочених или претпостављених чињеница. На пример, ако неко притисне прекидач светла, али се светло не упали, може да закључи да је сијалица прегорела. Закључци могу или не морају бити тачни. У наведеном задатку разлог може бити одсуство сијалице или прегоревање осигурача. Питања у овом делу теста ће почети изјавом о чињеницама које се морају сматрати истинитим. Након сваке изјаве биће представљени могући закључци који се могу извући из чињеница у изјави. Анализирај сваки закључак одвојено и одлучи о његовом степену тачности. За сваки закључак добићеш пет могућих одговора: тачно, вероватно тачно, потребно је више информација, вероватно нетачно, нетачно.

Изабери ТАЧНО ако верујеш да је закључак дефинитивно тачан.

Изабери ВЕРОВАТНО ЈЕ ТАЧНО ако, на основу чињеница које су ти на располагању, мислиш да је закључак вероватно истинит, да је вероватније да је истинит него нетачан.

П28

Закључак бр. 4: Нико од ученика није добио вирус грипа.

Тачно.

Вероватно тачно.

Потребно је више информација.

Вероватно нетачно.

Нетачно.

Тврдња бр. 11:

Већина људи не зна здравствене предности зевања и претпоставља да је то само нешто што радимо када смо уморни или када нам је досадно. Зевање је начин на који твој организам „обнавља твој мозак“, тако да након зевања можеш процесирати ствари ефикасније. Можеш намерно да зеваш и то је један од најбољих начина за уклањање стреса.

П29

Закључак бр. 1: Непростојно је зевати пред неким ко вам нешто објашњава.

Тачно.

Вероватно тачно.

Потребно је више информација.

Вероватно нетачно.

Нетачно.

П30

Закључак бр. 2: Бићете бољи на кратком тесту ако сте претходно неколико пута зевали.

Тачно.

Вероватно тачно.

Потребно је више информација.

Вероватно нетачно.

Нетачно.

П31

Закључак бр. 3: Ми не зевамо када смо уморни или када нам је досадно.

Тачно.

Вероватно тачно.

Потребно је више информација.

Вероватно нетачно.

Нетачно.

ПЗ2

Закључак бр. 4: Више људи требало би да зна о разлозима због којих зевамо, као и о корисним странама зевања.

Тачно.

Вероватно тачно.

Потребно је више информација.

Вероватно нетачно.

Нетачно.

Део бр. 5: Тумачење информација (интерпретација)

Упутство:

Следећа питања се састоје само од једног дела целовите информације, након чега следи низ закључака. Полази се од претпоставке да су све информације у пасусу истините. Задатак је да се процени да ли сваки од предложених закључака логично и ван сваке сумње проистиче из информација датих у пасусу. Ако мислиш да закључак следи ван сваке сумње, одабери: *Закључак следи из изјаве*. Ако мислиш да закључак не следи ван сваке сумње на основу датих чињеница, изаберите *Закључак не следи*. Не користи опште знање приликом одговарања, већ *само информације дате у пасусу*. Не заборави да сваки закључак процењујеш појединачно.

Тврдња бр. 12:

Становништво у Великој Британији стари. Године 2014. просечна старост је први пут достигла 40 година. Предвиђа се да ће до 2040. године један од седам грађана бити старији од 75 година. То носи кључне импликације за друштво. Људи ће морати да раде дуже и касније ће одлазити у пензију, како би попунили радна места и повећали укупни буџет. Процењује се да ће јавна потрошња до 2060. године порастати за 78 милијарди фунти, као одговор на потребе старије популације.

ПЗ3

Закључак бр. 1: Људи у Великој Британији живе дуже.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

ПЗ4

Закључак бр. 2: Старија популација кошта државу.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

ПЗ5

Закључак бр. 3: Људи млађи од 35 година ће бити у мањини до 2040. године.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Тврдња бр. 13:

На најједноставнијем нивоу, *неусклађеност компетенција* односи се на несклад у понуди квалификованих људи и потреби за квалификованим људима у компанији. Неусклађеност може деловати као отежавање економског раста, ограничити могућности запошљавања и зараде појединаца и спречити компаније да максимизирају свој учинак. У Великој Британији инцидент недостатка вештина је дефинисан као „скроман” и просек не прелази 0,2% од укупног броја запослених у било ком тренутку.

ПЗ6

Закључак бр. 1: Када је потражња за стручњацима већа од понуде, нема довољно квалификованих људи да попуне расположива радна места.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

ПЗ7 Закључак бр. 2: Могуће је да једна индустрија има већи несклад од друге индустрије.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

ПЗ8

Закључак бр. 3: Изузетан ниво компетенција обезбедиће веће могућности за запошљавање појединаца.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Тврдња бр. 14:

Према истраживању, у Великој Британији у 2016. години само 4,6 милиона људи је самозапослено (раде за себе као „слободњаци“ или власници сопственог бизниса, а не за послодавца), што је много већи пропорционални пораст него код запослених. Штавише, самозапошљавање је представљало више од 40% повећања запослености током овог временског периода, упркос томе што је само један од седморо људи запослен. У оквиру овог броја, број жена је порастао за више од једне трећине, а мушкараца за 10%.ПЗ9

Закључак бр.1: Број људи у „самозапошљавању” расте брже него у приватном и државном сектору запошљавања.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

П40

Закључак бр. 2: Има више жена него мушкараца који су „самозапослени”.

Закључак следи из изјаве.

Закључак не следи из изјаве.

Прилог бр. 11:

ТЕСТ КРИТИЧКЕ РЕЦЕПЦИЈЕ МЕДИЈСКИХ САДРЖАЈА²¹²

Молимо те да одговоре на питања упишеш на линије.

Узраст: _____ Пол: _____

Школа: _____ смер: _____

Просечна оцена успеха на крају 3. класификационог периода у 1. разреду: _____

Пратим наставу предмета Језик, медији и култура: ДА/НЕ (Заокружи тачан одговор.)

Упутство за попуњавање теста:

Пред тобом је тест критичког мишљења о медијским садржајима. Тест се састоји од пет различитих типова задатака (аргументи, претпоставке, дедукција, закључивање и интерпретација). Сваки задатак се односи на одређени медијски садржај (текст, дијаграм, слику) који се налази у Прилогу. Испод новинског текста је линк преко којег такође можеш да се упознаш са садржајем путем смартфона или рачунара. Тест укупно садржи 40 тврдњи. Предвиђено време је 5 минута за читање упутства и 40 мин. за давање одговора. Важно је да одговоре даш што прецизније, ослањајући се *не на своје предзнање, већ на податке из уоквирене тврдње и садржаје из Прилога* који ћеш уз тест добити. Од понуђених одговора потребно је да се определиш за један и да га *заокружиш*. Свих пет типова задатака имају своја „правила” решавања.

1. АРГУМЕНТИ. Приликом доношења важних одлука, корисно је разликовати *јак аргумент* и *слаб аргумент*. У овом делу биће ти понуђена тврдња са аргументом који се са њом слаже или не. Потребно је да сваки аргумент прихватиш као истинит, без обзира да ли је слаб или јак, да ли се слаже или не са изјавом. Ако сматраш да је аргумент јак, одабери *Јак аргумент*, ако сматраш да је аргумент слаб, одабери *Слаб аргумент*. Покушај да не узмеш у обзир своје лично мишљење или опште знање о тврдњи, јер се сваки аргумент сматра истинитим.

2. ПРЕТПОСТАВКЕ. Претпоставка је нешто што се подразумева, узима „здро за готово”. Када неко каже: „Видимо се сутра!”, узима се „здро за готово” да ћете се видети сутра и да неће имати планове у последњем тренутку који би то спречили. Претпоставка је логички оправдана на основу доказа у тексту. Ако мислиш да је тврдња

²¹² Аутор теста је аутор дисертације.

претпоставка која се односи на текст, изабери: *Претпоставка се подразумева из текста*. У супротном одабери: *Претпоставка се не подразумева из текста*.

3. ДЕДУКЦИЈА. Текстове у Прилогу код овог типа задатака треба да посматраш као истините. Дедукција је способност да се на основу датих тврдње из општег закључка изведе појединачни случајеви (нпр.: *Људи су смртни/Значи, и Сократ је смртан*). Циљ је да процениш да ли наведени закључак заиста следи из датог текста. Ако се слажеш да закључак следи текст, одабери *Закључак следи из текста*. Уколико се не слажеш, заокружи *Закључак не следи из текста*.

4. ЗАКЉУЧИВАЊЕ. Након сваке тврдње биће представљени могући закључци који могу проистећи из те тврдње. Анализирај сваки закључак посебно и одлучи о његовом степену тачности. За сваки закључак добићеш пет могућих одговора: *тачно, вероватно тачно, потребно је више информација, вероватно нетачно, нетачно*. Изабери *тачно* ако верујеш да је закључак дефинитивно тачан. Изабери *вероватно је тачно* ако, на основу чињеница које су ти на располагању, мислиш да је закључак вероватно истинит, да је вероватније да је истинит него нетачан. Заокружи *потребно је више информација*, ако процениш да недостају чињенице, односно да нема довољно података за извођење закључка. *Вероватно нетачно* заокружи ако на основу представљених чињеница мислиш да је закључак вероватније погрешан него тачан, али нема довољно доказа који би указивали на то да је дефинитивно нетачан. Одговор *нетачно* изабери уколико мислиш да је закључак дефинитивно нетачан.

5. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА. У овом типу задатака полази се од претпоставке да су све информације у новинском тексту истините. Задатак је да се процени да ли сваки од предложених закључака логично и ван сваке сумње проистиче из информација датих у тексту. Ако мислиш да закључак несумњиво следи, одабери: *Засновано на подацима из текста*. Ако мислиш да закључак не следи на основу датих чињеница, изабери: *Није засновано на подацима из текста*. Не користи опште знање приликом одговарања, већ само информације дате у тексту.

Тест почиње на следећој страни.

1. Пажљиво прочитај текст бр. 1 из Прилога. Заокружи одговор који сматраш тачним.

Тврдња бр. 1. Аргументи

Аутор текста подстиче атмосферу страха и панике код јавности, служећи се манипулативним техникама пропаганде (емоцијама јавности, односом родитељ–дете, поистовећивањем значења парадигми „залазак сунца – отац и ћерка у игри”, „пожар – катедрала која гори”, употребом речи „идентификован”, која се користи за утврђивање идентитета непознатог тела итд.).

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Тврдња бр. 2. Аргументи

Фотографија је објављена у многим медијима, па је очекивано да ће је отац, уколико је жив, видети.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Тврдња бр. 3. Претпоставке

Отац и ћерка су посетили катедралу Нотрдам.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 4. Дедукција

Више од 200.000 људи видело је фотографију коју је поставила Брук Виндзор.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 5. Дедукција

У време пожара отац и ћерка са објављене фотографије су били у Паризу.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 11. Аргументи

Музика Бака Прасета носи дубљу поруку, што доказује чињеница и да је и део старије популације слуша.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Тврдња бр. 12. Аргументи

Отац Бака Прасета сматра да би до деце и младих лакше допреле поруке о избегавању дроге и пушења и неговању здравих стилова живота, када би их његов син слао, а не он или људи који Бака Прасе критикују.

Јак аргумент.

Слаб аргумент.

Тврдња бр. 13. Претпоставке

Отац Бака Прасета није спреман да у јавности одбрани углед свога сина.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 14. Претпоставке

Музика Бака Прасета подстиче агресивност.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 15. Претпоставке

Црква одобрава музику Бака Прасета.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 16. Претпоставке

Бака Прасе подржава вредности популарне културе, за разлику од његовог оца.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 17. Дедукција

Отац Бака Прасета не подржава речник који његов син користи.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 18. Дедукција

Бака Прасе је у Новом Саду популаран.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 19. Закључивање

Отац Бака Прасета уверен је да Бака Прасе зна на који начин може да се задржи публика.

Тачно

Вероватно тачно

Потребно је више информација

Вероватно погрешно

Нетачно

Тврдња бр. 20. Закључивање

У тржном центру у Новом Саду десили су се пропусти у организацији Бака Прасетовог концерта.

Тачно

Вероватно тачно

Потребно је више информација

Вероватно погрешно

Нетачно

Тврдња бр. 21. Закључивање

Отац Бака Прасета не користи друштвене мреже.

Тачно

Вероватно тачно

Потребно је више информација

Вероватно погрешно

Нетачно

Тврдња бр. 22. Интерпретација

Поред текста, Бака Прасе у своје клипове поставља и слике.

Засновано на подацима из текста.

Није засновано на подацима из текста.

Тврдња бр. 23. Интерпретација

Многи људи имају лоше мишљење о деловању Бака Прасета.

Засновано на подацима из текста.

Није засновано на подацима из текста.

3. Пажљиво прочитај текст бр. 3 из Прилога. Заокружи одговор који сматраш тачним.

Тврдња бр. 24. Аргументи

Научници су симулирали процес обртања времена на квантном рачунару, који је довео до неколико запажања која би требало да помогну у даљим истраживањима квантне физике, али нису вратили време уназад.

Јак аргумент

Слаб аргумент

Тврдња бр. 25. Аргументи

Постоје процеси који су сами по себи такви да ако се дешавају у супротном смеру, они и даље бивају физички могући.

Јак аргумент

Слаб аргумент

Тврдња бр. 26. Претпоставке

Научници су успели да зауставе време.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 27. Претпоставке

Оно што научници јесу направили је компјутерска симулација појаве којој је обрнут смер.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 28. Дедукција

Наставни програми из физике биће у основи измењени.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 29. Дедукција

Ново научно откриће ће захтевати да укупна људска популација пређе на нов тип рачунара.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 30. Интерпретација

Научници су утврдили да ће, ако користе 3 кубита, проценат успешности експеримента опасти.

Засновано на подацима из текста.

Није засновано на подацима из текста.

Тврдња бр. 31. Интерпретација

Научници су најавили да ће даља примена експеримента променити историју.

Засновано на подацима из текста.

Није засновано на подацима из текста.

4. Пажљиво прочитај текст бр. 4 из Прилога. Заокружи одговор који сматраш тачним.

Тврдња бр. 32. Аргументи

Како би указао на тренутне рејтинге гледаности, Жељко Митровић је уживо у програму ТВ Пинк показао свој мобилни телефон на којем су приказани резултати истраживања агенције „Нилсен”.

Јак аргумент

Слаб аргумент

Тврдња бр. 33. Аргументи

Жељко Митровић је изјавио да је ТВ Пинк 13. априла 2019. год. био „најгледанији у својој историји”, „отприлике 10 до 15 пута” гледанији од других ТВ програма, што би требало да резултира податком након истраживања гледаности да је ТВ Пинк тога дана остварио „апсолутни историјски максимум”.

Јак аргумент

Слаб аргумент

Тврдња бр. 34. Претпоставке

Дијаграм гледаности од 12.10.2016. упућује да је 15,5% три пута већа вредност од 9,47%.

Претпоставка се подразумева из текста.

Претпоставка се не подразумева из текста.

Тврдња бр. 35. Дедукција

14% је више од 50%.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 36. Дедукција

Сваки десети и петнаести гледалац ТВ програма у Србији 13. априла 2019. године гледао је ТВ Пинк.

Закључак следи из текста.

Закључак не следи из текста.

Тврдња бр. 37. Закључивање

Када би се „дуплирали” ступци гледаности ТВ Прва (не и нумеричка вредност), који показују резултате истраживања гледаности за 8.6.2016, добила би се већа гледаност ТВ Прве од ТВ Пинк.

Тачно

Вероватно тачно

Потребно је више информација

Вероватно нетачно

Нетачно

Тврдња бр. 38. Закључивање

У изјави Жељка Митровића синтагма „историјски максимум” означава искључиво гледаност ТВ Пинк од дана оснивања те телевизије.

Тачно

Вероватно тачно

Потребно је више информација

Вероватно нетачно

Нетачно

Тврдња бр. 39. Интерпретација

Дијаграм гледаности од 27.9.2017. упућује да је ТВ Пинк пратило 14%, а остале телевизије по 5%, 7% и 9%.

Засновано на подацима из дијаграма.

Није засновано на подацима из дијаграма.

Тврдња бр. 40. Интерпретација

Дијаграм од 9.10.2016. несумњиво показује да је број гледалаца ТВ Пинк (16,4%) и РТС1 (16,2%) био приближно исти.

Засновано на подацима из дијаграма.

Није засновано на подацима из дијаграма.

Хвала за учешће у истраживању!

Прилог бр. 12

МЕДИЈСКИ САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ СТИМУЛУСА ЗА Т. К. Р. М. С.²¹³

ТЕКСТ БР. 1²¹⁴

CEO SVET IH TRAŽI, USLIKANI SAT PRED POŽAR U NOTR DAMU: Otac se igrao sa ćerkicom ispred katedrale, a onda je buknila VATRA! (FOTO, VIDEO)

Neposredno pred izbijanje požara u pariskoj katedrali Notr Dam snimljena je fotografija koja je zapalila društvene mreže

Samo sat vremena pre nego što je razorni požar zahvatio poznatu parisku katedralu Notr Dam, otac i ćerka snimljeni su kako se veselo igraju ispred istorijskog spomenika, a fotografija je od tada postala viralna. Fotografija je snimljena pre zalaska sunca i požara koji je osvetlio parisko nebo i koji je lokaliziran oko tri sata ujutro, nakon što je prvo progutao toranj, a ubrzo i čitav krov. Bruk Vindzor kaže da je snimila fotografiju oca i ćerke koji su uživali ispred 850 godina starog spomenika, koji godišnje poseti do 14 miliona turista. "Umalo sam prišla tati i pitala ga želi li fotografiju. Sada bih volela da jesam. Tviteru, imaš li neku magiju, pomoz da ih pronađemo", napisala je, a njen post je postao viralan. Otac još uvek nije identifikovan, ali fotografija je već završila u brojnim medijima i verovatno je samo pitanje vremena kad će biti pronađen. Fotografija je za kratko vreme imala 100.000 deljenja i 200.000 lajkova.

(Kurir, 16.4.2019 <https://www.kurir.rs/planeta/3237947/otac-sa-cerkicom-uslikan-pred-pozar-u-notr-damu-sada-ih-trazi-ceo-svet-igrali-su-se-ispred-katedrale-a-onda-je-suknula-vatra-foto-video>)

²¹³ Тест критичке рецепције медијских садржаја.

²¹⁴ Сва четири текста дата су латиничким писмом, у изворном облику преузети из медија у којем су објављени.

SLUČAJ BAKA PRASETA Đakon Nenad Ilić o popularnom sinu: Ne podržavam rečnik koji koristi, uklapa se u realnost kojoj se ja PROTIVIM

"Mnogim pozivanjima, citiranjima, komentarima, zgražanjima, napadima i odbranama prinuđen sam da dam komentar na delovanje mog mlađeg sina, Bogdana, poznatog na Jutjub sceni kao Baka Prase", piše đakon Nenad Ilić.

Tekst koji je đakon Nenad Ilić objavio na svom Fejsbuk profilu prenosimo u celosti:

"Interesovanje za njegovu ogromnu popularnost na Jutjubu - preko milion pratilaca - u široj javnosti počelo je posle stampeda dece u tržnom centru u Novom Sadu koji sigurno nije njegova odgovornost, nego se radi o propustima organizatora.

Ne podržavam deo rečnika i slika koje on koristi u svojim popularnim klipovima. I on to zna. O tome raspravljamo. Zašto na javnoj sceni koristi rečnik koji ne koristi u kući...

On mi objašnjava da je to način da uspostavi sa svojom publikom iskrenu komunikaciju. Govori jezikom našeg vremena i naše kulture, često se sprdajući sa klišeima.

Trudim se da ga ubedim da iskoristi svoju popularnost za plasiranje nekog pametnijeg sadržaja. U stvari - ne moram. On tačno zna koliko može takvog sadržaja da plasira a da zadrži publiku. Uglavnom mladu, ali ima tu i starijih. Uklapa se u realnost kojoj se ja snažno protivim. A koliko bi dece i mladih iskreno prihvatilo poruke o tome da ne puše, ne piju, ne drogiraju se i trude se da zdravo žive, što Bogdan uporno poručuje, kad bih ja pokušao da im plasiram ili neko od dušebrižnika koji misle da je njegovo delovanje loše za decu?"

Blic, 27.1.2019. <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/slucaj-baka-praseta-djakon-nenad-ilic-o-popularnom-sinu-ne-podrzavam-recnik-koji/je9dbtf>

VELIKO OTKRIĆE RUSKIH NAUČNIKA: Uspeli da VRATE VREME UNAZAD pomoću kvantnog kompjutera!

Naučnici sa moskovskog Instituta za fiziku i tehnologiju, uz pomoć kolega iz Švajcarske i SAD, napravili su nešto što se protivi zakonima fizike.

Oni su, pomoću kvantnog računara, uspjeli da promene tok vremena. Studija je u suprotnosti sa osnovnim zakonima fizike i mogla bi da promeni naše razumevanje procesa koji upravljaju univerzumom. Ovaj razvoj događaja takođe pomaže u boljem razumevanju kvantnih kompjutera pa su naučnici koristeći elektrone i kvantnu mehaniku uspjeli da vrate vreme u eksperimentu čiji su rezultati ravni tome da bilijarske kugle vratimo u prvobitnu formu trougla.

- Kreirali smo stanje koje ide u suprotnom smeru od normalnog termodinamičkog smera u kojem ide vreme - rekao je vođa istraživanja doktor Gordi Lesovik.

- Veštački smo stvorili situaciju koja se odvija u suprotnom smeru u odnosu na termodinamičku vremensku osu - kaže Lesovik.

Tokom eksperimenta istraživači su otkrili da, ako koriste samo dva kubita (qubit - sastavni deo kvantnog kompjutera), ostvaruju uspeh u čak 85 odsto slučajeva. A kada dodaju još jedan kubit, pojavljuju se greške, pa procenat uspešnosti opada.

Oni očekuju da će broj grešaka svesti na minimum. Eksperiment bi mogao imati praktičnu primenu u razvoju kvantnih računara, kažu naučnici.

- Naš algoritam se može ažurirati i koristiti za testiranje programa pisanih za kvantne računare i eliminisanje buke i grešaka - rekao je dr Lesovik.

Danas, 20.3.2019. <https://www.srbijadanas.com/vesti/svet/veliko-otkrice-ruskih-naucnika-uspeli-da-vrate-vreme-unazad-pomocu-quantnog-kompjutera-2019-03-20>

TEKST БР. 4

Željko Mitrović se 13. aprila pojavio kao gost u emisiji „Stop nasilju” na sopstvenoj televiziji i uživo u programu pokazao svoj mobilni telefon na kojem su bili trenutni rejtinzi gledanosti. Naveo je da je tog dana „televizija Pink verovatno najgledanija u svojoj istoriji”, da je razlika između TV Pink i ostalih televizija „otprilike 10 do 15 puta” i da misli da će sutradan kada budu gotovi zvanični rezultati istraživanja „apsolutno imati istorijski maksimum”. Pink se u istraživanjima koja objavljuje oslanja na istraživanja agencije Nilsen, čiji su rezultati navedeni na dijagramima.

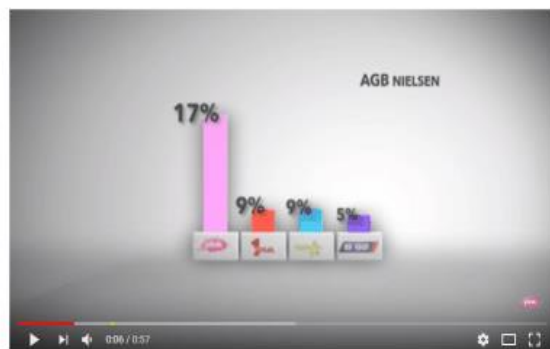
(*Fake News tragač*, prilagođeno fakenews.rs/2019/04/18/zeljko-mitrovic-se-preracunao-i-demantovao-sam-sebe/)



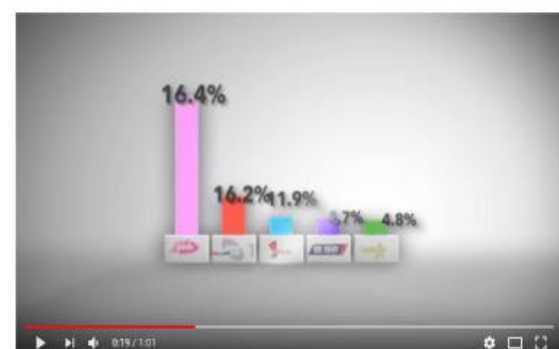
Tv Pink - Istraživanje gledanosti za 27.09.2017.



Tv Pink - Istraživanje gledanosti za 12.10.2016.



AGB Nielsen - TV Pink - Istraživanje gledanosti za 08.06.2016.



TV Pink - Istraživanje gledanosti za 09.10.2016.

10. РЕЗИМЕ

На Унесковом међународном симпозијуму о медијском образовању у Гринвалду 1982. године, медијско образовање је први пут препознато као суштинска активност на путу стицања политичких права у савременом друштву. Медији су тада квалификовани као „средство за активно учешће грађана у друштву” (Унеско, 1982). Појам *медијска писменост* дефинисан је на Националној конференцији о медијској писмености 1992. године као „способност приступа, анализирања, оцењивања и преношења порука путем медија” (Ауфдерхаиде, 1992). Процес стицања медијске писмености је дуготрајан и захтева развој посебних способности, као и активну примену одређених вештина.

Конвергенција медија и технологије у глобалној култури на почетку 21. века мења начин на који учимо о свету, захтевајући и промене у приступу образовању. Способност читања штампане речи више није довољна – деци, адолесцентима и одраслима потребна је критичка интерпретација моћних слика мултимедијалне културе, као и компетенције за изражавање и продукцију у различитим медијским модалитетима. Како технологија и даље мења наш свет, област образовања се суочава са бројним изазовима и могућностима. Пред наставнике ученика с почетка 21. века и креаторе образовних политика постављају се два кључна питања: Која знања о медијима данашњој деци и адолесцентима може пружити школа? На који начин код ученика можемо развити компетенције за информациону и медијску писменост у измењеном медијацентричном амбијенту с почетка 21. века, не одбацујући притом примарне традиционалне циљеве наставе, попут развоја критичког мишљења? Задатак данашњих наставника подразумева проширивање циљеве наставе и усклађивање са актуелним комуникационо-технолошким и културалним променама. Као нови циљ наставе конституише се стицање знања ученика о идентификовању медијских конструката, њиховој селекцији у односу на стварност, тумачењу њиховог значења и одговорној продукцији медијских садржаја.

Наше полазиште у дисертацији произашло је из критичке (трансформативне) педагогије, као оријентације у развојној психологији, чији је циљ критички оријентисано образовање, односно ученик као критички појединац који активно промишља и партиципира у грађанском друштву. Према нашем становишту, критичко мишљење у средњем образовању обухвата еманципаторни сазнајни интерес, који подразумева знање као *средство еманципације* ученика. У кључу критичке педагогије, критичко мишљење у дисертацији посматрано је као есенцијално обележје и циљ укупног наставног процеса – разнородних наставних активности и њихове анализе, на основу којих се конструишу знања.

Највиши циљ савременог средњег образовања је подстицање критичке свести ученика, односно развијање компетенција ученика за анализу социјалних, економских и

политичких противречности у друштву. Према становишту критичке педагогије, чија су становишта заступљена дисертацији, критичка свест се успоставља стицањем знања о узроцима и развоју опресивних појава у друштвеном контексту, као и механизмима који такав поредак одржавају и учвршћују. Развој критичког мишљења ученика подразумева успостављање и подстицање неколико кључних когнитивних способности: анализу, евалуацију, рефлексију и примену знања при сагледавању човековог друштвеног окружења у актуелном историјском тренутку. Јачање међупредметних компетенција ученика, пре свега компетенције за рад са подацима и компетенције за учешће у демократском друштву, обезбедиће еманципаторну улогу знања у средњем образовању.

У складу са изазовима образовања које намећу културалне промене почетком 21. века, постављен је и циљ ове дисертације – доказивање хипотезе да медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко мишљење адолесцената о медијским садржајима. Медијској писмености, као подстицају за критичко мишљење адолесцената, у дисертацији је приступљено теоријски и емпиријски, у контексту наставе у гимназији. Приказ заступљености медијске писмености у курикулуму у свету и код нас остварен је дескриптивно-аналитичким методом и анализом садржаја доступних извора. Анализом садржаја медијског дискурса истражена су и језичко-стилска средства медијских садржаја за које је утврђено да представљају потенцијал за подстицање критичког мишљења и креативне продукције адолесцената.

Главно (параметарско) истраживање у дисертацији, чији је циљ доказивање главне хипотезе, посматрано је као епистемолошко сагледавање могућности наставе медијске писмености у средњем образовању, чији је циљ развој критичког мишљења. Холистичко разумевање медија, у кључу унапређивања медијске писмености у средњем образовању, обухватило је процес критичког испитивања медијских садржаја и продукције. У параметарском истраживању посматран је утицај публицистичког дискурса, дијаграма и фотографије на узорак субјеката.

За инструмент параметарског истраживања за доказивање главне хипотезе, коришћени су Тест критичког мишљења и Тест критичке рецепције медијских садржаја. Као медијски стимулуси употребљени су медијски садржаји различитих модалитета (публицистички дискурс, дијаграм, фотографија).

Главном истраживању помоћу којег је покушано да се докаже главна хипотеза и низ хипотеза које из ње дедуктивно произлазе, претходило је експлоративно истраживање. Резултати спроведеног експлоративног истраживања потврдили су научну адекватност инструмента креираног за потребе доказивања хипотеза. За стимулус-варијабле (пет подкала критичког мишљења – *евалуацију аргумената, препознавање имплицитних претпоставки, дедуктивно резонување, интерпретацију и закључивање*), примењен је поступак операционализације. На тај начин утврђен је начин мерења варијабли.

Емпиријско истраживање помоћу којег је покушано да се докаже главна хипотеза и низ од првих пет помоћних, дедуктивно изведених хипотеза, за технику има квантитативну методу упитника. Одговори у упитнику представљају вредности категоријских варијабли. Вотсон-Гласеров тест критичког мишљења, коришћен као инструмент у експлоративном истраживању, као и Тест критичке рецепције медијских садржаја, подразумевају дихотомију и вишеструки избор. За циљну групу експлоративног и главног емпиријског истраживања одабрани су ученици који завршавају први разред у некој од пет гимназија у Београду (Прве београдске гимназије, Треће београдске гимназије, Пете београдске гимназије, Девете београдске гимназије „Михаило Петровић Алас” и Гимназије „Свети Сава”). Истраживање је спроведено јуна 2019. године и обухватило је 250 узорака субјекта. Подаци из упитника су дескриптивно анализирани и статистички обрађени мерама пребројавања (фреквенција и проценат). Пратећи релације међу варијаблама, указано је на корелације, док су закључци, које наводимо у наставку, индуктивно изведени:

Медијска писменост у средњем образовању подстиче критичко разумевање медијског садржаја од стране адолесцената. Резултати истраживања показују да је у задацима којима се проверава присуство способности свих пет подскала критичког мишљења, већа вредност остварена код испитаника који су током једне школске године кроз наставни контекст били стимулирани медијским садржајима (у оквиру наставе изборног предмета Језик, медији и култура), у циљу развијања критичког мишљења и медијске писмености.

Критичким односом адолесцената према медијским садржајима, развија се и критичко мишљење адолесцената, а са развојем критичког мишљења адолесцената према медијским садржајима, развија се и њихова медијска писменост. Виши ниво присуства медијске писмености у средњем образовању за исход има виши ниво критичког мишљења. Теоријским разматрањем и емпиријским истраживањем потврдили смо да медијска писменост у средњем образовању обезбеђује веће присуство критичког мишљења ученика. Изостављањем медијске писмености из образовних политика за средње школе, умањује се могућност развоја критичког мишљења адолесцената.

За доказивање последње помоћне хипотезе, једине која не следи дедуктивни низ, коришћени су резултати емпиријског истраживања *Подстицање креативности адолесцената путем медијских садржаја*. Методолошки оквир два истраживања спроведена у циљу утврђивања медијских стимулуса који подстичу креативност адолесцената је квалитативни и квантитативни. Коришћена је метода разговора и метода писања приче према датој фотографији. Подаци су статистички обрађени мерама пребројавања и мером централне тенденције.

Критичка продукција и оствареност некогнитивних аспеката критичког мишљења посматрана је путем анализе процеса настајања и изведбе комада *Невидљиви споменици*, чији су коаутори и извођачи ученици Треће београдске гимназије (Битеф театар, 2015). За истраживање односа критичког мишљења и креативности адолесцената

у документарном позоришном комаду *Невидљиви споменици*, примењене су симиотичка театролошка метода, историографска метода и метода анализе садржаја. Наратив комада сагледан је театролошки, у контексту позоришта, као предлог за представу. Закључено је да су способности критичке продукције адолесцената, које су актуелизоване у процесу настајања и изведби комада *Невидљиви споменици*, следеће: структурирање садржаја, продукција према задатом циљу, уважавање улоге контекста, продукција у различитим симболичким модалитетима, аргументовање сопствене позиције и позиције *другог*, исказивање личног става према теми „невидљивих споменика”, решавање проблема и доношење одлука.

Тачке ослоња предмета ове дисертације полазе из више наука и научних дисциплина – филозофије медија, психологије у образовању, методике наставе, комуникологије и театрологије. Служећи се методама прикупљања, анализе и синтезе објављене литературе и других извора, као и резултатима истраживања релевантних за предмет нашег рада, покушали смо да теоријски допринесемо научној мисли у области медијске писмености у средњем образовању. Емпиријски допринос пре свега сагледавамо у резултатима спроведених емпиријских истраживања и могућностима коришћења Теста критичке рецепције медијских садржаја, креираног за потребе ове дисертације, у наставном контексту у средњем образовању, интердисциплинарној настави и развоју међупредметних компетенција ученика, есенцијалних за учешће у грађанском друштву на почетку 21. века.

SUMMARY

At the Unesco International Symposium on Media Education at Grunwald in 1982, media education was first recognized as an essential activity on the path of acquiring political rights in contemporary society. The media were then qualified as a means for active participation of citizens and their participation in society. The term *media literacy* was defined at the 1992 National Leadership Conference on Media Literacy, as "the ability to access, analyze, evaluate and transmit messages through the media (Aufderheide, 1992). The process of acquiring media literacy is durable, lifelong, and requires the development of special abilities, as well as the active application of certain skills.

The convergence of media and technology in global culture at the beginning of the 21st century is changing the way we learn about the world, demanding changes in access to education. The ability to read the printed word is no longer sufficient - children, adolescents and adults also need the ability to critically interpret powerful images of a multimedia culture, as well as to express themselves in various media modes and forms. As technology continues to change our world, the field of education faces numerous challenges and opportunities. Two key questions are posed to teachers of early 21st century students and policymakers: What can today's children and adolescents say about the media, which they do not know yet? How can students develop information and media literacy competences in a changed media-centric environment from the beginning of the 21st century, without rejecting primary traditional teaching goals, such as developing students' critical thinking? The task of today's teachers is to broaden the teaching objective and align it with current communication, technological and cultural changes. The acquisition of students' knowledge of identifying media constructs, their selection in relation to reality, and the interpretation of their meaning is constituted as a new goal of teaching.

Our starting point in the dissertation came from critical (transformative) pedagogy, as an orientation in developmental psychology, aimed at a critically oriented education, that is, a student as a critical individual who actively deliberates and participates in civil society. In our view, critical thinking in secondary education encompasses emancipatory cognitive interest, which entails knowledge as a means of emancipating students. At the key of critical pedagogy, critical thinking in the dissertation is seen as an essential feature and goal of the overall teaching process - diverse teaching activities and their analysis, on the basis of which knowledge is constructed.

The highest goal of modern secondary education is to encourage students' critical awareness, that is, to develop students' competences for analyzing social, economic and political contradictions in society. According to the viewpoint of critical pedagogy, the views of which are represented by the dissertation, critical consciousness is established by acquiring knowledge about the causes and development of oppressive phenomena in the social context,

as well as the mechanisms that maintain and consolidate such order. Developing students' critical thinking involves establishing and fostering several key cognitive abilities: analyzing, evaluating, reflecting, and applying knowledge when looking at a person's social environment in the current historical moment. Strengthening students' cross-curricular competences, above all data competences and competences for participation in a democratic society, will provide an emancipatory role for knowledge in secondary education.

In line with the challenges of education that impose cultural change in the early 21st century, the aim of this dissertation has been set - proving the hypothesis that media literacy in secondary education encourages adolescents' critical thinking about media content. Media literacy, as an impetus for the critical thinking of adolescents, was approached theoretically and empirically in the context of teaching in the gymnasium. The representation of media literacy in the curriculum in the world and in our country was achieved through descriptive-analytical method and content analysis of available sources. The analysis of the content of media discourse also explored the linguistic and stylistic means of media content, which was found to represent the potential for encouraging critical thinking and creative production of adolescents.

The main (parametric) research in the dissertation, aimed at proving the main hypothesis, was viewed as an epistemological insight into the possibility of teaching media literacy in secondary education, aimed at developing critical thinking. A holistic understanding of the media, in the key to improving media literacy in secondary education, has involved the process of critically examining media content and production. In parametric research, the influence of publicity discourse, diagrams and photography on the sample of subjects was observed.

For the parametric research instrument to prove the main hypothesis, the Critical Thinking Test and the Media Critical Reception Test were used. Media contents of different modalities (public discourse, diagram, photograph) were used as media stimuli.

The main research that tried to prove the main hypothesis and the set of hypotheses that deductively derived from it was preceded by exploratory research. The results of the exploratory research conducted confirmed the scientific adequacy of the instrument designed to prove the hypotheses. For stimulus variables (five subscales of critical thinking - argument evaluation, recognition of implicit assumptions, deductive reasoning, interpretation and reasoning), the operationalization procedure was applied. In this way, the way of measuring the variables is determined.

An empirical study that attempts to prove the main hypothesis and a series of the first five auxiliary deductive hypotheses has a quantitative questionnaire method for the technique. The answers in the questionnaire represent the values of the categorical variables. The Watson-Glaser Critical Thinking Test, used as an instrument in exploratory research, as well as the Critical Reception of Media Content test, imply dichotomy and multiple choice. The target group of exploratory and main empirical research was selected students who complete first grade in one of the five high schools in Belgrade (First Belgrade High School, Third

Belgrade High School, Fifth Belgrade High School, Ninth Belgrade High School "Mihailo Petrovic Alas" and High School "Sveti Sava"). The survey was conducted in June 2019 and included 250 samples of the subject. Questionnaire data were descriptively analyzed and statistically processed by counting measures (frequency and percentage). Following the relationships among the variables, correlations are pointed out, while the conclusions that we provide below are inductively derived:

Media literacy in secondary education encourages a critical understanding of media content by adolescents. The results of the research show that in the tasks that test the presence of the ability of all five sub-scales of critical thinking, the greater value was achieved in the respondents who were stimulated with media content (within the elective course Language, Media and Culture) during the school context to develop critical thinking and media literacy.

Adolescents' critical attitude towards media content also develops adolescents' critical thinking, and with the development of adolescents' critical thinking towards media content, their media literacy develops. Higher levels of media literacy attendance in secondary education for outcome have higher levels of critical thinking. Through theoretical consideration and empirical research, we have confirmed that media literacy in secondary education provides a greater presence of students' critical thinking. By omitting media literacy from high school education policies, the ability to develop adolescent critical thinking is diminished.

To prove the last supporting hypothesis, the only one that does not follow a deductive sequence, the results of an empirical study Encouraging Adolescent Creativity through Media Content were used. The methodological framework of the two studies conducted to identify media stimuli that stimulate adolescent creativity is qualitative and quantitative. The interview method and the method of writing the story according to the given photo were used. The data were statistically processed by counting measures and a measure of central tendency.

The critical production and realization of non-cognitive aspects of critical thinking was observed through the analysis of the process of creation and performance of the theater performance *Invisible Monuments*, whose co-authors and performers are students of the Third Belgrade Gymnasium (Bitef Theater, 2015). To investigate the relationship between adolescents' critical thinking and creativity in the documentary theater play *Invisible Monuments*, the simiotic theatrical method, the historiographical method and the content analysis method were applied. The narrative of the theater performance was viewed theatrically, in the context of theater, as a template for the play. It has been concluded that adolescents' critical production abilities, which are actualized in the process of creation and performance of the theater play *Invisible Monuments*, are the following: content structuring, production according to a given goal, appreciation of the role of context, production in different symbolic modalities, argumentation of one's own position and the position of another, personal expression attitude towards the theme of "invisible monuments", problem solving and decision making.

The points of reference of this dissertation are based on a number of sciences and scientific disciplines - philosophy of media, psychology in education, teaching methodology, communication science and teatrology. Using the methods of collecting, analyzing and synthesizing the published literature and other sources, as well as the results of research relevant to the subject of our work, we tried to contribute theoretically to the scientific thought in the field of media literacy in secondary education. The empirical contribution is primarily seen in the results of the empirical research conducted and the possibilities of using the Critical Reception of Media Content Test, created for the purpose of this dissertation, in a teaching context in secondary education, interdisciplinary teaching and the development of cross-curricular competences of students essential for participation in civil society at the beginning 21. century.

Изјава о ауторству

Потписана: Маст. Виолета Кецман

број индекса: 2/2015 д

Изјављујем,

да је докторска дисертација под насловом:

Медијска писменост у средњем образовању:

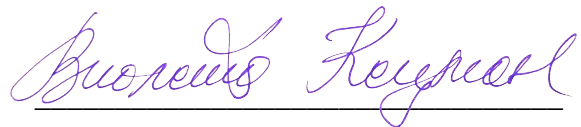
Подстицај за критичко мишљење адолесцената у Србији почетком 21. века,

резултат сопственог истраживачког / уметничког истраживачког рада,

- да предложена докторска теза у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других факултета,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 24. октобра 2019. год.



**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторске дисертације**

Име и презиме аутора: Маст. Виолета Кеџман

Број индекса: 2/2015 д

Докторски студијски програм: Теорија драмских уметности, медија и културе.

Наслов докторске дисертације:

Медијска писменост у средњем образовању:

Подстицај за критичко мишљење адолесцената у Србији почетком 21. века,

Ментор: ред. проф. др Дивна Вуксановић.

Потписани (име и презиме аутора): Маст. теор. уметн. Виолета Кеџман

изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације пројекта истоветна електронској верзији коју сам предао за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета уметности у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета уметности Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 24. октобра 2019.



Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет уметности у Београду да у Дигитални репозиторијум Универзитета уметности унесе моју докторску дисертацију под називом:

Медијска писменост у средњем образовању:

Подстицај за критичко мишљење адолесцената у Србији почетком 21. века,

која је моје ауторско дело.

Докторску дисертацију предала сам у електронском формату погодном за трајно депоновање.

У Београду, 24. октобра 2019.

Потпис докторанда



Violeta Kucman

