

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju

**MODELI PROCENJIVANJA
I STRATEGIJE UNAPREĐIVANJA
KVALITETA OBRAZOVANJA
ODRASLIH U SRBIJI**

Beograd, 2014.

Izdavač:

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
Institut za pedagogiju i andragogiju
Čika Ljubina 18-20, Beograd

Urednici:

Prof. dr Branislava Knežić
Prof. dr Aleksandra Pejatović
Doc. dr Zorica Milošević

Recenzenti:

Dr Milan Matijević,
redovni profesor Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
Dr Sabina Jelenc Krašovec,
vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Ljubljani, Slovenija
Dr Ranko Bulatović
redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu u penziji, Srbija

Za izdavača:

Prof. dr Radovan Antonijević

Tehnički urednik i dizajn korica:

Zoran Imširagić

Tiraž:

300 primeraka

ISBN 978-86-82019-82-4

Izdavanje ovog tematskog zbornika
finansirano je sredstvima Ministarstva
prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

374.7(082)
37.018.48(082)

MODEL I procenjivanja i strategije unapređivanja
kvaliteta obrazovanja odraslih u Srbiji / [urednici Branislava Knežić, Aleksandra Pejatović, Zorica Milošević].
- Beograd ; Institut za pedagogiju i andragogiju : 2014,
2014 (Beograd : Institut za pedagogiju i andragogiju).
- 204 str. ; 24 cm

Tiraž 300. - Napomene i bibliografske reference uz tekst.
- Bibliografija uz svaki rad. - Abstracts.

ISBN 978-86-82019-82-4

a) Образовање одраслих - Зборници b)
Перманентно образовање - Зборници
COBISS.SR-ID 212360460

SADRŽAJ

Reč urednica	5
TQM U ORGANIZACIJAMA ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH	7
<i>Šefika Alibabić, Jovan Miljković</i>	
RADNA MEMORIJA KAO PREDIKTOR USPEHA U UČENJU – NEDOSTAJUĆA VEZA U OBRAZOVANJU ODRASLIH?	33
<i>Aleksandar Bulajić, Maja Maksimović</i>	
STRATEGIJE OBRAZOVANJA ODRASLIH – ŽELJE, POTREBE, MOGUĆNOSTI I REZULTATI	47
<i>Miomir Despotović, Katarina Popović</i>	
KOMPONENTE KVALITETA KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA	69
<i>Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić, Bojan Ljujić</i>	
UNAPREĐIVANJE KVALITETA OBRAZOVNIH INTERVENCIJA U ORGANIZACIJI SA CILJEM PREVAZILAŽENJA STRESA ZAPOSLENIH UZROKOVANOG FENOMENOM <i>DOWNSIZING</i>	93
<i>Edisa Kecap</i>	
OBRAZOVANJE OSUĐENIKA: OD DEKLARATIVNOG DO STVARNOG	109
<i>Branislava Knežić</i>	

KARIJERNO VOĐENJE I SAVETOVANJE ODRASLIH U SRBIJI – OD PROBLEMA DO MOGUĆNOSTI	125
<i>Dubravka Mihajlović</i>	
INTEGRISANJE KONCEPTA ODRŽIVOSTI U PROFESIONALNU PRIPREMU ANDRAGOGA – DOPRINOS KVALITETU ANDRAGOŠKE DELATNOSTI.....	141
<i>Violeta Orlović Lovren</i>	
POSVEĆENOST ZAPOSLENIH – ELEMENT EVALUACIJE I OSLOMAC STRATEGIJE UNAPREĐIVANJA KVALITETA RAZVOJA LJUDSKIH RESURSA	155
<i>Kristinka Ovesni</i>	
INTEGRALNI PRISTUP U OBRAZOVANJU ODRASLIH KAO ČINILAC UNAPREĐIVANJA KVALITETA OBRAZOVANJA NAMENJENOG ODRASLIMA	175
<i>Aleksandra Pejatović</i>	
TRANZICIJA U SVET RADA: KA UNAPREĐIVANJU KVALITETA VISOKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI	191
<i>Kristina Pekeč</i>	

KOMPONENTE KVALITETA KOMUNIKACIONO-MEDIJSKOG OBRAZOVANJA¹

Nada Kačavenda-Radić², Tamara Nikolić-Maksić³, Bojan Ljujić⁴
Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Rad je rezultat daljih napora u realizaciji istraživanja *Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih*. Time je ovaj prilog samo segment celine koju čini zbir prethodnih naših radova.

Cilj ovog dela jeste analiza komponenti koje karakterišu kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Dok smo ih u jednom ranije objavljenom radu (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a) samo prepoznali i skicirali, ovde pokušavamo da ih objasnimo i dublje specifikujemo njihovo značenje aplicirano na komunikaciono-medijsko obrazovanje. Početna pozicija i u ovom članku je humanistički orijentisana, a kvalitetu komunikaciono-medijskog obrazovanja pristupa se u kontekstu složene paradigme kvaliteta življenja savremenog čoveka. Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja su razlučene i objašnjene na osnovu mogućnosti razvoja ljudskih potencijala i samoostvarenja kao najvišeg smisla obrazovanja uopšte. Specifikovali smo i analizirali osam sledećih komponenti koje karakterišu kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja: vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom; razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti; okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl, naučno-tehnološka, obrazovno-tehnološka, te komunikaciono-tehnološka i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost); relativnost i promenljivost; kontinuiranost i trajnost; razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu; različitost po opštosti i uporedivost stepena; označenost stvarnim i virtuelnim svetom.

Analiza je pokazala da svaka izdvojena komponenta na različite načine profilise kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ipak, zajednička odlika je da se one međusobno samoodređuju te nalaze u interakcijskim, interferirajućim i uzročno-posledičnim odnosima. Pored toga, svaka od njih predstavlja izvor i resurs mnogobrojnih i različitih indikatora čijom specifikacijom se postiže dalja konkretizacija i razumevanje komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, uzimajući u obzir hronološko-vertikalni tok i sadašnju horizontalnu različitost u razvijenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređenja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011-2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

² nkacaven@f.bg.ac.rs

³ tmaksic@gmail.com

⁴ bojangljujic@gmail.com

Ključne reči: komunikaciono-medijsko obrazovanje, kvalitet, komponente kvaliteta, kvalitet življenja.

Uvod

Bilo koji istraživački rad koji za predmet ima *kvalitet* nije, niti može biti, jednom za svagda validan. Međutim, svaki je, samom svojom temom, ambiciozan i, najčešće, apstraktan. Pogotovo je ambiciozno tragati za konkretnim komponentama kvaliteta koje bi važile za svako komunikaciono-medijsko obrazovanje po horizontalnoj liniji sadašnjice i vertikalno-hronološkoj putanji. Teško ih je prepoznati, a ne ostati na najopštijem nivou. S druge strane, komunikaciono-medijsko obrazovanje se do te mere menja i u filogenetskom i u ontogenetskom smislu da ponuđena paradigma komponenti njegovog kvaliteta, kojoj smo posvetili ovaj prilog, može poslužiti samo kao platforma za dalja istraživanja koja bi podrazumevala konkretizaciju tih komponenti, odnosno specifikaciju niza indikatora kvaliteta koji proizilaze iz njih.

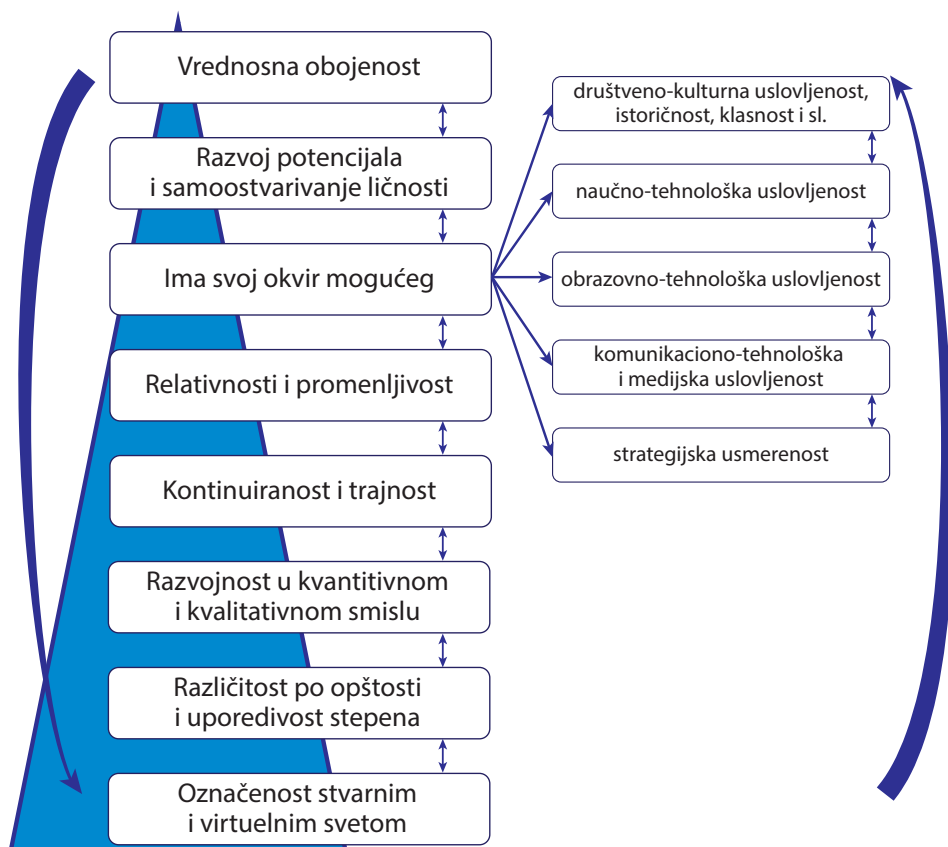
Članak predstavlja deo istraživačkih zalaganja i napora na projektu *Kvalitet i modeli obrazovanja kao činilac (kvaliteta) življenja u slobodnom vremenu i komunikacijama odraslih*. U prethodnim radovima doticali smo se kvaliteta dokoličarskog, ali i komunikaciono-medijskog obrazovanja na različite načine. Primarni fokus u ovom radu je na komponentama tog kvaliteta apliciranim samo na komunikaciono-medijsko obrazovanje. One su izvedene iz samih osobenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, a skicirane su u radu *Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja* (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a). U tom članku, karakteristike kvaliteta su eksplicirane i dublje predstavljene imajući u vidu, pre svega, dokoličarsko obrazovanje. Kao što su naše ranije analize pokazale da je odnos kvaliteta obrazovanja i kvaliteta korišćenja slobodnog vremena interakcijski i interferirajući, pa i uzročno-posledični, tako su i opšte karakteristike kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja kompatibilne sa kvalitetom življenja u slobodnom vremenu, pa i šire, sa kvalitetom življenja uopšte.

U skladu sa ranije prihvaćenim humanističkim pristupom, gde smo kvalitet življenja u slobodnom vremenu oslonili na odrednicu po kojoj je to „*vrednovano postignuće u okviru mogućnog*“ (Kačavenda-Radić, 1992, 67), i u ovom radu polazimo sa iste pozicije. Pretpostavka koja se nametnula glasi da *kvalitet življenja u savremenom trenutku karakteriše preplitanje sa komponentama kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, te je nemoguće sagledati šta iz čega proističe*. Dakle, paradigma komponenti kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja,

koju smo analizirali u ovom prilogu, predstavlja doprinos razumevanju i uobličavanju komunikaciono-medijskog obrazovanja na humanističkim osnovama.

Kao najrelevantnije prepoznajemo i analiziramo sledeće komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja:

- vrednosna obojenost – poželjna preferencija sa kognitivnim, motivacionim i emocionalnim aspektom;
- razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti;
- okvir mogućnog (društveno-kulturna uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl, naučno-tehnološka, obrazovno-tehnološka, te komunikaciono-tehnološka i medijska uslovljenost, strategijska usmerenost);
- relativnost i promenljivost;
- kontinuiranost i trajnost;
- razvojnost u kvantitativnom i kvalitativnom smislu;
- različitost po opštosti i uporedivost stepena;
- označenost stvarnim i virtuelnim svetom.



Slika 1: Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja (prema: Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a).

Kao što je prikazano na *Slici 1*, sve komponente su međusobno povezane i prelamaju se jedna kroz drugu. Uzimajući u obzir horizontalno-sadašnju i hronološko-vertikalnu liniju različitosti u razvoju komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji. S jedne strane, trudeći se da budemo što jasniji u objašnjavanju svake komponente, a sa druge, budući da one ne egzistiraju pojedinačno, već interakcijski deluju i čine kvalitet kao celina, na nekim mestima se stiče utisak ponavljanja. Međutim, kontekst je uvek drugačiji.

Međunaslovi koji slede prate pojedine komponente koje odlikuju kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Vrednosna obojenost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Verujemo da je svako obrazovanje pozitivno, jer se u njegovoj osnovi nalaze određene vrednosti koje mogu poticati i biti prihvaćene na različitim nivoima (individualnom, različitim grupa, pojedinih društava do globalnog). Ukoliko nije zasnovan na određenim vrednostima, teško je smisleno govoriti o pozitivnom uticaju određenog fenomena, pa se takav uticaj i ne može smatrati obrazovnim. Budući opšti, ovaj stav je aplikativan i na komunikaciono-medijsko obrazovanje. Vrednosni aspekt ovog obrazovanja saglediv je u njegovom raščlanjivanju na različite domene. Pomenućemo tri najjasnije kristalisana:

1. Obrazovanje za komunikacije i medije
2. Obrazovanje putem medija
3. Komunikaciono-medijsko obrazovanje stručnjaka i to:
 - a) iz oblasti obrazovanja i
 - b) iz oblasti komunikacija i medija.

Da objasnimo. Komunikaciono-medijsko obrazovanje se može sagledavati kao *instrument za ovladavanje komunikacijama i optimalno pristupanje medijima*, što je posebno značajno u savremenom dobu kada smo sa svih strana preplavljeni sadržajima koji dolaze od strane nepreglednog medijskog polja. Tako ima smisla govoriti o *obrazovanju za komunikacije i medije*, gde posebno mesto zauzimaju ra-

zličiti vidovi savremenog opismenjavanja (ICT pismenost, tehnološka pismenost, medijska pismenost, kompjuterska pismenost itd.).

Komunikaciono-medijsko obrazovanje se može razmatrati i kao *instrument medija* koji imaju obrazovni potencijal i sjajnu mogućnost obrazovnog intervenisanja. U tom smislu se govori o *obrazovanju putem medija*. Pošto mediji i medijski uticaji sami po sebi nisu pozitivni tj. nemaju isključivu vrednosnu konotaciju, valja se posvetiti pitanjima čiji bi odgovori približili medijske uticaje onome što je označeno kao vrednovano, bez obzira na nivo vrednovanja. Drugim rečima, kako je obrazovanje pozitivna akcija, da bi medijski uticaj bio pozitivan, a time označen kao *obrazovanje putem medija*, potrebno ga je uskladiti sa vrednostima koje su dominantne u jednoj sredini. Ukoliko namere koje stoje iza medijskih uticaja nisu u skladu sa dominantnim vrednostima, nema komunikaciono-medijskog obrazovanja, ili čak dolazi do suprotstavljenih mu, negativnih uticaja i efekata medija.

Ovo nas dovodi do trećeg domena komunikaciono-medijskog obrazovanja - *komunikaciono-medijsko obrazovanja stručnjaka*, s jedne strane, onih koji rade u *obrazovanju*, a sa druge, onih koji rade u *medijima*. Prvi bi trebalo da obezbede optimalnu realizaciju prvonavedenog vida komunikaciono medijskog obrazovanja - *obrazovanja za komunikacije i medije*, a drugi optimalnu realizaciju drugog navedenog vida komunikaciono-medijskog obrazovanja - *obrazovanja putem medija*. Da nismo usamljeni u ovim pogledima svedoče zapažanje i drugih autora. Frau-Megis (2006) govori o neophodnosti sklapanja alijanse stručnjaka iz oblasti obrazovanja i medija sa ciljem uspostavljanja interakcije i dijaloga koji bi za cilj imali iniciranje i permanentno realizovanje obrazovanja i usavršavanja u relevantnim domenima, kako bi medijski uticaji imali što pozitivnije efekte, što bi, analogno sa stavom koji smo ranije izneli, značilo da se medijski uticaji oplemenjuju i postaju ekvivalent obrazovnim uticajima. Takođe, Vuksanovićeva (2008) ističe da se obrazovanjem za medije zaokružuju obrazovni procesi u sferi izučavanja medija, stavljajući akcenat na edukaciju edukatora tj. obučavanje profesionalnih profila, kako medijskih, tako i pedagoških, dodali bismo i andragoških, resursa u ovom specifičnom domenu. Ova autorka (iako ne pravi eksplicitnu razliku između obrazovanja za medije i obrazovanja putem medija) ističući značaj zaposlenog kadra u obrazovanju i medijima, ukazuje, zapravo, na jedan bitan aspekt onoga što mi nazivamo komunikaciono-medijsko obrazovanje.

Kako je sam pojam kvaliteta usko povezan sa aspektom vrednovanja, tako je i pojam kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja vrednosno obojen. Budući da je vrednost sama po sebi uvek poželjna (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a; Kačavenda-Radić, 1992), kvalitet svakog od gore izdvoje-

nih domena komunikaciono-medijskog obrazovanja uvek mora da ima konotaciju poželjnog.

Dakle, prethodna razmatranja ukazuju da u kontekstu kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja vrednosna obojenost dolazi sa dve strane – sa jedne je kvalitet i njegov imanentni vrednosni karakter, a sa druge obrazovanje kao pozitivan i poželjan fenomen u čijoj osnovi su čvrsto postavljene vrednosti. Dalja analiza kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja neminovno upućuje na duboku utkanost i interferiranost kognitivnog, motivacionog i emocionalnog aspekta.

Razvoj potencijala i samoostvarivanje ličnosti

Pri određenju kvaliteta življenja, bez obzira u kom njegovom segmentu ga tražili (sfera intimnih odnosa, porodični život, radni život, slobodno vreme, sfera komunikacija i odnosa sa drugima, sfera medijskog života i sl.), humanost posmatramo kao njegov *izvor*, ali i kao njegov *kriterijum*. Analogno našem stavu da je delovanje prema ostvarenju svojih potencijala i mogućnosti do samoostvarenja glavni činilac kvaliteta života uopšte, smatramo da delovanje prema samoostvarenju za/kroz sferu komunikacija i odnosa prema medijima predstavlja glavni činilac kvaliteta onog segmenta života koji se odnosi na komunikacije i pristupanje medijima. U tom smislu, komunikaciono-medijsko obrazovanje (posmatrano kao rezultat, ali i kao determinanta kvaliteta življenja), treba da vodi „komunikaciono-medijskom“ samoostvarenju pojedinaca kao humanom idealu - izvoru i kriterijumu kvaliteta života, i unapređenju kulture komuniciranja i pristupanja medijima. Ovo je i te kako potkrepljeno činjenicom da se ljudski život u savremenom svetu sve više odvija u virtuelnim okruženjima (virtuelnim svetovima, svetovima video igara i simulacija i sl.), koja su u značajnoj meri determinisana savremenim informaciono-komunikacionim tehnologijama. Imajući to u vidu, kvalitet života i mogućnost tzv. „medijskog samoostvarenja“ (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011b) u ovim „novim svetovima“ i te kako zavisi od (kvaliteta) komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Pored uloge sredstva u ovladavanju komunikaciono-medijskim veštinama i podizanju nivoa kulture komuniciranja i odnošenja prema medijima, komunikaciono-medijsko obrazovanje prepoznatljivo je i kroz specifične oblike ili modele alternativnog obrazovanja koji su aktuelni u današnje vreme. Na primer, učenje bazirano na kompjuterskim igrama (*Games-based learning*) zasigurno je jedan od oblika komunikaciono-medijskog obrazovanja, kako sa aspekta obrazovnih ishoda, tako i sa aspekta obrazovno-tehnološke zasnovanosti. Kao što različita

istraživanja potvrđuju, ovakvo učenje omogućava razvoj ličnosti pojedinca u različitim sferama (kognitivnoj, afektivnoj, motornoj - Whitton, 2010; Wouters, van der Spek i van Oostendorp, 2009; Martinson i Chu, 2009; Klopfer, 2008; Akilli, 2007; Kirriemuir i McFarlane, 2006; Oblinger, 2006), a ima upliva i u različite sfere života ljudi (socijalnu, ekonomsku, zdravstvenu i sl. - Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011b). Time je nesumnjivo značajno za razvoj ljudskih potencijala, bilo da se radi o onim koji su bitni sa aspekta individualne egzistencije, ili o onim koji se tiču međuljudskih odnosa i koegzistencije. To nas uverava u relevantnu ulogu komunikaciono-medijskog obrazovanja u kontekstu samoostvarenja.

Prethodna analiza navodi na zaključak da komunikaciono-medijsku samoostvarenost valja, nesumnjivo, prepoznati kao krajnji cilj programa komunikaciono-medijskog obrazovanja u funkciji kvaliteta življenja, ali i kao kriterijum izbora i načina pristupanja korišćenju komunikaciono-medijsko-obrazovnih aktivnosti. U stvari, kod komunikaciono-medijskog obrazovanja suštinsko je pitanje mogućnosti i potencijala birane ili željene obrazovne aktivnosti koja bi bila u funkciji (samo)ostvarenja ličnosti. Odnosno, postavlja se pitanje, koja je to aktivnost, pod kojim uslovima i kada će ona to biti. Ličnost u tom procesu dolazi do izražaja na svim mogućim nivoima. Kao potkrepljenje, pomenućemo teoriju samoodređenja ili SDT (*self-determination theory*) koju su predložili Ryan i Deci (2000). Prema njoj, motivacija za određenom aktivnošću, kao i opšte osećanje dobrobiti i blagostanja je uvećano zadovoljavanjem triju bazičnih i univerzalnih potreba (potrebe za autonomijom, kompetentnošću i odnosima). Suprotno tome, kada je zadovoljavanje ovih potreba limitirano, postoji negativan upliv na naše opšte funkcionisanje.

Svaki čovek, dakle, poseduje određene potencijale. Delovanje prema ostvarivanju ličnih potencijala i samoostvarenje vode ka većem ispunjenju ličnosti. Naponi da se živi u skladu sa sobom i svojim potencijalima, kongruencija između njih i čovekovih svakodnevnih aktivnosti, vodi ka doživljaju samoostvarenosti i boljoj percepciji kvaliteta sopstvenog življenja. Samim tim, pri određenju i doseganju kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja nezaobilazna je potreba čoveka da se ostvari i razvije svoje potencijale.

Kvalitet u okviru mogućnog

Kvalitet segmenta života koji se tiče komunikacija i odnosa sa medijima vidimo kao *vrednovano postignuće u sferi komunikacija i pristupanja medijima u okviru mogućnosti* – ličnih i komunikaciono-medijskih. Kako smo se prethodno bavili problemima vrednosne obojenosti i uticaja na samoostvarenje ličnosti,

ovde ćemo pokušati osvetliti probleme okvira komunikaciono-medijskih mogućnosti. U okviru onog što definiše komunikaciono-medijske mogućnosti, valja tražiti i okvir mogućnog kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja. Najopštije posmatrano, komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet imaju svoju *društveno-kulturnu uslovljenost, istoričnost, klasnost i sl.* To bi značilo da su determinisani faktorima poput opšteg stepena društvenog razvoja, društvenim uređenjem, nivoom kulturnog razvoja određenog društva, njegovom društvenom i kulturnom prošlošću, sadašnjošću i projekcijama na budućnost u smislu samostalne egzistencije, ali i odnosa sa drugim društvima, tradicijom, političkom orijentacijom itd. U okviru niza ovih opštih elemenata izdvaja se i *naučno-tehnološka uslovljenost* kao posebno relevantan faktor komunikaciono-medijskog obrazovanja. Konkretnije, ovaj vid obrazovanja je snažno *komunikaciono-tehnološki i medijski uslovljen*. Informaciono-komunikacione tehnologije i mediji konstantno svet čine drugačijim, a u današnje vreme determinišu gotovo sve delatnosti u savremenim razvijenim društvima. Tako, oni stvaraju okvir mogućnog funkcionisanja u savremenom dobu, pa je sa aspekta kvaliteta života u razvijenom svetu neophodna upotreba informacionih i komunikacionih tehnologija (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Zulu, 2011).

Kako je kvalitet života blisko povezan sa obrazovanjem uopšte, tako je i obrazovanje, pogotovo komunikaciono-medijsko, determinisano informaciono-komunikaciono-tehnološkim i medijskim faktorima. Informaciono-komunikacione tehnologije određuju mogućnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja u bar tri smisla. *Prvo*, kad se pojavljuju kao savremena nastavna sredstva, one determinišu mogućnosti realizacije komunikaciono-medijskog obrazovanja. *Drugo*, komunikaciono-medijsko obrazovanje je u smislu instrumenta ovladavanja optimalnom upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija i novih medija uslovljena stepenom aktuelnog informaciono-komunikaciono-tehnološkog i medijskog razvoja. *Treće*, prodorom u sferu obrazovanja kao društvenu delatnost, informaciono-komunikacione tehnologije i novi mediji menjaju načine na koji se ono planira, programira, realizuje, procenjuje (Miljković i Ljujić, 2012). Tako se u svakom od ovih domena govori o novim načinima zadovoljenja različitih potreba koje su nesumnjivo u vezi sa obrazovanjem, što se odražava na čitavu tehnologiju obrazovanja.

Dalje, komunikaciono-medijsko obrazovanje je *strategijski usmereno*. Ono je pod bitnim uticajem nacionalnih i internacionalnih susreta i zvaničnih dokumenata koji na različite načine pozicioniraju informaciono-komunikacione tehnologije i medije u odnosu na državne obrazovne sisteme. Istraživanje koje smo ranije realizovali (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a) uverava

da se pod pokroviteljstvom UNESCO-a komunikaciono-medijsko obrazovanje, u okviru nacionalnih i internacionalnih obrazovnih politika, kroz različite pristupe razmatra još od 80-ih godina prošlog veka. Unapređenju razrade politika i strategija razvoja komunikaciono-medijskog obrazovanja doprinele su brojne konferencije koje su održane pod pokroviteljstvom ove međunarodne organizacije. Štaviše, ovim politikama i strategijama obuhvaćeni su svi relevantni vidovi komunikaciono-medijskog obrazovanja – obrazovanje za komunikacije i medije, obrazovanje putem komunikacija i medija i obrazovanje medijskih i obrazovnih stručnjaka.

Međutim, zanimljivo je pomenuti nalaze do kojih je komparativnim istraživanjem došao Kozma (2011). Naime, on je na uzorku od 30 evropskih zemalja pokazao da politike komunikaciono-medijskog obrazovanja nisu još uvek opšti trend, da su retke sveobuhvatne komunikaciono-medijsko-obrazovne politike, kao i da informaciono-komunikacione tehnologije i mediji nisu obavezan deo obrazovnih politika generalno. Među ovim zemljama, svega šest je imalo (uslovno rečeno) politiku komunikaciono-medijskog obrazovanja, dok četiri zemlje potpuno zanemaruju segment komunikacija i medija u planiranju politike i strategije obrazovanja.

Bez obzira na nesumnjivu šarolikost strategijskih pristupa komunikaciono-medijskom obrazovanju na nacionalnim nivoima, koja će uvek postojati, čine se ozbiljni naponi da se ono definiše i usmerava na globalnom nivou u svetu. U tom smislu valjan dokument je *Media Education – A Global Strategy for Development*, koji se pojavio još 2001. godine (Buckingham, 2001). Svakako da ovakvi nacionalni i međunarodni naponi proširuju *okvir mogućnog* unutar koga se i *kvalitet* komunikaciono-medijskog obrazovanja postavlja na više nivoe.

Relativnost i promenljivost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Posmatrajući komunikaciono-medijsko obrazovanje kao ljudsku delatnost koja je u svim svojim segmentima humano orijentisana, nailazimo na analogiju koja postoji između filogenetskog i ontogenetskog razvoja čoveka i relativnosti i promenljivosti ovog vida obrazovanja. Ljudski razvoj, dakle, diktira načine na koje će se dešavati promene u sferi komunikaciono-medijskog obrazovanja i definiše okvire njegove relativnosti.

Relativnost komunikaciono-medijskog obrazovanja primetna je i u filogenetskoj i u ontogenetskoj ravni. U filogenetskom smislu se može ilustrovati njegovom različitosti u različitim periodima razvoja čoveka kao vrste. Jasno je da je i

tehnološki napredak relevantan u tom smislu. Polje komunikaciono-medijskog obrazovanja na današnjem stupnju ljudskog razvoja je, svakako, najšire do sada i uključuje više elemenata nego što je to slučaj sa bilo kojim ranijim stadijumom razvoja čovečanstva. Upravo tehnološki razvoj i promene u sferi tehnologija definišu i relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja. Pošto je tehnološki razvoj rezultat razvoja čoveka i društva, a na prvom mestu njihovih potreba, tako je i razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja rezultat razvoja čoveka i društva (Lorimer, 1998).

Kako i danas postoje društvene zajednice koje nisu dostigle najviši nivo razvoja, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja se može ilustrovati njihovom komparacijom sa društvima koja su na vrhu lestvice. Deluje kao ispravno pretpostaviti da će obrazovne potrebe iz domena komunikacija i medija biti drugačije kod ljudi koji žive u „primitivnim“ društvima i koji svoje ljudske potrebe zadovoljavaju takođe „primitivnim“ tehnološkim rešenjima, u odnosu na one koji žive u razvijenim društvima u čijim funkcionisanjima dominiraju visoke tehnologije u zadovoljavanju potreba. Konkretno, lako je zamisliti da će komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe biti drugačije kod etiopljanskog plemena Surma, koje se nalazi veoma nisko na razvojnoj lestvici, u odnosu na potrebe ljudi u visoko tehnološki razvijenom Japanu. Nizak nivo razvoja, na neki način, povezan je sa jednostavnim svakodnevnim potrebama. Tehnologije neophodne za njihovo zadovoljenje su relativno jednostavne, pa je i komunikaciono-medijsko obrazovanje manje kompleksno, nego u sredinama koje se pozicioniraju na samom vrhu razvoja.

Tako, dolazimo do zaključka da su relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja veoma slični fenomeni, samo što je teško ilustrovati ih na isti način. Relativnost se najlakše ilustruje primerima iz horizontalne ravni, odnosno poređenjem zajednica i društava koja se nalaze na različitim stepenima razvoja u sadašnjosti. Promenljivost se, pak, lakše ilustruje uz poštovanje hronologije razvoja tj. analizom vremenskog toka razvoja u domenu ljudskih potreba i razvoja tehnologija kojima se te potrebe zadovoljavaju.

U kontekstu ontogenetskog razvoja čoveka, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih reflektuje relativnost i promenljivost obrazovnih potreba iz domena komunikacija i medija kod različitih starosnih grupa. Slično onome što je ranije rečeno, sa odrastanjem ljudske potrebe se menjaju u smislu kvaliteta i kvantiteta – na svakom narednom stadijumu ontogenetskog razvoja aktuelne su drugačije potrebe i njih je sve više. Ono što je rečeno za potrebe uopšte, važi i za obrazovne potrebe, kao i za potrebe iz sfere komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ovo navođenje postaje jasnije ukoliko

se koncentrišemo samo na neke aspekte odrastanja. U najranijim danima dete prvo neverbalno, a potom i verbalno komunicira gotovo isključivo sa roditeljima. Kasnije se u njihovo životno polje uključuju i vršnjaci, prijatelji, kolege, a načini i mediji komuniciranja sa njima značajno su različiti u odnosu na one koje su praktikovali u okviru određenih socijalnih uloga, kako u ranijim, tako i u aktuelnim fazama. Počinju da se koriste digitalni uređaji za komuniciranje – telefoni, kompjuteri i sl. Postepeno, deca dolaze i u kontakt sa različitim masmedijskim sadržajima – knjige, novine, radio, televizija, kompjuterske tehnologije, Internet itd. Već iz ove kratke ilustracije postaje jasno da se čovek od rođenja sa odrastanjem i sazrevanjem susreće sa sve većim potrebama iz oblasti komuniciranja i odnošenja prema medijima, pa je logično da se menjaju i umnožavaju i komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe. Relativnost komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskom smislu zavisila bi, dakle, od relativnosti komunikaciono-medijsko-obrazovnih potreba, a ova, pak, od vrednosti, preferencija i potreba koje su u različitim merama određeni ličnošću pojedinca, karakteristikama uže sredine življenja, društva i sl. Promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskom smislu može se pratiti kroz vreme i rezultat je sazrevanja jedinke koje donosi i nove komunikaciono-medijsko-obrazovne potrebe, ali i onog dela tehnološkog razvoja koji se dešava za vreme dok pojedinac sazreva.

Takođe, relativnost i promenljivost komunikaciono-medijskog obrazovanja očigledna je i u kontekstu koncepta o „digitalnim urođencima i imigrantima“ (Prensky, 2001) koji je atuelan poslednjih decenija, a rezultat je tehničko-tehnološkog razvoja. Poenta priče je da različite generacije sazrevaju u različitim tehnološkim okruženjima, u kojima dominiraju drugačiji obrasci komunikacija, drugačiji mediji, što relativizuje komunikaciono-medijsko obrazovanje koje je namenjeno različitim generacijama. Promenljivost ovog vida obrazovanje dirigovana je promenama u komunikaciono-medijskim tehnologijama neophodnim sa aspekta kvalitetnog života u različitim periodima ljudskog života. Tako, dok „digitalni urođenici“ (mlade generacije) u hodu ovladavaju određenim komunikaciono-medijskim veštinama, „digitalnim imigrantima“ (odrasloj populaciji) potrebno je specifično komunikaciono-medijsko obrazovanje za uspešno svakodnevno funkcionisanje u savremenom svetu. Time relativnost u domenu komunikaciono-medijskog obrazovanja postaje relevantna i sa pedagoškog i sa andragoškog aspekta, kako na globalnom, tako i na nivoima pojedinih delova sveta.

Relativnost i promenljivost kao karakteristike fenomena komunikaciono-medijskog obrazovanja su utkani u fenomen kvaliteta ovog vida obrazovanja i to duž filogenetskog i ontogenetskog razvoja. Čini se da kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja zavisi od mere u kojoj ono dovodi do zadovoljenja aktu-

elnih komunikaciono-medijsko-obrazovnih potreba, time utičući i na kvalitet življenja u datom trenutku filogenetskog razvoja. Kako se ove potrebe umnožavaju i menjaju duž filogenetskog razvojnog kontinuuma usled tehnološkog razvoja, tako dolazi i do promene u shvatanju kvaliteta ovog vida obrazovanja, a očigledna je i njegova realitivnost definisana konkretnim stadijumima u filogenetskom razvoju tj. ključnim razvojnim obeležjima koja ih karakterišu.

Relativnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u filogenetskom smislu može se lepo ilustrovati i koncentrisanjem na tehnološki razvoj, prevashodno na razvoj informacionih i komunikacionih tehnologija. Kvalitet života u savremenom svetu (bez obzira na njegov segment) koji se smatra visoko razvijenim u filogenetskom smislu, nezamisliv je bez primene informacionih i komunikacionih tehnologija, za čiju je adekvatnu upotrebu neophodno kvalitetno komunikaciono-medijsko obrazovanje. Jasno je da na nižim stupnjevima filogenetskog razvoja ova konstatacija ne nalazi mesto. Na ranijim stupnjevima filogenetskog razvoja dominantne su druge komunikacione tehnologije i mediji, te se segment kvaliteta života koji se odnosi na komuniciranje i upotrebu aktuelnih medija dovodi u vezu sa kvalitetom nekog drugačijeg komunikaciono-medijskog obrazovanja u odnosu na ono koje je danas aktuelno. Imajući u vidu da danas postoje tehnološki visokorazvijena društva (visoko pozicionirana u filogenetskom smislu) i veoma nerazvijena društva (veoma nisko pozicionirana u filogenetskom smislu), relativnost fenomena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja dobija novu dimenziju razmatranja. Iako, mnogi autori insistiraju na ideji da su informaciono-komunikacione tehnologije ključne sa aspekta kvalitetnog života u svim sferama (Giulianelli, 2011; Poysa and Lowyck, 2009; Amoretti and Causula, 2009; Fong, 2009), što implicitno ukazuje i na značaj kvalitetnog komunikaciono-medijskog obrazovanja u kontekstu kvaliteta života, pitanje je da li su one zaista ključne u sredinama u kojima se ljudske potrebe uspešno zadovoljavaju obezbeđujući kvalitetan život i bez njihovog prisustva. Dakle, relativnost fenomena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u filogenetskom smislu određen je relativnošću fenomena kvaliteta života, a ovaj je, pak, određen aktuelnim ljudskim potrebama i dostupnošću adekvatnih tehnologija neophodnih za njihovo zadovoljenje. I pored ove dileme, aktuelna je težnja da informacione i komunikacione tehnologije postanu dostupne svim zajednicama (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a), bez obzira na nivo filogenetskog razvoja, iako one možda nisu neophodne sa aspekta kvalitetnog življenja. Bez obzira na to, one se mogu javiti kao katalizator razvoja u filogenetskom smislu, a taj razvoj je upravo fenomen koji utiče na promenu i promenljivost fenomena kvaliteta života uopšte, ali i kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja.

Iz relativnosti i promenljivosti komunikaciono-medijskog obrazovanja u ontogenetskoj ravni, proizilazi i relativnost njegovog kvaliteta. Ukratko, moglo bi se reći da je on definisan adekvatnošću komunikaciono-medijskog obrazovanja na različitim uzrastima tj. u različitim životnim periodima koja se reflektuje kroz realizaciju i zadovoljenje kvalitativno i kvantitativno različitih potreba karakterističnih za pomenute faze. Drugim rečima, kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja relativan je pojam, a ova relativnost je definisana stadijumom razvoja ljudske jedinice, a njegova promenljivost je određena promenljivošću individue u različitim sferama, koja je refleksija njenog razvoja.

Razvojnost kvaliteta u kvantitativnom i kvalitativnom smislu

Razvojnost komunikaciono-medijskog obrazovanja, kao komponentu njegovog kvaliteta, prati i proizilazi iz opšteg tehničko-tehnološkog napretka i ubrzanog razvoja savremenog sveta. Već smo govorili o tome da razvoj ljudskih potreba između ostalog vodi do razvoja komunikacionih tehnologija i razvoj medija u kvantitativnom i kvalitativnom smislu što predstavlja i uzrok i posledicu razvoja kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja (Antonijević, 2012; Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Rosen, 1998; Sholle and Denski, 1994). Ovo je naročito očigledno u tehnološki razvijenom svetu u kojem funkcionisanje u različitim sferama života veoma zavisi od optimalne upotrebe informacionih i komunikacionih tehnologija i kritičkog odnosa prema medijima o kome govore različiti autori (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; 2011a; Zulu, 2011; Poter, 2011). Dalje, to dovodi do promena u samoj prirodi obrazovanja i njegovog kvaliteta uopšte (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012a; Ljujić 2013, 2011a; Nikolić-Maksić i Ljujić, 2010; Fee, 2009; Kačavenda-Radić, 2007; Refrigeri, 2006; Buhalis, 2003), pa tako i u njegovim specifičnim segmentima kao što je komunikaciono-medijsko obrazovanje.

Razvojnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja je, možda, najočiglednija u domenu novih vidova organizacije obrazovnih aktivnosti. Usled obrazovno-tehnološke razvijenosti, sve su aktuelniji i rasprostranjeniji tzv. alternativni oblici obrazovanja. Među njima se ističu *online obrazovanje*, *elektronsko obrazovanje* i *učenje*, *mešovito obrazovanje* i *učenje (blended learning)* (Clark, 2003), *učenje zasnovano na kompjuterskoj igri* (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011c; Tang, Hanneghan and El Rhalibi, 2009; Conolly, Stansfield and Boyle, 2009) i sl. Sami po sebi, sa specifičnim zahtevima u realizaciji, ovi načini obrazovanja zapravo predstavljaju nove kvalitete u domenu komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, nove komunikacione tehnologije i novi mediji

primenjeni u obrazovanju utiču na promenu prirode obrazovnih prostora (Ljujić, 2013; 2011a; 2011b; Lazarević, 2006; Refrigeri, 2006). Alternativni oblici obrazovanja, uz promenjenu prirodu obrazovnih okruženja, otvaraju dalju kvalitativnu didaktičko-metodičku razvojnost koja utiče i menja kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Tako se različiti obrazovni ciljevi i zadaci realizuju kroz kvalitativno drugačije puteve, pa govorimo o *obrazovnim forumima, sistemima za upravljanje učenjem (Learning Management Systems), virtuelnim dnevnicima učenja (learning logs)* (Miljković i Ljujić, 2012; Nikolić-Maksić i Ljujić, 2010; Lazarević, 2006) i sl.

Kvantitativna razvojnost kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja se najlakše može ilustrovati kroz isticanje činjenice da je sve više studijskih programa iz različitih naučnih oblasti koji su u većoj ili manjoj meri posvećeni komunikacijama i medijima (Dannels, 2003; Darling and Dannels, 2003; Bjorklund and Colback, 2001). U kontekstu kvantitativne razvojnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja valja se setiti navoda istraživača koji su došli do zaključaka da ove obrazovne studijske programe odlikuje izrazita šarolikost i raznolikost u pogledu naziva disciplina i kurseva, sadržaja i obima programa, ciljeva i ishoda, filozofskih pozadina i pristupa, organizaciono-praktičnih rešenja, didaktičko-metodičkih razrada, metodoloških primena i slično (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b; Kačavenda-Radić, 2007; Dickson, 2000; Rosen, 1998). Na primer, zadržavajući se samo na komunikaciono-medijskom obrazovanju andragoških profesionalaca u formalnim sistemima obrazovanja, prema našim istraživačkim nalazima, ono je u kvantitativnom smislu na razvojnom stupnju na kome nikada do sada nije bilo. Postoji preko 300 formalnih studijskih programa ovog tipa u preko 15 zemalja širom sveta (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b). Razvojnost kvaliteta komunikaciono medijskog obrazovanja u kvantitativnom smislu postaje još očiglednija kada u obzir uzmemo realnu verovatnoću da se ono realizuje i u drugim sferama (ne samo u sferi obrazovanja andragoga), kao i da se realizuje kroz nesagledivo mnoštvo tzv. neformalnih obrazovnih aktivnosti.

Svaki tehnološki razvoj, budući zasnovan na razvoju ljudskih potreba, rezultat je nekog prethodnog tehnološkog razvoja, kao i posledica nekog daljeg razvoja (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a; Zulu, 2011). Zbog toga je logično pretpostaviti da će u korak sa njim nastaviti da traje i razvoj kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja u kvantitativnom i kvalitativnom smislu.

Kontinuiranost i trajnost

Razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja je pojam i fenomen koji sam po sebi podrazumeva stalno pojavljivanje viših nivoa kvaliteta. Svojom kontinuiranošću, razvoj je trajno prisutan. I pored toga što komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet karakterišu relativnost i promenljivost, koje su veoma blisko povezane sa razvojnošću ovih fenomena u kvalitativnom i kvantitativnom smislu, njih karakteriše i *fenomenološka kontinuiranost i trajnost*. Ove karakteristike su donekle eksplicirane u prethodnim delovima rada. Kao što je slučaj sa drugim vidovima obrazovanja, komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet pojavno imaju korene u prošlosti, u značajnoj meri su definisane sadašnjošću, ali su i projekcija budućnosti. Bez tendencije da ponavljamo rečeno, naglasićemo da je za razumevanje kontinuiranosti i trajnosti komunikaciono-medijskog obrazovanja i njegovog kvaliteta neophodno u obzir uzeti kontinuiranost i trajnost ljudskih komunikacija i upotrebe medija još od najprimitivnijih stadijuma ljudskog razvoja.

O bilo kom periodu da se radi, uvek je egzistirala potreba da se ovlada aktuelnim veštinama komunikacije i upotrebom odgovarajućih medija. Prema tome, paralelno je postojala potreba za izvesnim procesom učenja i obrazovanja u ovoj sferi. Ilustracije radi, podsetimo se da je u jednom trenutku u prošlosti predmet komunikaciono-medijskog obrazovanja bilo ovladavanje veštinom komuniciranja pomoću dimnih signala, dok je danas to kompjutersko, medijsko, tehnološko opismenjavanje, a verujemo da budućnost nosi nove komunikaciono-medijsko-obrazovne fenomene.

Kontinuiranost, prema tome i trajnost, kao komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, mogu se argumentovati medijamorfozama o kojima govori Fidler (2004). On je, naime, fokusirajući se na razvoj lingvističke komunikacije kod ljudi, izdvojio tri medijamorfoze. Svaka od faza u razvoju lingvističke komunikacije nosila je sa sobom određene implikacije koje se tiču razvoja medija i svaka od njih je predstavlja deo jednog permanentnog razvojnog kontinuuma. Iako se fokusira na lingvističku, Fidler ne zanemaruje ranije oblike ljudske komunikacije (simbolizam, muziku i sl.). Time, ovaj kontinuum on ne ograničava na ljudsku komunikaciju koja se dovodi u vezu sa upotrebom jezika, već mu tragove prepoznaje u periodima bliskim nastanku ljudske vrste. Takođe, Fidler tom kontinuumu ne vidi ni kraj u eri digitalnog jezika današnjice (koji je u vezi sa trećom medijamorfozom), govoreći o neizvesnosti daljeg razvoja ljudske komunikacije i medija. Po njemu ovaj razvoj može da ode u pravcu ekspanzije u sferama pojedinih formi lingvističke komunikacije (usmene, pismene i digitalne)

ili nastanka novog komunikaciono-medijskog kvaliteta u kome dominiraju digitalne komunikacione tehnologije.

Dakle, tempo komunikaciono-tehnološkog i medijskog razvoja čini nam teškim i da zamislimo na šta će se komunikaciono-medijsko obrazovanje primarno orijentisati u budućnosti. Jasno je da su se sa usložnjavanjem ljudskih komunikacija i medija usložnjavali i komunikaciono-medijsko-obrazovni zahtevi. Sa današnje tačke gledišta nema niti jednog razloga da se poveruje da bi ovaj kontinuum mogao da se prekine.

Različitost po opštosti i uporedivost stepena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja

Iako ne najširi, komunikaciono-medijsko obrazovanje predstavlja složen pojam kojim je obuhvaćeno više različitih užih pojmova, time i fenomena obrazovanja. Među tim užim varijantama obrazovanja, takođe, postoje različiti odnosi po pitanju opštosti, postoje različita preklapanja, pojedine varijante se seku kreirajući veće ili manje zajedničko pojmovo polje. Radi ilustracije pomenućemo analizu obrazovnih programa komunikaciono-medijskog obrazovanja andragoških stručnjaka u institucijama iz različitih delova sveta (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2012b). U okviru ovog istraživačkog poduhvata, između ostalog, tragalo za nazivima programa na osnovu kojih se donekle može suditi o opštosti njihove obrazovne ponude, kao i za sadržajima konkretnih programa komunikaciono-medijskog obrazovanja andragoških profesionalaca koji nedvosmisleno ukazuju na opštost polja obrazovanja iz relevantne oblasti. Rezultati ove analize pokazuju da postoje veoma opšti programi poput *Obrazovanje i mediji*, *Mediji i obrazovanje odraslih*, *Online obrazovanje* i sl., dok sa druge strane imamo programe koji su veoma usko orijentisani, kao što su *Dizajn i autorstvo online kursa*, *Dizajn i davanje instrukcija* i sl.

Varijacije prema opštosti su primetne i u domenu kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja odraslih. One proističu upravo iz navedenih različitosti u opštosti pojedinih segmenata ovog oblika obrazovanja. Tako, može se reći da postoji srazmernost između opštosti relevantnog polja koje određeni segment komunikaciono-medijskog obrazovanja pokriva i opštosti njegovog kvaliteta. U skladu sa tim, kvalitet ranije pomenutog programa *Obrazovanje i mediji* je u pojmovnom i fenomenološkom smislu opštiji od kvaliteta programa *Dizajn i davanje instrukcija*.

Bez obzira koji nivo opštosti komunikaciono-medijskog obrazovanja bio u fokusu interesovanja, na svakom se može zapaziti različitost, time uporedivost

kvaliteta. Tako, govorimo o „kvalitetnom“ i „kvalitetnijem“ komunikaciono-medijskom obrazovanju. Svakako da je za adekvatno poređenje relevantna specifikacija i utvrđivanje indikatora kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, te uspostavljanje standarda u okviru svakog od indikatora. Analiza literature ukazuje da različiti autori uvažavaju različite indikatore kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja. Dok jedni tragaju za njima u nastavnim metodama ili učesnicima u obrazovnom procesu i njihovoj originalnosti; organizaciji obrazovne delatnosti; te teorijama obrazovanja i učenja koje su u osnovi obrazovne delatnosti (Felini, 2014), drugi u prvi plan stavljaju filozofiju i dobro definisane misije obrazovanja; obrazovne instrukcije; karakteristike studentske populacije; karakteristike obrazovnih programa; bezbednost u obrazovnoj aktivnosti; meru u kojoj obrazovanje rezultira profesionalnim razvojem; pomoćna nastavna sredstva; opremu i materijale (Clark and Wenig, 1999). Treća grupa autora indikatore kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja prevashodno vidi u zadovoljstvu studenata i njihovom uspehu; efektivnosti učenja; karakteristikama obrazovnog okruženja; načinu i vrstama procenjivanja u obrazovanju (Bourne and Moore, 2004). Ma gde se prepoznali, tek specifikacija svakog indikatora kvaliteta obezbeđuje uslove za adekvatno upoređivanje njegovog stepena. Uporedivost stepena kvaliteta predstavlja osnovu i omogućava evaluaciju komunikaciono-medijskog obrazovanja bez obzira na kojoj poziciji po opštosti to činili.

Označenost stvarnim i virtuelnim svetom

Na osnovu dosadašnje analize, stiče se utisak da su komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet označeni različitim karakteristikama realnosti u kojoj ljudi žive. Njihove karakteristike su povezane sa ljudskom komunikacijom, medijskom stvarnošću, kontinuiranošću, trajnošću i implikacijama na život u stvarnom svetu, ljudskim udruživanjem, društvenim i kulturnim razvojem, društvenim uređenjima, političkim orijentacijama savremenih društava, međuljudskim i međudruštvenim odnosima, opštim naučno-tehnološkim razvojem, kao i njegovim konkretnijim formama tj. komunikaciono-tehnološko-medijskim razvojem i obrazovno-tehnološkim razvojem, obrazovno-političkom i strategijskom usmerenošću u domenu obrazovanja. Komponente kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja označene su vrednosnim aspektom kvaliteta življenja u realnom svetu, ljudskim potencijalima i mogućnostima samoostvarenja kao vrhovnim humanim dostignućem, koje predstavlja i izvor i rezultat tog kvaliteta. Označene su aspektima filogenetskog i ontogenetskog razvoja u domenu ljudskih potreba i načina njihovog zadovoljavanja u realnom svetu kao osnovama za opšti

tehnološki pomak, kao i pomak u smislu informaciono-komunikacionih tehnologija i medija. Takođe, komponente kvaliteta determiniše formalno i tzv. neformalno obrazovanje, mogućnost njegovog razlikovanja u odnosu na stepen i opštost, kao i njegove kvantitativne i kvalitativne odlike.

Pored reperkusija u realnom svetu, informaciono-komunikacione tehnologije su u savremenom vremenu dovele do novih oblika ljudskog udruživanja i socijalnog življenja. Ljudski život se danas odvija i u okviru socijalnih konstrukcija unutar kojih se aktivno kreiraju verovanja, što dovodi do nastanka virtuelnih zajednica ili virtuelnih svetova. Pored „virtuelnosti“ kao ključne osobine, ove zajednice imaju sve karakteristike zajednica koje postoje u stvarnim okruženjima. Pearce i Artemesia (2009), na primer, specifikujuć takve virtuelne zajednice prepoznaju karakteristike poput prostornosti, prostorno-vremenske bliskosti (geografske povezanosti i prostornog kontinuiteta), istraživosti (prohodnosti i manipulativnosti objektima i situacijama), trajnosti, personalizovanosti stanovnika (kroz položaje, uloge, ponašanja, odnose i sl.), naseljenosti i naseljivosti (društveno-kulturnog ustrojavanja), posledične participativnosti, kompleksnosti, koherentnosti i konzistentnosti uslovljene etičkim, estetskim, komunikacionim (sintaksičkim, vokabularnim i sl.) faktorima. Dalja analiza, što nam dati okviri rada ne dozvoljava, bi pokazala da sve ove osobine zajedno i svaka posebno ima svoje reperkusije na komunikaciono-medijsko obrazovanje i na različitost njegovog kvaliteta. Sama činjenica da se radi o svetovima koji su u svim svojim segmentima zasnovani na poslednjim informaciono-komunikacionim tehnologijama, ukazuje na njihovu uzajamnu determinisanost sa komunikaciono-medijskim obrazovanjem. Ovo postaje još očiglednije kada se ima u vidu da život u virtuelnim svetovima ima svoje posebnosti, a participacija u njima nosi specifične kvalitete, koji, pak, mogu imati direktne refleksije na sve sfere realnog življenja savremenog čoveka.

Zaključak

Možemo zaključiti, svaka izdvojena komponenta na različite načine profilise kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja. Analiza je pokazala sledeće:

- S obzirom da samo obrazovanje predstavlja vrednost po sebi, vrednosna obojenost se javlja kao polazišna tačka u razmatranju kvaliteta obrazovanja. Kao što je obrazovanje nešto što je poželjno, tako se javlja i zahtev da ono bude i kvalitetno. Kada govorimo o komunikaciono-medijskom obrazovanju, njegov vrednosni aspekt saglediv je u različitim domenima, a najpre se ostvaruje kroz *obrazovanje za komunikacije i medije* i *obrazovanje putem medija*, kao i *komunikaciono-medijsko*

obrazovanje stručnjaka koji rade u oblasti obrazovanja, sa jedne strane i u oblasti komunikacija i medija, sa druge.

- S obzirom da svako obrazovanje treba da deluje u pravcu razvoja, druga bitna odlika kvaliteta svakako je razvoj potencijala i samoostvarivane ličnosti. Kada je u pitanju komunikaciono-medijsko obrazovanje, njegov kvalitet direktna je funkcija doprinosa kvaliteta života u sferi komunikacija i odnosa prema medijima, kao i unapređenju kulture komuniciranja i pristupanja medijima, i to kroz potencijal za tzv. „medijsku samoostvarenost“.
- Okvir mogućnog, kao karakteristika kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja, određuje kvalitet u smislu korišćenja resursa okruženja, kao dela kvaliteta života određenog kao vrednovano postignuće u okviru mogućnog. Konkretno, kvalitet života koji se tiče komunikacija i odnosa sa medijima vidimo kao vrednovano postignuće u sferi komunikacija i pristupanja medijima u okviru komunikaciono-medijskih mogućnosti.
- Relativnost i promenljivost su karakteristike koje se odnose na društvenu uslovljenost komunikaciono-medijskog obrazovanja. Ovu karakteristiku moguće je posmatrati na različitim nivoima u odnosu na društveno-istorijski razvoj.
- Sledeća karakteristika kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja koju smo opisali u radu jeste razvojnost, i to u kvalitativnom i kvantitativnom smislu. Kvalitet komunikaciono-medijskog obrazovanja se između ostalog ogleda i u tome koliko je u stanju da se razvija, kako u naučnom, tako i u praktičnom smislu. Taj razvoj komunikaciono-medijskog obrazovanja se u kvantitativnom smislu vidi u povećanju studijskih programa iz različitih naučnih oblasti koji su u većoj ili manjoj meri posvećeni komunikacijama i medijima, dok je u kvalitativnom smislu najočigledniji u domenu novih vidova organizacije obrazovnih aktivnosti.
- Kao što samo komunikaciono-medijsko obrazovanje, tako i njegov kvalitet pojavno imaju korene u prošlosti, u značajnoj meri su definisane sadašnjošću, ali su i projekcija budućnosti. Tako je značajna njegova karakteristika - kontinuiranost i trajnost u vremenu. Ova odlika prepoznata je u samom razvoju ljudske komunikacije kroz svoje tri prepoznatljive faze: usmeni govor, pisani govor i digitalni govor.
- Različitost po opštosti i uporedivost stepena kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja prepoznaje se na nivou uporedivosti u odnosu

na obrazovanje uopšte, kao i u domenu pojedinih obrazovnih programa relevantnih sa aspekta oblasti proučavanja ili prakse komunikacija i medija. Ova komponenta kvaliteta komunikaciono-medijskog obrazovanja omogućava njegovu evaluaciju.

- Komunikaciono-medijsko obrazovanje i njegov kvalitet su označeni različitim karakteristikama realnosti u kojoj ljudi žive, pre svega stvarnim i virtuelnim svetom.

Pored navedenog, izdvojene komponente imaju zajedničku odliku u međusobnom samoodređivanju, nalaze se u interakcijskim, interferirajućim i uzročno-posledičnim odnosima. Svaka od njih predstavlja izvor i resurs mnogobrojnih i različitih indikatora čijom specifikacijom se postiže dalja konkretizacija i razumevanje komunikaciono-medijskog obrazovanja. Takođe, uzimajući u obzir hronološko-vertikalni tok i sadašnju horizontalnu različitost u razvijenosti komunikaciono-medijskog obrazovanja, zapaža se da su pojedine komponente prisutne različitim intenzitetom u formiranju komunikaciono-medijskog obrazovanja u vremenskoj i prostornoj dimenziji.

Literatura

- Akilli, G. K. (2007). Games and Simulations: A New Approach in Education? In: Gibson, D., Aldrich, C. and Prensky, M. (Eds.). *Games and Simulations in Online Learning - Research and Development Frameworks*. London: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group, Inc.).
- Amoretti, F. and Casula, C. (2009). From Digital Divides to Digital Inequalities. In: Khorsrow-Pour, M. (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 1114-1119). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Antonijević, R. (2012). *Osnove procesa vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Bjorklund, S. and Colback, C. (2001). The view from top. *Journal of Engineering Education*, 90 (1), 13-20.
- Bourne, J. and Moore, J.C. (2004). *Elements of Quality Online Education - Into the Mainstream*. Needham (MA):The Sloan Consortium.
- Buckingham, D. (2001). *Media Education - A Global Strategy for Development*. Paris: UNESCO.
- Buhalis, D. (2003). *eTourism: Information technology for strategic tourism management*. Harlow (UK): Prantice Hall.

- Clark, A. C. and Wenig, R. E. (1999). Identification of Quality Characteristics for Technology Education Programs: A North Carolina Case Study, *Journal of Technology Education*, 11 (1), 18-26.
- Clark, D. (2003). *Blended Learning: An EPIC White Paper*. Brighton: EPIC Group.
- Conolly, T., Stansfield, M. and Boyle, L. (eds.) (2009). *Games - Based Learning Advancements for Multy - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*. New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Dannels, D. P., Anson, C.M., Bullard, C.M. and Pretti, S. (2003). Challenges in learning communication skills in chemical engineering. *Communication Education*, 52 (1), 50-56.
- Darling, A. L. and Dannels, D.P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk. *Communication Education*, 52 (1), 1-16.
- Dickson, T. (2000). *Mass Media Education in Transition*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Pub.
- Fee, K. (2009). *Delivering e-Learning: A complete strategy for design, application and assessment*. London/Philadelphia: Kogan Page
- Felini, D. (2014). Quality Media Literacy Education - A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools, *Journal of Media Literacy Education*, 6 (1), 28-43.
- Fidler, R. (2004). *Mediamorphosis*. Beograd: CLIO.
- Fong, M. W. L. (2009). Technology Leapfrogging for Developing Countries. In Khorsrow-Pour, M. (Ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology* (pp. 3707-3714). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Frau-Megis, D. (2006). *Media Education – A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO.
- Giulianelli, D., Cruzado, G. Rodriguez, R., Martin-Vera, P., Trigueros, A. and Moreno, E. (2011). Reducing Digital Divide: Adult Oriented Distance Learning. In Copolla-Ficarra, F. V., Castro-Lozano, C., Perez-Jimenez, C., Nicol, E., Kratky, A., Cippola-Ficarra, M. (Eds.). *Advances in New Technologies, Interactive Interfaces, and Communicability* (pp. 62-72). Heidelberg, Dordrecht, London, NewYork: Springer.
- Kačavenda – Radić, N. (2007). Komunikacije i mediji: andragoški interes. U: Klapan, A. i Matijević, M. (ur.). *Obrazovanje odraslih za ekonomiju znanja (79-88)*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011a). Kvalitet dokoličarskog i komunikaciono-medijskog obrazovanja. U: Kačavenda-Radić, N., Pavlović-Breneselović, D. i Antonijević, R. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju (73-97)*. Beograd: IPA.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011b). Igra odraslih: Da li kompjuterska igra obrazuje u slobodnom vremenu? *Andragoške studije*, (2), 147-169
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2011c). Alternatini pristupi obrazovanju odraslih: učenje bazirano na računarskoj igri, *Inovacije u nastavi*, 24 (3), 19-29.

- Kačavenda-Radić, N. (1992). *Refleksije o/i slobodnog vremena*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Kačavenda-Radić, N. Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012a). Obrazovanje u paradigmi humanističke refleksije informacionih i komunikacionih tehnologija. U: Vujisić-Živković, N., Mitrović, M. i Ovesni, K. (Ur.). *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (77-97). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kačavenda-Radić, N., Nikolić-Maksić, T. i Ljujić, B. (2012b). Komunikaciono-medijско obrazovanje andragoških profesionalaca – svetske relacije. U: Alibabić, Š., Medić, S. i Bodroški-Spariosu, B. (Ur.). *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive* (57-79). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Kirriemuir, J. and McFarlane, A. (2006). *Literature Review in Games and Learning*. Bristol: Futurelab.
- Klopfer, E. (2008). *Augmented Learning - Research and Design of Mobile Educational Games*. Massachusetts Institute of Technology (MIT Press).
- Kozma, R.B. (2011). *A Framework for ICT Policies to Transform Education*. In: *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- Lazarević, B. (2006). Komunikacija i interakcija u online edukaciji – vrste i specifičnosti. U Alibabić, Š. i Pejatović, A. (ur.). *Andragogija na početku trećeg milenijuma* (197-209). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*. Beograd: CLIO.
- Ljujić, B. (2011a). Students Evaluation of Educational Work in Computer Classroom and Implications for Its Enhancement. In Pejatović, A. (Ed.). *Evaluation in Education in the Balkan Countries* (pp. 457-463). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy Faculty of Philosophy University of Belgrade.
- Ljujić, B. (2011b). Menadžerske kompetencije instruktora u online obrazovanju odraslih. *Obrazovanje odraslih*, 11 (1), 47-62.
- Ljujić, B. (2013). Kompjuterska pismenost studenata i procena značaja interakcije u kompjuterskim učionicama. U: Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. i Popović, K. (Ur.). *Nacionalni naučni skup Januarski susreti pedagoga „Pedagog između teorije i prakse” (zbornik radova)* (205-210). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Martinson, B. and Chu, S. (2009). Game – Based Learning in Design History. U Ferdig, R. E. (Ed.). *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (str. 478-488). Hershey: Information Science Reference.
- Miljković, J. i Ljujić, B. (2012). Informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) i menadžment u obrazovanju. *Pedagogija*, 67 (1), 20-30.

- Nikolić-Maksić, T. and Ljujić, B. (2010). The Use of Learning Log in Online Education. In: Penkova, R., Mircheva, V., Tsvetkova, N. and Legurska, M. (Eds.). *ICT in the Education of the Balkan Countries* (pp. 109-112). Varna: BASOPED.
- Oblinger, D. (2006). *Simulations, games and learning*. EDUCAUSE.
- Pearce, C. and Artemesia (2009). *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. Cambridge, Massachusetts. London: The MIT Press.
- Poter, Dž. (2011). *Medijska pismenost*. Beograd: CLIO.
- Poysa, J. and Lowyck, J. (2009). Communities in Technology-Enhanced Environments for Learning. In Rogers, P., Berg, G., Boettcher, J., Howard, C., Justice, L. and Schenk, K. (Eds.). *Encyclopedia of Distance Learning* (pp. 345-351). Hershey, New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9 (5), 1-6.
- Refrigeri, G. (2006). Space, Time and Process. In Cartelli, A. (ed.). *Teaching in the Knowledge Society – New Skills and Instruments for Teachers* (pp. 1-14). Hershey: Information Science Publishing (an imprint of Idea Group Inc.).
- Rosen, E.Y. (1998). *Changing the World through Media Education*. Golden (Colorado): Fulcrum Publishing.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. London: Bergin and Garvey.
- Tang, S., Hanneghan, M. and El Rhalibi, A. (2009): Introduction to Games - Based Learning. In: Connolly T., Stansfield, M. and Boyle, L. (Eds.). *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*. New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Vuksanović, D. (2008). *Knjiga za medije – mediji za knjigu*. Beograd: CLIO.
- Whitton, N. (2010). *Learning With Digital Games - A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*. Taylor and Francis.
- Wouters, P., van der Spek, E.D. and van Oostendorp, H. (2009). Current Practices in Serious Game Research: A review from Learning Outcomes Perspective. In: Connolly T., Stansfield, M. and Boyle, L. (Eds.). *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices* (pp. 232-250). New York: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Zulu, S. F. C. (2011). Emerging Information and Communication Technology Policy Framework for Africa. In Adomi, E. E. (Ed.). *Frameworks for ICT Policy: Government, Social and Legal Issues* (pp. 115-134). Hershey (PA): Information Science Reference (an Imprint of IGI Global).

COMPONENTS OF COMMUNICATION AND MEDIA EDUCATION QUALITY

Nada Kačavenda-Radić, Tamara Nikolić-Maksić, Bojan Ljujić
Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia

Abstract

This paper is a result of further efforts concerning realization of research project *Quality and models of education as a factor (of quality) of life in leisure and communications of adults*. Thereby, this enclosure is only a segment of a totality consisting of summation of our previous papers.

The aim of the paper is the analysis of components that characterize the quality of communication and media education. Since we have only recognized and have sketched them in one of our previous researches (Kačavenda-Radić, Nikolić-Maksić i Ljujić, 2011a), here we tend to explain them and specify their meaning in a deeper manner applied on communication and media education. Starting position in this paper is humanist orientation, and we approach the problem of communication and media education quality within the context of complex paradigm of quality of life of contemporary man. Components of communications and media education quality are being distinguished and explained on the basis of the possibility of human potentials and self-actualization as the highest value in education in general. We specified and analyzed eight following components that characterize the quality of communication and media education: marked by value – it is desirable preference with cognitive, motivational and emotional aspects; potentials development and self-realization of personality; a possibility framework (social and cultural dependence, historicity, class dependence, etc., scientific and technological, educational, technological and communication technology and media dependence, strategic orientation); relativity and variability; continuity and permanence; developmental aspect in quantitative and qualitative terms; the diversity of the generality and comparability of degrees; marked by real and virtual world.

The analysis showed that each component separately specifies the quality of communications and media education in different ways. However, a common feature is that they are mutually self-defined and found in the process of mutual interaction, interference and causal relationship. In addition, each of them represents a resource and a source of numerous and various indicators whose specification is achieved by further concretization and understanding of communications and media education. Also, taking into account the chronological flow of vertical and horizontal diversity present in the development of communications and media education, it can be observed that some of the components are present in different intensity in the formation of communications and media education within the temporal and spatial dimension.

Key words: communication and media education, quality, quality components, quality of life.