

Prof. dr. Nihada Delibegović Džanić
Univerzitet u Tuzli / University of Tuzla
Filozofski fakultet / Faculty of Philosophy
nihada.delibegovic@untz.ba

Doc. dr. Abdel Alibegović
Prof. dr. Amer Osmić
Univerzitet u Sarajevu / University of Sarajevo
Fakultet političkih nauka / Faculty of Political Sciences
abdel.alibegovic@fpn.unsa.ba
amer.osmic@fpn.unsa.ba

UDK / UDC 37

Izvorni naučni rad / Original scientific paper

Primljeno / Received: 17. 10. 2024.
Prihvaćeno / Accepted: 13. 03. 2025.

DIGITALNA ERA TRANSFORMACIJE UNIVERZITETA: IZAZOVI I PRILIKE ZA DRUŠTVENE I HUMANISTIČKE NAUKE

DIGITAL ERA OF UNIVERSITY TRANSFORMATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

Sažetak

Digitalna era generira iznimno kompleksne transformativne procese u obrazovnim institucijama, univerzitetima širom svijeta, odnosno, svjedočimo transformaciji cjelokupnog koncepta znanja i razumijevanja svrhe/uloge istog. Implementacija digitalnih resursa i platformi otvara čitavu mrežu mogućnosti za veću dostupnost znanja/informacija i globalnu povezanost akademskih zajednica. Studentima i nastavnicima sada su dostupni alati poput online biblioteka, digitalnih baza podataka, digitalnih arhiva i različitih platformi za virtuelnu saradnju. Međutim, s ovim napretkom dolaze i značajni izazovi, otvorena pitanja, posebno za društvene i humanističke nauke. Društvene i humanističke nauke suočavaju se s dilemom: hoće li digitalna transformacija unaprijediti ili marginalizirati ove nauke? Digitalne platforme donose prednosti u smislu pristupačnosti i inovativnosti, ali one istovremeno nose i opasnosti. Neminovno je kako digitalne platforme omogućavaju brži pristup informacijama i inovativne pristupe nastavi, ali također nose nebrojene rizike za budućnost obrazovanja kao takvog. Sve su izraženiji trendovi naglašene marginalizacije društvenih i humanističkih nauka, između ostalog, i kao posljedica izraženog fokusa na STEM discipline, koje su često u centru interesovanja zbog svoje tehnološke prirode i profita koji generiraju. Također, hegemonija kapital-interesnih trendova, koja favorizuje tehničke i tržišno orijentisane pristupe obrazovanju, ugrožava tradicionalnu misiju univerziteta kao prostora za razvoj i generiranje zdravih trendova kontekstualnog kritičkog mišljenja. Isključivo profitno orijentisani

koncepti obrazovanja, potpomognuti neoliberalnom ideologijom, stavljaju fokus na tehnološke i tržišno korisne discipline, dok društvene i humanističke nauke riskiraju da budu potisnute u stranu. Evidentan je trend favoriziranja i različitih formi/modela hibridne nastave, koja kombinuje online i predavanja uživo. Gubitak fizičke interakcije može negativno uticati na razvoj kritičke misli i dinamične diskusije u okviru društvenih i humanističkih nauka. Na univerzitetima koji su u prošlosti bili bastioni kritičkog mišljenja, neoliberalni pritisci, ali i izravni ataci na kritičku/slobodarsku misao bivaju potpomognuti rapidno rastućim koncepcijama isključivo profitno orijentisanih paradigmi racionalnosti. Pored toga, digitalizacija obrazovanja, digitalna transformacija otvara pitanje budućnosti koncepta „društva znanja“, koji je sve više isprofanisan. U tom kontekstu, "Društvo znanja" postaje koncept koji gubi na svojoj autentičnosti, jer se znanje sve više koristi kao sredstvo za tržišni prosperitet, a ne kao alat za razvoj šireg društvenog napretka. Kontrolisana neoliberalna društva, vođena hegemonijom kapital-interesnih trendova, sve više utiču na smjer razvoja univerziteta, što dovodi do ataka na kritičku misao.

Ključne riječi: digitalizacija, društvene i humanističke nauke, hibridizacija, društvo znanja

Summary

The digital era generates extremely complex transformative processes in educational institutions, particularly universities worldwide. We are witnessing a transformation of the entire concept of knowledge and the understanding of its purpose and role. The implementation of digital resources and platforms opens up a whole network of possibilities for greater access to knowledge/information and global connectivity among academic communities. Tools such as online libraries, digital databases, digital archives, and various platforms for virtual collaboration are now available to students and educators. However, with this progress come significant challenges and open questions, especially for the social sciences and humanities. These disciplines face a dilemma: will the digital transformation advance or marginalize them? Digital platforms offer advantages in terms of accessibility and innovation, but they also bring dangers. It is inevitable that digital platforms enable faster access to information and innovative teaching approaches, but they also carry numerous risks for the future of education as a whole. There is an increasing trend of pronounced marginalization of the social sciences and humanities, partly as a consequence of the strong focus on STEM disciplines, which are often at the center of attention due to their technological nature and the profit they generate. Moreover, the hegemony of capital-interest trends, which favor technical and market-oriented approaches to education, threatens the traditional mission of universities as spaces for the development and generation of healthy trends in contextual critical thinking. Profit-oriented concepts of education, supported by neoliberal ideology, focus on technological and market-valuable disciplines, while the social sciences and humanities risk being pushed aside. There is a clear trend of favoring various forms/models of hybrid teaching, which combine online and in-person lectures. The loss of physical interaction can negatively affect the development of critical thinking

and dynamic discussion in the social sciences and humanities. At universities that have historically been bastions of critical thinking, neoliberal pressures, and direct attacks on critical/liberatory thought are supported by rapidly growing concepts of exclusively profit-oriented paradigms of rationality. Additionally, the digitalization of education and the digital transformation raise the question of the future of the concept of the "knowledge society," which is increasingly being profaned. In this context, the "knowledge society" becomes a concept losing its authenticity, as knowledge is increasingly used as a means for market prosperity, rather than as a tool for the development of broader societal progress. Controlled neoliberal societies, driven by the hegemony of capital-interest trends, increasingly influence the direction of university development, leading to attacks on critical thought.

Keywords: digitalization, social sciences and humanities, hybridization, knowledge society

Uvod

Digitalna era transformacije univerziteta donosi značajne promjene, posebno u kontekstu društvenih i humanističkih nauka. Ove discipline, koje se tradicionalno oslanjaju na kritičko razmišljanje, analizu tekstova i interpretaciju kulturnih i društvenih fenomena, suočavaju se sa brojnim izazovima digitalnom dobu. Neki od izazova su tehnološka prilagođenost, finansijski i infrastrukturni izazovi, kritička distanca, te gubitak personalizovane interakcije. Digitalizacija obrazovanja zahtijeva i tehnološku prilagođenost cijelog obrazovnog sistema. Tradicionalni pristupi obrazovanju u društvenim i humanističkim naukama često se oslanjaju na predavanja i tekstualne materijale. S obzirom na digitalizaciju, obrazovne institucije i studenti moraju usvojiti nove alate, platforme i vještine, poput digitalne pismenosti, korišćenja softvera za analizu podataka, virtualnih platformi i interaktivnih medija (Lawless, 2016).

Pred univerzitetima su brojni finansijski i infrastrukturni izazovi. Uvođenje tehnologije zahtijeva značajna finansijska ulaganja u opremu, njeno održavanje, ali obuke korisnika. Univerziteti koji nemaju pristup dovoljno resursa suočavaju se sa poteškoćama u sprovođenju digitalnih transformacija, čemu smo svjedoci u Bosni i Hercegovini. Prema podacima Agencije za statistiku Bosne i Hercegovine u našoj zemlji, budžet za istraživanje i razvoj u 2022. godini iznosio je 60.441.574 KM. Najveći dio sredstava, prema sektorima, usmjeren je ka visokom obrazovanju sa 77,9%, dok su državnom sektoru dodijeljena sredstva od 14,1%, poslovnom sektoru 7,7%, a neprofitnom sektoru 0,3%. Najviše sredstava, prema društveno-ekonomskim

ciljevima, uloženo je u opšte unapređenje znanja, gdje je istraživanje i razvoj uglavnom financirano iz općih univerzitetskih fondova (44,1%). Planirani budžet za istraživanje i razvoj u 2023. godini iznosi 67.465.700 KM, pri čemu je većina sredstava i dalje predviđena za opšte unapređenje znanja, uz 46,2% sredstava planiranih iz općih fondova univerziteta.

Važno je napomenuti da postoji rizik da ubrzani tempo digitalizacije može da oteža kritičko promišljanje o samoj tehnologiji i njenim društvenim implikacijama, dok humanističke nauke imaju ključnu ulogu u kritičkoj analizi uticaja tehnologije na kulturu, identitet, jezik i ljudsku interakciju (Jenskins, 2015). Digitalni alati i online obrazovanje često smanjuju prostor za duboke diskusije, mentorski rad i personalizovanu pažnju, koja je ključna u društvenim i humanističkim naukama (Islam, Beer and Slack, 2015). Pored brojnih izazova postoje naravno i prilike za društvene i humanističke nauke u eri digitalizacije. Evidentna je povećana dostupnost znanja. Digitalni resursi, poput otvorenih obrazovnih platformi, elektronskih knjiga, baza podataka, ali i online kurseva, omogućavaju lakši pristup znanju i olakšavaju istraživačima i studentima da pristupe globalnim izvorima informacija. Posebna je tema da li je ta izražena dostupnost znanja učinkovita i da li rezultira u kvalitetnijim istraživanjima u društvenim i humanističkim naukama.

Interdisciplinarnost uključuje udruživanje istraživača iz više oblasti kako bi se reorganizovale postojeće prakse znanja u nove konfiguracije (Acuto et al., 2018). Digitalizacija doprinosi interdisciplinarnim istraživanjima pružanjem platformi i alata. Na primjer, analitika podataka, umjetna inteligencija i digitalna humanistika omogućavaju inovativne načine za analizu društvenih fenomena i kulturnih artefakata. Digitalni alati, kao što su softveri za analizu teksta, vizualizaciju podataka i simulacije, otvaraju nove perspektive za istraživače u društvenim i humanističkim naukama. Ovi alati omogućavaju detaljnije analize i inovativne pristupe istraživačkim pitanjima. Jedna od najznačajnijih prednosti digitalizacije je globalna umreženost. Digitalna transformacija omogućava studentima i profesorima iz različitih dijelova svijeta da se povežu, razmenjuju ideje i sarađuju na istraživačkim projektima. Ova globalna umreženost može obogatiti obrazovno iskustvo i proširiti akademske horizonte. Najvidljiviji rezultati umreženosti su zajedničke publikacije i projekti koji otvaraju nove puteve za istraživačke saradnje i prilike za istraživanje (Wakefield & Dismore 2015). Iako digitalna era donosi mnoge izazove za društvene i humanističke nauke, ona takođe nudi značajne prilike za unapređenje obrazovnih i istraživačkih procesa. Kroz strateško korišćenje tehnologije, univerziteti mogu omogućiti inovativne načine učenja i istraživanja, zadržavajući kritičku refleksiju koja je srž ovih disciplina.

Marginalizacija društvenih i humanističkih nauka – nove forme dehumanizacije

Digitalne platforme nesumnjivo olakšavaju pristup informacijama i uvode inovativne metode u obrazovni proces, ali sa sobom nose i značajne rizike za budućnost obrazovanja, naročito u kontekstu društvenih i humanističkih nauka. Ovi rizici postaju sve očigledniji kako se obrazovni sistem sve više prilagođava zahtjevima tržišta i tehnološkom napretku, što nerijetko stavlja u prvi plan STEM discipline (nauka, tehnologija, inženjering i matematika). Marginalizacija društvenih i humanističkih nauka je nedvojbeno povezana s nejednakošću u finansiranju i resursima. Obrazovni sistemi širom svijeta preusmjeravaju sredstva ka disciplinama koje su povezane s tehnološkim inovacijama i tržišnom primjenljivošću. STEM discipline privlače veće investicije, dok društvene i humanističke nauke sve češće ostaju bez adekvatne podrške, budući da se njihova vrijednost ne mjeri odmah u ekonomskoj korisnosti (Clough & Olson 2016; Zeidler et al. 2016). Tehnološki fokus može dovesti do manjka kritičke svijesti o samoj tehnologiji i njenim društvenim implikacijama. Ukoliko želimo osigurati sve potrebne uvjete za usvajanje znanja, važno podučavati na način koji poštuje i brine se za duše naših učenika (Hooks, 1994). Društvene i humanističke nauke igraju ključnu ulogu u razumijevanju kako tehnologija mijenja društvo, etičkih dilema koje ona donosi, kao i dugoročnih uticaja na kulturu, identitet i odnose moći. Što vodi ka opasnosti od funkcionalnog obrazovanja. Fokus na tehnologiju i STEM discipline često vodi do onoga što se naziva „funkcionalnim obrazovanjem“ – obrazovanjem koje priprema studente isključivo za određene tehničke zadatke ili tržišne uloge, zanemarujući širu ulogu univerziteta kao prostora za razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i društvene odgovornosti. Društvene i humanističke nauke pružaju neprocenjiv uvid u složene društvene, etičke i kulturne probleme, a umanjivanje njihovog značaja može značajno osiromašiti obrazovni sadržaj.

Značajan je rizik od dehumanizacije obrazovanja. Al-Amoudi (2022) tvrdi da dehumanizacija obuhvata tri procesa. Prvi proces je negacija ljudskog napretka, koja narušava našu sposobnost za moralno i estetsko rasuđivanje, s posebnim naglaskom na ljudsku sposobnost da djelujemo iz ljubavi i solidarnosti. Drugi proces označava, dehumanizaciju potčinjenih, koji se omalovažavaju ne posmatraju se kako ljudska bića te im posljedično i uskraćuju osnovna ljudska prava. Treći proces dehumanizacije se može odnositi na dehumanizovane procese, odnosno zamjenu ljudske aktivnosti automatizovanim procesima proizvodnje. Ako obrazovanje postane isključivo alat za tržišnu proizvodnju radne snage, može se izgubiti šira društvena funkcija univerziteta, koja uključuje razvoj cjelovite ličnosti, moralne

odgovornosti i sposobnosti da se kritički preispituju društveni sistemi. Uloga univerziteta ne bi trebala biti samo obuka za posao, već i osposobljavanje za kritičko razmišljanje, društveni angažman i etičko promišljanje o svijetu. Digitalne platforme često omogućavaju masovni pristup sadržaju, ali bez dublje interakcije sa profesorima i kolegama, što je posebno važno u društvenim i humanističkim disciplinama. Razgovor, rasprava i refleksija ključni su za ove oblasti, a online nastava može značiti gubitak tih suptilnih, ali važnih obrazovnih iskustava.

STEM discipline, zbog svoje povezanosti s inovacijama, start-up kompanijama i mogućnošću brzog generisanja profita, postaju simbol savremenog uspjeha u obrazovnim politikama (Gleason, 2020). To dovodi do toga da se sve više resursa ulaže u programe koji obećavaju tržišno primjenjive vještine, dok se društvene nauke vide kao "manje praktične" ili "manje korisne" u direktnom ekonomskom smislu. Obrazovni sistemi usmjereni na profitabilnost i tržišne zahtjeve riskiraju da stvore monokulturu unutar univerziteta, gdje se samo određene discipline smatraju vrijednima (Olmos-Peñuela, 2015). To može dovesti do osiromašenja intelektualne raznolikosti i, u konačnici, do smanjenja inovacija koje dolaze iz interdisciplinarnog pristupa. Zanimajući činjenicu da su interdisciplinarno podučavanje i učenje u visokoobrazovnim institucijama prepoznati su kao ključni elementi obrazovanja u dvadeset prvom stoljeću (Brassler & Dettmers, 2017). Studenti trebaju steći interdisciplinarne kompetencije kako bi se mogli rješavati složene probleme. Studenti moraju imati odgovarajuće profesionalne/tehničke, lične i društvene vještine koje su povezane sa kompetencijama za učenje zasnovano na rješavanju problema kako bi znali kako postupiti bilo da je riječ o rješavanju nekih naučnih ili praktičnih zadataka (Telléus et. al. 2023). Iako digitalne platforme nude brojne prednosti, uključujući brži i lakši pristup informacijama, postoji opasnost da će naglasak na STEM disciplinama i profitabilnim oblastima dodatno marginalizovati društvene i humanističke nauke. Kako bi se očuvala ravnoteža, univerziteti moraju da prepoznaju vrijednost ovih disciplina i njihov doprinos razvoju kritičkog mišljenja, kulturne pismenosti i društvene odgovornosti. Samo tako će obrazovanje zadržati svoju širu misiju i omogućiti cjelovit razvoj budućih generacija. U suprotnom, rizikujemo da univerziteti izgube svoju suštinsku misiju i da se posmatraju kao preduzeća, gdje se vrijednost obrazovanja mjeri prije svega u smislu povrata ulaganja. U takvom okruženju, studijski programi koji ne obećavaju direktne ekonomske koristi mogu biti smatrani manje važnim, pa čak i suvišnim. Posljedice ovakvih obrazovnih politika mogu biti kobne za obrazovni sistem i društvo u cjelini, jer će se posljedično sve manji broj mladih ljudi odlučivati za programe društvenih i humanističkih nauka. Univerziteti postaju sve više birokratizirani kako bi moglo odgovoriti na finansijske

pritiske. Posljedično humanističke nauke, koje su prvenstveno usmjerene na podučavanje, vjerojatno neće napredovati (Kernan, 1997). Hegemonija tehničkih i tržišnih disciplina može dovesti do erozije raznolikosti perspektiva i istraživačkih pristupa, što dalje osiromašuje akademsko okruženje (Moglen, 1984). Univerziteti su historijski bili centri intelektualne slobode, gdje su se razvijale različite ideje, njegovalo kritičko mišljenje i omogućavala šira refleksija o društvenim, etičkim i kulturnim pitanjima (Baker, 2001). Ova misija univerziteta sada je dovedena u pitanje zbog rastućeg uticaja tržišno vođenih obrazovnih politika, koje favorizuju discipline koje mogu brže i direktnije doprinijeti ekonomskom rastu. Isključivo profitno orijentisani koncepti obrazovanja, koji stavljaju naglasak na tehničke i tržišno korisne discipline, značajno ugrožavaju osnovnu ulogu univerziteta u društvu. Potrebno je ponovo razmotriti balans između tržišnih interesa i akademske slobode, kako bi se osigurala održivost društvenih i humanističkih nauka i njihova sposobnost da kritički promišljaju o širim društvenim izazovima. U suprotnom, rizikujemo da univerziteti izgube svoju suštinsku misiju i postanu samo instrumenti tržišnih interesa.

Hibridna nastava – opasnost od erozije zajedničkog intelektualnog prostora

U martu 2020. godine niko nije znao da će izbijanje pandemije COVID-19 uticati na gotovo sve aspekte naših života i da će imati tako značajan uticaj na obrazovanje. Mnogi prosvetni radnici širom svijeta morali su iznenada preći na online obrazovanje, za šta nisu bili obučeni niti su imali iskustva. Vjeruje se da je 1,6 milijardi učenika bilo pogođeno djelimičnim ili potpunim zatvaranjem škola, a njihovi nastavnici suočeni su s velikim izazovima u svojim karijerama (Gouëdard i dr., 2020). Njihova svijest, samopouzdanje, učenje, kreativna primjena i prilagođavanje novim kontekstima bili su različiti (Knezek & Christansen, 2008), jer su nastavnici morali promijeniti svoje metode podučavanja, materijale i interakciju u učionici u roku od nekoliko sedmica (Delibegović Džanić i dr. 2023). Ovaj model i olakšava pristup obrazovanju i povezivanju nastavnika i studenata s različitih dijelova svijeta, jer u ovom modelu nadilazi granice učionice.

Dok se online nastava potpuno odvija u virtualnom prostoru, hibridna nastava kombinuje online predavanja i učenje uživo. Ovaj model postaje sve prisutniji u savremenom obrazovanju (Siegelman, 2019) nudi fleksibilnost i veći pristup znanju te se često smatra mostom između učenja na daljinu i učenja u učionici, omogućavajući kombinaciju najboljih karakteristika oba metoda (Potra i dr. 2021). U kontekstu sve snažnijih neoliberalnih pritisaka, koji favorizuju

profitno orijentisane modele obrazovanja, ovaj trend može dodatno oslabiti univerzitete kao bastione slobodarske misli (Urciuoli, 2010; Mehta, Creely & Henriksen, 2020). Hibridna nastava, nosi i rizike, ali nosi i rizike, naročito za discipline poput društvenih i humanističkih nauka, gdje je fizička interakcija ključna za razvijanje kritičkog mišljenja i dinamičnih diskusija (Hajhosseini, 2016). Istraživanja su potvrdila da je glavni pedagoški izazov za nastavnike i studente činjenica da studenti u učionici i studenti koji prate nastavu na daljinu doživljavaju nastavu drugačije u hibridnoj sinhronoj situaciji (Beatty 2019; Zydney i dr. 2019). Studenti koji nastavu prate na daljinu često se osjećaju izolovano grupe u učionici, rjeđe postavljaju pitanja i uključuju se u diskusije (Weitze et al. 2013). U društvenim i humanističkim naukama, diskusija u učionici često igra centralnu ulogu u formiranju kritičkog mišljenja. Fizička prisutnost omogućava neposrednu razmjenu ideja, suprotstavljanje mišljenja i dublje analize. U online okruženju, gdje studenti komuniciraju putem ekrana, ova interakcija može biti ograničena, a diskusije manje žive i dinamične. Anonimnost online prisustva ili fizička odsutnost može dovesti do manje aktivnog učešća u diskusijama koje su ključne za razvijanje kritičkog mišljenja. Postoji opasnost od erozije zajedničkog intelektualnog prostora. Univerziteti, posebno kroz fizičke susrete, stvaraju intelektualne zajednice koje ohrabruju saradnju, debatu i razmenu ideja među studentima i profesorima (Egan, 1983). Hibridna nastava može razvodniti ovaj osjećaj zajednice, stvarajući fragmentirano iskustvo gdje fizički prisutni studenti imaju prednost, dok online učesnici ostaju na margini. Kako bi se unaprijedio hibridni model nastave ključno uzeti u obzir pedagoške, socijalne i tehničke elemente kao sastavni dio epistemološkog, socijalnog i prostornog dizajna prostora za učenje i poučavanje.

McDonaldizacija obrazovanja, dezinfomacijsko društvo, kulturna trauma, procesi legitimiranja i konzerviranja

Pierr Bourdieu i Jean-Claud Passeron u njihovom istraživanju *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990), konstatuju kako obrazovni sistem funkcioniše kao svojevrsni mehanizam koji ne služi društvenim promjenama, već ponovnom potvrđivanju i očuvanju postojećih društvenih odnosa i struktura moći. Stoga će sasvim opravdano ukazati na činjenicu da sistem koristi i polje obrazovanja a sve „kako bi ispunio svoju društvenu funkciju legitimiziranja dominantne kulture“. (Bourdieu - Passeron 1990: 123) Doprinos ovakve vrste dubinske analize valja mjeriti i prema tome što obrazovanje razumije u kontekstu *igre fiktivne komunikacije* koja stvara iluziju da se učenici razumiju i da imaju slobodu u svom razmišljanju i djelovanju. U procesima ostvarivanja i ispunjavanja legitimiziranja

dominantnog kulturnog koda stvara se stanje ili „iluzija da ih se razumije i da oni razumijevaju druge“ (Bourdieu - Passeron 1990: 112). Međutim, u stvarnosti, ova *komunikacija* samo omogućuje reprodukciju dominirajućih društvenih obrazaca i vrijednosti. Obrazovni proces, prema Bourdieu i Passeronu, nije prostor u kojem se potiču promjene ili društvena mobilnost, već je to prostor gdje se održava *status quo*, tačnije, to je prostor preko kojeg sistem resursno ostvaruje funkciju „legitimiziranja kulture i odnosa prema kulturi dominantnih klasa...“ (Bourdieu - Passeron 1990: 124). To znači da obrazovni sistem igra ključnu ulogu u legitimiranju dominantnog društvenog poretka i diskursa, potvrđujući postojeće društvene i kulturne norme. Obrazovni sistem reproducira obrasce i vrijednosti koji su utemeljeni u vladajućim klasama, čime se osigurava da se ti obrasci ne samo prenose s generacije na generaciju, već da se stalno potvrđuju i učvršćuju. Mogli bismo kazati kako kroz školu/sistem obrazovanja, učenici/konzumenti procesa legitimiziranja, konzerviranja i reprodukcije postaju *sveupijajuće spužve* koji internaliziraju norme i vrijednosti koje odgovaraju interesima dominantnih društvenih klasa. Umjesto da se potiče kritičko mišljenje ili kreativnost koja bi mogla izazvati promjene, obrazovni sistem u stvari učvršćuje postojeće društvene hijerarhije i moći. Školski obrazovni proces, stoga, služi kao alat za održavanje društvenih razlika, reprodukciju ekonomskih i kulturnih privilegija, te podršku postojećem društvenom poretku. Očito je kako Bourdieu i Passeron ukazuju na to da obrazovanje, umjesto da bude alat za oslobađanje ili promjenu, funkcionira kao sredstvo za održavanje *statusa quo*. Ovaj proces postaje posebno očigledan u onim društvima u kojima obrazovni sistem koristi obrazovanje kao sredstvo za očuvanje kulturnih normi koje služe interesima vladajućih klasa, što čini obrazovanje instrumentom za društvenu kontrolu.

Valjalo bi uložiti hermeneutičke napore kako bi se korištenje obrazovanja kao alata za održavanje društvenih razlika, reprodukcije, konzervacije i legitimiranja dominantnog društvenog poretka i diskursa dovesti u kontekst razumijevanja generirane kulturne/društvene traume. Piotr Sztompka, poljski sociolog, u svojim radovima uvodi koncept kulturne ili društvene traume kao ključni okvir za razumijevanje dubokih društvenih promjena i njihovih posljedica na kolektivnu svijest. Sztompka jasno naglašava: „Naš cilj je početno objašnjenje specifičnog koncepta kulturne traume (ili traume za kulturu), koji se razlikuje od drugih značenja koja pojam trauma može imati. Pokušat ćemo smjestiti ovaj predloženi koncept u šire tokove savremenih teorija promjena i zalagati se za njegovu korisnost.“ (Sztompka 2000: 450) Njegova analiza naglašava kako društvene promjene nisu isključivo pozitivne, već mogu biti izvor bola, dezorijentacije i kolektivne patnje. Trauma, prema Sztompki, postaje centralni diskurs krajem 20. vijeka, zamjenjujući ranije

dominantne narative progresa i krize. Sztompka prati razvoj tri dominantna diskursa u sociološkoj teoriji: diskurs progresa, krize i, na kraju, traume (Sztompka 2000). Tokom 19. vijeka preovladavao je diskurs progresa, koji je pratio „rađanje i širenje trijumfalne modernosti“ (Sztompka 2000: 449). Sredinom 20. vijeka, ideja napretka gubi na snazi, a zamjenjuje je diskurs krize. Krajem stoljeća pojavljuje se pojam traume, koji sve više ulazi u javni i naučni diskurs. Kako Sztompka objašnjava, „na kraju dvadesetog vijeka, sve češće čujemo – u medijima, političkim govorima, svakodnevnim razgovorima – čudnu riječ trauma, koja više nije ograničena na bolnice i psihijatrijske ustanove“ (Sztompka, 2000: 449). Sztompka primjenjuje Durkheimov koncept društvene činjenice (Dirkem 2014) na fenomen traume. Prema njemu, trauma se doživljava kolektivno, djeluje eksterno na članove društva i nameće se kao ograničenje njihovim djelovanjima. „Trauma je kolektivni fenomen, stanje koje doživljava grupa, zajednica ili društvo, kao rezultat razornih događaja koji se kulturno tumače kao traumatizirajući“ (Sztompka, 2000: 458). Ovo znači da trauma nije samo individualni psihološki problem, već šira društvena pojava koja utiče na cijele zajednice. Kulturna trauma je specifična vrsta traume koja pogađa simbolički i značenjski univerzum društva. Prema Sztompki, rapidne društvene promjene mogu destabilizirati temeljne vrijednosti, norme i uvjerenja, što vodi ka gubitku povjerenja, krizi identiteta i osjećaju dezorijentacije. On ističe: „Kulturna trauma pogađa kulturu. Naravno, svaka trauma je po definiciji kulturni fenomen, jer uključuje kulturnu interpretaciju potencijalno traumatičnih događaja ili situacija. Ali može biti i kulturna u direktnijem smislu, jer se dotiče kulturnog tkiva društva“ (Sztompka, 2000: 458). Ovakve traume ostavljaju duboke i dugotrajne posljedice, koje mogu trajati generacijama, sačuvane u kolektivnom pamćenju ili podsvijesti. Sztompka također ukazuje da čak i promjene koje se na prvi pogled čine pozitivnim - poput pada komunizma - mogu izazvati traumatska iskustva. Ove promjene ukazuju na paradoks društvene transformacije: iako mogu donijeti slobodu i ekonomski napredak, također izazivaju nesigurnost, gubitak tradicionalnih normi i dezorijentaciju. U suočavanju s kulturnim traumama, obrazovanje se izdvaja kao ključni resurs. Ono pomaže zajednicama da prepoznaju, definišu i aktivno se suoče s traumatskim iskustvima. Prema Sztompki, obrazovni sistem može igrati centralnu ulogu u oblikovanju novih vrijednosti i identiteta, te u obnavljanju povjerenja i stabilnosti u društvu. Međutim, u istom omjeru ili intenzitetu obrazovanje može generirati različite moduse kulturnih trauma, zavisno u kojem pravcu dominantni narativ vladajućih struktura razumije funkcije obarazovanja. Stoga, Sztompkina teorija kulturne traume pruža važne uvide u društvene procese koji oblikuju kolektivnu svijest u turbulentnim periodima. Trauma nije samo posljedica ratova, revolucija ili velikih katastrofa, već i rapidnih socio-ekonomskih transformacija kakva je i digitalna transformacija. Njegova

analiza posebno je relevantna za regije poput Balkana, gdje su historijski sukobi, tranzicija iz socijalizma i razaranja izazvana ratovima ostavila duboke tragove na kolektivnoj kulturi. Sztompkin rad nudi okvir za razumijevanje i prevazilaženje tih trauma, ali i za promišljanje o ulozi obrazovanja i kulturne obnove u procesu društvenog oporavka.

Istraživanje Bourdieua - Passerona (1990) o skrivenim funkcijama i intencijama obrazovnog kodiranja, kao i dubinska analiza Sztompkae (2000-2009) u kontekstu kulturne traume kao pratećeg elementa naše modernosti i racionalnosti nužno je povezati sa Baumanovom analizom modernog straha u kontekstu sveopće fluidnosti različitih formi naše savremene zbilje. Upravo Baumanova analiza pruža uvide u to kako globalizacija i fluidnost modernosti stvaraju stalnu neizvjesnost i nesigurnost. Njegova tvrdnja da transformacije pod „šifrom globalizacije“ (Bauman 2009: 177) donose „nepoznatu nesigurnost postojanja“ (Bauman 2009: 177) ukazuje na destabilizaciju u tradicionalnim strukturama života. Baumanova ideja ide u pravcu tvrdnje kako globalizacija, umjesto da donosi univerzalne benefite, izaziva osjećaj ranjivosti kod većine stanovništva, jer ih lišava onoga što je bilo u sadržaju njihovih osnovnih fenomena djelovanja/egzistiranja. Bauman primjećuje kako: „Fluidni život je nepostojan život koji se odvija u uslovima stalne neizvjesnosti“ (Bauman 2009: 10). Zapravo, fluidni život postaje metafora za društvo koje je izgubilo stabilnost. Ljudi su suočeni sa strahom od propuštanja prilika, zaostajanja ili nepovratnog gubitka šansi. Bauman koristi analogiju muzičke stolice kako bi prikazao neprestanu borbu za opstanak u globalnom svijetu: „Život u fluidnom modernom društvu je zlokobna verzija igre muzičke stolice... cilj je (privremeni) spas od svrstavanja u redove propalih“ (Bauman 2009: 12). Ova igra nesigurnosti nije samo individualna, već globalna. Ona pojačava osjećaj bespomoćnosti, jer su pravila igre nestabilna i stalno se mijenjaju uvodeći nas u društvo (ne)slobodnih pojedinaca i uplašanih egzistencija. Bauman, s razlogom, otvara pitanje emancipacije, a na način kako je dominantni diskurs razumije/prezentuje: da li je oslobođenje istinski blagoslov ili prokletstvo. On tvrdi da moderno društvo, iako nominalno oslobođeno, zapravo nosi težinu individualne odgovornosti i nesigurnosti: „Je li oslobođenje blagoslov ili prokletstvo?“ (Bauman 2011: 25).

U djelu *Moral Blindness: The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity* zajedno sa Donskism, Bauman dodatno istražuje moralni vakuum modernog doba. Oni redefiniraju Descartesovu misao „Mislim, dakle, jesam“ u: „Bojim se, dakle, jesam“ (Bauman - Donskis 2013: 96) uz vrlo jasnu intenciju, odnosno, kako bi pokazao da je modernost neraskidivo povezana sa strahom, koji postaje osnovno stanje postojanja. Ovo ukazuje na trajnu moralnu dilemu: kako djelovati u svijetu u kojem su strah, nesigurnost i nemogućnost kontrole dominirajuće komponente? U kontekstu razumijevanja fenomena straha kao

socijalne konstante Bauman u Fluidnom strahu daje preciznu razradu izvora modernog straha kroz tri ključna razloga: neznanja o onome što dolazi; nemogućnosti kontrole prijetnji sa kojima se suočavamo i osjećaja poniženja, kao posljedice samopercepcije vlastite nemoći u fluidnom životu/zbilji. Koristeći se analogijom prema kojoj dovodi u vezu kontrolu i razumijevanje Bauman piše: „Razumevanje se rađa iz sposobnosti kontrolisanja... ono što nismo sposobni da kontrolišemo nama je ‘nepoznato’, a to ‘nepoznato’ uliva strah“ (Bauman 2010: 112). Baumanova analiza fluidne modernosti i straha razotkriva duboku krizu modernog/digitaliziranog društva. U svijetu gdje nesigurnost postaje pravilo, društveni akteri nemaju izbora osim da se prilagode novim modusima postojanja koji nisu samo iscrpljujući već i onespособljavajući. Doprinos Baumanove analize možemo posmatrati i kroz vizionarsko povezivanje globalnih promjena sa emocionalnim i psihološkim stanjima društvenih aktera. Modernost generira privid slobode, dok istovremeno zarobljava pojedince u ciklusu straha, nesigurnosti i nemogućnosti kontrole. Očito da sposobnost kritičkog, odvažnog i autonomnog promišljanja biva imperativ, a sve kako bi se ponovno oslobodilo i/ili izgradilo polje stabilnosti i kolektivne strategije suočavanja sa globalnim izazovima svetechnizirajućih formi našeg svijeta života.

U kontekstu modernih i dugo mimikrijski zatamnjenih zabluda društva znanja Konrad Paul Liessmann kritički preispituje savremeni koncept društva znanja i obrazovanja, razotkrivajući različite paradokse i proturječnosti. Liessmann ukazuje na instrumentalizaciju znanja u savremenom društvu, što vodi udaljavanju od klasičnih humanističkih ideala obrazovanja. „Živimo u društvu znanja.“ (Liessmann, 2008: 7) Ova rečenica, prema Liessmannu, predstavlja temeljni slogan kojim se opravdava politička i ekonomska agenda. Znanje se pozicionira kao ključni resurs, posebno u Evropi, gdje nedostatak sirovina zahtijeva fokus na obrazovanje i istraživanje. Međutim, naglašava da iza ove fraze često stoje interesi koji su daleko od ideala prosvjetiteljstva: „Mnogo toga što se propagira i proklamira pod naslovom društvo znanja pri pozornijem se motrenju očituje kao retorička gesta koja ideji obrazovanja duguje manje nego čvrstim političkim i ekonomskim interesima“ (Liessmann, 2008: 7). Također, Liessmann naglašava: „Pred opnom ovog pojmovnog određenja odmah biva jasno zašto je za opis našega društva pojam dezinformacijsko društvo znatno prikladniji od pojma informacijsko društvo. Porast informacijskih i komunikacijskih mogućnosti, to puko mnoštvo dojmova, tonova, brojki i slika skrivenih pod krinkom informacije, koje danas zapljuskuju prosječnog gradskog žitelja, vodi k tome da se razlike najprije pomute, a ako ipak postanu vidljive, tada s obzirom na neki kasniji događaj više ne tvore nikakvu razliku, jer se iz kapacitetskih razloga mogu opažati samo periferno, ili ih u pravilu smjesta valja iznova zaboraviti.“ (Liessmann

2008: 24-25) Liessmann nudi uvjerljivu argumentaciju kako je pojam dezinformacijsko društvo adekvatniji u nastojanjima da se opiše naša ovovremenost. Dakle, paradoksalno je, preciznije svjedočimo stanju umjesto da u društvu informacije pomažu boljem razumijevanju svijeta, živimo u društvu u kojem informacije, zbog svoje prekomjerne količine i/ili upitne kvalitete, stvaraju zbunjenost, dezinformisanost i sve površnije razumijevanje. Svjedočimo kompleksnim procesima transformacije znanja iz sredstva za lični razvoj u resurs koji služi ekonomskim interesima. Liessmann ove procese naziva ekonomizacijom znanja, gdje se kroz obrazovne reforme znanje prilagođava potrebama tržišta. Otuda: „Fleksibilni čovjek, cijeloga života spreman na učenje, stavlja svoje kognitivne sposobnosti na raspolaganje tržištima koja se brzo mijenjaju. On nije čak više ni karikatura humanistički obrazovanog čovjeka, kako ga je Wilhelm von Humboldt skicirao u svojoj kratkoj Teoriji čovjekova obrazovanja, nego je njegova sušta suprotnost“ (Liessmann, 2008: 8). To je Homo sapiens koji utjelovljuje savremenu paradigmu društva znanja, te stoga ovakvo znanje gubi dubinu i postaje fragmentirano, privremeno i podložno brzom zaboravu, odnosno to znanje „ostaje ono što treba biti: fragment, lako se usvaja, brzo se prilagodi, lako se zaboravi“ (Liessmann, 2008: 8). Liessmann se oslanja na Adornovu Teoriju poluobrazovanosti, kako bi pokazao kako moderno društvo proizvodi informacije koje su površne i prilagođene trenutnim potrebama. Poluobrazovanost, prema Liessmannu, nije puka odsutnost znanja, već degradacija obrazovanja na nivo funkcionalne upotrebe: „Ono što bi trebalo postati momentom osobnosti, što je bilo izraz duhovnog sadržaja obrazovanja, postaje izvanjskom postvarenom informacijskom česticom koja, površno prilagođena, jedva da još dostaje za to da dokumentira neki socijalni zahtjev“ (Liessmann, 2008: 8-9). Masovni mediji dodatno pogoršavaju ovu situaciju: „strukturno podupiru taj oblik poluobrazovanosti, te ona time postaje univerzalna“ (Liessmann, 2008: 9), jer reduciraju složene ideje na trivijalne i lako probavljive fragmente. Jedan od ključnih paradoksa na koje Liessmann ukazuje jest: „Što se više priziva vrijednost znanja, tim brže znanje gubi na vrijednosti“ (Liessmann, 2008: 8), odnosno, što se više insistira na vrijednosti znanja, ono sve više gubi svoju suštinsku vrijednost. Ovo je posljedica industrijalizacije znanja i njegove potrošnje u ekonomskim procesima. Umjesto da znanje bude sredstvo emancipacije, ono postaje roba, dok ideja obrazovanja gubi svoj humanistički značaj i domet. Liessmann s razlogom problematizira reforme obrazovnih sistema i standardizirane testove poput PISA, koji se koriste kao mjerila obrazovnog uspjeha. Prema Liessmannu, takvi alati doprinose površnosti obrazovnog procesa, jer se fokusiraju na mjerljive ishode, a ne na suštinsko razumijevanje i razvoj kritičkog mišljenja društvenih aktera. Moguće je Liessmannovu kritika društva znanja razumijevati i kao važan uvid u savremene zablude o ulozi obrazovanja i

znanja. On ukazuje na opasnost opredmećivanja obrazovanja, pretvaranja u alat za održavanje tržišnih mehanizama, pri čemu se zanemaruje njegov klasični humanistički cilj: razvoj ličnosti i dublje razumijevanje svijeta. Savremeni koncept društva znanja, iako na prvi pogled izgleda kao ostvarenje prosvjetiteljskih ideala, pri analitičkom zahvatu, analizi pokazuje se kao alat kapital-interesne instrumentalizacije, koji stvara fragmentarno i utilitarno znanje lišeno sinteze i dubljeg smisla, ali i moći/mogućnosti da mijenja naš realitet.

Savremeni koncept društva znanja, društva koje Liessmann naziva *dezinformacijskim društvom* (Lissmann 2008) moguće je dovesti u vezu i sa zabrinjavajućim procesima McDonaldizacije obrazovanja. Naime, *McDonaldizaciju obrazovnog sistema* (Carroll 2013) trebalo bi analizirati kao proces u kojem principi koji važe u restoranima brze hrane, kao što su efikasnost, standardizacija i kontrola, postepeno preplavljaju obrazovne institucije, utičući na način na koji se obrazovanje organizuje. Ovaj fenomen se temelji na teoriji sociologa Georgea Ritzera, koji u djelu *Mekdonaldizacija društva: istraživanje mijenjajućeg karaktera suvremenog društvenog života* (Ritzer 1999) objašnjava kako masovni proizvodni procesi, posebno oni karakteristični za industriju brze hrane, prepoznaju tendenciju širenja u druge sfere društvenog života, uključujući obrazovanje. Proces McDonaldizacije obrazovanja uključuje primjenu principa koji teže većoj efikasnosti, predvidljivosti, standardizaciji i kontroli, što može dovesti do smanjenja kvaliteta obrazovnog procesa i stvaranja dehumanizovanih, uniformnih iskustava za sve učesnike u obrazovnom procesu, a posebno za učenike/studente. Na osnovu ovog, obrazovni sistem postaje sve više zasnovan na modelima koji omogućavaju kontrolu, standardizaciju i masovno vrednovanje, kao što su standardizirani testovi i evaluacije.

Proces McDonaldizacije obrazovanja poznaje identične dimenzije onoga što je označeno glavnim dimenzijama McDonaldizacije savremenih društava (Ritzer 1983) kao što su: efikasnost/učinkovitost, kalkulabilnost/mjerljivost isplativosti, kontrola, predvidljivost i iracionalnost racionalnosti. Želeći detaljnije pojasniti dimenzije McDonaldizacije obrazovanja mogli bismo u konteksti istih naglasiti kako u obrazovnim institucijama efikasnost/učinkovitost biva prepoznata u nastojanju da se proces učini što bržim i lakšim, često na štetu dubljeg razumijevanja. Nastava se sve više bazira na tome da učenici brzo usvajaju informacije, što može smanjiti prostor za kreativno razmišljanje i analizu. U kontekstu kalkulabilnost/mjerljivosti isplativosti (Ritzer 2019), kao i u industriji brze hrane, u obrazovanju se naglašava kvantifikacija uspjeha, kao što su ocjene i broj položenih ispita, često na štetu kvaliteta učenju. Na primjer, standardizovani testovi postaju ključna mjera uspjeha, svodeći obrazovni proces na niz brojeva, a ne na stvarnu

evaluaciju sposobnosti učenika/studenata. U obrazovnom sistemu kontrola se ostvaruje kroz tehnologiju i standardizovane metode nastave. Korišćenje e-učenja omogućava veću kontrolu nad učenicima i omogućava da nastava bude dostupna u svakom trenutku, ali i stvara uslove za veću automatizaciju obrazovnog procesa. Nastavnici i učenici se sve više podvrgavaju algoritmima koji upravljaju obrazovnim iskustvom. Također, unutar obrazovnog sistema sve više bivaju preferirane metode koje omogućavaju predvidljivost u procesu učenja (Ritzer 2019), kao što su fiksni kursevi, standardizirani testovi i uniformni nastavni materijali. Ovaj trend ukazuje na smanjenje fleksibilnosti i prilagodljivosti obrazovnog procesa, jer su svi učenici prisiljeni da prođu kroz isti niz očekivanih aktivnosti. Konačno, „iracionalnost racionalnosti“ (Ritzer 2019: 157) je posebna dimenzija koja se odnosi na paradoks koji je prisutan u McDonaldizaciji i savremenih društava, ali i savremenog obrazovanja. Naime, neprirodno forsirana racionalnost u težnji za efikasnošću i standardizacijom dovodi do iracionalnosti – smanjenja kvaliteta obrazovanja, *dubljeg razumjevanja* (Abazović et al. 2021) i kreativnosti. U težnji da se sve učini efikasnim i predvidljivim, obrazovni proces često gubi ljudsku dimenziju, stvarajući dehumanizovane uslove za učenje, ali i budućnost obrazovanja kao takvog. Evidentno je kako savremene tehnologije igraju ključnu ulogu u procesu McDonaldizacije obrazovanja. Uvođenjem e-učenja i tehnologije u nastavni proces, učenici postaju više odgovorni za vlastiti napredak, dok nastavnici postaju posrednici u učenju, što može dovesti do gubitka direktne interakcije i personalizovanog pristupa. Tehnološka kontrola omogućava veću autonomiju učenika, ali i veću centralizaciju nad procesima učenja. Noel Carroll (2013) upozorava na opasnosti koje donosi prekomjerna upotreba tehnologije u obrazovanju, jer ona može smanjiti kvalitativne aspekte obrazovnog procesa, kao što su istraživanje i kritičko razmišljanje. McDonaldizacija obrazovanja predstavlja ozbiljan izazov za obrazovni sistem, jer donosi prednosti u smislu efikasnosti i standardizacije, ali istovremeno može ugroziti kvalitet obrazovanja i smanjiti mogućnosti za razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja. Proces koji favorizuje brzinu, uniformnost i kontrolu može stvoriti obrazovni sistem koji je previše mehaničan i dehumanizovan, što će imati dugoročne posljedice na sposobnost učenika da samostalno razmišljaju i istražuju, ali i donose važne odluke o vlastitoj i kolektivnoj budućnosti. Zaključno, digitalna transformacija univerziteta predstavlja dvosjekli mač. Dok tehnologija nudi velike mogućnosti za unapređenje efikasnosti i dostupnosti obrazovanja, potrebno je osigurati da se te promjene ne sprovedu na štetu kvaliteta i suštine akademskog rada/djelovanja. Društvene i humanističke nauke imaju poseban zadatak da balansiraju između tehnološkog napretka i humanizacije obrazovnog procesa, kako bi se održala njihova relevantnost i doprinos razumijevanju našega svijeta života.

Zaključak

Autori su nastojali ukazati na kompleksnost izazova i prilika koje digitalizacija donosi društvenim i humanističkim naukama. Iako digitalna transformacija omogućava lakši pristup znanju, globalnu umreženost i razvoj novih interdisciplinarnih istraživačkih alata, ona također postavlja ozbiljne izazove, poput marginalizacije društvenih i humanističkih nauka, smanjenja kritičkog mišljenja i dehumanizacije obrazovnog procesa. Naglasak na STEM disciplinama, koje su često povezane s tržištem i ekonomskim rastom, može dovesti do zanemarivanja širih društvenih i etičkih pitanja koja društvene i humanističke nauke nastoje osvijetliti. Kako bi se očuvala ravnoteža, potrebno je prepoznati važnost ovih disciplina u razvoju kritičkog mišljenja, kulturne pismenosti i društvene odgovornosti. Samo kroz takav pristup, univerziteti mogu zadržati svoju širu misiju obrazovanja, čuvajući intelektualnu slobodu i sposobnost da se kritički preispituju društveni i tehnološki izazovi naše budućnosti.

Hibridna nastava, koja nastoji povezati online obrazovanje i nastavu uživo, predstavlja značajan pomak u savremenom obrazovanju, pružajući fleksibilnost i veću dostupnost znanja. Iako ovaj model ima brojne prednosti, kao što su šira povezanost i pristup obrazovnim resursima, on nosi i određene rizike, posebno za discipline koje zahtijevaju intenzivnu fizičku interakciju, poput društvenih i humanističkih nauka. Fizička prisutnost u učionici omogućava dinamične diskusije i razmjenu ideja, što je ključno za razvoj kritičkog mišljenja. U hibridnoj nastavi, studenti koji prate nastavu na daljinu često se osjećaju izolovano, što može dovesti do erozije zajedničkog intelektualnog prostora i smanjenja kvaliteta interakcije. Kako bi se unaprijedio ovaj model, neophodno je pažljivo usklađivanje pedagoških, socijalnih i tehničkih aspekata, kako bi se stvorio inkluzivniji, efikasniji obrazovni okvir koji ne ugrožava intelektualnu zajednicu u kojoj se razvijaju kritičke i kreativne sposobnosti.

Neophodna je konstantna dubinska i analitička analiza obrazovnih sistema i njihovih socijalnih i kulturnih funkcija, uz kritičko sagledavanje savremenih procesa koji oblikuju obrazovanje, društvo i kolektivnu svijest. Obrazovni sistem, prema Bourdieuu i Passeronu, nije prostor za društvene promjene, već za reprodukciju postojećih društvenih struktura i odnosa moći, što često uključuje legitimiziranje dominantne kulture. Ovaj proces može biti povezan s kulturnom traumom, jer brze društvene promjene destabiliziraju osnovne vrijednosti i norme, što vodi ka gubitku identiteta i društvenoj dezorijentaciji. Sztompka ukazuje na to da kulturna trauma može nastati i uslijed promjena koje na prvi pogled izgledaju pozitivno, ali izazivaju duboku kolektivnu

patnju. S obzirom na ove dinamike, obrazovanje može igrati ključnu ulogu u obnavljanju ili konzerviranju postojećeg društvenog poretka. Iako se često promatra kao alat za emancipaciju i napredak, obrazovni sistem u stvarnosti može biti instrumentaliziran za ekonomske interese, kao što pokazuje kritika Konrada Paula Liessmanna, koji razmatra obrazovanje kao tržišni resurs, a ne kao sredstvo za duhovni i ljudski razvoj. U tom kontekstu, obrazovanje postaje fragmentirano i dezinformativno, čime se smanjuje njegova sposobnost da potiče kritičko razmišljanje i društvenu promjenu. Također, proces McDonaldizacije obrazovanja, prema kojem obrazovni sistem postaje standardiziran, efikasan i kontroliran na način sličan industriji brze hrane, dodatno pridonosi sve intenzivnijoj instrumentalizaciji. Dakle, obrazovni sistem u savremenom društvu postaje ključni alat za očuvanje postojećih društvenih struktura i moći, često na štetu kritičkog mišljenja i društvene mobilnosti, što čini obrazovanje složenim fenomenom koji je istovremeno i sredstvo društvene kontrole i potencijalne transformacije.

Literatura

1. Abazović, D., Alibegović, A., Bakić, S., Čamo, M., Džafić, A., Emirhafić, M., Filandra, Š., Forić, S., Ibraković, D., Ljubović, E., Mujkić, A., Repovac, H., Repovac Nikšić, V., Sofradžija, H., & Žiga, J. (2021). Razumijevanje društva. Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu.
2. Acuto M, Parnell S, Seto KC. Building a global urban science. *Nat Sust.* 2018;1:2–4.
3. Al-Amoudi, I. (2022). Are post-human technologies dehumanising? Human enhancement and artificial intelligence in contemporary societies. *Journal of Critical Realism*, 21(5), 516–538.
4. Baker, P. (2001). Literary theory and the role of the university. *Beyond the corporate University: Culture and pedagogy in the New Millennium*, 57-70.
5. Bauman, Z. (2009). Fluidni život. Mediterran Publishing, Novi Sad.
6. Bauman, Z. (2011). Tekuća modernost. Naklada Pelago, Zagreb.
7. Bauman, Z. Donskis, L. (2013). Moral Blindness: The Loss of Sensitivity in Liquid Modernity. Polity Press.
8. Beatty, B. J. (2019). Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes. EdTech Books.
9. Bok, D. (2005). Univerzitet na tržištu - Komercijalizacija visokog školstva. Beograd. Clio.
10. Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. London, Newbury Park, New Delhi. Sage Publications.
11. Budžetska izdvajanja za istraživanje i razvoj, 2022-2023.
12. Carroll, N. (2013). E-learning- the Mcdonaldization of education. *European Journal of Higher Education*, 3:4, 342- 356.

13. Clough, M. P., & Olson, J. K. (2016). Connecting science and engineering practices: a cautionary perspective. In L. A. Annetta & J. Minogue (Eds.), *Connecting science and engineering education practices in meaningful ways: building bridges* (pp. 373–385). Dordrecht: Springer.
14. Delibegović Džanić, N., Hatipoğlu, Ç., Miloshevska, L., & Gajek, E. (2023). Has Online Learning Changed the Way We Study? Student Evaluation of Teachers' Pedagogical Skills during the First Covid-19 Period And Potential Change in Their Learning Habits. *Journal of Language & Literary Studies/Folia Linguistica & Litteraria*, (45). 99-123.
15. Dirkem, E. (2014). Pravila sociološke metode. Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo.
16. Egan, K. (1983). Social Studies and the Erosion of Education. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 195–214. <https://doi.org/10.2307/1179639>
17. Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London, New York. Continuum.
18. Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Polity Press.
19. Gleason, D. W. (2020). The humanities meet STEM: Five approaches for humanists. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(2), 186-206.
20. Gouëdard, Pierre, Beatriz Pont, and Romane Viennet. “Education responses to COVID-19: Implementing a way forward.” (2020).
21. Hajhosseini, M., Zandi, S., Hosseini Shabanan, S., Madani, Y., & Gritter, K. (2016). Critical thinking and social interaction in active learning: A conceptual analysis of class discussion from Iranian students’ perspective. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1175051>
22. Helene Moglen (1984) *Erosion: in the Humanities, Change: The Magazine of*
23. *Higher Learning*, 16:7, 49-54
24. Hooks, B. (1994), *Teaching to Transgress: education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Saopstenja/2023/RDE_03_2022_Y2_1_BS.pdf
25. Islam, N., Beer, M., and Slack, F., 2015. E-learning challenges faced by academics in higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), pp. 102-112.
26. Jenkins, H. (2015). *Does This Technology Serve Human Purposes? a Necessary Conversation with Sherry Turkle*.
27. Kelly Wakefield & Harriet Dismore (2015) *The role of transnational*
28. Kernan, A. B. (1997). *What's Happened to the Humanities?* Princeton University Press.
29. Knezek, Gerald, and Rhonda Christensen. “The importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education.” *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Springer, Boston, MA, 2008. 321-331.

30. Lawless, K. A. (2016). Educational technology: False profit or sacrificial lamb? A review of policy, research, and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 169-176.
31. Liessmann, K. P. (2008). Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja. Zagreb. Naklada Jesenski i Turk.
32. Mehta, R., Creely, E., & Henriksen, D. (2020). A profitable education: Countering neoliberalism in 21st century skills discourses. In *Handbook of research on literacy and digital technology integration in teacher education* (pp. 359-381). IGI Global.
33. Morin, E. (1999). Seven Complex Lessons in Education for the Future. Pariz. UNESCO.
34. Mougnotte, A. (1995). Odgajati za demokraciju. Zagreb. Educa networking for higher education academics, *Higher Education Research & Development*, 34:6, 1281-1296
35. Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P., & Castro-Martínez, E. (2015). Are sciences essential and humanities elective? Disentangling competing claims for humanities' research public value. *Arts and Humanities in Higher Education*, 14(1), 61-78.
36. Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb. Educa.
37. Potra S., A. Pugna, M.-D. Pop, R. Negera and L. Dungan, "Facing COVID-19 Challenges: 1st-Year Students' Experience with the Romanian Hybrid Higher Educational System," *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no. 6, p. 3058, 2021,
38. Ritzer, G. (1983). The "McDonaldization" of Society. *The Journal of American Culture*, 6(1), 100–107. doi:10.1111/j.1542-734x.1983.0601_100.x
39. Ritzer, G. (1999). Mekdonaldizacija društva: istraživanje mijenjajućeg karaktera suvremenog društvenog života. Naklada Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo.
40. Ritzer, G. (2019). *The McDonaldization of Society: Into the Digital Age*. Los Angeles. Sage Publications.
41. Siegelman A. , "Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?", " 2019. [Online]. Available: <https://teaching.temple.edu/edvice-exchange/2019/11/blended-hybrid-and-flipped-courses-what%E2%80%99s-difference>.
42. Sztompka, P. (2000). „Cultural trauma: The other face of social change“. *European Journal of Social Theory* 3(4): 449–466.
43. Sztompka, P. (2009). „The Return to Values in recent Sociological Theory“. In: Hedstrom, P.; Wittrock, B. (2009). *Frontiers of sociology*. (Annals of the International Institute of Sociology) Boston, Brill, Leiden.
44. Telléus, P. K., Bertel, L. B., Velmurugan, G., & Kofoed, L. B. (2023). Problems, complexity and interdisciplinarity. *PBL in a Digital Age*, 53.
45. Urciuoli, B. (2010). Neoliberal education. *Ethnographies of neoliberalism*, 162-176.

46. Weitze, C. L., Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2013). The Global Classroom Video Conferencing Model and First Evaluations. I M. Ciussi & M. Augier (Eds.), *Proceedings of the 12th European Conference on E-Learning: SKEMA Business School, Sophia Antipolis France, 30-31 October 2013* (pp. 503-510). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International.
47. Woodward, K. (2003). *Social Sciences – The Big Issues*. London/New York. Routledge.
48. Zeidler, D. L., Herman, B. C., Clough, M. P., Olson, J. K., Kahn, S., & Newton, M. (2016). Humanitas emptor: reconsidering recent trends and policy in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 27, 465–476.
49. Zydney, J. M., McKimm, P., Lindberg, R., & Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. *TECH- TRENDS*, 63(2), 123–132.