

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Kristina G. Mojović Zdravković

**RAZVOJ PROGRAMA ZA UNAPREĐENJE
EMOCIONALNE INTELIGENCIJE MLADIH
U ŠKOLSKOM KONTEKSTU**

doktorska disertacija

Beograd, 2026

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Kristina G. Mojović Zdravković

**DEVELOPMENT OF A PROGRAM
FOR ENHANCING EMOTIONAL
INTELLIGENCE IN YOUTH
WITHIN A SCHOOL CONTEXT**

Doctoral Disertation

Belgrade, 2026

Mentorka:

Dr Ksenija Krstić, vanredna profesorka
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članice komisije:

Dr Zorana Jolić Marjanović, vanredna profesorka
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Ivana Stepanović Ilić, vanredna profesorka
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Dobrinka Kuzmanović, vanredna profesorka
Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Datum odbrane: _____

Zahvalnica

Veliku, najdublju zahvalnost želim da izrazim svima koji su mi pružili podršku da ideje o kojima razmišljam i koje me inspirišu od srednje škole uobličim u ovu tezu. Ma koliko sam uživala, put do ovog rada nije uvek bio jednostavan i zahtevao je mnogo prilagođavanja i učenja, kako na akademskom tako i na privatnom planu, ali sam zahvalna što mi podrška nikada nigde nije nedostajala.

Hvala porodici i prijateljima. Hvala mentorki, članovima komisije, profesorima i kolegama sa Instituta za psihologiju. Hvala mojim grupama iz Laboratorije za razvojnu psihologiju i psihologiju obrazovanja. Posebno hvala svim učesnicima u istraživanjima koje smo sprovedi, a naročito stručnim saradnicima u školama koji su mi pružili šansu da se zajedno bavimo ovom temom. Hvala vam na razgovorima, pomoći, strpljenju i razumevanju. Hvala vam na podršci.

Jedno ime ću ipak spomenuti, jer želim da ovaj rad ima i posvetu.

Posveta

Arseniju, da uvek veruješ u sebe.

RAZVOJ PROGRAMA ZA UNAPREĐENJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE MLADIH U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Rezime

U ovom radu postavljamo pitanje kako škola može da podrži razvoj emocionalnih sposobnosti adolescenata u uslovima u kojima se njihovi vršnjački odnosi sve češće odvijaju i kroz digitalno posredovanu komunikaciju. Polazimo od modela emocionalne inteligencije kao sposobnosti, i ispitujeemo kako mladi prepoznaju, razumeju, izražavaju i regulišu emocije u savremenim vršnjačkim odnosima, uključujući situacije koje se odvijaju kroz poruke i veb-sajtove za društveno umrežavanje.

Kroz tri povezane studije najpre mapiramo situacije u onlajn komunikaciji koje imaju emocionalno značenje iz perspektive učenika, zatim ispitujeemo odnose između emocionalnih sposobnosti, empatije, emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu i doživljava onlajn komunikacije, a potom uključujemo perspektivu nastavnika i stručnih saradnika o mogućnostima podrške razvoja emocionalne inteligencije u školskom kontekstu.

Dobijeni nalazi pokazuju da emocionalni zahtevi onlajn komunikacije nisu vezani samo za sadržaj razmene, već i za višeznačne i platformom oblikovane znakove i situacije, dok se načini na koje ih adolescenti tumače i regulišu mogu opisati kroz obrasce promišljene i obzirne komunikacije, emocionalnog izražavanja i podrške, doživljava ignorisanja i isključenosti i impulsivnog reagovanja. Perspektiva školskih aktera dodatno pokazuje da se posledice ovih iskustava prenose u školsku svakodnevicu i da predstavljaju relevantan sadržaj za razvoj školskog programa emocionalne inteligencije. Na osnovu integracije nalaza izdvajamo principe i primere aktivnosti za budući trening emocionalne inteligencije adolescenata. Rad ukazuje na potrebu da programe podrške mladima zasnivamo na razumevanju njihove stvarne svakodnevice, uključujući interakcije uživo i digitalno posredovane interakcije i odnose.

Ključne reči: emocionalna inteligencija; adolescencija; onlajn komunikacija; emocionalna regulacija; empatija; društvene mreže; školski kontekst; trening emocionalne inteligencije.

Naučna oblast: Društveno-humanističke nauke

Uža naučna oblast: Psihologija

DEVELOPING A PROGRAM FOR ENHANCING YOUNG PEOPLE'S EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract

In this dissertation, we ask how schools can support the development of adolescents' emotional abilities in a context in which their peer relationships increasingly unfold through digitally mediated communication. We draw on the ability model of emotional intelligence and examine how young people perceive, understand, express, and regulate emotions in contemporary peer relationships, including situations that take place through messages and social networking sites.

Across three connected studies, we first map situations in online communication that carry emotional meaning from students' perspectives; we then examine the relationships between emotional abilities, empathy, emotional and regulatory patterns of communication in online contexts, and experiences of online communication; finally, we incorporate the perspectives of teachers and school support professionals on opportunities to support the development of emotional intelligence in the school context.

The findings show that the emotional demands of online communication are not determined solely by the content of an exchange, but also by ambiguous and platform-shaped cues and situations, while the ways in which adolescents interpret and regulate them can be described through patterns of thoughtful and considerate communication, emotional expression and support, experiences of being ignored and excluded, and impulsive responding. The perspectives of school professionals further show that the consequences of these experiences extend into everyday school life and constitute relevant content for the development of a school-based emotional intelligence program. By integrating the findings, we identify principles and examples of activities for a future emotional intelligence training program for adolescents. The dissertation highlights the need for youth support programs to be grounded in an understanding of adolescents' actual everyday lives, encompassing both face-to-face and digitally mediated interactions and relationships.

Key words: emotional intelligence; adolescence; online communication; emotion regulation; empathy; social network sites; school context; emotional intelligence training program.

Scientific field: Social Sciences and Humanities

Scientific subfield: Psychology

SADRŽAJ

UVOD I SMERNICE ZA ČITANJE RADA -----	1
1. ADOLESCENCIJA KAO PERIOD EMOCIONALNE REORGANIZACIJE-----	3
1.1 Određenje adolescencije -----	3
1.2 Specifična dinamika razvojnih zadataka u adolescenciji -----	4
1.3 Pojam o sebi, identitet i socijalno-emocionalna reorganizacija u adolescenciji ----	6
2. DIGITALNO POSREDOVANO ODRASTANJE: ZAŠTO JE DIGITALNI KONTEKST VAŽAN ZA RAZUMEVANJE ADOLESCENCIJE-----	10
2.1 „Digitalni urođenici“: korisna metafora ili problematična etiketa? -----	11
2.2 Između tehno-pesimizma i tehno-optimizma-----	13
2.3 Društvene mreže kao pojačano socijalno ogledalo: poređenje, samopredstavljanje i razvoj pojma o sebi-----	16
2.4 Razvoj kroz medijaciju: sociokulturna perspektiva Vigotskog -----	16
3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA-----	21
3.1 Konceptualizacija EI: od popularnog pojma do naučnog konstrukta-----	21
3.2 Emocionalna inteligencija i ishodi razvoja: šta znamo iz dosadašnjih istraživanja? -----	27
3.3 Programi razvoja emocionalne inteligencije-----	29
3.4 Smernice za razvoj školskog programa podrške EI: transversalnost, saradnja i digitalni kontekst-----	33
3.5 Digitalni mediji i društvene mreže kao savremeni medijatori onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata-----	35
3.6 Četiri grane emocionalne inteligencije u digitalnom kontekstu -----	36
3.7 Multimetodski pristup istraživanju EI u digitalnom kontekstu -----	38
4. PREDMET, CILJEVI I STRUKTURA EMPIRIJSKOG DELA ISTRAŽIVANJA-----	40
5. STUDIJA 1: ONLAJN KOMUNIKACIJA RELEVANTNA ZA EMOCIONALNE PROCESE ADOLESCENATA Od mapiranja obrazaca korišćenja ka razumevanju emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji-----	43
5.1 Pripremna kvantitativna studija: mapiranje obrazaca korišćenja društvenih mreža -----	44
5.2 Intervjui sa srednjoškolcima -----	47
5.3 Fokus-grupe sa učenicima osnovne škole-----	67
5.4 (Razvojna) dopuna nalaza iz intervju sa srednjoškolcima-----	76
5.5 Doprinos nalaza Studije 1 za razvoj programa za unapređenje emocionalne inteligencije -----	77

6. STUDIJA 2: ODNOSI IZMEĐU SOCIOEMOCIONALNIH RESURSA, ONLAJN PONAŠANJA I SAMOPREDSTAVLJANJA, EMOCIONALNIH I REGULACIONIH OBRAZACA I SUBJEKTIVNOG DOŽIVLJAJA ONLAJN KOMUNIKACIJE KOD SREDNJOŠKOLACA -----	80
6.1 Istraživačka pitanja i cilj studije -----	80
6.2 Metod -----	83
6.3 Rezultati -----	89
6.4 Diskusija -----	132
7. STUDIJA 3: PERSPEKTIVA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA O ONLAJN KOMUNIKACIJI RELEVANTNOJ ZA EMOCIONALNE PROCESSE ADOLESCENATA, I MOGUĆNOSTIMA ŠKOLSKOG PROGRAMA ZA UNAPREĐENJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE -----	147
7.1 Teorijski okvir i cilj studije -----	147
7.2 Metod -----	150
7.3 Rezultati i diskusija -----	154
7.4 Završna razmatranja -----	166
8. DISKUSIJA: OD EMPIRIJSKIH NALAZA KA PROGRAMU PODRŠKE EMOCIONALNOJ INTELIGENCIJI ADOLESCENATA -----	167
8.1 Zašto je potreban trening situirane emocionalne inteligencije? -----	167
8.2 Predlog strukture treninga -----	172
8.3 Dopune postojećih treninga na osnovu nalaza disertacije -----	180
9. ZAKLJUČNA SINTEZA -----	184
9.1 Širi značaj predloženog treninga: povratak na osnovna pitanja rada -----	184
9.2 Konceptualne smernice za buduća istraživanja -----	188
9.3 Završna razmatranja -----	189
LITERATURA -----	191
PRILOZI -----	207
PRILOG 1: Tekst informisanog pristanka za učešće u intervjuima u okviru Studije 1 -----	207
PRILOG 2: Vodič za intervju sproveden u okviru Studije 1 -----	209
PRILOG 3: Tekst informisanog pristanka za učešće u fokus-grupnim intervjuima u okviru Studije 1 -----	211
PRILOG 4: Vodič za fokus grupe sprovedene u okviru Studije 1 -----	213
PRILOG 5: Tekst informisanog pristanka za učešće u Studiji 2 -----	214

PRILOG 6: Instrument <i>Mera empatije i simpatije kod adolescenata</i> (engl. The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy – AMES; Vossen et al., 2015) – prilagođen za korišćenje na srpskom jeziku-----	216
PRILOG 7: Instrument <i>Mera empatije i simpatije kod adolescenata u kontekstu društvenih mreža</i> -----	217
PRILOG 8: Skala stavova prema onlajn komunikaciji (Measure of Online Communication Attitude – MOCA; Ledbetter, 2009) – prilagođena za korišćenje na srpskom jeziku-----	218
PRILOG 9: Rezultati analiza za proveru razlika između devojaka i mladića na varijablama korišćenim u Studiji 2 (t-testovi)-----	219
PRILOG 10: Tekst informisanog pristanka za učešće u Studiji 3-----	220
PRILOG 11: Upitnik konstruisan za potrebe Studije 3, namenjen stručnim saradnicima u školi -----	221
PRILOG 12: Upitnik konstruisan za potrebe Studije 3, namenjen nastavnicima srpskog jezika i književnosti -----	223
PRILOG 13: Lista kodova korišćenih u tematskoj analizi otvorenih odgovora na pitanja u okviru Studije 3 -----	225

UVOD I SMERNICE ZA ČITANJE RADA

Jedan zvuk sa telefona može promeniti tok školskog dana. Odgovor koji se iščekuje, „seen” - oznaka da je poruka viđena, komentar koji je mogao biti šala ili uvreda, izostanak reakcije na objavu ili razgovor u grupnom četu iz kojeg je neko izostavljen -- sve su to naizgled male situacije koje za adolescente mogu imati snažno (emocionalno) značenje. I one ne ostaju samo u telefonu. Prenose se u učionicu, u odnose među vršnjacima, u doživljaj prihvaćenosti, osećanje sigurnosti, spremnost da se govori ili povuče, odgovori ili ćuti.

Opisane svakodnevne situacije predstavljaju polaznu inspiraciju za ovaj rad. Osnovno pitanje kojim se bavimo jeste da li adolescenti umeju da prepoznaju, razumeju, izraze i regulišu emocije, kao i u kojim okolnostima su im te sposobnosti potrebne. Adolescencija predstavlja period u kojem odnosi sa vršnjacima postaju naročito važni, kada se slika o sebi intenzivno preispituje, a potreba za pripadanjem dobija posebnu razvojnu težinu. U ovom periodu, emocionalne sposobnosti nisu apstraktne osobine pojedinca, već se svakodnevno proveravaju u konkretnim odnosima, kroz reagovanje prilikom nesporazuma, konflikata, kroz pružanje podrške, poređenje, odbacivanje, poveravanje, pokušaje da se odnosi sačuvaju ili poprave.

Svakodnevnica današnjih adolescenata ne odvija se samo u neposrednom, uživo susretu. Digitalne tehnologije postale su deo prostora u kojem mladi grade prijateljstva, održavaju bliskost, predstavljaju sebe, ali i doživljavaju isključivanje, nesporazume i emocionalni pritisak. Zbog toga u ovom radu digitalni kontekst ne tretiramo kao dodatnu temu ili kao spoljni faktor koji se naknadno priključuje razvoju emocionalne inteligencije. On je posmatran kao deo razvojnog i školskog okruženja u kojem emocionalne sposobnosti dobijaju konkretan oblik.

Polazište disertacije jeste da u razumevanje emocionalne inteligencije adolescenata treba uključiti i razumevanje komunikacionih uslova u kojima se ona svakodnevno ispoljava. U neposrednom razgovoru emocije se prepoznaju kroz glas, izraz lica, pogled, gest, pauzu u govoru, konačno i kroz širi kontekst odnosa. U onlajn komunikaciji neki od tih znakova izostaju, a drugi dobijaju novo značenje. Iako je reč o relativno novoj istraživačkoj temi, karakteristike veb-sajtova za društveno umrežavanje (u daljem tekstu: društvenih mreža) i drugih kanala onlajn komunikacije već su prepoznate kao važan okvir za razumevanje savremenih vršnjačkih odnosa. Dok deo istraživača upozorava na to da onlajn komunikacija može biti siromašnija, površnija ili manje autentična od komunikacije uživo, drugi naglašavaju njene potencijale, poput lakšeg izražavanja, veće kontrole nad načinom predstavljanja ili mogućnosti pažljivijeg oblikovanja poruke. Međutim, obe teze mogu biti istovremeno tačne i ove dve perspektive ne moraju biti suprotstavljene; onlajn komunikacija može otvoriti dodatne mogućnosti za podršku, bliskost i samootkrivanje, ali istovremeno može povećati neizvesnost ili ubrzati impulsivne reakcije, pojačati socijalno poređenje i učiniti emocionalne posledice komunikacije vidljivijim, trajnijim i dostupnijim široj publici.

Zato je u središtu ovog rada ideja da podrška razvoju socioemocionalnih kompetencija i sposobnosti mladih treba da bude zasnovana na razumevanju njihove stvarne svakodnevice. Učenicima nije potrebna samo opšta poruka da emocije treba prepoznati i regulisati. Potrebno je razumeti kako oni zaista doživljavaju emocionalno zahtevne situacije, kako tumače digitalne znakove, kako biraju da li će odgovoriti odmah ili sačekati, kako procenjuju da li je neko ljut, nezainteresovan ili samo zauzet, ili kako popravljaju odnose kada komunikacija krene pogrešnim tokom. Upravo se (i) u tim malim, svakodnevnim odlukama emocionalna inteligencija pokazuje kao razvojno važna sposobnost.

U ovoj tezi nastojimo da povežemo tri nivoa razumevanja: teorijsko razumevanje emocionalne inteligencije, razvoja u periodu adolescencije i savremenog digitalno posredovanog sociokulturnog konteksta u kojem se ti razvojni procesi odvijaju; empirijsko razumevanje onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata; i praktično pitanje kako škola može da podrži razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije. Cilj nam je da pokušamo da pokažemo kako se iz razumevanja svakodnevice učenika mogu izvesti smernice za program koji je istovremeno teorijski utemeljen, empirijski zasnovan i pedagoški upotrebljiv.

Rad je organizovan u nekoliko povezanih celina. Na početku razmatramo teorijska polazišta: emocionalnu inteligenciju kao sposobnost, razvojne zadatke adolescencije, značaj vršnjačkih odnosa, digitalni kontekst kao deo savremenog odrastanja i školu kao prostor u kojem se socioemocionalni razvoj može sistematski podržati. Nakon toga prikazujemo tri empirijske studije. Prva studija usmerena je na kvalitativno razumevanje emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji iz perspektive učenika. U drugoj studiji kvantitativno ispitujemo odnose između emocionalnih sposobnosti, empatije, emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu i doživljaja onlajn komunikacije kod srednjoškolaca. Konačno, kroz treću studiju uvodimo perspektivu nastavnika i stručnih saradnika, s ciljem da razumemo kako škola prepoznaje ove izazove i kakav oblik podrške može biti smislen u školskom kontekstu. U završnom delu rada integrišemo nalaze svih studija, i nastojimo da ih „prevedemo“ u principe za razvoj budućeg treninga za unapređenje emocionalne inteligencije mladih. Posebnu pažnju posvećujemo konkretizovanju materijala, odnosno zasnivanju treninga na situacijama koje su učenicima iskustveno bliske.

Konačno, još jedna važna smernica za čitanje rada leži u vrednosno-teorijskom polazištu koje autorka zauzima, a to je da emocionalnu inteligenciju tumači kroz primenu znanja o sopstvenim i tuđim emocijama u odnosima koji su (učeniku) važni. Danas se ti odnosi grade i održavaju u učionici, hodniku škole, porodici i vršnjačkoj grupi, ali i kroz poruke, objave i reakcije na društvenim mrežama. Zbog toga se razvoj emocionalne inteligencije mladih ne može odvojiti od pitanja kako oni žive, komuniciraju i razumeju jedni druge u svetu u kojem su digitalno i „izvandigitalno“ iskustvo sve manje razdvojeni.

1. ADOLESCENCIJA KAO PERIOD EMOCIONALNE REORGANIZACIJE

1.1 Određenje adolescencije

Interesovanje za period mladosti ili sazrevanja (lat. *adolescere*) mnogo je starije od savremene razvojne psihologije. U uvodnom poglavlju jednog od najznačajnijih priručnika o proučavanju adolescencije, autori Ričard Lerner (Richard M. Lerner) i Lorens Stenberg (Laurence Steinberg) prave paralelu sa čuvenim Ebinghausovim zapažanjem da psihologija ima dugu prošlost, ali kratku istoriju, govoreći da se slično može reći i za naučno istraživanje adolescencije (Lerner & Steinberg, 2004, Poglavlje 1, str. 1). Iako je adolescencija izdvojena kao poseban razvojni period još od antičkog doba i radova Platona i Aristotela, njeno sistematsko proučavanje razvija se tek tokom 20. veka.

Istorija naučnog proučavanja adolescencije može se razumeti kao postepeni pomak od širokih, često redukcionističkih teorijskih objašnjenja ka složenijem, razvojno-sistemskom i primenjenom razumevanju ovog razvojnog perioda. U ranoj fazi istraživanja dominirali su veliki teorijski modeli koji su adolescenciju nastojali da objasne ili pretežno fiziološkim (biološkim) činiocima (primer: Hall, 1904, prema Krstić, 2017), ili pretežno uticajima sredine (primer: Mead, 1928, prema Krstić, 2017), čime se stvarala ne uvek opravdana dihotomija prirode i vaspitanja (engl. *Nature Vs. Nurture*) koja je posledično dovela i do odvojenog razvoja naučne teorije i istraživanja, i praktičnog rada sa mladima. Od sedamdesetih godina XX veka proučavanje adolescencije počinje da zauzima sve značajnije mesto u razvojnoj psihologiji, pri čemu se razvoj tokom adolescencije sve više posmatra kao relevantan za razumevanje razvoja tokom čitavog životnog ciklusa. Savremeni pristupi napuštaju jednostrana objašnjenja i oslanjaju se na modele razvojnih sistema u kojima se biološki, kognitivni, emocionalni, socijalni, kulturni i istorijski procesi međusobno prepliću, i koji naglašavaju odnos između osobe i njenog višeslojnog konteksta (Lerner & Steinberg, 2004).

U savremenoj razvojnoj psihologiji ne postoji jedinstveno i univerzalno prihvaćeno određenje adolescencije (Krstić, 2017). Postoji saglasnost da ona obuhvata period od početka puberteta (oko 10/11. godine) do trenutka kada mlada osoba, u okvirima svoje kulture, stiče status odrasle osobe i počinje da preuzima uloge i odgovornosti koje se u toj kulturi vezuju za odraslost (Krstić, 2017). Treba napomenuti i da literatura dodatno ukazuje na potrebu za fleksibilnijim razumevanjem uzrasnih granica adolescencije, jer se prelaz od detinjstva ka odraslosti u savremenim društvima sve ređe može razumeti kao kratak i jasno omeđen period (Sawyer et al., 2018). Ovakvo hronološko određenje (početak puberteta – početak odraslosti) posebno je važno jer ukazuje na to da je adolescencija istovremeno biološki utemeljena i sociokulturno oblikovana: pubertetske promene predstavljaju relativno univerzalan aspekt iskustva adolescenata, ali njihovo značenje, kao i očekivanja koja se postavljaju pred osobu

zavise od društvenog i istorijskog konteksta. Jednostavnije rečeno, adolescencija ima biološki početak, ali sociokulturno određen kraj.

Upravo zbog nepostojanja jedinstvene definicije, autori ističu da način definisanja adolescencije nije samo teorijsko pitanje, već utiče i na konstrukciju istraživanja, razvoj programa i oblikovanje intervencija (Curtis, 2015). Drugim rečima, definicija adolescencije nije neutralna: od nje zavisi koga uključujemo u istraživanja, za koga osmišljavamo programe i koje razvojne potrebe prepoznavamo kao relevantne. U ovoj disertaciji fokus je na srednjoškolskom uzrastu, odnosno na periodu tzv. „srednje adolescencije“. Prema razvojnoj periodizaciji koju navodi Krstić (2017), ključni razvojni zadaci srednje adolescencije (okvirno od 15. do 17. godine) su traganje za identitetom, formiranje vrednosnih sistema, planiranje budućnosti, donošenje važnih odluka i širenje socijalnih odnosa.

1.2 Specifična dinamika razvojnih zadataka u adolescenciji

Adolescencija se često opisuje kao period intenzivnih promena, i za razumevanje emocionalnog razvoja adolescenata važno je naglasiti da se pred mladu osobu u ovom periodu ne postavlja samo zadatak suočavanja sa tim promenama, već i zadatak njihove *integracije*. Razvojne promene se ne dešavaju izolovano i zahvataju više domena razvoja, pa gotovo istovremeno obuhvataju telo, kognitivno funkcionisanje, emocionalni i socijalni život, kao i sveukupan doživljaj sebe. Upravo njihova istovremenost i međuzavisnost čini adolescenciju takozvanim periodom povećanih razvojnih zahteva (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2019). Krstić (2017) naglašava da adolescenti treba da integrišu promene u veličini i izgledu tela, razvoj seksualnosti, nove i naprednije kognitivne sposobnosti, emocionalne doživljaje, ali i promene u odnosima sa roditeljima, vršnjacima i širom društvenom sredinom u novu sliku o sebi, prožetu osećanjem jedinstvenosti i kontinuiteta. Dakle, adolescencija je ne samo period u kojem se mnogo toga menja, već i period u kojem sve te promene treba povezati u novi, relativno stabilniji način razumevanja sebe, drugih i sopstvenog mesta u svetu.

Ovakvo razumevanje adolescencije omogućava da se izbegne njeno pojednostavljeno predstavljanje kao nužno problematičnog ili kriznog perioda („bura i stresova“). Iako adolescencija može biti praćena emocionalnom intenzivnošću, promenljivošću raspoloženja, konfliktima i eksperimentisanjem, ove pojave ne treba tumačiti kao pokazatelje patologije, već kao deo procesa u kojem se raniji obrasci funkcionisanja transformišu i reorganizuju (Minić, 2010). U tom smislu, korisna je *Eriksonova teorija psihosocijalnog razvoja*, u kojoj se razvojna kriza ne razume kao patološko stanje, već kao normativni zadatak koji treba razrešiti. Prema Eriksonu (1994) i njegovom načelu epigeneze, svaki razvojni stadijum određen je specifičnom krizom (razvojnim zadatkom), a adolescencija je posebno značajna zato što se u njoj ponovo prorađuju ranije razvojne krize, dok se istovremeno otvara i nova, za ovaj period specifična kriza koja se ogleda u formiranju identiteta (više u odeljku 1.3). Drugim

rečima, pitanje nije samo zbog čega su adolescenti ponekad impulsivni, emocionalno reaktivni ili skloni konfliktima, već koje razvojne zadatke u tom periodu treba da savladaju i pod kojim uslovima im je to olakšano ili otežano. Ovakvo stanovište blisko je savremenim razvojno-sistemskim pristupima, u kojima se adolescencija razume kao period povećane osetljivosti na kontekst: nepovoljni uslovi mogu pojačati ranjivost, dok podržavajući odnosi, pozitivna školska iskustva i strukturisani programi mogu imati posebno razvojno značenje (NASEM, 2019).

Krstić (2017) navodi da se o adolescenciji često govori kao o periodu pripreme za odraslo doba -- periodu u kojem adolescenti treba da dostignu fizičku i polnu zrelost, prihvate sopstveno telo i fizički izgled, ostvare emocionalnu nezavisnost u odnosu na roditelje, prošire i prodube odnose sa vršnjacima oba pola, izaberu i pripreme se za profesionalnu karijeru, steknu znanja i veštine potrebne za preuzimanje odgovarajućih uloga odraslih, formiraju vrednosni i etički sistem, kao i da se pripreme za partnerske odnose i porodični život. Važno je, međutim, naglasiti da se ovi zadaci ne mogu razumeti kao univerzalni i nepromenljivi, jer njihova struktura i značenje odražavaju kulturu i društvene uslove u kojima adolescent odrasta. U tom smislu, razvojni zadaci adolescencije su i posledica biološkog sazrevanja, ali i izraz očekivanja koja određena društvena sredina postavlja pred mlade ljude.

Razvojni zadaci adolescencije neraskidivo su međusobno povezani i odvijaju se kao deo jedinstvene razvojne reorganizacije. U skladu sa temom ovog rada, oni će u nastavku biti sagledani kroz prizmu emocionalnog razvoja. Prihvatanje telesnih promena i fizičkog izgleda tokom adolescencije povezano je sa razvojem slike o telu, socijalnim poređenjem i samovrednovanjem, pri čemu telesni izgled može postati izvor pozitivnih i negativnih samosvesnih emocija, poput ponosa, stida, nesigurnosti i neprijatnosti (Sabiston et al., 2022; Williams & Currie, 2000). Ostvarivanje veće autonomije u odnosu na roditelje često podrazumeva pregovaranje, konflikte, osećanje nerazumevanja, potrebu za nezavisnošću i regulaciju afekta (Allen et al., 1994). Produbljivanje vršnjačkih odnosa zahteva empatiju, prepoznavanje socijalnih i emocionalnih signala, razumevanje tuđih namera, upravljanje povređenošću i snalaženje u situacijama prihvatanja, odbacivanja, pripadanja i poređenja (Chow et al., 2013; Somerville, 2013). Konačno, donošenje odluka o budućnosti, obrazovanju i profesionalnom razvoju tokom adolescencije predstavlja složen razvojni zadatak koji uključuje formulisanje ciljeva, planiranje, motivaciju, procenu sopstvenih sposobnosti i mogućnosti, kao i suočavanje sa neizvesnošću, anksioznošću i očekivanjima značajnih drugih (Nurmi, 1991; Zhou et al., 2024). Zato se može reći da razvojni zadaci adolescencije nisu samo kognitivni, socijalni ili identitetski zadaci, već i emocionalni zadaci. Emocionalni zadaci se mogu shvatiti i kao zahtevi za sve složenijom koordinacijom emocija, mišljenja i ponašanja. Šta to konkretno znači? Adolescenti treba da donose odluke u situacijama koje su često emocionalno intenzivne i socijalno značajne, na primer: da li odgovoriti na provokaciju, kako reagovati na odbacivanje, kako se postaviti prema pritisku grupe, kako regulisati bes, kako proceniti tuđe namere, kako izraziti neslaganje bez eskalacije konflikta ili kako sačuvati odnos, a istovremeno

izraziti sopstvenu autonomiju. Upravo u takvim situacijama postaje jasno da funkcionisanje zavisi i od toga kako mlada osoba opaža, tumači, koristi i reguliše emocionalne informacije u konkretnom socijalnom kontekstu. Dodatno razumevanje ove razvojne slike dobijamo iz perspektive neurokognitivnog razvoja. Savremena neurobiološka literatura opisuje adolescenciju kao period značajne reorganizacije moždanih sistema važnih ne samo za više kognitivne funkcije, već i za socijalno i emocionalno ponašanje (pogledati Ahmed et al., 2015; Casey et al., 2008).

Da sumiramo, adolescencija se može razumeti kao period povećanih razvojnih zahteva zato što adolescent istovremeno treba da integriše telesne, kognitivne, emocionalne, socijalne i identitetske promene; da razvija samostalnost; da preispituje odnose sa roditeljima i vršnjacima; da donosi odluke o budućnosti; i da razvija sposobnost regulacije u emocionalno i socijalno zahtevnim situacijama. Upravo zbog toga emocionalni razvoj adolescenata ima posebno mesto u razumevanju ovog perioda.

1.3 Pojam o sebi, identitet i socijalno-emocionalna reorganizacija u adolescenciji

Pitanje konstituisanja identiteta u periodu adolescencije ne može se posmatrati kao izolovan fenomen, već se ono nužno razmatra u okviru šireg i dinamičnog procesa razvoja *pojma o sebi*. Pojam o sebi se u literaturi definiše kao organizovana, svesna i kognitivna reprezentacija celokupnog iskustva koje osoba ima o sopstvenom funkcionisanju (Krstić, 2017). Iz ove perspektive, pojam o sebi ne predstavlja puki odgovor na pitanje „kakav/a sam“, već funkcioniše kao bazični kognitivno-afektivni okvir kroz koji mlada osoba strukturiše sopstveno iskustvo, interpretira informacije relevantne za sebe i povezuje različite aspekte svog funkcionisanja u relativno koherentnu celinu. U adolescenciji ovaj sistem dostiže visok nivo kompleksnosti usled potrebe da se u novu, nastajuću sliku o sebi inkorporiraju nagle telesne promene, intenzivna emocionalna iskustva, promenjene socijalne uloge i specifična očekivanja od budućnosti (Harter, 2012). Shodno tome, kako je opisano u prethodnom odeljku, bazično pitanje „ko sam ja“ prevazilazi okvire apstraktnog filozofskog razmatranja i konstituiše se kao primarni razvojni zadatak povezivanja različitih, a neretko i međusobno konfliktnih aspekata iskustva (Erikson, 1994). Adolescenti istovremeno operišu u višestrukim socijalnim ulogama (dete, učenik, prijatelj, član vršnjačke grupe, emotivni partner), što pred kognitivni sistem postavlja zahtev za visokim nivoom integracije. Dok se pojam o sebi može posmatrati kao šira kognitivno-afektivna organizacija predstava o sopstvenom biću, *identitet* predstavlja razvojno integrisaniji, stabilniji i personalno diferenciraniji odgovor na pitanja pripadnosti, vrednosnih orijentacija i životnih posvećenja (Meeus, 2011). Identitet se, dakle, ne formira „ex nihilo“, već nastaje kroz kontinuirano preispitivanje, reorganizaciju i integraciju ranijih i aktuelnih reprezentacija o sebi (Harter, 2012; Krstić, 2017; Meeus, 2011).

Složeniji oblici mišljenja koji se razvijaju tokom adolescencije omogućavaju da samosvest postane psihološki dublja i reflektivnija. Za razliku od deteta, koje sebe češće opisuje kroz konkretne, spolja vidljive karakteristike, aktivnosti ili pripadnosti (Damon

& Hart, 1988; Harter, 2012), adolescenti sve više postaju sposobni da o sebi misle kroz prizmu unutrašnjih stanja, dispozicionih osobina, vrednosti, odnosa, unutrašnjih protivrečnosti i anticipacije budućnosti. Razvoj apstraktnog, hipotetičkog i metakognitivnog mišljenja omogućava im da sopstveno iskustvo učine predmetom razmišljanja: da misle o sopstvenim mislima, emocijama, namerama i postupcima (Harter, 2012; Keating, 2004; Krstić, 2017). Zadržimo se na kratko na emocijama: razvoj samosvesti u adolescenciji, pored toga što predstavlja razvoj sposobnosti da se daju odgovori na deskriptivna pitanja o sopstvenim osobinama, predstavlja i razvoj sposobnosti da se sopstveni unutrašnji život, uključujući emocionalno iskustvo, prepoznaje, imenuje, objašnjava i povezuje sa odnosima sa drugima. Taj unutrašnji život u adolescenciji postaje bogatiji i složeniji jer se mlada osoba susreće sa novim emocionalnim iskustvima, a poznate emocije doživljava u novim socijalnim, identitetskim i relacionim kontekstima. Drugim rečima, kada adolescent počinje složenije da misli o sebi, on istovremeno dobija mogućnost da razvije kompleksnije kognitivne uvide o sopstvenim emocijama.

Sa druge strane, razvoj refleksije adolescentima istovremeno otvara prostor i za specifične oblike naglašene usmerenosti na sebe. Krstić (2017), oslanjajući se na Pijažeevo shvatanje formalno-operacionog mišljenja i Elkindovu razradu adolescentnog egocentrizma, ukazuje na to da početak složenijeg mišljenja može biti praćen prolaznim teškoćama u diferenciranju sopstvene perspektive od perspektive šire socijalne grupe. Posebno su značajne dve manifestacije adolescentskog egocentrizma koje opisuje Elkind (1967, prema Krstić, 2017): *imaginarna publika* i *lični mit*. Pojam imaginarne publike odnosi se na doživljaj da osobu (adolescenta) stalno posmatraju, primećuju, procenjuju i vrednuju njeno ponašanje. Lični mit, sa druge strane, označava doživljaj apsolutne jedinstvenosti sopstvenih osećanja i iskustava: adolescentima se može činiti da niko ne voli, ne pati, ne besni, ne očajava ili se ne oseća usamljeno upravo onako kako se to dešava njima (Krstić, 2017; Sawyer et al., 2018). Adolescentski egocentrizam se ne posmatra kao trajna karakteristika ličnosti, već kao razvojno prolazna organizacija mišljenja i samodoživljaja koja se prevazilazi daljim kognitivnim razvojem i kroz (bogatije) socijalno iskustvo. Tako se imaginarna publika postepeno modifikuje u pravcu realnijeg razumevanja socijalne sredine, pa adolescent kroz iskustvo u interakcijama saznaje šta zaista okupira druge (a da to nije on), i postepeno diferencira tuđe perspektive od sopstvenih preokupacija. Slično tome, kroz odnose bliskosti, poverenja i uzajamnog razumevanja, adolescent uviđa da njegova osećanja nisu izolovana, potpuno jedinstvena niti nerazumljiva drugima, već da se mogu prepoznati i razumeti u širem prostoru univerzalnog ljudskog iskustva. Vidimo da se razvoj samosvesti neposredno povezuje sa razvojem perspektive drugog, empatije i dubljeg emocionalnog razumevanja (Harter, 2012; Hoffman, 2000).

Kao što smo rekli, proces saznavanja sebe odvija u socijalnom kontekstu, kroz interakcije sa bliskim osobama i širim sociokulturnim okruženjem, koje određuje ne samo sadržaj predstava o sebi, već i njihovo vrednovanje (Krstić, 2017). Jedan od glavnih izvora saznanja o sebi jesu informacije koje osoba kroz interakciju dobija od

značajnih drugih (npr. roditelja, vršnjaka). Kuli (Cooley, 1902, prema Krstić, 2017) je kroz pojam *socijalnog ogledala* ukazao na to da pojam o sebi uključuje predstavu o tome kako nas drugi vide, predstavu o tome kako drugi procenjuju ono što vide i specifična osećanja koja su sa tim predstavama povezana, kao što su ponos ili poniženost. Drugim rečima, osoba ne gradi sliku o sebi samo na osnovu neposrednog samoposmatranja, već i na osnovu subjektivne interpretacije toga kako je vide i vrednuju značajni drugi.

Ova logika posebno je važna u adolescenciji, jer je upravo tada osetljivost na procenu drugih pojačana, dok vršnjaci, škola i širi socijalni kontekst dobijaju primarnu ulogu u oblikovanju samovrednovanja i identitetskih izbora. Ako je pojam o sebi delom proizvod socijalnog ogledala, onda su povratne informacije drugih razvojno značajne ne samo zato što adolescentima govore kako ih drugi vide, već i zato što nose snažno emocionalno značenje u odgovorima na pitanja da li su prihvaćeni ili odbačeni, vidljivi ili ignorisani, vredni ili nedovoljno dobri, autentični ili neprilagođeni. Identitet je, dakle, istovremeno ličan i relacioni: adolescenti kroz identitetsko istraživanje pokušavaju da razumeju šta (im) je važno, kojim grupama pripadaju, šta žele da postanu u budućnosti i kako se stiče autonomija tj. koje izbore doživljavaju kao autentično svoje.

Adolescenti nastoje da uspostave veću samostalnost, da aktivno učestvuju u donošenju odluka koje ih se tiču i da bude prepoznati kao osobe sa sopstvenim stavovima, potrebama i izborima (Wray-Lake et al., 2010; Zimmer-Gembeck & Collins, 2008). Vršnjački odnosi dobijaju sve veći značaj i postaju važan reper u odnosu na koji adolescenti razvijaju nezavisnost, „testiraju“ sliku o sebi, pregovaraju pripadnost različitim grupama i isprobavaju različite uloge (Brown, 2004; Krstić, 2017; Rubin et al., 2006). Bliska prijateljstva i šira vršnjačka grupa predstavljaju prostor u kojem adolescenti dobijaju povratne informacije koje su često neposrednije, emocionalno snažnije i razvojno relevantnije u odnosu na detinjstvo. Kroz prijateljstva, poveravanje, poređenje, prihvatanje, zaljubljivanje, pa i konflikte, odbacivanje, adolescenti uče da prepoznaju emocionalne signale, tumače namere drugih, regulišu negativne emocije poput povređenosti, ljubomore, stida, besa ili strah od odbacivanja. Vršnjački odnosi su, dakle, jedan od najvažnijih prostora emocionalnog učenja u adolescenciji, jer se u njima samosvest, identitet i emocionalno razumevanje razvijaju kroz svakodnevnu komunikaciju i povratne informacije.

Škola se u ovom razvojnom okviru pojavljuje kao poseban i višestruko značajan kontekst. Možemo reći da se škola nalazi „između“ porodice i vršnjačke grupe (Krstić, 2017): sa jedne strane, ona je formalna institucija sa jasnim pravilima, obavezama i autoritetom, dok je sa druge strane i prostor intenzivnog vršnjačkog života. Upravo zbog toga škola predstavlja kontekst u kojem se kognitivni zahtevi, socijalna evaluacija i emocionalno iskustvo kontinuirano prepliću. Neki autori izdvajaju upravo školu kao razvojni kontekst koji presudno utiče kako na akademsko, tako i na socijalno i emocionalno funkcionisanje adolescenata (Eccles & Roeser, 2011).

Konačno, ovakav prikaz samosvesti, identiteta i socijalno-emocionalne reorganizacije otvara važan most ka digitalnom kontekstu, koji ćemo detaljnije razmatrati u narednom poglavlju. Ako se pojam o sebi i identitet adolescenata razvijaju

kroz refleksiju, socijalne odnose, komunikaciju i povratne informacije o tome kako ih drugi vide, onda se savremeni digitalni prostor nameće kao važan kontekst za razumevanje razvoja adolescenata. Društvene mreže uvode dodatni kontekst za stvaranje, testiranje i vrednovanje predstave o sebi jer je publika šira i vidljivija, povratna informacija često neposredna i kvantifikovana (kroz broj lajkova, na primer), a samopredstavljanje može biti promišljenije, kontrolisanije i trajnije nego u neposrednoj interakciji (Boyd, 2014; Turkle, 2010/2011; 2015/2020). Na koncu, digitalno doba možda ne uvodi potpuno novo razvojno pitanje, ali menja medijume, tempo, vidljivost i intenzitet socijalnih ogledala kroz koja adolescenti uče da vide sebe. Iz tog razloga u daljem razmatranju emocionalnog razvoja adolescenata stavljamo fokus na digitalnu (onlajn) komunikaciju kao savremeni prostor samopredstavljanja, socijalnog poređenja i intenzivne emocionalne razmene.

2. DIGITALNO POSREDOVANO ODRASTANJE: ZAŠTO JE DIGITALNI KONTEKST VAŽAN ZA RAZUMEVANJE ADOLESCENCIJE

U prethodnom odeljku adolescencija je opisana kao period intenzivne emocionalne, identitetske i socijalne reorganizacije – kao razvojni prostor u kojem se mlada osoba iznova susreće sa pitanjima ko je, kome pripada, kako je drugi vide i kako da razume sve složenija sopstvena emocionalna iskustva. Potreba za prihvatanjem, osetljivost na procenu drugih, vršnjačko poređenje, pregovaranje o autonomiji i postepeno udaljavanje od roditeljske regulacije ne odvijaju se u praznom prostoru. Naprotiv, ovi procesi žive kroz odnose, razgovore, poglede, tišine, potvrde, nesporazume i svakodnevne oblike komunikacije.

Međutim, savremeni adolescenti sve ređe žive svoje odnose samo u neposrednom, fizički deljenom prostoru porodice, škole i vršnjačke grupe. Njihovi razgovori se nastavljaju i kada se školski dan završi; vršnjački odnosi ne prestaju izlaskom iz učionice; emocionalne poruke ne prenose se samo glasom, izrazom lica ili gestom, već i kratkim tekstom, emodžijem, reakcijom, fotografijom, komentaron, „sinovanom“ (engl. *seen*, viđenom) porukom ili izostankom odgovora. Digitalni mediji su, u tom smislu, postali produžena scena socijalnog života adolescenata i prostor u kojem se odnosi nastavljaju, preoblikuju, intenziviraju, i neretko komplikuju.

Zbog toga digitalni kontekst nije opravdano posmatrati kao spoljašnji dodatak adolescenciji, niti samo kao potencijalni izvor rizika. On predstavlja deo svakodnevnog razvojnog okruženja u kojem se odvijaju upravo oni procesi koji su za adolescenciju centralni: samopredstavljanje, socijalno poređenje, pripadanje, emocionalna razmena, regulacija odnosa i oblikovanje identiteta (Boyd, 2014; Nesi et al., 2018a, 2018b). Granica između „onlajn“ i „oflajn“ iskustva u životu mladih više liči na poroznu membranu kroz koju se značenja, afekti i odnosi neprestano prelivaju iz jednog prostora u drugi, nego na jasnu liniju koja ih razdvaja.

Komunikacija započeta u školi u interakciji licem-u-lice može se nastaviti u grupnom četu i obratno; vršnjački konflikt može dobiti novu težinu kroz komentare, reakcije ili deljenje sadržaja na društvenim mrežama; osećanje prihvaćenosti ili isključenosti može se vezati za to ko je označen na fotografiji, ko je odgovorio na poruku, ko je pogledao objavu, ko je izostavljen iz digitalne interakcije ili čije prisustvo ostaje nevidljivo. Na taj način digitalni kontekst produžava, ubrzava, arhivira i čini vidljivijim „realni“ socijalni život adolescenata. On postaje jedna od savremenih pozornica na kojoj adolescenti uče da čitaju emocije, izražavaju sebe, pregovaraju o odnosima i razumeju šta znači biti viđen, prihvaćen, povređen ili izostavljen u svetu u kojem se emocionalna komunikacija sve češće odvija posredstvom ekrana.

2.1 „Digitalni urođenici“: korisna metafora ili problematična etiketa?

UNICEF u izveštaju „Stanje dece u svetu 2017: Deca u digitalnom svetu“ naglašava da su digitalne tehnologije već promenile svet, ali i detinjstvo, jer sve veći broj dece pristupa internetu u sve mlađem uzrastu, mladi od 15 do 24 godine predstavljaju najaktivniju starosnu grupu u digitalnom svetu, a procenjuje se da deca i adolescenti mlađi od 18 godina čine oko trećinu korisnika interneta širom sveta (UNICEF, 2017).

Da li digitalni mediji uvode potpuno nove razvojne zadatke? Potreba za pripadanjem, osetljivost na procenu drugih, eksperimentisanje sa ulogama, poređenje sa vršnjacima i kontrola utiska koji se ostavlja na druge postojali su i pre digitalnih tehnologija. Ono što se menja jeste medijum kroz koji se ovi procesi odvijaju, kao i njihova brzina, dostupnost, trajnost, vidljivost i emocionalna intenzivnost. Društvene mreže omogućavaju da adolescenti istovremeno budu i posmatrači i akteri, da prate živote drugih, porede se sa njima, uređuju sopstveno predstavljanje na mrežama i dobijaju brzu, javnu i kroz „lajkove“ kvantifikovanu povratnu informaciju o tome kako su viđeni. Lajkovi, pregledi, komentari, reakcije i broj pratilaca, pored toga što predstavljaju tehničke funkcije platformi, predstavljaju i vidljive, kvantifikovane oblike socijalne povratne informacije (videti npr. Sherman et al., 2016). U adolescenciji, kada vršnjačka evaluacija, pripadanje i socijalni status imaju posebno razvojno značenje, ove metrike mogu biti interpretirane kao signali vidljivosti, popularnosti, prihvaćenosti i vrednovanosti od strane drugih, te postati deo procesa socijalnog poređenja, traženja odobravanja i samovrednovanja (Nesi et al., 2018a; 2018b; Nesi & Prinstein, 2019). Zato se društvene mreže mogu razumeti kao pojačano Kulijevo socijalno ogledalo (videti odeljak 1.3): adolescenti ne samo da zamišljaju kako ih drugi vide, već dobijaju stalne, vidljive i često merljive povratne informacije o tome kako je njihovo digitalno prisustvo primljeno.

Jedan od pojmova koji je snažno obeležio rasprave o odnosu mladih i digitalnih tehnologija jeste pojam „digitalnih urođenika“ (engl. *digital natives*). Američki tehnolog Mark Prenski (Prensky, 2001a) ga uvodi kako bi označio generacije mladih koje su odrastale okružene računarima i mobilnim telefonima, video-igrama, internetom i, konačno, instant komunikacijom, tvrdeći da su one „izvorni govornici“ (engl. *native speakers*) digitalnog jezika. Suprotno njima, starije generacije koje su digitalne tehnologije počele da usvajaju naknadno, predstavljaju „digitalne imigrante“ (engl. *digital immigrants*; Prenski, 2001a). Iako je Prenski, u početnim određenjima, digitalnim urođenicima smatrao generacije rođene 1990-ih godina, odnosno nakon pojave interneta i digitalnih tehnologija, takvo određenje se u još većoj meri može odnositi na mlade danas, generacije rođene nakon 2000-tih. U pojmu digitalnih urođenika nalazimo važan uvid: (i današnji) adolescenti zaista odrastaju u komunikacionom i kulturnom okruženju koje se značajno razlikuje od onog u kojem su odrastale ranije generacije. Digitalne tehnologije nisu nešto što se u njihove živote uvodi kasnije, kao dodatna veština ili alat, već deo svakodnevice u kojoj se uči, komunicira, zabavlja, organizuje socijalni život i predstavlja sopstveni identitet. Prenski (2001b) iz toga izvodi i širu, oštro kritikovanu pretpostavku da digitalni urođenici drugačije obrađuju informacije: brže,

nelinearnije, više vizuelno, uz sklonost ka umreženosti, paralelnoj obradi informacija, brzim nagradama i interaktivnosti.

Literatura koja je usledila upozorava nas da pojam digitalnih urođenika treba koristiti oprezno. Vrednost ovog pojma sve više se shvatala kao pre svega metaforička, jer istraživačima skreće pažnju na generacijsko iskustvo odrastanja u digitalno zasićenom okruženju, u kojem su digitalne tehnologije sastavni deo svakodnevice, komunikacije, učenja i socijalizacije. Međutim, problem nastaje onda kada se iz tog iskustva izvodi zaključak da su svi mladi automatski digitalno kompetentni, da su homogena generacijska grupa ili da su njihove kognitivne sposobnosti nužno i jednoznačno promenjene samim tim što su rođeni u digitalnom dobu (Bennett et al., 2008; Hargittai, 2010). Kritičari ovog koncepta (videti npr: Kirschner & De Bruyckere, 2017; Kuzmanović, 2022) ističu da digitalne veštine nisu jednostavna posledica godine rođenja, već zavise od iskustva, obrazovanja, socioekonomskog statusa, kvaliteta upotrebe tehnologije i vrste aktivnosti u kojima mladi učestvuju. Iz perspektive „digitalnih jazova“, sama dostupnost digitalnih tehnologija nije dovoljna za zaključak o digitalnoj kompetentnosti mladih, budući da među njima postoje razlike u digitalnoj pismenosti, načinima korišćenja tehnologije i koristima koje iz te upotrebe ostvaruju (Kuzmanović, 2022).

Kada je reč o Srbiji, dostupni nalazi pokazuju da digitalno okruženje veoma rano postaje deo svakodnevice dece i mladih. Prema rezultatima međunarodnog istraživanja „Deca sveta na internetu“ (engl. *Global Kids Online*), sprovedenog 2016. godine, u saradnji UNICEF-a i Instituta za psihologiju, prosečan desetogodišnjak u Srbiji počeo je da koristi internet sa šest godina, dok je prosečan sedamnaestogodišnjak prvi put pristupio internetu sa deset godina, što ukazuje na jasan generacijski pomak ka sve ranijem ulasku u digitalni prostor (Popadić et al., 2016). Nalazi istraživanja „Deca Evrope na internetu“ (engl. *EU Kids Online*) u Srbiji pokazuju da se razvoj adolescenata danas odvija u uslovima intenzivne digitalne povezanosti, pa gotovo svi učenici uzrasta 15–17 godina svakodnevno pristupaju internetu putem pametnog telefona, a najstarija grupa u proseku provodi oko četiri i po sata dnevno onlajn (Kuzmanović, 2019a). Internet se najčešće koristi za komunikaciju sa porodicom i prijateljima, društvene mreže, gledanje video-sadržaja, slušanje muzike i igranje video-igara, što pokazuje da digitalni prostor za adolescente predstavlja važan prostor svakodnevne socijalne razmene, a ne samo izvor informacija ili zabave (Kuzmanović, 2019a). Istovremeno, nalazi ukazuju da intenzivna upotreba ne podrazumeva nužno razvijenu digitalnu kompetentnost: učenici najniže procenjuju veštine kreiranja digitalnog sadržaja i procene informacija, dok autori posebno naglašavaju da količina vremena provedenog na internetu nije dovoljna za razumevanje posledica digitalne upotrebe, već da su važniji kvalitet tog vremena i vrsta aktivnosti (Kuzmanović et al., 2019a). Ovakvo razlikovanje dodatno potvrđuju nalazi koji pokazuju da intenzivna i prekomerna upotreba interneta nemaju iste prediktore: dok se intenzivna upotreba više vezuje za obrasce korišćenja i roditeljsku medijaciju, prekomerna upotreba je povezana sa psihološkim varijablama, poput anksioznosti, impulsivnosti i opažene diskriminacije,

kao i sa izostankom aktivne roditeljske podrške (Popadić et al., 2020). Za razumevanje emocionalnog razvoja posebno su značajni podaci da je svaki treći učenik bio uznemiren nekim onlajn iskustvom, da se 16% učenika susrelo sa digitalnim nasiljem, kao i da se mladi nakon negativnih onlajn iskustava najčešće obraćaju vršnjacima, a veoma retko nastavnicima (Kuzmanović et al., 2019b). Sličnu sliku daju i ranija istraživanja digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji, koja pokazuju da se sa uzrastom povećava i izloženost rizicima i uključenost u digitalno nasilje, kao i da škola ima važnu, ali nedovoljno iskorišćenu ulogu u prevenciji i reagovanju (Popadić & Kuzmanović, 2013). Konačno, istraživanja rizične upotrebe društvenih mreža kod adolescenata u Vojvodini dodatno pokazuju da se digitalni rizici ne mogu razumeti odvojeno od emocionalne regulacije i vršnjačkih normi: problemi u kontroli impulsa, teškoće u održavanju cilja u stanju uznemirenosti, niže samopoštovanje i tolerantniji odnos prema digitalnom nasilju povezani su sa različitim oblicima rizičnog ponašanja (Dinić et al., 2021).

Na osnovu svega navedenog, kratak zaključak i smernica za dalje čitanje je da se u ovom radu izraz „digitalni urođenici“ može koristiti samo uslovno, kao oznaka za adolescente koji odrastaju u uslovima široke dostupnosti digitalnih medija, ali ne i kao tvrdnja da su svi adolescenti (u Srbiji) jednako digitalno pismeni, refleksivni ili kompetentni u digitalnoj komunikaciji. Navedeno razlikovanje je posebno važno za obrazovni kontekst, jer činjenica da adolescenti intenzivno koriste internet / društvene mreže ne znači da spontano razvijaju sposobnost kritičkog promišljanja digitalnih sadržaja, razumevanja emocionalnih signala u digitalnoj komunikaciji ili regulacije sopstvenih reakcija u digitalno posredovanim socijalnim situacijama (Kennedy et al., 2008; Margaryan et al., 2011). Ovakav pristup dalje podrazumeva i izbegavanje jednoznačnih procena posledica digitalizacije odrastanja, odnosno pretpostavke da je intenzivnije prisustvo digitalnih tehnologija samo po sebi pokazatelj bilo razvojne prednosti, bilo razvojne ugroženosti mladih.

2.2 Između tehno-pesimizma i tehno-optimizma

Nadovezujući se na pojam digitalnih urođenika, možemo reći da se literatura o uticaju digitalnog konteksta na adolescente često može razumeti kroz napetost između dva šira narativa, tzv. tehno-pesimističkog i tehno-optimističkog.

Tehno-pesimistički pristupi u prvi plan stavljaju gubitke koje digitalna komunikacija može doneti, a koji se ogledaju kroz slabiju pažnju, narušavanje sna, povećanu usamljenost, manje neposredne komunikacije, zavisnost od društvenih mreža, negativno socijalno poređenje ili veću emocionalnu ranjivost. U tom okviru posebno su uticajni radovi Šeri Terkl (Sherry Turkle), koja upozorava na paradoks savremene povezanosti: stalna dostupnost drugima ne mora značiti i dublju prisutnost u odnosima (Turkle, 2010/2011, 2015/2020). Još jedan snažan tehno-pesimistički glas predstavlja američka psihološkinja Džin Tvengi (Jean Twenge), koja u knjizi iGen opisuje generacije mladih koje karakteriše manje neposrednog druženja, sporije

preuzimanje odraslih uloga i porast usamljenosti, depresivnosti i anksioznosti (Twenge, 2017). Ove promene autorka direktno povezuje sa širenjem upotrebe pametnih telefona i društvenih mreža (Twenge, 2017; Twenge et al., 2018). Pojedini empirijski nalazi pružaju podršku specifičnim zabrinutostima koje se pojavljuju u okviru ovog narativa, iako njihove autore zbog toga ne treba nužno svrstati u tehnopesimističku teorijsku poziciju. Na primer, u jednom radu je pokazano su da samo prisustvo mobilnog telefona tokom neposredne interakcije može biti povezano sa nižim kvalitetom razgovora, osećajem bliskosti, poverenja i opažene empatije, posebno kada je tema razgovora lično značajna (Przybylski & Weinstein, 2013).

Tehno-pesimisti smatraju da digitalni mediji nisu samo novi kanal komunikacije, već da oni mogu izmeštati razvojno važne aktivnosti. Twengova poseban rizik vidi u digitalnoj komunikaciji, koja može biti plodno tlo za negativne emocije jer kašnjenje odgovora, odsustvo reakcije ili nedovoljan broj lajkova mogu biti protumačeni kao znaci odbacivanja, nezainteresovanosti ili narušene bliskosti (Twenge, 2017). „Moralna panika“ ili ne, ovakvi radovi su nam značajni jer skreću pažnju na realne rizike digitalnog okruženja. Stalna dostupnost, prekidanje pažnje, pritisak poređenja, sajber-viktimizacija, izloženost idealizovanim prikazima drugih i emocionalna napetost povezana sa javnom vidljivošću pokazani su kao faktori koji mogu negativno uticati na život mladih (Lee et al., 2020; Nesi & Prinstein, 2015; Odgers & Jensen, 2020; Twenge et al., 2018). Ipak, problem koji smo istakli za tezu o digitalnim urođencima kao idealnim korisnicima digitalnih tehnologija nalazimo i kod tehnopesimističkih pristupa – pojednostavljena generalizacija heterogene grupe mladih, u ovom slučaju korisnika. Tehnopesimisti tretiraju digitalne tehnologije kao jednosmerni uzrok razvojnih teškoća, ali najčešće nedovoljno razlikuju vrste digitalnih aktivnosti, kvalitet odnosa, individualne razlike i širi socijalni kontekst. Upravo zato je važno uključiti i radove koji ukazuju na metodološke i teorijske granice jednostavnih zaključaka o štetnosti „ekrana“. Jedan ilustrativan primer je istraživanje u kojem autori, oslanjajući se na tri velika reprezentativna uzorka i dnevnike dnevnih aktivnosti (engl. *time-use diaries*), zaključuju da nema dovoljno jasnih dokaza za snažne negativne veze između vremena pred ekranom i blagostanja adolescenata, kao i da se mnogi raniji nalazi oslanjaju na problematične retrospektivne samoprocene vremena provedenog uz digitalne uređaje (Orben & Przybylski, 2019). Njihov rad je važan jer pomera pitanje sa opšte zabrinutosti oko količine vremena provedenog „na ekranima“ (engl. *screen time*), ka preciznijem ispitivanju toga šta adolescenti zapravo rade, kada, sa kim, na koji način i sa kakvim značenjem za njihovo emocionalno i socijalno funkcionisanje.

Nasuprot tehno-pesimističkom narativu, tehno-optimistički pristupi se fokusiraju na mogućnosti koje digitalni kontekst otvara, poput održavanja prijateljstava, dostupnosti podrške, širenje socijalnih krugova, povezivanje sa vršnjacima sličnih interesovanja, mogućnostima izražavanja aspekata identiteta koji možda nisu jednako lako dostupni u neposrednom okruženju. Tako neki autori ukazuju na to da digitalna (onlajn) komunikacija može doprineti kvalitetu prijateljstava i blagostanju onda kada se koristi za komunikaciju sa postojećim prijateljima i za

produblјivanje odnosa (Valkenburg & Peter, 2011). Drugi pak naglašavaju da adolescenti onlajn kontekst najčešće ne koriste kao odvojeni svet u odnosu na neposredni („uživo“), već kao nastavak svojih postojećih mreža prijatelja i svakodnevnih vršnjačkih interakcija (Subrahmanyam & Smahel, 2011). U tom smislu, internet nije samo prostor rizika, već i prostor u kojem adolescenti mogu da održavaju bliskost, pregovaraju o odnosima, traže podršku, eksperimentišu sa samopredstavljanjem i istražuju identitetske mogućnosti (Davis, 2012; Nesi et al., 2018a, 2018b; Valkenburg & Peter, 2009, 2011).

U UNICEF-ovom pregledu literature, zaključuje se da su nalazi o uticaju digitalne tehnologije na decu i adolescente složeni i metodološki neujednačeni: dok je veza sa fizičkom aktivnošću nejasna, digitalne tehnologije mogu imati koristi za društvene odnose, a najrobustniji nalazi o mentalnom blagostanju pre ukazuju na nelinearan odnos - i izostanak upotrebe i prekomerna upotreba mogu biti povezani sa nešto nižim blagostanjem, dok umerena upotreba može imati male pozitivne efekte (Kardefelt-Winther, 2017). Na osnovu ovih nalaza vidimo da više vremena onlajn nije nužno lošije, i da postoji potreba da se digitalna upotreba razume funkcionalno i kontekstualno jer ista digitalna platforma može biti i prostor podrške i prostor poređenja; i kontekst bliskosti i kontekst isključenosti.

Slična nejednoznačnost postoji i kada je reč o odnosu između komunikacije u digitalnom kontekstu i vršnjačkih odnosa. Jedna grupa objašnjenja odnosi se na pitanje da li onlajn komunikacija potiskuje ili podržava postojeće odnose. Prema *hipotezi premeštanja* (engl. *displacement hypothesis*), vreme provedeno u onlajn komunikaciji može smanjiti vreme za interakcije uživo i time oslabiti odnose sa prijateljima, dok *hipoteza stimulacije* (engl. *stimulation hypothesis*) pretpostavlja da onlajn komunikacija može povećati kontakt sa postojećim prijateljima i doprineti njihovoj bliskosti (Valkenburg & Peter, 2007a). Druga grupa objašnjenja odnosi se na pitanje ko ima više koristi od onlajn komunikacije. *Hipoteza socijalne kompenzacije* pretpostavlja da digitalno okruženje može posebno koristiti mladima kojima je neposredna socijalna interakcija otežana, dok pristup „bogati postaju bogatiji“ (engl. *rich-get-richer*) pretpostavlja da će mogućnosti onlajn komunikacije uspešnije koristiti oni koji već imaju razvijenije socijalne resurse i kvalitetnije odnose (Valkenburg & Peter, 2007b).

Ovaj rad ne teži pozicioniranju u okvirima tehnopesimizma, niti u nekritičkom tehnioptimizmu; shvatanje autora je da istraživanja u ovoj oblasti moraju težiti pokušaju da se prevaziđe podela shvatanja savremenih digitalnih tehnologija kao „dobrih“ ili „loših“. Van Zalk i Monks (2020) upravo naglašavaju da je istraživanje onlajn vršnjačkih odnosa dugo bilo opterećeno polarizacijom u pogledu doprinosa digitalnih tehnologija, dok savremeni razvoj zahteva nijansiranije okvire. U tom smislu, pitanje nije da li je, na primer, onlajn komunikacija sama po sebi dobra ili loša, već za koga, u kojim okolnostima, u kojoj vrsti odnosa, možda na kojoj platformi i kroz koje aktivnosti može imati podržavajuće ili rizične posledice.

2.3 Društvene mreže kao pojačano socijalno ogledalo: poređenje, samopredstavljanje i razvoj pojma o sebi

U prethodnim odeljcima o adolescenciji istaknuto je da se pojam o sebi razvija kroz socijalno ogledalo, odnosno načine na koje adolescenti tumače kako ih drugi vide i vrednuju. Internet, a posebno društvene mreže taj proces čine intenzivnijim, jer adolescentima nude stalni tok informacija o drugima i stalnu mogućnost da i sami budu predmet posmatranja. Istraživanja socijalnog poređenja na društvenim mrežama pokazuju da su tzv. uzlazna socijalna poređenja (engl. *upward social comparisons*) česta i emocionalno značajna, naročito zato što su objave drugih često selektivne, pozitivno uređene i usmerene na prikaz poželjnih ili čak najpoželjnijih aspekata života. Istraživanja pokazuju da društvene mreže povećavaju verovatnoću uzlaznih poređenja, da su ta poređenja često ekstremnija nego u drugim kontekstima i da mogu imati negativne neposredne i kumulativne efekte na samoevaluaciju, raspoloženje i zadovoljstvo životom, posebno kod osoba nižeg samopoštovanja (Midgley et al., 2021). Za adolescente, koji su razvojno već osetljivi na pitanje prihvatanja, pripadanja i vrednovanja od strane vršnjaka (videti odeljak 1.2), ovakvo okruženje može imati posebno snažan emocionalni značaj.

Pored socijalnog poređenja, spomenuli smo da je za razumevanje digitalno posredovanog odrastanja posebno važan i proces samopredstavljanja. Društvene mreže omogućavaju adolescentima da biraju šta će prikazati, kome, kada i na koji način; da uređuju sliku o sebi; da ističu određene aspekte identiteta; ali i da različitim publikama prikazuju različite verzije sebe. U tom smislu, društvene mreže su razvojno relevantan kontekst, jer ne služe samo za komunikaciju, već predstavljaju i mesto „rada na sebi“ i razvoja pojma o sebi. Bodroža i saradnici, u validaciji srpske adaptacije skale o onlajn predstavljanju, polaze upravo od toga da se onlajn komunikacija razlikuje od komunikacije licem-u-lice (engl. *face-to-face*) upravo po mogućnostima koje utiču na samootkrivanje i samopredstavljanje, kao što su anonimnost, nevidljivost, asinhronost i veća kontrola nad informacijama koje se prikazuju (Bodroža et al., 2025).

Onlajn komunikacija je važan pojam u ovom radu, i u nastavku će posebna pažnja biti posvećena njenim specifičnim karakteristikama i povezanosti sa sposobnostima prepoznavanja, izražavanja i razumevanja emocionalnih informacija koje se razmenjuju u digitalnom kontekstu. Pre toga, kratko ćemo predstaviti krovni teorijski okvir iz kojeg se razume uloga digitalnih tehnologija (pre svega interneta i društvenih mreža) u razvoju adolescenata – pojam medijacije u okviru sociokulturne teorije Lava S. Vigotskog.

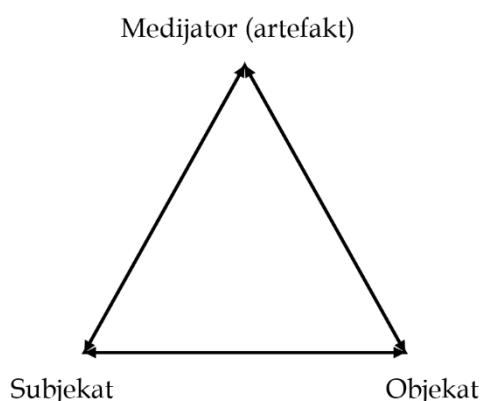
2.4 Razvoj kroz medijaciju: sociokulturna perspektiva Vigotskog

U prethodnim odeljcima prilikom bavljenja temama specifičnosti adolescencije kao razvojnog perioda i digitalnih tehnologija kao razvojnog konteksta, na više mesta su korišćeni termini poput „posredovanja“ ili navođeni konkretni „medijatori“.

Spomenuti termini predstavljaju sržne pojmove u okviru *istorijsko-socio-kulturne razvojne teorije* Lava S. Vigotskog, koja u ovom radu ima ulogu krovne teorije i predstavlja ključ za razumevanje i razmišljanje o pojmovima kojima se u radu bavimo.

Osnovna pretpostavka sociokulturne teorije jeste da se razvoj ne može razumeti izvan socijalnog i kulturnog okruženja u kojem se pojedinac razvija. Drugim rečima, psihički razvoj nije samo posledica unutrašnjeg sazrevanja ili individualnog iskustva, već nastaje kroz aktivan odnos pojedinca sa drugim ljudima, kulturnim produktima, simbolima, i konačno jezikom i oblicima komunikacije koji su mu dostupni u određenom istorijskom i društvenom kontekstu (Vygotsky, 1931/1997). U tom smislu, socijalni faktori u teoriji Vigotskog nemaju samo spoljašnju ili podržavajuću ulogu u razvoju, već *formativnu* ulogu: oni učestvuju u oblikovanju načina na koji pojedinac misli, uči, razume sebe i reguliše sopstveno ponašanje.

Ključni pojam koji omogućava razumevanje ovog odnosa jeste pojam medijacije, odnosno posredovanja (rus. *посредование*). Prema Vigotskom, čovekov odnos prema svetu je posredovan kulturnim sredstvima, prvenstveno jezikom, znakovima, simbolima, psihološkim oruđima i različitim oblicima društveno organizovane aktivnosti (Vygotsky & Luria, 1930/1994). U kasnijim razradama sociokulturne teorije i teorije aktivnosti ovaj odnos se opisuje kao trougao posredovane akcije (Slika 1), u kojem artefakt povezuje, ali i transformiše odnos između subjekta i objekta (Cole, 1996; Engeström, 1987; Wertsch, 1991). Upravo ta sredstva omogućavaju da se ono što je prvobitno socijalno, postepeno prenese na individualni plan. Jedna od najpoznatijih formulacija Vigotskog jeste da se više psihičke funkcije najpre pojavljuju na socijalnom, interpsihičkom planu, a zatim se kroz proces internalizacije prenose na individualni, intrapsihički plan (Vygotsky, 1931/1997). Drugim rečima, dete najpre učestvuje u zajedničkim oblicima aktivnosti i komunikacije sa drugima, a zatim načini mišljenja, govora, pamćenja, regulacije i razumevanja koji su bili prisutni u interakciji postaju deo njegovog sopstvenog psihičkog funkcionisanja.



Slika 1

Grafički prikaz opšteg principa medijacije

U tom okviru razlikujemo niže i više mentalne funkcije. Dok su niže funkcije neposrednije vezane za biološku osnovu razvoja, više mentalne funkcije (u daljem tekstu VMF) karakteriše upravo to što su posredovane znakovima i kulturnim artefaktima. One nisu samo „složenije“ verzije prirodnih sposobnosti, već funkcije koje nastaju kroz kulturu, jezik i socijalnu interakciju. Kao što je rečeno, jezik u teoriji Vigotskog ima posebno mesto jer nije samo sredstvo izražavanja već formiranog mišljenja, već jedan od ključnih *medijatora* kroz koji se mišljenje razvija. Govor odraslih, zajedničko rešavanje problema, imenovanje iskustava, objašnjavanje značenja i upotreba simbola postepeno se internalizuju i postaju sredstva unutrašnjeg govora, mišljenja i samoregulacije.

Kasniji autori koji razvijaju sociokulturnu tradiciju proširuju krug mogućih medijatora, zadržavajući osnovnu postavku da se razvoj odvija kroz upotrebu kulturnih sredstava. Tako se, pored jezika i znakova, kao medijatori mogu posmatrati i druga psihološka oruđa, narativi, institucije, drugi ljudi, obrasci komunikacije, ali i savremena tehnološka sredstva (Cole, 1996; Wertsch, 1991, 2007). Važno je naglasiti da ovakvo proširenje ne menja osnovnu postavku sociokulturne teorije, već je čini primenljivom na nove kulturne i istorijske uslove. Ako su kulturna sredstva uvek učestvovala u oblikovanju psihičkog razvoja, onda se u savremenom društvu mora postaviti pitanje kako digitalne tehnologije -- internet i društvene mreže -- učestvuju u tom procesu.

Verč i saradnici (Wertsch et al., 2007) posebno ukazuju na to da se medijatori mogu razlikovati prema stepenu njihove vidljivosti za učesnike u aktivnosti. Eksplicitni medijatori prisutni su u situacijama u kojima su osobe svesne sredstva koje koriste i namerno ga uključuju u rešavanje određenog zadatka. Nasuprot tome, implicitni medijatori često nisu jasno uočljivi, upravo zato što su duboko ugrađeni u svakodnevne načine mišljenja, komunikacije i delovanja. Ova razlika je važna za razumevanje digitalnog konteksta. Neke digitalne tehnologije koristimo svesno i instrumentalno, na primer kada pretražujemo internet kako bismo pronašli određenu informaciju. Međutim, mnoge digitalne prakse vremenom postaju toliko uobičajene da prestajemo da ih doživljavamo kao posrednike: načini na koje tražimo informacije, održavamo kontakte, predstavljamo sebe, reagujemo na poruke ili procenjujemo socijalnu potvrdu postaju deo svakodnevnog psihičkog i socijalnog funkcionisanja.

U oblasti kognitivnog razvoja, posrednička uloga interneta najjasnije se može videti u promenama načina na koji ljudi pristupaju informacijama, kako ih pamte (skladište) i koriste. Ako internet razumemo kao stalno dostupnu i gotovo neograničenu bazu znanja, onda se deo kognitivnog funkcionisanja sve češće organizuje oko sposobnosti pronalaženja, selekcije, proveravanja i povezivanja informacija, a ne samo oko njihovog pamćenja. Tako na primer istraživanja tzv. „Gugl-efekta“ pokazuju da ljudi ulažu manje napora u pamćenje informacija za koje očekuju da će im kasnije biti lako dostupne na internetu, što upućuje na promenu odnosa između unutrašnjeg znanja i znanja koje je eksterno dostupno kroz digitalne sisteme (Sparrow et al., 2011; Ward, 2013). Iz perspektive Vigotskog, ovo ne znači da internet

umanjuje kognitivne sposobnosti, već da *menja sredstva* kroz koja se mišljenje organizuje: rešavanje problema sve više uključuje sposobnost efikasnog pretraživanja, procene verodostojnosti izvora, selekcije relevantnih informacija i njihovog smislenog povezivanja.

Za naš rad posebno je važno pitanje kako se opšti princip medijacije može primeniti na oblast socioemocionalnog razvoja. Iako je teorija Vigotskog najdetaljnije razrađena u odnosu na razvoj mišljenja i VMF, njeni osnovni principi mogu biti produktivni i za razumevanje razvoja emocionalnih sposobnosti. Ako se VMF razvijaju kroz socijalnu interakciju, jezik i kulturna sredstva, onda možemo pretpostaviti i da se sposobnosti prepoznavanja, imenovanja, razumevanja, regulacije emocija mogu posmatrati kao sposobnosti koje se takođe razvijaju kroz komunikaciju sa drugima i kroz kulturno dostupne načine tumačenja emocionalnog iskustva. Osoba na taj način *uči* šta emocije znače, kako se imenuju, kada se izražavaju, koje su emocije socijalno prihvatljive, kako se reaguje na tuđu povređenost, bes ili tugu, kao i kako se sopstvena emocionalna reakcija može odložiti, preoblikovati ili izraziti na socijalno prihvatljiv način.

Razvoj emocionalnih sposobnosti, dakle, podrazumeva i ovladavanje kulturnim i komunikacionim sredstvima pomoću kojih se emocije prepoznaju, razmenjuju, tumače i regulišu. „Informacije“ sa kojima se osoba susreće nisu neutralne ni apstraktne: one su date kroz konkretne odnose i komunikacione situacije, poput izraza lica, tona glasa, poruke, tišine, podrške, odbacivanja, ironije i sl. Osobe, i za nas posebno važni adolescenti, ne uče samo „šta osećaju“, već i kojim znakovima emocije postaju vidljive, kako se one izražavaju u određenom odnosu, šta znače u datom kontekstu i kako se njima može upravljati.

Upravo ovde vidimo da digitalni mediji postaju posebno važni kao savremena sredstva medijacije socioemocionalnog razvoja. Kada govorimo o internetu kao medijatoru kognitivnog razvoja, u prvom planu su pretraživanje informacija, dostupnost znanja, digitalni obrazovni resursi i novi oblici učenja. Kada govorimo o socioemocionalnom razvoju adolescenata, u prvi plan dolaze društvene mreže, aplikacije za dopisivanje i drugi oblici digitalno posredovane komunikacije, jer oni posreduju odnose sa drugima, samopredstavljanje, socijalno poređenje, pripadanje, i uopšte emocionalnu razmenu. Društvene mreže i druge digitalne platforme ne prenose samo poruke koje bi se poslale na isti način u situaciji uživo; one menjaju oblik, vidljivost, trajnost, publiku i socijalni domet tih poruka (Boutet et al., 2021; Nesi et al., 2018a, 2018b; Treem & Leonardi, 2013). Društvene mreže određuju ko može biti publika, koliko dugo sadržaj ostaje dostupan, kako se reakcije prikazuju, kako se meri socijalna potvrda i kako se emocionalni signali zamenjuju ili dopunjuju tekstom, slikama, emodžijima, stikerima, lajkovima, komentarima i drugim digitalnim znakovima.

Zaključujemo i posebno naglašavamo da, u ključu sociokulturne perspektive digitalni kontekst u ovom radu ne razumemo kao samostalan uzrok razvoja adolescenata, niti kao neutralnu pozadinu na kojoj se razvoj odvija. Adolescenti aktivno

koriste društvene mreže u okviru svojih postojećih odnosa, razvojnih zadataka, kulturnih značenja i ličnih potreba. Ipak, kao i svako sredstvo medijacije, digitalni mediji oblikuju uslove pod kojima se komunikacija odvija. Oni utiču na to šta postaje vidljivo, šta ostaje skriveno, koliko brzo se očekuje odgovor, koliko je povratna informacija javna, koliko je sadržaj trajan, koliko je publika široka i koliko se lako određena emocionalna situacija može proširiti izvan prvobitnog odnosa. Zbog toga je važna teza ovog rada da je digitalni kontekst potrebno uključiti u razumevanje emocionalnog razvoja adolescenata, ne zato što predstavlja potpuno odvojen kontekst razvoja, već zato što se u njemu danas odvijaju mnogi procesi koji su centralni za adolescenciju: samopredstavljanje, socijalno poređenje, pripadanje, vršnjačka komunikacija, emocionalna razmena i regulacija odnosa. Pitanje zato nije (samo) da li je digitalna komunikacija „dobra“ ili „loša“ za adolescente i u kojim uslovima, već na koji način specifične karakteristike digitalne komunikacije oblikuju uslove u kojima adolescenti uče da opažaju, razumeju i koriste emocije.

3. EMOCIONALNA INTELIGENCIJA

U savremenoj psihologiji emocije se sve ređe razumeju kao suprotnost mišljenju, i polazna pretpostavka savremenih teorija jeste da se emocije ne mogu svesti na iracionalne reakcije koje ometaju mišljenje, niti ih je opravdano posmatrati kao suprotnost racionalnosti i adaptivnom ponašanju. Naprotiv, emocije imaju izrazito informativnu, motivacionu i regulativnu funkciju: one usmeravaju pažnju ka događajima koji su za osobu relevantni, signaliziraju značenje situacije u odnosu na njene potrebe, ciljeve i odnose sa drugima, i učestvuju u donošenju odluka, rešavanju problema i socijalnom funkcionisanju (Lazarus, 1991). U tom smislu, emocije su složeni psihološki procesi kroz koje pojedinac procenjuje svet oko sebe, razume sopstveni položaj u njemu i bira načine delanja. Koristan konstrukt za razumevanje načina na koji se emocionalno iskustvo povezuje sa mišljenjem, ponašanjem i socijalnim odnosima, posebno tokom adolescencije kao perioda intenzivnog emocionalnog i interpersonalnog razvoja, predstavlja emocionalna inteligencija.

3.1 Konceptualizacija EI: od popularnog pojma do naučnog konstrukta

Pojam emocionalne inteligencije (skr. EI) uveden je u akademsku literaturu 1990. godine kroz istoimeni članak Saloveja i Majera (Salovey & Mayer, 1990). U svom pionirskom radu autori su razmatrali adaptivnu ulogu emocija i njihov odnos sa tradicionalnom (kognitivnom) i socijalnom inteligencijom, pri čemu su značaj EI prvenstveno sagledavali u kontekstu mentalnog zdravlja. Tako prva naučna konceptualizacija EI opisuje specifičan oblik socijalne inteligencije, predstavljen kao skup emocionalno relevantnih sposobnosti koje omogućavaju procenu i izražavanje emocija, njihovu regulaciju i funkcionalnu primenu u rešavanju problema (Salovey & Mayer, 1990).

Ipak, globalna afirmacija EI proizišla je iz naučno-popularne literature, svega nekoliko godina kasnije, objavljivanjem istoimene knjige Danijela Golemana. U svom planetarno popularnom delu Goleman (1995/2012) usmerava pažnju na važnost emocija za životni (naročito profesionalni) uspeh, raspravlja o prirodi emocionalne inteligencije i važnosti emocionalne pismenosti. Posebno je značajno bilo prezentovanje koeficijenta emocionalne inteligencije (EQ; Bar-On, 1997) – konceptualnog pandana koeficijentu akademske inteligencije (IQ), kojem se pripisivala onipotentnost predikcije životnih ishoda, na sličan način kao što je to bio slučaj i sa IQ-om (Matthews et al., 2002). Iako se ovakva idealizacija EQ-a i same EI vremenom pokazala kao neosnovana, korišćenje svojevrzne „etikete“ u vidu skora koji opisuje veštinu snalaženja i upravljanja nečime toliko svakodnevnim i univerzalnom kao što su emocije, učinilo je EI najpopularnijim psihološkim terminom s kraja dvadesetog veka.

I dok su organizacioni i biznis sektori prigrlili EI (i EQ), naučnoj sudbini ovog konstrukta usledio je trnovit put dokazivanja konceptualne i naučne vrednosti (Altaras, 2008; Matthews et al., 2002). Mnogi istraživači, među kojima se posebno istakao Edvin

Lok (Locke, 2005), kritikovali su širinu i promenljivost definiensa i domena EI, kao i korišćenja pojma „inteligencija“ postavljajući pitanje da li *inteligencija* može biti „emocionalna“? Jedan od odgovora na ovo pitanje može se pronaći u daljem diferenciranju teorijskih pristupa EI, ili preciznije *razvojima* koncepcija EI (Petrides & Furnham, 2000) – kao (kognitivne) sposobnosti (engl. *ability EI*) i kao dispozicije (crte) ličnosti (engl. *trait EI*). Tako se jedna grupa teorijskih pristupa u literaturi naziva *modeli EI kao sposobnosti* (engl. *ability models*), u okviru kojih se EI operacionalizuje kroz mere maksimalnog postignuća. Drugu grupu teorija koja u određenju EI pored sposobnosti podrazumeva i dimenzije ličnosti nazivamo *mešovitim modelima EI* (engl. *mixed models*). EI se u okviru mešovitih modela operacionalizuje kroz mere samoprocene, a najpoznatiji primeri su *Bar-On-ov Inventar za procenu EQ* (Bar-On, 1997) i *TEIQue* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire; Petrides, 2009).

U okviru pristupa EI kao sposobnosti, posebno je značajna savremena revizija modela koju su ponudili Majer, Karuso i Salovej (Mayer, Caruso i Salovey), formulišući sedam principa za razumevanje emocionalne inteligencije kao sposobnosti. Ovi principi dodatno preciziraju teorijski status konstrukta (Mayer et al., 2016): EI se određuje kao relativno široka (1) mentalna sposobnost (2), usmerena na rešavanje emocionalno relevantnih problema (3) i pripada grupi tzv. „vrućih“ inteligencija usmerenih na obradu lično i socijalno značajnih informacija (4); istovremeno, ona se razlikuje od emocionalno inteligentnog ponašanja u svakodnevnim situacijama (5) i najadekvatnije se procenjuje zadacima postignuća (6) zasnovanim na validnom uzorkovanju relevantnih emocionalnih zadataka (7).

Za potrebe ovog rada posebno mesto ćemo posvetiti konceptualizaciji EI kao sposobnosti, odnosno njenom najznačajnijem predstavniku – Modelu četiri grane EI (Mayer & Salovey, 1997).

3.1.1 Model četiri grane EI

Stanovišta o EI kao sposobnosti razmatraju EI kao aspekt *kognitivnih* sposobnosti, usmerenih na obradu emocionalnih informacija i njihovu upotrebu u mišljenju i rešavanju problema. Najistaknutiji zagovornici ovakvog određenja EI su upravo pioniri naučnog proučavanja EI – Majer, Salovej i Karuzo. Oni revidiraju i dopunjuju prvu definiciju i konačno određuju EI kao skup sposobnosti opažanja i procene svojih i tuđih emocija, posedovanje znanja o njima i kapaciteta da se ovakve informacije koriste za pospešivanje mišljenja, kao i adekvatnu regulaciju emocija (Mayer et al., 1999; 2008; Mayer & Salovey, 1997). Konačno, iz ovakvog određenja proizišao je danas najznačajniji model i dominantan okvir za razumevanje EI – *Model četiri grane EI* (engl. *The Four-Branch Model of Emotional Intelligence*; Mayer & Salovey, 1997).

Dalji razvoj ovog modela bio je oblikovan kako empirijskim istraživanjima koja su se na njega oslanjala, tako i naknadnim teorijskim dopunama samih autora (Mayer

et al., 2016). Time su postepeno precizirani i usložnjeni sadržaji četiri „grane” – osnovne dimenzije modela. Model je koncipiran hijerarhijski, što znači da redosled grana nije proizvoljan već je važan za razumevanje njihove međusobne razvojne i funkcionalne povezanosti: razvoj složenijih („viših”) sposobnosti pretpostavlja prethodni razvoj jednostavnijih („nižih”) i bazičnih emocionalnih sposobnosti (Mayer et al., 2016). Upravo zbog toga četiri grane treba posmatrati kao razvojno i funkcionalno povezane sposobnosti, a ne kao nezavisne veštine.

Prva grana, *opažanje emocija* (engl. *perceiving emotions*), odnosi se na sposobnost tačnog opažanja, identifikovanja i izražavanja emocija. Ona obuhvata prepoznavanje sopstvenih emocionalnih stanja, razlikovanje emocionalnih izraza kod drugih osoba, kao i uočavanje emocionalnih sadržaja u glasu, izrazu lica, govoru tela, umetničkim delima i drugim oblicima simboličkog izražavanja. Ova grana predstavlja osnovu emocionalne inteligencije jer bez relativno tačnog opažanja emocionalnih signala nije moguće njihovo adekvatno razumevanje, korišćenje ili regulisanje (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016).

Druga grana, *emocionalna facilitacija mišljenja* ili *korišćenje emocija za podršku mišljenju* (engl. *using emotions to facilitate thought*), odnosi se na sposobnost da se emocije koriste kao resurs u kognitivnom funkcionisanju. Emocije mogu usmeriti pažnju ka važnim informacijama, uticati na način obrade informacija, olakšati zauzimanje različitih perspektiva, podstaći kreativno mišljenje ili pomoći u donošenju odluka (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). U ovom smislu, emocije se ne posmatraju kao smetnja mišljenju, već kao jedan od načina na koji mišljenje postaje osetljivo na značenje, prioritet i vrednost situacije. Treba napomenuti da je ova grana bila predmet dodatnih teorijskih rasprava, budući da pojedini autori smatraju da se sposobnost korišćenja emocija delimično preklapa sa ostalim granama modela, naročito opažanjem i upravljanjem emocijama (Mestre et al., 2016; Mestre, 2020).

Treća grana, *razumevanje emocija* (engl. *understanding emotions*), predstavlja najizraženije kognitivni aspekt emocionalne inteligencije. Ona podrazumeva posedovanje i primenu znanja o značenju emocija, njihovim uzrocima, posledicama, razvoju, promenama i kombinacijama. Osobe sa razvijenom sposobnošću razumevanja emocija uspešnije imenuju emocionalna stanja, raspolažu bogatijim emocionalnim rečnikom, razlikuju srodne ali ne istovetne emocije i preciznije uočavaju veze između situacija, procena, emocija i ponašanja. Ova sposobnost uključuje i razumevanje složenih emocionalnih stanja, prelaza iz jedne emocije u drugu, kao i mogućnosti da se istovremeno mogu javiti ambivalentne ili mešovite emocije (Mayer et al., 2016). Definisana na ovaj način, u okviru grane razumevanja emocija teorijski se može uključiti kognitivna komponenta empatije, odnosno sposobnosti da se razume emocionalno stanje druge osobe, njegovi mogući uzroci i značenje u datom kontekstu (Davis, 1983; Castro et al., 2015).

Konačno, četvrta grana, *upravljanje emocijama* ili *regulacija emocija* (engl. *managing emotions*), odnosi se na sposobnost regulisanja sopstvenih i tuđih emocionalna stanja kroz poznavanje specifičnih svrsishodnih strategija za dostizanje ovog cilja (Brackett &

Salovey, 2006; Mayer et al., 2016). Ovakve strategije su složene i podrazumevaju elemente svake od prethodne tri grane modela: od uspešnog prepoznavanja, preko uspešne upotrebe emocija do posedovanja širokog spektra znanja i razumevanja karakteristika i funkcija pojedinačnih emocija i njihove sinergije. U tom smislu, upravljanje emocijama uključuje znanje o strategijama emocionalne regulacije, procenu njihove primerenosti određenom kontekstu, i sposobnost da se izabere i primeni strategija koja je u skladu sa ciljevima, odnosima i zahtevima situacije (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). Ova grana se ponekad razmatra i kao metakognitivni aspekt emocionalne inteligencije (Briñol et al., 2006), jer uključuje sposobnost da se o sopstvenim emocijama misli reflektivno - da se one prate, procenjuju, tumače i namerno regulišu.

3.1.2 Merenje sposobnosti EI

Za razliku od mera samoprocene koje najčešće zahvataju samopercepciju emocionalnog funkcionisanja, tipične obrasce ponašanja ili emocionalne kompetencije, mere sposobnosti nastoje da procene maksimalni učinak u rešavanju emocionalno relevantnih problema. Upravo zato se za naučno utemeljenje EI kao sposobnosti postavljaju slični kriterijumi kao i za druge kognitivne sposobnosti: ona treba da bude operacionalizovana zadacima postignuća za koje se može odrediti tačan ili najadekvatniji odgovor, da pokazuje očekivanu strukturnu organizaciju, da bude umereno povezana sa drugim intelektualnim sposobnostima, nisko povezana sa crtama ličnosti i da doprinosi predikciji relevantnih kriterijuma povrha akademske inteligencije i osobina ličnosti (Altaras Dimitrijević & Jolić Marjanović, 2010).

Uprkos teorijskoj jasnoći Modela četiri grane, operacionalizacija emocionalne inteligencije kao sposobnosti pokazala se kao metodološki složen zadatak. Relativno mali broj instrumenata nastoji da pruži obuhvatnu procenu sve četiri grane EI. Najpoznatiji takav instrument jeste MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2002), razvijen kao naslednik ranijeg MEIS-a (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al., 1999). Oba instrumenta predstavljaju kompozitne (višedimenzionalne) mere EI kao sposobnosti. MSCEIT obuhvata osam zadataka, po dva za svaku od četiri grane modela, pri čemu se skorovi mogu posmatrati na nivou pojedinačnih grana, i na nivou globalnog skora EI (Altaras Dimitrijević & Jolić Marjanović, 2010; Mayer et al., 2003). Najnovija, druga edicija instrumenta, MSCEIT 2 (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Second Edition), objavljena je 2025. godine (Mayer et al., 2025).

Altaras Dimitrijević i Jolić Marjanović (2010) ispitale su metrijske karakteristike MSCEIT-a adaptiranog na srpski jezik, na uzorku od 250 ispitanika, koristeći lokalne norme za ocenjivanje. Rezultati su pokazali da su pouzdanosti skorova zadovoljavajuće na nivou grana i globalnog skora EI, da se korelacije sa merama akademske inteligencije kreću u očekivanom niskom do umerenom rasponu, dok su korelacije sa crtama ličnosti niske. Ovakav obrazac nalaza ide u prilog konvergentno-diskriminativnoj valjanosti

testa i podržava shvatanje EI kao sposobnosti rezonovanja sa emocionalnim informacijama (videti sedam principa za razumevanje EI kao sposobnosti Majera i saradnika). Istovremeno, faktorska analiza je pokazala da su empirijski održiva i jednofaktorska, i dvofaktorska, i četvorofaktorska rešenja, ali uz određena odstupanja u sastavu pojedinih faktora, što ukazuje na to da pitanje strukturne valjanosti MSCEIT-a ostaje otvoreno za dalju proveru.

Pored kompozitnih instrumenata, razvijen je i niz zadataka i testova namenjenih proceni pojedinačnih grana ili užih sposobnosti obuhvaćenih Modelom četiri grane. Njihov značaj je dvostruk: s jedne strane, omogućavaju preciznije ispitivanje pojedinih komponenti EI; s druge, pokazuju da se različite grane modela ne mogu podjednako lako prevesti u merne zadatke. Najrazvijenija je procena prve grane - opažanja emocija, dok se emocionalna facilitacija mišljenja najteže izdvaja kao samostalna i jasno operacionalizovana sposobnost. Razumevanje emocija se, nasuprot tome, pokazuje kao najizraženije kognitivna grana modela i zadaci za procenu ovih sposobnosti najviše liče na klasične zadatke za procenu inteligencije, dok se upravljanje emocijama najčešće procenjuje kroz situacione zadatke koji ispituju znanje i rasuđivanje o delotvornosti različitih strategija regulacije.

Najčešći zadaci za ispitivanje grane opažanja emocija odnose se na prepoznavanje emocija na osnovu neverbalne ekspresije. U tipičnom obliku, zadaci opažanja emocija zahtevaju da ispitanik prepozna emocionalno stanje na osnovu različitih kanala ekspresije: izraza lica, glasa, položaja tela, gestova, pokreta ili specifičnih delova lica, poput očne regije u RMET-u (Reading the Mind in the Eyes Test; Baron-Cohen et al., 2001). Savremeniji zadaci sve češće koriste dinamične i multimodalne stimuluse, poput video-snimaka u kojima se istovremeno mogu pratiti izraz lica, glas, gestikulacija i telesni stav. Takva rešenja imaju veću ekološku valjanost, jer su bliža načinu na koji se emocije prepoznaju u svakodnevnoj interakciji (primer: GERT- Geneva Emotion Recognition Test; Schlegel & Scherer, 2016). Prednost ovih zadataka jeste i u tome što omogućavaju prikaz složenijih i nijansiranih emocionalnih stanja, a ne samo osnovnih emocija poput radosti, tuge, straha, gneva, gađenja ili iznenađenja.

Druga grana – emocionalna facilitacija mišljenja – najmanje je zastupljena u postojećim instrumentima, i najčešće se procenjuje samo u okviru kompozitnih testova EI. To odražava širu teorijsku i metodološku teškoću: sposobnost korišćenja emocija za podršku mišljenju teže je pretočiti u jasne zadatke sa nedvosmislenim kriterijumima tačnosti. Zadaci ove grane najčešće ispituju dva aspekta. Prvi je sposobnost povezivanja emocija sa drugim mentalnim ili čulnim sadržajima, u primeru zadataka „oseta“ iz MSCEIT-a u kojima se od ispitanika traži da zamisli određeno emocionalno stanje i da proceni koliko ono odgovara različitim čulnim kvalitetima, kao što su toplota, boja, svetlina ili tekstura (Mayer et al., 2002). Drugi, teorijski značajniji aspekt, odnosi se na razumevanje načina na koji emocije mogu da olakšaju ili otežaju određene kognitivne aktivnosti. U takvim zadacima ispitanik procenjuje koje bi emocionalno stanje bilo

korisno za obavljanje određenog zadatka, na primer za kreativno rešavanje problema, donošenje odluke, planiranje ili suočavanje sa zahtevnom situacijom.

Zadaci za procenu razumevanja emocija često podsećaju na zadatke iz klasičnih testova inteligencije, naročito kada se odnose na emocionalni rečnik, klasifikaciju emocija, razumevanje složenih emocionalnih stanja ili zaključivanje na osnovu emocionalno relevantnih informacija. Jedan pristup proceni ove grane zasniva se na emocionalnom rečniku. Primer je TRE (Test rečnika emocija; Takšić et al., 2003), u kojem ispitanik treba da prepozna sinonime ili značenjski bliske termine za određena emocionalna stanja. Ovakvi zadaci dobro ilustruju ulogu jezika u razumevanju emocija: osoba koja raspolaže bogatijim i preciznijim emocionalnim rečnikom može finije razlikovati srodna, ali ne identična emocionalna stanja. Drugi tip zadataka odnosi se na razumevanje odnosa među emocijama. Tu spadaju zadaci u kojima ispitanik treba da razume kako se emocije kombinuju u složenija emocionalna stanja, ili kako se jedna emocija može transformisati u drugu tokom vremena (primer: zadaci složaja u okviru MSCEIT-a; Mayer et al., 2002; 2003). Treći i metodološki posebno važan pristup čine zadaci situacionog razumevanja emocija. U njima se ispitaniku predstavlja kratka vinjeta sa emocionalno značajnom situacijom, a njegov zadatak je da zaključi šta akter najverovatnije oseća (primer: TRE – Test razumevanja emocija; Mohorić, 2016).

Upravljanje emocijama se najčešće operacionalizuje kroz testove situacionog suđenja, u kojima se ispitaniku prikazuje problemska (emocionalno izazovna) situacija, a zatim se od njega traži da proceni koliko su različite strategije postupanja adekvatne ili delotvorne. Za razliku od zadataka razumevanja emocija, gde je cilj da se zaključi šta neko oseća, zadaci upravljanja emocijama usmereni su na pitanje šta bi bilo najkorisnije učiniti da se emocionalno stanje reguliše, odnosno da se emocionalno izazovna situacija razreši (MacCann & Roberts, 2008). U zadacima koji mere četvrtu granu EI, najčešće se razlikuju intrapersonalni i interpersonalni aspekt regulacije, odnosno procenu strategija za upravljanje sopstvenim emocijama i strategija za delovanje na emocionalna stanja drugih osoba. Takva podela javlja se, na primer, u MSCEIT-u, GEC-u (Geneva Emotional Competence Test; Schlegel & Mortillaro, 2019) i EMA (Emotional Management Abilities; Freudenthaler & Neubauer, 2007). Pritom se zadaci mogu razlikovati i prema cilju regulacije: neki su usmereni pre svega na ublažavanje neprijatnih emocija, dok drugi uključuju i procenu sposobnosti održavanja, pojačavanja ili prilagođavanja prijatnih emocija zahtevima situacije. Time se upravljanje emocijama ne svodi na kontrolu negativnog afekta, već obuhvata fleksibilno rasuđivanje o tome kako sopstvena i tuđa emocionalna stanja mogu biti regulisana u skladu sa ciljem i kontekstom.

Konačno, jedno od ključnih pitanja u operacionalizaciji EI kao sposobnosti jeste način određivanja tačnih odgovora. Za razliku od klasičnih testova inteligencije, u kojima se rešenje najčešće može izvesti iz logičkih, matematičkih, semantičkih ili perceptivnih pravila, zadaci EI uključuju emocionalne informacije koje su često kontekstualne, socijalno oblikovane i višeznačne. Zbog toga je način bodovanja bio jedno od važnih mesta kritike pristupa EI kao sposobnosti (MacCann et al., 2004). U

literaturi se najčešće izdvajaju sledeći kriterijumi za određivanje tačnih odgovora: (1) ocenjivanje prema ciljnoj osobi (engl. target scoring), kada se odgovor poredi sa emocijom koju je osoba na stimulusu želela da izrazi ili koju je sama prijavila; (2) opšti konsenzus, kada se tačnost određuje prema odgovorima normativne grupe; (3) ekspertski konsenzus, kada se oslanja na saglasnost stručnjaka; (4) teorijski zasnovano skorovanje, u kojem se tačan odgovor izvodi iz eksplicitne teorije emocija, emocionalne regulacije ili rešavanja konflikata; i (5) logičko skorovanje, kada odgovor neposredno sledi iz informacija datih u samom zadatku (Mayer et al., 2002, 2003; MacCann & Roberts, 2008; Mohorić, 2016; Schlegel & Mortillaro, 2019). Treba napomenuti da nijedan od ovih kriterijuma nije bez ograničenja, jer većinski odgovor ne mora nužno biti najtačniji, ekspertski sudovi mogu zavisiti od izbora eksperata, a teorijski zasnovano bodovanje zavisi od snage i preciznosti teorije na kojoj počiva. Ipak, razvoj teorijski zasnovanih i logički strukturisanih zadataka značajno je ojačao poziciju pristupa EI kao sposobnosti, jer pokazuje da se „emocionalno inteligentni“ odgovori ne moraju određivati samo prema konsenzusu, već mogu biti utemeljeni u eksplicitnoj teorijskoj ili logičkoj osnovi.

3.2 Emocionalna inteligencija i ishodi razvoja: šta znamo iz dosadašnjih istraživanja?

Istraživanja povezanosti EI sa različitim razvojnim, akademskim, socijalnim i psihološkim ishodima ukazuju na relativno dosledan zaključak: način na koji se EI konceptualizuje i meri u velikoj meri određuje kakve će veze sa ishodima biti dobijene. Nalazi zasnovani na merama EI kao sposobnosti ne mogu se jednostavno izjednačiti sa nalazima zasnovanim na merama EI kao crte, jer ovi pristupi zahvataju različite aspekte emocionalnog funkcionisanja. Iz tog razloga se u interpretaciji nalaza mora voditi računa o tome da li se govori o emocionalnim sposobnostima, ili emocionalnim kompetencijama i dispozicijama.

U akademskom domenu, veza EI i postignuća najčešće se tumači kroz pretpostavku da emocionalne sposobnosti mogu doprineti uspešnijem učenju posredno: kroz bolju regulaciju stresa, veću školsku adaptaciju, kvalitetnije odnose sa vršnjacima i nastavnicima, motivaciju i istrajnost. Meta-analiza Mekena i saradnika (MacCann et al., 2020) pokazuje da je EI u pozitivnoj vezi sa akademskim postignućem, pri čemu su posebno relevantne sposobnosti razumevanja i upravljanja emocijama. Ipak, efekti nisu jednoznačni i zavise od tipa mere EI, uzrasta, kriterijuma akademskog uspeha i kontrole kognitivnih sposobnosti i osobina ličnosti. Sličnu opreznost sugerišu i nalazi o EI kao crti, gde se često dobija veza sa školskim i univerzitetskim postignućem, ali je važno imati u vidu da se deo te povezanosti može preklapati sa samoregulacijom, emocionalnom stabilnošću, savesnošću i školskom prilagođenošću (Perera & DiGiacomo, 2013; Petrides et al., 2004). Lopez i saradnici, na primer, pokazuju da znanje i veštine upravljanja emocijama imaju ulogu u školskoj adaptaciji, socijalnom ponašanju i smanjenju nepoželjnih ponašanja u učionici (Lopes et al., 2012).

U socijalnom domenu, EI se najčešće povezuje sa kvalitetom interpersonalnih odnosa i socijalnih interakcija (Lopes et al., 2005), empatijom i prosocijalnim ponašanjem (Schutte et al., 2001; Petrides et al., 2004), kao i sa relacionim aspektima saradničkog rešavanja problema, poput poverenja, kohezije i upravljanja emocionalnim tenzijama u timu (Altaras et al., 2024). Osobe sa razvijenijim emocionalnim sposobnostima uspešnije opažaju emocionalne signale drugih, bolje razumeju uzroke i značenje emocionalnih reakcija, i raspolažu širim repertoarom strategija za regulaciju sopstvenih i tuđih emocija. Istraživanja pokazuju da su sposobnosti upravljanja emocijama povezane sa kvalitetom socijalnih interakcija i interpersonalnih odnosa (Lopes et al., 2005), dok se kod adolescenata ove sposobnosti mogu posmatrati kao oslonac za snalaženje u vršnjačkim odnosima, konfliktima, prihvatanju, odbacivanju i saradničkim aktivnostima.

U domenu psihičkog blagostanja i mentalnog zdravlja, nalazi uglavnom ukazuju da je viša EI povezana sa boljim subjektivnim blagostanjem, boljom psihičkom prilagođenošću, nižim nivoima stresa, anksioznosti i depresivnosti. Meta-analize pokazuju da je EI povezana sa mentalnim i fizičkim zdravljem, kao i sa subjektivnim blagostanjem (Martins et al., 2010; Sánchez-Álvarez et al., 2016; Schutte et al., 2007). Međutim, veze su često snažnije kada se EI meri samoprocenom, što je očekivano jer se crta EI delimično preklapa sa emocionalnom stabilnošću, samopouzdanjem, optimizmom i tipičnim strategijama suočavanja.

U kontekstu šire teme našeg rada -- adolescenata u digitalnom kontekstu -- posebno su korisna istraživanja koja povezuju EI sa problematičnom upotrebom interneta, pametnih telefona i društvenih mreža. Beranuy i saradnici su na uzorku studenata pokazali da je problematična upotreba interneta i mobilnog telefona povezana sa psihičkim distresom, a da komponente percipirane EI dodatno doprinose objašnjenju kliničkih simptoma, iako slabije nego sama problematična upotreba tehnologije (Beranuy et al., 2009). Drugi istraživači su pokazali da je niža samoprocena EI direktno povezana sa problematičnom upotrebom društvenih mreža, ali i indirektno, preko motiva korišćenja društvenih mreža radi predstavljanja popularnijeg selfa i „ubijanja vremena“ (Süral et al., 2019).

U celini, dosadašnja istraživanja daju dovoljan osnov da se EI posmatra kao konstrukt relevantan za akademsko postignuće, socijalne odnose, psihičko blagostanje, saradničko rešavanje problema, čak i digitalno ponašanje. Ipak, treba biti oprezan u zaključivanju jer EI nije univerzalni prediktor uspeha niti jedini mehanizam emocionalne adaptacije. Njena prediktivna vrednost zavisi od konceptualizacije, načina merenja, razvojnog perioda, konteksta i kriterijuma ishoda. Za naš rad važno je primetiti nešto drugo – ako su emocionalne sposobnosti povezane sa načinom na koji adolescenti uče, sarađuju, regulišu afekte i komuniciraju u odnosima u digitalnom kontekstu, onda se otvara pitanje kako se te sposobnosti mogu sistematski podržati. Time prelazimo sa pitanja *sa čime je EI povezana* na pitanje *kako se EI razvija i kako škola može da organizuje podršku tom razvoju?*

3.3 Programi razvoja emocionalne inteligencije

Nalazi o povezanosti emocionalne inteligencije sa akademskim, socijalnim, psihološkim i bihevioralnim ishodima otvorili su pitanje da li se emocionalne sposobnosti i kompetencije mogu razvijati sistematski. Model EI kao sposobnosti podržava pretpostavku da se emocionalno funkcionisanje oblikuje kroz sazrevanje, socijalno iskustvo, učenje i podršku okruženja. Iz te perspektive, škola predstavlja posebno važan kontekst za organizovano podsticanje emocionalnog razvoja, ne samo kao prostor za učenje, već i svakodnevni socijalni prostor u kojem učenici prepoznaju i izražavaju emocije, pregovaraju o odnosima, doživljavaju uspeh i neuspeh, rešavaju konflikte, sarađuju sa vršnjacima i uče načine regulacije sopstvenih i tuđih emocionalnih stanja.

Ipak, pretpostavka da se EI može razvijati ne znači da svaki program koji se bavi emocijama nužno unapređuje EI, niti da su svi programi teorijski i metodološki jednako utemeljeni. Rane kritičke analize upozoravale su upravo na to da su mnoge školske intervencije označavane kao programi EI iako nisu bile jasno zasnovane na teoriji EI, niti su sistematski merile promene u emocionalnim sposobnostima (Zeidner et al., 2002). Meta-analize i sistematski pregledi koji su usledili, pružaju više podrške pretpostavci da se EI može unapređivati kroz treninge, ali istovremeno pokazuju da efekti zavise od konceptualne jasnoće programa, vrste ciljanih sposobnosti, načina procene EI, trajanja intervencije, aktivnog vežbanja i kvaliteta implementacije (Hodžić et al., 2018; Kotsou et al., 2019; Mattingly & Kraiger, 2019). Zbog toga je pri razmatranju programa razvoja EI važno razlikovati široke programe socijalnog i emocionalnog učenja od programa koji su uže i eksplicitnije zasnovani na teorijskim modelima EI.

Programi usmereni na socioemocionalni razvoj učenika mogu se razlikovati prema više kriterijuma – da li su univerzalni ili namenjeni specifičnim grupama učenika; da li su organizovani kao zasebne lekcije, dodaci u kurikulumu ili celokupni školski programi; da li ciljaju širok skup socijalnih, emocionalnih i bihevioralnih kompetencija ili uži skup sposobnosti iz domena EI; da li ih sprovode nastavnici, stručni saradnici ili posebno obučeni treneri; kao i prema uzrastu učenika, trajanju programa i stepenu empirijske evaluacije. U literaturi se posebno naglašava da su uspešniji oni programi koji imaju jasno sekvencirane aktivnosti, aktivno uključuju učenike, imaju fokusirano vreme za razvoj veština i eksplicitno definisane ciljeve učenja, što se često označava akronimom SAFE (sequenced, active, focused, explicit; Durlak et al., 2011). Pored toga, savremeni pristupi sve češće naglašavaju da socioemocionalno učenje ne treba svesti samo na izolovane radionice, već ga treba povezati sa svakodnevним školskim praksama, odnosima u učionici i širom školskom klimom (Jones & Bouffard, 2012; Lawson et al., 2019).

U nastavku će zato najpre biti prikazan širi okvir školskih intervencija usmerenih na razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija. Nakon toga prikazaćemo nekoliko programa i pristupa koji su posebno relevantni za naš rad. *RULER* predstavlja primer sistemskog školskog pristupa razvoju emocionalnih veština i emocionalne klime škole,

dok je *INTEMO* strukturisani program za adolescente organizovan oko sposobnosti obuhvaćenih Modelom četiri grane EI. Uz njih ćemo predstaviti i *PEERSolvers*, domaći program usmeren na razvoj vršnjačke saradnje i rešavanja problema, u okviru kojeg je jedan segment eksplicitno posvećen EI i zasnovan na Majer-Salovejevom modelu. Ovi programi nisu izabrani kao iscrpan pregled postojećih intervencija, već kao teorijski i praktično relevantni primeri različitih načina na koje se emocionalne sposobnosti mogu prevesti u školske aktivnosti i razvojne intervencije.

3.3.1 SEU programi

Programi usmereni na razvoj EI u školama najčešće se razvijaju u okviru šireg polja socijalnog i emocionalnog učenja, tzv. SEU pristupa (engl. *SEL - Social and Emotional Learning*). OECD u svom konceptualnom okviru naglašava da socijalne i emocionalne veštine dobijaju posebno značenje u kompleksnom, promenljivom i neizvesnom društvenom kontekstu, jer su povezane sa obrazovnim, ekonomskim i zdravstvenim ishodima, ali i razvojno promenljive kompetencije podložne uticajima porodice, škole i šireg socijalnog okruženja (Chernyshenko et al., 2018). SEU se upravo najčešće određuje kao proces kroz koji deca i mladi razvijaju znanja, stavove i veštine potrebne za razumevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i ostvarivanje pozitivnih ciljeva, empatiju, uspostavljanje i održavanje odnosa i odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2013; Payton et al., 2008). U okviru CASEL (2013) modela izdvaja se pet međusobno povezanih kompetencija: samosvest, samoregulacija, socijalna svest, veštine odnosa i odgovorno donošenje odluka.

Interesovanje za SEU programe razvilo se upravo iz potrebe da škola, pored tradicionalnog „kognitivnog“ fokusa na akademska postignuća, sistematski podrži i one kapacitete koji učenicima omogućavaju da se prilagode zahtevima školskog, vršnjačkog i šireg socijalnog života. U tom smislu, ovi programi nisu samo dodatna „psihološka“ aktivnost, već oblik razvojne i obrazovne podrške usmeren na šire funkcionisanje učenika. Evaluacione studije i meta-studije ukazuju na povoljne efekte školskih SEU programa - da kvalitetno sprovedene intervencije mogu doprineti razvoju socijalnih i emocionalnih veština, prosocijalnog ponašanja i pozitivnih stavova prema sebi, drugima i školi, uz istovremeno smanjenje emocionalnih teškoća, problema u ponašanju i distresa (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Od posebnog značaja je i nalaz da se pozitivni efekti SEU intervencija mogu održati i tokom dužeg perioda nakon završetka programa (Taylor et al., 2017), kao i da mogu imati značajne efekte i za učenike iz grupa koje su pod većim razvojnim ili socijalnim rizikom, uključujući učenike nižeg socio-ekonomskog statusa i pripadnike manjinskih grupa (Durlak et al., 2011; O’Conner et al., 2017).

Među najpoznatijim univerzalnim školskim SEU programima nalaze se *PATHS* (Podsticanje alternativnih strategija mišljenja: *Promoting Alternative Thinking Strategies*; Greenberg et al., 1995), *Drugi korak* (Second Step; Committee for Children, 2011), *Otvoreni krug* (Open Circle; Hennessey, 2007), pristup *responzivne učionice*

(Responsive Classroom; Rimm-Kaufman et al., 2014), **SEAL** (Socijalni i emocionalni aspekti učenja: Social and Emotional Aspects of Learning; Lendrum et al., 2013). Nabrojani programi se razlikuju po teorijskom osloncu, uzrastu učenika koji su uključeni, trajanju i načinu implementacije programa. *PATHS* je, na primer, usmeren na emocionalno razumevanje, samokontrolu, i smanjenje eksternalizovanih i internalizovanih teškoća (Greenberg et al., 1995). *Drugi korak* je primarno usmeren na prevenciju nasilja i razvoj veština samoregulacije i empatije (Low et al., 2015). *Responziona učionica* i *Otvoreni krug* se najuže bave školskom klimom i odnosima u učionici (Hennessey, 2007; Rimm-Kaufman et al., 2014). Intervencije u navedenim SEU programima strukturisane su kao lekcije, kurikulumski dodaci, zajedničke (odeljenske) rutine i prakse, ili celokupni pristupi školskoj klimi i školske politike.

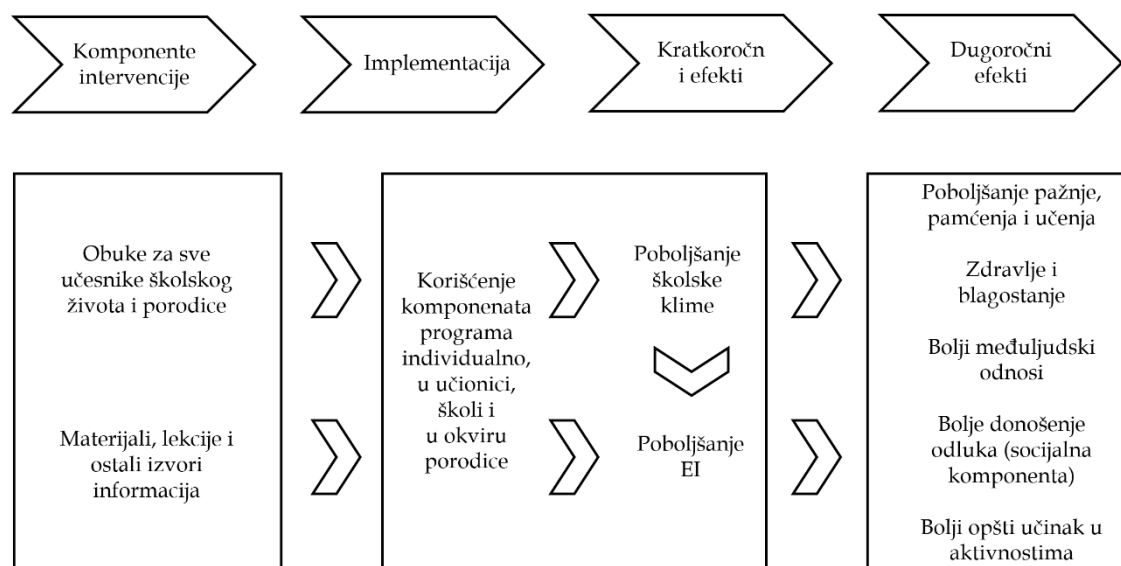
SEU programi često obuhvataju širok skup socijalnih, emocionalnih, motivacionih i bihevioralnih kompetencija. U tom širem okviru, programi za razvoj sposobnosti EI mogu se posmatrati kao teorijski specifičniji oblik emocionalnog učenja: oni ciljeve SEU pristupa organizuju oko sposobnosti opažanja, korišćenja, razumevanja i regulisanja emocija, odnosno oko načina na koji učenici obrađuju emocionalne informacije u ličnim, interpersonalnim i tipično-školskim situacijama. Zbog toga su za ovaj rad posebno relevantni programi koji ne ostaju samo na opštim ciljevima socioemocionalnog razvoja, već se eksplicitno oslanjaju na model EI kao sposobnosti i njegove grane, kao što su RULER, INTEMO i modul PEERSolvers treninga namenjen doprinosu EI vršnjačkoj saradnji.

3.3.2 RULER

Među programima koji se eksplicitno oslanjaju na koncept EI najpoznatiji je *RULER* (Brackett & Rivers, 2014), program razvijen u okviru Centra za emocionalnu inteligenciju Univerziteta Jejl (Yale Center for Emotional Intelligence), koji se direktno oslanja na Model četiri grane Saloveja i Mareja. Naziv programa je akronim koji upućuje na pet ključnih veština: *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating emotions* – prepoznavanje, razumevanje, imenovanje, izražavanje i regulisanje emocija. RULER je zamišljen kao sistemski školski pristup koji ne obučava samo učenike, već uključuje i nastavnike, školsku upravu i porodice.

Važna odlika RULER-a jeste to što program najpre uključuje rad sa nastavnicima. Nastavnici se upoznaju sa ulogom emocija u učenju, mišljenju, donošenju odluka i interpersonalnim odnosima, a zatim se osposobljavaju da koriste RULER alate u svakodnevnom radu sa učenicima. Među najpoznatijim alatima su *Zajednički dogovor* (Charter), kojim se zajednički definiše željena emocionalna klima u razredu ili školi; *Merač raspoloženja* (Mood Meter), koji razvija emocionalni rečnik i svest o odnosu prijetnosti i pobuđenosti; *Svesna (refleksivna) pauza* (Meta-Moment), namenjen regulisanju reakcija u emocionalno intenzivnim situacijama; i *Mapa za razumevanje konflikta* (Blueprint), koji podržava empatiju, zauzimanje perspektive i rešavanje konflikata (Brackett & Rivers, 2014; Brackett et al., 2012). Ideja programa je da se opisani

alati ne vežbaju samo kroz izolovane radionice, već da postanu deo svakodnevnih školskih aktivnosti (videti Sliku 2).



Slika 2

Teorija promene u osnovi programa RULER (Brackett & Rivers, 2014)

Dosadašnje evaluacione studije RULER-a pružaju ohrabrujuće nalaze o njegovim efektima na akademsko, socijalno i emocionalno funkcionisanje učenika. U istraživanju Breketa i saradnika (Brackett et al., 2012), učenici koji su učestvovali u programu pokazali su bolje akademsko postignuće, posebno u domenu jezika i umetnosti, kao i bolju školsku prilagođenost i radne navike. Studija sprovedena sa nastavnicima u Španiji, pokazala je da su nastavnici koji su prošli RULER obuku izveštavali o većoj posvećenosti radu, boljoj interakciji sa učenicima i povoljnijim pokazateljima profesionalnog funkcionisanja u odnosu na kontrolnu grupu koja je pohađala obuku iz e-učenja (Castillo et al., 2013). Nalazi Nejtsona i saradnika dodatno ukazuju da RULER može doprineti stvaranju emocionalno inteligentnijih škola, upravo zato što program kombinuje rad na individualnim emocionalnim veštinama sa promenom školske klime (Nathanson et al., 2016).

3.3.3 INTEMO

Još jedan program zasnovan na modelu Saloveja i Mareja, prepoznat u literaturi kao jedan od najvažnijih evropskih primera EI programa za adolescente je *INTEMO* (špan. *INTeligencia EMOcional*), koji je razvila grupa španskih autora (Ruiz-Aranda et al., 2008). Aktivnosti u okviru programa su organizovane u četiri grupe, gde svaka odgovara jednoj od grana Majer-Salovejevog modela, a aktivnosti uključuju diskusije, igre, igranje uloga, analizu video-materijala i zadatke za primenu naučenog u

svakodnevnom životu (Ruiz-Aranda et al., 2008; 2012a, 2012b). Kasnija verzija programa, *INTEMO+*, predstavlja dopunu originalnog programa i zadržava organizaciju oko četiri grane sposobnosti EI, ali dodaje integrativne aktivnosti u kojima se više sposobnosti povezuje u okviru istih zadataka (Cabello et al., 2016).

Nalazi dosadašnjih evaluacionih studija sugerišu da *INTEMO* može imati povoljne efekte na emocionalno i psihosocijalno funkcionisanje adolescenata. Kvaziekperimentalna studija rađena sa španskim adolescentima uzrasta od 13 do 16 godina sa kojima je program realizovan kroz deset nedeljnih jednočasovnih sesija, ukazala je da učenici iz intervencione grupe pokazuju bolju psihosocijalnu prilagođenost od učenika iz kontrolne grupe, što se ogledalo kroz niže nivoe depresivnosti, anksioznosti, somatizacija i stresa, kao i više samopoštovanje (Ruiz-Aranda et al., 2012a). Druga evaluacija, sprovedena na većem uzorku adolescenata, ispitala je efekte programa neposredno nakon njegovog završetka i šest meseci kasnije, pokazujući da su učenici koji su učestvovali u programu imali manje kliničkih simptoma u oba vremenska trenutka (Ruiz-Aranda et al., 2012b).

3.3.4 Modul *PEERSolvers* treninga: Doprinos EI (vršnjačkoj) saradnji

PEERSolvers je domaći program razvijen u okviru „PEER modela rešavanja problema putem saradnje“ (Jošić & Baucal, 2024). Za razliku od *RULER*-a i *INTEMO*-a, *PEERSolvers* nije u celini program razvoja EI, već je usmeren na razvoj kapaciteta potrebnih za uspešno vršnjačko rešavanje problema i učenje putem saradnje. U okviru PEER modela izdvajaju se četiri međusobno povezana elementa: ličnost, emocionalna inteligencija, razmena ideja putem dijaloga i resursi.

Modul posvećen EI oslanja se na Majer-Salovejev model i obuhvata aktivnosti povezane sa opažanjem emocija, korišćenjem emocija, razvojem emocionalnog rečnika, razumevanjem emocija i upravljanjem emocijama. Aktivnosti su organizovane tako da učenici ne usvajaju emocionalne sposobnosti samo kao deklarativno znanje, već ih primenjuju u situacijama saradnje, komunikacije i zajedničkog rešavanja problema.

3.4 Smernice za razvoj školskog programa podrške EI: transverzalnost, saradnja i digitalni kontekst

Važan doprinos razmatranju razvoja sposobnosne EI u školi predstavlja teorijski predlog Mestrea, koji povezuje emocionalne sposobnosti sa procesima školskog učenja. Mestre (2020) polazi od pretpostavke da se EI može razvijati ne samo kroz specifične programe, već i transverzalno, kroz nastavne predmete, ukoliko se u njih uključe emocionalno relevantne, odnosno „vruće“ informacije. Mestreo predlog posebno je važan zato što razvoj sposobnosne EI povezuje sa Katel-Horn-Karolovim (Cattell-Horn-Carroll, *CHC*) modelom kognitivnih sposobnosti (Mestre, 2020). Prema ovom tumačenju, pojedine grane EI mogu se dovesti u vezu sa širim kognitivnim

spособnostima drugog stratuma CHC modela: opažanje i izražavanje emocija sa perceptivnim i ekspresivnim sposobnostima, razumevanje emocija sa znanjem i kristalizovanom inteligencijom, a upravljanje emocijama sa kontrolom pažnje, planiranjem i drugim upravnim procesima (Mestre et al., 2016; Mestre, 2020). To znači da školske aktivnosti koje razvijaju opažanje, pažnju, razumevanje, zaključivanje, verbalizaciju i planiranje mogu posredno doprineti i razvoju emocionalnih sposobnosti, ukoliko se kognitivna obrada poveže sa emocionalno i socijalno smislenim sadržajem. Prema ovom autoru, kratkotrajne intervencije mogu imati pozitivne efekte, ali se njihovi efekti vremenom mogu oslabiti ukoliko nisu podržani dugotrajnijim školskim praksama. Kao alternativu ili dopunu specifičnim treninzima, on predlaže *transverzalni pristup*, u kojem se sposobnosti EI razvijaju kroz nastavne predmete i svakodnevni školski život (Mestre, 2020). Prirodne nauke i matematika mogu doprineti razvoju preciznog opažanja, pažljivog procesiranja informacija, praćenja podataka, razlikovanja pretpostavki od dokaza i kontrolisanog zaključivanja. Ako se u takve zadatke uključe emocionalno relevantni elementi, učenici ne vežbaju samo tradicionalne akademske zadatke, već i preciznije uočavanje i tumačenje emocionalnih signala. Društvene i humanističke nauke, s druge strane, posebno pogoduju razvoju emocionalnog znanja i razumevanja složenih emocija, jer omogućavaju analizu motiva, odnosa, konflikata, moralnih dilema, identiteta i emocionalnih posledica ljudskog ponašanja. Književnost, istorija, filozofija, građansko obrazovanje i srodni predmeti tako mogu postati prostor za razumevanje najrazličitijih emocionalno složenih iskustava (Mestre, 2020).

Saradničko rešavanje problema (engl. *collaborative problem-solving*) predstavlja još jedan važan argument za razvoj programa EI u školi. Savremena škola sve više naglašava grupni rad, saradnju, komunikaciju, zajedničko rešavanje problema i sposobnost učenika da konstruktivno učestvuju u interakciji. Pregledna studija Altaras i saradnica (2024) pokazuje da sposobnosti EI doprinose kvalitetu saradničkog rešavanja problema preko relacionih procesa: boljeg razumevanja drugih, poverenja, kohezije, upravljanja emocionalnim tenzijama i konstruktivnog odnosa prema konfliktu. Ovakvi nalazi podstiču na ideju o važnosti uključivanja grupnih aktivnosti u kojima učenici zajedno rešavaju probleme, razmenjuju perspektive, doživljavaju neslaganje, regulišu afekte i reflektuju o procesu saradnje, u programe za podršku razvoja EI za adolescente.

Iako postojeći SEU i EI programi pružaju važan oslonac za razvoj školskih intervencija, njihova primena i efekti nailaze na ograničenja. Pre svega, programi koji se označavaju kao programi EI često nisu jednako teorijski precizni. Neki od njih se eksplicitno oslanjaju na model EI kao sposobnosti, dok drugi obuhvataju širi skup socioemocionalnih veština, stavova i oblika ponašanja, bez jasnog povezivanja aktivnosti sa specifičnim emocionalnim sposobnostima koje se razvijaju (Zeidner et al., 2002). Autori naglašavaju da mnoge intervencije nisu bile posebno dizajnirane da menjaju EI, niti su promene u EI sistematski proveravane odgovarajućim merama (Zeidner et al., 2002). Drugim rečima, pitanje više nije samo da li se EI može razvijati,

već pod kojim uslovima se takav razvoj zaista postiže i održava (Hodzic et al., 2018; Kotsou et al., 2019; Mattingly & Kraiger, 2019).

Na osnovu postojeće literature mogu se izdvojiti smernice za razvoj (novog) školskog programa EI. Pre svega, program treba da bude *teorijski utemeljen u jasnom modelu EI*, kako bi se znalo koje sposobnosti razvija i kako se očekuje da se one povežu sa ishodima. Zatim, program treba da bude *razvojno primeren adolescentima*, što podrazumeva uključivanje tema kao što su složene emocije, identitet, vršnjački odnosi, autonomija, socijalno poređenje, digitalna komunikacija i regulacija intenzivnih afekata. Treće, treba da *kombinuje direktno učenje emocionalnih pojmova i strategija sa iskustvenim aktivnostima*, kroz diskusiju, refleksiju i rad na realističnim situacijama. Četvrto, treba da obuhvati i *individualni i interpersonalni aspekt*: ne samo „kako ja razumem i regulišem svoje emocije“, već i „kako moje emocionalno izražavanje utiče na druge“ i „kako tumačim i podržavam tuđu emocionalnu regulaciju“. Konačno, peta smernica se odnosi na svojevršno osavremenjavanje programa i uključivanje *digitalno posredovane komunikacije relevantne za emocionalno funkcionisanje*: emodžije, reakcije, poruke bez neverbalnih signala, javno i privatno izražavanje emocija, grupne četove, poređenje na društvenim mrežama i nesporazume u online komunikaciji. U poslednjoj smernici vidimo prostor za usavršavanje postojećih programa.

3.5 Digitalni mediji i društvene mreže kao savremeni medijatori onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata

Kao što je navedeno u drugom poglavlju ovog rada, razumevanje emocionalnog razvoja adolescenata u savremenom društvu zahteva uvažavanje činjenice da se značajan deo njihove svakodnevne komunikacije odvija u digitalno posredovanim kontekstima. Društvene mreže predstavljaju specifična sociokulturna okruženja u kojima se komunikacija emocija oblikuje, transformiše i uči. Iz perspektive sociokulturne teorije, savremeni digitalni kontekst, društvene mreže, aplikacije za razmenu poruka, emotikoni, reakcije, vizuelni sadržaji i različiti oblici asinhrona komunikacije mogu se razumeti kao savremena sredstva posredovanja emocionalne razmene (Vygotsky, 1931/1997; Wertsch, 1991).

Jedno od obuhvatnih određenja veb-sajtova za digitalno umrežavanje (društvenih mreža) opisuje ih kao digitalne prostore koji korisnicima omogućavaju da organizuju, proširuju i istražuju povezanost sa drugim ljudima, ali i da opisuju, oblikuju i predstavljaju sopstveni identitet (Riva et al., 2016). Autori (*ibid.*) naglašavaju i hibridnu prirodu društvenih mreža: one nisu ni isključivo virtuelni, niti isključivo „stvarni“ prostori, već oblikuju tzv. interrealnost, odnosno socijalni prostor u kojem se virtuelne i realne veze međusobno prožimaju.

Hibridnost društvenih mreža ima poseban značaj u adolescenciji. Društvene mreže adolescentima omogućavaju da održavaju postojeće odnose, proširuju krug

kontakata, traže podršku, izražavaju pripadnost i predstavljaju sebe drugima (Boyd, 2014; Davis, 2012; Subrahmanyam & Greenfield, 2008; Valkenburg & Peter, 2011). Istovremeno, one uvode nove oblike vidljivosti, procenjivanja i poređenja, budući da emocionalne poruke često nisu upućene samo jednom sagovorniku, već potencijalno široj publici. Iz tog razloga komunikacija na društvenim mrežama relevantna za emocionalno funkcionisanje nije samo interpersonalna, već i javna, performativna i kontekstualno složena (Nesi et al., 2018a, 2018b).

U literaturi se često ističe da digitalna komunikacija može biti emocionalno ambivalentna (Derks et al., 2008). S jedne strane, ona omogućava povezanost, dostupnost, samootkrivanje i održavanje odnosa na daljinu. Sa druge strane, redukcija neposrednih neverbalnih znakova može otežati tumačenje emocionalnog značenja poruke. Istraživanja pokazuju da komunikacija putem tekstualnih poruka, upravo zbog odsustva izraza lica, tona glasa i govora tela, stvara povećanu mogućnost dvosmislenog tumačenja (Kingsbury & Coplan, 2016). Ipak, digitalni kontekst nikako ne treba posmatrati kao prostor koji nužno osiromašuje emocionalnu komunikaciju. Longitudinalno istraživanje Vosenove i Valkenburgove pokazalo je da upotreba društvenih mreža kod adolescenata može biti povezana sa porastom i kognitivne i afektivne empatije tokom vremena (Vossen & Valkenburg, 2016). Digitalna komunikacija, dakle, može predstavljati i prostor uvežbavanja razumevanja tuđih emocionalnih stanja, a ne samo rizik za osiromašenje neposredne komunikacije.

Istovremeno, digitalni mediji mogu uticati i na kvalitet komunikacije licem u lice. Jedan broj istraživanja pokazuje da sama prisutnost mobilnog telefona tokom razgovora može smanjiti doživljaj bliskosti, poverenja i percipirane empatije, posebno kada je razgovor sa bliskim ljudima i emotivno značajan (Przybylski & Weinstein, 2013). Vidimo da digitalna komunikacija ima sposobnost menjanja i uslova neposrednog susreta, pažnje i emocionalne dostupnosti sagovornika.

3.6 Četiri grane emocionalne inteligencije u digitalnom kontekstu

Digitalna komunikacija postavlja pred adolescente specifične emocionalne zadatke: potrebno je prepoznati emocionalni ton poruke bez punog oslonca na neverbalne znakove, razumeti nameru sagovornika u fragmentarnom kontekstu, proceniti sopstvenu emocionalnu reakciju i izabrati način odgovora koji je socijalno i emocionalno primeren. Možemo reći da u digitalnom kontekstu četiri grane sposobnosti EI ne gube svoju osnovnu strukturu, ali se mogu ispoljavati u drugačijim komunikacionim uslovima.

Prva grana, opažanje emocija, u digitalnom kontekstu podrazumeva sposobnost prepoznavanja emocionalnih signala koji su često indirektni, redukovani ili višeznačni. U neposrednoj komunikaciji emocionalna stanja drugih procenjuju se na osnovu izraza lica, tona glasa, pogleda, gestova i telesnog držanja (Scherer, 2003). U digitalnoj komunikaciji adolescenti se češće oslanjaju na izbor reči, interpunkciju, emotikone,

brzinu, pa i izostanak odgovora, način reagovanja na objavu ili promenu u uobičajenom obrascu komunikacije. Upravo zbog toga digitalno opažanje emocija često uključuje rad sa nepotpunim informacijama. Takođe znamo i da dvosmislene tekstualne poruke mogu biti tumačene negativno, naročito kod osoba koje su sklonije socijalnoj anksioznosti (Kingsbury & Coplan 2016). Time se otvara pitanje u kojoj meri adolescenti uspevaju da razlikuju stvarne emocionalne signale od sopstvenih pretpostavki, nesigurnosti ili interpretativnih pristrasnosti.

Druga grana, korišćenje emocija za facilitaciju mišljenja, odnosi se na načine na koje emocije usmeravaju pažnju, razmišljanje, procenu i donošenje odluka (Mayer et al., 2003, 2016). U digitalnom kontekstu emocionalni događaji mogu biti vrlo brzi i intenzivni, pa komentar, reakcija na objavu, izostanak odgovora, javno isključivanje iz komunikacije ili opaženo ignorisanje mogu brzo promeniti raspoloženje i usmeriti tok mišljenja. Emocije tada funkcionišu kao informacije o socijalnom položaju, prihvaćenosti, bliskosti ili mogućem konfliktu. Međutim, upravo zato one mogu doprineti i pristrasnom zaključivanju, naročito kada adolescent iz ograničenih digitalnih signala izvodi široke zaključke o odnosu sa drugima. U ovom smislu, digitalni kontekst predstavlja posebno pogodan prostor za razumevanje kako emocije mogu podržati, ali i ometati, socijalno rasuđivanje.

Treća grana, razumevanje emocija, uključuje sposobnost tumačenja emocionalnih značenja, njihovih uzroka, promena i posledica. U digitalnoj komunikaciji razumevanje emocija ne odnosi se samo na razumevanje pojedinačne poruke, već i na razumevanje šireg komunikacionog i socijalnog konteksta: ko je poruku poslao, kome je namenjena, da li je javna ili privatna, da li je ironična, da li se nadovezuje na raniji konflikt, kakav odnos postoji između učesnika i kakva su implicitna pravila određene grupe (Nesi et al., 2018a). Društvene mreže dodatno usložnjavaju ovaj proces jer brišu granice između jakih i slabih veza, privatnog i javnog prostora, bliskih odnosa i šire publike (Boyd, 2014; Riva et al., 2016). Riva i saradnici (2016) upravo u tome vide jedan od paradoksa društvenih mreža - one olakšavaju održavanje velikog broja socijalnih veza, ali istovremeno otežavaju jasno razlikovanje konteksta i socijalnih uloga.

Poslednja, četvrta grana – upravljanje emocijama – u digitalnom kontekstu može uključiti sposobnost odlaganja odgovora kada je osoba afektivno pobuđena, izbegavanje impulsivnog reagovanja, prepoznavanje trenutka kada je potrebno izaći iz konflikta, traženje podrške na adaptivan način, ali i sposobnost da se digitalni mediji ne koriste isključivo kao sredstvo bekstva od neprijatnih emocionalnih stanja. Ova grana je naročito značajna za razumevanje problematične upotrebe društvenih mreža. Istraživanja pokazuju da je niža EI kod adolescenata povezana sa višim opaženim stresom i depresivnim simptomima, koji zatim posreduju odnos između EI i problematične upotrebe društvenih mreža (Arrivillaga et al., 2022). Drugim rečima, kada adolescenti imaju slabije razvijene kapacitete za obradu i regulaciju emocionalnih iskustava, društvene mreže mogu postati maladaptivni mehanizam suočavanja sa stresom i negativnim raspoloženjem.

Konačno, adolescencija je razvojni period u kojem emocionalne sposobnosti i kompetencije još uvek nisu stabilizovane. Esnaola i saradnici su sprovedi istraživanje kojim su pokazali da razvoj EI tokom adolescencije nije jednostavno linearan (Esnaola et al., 2017). Njihovi nalazi sugerišu da se pojedine dimenzije EI tokom adolescencije menjaju vrlo malo, dok se neke, poput upravljanja stresom, mogu menjati drugačije u odnosu na uzrast i pol. Autori zaključuju da se razvoj EI ne može svesti samo na hronološku dob, već ga treba razumeti u vezi sa iskustvom, socijalizacijom i kontekstom u kojem se emocionalne sposobnosti oblikuju (Esnaola et al., 2017).

Iz ovakve perspektive, digitalni kontekst može se razumeti kao savremeno razvojno polje u kojem se četiri grane EI neprestano aktiviraju. Adolescenti svakodnevno opažaju emocionalne signale u porukama i objavama, koriste sopstvene emocionalne reakcije kao informacije o odnosima, tumače složene emocionalne i socijalne situacije, i regulišu svoje ponašanje u uslovima stalne dostupnosti, vidljivosti i evaluacije. Zbog toga razvoj programa za unapređenje emocionalne inteligencije mladih treba da uključi i digitalne oblike komunikacije relevantne za emocionalne procese, umesto da se ograniči samo na tradicionalne, neposredne (*licem-u-lice*) situacije.

3.7 Multimetodski pristup istraživanju EI u digitalnom kontekstu

Istraživanje EI adolescenata u digitalnom kontekstu zahteva metodološki pristup koji može da obuhvati i opšte obrasce povezanosti među varijablama i subjektivna značenja koja adolescenti pridaju sopstvenim digitalnim iskustvima. Kvantitativni pristup omogućava proveru teorijski izvedenih pretpostavki o odnosima između emocionalne inteligencije, digitalne komunikacije, problematične upotrebe društvenih mreža, stresa, depresivnih simptoma, empatije i drugih relevantnih razvojnih ishoda. Takav pristup je naročito važan kada želimo ispitati da li su određene dimenzije EI zaštitni faktori u odnosu na emocionalne i ponašajne rizike u digitalnom okruženju.

Jedan od savremenih pokušaja da se EI i emocionalno funkcionisanje razmotre u digitalnom kontekstu predstavlja istraživački pravac usmeren na tzv. e-mocije (engl. *e-motions*; Zych et al., 2017). U ovom pristupu polazi se od pretpostavke da digitalni prostor nije lišen emocionalnog sadržaja, već da se emocije u njemu izražavaju, opažaju, koriste, razumeju i regulišu kroz specifične oblike onlajn komunikacije. Oslanjajući se na Majer-Salovejev model EI, autorke su razvile *Upitnik e-mocija* (orig. *E-motions Questionnaire*) i izdvojile četiri dimenzije emocionalnog funkcionisanja u sajber-prostoru: e-mocionalno izražavanje, e-mocionalno opažanje, facilitirajuće korišćenje e-mocija i razumevanje/upravljanje e-mocijama (Zych et al., 2017). Nalazi u okviru ove istraživačke linije pokazuju da se kognitivni procesi povezani sa emocijama zaista mogu identifikovati u onlajn interakcijama, ali i da intenzivnije izražavanje i korišćenje emocija u onlajn kontekstu ne mora nužno odražavati bolju emocionalnu regulaciju, već može biti povezano i sa većom emocionalnom pažnjom i teškoćama u identifikovanju osećanja.

Postojeća istraživanja pokazuju i da se EI može dovesti u vezu sa različitim oblicima digitalnog funkcionisanja, ali i da ti odnosi nisu neposredni ni jednostavni. Na primer, Arivilaga i saradnici (Arrivillaga et al., 2022) testirali su serijski medijacioni model i pokazali da se odnos između niže samoprocenjene EI i problematične upotrebe društvenih mreža kod adolescenata može objasniti višim nivoom opaženog stresa i depresivnih simptoma. U istraživanju EI kao crte, pokazano je da motivi za korišćenja društvenih mreža mogu imati posredničku ulogu u njenom odnosu sa problematičnom upotrebom, pri čemu su se kao značajni izdvojili motiv predstavljanja popularnije slike o sebi i provođenja vremena (Süral et al., 2019).

Ovakvi nalazi opravdavaju kvantitativnu komponentu istraživanja, jer omogućavaju ispitivanje složenih odnosa, medijacionih mehanizama i relativnog doprinosa pojedinih varijabli. Međutim, kvantitativni pristup nailazi na neminovna ograničenja u razumevanju razmene emocija u digitalnom okruženju. Digitalna emocionalna razmena je izrazito situaciona, višeznačna i zavisna od implicitnih pravila komunikacije. Ista poruka može imati različito značenje u zavisnosti od odnosa među sagovornicima, prethodne istorije komunikacije, platforme, publike, vremena odgovora, upotrebe emotikona ili toga da li je poruka poslata privatno ili javno. Radovi koji se oslanjaju na koncept e-mocija i e-mocionalnih procesa ukazuju da emocionalni procesi u digitalnoj komunikaciji zavise ne samo od opštih sposobnosti pojedinca, već i od specifičnih karakteristika digitalnog okruženja i individualne ranjivosti korisnika (Angelini & Gini, 2024). Tako, iste karakteristike društvenih mreža mogu imati različito značenje za mlade sa višim i nižim nivoom socijalne anksioznosti, pa odsustvo neverbalnih znakova može otežati komunikaciju mladima bez izraženih socijalnih teškoća, dok socijalno anksioznim mladima može pružiti veći osećaj kontrole i olakšati intimnije onlajn komuniciranje (Angelini & Gini, 2024). Manje je poznato kroz koje konkretne svakodnevne situacije adolescenti „aktiviraju“ sposobnosti EI – kako tumače izostanak odgovora, kratke poruke, reakcije na objave, grupne četove, i sl. Zbog toga se u ovom radu polazimo od šireg pojma onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata, koji obuhvata ne samo emocionalni sadržaj onlajn interakcija, već i komunikacione uslove, relacione norme i regulacione izazove koji oblikuju emocionalno iskustvo adolescenata.

Kvalitativna komponenta je, zato, neophodna za razumevanje unutrašnje logike digitalnih iskustava adolescenata. Kroz intervju, fokus grupe ili analizu konkretnih komunikacionih scenarija moguće je ispitati kako adolescenti tumače izostanak odgovora, reakcije na objave, digitalno isključivanje, online podršku, humor, ironiju ili konflikt (Braun & Clarke, 2006). Takav pristup nam omogućava da identifikujemo emocionalne situacije koje su adolescentima zaista važne, kao i strategije koje koriste kada pokušavaju da razumeju i regulišu sopstvene emocije u digitalnom prostoru.

U studijama koje sprovodimo u okviru ovog rada prepoznat je značaj oba metodološka pristupa. Kvantitativne metode doprinose proveru odnosa među konstruktima koji nas zanimaju i proceni efekata, dok kvalitativni metod doprinosi razumevanju značenja, mehanizama i razvojne relevantnosti (digitalnih) emocionalnih

iskustava. U kontekstu ove disertacije, takav pristup je naročito važan jer emocionalna inteligencija nije posmatrana kao izolovana individualna osobina, već kao skup sposobnosti koje se razvijaju, aktiviraju i uvežbavaju u konkretnim sociokulturnim uslovima, među kojima digitalna komunikacija zauzima sve značajnije mesto.

4. PREDMET, CILJEVI I STRUKTURA EMPIRIJSKOG DELA ISTRAŽIVANJA

Iz prethodnih poglavlja proizlazi nekoliko polaznih pretpostavki na kojima se zasniva empirijski deo ovog rada. Prva je da se adolescencija ne posmatra (samo) kao biološki određena faza između detinjstva i odraslosti, već kao *razvojna tranzicija* koja se oblikuje kroz odnose i komunikaciju. Drugo, emocionalni razvoj adolescenata nije izdvojen proces, već je neposredno povezan sa formiranjem pojma o sebi, identitetskim istraživanjem, vršnjačkim odnosima, osamostaljivanjem i školskim iskustvom. Treće, budući da se značajan deo komunikacije adolescenata odvija digitalno, digitalni kontekst ne može se razumeti kao spoljašnji dodatak razvoju, već kao jedan od prostora u kojem se ovi razvojni procesi danas odvijaju.

Sociokulturna perspektiva omogućava da se ova veza teorijski preciznije odredi. Ako se razvoj viših psihičkih funkcija razume kao proces posredovan kulturnim sredstvima - jezikom i komunikacijom - onda se i digitalni mediji mogu posmatrati kao savremena sredstva *posredovanja* emocionalne razmene. Oni menjaju uslove u kojima adolescenti opažaju emocionalne signale, tumače tuđe namere, izražavaju sopstvena stanja, dobijaju povratne informacije i regulišu odnose sa drugima. Na ovom mestu povezujemo digitalni kontekst sa emocionalnom inteligencijom, određenom kao sposobnost obrade emocionalnih informacija u konkretnim, razvojno značajnim i socijalno posredovanim situacijama.

U nastavku rada, za komunikacione prakse adolescenata koje se odvijaju putem interneta, koristićemo izraz *onlajn komunikacija*. Ovaj termin biramo jer je precizniji za označavanje interakcija koje su u fokusu rada, poput razmene poruka, reagovanja na objave, deljenja sadržaja i drugih oblika socijalne razmene koji se odvijaju posredstvom digitalnih platformi. Pojam *digitalni kontekst* ostaje širi i odnosi se na ukupno okruženje savremenog odrastanja koje uključuje uređaje, platforme, algoritamski ponuđene sadržaje, društvene mreže. Kada, međutim, govorimo o emocionalno značajnim situacijama u kojima adolescenti tumače poruke, izražavaju osećanja, reaguju na druge, doživljavaju prihvatanje, odbijanje, neizvesnost ili konflikt, koristićemo izraz *onlajn komunikacija* (relevantna za emocionalne procese adolescenata).

Predmet ovog rada jeste razvoj programa za unapređenje EI adolescenata u školskom kontekstu, pri čemu se posebna pažnja posvećuje onlajn komunikaciji relevantnoj za emocionalne procese kao savremenom razvojnom prostoru adolescenata. Drugim rečima, u radu ne želimo da ispitujemo digitalne tehnologije

same po sebi, niti EI kao izolovanu individualnu sposobnost. U središtu je pitanje na koji način se sposobnosti EI adolescenata mogu razumeti i podržati u uslovima u kojima se odnosi, emocionalna razmena i socijalna evaluacija odvijaju i uživo (licem-u-lice) i digitalno.

Osnovni cilj rada je, dakle, da se na osnovu teorijskog modela EI kao četiri grane sposobnosti (Mayer & Salovey, 1997), sociokulturnog razumevanja razvoja i empirijskih podataka prikupljenih u ovom radu, osmisli školski program za unapređenje emocionalne inteligencije mladih. Program treba da bude razvojno primeren adolescentima, usklađen sa realnim školskim kontekstom i zasnovan na situacijama koje su emocionalno relevantne za savremeno odrastanje.

Iz ovako postavljenog opšteg cilja proizilaze četiri posebna cilja. *Prvi cilj* je identifikacija i opis aspekata onlajn komunikacije koje adolescenti doživljavaju kao emocionalno značajne, posebno situacije u kojima se javljaju teškoće u razumevanju emocija, tumačenju namera drugih ili regulisanju sopstvenih reakcija. *Drugi cilj*, koji predstavlja centralni deo rada, je ispitivanje povezanosti tih izdvojenih aspekata onlajn komunikacije sa sposobnostima EI, naročito sa „višim“ sposobnostima razumevanja i upravljanja emocijama. *Treći cilj* je ispitivanje potreba, mogućnosti i ograničenja škole kao konteksta u kojem bi program trebalo da bude realizovan. I konačno *četvrti cilj* je da se nalazi dobijeni u ovim studijama integrišu u predlog intervencija usmerenih na razvoj emocionalne inteligencije adolescenata.

Empirijski deo rada organizovan je kroz tri međusobno povezane studije. Njihova struktura prati razvojnu logiku samog istraživanja: najpre polazimo od iskustava adolescenata, zatim se proveravamo odnose među relevantnim konstruktima, a potom ispitujeemo školski kontekst u kojem bi program trebalo da bude primenjen.

Prva studija je kvalitativna, ima eksplorativni karakter i usmerena je na razumevanje onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata. Njen cilj je da se identifikuju situacije u onlajn komunikaciji koje mladi doživljavaju kao emocionalno relevantne, odnosno važne, nejasne, uznemirujuće ili zahtevne za regulaciju. Posebna pažnja je posvećena načinima na koje adolescenti tumače poruke bez neverbalnih znakova, izostanak odgovora, reakcije na objave, javnost onlajn komunikacije, poređenje sa drugima i konflikte koji se odvijaju ili nastavljaju u digitalnom (onlajn) prostoru. Nalazi ove studije treba da nam obezbede empirijsku osnovu za dalje ispitivanje kritičnih aspekata onlajn komunikacije, i za izbor situacija koje mogu biti uključene u budući program.

Na osnovu nalaza prve studije i relevantnih teorijskih pretpostavki, u *drugoј studiji* kvalitativno identifikovane situacije i obrasce onlajn komunikacije prevodimo u kvantitativno merljive dimenzije i ispitujeemo njihove odnose sa sposobnostima razumevanja i upravljanja emocijama, empatijom i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije. Na taj način proveravamo nalaze prve studije na širem uzorku, i izdvajamo obrasce koji mogu imati poseban značaj za razvoj programa.

Treća studija usmerena je na školski kontekst. Njome ispituje potrebe i kapacitete škole za podršku razvoju EI adolescenata, uključujući perspektivu nastavnika i stručnih saradnika. Ova studija je kvalitativna i njen cilj je da razumemo koje oblike socioemocionalne podrške škole već prepoznaju, sa kojim teškoćama se susreću, kako nastavnici razumeju digitalne izazove adolescenata i pod kojim uslovima bi program mogao biti primenljiv. Time se obezbeđuje da krajnji predlog programa bude praktično izvodljiv u školskom okruženju.

Da sumiramo, tri studije zajedno čine osnovu za razvoj programa. Možemo reći da prva studija odgovara na pitanje *koje situacije u onlajn komunikaciji imaju emocionalno značenje za adolescente*; druga studija ispituje *kako su takve situacije povezane sa sposobnostima emocionalne inteligencije*. Konačno, treća studija pokazuje *na koji način škola može da odgovori na potrebe učenika, i koje uslove treba uzeti u obzir pri osmišljavanju intervencija*. Integriranjem ovih nalaza, u disertaciji nastojimo da ponudimo program koji povezuje teorijski model EI, savremeni digitalni kontekst odrastanja adolescenata i realne mogućnosti škole kao razvojnog i obrazovnog okruženja.

5. STUDIJA 1: ONLAJN KOMUNIKACIJA RELEVANTNA ZA EMOCIONALNE PROCESSE ADOLESCENATA

Od mapiranja obrazaca korišćenja ka razumevanju emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji

Prva empirijska studija ima eksplorativni karakter i usmerena je na razumevanje digitalno posredovane razmene u kojoj se emocije izražavaju, prepoznaju, tumače i regulišu kroz različite znakove i kanale digitalne interakcije (tekstualne poruke, emodžije, emotikone, glasovne poruke, fotografije, video-snimke i sl.). Poseban fokus je na situacijama u onlajn komunikaciji koje za adolescente imaju emocionalno značenje, odnosno koje doživljavaju kao pozitivne i afirmišuće, nejasne, uznemirujuće ili zahtevne za regulaciju. U daljem tekstu za njih ćemo koristiti izraz *emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji* (videti odeljke 3.4 i 3.5 u uvodnom poglavlju). Cilj prve studije jeste da se takve situacije identifikuju iz perspektive samih adolescenata, uz posebnu pažnju posvećenu obeležjima koja su specifična za onlajn komunikaciju ili u njoj dobijaju poseban značaj, poput tumačenja poruka u odsustvu neverbalnih znakova, izostanka odgovora, reakcija na objave na društvenim mrežama, javnosti digitalne komunikacije, socijalnog poređenja i konflikata koji se odvijaju ili nastavljaju u digitalnom prostoru. Nalazi ove studije treba da obezbede empirijsku osnovu za dalje ispitivanje emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije u studiji 2, kao i za izbor situacija relevantnih za budući program razvoja EI adolescenata, čije se mogućnosti razmatraju i u studiji 3.

Studija 1 obuhvata tri međusobno povezane faze. Prva je *pripremna kvantitativna studija*, zasnovana na prethodno sprovedenom istraživanju o obrascima korišćenja društvenih mreža, afektivnim iskustvima i komunikacionim preferencijama adolescenata u Srbiji (Mojović Zdravković & Krstić, 2025). Ova faza sprovedena je u prvoj polovini 2023. godine, u periodu od januara do marta, motivisana potrebom da se istraživanje razmene emocija u onlajn komunikaciji osloni na što aktuelnije i kontekstualno relevantne podatke. Budući da je onlajn komunikacija neposredno vezana za razvoj digitalnih platformi putem kojih se odvija, kao i za promene u načinima na koje ih mladi koriste, bilo je važno najpre steći ažuran uvid u to koje platforme mladi koriste, u koje svrhe, kakva afektivna iskustva povezuju sa njihovom upotrebom i kako razlikuju onlajn komunikaciju od komunikacije uživo. Na taj način, pripremna kvantitativna faza je pored deskriptivne funkcije, imala i funkciju empirijskog polazišta za naredni, kvalitativni deo istraživanja. Druga faza obuhvata *individualne intervjue sa srednjoškolcima*, sprovedene u periodu od maja do avgusta 2023. godine i usmerene na detaljnije razumevanje emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji. Treća faza obuhvata *fokus grupe sa učenicima sedmog razreda osnovnih škola*, sprovedene u novembru 2023. godine, koje su omogućile razvojno poređenje i dodatno sagledavanje načina na koje se onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese oblikuje na početku adolescencije.

Ovako osmišljen istraživački nacrt omogućio nam je da se od šireg mapiranja digitalnih praksi adolescenata pomerimo ka dubljem razumevanju konkretnih situacija u onlajn komunikaciji kojima adolescenti pridaju emocionalno značenje. Drugačije rečeno, kvantitativna faza pružila nam je uvid u aktuelni komunikacioni kontekst i relevantne digitalne platforme, dok su kvalitativne faze omogućile da se taj kontekst razume iz perspektive samih adolescenata.

5.1 Pripremna kvantitativna studija: mapiranje obrazaca korišćenja društvenih mreža

Cilj pripremne studije bio je da se stekne širi empirijski uvid u načine na koje adolescenti u Srbiji koriste društvene mreže, kako doživljavaju komunikaciju u digitalnom prostoru i kakva afektivna iskustva povezuju sa tim okruženjem. Budući da su nalazi ove faze istraživanja već objavljeni, u ovom poglavlju ih nećemo prikazati kao zasebnu empirijsku studiju sa punim metodološkim i analitičkim aparatom, već kao uvodni, kontekstualni okvir za razumevanje kvalitativnog dela istraživanja. Ova faza je, dakle, u funkciji mapiranja terena gde je trebalo da pokaže koji su digitalni prostori za adolescente razvojno i komunikaciono relevantni, koje obrasce korišćenja društvenih mreža je moguće prepoznati i na kojim mestima se otvaraju pitanja koja zahtevaju dublje kvalitativno razumevanje.

Podaci su prikupljeni početkom 2023. godine putem onlajn upitnika, na uzorku od 391 adolescenta iz Srbije, uzrasta od 12 do 19 godina, pri čemu su većinu uzorka činile devojke (64%) (Mojović Zdravković, 2024; Mojović Zdravković & Krstić, 2025). Istraživanje je obuhvatilo nekoliko komplementarnih aspekata funkcionisanja adolescenata u digitalnom kontekstu: prisustvo na različitim društvenim mrežama, učestalost i načine korišćenja, afektivna iskustva tokom korišćenja društvenih mreža, kao i doživljene prednosti onlajn komunikacije u odnosu na komunikaciju uživo i obrnuto.

Objedinjeni rezultati, odnosno glavni nalazi pripremne kvantitativne studije biće ukratko prikazani u nastavku, organizovani u četiri celine (Mojović Zdravković, 2024; Mojović Zdravković & Krstić, 2025):

I Obrasci korišćenja društvenih mreža

- Učesnici su prvi profil na društvenim mrežama otvarali relativno rano, u proseku oko jedanaeste godine života.
- Adolescenti su u proseku imali oko četiri aktivna profila na različitim društvenim mrežama. Instagram se izdvojio kao najzastupljenija platforma: 97,2% učesnika imalo je *aktivan profil* na Instagramu, dok je Tiktok bio druga najzastupljenija platforma. Aktivni profili na Fejsbuku i Snepčetu takođe su bili prisutni, ali kod manjeg broja učesnika. Sličan obrazac dobijen je i kada su

učesnici izdvajali omiljenu društvenu mrežu: najčešće su navodili Instagram, a zatim Tiktok.

- Gotovo svi učesnici bili su veoma aktivni na omiljenoj društvenoj mreži: 97% njih navelo je da na njoj provodi više od tri sata dnevno, dok je 88% adolescenata navelo da svakodnevno šalje poruke preko društvenih mreža.
- Društvene mreže su za adolescente pre svega prostor vršnjačke komunikacije: 91,6% učesnika navelo je da putem društvenih mreža najčešće komunicira sa prijateljima. Komunikacija sa romantičnim partnerima, porodicom ili *isključivo onlajn prijateljima* bila je znatno ređe navođena.
- Iako su društvene mreže prostor intenzivne komunikacije, one nisu nužno prostor eksplicitnog deljenja sopstvenih emocionalnih stanja: 45,5% učesnika navelo je da nikada ne objavljuje pisani sadržaj koji se odnosi na trenutno raspoloženje.

II Doživljaj onlajn komunikacije i komunikacije uživo

- Adolescenti su kao glavne prednosti onlajn komunikacije najčešće navodili praktičnost, dostupnost nezavisno od vremena i prostora, brzinu i efikasnost razmene informacija.
- Deo adolescenata isticao je da im onlajn komunikacija omogućava manju anksioznost i veću otvorenost, jer pruža osećaj distance, kontrole i smanjene neposredne izloženosti sagovorniku.
- Kao specifična prednost onlajn komunikacije izdvojena je mogućnost odloženog odgovora, odnosno vreme za razmišljanje pre slanja poruke, kao i mogućnost lakšeg prekidanja ili izbegavanja neprijatne situacije u komunikaciji.
- Komunikacija uživo najčešće je vrednovana zbog bogatstva neverbalnih znakova, mogućnosti fizičkog kontakta, boljeg prepoznavanja i izražavanja emocija, intimnosti, prijatnosti, boljeg razumevanja konteksta i veće iskrenosti.
- Onlajn komunikacija se vezuje za praktičnost, brzinu, kontrolu i regulaciju izloženosti, dok se komunikacija uživo vezuje za emocionalnu punoću, neposrednost, neverbalne signale i sigurnije tumačenje značenja.

III Afektivna iskustva tokom korišćenja društvenih mreža

- Pozitivni afekti povezani sa korišćenjem društvenih mreža bili su izraženiji od negativnih afekata, pri čemu su pozitivni afekti bili oko srednjih vrednosti skale, dok su negativni afekti bili ispod teorijskog proseka.
- U okviru pozitivnih afektivnih iskustava povezanih sa korišćenjem društvenih mreža najviše se izdvajala sreća, uz nešto niže skorove na zadovoljstvu, radosti i veselosti. Među negativnim afektivnim iskustvima najizraženije je bilo nezadovoljstvo, dok su ljutnja, anksioznost i depresivnost bile slabije izražene.

- Nisu pronađene značajne razlike između devojaka i mladića u doživljavanju pozitivnih afekata tokom korišćenja društvenih mreža, ali su devojke češće izveštavale o negativnim afektima.
- Sa porastom uzrasta beležen je niži nivo pozitivnih afekata povezanih sa korišćenjem društvenih mreža, dok negativni afekti nisu bili značajno povezani sa uzrastom.

IV Adolescenti kao „digitalni urođenici“

- Dodatna analiza iz perspektive koncepta *digitalnih urođenika* pokazala je da adolescenti postižu visoke skorove na dimenzijama koje se odnose na svakodnevno korišćenje digitalnih tehnologija, udobnost u multitaskingu i očekivanje brzog pristupa informacijama i povratnim informacijama.
- Devojke su imale više skorove na dimenziji oslanjanja na grafičke vizuelne sadržaje u komunikaciji, što znači da su češće koristile slike ili vizuelne elemente za izražavanje osećanja i komunikacionih značenja.
- Sa uzrastom je blago rasla sklonost ka multitaskingu (odnosno istovremenom obavljanju više digitalnih aktivnosti).
- Karakteristike *digitalnih urođenika* bolje su predviđale pozitivna nego negativna afektivna iskustva tokom korišćenja društvenih mreža. Očekivanje brzog pristupa informacijama, nagradama i povratnim informacijama bilo je značajan pozitivan prediktor pozitivnih afektivnih iskustava, dok je oslanjanje na grafičke sadržaje bilo značajan prediktor i pozitivnih i negativnih afekata.
- Konačno, budući da su prediktivni modeli objasnili relativno mali procenat varijanse afektivnih iskustava, može se zaključiti da opšte generacijske oznake, poput *digitalnih urođenika*, nisu dovoljne za razumevanje emocionalnog života adolescenata u digitalnom prostoru.

Nalazi pripremne kvantitativne studije pokazali su da adolescente ne treba posmatrati kao homogenu grupu digitalnih korisnika. Iako gotovo svi koriste društvene mreže, oni se razlikuju prema obrascima korišćenja, emocionalnim iskustvima i značenjima koja pripisuju digitalnoj (onlajn) komunikaciji. Onlajn komunikacija se pokazala kao prostor u kojem se pored razmene informacije regulišu i bliskost, dostupnost, izloženost, emocionalni izrazi i granice u odnosima.

Ovi nalazi su usmerili dalji kvalitativni deo istraživanja ka temama koja se ne mogu dovoljno razumeti samo putem upitnika. Neka od njih su: Kako adolescenti tumače emocionalne signale u digitalnoj komunikaciji?; Kako razumeju odsustvo odgovora, reakcije, emodžije i emotikone?; Kako regulišu sopstvenu dostupnost i izloženost?; Na osnovu čega odlučuju šta će podeliti i sa kim?; Na koji način digitalni prostor postaje deo njihovog emocionalnog i socijalnog razvoja?

5.2 Intervjui sa srednjoškolcima

U ovom delu rada prikazani su metodološki okvir, postupak sprovođenja i nalazi tematske analize individualnih intervju sa srednjoškolcima, koji su omogućili dublje razumevanje načina na koje adolescenti opisuju, tumače i regulišu emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji.

5.2.1 Metod

Epistemološka pozicija. Polazeći od teze da emocionalno značenje u digitalnom prostoru često nije dato neposredno, već se konstruiše kroz posredne i višeznačne znakove (poput vremena odgovora, dužine poruke, izostanka odgovora ili emotikona, broja lajkova i sl.), kvalitativnom istraživanju pristupamo iz socijalno-konstrukcionistačke epistemološke pozicije. Polazeći iz ove perspektive, onlajn komunikaciju relevantnu za emocionalne procese ne posmatramo kao neposredan odraz unutrašnjih emocionalnih stanja učesnika, već kao fenomen čija se značenja oblikuju kroz jezik, socijalnu interakciju, vršnjačke norme, kulturne obrasce, ali i (aktuelne) karakteristike digitalnih platformi. Drugim rečima, istraživanje nije bilo usmereno samo na to koje emocije adolescenti doživljavaju u digitalnom prostoru, već pre svega na to kako oni te emocije opisuju, tumače, objašnjavaju, opravdavaju i dovode u vezu sa konkretnim situacijama u onlajn komunikaciji. U skladu sa time, intervjui su tretirani i kao sredstvo za prikupljanje informacija o korišćenju društvenih mreža, i kao prostor u kojem učesnici, kroz razgovor sa istraživačem, proizvode i pregovaraju značenja onlajn situacija koje doživljavaju kao emocionalno značajne – bilo da su one pozitivne i afirmišuće, nejasne, uznemirujuće ili zahtevne za regulaciju.

Izabrana epistemološka pozicija imala je posledice i za način prikupljanja i za način analize podataka. Tokom intervju učesnici su podsticani da govore o konkretnim primerima iz svakodnevne onlajn komunikacije, i da objasne na koji način su razumeli određenu poruku, reakciju ili izostanak odgovora, kao i da opišu kako su se u tim situacijama osećali i ponašali. Fokus analize bilo je prepoznavanje obrazaca značenja kroz koje adolescenti razumeju emocije, odnose, granice, samopredstavljanje i regulaciju u onlajn prostoru. Pozicija istraživača je u tom smislu reflektivna: značenja dobijena u intervjuima posmatrana su kao situirana, zavisna od jezika, konteksta razgovora i šireg (društveno-)digitalnog okruženja u kome adolescenti svakodnevno komuniciraju.

Predstavljanje učesnika i proces prikupljanja podataka. U ovoj fazi sprovedeni su individualni polustrukturisani intervjui sa 11 srednjoškolaca iz Beograda i Kragujevca. Intervjuisana su tri mladića i osam devojaka, uzrasta od 16 do 18 godina. Rekrutovani su među učesnicima prethodno sprovedene kvantitativne studije koji su, nakon popunjavanja upitnika, izrazili zainteresovanost za učešće u intervjuima i ostavili kontakt podatke.

Intervjui su sprovedeni onlajn, putem platforme Zum (Zoom), i u proseku su trajali oko 60 minuta. Pre realizacije intervjuja prikupljene su informisane saglasnosti učesnika, kao i saglasnosti roditelja/staratelja za sve učesnike mlađe od 18 godina. Učesnicima je objašnjeno šta je šira tema istraživanja, kako će intervju izgledati, koliko okvirno traje i na koji način će podaci biti korišćeni. Posebno je naglašeno da je učešće dobrovoljno, da ne moraju da odgovore na svako pitanje i da razgovor mogu prekinuti u bilo kom trenutku, iz bilo kog razloga. Pre početka razgovora obezbeđena je i saglasnost za snimanje intervjuja, uz napomenu da će snimci služiti isključivo za transkripciju i analizu, te da će podaci u daljem radu biti anonimizovani (tekst informisanog pristanka dostupan je u Prilogu 1). Radi zaštite poverljivosti, u predstavljanju učesnika, u prikazu nalaza koristili smo pseudonime.

Učesnici su se razlikovali prema platformama koje koriste, načinima i svrhama njihovog korišćenja, upravljanju profilima i publikama, kao i odnosu prema vremenu provedenom na društvenim mrežama. U nastavku su ukratko predstavljeni individualni profili učesnika, kako bi se pružio kontekst za razumevanje njihovih iskustava opisanih u intervjuima.

- **Marija** (17 godina) koristi Instagram, Tiktok (TikTok), Fejsbuk (Facebook), Vocap (WhatsApp) i Pinterest, pri čemu Instagram ima posebno važnu ulogu u komunikaciji, praćenju objava i upravljanju različitim publikama. Ona opisuje postojanje šireg i privatnog („pravog“) profila, kao i razliku između sadržaja koji je namenjen većem krugu ljudi i onoga što je namenjeno bliskijim osobama. U njenom uvodnom opisu već se vidi više tema koje će se kasnije pojaviti u analizi: granica između javnog i pravog profila, stalna prisutnost notifikacija, deljenje pažnje i osećaj dostupnosti.
- **Mina** (18) koristi veći broj mreža, ali najviše Instagram i Tiktok, uz povremeno korišćenje Snepčeta (Snapchat), Vocapa i Tvitera (Twitter). Instagram opisuje kao najvažniji kanal komunikacije, dok Tiktok povezuje sa povremenim korišćenjem kada nema drugu aktivnost, ali i sa poređenjem i mogućim negativnim efektima. Njen profil korišćenja posebno je važan za razumevanje ambivalentnosti digitalnih mreža, jer joj one istovremeno predstavljaju izvor informisanja, komunikacije i pripadanja, ali i prostor u kome se može javiti osećaj da se vreme gubi ili da sadržaji izazivaju nepovoljno poređenje.
- **Nađa** (17) dominantno koristi Instagram, dok su Fejsbuk mesindžer (Facebook Messenger), Vajber (Viber) i Vocap prisutni pre svega kao praktični komunikacioni kanali, uključujući školske i organizacione grupe. Tiktok i Snepčet ne koristi aktivno, delom zato što ih doživljava kao platforme koje lako „odvuku“ vreme. Instagram koristi za komunikaciju, kratke video sadržaje (Reels) i održavanje kontakta, a u njenom iskazu se javlja i razlika između javnog profila i privatnijeg prostora koji postoji, ali nije uvek aktivan.
- **Anja** (17) najviše koristi Instagram i Jutjub (YouTube), dok je Tiktok ranije koristila, ali ga je prestala koristiti zbog osećaja da joj oduzima previše vremena. Instagram opisuje kao prostor u kome se najčešće zadržava kroz kratke video

sadržaje i praćenje drugih, ali istovremeno naglašava da retko objavljuje. Ima zatvoren profil i pravi razliku između javnog i privatnog, pravog profila.

- **Sara** (16) koristi Tiktok, Instagram i Vajber. U komunikaciji sa prijateljima posebno ističe Vajber, koji joj je poznatiji i lakši za svakodnevno dopisivanje, dok Instagram koristi i za čuvanje i povremeno objavljivanje fotografija. Ima iskustvo sa dva profila, ali pravi profil koristi retko.
- **Tamara** (18) koristi Instagram i Fejsbuk, dok je Tiktok kratko koristila i potom obrisala jer joj nije bio dovoljno zanimljiv niti koristan. Instagram joj je dominantna platforma: koristi ga za dopisivanje, praćenje poznatih osoba i sadržaja koji je interesuje, ali i za povremeno objavljivanje. Fejsbuk opisuje kao stariju platformu, koju koristi znatno ređe.
- **Iva** (16) koristi Instagram i Tiktok kao najvažnije platforme, dok Snepčeta, Fejsbuk i Tviter pominje kao postojeće, ali manje aktivne naloge. Na Tiktok je postavila vremensko ograničenje kako bi sprečila predugo zadržavanje na platformi, dok Instagram opisuje kao glavni prostor komunikacije sa prijateljima i poznanicima. Jutjub koristi za dokumentarne i edukativne sadržaje.
- **Teodora** (17) u periodu sprovođenja intervjua koristi uglavnom Instagram, dok je ranije koristila Snepčet. Svesno se ograničila na jednu glavnu mrežu jer ne želi da provodi previše vremena na telefonu. Instagram koristi pre svega za svakodnevnu komunikaciju sa najbližim prijateljima, dogovaranje i održavanje kontakta.
- **Jovan** (18) koristi Instagram, Tiktok i Jutjub, a pored toga na telefonu ima i Vajber, Vocab i Pinterest, koje koristi ređe (za dopisivanje i nalaženje konkretnih fotografija koje su mu u trenutku potrebne). Instagram i Tiktok ne razume samo kao prostore dopisivanja, već i kao prostore objavljivanja, reagovanja, komentarisanja i održavanja kontakta sa poznanicima. Pokušava da smanji vreme provedeno na mrežama, posebno kada primeti da bi besciljno listanje moglo da mu oduzme vreme. Ima privatni Instagram profil, objavljuje neredovno i selektivno.
- **Nikola** (18) koristi Instagram, Tiktok, Jutjub i Vocab. Tiktok i Jutjub koristi za sadržaje koji ga zanimaju i zabavljaju, dok Instagram ima važnu ulogu u samopredstavljanju i upravljanju publikom. Razlikuje pravi, privatni profil od javnog profila, pri čemu pravi profil opisuje kao prostor za spontanije i manje kontrolisano objavljivanje.
- **Luka** (16) koristi Vajber, Instagram, Vocab, Redit (Reddit) i Tiktok. Instagram i Vajber opisuje kao glavne prostore komunikacije, dok Tiktok povezuje sa gubljenjem vremena i smanjenjem pažnje, zbog čega ga je u jednom trenutku deinstalirao. Vajber koristi i za školsku komunikaciju, dok Instagram služi za komunikaciju, praćenje sadržaja i objavljivanje za bliske prijatelje.

Intervjui su bili usmereni na razumevanje onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese iz perspektive adolescenata, a centralno istraživačko pitanje možemo formulisati na sledeći način: *kako adolescenti opisuju, tumače i regulišu emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji?* Učesnici su govorili o tome koje

društvene mreže i aplikacije koriste, sa kim najčešće komuniciraju, koje sadržaje prate, kako razlikuju komunikaciju uživo i onlajn komunikaciju, kako tumače poruke i izostanak odgovora, kako upravljaju profilima, objavama i publikom, kao i koje strategije koriste kada ih određena poruka, objava, reakcija ili sadržaj emocionalno uznemiri (celokupan vodič za intervju prikazan je u Prilogu 2).

Analiza podataka. Podaci prikupljeni intervjuima analizirani su primenom refleksivne tematske analize (Braun & Clarke, 2006). Analiza je imala eksplorativni karakter, jer je cilj bio da se iz samog materijala identifikuju situacije koje adolescenti prepoznaju kao emocionalno značajne – nejasne, uznemirujuće ili zahtevne za regulaciju. Istovremeno, analiza je bila teorijski senzitivna za širi okvir istraživanja, posebno za konstrukt emocionalne inteligencije i procese prepoznavanja, korišćenja, razumevanja i regulacije emocija u digitalno posredovanoj, odnosno onlajn komunikaciji.

Analitički postupak obuhvatio je više koraka, u skladu sa smernicama za sprovođenje tematske analize (Braun & Clarke, 2006). U prvom koraku transkripti su više puta pročitani, kako bi se istraživačica upoznala sa celinom materijala i kontekstom u kome se određene digitalne situacije pojavljuju. Tokom ovog koraka vođene su analitičke beleške o prvim zapažanjima, ponavljajućim situacijama i razlikama između učesnika.

U drugom koraku sprovedeno je inicijalno kodiranje. Na početku su kodirani celokupni transkripti, kako bi se očuvala otvorenost za neočekivane nalaze i za kontekst u kome se pojedine situacije javljaju. U daljoj analizi posebna pažnja bila je usmerena na delove razgovora u kojima učesnici opisuju emocionalne reakcije, tumačenje poruka i objava, nesporazume, odložene odgovore, socijalno poređenje, strategije regulacije i načine na koje biraju komunikacioni kanal. Kodovi su dodeljivani segmentima različite dužine - od kraćih iskaza i pojedinačnih primera, do dužih delova narativa u kojima ispitanik opisuje celu situaciju, svoje tumačenje i način reagovanja. U ovoj fazi kodiranje je bilo pretežno semantičko, usmereno na ono što učesnici eksplicitno navode, ali su beleženi i latentniji obrasci značenja, naročito kada se ista vrsta emocionalne situacije pojavljivala u različitim oblicima. Inicijalni kodovi odnosili su se, na primer, na čekanje odgovora, „seen“ bez odgovora, kratke poruke, izostanak emotikona, slanje skrinšotova drugima, korišćenje glasovnih poruka, objavljivanje i brisanje sadržaja, reakcije na lajkove i komentare, poređenje sa drugima, doživljaj pritiska da se odgovori odmah, kao i na strategije poput odlaganja odgovora, ignorisanja, blokiranja, slanja dodatnog objašnjenja ili prebacivanja razgovora u komunikaciju uživo. Nakon inicijalnog kodiranja početni kodovi su ponovo pregledani, objedinjavani i organizovani u šire kategorije.

Kodni sistem razvijan je kombinovanjem induktivnog i teorijski usmerenog pristupa. Induktivni kodovi odnosili su se na konkretne situacije i značenja koja su učesnici spontano opisivali, bez nastojanja da se unapred uklope u postojeće teorijske kategorije. Teorijski senzitivni kodovi odnosili su se na procese relevantne za EI (prepoznavanje emocija sagovornika, izražavanje sopstvenih emocija, razumevanje

emocionalnih značenja u porukama i objavama na društvenim mrežama, regulacija i uvremenjenost reakcije, razlikovanje činjenica od pretpostavki i izbor adekvatnog komunikacionog kanala).

U trećem koraku inicijalni kodovi su grupisani u šire kategorije - podteme, a zatim u interpretativne teme koje odgovaraju na istraživačko pitanje. U tom procesu kretali smo se između pojedinačnih iskaza, kodova, podtema i celokupnog materijala, kako bismo proverili da li teme verno obuhvataju relevantne obrasce u podacima. Srodni kodovi su objedinjavani, široke kategorije su razdvajane, a teme koje nisu imale dovoljno jasnu empirijsku osnovu ili nisu neposredno doprinosile istraživačkom pitanju nisu zadržane kao zasebne. Na primer, učesnici su relativno često govorili o vrstama sadržaja koje prate na društvenim mrežama (muzici, sportu, igricama, modi, humorističkim klipovima, sadržajima o životinjama). Iako su ovi iskazi bili važni za razumevanje šireg konteksta njihove digitalne svakodnevice, oni nisu zadržani kao zasebna tema, jer sami po sebi nisu neposredno odgovarali na istraživačko pitanje. U analizi su zadržani samo oni aspekti ovih sadržaja koji su imali jasno emocionalno ili komunikaciono značenje, na primer kada sadržaji koje prate izazivaju poređenje, motivaciju, neprijatnost, ljutnju, saosećanje, ili se koriste za održavanje kontakta sa drugima. Za razliku od njih, iskazi o kratkim porukama, izostanak emotikona, odložen odgovoru i „seen“ prvobitno su se pojavljivali kao odvojeni kodovi, ali su u kasnijoj fazi povezani kroz širu temu koja se odnosi na neizvesnost i tumačenje emocionalnih značenja u onlajn komunikaciji. Slično tome, iskazi o objavama, storijima, lajkovima, publici i različitim profilima grupisani su u temu koja se odnosi na samopredstavljavanje, vidljivost i granice publike. Na osnovu ovog procesa izdvojeno je šest tema koje predstavljaju tematsku mapu onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata.

Kodiranje je sprovedla autorka rada, koja je vodila i intervjue, što je omogućilo dobro poznavanje konteksta u kome su podaci nastali, ali je zahtevalo i refleksivan odnos prema sopstvenoj ulozi u proizvodnji i tumačenju materijala. U skladu sa logikom reflektivne tematske analize, nije računata interkoder saglasnost, jer cilj analize nije bio postizanje neutralne kategorizacije iskaza, već razvijanje teorijski i empirijski utemeljenog tumačenja značenja koja adolescenti pripisuju digitalnim komunikacionim situacijama. Pouzdanost i kredibilitet analize obezbeđivani su kroz višestruko čitanje transkripata, vođenje analitičkih beležaka, sistematsko čuvanje tragova analitičkih odluka, stalno poređenje kodova sa izvornim segmentima materijala i proveru da li svaka tema ima dovoljno jasnu empirijsku osnovu. Dileme koje su se javljale tokom kodiranja odnosile su se pre svega na preklapanje tema (na primer, između tumačenja poruka i regulacije reakcije, ili između socijalnog poređenja i samopredstavljavanja). Takve dileme razrešavane su vraćanjem na širi kontekst iskaza i na istraživačko pitanje.

5.2.2 Analiza i diskusija rezultata

Prilikom analize empirijskog materijala izdvojeno je šest glavnih tematskih celina koje osvetljavaju različite aspekte onlajn komunikacije srednjoškolaca i njene emocionalne relevantnosti. Rezultati su prikazani tematski, tako da svaka celina obuhvata opis centralnog značenja teme, njene ključne podteme, ilustrativne iskaze učesnika i vezu sa sposobnostima EI. Ovakav način prikaza omogućava nam da nalaze najpre prikažemo uz oslonac na konkretne iskaze adolescenata, a zatim ih interpretiramo na višem nivou, u odnosu na istraživačko pitanje i teorijski okvir rada.

Tema 1: Digitalna komunikacija kao „produžetak“ svakodnevnog vršnjačkog života.

Prva tema odnosi se na način na koji srednjoškolci opisuju digitalnu (onlajn) komunikaciju kao sastavni deo svakodnevnih vršnjačkih odnosa (videti Tabelu 1). Društvene mreže i aplikacije za razmenu poruka (u daljem tekstu *mesindžeri*, što je termin koji su koristili svi učesnici intervjuja) u njihovim iskazima ne predstavljaju izdvojeni, „virtuelni“ prostor, već produžetak komunikacije koja se odvija prvenstveno u školi i vanškolskim druženjima. Učesnici opisuju da društvene mreže koriste za dopisivanje sa prijateljima, razmenu sadržaja, dogovaranje, komentarisanje školskih tema, održavanje kontakta i nastavak razgovora koji su započeti uživo. Ova funkcija digitalne komunikacije najjasnije se vidi u iskazima u kojima učesnici društvene mreže i mesindžere opisuju kao svakodnevni, gotovo podrazumevani kanal za dogovor i održavanje odnosa.

Nađa (17): Za mene konkretno je to da podelim nešto aktuelno. Ako je to neka vest, slika, video, šala, nešto što je odmah tu.

Praktičnost onlajn komunikacije posebno dolazi do izražaja u situacijama kada treba nešto brzo dogovoriti ili koordinisati:

Luka (16): Mnogo je lakše da ne moraš da zoveš sad redom, nego samo napišeš u grupu i onda se dogovorite.

Međutim, iskazi učesnika pokazuju da se funkcija onlajn komunikacije ne iscrpljuje u dogovaranju i razmeni informacija. U više intervjuja adolescenti opisuju da se komunikacija često započinje upravo kroz sitne digitalne povode (slanje mima, videa ili pesme, reagovanje na „priču“ (story),...). Takvi sadržaji ne moraju biti važni sami po sebi, ali otvaraju prostor za kontakt. Jedna učesnica, na primer, objašnjava da se sa nekim drugarima ne bi ni čula, ili bi se čula znatno ređe, kada ne bi bilo Instagrama, jer se razgovori često ne započinju direktnim pitanjem „kako si“, već time što neko pošalje video, mim ili odgovori na priču. Slično tome, druga učesnica opisuje da se u grupnim

četovima dogovaraju izlasci i „generalno sva dešavanja“, pa osobe koje nisu prisutne u tom kanalu komunikacije mogu lako biti izostavljene iz dogovora.

Na ovom mestu postaje jasnije da onlajn komunikacija za adolescente pored instrumentalne ima i relacijsku funkciju. Ona ne služi samo tome da se prenesu informacija ili organizuje susret, već i tome da se odnos održava kroz male, svakodnevne znakove prisutnosti. Kada neko pošalje sadržaj, reaguje na stori ili uključi drugu osobu u grupni dogovor, time istovremeno potvrđuje da je osoba prisutna u njegovom komunikacionom polju, da je deo odnosa ili grupe i da komunikacija traje i onda kada se adolescenti ne nalaze fizički zajedno.

Onlajn komunikacija se može razumeti i kao svakodnevna mikro-razmena, koja održava osećaj povezanosti. Jedna učesnica, govoreći o komunikaciji sa bliskim prijateljima, objašnjava da se sa njima ne dopisuje samo kada je nešto neophodno, već da komunikacija traje i kroz svakodnevne razmene:

Jovan (18): Sa bliskim prijateljima, e tu već možeš da pričaš o svemu, ono, šta ti se desilo, šta si radio, šta planiraš, samo se dopisujem.

Onlajn komunikacija se ne doživljava kao jednoznačno pozitivna. Ona je korisna, praktična i često prijatna, ali može biti i zamorna, opterećujuća ili povezana sa osećajem gubljenja vremena. U pojedinim intervjuima kodovi koji se odnose na socijalnu interakciju javljaju se zajedno sa kodovima kao što su *gubljenje vremena*, *lošija pažnja* i *koncentracija* i *deljenje pažnje*, što ukazuje na ambivalentnost digitalnih medija i njihov potencijal da omoguće kontakt, ali i naruše pažnju, ritam i kvalitet prisutnosti u drugim aktivnostima (Best et al., 2014; Valkenburg & Peter, 2011).

Sara (16): Nekako kad kreneš da skroluješ, samo ide sledeći, sledeći, i onda ne primetiš koliko je prošlo.

Tamara (18): Tu mi posle upiši i Instagram... ili sam sad uradila nešto i samo mi stigne obaveštenje i ja kao aha, evo ga!

Tabela 1*Sažetak analitičkih elemenata Teme 1*

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	Onlajn komunikacija je sastavni deo svakodnevnog vršnjačkog života. Ona omogućava dogovaranje, održavanje kontakta, deljenje sadržaja i nastavak razgovora započetih uživo.
Podteme	Komunikacija sa prijateljima; nastavak komunikacije uživo; deljenje sadržaja; dogovaranje i koordinisanje; održavanje kontakta; informisanost i uključenost u grupu.
Veza sa EI	Tema se najviše povezuje sa razumevanjem socijalne funkcije emocija i odnosa. Onlajn komunikacija omogućava održavanje bliskosti i pripadnosti, ali istovremeno zahteva prepoznavanje emocionalnog značenja svakodnevnih mikro-razmena.

Tema 2. Dostupnost, čekanje i odloženi odgovor kao emocionalni događaji. Druga tema odnosi se na vreme i tempo onlajn komunikacije. Dostupnost, iščekivanje poruka, obaveštenja, brzina odgovora, odloženi odgovor i provera reakcija na objavljeni sadržaj pojavljuju se kao važni elementi emocionalnog iskustva intervjuisanih srednjoškolaca (Tabela 2). Ovaj nalaz je u skladu sa teorijskim razumevanjem društvenih mreža kao konteksta koji transformiše vršnjačke odnose tako što menja njihovu učestalost, neposrednost, intenzitet i dostupnost (Nesi et al., 2018a).

Dostupnost se u iskazima učesnika pojavljuje kao normalizovano, podrazumevano očekivanje. Budući da su telefoni stalno prisutni, a aktivnosti drugih često vidljive, izostanak odgovora lako postaje predmet tumačenja.

Teodora (17): Ako bih znala da je neko meni mnogo blizak i kao neko koga baš volim nedostupan duže vreme, zabrinula bih se.

Ako je neko video poruku, ali nije odgovorio, ili ako je aktivan na mreži, ali ne odgovara u privatnoj komunikaciji, takva situacija se doživljava ili može doživeti kao signal nezainteresovanosti, potencijalne ljutnje ili izbegavanja. Drugim rečima, čekanje odgovora nije prazno vreme, već prostor u kome se razvijaju pretpostavke, emocionalne reakcije i pokušaji da se razume ponašanje druge osobe.

Iva (16): Ako mi neko ne odgovori, mislim, ja se ne ljutim odmah, ali mi prođe kroz glavu kao: dobro, zašto ne odgovara?

Učesnici opisuju da kada sagovornik ne odgovara na poruku ili odgovara sa zakašnjenjem, to može izazvati nesigurnost, nervozu i potrebu da se situacija razjasni. Međutim, ista pojava ima i drugu stranu, pa se odloženi odgovor pojavljuje i kao strategija emocionalne regulacije (videti temu 6).

Opisana ambivalentnost nam pruža jedan od načina razumevanja sposobnosti EI u digitalnom prostoru. Situacija u kojoj neko ne odgovara ne zahteva samo prepoznavanje sopstvene emocije, već i sposobnost razlikovanja činjenica od pretpostavki, i spremnost za njihovu proveru. Činjenica je da odgovor nije stigao; pretpostavke mogu biti različite, na primer da je osoba zauzeta, zaboravila je, ne zna šta da napiše, ljuta je, nezainteresovana je ili izbegava komunikaciju. Upravo u tom prostoru između činjenice i tumačenja digitalna komunikacija postaje emocionalno zahtevna, i tu zapažamo važnost sposobnosti prvenstveno razumevanja tuđih emocija.

Da bi se razumela dinamika čekanja odgovora, fenomen se mora posmatrati kroz prizmu arhitekture samih aplikacija, odnosno njihovih tehnoloških afordansi. Funkcije poput „seen“ (potvrda pročitane poruke), „activity status“ (indikator da je osoba trenutno onlajn) ili tri tačke kao indikator da neko kuca poruku postaju snažni psihološki i emocionalni katalizatori.

Tabela 2

Sažetak analitičkih elemenata Teme 2

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	Vreme odgovora, dostupnost i vidljivost aktivnosti postaju relacijski i emocionalni signali. Izostanak odgovora može pokrenuti zabrinutost, nesigurnost, ljutnju ili potrebu za razjašnjenjem.
Podteme	Dostupnost; iščekivanje poruke; „seen“ i neodgovaranje; aktivnost bez odgovora; odloženi odgovor; odlaganje odgovora kao samoregulacija.
Veza sa EI	Tema je povezana sa razumevanjem emocija i regulacijom. Učenik treba da razlikuje činjenicu od interpretacije.

Tema 3. Tumačenje emocija bez tela: nejasnoće i greške u interpretaciji. Ova tema odnosi se na načine na koje adolescenti tumače emocionalno značenje poruka kada nedostaju neverbalni znaci. Svi intervjuisani učesnici svedoče da je u onlajn komunikaciji teže proceniti šta osoba zaista misli i oseća, jer izostaju ton glasa, izraz lica, pogled, gestovi, i neposredna reakcija sagovornika. Zbog toga se emocionalno značenje poruke često rekonstruše iz sitnih digitalnih znakova poput dužine poruke, brzine

odgovora, interpunkcije, emotikona ili odstupanja od uobičajenog načina komunikacije. Sažetak analitičkih elemenata ove teme prikazan je u Tabeli 3.

Tamara (18): Kad ne stavim ništa [emotikon], može da deluje kao da sam ozbiljna ili ljuta, iako nisam.

Iva (16): Ako napišeš samo kratko, neko može da pomisli da si nadrždan.

Učesnici tu razliku između komunikacije uživo i dopisivanja često opisuju kroz teškoću da se „uhvati“ ton poruke. Jedna učesnica, na primer, objašnjava da u dopisivanju „nema tog nekog tona i ne možeš da proceniš“ kako je nešto izgovoreno, pa poruka može delovati drugačije nego što je osoba nameravala. U istom iskazu ona naglašava da se u poruci „ne vidi“ način na koji je nešto rečeno, zbog čega se značenje lakše pomera ka nesporazumu. Slično tome, druga učesnica kaže da je preko poruka moguće da se „nešto skroz suprotno shvati“, upravo zato što se ne vidi izraz lica i ne čuje način na koji je poruka izgovorena.

Učesnici opisuju da kratka poruka, tačka na kraju rečenice, izostanak emotikona, drugačiji ritam odgovaranja ili neuobičajeno formalan ton mogu izazvati sumnju da se nešto promenilo.

Nađa (17): Ako neko napiše samo „ok“, to može da deluje baš hladno.

Poruka se, dakle, ne čita samo na nivou sadržaja, već i na nivou forme. Način na koji je poruka napisana može biti shvaćen kao pokazatelj raspoloženja, odnosa, bliskosti ili distance. Upravo zato greške u interpretaciji postaju česte, pa poruka koja je napisana neutralno može biti pročitana kao hladna; kratak odgovor može biti protumačen kao ljutnja; izostanak emotikona kao znak distance; spor odgovor kao izbegavanje.

Luka (16): Nekad shvatiš nešto previše lično, a možda nije bilo tako zamišljeno.

Anja (17): Nekad se vratim na poruku i razmišljam da li sam je dobro shvatila.

Nađa (17): Nekad pošaljem drugarici poruku da vidim šta ona misli, jer nisam sigurna da li sam dobro razumela.

U poređenju sa onlajn komunikacijom, komunikacija uživo se u iskazima učesnika pojavljuje kao emocionalno bogatija, prisnija i „realnija“. Opisuju kao pogodniju za ozbiljne, osetljive ili emotivne teme, jer omogućava neposrednu procenu tona, izraza lica i reakcije druge osobe.

Iva (16): Uživo vidiš reakciju osobe, a preko poruke moraš da pretpostavljaš.

Nikola (18): Meni je uživo bolje za ozbiljne teme, jer možeš da vidiš da li te osoba razume.

Posebno mesto u ovoj temi imaju glasovne poruke. One se pojavljuju kao međuprostor između tekstualne komunikacije i komunikacije uživo: nisu neposredni razgovor, ali vraćaju ton, intonaciju, ritam, pauzu i emocionalnu nijansu. Učesnici ih prepoznaju kao način da se smanji nejasnoća i da se bolje prenese raspoloženje ili namera. Glasovna poruka, međutim, nosi i veći stepen lične izloženosti nego tekst, jer glas deluje neposrednije i manje uređeno.

Tamara (18): Preko poruke može da izgubi smisao i onda volim preko glasovne da iskažem to što imam.

Nađa (17): Kad pošaljem glasovnu, onda se čuje kako sam to mislila.

Luka (16): Po glasu se najbolje raspozna raspoloženje.

Ova tema direktno povezuje onlajn komunikaciju sa EI: prepoznavanje emocija u digitalnom prostoru ne zasniva se na istim znacima kao u komunikaciji licem u lice, već ova sposobnost zahteva tumačenje posrednih, često dvosmislenih signala. Istovremeno, adolescenti treba da budu svesni ograničenja tih signala, i mogućnosti da njegovo tumačenje nije jedino moguće (sposobnost razumevanja emocija).

Tabela 3*Sažetak analitičkih elemenata Teme 3*

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	U onlajn komunikaciji emocionalno značenje se tumači na osnovu redukovanih i dvosmislenih znakova.
Podteme	Odsustvo neverbalnih znakova; ton poruke; emotikoni i interpunkcija; kratke poruke; glasovne poruke; razgovor uživo kao jasniji kanal; greške u interpretaciji.
Veza sa EI	Tema se najdirektnije vezuje za prepoznavanje i razumevanje emocija. Učenici ne procenjuju emocije na osnovu lica i glasa, već na osnovu posrednih digitalnih znakova.

Tema 4. Profil, publika i granice samopredstavljanja. Četvrta tema odnosi se na način na koji srednjoškolci upravljaju sopstvenom vidljivošću na društvenim mrežama (Tabela 4). Profil se u njihovim iskazima pojavljuje kao uređena slika sebe, ali i kao prostor pregovaranja između autentičnosti, kontrole, bliskosti i zaštite. Niko od učesnika ne objavljuju sadržaj nasumično, već procenjuju ko će ga videti, kako će biti protumačen, da li je prikladan, da li je previše ličan i da li odgovara slici koju žele da ostave. Bojd posebno ističe da „umrežene javnosti“ (engl. *networked publics*) karakterišu nevidljive publike i kolaps konteksta, što znači da korisnici često moraju da zamišljaju ko će njihov sadržaj videti i kako će ga razumeti (Boyd, 2014).

Posebno je izražena razlika između profila za širi krug (javnog profila) i profila za najbliže (privatni ili pravi profil). Javni profil je povezan sa većom kontrolom slike o sebi i na njemu se objavljuje pažljivije odabran sadržaj, namenjen široj publici: poznanicima, vršnjacima iz škole, osobama koje nisu nužno bliske i pratiocima koji ne pripadaju najintimnijem krugu. Nasuprot tome, „pravi“ profil opisan je kao prostor u kome se može biti spontaniji, opušteniji i emocionalno autentičniji. Ilustrativan je primer jedne učesnice koja ovu razliku veoma jasno formuliše kada kaže da ima „neke privatne profile, koji su mi samo najbliže osobe i baš me briga kako ću da ispadnem“. Kada govori o profilima gde „više ljudi vidi“, objašnjava da na takav profil ne bi postavila svaku sliku: „neke slike mi se ne sviđaju, pa nikad ne bih postavila na taj profil, a neka mi se baš sviđi, pa bih postavila deset tih na taj profil“.

Ova razlika pokazuje da adolescenti veoma jasno razlikuju publike. Oni ne dele sve sa svima, već grade složene digitalne granice. Te granice su tehničke, ali i emocionalne i relacijske. Pitanje nije samo ko može da vidi sadržaj, već i ko ima pravo da vidi određenu verziju osobe. U tom smislu, pravi profil predstavlja drugačiji odnos poverenja, bliskosti i rizika.

Marija (17): Tu [na pravom profilu] su ljudi koji me poznaju i koji znaju kako ja funkcionišem.

Ovako opisane granice privatnosti u skladu su sa istraživanjima o privatnosti adolescenata na društvenim mrežama koja pokazuju da mladi privatnost ne razumeju samo kao skrivanje informacija, već kao kontrolu nad time ko, u kom kontekstu i sa kojim pravom može da pristupi određenim aspektima njihovog života (Livingstone, 2008). Pitanje koje mladi implicitno postavljaju i na koje odgovaraju izborom profila jeste ko je dovoljno blizak da vidi manje uređenu, spontaniju ili ranjiviju verziju osobe.

Objavljivanje sadržaja zato se javlja kao emocionalno relevantan čin. Pre objave adolescenti procenjuju da li su se dobro predstavili, da li je sadržaj previše ličan, da li može biti pogrešno protumačen, da li će izazvati komentare, reakcije ili podsmeh. Nakon objave može doći do naknadne regulacije kroz preispitivanje, uređivanje, čak i brisanje sadržaja.

Marija (17): Kačim [na Tiktok] videe sebe i onda koji mi se najviše sviđa, taj izaberem, pošto snimim nekoliko i onda koji mi je ok, taj okačim.

Učesnici takođe govore o granicama prekomernog deljenja. Previše deljenja može biti doživljeno kao neprimereno, rizično ili emocionalno izloženo. To ukazuje da adolescenti razvijaju norme o tome šta je prikladno objaviti, kome, kada i u kom obliku.

Tabela 4

Sažetak analitičkih elemenata Teme 4

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	Profil je prostor kontrolisane vidljivosti i upravljanja publikom. Adolescenti razlikuju kome je namenjena uređena, šira slika sebe, a kome spontaniji, privatniji ili emocionalno ličniji sadržaj.
Podteme	Javni/širi profil; privatni ili „pravi“ profil; close friends; uređivanje i brisanje sadržaja; granice publike; previše deljenja; autentičnost i kontrola utiska.
Veza sa EI	Tema je povezana sa razumevanjem emocionalnih i socijalnih posledica izražavanja. Adolescenti procenjuju ko ima pravo da vidi određeni sadržaj, kako će publika reagovati i da li objava može izazvati neprijatnost, pogrešno tumačenje ili osećaj izloženosti.

Tema 5. Socijalna vidljivost, poređenje i algoritamski oblikovani sadržaji. Peta tema odnosi se na emocionalne posledice digitalne vidljivosti i izloženosti sadržajima drugih. Sažetak analitičkih elemenata ove teme prikazan je u Tabeli 5. Učesnici govore o objavama, storijima, lajkovima, komentarima, profilima drugih ljudi, influencerima, algoritamski ponuđenim sadržajima i poređenju sa drugima. Istraživanja društvenih mreža pokazuju da digitalna okruženja intenziviraju uslove za poređenje zato što tuđe živote čine stalno vidljivim, estetski uređenim i kvantifikovanim kroz reakcije, lajkove i pratioce (Nesi et al., 2018b; Vogel et al., 2014). Za razliku od direktne (uživo) komunikacije, ovde emocionalno značenje ne proizlazi nužno iz razmene poruka, već iz posmatranja, poređenja i interpretacije tuđe digitalne prisutnosti.

Društvene mreže omogućavaju stalni uvid u delove tuđih života: izgled, društveni život, aktivnosti, uspehe, putovanja, popularnost, broj reakcija i način samopredstavljanja. Učesnici pokazuju da su svesni selektivnosti takvih prikaza. Oni prepoznaju da se na društvenim mrežama često prikazuje uređena, idealizovana ili nepotpuna slika života. Ipak, ta svest ne ukida nužno emocionalni efekat:

Mina (18): Znam da biraju samo najlepše ali nisam sigurna više...
ja sam osoba koja, baš što se tiče samopouzdanja, baš...
Neko mi kaže nešto, neku najgluplju stvar, meni se
poljulja samopouzdanje.

Minin iskaz plastično oslikava rascep između kognitivne (medijske) pismenosti i automatskog afektivnog odgovora. S jedne strane, učesnica demonstrira jasan racionalni uvid u arhitekturu društvenih mreža („znam da biraju samo najlepše“); ona prepoznaje selektivnost i prirodu digitalnog sadržaja, ali, sa druge strane, ovaj kognitivni uvid gubi bitku pred neposrednim, automatskim emocionalnim odgovorom u trenutku izloženosti stimulusu („ali nisam sigurna više... meni se poljulja samopouzdanje“). Iz perspektive EI, ovaj nalaz sugerise da puko intelektualno razumevanje toga kako platforme i filteri funkcionišu nije dovoljno da zaštiti adolescenta od negativnih afekata.

U kodiranom materijalu algoritam se javlja zajedno sa negativnim emocijama, potencijalno lošim uticajem na mlade, iskrivljenom percepcijom, lažnom slikom i slikom o sebi. Iako intervjuisani adolescenti nisu pasivni korisnici koji nekritički prihvataju sve što vide, već naprotiv, često pokazuju refleksivnost i kritičnost prema sadržajima, emocionalni odgovor ne zavisi samo od racionalne procene realnosti objave. Slika, video, broj reakcija ili prikaz tuđeg života mogu proizvesti emocionalni utisak i onda kada osoba zna da je prikaz selektivan.

Anja (17): Na društvenim mrežama je pojačano, jer opet ja vidim sve svoje prijatelje kako postavljaju neke slike, kako se zabavljaju. Naravno, niko neće da postavi neki trenutak svog života kad je uplakan ili tako.

Pored sadržaja koji adolescenti sami biraju da prate, važnu ulogu ima i algoritamski tok. Algoritam se u iskazima učesnika pojavljuje kao važan, ali ne uvek jasno vidljiv posrednik raspoloženja. Učesnici opisuju da im sadržaji „izlaze“, da ih mreže uvlače u određene teme, da se slični sadržaji ponavljaju i da to može uticati na raspoloženje.

U tom smislu, emocionalna komunikacija u digitalnom prostoru ne obuhvata samo direktne poruke između dve osobe. Ona obuhvata i širi sistem signala digitalnih platformi: šta se vidi, šta se ponavlja, šta izaziva reakcije, šta se poredi, šta se prikazuje kao poželjno i šta postaje merilo vrednosti. Onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese adolescenata zato uključuje i odnos prema algoritamski oblikovanom okruženju u kome se osećanja, pažnja i slika o sebi stalno premeštaju između sopstvenog iskustva i prikaza tuđih života.

Tabela 5

Sažetak analitičkih elemenata Teme 5

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	Tuđi sadržaji, reakcije i algoritamski ponuđeni materijali utiču na raspoloženje, sliku o sebi i osećaj pripadanja. Digitalni prostor je ambivalentan.
Podteme	Poređenje; selektivna ili „lažna“ slika; FOMO; algoritam; pozitivni i negativni sadržaji; slika o sebi; influenseri i idealizovani prikazi.
Veza sa EI	Temu povezujemo sa prepoznavanjem sopstvenih emocionalnih okidača, razumevanjem poređenja i regulacijom slike o sebi. Racionalna svest o selektivnosti digitalnih prikaza ne sprečava nužno emocionalni efekat tih prikaza.

Tema 6. Strategije emocionalne regulacije u digitalnom prostoru. Šesta, i za naš rad najznačajnija tema, odnosi se na načine na koje adolescenti pokušavaju da regulišu emocije izazvane u onlajn interakcijama i situacijama. Analitički elementi teme prikazani su u Tabeli 6. Prikupljeni materijal ukazuje na to da adolescenti koriste kompleksne, ali funkcionalno različite sisteme regulacije. Kako bismo dublje razumeli njihovu psihološku funkciju, ove strategije možemo klasifikovati na *intrapersonalnom* (usmerenom na sopstveni afekt) i *interpersonalnom* nivou (usmerenom na odnos i

eksternalizaciju), pri čemu se obe kategorije protežu duž kontinuuma od *konstruktivnih* (*adaptivnih, efikasnih*) do *ambivalentnih* (*potencijalno kontraproduktivnih*).

Intrapersonalne digitalne strategije regulacije (usmerene na sopstveni afekt) obuhvataju strategije koje uključuju svesno menjanje digitalnog okruženja kako bi se modifikovalo trenutno raspoloženje. Učesnici svesno koriste odlaganje odgovora i distanciranje od telefona kao zrelu formu "tajm-auta" kako bi sprečili impulsivne reakcije pod uticajem snažnih emocija poput besa ili povređenosti. Takođe, povlačenje u lični prostor i intrapersonalni govor (samobodrenje) služe kao unutrašnji stabilizatori afekta.

Anja (17): Ako sam u tom trenutku ljuta,
bolje mi je da ne odgovorim odmah.

Teodora (17): Ne bih odmah odreagovala,
jer posle mogu da se pokajem.

Mina (18): Mislim, prosto, sedim i sama sa svojim mislima.
Da budem stabilna, da znam ono što me čeka; ali da sebe bodrim
i da kažem „neće to da bude uopšte tako strašno“.

Jovan (18): Ako me nešto pogodi, onda mi je bolje
da se malo sklonim od telefona.

Pored odlaganja odgovora i privremenog udaljavanja od telefona, u materijalu se posebno izdvajaju strategije skretanja pažnje. U terminima Grosovog procesnog modela, one predstavljaju oblik usmeravanja pažnje (engl. *attentional deployment*), odnosno distrakcije, jer adolescenti pažnju privremeno preusmeravaju sa situacije koja izaziva neprijatnost na drugi sadržaj (Gross, 1998, 2015). Učesnici u tu svrhu navode slušanje muzike, gledanje kratkih video-sadržaja i skrolovanje Tiktoka, Jutjuba ili Instagram rilova. Takvo preusmeravanje pažnje može kratkoročno smanjiti intenzitet neprijatnog afekta i odložiti impulsivnu reakciju, što objašnjava zašto ga učesnici doživljavaju kao korisno u trenutku uznemirenosti. Međutim, njihovi iskazi istovremeno pokazuju da kratkoročna uspešnost strategije nije isto što i njena dugoročna funkcionalnost. Isti digitalni sadržaji koji u jednom trenutku omogućavaju predah mogu, kada se distrakcija produžava ili postane dominantan način suočavanja, biti doživljeni kao gubljenje vremena, izvor nezadovoljstva sobom ili način odlaganja problema koji je izazvao neprijatnost. Zbog toga ove strategije nije opravdano unapred označiti kao adaptivne ili neadaptivne; njihova funkcionalnost zavisi od cilja, konteksta i načina na koji se koriste. Savremeni pristupi regulaciji emocija upravo naglašavaju da

posledice pojedine strategije zavise od situacije i načina njene primene, a ne samo od vrste strategije (Gross, 2015).

Sara (16): Ali me baš da me pogodi, baš da moram da ostanem malo sama.
Uglavnom uzmem i slušam muziku.

Luka (16): Da, Tiktok i Jutjub mogu da budu beg od toga [konflikta, frustracije] ali posle shvatiš da si samo izgubio vreme.

Interpersonalne digitalne strategije emocionalne regulacije odnose se na strategije koje uključuju druge osobe, odnosno svesno korišćenje vršnjačke mreže ili promenu komunikacionog kanala u svrhu razrešenja emocionalne tenzije. Najviši nivo adaptivnosti u ovoj kategoriji predstavljaju strategije u kojima mladi svesno prepoznaju limite tekstualne komunikacije i iniciraju razjašnjavanje nesporazuma uživo ili putem glasovnih poruka, direktno štiteći odnos od šumova u digitalnom kanalu. Takođe, razgovor sa prijateljima služi kao bazični ventil za ventilaciju afekta.

Nikola (18): Ako je problem sa osobom, onda mi je bolje da to razjasnim sa tom osobom. Bolje mi je da kažem direktno šta mi smeta, nego da nagađam.

Marija (17): Nekad je dovoljan samo razgovor sa drugaricom, da malo izbacim iz sebe.

Unutar ovog okvira, posebno je karakteristična strategija slanja skrinšotova (snimaka ekrana) spornih poruka bliskim prijateljima kako bi se dobilo „drugo mišljenje“. Ovaj čin predstavlja eksternalizaciju emocionalnog razumevanja, gde osoba nesigurna u sopstvenu sposobnost dekodiranja dvosmislenog digitalnog tona, traži od vršnjačke grupe validaciju ili korekciju sopstvenog tumačenja pre nego što odreaguje.

Kada se interpersonalna regulacija pomeri ka pasivnom polu, ona poprima oblike potpunog izbegavanja, neodgovaranja (poput praksi „goustovanja“ engl. *ghosting*) ili naglog menjanja teme. Dok ove strategije u sekundi smanjuju neprijatnost za onoga ko ih koristi, one ostavljaju konflikt dugoročno nerazrešenim, a kod druge osobe (sagovornika) dokazano generišu nesigurnost, anksioznost ili ljutnju (što je mapirano u Temi 2).

Anja (17): Ili promenim temu, ili se povučem.

Uočeni obrasci strategija ukazuju na dvostruku ulogu digitalnog prostora u emocionalnom životu adolescenata: on se pojavljuje i kao kontekst u kojem nastaje

emocionalna uznemirenost i kao prostor u kojem adolescenti pokušavaju da je regulišu. Komunikacija i sadržaji na društvenim mrežama, kroz platformom oblikovane znake poput lajkova i viđenih poruka, ili kroz tuđe idealizovane objave, izazivaju neprijatnost, socijalno poređenje, nesigurnost ili tugu, ali se iste te platforme odmah zatim koriste za popravljavanje raspoloženja, zabavu ili traženje vršnjačke podrške. U materijalu se negativne emocije redovno javljaju upletene sa strategijama gašenja interneta, ali i momentalnog traženja utehe unutar istog tog onlajn prostora, što potvrđuje da digitalni ambijent za adolescente ima kružnu, samoregulišuću funkciju.

Ova tema ima najdirektnije primenjive implikacije za razvoj programa za unapređenje EI, jer smo unutar nje mapirali koje strategije regulacije adolescenti već koriste u emocionalno značajnim situacijama u onlajn komunikaciji, ali i u kojim okolnostima njihova funkcionalnost može biti ograničena. Na osnovu nalaza mogu se izdvojiti sledeće programske smernice:

- Situacije poput čekanja odgovora, izostanka odgovora ili poruka čije je emocionalno značenje nejasno mogu se koristiti kao realistični scenariji za vežbanje *prepoznavanja i imenovanja sopstvenih emocionalnih reakcija*, kao i opažanja znakova na osnovu kojih adolescenti *zaključuju* o emocionalnom stanju sagovornika.
- Nalazi ukazuju na potrebu da se kod mladih podrži razvoj sposobnosti razmatranja više mogućih tumačenja višeznačnih poruka i digitalnih komunikacionih znakova, umesto brzopletog zaključivanja o nameri / emocionalnom stanju druge osobe. Program bi zato mogao da podstiče *proveravanje interpretacija uzimanjem u obzir konteksta, prethodne komunikacije i perspektive sagovornika*, što je neposredno povezano sa sposobnošću razumevanja emocija.
- U domenu emocionalne regulacije, program bi trebalo da se osloni na strategije koje adolescenti već koriste i da im pomogne da *procene kada je određena strategija korisna, a kada prestaje da doprinosi razrešenju situacije*. To podrazumeva dalje razvijanje konstruktivnih strategija, poput odlaganja impulsivnog odgovora, privremenog udaljavanja od komunikacije, razjašnjavanja nesporazuma i traženja podrške, ali i prepoznavanje trenutka u kojem distrakcija ili izbegavanje postaju dominantan način suočavanja. Istovremeno, važno je *proširivati repertoar strategija* koje uključuju neposredniju komunikaciju, poput proveravanja značenja poruke, prelaska na glasovne poruke ili razgovor uživo, i traženja podrške druge osobe.

Tabela 6*Sažetak analitičkih elemenata Teme 6*

Element	Prikaz
Glavna ideja (značenje)	Adolescenti koriste različite strategije kako bi se nosili sa emocijama izazvanim onlajn komunikacijom. Te strategije mogu biti konstruktivne, ali i ambivalentne, naročito kada smiruju trenutni afekat, a ne rešavaju izvor problema.
Podteme	Odloženi odgovor; distanciranje od telefona; razgovor sa bliskom osobom; glasovne poruke; razjašnjavanje konflikta uživo; izbegavanje; promena teme; gašenje profila; muzika, šetnja i „me time“; skrolovanje kao beg.
Veza sa EI	Tema je najdirektnije povezana sa upravljanjem (regulacijom) emocija. Nalazi pokazuju da adolescenti već koriste različite strategije samoregulacije i interpersonalne regulacije, ali im je potrebna podrška da razlikuju kratkoročno olakšanje od dugoročno funkcionalnog rešavanja emocionalne situacije.

5.2.3 Sažetak nalaza intervjua sa srednjoškolcima

Analiza intervjua sa srednjoškolcima pokazuje da se značaj onlajn komunikacije za emocionalni život adolescenata ne iscrpljuje u situacijama u kojima se o emocijama neposredno govori. Emocije se u onlajn prostoru se možda i češće pojavljuju posredno, kroz ritam komunikacije, način oblikovanja poruke, vidljivost aktivnosti, reakcije drugih, izbor publike, deljenje sadržaja i algoritamski ponuđene objave kojima su adolescenti svakodnevno izloženi. Ono što na prvi pogled može izgledati kao sitan digitalni znak, za adolescente može postati važan signal odnosa, prihvatanja, distance, bliskosti, pripadnosti ili sopstvene vrednosti.

Prvi važan zaključak jeste da onlajn komunikacija za srednjoškolce predstavlja relacijsku infrastrukturu svakodnevnog vršnjačkog života. Društvene mreže i mesindžeri omogućavaju dogovaranje, razmenu informacija i nastavak razgovora započetih uživo, ali istovremeno služe i održavanju osećaja povezanosti. Slanje mima, videa, pesme ili reakcije na priču služe za razmenu sadržaja, ali i kao način da se započne kontakt ili obnovi komunikacija. U tom smislu, onlajn komunikacija nije odvojeni prostor u odnosu na komunikaciju licem u lice, već se sa njom prepliće jer se ono što se dešava u školi nastavlja u grupnom četu, ono što je poslato onlajn komentariše se uživo, a dogovori za susrete često nastaju upravo kroz digitalne kanale.

Drugi zaključak odnosi se na to da onlajn komunikacija istovremeno povećava povezanost i proizvodi nove oblike neizvesnosti. Budući da su telefoni stalno dostupni, a aktivnost drugih često vidljiva, adolescenti dobijaju više informacija o tome ko je

prisutan, ko je pročitao poruku, ko odgovara, ko reaguje i ko čuti. Emocionalno značenje tih poruka, međutim, nije uvek jasno. Ako je poruka viđena, ali odgovor izostaje ili ako je neko aktivan, ali ne odgovara, adolescenti pokušavaju da zaključe šta to znači za odnos.

Treći zaključak jeste da onlajn komunikacija menja uslove prepoznavanja i razumevanja emocija. U uživo komunikaciji adolescenti se oslanjaju na ton glasa, izraz lica, pogled, gestove i neposrednu reakciju sagovornika. U tekstualnoj onlajn komunikaciji ovi znaci izostaju ili su redukovani, pa se emocionalno značenje poruke rekonstruiše iz fragmentarnih signala kao što su dužina poruke, interpunkcije, emotikoni, brzina odgovora, ili odstupanja od uobičajenog stila pisanja. Glasovne poruke se u tom kontekstu pojavljuju kao međuprostor između tekstualne i komunikacije uživo, jer vraćaju ton i emocionalnu nijansu, ali i dalje zadržavaju određenu distancu digitalnog kanala.

Četvrti zaključak odnosi se na upravljanje vidljivošću i publikom. Profil, stori, bliski prijatelji (close friends), privatni i javni nalozi nisu samo tehničke opcije platformi, već sredstva kojima adolescenti regulišu ko ima pristup različitim verzijama njihove svakodnevice i njihovog identiteta. Učesnici jasno razlikuju sadržaje namenjene širem krugu poznanika od sadržaja koji mogu videti samo najbliži. Time pokazuju da privatnost ne razumeju samo kao skrivanje informacija, već kao kontrolu konteksta: ko može da vidi, kako će razumeti, da li je dovoljno blizak i kakav utisak će sadržaj proizvesti. Objavljivanje zato postaje emocionalno relevantan čin, jer uključuje procenu mogućih reakcija publike, rizika od pogrešnog tumačenja i potrebe da se zadrži određena slika o sebi.

Peti zaključak jeste da onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese mladih ne obuhvata samo direktnu razmenu poruka, već i šire digitalno okruženje u kome adolescenti svakodnevno posmatraju tuđe živote, porede se, reaguju na sadržaje i bivaju izloženi algoritamski oblikovanim tokovima informacija. Učesnici često pokazuju svest o tome da su objave selektivne, uređene ili idealizovane, ali ta svest ne ukida nužno emocionalni efekat. Drugim rečima, adolescent može znati da drugi prikazuju samo najlepše trenutke, a da ga takav sadržaj ipak pogodi, pokrene poređenje, poljulja samopouzdanje ili izazove osećaj propuštanja. Ovaj nalaz je važan jer pokazuje da medijska pismenost i emocionalna regulacija nisu isto: racionalno razumevanje selektivnosti digitalnih prikaza ne znači da je osoba automatski zaštićena od njihovih afektivnih posledica.

Poslednji zaključak odnosi se na strategije regulacije. Učenici opisuju niz načina na koje pokušavaju da se nose sa emocijama izazvanim onlajn komunikacijom. Ove strategije ne možemo jednoznačno okarakterisati kao adaptivne ili neadaptivne. Neke od njih pomažu da se spreči impulsivna reakcija, razjasni nesporazum ili zaštiti odnos; druge kratkoročno smanjuju neprijatnost, ali mogu odložiti rešavanje problema. Posebno je važno to što se isti digitalni prostor pojavljuje i kao izvor uznemirenosti i kao sredstvo regulacije.

U pokušaju da integrišemo rezultate, možemo reći da nalazi intervjua ukazuju da je onlajn komunikacija za srednjoškolce svakodnevni prostor emocionalnog zaključivanja i regulacije. Ona od adolescenata zahteva da prepoznaju sopstvene emocije, procene emocionalno značenje nepotpunih signala, razlikuju činjenice od pretpostavki, uzmu u obzir publiku i kontekst, predvide posledice sopstvenog odgovora i izaberu kanal komunikacije koji je primeren situaciji. Onlajn prostor se može posmatrati kao razvojno relevantan kontekst u kome se sposobnosti emocionalne inteligencije svakodnevno aktiviraju, ali često u uslovima nepotpunih, dvosmislenih i platformom oblikovanih emocionalnih znakova.

5.3 Fokus grupe sa učenicima osnovne škole

5.3.1 Metod

Epistemološka pozicija. Kao i u prethodnoj kvalitativnoj fazi, analizi razgovora sa fokus grupama pristupili smo iz socijalno-konstrukcionista epistemološke pozicije. Ovakva pozicija bila je posebno važna imajući u vidu uzrast učesnika i format fokus grupe. Za razliku od individualnih intervjua sa srednjoškolcima, fokus grupe sa učenicima osnovne škole omogućile su da se onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese mladih sagleda i kroz vršnjačku interakciju. Učesnici su se međusobno dopunjavali, potvrđivali, šalili, osporavali i podsećali jedni druge na konkretne situacije iz svakodnevnog digitalnog i školskog života. Na taj način, fokus grupe su omogućile uvid u to kako se značenja digitalne komunikacije formiraju upravo u grupnom kontekstu, kroz zajednička pravila, šale, norme, očekivanja i granice primerenog ponašanja.

Učesnici i proces prikupljanja podataka. U ovoj fazi sprovedena su četiri fokus grupe sa učenicima sedmog razreda osnovne škole u Beogradu. Ukupan broj učesnika bio je 24. Fokus grupe su obuhvatile učenike koji koriste različite društvene mreže i aplikacije za komunikaciju, među kojima se po učestalosti spominjanja izdvajaju Instagram, Tiktok, Jutjub, Snapčeta, Vajber, Vocap, i Diskord (Discord). Već u uvodnim delovima razgovora vidljivo je da učenici platforme razlikuju prema funkciji, pa se Instagram često pominje kao prostor dopisivanja i gledanja storija, Tiktok i Jutjub kao prostori zabave, učenja, dosade ili inspiracije, Snapčeta kao prostor kratkih razmena i održavanja „vatrice“ (engl. *streaks*), a Vajber i Vocap kao kanali za školske i odeljenjske grupe. Na primer, u jednom odgovoru učenik objašnjava da na Instagramu najviše komunicira sa drugarima, dok mu Viber služi za „grupe sa razrednim, odeljenje i tako“.

Fokus grupe su sprovedene uživo, u školi, sa manjim grupama učenika. Ukupno su realizovane četiri fokus grupe, sa po pet do sedam učesnika po grupi, odnosno sa ukupno 24 učenika sedmog razreda. Uzorak je bio rodno uravnotežen, i činilo ga je 12 dečaka i 12 devojčica. Učesnici su bili učenici istih škola i odeljenja, pa su se unutar svake fokus grupe međusobno poznavali. Takav način formiranja grupa bio je metodološki važan jer je omogućio da se razgovor odvija u okviru već postojećih

vršnjačkih odnosa i da se tokom diskusije uoče načini na koje učenici zajednički potvrđuju, dopunjuju, osporavaju ili pregovaraju značenja digitalnih situacija.

Razgovori su trajali između 50 i 86 minuta. Fokus grupe je vodila istraživačica/moderatorica, prema unapred pripremljenom, polustrukturisanom vodiču. Tokom razgovora moderatorica je podsticala sve učesnike da se uključe u diskusiju, ali je istovremeno ostavljala prostor za spontano nadovezivanje, komentarisane i međusobno reagovanje učenika, što je posebno važno za fokus-grupni metod. Nisu vođene sistematske terenske beleške, već su osnovu za analizu činili audio-snimci i transkripti razgovora.

Pre realizacije razgovora prikupljene su informisane saglasnosti roditelja/staratelja, kao i saglasnosti samih učenika za učešće u istraživanju (Prilog 3). Učesnicima je objašnjeno šta je tema istraživanja, kako će razgovor izgledati, da nema tačnih i netačnih odgovora, da ne moraju da odgovore na svako pitanje i da mogu odustati od učešća u bilo kom trenutku. Posebno je naglašeno da se od njih ne očekuje da iznose informacije koje ne žele da podele, kao i da će podaci biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe i prikazani u anonimizovanom obliku. Pre početka fokus grupa prikupljena je i saglasnost za audio-snimanje razgovora, uz objašnjenje da će snimci služiti za transkripciju i analizu. U cilju zaštite poverljivosti, u prikazu nalaza korišćeni su pseudonimi, a svi potencijalno identifikujući podaci su izostavljeni ili izmenjeni. Ovo je bilo posebno važno imajući u vidu da su učenici tokom razgovora spontano pominjali konkretne školske, vršnjačke i porodične situacije, kao i primere iz grupnih četova, dopisivanja, objavljivanja i komunikacije sa nepoznatim profilima. U metodološkom smislu, fokus-grupni format omogućio je da se posmatra *kako učenici zajednički normalizuju, problematizuju ili preispituju digitalne prakse*, ali je istovremeno zahtevao dodatnu pažnju u vođenju razgovora, kako bi se obezbedilo da učesnici ne otkrivaju osetljive informacije o sebi ili drugima.

Vodič za fokus grupe. Vodič za fokus grupe bio je tematski povezan sa vodičem za individualne intervju sa srednjoškolcima, ali je prilagođen mlađem uzrastu i grupnom formatu razgovora. Pitanja su bila otvorena i usmerena na svakodnevna iskustva učenika u digitalnom prostoru (Prilog 4). Razgovori su započinjali pitanjima o tome koje društvene mreže i aplikacije učenici koriste, koje sadržaje prate, sa kim najčešće komuniciraju i kako se osećaju dok koriste digitalne platforme. U nastavku su učenici podsticani da govore o poređenju sa drugima, objavljivanju slika i storija, lajkovima i komentarima, razlikama između komunikacije uživo i onlajn komunikacije, nesporazumima u dopisivanju, korišćenju emotikona i glasovnih poruka, kao i o situacijama u kojima se osećaju neprijatno, zbunjeno, ljuto, uplašeno ili nesigurno.

Posebna pažnja bila je posvećena temama koje su se u prethodnoj fazi pokazale važnim za razumevanje digitalne emocionalne komunikacije: tumačenju poruka bez neverbalnih znakova, odloženom odgovoru, izboru komunikacionog kanala, objavljivanju i kontroli publike, socijalnom poređenju i strategijama emocionalne regulacije. Međutim, fokus-grupe su omogućile i pojavu tema koje su bile izraženije kod osnovaca nego kod srednjoškolaca, poput Snepčet „vatrica“, odeljenjskih i vršnjačkih

grupnih četova, skrinšotova, javnosti konflikta, digitalne bezbednosti (kontakta sa nepoznatim profilima i vidljivosti lokacije).

Tokom razgovora moderatorka je podsticala učesnike da govore o konkretnim primerima, ali i da komentarišu iskustva drugih učesnika ukoliko su im poznata ili slična. Ovakav način vođenja razgovora bio je posebno važan zato što su mnoge relevantne teme nastajale kroz međusobno nadovezivanje učenika. Na primer, razgovor o platformama spontano se širio ka razlikovanju dopisivanja, storija, gledanja sadržaja i školskih grupa; razgovor o objavljivanju ka pitanjima privatnosti, javnog profila i lajkova; pitanja o komunikaciji vodila su ka primerima nesporazuma, glasovnih poruka, skrinšotova i konflikata u grupnim četovima.

Analiza podataka. Audio-snimci razgovora u fokus grupama transkribovani su u celini, uz zadržavanje označavanje redosleda govornika, smena u razgovoru, karakteristična nadovezivanja, grupnih reakcija (smeh), kao i situacija u kojima učesnici jedni druge dopunjuju, ispravljaju ili zajednički formulišu značenje određene onlajn situacije. Transkripte nismo koristili za izradu individualnih profila učesnika. Umesto imena učesnika koristili smo pseudonime, a pojedinačni iskazi korišćeni su samo onda kada su bili važni za razumevanje teme ili za prikaz načina na koji se značenje oblikovalo u grupnoj diskusiji.

Podaci su analizirani primenom refleksivne tematske analize, u skladu sa opštim analitičkim pristupom korišćenim u analizi individualnih intervju (Braun & Clarke, 2006). Analiza je imala eksplorativnu orijentaciju, jer je, kao i u slučaju individualnih intervju, cilj bio da se iz materijala izdvoje situacije koje učenici osnovne škole prepoznaju kao one u kojima su emocije izražene u onlajn komunikaciji. Analiza je i bila teorijski usmerena širim okvirom rada, posebno konstruktom emocionalne inteligencije i procesima opažanja, razumevanja, izražavanja i regulacije emocija u socijalno posredovanim situacijama.

Analitički proces obuhvatio je nekoliko povezanih faza. Najpre su transkripti čitani više puta, sa pažnjom usmerenom ne samo na sadržaj odgovora, već i na tok grupnog razgovora: ko pokreće određenu temu, kako se drugi učesnici nadovezuju, da li potvrđuju ili relativizuju izrečeno, kada se javlja smeh, neslaganje, zajedničko prepoznavanje iskustva ili pomeranje značenja kroz diskusiju. Na taj način je analiza fokus-grupa obuhvatila i individualne iskaze i interakcione sekvence u kojima se vidi kako učenici zajednički pregovaraju značenja digitalnih situacija.

U narednoj fazi sprovedeno je inicijalno kodiranje. Kodirani su celokupni transkripti kako bismo zadržali otvorenost za neočekivane obrasce. Jedinice kodiranja bile su različite dužine: pojedinačne izjave, kratke razmene između više učesnika, kao i duže epizode u kojima grupa razvija zajedničko razumevanje neke situacije. Posebno su označavani delovi u kojima se onlajn komunikacija pojavljuje kao emocionalno značajna, na primer kroz doživljaj neprijatnosti, zabave, pripadanja, isključivanja, nesporazuma, poređenja, stida, straha, ljutnje ili potrebe za regulacijom reakcije. Nakon

inicijalnog kodiranja formirani su početni kodovi, koji su zatim pregledani, objedinjavani i organizovani u šire kategorije.

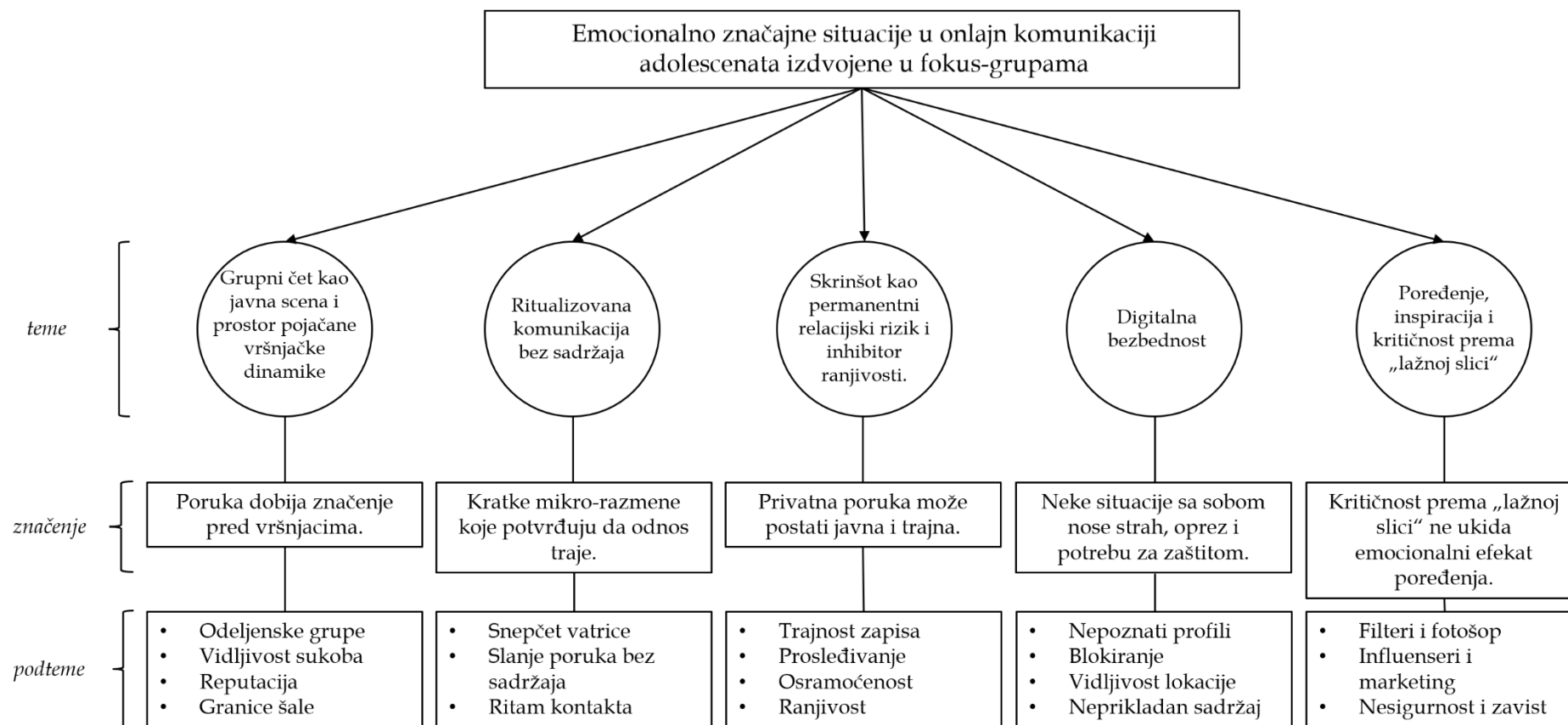
Kodni sistem razvijan je sekvencijalno, oslanjanjem na prethodnu fazu istraživanja, ali bez zatvaranja analize u unapred zadatu matricu. Nalazi intervjua sa srednjoškolcima predstavljali su polaznu osnovu za prepoznavanje tema koje su se već pokazale važnim, kao što su čekanje odgovora, tumačenje poruka bez neverbalnih znakova, upotreba emotikona i glasovnih poruka, upravljanje profilom i publikom, socijalno poređenje i strategije emocionalne regulacije. Istovremeno, u analizi fokus-grupa ostavljen je prostor za sadržaje koji su se posebno jasno pojavili kod učenika osnovne škole i u grupnom razgovoru.

Posebnu pažnju smo posvetili elementima koji fokus-grupni materijal čine različitim u odnosu na individualne intervjue. Kao analitički relevantni tretirani su trenuci u kojima više učenika istovremeno potvrđuje iskustvo, kada jedan učesnik navodi primer koji drugi odmah prepoznaju, kada se neprijatna situacija kroz smeh normalizuje, ili kada se kroz međusobno komentarisanje uspostavlja zajedničko pravilo o tome šta je „normalno“, „glupo“, „opasno“, „smešno“, ili „previše“ u onlajn komunikaciji. Na primer, iskazi o šali i zadirkivanju nisu analizirani samo prema tome šta jedan učenik misli o određenoj poruci, već i prema tome kako grupa zajednički procenjuje da li je nešto bezazleno, uvredljivo, uobičajeno ili potencijalno povređujuće.

U sledećoj fazi kodovi su organizovani u šire tematske celine (podteme). Tokom ovog procesa proveravano je da li se pojedine kategorije odnose na istu vrstu iskustva ili ih treba razdvojiti. Na primer, iskazi o Snepčet „vatricama“, slanju nasumičnih slika i svakodnevnom prosleđivanju sadržaja povezani su sa temom ritualizovanog održavanja kontakta, dok su iskazi o skrinšotovima, prosleđivanju poruka i grupnim četovima grupisani u teme koje se odnose na javnost komunikacije, reputaciju i gubitak kontrole nad porukom. Slično tome, iskazi o nepoznatim profilima, lokaciji i blokiranju nisu tretirani samo kao pitanja tehničke bezbednosti, već kao emocionalno značajne situacije u kojima se javljaju strah, oprez, nelagodnost i potreba da se zaštiti sopstvena privatnost.

Kodiranje i tematsko organizovanje materijala sprovela je autorka rada. U skladu sa refleksivnim razumevanjem tematske analize, interkoder saglasnost nije korišćena kao kriterijum pouzdanosti. Umesto toga, kvalitet analize obezbeđivan na isti način kao u slučaju analize individualnih intervjua - kroz višestruko vraćanje transkriptima, vođenje analitičkih beležaka, poređenje kodova sa izvornim segmentima, proveru da li su teme dovoljno utemeljene u podacima i jasno razdvajanje deskriptivnog prikaza nalaza od interpretacije.

Na osnovu ovog procesa formirana je tematska mapa fokus grupa, prikazana na Slici 3. U nastavku rezultata naglasak će biti na obrascima koji proizilaze iz prethodne faze (intervjua sa srednjoškolcima) dopunjuju, konkretizuju ili razvojno nijansiraju iz perspektive učenika osnovne škole.



Slika 3

Tematska mapa nalaza fokus-grupnih intervjua sa učenicima osnovne škole

5.3.2 Analiza i diskusija rezultata: Stabilnost fenomena i razvojni noviteti

Kontinuitet i razvojne specifičnosti u odnosu na intervju sa starijim adolescentima.

Nalazi dobijeni u fokus-grupama pokazuju da se osnovni obrasci prepoznati u intervjuima sa srednjoškolcima javljaju i kod mlađih adolescenata, ali u nešto drugačijem obliku. I u ovom uzrastu onlajn komunikacija nije doživljena kao odvojeni, „virtuelni“ prostor, već kao sastavni deo svakodnevnih vršnjačkih odnosa. Učenici se preko društvenih mreža dopisuju, dogovaraju, dele sadržaje, održavaju kontakte i nastavljaju komunikaciju započetu uživo. Takođe, i mlađi adolescenti pokazuju svest o tome da digitalni sadržaji nisu uvek realni, da se profili i objave uređuju, da algoritmi oblikuju ono što im se prikazuje i da tekstualna komunikacija može dovesti do nesporazuma zbog odsustva tona, izraza lica i drugih neverbalnih znakova.

Ipak, fokus grupe ukazuju i na važne nijanse u odnosu na nalaze intervju sa srednjoškolcima. Te nijanse treba tumačiti oprezno, jer ne potiču samo iz uzrasnih razlika, već i iz samog formata prikupljanja podataka. Za razliku od individualnih intervju, fokus-grupe su okupile učenike koji se međusobno poznaju i dele isti školski i vršnjački kontekst. Zbog toga je očekivano da se u razgovoru izraženije pojave grupni primeri, zajedničke šale, odeljenjske situacije i načini na koje učenici jedni pred drugima potvrđuju ili osporavaju značenje neke digitalne situacije.

Upravo zato nalaze fokus grupa ne tumačimo kao jednostavnu potvrdu nalaza intervju, niti kao dokaz da su razlike isključivo razvojne prirode, već kao dopunski uvid u način na koji se emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji razumeju u vršnjačkoj grupi. Kod srednjoškolaca su pojedine teme bile češće formulisane kroz lične refleksije o odnosima, samopouzdanju, emocionalnoj neizvesnosti i potrebi da se sopstvena reakcija reguliše. U fokus-grupama sa mlađim adolescentima iste šire teme se češće pojavljuju kroz *konkretnije* i grupno prepoznatljive situacije: „seen“ i neodgovaranje, kratke poruke, šale u grupnim četovima, slanje stikera i mimova, Snepčet „vatrice“, skrinšotovanje, zadirkivanje, lokaciju na Snepčetu, nepoznate profile i neprijatne ili neprikladne sadržaje koji „iskaču“ na Tiktoku. Drugim rečima, fokus-grupni materijal omogućava da se vidi kako se značenje digitalnih situacija oblikuje u prisustvu vršnjaka. Učenici kroz smeh, dopunjavanje, odobravanje, osporavanje, relativizovanje i zadirkivanje zajednički procenjuju šta je smešno, neprijatno, opasno, glupo, normalno ili „previše“. Ovakav nalaz delom odražava realnu važnost vršnjačke grupe u ranoj adolescenciji, ali delom i metodološku prednost fokus-grupa, jer upravo ovaj format čini vidljivim procese grupnog pregovaranja značenja koji bi u individualnom intervjuu mogli ostati manje izraženi.

Na osnovu takvog poređenja, analiza fokus grupa usmerena je pre svega na obrasce koji dopunjuju nalaze dobijene u intervjuima sa srednjoškolcima. U nastavku neće biti ponavljane teme koje su već detaljno prikazane u prethodnom delu, već će naglasak biti na specifičnostima koje su se u fokus-grupama posebno jasno izdvojile.

Nova tema 1: Grupni čet kao javna scena i prostor pojačane vršnjačke dinamike. Dok su stariji adolescenti digitalnu interakciju dominantno situirali u sferu interpersonalne bliskosti i upravljanja privatnošću, kod učenika sedmog razreda emocionalna komunikacija dobija izrazito kolektivnu, javnu i odeljenjsku dimenziju. Grupni četovi (prvenstveno na Vajberu i Diskordu) ne služe samo za logistiku, već postaju onlajn arena pred vršnjačkom publikom.

Učesnici opisuju da se pojedini vršnjaci u grupnom čet u ponašaju drugačije nego uživo. Ova razlika ne mora značiti potpunu suprotnost između „onlajn“ i „oflajn“ identiteta, ali ukazuje na to da pisana komunikacija u grupi može pružiti osećaj veće slobode ili hrabrosti za oštrije komentare. Jedan učenik, na primer, navodi: „Imamo jednog druga iz odeljenja što je na Vajberu drugačiji nego uživo“, dok drugi dodaje: „On na Vajberu može da napiše svašta, a uživo je mala maca.“ U nastavku razgovora učenici objašnjavaju da isti vršnjak uživo „ćuti“ i „ništa ne priča“, dok se u grupnom čet u lakše ljuti, vređa ili ulazi u raspravu.

Andrija: Imamo jednog druga iz odeljenja što je na Vajberu drugačiji nego uživo... On na Vajberu može da napiše svašta, a uživo je mala maca... Ćuti, ništa.

Vuk: Kad je svađa 400 poruka dnevno.

Grupni čet se u ovim iskazima pojavljuje kao prostor u kojem konflikt može brzo dobiti na intenzitetu i obimu. Oni ukazuju na to da se konflikt u grupnom čet u može razvijati brzo, pred više učesnika i kroz veliki broj kratkih reakcija. Na taj način se povećava vidljivost sukoba, a svaka naredna poruka postaje deo šire grupne razmene, a ne samo privatne komunikacije između dve osobe.

Nova tema 2: Rituali komunikacije bez sadržaja koji održavaju kontakt sa drugima(a). Jedan od važnih novih uvida, koji se nije pojavljivao u intervjuima sa starijim adolescentima, jeste praksa održavanja kontakta bez razvijenog verbalnog ili informativnog sadržaja, posebno kroz Snapč et i tzv. „vatrice“. Učenici opisuju svakodnevno razmenjivanje sadržajno nevažnih fotografija (fotografije „plafona i patosa“), prvenstveno kako bi održali niz uzastopnih dana međusobne komunikacije. Broj dana tokom kojih se „vatrica“ održava tako postaje simbol kontinuiteta kontakta i, za pojedine učenike, pokazatelj značaja odnosa. Iako sama razmena može imati malo komunikacionog sadržaja, ona ima jasnu relacijsku funkciju.

Mila: Ja Snepčeta ne koristim da se dopisujem sa drugaricama, skupljam one vatrice, samo za to... Nikada ne slikam sebe, nego nešto samo da bih održala te vatrice i to je to.

Petra: Ja to najviše radim zato što ima kao, kada se tako više dana za redom šalju slike, onda se dobijaju vatrice... Imam sa dosta ljudi dosta vatrice.

Povezanost i prisutnost se ovde ne izražavaju verbalizacijom emocija, već uspehom u održavanju tehnološki posredovanog „ritma“. Broj dana u nizu postaje eksterni, kvantifikovani indikator lojalnosti i stabilnosti odnosa, pri čemu prekid niza (gubitak "vatrice") može biti doživljen kao emocionalni događaj koji signalizira distanciranje ili prekid prijateljstva. Za razumevanje digitalne emocionalne komunikacije ovaj nalaz je važan jer proširuje pojam emocionalnog signala, u odnosu na nalaze dobijene u drugoj fazi studije (intervjuima). Signal nije više samo emotikon, glasovna poruka ili lajk, već i sama redovnost mikro-razmene. „Vatrica“ je tehnički element platforme, ali za učenike može postati znak kontinuiteta, navike, povezanosti ili obaveze. Time platforma ne samo da posreduje komunikaciju, već i uvodi sopstvene metrike odnosa: broj dana, niz, prekid, obnavljanje,...

Nova tema 3: Screenshot kao permanentni relacijski rizik i inhibitor ranjivosti. Dok su srednjoškolci screenshotovanje poruka opisivali kao adaptivnu, interpersonalnu strategiju validacije (npr. slanje drugarici radi pomoći u dekodiranju tona, videti izdvojenu temu 3: Tumačenje emocija bez fizičke ekspresije), kod mlađih adolescenata screenshot se pojavljuje kao potencijalni rizik i razlog za suzdržavanje u izražavanju. Svest o permanentnosti i prenosivosti digitalnog zapisa kod osnovaca direktno inhibira emocionalnu ranjivost i blokira otvoreno izražavanje osetljivih stanja (poput romantične privlačnosti).

Andrija: Iskreno, sad se plašim i da ovako otvoreno pišem poruku, zato što... Napišeš nekoj devojčici „sviđaš mi se“ onda ona to screenshotuje i pošalje svima koje poznaje i ona kao ha-ha-ha, ti si ovo, ti si ono.

David: Mislim obrišem, ali to je već ono 500 ljudi screenshotovalo, ali onda to... evo, svi to imaju. Mislim, u smislu ako obrišem nešto džaba kad to već neko ima sačuvano.

Ovaj nalaz uvodi važnu dimenziju onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata: poruka nije prolazna. Ona ostaje, može se premestiti

u drugi kontekst i može izgubiti prvobitnu privatnost. Za mlađe adolescente to je naročito važno, jer se digitalni i školski prostor snažno prepliću. Ono što je napisano u privatnoj poruci potencijalno se može pojaviti u odeljenju, među drugovima, u grupi ili kao predmet šale.

Iz perspektive EI, ovaj nalaz ukazuje na važnost anticipacije emocionalnih posledica digitalnog izražavanja. Učenici treba da razvijaju sposobnost da pre slanja poruke procene ne samo šta osećaju i šta žele da kažu, već i šta bi se moglo dogoditi ako poruka bude sačuvana, prosleđena ili izvučena iz konteksta.

Nova tema 4: Digitalna bezbednost. Za razliku od starijih adolescenata čija je anksioznost na mrežama pretežno socijalne prirode (strah od neuspeha, poređenje izgleda), kod osnovaca se detektuje strah za fizičku i digitalnu bezbednost, provociran kontaktima sa nepoznatim profilima i intruzivnim algoritmima koji im plasiraju neprikladne (18+) sadržaje.

Lana: Ja sam slučajno nekoga prihvatila... i taj meni neki čovek mi je pisao svakakve stvari i ja sam se baš uplašila, bila sam mlađa i nisam znala šta da radim... me zove na video kol i tako... posle toga nikad više nisam nikoga prihvatila kog ne znam.

Una: Dođe i piše mi kao da zna gde živim, pa će mi doći, ono, u dva ujutru u kuću... uvek, ne uplašim se, jer znam da ne može to tako lako da se desi, ali opet blokiram i sve.

Vuk: Na Tik Toku i sad su počeli da izlaze ti malo 18+ videi i svakakve gluposti. Blokiram.

Ovi iskazi pokazuju kako se emocionalna regulacija i digitalna bezbednost prepliću. Učenici ne regulišu samo neprijatnost izazvanu vršnjačkom porukom, već i strah povezan sa potencijalno nepoznatim, odraslim ili nepredvidivim sagovornikom. Strategije koje navode (ignorisanje, blokiranje, pozivanje roditelja, neprihvatanje nepoznatih osoba, isključivanje lokacije) predstavljaju važne oblike zaštitnog ponašanja.

Posebno je značajna tema lokacije na Snepčetu (Unin iskaz). Učenici govore da nije bezbedno imati uključenu lokaciju ako ne poznaju sve osobe koje ih prate, ali i da lokacija može imati socijalnu funkciju, na primer, da drugi vide gde se nalaze ili da ih „uhvate“ ako su rekli da ne mogu da izađu napolje (na druženje). Kroz poslednje dve teme vidimo da privatnost kod osnovaca nije apstraktan koncept, već praktično pitanje kontrole nad dostupnošću i procene granica, poverenja i rizika.

Nova tema 5: Poređenje, inspiracija i kritičnost prema „lažnoj slici“. Tema socijalnog poređenja i algoritamski posredovanog sadržaja takođe se javlja u fokus-grupama, ali je kod osnovaca naglašenija ambivalentnost između inspiracije i kritičnosti. Učenici često govore da se „ne porede“ sa influencerima ili sportistima koje prate, već da ih oni motivišu.

U jednoj fokus-grupi učenica jasno kaže da „na društvenim mrežama nije sve pravo“ i da ljudi ne pokazuju realan život. Druga učenica navodi da je na TikToku videla devojke koje izgledaju „prelepo“, a zatim ih je uživo jedva prepoznala jer su izgledale sasvim drugačije. Učenici pominju filtere, fotošopiranje, marketing, nameštene prikaze ishrane i treninga, kao i razliku između ponašanja pred kamerom i ponašanja kada se kamera ugasi.

Lola: Koriste onaj smut (smooth) filter, da nemaju nijednu neravninu na licu, a onda kad ih vidiš uživo...

Kao i intervjuisani srednjoškolci, osnovci racionalno prepoznaju da su digitalni prikazi selektivni, ulepšani ili komercijalno motivisani (primer influencersa). Međutim, poređenje sa njima takođe proizvodi emocionalni efekat. Učenici ponekad govore da ih sadržaji motivišu, ali i da se zapitaju „zašto ja ne bih tako“ ili da poželeva da dostignu određeni izgled, uspeh, stvar ili stil života. Oni mogu znati da sadržaj nije sasvim realan, ali ipak mogu osećati želju, motivaciju, zavist, nesigurnost ili pritisak.

5.4 (Razvojna) dopuna nalaza iz intervjua sa srednjoškolcima

U celini posmatrano, fokus grupe sa učenicima osnovne škole potvrđuju osnovni nalaz dobijen u intervjuima sa srednjoškolcima: onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese adolescenata nije ograničena na eksplicitno razgovaranje o osećanjima. Emocionalna značenja nastaju kroz male digitalne znakove, tempo dopisivanja, izbor kanala, reakcije drugih, publiku, vidljivost, objavljivanje, skrinšotove, lajkove, algoritamski oblikovane sadržaje i načine na koje se poruka može sačuvati ili preneti dalje.

Ipak, fokus grupe pružaju i važnu dopunu ovih nalaza. Dopunu, ipak, treba tumačiti oprezno, jer može odražavati razvojne specifičnosti rane adolescencije, ali i sam fokus-grupni format (metodološki artefakt) jer su učenici razgovarali u prisustvu vršnjaka koje poznaju i sa kojima dele školski i odeljenjski kontekst. Zbog toga nalazi ne ukazuju nužno na to da je onlajn komunikacija učenika osnovne škole uvek snažnije usmerena na grupu nego komunikacija srednjoškolaca, već pre da fokus-grupna interakcija čini posebno vidljivim one aspekte digitalnog iskustva koji se oblikuju u vršnjačkoj grupi.

U tom materijalu posebno se izdvajaju grupni četovi i odeljenske grupe kao prostori u kojima digitalna poruka dobija značenje pred vršnjačkom publikom. Emocionalno značenje poruke u takvim situacijama ne zavisi samo od njenog sadržaja, već i od toga ko je vidi, ko na nju reaguje, da li se ona može sačuvati i kako će grupa protumačiti njen smisao.

Pored toga, fokus grupe naglašavaju nekoliko obrazaca koji su u ovom uzrastu i ovom formatu razgovora posebno vidljivi: održavanje kontakta kroz rituale, svest o trajnosti i prenosivosti digitalnog sadržaja, digitalnu bezbednost kao emocionalno značajno iskustvo, kao i kritičnost prema filterima, reklamama, trendovima i uticaju influensera. Iako učenici često pokazuju da razumeju da onlajn sadržaji nisu uvek realni, ta kritičnost ne uklanja u potpunosti poređenje sa drugima, niti emocionalne reakcije koje takvi sadržaji mogu izazvati.

Još jedna vrednost fokus-grupnog materijala ogleda se u tome što nam omogućava uvid ne samo u pojedinačna iskustva učenika, već i u način na koji se značenja digitalnih situacija zajednički proizvode, potvrđuju i pregovaraju u vršnjačkoj grupi. Ovakvi nalazi idu u prilog tezi da onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese adolescenata ne podrazumeva samo individualno tumačenje poruke, već i grupni proces uspostavljanja značenja i normi.

Konačno, u odnosu na intervju sa srednjoškolcima, u kojima su posebno izražene teme samopredstavljanja, tumačenja dvosmislenih signala i emocionalne regulacije u bliskim odnosima, fokus grupe sa učenicima osnovne škole naglašavaju grupnu vidljivost, pripadanje, šalu, konflikt, reputaciju i bezbednost. Ovu razliku ne treba razumeti kao dokaz da su iskustva mlađih adolescenata jednostavnija, niti kao čistu posledicu uzrasta. Pre će biti da je reč o tome da se u ovom materijalu emocionalni izazovi onlajn komunikacije pojavljuju kroz drugačiji analitički ugao: manje kroz individualizovano promišljanje profila i intimnih odnosa, a više kroz neposredni vršnjački kolektiv, školsku svakodnevnicu i zajedničko pregovaranje značenja u grupi.

5.5 Doprinos nalaza Studije 1 za razvoj programa za unapređenje emocionalne inteligencije

Na osnovu tematske analize intervju sa srednjoškolcima i fokus-grupa sa učenicima osnovne škole izdvojen je „katalog“ onlajn situacija koje adolescenti prepoznaju kao emocionalno relevantne. Ove situacije predstavljaju konkretne svakodnevne kontekste relevantne za sposobnosti EI, od prepoznavanja i tumačenja emocionalnih signala, preko razumevanja namere i mogućih posledica poruke, do izbora načina reagovanja.

Pregled prikazan u Tabeli 7 predstavlja ključni empirijski ishod Studije 1, jer povezuje kvalitativne nalaze sa narednim fazama istraživanja. On može služiti kao osnova za izbor vinjeta, primera i aktivnosti u okviru budućeg programa za unapređenje EI, čime obezbeđujemo da program bude zasnovan na situacijama koje su adolescentima razvojno bliske i iskustveno prepoznatljive.

Tabela 7

Pregled onlajn situacija i emocionalnih izazova relevantnih za razvoj programa emocionalne inteligencije

Tip situacije	Konkretni primeri iz iskaza učesnika	Dominantni emocionalni izazov	Input za kreiranje programa (aspekti koje treba da obuhvati)
Nejasna poruka	kratko „ok“; poruka bez emotikona; drugačiji stil pisanja; tačka na kraju poruke	nesigurnost, pogrešno tumačenje, preispitivanje odnosa	razlikovanje činjenica od pretpostavki; više mogućih interpretacija
Izostanak odgovora	„seen“ bez odgovora; osoba je aktivna, ali ne odgovara; spor odgovor	čekanje, ljutnja, povređenost, odbacivanje	regulacija impulsa; tolerisanje neizvesnosti; odloženi odgovor
Glasovna poruka	slanje glasovne poruke umesto teksta ili poziva; potreba da se čuje ton	potreba za jasnoćom, smanjenje nesporazuma	izbor adekvatnog kanala komunikacije
Javna objava	stori, fotografija, video, Tiktok; izbor pesme/filtera	izloženost proceni, blam, potreba za potvrdom	publika, privatnost
Privatni / javni profil	sadržaj za bliske osobe naspram sadržaja za širi krug	autentičnost, granice, ranjivost	ko ima pravo da vidi koju verziju mene
Lajkovi i reakcije na objave na DM	malo lajkova; komentar; izostanak reakcije; brisanje sadržaja	procena, prihvaćenost, stid	regulacija zavisnosti od spoljne potvrde
Poređenje	izgled, popularnost, sport, stil života, posedovanje materijalnih stvari	zavist, motivacija, nesigurnost, pritisak	razlika između inspiracije i samoponižavanja
Algoritamski (personalizovani) sadržaj	sadržaji koji se ponavljaju; neprikladni sadržaji; reklame; influencersi	raspoloženje, uznemirenost, želja, pritisak	prepoznavanje emocionalnog efekta sadržaja
Nepoznate osobe (pitanje bezbednosti)	zahtev za praćenje; poruka od nepoznatog; strani broj; video poziv	strah, nelagoda, nesigurnost	zaštitne strategije: blokirati, prijaviti, reći odrasloj osobi

Tip situacije	Konkretni primeri iz iskaza učesnika	Dominantni emocionalni izazov	Input za kreiranje programa (aspekti koje treba da obuhvati)
Deljenje lokacije i pitanje privatnosti	uključena (Snepčeta) lokacija; javni profil; skrinšot	ranjivost, kontrola, poverenje	digitalne granice i bezbednosne odluke
Grupni konflikt	svađa u grupi; gejming uvrede; šala koja prelazi granicu; skrinšot	ljutnja, stid, povređenost, eskalacija	perspektiva druge osobe; odgovornost prema „publici“
„Bežanje“ u mreže	dosada, tuga, nervoza, gledanje sadržaja da prođe vreme	kratkoročno olakšanje, gubljenje vremena	razlikovanje regulacije i izbegavanja

6. STUDIJA 2: ODNOSI IZMEĐU SOCIOEMOCIONALNIH RESURSA, ONLAJN PONAŠANJA I SAMOPREDSTAVLJANJA, EMOCIONALNIH I REGULACIONIH OBRAZACA I SUBJEKTIVNOG DOŽIVLJAJA ONLAJN KOMUNIKACIJE KOD SREDNJOŠKOLACA

6.1 Istraživačka pitanja i cilj studije

Nalazi Studije 1 pokazali su da je onlajn prostor razvojno relevantan kontekst u kojem se vršnjački odnosi održavaju, emocionalna značenja tumače, a reakcije drugih procenjuju kroz niz posrednih i često dvosmislenih znakova. Kao što je prikazano u teorijskom delu rada (Poglavlje 2), ovakvo polazište je u skladu sa savremenim shvatanjem digitalnog okruženja kao sastavnog dela adolescentskog razvoja i vršnjačkih odnosa, a ne kao odvojenog ili sekundarnog prostora socijalizacije (Subrahmanyam & Šmahel, 2011; Nesi et al., 2018a, 2018b). U takvom kontekstu, onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese ne može se razumeti samo kao pitanje individualnih emocionalnih sposobnosti, niti samo kao posledica karakteristika digitalnih platformi. Pre možemo reći da ona nastaje u preseku onoga što adolescent unosi u komunikaciju – poput sposobnosti EI i osetljivosti za perspektivu druge osobe – i onoga što digitalni kontekst omogućava ili otežava (Boyd, 2014; Nesi et al., 2018a, 2018b).

Teorijsko polazište Studije 2 možemo predstaviti kao dva komplementarna okvira. Prvi se oslanja na model EI kao sposobnosti, prema kojem su prepoznavanje, razumevanje i regulacija emocija ključni za snalaženje u emocionalno zahtevnim socijalnim situacijama (Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2016). U periodu adolescencije ove sposobnosti posebno dolaze do izražaja u vršnjačkim odnosima, u kojima su razumevanje tuđih namera, tumačenje emocionalnih signala, pružanje podrške i regulacija neposrednih reakcija od posebnog značaja. Iz tog razloga se u ovoj studiji EI, empatija i simpatija posmatraju kao širi resursi koji mogu doprineti kvalitetu onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata i subjektivnom doživljaju onlajn komunikacije.

Drugi teorijski okvir polazi od shvatanja digitalnog okruženja kao konteksta koji *transformiše* vršnjačke odnose, a ne samo posreduje već postojeću komunikaciju. Videli smo da onlajn komunikacija menja dostupnost sagovornika, ritam razmene, vidljivost reakcija, mogućnost kontrole samopredstavljanja i granice između javnog i privatnog (Boyd, 2014; Nesi et al., 2018a, 2018b; videti Poglavlje 2). Nalazi Studije 1 posebno naglašavaju važnost strukturnih karakteristika (afordansi) onlajn komunikacije, poput asinhronosti, trajnosti, vidljivosti i mogućnosti uređivanja sadržaja, jer one utiču na način na koji adolescenti predstavljaju sebe, tumače reakcije drugih i upravljaju emocionalnim značenjem poruka (Nesi et al., 2018a, 2018b; Valkenburg & Peter, 2011).

U skladu sa ovim polazištima, u Studiji 2 kvantitativno ispitujemo odnose između nekoliko grupa konstrukata. Prvu čine *individualne socioemocionalne karakteristike adolescenata* – sposobnosti emocionalne inteligencije i empatija – koje ćemo u nastavku zajednički označavati kao socioemocionalne resurse. Drugu grupu čine *karakteristike funkcionisanja u digitalnom kontekstu*, pre svega obrasci onlajn ponašanja i načini onlajn samopredstavljanja. Treću grupu predstavljaju *emocionalni i regulacioni obrasci komunikacije u onlajn kontekstu*, odnosno načini na koje adolescenti u takvoj komunikaciji promišljaju sopstvene reakcije, izražavaju i prepoznaju emocije i podršku, doživljavaju izostanak odgovora ili isključenost i impulsivno reaguju. Konačno, kao ishode posmatramo *subjektivni doživljaj onlajn komunikacije*, izražen kroz doživljaj nesporazuma, socijalne povezanosti i lakoće onlajn komunikacije.

Posebno nas zanima da li emocionalni i regulacioni obrasci komunikacije imaju posredničku ulogu između socioemocionalnih resursa i karakteristika digitalnog konteksta, sa jedne strane, i subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije, sa druge. Drugim rečima, ispitujemo da li su individualne sposobnosti i karakteristike digitalnog funkcionisanja povezane sa načinom na koji adolescenti doživljavaju onlajn komunikaciju i preko konkretnih obrazaca njihovog reagovanja i komunikacije.

Polazište za operacionalizaciju ovih konstrukata predstavljali su nalazi Studije 1. Dok je Studija 1 identifikovala situacije u onlajn komunikaciji kojima adolescenti pridaju emocionalno značenje, u Studiji 2 fokus pomeramo na obrasce doživljavanja, reagovanja i komunikacije koji se u tim situacijama ponavljaju. Za njihovo zahvatanje konstruisana je *Skala emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK)*. Druga novokonstruisana mera, *Skala obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA)*, odnosi se na širi domen svakodnevnog digitalnog funkcionisanja i nije ograničena na emocionalno značajne situacije; njome se zahvataju obrasci izbora komunikacionog modaliteta, habitualnog korišćenja onlajn sadržaja i oslanjanja na aktivnosti i podršku izvan onlajn prostora.

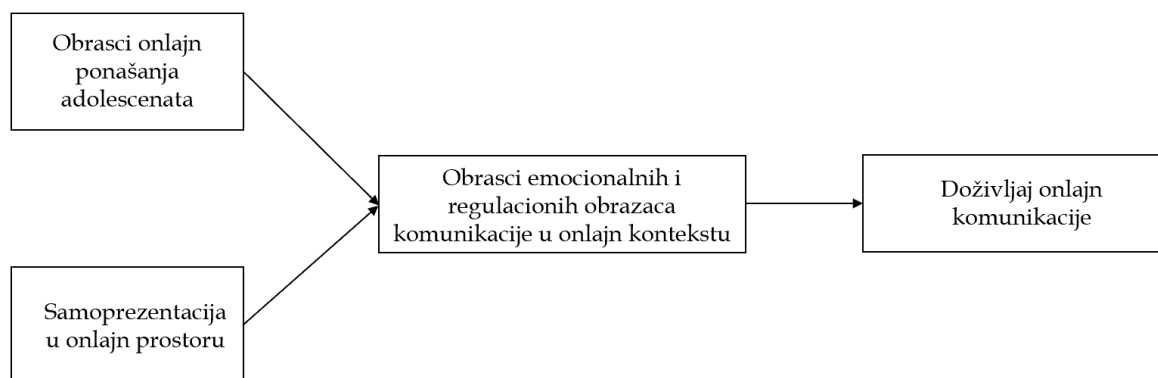
Centralne analize Studije 2 zasnivaju se na strukturnim modelima koji polaze od dva komplementarna teorijska okvira. Socioemocionalnim modelom (Slika 4) ispitujemo odnose sposobnosti EI i empatije sa emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije. Modelom onlajn ponašanja i samopredstavljanja (Slika 5) ispitujemo odnose obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja sa istim posredničkim i ishodnim varijablama. Ova dva modela predstavljaju komplementarne perspektive: prvi polazi od individualnih socioemocionalnih karakteristika adolescenata, a drugi od karakteristika njihovog ponašanja i samopredstavljanja u digitalnom kontekstu.

U početnim modelima polazimo od pretpostavke potpune medijacije. To znači da se povezanost početnih prediktora sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije ne modeluje direktno, već posredno, preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije. Drugim rečima, pretpostavljamo da su socioemocionalne karakteristike adolescenata, odnosno obrasci njihovog ponašanja i samopredstavljanja u digitalnom kontekstu, povezani sa doživljajem onlajn komunikacije preko načina na koji

adolescenti u toj komunikaciji promišljaju reakcije, izražavaju i prepoznaju emocije i podršku, doživljavaju ignorisanje i isključenost i impulsivno reaguju. Direktne putanje od prediktora ka ishodima zato nisu uključene u početne modele. Ukoliko model potpune medijacije ne pokaže zadovoljavajuće uklapanje sa podacima, u narednim koracima proverava se da li je opravdano uključiti i direktne veze između pojedinih prediktora i ishoda.



Slika 4
Početni socioemocionalni model



Slika 5
Početni model onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Na osnovu navedenog, formulisana su sledeća istraživačka pitanja:

- (1) Da li novokonstruisane skale SEROK i SOPA imaju zadovoljavajuće metrijske karakteristike, koje dimenzije zahvataju i kako su te dimenzije povezane sa srodnim konstruktima obuhvaćenim postojećim merama?
- (2) Kako su socioemocionalni resursi adolescenata – sposobnosti emocionalne inteligencije, empatija i saosećanje – povezani sa emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije?
- (3) Kako su obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja povezani sa emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije?
- (4) Da li su povezanosti socioemocionalnih resursa, kao i obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja, sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije statistički posredovane emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije?
- (5) Koji se obrasci povezanosti zadržavaju kada se socioemocionalni resursi, obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja razmatraju istovremeno u integrativnom modelu?

6.2 Metod

Studija 2 predstavlja kvantitativno, korelaciono istraživanje sa krovnim ciljem da se ispituju odnosi između sposobnosti EI, empatije i simpatije, stavova prema onlajn komunikaciji, predstavljanja sebe onlajn i ponašanja adolescenata u digitalnoj komunikaciji. Podaci su prikupljeni primenom standardizovanih testova i skala samoprocene, kao i dve skale konstruisane za potrebe ovog istraživanja na osnovu nalaza Studije 1.

6.2.1 Uzorak i procedura

U istraživanju je učestvovalo nešto više od hiljadu učenika sva četiri razreda srednjih škola u Srbiji (uzrast: $M = 16.46$, $SD = 0.980$). Detaljnije informacije o uzorku prikazane su u Tabeli 8.

Istraživanje je sprovedeno tokom januara i februara 2026. godine. Najviše učenika (965; 90.6%) je popunjavalo upitnike i rešavalo testove za vreme školskog časa, na ličnim mobilnim telefonima putem aplikacije *ESMIRA* – besplatne decentralizovane (engl. *open-source*) aplikacije namenjene, između ostalog, distribuiranju upitnika i anonimnom prikupljanju podataka (Lewetz & Stieger, 2024). Ostali učesnici (100; 9.4%) su bili informisani o istraživanju tokom seminara u Istraživačkoj stanici Petnica, i pristupili su istraživanju putem Gugl Form (engl. *Google Forms*) platforme. Pre početka popunjavanja, svi učesnici su upoznati sa ciljem istraživanja, dobrovoljnošću učešća i poverljivošću podataka (videti Prilog 5 – Tekst informisanog pristanka za učešće u Studiji 2). Učesnicima je naglašeno da u svakom trenutku mogu da odustanu od

popunjavanja upitnika, bez ikakvih posledica. Oni učenici koji su želeli da učestvuju u istraživanju davali su saglasnost za učešće u okviru same aplikacije (ESMIRA/Gugl Forme).

Tabela 8

Deskriptivni podaci za uzorak (N = 1065)

Socio-demografska varijabla		Broj (procenat) učenika u istraživanju
Vrsta škole	Gimnazije	744 (69.9%)
	Srednje stručne škole	321 (30,1%)
Mesto	Beograd	930 (87.3%)
	Velika Plana	51 (4.8%)
	Smederevo	43 (4.0%)
	Drugo	41 (3.8%)
Pol	Ženski	724 (68%)
	Muški	341 (32%)

Od početnih 1087 učesnika, nakon informisanja o cilju istraživanja, dobrovoljnosti učešća i poverljivosti podataka, ukupno sedam učenika odbilo je da učestvuje u istraživanju. Pored toga, 15 odgovora je isključeno iz daljih analiza zbog nepotpunih podataka i/ili indikatora nepoštovanja procedure popunjavanja, pre svega izrazito kratkog vremena popunjavanja koje je upućivalo na to da pitanja najverovatnije nisu pažljivo pročitana. U daljim analizama zadržali smo odgovore 1065 ispitanika. Prosečno vreme popunjavanja zadatih upitnika i testova iznosilo je približno 35 minuta.

Istraživanje je sprovedeno u skladu sa etičkim principima psiholoških istraživanja sa decom i mladima, uz prethodno dobijeno odobrenje nadležnog etičkog tela (broj odobrenja: #2021-81, odobreno 2. 12. 2021).

6.2.2 Varijable i instrumenti

Radi preglednosti, varijable i instrumenti korišćeni u Studiji 2 prikazani su prema grupama konstrukata i njihovoj ulozi u prethodno opisanim modelima: (1) socioemocionalni resursi adolescenata, (2) obrasci onlajn ponašanja i samopredstavljanja, (3) emocionalni i regulacioni obrasci onlajn komunikacije i (4) subjektivni doživljaj onlajn komunikacije.

Test rečnika emocija (TRE; engl. Vocabulary of Emotions Test – VET; Takšić et al., 2003). TRE je zasnovan na Majer-Salovejevom modelu EI kao sposobnosti (Mayer & Salovey, 1997; videti odeljak 3.1.1), i namenjen je proceni sposobnosti razumevanja emocionalnih pojmova, odnosno sposobnosti prepoznavanja značenja emocionalno zasićenih reči i razlikovanja srodnih emocionalnih stanja. U verziji korišćenoj u ovom istraživanju test se sastoji od 35 zadataka. U svakom zadatku ispitaniku je prikazana ciljna reč koja označava određeno emocionalno stanje, a zadatak ispitanika je da među šest ponuđenih odgovora izabere pridev koji najbolje odgovara značenju ciljne reči. Svaki zadatak ima jedan tačan odgovor, a ukupan skor formira se sabiranjem tačnih odgovora, tako da viši skor ukazuje na razvijeniju sposobnost razumevanja emocionalnih pojmova. Primer jednog zadatka je traženje odgovaraćeg prideva za reč NEMIRNO, a ponuđeni odgovori su pasivno, monotono, očajno, odlučno, nespokojno, prkosno. U ovom istraživanju korišćen je ukupan skor na testu, u mogućem rasponu od 0 do 35. Dobijeni koeficijent pouzdanosti $\alpha = .827$ i prosečna inter-ajtem korelacija ($MIC = 0.12$) ukazuju na dobru unutrašnju konzistentnost ukupnog skora.

Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije (ATTEI; Božac, 2005). Ovaj instrument je konstruisan kao paralelna forma instrumentu MSCEIT (videti Odeljak 3.1.2) namenjen adolescentima. Sastoji se od zadataka u formi problemskih situacija koje zahtevaju razumevanje emocionalnih znakova, uzroka i posledica emocija, kao i izbor adekvatnog postupka u situacijama emocionalne regulacije. Za potrebe ove studije izabrali smo 21 problemsku situaciju (u daljem tekstu referisaćemo na instrument sa ATTEIs), prilagođenu na srpski jezik prilikom ranijeg zadavanja (Starčević, 2013). Za svaku opisanu situaciju ponuđeno je tri ili četiri odgovora, od kojih je jedan tačan. Zadaci su skorovani dihotomno (0 = netačan odgovor i 1 = tačan odgovor) i ukupan skor je formiran sabiranjem tačnih odgovora. Na osnovu sadržaja zadataka dodatno su formirana dva teorijska skora: za sposobnost razumevanje emocija (18 zadataka), i sposobnost upravljanja emocijama (tri zadatka). Pouzdanost ukupnog skora bila je dobra ($\alpha = .84$, $MIC = .22$). Skor na subskali razumevanja emocija imao je takođe dobru pouzdanost ($\alpha = .82$, $MIC = .23$), dok je pouzdanost skora upravljanja emocijama bila niska ($\alpha = .35$, $MIC = .16$). Dobijenu nisku pouzdanost za subskalu upravljanja emocijama pripisujemo malom broju zadataka, i ocenjujemo da je u daljim analizama najopravdanije koristiti ukupan skor ATTEIs.

Mera empatije kod adolescenata (engl. The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy – AMES; Vossen et al., 2015). Ovaj instrument je namenjen adolescentima, i omogućava razlikovanje kognitivne empatije, afektivne empatije i saosećanja (simpatije). Instrument se sastoji od 12 stavki raspoređenih u tri subskale od po četiri stavke: (1) kognitivna empatija, primer stavke: *Mogu da primetim kada je moj prijatelj ljut, čak i ako to pokušava da sakrije*; (2) afektivna empatija, primer stavke: *Kada je moj prijatelj ljut, i ja se osećam ljuto*; i (3) saosećanje, primer stavke: *Žao mi je osobe koja je nepravедно tretirana*. Učesnici su na svaku tvrdnju odgovarali na petostepenoj skali učestalosti (od 1 = nikada do 5 = uvek), pri čemu viši skor ukazuje na izraženiju

dimenziju empatije, odnosno simpatije. Za potrebe ovog istraživanja instrument smo preveli na srpski jezik, a sve stavke korišćene u istraživanju prikazane su u Prilogu 6. Dobijena pouzdanost subskala AMES-a na našem uzorku je zadovoljavajuće visoka: $\alpha = .850$ za kognitivnu empatiju, $\alpha = .798$ za afektivnu empatiju i $\alpha = .836$ za simpatiju.

Mera empatije kod adolescenata u kontekstu društvenih mreža (dmAMES). Pored standardne verzije instrumenta AMES, u istraživanju je korišćena i verzija koju smo adaptirali za potrebe ove studije na sledeći način: zadržali smo osnovnu strukturu originalnog instrumenta, ali smo preformulisali stavke tako da se odnose na onlajn komunikaciju i interakcije na društvenim mrežama (primer stavke: *Na društvenim mrežama mogu da primetim kada je moj prijatelj ljut, čak i ako to ne napiše otvoreno*). Instrument obuhvata iste tri dimenzije kao i standardna verzija – kognitivnu i afektivnu empatiju, kao i simpatiju u kontekstu društvenih mreža. Učesnici su takođe odgovarali ocenjujući odgovore na petostepenoj skali učestalosti, od 1 (nikada) do 5 (uvek). Sve stavke adaptirane verzije instrumenta prikazane su u Prilogu 7. Instrument AMES prilagođen za kontekst društvenih mreža ima nešto niže, ali i dalje zadovoljavajuće ocene pouzdanosti: $\alpha = .697$ za kognitivnu empatiju, $\alpha = .769$ za afektivnu empatiju i $\alpha = .745$ za simpatiju u kontekstu društvenih mreža.

Obrasci onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Skala samoprezentacije u onlajn kontekstu (Presentation of Online Self Scale – POSS; Bodroža et al., 2025). Za ispitivanje predstavljanja u onlajn prostoru koristili smo srpsku adaptaciju instrumenta POSS (videti originalni instrument u Fullwood et al., 2016). Instrument je namenjen proceni različitih obrazaca onlajn samoprezentacije, odnosno načina na koje pojedinci koriste digitalni prostor za oblikovanje slike o sebi i upravljanje utiskom koji ostavljaju na druge. U skladu sa originalnom verzijom, srpska adaptacija instrumenta obuhvata četiri dimenzije: (1) idealizovanu samoprezentaciju (engl. *Ideal self*; primer stavke: *Onlajn okruženje mi omogućava da izrazim svoja razmišljanja i osećanja*), (2) višestruku samoprezentaciju (engl. *Multiple self*; primer stavke: *Drugačija sam osoba u zavisnosti od toga na kojoj sam onlajn platformi*), (3) usklađenu samoprezentaciju (engl. *Consistent self*; primer stavke: *Imam utisak da sam ista osoba na internetu i u realnom svetu*) i (4) preferencija onlajn samoprezentacije (engl. *Online presentation preference*; primer stavke: *Teško mi je da budem to što jesam u realnom svetu, van interneta*).

Učesnici su na stavke odgovarali na petostepenoj skali slaganja (od 1 = uopšte se ne slažem do 5 = potpuno se slažem). Na osnovu analiza sprovedenih za proveru psihometrijskih karakteristika (videti odeljak 6.3.1), u daljim analizama korišćeno je modifikovano *trofaktorsko* rešenje formirano objedinjavanjem prve i četvrte dimenzije (idealizovana samoprezentacija i preferencija onlajn samoprezentacije). Dodatno, dve stavke su isključene iz narednih analiza, pa je finalni instrument ubraja 19 stavki i formirana su tri skora, koja odgovaraju zbiru odgovora na svakoj subskali. Skala idealizovane i preferirane onlajn samoprezentacije pokazala je dobru unutrašnju

konzistentnost ($\alpha = .840$, $MIC = .330$), kao i skala višestruke samoprezentacije ($\alpha = .840$, $MIC = .510$). Skala usklađene samoprezentacije imala je nižu pouzdanost ($\alpha = .530$, $MIC = .270$), što pripisujemo malom broju stavki (3).

Skala obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA). Ovaj instrument razvijen je za potrebe našeg istraživanja, na osnovu nalaza Studije 1. SOPA je razvijena kako bi obuhvatila šire obrasce svakodnevnog onlajn ponašanja adolescenata (primer stavke: *Kada mi je dosadno, automatski uzmem telefon i krenem da skrolujem*). Polazište za konstrukciju ove skale bili su nalazi Studije 1 koji su pokazali da digitalni prostor za adolescente ne predstavlja izdvojenu ili sporednu oblast iskustva, već sastavni deo svakodnevnog funkcionisanja, vršnjačkih odnosa i regulacije svakodnevice. Posebno su relevantni bili nalazi koji ukazuju na to da adolescenti koriste digitalne medije za „popunjavanje“ vremena i regulaciju dosade, da u zavisnosti od svrhe i emocionalne važnosti komunikacije biraju različite komunikacione modalitete, kao i da stalno povezuju onlajn i oflajn iskustva – kako kroz nastavak odnosa započetih uživo i proveravanje značenja digitalnih interakcija u oflajn kontekstu, tako i za procenjivanje kada je određen sadržaj primerenije preneti uživo, a kada putem digitalnih kanala. Polazeći od ovih nalaza, formiran je skup od 8 stavki koje se odnose na preferenciju određenog modaliteta komunikacije, upotrebu onlajn sadržaja iz navike, i aktivnosti i podrške izvan onlajn konteksta.

U prvom koraku proverili smo unutrašnju validnost instrumenta, i izabrali najstabilniju faktorsku strukturu (videti Rezultate, odeljak 6.3.2). Stavke su grupisane u tri faktora (subskale): 1) *Preferencija modaliteta komunikacije* ($\alpha = .59$ i $MIC = .32$), (2) *Habitualna upotreba onlajn sadržaja* ($\alpha = .64$ i $MIC = .48$) i (3) *Oflajn aktivnosti i podrška* ($\alpha = .55$ i $MIC = .30$). Prva subskala obuhvata stavke koje se odnose na razliku između načina na koji adolescent komunicira ili se predstavlja onlajn i uživo. Druga subskala odnosi se na automatsko korišćenje telefona i digitalnih sadržaja, posebno u situacijama dosade. Treća subskala obuhvata stavke koje se odnose na oslanjanje na komunikaciju uživo i aktivnosti van digitalnog prostora. Vrednosti Krombah-alfе ukazale su na nisku pouzdanost subskala, što je očekivano imajući u vidu mali broj stavki po subskalama i da je instrument korišćen u prvof fazi konstruisanja. Vrednosti koeficijenta MIC nam pokazuju da stavke ipak međusobno povezane u odgovarajućoj meri (vrednosti između .30 i .49 ukazuju na dobru povezanost stavki; Clark & Watson, 2019). Imajući u vidu da subskale SOPA zahvataju konceptualno različite obrasce ponašanja u onlajn i oflajn kontekstu, nije formiran ukupan skor na skali. U analizama su korišćeni isključivo skorovi na pojedinačnim subskalama.

Emocionalni i regulacioni obrasci onlajn komunikacije

Skala emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK). Ovaj instrument je konstruisan za potrebe našeg istraživanja, direktno se oslanjajući na nalaze Studije 1. Nalazi dobijeni u kvalitativnoj studiji ukazali su da adolescenti ne doživljavaju onlajn komunikaciju (samo) kao neutralnu razmenu

poruka, već i kao prostor u kojem se emocije često pokazuju, prikrivaju, tumače, pojačavaju ili utišavaju. Posebno su se izdvojile situacije u kojima adolescenti razmišljaju da li će porukom povrediti drugu osobu, kako će poruka biti shvaćena, da li treba odgovoriti odmah ili sačekati, kako prepoznati emocije u odsustvu neverbalnih znakova, kako pružiti podršku putem društvenih mreža, ali i kako tumačiti „seen“, izostanak odgovora ili osećaj isključenosti iz grupne komunikacije. Polazeći od ovih situacija, formiran je početni skup stavki kojima smo nastojali da zahvatimo obrasce doživljavanja, reagovanja i komunikacije koji se u njima pojavljuju (primer stavke: *Imam utisak da me namerno izostave iz dogovora koji se prave na mrežama*). Indikatori, odnosno teme koje su obuhvaćene stavkama odnosile su na promišljanje pre slanja poruke, obzir prema sagovorniku, impulsivno reagovanje u emocionalno „nabijenim“ situacijama, doživljaj ignorisanja i isključenosti, kao i izražavanje, prepoznavanje i pružanje emocionalne podrške u onlajn komunikaciji. Stavke su formulisane tako da odražavaju svakodnevne onlajn situacije prepoznate u iskazima adolescenata, a odgovori su davani na petostepenoj skali procene (1 = nikada / uopšte se ne slažem; 5 = uvek / u potpunosti se slažem).

Nakon provere unutrašnje strukture (Rezultati, odeljak 6.3.2), zadržano je četvorofaktorsko rešenje sa ukupno 14 stavki. Subskale su imenovane na osnovu sadržaja pripadajućih stavki i dobijenih faktorskih zasićenja: (1) *Promišljena i obzirna onlajn komunikacija* ($\alpha = .740$ i $MIC = .420$), (2) *Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji* ($\alpha = .670$ i $MIC = .250$), (3) *Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji* ($\alpha = .700$ i $MIC = .540$) i (4) *Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji* ($\alpha = .570$ i $MIC = .400$).

Ocena pouzdanosti subskala prikazana kroz Krombah-alfa koeficijent kreće se od niže (subkala 4) do prihvatljive, ali su sve četiri skale tretirane kao zadovoljavajuće u domenu pouzdanosti imajući u vidu zadovoljavajuću prosečnu inter-ajtem korelaciju (MIC) i mali broj pripadajućih stavki. Ukupan skor nije formiran, jer subskale obuhvataju različite i teorijski nejednako usmerene obrasce onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese.

Subjektivni doživljaj onlajn komunikacije

Skala stavova prema onlajn komunikaciji (Measure of Online Communication Attitude - MOCA; Ledbetter, 2009). Originalni instrument razvijen je kao multidimenzionalna mera kognitivno-afektivnih orijentacija prema onlajn komunikaciji i obuhvata pet dimenzija. Za potrebe ovog istraživanja koristili smo tri subskale, koje smo preveli i jezički prilagodili za primenu na srpskom jeziku. Subkale smo izabrali na osnovu kriterijuma relevantnosti za ciljeve naše studije, i to su: (1) Nesporazumi u onlajn komunikaciji, primer stavke: *U onlajn dopisivanju, ako druga osoba ne reaguje ili ne odgovori, to lako dovede do nesporazuma*, (2) Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju, primer stavke: *Bez interneta, moj društveni život bi bio potpuno drugačiji*, i (3) Lakoća onlajn komunikacije, primer stavke: *Sviđa mi se što u onlajn*

komunikaciji ne moramo i ja i sagovornik da budemo onlajn u isto vreme. Sve stavke korišćene u istraživanju prikazane su u Prilogu 8.

Subskala *Nesporazumi u onlajn komunikaciji* obuhvata pet stavki koje se odnose na povezanost onlajn komunikacije i nerazumevanja, pogrešnog tumačenja poruka, negativnijeg interpretiranja namere sagovornika i konflikta. Pouzdanost ove skale bila je zadovoljavajuća ($\alpha = .765$; $MIC = .385$). Subskala *Socijalna povezanost* prvobitno je obuhvatala šest stavki koje se odnose na značaj onlajn komunikacije za održavanje kontakta sa prijateljima i osećaj uključenosti u socijalni život. Međutim, jedna od stavki (stavka broj 9 u našem instrumentu – Prilog 8, odnosno stavka 24 u originalnom instrumentu – videti Ledbetter, 2009) je imala veoma nisko i statistički neznačajno faktorsko opterećenje ($\lambda = .025$, $p = .436$) pa je isključena iz daljih analiza. Isključivanjem pomenute stavke popravljena je interna konzistencija subskale (α sa .885 na .747; MIC sa .261 na .372). Subskala *Lakoća onlajn komunikacije* obuhvata pet stavki koje se odnose na doživljaj onlajn komunikacije kao praktične, efikasne i prijatne. I ova subskala pokazala je zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha = .779$; $MIC = .416$).

Učesnici su na stavke odgovarali na sedmostepenoj skali slaganja (1 = uopšte se ne slažem, 7 = u potpunosti se slažem). Stavke koje su negativno formulisane prethodno su obrnuto skorovane, tako da viši skorovi na svim subskalama ukazuju na izraženiju odgovarajuću dimenziju stavova prema onlajn komunikaciji. Skorovi su formirani kao zbir odgovora na pripadajućim stavkama i u analizama su korišćena tri skora, koja odgovaraju izabranim subskalama.

6.3 Rezultati

6.3.1 Deskriptivne mere i provera metrijskih karakteristika korišćenih instrumenata

Pre ispitivanja odnosa između ključnih varijabli, sprovedene su preliminarne analize korišćenih instrumenata. U ovom odeljku prikazane su deskriptivne mere za sve skale i subskale uključene u Studiju 2, kao i rezultati provere njihovih metrijskih karakteristika. Posebna pažnja posvećena je proveru pouzdanosti i faktorske strukture instrumenata, imajući u vidu da su u istraživanju korišćeni kako ranije razvijeni i adaptirani instrumenti, tako i instrumenti konstruisani za potrebe ovog istraživanja. Ove analize predstavljale su osnov za formiranje skorova koji su korišćeni u daljim statističkim analizama.

Tabela 9*Deskripcione karakteristike korišćenih instrumenata*

Instrument	Subskale	Broj ajtema	Teorijski raspon	Empirijski raspon	Sk	Ku	M (SD)		α
							Ženski pol	Muški pol	
Test rečnika emocija (TRE-35)	-	35	0–35	3–33	–0.25	–0.35	19.42 (5.89)	17.61 (5.94)	.827
Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci (ATTEIs)	-	21	0–21	2–21	–1.25	0.68	16.35 (3.89)	14.27 (4.66)	.840
Mera empatije kod adolescenata (AMES)	Kognitivna empatija (AMES-k)	4	4–20	4–20	–0.73	0.33	16.44 (3.17)	14.72 (3.47)	.850
	Afektivna empatija (AMES-a)	4	4–20	4–20	–0.07	–0.31	12.82 (3.65)	10.67 (3.59)	.798
	Saosećanje (AMES-s)	4	4–20	4–20	–1.11	0.61	17.64 (2.95)	15.29 (3.54)	.836
Mera empatije adolescenata u kontekstu društvenih mreža (dmAMES)	Kognitivna empatija (dmAMES-k)	4	4–20	4–20	–0.60	0.36	14.87 (2.98)	13.50 (3.36)	.697
	Afektivna empatija (dmAMES-a)	4	4–20	4–20	0.31	–0.41	10.53 (3.56)	8.49 (3.24)	.769
	Saosećanje (dmAMES-s)	4	4–20	4–20	–0.83	0.44	16.24 (2.97)	13.36 (3.68)	.745

Instrument	Subskale	Broj ajtema	Teorijski raspon	Empirijski raspon	Sk	Ku	M (SD)		α
							Ženski pol	Muški pol	
Skala samoprezentacije u onlajn prostoru (POSS)	Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip)	11	11–55	11–55	0.62	0.17	25.12 (8.47)	24.45 (8.33)	.840
	Višestruka samoprezentacija (POSS-v)	5	5–25	5–25	1.52	2.09	8.10 (3.91)	8.57 (4.15)	.840
	Usklađena samoprezentacija (POSS-u)	3	3–15	3–15	–0.13	–0.71	10.22 (3.00)	9.91 (2.94)	.530
Skala stavova prema onlajn komunikaciji (MOCA)	Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	5	5–35	5–35	–0.06	0.00	19.89 (5.98)	18.67 (5.92)	.765
	Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	5	5–35	5–35	0.02	0.08	19.64 (6.60)	19.20 (6.19)	.747
	Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	5	5–35	5–35	–0.34	–0.11	25.40 (5.59)	23.51 (6.06)	.779
Skala emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK)	Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	4	4–20	4–20	–0.61	–0.03	15.08 (3.55)	13.82 (3.47)	.740
	Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	6	6–30	6–30	–0.49	0.33	22.35 (4.18)	19.44 (4.28)	.670
	Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	2	2–10	2–10	0.43	0	4.83 (2.22)	4.51 (2.06)	.700
	Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir)	2	2–10	2–10	–0.09	–0.73	6.34 (2.20)	5.81 (2.07)	.570

Instrument	Subskale	Broj ajtema	Teorijski raspon	Empirijski raspon	Sk	Ku	M (SD)		α
							Ženski pol	Muški pol	
Skala obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA)	Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk)	3	3–15	3–15	–0.67	0.40	11.38 (2.32)	10.25 (2.63)	.590
	Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h)	2	2–10	2–10	–0.01	–0.29	6.18 (1.74)	5.22 (1.64)	.480
	Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off)	3	3–15	3–15	0.29	–0.40	7.85 (2.72)	6.43 (2.53)	.550

TRE-35. Kako je u pitanju test sa tačnim i netačnim odgovorima, prvo smo analizirali težinu ajtema, na osnovu koje vidimo da je prosečna proporcija tačnih odgovora iznosila $p = .54$ ($SD = .23$). Vrednosti težine pojedinačnih ajtema kretale su se od .15 do .85. Ovakav nalaz ukazuje na to da je test u celini bio odgovarajuće težine za uzorak srednjoškolaca, uz prisustvo zadataka različitog nivoa težine. Pregledom deskriptivnih podataka u Tabeli 9 vidimo da su devojke bile uspešnije u rešavanju testa TRE-35. Ova razlika između grupa je proverena t-testom, i pokazala kao statistički značajna: $t(1063) = -4.67, p < .001$, uz mali efekat ($d = 0.31$).

Distribucija ukupnog skora na TRE-35 bila je približno simetrična, blago izdužena uz blagu negativnu asimetriju. Standardizovane vrednosti skjunisa i kurtozisa iznosile su $zSk = -3.33$ i $zKu = -2.33$, što prema formalnom kriterijumu ukazuje na statistički značajno odstupanje od normalnosti. Međutim, imajući u vidu veliki uzorak, kao i male apsolutne vrednosti skjunisa i kurtozisa, distribucija ukupnog skora može se smatrati dovoljno pravilnom za dalje analize.

ATTEIs. Prosečna proporcija tačnih odgovora iznosila $p = .75$ ($SD = .12$), pri čemu su se vrednosti težine pojedinačnih zadataka kretale od .49 do .87. Ovakav nalaz ukazuje na to da je test u celini bio nešto lakši za naš uzorak srednjoškolaca, ali da su zadaci ipak pokazali zadovoljavajući raspon težine. U prilog ovom zaključku govori i podatak da je distribucija ukupnog skora na testu bila je negativno asimetrična, što ukazuje na to da su se rezultati većeg broja učenika grupisali u višem delu skale (tj. ostvarili su više poena).

Pregledom deskriptivnih podataka u Tabeli 9 vidimo da su devojke bile uspešnije u rešavanju ATTEI-s testa. Ova razlika između grupa proverena je Velčovim (engl. Welch) t-testom za nezavisne uzorke, budući da je Levenov test ukazao na narušenu pretpostavku homogenosti varijansi; razlika se pokazala se kao statistički značajna: $t(1063) = -7.66, p < .001$, uz efekat umerenog intenziteta ($d = 0.50$). Distribucija ukupnog skora na ATTEI-s bila je negativno asimetrična, što ukazuje na to da su se rezultati većeg broja učenika grupisali u „desnom“ delu skale (višim skorovima).

AMES. Kako je ovaj instrument preveden i adaaptiran za korišćenje na srpskom jeziku, prvi korak u analizi je bila provera faktorske strukture na dobijenim podacima. Sprovedena je konfirmativna faktorska analiza (KFA), korišćenjem programa *R* i paketa *lavaan*. Zbog ordinalnog formata odgovora na petostepenoj Likertovoj skali, stavke su specifikovane kao ordinalni indikatori, a modeli procenjivani WLSMV estimatorom.

KFA je pokazala zadovoljavajuće uklapanje trofaktorskog modela sa koreliranim faktorima: $\chi^2(51) = 317.75, p < .001, CFI = .978, TLI = .971, RMSEA = .070, 90\% CI [.063, .078], SRMR = .045$. Iako je hi-kvadrat test bio statistički značajan, što je očekivano kod velikih uzoraka, ostali pokazatelji uklapanja podržavaju prihvatljivost trofaktorskog modela. Radi provere opravdanosti trofaktorske strukture, testiran je i alternativni jednofaktorski model, u kojem su sve stavke zasićivale jedan opšti faktor empatije. Jednofaktorski model pokazao je znatno lošije uklapanje sa podacima: $\chi^2(54) = 2819.83, p < .001, CFI = .768, TLI = .717, RMSEA = .219, 90\% CI [.213, .226], SRMR = .142$.

Standardizovana faktorska opterećenja svih stavki bila su statistički značajna, $p < .001$, i kretala su se od .807 do .843 za subskalu kognitivne empatije, od .626 do .862 za subskalu afektivne empatije i od .754 do .842 za subskalu saosećanja. Ovi nalazi ukazuju na to da stavke dobro reprezentuju odgovarajuće latentne faktore. Korelacije između latentnih faktora bile su pozitivne i statistički značajne, umerenog intenziteta (videti matricu korelacija, Tabela 10). Ovakav obrazac povezanosti pokazuje da su tri dimenzije međusobno povezane, ali ne i redundantne, što dodatno podržava trofaktorsku strukturu instrumenta. Na osnovu rezultata KFA i dobijenih korelacija između faktora, u daljim analizama koristili smo trofaktorsko rešenje, koje odgovara originalnom instrumentu i u kojem faktori odgovaraju teorijski pretpostavljenim dimenzijama (1) kognitivne empatije, (2) afektivne empatije i (3) saosećanja. Proverili smo i razlike između skorova ženskih i muških ispitanika, i rezultati pokazuju da su devojke pokazale izraženiju empatiju na sve tri dimenzije (rezultati t-testova prikazani su u Prilogu 9).

DmAMES. Primenom KFA testirali smo trofaktorski model sa koreliranim latentnim faktorima, koji – analogno instrumentu AMES – razlikuje kognitivnu i afektivnu empatiju i saosećanje u kontekstu društvenih mreža. Model je pokazao dobro uklapanje sa podacima, $\chi^2(51) = 156.97$, $p < .001$, $CFI = .983$, $TLI = .978$, $RMSEA = .044$, 90% CI [.036, .052], $SRMR = .033$. Iako je hi-kvadrat test bio statistički značajan, što pripisujemo velikom uzorku ispitanika na kojem je model testiran, ostali parametri ukazuju na dobro uklapanje trofaktorskog modela. Standardizovana faktorska opterećenja svih stavki bila su statistički značajna, $p < .001$, i kretala su se od .576 do .690 za subskalu kognitivne empatije u kontekstu društvenih mreža, od .575 do .856 za subskalu afektivne empatije u kontekstu društvenih mreža i od .638 do .800 za subskalu saosećanja u kontekstu društvenih mreža.

Korelacije između latentnih faktora (subskala) su pozitivne i statistički značajne (videti Tabelu 10). I ovoga puta smo radi provere opravdanosti trofaktorske strukture testirali i alternativni jednofaktorski model, koji je pokazao lošije uklapanje sa podacima ($\chi^2(54) = 1246.73$, $p < .001$, $CFI = .811$, $TLI = .769$, $RMSEA = .144$, 90% CI [.137, .151], $SRMR = .094$), i ovaj nalaz nam dodatno potvrđuje da verziju instrumenta prilagođenu za kontekst društvenih mreža treba koristiti kao instrument koji razlikuje pretpostavljene tri dimenzije, pa su u svim daljim analizama korišćeni odvojeni skorovi na tri subskale. Pri proveru razlika između polova, kao i u slučaju standardne verzije AMES-a, dobijeno je da devojke pokazuju izraženiju kognitivnu i afektivnu empatiju, kao i saosećanje u kontekstu društvenih mreža.

POSS. S obzirom na to da je POSS skala u srpskoj adaptaciji predložena kao višedimenzionalni instrument i validirana na uzorku odraslih (Bodroža et al., 2025), najpre smo sproveli KFA u cilju provere unutrašnje struktura instrumenta na našem uzorku srednjoškolaca. Inicijalni četvorofaktorski model nije dao stabilno rešenje jer su se javili problemi u proceni parametara, uključujući negativnu rezidualnu varijansu kod jedne stavke (stavka 10 u originalnom instrumentu, videti Bodroža et al., 2025) i veoma visoku korelaciju između faktora Idealizovane samoprezentacije i Preferencije

onlajn samoprezentacije. Nakon isključivanja problematične stavke, četvorofaktorski model je dao dopustivo rešenje, ali je korelacija između pomenuta dva faktora i dalje bila ekstremno visoka ($r = .989$), što ukazuje na to da se ove dve dimenzije ne mogu jasno empirijski razdvojiti na našem uzorku.

Iz tog razloga testirali smo alternativna faktorska rešenja u kojima su visokokorelirani faktori objedinjeni u jedan, i uz isključenje problematične stavke (broj 10) dobili stabilan interpretabilni trofaktorski model: $\chi^2(149) = 1041.62$, $p < .001$, $CFI = .938$, $TLI = .929$, $RMSEA = .075$, 90% $CI [.071, .079]$, $SRMR = .069$. Dodatno je provereno da li bi vraćanje stavke koja nije deo finalne srpske verzije instrumenta (stavka 4, videti Bodroža et al., 2025), doprinelo stabilnijem modelu. Iako je ova stavka imala zadovoljavajuće faktorsko opterećenje na faktoru Idealizovane samoprezentacije ($\lambda = .667$), njeno uključivanje nije poboljšalo globalne pokazatelje uklapanja i nije zadržana u finalnom skorovanju i daljim analizama. Osnovni deskriptivni pokazatelji i pouzdanost finalnih skorova prikazani su u Tabeli 9. Distribucija skora Višestrukih samoprezentacija bila je izraženije pozitivno asimetrična, što ukazuje na to da je veći broj adolescenata postizao niže skorove na ovoj dimenziji. Ni na jednom od tri faktora onlajn samoprezentacije nisu pronađene razlike u prosečnim skorovima ženskih i muških ispitanika (Prilog 9).

MOCA. Sprovođenjem KFA proverena je pretpostavljena trofaktorska struktura korišćenog MOCA instrumenta, odnosno nezavisnost tri subskale koje smo izabrali da koristimo u našem istraživanju. Trofaktorski model je dao dopustivo rešenje ($\chi^2(101) = 916.14$, $p < .001$, $CFI = .903$, $TLI = .885$, $RMSEA = .087$, 90% $CI [.082, .093]$, $SRMR = .060$) i znatno bolje uklapanje od jednofaktorskog modela, što podržava upotrebu zasebnih skorova za (1) Nesporazume u onlajn komunikaciji, (2) Socijalnu povezanost kroz onlajn komunikaciju i (3) Lakoću onlajn komunikacije. Ipak, u okviru subskale Socijalne povezanosti stavka broj 9 („Online komunikacija mi nije važan deo društvenog života.“) imala je veoma nisko i statistički zanemarljivo faktorsko opterećenje, što nam ukazuje na to da se na našem uzorku nije ponašala kao indikator pretpostavljene latentne dimenzije. Zbog toga je dodatno provereno rešenje bez ove stavke, koje se pokazalo kao adekvatnije: $\chi^2(87) = 834.62$, $p < .001$, $CFI = .910$, $TLI = .891$, $RMSEA = .090$, 90% $CI [.084, .095]$, $SRMR = .059$. Sva preostala faktorska opterećenja bila su statistički značajna i kretala su se od $\lambda = .389$ do $\lambda = .776$ za Socijalnu povezanost, od $\lambda = .528$ do $\lambda = .730$ za Nesporazume u onlajn komunikaciji i od $\lambda = .563$ do $\lambda = .763$ za Lakoću onlajn komunikacije. U daljim analizama korišćeni su skorovi na tri MOCA subskale bez problematične stavke, a osnovni deskriptivni pokazatelji i pouzdanost skale stavova prema onlajn komunikaciji prikazani su u Tabeli 9. Distribucije skorova na sve tri subskale ne odstupaju izraženo od normalne raspodele.

Devojke su postizale statistički značajno više skorove na subskalama Nesporazuma u onlajn komunikaciji ($t(1063) = -3.12$, $p = .002$, $d = .21$) i Lakoći onlajn komunikacije ($t(1063) = -5.00$, $p < .001$, $d = .33$), dok u slučaju Socijalne povezanosti razlike nisu pronađene ($t(1063) = -1.03$, $p = .304$).

Tabela 10*Matrica korelacija varijabli korišćenih u Studiji 2*

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Uzrast	—																				
2. TRE-35	.20***	—																			
3. ATTEIs	.08**	.33***	—																		
4. AMESk	.01	.11***	.39***	—																	
5. AMESa	.03	.03	.07*	.33***	—																
6. AMESs	.07*	.17***	.50***	.58***	.37***	—															
7. dmAMESk	-.07*	0.02	.12***	.49***	.26***	.24***	—														
8. dmAMESa	-.03	.01	.13***	.25***	.64***	.32***	.35***	—													
9. dmAMESs	.01	.12***	.27***	.35***	.42***	.59***	.34***	.51***	—												
10. POSSip	-.15***	-.13***	-.11***	-0.01	.22***	0.01	.19***	.25***	.16***	—											
11. POSSv	-.11***	-.13***	-.26***	-.14***	.09**	-.16***	0.04	.10**	0	.62***	—										
12. POSSu	-0.03	.01	0.03	.09**	.03	.04	.11** *	.02	.04	.03	-.14***	—									
13. MOCA _n	-.07*	-.02	0.06	.17***	.33***	.13***	.20***	.24***	.20***	.32***	.21***	-.07*	—								
14. MOCA _{sp}	-.08**	0.01	-.01	.01	.17***	.04	.12***	.15***	.10**	.44***	.27***	0.01	.34***	—							
15. MOCA _I	0.03	.15***	.35***	.36***	.21***	.40***	.19***	.15***	.28***	.25***	.01	.17***	.25***	.35***	—						
16. SEROK _{po}	-.06*	.07*	.21***	.28***	.25***	.36***	.25***	.28***	.40***	.12***	.02	-.02	.15***	.07*	.22***	—					

Varijabla	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
17.SEROKipp	-0.03	.08*	.24***	.44***	.36***	.38***	.49***	.39***	.43***	.35***	.06*	.19***	.33***	.22***	.41***	.36***	—				
18. SEROKdii	-0.05	-.09**	-0.03	0.02	.15***	0.02	.14***	.19***	.16***	.37***	.26***	-.10**	.30***	.19***	.04	.14***	.19***	—			
19. SEROKir	-.01	0.02	.07*	.10**	.16***	.07*	.17***	.17***	.11***	.22***	.12***	.02	.40***	.17***	.17***	.11***	.33***	.19***	—		
20. SOPAmk	-.07*	-.09**	-.04	0.03	.23***	.07*	.15***	.21***	.13***	.63***	.46***	-.10**	.36***	.30***	.19***	.13***	.31***	.33***	.31***	—	
21. SOPAh	.01	.10**	.14***	.12***	.23***	.16***	.12***	.21***	.18***	.28***	.12***	.02	.31***	.28***	.24***	.09**	.33***	.15***	.34***	.27***	—
22. SOPAoff	.10**	.24***	.29***	.31***	.13***	.30***	.16***	.08**	.19***	-.30***	-.33***	.12***	.02	-.11** *	.18***	.20***	.24***	-.18** *	.08**	-.20***	.12***

Napomena. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Vrednosti predstavljaju Pirsonove koeficijente korelacije.

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; TRE-35 = Test rečnika emocija; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-a = Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija; POSS-v = Višestruka samoprezentacija; POSS-u = Usklađena samoprezentacija; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška;

6.3.2 Faktorska i konvergentno-divergentna validnost konstruisanih instrumenata

SEROK

Provera faktorske strukture. Unutrašnja struktura Skale emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK), konstruisane za potrebe našeg istraživanja, proverena je kombinovanjem eksplorativne faktorske analize (EFA) i KFA. EFA je sprovedena na jednoj polovini uzorka, a zatim proverena sprovođenjem KFA na drugoj polovini uzorka. Za ekstrakciju faktora u EFA korišćen je metod maksimalne verodostojnosti (engl. *Maximum Likelihood Method*), uz kosu oblimin rotaciju budući da je očekivana međusobna povezanost različitih dimenzija instrumenta. Pre sprovođenja EFA proverena je pogodnost matrice za faktorsku analizu. Kajzer-Majer-Olkinov (engl. Kaiser-Meyer-Olkinov; u daljem tekstu KMO) pokazatelj adekvatnosti uzorkovanja iznosio je .76, dok je Bartletov (engl. *Bartlett*) test sferičnosti bio statistički značajan, $\chi^2(91) = 1802.87, p < .001$, što je ukazivalo na opravdanost sprovođenja faktorske analize.

Kao metrijski najadekvatnije dobijeno je trofaktorsko rešenje, ali je, nakon poređenja sadržinske interpretabilnosti faktorskih rešenja, zadržano četvorofaktorsko rešenje. Ovo rešenje je omogućilo bolju interpretaciju i pokazalo je dobre pokazatelje uklapanja: $RMSR = .02$, $TLI = .909$, $RMSEA = .056$, 90% CI [.044, .069]. Faktori su zajedno objašnjavali 45% varijanse, a prosečna kompleksnost stavki iznosila je 1.2, što ukazuje na relativno jasnu raspodelu stavki po faktorima. U Tabeli 11 prikazana su faktorska zasićenja pojedinačnih ajtema.

U početnom skupu stavki – preliminarnoj verziji instrumenta SEROK – konstruisali smo 15 ajtema. Stavka *Nekada vidim da je neko video poruku ("seen"), ali ne odgovara, i to doživim kao ignorisanje* neposredno je proizašla iz nalaza Studije 1 u kojem su „seen“, čekanje odgovora i tumačenje izostanka reakcije prepoznati kao emocionalno značajne situacije. Međutim, EFA je pokazala da ova stavka nije imala jasno primarno faktorsko zasićenje, već je pokazivala slabiju i manje diferenciranu povezanost sa faktorima. Pored toga, provera pouzdanosti pokazala je da uključivanje ove stavke snižava unutrašnju konzistentnost subskale koja se odnosi na doživljaj digitalnog ignorisanja i isključenost, i iz tog razloga je isključena iz daljih analiza. Na sadržinskom nivou, ovakav nalaz može se razumeti time što izostanak odgovora nakon što je poruka viđena ne mora nužno biti doživljen kao ignorisanje ili isključenost. Za neke adolescente ova situacija može imati emocionalno značenje i biti protumačena kao odbacivanje, dok za druge može predstavljati uobičajenu karakteristiku asinhronne komunikacije, posledicu zauzetosti sagovornika ili neutralnu komunikacionu okolnost.

Finalna verzija instrumenta sadrži ukupno 14 ajtema, grupisanih u četiri subskale (faktora):

- F1. Promišljena i obzirna onlajn komunikacija,
- F2. Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji,
- F3. Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji i
- F4. Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji.

Tabela 11*Zasićenja na pojedinačnim faktorima instrumenta SEROK*

Stavka	F1	F2	F3	F4	Komunalitet (h ²)
1. Pre nego što odgovorim na poruku koja me je uznemirila, zastanem i razmislim.	.60				.41
2. Ako nisam siguran/na kako će poruka zvučati, pokušam da je ublažim ili objasnim.	.61				.51
3. Pre nego što pošaljem poruku, razmislim kako bi je druga osoba mogla shvatiti.	.82				.61
4. Pazim da porukom ne povredim drugu osobu, čak i kada se ne slažemo.	.66				.50
5. Kada sam uznemiren/a, desi mi se da to pokažem kroz poruke (npr. kroz kratke rečenice).		.51		.35	.52
6. Lako mi je da podržim nekoga onlajn (poruka, reakcija, emoji) kada vidim da mu/joj nije dobro.		.58			.31
7. Lako izrazim osećanja kroz onlajn sadržaje (poruke, postove na mrežama i sl.).		.49			.25
8. Često mogu da shvatim da li je neko ljut/tužan po načinu na koji piše.		.62			.40
9. Kada neko odgovori kratko ili sa zakašnjenjem, umem da procenim da li je to zbog raspoloženja ili obaveza.		.41			.20
10. Emoji, tačke/uzvičnici i "caps lock" mi mnogo pomažu da razumem ton poruke.		.35			.20
11. Dešava mi se da u grupnom četetu budem "preskočen/a" (kao da moje poruke ne postoje).			.56		.38
12. Imam utisak da me namerno izostave iz dogovora koji se prave na mrežama.			1.00		1.00
13. Kada sam uznemiren/a, desi mi se da pošaljem poruku bez razmišljanja.				.81	.69
14. Desilo mi se da pošaljem poruku ne razmišljajući kako će se druga osoba zbog toga osećati.				.52	.27

Napomena. Prikazana su faktorska zasićenja $\geq .30$.

F1 = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; F2 = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; F3 = Doživljaj digitalnog ignorisanja i isključenosti; F4 = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji.

Pregledom Tabele 11 primećujemo da stavka 12 dominantno „nosi“ faktor Doživljaja digitalnog ignorisanja i isključenosti. Nije neočekivano da kod dvoajtemskih faktora pojedinačna zasićenja budu veoma visoka, ali ovaj nalaz možemo tumačiti i iz aspekta sadržaja, te zaključiti da F3 meri doživljaj *namere* sagovornika, odnosno „druge strane“ da nas ignoriše ili isključi iz onlajn komunikacije.

Struktura dobijena EFA dodatno je proverena KFA na drugoj polovini uzorka. Model je obuhvatao četiri korelirana faktora, i dobijeno je da su sva standardizovana faktorska opterećenja bila statistički značajna (Tabela 12). Međutim, globalni pokazatelji uklapanja nisu bili u potpunosti zadovoljavajući: $\chi^2(73) = 461.99$, $p < .001$, $CFI = .857$, $TLI = .822$, $RMSEA = .100$, 90% CI [.091, .109], $SRMR = .077$. Ovaj nalaz ukazuje na to da KFA nije u potpunosti potvrdila strogu četvorofaktorsku strukturu instrumenta, odnosno da dozvoljava pretpostavljenu strukturu na nivou značajnih i interpretabilnih faktorskih zasićenja, ali ne i na nivou globalnog uklapanja modela. Imajući u vidu da je reč o novokonstruisanom instrumentu, kao i da su pojedinačna faktorska opterećenja bila u skladu sa teorijski očekivanim rasporedom stavki, struktura SEROK u ovoj studiji tretirana je kao preliminarno validirana. U daljim analizama korišćeni su skorovi na četiri subskale, dok ukupan skor nije formiran jer subskale obuhvataju različite i teorijski nejednako usmerene obrasce emocionalne onlajn komunikacije.

Tabela 12

Standardizovana faktorska opterećenja stavki u KFA modelu instrumenta SEROK

Faktor	Stavka	λ
F1	Pre nego što odgovorim na poruku koja me je uznemirila, zastanem i razmislim.	.536
F1	Ako nisam siguran/na kako će poruka zvučati, pokušam da je ublažim ili objasnim.	.740
F1	Pre nego što pošaljem poruku, razmislim kako bi je druga osoba mogla shvatiti.	.766
F1	Pazim da porukom ne povredim drugu osobu, čak i kada se ne slažemo.	.695
F2	Kada sam uznemiren/a, desi mi se da to pokažem kroz poruke (npr. kroz kratke rečenice).	.694
F2	Lako mi je da podržim nekoga onlajn (poruka, reakcija, emoji) kada vidim da mu/joj nije dobro.	.508
F2	Lako izrazim osećanja kroz onlajn sadržaje (poruke, postove na mrežama i sl.).	.490
F2	Često mogu da shvatim da li je neko ljut/tužan po načinu na koji piše.	.618
F2	Kada neko odgovori kratko ili sa zakašnjenjem, umem da procenim da li je to zbog raspoloženja ili obaveza.	.576

Faktor	Stavka	λ
F2	Emoji, tačke/uzvičnici i "caps lock" mi mnogo pomažu da razumem ton poruke.	.533
F3	Dešava mi se da u grupnom četu budem "preskočen/a" (kao da moje poruke ne postoje).	.796
F3	Imam utisak da me namerno izostave iz dogovora koji se prave na mrežama.	.796
F4	Kada sam uznemiren/a, desi mi se da pošaljem poruku bez razmišljanja.	.710
F4	Desilo mi se da pošaljem poruku ne razmišljajući kako će se druga osoba zbog toga osećati.	.710

Napomena. F1 = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; F2 = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; F3 = Doživljaj digitalnog ignorisanja i isključenosti; F4 = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji.

Konvergentna i divergentna validnost instrumenta proverena je analizom korelacija četiri subskale SEROK sa merama EI (TRE-35 i ATTEIs), empatije u globalnom i kontekstu društvenih mreža (AMES i DmAMES), samoprezentovanja u onlajn kontekstu (POSS) i stavova prema onlajn komunikaciji (MOCA). Sve dobijene korelacije prikazane su u Tabeli 10. Imajući u vidu veličinu uzorka, u interpretaciji je naglasak stavljen na veličinu, smer i sadržinsku smislenost korelacija, a ne samo na njihovu statističku značajnost.

Subskala *Promišljena i obzirna onlajn komunikacija* pokazala je očekivan obrazac povezanosti sa merama socioemocionalnih resursa adolescenata. Najizraženije korelacije ostvarene su sa AMES i DmAMES afektivnom i kognitivnom empatijom i saosećanjem. Ovaj nalaz je u skladu sa značenjem subskale, budući da promišljeno i obzirno komuniciranje pretpostavlja uzimanje u obzir perspektive i osećanja druge osobe. Dodatno, ova subskala je bila umereno pozitivno povezana sa lakoćom onlajn komunikacije i ATTEI merom razumevanja i upravljanja emocijama. Istovremeno, povezanosti sa idealizovanim /preferiranim onlajn samopredstavljanjem, višestrukim onlajn samopredstavljanjem i usklađenim onlajn samopredstavljanjem bile su niske (ili nisu bile statistički značajne), što ide u prilog divergentnoj validnosti ove subskale. Negativna korelacija sa impulsivnim reagovanjem u onlajn komunikaciji, iako niska, sadržinski je očekivana jer ukazuje da su promišljenost i impulsivno reagovanje u digitalnoj komunikaciji suprotno usmereni obrasci.

Subskala *Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška* pokazala je najdosledniji obrazac konvergentnih povezanosti sa merama empatije u globalnom i kontekstu društvenih mreža, i pozitivnijeg doživljaja onlajn komunikacije. Ovakaj nalaz jasno podržava konvergentnu validnost subskale, jer ona obuhvata spremnost adolescenata da u onlajn prostoru prepoznaju emocionalna stanja drugih, izraze sopstvena osećanja

i pruže podršku. Pored toga, ova subskala je bila pozitivno korelirana i sa idealizovanim/preferiranim onlajn samopredstavljajem i socijalnom povezanošću u onlajn komunikaciji, ali i nesporazumima u onlajn komunikaciji. Ovakav obrazac nam može ukazati da izraženije izražavanje i prepoznavanje emocija i podrške u onlajn komunikaciji ne odražava samo kvalitet komunikacije, već i veći stepen emocionalne uključenosti u digitalne interakcije. Zbog toga pozitivna povezanost sa nesporazumima nije nužno kontradiktorna (i neočekivana), već može ukazivati na to da adolescenti koji češće ulaze u emocionalno relevantne onlajn razmene istovremeno imaju više prilika kako za podršku, bliskost i povezivanje, tako i za pogrešna tumačenja i nesporazume. Sa druge strane, korelacije sa uzrastom, sposobnosti razumevanja emocija merenom Testom rečnika i višestrukim onlajn samopredstavljajem bile su niske, što sugerise da ova subskala nije (samo) odraz opštih emocionalnih sposobnosti, kao i da ne zahvata promenu tj. prilagođavanje slike o sebi različitim onlajn publikama, već pre spremnost da se u onlajn komunikaciji prepoznaju emocionalni signali, izraze sopstvena osećanja i pruži podrška drugima.

Subskala *Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji* takođe je pokazala obrazac povezanosti koji je u skladu sa njenim sadržajem. Najviše korelacije ostvarene su sa idealizovanim/preferiranim onlajn samopredstavljajem, nesporazumima u onlajn komunikaciji i višestrukim onlajn samopredstavljajem, što nam govori da je doživljaj ignorisanja i isključenosti u digitalnom prostoru povezan sa većom osetljivošću na dinamiku onlajn komunikacije i sa većom sklonošću ka oblikovanju različitih ili idealizovanih predstava o sebi u digitalnom prostoru. Subskala je bila negativno povezana sa usklađenim onlajn samopredstavljajem što je sadržinski očekivano, jer veća usklađenost onlajn i oflajn slike o sebi ide zajedno sa manje izraženim doživljajem digitalne isključenosti. Sa druge strane, povezanosti sa merama EI bile su niske ili nisu dostizale statističku značajnost, pa možemo reći da doživljaj digitalnog ignorisanja i isključenosti ne predstavlja jednostavan odraz manje razvijenih emocionalnih sposobnosti, već pre specifičan aspekt emocionalno relevantnog iskustva u onlajn komunikaciji.

Dimenzija *Impulsivnog reagovanja u onlajn komunikaciji* bila je najviše povezana sa nesporazumima u onlajn komunikaciji, što je u skladu sa značenjem subskale: brzo i nedovoljno promišljeno odgovaranje u emocionalno pobuđujućim situacijama očekivano je povezano sa većom verovatnoćom nesporazuma u digitalnoj komunikaciji. Dodatno, subskala je bila pozitivno, ali slabije povezana sa idealizovanim/preferiranim onlajn samopredstavljajem, MOCA socijalnom povezanošću i lakoćom onlajn komunikacije, kao i kognitivnom i afektivnom empatijom u kontekstu društvenih mreža. Ove korelacije sugerisu da impulsivno reagovanje nije nužno povezano sa odsustvom emocionalne osetljivosti, već pre sa intenzivnijim emocionalnim uključivanjem uz slabiju regulaciju neposrednog odgovora. U prilog tome govori i činjenica da su korelacije sa opštim merama emocionalnih sposobnosti (EI) bile veoma niske. Drugim rečima, impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji ne može se objasniti time da adolescenti imaju

generalno slabije emocionalne sposobnosti, već se pre može razumeti kao specifičan obrazac reagovanja u digitalnom kontekstu.

Konačno, analogno analizama drugih korišćenih instrumenata proverene su razlike između ženskih i muških ispitanika. Rezultati t-testova su pokazali da su devojke ostvarile više skorove na svim subskalama (rezultati t-testova prikazani su u Prilogu 9). Veličine efekata ukazuju na to da su razlike prema polu bile male do umerene, pri čemu je najizraženija razlika dobijena na dimenziji Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn emocionalnoj komunikaciji.

SOPA

Provera faktorske strukture instrumenta. Kao i u slučaju prvog konstruisanog instrumenta za potrebe naše studije, za proveru unutrašnje (faktorske) validnosti instrumenta SOPA sproveli smo dve faktorske analize – EFA na jednoj i KFA na drugoj polovini uzorka. Koristili smo metod najveće verodostojnosti za ekstrakciju faktora, i kosu oblimin rotaciju pretpostavljajući povezanost dimenzija unutar skale. Pogodnost matrice za faktorizaciju bila je prihvatljiva ($KMO = .68$), a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan, $\chi^2(28) = 891.17, p < .001$.

Poređenjem jednofaktorskog, dvofaktorskog i trofaktorskog rešenja izabrali smo trofaktorsko rešenje na osnovu najboljih pokazatelja uklapanja (engl. *model fit*) i najjasnije sadržinske interpretacije. Izabrano trofaktorsko rešenje (Tabela 13) pokazalo je dobro uklapanje, $RMSR = .01$, $TLI = .976$, $RMSEA = .037$, 90% CI [.000, .071], a tri faktora su zajedno objašnjavala 50% varijanse odgovora na analiziranim ajtemima. Finalna verzija instrumenta sadrži ukupno 8 ajtema, grupisanih u tri subskale (faktora):

- F1. *Preferencija modaliteta komunikacije*, i odnosi se na razliku između ponašanja u onlajn prostoru i ponašanja uživo, uključujući hrabrij i direktniju komunikaciju u digitalnom kontekstu, mogućnost da drugi steknu drugačiju sliku o osobi na osnovu onlajn ponašanja, kao i slanje ili izgovaranje sadržaja onlajn koje osoba ne bi izrekla uživo;
- F2. *Habitualna upotreba onlajn sadržaja*, koja se odnosi na automatizovano i teže kontrolisano korišćenje telefona i onlajn sadržaja u situacijama dosade;
- F3. *Oflajn aktivnosti i podrška* koja meri prisustvo oflajn komunikacionih i regulacionih oslonaca.

Pregledom Tabele 13 vidimo da je ajtem 4 imao izrazito visoko faktorsko zasićenje uz veoma visok komunalitet. Ovaj nalaz interpretiramo tako da navedeni ajtem veoma jasno reprezentuje sadržaj drugog faktora (obrasca teško kontrolisanog zadržavanja u onlajn prostoru kada je polazni motiv dosada). Faktor je zadržan jer oba ajtema koja ga konstruišu zahvataju isti obrazac ponašanja, a razlikuju se od sadržaja preostala dva faktora. Kao što je bio slučaj i sa dvoajtemskim faktorom u instrumentu SEROK, F2 je sadržinski jasan, ali je njegova metrijska interpretacija donekle ograničena malim brojem ajtema.

Tabela 13*Zasićenja na pojedinačnim faktorima instrumenta SOPA*

Stavka	F1	F2	F3	Komunalitet (h ²)
1. Nekad kažem/pošaljem nešto onlajn što ne bih rekao/la uživo.	.81			.66
2. U porukama sam hrabriji/a i direktniji/a nego uživo.	.72			.53
3. Ljudi koji me znaju samo onlajn imaju drugačiju sliku o meni nego oni koji me znaju uživo.	.32			.14
4. I kada primetim da „visim” onlajn iz dosade, bude mi teško da prekinem.		1.00		.99
5. Kada mi je dosadno, automatski uzmem telefon i krenem da skrolujem.		.51		.37
6. Imam bar jednu osobu sa kojom mogu da se vidim uživo kad mi je teško.			.76	.58
7. Imam bar jednu zanimaciju kada mi je dosadno (npr. muzika, šetnja, trening, hobi).			.58	.34
8. Većinu važnih razgovora radije vodim uživo nego preko poruka.	-.35		.42	.37

Napomena. Prikazana su faktorska zasićenja $\geq .30$.

F1 = Preferencija modaliteta komunikacije; F2 = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; F3 = Oflajn aktivnosti i podrška.

Takođe, vidimo da je ajtem broj 8 imao pozitivno zasićenje na trećem faktoru, što ukazuje da se može razumeti kao deo obrasca oslanjanja na oflajn komunikaciju i oflajn resurse u svakodnevnom funkcionisanju adolescenata. Istovremeno, negativno zasićenje ovog ajtema na prvom faktoru je sadržinski očekivano, budući da prvi faktor obuhvata sklonost ka drugačijem, direktnijem ili slobodnijem ponašanju u onlajn nego u oflajn kontekstu. Drugim rečima, preferencija da se važni razgovori vode uživo povezana je sa manjom izraženošću obrasca u kojem se onlajn prostor koristi kao kontekst za ponašanje koje se razlikuje od ponašanja licem-u-lice.

Sprovedena KFA na drugoj polovini uzorka kojom je testiran model tri korelirana faktora pokazao je prihvatljivo uklapanje sa podacima, $\chi^2(18) = 58.47$, $p < .001$, CFI = .962, TLI = .941, RMSEA = .065, 90% CI [.047, .084], SRMR = .058. Sva standardizovana faktorska opterećenja (Tabela 14) bila su statistički značajna. Najniže opterećenje dobijeno je za stavku broj 3 ($\lambda = .34$), ali je ona zadržana u finalnoj verziji instrumenta zbog sadržinske relevantnosti i doprinosa širini subskale koja se odnosi na razlike između onlajn i komunikacije uživo.

Tabela 14*Standardizovana faktorska opterećenja stavki u KFA modelu instrumenta SOPA*

Faktor	Ajtem	λ
F1	U porukama sam hrabriji/a i direktniji/a nego uživo.	.80
F1	Ljudi koji me znaju samo onlajn imaju drugačiju sliku o meni nego oni koji me znaju uživo.	.34
F1	Nekad kažem/ pošaljem nešto onlajn što ne bih rekao/la uživo.	.69
F2	Kada mi je dosadno, automatski uzmem telefon i krenem da skrolujem.	.76
F2	I kada primetim da „visim“ onlajn iz dosade, bude mi teško da prekinem.	.76
F3	Većinu važnih razgovora radije vodim uživo nego preko poruka.	.69
F3	Imam bar jednu osobu sa kojom mogu da se vidim uživo kad mi je teško.	.76
F3	Imam bar jednu zanimaciju kada mi je dosadno (npr. muzika, šetnja, trening, hobi).	.56

Napomena. F1 = Preferencija modaliteta komunikacije; F2 = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; F3 = Oflajn aktivnosti i podrška.

Provera konvergentne validnosti instrumenta. Konvergentno-divergentna validnost SOPA proverena je korelacijama njenih subskala sa relevantnim merama korišćenim u ovoj studiji. Budući da smo pretpostavili da SOPA meri obrasce onlajn ponašanja adolescenata, očekivane su izraženije povezanosti sa merama koje se neposredno odnose na onlajn komunikaciju. Koeficijenti dobijenih korelacije prikazane su u Tabeli 10, i interpretirane u nastavku prema izdvojenim dimenzijama instrumenta.

Subskala *Preferencija modaliteta komunikacije* pokazala je najizraženije korelacije sa merama onlajn samopredstavljanja, naročito sa idealizovanim/preferiranim onlajn samopredstavljanjem i višestrukim onlajn samopredstavljanjem. Ovakav nalaz predstavlja važan pokazatelj konvergentne validnosti, jer ova subskala SOPA obuhvata upravo razlike između ponašanja u onlajn i oflajn kontekstu – veću direktnost, hrabrost ili drugačiji način predstavljanja u digitalnom prostoru. Dodatno, ova subskala je bila umereno povezana sa nesporazumima, socijalnom povezanošću i lakoćom u onlajn komunikaciji, što nam ukazuje da izraženije razlikovanje onlajn i oflajn ponašanja ide zajedno sa intenzivnijim uključivanjem u digitalnu komunikaciju. Istovremeno, korelacije sa opštijim merama emocionalnih sposobnosti bile su niske ili statistički zanemarljive, što podržava divergentnu validnost ove subskale.

Subskala *Habitualna upotreba onlajn sadržaja* bila je najdoslednije povezana sa indikatorima intenzivnijeg i lakšeg uključivanja u onlajn komunikaciju. Najviše korelacije je takođe ostvarila sa MOCA merama nesporazuma, socijalne povezanosti i lakoće u onlajn komunikaciji, kao i idealizovanim/preferiranim onlajn samoprezentovanjem. Možemo smatrati da je ovakav obrazac u skladu sa značenjem subskale, budući da ona ne meri samo učestalost korišćenja digitalnih sadržaja, već

automatizovano i teško kontrolisano zadržavanje u onlajn prostoru u situacijama dosade. Subskala je bila nisko do umereno povezana i sa afektivnom empatijom u standardnom i kontekstu društvenih mreža, što može ukazivati na to da se habitualna upotreba onlajn sadržaja javlja kod adolescenata koji su generalno emocionalno angažovaniji u komunikaciji. Sa druge strane, povezanosti sa uzrastom, usklađenim onlajn samopredstavljajem, sposobnosti razumevanja i upravljanja emocijama bile su niske, što sugerise da habitualna upotreba onlajn sadržaja ne predstavlja neposredan indikator opštih emocionalnih sposobnosti ili usklađenosti onlajn i oflajn slike o sebi.

Konačno, subskala *Oflajn aktivnosti i podrška* pokazala je drugačiji obrazac korelacija u odnosu na prve dve subskale. Ona je bila pozitivno povezana sa indikatorima socioemocionalnih resursa, uključujući kognitivnu empatiju, simpatiju, i mere sposobnosti EI. Ovaj nalaz ukazuje da adolescenti koji imaju dostupnije oflajn oslonce, kao što su podržavajući odnosi uživo i aktivnosti van skrolovanja, istovremeno pokazuju povoljniji socioemocionalni profil. Dodatni pokazatelj divergentne validnosti predstavljaju negativne korelacije ove subskale sa idealizovanim/preferiranim onlajn samopredstavljajem, višestrukim onlajn samopredstavljajem i socijalnom povezanošću u onlajn komunikaciji, što nam sugerise da izraženiji oflajn oslonci idu zajedno sa manjom potrebom za idealizovanim ili višestrukim predstavljanjem sebe u digitalnom prostoru. Istovremeno, odsustvo povezanosti sa nespornostima u onlajn komunikaciji pokazuje da ova subskala ne meri negativna digitalna iskustva, već specifično prisustvo oflajn komunikacionih i regulacionih resursa.

Na kraju, rezultati t-testova (Prilog 9) pokazali da su devojke ostvarile više skorove na svim subskalama.

6.3.3 Strukturni modeli onlajn komunikacije relevantne za emocionalno funkcionisanje adolescenata

Nakon deskriptivnih analiza, provere metrijskih karakteristika povazanosti instrumenata korišćenih u Studiji 2, testirali smo strukturne modele kojima ispitujuemo ulogu onlajn komunikacije relevantne za emocionalno funkcionisanje adolescenata u objašnjenju ličnog doživljaja onlajn komunikacije kod adolescenata.

Osnovna pretpostavka u modelovanju strukturnim jednačinama bila je da se doživljaj onlajn komunikacije adolescenata ne može objasniti samo njihovim opštim socioemocionalnim resursima, niti samo karakteristikama digitalnog konteksta, već načinom na koji se ti resursi i okolnosti *prevode* u konkretne obrasce komunikacije u digitalnom prostoru. Drugim rečima, pretpostavili smo da šire individualne karakteristike adolescenata, sposobnosti emocionalne inteligencije i empatija, kao i digitalno-kontekstualne karakteristike, poput načina korišćenja onlajn komunikacije, samoprezentovanja i oslanjanja na podršku koju adolescenti imaju i van onlajn konteksta, ne oblikuju nužno direktno subjektivni doživljaj onlajn komunikacije. Umesto toga, očekivano je da se njihov doprinos ostvaruje posredno, preko obrazaca emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije. Iz tog razloga smo subskale

konstruisanog instrumenta SEROK u modelima postavili kao proksimalne komunikacione mehanizme – medijatore – između udaljenijih prediktora i ishoda. One predstavljaju konkretne načine na koje adolescenti promišljaju poruke, izražavaju i prepoznaju emocije, pružaju podršku, tumače digitalno ignorisanje i reaguju u emocionalno pobuđujućim onlajn situacijama. Kao ishodi u modelima korišćene su dimenzije MOCA, koje opisuju subjektivni doživljaj onlajn komunikacije: učestalost nesporazuma u onlajn komunikaciji, osećaj socijalne povezanosti kroz onlajn komunikaciju i doživljaj lakoće onlajn komunikacije.

Strukturni modeli testirani su u programu R, korišćenjem paketa za modelovanje strukturnih jednačina. U svim modelima korišćeni su skorovi na subskalama, odnosno manifestne varijable formirane na osnovu prethodno proverene faktorske strukture instrumenata (videti odeljke 6.3.1 i 6.3.2). U svim modelima su kontrolisane varijable *pol* i *uzrast*, a radi jasnoće i preglednosti složenih modela kontrolne varijable nisu prikazane na njihovim grafičkim prikazima. Dodatna napomena koju treba imati u vidu je da su u modelima dopuštene kovarijanse između egzogenih varijabli, rezidualne korelacije između SEROK subskala i rezidualne korelacije između MOCA subskala, ali ni ovi parametri nisu prikazani na slikama modela jer ne predstavljaju centralne teorijske putanje. Adekvatnost modela, odnosno njihovo uklapanje sa podacima procenjavano je na osnovu hi-kvadrat testa, i parametara CFI, TLI, RMSEA i SRMR. Za završne modele dodatno su testirani indirektni efekti *butstrep* (engl. *bootstrap*) procedurom sa 2000 ponovljenih uzoraka.

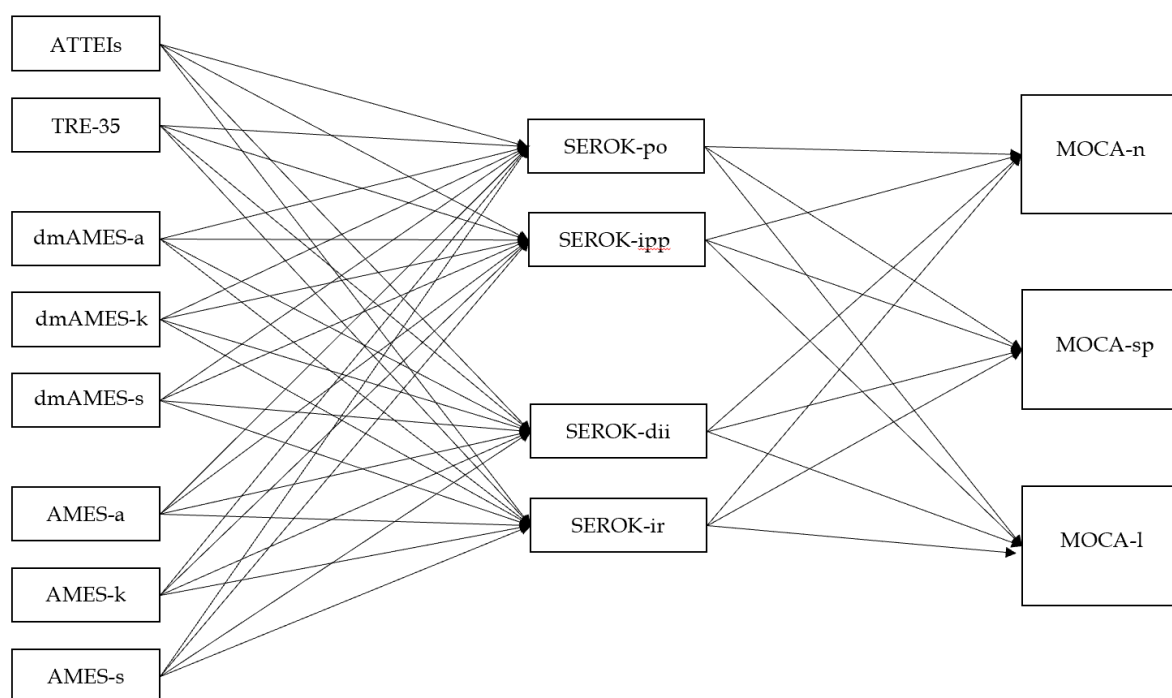
Konačno, testiranje strukturnih modela sprovedeno je u tri koraka. U prvom koraku smo testirali socioemocionalni model, u kojem su razumevanje i upravljanje emocijama, opšta empatija i simpatija i empatija i simpatija u kontekstu društvenih mreža postavljeni kao *prediktori* emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije (SEROK) i doživljaja onlajn komunikacije (MOCA). Zatim je testiran model digitalno-komunikacionog konteksta, u kojem su kao prediktori uključeni obrasci onlajn ponašanja adolescenata (SOPA) i dimenzije onlajn samoprezentovanja (POSS). Konačno, testiran je integrativni model, u kojem su oba bloka prediktora razmatrana istovremeno, kako bi se proverilo koje putanje zadržavaju jedinstveni doprinos u zajedničkoj specifikaciji.

(I) Socioemocionalni model

Prva grupa testiranih modela usmerena je na socioemocionalne resurse adolescenata. U ove modele uključene su dve mere sposobnosti EI: TRE-35, kao mera sposobnosti prepoznavanja značenja emocionalno zasićenih reči, i ATTEIs, kao mera sposobnosti razumevanja i regulacije emocija. Uvođenje obe mere bilo je opravdano jer one pokrivaju različite nivoe sposobnosti EI: TRE-35 omogućava procenu specifične sposobnosti razumevanja emocionalnih pojmova, dok ATTEIs obuhvata šire emocionalno rezonovanje i primenu emocionalnog znanja u problemskim situacijama.

Umerena povezanost između ove dve mere ($r = .33$) ukazuje na to da one pripadaju istom širem domenu, ali da nisu redundantne tj. da ne mere identičan konstrukt.

Pored navedenih mera EI, uključene su dimenzije opšte empatije, merene skalom AMES, kao i njene onlajn-kontekstualizovane dimenzije merene skalom DmAMES. Razlikovanje opšte i empatije u kontekstu društvenih mera je teorijski važno, budući da se prepoznavanje i razumevanje emocija u digitalnom prostoru odvija u uslovima redukovanih, odloženih i često dvosmislenih emocionalnih signala. Uključivanje obe mere omogućilo je da se ispita da li opšta empatija i empatija specifična za kontekst društvenih mreža imaju različite doprinose objašnjenju aspekata onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata.



Slika 6

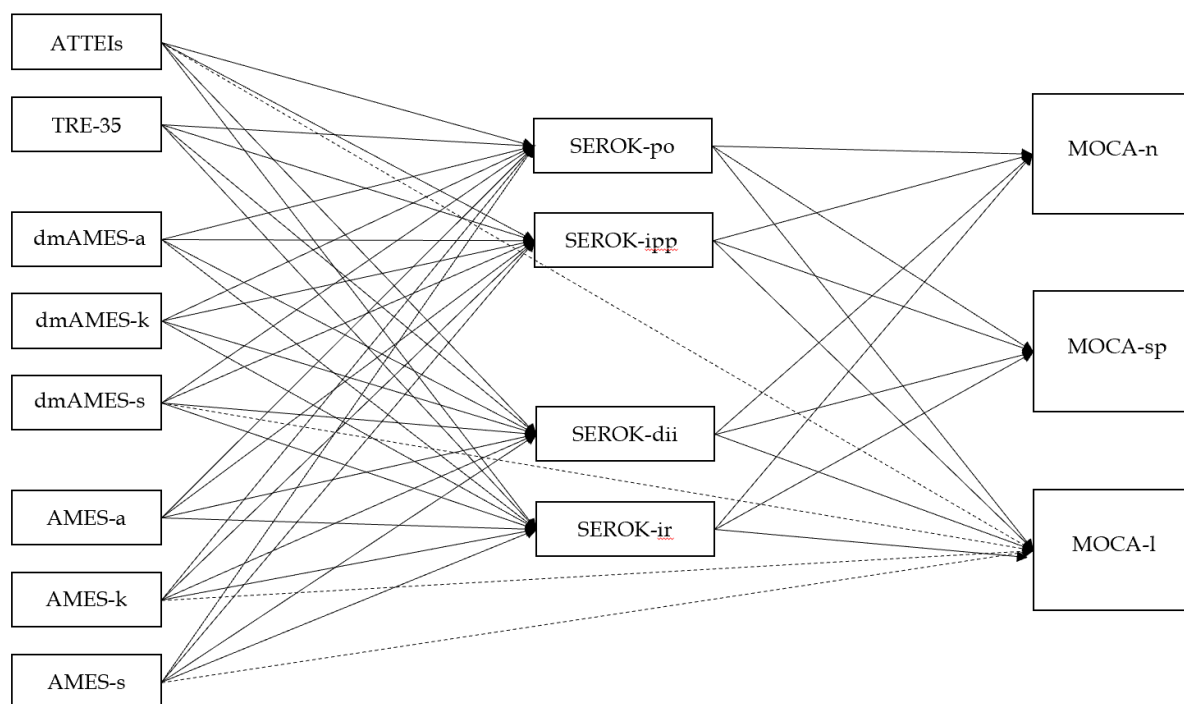
Model SE1, prvi testirani socioemocionalni strukturni model

Napomena. Model podrazumeva potpunu medijaciju povezanosti socioemocionalnih resursa adolescenata sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije, preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije.

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; TRE-35 = Test rečnika emocija; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-a = Afektivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-a = Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

Na Slici 6 prikazan je početni socioemocionalni model potpune medijacije (Model SE1). U modelu su socioemocionalni resursi adolescenata postavljeni kao prediktori emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu. Ove dimenzije SEROK imaju ulogu medijatora, preko kojih se očekuje da socioemocionalni resursi budu povezani sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije. Kao ishodi u modelu postavljene su tri dimenzije doživljaja onlajn komunikacije: nesporazumi, socijalna povezanost i lakoća onlajn komunikacije. Model ne uključuje direktne putanje od socioemocionalnih resursa ka ishodima, već proverava početnu pretpostavku da se njihov doprinos doživljaju onlajn komunikacije ostvaruje u potpunosti preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije.

Model SE1 nije pokazao zadovoljavajuće uklapanje sa podacima, $\chi^2(24) = 235.06$, $p < .001$, $CFI = .888$, $TLI = .577$, $RMSEA = .091$, $SRMR = .034$. Ovaj nalaz je ukazao da model potpune medijacije nije dovoljan za objašnjenje podataka, odnosno da povezanost socioemocionalnih resursa sa doživljajem onlajn komunikacije ne može biti u potpunosti objašnjena samo posredstvom SEROK subskala.



Slika 7

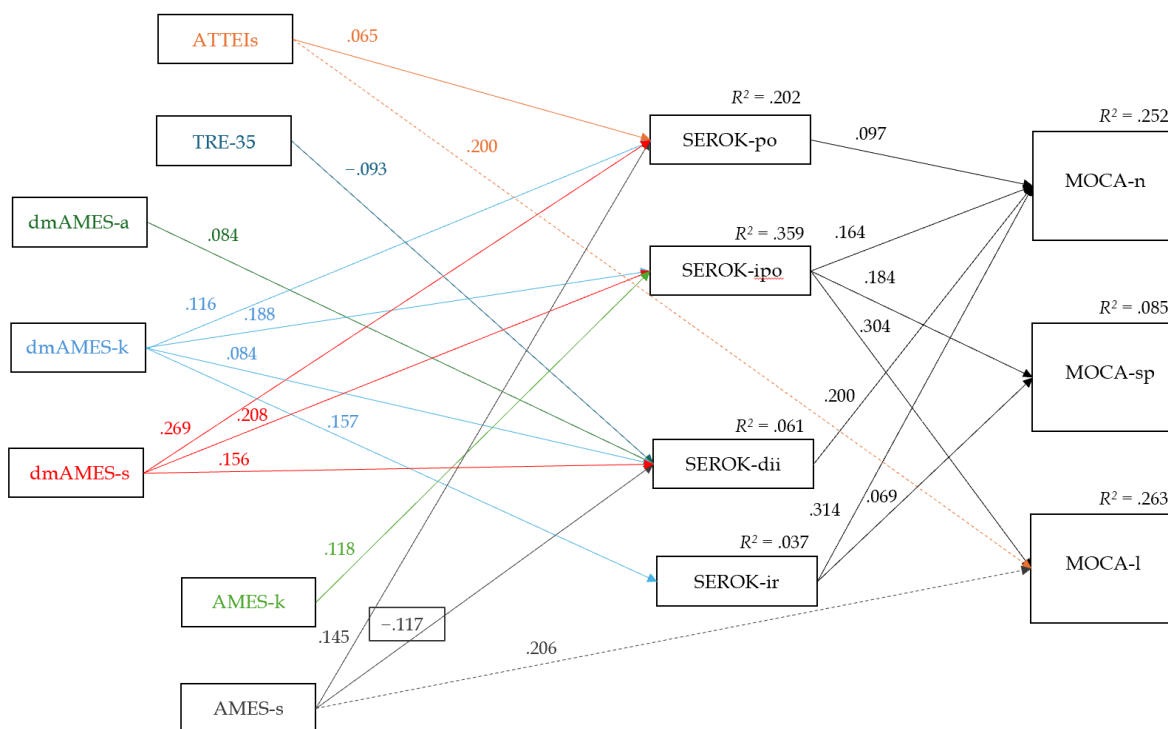
Model SE2, drugi testirani socioemocionalni strukturni model u kojem pretpostavljamo direktne veze prediktora i kriterijuma

Napomena. Model podrazumeva parcijalnu medijaciju povezanosti socioemocionalnih resursa adolescenata sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije, preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije. Direktne veze prediktora sa MOCA kriterijumima prikazane su isprekidanom linijom.

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; TRE-35 = Test rečnika emocija; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-a = Afektivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-a = Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

U narednom koraku testiran je model parcijalne medijacije SE2 (Slika 7). U odnosu na početni model, dodate su direktne putanje od odabranih socioemocionalnih prediktora ka lakoći onlajn komunikacije, na osnovu modifikacionih indeksa dobijenih u prvom modelu, korelacione matrice i sadržinske interpretabilnosti. Za razliku od nesporazuma i socijalne povezanosti (MOCA-n i MOCA-sp), koji su u početnoj specifikaciji teorijski neposrednije vezani za konkretne emocionalne i regulacione obrasce komunikacije u onlajn kontekstu, za lakoću onlajn komunikacije (MOCA-l) možemo pretpostaviti da odražava i „širi“ osećaj sigurnosti, kompetentnosti i snalaženja u digitalnoj interakciji. Zbog toga je bilo opravdano proveriti da li pojedini socioemocionalni resursi doprinose ovom ishodu i neposredno, nezavisno od SEROK dimenzija. Model SE2 pokazao je bolje uklapanje u odnosu na početni model ($\chi^2(20) = 93.81, p < .001, CFI = .961, TLI = .822, RMSEA = .059, SRMR = .019$). Ipak, vrednost TLI je ukazivala da model nije optimalan, pa je nastavljen proces specifikacije ka parsimoničnijem rešenju.

U završnom socioemocionalnom modelu (Model SE3, Slika 8) zadržali smo teorijski smislene i empirijski stabilne putanje, testirane u prethodnim modelima. Dobijeni model pokazao je dobro uklapanje sa podacima, $\chi^2(38) = 100.20, p < .001, CFI = .966, TLI = .926, RMSEA = .039, 90\% CI [.030, .048], SRMR = .022$. Na osnovu objašnjene varijanse vidimo socioemocionalni resursi najviše doprinose onim aspektima digitalne komunikacije koji su neposredno povezani sa emocionalnim razumevanjem, podrškom i subjektivnim osećajem snalaženja u komunikaciji. Znatno slabije su objašnjeni doživljaj digitalnog ignorisanja, impulsivno reagovanje i socijalna povezanost, što vodi do pretpostavke da ovi aspekti zavise i od karakteristika samog onlajn konteksta.



Slika 8

Model SE3, finalni socioemocionalni strukturni model

Napomena. Direktne veze prediktora sa MOCA kriteijumima prikazane su isprekidanom linijom. Boje su uključene u model radi preglednosti – jedna boja odgovara vezama jednog prediktora. R^2 = procenat varijanse objašnjen modelom;

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; TRE-35 = Test rečnika emocija; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-a = Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipo = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

Specifični indirektni efekti pretpostavljeni u modelu SE3 testirani su butstrep procedurom sa 2000 ponovljenih uzoraka, a kao statistički značajni tretirani su oni standardizovani efekti čiji 95% interval poverenja nije obuhvatao nulu. U Tabeli 15 prikazani su samo statistički značajni indirektni efekti. Dobijeni rezultati pokazuju da su socioemocionalni resursi adolescenata povezani sa ishodima onlajn komunikacije preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije. Najveći broj značajnih indirektnih efekata odnosio se na nesporazume u onlajn komunikaciji, pri čemu su se kao medijatori izdvojile sve četiri dimenzije SEROK. Ovaj nalaz pokazuje da je povezanost socioemocionalnih resursa sa doživljajem nesporazuma bila statistički

posredovana većim brojem različitih emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije. Posrednički obrasci razlikovali su se u zavisnosti od ishoda: dok su nesporazumi bili povezani sa većim brojem emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije, indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije prvenstveno su se odvijali preko dimenzije izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške. Za socijalnu povezanost kroz onlajn komunikaciju dobijen je širi i manje jednoznačan obrazac posredovanja, koji je uključivao i dimenzije podržavajuće komunikacije i dimenzije povezane sa doživljajem digitalnog ignorisanja i impulsivnim reagovanjem.

Tabela 15

Statistički značajni standardizovani indirektni efekti u izabranom (finalnom) socioemocionalnom strukturnom modelu

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Saosećanje (AMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.014	.004	.027
Saosećanje (AMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROKdii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.023	-.040	-.009
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn emocionalnoj komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.031	.016	.049
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.011	.003	.022
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn emocionalnoj komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.050	.029	.072
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.017	.004	.032
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.049	.027	.073
Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMESa) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.018	.091	.163
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.026	.004	.036

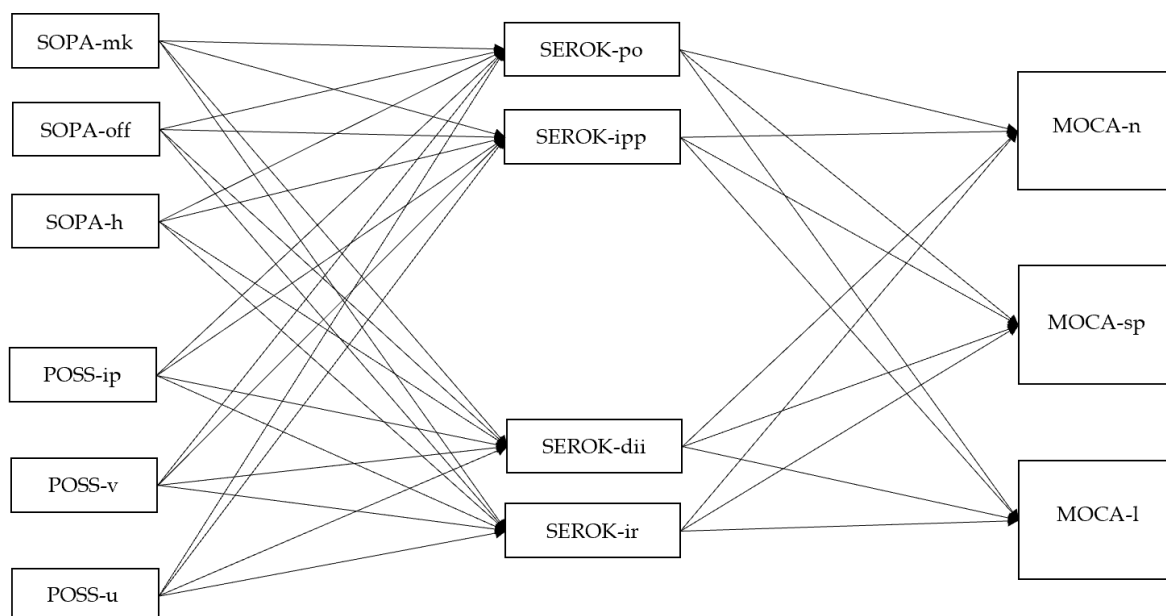
Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.034	.009	.047
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.031	.018	.052
TRE-35 → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.019	.015	.051
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.035	.066	.120
Saosećanje (AMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	-.017	-.032	-.007
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.056	.020	.051
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Doživljaj digitalnog ignorisanja i isključenosti (SEROK-dii) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.013	-.031	-.006
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.011	.034	.081
Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-a) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.013	.003	.024

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCAsp)	.038	.001	.022
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.023	.054	.108
TRE-35 → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn (SEROK-dii) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	-.014	.003	.028
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.057	.023	.056
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.093	.010	.040
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.063	.042	.086

Napomena. 95% CI = Butstrep interval poverenja za standardizovani indirektni efekat.

(II) Model onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Druga serija strukturnih modela bila je usmerena na ispitivanje uloge obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja. Kao prediktorske varijable uključene su dimenzije Skale obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA) i Skale samoprezentacije u onlajn kontekstu (POSS). SOPA dimenzije obuhvataju različite aspekte svakodnevnog funkcionisanja adolescenata u onlajn i oflajn kontekstu: preferenciju komunikacionog modaliteta, habitualnu upotrebu onlajn sadržaja i oslanjanje na oflajn aktivnosti i podršku. POSS dimenzije odnose se na načine na koje adolescenti predstavljaju sebe u onlajn prostoru i na stepen usklađenosti takvog predstavljanja sa njihovim doživljajem sebe i ponašanjem van digitalnog konteksta. Onlajn samopredstavljanje tako obuhvata oblikovanje slike o sebi koja se prikazuje drugima, njeno prilagođavanje različitim publikama i stepen kontinuiteta između predstavljanja sebe onlajn i uživo.



Slika 9

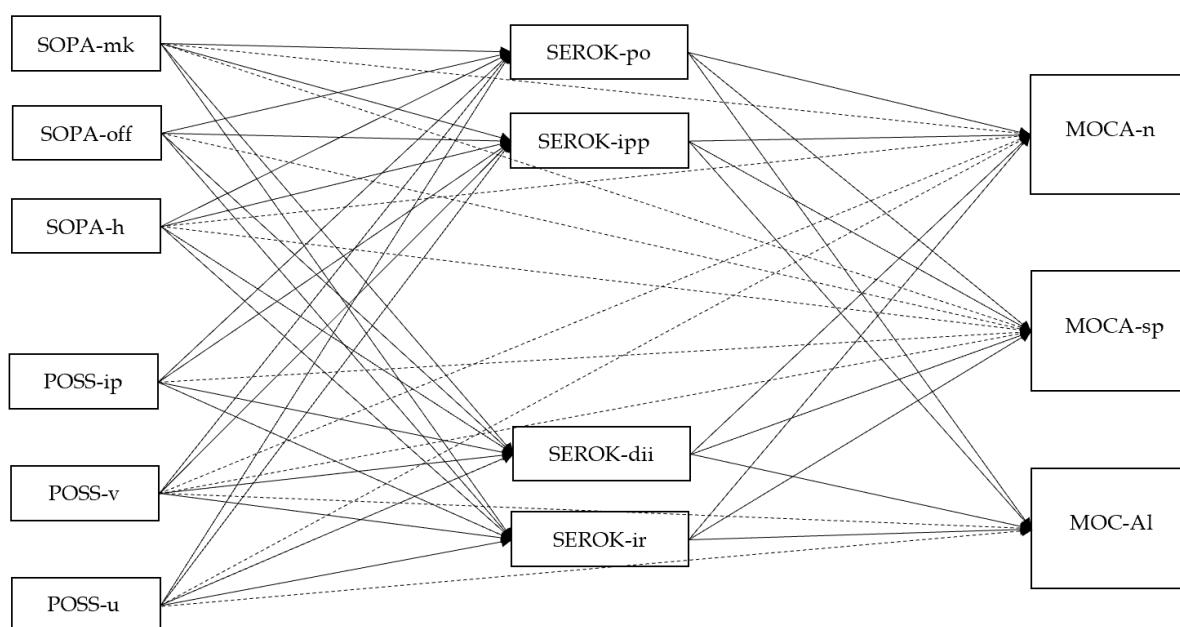
Model OPS1, prvi testirani model onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Napomena. Model podrazumeva potpunu medijaciju, odnosno pretpostavku da su obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja povezani sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije isključivo posredno, preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije.

SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-v = Višestruka samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-u = Usklađena samoprezentacija u onlajn prostoru; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

Početni model onlajn ponašanja i samopredstavljanja (Model OPS1, prikazan na Slici 9) specifikovan je kao model potpune medijacije, analogno početnom SE modelu. U njemu su sve dimenzije SOPA i POSS u ulozi prediktora svih SEROK subskala. Takođe, sve SEROK subskale postavljene su kao prediktori sva tri MOCA ishoda. Ovakva specifikacija je odražavala pretpostavku da način korišćenja digitalnih kanala, oslanjanje na oflajn podršku i obrasci onlajn samopredstavljanja oblikuju subjektivni doživljaj onlajn komunikacije preko konkretnih aspekata onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese.

Model OPS1 nije pokazao zadovoljavajući fit sa podacima ($\chi^2(18) = 243.59, p < .001, CFI = .886, TLI = .513, RMSEA = .108, SRMR = .048$), što nam ukazuje da potpuna medijacija ni u ovom početnom modelu nije dovoljna; preciznije, veze između digitalno-komunikacionih prediktora i doživljaja onlajn komunikacije ne mogu se u potpunosti objasniti samo preko SEROK subskala.



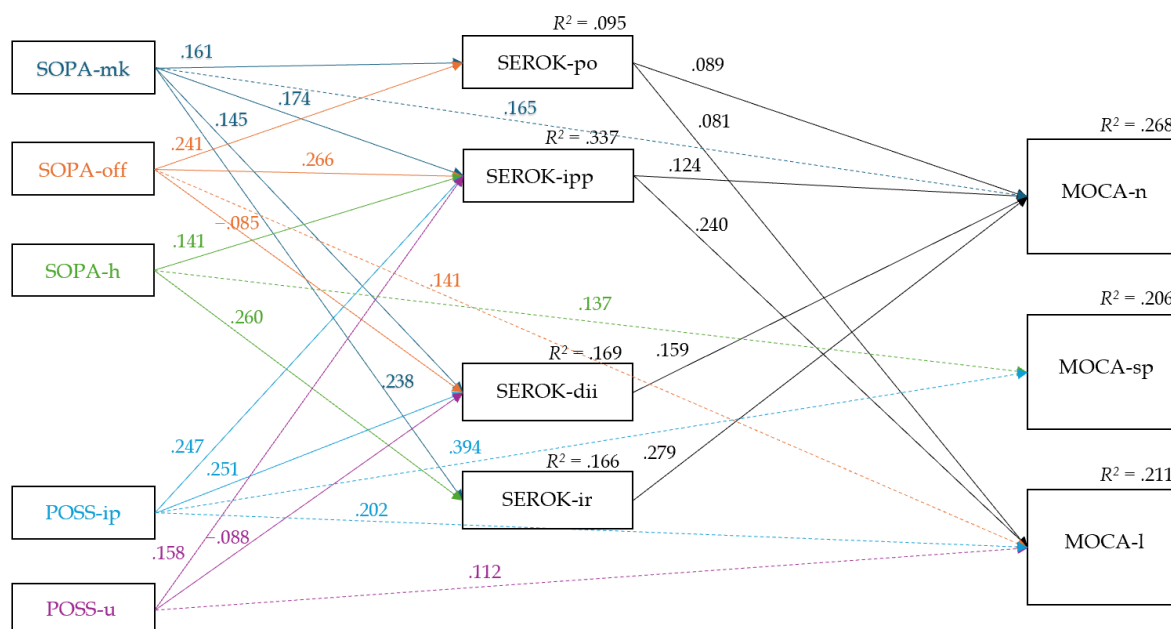
Slika 10

Model OPS2, drugi testirani model onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Napomena. Model podrazumeva parcijalnu medijaciju, odnosno pretpostavku da su obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja povezani sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije isključivo posredno, preko emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije.. Direktnе veze prediktora sa MOCA kriteijumima prikazane su isprekidanom linijom.

SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-v = Višestruka samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-u = Usklađena samoprezentacija u onlajn prostoru; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-I = Lakoća onlajn komunikacije.

Iz tog razloga smo u narednom koraku testirali model parcijalne medijacije OPS2 (Slika 10), prateći istu logiku i kriterijume kao u prvoj seriji modela (SE modeli). U ovom modelu su, pored posrednih putanja preko SEROK dimenzija, dodate i direktne putanje od obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja ka MOCA ishodima. Uključivanje direktnih putanja bilo je posebno opravdano u slučaju socijalne povezanosti kroz onlajn komunikaciju, jer ona može biti povezana sa načinima korišćenja digitalnih kanala i onlajn samoprezentacije i nezavisno od emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije obuhvaćenih instrumentom SEROK. Model OPS2 pokazao je bolje uklapanje u odnosu na početni model: $\chi^2(6) = 55.90, p < .001, CFI = .975, TLI = .677, RMSEA = .088, SRMR = .018$. Iako su vrednosti CFI i SRMR ukazivale na dobro uklapanje, nizak TLI i povišen RMSEA pokazali su da ukupno uklapanje modela još uvek nije bilo zadovoljavajuće, pri čemu pri interpretaciji ovih pokazatelja treba imati u vidu i mali broj stepeni slobode.



Slika 11

Model OPS3, finalni model onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Napomena. R^2 = procenat varijanse objašnjen modelom; Boje su uključene u model radi preglednosti – jedna boja odgovara vezama jednog prediktora.

SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-u = Usklađena samoprezentacija u onlajn prostoru; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

Završni model onlajn ponašanja i samopredstavljanja, OPS3 (Slika 11), predstavljao je parsimoničniju specifikaciju prethodno testiranog modela parcijalne medijacije. U završnom rešenju zadržane su putanje koje su imale stabilan empirijski doprinos i jasnu sadržinsku interpretaciju, dok POSS dimenzija višestrukog onlajn samoprezentacije nije zadržana u modelu. Time su u završnoj specifikaciji ostale one dimenzije samoprezentovanja koje su imale jasniju i direktniju ulogu u objašnjenju onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese i doživljaja onlajn komunikacije: idealistična/preferirana i usklađena samoprezentacija.

Model OPS3 pokazao je dobro uklapanje sa podacima: $\chi^2(22) = 71.62$, $p < .001$, $CFI = .975$, $TLI = .919$, $RMSEA = .046$, 90% CI [.035, .057], $SRMR = .024$. U odnosu na prethodni model, završna specifikacija je bila pogodnija jer je uz zadržano dobro komparativno uklapanje imala povoljnije pokazatelje parsimoničnosti, posebno TLI i RMSEA. Obrasci objašnjene varijanse pokazuju da su varijable onlajn ponašanja i samopredstavljanja naročito značajne za objašnjenje izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške, doživljaja ignorisanja i isključenosti, impulsivnog reagovanja i socijalne povezanosti kroz onlajn komunikaciju. U poređenju sa SE3 modelom, veći procenat varijanse doživljaja ignorisanja i isključenosti, impulsivnog reagovanja i socijalne povezanosti objašnjen je upravo u ovom modelu. Ovaj nalaz ukazuje da su navedeni aspekti onlajn komunikacije posebno vezani za način korišćenja digitalnih kanala, oflajn oslonce i obrasce onlajn samoprezentovanja, a ne samo za opšte socioemocionalne resurse adolescenata.

Indirektni efekti testirani su bootstrap procedurom sa 2000 ponovljenih uzoraka, a kao statistički značajni tretirani su oni efekti čiji 95% interval poverenja nije obuhvatao nulu. U cilju bolje preglednosti, u Tabeli 16 prikazani su samo statistički značajni standardizovani indirektni efekti. Pregledom tabele vidimo da nijedna SEROK dimenzija nije imala značajne putanje ka socijalnoj povezanosti kroz onlajn komunikaciju. Dodatno, dobijeni nalazi pokazuju da su indirektni efekti ka nesporazumima bili brojniji i raznovrsniji nego indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije. Kod nesporazuma su se kao posrednici izdvojile sve četiri dimenzije SEROK, naročito u slučaju preferencije modaliteta komunikacije, koja je bila povezana sa nesporazumima preko svih SEROK dimenzija. Nasuprot tome, indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije bili su uži i najčešće su se odvijali preko izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške u onlajn komunikaciji, dok se promišljena i obzirna komunikacija javila kao dodatni medijator samo kod pojedinih prediktora. Ovakav obrazac nam ukazuje da prediktorske varijable onlajn ponašanja i samopredstavljanja posredno doprinose različitim ishodima onlajn komunikacije kroz različite aspekte onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata.

Tabela 16

Statistički značajni standardizovani indirektni efekti u izabranom (finalnom) modelu onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.014	.004	.026
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.022	.009	.036
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.023	.009	.039
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.066	.045	.091
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.125	.096	.157
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.018	.007	.031
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.073	.050	.098
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.090	.066	.117
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.021	.006	.038
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.033	.014	.052

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.014	-.026	-.004
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), <i>ukupno</i>	.041	.017	.067
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.031	.013	.050
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.040	.022	.062
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), <i>ukupno</i>	.071	.044	.098
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.020	.009	.032
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.014	-.027	-.004
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.013	.003	.026
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.042	.024	.062
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → SEROK posrednici → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l), <i>ukupno</i>	.055	.036	.078
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.034	.018	.053

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → SEROK posrednici → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l), <i>ukupno</i>	.034	.018	.053
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.019	.005	.035
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.064	.043	.086
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → SEROK posrednici → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l), <i>ukupno</i>	.083	.059	.110
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.059	.037	.084
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → SEROK posrednici → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l), <i>ukupno</i>	.059	.037	.084
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.038	.023	.056
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → SEROK posrednici → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l), <i>ukupno</i>	.038	.023	.056

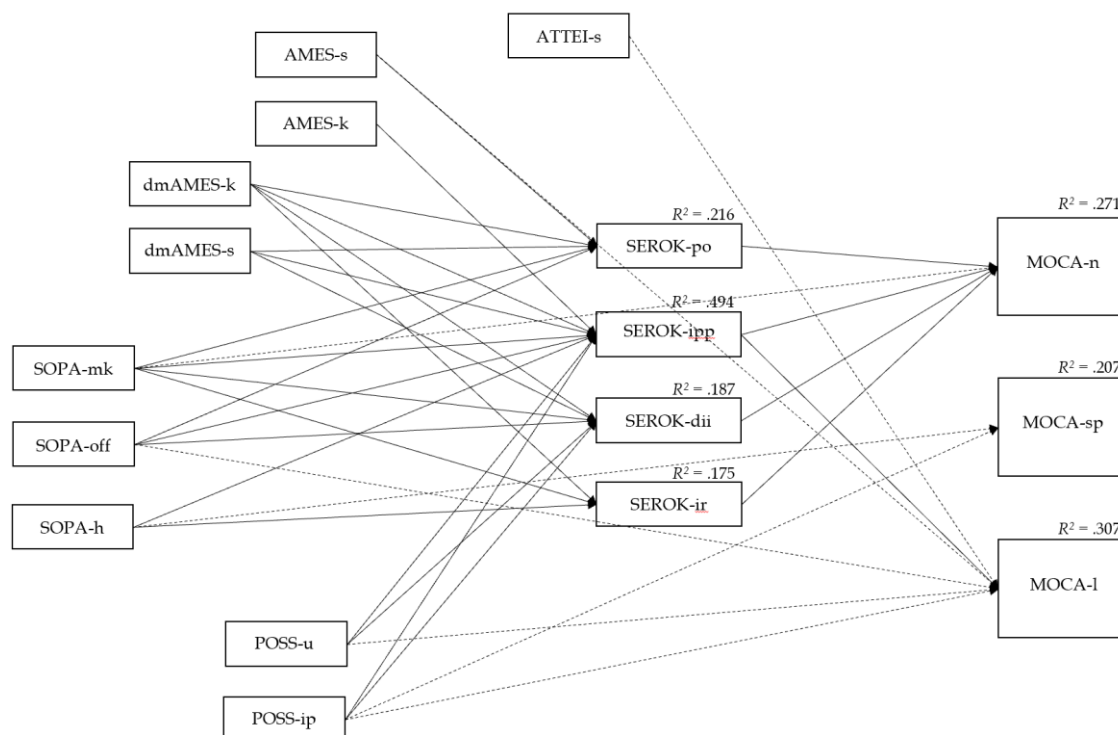
Napomena. 95% CI = Butstrep interval poverenja za standardizovani indirektni efekat. Oznaka „ukupno“ odnosi se na ukupni standardizovani indirektni efekat datog prediktora na određeni ishod, dobijen sabiranjem njegovih značajnih specifičnih indirektnih putanja preko SEROK posrednika uključenih u model. Ovi efekti ne predstavljaju dodatne pojedinačne putanje, već zbir posrednih efekata preko više SEROK subskala.

(III) Integrativni model socioemocionalnih resursa, onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Nakon odvojenog testiranja socioemocionalnog modela i modela digitalno-komunikacionog konteksta, objedinili smo ih i testirali kroz završni integrativni model. Cilj ovog modela bio je da se ispita koje se prethodno utvrđene povezanosti zadržavaju kada se socioemocionalni resursi adolescenata, obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanje razmatraju istovremeno. Integrativni model zato nije predstavljao novi eksplorativni korak, već završnu proveru toga koje putanje ostaju statistički značajne i interpretabilne nakon istovremenog uključivanja obe grupe prediktora.

Integrativni model formiran je na osnovu završnih specifikacija prethodno testiranih modela, SE3 i OPS3. U njega su uključene putanje koje su u pojedinačnim modelima bile teorijski opravdane i empirijski podržane. Ovakav pristup zasnovan je na nalazima prethodnih analiza, koji su pokazali da se emocionalni i regulacioni obrasci onlajn komunikacije i subjektivni doživljaj onlajn komunikacije povezuju i sa socioemocionalnim resursima adolescenata i sa obrascima njihovog onlajn ponašanja i samopredstavljanja. Analize korelacija i pojedinačnih modela dodatno su pokazale da su pojedine SEROK dimenzije i MOCA ishodi povezani sa prediktorima iz oba prethodno razmatrana bloka.

Integrativni model zato je omogućio da se ispita koje se povezanosti zadržavaju kada se socioemocionalni resursi, obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanje razmatraju istovremeno, uz zadržavanje SEROK dimenzija kao posredničkih varijabli između početnih prediktora i subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije. Afektivna empatija, kako u opštem tako i u kontekstu društvenih mreža, kao ni TRE-35, nisu zadržani kao prediktori u završnom integrativnom modelu, jer njihove povezanosti nisu dale dodatni doprinos kada su istovremeno razmatrani ostali prediktori. Iz modela onlajn ponašanja i samopredstavljanja zadržani su prediktori uključeni u završni model OPS3. Završni model pokazao je dobro uklapanje sa podacima, $\chi^2(47) = 122.93$, $p < .001$, $CFI = .972$, $TLI = .938$, $RMSEA = .039$, 90% CI [.031, .047], $SRMR = .019$. Iako je χ^2 test bio statistički značajan, što pripisujemo i objašnjavamo veličinom uzorka, ostali pokazatelji ukazivali su na dobro uklapanje modela sa podacima. Model je konvergirao, a provera rešenja nije ukazala na probleme u proceni parametara. Radi preglednosti, značajni direktni efekti izostavljeni su iz grafičkog prikaza modela i prikazani su u Tabeli 17.



Slika 12

Integrirani model socioemocionalnih resursa, onlajn ponašanja i samopredstavljanja

Napomena. Direktnе veze prediktora sa MOCA kriteijumima prikazane su isprekidanom linijom. R^2 = procenat varijanse objašnjen modelom;

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija u onlajn prostoru; POSS-u = Usklađena samoprezentacija u onlajn prostoru; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije.

Tabela 17*Direktni efekti u završnom integrativnom modelu*

Putanja	Procenjeni efekat (β)	p
Saosećanje (AMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	.151	<.001
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	.093	.003
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	.246	<.001
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	.095	.002
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po)	.146	<.001
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.180	<.001
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.227	<.001
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.153	<.001
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.125	<.001
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.129	<.001
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.151	<.001
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.203	<.001
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp)	.128	<.001
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	.070	.027
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	.100	.001
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	.130	<.001
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	-.113	.001
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	.231	<.001

Putanja	Procenjeni efekat (β)	p
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii)	-.092	.002
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir)	.106	< .001
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir)	.226	< .001
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir)	.250	< .001
Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.088	.005
Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.125	< .001
Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.159	< .001
Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.279	< .001
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.165	< .001
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.140	< .001
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju (MOCA-sp)	.393	< .001
Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.162	< .001
Emocionalna inteligencija (ATTEI) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.213	< .001
Saosećanje (AMES-s) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.207	< .001
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.082	.006
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.242	< .001
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.117	< .001

Kao i u slučaju ostalih finalnih rešenja, specifični indirektni efekti u integrativnom modelu testirani su butstrep procedurom na 2000 ponovljenih uzoraka. U Tabeli 18 prikazani su samo statistički značajni indirektni efekti. Dobijeni nalazi pokazuju da su i nakon istovremenog uključivanja socioemocionalnih resursa, obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samoprezentovanja utvrđeni značajni indirektni efekti preko SEROK dimenzija. Najveći broj ovih efekata odnosio se na nesporazume u onlajn komunikaciji, pri čemu su značajne indirektne putanje uključivale sve četiri SEROK dimenzije. Više različitih posrednih putanja ka nesporazumima dobijeno je za kognitivnu empatiju i saosećanje u kontekstu društvenih mreža, preferenciju modaliteta komunikacije, habitualnu upotrebu onlajn sadržaja i idealističnu i preferiranu samoprezentaciju. Nasuprot tome, značajni indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije odvijali su se isključivo preko dimenzije izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške u onlajn komunikaciji. Za socijalnu povezanost kroz onlajn komunikaciju u završnom integrativnom modelu nisu utvrđeni statistički značajni indirektni efekti preko SEROK dimenzija.

Tabela 18

Statistički značajni standardizovani indirektni efekti u integrativnom modelu

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.023	.009	.038
Saosećanje (AMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.013	.003	.026
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.008	.001	.018
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.028	.013	.045
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.011	.001	.023
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.029	.013	.048
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.077	.051	.103
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.022	.006	.040
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.019	.008	.032

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.016	.006	.030
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.056	.037	.078
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.008	.002	.017
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.016	.006	.027
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.021	.008	.036
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.063	.043	.087
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.108	.081	.136
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.016	.006	.028
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji (SEROK-ir) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.070	.047	.095
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.086	.063	.111
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Promišljena i obzirna onlajn komunikacija (SEROK-po) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.013	.003	.025

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.019	.008	.032
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.018	-.031	-.007
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.025	.011	.042
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.037	.020	.057
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → SEROK posrednici → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n), ukupno	.062	.038	.087
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	.016	.007	.027
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji (SEROK-dii) → Nesporazumi u onlajn komunikaciji (MOCA-n)	-.015	-.028	-.004
Kognitivna empatija (AMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.029	.014	.047
Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-k) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.037	.019	.057
Saosećanje u kontekstu društvenih mreža (dmAMES-s) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.025	.012	.039

Putanja	Procenjeni efekat (β)	95% interval poverenja	
		Donji prag	Gornji prag
Preferencija modaliteta komunikacije (SOPA-mk) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.020	.009	.034
Habitualna upotreba onlajn sadržaja (SOPA-h) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.021	.010	.036
Oflajn aktivnosti i podrška (SOPA-off) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.024	.013	.038
Idealistična i preferirana samoprezentacija (POSS-ip) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.033	.017	.051
Usklađena samoprezentacija (POSS-u) → Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji (SEROK-ipp) → Lakoća onlajn komunikacije (MOCA-l)	.021	.010	.033

Napomena. 95% CI = Butstrep interval poverenja za standardizovani indirektni efekat. Oznaka „ukupno“ odnosi se na ukupni standardizovani indirektni efekat datog prediktora na određeni ishod, dobijen sabiranjem njegovih značajnih specifičnih indirektnih putanja preko SEROK posrednika uključenih u model. Ovi efekti ne predstavljaju dodatne pojedinačne putanje, već zbir posrednih efekata preko više SEROK subskala.

6.4 Diskusija

Studiju 2 načelno možemo podeliti na nekoliko segmenata, koji odgovaraju međusobno povezanim ciljevima. Osnovni cilj studije bio je da se na velikom uzorku srednjoškolaca kvantitativno ispituju one individualne i onlajn-kontekstualne karakteristike koje su se u Studiji 1 pokazale relevantnim za razumevanje emocionalno značajnih iskustava adolescenata u onlajn prostoru. U tom smislu, u Studiji 2 smo pošli od nalaza da adolescenti upravo u svakodnevnim onlajn interakcijama prepoznaju situacije koje uključuju izražavanje i tumačenje emocija, podršku, nesporazume, čekanje odgovora, doživljaj ignorisanja, izbor komunikacionog modaliteta i način predstavljanja sebe drugima. Zbog toga je Studija 2 bila usmerena na kvantitativno ispitivanje socioemocionalnih resursa adolescenata i digitalno-komunikacionih obrazaca koji mogu biti značajni za razumevanje njihovih emocionalno relevantnih iskustava u onlajn prostoru.

Drugi segment je statističke prirode, i odnosio se na proveru metrijskih karakteristika instrumenata korišćenih u studiji, sa posebnim naglaskom na dve skale konstruisane za potrebe ovog istraživanja – Skalu emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK) i Skalu obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA). Ove skale razvijene su upravo kako bi se kvantitativno operacionalizovale dimenzije digitalnog iskustva koje su adolescenti u Studiji 1 prepoznali kao emocionalno značajne, a koje postojeći instrumenti ne obuhvataju u potpunosti. Konačno, treći segment i centralni cilj studije bio je da se, kroz strukturne modele, ispita da li emocionalni i regulacioni obrasci komunikacije u onlajn kontekstu imaju ulogu proksimalnih komunikacionih mehanizama preko kojih se širi socioemocionalni resursi i digitalno-komunikacioni kontekst povezuju sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije.

Rezultati strukturnih modela pokazuju da su emocionalni i regulacioni obrasci onlajn komunikacije povezani i sa socioemocionalnim resursima adolescenata i sa obrascima njihovog onlajn ponašanja i samoprezentovanja. Pojedine SEROK dimenzije imale su i posredničku ulogu u povezanosti ovih prediktora sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije, pri čemu su se obrasci povezanosti razlikovali u zavisnosti od konkretne SEROK dimenzije i ishoda. Integrativni model dodatno je pokazao koje se od ovih povezanosti zadržavaju kada se obe grupe prediktora razmatraju istovremeno. Ovi nalazi podržavaju razmatranje emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije kao zasebnog nivoa analize između širih individualnih karakteristika i obrazaca digitalnog funkcionisanja, sa jedne strane, i subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije, sa druge.

6.4.1 Deskriptivni nalazi i metrijske karakteristike korišćenih instrumenata

Deskriptivne mere i provere metrijskih karakteristika pokazale su da su instrumenti korišćeni u Studiji 2, načelno, bili primereni uzorku srednjoškolaca. Distribucije većine skorova nisu pokazivale izrazita odstupanja koja bi onemogućila dalju primenu analiza, dok su kod testova sposobnosti uočene očekivane razlike u težini zadataka i obliku distribucije ukupnih skorova. Pored toga, provera polnih razlika, iako nije predstavljala zasebno istraživačko pitanje, sprovedena je kako bi se dodatno proverilo da li se instrumenti ponašaju očekivano na ovom uzorku.

Kada je reč o merama sposobnosti EI, Test rečnika emocija (TRE-35) pokazao je prosečnu težinu zadataka primerenu uzrastu, uz zadatke različitog nivoa težine. Distribucija ukupnog skora bila je približno pravilna, a dobijena pouzdanost podržava upotrebu ukupnog skora kao indikatora sposobnosti razumevanja emocionalnih pojmova. Devojke su na TRE-35 postizale više skorove od mladića, što je u skladu sa nalazima iz validacije ovog testa, u kojoj su polne razlike u ukupnom uzorku takođe bile u korist devojaka, iako su autori ukazali da se njihova izraženost može razlikovati u zavisnosti od kulturnog konteksta (Costa et al., 2011). Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije (ATTEIs) je za naš uzorak bio nešto lakši, što se ogledalo u negativno asimetričnoj distribuciji ukupnog skora. Ipak, ukupan skor je pokazao dobru internu konzistenciju, dok je subskala upravljanja emocijama imala nisku pouzdanost, najverovatnije zbog malog broja zadataka. Zbog toga je u daljim analizama korišćen ukupan skor ATTEIs, koji stabilnije zahvata širu sposobnost emocionalnog rezonovanja i primene emocionalnog znanja u problemskim situacijama. I na ovoj meri devojke su postizale više skorove, što je u skladu sa ranijim istraživanjima sposobnosnih mera emocionalne inteligencije, u kojima su žene često postizale više rezultate, naročito na zadacima koji uključuju prepoznavanje, razumevanje i obradu emocionalnih informacija (Brackett et al., 2004; Extremera et al., 2006; Mayer et al., 1999).

Kod AMES instrumenta potvrđena je teorijski očekivana trofaktorska struktura, koja razlikuje kognitivnu empatiju, afektivnu empatiju i saosećanje. Faktorska opterećenja bila su visoka i sadržinski jasna, a pouzdanosti subskala zadovoljavajuće. Devojke su postizale više skorove na sve tri dimenzije, što je u skladu sa originalnom validacionom studijom (Vossen et al., 2015). Sličan obrazac dobijen je i kod verzije AMES instrumenta prilagođene kontekstu društvenih mreža: trofaktorski model je pokazao dobro uklapanje, a devojke su imale više skorove na kognitivnoj empatiji, afektivnoj empatiji i simpatiji u kontekstu društvenih mreža. Ovaj nalaz je važan za šire ciljeve disertacije, jer pokazuje da se i u onlajn-specifičnom kontekstu mogu razlikovati dimenzije empatije i saosećanja, kao i da empatija u kontekstu društvenih mreža ne predstavlja samo direktan odraz opšte empatije, već zahteva odvojeno merenje.

Skala samoprezentacije u onlajn prostoru (POSS) zahtevala je modifikaciju u odnosu na prethodno validiranu verziju instrumenta sa četiri subskale (Bodroža et al., 2025). Visoka korelacija između idealizovane samoprezentacije i preferirane onlajn samoprezentacije ukazala je da se ove dve dimenzije kod srednjoškolaca ne mogu jasno

empirijski razdvojiti. Zbog toga smo zadržali trofaktorsko rešenje u kojem su one objedinjene u dimenziju idealistične i preferirane samoprezentacije. Ovakav nalaz može se razumeti razvojno: u adolescenciji je onlajn prostor važan kontekst za isprobavanje, oblikovanje i prikazivanje različitih aspekata identiteta, pa poželjna slika o sebi u digitalnom prostoru i preferiranje onlajn samoprikazivanja verovatno čine blisko povezane aspekte upravljanja identitetom (Manago et al., 2008; Valkenburg et al., 2005). Usklađena samoprezentacija imala je nešto nižu pouzdanost, što nam je važno zbog interpretacije nalaza, ali je zadržana zbog sadržinske relevantnosti i teorijske važnosti za razlikovanje onlajn i oflajn slike o sebi.

Na POSS dimenzijama nisu pronađene statistički značajne polne razlike, što ukazuje da se u našem uzorku devojke i mladići ne razlikuju značajno u izraženosti idealistične/preferirane, višestruke i usklađene onlajn samoprezentacije. U odnosu na srpsku validaciju POSS instrumenta na uzorku odraslih, ovaj nalaz je delimično podudaran. Bodroža i saradnici (2025) pokazali su da je instrument invarijantan u odnosu na pol i da su polne razlike uglavnom male, pri čemu je jedina značajna razlika dobijena na dimenziji višestruke samoprezentacije, na kojoj su muškarci postizali nešto više skorove. Na našem uzorku srednjoškolaca razlika na višestrukoj samoprezentaciji bila je istog smera, ali nije dostigla statističku značajnost.

MOCA subskale stavova prema onlajn komunikaciji pokazale su zadovoljavajuću unutrašnju koherenciju, uz napomenu da je korišćena modifikovana verzija jer je jedna stavka iz subskale socijalne povezanosti isključena zbog veoma niskog faktorskog opterećenja. Nakon isključivanja problematične stavke, korišćene su tri subskale: nesporazumi, socijalna povezanost i lakoća onlajn komunikacije. Ove dimenzije ne opisuju samo pozitivan ili negativan odnos prema onlajn komunikaciji, već različite aspekte subjektivnog doživljaja njene funkcionalnosti, rizika i socijalnog značaja. Upravo zbog toga je važno primetiti da su polne razlike na MOCA subskalama bile diferencirane. Devojke su imale više skorove na nesporazumima i lakoći onlajn komunikacije, dok razlika u socijalnoj povezanosti kroz onlajn komunikaciju nije bila značajna. Ovaj nalaz je u skladu sa originalnom konceptualizacijom MOCA instrumenta, u kojoj stavovi prema onlajn komunikaciji nisu shvaćeni kao jedinstven odnos prema digitalnoj komunikaciji, već kao višedimenzionalan skup kognitivno-afektivnih orijentacija (Ledbetter, 2009).

Skala emocionalnih i regulacionih obrazaca komunikacije u onlajn kontekstu (SEROK), konstruisana za potrebe ove studije, pokazala je sadržinski jasne i istraživački upotrebljive subskale, iako njene metrijske karakteristike treba tumačiti kao preliminarne. Pouzdanosti subskala kretale su se od nešto nižih do prihvatljivih, što je delom očekivano imajući u vidu mali broj stavki u pojedinim subskalama. Devojke su postizale više skorove na svim SEROK subskalama, a najizraženija razlika dobijena je na dimenziji izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške u onlajn komunikaciji. Ovaj nalaz se može povezati sa prethodnim istraživanjima koja pokazuju da su devojke u periodu adolescencije češće usmerene na emocionalnu razmenu, samootkrivanje i podršku u vršnjačkim odnosima (Valkenburg et al., 2011; Rose et al., 2016). U onlajn

prostoru to može doprineti doživljaju komunikacije kao lakše i pogodnije za izražavanje i prepoznavanje emocija, ali istovremeno i većoj izloženosti emocionalno nijansiranim situacijama u kojima postoji više mogućnosti za pogrešno tumačenje poruka, kašnjenja odgovora, kratkih reakcija ili izostanka odgovora. U prilog ovom tumačenju ide i nalaz da je dimenzija izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške u daljim analizama bila povezana i sa lakoćom onlajn komunikacije i sa nespornostima, što sugerise da ona ne odražava samo kvalitet komunikacije, već i širi stepen emocionalne uključenosti u digitalne razmene.

Konačno, Skala obrazaca onlajn ponašanja adolescenata (SOPA) pokazala je jasnu i teorijski interpretabilnu trofaktorsku strukturu, iako su pouzdanosti subskala bile niže, što pripisujemo malom broj stavki i činjenicu da je instrument korišćen u prvoj fazi razvoja. Dobijene vrednosti prosečnih inter-ajtem korelacija ukazuju da stavke ipak međusobno korespondiraju u odgovarajućoj meri, pa su uprkos postojanju subskala sa po dva ajtema u daljim analizama korišćeni skorovi na pojedinačnim subskalama, bez formiranja ukupnog skora. Sadržinski, SOPA je omogućila da se kvantitativno zahvate obrasci koji su u Studiji 1 prepoznati kao važni za svakodnevno digitalno funkcionisanje adolescenata: razlike između onlajn i oflajn komunikacionog ponašanja, habitualno korišćenje onlajn sadržaja i prisustvo oflajn aktivnosti i podrške. Važno je napomenuti da ove dimenzije nisu tretirane kao opšti pokazatelji „intenziteta korišćenja interneta“, već kao specifični komunikacioni i regulacioni obrasci koji mogu oblikovati emocionalno značajna iskustva adolescenata u onlajn prostoru.

U celini, objedinjeni nalazi o deskriptivnim karakteristikama, polnim razlikama i metrijskim svojstvima instrumenata pokazuju da su korišćene mere bile dovoljno primerene za dalje analize. Ranije razvijeni i adaptirani instrumenti uglavnom su pokazali očekivanu strukturu i zadovoljavajuću pouzdanost, dok su novoformirane skale SEROK i SOPA pokazale jasnu sadržinsku relevantnost i istraživačku upotrebljivost, uz potrebu za proširenjem broja stavki u cilju daljeg metrijskog unapređenja.

6.4.2 Validacija instrumenata SEROK i SOPA

Posebno važan doprinos Studije 2 odnosi se na konstrukciju i proveru dve nove mere, razvijene na osnovu nalaza Studije 1. Konstruisanjem instrumenata SEROK i SOPA težili smo da kvalitativno identifikovane situacije i obrazace ponašanja adolescenata u onlajn prostoru prevedemo u kvantitativno merljive dimenzije. Na taj način Studija 2 nadovezuje se na kvalitativne nalaze Studije 1, omogućavajući njihovu statističku proveru kroz ispitivanje odnosa između EI, empatije i onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata.

Rezultati analiza za *SEROK* pokazuju da skala zahvata četiri sadržinski jasne dimenzije emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije: promišljenu i obzirnu onlajn komunikaciju, izražavanje i prepoznavanje emocija i podršku, doživljaj ignorisanja i isključenosti, i impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji.

Eksplorativna faktorska analiza podržala je četvorofaktorsko rešenje kao sadržinski najinterpretabilnije, iako je metrijski postojala mogućnost drugačijih rešenja. Odluka da zadržimo četvorofaktorsku strukturu zasnovana je na sadržinskoj interpretabilnosti faktora i njihovoj povezanosti sa obrascima doživljavanja, reagovanja i komunikacije identifikovanim u Studiji 1. Ti obrasci odnosili su se na promišljanje pre odgovora i obzir prema sagovorniku, prepoznavanje i izražavanje emocija i pružanje podrške, doživljaj ignorisanja i isključenosti, kao i impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji.

Ipak, konfirmatorna faktorska analiza nije u potpunosti potvrdila strogu četvorofaktorsku strukturu SEROK-a. Sva faktorska opterećenja bila su statistički značajna i sadržinski interpretabilna, ali globalni pokazatelji uklapanja nisu bili u potpunosti zadovoljavajući. Zbog toga SEROK treba posmatrati kao preliminarno validiran instrument, pogodan za istraživačku upotrebu na nivou subskala, ali ne kao konačno standardizovanu meru. Dodatno ograničenje predstavlja postojanje dvoajtemskih faktora, posebno dimenzije Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji, u kojoj jedna stavka dominantno reprezentuje faktor. Pri tumačenju ove subskale važno je imati u vidu i njeno sadržinsko ograničenje: dve pripadajuće stavke prvenstveno se odnose na procenu da je adolescent u onlajn komunikaciji ignorisan ili izostavljen, dok ne zahvataju neposredno emocionalnu reakciju na takvu situaciju. Stoga naziv dimenzije treba razumeti u širem smislu doživljaja situacije ignorisanja i isključenosti, a ne kao neposrednu meru emocionalnog doživljaja. Buduće verzije instrumenta trebalo bi proširiti dodatnim stavkama koje bi omogućile preciznije razlikovanje različitih oblika ignorisanja, neodgovaranja i izostavljanja, kao i emocionalnih reakcija koje ih mogu pratiti.

Konvergentno-divergentni obrasci korelacija podržavaju smislenost SEROK subskala. *Promišljena i obzirna onlajn komunikacija* bila je povezana sa empatijom, i sposobnostima EI, što je očekivano jer ova dimenzija pretpostavlja uzimanje u obzir perspektive i osećanja druge osobe. *Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška* pokazali su najdoslednije povezanosti sa merama empatije, posebno u digitalnom kontekstu, ali i sa pozitivnijim doživljajem onlajn komunikacije. Ova dimenzija je bila pozitivno povezana i sa obe sposobnosne mere EI, pri čemu je povezanost sa ATTEIs bila izraženija u odnosu na vezu sa TRE-35. Istovremeno, izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška bili su povezani i sa nesporazumima u onlajn komunikaciji, što je jedan od važnijih nalaza studije: onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese adolescenata ne predstavlja samo pokazatelj kvalitetne komunikacije, već i veći stepen uključenosti u onlajn interakcije u kojima postoji više prostora za pogrešna tumačenja.

Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji pokazao je drugačiji obrazac povezanosti. Ova dimenzija bila je povezana pre svega sa onlajn samoprezentacijom i nesporazumima u onlajn komunikaciji, a negativno sa usklađenom samoprezentacijom. Nasuprot tome, povezanost sa ATTEIs nije bila značajna, dok je povezanost sa TRE-35 bila veoma niska i negativna. Ovakav obrazac ukazuje da doživljaj ignorisanja i isključenosti nije jednostavna posledica slabijih

spособnosti emocionalnog razumevanja i rezonovanja. Pre se može razumeti kao specifično onlajn iskustvo koje se razvija u odnosu na očekivanja publike, dostupnost drugih, značaj onlajn potvrde i način na koji adolescenti tumače ponašanje drugih u digitalnom prostoru. Drugim rečima, ova dimenzija SEROK-a više odražava osetljivost na digitalne signale prihvatanja i odbacivanja nego opštu sposobnost razumevanja emocionalnih situacija. *Impulsivno reagovanje* bilo je najviše povezano sa nesporedumima, što odgovara sadržaju (i nazivu) subskale, dok su povezanosti sa sposobnosnim merama EI bile veoma niske: sa TRE-35 nije dobijena značajna povezanost, a veza sa ATTEIs bila je praktično zanemarljiva. Ovaj nalaz je važan jer sugerise da impulsivnost u onlajn komunikaciji ne znači nužno odsustvo emocionalne osetljivosti ili emocionalnih sposobnosti. Naprotiv, ona može odražavati emocionalnu uključenost u digitalne razmene, ali praćenu slabijom regulacijom neposrednog odgovora u uslovima brze, dostupne i često dvosmislene onlajn komunikacije.

Kratkim osvrtom na mere sposobnosti EI, vidimo da obrasci povezanosti sa TRE-35 i ATTEIs dodatno potvrđuju razliku između SEROK subskala. Dimenzije koje se odnose na obzirnost, podršku i prepoznavanje emocija očekivano su povezane sa merama EI, naročito sa ATTEIs kao merom primene emocionalnog znanja u problemskim situacijama. Nasuprot tome, doživljaj ignorisanja i impulsivno reagovanje nisu se pokazali kao jednostavni pokazatelji nižih emocionalnih sposobnosti, već kao specifični obrasci emocionalno relevantnog reagovanja u onlajn kontekstu.

Drugi konstruisani instrument *SOPA* pokazao je jasniju faktorsku strukturu od instrumenta SEROK. Trofaktorsko rešenje bilo je sadržinski interpretabilno, potvrđeno prihvatljivim pokazateljima uklapanja u KFA i podržano smislenim obrascem korelacija sa eksternim merama. Subskale SOPA razlikuju tri važna obrasca: preferenciju modaliteta komunikacije, habitualnu upotrebu onlajn sadržaja i oflajn aktivnosti i podršku. I ove dimenzije direktno proizlaze iz nalaza Studije 1, u kojoj su adolescenti opisivali razlike između onlajn i komunikacije uživo, automatsko posezanje za telefonom u dosadi i značaj oflajn odnosa i aktivnosti.

Ipak, uprkos jasnijoj faktorskoj strukturi ne smemo zanemariti da SOPA ima metrijska ograničenja. Jedan faktor čine samo dve stavke, a pojedine stavke imaju niža faktorska opterećenja ili komunalitete. To ukazuje da je instrument u prvoj fazi razvoja i da bi buduće verzije trebalo proširiti dodatnim stavkama. Međutim, obrazac korelacija podržava konvergentnu i divergentnu validnost subskala. *Preferencija modaliteta komunikacije* bila je najviše povezana sa POSS dimenzijama onlajn samoprezentacije i MOCA ishodima, što pokazuje da ova dimenzija zahvata razliku između onlajn i oflajn ponašanja, pre nego opšte emocionalne sposobnosti. *Habitualna upotreba onlajn sadržaja* bila je povezana sa intenzivnijim uključivanjem u onlajn komunikaciju, socijalnom povezanošću, lakoćom i nesporedumima, što ide u prilog i sadržinskoj valjanosti: ova subskala ne meri samo učestalost korišćenja, već rutinu zadržavanja u digitalnom prostoru i teško kontrolisanje vremena provedenog onlajn. *Oflajn aktivnosti i podrška* pokazale su drugačiji obrazac: pozitivne povezanosti sa socioemocionalnim resursima i negativne povezanosti sa pojedinim oblicima onlajn samoprezentovanja. Važno je,

dakle, da ovu dimenziju ne tumačimo kao odsustvo onlajn komunikacije, već prisustvo alternativnih oslonaca u oflajn prostoru.

U celini, rezultati analize kojima smo proveravali predmet merenja (validnost) konstruisanih skala možemo interpretirati u svetlu ocene da SEROK i SOPA imaju istraživačku vrednost jer zahvataju aspekte digitalnog iskustva adolescenata koji nisu u potpunosti obuhvaćeni postojećim merama EI, empatije, samopredstavljanja ili stavova prema onlajn komunikaciji. Njihova vrednost nije samo metrijska, već i konceptualna, jer nam one omogućavaju da odemo korak dalje i da onlajn komunikacija u populaciji adolescenata posmatramo kroz emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji, a ne samo kroz vreme provedeno onlajn ili opšte stavove prema digitalnim medijima.

6.4.3 Socioemocionalni model

Prva grupa strukturnih modela testiranih u Studiji 2 usmerena je na socioemocionalne resurse adolescenata – sposobnosti EI i empatiju u opštem i kontekstu društvenih mreža. Početni model potpune medijacije nije pokazao zadovoljavajuće uklapanje sa podacima, što nam je ukazalo da povezanost socioemocionalnih resursa sa doživljajem onlajn komunikacije ne može biti u potpunosti objašnjena samo preko SEROK dimenzija. U narednom koraku uveli smo direktne putanje od odabranih socioemocionalnih prediktora ka lakoći onlajn komunikacije, jer se ovaj ishod razlikuje od nesporazuma i socijalne povezanosti: on ne opisuje samo konkretnu teškoću ili socijalni ishod komunikacije, već i širi osećaj sigurnosti, kompetentnosti i snalaženja u digitalnoj interakciji. Konačno, završni socioemocionalni model zadržao je teorijski smislene i empirijski stabilne putanje, i pokazao dobro uklapanje sa podacima.

Nalazi završnog socioemocionalnog modela pokazuju da opšta i onlajn-specifična empatija nemaju identičnu ulogu u objašnjenju onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese adolescenata. Opšta kognitivna empatija bila je povezana pre svega sa izražavanjem i prepoznavanjem emocija i podrške u onlajn komunikaciji, dok je opšte saosećanje bilo povezana sa promišljenom i obzirnom komunikacijom i sa lakoćom onlajn komunikacije. Ovakav obrazac ukazuje da opšti socioemocionalni resursi, posebno zauzimanje perspektive i prosocijalna orijentacija prema drugima, doprinose podržavajućim i obzirnim aspektima digitalne komunikacije.

Empatija u kontekstu društvenih mreža pokazala je širi i složeniji obrazac. Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža bila je povezana ne samo sa poželjnim komunikacionim dimenzijama, poput obzirnosti i izražavanja podrške, već i sa doživljajem ignorisanja i impulsivnim reagovanjem u onlajn komunikaciji. Slično tome, saosećanje u kontekstu društvenih mreža bila je povezana sa obzirnošću, podrškom i doživljajem digitalnog ignorisanja. Ovi nalazi ukazuju da empatiju u kontekstu društvenih mreža ne možemo tumačiti kao „zaštitni faktor“ (od neželjenih ishoda poput doživljaja ignorisanja). Ona može doprinositi boljem prepoznavanju

emocionalnih signala i većoj spremnosti na podršku, ali istovremeno može povećati osetljivost na dvosmislene znakove – izostanak odgovora, kratka poruka, odložena reakcija ili preskakanje u grupnoj komunikaciji.

Među SEROK dimenzijama, impulsivno reagovanje bilo je posebno važno za razumevanje nesporazuma u onlajn komunikaciji. Brzo i nedovoljno promišljeno odgovaranje u emocionalno značajnim situacijama povećava mogućnost pogrešnog tumačenja i eskalacije komunikacionih problema. Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji takođe je doprinosa nesporazumima, što potvrđuje da negativna interpretacija digitalnih signala može imati značajnu ulogu u doživljaju onlajn komunikacije. Za dimenziju izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške možemo reći da ima dvostruku ulogu: bila je povezana i sa nesporazumima i sa lakoćom onlajn komunikacije. Ovaj nalaz interpretiramo u ključu da ista dimenzija može imati i povoljne i manje povoljne implikacije: adolescenti koji se više emocionalno angažuju onlajn mogu lakše pružati podršku i doživljavati komunikaciju kao lakšu; istovremeno, oni mogu i češće ulaziti u emocionalno složene razmene u kojima je veća verovatnoća nesporazuma.

Posrednička uloga SEROK subskala potvrđena je i analizom indirektnih efekata u modelu. Najveći broj značajnih indirektnih efekata odnosio se na nesporazume, što ukazuje da se veza između socioemocionalnih resursa i ovog ishoda ostvaruje preko više komunikacionih mehanizama. Kognitivna empatija i saosećanje u kontekstu društvenih mreža imale su više značajnih indirektnih efekata nego njihove opšte varijante, što nam je potvrdilo važnost merenja empatije u kontekstu društvenih mreža. Indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije bili su uži i uglavnom su se odvijali preko izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške. Ovaj nalaz interpretiramo tako da se osećaj lakoće u socioemocionalnom modelu najviše vezuje za sposobnost i spremnost adolescenata da u digitalnom prostoru prepoznaju emocije, izraze osećanja i pruže podršku.

6.4.4 Model onlajn ponašanja i samoprezentovanja

Druga grupa strukturnih modela bila je usmerena na ispitivanje povezanosti obrazaca onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanja sa SEROK dimenzijama i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije. Kao prediktorske varijable uključene su dimenzije novokonstruisane skale SOPA i dimenzije onlajn samopredstavljanja (POSS), dok su SEROK dimenzije i MOCA ishodi imali iste uloge kao u socioemocionalnom modelu.

Kako početni model potpune medijacije nije pokazao zadovoljavajuće uklapanje, testirali smo model parcijalne medijacije u kojem smo dodali direktne putanje ka MOCA ishodima, posebno ka socijalnoj povezanosti, sa hipotezom da se osećaj povezanosti u onlajn prostoru može oslanjati na prisustvo, dostupnost i vidljivost u mreži, a ne samo na konkretne emocionalno-relevantne razmene. Završni model OPS3 predstavljao je parsimoničniju specifikaciju ovog modela. U njemu dimenzija višestruke samoprezentacije nije zadržana, dok su idealistična i preferirana

samoprezentacija i usklađena samoprezentacija ostale uključene u završno rešenje. Završni model pokazao je dobro uklapanje sa podacima.

Među SOPA dimenzijama, *Preferencija modaliteta komunikacije* bila je povezana sa sve četiri SEROK dimenzije, a preko njih i sa nespোরазумима u onlajn komunikaciji. Ovu dimenziju ne treba tumačiti kao jednostavnu sklonost ka izboru određenog komunikacionog kanala, već kao pokazatelj razlika između načina na koji adolescent komunicira i predstavlja sebe onlajn i uživo. Njene stavke, između ostalog, obuhvataju veću direktnost ili hrabrost u porukama i slanje sadržaja koji se možda ne bi izgovorio u neposrednoj komunikaciji. Dobijeni obrazac zato ukazuje da su izraženije razlike između onlajn i neposrednog načina komuniciranja povezane sa različitim emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije, kao i sa većom verovatnoćom nespоразума.

Habitualna upotreba onlajn sadržaja bila je povezana sa izražavanjem i prepoznavanjem emocija i podrškom, impulsivnim reagovanjem, kao i sa socijalnom povezanošću kroz onlajn komunikaciju. Ovakav obrazac ukazuje na višeznačnu ulogu (rutinizovanog) korišćenja digitalnih sadržaja. Sa jedne strane, češće i habitualno prisustvo u digitalnom prostoru može biti povezano sa većim mogućnostima za održavanje kontakta i uključivanje u vršnjačku komunikaciju. Sa druge strane, povezanost sa impulsivnim reagovanjem pokazuje da je habitualna upotreba istovremeno povezana i sa obrascem manje promišljenog reagovanja u onlajn komunikaciji. Zbog presečnog karaktera podataka, međutim, nije moguće zaključiti da habitualna upotreba sama po sebi dovodi do impulsivnog reagovanja.

Dimenzija *Oflajn aktivnosti i podrška* pokazala je drugačiji obrazac povezanosti: bila je povezana sa većom promišljenošću i obzirnošću, većim izražavanjem i prepoznavanjem emocija i podrške, nižim doživljajem ignorisanja i isključenosti i većom lakoćom onlajn komunikacije. Indirektni efekti dodatno pokazuju da je njena povezanost sa nespоразумима preko dimenzije ignorisanja i isključenosti bila negativnog smera. Ovakav obrazac je u skladu sa pretpostavkom o potencijalno zaštitnoj ulozi dostupnih odnosa, podrške i aktivnosti izvan digitalnog prostora, ali na osnovu ovih podataka nije opravdano govoriti o njihovom protektivnom efektu u kauzalnom smislu. Važan nalaz je da oslanjanje na oflajn aktivnosti i podršku ne predstavlja jednostavno odsustvo ili odbacivanje onlajn komunikacije, već može koegzistirati sa funkcionalnijim obrascima komunikacije u digitalnom prostoru.

Nalazi o onlajn samoprezentovanju takođe pokazuju različite obrasce. Idealistična i preferirana samoprezentacija bila je povezana sa izražavanjem i prepoznavanjem emocija i podrškom, ali i sa doživljajem ignorisanja i isključenosti, socijalnom povezanošću i lakoćom onlajn komunikacije. Ovakav nalaz pokazuje da izraženije upravljanje poželjnom slikom o sebi nije jednoznačno povezano samo sa nepovoljnim aspektima onlajn iskustva, već istovremeno prati i veću socijalnu povezanost i lakoću komunikacije. Usklađena samoprezentacija pokazala je drugačiji obrazac, povezujući se sa većim izražavanjem i prepoznavanjem emocija i podrške, nižim doživljajem ignorisanja i isključenosti i većom lakoćom komunikacije. Ove nalaze

tumačimo kao povezanost načina samopredstavljanja sa različitim iskustvima i obrascima komunikacije, pre nego dokaz da određeni način samoprezentovanja smanjuje ili povećava emocionalnu napetost.

Posebno je važan obrazac dobijen za socijalnu povezanost kroz onlajn komunikaciju. U završnom modelu SEROK dimenzije nisu imale značajne putanje ka ovom ishodu, dok su direktne povezanosti ostale za habitualnu upotrebu onlajn sadržaja i idealističnu i preferiranu samoprezentaciju. Ovakav rezultat sugerise da socijalna povezanost zahvata širi aspekt uključenosti u digitalni socijalni prostor, koji nije nužno povezan sa konkretnim emocionalnim i regulacionim obrascima komunikacije. Drugim rečima, rezultati više podržavaju razlikovanje osećaja socijalne uključenosti u onlajn komunikaciju od konkretnih načina na koje adolescenti u toj komunikaciji prepoznaju emocije, pružaju podršku, doživljavaju ignorisanje ili impulsivno reaguju.

Analiza indirektnih efekata dodatno je pokazala da su nesporazumi u onlajn komunikaciji bili povezani sa većim brojem posredničkih putanja nego lakoća onlajn komunikacije. Kod nesporazuma značajni indirektni efekti uključivali su sve četiri SEROK dimenzije, a posebno širok obrazac dobijen je za preferenciju modaliteta komunikacije, koja je bila indirektno povezana sa nesporazumima preko svih SEROK dimenzija. Nasuprot tome, indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije uglavnom su se odvijali preko izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške, uz promišljenu i obzirnu komunikaciju kao dodatni posrednik kod pojedinih prediktora. Ovi nalazi pokazuju da se povezanosti obrazaca onlajn ponašanja i samopredstavljanja sa različitim aspektima subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije ostvaruju preko različitih SEROK dimenzija, pri čemu je najraznovrsniji obrazac indirektnih povezanosti dobijen za nesporazume.

6.4.5 Integrativni model

Konačno, nakon zasebnog testiranja socioemocionalnog modela i modela onlajn ponašanja i samopredstavljanja, formiran je integrativni model. Njegov cilj nije bio ponovno ispitivanje svih prethodno razmatranih odnosa, već provera koje se povezanosti zadržavaju kada se socioemocionalni resursi adolescenata, obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanje razmatraju istovremeno. Integrativni model je na taj način predstavljao završni korak u povezivanju nalaza prethodna dva modela i proceni jedinstvenih povezanosti pojedinih prediktora sa SEROK dimenzijama i subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije.

Rezultati su pokazali da su u završnom modelu zadržane varijable iz obe grupe prediktora. Među socioemocionalnim resursima zadržane su kognitivna empatija i saosećanje u opštem i kontekstu društvenih mreža, dok afektivna empatija i TRE-35 nisu pokazali dodatni jedinstveni doprinos nakon istovremenog uključivanja ostalih prediktora. Ovakav nalaz ne znači da ovi konstrukti nisu relevantni za onlajn komunikaciju, već da se deo njihovih povezanosti verovatno preklapa sa drugim

socioemocionalnim karakteristikama uključenim u model. ATTEIs je, sa druge strane, zadržao direktnu pozitivnu povezanost sa lakoćom onlajn komunikacije, što pokazuje da je sposobnost emocionalnog rezonovanja i primene emocionalnog znanja povezana sa ovim aspektom subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije i kada se ostali prediktori razmatraju istovremeno.

Posebno je značajno što su kognitivna empatija i saosećanje u kontekstu društvenih mreža zadržale povezanosti sa više SEROK dimenzija i uz istovremeno uključivanje njihovih opštih varijanti. Ovaj obrazac podržava korisnost kontekstualizovanog merenja empatije i simpatije, jer mere prilagođene društvenim mrežama pružaju dodatne informacije o emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije. Istovremeno, u integrativnom modelu zadržani su i svi prediktori onlajn ponašanja i samopredstavljanja koji su bili uključeni u završni model OPS3, što pokazuje da njihove povezanosti nisu bile iscrpljene razlikama u socioemocionalnim resursima adolescenata.

Najvažniji nalaz integrativnog modela odnosi se na različitu ulogu SEROK dimenzija u zavisnosti od ishoda. Najraznovrsniji obrazac indirektnih povezanosti dobijen je za nesporazume u onlajn komunikaciji. Značajne indirektne putanje uključivale su sve četiri SEROK dimenzije, a kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža i preferencija modaliteta komunikacije bile su indirektno povezane sa nesporazumima preko sve četiri dimenzije. Kod preferencije modaliteta komunikacije i habitualne upotrebe onlajn sadržaja posebno se izdvajala indirektna povezanost preko impulsivnog reagovanja. Nasuprot tome, svi značajni indirektni efekti ka lakoći onlajn komunikacije odvijali su se preko izražavanja i prepoznavanja emocija i podrške u onlajn komunikaciji.

Za socijalnu povezanost kroz onlajn komunikaciju dobijen je drugačiji obrazac. SEROK dimenzije u integrativnom modelu nisu bile neposredno povezane sa ovim ishodom, niti su preko njih utvrđeni značajni indirektni efekti. Socijalna povezanost ostala je direktno povezana sa habitualnom upotrebom onlajn sadržaja i idealističnom i preferiranom samoprezentacijom. Ovaj nalaz pokazuje da se socijalna povezanost razlikuje od nesporazuma i lakoće komunikacije u pogledu obrazaca sa kojima je povezana i da njena povezanost sa širim obrascima digitalnog funkcionisanja nije posredovana SEROK dimenzijama.

U celini, integrativni model pokazuje da se povezanosti sa subjektivnim doživljajem onlajn komunikacije ne mogu opisati jednim jedinstvenim obrascem. Socioemocionalni resursi, obrasci onlajn ponašanja i onlajn samopredstavljanje zadržavaju različite povezanosti kada se razmatraju istovremeno, dok je posrednička uloga SEROK dimenzija izraženija za nesporazume i lakoću onlajn komunikacije, ali nije potvrđena za socijalnu povezanost. Na taj način integrativni model precizira nalaze prethodnih analiza: uloga emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije zavisi od toga koji aspekt subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije posmatramo.

6.4.6 Ograničenja Studije 2 i preporuke za buduća istraživanja

Prvo i najvažnije metodološko ograničenje Studije 2 odnosi se na korelacioni i transverzalni nacrt istraživanja. Strukturni modeli omogućili su ispitivanje složenih obrazaca direktnih i indirektnih povezanosti između socioemocionalnih resursa, obrazaca onlajn ponašanja i samoprezentovanja, emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije i subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije. Međutim, na osnovu ovakvog nacrta nije moguće donositi zaključke o smeru uzročnih odnosa. Putanje u modelima specifikovane su na osnovu teorijskih pretpostavki, ali dobijeni rezultati ne isključuju alternativne smerove povezanosti. Buduća istraživanja trebalo bi zato da primene longitudinalne nacrte i metode uzorkovanja iskustava, koje bi omogućile preciznije ispitivanje vremenskog redosleda i dinamike emocionalnih i regulacionih procesa u svakodnevnoj onlajn komunikaciji adolescenata.

Drugo ograničenje predstavlja struktura i reprezentativnost uzorka. Karakteristike obuhvaćenog uzorka ograničavaju mogućnost generalizacije nalaza na širu populaciju srednjoškolaca u Srbiji, posebno na učenike iz različitih tipova škola, manjih sredina i različitih socioekonomskih konteksta. Buduća istraživanja trebalo bi da provere stabilnost dobijenih nalaza i strukturnih modela na većim, uravnoteženijim i reprezentativnijim uzorcima adolescenata.

Treće metodološko ograničenje je činjenica da su SEROK i SOPA novokonstruisani instrumenti. Iako su pokazali sadržinsku relevantnost i istraživačku upotrebljivost, njihove metrijske karakteristike treba smatrati preliminarnim. Kod SEROK-a konfirmatorna analiza nije pokazala u potpunosti zadovoljavajuće globalno uklapanje, dok pojedine subskale oba instrumenta sadrže suviše mali broj stavki i imaju nešto nižu pouzdanost. Nalaze zasnovane na ovim merama zato treba tumačiti uz odgovarajući oprez. Budući razvoj instrumenata trebalo bi da obuhvati proširivanje pojedinih subskala dodatnim stavkama i proveru faktorske strukture na nezavisnim uzorcima. Kod SEROK-a bi posebno bilo korisno dodatno razviti sadržaj subskale koja se odnosi na doživljaj ignorisanja i isključenosti, kako bi se preciznije obuhvatili i različiti oblici takvih situacija i emocionalne reakcije koje ih mogu pratiti.

Četvrto ograničenje odnosi se na način testiranja strukturnih modela. U analizama su korišćeni manifestni skorovi na subskalama, a ne latentne varijable, što je omogućilo testiranje relativno složenih modela sa većim brojem konstrukata, ali ne omogućava eksplicitno modelovanje greške merenja. Pored toga, završni modeli dobijeni su kroz sukcesivnu specifikaciju, zasnovanu na teorijskim pretpostavkama, prethodno utvrđenim obrascima povezanosti i empirijskim pokazateljima uklapanja. Zbog toga postoji mogućnost da su pojedine specifikacije delimično vezane za karakteristike ovog uzorka. Završne modele zato treba posmatrati kao empirijski podržane modele koji zahtevaju replikaciju na nezavisnim uzorcima, a ne kao konačno potvrđene strukture odnosa među konstruktima.

Konačno, važno ograničenje odnosi se na promenljivost digitalnog konteksta u kojem se odvija komunikacija adolescenata. Platforme koje adolescenti koriste, njihove

funkcionalnosti, komunikacione norme i značenja pojedinih znakova i praksi mogu se menjati relativno brzo. Zbog toga pojedine konkretne situacije i načini njihovog ispoljavanja mogu vremenom menjati oblik. Istovremeno, širi procesi obuhvaćeni istraživanjem – poput tumačenja višeznačnih poruka, reagovanja na izostanak odgovora, regulisanja sopstvene reakcije i pružanja podrške – mogu se pojavljivati kroz različite digitalne prakse. Nalaze ove studije zato treba razumeti u kontekstu digitalnih praksi adolescenata obuhvaćenih istraživanjem, uz potrebu da se sadržaj instrumenata i empirijski modeli periodično proveravaju u odnosu na nove oblike onlajn komunikacije.

6.4.7 Doprinos Studije 2 razvoju programa za podršku emocionalnoj inteligenciji mladih

Nalazi Studije 2 nam otvaraju prostor za formulisanje neposredneih implikacija za centralnu temu rada - razvoj programa za podršku EI mladih u školskom kontekstu. Najvažnija implikacija jeste da program ne bi trebalo usmeriti samo na opšte sposobnosti EI, poput prepoznavanja, razumevanja i regulisanja emocija, već i na njihovu primenu u situacijama digitalno posredovane komunikacije. Rezultati pokazuju da su socioemocionalni resursi adolescenata povezani sa konkretnim emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije, ali i da su za te obrasce relevantni način korišćenja komunikacionih modaliteta, habitualna upotreba onlajn sadržaja i načini onlajn samopredstavljanja. To znači da primena emocionalnih sposobnosti u onlajn komunikaciji podrazumeva snalaženje u specifičnim komunikacionim okolnostima, poput odsustva neposrednih neverbalnih znakova, mogućnosti višeznačnog tumačenja poruka, kašnjenja ili izostanka odgovora i potrebe za regulisanjem reakcije pre slanja poruke. Program bi zato trebalo da vežbanje sposobnosti EI poveže sa konkretnim situacijama iz svakodnevne onlajn komunikacije adolescenata.

Prva konkretna smernica izvedena iz rezultata studije odnosi se impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji. U svim modelima, a posebno u integrativnom modelu, impulsivno reagovanje se izdvojilo kao jedan od najvažnijih mehanizama povezanih sa nesporazumima do kojih dolazi u onlajn komunikaciji. Program bi, zato, trebalo da obuhvati veštine zaustavljanja, odlaganja odgovora i promišljanja pre slanja poruke, posebno u situacijama uznemirenosti, osećanja povređenosti ili ljutnje. EI bi se mogla „trenirati“ materijalima koji podrazumevaju realistične digitalne scenarije, poput kratke poruke koja zvuči grubo, izostanka odgovora, ogovaranja u grupnom četu, komentara na objavu ili poruke poslate u afektu.

Zatim, nalazi nam obogaćuju i razumevanje ignorisanja i isključenosti u onlajn kontekstu. Podaci su ukazali da doživljaj ignorisanja ima važnu ulogu u nesporazumima i da je povezan sa samopredstavljanjem u onlajn komunikaciji, podrškom u onlajn kontekstu i empatiji koja se ispoljava u kontekstu društvenih mreža. Program bi zato trebalo da pomogne adolescentima da razlikuju moguće interpretacije

digitalnih situacija, a materijali bi mogli uključiti rezonovanje u situacijama namernog ignorisanja, zauzetosti, asinhronost komunikacije, različite navike odgovaranja ili nejasnu grupnu dinamiku. Cilj nije umanjiti realnost neprijatnih iskustava, već proširiti repertoar tumačenja i smanjiti automatsko zaključivanje o odbacivanju.

Treće, program treba da obuhvati temu emocionalno *podržavajuće* onlajn komunikacije. Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrške pokazalo se kao centralni mehanizam povezan sa lakoćom onlajn komunikacije, ali i sa nespornostima. Adolescentima je potrebno pomoći da razumeju kako se podrška izražava putem poruka, kada je prikladno koristiti reakcije, emotikone ili kratke odgovore, kako proveriti da li je poruka dobro shvaćena i kada je bolje važan razgovor prebaciti u komunikaciju uživo.

Četvrto, program ne sme da zanemari izbor komunikacionog modaliteta. Nalazi SOPA i OPS/integrativnog modela pokazuju da način na koji adolescenti razlikuju onlajn i oflajn komunikaciju ima široku ulogu u emocionalno relevantnim ishodima. Zato program treba da razvija sposobnost *procene* kada je poruka dovoljna, kada je bolje poslati glasovnu poruku, kada je potreban razgovor uživo, a kada je korisno odložiti odgovor. Iako bi ova smernica bila posebno važna za programe koji se bave temom kako bolje komunicirati onlajn i koristiti digitalne medije, za naš program je od važnosti veština biranja komunikacionog kanala u skladu sa emocionalnom složenošću situacije.

Onlajn samoprezentovanje je takođe važna tema koja bi trebalo da pronađe svoje mesto u programu. Nalazi pokazuju da idealistična i preferirana samoprezentacija nije jednoznačno negativna, i da može biti povezana sa lakoćom i socijalnom povezanošću, ali i sa većom osetljivošću na ignorisanje i reakcije publike. Usklađena samoprezentacija, nasuprot tome, pokazuje povoljniji obrazac. Program zato treba da otvori prostor za razgovor o tome kako adolescenti oblikuju sliku o sebi onlajn, koliko se ta slika razlikuje od oflajn identiteta, šta očekuju od reakcija drugih i kako se nose sa izostankom potvrde.

Još jedan važan nalaz odnosi se na mrežu oflajn podrške, kroz ljude i aktivnosti na koje se adolescenti oslanjaju izvan mreža. Oflajn oslonci pokazali su se kao zaštitni resurs, posebno u smanjenju doživljaja digitalnog ignorisanja i povećanju lakoće komunikacije. Ovaj nalaz nas „vraća“ na važnost treninga EI i izvan onlajn konteksta.

Konačno, nalazi Studije 2 ukazuju da program treba da bude zasnovan na realnim emocionalno značajnim situacijama u onlajn komunikaciji adolescenata. SEROK i SOPA dimenzije mogu poslužiti kao osnova za module programa, gde bi jedinice koje se obrađuju bile dimenzije ovih skala: promišljanje pre odgovora, prepoznavanje emocija u porukama, pružanje podrške onlajn, regulacija impulsivnog odgovora, tumačenje ignorisanja, izbor modaliteta komunikacije, upravljanje onlajn slikom o sebi i oslanjanje na oflajn podršku.

Umesto zaključka, istaći ćemo da je najvažinji aspekt Studije 2 – njen doprinos – dvostruk. Sa teorijsko-istraživačke strane, ona pokazuje da onlajn komunikacija relevantna za emocionalne procese adolescenata predstavlja važan medijacioni prostor između socioemocionalnih resursa, onlajn konteksta i subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije. Sa praktične strane, nalazi obogaćuju smernice, a potencijalno i nude okvir za razvoj programa podrške.

7. STUDIJA 3: PERSPEKTIVA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA O ONLAJN KOMUNIKACIJI RELEVANTNOJ ZA EMOCIONALNE PROCESSE ADOLESCENATA, I MOGUĆNOSTIMA ŠKOLSKOG PROGRAMA ZA UNAPREĐENJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE

7.1 Teorijski okvir i cilj studije

Nalazi Studije 2 omogućili su nam da emocionalne i regulacione obrasce onlajn komunikacije adolescenata sagledamo u odnosu na sposobnosti EI, empatiju u opštem i kontekstu društvenih mreža, obrasce onlajn ponašanja i samoprezentovanja i subjektivni doživljaj onlajn komunikacije. Time je drugi segment empirijskog dela rada omogućio preciznije sagledavanje načina na koje su socioemocionalni resursi adolescenata povezani sa njihovim funkcionisanjem u digitalno posredovanoj komunikaciji. Onlajn i komunikaciju uživo, ipak, nije moguće posmatrati kao dva potpuno odvojena domena, budući da se veliki deo komunikacije adolescenata odvija sa istim vršnjacima i da se odnosi kontinuirano nastavlja u iz jednog modaliteta u drugi. Zato nalazi Studije 2 ne omogućavaju da se precizno razdvoji ono što pripada samom odnosu od onoga što je specifično za modalitet komunikacije, niti da se utvrdi na koji način prelazak između onlajn i komunikacije uživo menja dinamiku konkretnog vršnjačkog odnosa. Ova isprepletanost onlajn i izvandigitalnih interakcija posebno je važna iz perspektive škole, jer se odnosi i događaji započeti u jednom kontekstu mogu nastavljati u drugom i postati deo svakodnevnog funkcionisanja učenika u školi

Kao što smo prikazali u prethodnom odeljku, ovakvi nalazi mogu imati neposredne i posredne implikacije za razvoj programa emocionalne inteligencije. Ukoliko se obrasci kao što su obzirnost u onlajn komunikaciji, impulsivno reagovanje, pružanje emocionalne podrške ili ignorisanje poruka mogu razumeti u vezi sa EI i empatijom, tada program podrške emocionalnom razvoju adolescenata treba da obuhvati i one komunikacione situacije u kojima se ove sposobnosti danas svakodnevno aktiviraju. Postojeći treninzi EI, prema tome, mogu se dopuniti na takav način da pored neposrednih socijalnih situacija uključe i digitalno posredovane oblike komunikacije relevantne za emocionalne procese: dopisivanje, grupne četove, izostanak odgovora, javne komentare, reakcije na objave, socijalno poređenje i digitalnu vidljivost pred vršnjačkom publikom.

Međutim, razvoj programa koji je namenjen školskom kontekstu zahteva još jedan nivo analize. Program ne treba da bude zasnovan samo na razumevanju socioemocionalnih potreba i komunikacionih obrazaca adolescenata, već i na razumevanju škole kao okruženja u kojem se njihova emocionalna i socijalna iskustva svakodnevno pojavljuju, oblikuju i razrešavaju (videti npr. Eccles & Roeser, 2011). Kao što je prikazano u prvom poglavlju, škola u adolescenciji predstavlja istovremeno formalnu instituciju i prostor intenzivnog vršnjačkog života, u kojem se prepliću

akademski zahtevi, socijalna evaluacija, vršnjački odnosi i emocionalna iskustva učenika. U skladu sa razvojnim pristupima, njen značaj zato se ne iscrpljuje u akademskom postignuću, već obuhvata i socijalni, emocionalni i bihevioralni razvoj adolescenata (Eccles & Roeser, 2011). Školsko okruženje, dakle, nije samo mesto u kojem se program sprovodi, već sistem odnosa, pravila, očekivanja i dostupnih oblika podrške koji čini kontekst njegove primene.

Dodatnu teorijsku osnovu nalazimo u literaturi o socijalnom i emocionalnom učenju i SEU programima (videti Odeljak 3.3.1 u prvom poglavlju). Ovi programi polaze od pretpostavke da se emocionalne i socijalne veštine mogu sistematski razvijati u školi, kroz strukturisane aktivnosti, odnose sa odraslima, klimu odeljenja i svakodnevne školske prakse, a posebno je važno da programe uspešno sprovode i sami školski zaposleni, što dodatno naglašava značaj nastavnika i stručnih saradnika kao nosilaca školskih intervencija (Durlak et al., 2011).

Uloga nastavnika u ovakvim programima ne svodi se na tehničko sprovođenje unapred pripremljenih aktivnosti, već su oni akteri koji kroz odnose sa učenicima, brigu o emocionalnoj klimi učionice i svakodnevne reakcije na konflikte oblikuju uslove u kojima se socioemocionalne veštine razvijaju (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017; Ulla & Poom-Valickis, 2023). Kada u priču uključimo i digitalni kontekst, nastavnička perspektiva postaje još važnija, jer istraživanja školskog osoblja i nastavnika pokazuju da se posledice negativnih iskustava sa društvenih mreža, sajber-isključivanja i sajberbulinga često prepoznaju u školi, iako se sama iskustva mogu odvijati izvan njenog fizičkog prostora (Hjetland et al., 2021; Macaulay et al., 2018; McCready & Rohn, 2025).

Kroz model prosocijalne učionice, autori pokazuju da socioemocionalne kompetencije i dobrobit nastavnika utiču na kvalitet odnosa nastavnik–učenik, upravljanje odeljenjem, školsku (emocionalnu) klimu učionice i uspešnost implementacije SEU programa (Jennings & Greenberg, 2009). Nastavnik je, iz te perspektive, važan emocionalni i relacioni akter školskog prostora, i način na koji on prepoznaje emocije učenika, reaguje na konflikte, modeluje regulaciju i gradi odnose poverenja postaje deo samog *konteksta* u kojem se učenici emocionalno razvijaju. Dodatno, savremeni sistemski pristupi SEU-u naglašavaju da efekti programa zavise od njihove uklopljenosti u školsku kulturu. To podrazumeva da se program ne sprovodi samo kao izolovan niz radionica ili aktivnosti, već da njegovi principi budu povezani sa svakodnevnom odnosima, pravilima, komunikacijom i postojećim obrazovno-vaspitnim praksama škole (Oberle et al., 2016).

U tom smislu važan je i etos škole, odnosno širi obrazac odnosa, normi, očekivanja i načina pružanja podrške koji karakteriše svakodnevni život škole. Značaj takvog šireg školskog konteksta naglašava se i u domaćoj literaturi o prevenciji vršnjačkog nasilja, u kojoj se ponašanje učenika razmatra u vezi sa međusobnim odnosima, grupnim normama i organizacionim karakteristikama škole (Popadić, 2009).

Razvoj programa zato ne obuhvata samo izbor sadržaja namenjenih učenicima, već i njegovu usklađenost sa postojećim školskim etosom, pripremu i podršku zaposlenima, razvoj zajedničkog jezika za razgovor o emocijama i odnosima i mogućnost primene programa u svakodnevnim uslovima rada škole.

Programi specifično EI koji su eksplicitno razvijani za školski kontekst potvrđuju isti pravac razmišljanja. RULER, kao jedan od najpoznatijih predstavnika, kao važan lajtmotiv izdvaja stvaranje „emocionalno inteligentne škole“ (Brackett et al., 2012; Nathanson et al., 2016). Njegov cilj je da se veštine prepoznavanja, razumevanja, imenovanja, izražavanja i regulisanja emocija razvijaju kroz svakodnevne školske prakse, uz uključivanje nastavnika, školskog osoblja i u kontekstu šire školske klime. U uvodnom delu rada već je istaknuto da upravo ovaj aspekt RULER-a – rad sa nastavnicima i integracija emocionalnih alata u školski život – predstavlja važan oslonac za razmišljanje o programu koji želimo da razvijamo.

Konačno, za Studiju 3 je posebno važan i Mestrov predlog transverznog razvoja EI kroz nastavne predmete (Mestre, 2020). Podsećamo, prema ovom pristupu, emocionalne sposobnosti mogu se razvijati ne samo kroz zasebne treninge, već i kroz svakodnevni nastavni rad, ukoliko se školski sadržaji povežu sa emocionalno i socijalno relevantnim informacijama. Društveno-humanistički predmeti – književnost, psihologija, istorija, filozofija i građansko obrazovanje – posebno su pogodni za razmatranje motiva, odnosa, konflikata, moralnih dilema, perspektive drugog i emocionalnih posledica ponašanja.

7.1.1 Studija 3 kao most između nalaza Studije 2 i razvoja programa

U ovako postavljenom okviru Studija 3 ima dve funkcije. Sa jedne strane, ona neposredno sledi iz nalaza Studije 2, jer ispituje kako se emocionalni i regulacioni obrasci komunikacije u onlajn kontekstu, prepoznati na nivou učenika, mogu razumeti iz perspektive školskog sistema. Sa druge strane, ona proširuje istraživački fokus ka nastavnicima i stručnim saradnicima kao akterima koji mogu pomoći u razvoju, prilagođavanju i implementaciji programa.

Nalazi Studije 2 pokazuju koje su socioemocionalne karakteristike adolescenata, obrasci onlajn ponašanja i načini onlajn samopredstavljanja povezani sa emocionalnim i regulacionim obrascima onlajn komunikacije i subjektivnim doživljajem te komunikacije. U Studiji 3 postavljamo pitanje kako se ovi nalazi mogu sagledati iz perspektive školskog konteksta i pretočiti u smernice za razvoj programa. Koje izazove povezane sa onlajn komunikacijom nastavnici i stručni saradnici prepoznaju kod učenika? Kako se iskustva iz onlajn komunikacije prenose u vršnjačke odnose i svakodnevno funkcionisanje u školi? Kojim resursima škola raspolaže za sistematsku podršku emocionalnom razvoju učenika? Konačno, koje prepreke mogu otežati uvođenje i održivu primenu programa?

Ovakav istraživački korak je važan i iz perspektive osmišljavanja programa – program koji razvijamo kroz teorijske i empirijske nalaze u ovom radu treba da bude primenljiv u realnom školskom okruženju. Zato je bilo potrebno ispitati kako odrasli u školi procenjuju potrebe učenika, koliko prepoznaju digitalni kontekst kao emocionalno relevantan, kakvu podršku smatraju potrebnom i na koje načine vide sopstvenu ulogu u razvoju emocionalne inteligencije adolescenata.

Studiju 3, prema tome, ne treba shvatiti kao dodatni opis stavova nastavnika i stručnih saradnika. Njena funkcija je da omogući prelaz od empirijskih nalaza prethodnih studija ka programskim smernicama. U tom smislu, ona treba da doprinese razumevanju načina na koji postojeći treninzi EI mogu biti dopunjeni tako da uvažavaju: (1) emocionalno značajne situacije u onlajn komunikaciji koje su adolescenti opisali u Studiji 1; (2) emocionalne i regulacione obrasce onlajn komunikacije izdvojene na osnovu tih situacija i njihove povezanosti sa socioemocionalnim resursima, obrascima onlajn ponašanja i samopredstavljanja utvrđene u Studiji 2; i (3) perspektivu nastavnika i stručnih saradnika o potrebama učenika, resursima škole i mogućim ograničenjima za primenu programa.

7.2 Metod

7.2.1 Uzorak i procedura

U Studiji 3 učestvovalo je ukupno 40 zaposlenih u školama. Uzorak je bio prigodan, a činili su ga nastavnici srpskog jezika i književnosti i stručni saradnici, odnosno zaposleni koji u okviru svojih profesionalnih uloga imaju neposredno iskustvo u radu sa učenicima, i za koje smatramo da mogu da procene potrebe škole u oblasti emocionalnog razvoja adolescenata i digitalne komunikacije. Ispitanici su kontaktirani nakon sprovođenja Studije 2, prvenstveno preko zaposlenih i škola sa kojima je prethodno bio uspostavljen kontakt tokom organizacije i realizacije kvantitativnog istraživanja sa učenicima.

Uzorak su činile dve grupe ispitanika. Prvu grupu činilo je 15 nastavnika srpskog jezika i književnosti. Među njima je 10 nastavnika bilo zaposleno u gimnazijama, a 5 u srednjim stručnim školama. Radni staž nastavnika kretao se od 7 do 36 godina, sa prosečnom dužinom radnog staža od 22.87 godina ($SD = 8.02$).

Izbor nastavnika srpskog jezika i književnosti nije bio slučajan. Književni tekstovi prirodno omogućavaju analizu unutrašnjih stanja likova, motiva, moralnih dilema, međuljudskih odnosa i različitih načina emocionalne regulacije. Takvo polazište je u skladu sa idejom transverzalnog razvoja EI kroz nastavne predmete, prema kojoj se emocionalne sposobnosti mogu razvijati i kroz postojeće školske sadržaje, ukoliko se oni pedagoški povežu sa emocionalno i socijalno relevantnim iskustvima učenika (Mestre, 2020).

Drugu grupu činilo je 25 stručnih saradnika. U ovoj grupi bilo je 11 školskih psihologa, 9 školskih pedagoga, 4 školska psihologa koji istovremeno predaju psihologiju i jedan nastavnik građanskog vaspitanja. Većina ispitanika iz ove grupe bila je zaposlena u gimnazijama (16), zatim u srednjim stručnim školama (6), dok su tri ispitanika radila u osnovnim školama. Podatak o radnom stažu bio je dostupan za 23 ispitanika iz ove grupe; radni staž se kretao od 4.5 do 35 godina, sa prosekom od 19.54 godine ($SD = 9.32$).

Podaci su prikupljeni putem onlajn upitnika, distribuiranih putem platforme Gugl Form. Postojale su dve verzije upitnika: jedna namenjena nastavnicima srpskog jezika i književnosti, a druga stručnim saradnicima. Upitnici su bili sadržinski povezani, ali su pojedina pitanja prilagođena profesionalnim ulogama ispitanika. Nastavnička verzija je, pored opštih pitanja o emocionalnom funkcionisanju učenika i digitalnoj komunikaciji, sadržala i pitanja o mogućnostima razvoja EI kroz nastavu srpskog jezika i književnosti. Verzija za stručne saradnike sadržala je dodatna pitanja o preprekama za uvođenje sistemskog treninga EI i o mogućnostima podrške nastavnicima u ovoj oblasti.

Prikupljanje podataka sprovedeno je u aprilu 2026. godine. Učešće u istraživanju bilo je dobrovoljno, a odgovori su analizirani i prikazani na grupnom nivou. U uvodnom delu upitnika ispitanicima je prikazan tekst informisane saglasnosti za učešće u istraživanju. U njemu su navedene osnovne informacije o svrsi istraživanja, dobrovoljnosti učešća, načinu korišćenja podataka i grupnom prikazivanju rezultata. Tekst informisane saglasnosti koji je bio dostupan ispitanicima nalazi se u Prilogu 10.

Imajući u vidu prigodnu prirodu uzorka i relativno mali broj ispitanika, nalazi Studije 3 ne mogu se tumačiti kao reprezentativni za populaciju nastavnika i stručnih saradnika u Srbiji. Njihova vrednost je pre svega eksplorativna i konsultativna (u pogledu osmišljavanja programa). Drugim rečima, cilj ove studije nije bio statističko generalizovanje nalaza, već prikupljanje stručno informisanih uvida koji mogu doprineti razvoju i prilagođavanju programa podrške EI školskom kontekstu.

7.2.2 Upitnik

Za potrebe Studije 3 konstruisan je kratak upitnik namenjen nastavnicima srpskog jezika i književnosti i stručnim saradnicima (Prilozi 11 i 12). Upitnik je razvijen u skladu sa ciljem studije da se prikupe profesionalne procene zaposlenih u školi o emocionalnom i socijalnom funkcionisanju učenika, izazovima koji se iz onlajn komunikacije prenose u školski kontekst, kao i o potrebama, resursima i ograničenjima relevantnim za razvoj školskog programa za unapređenje emocionalne inteligencije. Pri konstrukciji upitnika pošlo se od teorijskog okvira disertacije, nalaza Studije 1 o emocionalno značajnim situacijama u onlajn komunikaciji adolescenata, kao i nalaza Studije 2 o povezanosti onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese sa EI, empatijom, digitalnom empatijom i širim digitalnim funkcionisanjem učenika.

Upitnik je sadržao zatvorena i otvorena pitanja. Zatvorena pitanja omogućila su deskriptivni uvid u stepen slaganja ispitanika sa tvrdnjama o emocionalnom i digitalnom funkcionisanju učenika, dok su otvorena pitanja omogućila detaljnije razumevanje profesionalnih iskustava, procena i predloga zaposlenih u školi. Ovakva struktura instrumenta bila je usklađena sa eksplorativnom i konsultativnom funkcijom Studije 3: prikupljanje podataka koji informišu osmišljavanje programa.

Prvi deo upitnika odnosio se na osnovne podatke o ispitanicima. Drugi deo činilo je 12 tvrdnji na koje su ispitanici odgovarali na petostepenoj Likertovoj skali slaganja. Tvrdnje su se odnosile na nekoliko tematskih oblasti: opaženu empatiju učenika, razumevanje emocija, emocionalnu regulaciju, prepoznavanje tuđih osećanja, snalaženje u digitalnom prostoru, razumevanje posledica digitalnog ponašanja, uticaj društvenih mreža na anksioznost i impulsivnost, korišćenje telefona kao načina izbegavanja neprijatnih osećanja, odnos između onlajn i školskog života, prelivanje onlajn sukoba u fizički prostor škole i pitanje odgovornosti roditelja i škole za digitalni život učenika. Ove tvrdnje su formulisali smo tako da zahvate one aspekte emocionalnog i digitalnog funkcionisanja koji su bili posebno važni za povezivanje nalaza Studije 2 sa programskim implikacijama.

Treći deo upitnika činila su otvorena pitanja. Ona su bila usmerena na prikupljanje kvalitativnih uvida o digitalno-specifičnim emocionalnim izazovima učenika, poput straha od propuštanja informacija, digitalnog zamora, sajber-isključenosti, anksioznosti, impulsivnosti ili osećaja neadekvatnosti u digitalnom prostoru. Ispitanici su, zatim, pozvani da opišu na koji način bi digitalni alati mogli da se koriste u podršci razvoju empatije, prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija kod učenika. Poseban deo otvorenih pitanja odnosio se na to šta bi zaposlenima u školi pomoglo da se osećaju sigurnije u ulozi emocionalnih mentora, kako procenjuju moguće reakcije učenika na program podrške emocionalnoj inteligenciji i kako bi učenici mogli biti uključeni kao saradnici u kreiranju takvog programa. Na kraju upitnika ostavljen je prostor za dodatne komentare i zapažanja ispitanika.

Verzija upitnika namenjena nastavnicima sadržala je i dodatna pitanja o ulozi srpskog jezika i književnosti u razvoju emocionalne inteligencije učenika. Ova pitanja odnosila su se na mogućnosti da se kroz interpretaciju književnog teksta, razumevanje likova, motiva, međuljudskih odnosa, unutrašnjih konflikata i moralnih dilema razvijaju sposobnosti prepoznavanja i razumevanja emocionalnih stanja, zauzimanja perspektive, empatije i regulacije emocija. Uključivanje ovih pitanja bilo je teorijski povezano sa idejom transverzalnog razvoja EI kroz nastavne predmete (Mestre, 2020), ali i praktično važno za razmatranje načina na koji se postojeći školski sadržaji mogu koristiti kao oslonac za dopunu programa.

Upitnik namenjen stručnim saradnicima sadržao je dodatna pitanja o preprekama za uvođenje školskog programa za unapređenje EI učenika, kao i o mogućnostima korišćenja digitalnih alata ne samo u radu sa učenicima, već i kao podrške nastavnicima u pripremi i sprovođenju takvog programa. Time je ova verzija upitnika omogućila uvid u šire organizacione i implementacione uslove, poput

raspoloživog vremena, motivacije zaposlenih, mogućnosti za obuku, dostupnih resursa, podrške škole i potrebe za stručnim usmeravanjem nastavnika.

S obzirom na to da je upitnik konstruisan za potrebe ove studije i da je imao eksplorativnu funkciju, stavke zatvorenog tipa, formulisane kao tvrdnje sa kojima su ispitanici izražavali stepen slaganja, nisu tretirane kao standardizovana skala niti su korišćene za izdvajanje latentnih dimenzija. Rezultati na ovim stavkama analizirani su deskriptivno, na nivou pojedinačnih tvrdnji, dok su odgovori na otvorena pitanja analizirani tematski, sa fokusom na implikacije za razvoj i prilagođavanje programa za unapređenje emocionalne inteligencije školskom kontekstu.

7.2.3 Analiza podataka

Zatvorena pitanja analizirana su deskriptivno, kroz aritmetičke sredine, standardne devijacije i procenat ispitanika koji izražavaju slaganje sa pojedinačnim tvrdnjama. S obzirom na mali i prigodan uzorak, nisu sprovedene složenije statističke analize niti poređenja između grupa sa ciljem generalizacije nalaza.

Odgovori na otvorena pitanja analizirani su kvalitativnom tematskom analizom, oslonjenom na smernice Braun i Klark (Braun & Clarke, 2006). S obzirom na cilj Studije 3, analiza je imala deskriptivno-interpretativni karakter i bila je usmerena na *izdvajanje tema* koje su relevantne za razvoj i prilagođavanje programa EI školskom kontekstu.

Analizu smo sprovedli u nekoliko koraka. Najpre su svi otvoreni odgovori više puta pregledani kako bi se stekao uvid u celinu i osnovne obrasce odgovora nastavnika i stručnih saradnika. U drugom koraku odgovore smo kodirali na semantičkom nivou, prema eksplicitnom značenju koje su ispitanici navodili. Glavna razlika u odnosu na Studiju 1 jeste da ovoga puta nismo nastojali da iz kratkih pisanih odgovora izvodimo dublje latentne interpretacije. Kodovi su sada obuhvatali ponavljajuće sadržaje, a kompletna lista kodova dostupna je u Prilogu 13.

U kodiranju smo i ovoga puta kombinovali deduktivni i induktivni pristup, gde je deduktivni okvir proistekao je iz teorijskog okvira disertacije i nalaza prethodnih studija (prva tri ovog rada), sa fokusom na teme koje se odnose na onlajn komunikaciju relevantnu za emocionalne procese, EI, empatiju, karakteristike digitalnog (onlajn) konteksta i školsku podršku. Uporedo, analiza je ostavila prostor za induktivno izdvajanje tema koje su se pojavile u samim odgovorima ispitanika, a nisu bile unapred strogo zadate (poput potrebe za podrškom nastavnicima u sopstvenoj emocionalnoj regulaciji).

Nakon početnog kodiranja, srodne kodove smo grupisali u šire tematske celine, koje predstavljaju primarne jedinice analize. Vodili smo računa da teme budu dovoljno obuhvatne, ali i jasno povezane sa ciljem studije.

7.3 Rezultati i diskusija

Prikaz rezultata Studije 3 podelićemo u dve celine. U prvoj celini obuhvatamo deskriptivni prikaz odgovora na zatvorene tvrdnje, sa ciljem da sagledamo opšti obrazac procena nastavnika i stručnih saradnika o emocionalnom i digitalnom funkcionisanju učenika. Druga celina odnosi se na kvalitativnu, tematsku analizu otvorenih odgovora, kojom se detaljnije razmatra profesionalna iskustva ispitanika, njihova zapažanja o digitalno specifičnim emocionalnim izazovima učenika i implikacije za razvoj programa podrške emocionalnoj inteligenciji.

S obzirom na mali i prigodan uzorak, rezultati na zatvorenim tvrdnjama prikazani su deskriptivno. Poređenja između nastavnika i stručnih saradnika imaju isključivo orijentacionu funkciju i ne tumače se kao osnova za zaključivanje o razlikama između ovih grupa u populaciji. Ipak, prikaz po grupama je zadržan jer omogućava uvid u to da li se perspektive nastavnika i stručnih saradnika kreću u sličnom pravcu.

7.3.1 Deskriptivni prikaz procena emocionalnog i socijalnog funkcionisanja učenika i izazova povezanih sa onlajn komunikacijom

Da bismo stekli početni uvid u to kako nastavnici i stručni saradnici procenjuju emocionalno i socijalno funkcionisanje učenika, kao i izazove povezane sa njihovom onlajn komunikacijom, u Tabeli 19 prikazane su prosečne procene za svaku tvrdnju, odvojeno za nastavnike i stručne saradnike. Pored toga, prikazan je i ukupan procenat ispitanika koji su se složili sa datom tvrdnjom, pri čemu je slaganje operacionalizovano kao izbor odgovora 4 ili 5 na petostepenoj skali.

Tabela 19

Deskriptivne mere odgovora na zatvorena pitanja u Upitniku za nastavnike i stručne saradnike

Tvrdnja	M (SD)		Ukupno slaganje sa tvrdnjom (%)
	Nastavnici	Stručni saradnici	
Učenici se dobro snalaze u korišćenju različitih digitalnih alata i platformi.	4.27 (0.59)	4.24 (0.60)	92%
Korišćenje društvenih mreža značajno utiče na nivo anksioznosti i impulsivnosti kod učenika.	4.20 (0.68)	4.32 (0.95)	85%
Učenici često posežu za telefonom kako bi izbegli suočavanje sa neprijatnim osećanjima.	3.93 (0.96)	4.00 (0.91)	78%
Učenici danas imaju dva nezavisna života – jedan onlajn, a drugi u školi.	3.80 (0.77)	3.60 (1.12)	62%

Tvrdnja	M (SD)		Ukupno slaganje sa tvrdnjom (%)
	Nastavnici	Stručni saradnici	
Sukobi koji počnu onlajn često se prelivaju u fizički prostor škole.	3.67 (1.18)	3.64 (1.11)	57%
Učenici danas lošije regulišu emocije u odnosu na učenike ranijih generacija.	3.33 (1.05)	3.80 (0.96)	60%
Učenici danas teže prepoznaju kako se drugi osećaju.	3.47 (0.99)	3.32 (1.22)	52%
Učenici danas imaju manje izraženu empatiju u odnosu na učenike ranijih generacija.	3.07 (1.10)	3.36 (1.22)	50%
Učenici danas se ne razlikuju značajno od učenika ranijih generacija kada su u pitanju sposobnosti razumevanja emocija.	3.07 (1.10)	2.96 (1.10)	35%
Odgovornost za „digitalni život“ učenika je isključivo na roditeljima.	2.53 (1.30)	2.60 (1.12)	20%
Učenici razumeju moguće posledice svog ponašanja u digitalnom prostoru.	2.13 (0.74)	2.20 (0.82)	10%
Učenici i u komunikaciji preko ekrana mogu jasno da prepoznaju kako se drugi osećaju.	2.07 (0.88)	2.08 (0.95)	10%

Napomena. Ukupno slaganje smo operacionalizovali procenom ispitanika koji su na petostepenoj skali označili odgovore 4 ili 5.

Pregledom tabele 19 vidimo da je najizraženije slaganje ispitanika dobijeno je za tvrdnju da se učenici dobro snalaze u korišćenju različitih digitalnih alata i platformi. Zaposleni u školi ne dovode u pitanje tehničku i operativnu snalažljivost učenika u digitalnom prostoru. Naprotiv, učenici se iz perspektive nastavnika i stručnih saradnika vide kao generacija koja lako koristi digitalne alate i platforme. Međutim, procena digitalne spretnosti učenika nije praćena jednako povoljnim procenama njihovog razumevanja emocionalnih i socijalnih posledica digitalnog ponašanja. Samo 10% ispitanika složilo se sa tvrdnjom da učenici razumeju moguće posledice svog ponašanja u digitalnom prostoru. Slično tome, samo 10% ispitanika složilo se sa tvrdnjom da učenici u komunikaciji preko ekrana mogu jasno da prepoznaju kako se drugi osećaju. Ovaj obrazac nalaza nam je značajan za razvoj programa, jer sugerise da nastavnici i saradnici – budući potencijalni realizatori programa – ključni izazov ne vide u samoj upotrebi tehnologije, već u sposobnostima učenika da razumeju emocionalne signala, namere, posledice i odgovornost u digitalno posredovanim odnosima.

Drugi izražen obrazac odnosi se na opaženi *uticaj* društvenih mreža na emocionalno funkcionisanje učenika. Najveći procenat slaganja dobijen je za tvrdnju da korišćenje društvenih mreža utiče na anksioznost i impulsivnost učenika. Osim toga, većina ispitanika složila se sa tvrdnjom da učenici često posežu za telefonom kako bi izbegli suočavanje sa neprijatnim osećanjima; ovi nalazi nam govore da nastavnici i stručni saradnici prepoznaju digitalne sredstva kao važne alate koji mogu biti uključeni u emocionalnu regulaciju, preciznije – izbegavanje, odlaganje ili ublažavanje neprijatnih emocionalnih stanja.

Više od polovine ispitanika slaže sa tvrdnjom da se sukobi koji počnu onlajn često prelivaju u fizički prostor škole. Sličan procenat slaganja dobijen je i za tvrdnju da učenici danas imaju dva nezavisna života, na mrežama i van njih. Ove dve tvrdnje zajedno upućuju na percepciju složenog odnosa između digitalnog i školskog prostora. Sa jedne strane, zaposleni prepoznaju da učenici doživljavaju onlajn prostor kao zasebnu sferu života, sa sopstvenim pravilima, publikom i oblicima vidljivosti. Sa druge strane, nalaz o prelivanju sukoba pokazuje da ta dva prostora nisu zaista odvojena, jer se emocionalne posledice digitalnih interakcija mogu pojaviti u školskim odnosima, odeljenskoj dinamici i svakodnevnom radu nastavnika i stručnih saradnika.

Procene koje se odnose na empatiju i emocionalnu regulaciju bile su umerenije i manje jednoznačne. Polovina ispitanika složila se sa tvrdnjom da učenici danas imaju manje izraženu empatiju u odnosu na ranije generacije, dok se okvirno isti broj ispitanika složio sa tvrdnjom da učenici teže prepoznaju kako se drugi osećaju. Sa tvrdnjom da učenici danas lošije regulišu emocije u odnosu na učenike ranijih generacija složilo se 60% ispitanika. Uzeti zajedno, ovi nalazi pokazuju da značajan deo nastavnika i stručnih saradnika prepoznaje teškoće u emocionalnom razumevanju i regulaciji kao relevantan aspekt savremenog školskog rada sa adolescentima.

Konačno, nalaz koji možemo smatrati posebno značajnim za razvoj programa odnosi se na pitanje odgovornosti za digitalni život učenika. Samo 20% nastavnika i stručnih saradnika složilo se sa tvrdnjom da je odgovornost za „digitalni život“ učenika isključivo na roditeljima, dok je prosečna procena bila ispod teorijske sredine skale. Ovaj nalaz ne znači nužno da ispitanici školu vide kao glavnog nosioca odgovornosti za digitalno ponašanje adolescenata, ali pokazuje da nisu skloni da ovu oblast potpuno izdvoje iz školskog konteksta i prepuste je isključivo porodici. Za razvoj programa to je važna implikacija: ukoliko se posledice digitalnih interakcija učenika prepoznaju u školskim odnosima, odeljenskoj klimi i svakodnevnom radu nastavnika i stručnih saradnika, onda škola može imati ulogu u razvoju digitalnih i socioemocionalnih kompetencija učenika, kroz pedagošku podršku, razgovor o posledicama digitalnog ponašanja i osnaživanje učenika za odgovorniju emocionalno relevantnu komunikaciju.

Kada se rezultati na skali slaganja posmatraju zajedno, može se izdvojiti nekoliko zaključaka relevantnih za razvoj programa. Prvo, učenici se iz perspektive zaposlenih vide kao digitalno vešti, ali ne nužno i emocionalno reflektivni u digitalnom prostoru. Drugo, digitalne tehnologije i društvene mreže zaposleni povezuju sa anksioznošću, impulsivnošću i izbegavanjem neprijatnih osećanja. Treće, onlajn iskustva učenika nisu

ograničena na privatni onlajn prostor, već se njihove posledice mogu prepoznati u školi. Konačno, odgovornost za podršku učenicima u digitalnom kontekstu ne vidi se kao isključivo roditeljska, već kao oblast u kojoj škola može imati važnu razvojnu i pedagošku ulogu.

Dobijeni nalazi neposredno podržavaju ideju da treninzi usmerene na podršku EI treba da obuhvate sadržajima koji se odnose na digitalno posredovane emocionalno relevantne situacije. Istovremeno, ukazuju i da je smisleno smestiti takav program u školski kontekst, jer se upravo u školi vide posledice digitalnih sukoba, isključenosti, anksioznosti i teškoća u regulaciji.

7.3.2 Tematska analiza otvorenih odgovora

Odgovori na otvorena pitanja analizirani su sa ciljem da se produbi razumevanje nalaza dobijenih na zatvorenim tvrdnjama. Analiza je bila usmerena na profesionalne procene nastavnika i stručnih saradnika o tome koje emocionalne izazove učenici danas doživljavaju u digitalnom kontekstu, kako se ti izazovi pojavljuju u školskom životu, kakvu ulogu škola može imati u podršci učenicima i koji su uslovi potrebni da bi program bio izvodljiv u realnom školskom okruženju.

Iako su nastavnici i stručni saradnici odgovarali na delimično različite verzije upitnika, njihovi odgovori se u velikoj meri grupišu oko nekoliko zajedničkih tema. One su prikazane u Tabeli 20, a zatim smo ih detaljnije razmatrali u nastavku.

Tabela 20

Tematske celine izdvojene na osnovu otvorenih odgovora nastavnika i stručnih saradnika

Tematska celina	Ključni sadržaji odgovora	Implikacije za program
(I) Emocionalni izazovi učenika u digitalnom kontekstu	FOMO, digitalni zamor, sajber-isključenost, anksioznost, potreba za potvrdom, osećaj nedovoljnosti, smanjena koncentracija, nelagodnost pri odvajanju od telefona	Program treba da obuhvati svakodnevne emocionalno značajne situacije povezane sa onlajn komunikacijom i korišćenjem digitalnih sadržaja, a ne samo eksplicitne oblike digitalnog nasilja.
(II) Suprotstavljene procene uloga digitalnih alata u razvoju EI	Digitalni alati procenjuju se, s jedne strane, kao moguća podrška razvoju EI, a sa druge kao potencijalna prepreka, uz posebno naglašavanje da ne treba da zamene neposrednu komunikaciju	Digitalni alati treba da budu korišćeni kao povod, scenario ili podrška za refleksiju, a ne kao zamena za neposredni odnos

Tematska celina	Ključni sadržaji odgovora	Implikacije za program
(III) Potrebe nastavnika i stručnih saradnika	Obuke, praktični materijali, podrška kolega, saradnja sa roditeljima, sopstvena emocionalna regulacija, zajednički jezik škole	Program treba da uključi smernice i podršku za odrasle koji ga sprovode
(IV) Uloga srpskog jezika i književnosti	Književni tekst kao prostor za razumevanje likova, motiva, unutrašnjih stanja, moralnih dilema i perspektive drugog	Program se može povezati sa postojećim nastavnim sadržajima, posebno kroz humanističke predmete
(V) Prepreke za implementaciju	Nedostatak vremena, opterećenost nastavnika i učenika, administracija, nedostatak obuke, motivacija zaposlenih, nedostatak sistemske podrške	Program treba da bude modularan, kratak, praktičan i uklopljiv u postojeće školske aktivnosti
(VI) Učenici kao saradnici	Ankete, fokus-grupe, učenički parlament, vršnjački edukatori, predlaganje tema, davanje povratne informacije	Program treba razvijati participativno, uz uključivanje učenika kao izvora primera i ko-kreatora sadržaja

I Emocionalni izazovi učenika u digitalnom kontekstu

Prva tematska celina koju smo izdvojili odnosi se na emocionalna stanja i iskustva koja nastavnici i stručni saradnici povezuju sa digitalnim tehnologijama, prvenstveno učestalim korišćenjem društvenih mreža. U odgovorima obuhvaćenim ovom temom najčešće su spominjani *strah od propuštanja informacija*, digitalni zamor i *sajber-isključenost*. Pored toga, ispitanici navode *anksioznost*, *nesigurnost*, *sniženo samopouzdanje*, *osećaj neadekvatnosti*, *potrebu za stalnom potvrdom kroz reakcije drugih*, *teškoće pažnje i koncentracije*, kao i *strah od odvajanja od telefona ili isključivanja iz grupa na društvenim mrežama*.

Ovi odgovori su u skladu sa postojećim empirijskim nalazima dobijenim u drugim zemljama (npr. Macaulay et al., 2018), i pokazuju nam da zaposleni u školi digitalne izazove učenika ne svode isključivo na rizična ponašanja ili digitalno nasilje. U njihovim zapažanjima posebno mesto zauzimaju upravo svakodnevne, često suptilne emocionalne situacije, poput *stalnog proveravanje poruka*, *potrebe da se bude uključen u tok informacija*, *nelagode kada telefon nije dostupan*, *osećaja da je učenik nevidljivo ukoliko nema reakcija drugih*, *poređenje sa digitalno oblikovanim predstavama vršnjaka i pritisak da se bude stalno dostupan*. Percepcija nastavnika i stručnih saradnika je u skladu sa perspektivom učenika, opisanim u nalazima Studije 1, u kojima vidimo da su učenici kao emocionalno značajne opisivali upravo svakodnevne situacije u onlajn komunikaciji koje nisu nužno dramatične, ali imaju snažno značenje za doživljaj pripadanja, prihvaćenosti i samovrednovanja.

Posebno je zanimljivo to što se u odgovorima stručnih saradnika digitalni izazovi često povezuju sa slikom o sebi i socijalnom vidljivošću učenika. Pojedini odgovori ukazuju na osećaj *nedovoljnosti i neadekvatnosti*, *potrebu za lajkovima i reakcijama*, *strah od nepopularnosti i isključenosti*, kao i *oslanjanie na spoljašnje potvrde* koje se ogledaju u broju lajkova na društvenim mrežama. Ovakav nalaz ima direktnu implikaciju za program, jer ukazuje na prepoznavanje potrebe da se digitalno emocionalno iskustvo učenika mora povezati sa razvojnim temama adolescencije – pripadanjem, identitetom, socijalnim poređenjem, samopouzdanjem i osetljivošću na vršnjačku evaluaciju.

Druga grupa odgovora odnosi se na teškoće održavanja pažnje koje nastavnici i stručni saradnici povezuju sa digitalnim zamorom i prezasićenošću sadržajima. Ispitanici procenjuju da dugotrajna izloženost digitalnim sadržajima može biti povezana sa mentalnim umorom, odvlačenjem pažnje od školskih obaveza i teškoćama učenika da održe uključenost u obrazovne aktivnosti. Ovaj nalaz nije neposredno vezan za sposobnosti EI, ali ukazuje na širi kontekst samoregulacije u kojem se one primenjuju. Za osmišljavanje programa posebno je relevantan kao upozorenje da digitalne sadržaje ne treba uvoditi samo zato što su učenicima bliski, već ih koristiti ciljano i u meri koja ne doprinosi dodatnom opterećenju i rasipanju pažnje.

U celini, nalazi prve tematske celine ukazuju da uključivanje onlajn konteksta u program za unapređenje EI ne treba svesti na prevenciju digitalnog nasilja. Program bi trebalo da obuhvati i svakodnevne situacije u kojima učenici doživljavaju ignorisanje,

isključenost, potrebu za potvrdom, socijalno poređenje, uznemirenost ili pritisak da odmah reaguju. Takve situacije mogu poslužiti kao osnova za vežbanje prepoznavanja i imenovanja emocija, tumačenja emocionalno višeznačnih situacija, zauzimanja perspektive druge osobe i regulisanja sopstvene reakcije. Istovremeno, nalazi o digitalnom zamoru i teškoćama pažnje ukazuju da način korišćenja digitalnih sadržaja u samom programu treba pažljivo osmisliti, tako da digitalni alati budu podrška refleksiji i učenju, a ne dodatni izvor opterećenja.

II Suprotstavljene procene uloge digitalnih alata u razvoju emocionalne inteligencije

U drugoj izdvojenoj tematskoj celini fokus je na mogućnostima korišćenja digitalnih alata u razvoju empatije, prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija. Odgovori u okviru ove teme su najdirektnije vezani za oblikovanje budućih intervencija.

Ipak, odgovori koje smo dobili od ispitanika možemo okarakterisati kao donekle suprotstavljene (ambivalentne), što je u skladu sa novijom literaturom u kojoj roditelji i nastavnici digitalne medije opisuju kao „mač sa dve oštrice“ – kao prostor komunikacije i podrške, ali i kao izvor rizika za mentalno zdravlje i školsku svakodnevicu adolescenata (McCready & Rohn, 2025). Deo nastavnika, a u manjoj meri i stručnih saradnika, izražava rezervu prema korišćenju digitalnih alata u ovoj oblasti. U odgovorima se naglašava da se emocije uče kroz *neposredan odnos, živu komunikaciju, razgovor i fizičku prisutnost*, kao i da digitalni alati *ne mogu zameniti kontakt licem u lice*. Ova rezerva je posebno važna jer ukazuje da dopuna programa digitalnim sadržajima ne sme biti shvaćena kao dodatna „digitalizacija“ školskog života, niti kao zamena za neposrednu komunikaciju.

Istovremeno, veliki broj ispitanika prepoznaje mogućnost da digitalni alati, a pre svega *sadržaji*, mogu biti korisna podrška ukoliko se koriste ciljano i smisleno. Nastavnici i stručni saradnici navode video-materijale, kratke filmove, dokumentarne sadržaje, digitalne prezentacije, kvizove, simulacije, digitalne scenarije, aplikacije, kreativno pisanje u digitalnom formatu, izradu učeničkih materijala, zajedničke projekte i radionice uz digitalnu podršku. Posebno je zanimljiv predlog da se razviju interaktivni scenariji nalik „choose your own adventure“ (prev. *Izaberi svoju avanturu*) formatu, u kojima bi učenici mogli da vide posledice različitih izbora u emocionalno izazovnim situacijama.

Kod stručnih saradnika se digitalni alati češće vide kao pomoć u približavanju sadržaja učenicima, ali uz jasno upozorenje da treba da budu *most* ka razgovoru, a ne zamena za njega. U odgovorima se ponavlja ideja da digitalni materijali mogu poslužiti kao povod za analizu, refleksiju i diskusiju: učenici mogu gledati kratak video, rešavati situacioni kviz, analizirati digitalni scenario, diskutovati o poruci ili objavi, a zatim kroz razgovor razmatrati emocije, namere, posledice i moguće načine reagovanja.

Možemo zaključiti da nam odgovori u okviru ove teme ukazuju da digitalni kontekst može imati (najmanje) tri funkcije u programu: prvu, kao izvor realističnih scenarija; drugu, kao sredstvo za prikaz posledica različitih komunikacionih izbora; i

treću, kao način da se učenici uključe u kreiranje sadržaja koji odgovaraju njihovom iskustvu.

III Potrebe nastavnika i stručnih saradnika za podrškom

Treća tematska celina odnosi se na pitanje šta bi nastavnicima i stručnim saradnicima pomoglo da se osećaju sigurnije u ulozi „emocionalnih mentora“. U odgovorima se izdvajaju *obuke, treninzi, praktični saveti, gotovi materijali, podrška kolega, saradnja sa roditeljima, razmena iskustava, supervizija i jasniji sistemski okvir*. Važan je i nalaz da ispitanici ne govore samo o potrebi da nauče kako da rade sa učenicima, već i o potrebi za podrškom za sopstvenu emocionalnu regulaciju.

Nastavnici često naglašavaju potrebu za podrškom, mentorstvom, saradnjom sa roditeljima i više vremena za razgovor sa učenicima. U nekoliko odgovora nastavnici izveštavaju o osećaju da su već *preuzeli ulogu emocionalnog mentora*, ali da za tu ulogu izostaje sistemski podrška. Navode da bi im pomoglo da ne budu sami u toj ulozi, da ono što govore učenicima bude sistemski podržano i da dobiju konkretne, praktične smernice. Ovi odgovori pokazuju da se emocionalna podrška učenicima već dešava, ali pretežno individualno, zavisno od senzibiliteta konkretnih nastavnika.

Stručni saradnici u još većoj meri primećuju i jasnije naglašavaju potrebu za sistemskim pristupom. U njihovim odgovorima se pominju „*zajednički jezik*“ (razumevanje) škole o značaju socioemocionalnog razvoja, ali i kontinuirane obuke, materijali za rad, razmena iskustava, podrška kolega, saradnja sa roditeljima i uključivanje institucija koje se bave mentalnim zdravljem. Posebno je značajan odgovor da bi se osoba (stručna saradnica) osećala sigurnije kada bi znala da podrška emocionalnog razvoja učenika nije samo njena uloga, već da iza toga stoji podrška kolektiva i doslednost škole. Ovaj nalaz je neposredno povezan sa literaturom o sistemskim SEU pristupima: program ne može počivati samo na entuzijazmu pojedinaca, već mora biti podržan školskom kulturom, zajedničkim pravilima i praktičnim resursima (Ulla & Poom-Valickis, 2023).

Odgovori nastavnika na pitanja o školskoj kulturi i resursima dodatno produbljuju ovu temu. Kada je reč o autentičnom izražavanju emocija, odgovori su različiti. Neki nastavnici smatraju da škola dozvoljava autentičnost, neki ističu da se od nastavnika očekuje potiskivanje emocija, dok treći pokušavaju da održe balans između profesionalnog integriteta i emocionalne otvorenosti. Ovi nalazi ukazuju da i odrasli u školi funkcionišu u okviru normi koje ponekad otežavaju otvoreno razgovaranje o emocijama; ako se od nastavnika očekuje da učestvuju u regulaciji emocionalnih stanja učenika, važno je prepoznati i da je njima samima potrebna podrška u upravljanju stresom, tenzijom i profesionalnim opterećenjem (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

Na pitanje o resursima za upravljanje sopstvenim stresom, nastavnici najčešće odgovaraju da takva podrška ne postoji, da je nedovoljna ili da su stručna usavršavanja retko korisna u praksi. Čak i kada navode da škola obezbeđuje određenu podršku, ona

se češće opisuje kao opšta dostupnost uprave ili stručne službe nego kao sistematski oblik brige o emocionalnom funkcionisanju nastavnika. Dobijeni nalazi su posebno važni za programske implikacije, i govore nam da i nastavnici i saradnici u našoj zemlji dele većinu problema i dilema sa kolegama u zapadnim zemljama (Humphries et al., 2018; Ulla & Poom-Valickis, 2023).

IV Uloga srpskog jezika i književnosti u razvoju EI

Kao zasebnu tematsku celinu izdvojili smo odgovore nastavnika o značaju njihovog nastavnog predmeta za emocionalni razvoj učenika. U tom pogledu, gotovo svi nastavnici prepoznaju književnost kao izrazito važnu; u odgovorima se naglašava da književna dela omogućavaju učenicima da *razumeju sebe i druge*, da prepoznaju *složenost ljudskih iskustava*, da *analiziraju postupke likova, motive, odluke, unutrašnje konflikte, odnose i moralne dileme*. Nastavnici srpskog jezika i književnosti posebno ističu vaspitnu funkciju predmeta, mogućnost razvijanja empatije kroz poistovećivanje sa likovima i razumevanje različitih životnih situacija.

Ovi odgovori su nam izuzetno važni kao smernica za razvoj programa jer ohrabruju ideju da podrška EI ne mora biti zamišljena kao potpuno izdvojen sadržaj koji se dodaje školskom kurikulumu. Književnost već sadrži emocionalno i socijalno složene situacije, gde su samo neke od njih *ljubav, gubitak, strah, krivica, stid, ponos, zavist, bes, usamljenost, pripadanje, izdaja, solidarnost i moralni konflikt* (izabrano iz odgovora nastavnika). Analiza književnog teksta može biti „prirodan“ prostor za razvoj emocionalnog rečnika, razumevanje uzroka i posledica emocija, zauzimanje perspektive drugog i razmatranje različitih strategija suočavanja.

Ipak, nastavnici ukazuju i na ograničenja. Pominju se mali fond časova, preopterećenost gradivom, nejednaka spremnost nastavnika da koriste emocionalni potencijal književnosti i smanjeno interesovanje učenika za čitanje. Jedan deo odgovora, dakle, ukazuje da potencijal književnosti nije automatski ostvaren, već da on zavisi od načina rada nastavnika i od toga da li se književni tekst koristi samo za reprodukciju znanja ili kao prostor za razgovor o iskustvu, odnosima i emocijama.

Iz perspektive osmišljavanja programa, nalazi podržavaju transverzalni pristup razvoju EI (Mestre, 2020). Program može ponuditi smernice nastavnicima kako da postojeće nastavne sadržaje povežu sa razvojem emocionalnih sposobnosti, bez uvođenja potpuno novog predmeta ili opsežnog dodatnog programa. Ovakav pristup usklađen je i sa *Evropskim okvirom ključnih kompetencija za celoživotno učenje*, u kojem su socioemocionalne veštine povezane sa ličnom i socijalnom kompetencijom i kompetencijom učenja kako se uči, dok digitalna kompetencija, između ostalog, obuhvata odgovornu komunikaciju i saradnju i brigu o dobrobiti u digitalnom okruženju (Council of the European Union, 2018; Council of Europe, 2025). Slična logika prisutna je i u domaćem obrazovnom okviru kroz opšte međupredmetne kompetencije, koje se razvijaju kroz nastavu različitih predmeta i primenjuju u različitim životnim kontekstima. Prema važećem *Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, opšte

međupredmetne kompetencije upravo se razvijaju kroz nastavu svih predmeta i usmerene su na funkcionalnu primenu znanja, veština i stavova u različitim realnim kontekstima (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017/2025).

U tom smislu, nastava srpskog jezika i književnosti može predstavljati jedan od prirodnih prostora za povezivanje emocionalnog učenja, komunikacionih kompetencija i savremenog digitalnog iskustva učenika. Književne situacije mogu poslužiti kao polazište za razgovor o tome kako se emocije prepoznaju, izražavaju, pogrešno tumače, prikrivaju ili regulišu u različitim odnosima i komunikacionim okolnostima, a zatim se isti problemi mogu razmatrati i kroz situacije iz savremene onlajn komunikacije adolescenata.

V Prepreke za uvođenje sistemskog treninga EI

Iako nastavnici nisu bili direktno pitani o preprekama za uvođenje treninga, slični motivi pojavljuju se i u njihovim odgovorima na druga pitanja. Najčešće se pominju *nedostatak vremena, preopterećenost nastavnika i učenika, administrativne obaveze, nedostatak obuke, nedostatak kadra, prostorna i organizaciona ograničenja, motivacija zaposlenih i nedovoljna sistemska podrška*. Ovakvi odgovori nam pokazuju da prepreka za osmišljavanje i sprovođenje treninga ne leži u osporavanju značaja sposobnosti EI, već sa kapacitetima škole da program uklopi u postojeću organizaciju rada i sprovodi ga kontinuirano i smisleno.

Nedostatak vremena je najizraženija prepreka. Stručni saradnici navode opterećenost nastavnika redovnim nastavnim aktivnostima, rasporedom, administracijom i postojećim planom i programom. U odgovorima se ponavlja ideja da su i učenici i nastavnici već preopterećeni, pa bi dodatni program mogao biti doživljen kao „još jedna obaveza“ ukoliko ne bude pažljivo uklopljen u postojeći školski život. Nastavnici, slično tome, ističu da bi za ovakve sadržaje bilo potrebno više vremena za razgovor sa učenicima, smanjenje obima gradiva ili bolje korišćenje časova koji su već namenjeni vaspitnom radu.

Druga važna prepreka odnosi se na obučenosť i sigurnost zaposlenih za rad sa emocionalno zahtevnim situacijama. Stručni saradnici navode nedovoljnu informisanost o digitalnim trendovima, nedostatak obuke za rad u oblasti emocionalnog razvoja učenika i potrebu za praktičnim materijalima. Ovaj nalaz je posebno važan zato što program ne može pretpostaviti da svi nastavnici spontano poseduju znanja i sigurnost za rad sa emocionalno zahtevnim digitalnim situacijama; čak i kada nastavnici imaju iskustvo i svojevršni senzibilitet, saradnici primećuju da je potrebno ponuditi jasne smernice, primere, moguće načine vođenja razgovora i granice nastavničke uloge.

Treća prepreka odnosi se na motivaciju i etos škole. Pojedini odgovori ukazuju da deo zaposlenih može biti manje spreman da se uključi u aktivnosti usmerene na socioemocionalni razvoj učenika ili da svoju profesionalnu ulogu prvenstveno vezuje za realizaciju predmetnih sadržaja i usvajanje znanja. Ovaj nalaz je očekivan, ali nama

posebno važan jer upozorava da program treba razvijati tako da bude razumljiv nastavnicima različitih predmeta, praktično izvodljiv i povezan sa njihovim svakodnevnim radom. Ukoliko se program predstavi kao dodatno opterećenje ili kao sadržaj koji pripada samo stručnim saradnicima, njegova primena će verovatno ostati ograničena. Ako se, međutim, predstavi kao podrška nastavnicima u situacijama sa kojima se već susreću – konflikti, impulsivne reakcije, povlačenje, uznemirenost, teškoće u komunikaciji – potencijalno je veća verovatnoća da će biti prihvaćen.

Iz svega navedenog proizlazi važna programska smernica: dopunjeni trening EI treba da bude modularan, kratak, praktičan i fleksibilan. On ne bi trebalo da zahteva radikalnu reorganizaciju škole, već da ponudi materijale i smernice koje stručni saradnici i nastavnici mogu koristiti u okviru postojećih aktivnosti: časova odeljenskog starešine, nastave srpskog jezika i književnosti, psihologije, građanskog vaspitanja, školskih radionica, vršnjačkih timova ili rada učeničkog parlamenta. Na taj način program bi mogao biti održiviji i manje zavisao od dodatnog vremena koje škole najčešće nemaju.

Očekivane reakcije učenika. Kao posebnu prepreku izdvajamo pretpostavke ispitanika o reakciji učenika na program. I nastavnici i stručni saradnici uglavnom procenjuju da bi učenici pozitivno reagovali na program podrške EI, ali uz nekoliko važnih uslova. Program bi morao da bude zanimljiv, interaktivan, kreativan, praktičan i povezan sa njihovim iskustvom. Više nastavnika književnosti očekuje, na osnovu iskustva sa nekim nastavnim jedinicama, da bi deo učenika u početku pokazao rezervu, otpor ili nezainteresovanost, ali i da bi prihvatanje poraslo ukoliko bi učenici prepoznali ličnu relevantnost programa.

Ovaj nalaz je važan jer ukazuje da učenici ne bi trebalo da budu postavljeni u pasivnu ulogu primalaca sadržaja. Program usmeren na razvoj EI mora biti učenicima predstavljen kao relevantan za njihova stvarna iskustva, ali i oblikovan tako da ne liči na klasično predavanje ili dodatnu školsku obavezu. Umesto toga, važno je da aktivnosti budu interaktivne, konkretne i povezane sa situacijama koje učenici prepoznaju kao deo svoje svakodnevice. I nastavnici i školski psiholozi naglašavaju značaj interaktivnih i iskustvenih aktivnosti, povezivanja sa realnim situacijama, izbegavanja klasičnog ocenjivanja i uklapanja programa u raspored tako da ne zahteva mnogo dodatnog ostajanja u školi.

Odgovori takođe ukazuju da bi reakcije učenika očekivano bile diferencirane. Jedan deo učenika bi program prihvatio odmah, drugi bi njegov značaj uvideo tokom rada, dok bi treći najverovatnije pokazao otpor. Posebno je važno zapažanje da bi neki učenici kojima je podrška najpotrebnija mogli biti upravo oni koji je u početku najviše odbijaju. Zato program ne bi trebalo zasnivati na direktnom označavanju učenika kojima je „potrebna pomoć“, već na univerzalnim, nestigmatizujućim aktivnostima koje polaze od svakodnevnih i svima prepoznatljivih situacija. Početni otpori mogli bi se ublažiti uključivanjem učenika u izbor tema, korišćenjem realističnih primera iz njihovog digitalnog i školskog života, radom u manjim grupama, vršnjačkim formatima

i aktivnostima koje omogućavaju humor, diskusiju i zauzimanje različitih perspektiva, umesto frontalnog poučavanja o tome kako bi trebalo da se osećaju ili ponašaju.

VI Učenici kao saradnici u kreiranju programa

Na koncu, jedna od najvažnijih tematskih celina u odgovorima ispitanika odnosi se na uključivanje učenika kao saradnika u kreiranje programa. I nastavnici i stručni saradnici prepoznaju da učenici mogu doprineti u početnim fazama kreiranja programa kroz *ankete, fokus-grupe, predlaganje tema, davanje primera iz sopstvenog iskustva, učenički parlament, vršnjačke timove, vršnjačke edukatore, radionice, školske klubove, projekte i povratne informacije o predloženim aktivnostima*.

Ovi odgovori snažno podržavaju participativni pristup razvoju programa. Važan je i ohrabrujuć nalaz da se učenici ne posmatraju samo kao korisnici intervencije, već kao izvori znanja prvenstveno o digitalnom kontekstu u kojem žive. To je posebno važno za temu onlajn komunikacije relevantne za emocionalne procese, jer odrasli ne mogu u potpunosti razumeti značenja digitalnih situacija bez uvida u to kako ih sami adolescenti tumače. Učenici mogu pomoći da se izbegnu sadržaji koji im deluju zastarelo, previše didaktično ili „detinjasto“, kao i da se program zasnjuje na situacijama koje zaista prepoznaju kao deo sopstvenog iskustva. Možemo izdvojiti dva načina uključivanja učenika. Prvi je konsultativni: učenici mogu davati informacije o potrebama, temama koje su im važne, situacijama koje ih uznemiravaju i načinima na koje bi želeli da se o njima razgovara. Drugi je saradnički, gde učenici mogu učestvovati u izradi materijala, pilotiranju aktivnosti, davanju povratne informacije, vođenju vršnjačkih radionica ili promociji programa među vršnjacima. Oba pristupa se karakterišu kao važna, ali zahtevaju podršku odraslih. Nastavnici posebno upozoravaju da vršnjačka edukacija može biti korisna samo ako ima oslonac u stručnom i životnom iskustvu odraslih.

Iz perspektive razvoja programa, ova tematska celina omogućava važan zaključak: predloženi trening treba da bude empirijski i participativno informisan. Studija 1 je već uključila glas adolescenata kroz intervju i fokus-grupe, Studija 2 je proverila odnose među relevantnim konstruktima na većem uzorku adolescenata, a Studija 3 pokazuje da i zaposleni u školi vide uključivanje učenika kao važan uslov prihvatanja i relevantnosti programa. Time se potvrđuje da program ne treba razvijati samo „za“ učenike, već delimično i „sa“ učenicima.

Dodatna zapažanja ispitanika

U završnim komentarima ispitanici dodatno naglašavaju da je tema EI izuzetno važna i da joj je potrebno pristupiti sistemski. Pominje se disbalans između snažnog fokusa obrazovnog sistema na kognitivni razvoj i akademsko postignuće, s jedne strane, i nedovoljne sistemске brige o socioemocionalnom razvoju učenika, s druge strane. Pojedini stručni saradnici ukazuju da učenici mogu biti kognitivno pripremljeni, ali bez

dovoljno socioemocionalne potpore za suočavanje sa greškama, neuspehom, frustracijom, dosadom, odlaganjem zadovoljstva i međuljudskim teškoćama.

Ovi komentari nam potvrđuju širi značaj programa koji razvijamo kroz ovaj rad. EI se ne pojavljuje kao dodatna, sporedna tema, već kao deo osnovne pripremljenosti učenika za školski, vršnjački i životni kontekst. U tom smislu, ispitanici podržavaju ideju da se EI integriše u redovnu nastavu i školsku kulturu, da se razvija kontinuirano i da obuhvati ne samo učenike, već i nastavnike, stručne saradnike i roditelje.

Dodatni komentari takođe ukazuju na potrebu da se programi EI uvode *ranije*, ne tek u srednjoj školi. Iako je ova disertacija usmerena na srednju adolescenciju, odgovori ispitanika sugerišu da bi kontinuirana podrška socioemocionalnom razvoju trebalo da počne već u osnovnoj školi, pa i ranije. Za potrebe ovog rada, taj nalaz ne menja fokus programa, ali naglašava da srednjoškolski program treba shvatiti kao deo šireg razvojnog kontinuiteta, a ne kao izolovanu intervenciju.

Možemo zaključiti da nam je tematska analiza otvorenih odgovora pokazala da nastavnici i stručni saradnici prepoznaju potrebu za trening EI koji bi uključio sadržaje kojima se uvažavaju digitalni kontekst života adolescenata. Istovremeno, jasno ukazuju da takva dopuna mora biti praktično izvodljiva, povezana sa školskom realnošću, podržana od odraslih u školi i oblikovana uz učešće samih učenika.

7.4 Završna razmatranja

Studija 3 pokazala je da razmatranje razvoja EI u školskom kontekstu treba povezati sa načinima na koje se danas odvijaju vršnjački odnosi adolescenata. Iskustva iz onlajn komunikacije mogu se nastaviti i ispoljiti u školskom životu kroz promene u vršnjačkim odnosima, konflikte, povlačenje, uznemirenost ili potrebu za podrškom. Nalazi tako ukazuju da škola ima važnu razvojnu i podržavajuću ulogu i u odnosu na iskustva koja nisu započela u njenom fizičkom prostoru.

Takva uloga škole, međutim, ne podrazumeva nadzor nad onlajn životom učenika, već stvaranje uslova da se o emocionalnim i socijalnim aspektima njihovih iskustava razgovara na razvojno primeren i pedagoški smislen način. Nastavnici i stručni saradnici u tom procesu mogu imati važnu posredničku ulogu, povezujući svakodnevna iskustva učenika sa školskim odnosima, pravilima, nastavnim sadržajima i dostupnim oblicima podrške. Njihova perspektiva zato doprinosi razumevanju potreba učenika i uslova za primenu programa za unapređenje EI u školi.

Studija 3 na taj način zaokružuje empirijski deo rada tako što perspektivu adolescenata iz Studije 1 i nalaze Studije 2 dopunjuje perspektivom školskih aktera. Nalazi pružaju osnovu za zaključak da program za unapređenje EI adolescenata treba da obuhvati primenu emocionalnih sposobnosti u situacijama iz njihove onlajn komunikacije, ali i da bude prilagođen školskom kontekstu u kojem se ta iskustva prepoznaju, razmatraju i mogu povezati sa pedagoškom podrškom.

8. DISKUSIJA: OD EMPIRIJSKIH NALAZA KA PROGRAMU PODRŠKE EMOCIONALNOJ INTELIGENCIJI ADOLESCENATA

8.1 Zašto je potreban trening situirane emocionalne inteligencije?

Tri empirijske studije sprovedene u okviru ovog rada omogućavaju da se završni predlog treninga ne zasnjuje samo na opštim pretpostavkama o značaju EI, već i na jasnije određenom odgovoru na pitanje koje smo postavili na početku: *koje emocionalne sposobnosti su adolescentima potrebne u savremenom školskom i digitalnom okruženju, u kojim situacijama se one aktiviraju, i pod kojim uslovima ih škola može podržati?* Ovako formulisano pitanje pomera fokus sa šire ideje da je potrebno *podržati razvoj EI* (koju autorka rada bezuslovno podržava), ka preciznijem pitanju kako učenike osposobiti da emocionalne informacije prepoznaju, tumače, koriste i regulišu u odnosima koji se danas odvijaju uživo i onlajn, često i istovremeno.

Ovakvo pomeranje fokusa predstavlja ključnu dodatnu vrednost ovog rada. Standardni SEU programi, kao i programi direktnije usmereni na EI, polaze od toga da je učenicima potrebno pomoći da razumeju sebe, druge, odnose i emocionalno zahtevne situacije (Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015). Međutim, nalazi istraživanja sprovedenih u ovom radu pokazuju da se u adolescenciji značajan deo tih situacija danas odvija u uslovima komunikacije koja menja način na koji emocije postaju vidljive, pa i njihov potencijal da budu protumačene i razumljive. Poruka u aplikaciji može biti kratka, dvosmislena, javna, prosleđena, „viđena“ bez odgovora, praćena emotikonom ili potpuno lišena neverbalnih znakova. Reakcija, sa druge strane, može biti trenutna, odložena, kvantifikovana, vidljiva široj publici ili nejasna po značenju. Specifične karakteristike (afordanse) društvenih mreža menjaju način na koji mladi međusobno komuniciraju (Nesi et al., 2018a, 2018b).

Pri tome je važno naglasiti da sposobnosti koje su adolescentu potrebne u ovakvim situacijama ne pripadaju isključivo domenu EI. Njihova uspešna primena preseca se sa digitalnim kompetencijama, jer podrazumeva i razumevanje karakteristika digitalnog komunikacionog okruženja, procenu primerenosti komunikacionog kanala, svest o publici i vidljivosti sadržaja, upravljanje sopstvenim digitalnim prisustvom i odgovorno ponašanje u onlajn interakcijama. Evropski okvir digitalnih kompetencija DigComp 3.0 upravo komunikaciju i saradnju, kao i bezbednost, dobrobit i odgovornu upotrebu, izdvaja kao posebne oblasti digitalne kompetencije, pri čemu digitalnu kompetentnost određuje kroz povezanost znanja, veština i stavova (Cosgrove & Cachia, 2025).

Zato cilj predloženog programa nije da sve zahteve savremene onlajn komunikacije podvede pod EI, već da razvijanje emocionalnih sposobnosti poveže sa relevantnim digitalnim kompetencijama. Učeniku nije dovoljno da ume da prepozna i reguliše emociju; potrebno je i da razume koliko je digitalni znak pouzdan, šta izostanak

reakcije može (ali ne mora) da znači, koji je komunikacioni kanal primeren određenoj situaciji, ko može biti publika poruke i kakve posledice može imati impulsivno ili javno reagovanje. Upravo na tom preseku EI i digitalne kompetentnosti nalazi se prostor za dodatnu razvojnu i pedagošku razradu programa.

Studija 1 obezbedila je *iskustvenu mapu emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji adolescenata*. Cilj nije bio da se onlajn prostor posmatra prvenstveno kroz rizike, što predstavlja čest istraživački pravac (npr. Keles et al., 2020; Kowalski et al., 2014; Livingstone & Smith, 2014), već da se identifikuju svakodnevne situacije kojima adolescenti pridaju emocionalno značenje i u kojima prepoznavanje, tumačenje, razumevanje i regulisanje emocija postaju relevantni. Među takvim situacijama izdvojene su nejasne ili višeznačne poruke, izostanak ili odlaganje odgovora, izbor između tekstualne, glasovne i neposredne komunikacije, javno objavljivanje sadržaja i određivanje granice između privatnog i javnog, dobijanje ili izostanak lajkova i drugih reakcija, poređenje sa drugima i izloženost algoritamski odabranim sadržajima, kontakt sa nepoznatim osobama, pitanja privatnosti i deljenja lokacije, konflikti u grupnim četovima, kao i korišćenje onlajn sadržaja radi ublažavanja dosade, tuge ili nervoze. Ove situacije uključuju različite emocionalne izazove – od nesigurnosti u tumačenju poruke, čekanja i doživljaja odbacivanja, preko potrebe za potvrdom i socijalnog poređenja, do regulisanja impulsivne reakcije, postavljanja granica i izbora primerenog načina komunikacije. Nalazi Studije 1 zato imaju neposrednu implikaciju za oblikovanje programa: *situacije koje se koriste u vežbama, vinjetama i diskusijama treba proširiti tako da obuhvate i ove svakodnevne oblike onlajn komunikacije, uz situacije iz neposrednih odnosa učenika*. To ne znači da postojeći programi EI nisu situacioni ili dovoljno povezani sa iskustvom učenika. Specifičnost predložene dopune jeste u tome što se repertoar situacija proširuje na komunikacione okolnosti koje su sami adolescenti izdvojili kao emocionalno značajne, a u kojima posebnu ulogu imaju karakteristike onlajn komunikacije, poput redukovanih neverbalnih znakova, asinhronosti, vidljivosti sadržaja i reakcija, širenja publike i trajnosti digitalnog zapisa. Pregled Studije 1 već je i zamišljen kao osnova za izbor vinjeta, primera i aktivnosti u budućem programu.

Kroz Studiju 2 obezbedili smo *kvantitativni okvir* za razumevanje povezanosti socioemocionalnih resursa adolescenata, obrazaca onlajn ponašanja i samoprezentovanja, emocionalnih i regulacionih obrazaca onlajn komunikacije i subjektivnog doživljaja te komunikacije. Dva instrumenta – SEROK i SOPA – razvijena su na osnovu nalaza Studije 1, ali sa različitim funkcijama. SEROK je operacionalizovao emocionalne i regulacione obrasce komunikacije izdvojene na osnovu emocionalno značajnih situacija iz Studije 1, dok je SOPA zahvatila šire obrasce svakodnevnog onlajn ponašanja adolescenata. SEROK je obuhvatio promišljenu i obzirnu onlajn komunikaciju, izražavanje i prepoznavanje emocija i podršku, doživljaj ignorisanja i isključenosti i impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji, dok su kroz SOPA izdvojeni preferencija modaliteta komunikacije, habitualna upotreba onlajn sadržaja i oflajn aktivnosti i podrška.

Nalazi se mogu razmatrati i u svetlu istraživačkog pravca koji se bavi emocijama, odnosno emocionalnim procesima u digitalnom prostoru (Zych et al., 2017). Istraživanja u ovoj oblasti polaze od toga da se emocije u onlajn komunikaciji izražavaju, opažaju, razumeju i regulišu i da se ti procesi mogu povezivati sa EI i širim socioemocionalnim funkcionisanjem. Takva perspektiva dodatno problematizuje pojednostavljeno shvatanje onlajn komunikacije kao nužno emocionalno osiromašene: promenjeni su znaci na osnovu kojih se emocionalno značenje procenjuje, ritam razmene, vidljivost reakcija i mogućnosti reagovanja.

Programska implikacija Studije 2 jeste da *jedan deo treninga treba strukturisati oko emocionalnih i regulacionih obrazaca koji predstavljaju neposredniji nivo primene sposobnosti EI u konkretnim komunikacionim situacijama*. Drugim rečima, nije dovoljno vežbati prepoznavanje, razumevanje i regulisanje emocija (samo) kao opšte sposobnosti; potrebno je učenicima omogućiti da ih primenjuju u situacijama u kojima treba protumačiti višeznačnu poruku, proceniti da li i kako odgovoriti, odložiti impulsivnu reakciju, pružiti podršku sagovorniku ili proveriti značenje doživljenog ignorisanja. Nalazi o indirektnim povezanostima preko SEROK dimenzija dodatno ukazuju da su takvi obrasci komunikacije relevantni za razumevanje povezanosti širih karakteristika adolescenata sa pojedinim aspektima njihovog subjektivnog doživljaja onlajn komunikacije. Ova posrednička uloga, međutim, nije bila jednaka za sve ishode, pa SEROK dimenzije ne treba posmatrati kao jedinstven ili univerzalan mehanizam.

Studija 3 je, konačno, omogućila da se predlog treninga smesti u realne uslove škole kao konteksta njegove implementacije. Nalazi ove studije ukazuju da nastavnici i stručni saradnici prepoznaju potrebu za programom, ali i da njegovo prihvatanje zavisi od praktične izvodljivosti, jasne povezanosti sa iskustvom učenika i mogućnostima uklapanja u postojeće školske aktivnosti i prakse. Učenici su prepoznati kao mogući saradnici u njegovom kreiranju. Trening zato ne treba osmisliti kao gotov paket koji odrasli nude učenicima, već kao *empirijski i participativno informisan okvir* u kojem iskustva adolescenata predstavljaju izvor relevantnih situacija i sadržaja, a stručna podrška odraslih obezbeđuje strukturu, bezbednost i razvojnu usmerenost.

Na osnovu sprovedene tri studije, program koji predlažemo najprimerenije je okarakterisati kao trening situirane emocionalne inteligencije. Izrazom „situirane“ naglašavamo da se emocionalne sposobnosti ne razvijaju i ne primenjuju u vakuumu, već kroz konkretne odnose i komunikacione situacije – u školskim i vanškolskim odnosima, koji se mogu odvijati neposredno, onlajn ili prelaziti iz jednog modaliteta u drugi. „Prepoznati emociju“ tako može značiti i proceniti emocionalno značenje višeznačne poruke; „razumeti emocije“ – razmotriti zašto ista situacija kod različitih osoba može biti povezana sa povređenošću, ravnodušnošću, stidom ili besom; a „regulisati reakciju“ – proceniti da li odgovoriti odmah, preformulisati poruku, sačekati, proveriti njeno značenje ili razgovor nastaviti uživo. U tom smislu, predloženi trening ne predstavlja dodatak teorijskom modelu EI, već njegovu razvojnu i kontekstualnu operacionalizaciju u situacijama relevantnim za svakodnevni život adolescenata.

8.1.1 Osnovni principi za razvoj programa

Integracijom uvida iz postojećih programa, nalaza tri empirijske studije i šireg sociokonstruktivističkog konceptualnog okvira iz kojeg ovaj rad polazi, možemo izdvojiti nekoliko osnovnih principa za razvoj budućeg programa podrške EI adolescenata u školskom i digitalno posredovanom kontekstu. Ti principi su: (1) ekološka validnost sadržaja, (2) rad na tumačenju situacija, (3) podrška emocionalnoj regulaciji u različitim kontekstima, (4) povezivanje onlajn i oflajn iskustava, (5) razvoj zajedničkog jezika i normi komunikacije zasnovanih na razumevanju perspektive drugog, (6) participativnost i (7) modularnost programa i integracija u postojeće školske aktivnosti.

Prvi princip predstavlja *ekološka validnost sadržaja*. Aktivnosti treba zasnivati na situacijama koje adolescenti prepoznaju kao deo svog iskustva. Učenici će se lakše uključiti u trening ako osete da se ne govori o „internetu“ kao apstraktnoj temi, već o situacijama u kojima se zaista prepoznaju. Time se učenicima šalje poruka da se njihova realnost prepoznaje i uzima ozbiljno, umesto da se digitalni kontekst predstavi samo kao problem ili nešto što bi trebalo jednostavno ukinuti. Polazište programa nije da adolescentima treba oduzeti prostore u kojima već žive i komuniciraju, već da im je potrebna podrška da se u tim prostorima snalaze promišljenije, odgovornije i uspešnije. Na taj način preveniramo čestu slabost školskih preventivnih programa, o kojoj svedoče i nastavnici i stručni saradnici uključeni u naše istraživanje, da učenicima deluju zastarelo, moralizatorski ili odvojeno od njihovog stvarnog života.

Drugi princip je rad na *tumačenju*, a ne samo na ponašanju. Mnogi problemi u onlajn komunikaciji ne nastaju zato što učenici ne znaju pravilo, već zato što situaciju brzo i emocionalno obojeno protumače. Trening zato treba da ponudi raznovrsne sadržaje koji podržavaju razvoj sposobnosti tumačenja situacije iz različitih perspektiva, uključivanje više uglova posmatranja i razlikovanje činjenica, pretpostavki, osećanja i reakcija. U odnosu na postojeće treninge koji se već oslanjaju na ovaj princip, program na kojem radimo zahteva dodatni korak – kritičko promišljanje i kreativnu produkciju materijala koji će obuhvatiti kompleksnost onlajn komunikacije i raznovrsnost digitalno posredovanih situacija za tumačenje.

Treći princip odnosi se na *podršku kontroli emocija (emocionalnoj regulaciji) u različitim kontekstima*. Emocionalna regulacija nije specifična samo za digitalni prostor; ona predstavlja jednu od ključnih sposobnosti za socioemocionalno funkcionisanje mladih u različitim životnim situacijama. Ipak, onlajn kontekst proširuje repertoar situacija u kojima se ova sposobnost aktivira, jer uvodi specifične okidače i posledice kao što su „seen“ bez odgovora, javne reakcije, mogućnost trenutnog odgovora, trajni digitalni trag, prosleđivanje poruka ili nejasnoću namere sagovornika. Zato trening treba da zadrži univerzalni značaj emocionalne regulacije, ali da kroz sadržaje i aktivnosti proširi klasičan repertoar vežbi uvođenjem onlajn izazova. Posebno su važne vežbe pauze, preformulisanja, provere namere, procene posledica, izbora komunikacionog kanala i odlaganja impulsivnog odgovora u stanju ljutnje,

povređenosti, stida ili straha od odbacivanja. Cilj ne treba da bude smanjivanje spontanosti, već razvijanje sposobnosti da se prepoznaju trenuci u kojima je trenutna reakcija rizična za odnos, sopstvenu dobrobit ili bezbednost drugih.

Četvrti princip je *povezivanje onlajn i oflajn konteksta*. Nalazi studija ne podržavaju oštru podelu na „stvarni“ i „digitalni“ život adolescenata. Naprotiv, digitalna iskustva se prelivaju u školu, a školski i vršnjački odnosi nastavljaju se onlajn. Jedna od važnih kompetencija koju trening treba da podrži jeste procena kada je dovoljno odgovoriti porukom, kada je bolje poslati glasovnu poruku, pozvati sagovornika, razgovarati uživo ili uključiti odraslu osobu. Drugim rečima, učenicima nije potrebna samo veština „dobrog ponašanja na internetu“, već sposobnost da povezuju komunikacione kanale, emocionalna stanja, odnose i moguće posledice izbora koji prave.

Peti princip je *razvoj zajedničkog jezika i normi komunikacije zasnovanih na razumevanju perspektive drugog*. Individualne sposobnosti prepoznavanja, razumevanja i regulisanja emocija ne primenjuju se nezavisno od normi vršnjačke grupe. Ako se u odeljenju podrazumeva da je prihvatljivo ismevati tuđe poruke, deliti skrinšotove bez saglasnosti, izostavljati pojedince iz grupa ili očekivati stalnu dostupnost, pojedinačni učenik može imati ograničen prostor da postupi drugačije. Zato cilj treninga ne treba da bude samo zajedničko formulisanje pravila onlajn komunikacije, već razumevanje emocionalnih i relacionih posledica ponašanja na kojima se ta pravila zasnivaju. Na taj način empatija i zauzimanje perspektive postaju osnova za procenu toga šta je u komunikaciji prihvatljivo, povređujuće ili rizično. Zajednički jezik i norme odeljenja zato ne treba razumeti kao puko usaglašavanje učenika oko postojećih praksi, već kao rezultat vođene refleksije u kojoj se postojeće norme preispituju sa stanovišta njihovih posledica po druge, kvalitet odnosa, pripadanje, privatnost i bezbednost. Tako individualne sposobnosti EI dobijaju grupni kontekst primene: učenici ne uče samo kako oni mogu da reaguju u određenoj situaciji, već i kakvu komunikacionu kulturu zajedno stvaraju i kakve posledice ona može imati za različite članove grupe.

Šesti princip se direktno nadovezuje na prethodni, i predstavlja *participativnost*. Učenici treba da budu uključeni kao izvori primera, komentatori materijala i saradnici u prilagođavanju jezika treninga. Autori programa, istraživači, nastavnici i stručni saradnici treba da obezbede teorijski okvir, bezbednost i pedagošku strukturu; učenici obezbeđuju autentičnost situacija, aktuelnost digitalnih značenja i osećaj da program ne govori „o njima bez njih“. Ovaj princip, možda i više od ostalih, podrazumeva stalno osvežavanje programa i njegovo prilagođavanje promenama u digitalnim praksama mladih.

Konačno, sedmi princip je *modularnost i integracija u postojeće školske aktivnosti*. Školski uslovi retko omogućavaju dug i strogo strukturisan program koji bi se realizovao kao zasebna celina. Zbog toga je poželjno da trening bude zamišljen kao skup međusobno povezanih jedinica koje se mogu realizovati u celini, ali i uključivati u postojeće nastavne i vaspitne aktivnosti. Za dugoročnu održivost posebno je važno da se pojedini sadržaji programa, gde god je to moguće, povežu sa programima nastave srpskog jezika i književnosti, psihologije i drugih društveno-humanističkih predmeta,

ali i časovima odeljenjskog starešine, umesto da zavise isključivo od dodatnih radionica i raspoloživog vremena pojedinačnih zaposlenih. Takva organizacija omogućava prilagođavanje programa različitim uslovima i potrebama škola, ali i povećava mogućnost da razvoj emocionalnih sposobnosti postane deo kontinuirane školske prakse, a ne vremenski ograničena dodatna intervencija.

8.2 Predlog strukture treninga

U nastavku je prikazan predlog dvanaest tematskih jedinica koje predstavljaju jednu moguću operacionalizaciju prethodno izdvojenih principa (Slika 13).

Predložene jedinice zamislili smo kao modularne, ali ne i potpuno nezavisne celine. Poželjno je da se, kada je to moguće, realizuju približno navedenim redosledom, jer program postepeno prelazi od prepoznavanja emocionalno značajnih situacija, preko njihovog tumačenja i zauzimanja perspektive, ka regulaciji reakcija, izboru komunikacionog kanala i zajedničkom formulisanju normi komunikacije. Redosled i obim rada se mogu prilagođavati potrebama konkretne škole, odeljenja ili grupe učenika. Pojednim jedinicama može se posvetiti više vremena (školskih časova), dok se druge mogu realizovati kraće ili integrisati u postojeće nastavne i vannastavne aktivnosti.

Program podrazumeva grupni kontekst rada i aktivno učešće učenika. Njegova osnovna pretpostavka je zajedničko analiziranje situacija, diskusija, prepoznavanje različitih perspektiva, povezivanje sa iskustvima učenika i razvijanje mogućih strategija reagovanja. Zbog toga konkretni primeri, vinjete, poruke, scenariji i materijali ne moraju biti unapred fiksirani. Naprotiv, poželjno je da se prilagođavaju uzrastu, aktuelnim digitalnim praksama učenika i specifičnostima odeljenja. Ukoliko se u odeljenju ili školi pojavi konkretna situacija koja je relevantna za ciljeve programa, ona se može koristiti kao povod za rad na odgovarajućoj jedinici, uz poštovanje poverljivosti, bezbednosti učenika i izbegavanje direktnog izlaganja pojedinaca.

Za realizaciju programa potrebno je pripremiti osnovne materijale, kao što su kratke vinjete, primeri poruka, kartice sa emocijama, pitanja za diskusiju, zadaci za rad u paru ili grupi i smernice za nastavnika ili stručnog saradnika. Istovremeno, program treba da ostavi prostor za pedagošku fleksibilnost i promišljenu improvizaciju. To znači da realizator programa može prilagoditi tempo, izbor primera, način rada i dubinu diskusije trenutnoj dinamici grupe, trudeći se da ne napusti osnovne ciljeve: prepoznavanje emocionalnih informacija, razumevanje situacije iz više perspektiva, regulaciju reakcije i odgovornijeg izbora načina komunikacije.



Slika 13

Ilustracija predložene strukture programa za podršku razvoja sposobnosti EI

Prva jedinica: Digitalna situacija kao emocionalna situacija

Prva jedinica treba da uvede osnovnu ideju treninga: onlajn komunikacija nije samo razmena informacija, već prostor u kojem se emocije izražavaju, prikrivaju, pogrešno razumeju, pojačavaju, ublažavaju i regulišu. Učenicima se mogu ponuditi kratke vinjete: neko ne odgovara na poruku, neko odgovara samo sa „ok“, drugarica reaguje na objavu druge osobe, ali ne i na našu, grupa pravi dogovor bez jednog člana, komentar može biti i šala i podsmeh. Zadatak učenika može da bude da mapira šta se sve u toj situaciji potencijalno dešava na emocionalnom nivou.

Cilj ove jedinice je da učenici uvide da se emocionalna složenost ne nalazi samo u izraženim (kriznim) emocionalnim događajima, već i u svakodnevnim mikro-situacijama. Upravo su takve situacije važne jer se često ponavljaju i postepeno oblikuju doživljaj prihvaćenosti, sigurnosti, bliskosti i samovrednovanja. Aktivnost se može organizovati tako da učenici u malim grupama dobiju po jednu situaciju i odgovaraju na pitanja: *Koje informacije imamo? Koje informacije nedostaju? Šta bi osoba mogla da oseća? Šta bi druga strana mogla da oseća? Koji tumačenje vodi smirivanju, a koje eskalaciji? Kada bi bilo dobro reagovati, a kada sačekati?*

Ova jedinica se jasno oslanja na zadatke koji se koriste za procenu razumevanja emocija u testovima sposobnosti EI (primer je korišćeni ATTEI), a u naš program uvodi važno razlikovanje između događaja, tumačenja, emocije i reakcije. Učenici često doživljavaju emociju kao neposrednu posledicu događaja („Nije odgovorio, znači povredio me je.“); trening treba da im pomogne da vide posredničku ulogu interpretacije: „Nije odgovorio“ je događaj; „nije mu stalo“ je tumačenje; povređenost, bes ili strah su emocionalne reakcije; slanje ljutite poruke, povlačenje ili proveravanje

sa drugom osobom su mogući odgovori. Ovaj jednostavan analitički okvir predstavlja osnovu za sve naredne jedinice.

Druga jedinica: Emocionalni rečnik digitalnog iskustva

Druga jedinica treba da bude usmerena na bogaćenje emocionalnog rečnika, koji bi uključivao i povezivanje sa žargonskim rečima i izrazima karakterističnim za onlajn kontekst. U adolescenciji se emocionalna iskustva usložnjavaju; učenici mogu reći da su „iskulirani“, „sinovani“, „smoreni“, „prozvani“, „triggerovani“, „nevidljivi“, „krindžovani“, ali ne moraju uvek povezati ove izraze sa preciznijim emocionalnim stanjima, poput povređenosti, stida, nesigurnosti, ljubomore, straha od odbacivanja, usamljenosti ili frustracije.

Cilj jedinice je da žargonski izrazi postanu „ulaz“ u emocionalni rečnik, jer su učenicima bliski. Zadatak treninga je da se između svakodnevnog jezika učenika i psihološkog jezika emocija napravi most. Na primer, izraz „iskuliran/a sam“ može se povezati sa osećanjem odbačenosti, poniženosti, ljutnje ili tuge, zavisno od konteksta. Izraz „pod pritiskom sam da odgovorim“ može uključivati napetost, krivicu, strah od konflikta ili potrebu za prihvatanjem. Učenici tako uče da jedno digitalno iskustvo može imati više emocionalnih slojeva.

Za realizaciju aktivnosti mogu se koristiti kartice. Na jednoj grupi kartica nalaze se digitalne situacije, na drugoj žargonski izrazi, na trećoj precizniji nazivi emocija. Učenici povezuju kartice i zatim objašnjavaju zašto su napravili određeno povezivanje. Nakon toga se uvodi dimenzija intenziteta emocije: da li je reč o blagoj nelagodnosti, snažnoj povređenosti, panici, besu, stidu ili razočaranju? Aktivnost se završava uvođenjem dimenzije pobuđenosti: da li emocija pokreće na akciju, povlačenje, proveravanje, napad ili traženje podrške? Poslednji segment predstavlja ulazak u polje (samo)regulacije.

Ishod ove jedinice može se povezati i sa prethodnom: druga jedinica omogućava učenicima da bolje formulišu iskustvo pre nego što reaguju. Trening treba da postavi redosled: prvo imenovanje, zatim razumevanje, zatim izbor reakcije. To je jedna od najvažnijih praktičnih koristi emocionalnog rečnika.

Treća jedinica: Kako čitamo emocije kada nema lica, glasa i konteksta?

Treća jedinica treba da se bavi *opažanjem emocionalnih signala* u onlajn komunikaciji. U tekstualnoj komunikaciji, kakva je onlajn komunikacija u velikoj meri, veliki deo komunikacionih znakova nestaje ili se zamenjuje drugim signalima.

U trećoj jedinici treninga učenici mogu analizirati istu poruku u više verzija (primer: „dobro“, „dobro.“, „dobro :)“, „DOBRO“, „dobro...“, „ma dobro“, „dobro, nema veze“, „haha dobro“, ili glasovna poruka istog sadržaja). Zadatak jedinice je da pokaže koliko se emocionalni doživljaj menja na osnovu minimalnih znakova. Učenici

zatim razgovaraju o tome na osnovu čega zaključuju da je neko ljut, uvređen, nezainteresovan, sarkastičan ili samo kratak u odgovoru.

Ključni ishod ove jedinice jeste razvijanje svesti o *granicama zaključivanja* u onlajn kontekstu. Učenici treba da uoče da digitalni znakovi pomažu, ali nisu dovoljni, i da se upoznaju sa strategijom (ili principom) da kada je emocionalno značenje nejasno, proveravanje je zrelija strategija od nagađanja. Ova jedinica razvija prvu granu emocionalne inteligencije (prepoznavanje emocija), nudeći materijale za prilagođavanje digitalnim uslovima. Dodatno, ova jedinica podrazumeva i metakognitivni korak: adekvatno ponašanje ne znači uvek da „znam šta druga osoba oseća“, već i da znam kada ne znam dovoljno.

Četvrti jedinica: Više tumačenja iste situacije

Četvrti jedinica je fokusirana na razumevanju emocija, zauzimanju perspektive drugoga i podsticanju empatije. U onlajn situacijama adolescenti često brzo prelaze od fragmenta ponašanja do zaključka o odnosu: („nije odgovorio – nebitna sam“, „nisu me tagovali – ne žele me“). Takvi zaključci mogu biti razumljivi, čak i tačni, ali su često zasnovani na nepotpunim informacijama.

U ovoj jedinici učenici mogu raditi na scenarijima koji imaju više mogućih objašnjenja. Na primer, scenario može biti: „Drugar je video poruku, ali nije odgovorio tri sata.“ Grupa treba da smisli najmanje pet mogućih tumačenja, od najnepovoljnijeg do najneutralnijeg. Zatim bi za svako tumačenje razmatrali koja emocija bi se javila i kakvu bi reakciju mogla da pokrene kod osobe koja nije dobila odgovor na poruku. Ako učenik pomisli „namerno me ignoriše“, verovatniji su bes, povređenost ili impulsivna poruka. Ako pomisli „možda je zauzet“ ili „možda ne zna šta da odgovori“, reakcija može biti smirenija. Cilj aktivnosti nije da se uvek izabere najpozitivnije objašnjenje, već izbegavanje automatskog zaključivanja na osnovu jednog znaka.

Ova jedinica posebno je važna za doživljaj ignorisanja i isključenosti. Isključenost u onlajn komunikaciji je emocionalno snažna upravo zato što istovremeno pogađa potrebu za pripadanjem, vidljivošću i kontrolom. Trening treba da uvaži različita osećanja, ali i da učeniku ponudi alat za razlikovanje namernog isključivanja od nepažnje, slučajnosti, postojećih grupnih dinamika ili šireg obrasca odnosa. U tom cilju, aktivnost se može završiti uvođenjem „skale sigurnosti“ i ohrabrivanjem da se taj rezon zadrži i u svakodnevnom kontekstu. Učenici mogu da procenjuju koliko su sigurni u svoje tumačenje na skali od 0 do 100. Ako bi sigurnost bila procenjena kao niska, preporučuje se proveravanje; ako je visoka i situacija se ponavlja, preporučuje se razgovor, traženje podrške ili postavljanje granice.

Peta jedinica: Pauza pre odgovora

Peta jedinica je centralna za regulaciju impulsivnog reagovanja. Onlajn komunikacija omogućava da se emocionalna reakcija odmah pretoči u poruku, komentar, reakciju ili objavu, što je posebno rizično kada su emocije intenzivne, kada je publika šira ili kada se konflikt već odvija pred drugima. Učenici treba da nauče da prepoznaju trenutke u kojima brzina nije prednost, već često faktor eskalacije konflikta.

Za ovu jedinicu se može razviti protokol *Pre nego što pošaljem*. Protokol treba da obuhvati nekoliko koraka: imenujem šta osećam, proveravam šta želim da postignem, zamišljam kako poruka može zvučati drugoj osobi, biram da li šaljem, menjam, odlažem ili prelazim na drugi kanal; na kraju, proveravam posledice ako poruka postane javna. Učenici zatim dobijaju primere impulsivnih poruka i zadatak da ih preformulišu.

Ova jedinica treba da uključi i strategije odlaganja. Tako učenici mogu napraviti lični spisak „pauza-strategija“, gde bi neke od njih mogle biti ostavljanje telefona, pisanje poruke u beleškama, ali je ne poslati, pročitati naglas, poslati sebi poruku, sačekati određeni vremenski period pre slanja, razgovarati sa nekim pre odgovora. Time se regulacija emocija prevodi u konkretne veštine, koje se mogu vežbati u svakodnevnoj onlajn komunikaciji.

Šesta jedinica: Koji kanal biram?

Šesta jedinica treba da razvija sposobnost izbora modaliteta komunikacije. Dok se neke situacije mogu rešiti kratkom porukom, druge zahtevaju glas, razgovor uživo ili prisustvo odrasle osobe. Trening treba da uvede pitanje: *šta ova situacija traži od učesnika u komunikaciji?*

Učenici mogu dobiti niz situacija i zadatak da izaberu najprimereniji kanal: tekstualna poruka, glasovna poruka, poziv, razgovor uživo, grupni razgovor, privatni razgovor, odlaganje ili uključivanje odrasle osobe. Na primer, za dogovor oko domaćeg zadatka tekstualna poruka može biti dovoljna. Za nesporazum koji uključuje povređenost možda je bolja glasovna poruka ili razgovor uživo. Za javno ponižavanje ili pretnju potrebno je uključiti odraslu osobu. Za konflikt u grupnom četv četv često je korisno prekinuti javnu raspravu i preći u privatni oblik komunikacije. Učenici tako uče da komunikacioni kanal nije tehnički detalj, već deo emocionalne regulacije.

Izbor komunikacionog kanala tako postaje deo emocionalne regulacije (upravljanja emocijama), i sopstvene i interpersonalne. Učenik ne bira samo šta će reći, već i kada, gde i na koji način će poruku preneti. Ti izbori utiču na emocionalni ton komunikacije jer ista poruka može biti različito doživljena kada je poslata kao kratka tekstualna poruka, izgovorena glasom ili saopštena u razgovoru uživo. Aktivnosti zato mogu podstaći učenike da razmatraju koji kanal njima pomaže da odlože ili regulišu sopstvenu reakciju, ali i kako njihov način komunikacije može doprineti smirivanju,

osećaju sigurnosti i boljem razumevanju kod sagovornika, ili, nasuprot tome, povećati napetost, nesigurnost ili osećaj izloženosti.

Sedma jedinica: Podrška slanjem poruke – (kada) da ili ne?

Sedma jedinica treba da se bavi traženjem i pružanjem podrške u situacijama povezanim sa onlajn komunikacijom. Adolescenti se često obraćaju vršnjacima kada su uznemireni, a digitalni kanali mogu olakšati traženje podrške jer je poruku moguće poslati brzo, uz manju neposrednu izloženost i bez potrebe da se problem odmah verbalizuje licem u lice. Istovremeno, istraživanja pokazuju da mladi nakon uznemirujućih onlajn iskustava često biraju upravo vršnjake kao izvor podrške, dok se odraslima, a posebno nastavnicima, obraćaju znatno ređe; deo mladih o takvim iskustvima ne razgovara ni sa kim (Kuzmanović et al., 2019a; Smahel et al., 2020). Zbog toga jedan od ciljeva ove jedinice treba da bude i *razvijanje sposobnosti učenika da prepoznaju kada, kako i od koga mogu da potraže pomoć*.

Drugi deo jedinice treba da bude posvećen traženju pomoći i granicama vršnjačke podrške. Ovakav sadržaj je posebno značajan imajući u vidu nalaz da se učenici u Srbiji nakon uznemirujućih onlajn iskustava mnogo češće obraćaju prijateljima nego nastavnicima, dok gotovo četvrtina o problemu ne razgovara ni sa kim (Kuzmanović et al., 2019a). Učenici mogu analizirati različite situacije i procenjivati: Da li ovo mogu da podelim sa vršnjakom? Kada mi je potrebna odrasla osoba? Kome u školi mogu da se obratim? Šta mogu da uradim ako osoba kojoj sam se obratio ne reaguje? Šta radim ako mi prijatelj poveri problem koji prevazilazi ono sa čime mogu samostalno da se nosim?

Vršnjačka podrška zato ne treba da bude predstavljena kao zamena za pomoć koju mladi dobijaju ili mogu dobiti od odraslih. Učenici treba da nauče da mogu saslušati, pokazati razumevanje, validirati osećanje i ponuditi razgovor, ali i da postoje situacije u kojima je potrebno uključivanje odrasle osobe i odgovarajuće stručne podrške. Obraćanje za pomoć tako se predstavlja kao deo emocionalne i socijalne kompetentnosti, a ne kao neuspeh samostalnog suočavanja sa problemom. Ova jedinica na taj način povezuje empatiju i emocionalnu regulaciju sa sposobnošću traženja, pružanja i usmeravanja ka odgovarajućoj podršci, istovremeno povezujući vršnjačke odnose sa školskom mrežom podrške.

Osma jedinica: Grupa, publika i digitalna isključenost

Osma jedinica treba da se bavi ulogom grupne dinamike i publike u emocionalno značajnim situacijama u onlajn komunikaciji. Veliki deo emocionalno značajnih iskustava adolescenata ne odvija se u dijadi, već pred širom publikom: u grupnim četovima, kroz komentare, reakcije, tagovanja, prosleđivanje poruka ili izostavljanje iz digitalnih dogovora. U takvim situacijama intenzitet emocija raste zato što osoba ne reaguje samo na poruku, već i na pogled grupe.

Aktivnosti mogu uključiti mapiranje publike. Učenici kroz grupne aktivnosti analiziraju ko sve vidi određenu poruku, ko može da reaguje, ko ćuti, ko pravi skrinšot, ko prosleđuje, ko se smeje, ko ostaje po strani. Posebno su nam važni posmatrači, koji mogu pojačati povređivanje, ali mogu i zaustaviti eskalaciju, pružiti podršku ili premestiti razgovor u bezbedniji prostor.

Ova jedinica uključuje i formulisanje odeljenskih normi za grupne četove (na primer: ne delimo tuđe poruke bez dozvole; ne rešavamo ozbiljne konflikte pred celom grupom; ne pravimo dogovore tako da neko bude namerno izostavljen; ne očekujemo da svi budu dostupni u svakom trenutku). Takve norme ne treba da nastanu samo dogovorom o tome šta većina smatra prihvatljivim, već kroz vođenu diskusiju o tome kakve posledice različita ponašanja mogu imati za druge, odnose, osećaj pripadanja i bezbednost članova grupe.

Deveta jedinica: Samopredstavljajanje, poređenje i očekivanje potvrde

Deveta jedinica se bavi odnosom između onlajn samopredstavljajanja i emocionalnog doživljaja sebe. Društvene mreže adolescentima omogućavaju da uređuju sliku o sebi, biraju publiku, ističu određene aspekte identiteta i dobijaju povratnu informaciju. Sve to može biti razvojno korisno, ali i emocionalno zahtevno, posebno onda kada se potvrda očekuje kroz reakcije, komentare, broj pregleda ili poređenje sa drugima.

Cilj ove jedinice je otvoriti pitanje: šta želim da pokažem, kome, zašto i kako se osećam u vezi sa reakcijama koje dobijam ili ne dobijam? Materijal za aktivnost može uključiti zamišljeni profil ili objavu. Učenici diskutuju šta osoba želi da prikaže, šta publika može zaključiti, šta ostaje nevidljivo, koje emocije mogu nastati ako objava dobije mnogo reakcija, malo reakcija ili negativan komentar. Posebno je važno razgovarati o tome kako se emocionalna vrednost reakcija može preceniti: izostanak reakcije ne mora biti dokaz manje vrednosti, kao što veliki broj reakcija ne mora nužno značiti bliskost, sigurnost ili prihvatanje.

Ova jedinica povezuje EI sa identitetom, i time se trening nadovezuje na centralne zadatke adolescencije. Učenici uče da digitalno samopredstavljajanje nije samo tehničko pitanje privatnosti, već razvojno pitanje odnosa prema sebi i drugima.

Deseta jedinica: Oflajn oslonci i granice onlajn dostupnosti

Deseta jedinica treba da pomogne učenicima da prepoznaju kada onlajn komunikacija postaje preopterećujuća i koji oflajn oslonci mogu pomoći u regulaciji. Oflajn aktivnosti i podrška ovde se ne posmatraju kao alternativa ili suprotnost onlajn životu, već kao deo šire mreže resursa na koje adolescent može da se osloni. Cilj je da učenici razvijaju raznovrsnije izvore podrške, pripadanja i regulacije, tako da njihovo emocionalno funkcionisanje ne zavisi isključivo od trenutne dostupnosti vršnjaka, reakcija na društvenim mrežama ili drugih onlajn signala.

Aktivnost može početi individualnom *mapom podrške*. Učenici označavaju osobe, prostore i aktivnosti koji im mogu pomoći kada se nađu u situaciji koja kod njih izaziva intenzivne ili teško podnošljive emocije sa kojima ne uspevaju lako da se nose sami (prijatelj, roditelj, brat/sestra, nastavnik, stručni saradnik, sport, šetnja, muzika, hobi i sl.). Pri tome se ponovo naglašava veza između situacije, njenog tumačenja i emocionalne reakcije: cilj nije samo prepoznati „šta osećam“, već i razumeti šta se dogodilo, kako sam situaciju protumačio/la i kakva mi je vrsta podrške u tom trenutku potrebna. Zatim se razgovara o tome sa kojim situacijama i emocijama učenici mogu pokušati da se nose samostalno, kada im može pomoći podrška vršnjaka, a kada je važno obratiti se odrasloj osobi.

Drugi deo jedinice treba posvetiti granicama dostupnosti u onlajn komunikaciji. Kroz diskusiju učenici razmatraju da li je realno očekivati da neko uvek odgovori odmah, kako se može najaviti nedostupnost, kako se dogovaraju pravila u prijateljstvu i grupama.

Jedanaesta jedinica: Popravljanje odnosa nakon nesporazuma u onlajn komunikaciji

Jedanaesta jedinica treba da bude usmerena na popravljanje odnosa nakon nesporazuma, konflikta ili povređivanja u onlajn komunikaciji. Polazište je da reparacija nije samo ispravljanje konkretnog postupka, već proces koji zahteva prepoznavanje sopstvenih i tuđih emocija, razumevanje načina na koji je druga osoba doživela situaciju i regulisanje sopstvene reakcije dovoljno da bi razgovor mogao da se nastavi konstruktivno.

Aktivnost može koristiti vinjete sa negativnim tokom onlajn komunikacije, na primer, poruka je pogrešno protumačena ili je komentar povredio drugu osobu, ili se grupa podelila i sl. Učenici najpre razmatraju šta bi različiti učesnici mogli da osećaju, kako su mogli da protumače situaciju i koje emocije mogu otežati popravljanje odnosa (npr. ljutnja, povređenost, stid, strah od odbacivanja, potreba da se osoba odbrani). Tek nakon toga osmišljavaju moguće „popravne korake“: zastati i regulisati sopstvenu reakciju, priznati šta se dogodilo, objasniti nameru bez poricanja posledica, pokazati razumevanje emocionalnog iskustva druge osobe, postaviti pitanje, izviniti se, ukloniti ili ispraviti sadržaj, dogovoriti drugačiji način dalje komunikacije ili uključiti odraslu osobu kada situacija to zahteva.

Dvanaesta jedinica: Integracija – moj lični i odeljenski plan odgovorne onlajn komunikacije

Završna jedinica služi za objedinjavanje prethodnih sadržaja. Učenici mogu formulisati lični plan koji obuhvata odgovore na pitanja šta prepoznajem kao svoje okidače, kada najčešće reagujem impulsivno, koji kanal mi najviše odgovara, kome se obraćam kada sam uznemiren/a, koje strategije pauze mi pomažu, šta želim da promenim u svom

načinu komunikacije. Zatim se na nivou odeljenja formuliše zajednički dogovor o onlajn komunikaciji.

Ova jedinica nam je važna kako bi trening pružio više od uvida i omogućio prenos u svakodnevicu. Učenici treba da izađu iz programa sa konkretnim rečenicama, pitanjima i postupcima koje mogu upotrebiti („Nisam siguran/na kako da razumem ovo“, „Treba mi malo vremena da odgovorim“, „Bolje da ovo pričamo uživo“). To su mali komunikacioni alati, ali upravo oni omogućavaju da EI prebacimo u ponašanje, a ne samo znanje.

8.3 Dopune postojećih treninga na osnovu nalaza disertacije

Ovaj odeljak zamišljen je kao ilustracija ideje na koji način se prethodno izdvojeni principi mogu koristiti i za dopunu postojećih pristupa emocionalnom i socioemocionalnom učenju, pri čemu ćemo kao ilustrativne primere razmotriti RULER pristup i PEERSolvers trening.

8.3.1 Primer RULER

RULER predstavlja jedan od najpoznatijih školskih pristupa EI (Brackett & Rivers, 2014; videti Odeljak 3.3.2). Na zvaničnoj stranici programa RULER je opisan kao SEU pristup koji podučava EI osobe različitog uzrasta, i oslanja se na četiri ključna alata: *Zajednički dogovor*, *Merač raspoloženja*, *Svesna (refleksivna) pauza*, *Mapa za razumevanje konflikata*. Alati su namenjeni razvoju emocionalne klime, emocionalnog rečnika, promišljenog reagovanja i rešavanja konflikata. Srednjoškolski RULER okvir, prema opisu na zvaničnom veb-sajtu programa, organizuje se oko pitanja identiteta, budućih ciljeva i korišćenja EI u učenju, odlukama, odnosima i postignuću.

Nalazi našeg rada sugerišu da bi se RULER mogao dopuniti u skladu sa principom situirane primene emocionalne inteligencije. Dopuna ne bi podrazumevala uvođenje posebnog modula o internetu, već proširivanje postojećih RULER alata tako da učenici sposobnosti prepoznavanja, razumevanja, izražavanja i regulisanja emocija vežbaju i kroz emocionalno značajne situacije iz onlajn komunikacije.

Prva dopuna odnosila bi se na *Zajednički dogovor (Charter)* o emocionalnoj klimi. U klasičnoj upotrebi, ovaj alat pomaže učenicima i odraslima da definišu kako žele da se osećaju u školi ili odeljenju i šta treba da rade kako bi ta osećanja bila moguća. Na osnovu naših nalaza, *Zajednički dogovor* bi se mogao proširiti na digitalne platforme odeljenja. Učenici bi mogli da formulišu i „*Zajednički dogovor za društvene mreže*“: kako želimo da se osećamo u grupnim četovima, šta znači poštovanje u digitalnoj komunikaciji, kako postupamo kada neko ne odgovori odmah, šta ne delimo bez dozvole, kako reagujemo na izostavljanje, kako sprečavamo da šala postane povređivanje i kada konflikt ne rešavamo pred publikom.

Druga dopuna odnosila bi se na *Merač raspoloženja (Mood Meter)*. Pomoću ovog alata razvijaju se emocionalni rečnik i svest o dimenzijama prijatnosti i energije (pobuđenosti) emocija. Nalazi disertacije pokazuju da bi za adolescente bilo korisno uključiti i emocionalna stanja koja su specifično povezana sa digitalnom komunikacijom, poput uznemirenosti zbog čekanja odgovora, povređenosti zbog „seen“-a, i sl.

Treća dopuna odnosila bi se na *Svesnu pauzu (Meta-moment)*. U RULER-u ovaj alat podržava promišljen odgovor u emocionalno intenzivnim situacijama. Nalazi Studije 2 ukazuju da je upravo impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji jedno od ključnih mesta pogodnih za intervenciju. Proširenje Meta-momenta moglo bi da glasi: zastani pre slanja, imenuj emociju, proveri cilj, zamisli kako poruka zvuči bez tvog tona glasa, proceni da li poruka može biti prosleđena ili pogrešno shvaćena, izaberi da li šalješ, menjaš, odlažeš ili prebacuješ razgovor uživo.

Četvrta dopuna odnosila bi se na *Mapu za razumevanje konflikata (Blueprint)*. U proširenoj verziji, ovaj alat bi mogao bi da vodi učenike kroz pitanja šta se dogodilo, šta sam pretpostavio/la, šta zaista znam, ko je bio publika, koja emocija je vodila moju reakciju, kako je druga osoba mogla razumeti poruku, šta treba popraviti, da li je dovoljno izvinjenje ili je potrebno uključiti odraslu osobu.

Poslednja, peta dopuna odnosila bi se na srednjoškolske tematske celine RULER-a. Pošto se RULER za srednju školu bavi pitanjima identiteta, budućnosti, odnosa i donošenja odluka, onlajn kontekst se prirodno može uključiti u te teme. Pitanje „Ko sam ja?“ može se proširiti pitanjem „Ko sam ja onlajn i oflajn, i koliko su te slike usklađene?“. Pitanje „Kuda idem?“ može uključiti razmatranje digitalnog traga, reputacije, javnosti i izbora koji imaju dugoročne posledice. Pitanje „Kako da koristim emocionalnu inteligenciju da tamo stignem?“ može uključiti upravljanje pritiskom poređenja, komunikaciju u konfliktu, traženje podrške i postavljanje granica dostupnosti. Time bi se RULER dodatno približio emocionalnim zadacima savremenih adolescenata.

8.3.2 PEERSolvers trening EI

PEERSolvers priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje (Jošić & Baucal, 2024) je nastao na osnovu projektnih istraživanja vršnjačke interakcije i učenja putem saradnje, a nama je posebno koristan jer je razvijen u domaćem kontekstu, namenjen radu sa adolescentima i sadrži poglavlje posvećeno doprinosu EI vršnjačkoj saradnji (videti odeljak 3.3.4). U priručniku je PEER model predstavljen kao okvir za razvoj saradnje kroz četiri elementa: ličnost, EI, razmenu ideja putem dijaloga i resurse. Priručnik ne zaustavlja na teorijskom objašnjenju, već nudi aktivnosti za rad sa mladima, a u poglavlju o EI aktivnosti su zasnovane na Majer-Salovejevom modelu EI i organizovane oko opažanja emocija, korišćenja emocija, emocionalnog rečnika, razumevanja emocija i upravljanja emocijama.

Naši nalazi ne zahtevaju promenu osnovne strukture PEERSolvers treninga EI, već njegovo proširenje. Postojeće aktivnosti mogu se dopuniti situacijama iz onlajn konteksta, digitalnim znakovima, grupnim četovima, javnošću komunikacije i izborom komunikacionog kanala. Time bi se PEERSolvers trening dodatno približio iskustvu srednjoškolaca, a istovremeno zadržao svoju osnovnu logiku: emocionalna inteligencija je važna zato što doprinosi kvalitetu saradnje, odnosima i rešavanju problema.

Aktivnost *Sto lica – jedna emocija i obrnuto* može se dopuniti verzijom *Sto poruka – jedna emocija i obrnuto*. U originalnoj aktivnosti učenici se usmeravaju na prepoznavanje emocionalnih izraza i izvora informacija na osnovu kojih zaključujemo šta neko oseća. Naša dopuna bi učenicima ponudila kratke poruke koje menjaju značenje u zavisnosti od interpunkcije, emotikona, konteksta i vremena odgovora.

Aktivnost *Raspoloženi za različita raspoloženja* može se dopuniti pitanjem kako trenutno emocionalno stanje utiče na digitalno ponašanje. U priručniku se ova aktivnost oslanja na koordinatni sistem raspoloženja nalik RULER-ovom *Meraču raspoloženja*, i pomaže učenicima da razumeju da različita raspoloženja pogoduju različitim aktivnostima. Digitalna dopuna bi uključila procenu, na primer, kada sam u „crvenoj zoni“ (visoko pobuđujuće negativne emocije), da li je pametno da ulazim u raspravu u čet; kada sam u plavoj zoni (nisko pobuđujuće negativne emocije), da li moja kratka poruka može zvučati hladno, i slično.

Aktivnost *Emocionalne nijanse* odnosi se na rečnik emocionalnih pojmova, pa se po ugledu na predlog proširivanja sličnog segmenta u RULER-u može se proširiti rečnikom digitalne komunikacije. Pored postojećih kartica sa nijansama osnovnih emocija, mogu se uvesti kartice sa izrazima iz „digitalne svakodnevice“.

Aktivnost *Emocionalne slagalice – sastavljanje* može se dopuniti vinjetama koje ilustruju onlajn situacije koje treba „rešiti“. Umesto situacija koje se odnose isključivo na grupni rad uživo, slagalice mogu obuhvatati i situacije koje podrazumevaju korišćenje onlajn kanala komunikacije unutar grupe. Zadatak učenika ostao bi da „slože slagalicu“, odnosno da povežu situaciju, moguću emociju, tumačenje i ishod.

Aktivnost *Emocionalne slagalice – popravljjanje* može postati centralna vežba reparacije odnosa nakon nesporazuma u onlajn komunikaciji. U priručniku je ova vežba posvećena emocionalnoj regulaciji, i cilj ove aktivnosti je da učesnici upoznaju načine modifikovanja negativnih emocionalnih reakcija radi dolaženja do pozitivnog ishoda u saradnji, uz razlikovanje adaptivnih i neadaptivnih strategija regulacije. Naša dopuna bi uključila dopunu potencijalnih strategija, poput: ne odgovaram odmah, preformulišem poruku, proveravam značenje, prelazim na privatni razgovor, predlažem razgovor uživo, uključujem nastavnika i drugo. Na ovaj način se regulacija emocija direktno povezuje sa odgovornošću za odnos.

Konačno, iako se nećemo dalje baviti time u ovom radu, napominjemo da nalazi našeg rada omogućavaju dopunu PEERSolvers treninga i izvan segmenta o EI. Poglavlje o razmeni ideja putem dijaloga može se proširiti pravilima digitalnog dijaloga: kako diskutujemo u grupnom čet, kako se ne slažemo bez ponižavanja, kako

ne koristimo publiku kao pritisak, kako razlikujemo argument od provokacije. Poglavlje o resursima, koje se već bavi internetom kao digitalnim resursom i naglašava da učestala upotreba digitalnih resursa ne znači nužno uspješno korišćenje u učenju i rešavanju problema, može se proširiti na ideju da digitalni prostor nije samo izvor informacija, već i prostor odnosa, podrške, poređenja i emocionalne regulacije. Na ovaj način bi PEERSolvers trening dodatno povezao kognitivnu, socijalnu i emocionalnu dimenziju digitalnog funkcionisanja.

9. ZAKLJUČNA SINTEZA

Ovaj odeljak započecemo važnom smernicom koju smo više puta naglasili u radu: predlog treninga koji proizlazi iz ove disertacije ne treba razumeti kao program o „opasnostima interneta“, niti kao dodatak postojećim programima EI u koji se naknadno ubacuje nekoliko digitalnih primera. Njegova osnovna ideja je drugačija - da digitalni kontekst treba ugraditi u samo razumevanje emocionalnog učenja adolescenata, jer se značajan deo njihovih emocionalnih zadataka danas odvija u uslovima onlajn komunikacije koju škola i kreatori obrazovnih politika ne bi trebalo da ignorišu.

Doprinos ove disertacije je upravo u tome što teži da poveže tri nivoa; iskustveni, empirijski i primenjeni (obrazovni). Na prvom nivou bavimo se time šta adolescenti zaista doživljavaju kao važno u digitalnoj komunikaciji na planu emocija. Kroz drugi nivo odgovaramo na pitanje koji obrasci onlajn komunikacije i ponašanja posreduju između socioemocionalnih resursa i subjektivnog doživljaja komunikacije. Treći, školski nivo odgovara pod kojim uslovima se program može razvijati i primeniti u realnom obrazovnom kontekstu. Uvezivanjem sva tri nivoa težili smo da predložimo kontekstualno i praktično utemeljen predlog programa, koji u narednim koracima treba razraditi, testirati, evaluirati i dopunjavati.

Program kojem težimo ne nudi učenicima gotove recepte, već ih uvodi u proces refleksije i rasuđivanja o emocijama. Njime pokušavamo da učenike podržimo da se kroz složena iskustva adolescencije kreću promišljenije, odgovornije i sa više razumevanja za sebe i druge.

9.1 Širi značaj predloženog treninga: povratak na osnovna pitanja rada

Predlog treninga izveden iz nalaza ove disertacije treba razumeti kao završni korak šireg teorijsko-empirijskog argumenta. Na početku rada otvorili smo nekoliko povezanih pitanja – kako razumeti emocionalni razvoj adolescenata u savremenom društvu; na koji način digitalne tehnologije, kao deo njihovog svakodnevnog socijalnog i kulturnog okruženja, menjaju uslove u kojima se odvijaju komunikacija i vršnjački odnosi; da li intenzivno korišćenje digitalnih tehnologija podrazumeva i razvijenu digitalnu i emocionalnu kompetentnost; kako se sposobnosti EI mogu primenjivati u uslovima onlajn komunikacije u kojima se emocionalna značenja često tumače kroz poruke, slike, reakcije, komentare, vreme odgovora i prisustvo publike; i, konačno, kakvu ulogu u podršci tim sposobnostima može imati škola. Završni predlog treninga povezuje ova pitanja i pokazuje da program za unapređenje EI adolescenata treba da bude utemeljen na saznanjima o razvoju tokom adolescencije i teorijskom modelu EI kao sposobnosti, ali i dovoljno povezan sa svakodnevnim komunikacionim situacijama učenika da omogućava primenu emocionalnih sposobnosti u kontekstima u kojima su im one zaista potrebne.

Polazna pretpostavka rada bila je da adolescencija nije samo period povećane emocionalne reaktivnosti, već period u kojem se intenziviraju razvojni zahtevi vezani za identitet, pripadanje, autonomiju, vršnjačke odnose, sliku o sebi i regulaciju ponašanja u socijalno značajnim situacijama. Drugim rečima, adolescenti ne treba (samo) da „kontrolišu emocije“, već da nauče da ih razumeju i regulišu u odnosima koji postaju sve složeniji. Podršku razvoju ovih sposobnosti zato ne treba posmatrati kao dodatak obrazovanju, niti kao intervenciju namenjenu samo učenicima koji već imaju teškoće. Ona pripada široj razvojnoj i vaspitnoj funkciji škole kao jednog od retkih okruženja u kojima se gotovo svi adolescenti tokom dužeg perioda susreću sa vršnjacima i odraslima, rešavaju konflikte, pregovaraju o pravilima, sarađuju, doživljavaju uspeh i neuspeh, traže i pružaju podršku i uče da svoje ponašanje usklađuju sa potrebama i perspektivama drugih. Adolescenti svakodnevno donose odluke u situacijama u kojima su emocije, odnosi i socijalna procena međusobno isprepleteni. U svim tim odlukama leže kognitivno-socijalni zadaci, na koje učenik odgovara, i za koje mu je potrebna podrška škole.

U savremenom iskustvu adolescenata deo ovih razvojnih zadataka odvija se kroz onlajn komunikaciju i korišćenje digitalnih tehnologija. Zato jedan od važnih zaključaka ove disertacije jeste da situacije iz onlajn komunikacije ne treba izdvajati kao posebnu temu koja se programu EI dodaje kroz sadržaje o rizicima interneta, već ih uključivati tamo gde su relevantne za razvoj i primenu konkretnih emocionalnih sposobnosti. Digitalne tehnologije danas predstavljaju jedno od kulturnih i komunikacionih sredstava kroz koja se odvijaju vršnjački odnosi, samopredstavljanje, socijalno poređenje, pripadanje, intimnost, konflikti i pregovaranje o granicama odnosa. Zbog toga razmatranje EI adolescenata treba da obuhvati i uslove u kojima se ti procesi odvijaju kada je komunikacija digitalno posredovana.

Ovakvo polazište ne pretpostavlja ni pozitivne ni negativne efekte digitalnih tehnologija po sebi. Onlajn komunikacija adolescentima omogućava održavanje odnosa, pružanje i traženje podrške, poveravanje i različite oblike izražavanja, ali istovremeno uvodi specifične uslove za tumačenje i regulisanje emocionalnih informacija. Redukovani ili izmenjeni neverbalni znaci, asinhronost, vidljivost reakcija, mogućnost prosleđivanja sadržaja, širenje publike i trajnost digitalnog zapisa mogu promeniti način na koji se određena komunikaciona situacija doživljava i tumači. Zato cilj programa nije da učenike zaštititi od digitalnog okruženja kao takvog, već da ih podrži u tome da emocionalne i komunikacione zahteve različitih situacija prepoznaju i da na njih odgovaraju promišljenije.

Učestalost i tehnička lakoća korišćenja digitalnih tehnologija pritom ne podrazumevaju nužno razvijene kompetencije za snalaženje u emocionalno i socijalno složenim situacijama onlajn komunikacije. Učenik može veoma vešto koristiti aplikacije, platforme i različite formate komunikacije, a ipak imati teškoće da proceni kako će poruka biti protumačena, kada je korisno odložiti odgovor, kada promeniti komunikacioni kanal, kako reagovati na izostanak odgovora ili kako poštovati privatnost i granice druge osobe. U tom smislu, nalazi ovog rada dodatno podržavaju

razlikovanje same učestalosti korišćenja tehnologije od digitalnih i socioemocionalnih kompetencija potrebnih za njenu odgovornu i refleksivnu upotrebu.

Drugi važan doprinos rada jeste uključivanje svakodnevnih emocionalno značajnih situacija u razmatranje onlajn iskustava adolescenata. Postojeća istraživanja i obrazovne inicijative opravdano veliku pažnju posvećuju sajberbulingu, onlajn bezbednosti, privatnosti, digitalnom građanstvu i problematičnoj upotrebi tehnologije (Estellés & Doyle, 2025; Hutson, 2017; Popadić & Kuzmanović, 2013; Tozzo et al., 2022; Walsh et al., 2022). Nalazi Studije 1, međutim, pokazuju da su za razumevanje emocionalnog funkcionisanja adolescenata važne i situacije koje ne moraju predstavljati formalno definisan rizik: neko je video poruku i nije odgovorio, odgovor je kraći nego obično, u grupnom četu se dogovor odvija bez jednog člana, objava nije dobila očekivanu reakciju ili je privatna poruka prosleđena drugoj osobi. Njihov značaj proizlazi iz emocionalnih značenja koja im adolescenti mogu pridati i njihove povezanosti sa prihvatanjem, pripadanjem, poverenjem, privatnošću i sigurnošću u odnosima.

Iz tog razloga, trening zasnovan na svakodnevnim situacijama učenika ima posebnu vrednost. On ne polazi samo od unapred definisanih kategorija problema, već iskustva adolescenata koristi kao jedan od izvora sadržaja programa. Time se povećava mogućnost da učenici u aktivnostima prepoznaju situacije, dileme i načine reagovanja sa kojima se zaista susreću. Istovremeno, iskustvo učenika ne predstavlja jedini kriterijum za izbor sadržaja: ono se u programu povezuje sa teorijskim modelom EI, razvojnim znanjima i pedagoškim usmeravanjem odraslih.

Ovakav pristup usklađen je i sa sociokulturnim okvirom rada. Ako razvoj razumemo kao proces koji se odvija kroz socijalne interakcije, jezik i kulturna sredstva, digitalne tehnologije mogu se posmatrati kao savremena sredstva koja menjaju uslove u kojima se komunikacija i socijalna interakcija odvijaju. Emocionalno učenje zato treba da obuhvati i situacije u kojima se emocionalne informacije razmenjuju i tumače kroz ta sredstva. Na taj način model EI kao sposobnosti ne menja svoju osnovnu strukturu, već se njegova primena kontekstualizuje. Sposobnosti EI i dalje se odnose na opažanje, korišćenje, razumevanje i regulisanje emocionalnih informacija, ali njihova primena u onlajn komunikaciji može uključivati dodatne zahteve. Opažanje i tumačenje emocija može se oslanjati na redukovane i višeznačne znakove; razumevanje emocija može zahtevati uzimanje u obzir vremena odgovora, publike, prethodnog odnosa i konteksta razmene; izražavanje emocija uključuje izbor među različitim modalitetima komunikacije; dok regulacija može podrazumevati odlaganje, preformulisanje ili nepošiljanje odgovora, kao i prelazak na drugi komunikacioni kanal. Ovakvo određenje saglasno je i sa istraživanjima e-mocija, koja emocionalne procese razmatraju u specifičnim uslovima digitalno posredovane komunikacije (Marín-López et al., 2020; Zych et al., 2017).

Pitanje koje iz toga proizlazi jeste kakvu ulogu škola može imati u razvoju ovih sposobnosti. Jedan razlog jeste preventivni: teškoće u tumačenju i regulisanju emocionalno značajnih situacija mogu biti povezane sa konfliktima, isključivanjem,

uznemirenošću i narušavanjem vršnjačkih odnosa. Međutim, važniji argument proizlazi iz razvojne i vaspitne funkcije škole. Škola je jedno od retkih okruženja u kojima je moguće kontinuirano i sistematski podržavati veliki broj adolescenata u razvoju zajedničkog jezika za razumevanje emocija, odnosa i komunikacije (CASEL, 2013; Durlak et al., 2011). Ona je istovremeno prostor u kojem učenici svakodnevno sarađuju, ulaze u konflikte, pružaju i traže podršku, postavljaju granice, popravljaju odnose i uče da uzimaju u obzir perspektivu drugih.

Nalazi Studije 3 dodatno ukazuju da iskustva iz onlajn komunikacije postaju relevantna za svakodnevno funkcionisanje učenika u školi. Nastavnici i stručni saradnici opisuju situacije u kojima se konflikti započeti onlajn nastavljaju u neposrednim vršnjačkim odnosima, uznemirenost povezana sa porukama i društvenim mrežama postaje vidljiva u školi, a učenici traže podršku kada teškoće iz onlajn komunikacije postanu deo njihovih školskih i vršnjačkih odnosa. Zato pitanje nije da li škola treba da preuzme nadzor nad onlajn životom učenika, već na koji način može pružiti razvojno primerenu podršku onda kada se emocionalni i interpersonalni aspekti tih iskustava pojavljuju u školskom kontekstu.

Treninzi za unapređenje EI, uključujući program predložen na osnovu ovog rada, mogu doprineti pomeranju škole od pretežno reaktivnog odgovora ka razvojnoj podršci. Umesto da se komunikacioni problemi razmatraju tek kada prerastu u disciplinski ili bezbednosni problem, sa učenicima se mogu unapred razvijati sposobnosti potrebne za tumačenje višeznačnih situacija, prepoznavanje i imenovanje emocija, odlaganje impulsivne reakcije, izbor primerenog načina komunikacije, zauzimanje perspektive druge osobe, traženje podrške i popravljavanje odnosa. Ove sposobnosti nisu specifične samo za onlajn komunikaciju, već pripadaju širem socioemocionalnom funkcionisanju adolescenata; onlajn situacije predstavljaju jedan od savremenih konteksta u kojima se one primenjuju.

Zbog toga završni zaključak ove disertacije nećemo formulisati kao potrebu za posebnim „programom o digitalnoj komunikaciji“. Preciznije je reći da program za unapređenje EI adolescenata treba da uključi i situacije iz onlajn komunikacije onda kada one predstavljaju relevantne kontekste za prepoznavanje, razumevanje, izražavanje i regulisanje emocija. Onlajn komunikacija čini deo šire razvojne ekologije adolescenata i kontinuirano je povezana sa njihovim neposrednim vršnjačkim i školskim odnosima (Boyd, 2014; Nesi et al., 2018a, 2018b; Subrahmanyam & Šmahel, 2011). Trening zasnovan na takvom polazištu može povezati model EI kao sposobnosti, sociokulturno razumevanje razvoja, iskustva adolescenata i mogućnosti školskog konteksta u koherentan okvir za razvoj programa.

9.2 Konceptualne smernice za buduća istraživanja

Buduća istraživanja u ovoj oblasti trebalo bi da nastave pomeranje fokusa sa opštih pokazatelja upotrebe digitalnih tehnologija ka preciznijem razumevanju emocionalnih zadataka koji se odvijaju u digitalnom prostoru.

Pitanje koliko vremena adolescenti provode onlajn ostaje relevantno, ali nije dovoljno informativno. Mnogo je važnije razumeti šta učenici rade, sa kim komuniciraju, šta im te komunikacije znače, koje emocije se u njima javljaju i koje strategije koriste kada komunikacija postane nejasna, neprijatna ili konfliktna. Drugim rečima, buduća istraživanja treba da se pomere sa pitanja „više ili manje ekrana“ i približe traženju odgovora za to „koje situacije, koje odnose, koja značenja i koje regulacione strategije rešavamo, formiramo, tumačimo i razvijamo onlajn“.

Posebno nam se čini da je važno dalje razvijati koncept *onlajn komunikacije relevantne za emocionalno funkcionisanje adolescenata*. Nalazi ove disertacije pokazuju da ovaj pojam može obuhvatiti širok raspon iskustava, od podrške i bliskosti do ignorisanja, nesporazuma, impulsivnog reagovanja i pritiska javnosti. Buduća istraživanja mogla bi dodatno razraditi razliku između različitih emocionalno značajnih situacija u onlajn komunikaciji: situacija nejasnog značenja, situacija javne vidljivosti, situacija poređenja, situacija podrške, situacija konflikta, situacija digitalne isključenosti i situacija regulacije granica dostupnosti. Takva diferencijacija bi omogućila da se ne govori uopšteno o „onlajn komunikaciji“, već o specifičnim psihološkim zahtevima koje različiti oblici ove komunikacije postavljaju pred adolescente.

Druga važna smernica odnosi se na razvoj zadataka i instrumenata koji bi merili sposobnosti EI u digitalno posredovanim situacijama. Tradicionalni testovi EI koriste izraze lica, emocionalni rečnik, vinjete ili procenu strategija regulacije u relativno opštim socijalnim situacijama. Budući razvoj instrumenata mogao bi uključiti vinjete sa situacijama onlajn komunikacije, poruke, grupne četove, objave, komentare, reakcije i situacije u kojima nedostaje deo konteksta. Time bi se omogućilo ispitivanje ne samo toga da li učenik razume emocije uopšte, već i da li ume da prepozna neizvesnost digitalnog signala, proceni više mogućih tumačenja, izabere prikladan kanal komunikacije ili odloži impulsivnu reakciju. Sa ovom smernicom povezana je i mogućnost razvoja *kombinovanih oblika treninga*, u kojima bi se deo aktivnosti realizovao onlajn, a deo u neposrednom radu u učionici i sa nastavnicima. Onlajn okruženje moglo bi da se koristi za interaktivne vinjete, simulacije komunikacionih situacija, dok bi rad u učionici omogućio zajedničko tumačenje situacija, zauzimanje perspektive drugih, razgovor o emocionalnim posledicama različitih reakcija i uvežbavanje interpersonalnih veština uz podršku nastavnika.

Sledeća, posebno značajna smernica odnosi se na participativna istraživanja sa učenicima. Ako je jedna od osnovnih teza ovog rada da trening mora biti zasnovan na svakodnevici učenika, onda i buduća istraživanja treba da uključe učenike ne samo kao ispitanike, već i kao saradnike u razumevanju fenomena. Učenici mogu doprineti izboru situacija, jezika, primera, digitalnih formata i načina na koji se program

predstavlja (Bevan Jones et al., 2020; McGovern et al., 2025). Time se povećava verovatnoća da istraživački i praktični materijali ne budu generički, već razvojno, kontekstualno i kulturno relevantni.

Preporuka je da se istraži školski konteksta kao aktivni činilac i kontekst u kome se uspostavlja odnosi i odvijaju različite vrste komunikacije, a ne samo mesto implementacije određenog programa. Škola nije neutralna pozadina u kojoj se program primenjuje. Odeljenska klima, odnos nastavnika i učenika, pravila digitalne komunikacije, dostupnost stručne podrške, kultura reagovanja na konflikte i stepen poverenja u odrasle mogu značajno uticati na to da li će učenici koristiti naučene strategije (Eccles & Roeser, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Oberle et al., 2016). Buduća, potencijalno akciona istraživanja, trebalo bi da ispituju kako se individualne emocionalne sposobnosti povezuju sa grupnim normama i školskom kulturom. Posebno je važno razumeti pod kojim uslovima učenici doživljavaju odrasle kao relevantne osobe kojima se mogu obratiti u vezi sa „digitalnim“ problemima.

Sa njom povezana, naredna smernica odnosi se na perspektivu zaposlenih u školi. Nalazi ovog rada pokazuju da nastavnici i stručni saradnici prepoznaju značaj teme, ali i sopstvenu potrebu za podrškom. Potrebno je, dakle, dalje ispitivati njihov doživljaj kompetentnosti, opterećenja i granica odgovornosti. Ako se od škole očekuje da podrži emocionalni razvoj učenika u digitalnom dobu, potrebno je razumeti šta je odraslima u školi potrebno da bi tu ulogu mogli da preuzmu bez osećaja preopterećenosti ili nesigurnosti.

Konačno, poslednja smernica jeste izbegavanje jednostranih narativa o digitalnim tehnologijama. Umesto toga, potrebno je istraživati i rizike i resurse, i negativna i pozitivna iskustva, i situacije u kojima digitalni prostor otežava emocionalnu regulaciju, ali i situacije u kojima omogućava podršku, lakše izražavanje, pripadanje i samorazumevanje.

9.3 Završna razmatranja

Završni doprinos ove disertacije može se sažeti u tvrdnji da se emocionalna inteligencija adolescenata mora razumeti i razvijati u odnosu na konkretne socijalne i komunikacione kontekste njihovog odrastanja. Oni obuhvataju porodicu, školu i vršnjačke odnose, ali i različite oblike onlajn komunikacije kroz koje se prijateljstva održavaju, podrška traži i pruža, konflikti nastavljaju, samopredstavljanje oblikuje, a pripadanje potvrđuje ili dovodi u pitanje. Digitalno posredovana komunikacija zato predstavlja jedan od konteksta u kojima se odvijaju razvojno značajni emocionalni i socijalni procesi adolescenata.

Program za unapređenje emocionalne inteligencije potreban je zato što adolescenti tokom ovog razvojnog perioda uče da prepoznaju, razumeju i regulišu emocije u sve složenijim odnosima i komunikacionim situacijama. Deo tih situacija danas se odvija onlajn ili se kontinuirano nastavlja između onlajn i neposredne

komunikacije. Učenicima su zato potrebni jezik za razumevanje emocionalnog iskustva, prilike za vežbanje, strategije za promišljeno reagovanje i dostupna podrška odraslih koji razumeju karakteristike savremene vršnjačke komunikacije. Takav trening može doprineti tome da škola ne bude samo mesto u kojem se naknadno odgovara na već nastale konflikte i teškoće, već i razvojni kontekst u kojem se sistematski podstiču sposobnosti prepoznavanja i razumevanja emocija, zauzimanja perspektive drugih, regulisanja sopstvenih reakcija, traženja i pružanja podrške i popravljanja odnosa. Reč je o sposobnostima koje su relevantne za komunikaciju i odnose bez obzira na modalitet u kojem se odvijaju – neposredno, onlajn ili kroz njihovo međusobno smenjivanje.

LITERATURA

- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11–25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.07.006>
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Eickholt, C., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 535–552. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0404_6
- Altaras, A. (2008). Savremeni pristupi i konstrukti u psihologiji inteligencije: teorijska i empirijska validacija stanovišta o viševrsnim „neakademske“ inteligencijama. [Doktorska disertacija]. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Altaras, A., Nikitović, T., Mojović Zdravković, K., Krstić, K., Rajić, M., Pavlović Babić, D., & Jolić Marjanović, Z. (2024). The role of emotional intelligence in collaborative problem solving: A systematic review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 66(1), 45–67. <https://doi.org/10.1037/cap0000401>
- Altaras Dimitrijević, A., & Jolić Marjanović, Z. (2010). Test emocionalne inteligencije Majera, Saloveja i Karuza: provera metrijskih karakteristika srpske verzije MSCEIT-a. *Psihologija*, 43(4), 411–426. <http://doi.org/10.2298/PSI1004411A>
- Angelini, F., & Gini, G. (2024). Differences in perceived online communication and disclosing e-motions among adolescents and young adults: The role of specific social media features and social anxiety. *Journal of Adolescence*, 96(3), 512–525. <https://doi.org/10.1002/jad.12256>
- Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2022). A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, 124, Članak 107095. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095>
- Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00715>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1182–1187. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.03.001>

- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36.
- Bevan Jones, R., Stallard, P., Agha, S. S., Rice, S., Werner-Seidler, A., Stasiak, K., Kahn, J., Simpson, S. A., Alvarez-Jimenez, M., Rice, F., Evans, R., & Merry, S. (2020). Practitioner review: Co-design of digital mental health technologies with children and young people. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), 928–940. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13258>
- Bodroža, B., Fullwood, C., & Dinić, B. M. (2025). Psychometric evaluation of the Serbian adaptation of the Presentation of Online Self Scale (POSS) and further construct validation. *Europe's Journal of Psychology*, 21(3), 234–248. <https://doi.org/10.5964/ejop.15483>
- Boutet, I., LeBlanc, M., Chamberland, J. A., & Collin, C. A. (2021). Emojis influence emotional communication, social attributions, and information processing. *Computers in Human Behavior*, 119, Članak broj 106722. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106722>
- Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. U Z. Papacharissi (Ur.), *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (pp. 39–58). Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Božac, A. (2005). *Konstrukcija testa emocionalne inteligencije za djecu*. Objavljeni diplomski rad. Rijeka: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci
- Briñol, P., Petty, R. E., & Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 26–33. Dostupno na: <https://www.psicothema.com/pdf/3272.pdf>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387–1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. U R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brackett, M., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34–41.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. U R. M. Lerner & L. Steinberg (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 363–394). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch12>
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+: Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>
- CASEL. (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263–272. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviours, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and Child Development*, 24(1), 1–22. <http://doi.org/10.1002/icd.1868>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills (OECD Education Working Papers No. 173). OECD Publishing.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 36(1), 191–200. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.004>
- Clark, L. A., & Watson, D. (2019). Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments. *Psychological Assessment*, 31(12), 1412–1427. <https://doi.org/10.1037/pas0000626>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Committee for Children. (2011). *Second Step: Skills for social and academic success*. Committee for Children.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework (5th ed.)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Costa, A., Faria, L., & Takšić, V. (2011). Vocabulary of Emotions Test (VET): A cross-cultural validation in Portuguese and Croatian contexts. *Psihologijske teme*, 20(3), 413–424.
- Council of Europe. (2025). *Demokratske kompetencije kroz međupredmetni pristup: Smernice za integraciju Referentnog okvira kompetencija za demokratsku kulturu u odabranim programima nastave i učenja 2*. Council of Europe. Priručnik je pripremljen u saradnji sa Ministarstvom prosvete i ZUOV-om.

- Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13.
- Curtis, A. C. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(2), Članak 2. Dostupno na: <https://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527–1536. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.013>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766–785. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>
- Dinić, B. M., Petrović, J., Zotović Kostić, M., Milovanović, I., & Mihić, V. (2021). *Rizična upotreba društvenih mreža kod adolescenata*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-Konsultit.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the Life cycle*. W. W. Norton & Company, Inc.
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(2), 327–333. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Estellés, M., & Doyle, A. (2025). From safeguarding to critical digital citizenship? A systematic review of approaches to online safety education. *Review of Education*, 13(1), Article e70056. <https://doi.org/10.1002/rev3.70056>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42–48.
- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1561–1572. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.031>

- Fullwood, C., James, B. M., & Chen-Wilson, C. H. J. (2016). Self-concept clarity and online self-presentation in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(12), 716–720. <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0623>
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006374>
- Goleman, D. (2012). *Emocionalna inteligencija* (J. Stipčević, prevod). Geopoetika. (Originalni rad objavljen je 1995. godine)
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113. <http://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Hennessey, B. A. (2007). Promoting social competence in school-aged children: The effects of the Open Circle Program. *Journal of School Psychology*, 45(3), 349–360. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.007> Get rights and content
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and socio-cultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hjetland, G. J., Schønning, V., Aasan, B. E. V., Hella, R. T., & Skogen, J. C. (2021). Pupils’ use of social media and its relation to mental health from a school personnel perspective: A preliminary qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), Članak br. 9163. <http://doi.org/10.3390/ijerph18179163>
- Hodžić, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138–148. <http://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers’ perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157–179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Hutson, E. (2017). Cyberbullying in adolescence: A concept analysis. *Advances in Nursing Science*, 40(1), 60–70. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000142>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jošić, S., & Baucal, A. (Ur.). (2024). *Saradnjom do rešenja: Priručnik za realizaciju PEER modela rešavanja problema putem saradnje*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review (Innocenti Discussion Paper 2017-02). UNICEF Office of Research–Innocenti.
Dostupno na: <https://www.unicef.org/innocenti/documents/how-does-time-children-spend-using-digital-technology-impact-their-mental-well-being>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. U R. M. Lerner & L. Steinberg (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 45–84). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch3>
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., & Krause, K.-L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108–122. <http://doi.org/10.14742/ajet.1233>
- Kingsbury, M., & Coplan, R. J. (2016). RU mad @ me? Social anxiety and interpretation of ambiguous text messages. *Computers in Human Behavior*, 54, 368–379. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.032>
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krstić, K. (2017). *Doživljaj sebe u adolescenciji: uloga roditelja i vršnjaka*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Kuzmanović, D. (2022). Od „digitalnih urođenika” do „digitalnih kretena” – mladi i digitalni jazovi. *Kultura*, 176, 55–75. <https://doi.org/10.5937/kultura2276055K>
- Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D., & Milosevic, T. (2019a). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: Rezultati istraživanja „Deca Evrope na*

- internetu". Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <https://www.unicef.org/serbia/koriscenje-interneta-i-digitalne-tehnologije-pregled-nalaza>
- Kuzmanović, D., Zlatarović, V., Anđelković, N., & Žunić-Cicvarić, J. (2019b). *Deca u digitalnom dobu: Vodič za bezbedno i konstruktivno korišćenje digitalne tehnologije i interneta*. Užički centar za prava deteta. Dostupno na: https://www.unicef.org/serbia/media/10366/file/Deca_u_digitalnom_dobu.pdf
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20, 457–467. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Ledbetter, A. M. (2009). Measuring online communication attitude: Instrument development and validation. *Communication Monographs*, 76(4), 463–486. <https://doi.org/10.1080/03637750903300262>
- Lee, H. Y., Jamieson, J. P., Reis, H. T., Beevers, C. G., Josephs, R. A., Mullarkey, M. C., O'Brien, J. M., & Yeager, D. S. (2020). Getting fewer "likes" than others on social media elicits emotional distress among victimized adolescents. *Child Development*, 91(6), 2141–2159. <https://doi.org/10.1111/cdev.13422>
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158–164. <https://doi.org/10.1111/camh.12006>
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. U R. M. Lerner & L. Steinberg (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 1–12). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780471726746.ch1>
- Lewetz, D., & Stieger, S. (2024). ESMira: A decentralized open-source application for collecting experience sampling data. *Behavior Research Methods*, 56, 4421–4434. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02194-2>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425–431. <https://doi.org/10.1002/job.318>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>

- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The role of knowledge and skills for managing emotions in adaptation to school: Social behavior and misconduct in the classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710–742. <https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology*, 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>
- Macaulay, P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: A systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.08.004>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- MacCann, C., Roberts, R. D., Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based emotional intelligence tests. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 645–662. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00123-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00123-5)
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: Theory and data. *Emotion*, 8(4), 540–551. <https://doi.org/10.1037/a0012746>
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446–458. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.07.001>
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429–440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108, Article 104647. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). EI meets the traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? U P. Salovey & D. Sluyter (ur.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (str. 3–31). Basic Books. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/256840188_What_is_Emotional_Intelligence_Salovey_and_D
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P., Lin, I. Y., Hansma, B. J., Solomon, J., Sitarenios, G., & Romero Escobar, M. (2025). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT 2: Theory, rationale, and initial findings. *Frontiers in Psychology*, 16, Članak br. 1539785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1539785>
- McCready, A. M., & Rohn, K. C. (2025). "It's a fine line": Parent and educator perceptions on the effects of adolescent digital media use on mental health. *Journal of School Health*, 95(7), 532–541. <https://doi.org/10.1111/josh.70028>
- McGovern, Ó., Glennon, S., Walsh, I., Gallagher, P., & McCashin, D. (2025). The use of co-design with young people for digital mental health support development: A systematic review. *Internet Interventions*, 41, Article 100835. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2025.100835>
- Mestre, J. M. (2020). How to transversely develop ability emotional intelligence ability through school subjects? A theoretical proposal. *Psychological Topics*, 29(1), 17–41. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.2>
- Mestre, J. M., MacCann, C., Guil, R., & Roberts, R. D. (2016). Models of cognitive ability and emotion can better inform contemporary emotional intelligence frameworks. *Emotion Review*, 8(4), 322–330. <https://doi.org/10.1177/1754073916650497>
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000–2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x>
- Midgley, C., Thai, S., Lockwood, P., Kovacheff, C., & Page-Gould, E. (2021). When every day is a high school reunion: Social media comparisons and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 121(2), 285–307. <https://doi.org/10.1037/pspi0000336>
- Minić, J. Lj. (2010). Adolescencija – kriza zdrave ličnosti. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 40, 347–359.

- Mohorić, T. (2016). Konstrukcija i validacija Testa razumijevanja emocija u okviru Rosemanova modela emocija. *Psihologijske teme*, 25(2), 223–243.
- Mojović Zdravković, K. (2024). Serbian adolescents as digital natives: Do our students fit the mould? In D. Filipović Đurđević, K. Damnjanović, S. Marković, N. Simić, O. Tošković, M. Videnović, & M. Živanović (Eds.), *Proceedings of the XXX International Scientific Conference Empirical Studies in Psychology* (pp. 62–64). Institute of Psychology & Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/6756/bitstream_20859.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mojović Zdravković, K. & Krstić, K. (2025). Mapping the social media behavior of Serbian adolescents: Usage patterns, affective experiences, and communication preferences. *Psihološka Istraživanja*, 28(1), 5–30.
<https://doi.org/10.5937/psistra0-51760>
- NASEM - National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. The National Academies Press.
- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310.
<https://doi.org/10.1177/175407391665049>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. & Prinstein, M.J. (2018a). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1 – A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 267–294. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0261-x>
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S., & Prinstein, M. J. (2018b). Transformation of adolescent peer relations in the social media context: Part 2 – Application to peer group processes and future directions for research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 295–319. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0262-9>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438.
<http://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2019). In search of likes: Longitudinal associations between adolescents' digital status seeking and health-risk behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 740–748.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1437733>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Outcomes for different student populations and settings (Deo 4, REL 2017-248). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for

- Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <http://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3, 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20–33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). U C. Stough, D. H. Saklofske, i J. D. A. Parker (Ur.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (str. 85–101). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Popadić, D., & Kuzmanović, D. (2013). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Popadić, D., Pavlović, Z., & Kuzmanović, D. (2020). Intensive and excessive Internet use: Different predictors operating among adolescents. *Psihologija*, 53(3), 273–290. <https://doi.org/10.2298/PSI190805003P>
- Popadić, D., Pavlović, Z., Petrović, D. & Kuzmanović, D. (2016). *Global Kids Online Serbia: Balancing between Opportunities and Risks. Results from the Pilot Study*. Belgrade: University of Belgrade. Dostupno na: http://eprints.lse.ac.uk/71293/1/Country-report_Serbia-final-26-Oct-2016.pdf

- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5),1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2013). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(3), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0265407512453827>
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko, M., Thomas, J. B., Merritt, E. G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom approach: Results from a three-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 51(3), 567–603. <https://doi.org/10.3102/0002831214523821>
- Riva, G., Wiederhold, B. K., & Cipresso, P. (Ur.). (2016). *The psychology of social networking: Vol. 1. Personal experience in online communities*. De Gruyter Open. <https://doi.org/10.1515/9783110473780>
- Rose, A. J., Smith, R. L., Glick, G. C., & Schwartz-Mette, R. A. (2016). Girls' and boys' problem talk: Implications for emotional closeness in friendships. *Developmental Psychology*, 52(4), 629–639. <https://doi.org/10.1037/dev0000096>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. U N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Salguero, J. M. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto INTEMO [Emotional intelligence education in the classroom: INTEMO Project]. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 240-251.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012a). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO project. *Social Behavior and Personality*, 40(8), 1373–1380. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012b). Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467.
- Sabiston, C. M., Doré, I., Lucibello, K. M., Bélanger, M., O'Loughlin, J., Brunet, J., & Sylvestre, M.-P. (2022). Body image self-conscious emotions get worse throughout adolescence and relate to physical activity behavior in girls and boys. *Social Science & Medicine*, 315, Članak br. 115543. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115543>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Scherer, K. R. (2003). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 40(1–2), 227–256. [https://doi.org/10.1016/S0167-6393\(02\)00084-5](https://doi.org/10.1016/S0167-6393(02)00084-5)
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027–1035. <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>
- Schlegel, K., & Scherer, K. R. (2016). Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 48, 1383–1392. <http://doi.org/10.3758/s13428-015-0646-4>
- Schlegel, K., & Mortillaro, M. (2019). The Geneva Emotional Competence Test (GEC): An ability measure of workplace emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 104(4), 559–580. <https://doi.org/10.1037/apl0000365>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. de, Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- Somerville, L. H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 121–127. <https://doi.org/10.1177/0963721413476512>

- Sparrow, B., Liu, J., & Wegner, D. M. (2011). Google Effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, 333, 776–778. <http://doi.org/10.1126/science.1207745>
- Starčević, J. (2013). Kritička analiza konstrukta i provera konvergentno-diskriminativne validnosti mera kulturalne inteligencije [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119–146. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0006>
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- Süral, İ., Griffiths, M. D., Kircaburun, K., & Emirtekin, E. (2019). Trait emotional intelligence and problematic social media use among adults: The mediating role of social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 336–345. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0022-6>
- Takšić, V., Harambašić, D., & Velemir, B. (2003). Test rječnika emocija kao pokušaj objektivnog mjerenja sposobnosti razumijevanja emocija. *Psihologijske teme*, 12, 29–42.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tozzo, P., Cuman, O., Moratto, E., & Caenazzo, L. (2022). Family and educational strategies for cyberbullying prevention: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), Article 10452. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610452>
- Treem, J. W., & Leonardi, P. M. (2013). Social media use in organizations: Exploring the affordances of visibility, editability, persistence, and association. *Annals of the International Communication Association*, 36(1), 143–189. <https://doi.org/10.1080/23808985.2013.11679130>
- Turkle, S. (2011). *Sami zajedno* (B. Stanković, prev.). Clio. (Originalni rad objavljen 2010)
- Turkle, S. (2020). *Obnovimo razgovor* (M. Vicanović, prev.). Clio. (Originalni rad objavljen 2015)
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us*. Atria Books. Dostupno na:
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17.
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of

- social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*, 7, Članak br. 965538. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538>
- UNICEF. (2017). Stanje dece u svetu 2017: Deca u digitalnom svetu: Sažetak. Dečji fond Ujedinjenih nacija.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007a). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169–1182. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007b). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267–277. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.267>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7(3), 383–402. <https://doi.org/10.1177/1461444805052282>
- Van Zalk, N., & Monks, C. P. (Ur.). (2020). Online peer engagement in adolescence: Positive and negative aspects of online social interaction. Routledge.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222. <https://doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Vossen, H. G. M., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development and validation of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences*, 74, 66–71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.040>
- Vossen, H. G. M., & Valkenburg, P. M. (2016). Do social media foster or curtail adolescents' empathy? A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 63, 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.040>
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 4. The history of the development of higher mental functions* (R. W. Rieber, Ur.; M. J. Hall, Prev.). Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5939-9> (Originalni rad objavljen 1931).
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (1994). Tool and symbol in child development. U R. van der Veer & J. Valsiner (Ur.), *The Vygotsky reader* (pp. 99–174). Blackwell. (Originalni rad objavljen 1930).
- Walsh, K., Pink, E., Ayling, N., Sondergeld, A., Dallaston, E., Trotter, M., Spanos, T., & Gray, J. (2022). Best practice framework for online safety education: Results from a rapid review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 32, Article 100413. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100413>

- Ward, A. F. (2013) Supernormal: How the Internet Is Changing Our Memories and Our Minds, *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 24(4), 341–348.
<https://doi.org/10.1080/1047840X.2013.850148>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. U H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Ur.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>
- Williams, J. M., & Currie, C. E. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *Journal of Early Adolescence*, 20(2), 129–149. <https://doi.org/10.1177/0272431600020002002>
- Wray-Lake, L., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2010). Developmental patterns in decision-making autonomy across middle childhood and adolescence: European American parents perspectives. *Child Development*, 81(2), 636–651.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01420.x>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. (2017/2025). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025. Dostupan na:
https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2
- Zhou, N., Cao, H., Wang, S., Li, X., & Liang, Y. (2024). Parental career expectation predicts adolescent career development through career-related parenting practice: Transactional dynamics across high school years. *Journal of Career Assessment*, 32(1), 125–141. <https://doi.org/10.1177/10690727231184609>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Collins, W. A. (2008). Autonomy development during adolescence. U G. Adams & M. Berzonsky (Ur.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 174–204). Blackwell Publishing.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2017). Emotional content in cyberspace: Development and validation of E-motions Questionnaire in adolescents and young people. *Psicothema*, 29(4), 563–569.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.34>

PRILOZI

PRILOG 1: Tekst informisanog pristanka za učešće u intervjuima u okviru Studije 1

Zdravo! Hvala ti što razmišljaš da učestvuješ u našem istraživanju. Ovde smo za tebe pripremili neke važne informacije u vezi sa našim istraživanjem, da bi lakše odlučio/la da li želiš da učestvuješ. Zamolićemo te da pažljivo pročitaš tekst koji sledi.

ZAŠTO RADIMO OVO ISTRAŽIVANJE?

Zanima nas sve što želiš da nam kažeš o svojim iskustvima na društvenim mrežama – zbog čega ih koristiš, sa kime komuniciraš putem društvenih mreža, koje su prednosti i mane te komunikacije, da li ti nešto smeta i slično. Videćeš, tema je zanimljiva tvojim vršnjacima, pa nas zanima i tvoje mišljenje i načini na koje ti rešavaš neke svakodnevne probleme u komunikaciji.

NA KOJI NAČIN UČESTVUJEM?

Učešćem u onlajn razgovoru u trajanju od 60-90 minuta, gde ćemo razgovarati o temama korišćenja interneta, društvenih mreža i načina internet komunikacije, kao i o kvalitet odnosa sa vršnjacima „na mreži“ i u druženju uživo.

DA LI MORAM DA UČESTVUJEM?

Učešće je u potpunosti dobrovoljno. U svakom trenutku možeš da odustaneš i prekineš odgovaranje na pitanja i ništa se neće desiti zbog toga.

ŠTA RADIMO SA TVOJIM ODGOVORIMA?

Sve informacije koje sakupimo u ovom istraživanju su poverljive i biće korišćene samo za svrhe ovog istraživanja. Tvoje odgovore ne možemo da povežemo sa tobom lično, odnosno niko neće znati ko je osoba koja je popunjavala upitnik. Ne tražimo nikakve lične podatke o tebi.

Radi lakše obrade podataka značilo bi nam da snimimo razgovor (audio ili video), i napominjemo da tim snimcima niko neće imati pristup osim istraživača Instituta za psihologiju. Ukoliko želiš, možeš učestvovati u istraživanju i bez snimanja, i u tom slučaju će istraživač zapisivati odgovore.

Molimo te da izabereš jednu od sledećih opcija:

- ☐ slažem se da snimate video snimak intervjua
- ☐ slažem se da snimate audio snimak intervjua
- ☐ slažem se da snimate intervju (svejedno mi je da li je audio ili video)
- ☐ ne slažem se sa snimanjem intervjua

U toku istraživanja nećeš osetiti nikakvu nelagodu ili uznemirenost, ništa se loše neće desiti. Možda ti čak bude i zanimljivo! :)

Pošto si sve ovo pročitao/la sad znaš o čemu se radi! Ukoliko ti je sve to OK i želiš da učestvuješ (podsećamo te, možeš u svakom trenutku da prekineš učešće), zamolićemo te da potpišeš ovaj dokument i proslediš nam ga na adresu kristina.mojovic@f.bg.ac.rs.

Ime i prezime: _____ Potpis: _____

UNAPRED HVALA NA UČEŠĆU I SARADNJI!

HVALA TI ŠTO NAM POMAŽEŠ DA ISTRAŽUJEMO VAŽNE STVARI I ŠIRIMO
NAŠE ZNANJE! 😊

PRILOG 2: Vodič za intervju sproveden u okviru Studije 1

1. Korišćenje društvenih mreža

- Koje društvene mreže i aplikacije za komunikaciju koristiš? Za šta najčešće koristiš pojedine mreže?
- Da li imaš više profila na istoj mreži i čemu oni služe?
- Koliko vremena okvirno provodiš na mrežama?

2. Onlajn komunikacija sa vršnjacima

- Sa kim najčešće komuniciraš onlajn?
- O čemu se najčešće dopisuješ?
- Da li postoje razlike između tema o kojima razgovaraš uživo i tema o kojima se dopisuješ?
- U kojim situacijama biraš dopisivanje, a u kojim komunikaciju uživo?
- Da li koristiš glasovne poruke, pozive ili video-pozive i u kojim situacijama?

3. Prijatelji, pratioci

- Kako razumeš razliku između prijatelja i pratilaca?
- Kako odlučuješ šta ćeš objaviti i kome?
- Da li nekada arhiviraš, brišeš ili ne objaviš neki sadržaj? Zbog čega?
- Da li misliš da tvoj profil prikazuje tebe onako kako želiš?

4. Emocionalno relevantni sadržaji na mrežama

- Koji sadržaji na društvenim mrežama te posebno dotaknu (posebno su ti značajni, umeš na njih emotivno da odreaguješ)?
- Šta te na mrežama obraduje, nasmeje, inspiriše ili zainteresuje? - pozitivno
- Šta te rastuži, uznemiri, naljuti ili iznervira? - negativno
- Šta radiš kada naiđeš na sadržaj koji ti ne prija?

5. Izražavanje emocija u onlajn prostoru

- Šta misliš, da li na mrežama pokazuješ kako se osećaš?
- Kako izgleda kada želiš da drugima staviš do znanja da si tužan/na, ljut/a, srećan/na ili uznemiren/a? Da li takve sadržaje deliš javno ili samo sa bliskim osobama?
- Da li ti se dešava i da li očekuješ da ti se neko javi kada objaviš nešto što ukazuje na to kako se osećaš?
- Da li se ti javljaš drugima kada primetiš da se ne osećaju dobro?

6. Prepoznavanje i tumačenje emocija u dopisivanju

- Kako zaključuješ kako se neko oseća dok se dopisujete?
- Na koje znakove obraćaš pažnju? Navesti primere... dužinu poruke, brzinu odgovora, emotikone, interpunkciju, velika slova, glasovne poruke.

- Da li ti se nekada desilo da pogrešno protumačiš nečiju poruku? Da li se desilo da neko pogrešno protumači tvoju poruku?
- Šta radiš kada nisi siguran/na kako da razumeš poruku?

7. Nesporazumi, konflikti

- Da li ti se desilo da se iznerviraš tokom dopisivanja?
- Kako reaguješ kada te neka poruka naljuti, povredi ili uznemiri? (Da li odgovaraš odmah ili sačekas?)
- Da li ti je lakše da se kontrolišeš uživo ili preko poruka?
- Da li se konflikti započeti onlajn nastavljaju uživo, ili obrnuto?

8. Strategije emocionalne regulacije

- Šta radiš kada se osećaš loše, tužno, ljuto, preplavljeno ili uznemireno? (ako je potrebno navesti primere: Da li tada razgovaraš sa nekim, pišeš poruke, šalješ glasovne poruke ili se vidiš uživo? Da li koristiš muziku, šetnju, sport, čitanje...)
- Da li koristiš društvene mreže ili video-sadržaje da skreneš misli?
- Da li ti je nekada potrebno da se odvojiš od telefona i budeš „sam/a sa sobom“?

9. Granice privatnosti, bezbednost

- Šta čuvaš samo za sebe, a šta deliš sa drugima?
- Da li praviš razliku između sadržaja za javni profil, privatni profil i bliske prijatelje?
- Da li razmišljaš o tome ko sve može da vidi, sačuva ili prosledi ono što objaviš?
- Da li si nekada nekoga blokirao/la, prijavio/la ili prestao/la da pratiš zbog neprijatnosti?

10. Završna pitanja

- Da li postoji nešto važno o tvom onlajn životu ili onlajn komunikaciji što nismo pomenuli?

*naknadno dodato:

- Šta misliš da odrasli često ne razumeju o tome kako mladi komuniciraju na mrežama?
- Da li bi nešto promenio/la u načinu na koji se mladi danas ponašaju ili komuniciraju onlajn?

PRILOG 3: Tekst informisanog pristanka za učešće u fokus-grupnim intervjuima u okviru Studije 1

Zdravo!

Hvala ti što razmišljaš o tome da učestvuješ u našem istraživanju. U nastavku smo pripremili nekoliko važnih informacija koje treba da znaš pre nego što odlučiš da li želiš da učestvuješ. Molimo te da pažljivo pročitaš tekst koji sledi.

Zanima nas kako mladi koriste društvene mreže i druge digitalne platforme, kako komuniciraju sa vršnjacima onlajn, šta im u toj komunikaciji prija, šta im smeta, šta može da bude zbunjujuće ili neprijatno, kao i na koje načine rešavaju svakodnevne situacije u komunikaciji. Posebno nas zanima kako se mladi osećaju u različitim situacijama na društvenim mrežama i kako razumeju poruke, komentare, reakcije, objave i druge oblike onlajn komunikacije.

Tvoje mišljenje nam je važno zato što želimo bolje da razumemo iskustva učenika i da na osnovu toga razvijamo preporuke i aktivnosti koje mogu pomoći mladima da lakše razumeju i izražavaju emocije, rešavaju nesporazume i grade kvalitetnije odnose sa drugima.

NA KOJI NAČIN UČESTVUJEŠ?

Učestvuješ u razgovoru u maloj grupi učenika, odnosno u fokus-grupi. Razgovor će biti organizovan uživo, u školi, i trajaće približno 60 do 90 minuta. Tokom razgovora pričaćemo o korišćenju interneta, društvenih mreža, dopisivanju, grupnim četovima, objavama, komentarima, lajkovima, i sličnim temama.

Važno nam je da čujemo tvoje mišljenje i iskustvo, ali ne moraš da odgovoriš ni na jedno pitanje ako ne želiš. Takođe, ne moraš da govoriš o bilo čemu što ti je previše lično ili neprijatno.

DA LI MORAŠ DA UČESTVUJEŠ?

Ne. Učešće je u potpunosti dobrovoljno. Možeš da odlučiš da ne učestvuješ, a ako započneš učešće, možeš u bilo kom trenutku da odustaneš ili da ne odgovoriš na neko pitanje. Zbog toga nećeš imati nikakve posledice.

ŠTA RADIMO SA TVOJIM ODGOVORIMA?

Sve informacije koje prikupimo koristiće se isključivo u istraživačke svrhe. U prikazu rezultata neće biti navedeno tvoje ime, ime škole, niti bilo koji podatak na osnovu kojeg bi neko mogao da prepozna tebe lično. Kada budemo pisali o rezultatima istraživanja, korišćićemo pseudonime ili opšte opise odgovora.

Pošto se fokus-grupa odvija u maloj grupi učenika, važno je da svi učesnici poštuju privatnost drugih. To znači da ono što čuješ tokom razgovora ne treba da prepričavaš drugima izvan grupe. Takođe, molimo da tokom razgovora ne iznosiš informacije koje ne želiš da drugi učesnici čuju.

Radi tačnog beleženja razgovora, zamolićemo te za saglasnost da fokus-grupa bude audio-snimljena. Ovu saglasnost zatražićemo i od tvojih roditelja. Snimak će služiti samo za transkripciju i analizu razgovora. Snimcima će pristup imati samo istraživački tim Instituta za psihologiju. Snimci i transkripti biće čuvani na bezbedan način, a u transkriptima će imena učesnika biti zamenjena pseudonimima.

Molimo te da izabereš jednu od sledećih opcija:

- ☐ Slažem se da razgovor u fokus-grupi bude audio-snimljen.
- ☐ Ne slažem se da razgovor u fokus-grupi bude audio-snimljen.

DA LI MOGU DA SE OSEĆAM NEPRIJATNO TOKOM RAZGOVORA?

Ne očekujemo da će razgovor biti neprijatan ili uznemirujući. Ako se u bilo kom trenutku osećaš neprijatno, možeš da ne odgovoriš na pitanje, da napraviš pauzu ili da prekineš učešće. Ako imaš bilo kakva pitanja u vezi sa istraživanjem, možeš da se obratiš istraživačici Kristini Mojović Zdravković, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, na adresu: kristina.mojovic@f.bg.ac.rs.

IZJAVA O PRISTANKU

Pročitao/la sam informacije o istraživanju i razumem šta se od mene očekuje. Znam da je učešće dobrovoljno, da mogu da odustanem u bilo kom trenutku i da ne moram da odgovorim na pitanje ako ne želim. Razumem da će moji odgovori biti korišćeni samo u istraživačke svrhe i prikazani anonimno.

- ☐ Želim da učestvujem u fokus-grupi.
- ☐ Ne želim da učestvujem u fokus-grupi.

Ime i prezime: _____ Potpis: _____

Datum: _____

UNAPRED HVALA NA UČEŠĆU I SARADNJI!

HVALA TI ŠTO NAM POMAŽEŠ DA ISTRAŽUJEMO VAŽNE STVARI I ŠIRIMO NAŠE ZNANJE!

PRILOG 4: Vodič za fokus grupe sprovedene u okviru Studije 1

1. Korišćenje društvenih mreža

- Koje društvene mreže i aplikacije najčešće koristite?
- Za šta koristite pojedine mreže?
- Koje sadržaje najčešće pratite?

2. Emocionalni doživljaj sadržaja

- Koji sadržaji vas zabavljaju, smiruju, inspirišu ili motivišu?
- Da li postoje sadržaji koji vas iznerviraju, rastuže, uznemire ili vam smetaju?
- Šta radite kada vam izađe sadržaj koji vam ne prija?

3. Poređenje, uzori

- Da li se nekada poredite sa ljudima koje pratite?
- Kako prepoznajete da li je ono što neko prikazuje na mrežama stvarno ili ulepšano?
- Da li mislite da se vaši vršnjaci isto ponašaju uživo i na društvenim mrežama?

4. Objavljivanje, lajkovi i publika

- Da li objavljujete slike, snimke ili storije? Kako odlučujete šta ćete objaviti?
- Da li vam je važno ko će to videti? A kako će reagovati na njih?

5. Dopisivanje

- Preko kojih aplikacija se najčešće dopisujete? O čemu?

****usmeriti razgovor**

6. Nesporazumi, konflikti

- Da li se dešava da neko pogrešno razume poruku, šalu, stiker ili komentar?
- Kako znate da li se neko šali ili je ozbiljan?
- Da li se ono što počne onlajn nekada nastavi uživo, ili obrnuto?

7. Digitalna bezbednost i granice

- Da li prihvatate zahteve osoba koje ne poznajete?
- Da li ste imali neprijatna iskustva sa nepoznatim profilima, porukama ili pozivima? Šta tada radite?

8. Završna pitanja

- Šta mislite da odrasli ne razumeju o tome kako vaša generacija koristi društvene mreže?
- Da li postoji još nešto važno što nismo pomenuli?

PRILOG 5: Tekst informisanog pristanka za učešće u Studiji 2

Zdravo!

Hvala ti što razmišljaš o tome da učestvuješ u našem istraživanju. U nastavku smo pripremili nekoliko važnih informacija koje treba da znaš pre nego što odlučiš da li želiš da učestvuješ. Molimo te da pažljivo pročitaš tekst koji sledi.

ZAŠTO RADIMO OVO ISTRAŽIVANJE?

Zanima nas kako mladi razumeju emocije, kako se snalaze u različitim emocionalnim i socijalnim situacijama, kako komuniciraju sa drugima i kako doživljavaju komunikaciju u onlajn prostoru.

Tvoje učešće nam je važno zato što želimo da bolje razumemo svakodnevna iskustva mladih i da na osnovu toga razvijemo preporuke i aktivnosti koje mogu pomoći učenicima da lakše razumeju svoja i tuđa osećanja, rešavaju nesporazume i grade kvalitetnije odnose sa vršnjacima.

NA KOJI NAČIN UČESTVUJEM?

Učestvuješ tako što popunjavaš upitnik. Upitnik se popunjava u ovoj aplikaciji i obuhvata pitanja i tvrdnje o emocijama, komunikaciji, odnosima sa vršnjacima, društvenim mrežama i različitim situacijama iz svakodnevnog života.

Popunjavanje upitnika traje jedan školski čas. U upitniku nema tačnih i netačnih odgovora. Važno nam je tvoje mišljenje i tvoje iskustvo, zato te molimo da odgovaraš iskreno. Ovo nije test znanja i rezultati se ne ocenjuju.

DA LI MORAM DA UČESTVUJEM?

Ne. Učešće je u potpunosti dobrovoljno. Možeš da odlučiš da ne učestvuješ, a ako započneš popunjavanje upitnika, možeš u bilo kom trenutku da odustaneš. Zbog toga nećeš imati nikakve posledice i to neće uticati na tvoje ocene, odnos sa nastavnicima ili položaj u školi. Ako ti je neko pitanje neprijatno ili ne želiš da odgovoriš, možeš da ga preskočiš ukoliko upitnik to dozvoljava, ili možeš da prekineš popunjavanje.

ŠTA RADIMO SA TVOJIM ODGOVORIMA?

Svi odgovori prikupljeni u ovom istraživanju koristiće se isključivo u istraživačke svrhe. Neće se prikazivati pojedinačni odgovori učenika, već samo grupni rezultati. U izveštajima i naučnim radovima neće biti navedeno tvoje ime, niti bilo koji podatak na osnovu kojeg bi neko mogao da te prepozna.

U upitniku ne tražimo da napišeš svoje ime i prezime. Od nekih opštih podataka možemo te pitati, na primer, za pol, uzrast, razred ili školu, ali se ti podaci koriste samo za grupnu analizu rezultata. Podaci će biti čuvani na bezbedan način i biće dostupni samo istraživačkom timu.

DA LI MOGU DA SE OSEĆAM NEPRIJATNO TOKOM POPUNJAVANJA UPITNIKA?

Ne očekujemo da će popunjavanje upitnika biti neprijatno ili uznemirujuće. Ipak, neka pitanja mogu te podsetiti na svakodnevne situacije koje su ti bile važne, zbunjujuće ili neprijatne. Ako se u bilo kom trenutku osećaš nelagodno, možeš da prekineš popunjavanje upitnika.

KOME MOGU DA SE OBRATIM AKO IMAM PITANJA?

Tokom popunjavanja, ali i nakon toga ukoliko te bude zanimalo da čuješ više o samom istraživanju, možeš se obratiti istraživačici Kristini Mojović Zdravković. Kontakt: kristina.mojovic@f.bg.ac.rs.

IZJAVA O PRISTANKU

Pročitao/la sam informacije o istraživanju i razumem šta se od mene očekuje. Znam da je učešće dobrovoljno, da mogu da odustanem u bilo kom trenutku i da ne moram da odgovorim na pitanje ako ne želim. Razumem da će moji odgovori biti korišćeni isključivo u istraživačke svrhe i prikazani anonimno, u okviru grupnih rezultata.

Ukoliko želiš da učestvuješ u istraživanju i saglasan/na si sa navedenim informacijama, izaberi opciju „Dalje“ u aplikaciji i nastavi sa popunjavanjem upitnika.

HVALA!

PRILOG 6: Instrument *Mera empatije i simpatije kod adolescenata* (engl. The Adolescent Measure of Empathy and Sympathy – AMES; Vossen et al., 2015) – prilagođen za korišćenje na srpskom jeziku

Instrukcija: Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i na skali od 1 do 5 proceni koliko često se odnosi na tebe (1 = nikada, 5 = uvek).

1. Često mogu da shvatim kako se neko oseća i pre nego što mi to kaže.
2. Mogu da primetim kada je moj prijatelj ljut, čak i ako to pokušava da sakrije.
3. Mogu da primetim kada se neko ponaša kao da je srećan/srećna, iako to zapravo nije.
4. Lako mogu da prepoznam kako se drugi ljudi osećaju.
5. Kada je moj prijatelj uplašen, i ja se osećam uplašeno.
6. Kada je moj prijatelj tužan, i ja postajem tužan.
7. Kada je moj prijatelj ljut, i ja se osećam ljuto.
8. Kada su ljudi oko mene nervozni, i ja se unervozim.
9. Žao mi je osobe koja je nepravedno tretirana.
10. Brinem za ljude koji su bolesni.
11. Brinem za životinje koje su povređene.
12. Žao mi je prijatelja koji je tužan.

PRILOG 7: Instrument Mera empatije i simpatije kod adolescenata u kontekstu društvenih mreža

Instrukcija: Pažljivo pročitaj svaku tvrdnju i na skali od 1 do 5 proceni koliko često se odnosi na tebe (1 = nikada, 5 = uvek).

1. Često mogu da shvatim kako se neko oseća na osnovu „tona“ poruke (kako mi zvuči) ili objave, čak i pre nego što mi to direktno kaže.
2. Na društvenim mrežama mogu da primetim kada je moj prijatelj ljut, čak i ako to ne napiše otvoreno.
3. Mogu da primetim kada se neko na društvenim mrežama predstavlja kao da je srećan/na, iako to zapravo nije.
4. Lako mogu da procenim kako se drugi osećaju kroz posmatranje sadržaja koje dele na društvenim mrežama.
5. Kada na društvenim mrežama primetim da je moj prijatelj uplašen, i ja se osećam uplašeno.
6. Kada na društvenim mrežama primetim da je moj prijatelj tužan, i ja postajem tužan/a.
7. Kada na društvenim mrežama primetim da je moj prijatelj ljut, i ja se osećam ljuto.
8. Kada na društvenim mrežama primetim da su ljudi oko mene nervozni, i ja se unervozim.
9. Žao mi je osobe koje je nepravедno tretirana na društvenim mrežama (npr. u komentarima ili objavama).
10. Zabrinut/a sam za osobe koje na društvenim mrežama dele da su bolesne (ili da imaju zdravstvene poteškoće).
11. Zabrinut/a sam kada na društvenim mrežama vidim sadržaje koji prikazuju povređene ili zlostavljane životinje.
12. Žao mi je prijatelja kada na društvenim mrežama izražavaju tugu.

PRILOG 8: Skala stavova prema onlajn komunikaciji (Measure of Online Communication Attitude - MOCA; Ledbetter, 2009) – prilagođena za korišćenje na srpskom jeziku

1. Nesporazumi mi se često dešavaju u onlajn komunikaciji.
2. U onlajn dopisivanju, ako druga osoba ne reaguje ili ne odgovori, to lako dovede do nesporazuma.
3. Dok čitam poruke onlajn, lako mi se desi da poruci pripišem značenje koje osoba nije želela da prenese.
4. Često protumačim onlajn poruku negativnije nego što je osoba koja ju je poslala nameravala.
5. Kada dođe do nesporazuma onlajn, meni to lako preraste u konflikt ili svađu.
6. (R) Kada bih izgubio/la pristup internetu, moj društveni život se uopšte ne bi promenio.
7. Ako bih izgubio/la pristup internetu, mislim da bih verovatno izgubio/la kontakt sa mnogim prijateljima.
8. Bez interneta, moj društveni život bi bio potpuno drugačiji.
9. (R) Onlajn komunikacija mi nije važan deo društvenog života.
10. Manje bih komunicirao/la sa prijateljima kada ne bih mogao/la da pričam sa njima onlajn.
11. Ako ne bih mogao/la da komuniciram onlajn, osećao/la bih se kao da „nisam u toku“ sa prijateljima.
12. Sviđa mi se što u onlajn komunikaciji ne moramo i ja i sagovornik da budemo onlajn u isto vreme.
13. Kada imam puno obaveza, internet mi je odličan način da brzo i efikasno komuniciram.
14. Sviđa mi se što mogu da pošaljem poruku čak i kada osoba nije dostupna da razgovara telefonom.
15. Prija mi da komuniciram onlajn.
16. Onlajn komunikacija mi je praktična.

PRILOG 9: Rezultati analiza za proveru razlika između devojaka i mladića na varijablama korišćenim u Studiji 2 (t-testovi)

Varijabla	t	p	d
AMES-k	-7.93	< .001	-0.53
AMES-a	-8.92	< .001	-0.59
AMES-s	-11.26	< .001	-0.75
DmAMES-k	-6.65	< .001	-0.44
DmAMES-a	-8.88	< .001	-0.59
DmAMES-s	-13.52	< .001	-0.90
POSS-ip	-1.20	.231	-0.08
POSS-v	1.78	.076	0.12
POSS-u	-1.57	.117	-0.10
SEROK-po	-5.39	< .001	-0.36
SEROK-ipp	-10.41	< .001	-0.69
SEROK-dii	-2.22	.027	-0.15
SEROK-ir	-3.70	< .001	-0.25
SOPA-mk	-7.01	< .001	-0.47
SOPA-h	-8.43	< .001	-0.56
SOPA-off	-8.05	< .001	-0.53

Napomena: U tabeli su prikazani samo vrednosti t-testova koje nisu prikazane u glavnom tekstu.

ATTEIs = Ana-Tamara-Takšić Test emocionalne inteligencije – odabrani zadaci; TRE-35 = Test rečnika emocija; AMES-k = Kognitivna empatija; AMES-s = Saosećanje; dmAMES-k = Kognitivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-a = Afektivna empatija u kontekstu društvenih mreža; dmAMES-s = Saosećanje u kontekstu društvenih mreža; POSS-ip = Idealistična i preferirana samoprezentacija; POSS-v = Višestruka samoprezentacija; POSS-u = Usklađena samoprezentacija; MOCA-n = Nesporazumi u onlajn komunikaciji; MOCA-sp = Socijalna povezanost kroz onlajn komunikaciju; MOCA-l = Lakoća onlajn komunikacije; SEROK-po = Promišljena i obzirna onlajn komunikacija; SEROK-ipp = Izražavanje i prepoznavanje emocija i podrška u onlajn komunikaciji; SEROK-dii = Doživljaj ignorisanja i isključenosti u onlajn komunikaciji; SEROK-ir = Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji; SOPA-mk = Preferencija modaliteta komunikacije; SOPA-h = Habitualna upotreba onlajn sadržaja; SOPA-off = Oflajn aktivnosti i podrška;

PRILOG 10: Tekst informisanog pristanka za učešće u Studiji 3

Pred Vama se nalazi upitnik koji je deo doktorske disertacije Kristine Mojović Zdravković, istraživačice-saradnice sa Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Cilj istraživanja je da bolje razumemo kako nastavnici / psiholozi i pedagozi u školama vide socioemocionalno funkcionisanje učenika u savremenom digitalnom okruženju, kako bismo u saradnji sa školskim saradnicima, učenicima i nastavnicima osmislili program podrške razvoju razumevanja i regulacije emocija kod učenika srednjih škola, prilagođen potrebama i navikama mladih danas.

Od Vas se očekuje da pažljivo pročitate pitanja i odgovorite na njih iskreno, u skladu sa svojim profesionalnim iskustvom i zapažanjima. Upitnik se popunjava individualno, a za njegovo popunjavanje potrebno je izdvojiti određeno vreme i pažnju.

Učešće u istraživanju je u potpunosti dobrovoljno. U svakom trenutku imate pravo da odustanete od učešća, bez ikakvih posledica. Istraživanje je anonimno, a prikupljeni podaci biće korišćeni isključivo u naučno-istraživačke svrhe. Pristup podacima imaće samo istraživački tim, a rezultati će biti prikazivani isključivo na grupnom nivou, bez mogućnosti identifikacije pojedinačnih učesnika.

Klikom na dugme „Dalje“ / „Next“ potvrđujete da ste upoznati sa informacijama o istraživanju i da dobrovoljno pristajete da učestvujete.

Hvala Vam na vremenu, poverenju i doprinosu ovom istraživanju.

Kontakt: kristina.mojovic@f.bg.ac.rs

PRILOG 11: Upitnik konstruisan za potrebe Studije 3, namenjen stručnim saradnicima u školi

Sociodemografski i profesionalni podaci

1. Grad / Mesto u kojem se nalazi škola u kojoj radite
2. Vrsta škole u kojoj radite
3. Godine radnog staža u obrazovanju

Upitnik o svakodnevnom funkcionisanju učenika

Instrukcija: Pred Vama se nalazi 12 tvrdnji koje se odnose na učenike danas i njihovo funkcionisanje u savremenom okruženju. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i označite u kojoj meri se sa njom slažete, koristeći skalu od 1 do 5, gde je:

- 1 – uopšte se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

Ne postoje tačni ili netačni odgovori; važno je da odgovarate iskreno, u skladu sa svojim mišljenjem i iskustvom.

1. Učenici danas imaju manje izraženu empatiju u odnosu na učenike ranijih generacija.
2. Korišćenje društvenih mreža značajno utiče na nivo anksioznosti i impulsivnosti kod učenika.
3. Učenici danas imaju dva nezavisna života – jedan onlajn, a drugi u školi.
4. Učenici danas lošije regulišu emocije u odnosu na učenike ranijih generacija.
5. Sukobi koji počnu onlajn (npr. u Viber grupama) često se prelivaju u fizički prostor škole.
6. Učenici razumeju moguće posledice svog ponašanja u digitalnom prostoru.
7. Učenici danas se ne razlikuju značajno od učenika ranijih generacija kada su u pitanju sposobnosti razumevanja emocija (imenuju emocije, razumeju uzrok određene emocije i posledica koje ona može izazvati).
8. Učenici često posežu za telefonom kako bi izbegli suočavanje sa neprijatnim osećanjima.
9. Učenici i u komunikaciji preko ekrana mogu jasno da prepoznaju kako se drugi osećaju.
10. Odgovornost za „digitalni život“ učenika je isključivo na roditeljima.
11. Učenici danas teže prepoznaju kako se drugi osećaju.
12. Učenici se dobro snalaze u korišćenju različitih digitalnih alata i platformi.

Segment sa otvorenim pitanjima

Veoma nam je važno Vaše mišljenje, kao i znanje i iskustvo koje ste stekli u radu sa učenicima. Molimo Vas da na pitanja odgovorite što iskrenije i otvorenije, u skladu sa svojim zapažanjima i profesionalnim iskustvom. Cilj nam je da bolje razumemo ovu temu iz perspektive onih koji je poznaju iz prakse. Ukoliko na neko pitanje ne možete ili ne želite da odgovorite, možete ga preskočiti.

1. Koja specifična osećanja vezana za digitalne tehnologije primećujete kod učenika, a koja se ranije nisu javljala u ovom obliku? Na primer: FOMO – strah od propuštanja informacija, digitalni zamor, sajber-isključenost.
2. Šta vidite kao najveću prepreku za uvođenje sistemskog treninga emocionalne inteligencije u Vašoj školi?
3. Na primer: nedostatak vremena, otpor roditelja, sopstvena neinformisanost o digitalnim trendovima.
4. Na koji način mislite da biste mogli iskoristiti digitalne alate da biste podržali razvoj empatije, prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija kod učenika?

Na koji način mislite da biste mogli iskoristiti digitalne alate da biste podržali razvoj empatije, prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija kod nastavnika?

5. Šta bi Vama, kao osobi koja radi sa decom, najviše pomoglo da se osećate sigurnije u ulozi „emocionalnog mentora“?
6. Kako mislite da bi učenici reagovali na program podrške razvoju emocionalne inteligencije?
7. Na koji način bismo mogli da uključimo učenike kao saradnike u kreiranje takvog programa podrške razvoju emocionalne inteligencije?
8. Zanima nas Vaše mišljenje kao stručnjaka za ovu oblast. Molimo Vas da podelite sa nama sve što smatrate relevantnim za ovu temu, a da nije pokriveno prethodnim pitanjima.

PRILOG 12: Upitnik konstruisan za potrebe Studije 3, namenjen nastavnicima srpskog jezika i književnosti

Sociodemografski i profesionalni podaci

1. Grad / Mesto u kojem se nalazi škola u kojoj radite
2. Vrsta škole u kojoj radite
3. Godine radnog staža u obrazovanju

Upitnik o svakodnevnom funkcionisanju učenika

Instrukcija: Pred Vama se nalazi 12 tvrdnji koje se odnose na učenike danas i njihovo funkcionisanje u savremenom okruženju. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i označite u kojoj meri se sa njom slažete, koristeći skalu od 1 do 5, gde je:

- 1 – uopšte se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

Ne postoje tačni ili netačni odgovori; važno je da odgovarate iskreno, u skladu sa svojim mišljenjem i iskustvom.

1. Učenici danas imaju manje izraženu empatiju u odnosu na učenike ranijih generacija.
2. Korišćenje društvenih mreža značajno utiče na nivo anksioznosti i impulsivnosti kod učenika.
3. Učenici danas imaju dva nezavisna života – jedan onlajn, a drugi u školi.
4. Učenici danas lošije regulišu emocije u odnosu na učenike ranijih generacija.
5. Sukobi koji počinju onlajn (npr. u Viber grupama) često se prelivaju u fizički prostor škole.
6. Učenici razumeju moguće posledice svog ponašanja u digitalnom prostoru.
7. Učenici danas se ne razlikuju značajno od učenika ranijih generacija kada su u pitanju sposobnosti razumevanja emocija (imenuju emocije, razumeju uzrok određene emocije i posledica koje ona može izazvati).
8. Učenici često posežu za telefonom kako bi izbegli suočavanje sa neprijatnim osećanjima.
9. Učenici i u komunikaciji preko ekrana mogu jasno da prepoznaju kako se drugi osećaju.
10. Odgovornost za „digitalni život“ učenika je isključivo na roditeljima.
11. Učenici danas teže prepoznaju kako se drugi osećaju.
12. Učenici se dobro snalaze u korišćenju različitih digitalnih alata i platformi.

Segment sa otvorenim pitanjima

Veoma nam je važno Vaše mišljenje, kao i znanje i iskustvo koje ste stekli u radu sa učenicima. Molimo Vas da na pitanja odgovorite što iskrenije i otvorenije, u skladu sa svojim zapažanjima i profesionalnim iskustvom. Cilj nam je da bolje razumemo ovu temu iz perspektive onih koji je poznaju iz prakse. Ukoliko na neko pitanje ne možete ili ne želite da odgovorite, možete ga preskočiti.

1. Koja specifična osećanja vezana za digitalne tehnologije (npr. FOMO – fear of missing out / strah od propuštanja informacija, digitalni zamor, sajber-isključenost) primećujete kod učenika, a koja se ranije nisu javljala u ovom obliku?
2. Na koji način mislite da biste mogli iskoristiti digitalne alate da biste podržali razvoj empatije, prepoznavanja, razumevanja i regulacije emocija kod učenika?
3. Šta bi vama, kao osobi koja radi sa decom, najviše pomoglo da se osećate sigurnije u ulozi "emocionalnog mentora"?
4. Kako vidite ulogu srpskog jezika i književnosti kao školskog predmeta u razvijanju sposobnosti učenika da prepoznaju i razumeju emocionalna stanja i razvijaju sposobnosti empatije i regulacije emocija?
5. Da li smatrate da vam škola (školska kultura) dozvoljava autentično izražavanje emocija, ili se od vas očekuje da potiskujete svoja osećanja kako biste zadržali profesionalni integritet?
6. Da li vam škola obezbeđuje adekvatne resurse, podršku ili stručno usavršavanje za upravljanje sopstvenim stresom, pre nego što se od vas zatraži da regulišete stres i emocionalna stanja svojih učenika?
7. Kako mislite da bi učenici reagovali na program podrške razvoja emocionalne inteligencije?
8. Na koji način bismo mogli da uključimo učenike kao saradnike u kreiranju takvog programa (podrške razvoja emocionalne inteligencije)?
9. Zanima nas Vaše mišljenje. Molimo Vas podelite sa nama sve što smatrate da je relevantno za ovu temu, a da nije pokriveno kroz prethodna pitanja.

PRILOG 13: Lista kodova korišćenih u tematskoj analizi otvorenih odgovora na pitanja u okviru Studije 3

Tema 1: Digitalno
specifični emocionalni
izazovi učenika

- Strah od propuštanja informacija / FOMO
- Digitalni zamor
- Sajber-isključenost
- Anksioznost povezana sa digitalnim okruženjem
- Potreba za potvrdom/spoljašnjom validacijom
- Nesigurnost
- poređenje sa drugima
- Nisko samopouzdanje
- Strah od nepopularnosti
- Strah od isključivanja iz vršnjačke grupe
- Impulsivno reagovanje u onlajn komunikaciji
- Smanjena koncentracija / rasuta pažnja
- Poremećaj pažnje / teškoće fokusiranja
- Strah / teškoće u odvajanju od telefona
- Zavisnost od telefona / prekomerna vezanost za uređaj
- Potreba za stalnom stimulacijom
- Instant-nagrade
- Digitalna preplavljenost
- Nedovoljna emocionalna prorada informacija
- Teškoće u neposrednoj komunikaciji (uživo)
- Apatija/nezainteresovanost za školske aktivnosti

Tema 2: Ambivalentne
procene digitalnih alata
kao resursa u razvoju EI

- Digitalni alati kao moguća podrška razvoju EI
- Digitalni alati kao prepreka emocionalnom razvoju
- Skeptičan stav
- Prednost komunikacije uživo
- Digitalni alati kao pomoćno sredstvo (ne zamena za odnos)
- Digitalni alati kao povod za razgovor o emocijama
- Digitalni alati kao scenario za refleksiju
- Video-materijali, filmovi i dokumentarni sadržaji
- Podkasti

- Digitalne simulacije emocionalnih situacija
- Kvizovi
- Aplikacije za razumevanje emocija
- Interaktivne prezentacije, radionice
- Digitalno pripovedanje, kreativno pisanje
- Istraživački zadaci i projekti uz digitalne alate
- Grupni rad uz digitalne alate
- Online upitnici za ispitivanje potreba
- Digitalni alati za povezivanje učenika sa sličnim iskustvima
- Digitalni alati za profesionalni razvoj nastavnika
- Digitalni alati za razmenu iskustava među nastavnicima
- Digitalni alati za prevenciju stresa i sagorevanja
- Nedostatak ideja ili poznavanja digitalnih alata

Tema 3: Potrebe nastavnika i stručnih saradnika

- Dodatne obuke, treninzi
- Praktični materijali za rad
- Jasne smernice za rad sa učenicima
- Konkretni primeri aktivnosti
- Praktični saveti iz psihologije
- Podrška stručne službe
- Podrška kolega
- Supervizija i razmena iskustava
- Mentorska podrška nastavnicima
- Saradnja sa roditeljima
- Podrška u sopstvenoj emocionalnoj regulaciji
- Razvoj komunikacijskih veština
- Obuke iz nenasilne komunikacije
- Tehnike samoregulacije
- Mindfulness i tehnike smirivanja
- Više vremena za razgovor sa učenicima
- Zajednički jezik škole u vezi sa socioemocionalnim razvojem
- Sistematska institucionalna podrška
- Podrška uprave škole
- Smanjenje nastavnog i administrativnog opterećenja kao uslov za kvalitetniji vaspitni rad

Tema 4: Uloga srpskog jezika i književnosti

- Sigurnost nastavnika u ulozi emocionalnog mentora
- Književni tekst kao prostor za razumevanje emocija
- Analiza književnih likova
- Razumevanje unutrašnjih stanja likova
- Prepoznavanje emocionalnih i moralnih dilema
- Razumevanje perspektive drugog
- Poistovećivanje sa likovima
- Razvoj empatije kroz književni tekst
- Prepoznavanje da učenik nije sam u svojim problemima
- Razvoj verbalnog izražavanja emocija
- Razvoj argumentovanog iznošenja ličnog stava
- Razgovor o odnosima kroz književni tekst
- Humanistički predmeti kao prostor za socioemocionalni razvoj
- Vaspitna funkcija predmeta

Tema 5: Prepreke za implementaciju programa

- Nedostatak vremena
- Preopterećenost nastavnika
- Preopterećenost učenika
- Administrativno opterećenje
- Nedostatak prostora i termina za radionice
- Nedostatak kadra za realizaciju programa
- Organizacione prepreke u školi
- Nedostatak systemske podrške
- Nedostatak obuka za nastavnike
- Nedovoljna informisanost nastavnika o digitalnim trendovima
- Otpor ili nevoljnost dela kolektiva
- Nezainteresovanost učenika
- Otpor roditelja
- Digitalni svet je privlačniji od školskog rada
- Izostanak dostupnih programa i materijala
- Potreba da program bude kratak
- Potreba da program bude praktičan
- Potreba da se program uklopi u postojeće školske aktivnosti

Tema 6: Učenici kao
saradnici u kreiranju
programa

- Ispitivanje potreba (učenika)
- Učenici kao ko-kreatori tema programa
- Učenici kao ko-kreatori aktivnosti
- Učenici kao ko-kreatori digitalnih materijala
- Učenici kao predlagači scenarija i problemskih situacija
- Učenici kao davaoci povratne informacije
- Fokus-grupe sa učenicima
- Ankete i online upitnici za učenike
- Učenički parlament kao kanal uključivanja
- Vršnjački edukatori
- Vršnjačka podrška
- Školski klubovi i timovi učenika
- Učenici kao saradnici u radionicama
- Učenici kao voditelji pojedinih aktivnosti
- Učenici kao istraživački timovi
- Projekti, kampovi i omladinske akcije
- Participativno razvijanje programa
- Prepoznavanje i vrednovanje učeničkog angažovanja

BIOGRAFIJA AUTORKE

Kristina Mojović Zdravković rođena je 30. aprila 1994. godine u Kragujevcu, gde je završila osnovnu školu „Mirko Jovanović“ i Prvu kragujevačku gimnaziju kao nosilac Vukove diplome. Osnovne akademske studije psihologije upisala je 2013. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a završila ih je 2017. godine. Na istom fakultetu upisuje i završava master akademske studije psihologije u akademskoj 2017/18. godini. Doktorske akademske studije psihologije upisala je 2019. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Članica je Laboratorije za razvojnu psihologiju i psihologiju obrazovanja od 2015. godine, u okviru koje započinje istraživački rad. Istraživačko zvanje stekla je u martu 2019. godine, a od decembra iste godine zaposlena je na Institutu za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Njena naučna produkcija uključuje osam naučnih članaka u međunarodnim časopisima, rad u tematskom zborniku međunarodnog značaja i više od 30 saopštenja na naučnim konferencijama. Učestvovala je u realizaciji više domaćih i međunarodnih istraživačkih projekata. Od 2019. godine angažovana je u nastavi na predmetima Uvod u psihologiju obrazovanja i Psihologija učenja i nastave na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Učestvovala je u organizaciji domaćih i međunarodnih naučnih skupova, među kojima su *European Conference on Educational Research – ECER*, i *Emerging Researchers' Conference – ERC*, kao i međunarodna naučna konferencija *Empirical Studies in Psychology*, čiji je član Organizacionog odbora od 2023. godine.

Članica je Društva istraživača u obrazovanju u Srbiji, Društva psihologa Srbije, kao i nekoliko međunarodnih stručnih udruženja u oblasti razvojne psihologije i psihologije obrazovanja.

Образац 5.

Изјава о ауторству

Име и презиме ауторке: Кристина Мојовић Здравковић

Број индекса: 4П18/13

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

РАЗВОЈ ПРОГРАМА ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ МЛАДИХ У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис ауторке

У Београду, _____

Образац 6.

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије
докторског рада**

Име и презиме ауторке: Кристина Мојовић Здравковић

Број индекса: 4П18/13

Студијски програм: Психологија

Наслов рада:

РАЗВОЈ ПРОГРАМА ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ
ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ МЛАДИХ
У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ

Менторка: др Ксенија Крстић, ванредна професорка

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива 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 у Београду.

Потпис ауторке

У Београду, _____

Образац 7.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: РАЗВОЈ ПРОГРАМА ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ МЛАДИХ У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство (CC BY)

2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

Потпис ауторке

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољава се умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.