

Samoprocjena medijske kompetencije studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci

Šajer, Vanda

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:538677>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Vanda Šajer

**SAMOPROCJENA MEDIJSKE KOMPETENCIJE
STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA FILOZOFSKOG
FAKULTETA U RIJECI
DIPLOMSKI RAD**

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Vanda Šajer

**SAMOPROCJENA MEDIJSKE KOMPETENCIJE
STUDENATA NASTAVNIČKIH STUDIJA FILOZOFSKOG
FAKULTETA U RIJECI
DIPLOMSKI RAD**

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2019.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Vanda Šajer

**SELF-ASSESSMENT OF MEDIA COMPETENCE IN
STUDENT TEACHERS AT THE FACULTY OF HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES RIJEKA
MASTER THESIS**

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2019.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: Samoprocjena medijske kompetencije studenata nastavnčkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice:

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Temu ovog rada čine medijska pedagogija i medijska kompetencija. Prvi dio rada obuhvaća teorijske postavke u složenom polju medijske pedagogije i medijskih kompetencija, kao i prikaz stanja u Hrvatskoj. Navedena su prijašnja istraživanja u polju. Drugi dio rada sadrži opis istraživanja. Cilj istraživanja provedenog u okviru diplomskog rada je dobiti uvid u medijske kompetencije studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci. Istraživanje je provedeno kvantitativnom metodologijom, a instrument je bio kvantitativni upitnik kojim se mjerila samoprocjena dimenzija medijske kompetencije studenata. Tvrdnje su bile podijeljene u tri skupine sukladno sa dimenzijama medijske kompetencije, a to su: korištenje medija, medijska didaktika te kritička analiza medijskih sadržaja. Rezultatima istraživanja se ustvrdilo da studenti procjenjuju svoje razine rukovanja medijima i medijske didaktike nešto višima negoli razinu kritičke analize medijskih sadržaja. Studenti imaju pozitivan stav o implementaciji medijskog obrazovanja. Kako bi budući nastavnici bili kompetentni obrazovati djecu koja odrastaju okružena medijskom tehnologijom, potrebno je na diplomske studije uvesti programe koji bi im osigurali medijske kompetencije. Ovo istraživanje može poslužiti kao procjena sadašnjeg stanja kako bi se razmotrile potrebe i polazišta za osnaživanje medijskih kompetencija studenata.

Ključne riječi: mediji, medijska pedagogija, medijska pismenost, medijsko obrazovanje, medijska kompetencija, masovni mediji, obrazovanje nastavnika

SUMMARY

The topic of this thesis is media pedagogy and media competence. The first part of the thesis covers various theoretical backgrounds in the complex field of media pedagogy and media competences. There is an overview of the existing media education circumstances in Croatia, along with the previous research in the field. The purpose of this study is to measure the levels of media competence of student teachers at the Faculty of Humanities and Social sciences in Rijeka. The research was conducted while using a quantitative methodology. The instrument was designed as a quantitative questionnaire that measured the self-assessment of students' media competence dimensions. The claims are divided into three groups according to the dimensions of media competence, namely: the use of media, media didactics, and the critical analysis of media content. The results of the research have shown that the students evaluate their levels of media handling and media didactics slightly higher in comparison to the level of critical analysis of the media content. Students have a positive attitude concerning the institutional implementation of media education. It is necessary to introduce subjects dealing with media competences in graduate studies' curricula which will provide students with media competences in order to educate the children who grow up surrounded with media technology. This research can serve as an assessment of the current situation to consider the needs and starting points for enhancing the students' media competencies.

Keywords: media, media pedagogy, media literacy, media education, media competence, mass media, teacher education

Predgovor:

Zahvaljujem se svojoj mentorici Prof. dr. sc. Aniti Zovko za prihvaćanje mentorstva, izdvojeno vrijeme, sve savjete i upute, ohrabrenja, kao i za veliku pomoć i podršku prilikom provedbe istraživanja.

Zahvaljujem se svim svojim profesorima na Fakultetu jer su mi pružili brojne prilike za akademski, profesionalni i osobni rast. Zahvaljujem se i svim pristupačnim kolegama.

Zahvaljujem se svojoj obitelji i prijateljima koji su me poticali na mom putu, a osobito svojoj baki Anđelki.

Sadržaj

Uvod	1
1. Mediji.....	1
1.1. Masovni mediji i globalizacijsko društvo današnjice	2
1.2. Utjecaj medija na djecu i mlade	3
1.2.1. Utjecaj televizije.....	6
1.2.1.1. Nasilje, senzacionalizam i desenzitizacija.....	7
1.2.1.2. Vrijednosna atrofija	8
1.2.2. Utjecaj interneta	9
1.3. Istraživanja o izloženosti djece medijima	10
2. Pojam medijske pedagogije i teorijsko metodološki prijevori	12
2.1. Medijska pismenost	16
2.2. Pojam i koncepti medijske kompetencije	19
2.3. Kritičko mišljenje u službi medijske pedagogije	23
3. Uloga nastavnika u razvoju medijske kompetencije učenika	25
3.1. Nastavnik i integrativnost medijske kompetencije kroz paradigme medijske pedagogije	27
3.2. Uloga medijske kompetencije nastavnika u suzbijanju nasilja i medijsko-kompetencijskog jaza među učenicima	29
3.3. Nastavnik i medijske kompetencije između novih i starih medija	33
4. Medijski odgoj u Hrvatskoj	35
4.1. Medijska pedagogija u okviru kurikularne reforme.....	36
5. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti.....	40
5.1. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti u Hrvatskoj i regiji	41
5.2. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti u svijetu.....	45
6. Metodologija istraživanja	49
6.1. Opis predmeta istraživanja.....	49
6.2. Ciljevi istraživanja	50
6.3. Temeljno istraživačko pitanje i hipoteze	50
6.4. Instrument	51

6.4.1. Populacija i uzorak	52
6.4.2. Deskriptivna analiza uzorka	52
6.4.3. Analiza rezultata istraživanja prema postavljenim hipotezama	55
6.4.4. Ograničenja i implikacije za buduća istraživanja.....	81
7. Zaključak	82
Literatura	87
Prilozi	95

Uvod

Prvo poglavlje sadrži početno razrađen dio osnovnih teorijske postavki o istraživačkom problemu, te je tu ponajprije razrađen pojam i značaj medija u suvremenom društvu današnjice. Nakon pozicioniranja medija u društvu, slijedi razrada dosadašnjih spoznaja i istraživanja o utjecaju medija na mlade i djecu. Drugo poglavlje rada govori o razvoju medijske pedagogije, te objašnjava različite konceptualne i terminološke odrednice pojmova medijske kompetencije i medijske pismenosti. Opisuju se dimenzije medijske kompetencije kao temeljne sastavnice medijske pedagogije. Sljedeći odlomak opisuje pojam kritičnog mišljenja i naglašava njegovu važnost u području medijskog odgoja. Treće poglavlje opisuje kompleksnu ulogu nastavnika u razvoju medijske kompetencije u medijskoj pedagogiji. Četvrto poglavlje opisuje stanje medijske pedagogije i medijskog odgoja u Hrvatskoj kao implikaciju za okolnosti provođenja istraživanja. Naposljetku su navedena istraživanja u Hrvatskoj i svijetu, kojima se nastojalo razjasniti postojeće stanje medijskih kompetencija i medijskog odgoja iz perspektive stranih i domaćih istraživača. Drugi dio rada sadrži detaljan opis metodologije i rezultate istraživanja.

1. Mediji

Mediji imaju neosporivu ulogu u životu suvremenog čovjeka; njihova prisutnost odavno je postala podrazumijevajuća kao suvremena tekovina i civilizacijsko dostignuće. Rapidnim razvojem informacijskih tehnologija čovjek je od malih nogu izložen sve složenijoj mreži medijskih utjecaja. Napretkom tehnologije napredovali su mediji, njihove funkcije i njihova složenost. Prvi medij bio je knjiga; izumom tiskarskog stroja nastupila je revolucija koja je knjigu učinila masovnim medijem. Shodno tomu, prvi masovni mediji su bili tiskani mediji, tj. novine, zatim radio, pa televizija koja je predstavila medijsku globalnu tranziciju sredinom 20. st., te naposljetku internet, svjetska globalna mreža koja je dostupna putem računala, a posljednjih desetljeća sve masovnije i putem drugih tehnologija (mobilni telefoni, *smart TV*...).

Tako su televizija i internet novi masovni mediji, dok televizijski prijemnik, mobilni telefon, tablet ili računalo ubrajamo u medijske uređaje pomoću čije tehnologije možemo pristupiti medijima i medijskim sadržajima.

Riječ *medij* potječe od latinske riječi *medius*, što znači središnji, u sredini. Mediji su sustav simbola i znakova uz čiju pomoć čovjek konstruira svoj svijet stvarnosti i fikcije (Miliša,

Tolić, 2009). Pojam *masovni mediji* označava medije širokog raspona doseg a i potrošnje među ljudima u suvremenom društvu; primjerice novine, časopisi, televizija, internet...

Mediji imaju dvije temeljne funkcije, a to su informacijska i komunikacijska funkcija. No, pored toga, mediji imaju i brojne druge funkcije, kao što su promatranje okoline, osiguravanje komunikacije u društvu, predstavljanje slike svijeta, prenošenje kulturalnih tekovina, doprinos ljudskoj sreći i zabavi te prodaja (Bertrand, 2007). Mediji svojom djelatnom prirodom odašilju mnoge različite poruke i informacije; svjedoci smo tzv. *informacijske džungle* te je od ključne važnosti razaznati koje informacije za nas mogu biti štetne, a koje korisne i ispravne. Medijskim porukama osobito su izložena djeca, pošto su mediji danas postali važan agens socijalizacije.

1.1. Masovni mediji i globalizacijsko društvo današnjice

Uloga medija u suvremenom svijetu i stav o medijima u teorijskim postavkama razlikuju se ponajprije u tome tko ih tumači i s kakvim interesima; jesu li to znanstveni, politički ili poslovni društveni krugovi? Kako bi se točno odredio status i utjecaj medija u društvu, ponajprije je važno sagledati društveni sustav u okviru kojeg djeluje određeni medij. Masovni mediji svojom raširenošću i mogućnostima odašiljanja uz pomoć moderne informacijsko-komunikacijske tehnologije imaju potencijal oblikovanja i mijenjanja javnog mišljenja i promicanja, pa čak i nametanja vrijednosti (Chomsky, 2002). Sadržaj i priroda vrijednosti koje su nametnute uvelike ovisi o vrsti uređenja društva unutar kojeg medij djeluje, a implementacijom ključnih ideja tih vrijednosti gotovo uvijek ćemo doprinositi održavanju vladajućih struktura koje nadziru te iste medije (Bauer, 2007a; Chomsky, 2002; Vertovšek, Tomović, 2015; Baltezarević, R., Baltezarević, V., Milovanović, 2013). Vrijednosti, ma kakve god bile, u pravilu promoviraju određene stilove života kojima je iz nekog razloga potrebna određena informacija. Znanstvenici Frankfurtske škole smatrali su da mediji zaglupljuju mase, no Baudrillard, kao jedan od predstavnika postmodernističke znanstvene struje, smatra kako moderan čovjek nema vlastiti prostor za slobodno vrijeme i svoju zbilju jer su ga masovni mediji, potpomognuti razvojem tehnologije, pozicionirali u tzv. simultano postojanje, što je očit znak raspoznavanja globalne stvarnosti koja tako postaje simultana (Jurčić, 2017). Kako Baudrillard navodi, globalna je stvarnost postala simultana; svugdje ista. Nametanje šablona jest univerzalno i globalno. Naime, masovni mediji uglavnom potiču potrošnju i prodaju identiteta, stoga se može zaključiti da ta globalna simultanost dokida individualnost slobodnomislećeg pojedinca. Chris Hedges (2011) u svom djelu *Carstvo*

opsjena – Kraj pismenosti i trijumf spektakla (koje je usprkos kritici *mainstreama* doživjelo popularnost) govori o tome kako medijski sadržaji u doba kapitalizma imaju zadaću publici ponuditi lažni prikaz stvarnosti popraćen kulturalnom dekadencijom jeftine tabloidizacije svega što postoji, a sve u svrhu bogaćenja malobrojne elite te eksploatacije proizvodnih resursa. Kako dočarava, korporacije su preuzele sve segmente društva, a medijima se služe kao militantnom mašinerijom koja bi teatralizacijom stvarnosti ljudima trebala odvući pažnju od moralnog, političkog i ekonomskog rasapa zapadne civilizacije.

Marshall McLuhan (2008) smatrao je da su mediji pomoću medijskih tehnologija u potpunosti transformirali čovjeka dvadesetog stoljeća te da su postali tzv. produžetak za ljudska osjetila. Po njegovu mišljenju, pod utjecajem medija promijenio se čitav živčani sustav suvremenog čovjeka, osobito u razvijenom zapadnom svijetu. Smatra da mediji posredništvom medijskih sadržaja potiču *kolektivnu svijest* koja na površinu iznosi duboka ljudska previranja, što naposljetku otupljuje čovjeka te on postaje ravnodušan i tjeskoban. „Uelektrično doba, cijelo čovječanstvo nosimo na sebi kao svoju kožu“ (McLuhan, 2008: 46).

1.2. Utjecaj medija na djecu i mlade

Svojom neizbježnom prisutnošću i konstantnim djelovanjem, tj. odašiljanjem poruka u društvu, neminovan je velik utjecaj medija na okolinu. Mediji mogu imati pozitivne i negativne utjecaje na društvo, o čemu su se izjasnili brojni autori (Baacke, 2013; Bauer, 2007a,b; Chomsky, 2002; Hedges, 2011; McLuhan, 2008; Miliša, Zloković, 2008; Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009; Potter, 2008; Tolić, 2009a,b,c, 2012a,b,c). Pozitivan utjecaj medija omogućava stjecanje znanja i umijeća, usvajanje kulturnog i znanstvenog nasljeđa, usvajanje široke moralne i društvene dimenzije, kao i razvoj stvaralačkih sposobnosti. Međutim, mediji vrše i negativan utjecaj na pojedince, a također često sugeriraju njihovo društveno ponašanje (Bauer, 2007a; Malović, 2007; Miliša, Zloković, 2008; Jurčić, 2017; Potter, 2008). U svom djelu *Mediji, propaganda i sistem*, Chomsky (2002) govori da mediji negativno utječu na ljude jer im je cilj vršiti masovnu kontrolu nad njima kako bi postali poslušnici sustavu vladajuće klase. Nalaže kako upravo demokratsko uređenje potiče isključivo negativan utjecaj medija, zato što oni pod parolom demokracije stvaraju prividnu slobodu, a ta je sloboda „upakirana“ u konzumerizam.

Potter (2008) ističe dvije kategorije utjecaja medija, a razlikuje ih s obzirom na vrijeme kada se pojave; odmah nakon izloženosti i konzumaciji nekog medija ili dugo nakon toga. Prema tome, dijeli ih na kratkoročne i dugoročne (koji su postupni). Ističe kognitivnu funkciju

medija i njihovu sposobnost da utječu na učenje konzumenta. Također ističe moć medija da oblikuju naše misli i osjećaje.

Sve veća prisutnost različitih medija u društvu, posebice u kućanstvu, povećava mogućnost utjecaja na djecu, jer ona se rađaju u kućanstvima u kojima već postoji mnoštvo medija koje konzumiraju drugi članovi obitelji pa im se dijete naprosto pridružuje. Tako su djeca današnjice već odmalena okružena medijima (Baacke, 2013; Considine, Horton, Moorman, 2009; Ilišin, Marinović - Bobinac, Radin, 2001; Giesecke, 1993; Matijević, Topolovčan, 2018; Novak, 2017). No, za razliku od svojih ukućana po uzoru na koje počinju prirodno koristiti medije, nove generacije bilježe veću razinu tehnološke kompetencije u odnosu na svoje starije ukućane (Laniado, Pietra, 2005; Reichmayr, 2001). To je razumljivo stoga što sa svakom novom generacijom mediji postaju moderniji, vizualno i tehnološki napredniji, pa tako i neizbježniji u životu pojedinca. Već je dugo teško zamisliti život, osobito mladih, bez neke konotacije utjecaja medija. Mediji su, uz školu i obitelj, nepobitan i značajan agens socijalizacije mladih (Bauer, 2007a; Baacke, 2013; Ilišin i sur., 2001; Jurčić, 2017; Livazović, 2009; McLuhan, 2008; Miliša, Zloković, 2008; Miliša, Milačić, 2017; Tolić, 2012c).

Mediji na mlade mogu djelovati prosocijalno, naglašavanjem pozitivnih vrijednosti i primjera, te antisocijalno (Livazović, 2010). Djeca su osobito ranjiva u svojoj podložnosti medijima zbog svoje dobi koja ih čini iznimno osjetljivima na upijanje sadržaja iz okoline (Baacke, 2013; Brakus, 2015; Ilišin i sur., 2001; Knezović, Maksimović, 2016; Laniado, Pietra, 2005; Livazović, 2010). Njihova dob čini ih ranjivima jer oni još nemaju razvijene mehanizme raspoznavanja i dekodiranja simbola koji im se nude putem masovnih medija. Čak štoviše, čovjek, što je mlađi stavljen pod utjecajem medijske manipulacije, to ga je lakše držati pod kontrolom radi interesa elita (Bauer, 2007a; Miliša, 2012). Pritom je važno razlikovati odgojne od manipulativnih sadržaja. Upravo tu medijska korporativna industrija vidi svoju prednost te se mlade, u dobi kada još nisu dovoljno psihički sazreli, nastoji „vrbovati“ da postanu aktivnim čimbenikom potrošačke industrije; prije svega važno je da počnu razmišljati na način koji odgovara vlasnicima medijskih kuća. Korporacijske tvrtke i kapitalistički sustav tako stječu priliku da se pomoću propagande približe širim masama, kako bi ih odmalena učinili ovisnima o svojim proizvodima, odnosno za neprestanom potrošnjom (Bauer, 2007a; Baacke, 2013; Grbić, Miliša, Tolić, 2010; Miliša, Ćurko, 2010; Miliša, Zloković, 2008; Malović, 2007; Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009; Knezović, Maksimović,

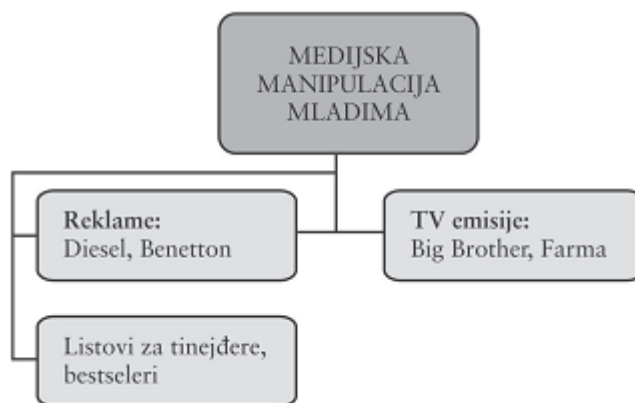
2016; Košir, Zgrabljic, Ranfl, 1999). Prema McLuhanu (2008), ljudi žive u svijetu protkanome simbolima koji imaju određeno značenje. Oni koji odašilju poruke putem medija svjesni su da poruka od izvora pa do primatelja mora proći određeni put te da će tu, ako je potrebno (a gotovo uvijek jest), i promijeniti oblik. Naime, ako su određene informacije poslane pomoću određenih simbola koji imaju jasno značenje u poznatom kontekstu, onaj koji prima poruku (gledatelj, medijski konzument) lako će je interpretirati. No, marketinški stručnjaci točno znaju da simbole mogu prikazati u nešto drugačijem kontekstu te tako izmijeniti njihovo značenje; stoga je to područje manipulacije, odnosno vrbovanja budućeg kupca koji se tako pred porukom neće lako snaći (Malović, 2007; Tolić, 2009b). Pomoću manipulacije znakovima, konzumentu se, odnosno djetetu, nastoji dotaknuti podsvijest kako bi mu se usadile ideje i emocije koje bi ga navele na put kojim nije samo namjeravalo ići (Knezović, Maksimović, 2016; Tomović, Vertovšek, 2015). To je alarmantno osobito kod djece koja, osim što još ne posjeduju kognitivni aparat diferencijacije medijskih poruka, također do 10. godine imaju prevladavajući konkretan način razmišljanja, te ne mogu u potpunosti razlikovati likove na televiziji od bića i pojava u stvarnosti (Laniado, Pietra, 2005).

Zloković opisuje negativan trend prodora tehnologije u obitelji te pretjeranog korištenja medija i medijskih uređaja koristeći sintagmu tzv. *fast food obitelj*, čime označava brze, površne, nezdrave i ugovorno kompromisne odnose u obitelji. Roditelji prepuštaju odgoj medijima i medijskim uređajima; razapeti između vlastitih obveza i materijalnih problema, članovi obitelji postaju otuđeni u životnom ritmu današnjice. Takva obitelj komunicira koristeći površne i virtualne odnose (društvene mreže, SMS, e-mail), a brzina i dostupnost kontakta stvaraju lažni osjećaj bliskosti. No, tu nema topline i povezanosti među članovima u obitelji, što ostavlja dugoročne posljedice na djecu kad odrastu, jer ona te obrasce dalje prenose na svoju djecu (Miliša, Zloković, 2008). U tom se primjeru vidi istinitost Potterove teze o postupnom djelovanju medija, koji svojim djelovanjem ispod manifestne razine oblikuju životne obrasce primatelja medijskih sadržaja (Potter, 2008). Upravo takvi obiteljski odnosi, gdje nisu ostvarene emocionalne potrebe članova, stvaraju nezadovoljne ljude u kojima, opet, manipulatori vide lak plijen za profitom i manipulativnim medijskim sadržajem.

Miliša ističe da su mladi isključivo *pasivni konzumenti ponuđenih sadržaja te ne sudjeluju u koncepciji sadržaja niti u onoj sferi koja je namijenjena njima* (Miliša, Zloković, 2008:58). Brojni su primjeri i tiskovina koje, sa željom da ostvare što veći profit i prodaju što veći broj primjeraka, na svoje članke stavljaju senzacionalne naslove – one koji pomalo šokiraju, intrigiraju i navode na proučavanje sadržaja. Zloković i Vrcelj (Miliša, Zloković,

2008) su u svom istraživanju analize sadržaja tinejdžerskih časopisa ustvrdile da u njima prevladavaju teme estetizacije tijela, spolnosti, konzumerizma i dokolice, kao i kult slavnih, dok teme znanosti, umjetnosti i obrazovanja tu ne pronalaze prostora. Isto tako nije neobično da masovni mediji bespotrebno prikazuju eksplicitne scene nasilja u želji za atraktivnošću i senzacionalizmom, što naposljetku dovodi do psihološke desenzitizacije medijskog konzumenta, osobito djeteta (Laniado, Pietra, 2005; Ciboci, Kanižaj, 2011; Petani, Tolić, 2008; Miliša, Zloković, 2008; Valković, 2010; Potter, 2008). Mediji tako sami vrše suptilni vid nasilja, senzacionalizirajući te iskrivljujući nasilni čin, time se postiže dvostruki učinak; s jedne strane desenzitizacija, a s druge strane ponovno manipulacija.

Slika 1: Način manipulacije mladima



Izvor: (Petani, Tolić, 2008: 16)

1.2.1. Utjecaj televizije

Kako bi dosegli ciljeve indoktrinacije mladih potencijalnih potrošača i zarade putem televizijskih ekrana, vlasnici medijskih kuća uglavnom se služe sljedećim načinima manipulacije: selektivno izvještavanje (Bauer, 2007a; Malović, 2007; Miliša, Zloković, 2008), senzacionalizam putem brze izmjene kadrova koji naposljetku dovodi do desenzitizacije (Hadžiselimović, 2004; Laniado, Pietra, 2005; Miliša, Zloković, 2008; Potter, 2008), postupno opadanje mogućnosti koncentracije, širenje stereotipa (McLuhan, 2008; Miliša, Zloković, 2008; Potter, 2008; Tolić, 2012c), *amerikanizacija*; potiskivanje lokalne kulture u korist kulture čiji mediji raspolažu većim kapitalom, tj. većim dometom (Hadžiselimović, 2004; Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009), nepotrebni prikazi nasilja, agresivno, ali i prikriveno oglašavanje, poticanje raznih vrsta ovisnosti te isticanje kulta *slavnih i poznatih* (Baacke, 2013; Miliša, Zloković, 2008; Potter, 2008; Valković, 2010; Vertovšek, Tomović, 2015).

1.2.1.1. Nasilje, senzacionalizam i desenzitizacija

Djeca su osobito podložna utjecaju reklama i modernih crtanih filmova (Miliša, Zloković, 2008; Laniado, Pietra 2005). Reklamne se poruke na televiziji prikazuju kratko, prizori se brzo izmjenjuju te prevladavaju jarke boje, što osobito utječe na dječji mozak. Tako se dijete na neki način „opčinjava“ – odvraća mu se pozornost agresivnim podražajima, iako ono samo ne zna što mu točno odvlači pozornost. Takav se trend može primijetiti i kod modernih crtanih filmova, gdje također prevladava brza izmjena kadrova, buka, jake boje i brza akcija, što nije u skladu s dječjom brzinom razumijevanja pokreta u stvarnosti te s koordinacijom – a isto se tako mijenja dječje razmišljanje i doživljaj stvarnosti. Moderni crtani filmovi obiluju scenama nasilja koje se zorno prikazuju na ekranu, no crtani film ne prikazuje stvarne posljedice koje nasilje može ostaviti na psihu i tijelo (primjerice, likovi u crtanom filmu nakon ozljede nemaju krvi ili se ustanu kao da im nije ništa i sl.). Za razliku od slikovnica, gdje su prizori statični, a dijete uvijek ima vremena zastati, promatrati i razmatrati te postaviti odrasloj osobi ili sebi samom pokoje pitanje, kod televizije naprosto ne postoji takva prilika (Laniado, Pietra, 2005). Tu se vidi značaj sociopedagoškog aspekta knjige, jer knjiga potiče maštu, slikovitost unutarnjih doživljaja te kreativni, kritički i apstraktni doživljaj, dok ekrani potiču samo afektivni doživljaj potaknut brzim izmjenjivanjem kadrova (Baacke, 2013; Miliša, Zloković, 2008). Knjige i čitanje potiču apstraktno, kritičko i stvaralačko ozračje, suprotstavljeno hedonizmu i konzumerizmu većine komercijalnih vizualnih medijskih sadržaja kakvima obiluje televizija. Dok čitanje i pisanje iziskuju kontemplaciju u tišini te izgrađuju hermeneutsku kompetenciju, na ekranima se prizori bez naglašene sadržajne poruke brzo izmjenjuju, podražujući čula mladog gledatelja, što zorno prikazuje koliko moderni vizualni mediji *zaglupljuju* mladež (Baacke, 2013).

Skandali, tajfuni, preuranjene smrti, sudari vlakova – kad se gledaju na kompjutorskim zaslonima ili televizorima, takva zbivanja ostavljaju snažan dojam (Hedges, 2011: 65).

Te slike govore jezikom pornografije, profesionalnog hrvanja, reality televizije, glazbenih spotova i korporativne kulture. Posrijedi je jezik potpune kontrole, posvemašnje dominacije,

rasne mržnje, fetišističkih prizora ropstva i ponižavajućeg podčinjavanja. To je svijet bez sažaljenja. To je klišetrenje ljudskih bića do razine robe, odnosno objekata. (Hedges, 2011: 91).

1.2.1.2. Vrijednosna atrofija

Zloković i Miliša (2008) upućuju na problematiku prevladavanja manipulativnih sadržaja nad odgojnim. Pored trivijalnih igranih formata, ono što se nudi u velikom dijelu javnog prostora su *reality* emisije (*Big Brother, Zadruga, Otok ljubavi, Shopping kraljica*) i *celebrity* kultura. Takvi programi, što eksplicitno što implicitno, kao i programi većine komercijalnih televizija, potiču egzibicionizam, voajerstvo, skandale, vrijeđanje dostojanstva, dokoličarenje i potrošnju, pritom namećući mladima ideju da su materijalne vrijednosti jedino što je važno (Brakus, 2015).

Cilj manipulacije jest uvjeriti ljude da se ne isplati biti koristan član zajednice koji bi promicao proaktivno zalaganje i djelovanje u svrhu napretka društva, već se želi stvoriti iluzija o realizaciji socijalno izoliranog pojedinca (Miliša, Zloković, 2008). Naviknut na medijske podražaje, koji odmalena utječu na njegov opažajni i emocionalni sustav, gledatelj dobiva dojam da se može ostvariti samo pomoću ugone koju stvaraju medijski sadržaji, čime se krug manipulatora i potrošača (a tako i trošenja i zarade) nikada ne završava.

Manipulatoru je cilj pretvoriti ljude u prilagodljivu masu. Na način da se dominantni ciljevi čovjeka dobro prouče, a zatim se u tim istim stavovima nastoje pronaći nedosljednosti i praznine. Mediji s lakoćom popunjavaju te praznine, stavovima koji doprinose nekom cilju prema kojem se nastoji usmjeriti i uvjeriti čovjeka. Samim time, maskiranje stavova treba biti tako smišljeno i učinjeno kako bi pojedinac pomislio da je do tih stavova došao sam i spontano - bez tuđih utjecaja (Miliša, 2012: 192). Prema tome, kako Miliša navodi, brojni televizijski oglasi i propaganda rezultat su upravo tajnih istraživanja kojima se mjere reakcije ljudi, kako bi ih se kasnije, opet putem propagande, moglo manipulirati.

Manipulatori grade svoju strategiju na komercijalizaciji i trivijalizaciji životnih vrijednosti jer žele izoliranog pojedinca, tj žele ga uvjeriti da je najsigurnije da troši novce potaknut reklamama te da ostane doma jer su drugi opasni za njega i žele ga ugroziti (Miliša, Ćurko,

2010). Tome u prilog idu i scene nasilja koje je nemoguće izbjeći na televizijskim programima; a s vremenom ih je sve više, što potvrđuju longitudinalna istraživanja (Laniado, Pietra, 2005).

Problematična je činjenica izloženosti mladih takvim programima, no bez poticanja stvaralaštva i kritičke prosudbe prikazanoga, jedino što se zaista potiče jest potrošnja.

1.2.2. Utjecaj interneta

Zahvaljujući širokopojasnom internetu, najraznolikije informacije – od informativnih, zabavnih, znanstvenih, umjetničkih, trivijalnih pa do komercijalnih – širokoj su masi postale dostupnije nego ikad prije, i to neovisno o ulozi i položaju u društvu. Marshall McLuhan (2008) u internetu je vidio veliki potencijal za preobrazbu društva koje tek treba iskoristiti mnogostruke mogućnosti koje mu donosi doba nikad lakše posredovanih informacija. No, neki se ne bi složili s konstatacijom da danas živimo u informacijskom dobu. Kada je u emisiji *Peti dan* predstavljena statistika iz 2019. godine, o tome da se u Hrvatskoj sve manje čita, a još manje kupuju knjige, filozofkinja dr. sc. Marija Selak naglasila je da je današnje doba pogrešno nazivano *informacijsko doba*. Naglasila je da je cilj korištenja tehnologije današnjice zapravo podraživanje naših čula, a ne kognitivne sposobnosti. Ustvrdila je da bi se po njezinu mišljenju današnje doba trebalo nazivati „*doživljajno doba*, jer potiče desenzitivizaciju“ (26.4.2019). Internet je pod današnjim nazivom nastao 1991. godine, i to kao *World Wide Web*, a njegova je preteča sustav iz 1969. kojem je cilj bio čuvati i prenositi informacije s vojnih računala. Godine 1995. internet prelazi u ruke komercijalnim vlasnicima, a 2005. smatralo se da se na njemu nalazi otprilike 30 milijardi stranica (Laniado, Pietra, 2005). Razmatrajući masovne medije i komercijalni svijet današnjice, teško je pretpostaviti koliko ih je trenutno, uzimajući u obzir i one koje su u vlasništvu kojekakvih korporacija s ciljem oglašavanja i povećavanja potrošnje.

Osim mrežnih pretraživanja, internet omogućava i komunikaciju (pismenu, usmenu, video...) te korištenje programa i aplikacija za gotovo sva zamisliva područja ljudske djelatnosti i znanosti. Gotovo neograničena ogromna *cyber* prostranstva nisu sigurno mjesto za djecu, ukoliko ih koriste bez nadzora. Internet svojom interaktivnošću i gotovo neograničenim mogućnostima izbora korištenja predstavlja plodno tlo za medijske korporacije, odnosno manipulatore. Medijski pedagog Miliša navodi: *Manipulacija je dosegla vrhunac pojavom interneta. S internetom počinju umirati brige za druge* (Miliša, 2012: 191). Iz te tvrdnje proizlazi indikacija da je nepregledno more *web* stranica nedosanjanih sadržaja djeci toliko

primamljivo za istraživanje i interakciju da ona mogu izgubiti interes za stvarni svijet. Tu postoje i brojni rizici, poput neželjenih susreta, praćenja te nasilnih, morbidnih i neprihvatljivih sadržaja kojima mlada osoba može pristupiti bilo gdje bilo i kada, samo ako ima odgovarajući medijski uređaj. Internet mijenja način na koji djeca uče, mijenja im mozak te ona stoga postaju naviknuta na *multitasking*, teško se koncentriraju i stalno traže nove sadržaje. Internet i društvene mreže obiluju reklamama koje promiču potrošački mentalitet i hedonistički stil života, čime se stvaraju neurotična djeca sklona narcizmu (Miliša, 2012). Internet također *dokida iskrenost i privatnost* (Miliša, 2012: 199). No, s druge strane, internet djeci i mladima može pružiti mnoga znanja, primjerice kroz pristup kulturnim, umjetničkim i znanstvenim artefaktima društva, potičući njihovu znatiželju i intelekt. Roditelji i nastavnici, uz nadzor i poučavanje protkano preispitivanjem sadržaja, internet mogu smatrati dobrom prilikom za učenje i napredovanje, poticanjem kreativnosti i komunikacije s djetetom te pobuđivanje njegova interesa.

1.3. Istraživanja o izloženosti djece medijima

Rezultati istraživanja provedenog od strane američke agencije Henry J. Kaiser Family Foundation (Laniado, Pietra, 2005) koja se bavi istraživanjem obitelji nalažu kako djeca u razvijenim zemljama svaki dan u prosjeku provedu oko 6 i pol sati pred ekranom, uključujući televizor, kina, računalne igre i internet. Rezultati talijanskog istraživanja iz 2001. govore da mladež tijekom jedne godine provede 1100 sati pred televizijom, dok u školi provedu svega 800 sati (Laniado, Pietra, 2005). Američko istraživanje iz 1999. godine (Roberts, Foehr, Gideont, Brodie, prema Ilišin i sur., 2001) istražilo je odnos djece prema različitim vrstama medija; istraživači su ispitali odnos socioloških i demografskih obilježja djece te korištenje medija. Rezultatima je utvrđeno da televiziju najviše gledaju djeca iz siromašnijih, niže obrazovanih i nepotpunih obitelji, da tiskane medije i kompjutore više koriste djeca bogatijih i obrazovanijih roditelja te da korištenje radija raste s uzrastom djeteta i da su mu djevojčice sklonije. Također, djeca lošijeg školskog uspjeha više koriste sve masovne medije osim kompjutora i knjiga. Utvrđeno je da korištenje medija opada s polaskom djece u srednju školu te da oni koji su vrlo skloni nekom mediju istodobno natprosječno koriste i većinu drugih medija. Računalo znatno više koriste za zabavu (igre) nego za učenje. Vrlo je zanimljivo da djeca koja više koriste medije češće izjavljuju kako iz njih uče, a još je indikativnije da djeca koja su manje zadovoljna životom i slabije socijalno prilagođena također koriste medije u

većoj mjeri. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2001. godine pomoću financijske potpore UNICEF-ova ureda za Hrvatsku, inicirao je istraživanje *Utjecaj medija u svakodnevnom životu djece*, a proveli su ga stručnjaci s Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu (Ilišin, Marinović - Bobinac i Radin, 2001). Provedeno je na uzorku od 1000 djece iz različitih krajeva Hrvatske, uzrasta od 5. do 8. razreda, a rezultati su pokazali, kako autori nalažu, izrazitu usmjerenost djece na razne medije, na koje troše najveći dio svoga slobodnog vremena. Multivarijantnom obradom podataka dobiveno je pet obrazaca provođenja slobodnog vremena: čitanje, vizualni mediji, druženje i zabava, glazba te televizija. Među ispitanom djecom, najučestaliji oblik provođenja vremena uz medije jest gledanje televizije, slijedi slušanje radija, pa čitanje tiska za mlade, dok je korištenje računala na posljednjem mjestu. U sklopu projekta Pew Internet & American Life Project, Lenhart i suradnici 2005. godine proveli su veliko istraživanje u SAD-u, gdje su intervjuirali djecu od 12 do 17 godina i njihove roditelje o njihovim navikama korištenja ICT tehnologije. Ispitan je uzorak od 1100 djece oba spola. Ustanovili su da 84% tinejdžera posjeduje barem jedan medijski uređaj, 87% ih koristi internet, a 51% tvrdi da ga čak svakodnevno koristi. 83% koristi informacijsko-komunikacijske tehnologije za komunikaciju, u prosjeku s dvadesetak prijatelja, te su dio neke internetske društvene grupe (Considine, Horton, Moorman, 2009). Drugo istraživanje o korištenju interneta provedeno u SAD-u 2009. godine kaže da pri izloženosti mrežnom sadržaju prednjače dvadesetogodišnjaci, i to s prosječno 19 sati tjedno, dok su se prema istraživanju vodeće tvrtke Nielsen, provedeno također 2009., američka djeca u dobi između 3 i 11 godina koristila internetom otprilike 11 sati tjedno (Pietra, Laniado, 2005).

U zadarskim osnovnim školama 2009. godine provedeno je istraživanje kojim se ustanovilo da 12% učenika provodi više od pet sati pred televizijskim ekranima, 11% ih više od 5 sati provodi pred računalima, a 25% provodi više od sat i pol koristeći mobilne telefone i videoigre. Miliša i Milačić 2010. godine u Zadru su proveli istraživanje o slobodnom vremenu i navikama mladih te su došli do zaključka da mladi prilikom slobodnog provođenja vremena najviše prostora daju dokoličarenju i orijentaciji na zabavu, a najmanje kulturnoj orijentaciji, što upućuje na potrebe implementacije medijske pedagogije u društvu. Naime, dokoličarenje, prema odgovoru na anketama, najviše prostora daje upravo uporabi različitih medija; gledanje televizije, surfanje internetom, diskoteke i kafići gdje je upaljen radio, itd. Takvi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja iz o strukturi provođenja vremena uz medije u Splitsko-dalmatinskoj županiji koje je provela (2010) Snježana Rađa. Ustanovljeno je da većina adolescenata (64,5%) slobodno vrijeme ispunjava glazbom i televizijom, a s

obzirom da ti mediji ne iziskuju uključenost, kreativnost, napor i razumijevanje, stvara se i ohrabruje navika dokoličarenja te pasivnog korištenja medijskih sadržaja i uređaja. Labaš i Marinčić 2013. godine proveli su istraživanje na uzorku od 184 učenika u dvije zaprešićke osnovne škole, uzrasta od 13 i 14 godina, putem kojeg su htjeli vidjeti koliko su mediji važni u životima djece te u koje svrhe ih koriste. Rezultati ankete pokazali su da djeca najviše koriste medije u svrhu zabave, a zatim slijede svrha informiranja te odgojno-obrazovna svrha. Najveći broj ispitanih djece medije smatra vrlo važnima u svom životu. Provedena su i istraživanja o tome koliko djeca s roditeljima i vršnjacima razgovaraju o sadržaju medija koje koriste (Ilišin, 2003; Tolić, 2013), čiji su rezultati pokazali da većina roditelja s djecom nedovoljno razgovara o tome što gledaju i slušaju. Iz toga, ali i iz činjenice da medijski odgoj nije integriran u hrvatsko obrazovanje, indikativno je da djeca i mladi ni u školi ni u slobodno vrijeme nemaju prilike za stjecanja navike promišljanja i refleksije medijskih sadržaja i njihovih utjecaja, što ih čini lakim metama potrošačkog društva.

Istraživanja nalažu da djeca i mladi velik dio svog života i slobodnog vremena provode uz medije, stoga je osobito važno pomoći im da njihova interakcija s medijima bude što blagotvornija i svrsishodnija te da ne ostavlja nepoželjne posljedice po njih i njihovo ponašanje, razvoj te položaj u obitelji i društvu.

2. Pojam medijske pedagogije i teorijsko metodološki prijedori

Razvoj medijske tehnologije i masovnih medija zahvaća nove generacije koje su od rođenja okružene tehnologijom te različitim medijskim utjecajima, svojevrsne *digitalne domoroce* (Arsenijević Bulatović, Bulatović, 2012b; Considine, Horton, Moorman, 2009; Prensky, 2001) čiji pravilan odgoj iziskuje snalaženje na razmeđu različitih masovnih i digitalnih medija. Medijska pedagogija nudi smjernice za odrastanje i snalaženje u suvremenom svijetu. To je relativno mlada pedagogijska disciplina koja se pojavila kao imanentna posljedica razvoja pedagogijskih znanosti te nove medijske i informacijske tehnologije, a razvijala se kroz posljednjih šezdeset godina. Medijska pedagogija jest interdisciplinarna znanstvena disciplina koja obuhvaća domene medijskog odgoja, medijske kulture, medijske filozofije, medijske didaktike, semiotike, komunikologije, medijsko-znanstvenog istraživanja, medijske socijalizacije te medijske etike (Baacke, 2013; Bauer; 2007a; Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009; Tolić, 2012a).

Glasoviti pedagog, filozof i teolog John Amos Comenius u svom djelu *Schola pansophica* prvi je spomenuo ideju odgoja za medije kao važne obrazovne tekovine koja bi razvijala jezične vještine te posredovala osnovna saznanja o javnim stvarima i zemljopisu (Halloran & Jones, 1984, prema Erjavec, 2005). Prema tome je vidljivo kako se koncept medijske pedagogije postupno mijenjao s mijenama u svijetu i razvojem tehnologije. Pismenost je poprimila masovne razmjere tek u 19 stoljeću. Tijekom 20. st. osobita se pažnja pridavala bojazni od toga kako bi masovni mediji mogli utjecati na najosjetljivije i najmanje obrazovane slojeve društva (Baacke, 2013; Kress, 2003, A. Luke, 2003, Marvin, 1988, Winston, 1998, prema Sefton-Green, 2006). U političkom diskursu masovni su mediji zbog svoje tzv. banalne prirode često okrivljavani za raspad političke kulture. Pedagozi su bili orijentirani ka kritici i kontroli medijskih sadržaja smatrajući ih krajnje trivijalnim i isključivo namijenjenim propagandi (Baacke, 2013). Ovakva se tradicija proteže i na današnja istraživanja o ulozi medija u životu mladih, a obično su istraživanja podržana mišljenjima medicinskih stručnjaka te izvješćima, poput onoga gdje su ruski roditelji htjeli tužiti autore serije Simpson zbog potkopavanja obiteljskih vrijednosti (Ananova, 2006, prema Sefton, Green, 2006: 281). To je protekcionistički pristup koji podrazumijeva potpunu pasivnost gledatelja, odnosno konzumenta medijskih sadržaja, a osobito je bio popularan u SAD-u 80-ih godina dvadesetog stoljeća.

Neka od prvih značajnih istraživanja bila su utemeljena u mijenjajućim teorijskim paradigmama o vezi između čitatelja, teksta i značenja, prema Birminghamskoj školi kulturalnih studija (Hall, 1980, prema Miliša, Tolić, 2009). Sve veća važnost pridavala se publici i moći gledatelja da sam generira medijsko značenje i poruke, a takva razmatranja ohrabrena su pojavom kulturalnih studija i pripadnog proučavanja medija. Na taj je način publika, kao i svaki pojedinac koji je čini, prikazana kao aktivni sudionik u procesu interakcije s medijem. Neki su išli tako daleko te su negirali moć medija kao sredstava samih po sebi, već su tvrdili da je sva moć u očima gledatelja. U literaturi su povijesno suprotstavljene dvije paradigme u odnosu medija i potrošača. Jedna je psihološka te se oslanja na eksperimentalne istraživačke modele – ona ističe moć medija. Njoj suprotstavljena sociološka paradigma naglašava moć svakog individualnog čitatelja, kao i grupiranje publike (Gauntlett, 1995, prema Sefton-Green, 2006). U suštini, suprotstavljen je medijski kod i dekodiranje; produkcija i recepcija. Obje istraživačke perspektive, kao i njihova suprotstavljenost, važne su za istraživanje odgojnog potencijala medija. Razvidno je da se ta dva stajališta poklapaju s debatama na polju pedagogije, gdje paradigma učenika kao

pasivnog primatelja u transmisivskom stilu poučavanja ocrtava učenika kao pasivnog konzumenta medija, dok konstruktivističko učenje prikazuje učenika kao sposobnog da sam izgradi svoj proces učenja, što se opet podudara sa sociološkom paradigmom gdje dijete samo konstruira značenje medijskog sadržaja. Katz je predvodnik teorije modela odlučivanja; djelovao je u drugoj polovini dvadesetog stoljeća te je smatrao i promovirao stav da sadržaji medija ne utječu na ljude direktno, već se komunikacija odvija između medija i interpersonalnog receptivnog aparata pojedinca; tj. pojedinac može izabrati kako će određeni sadržaj djelovati na njega, s temeljem u njegovu društvenom položaju i individualnim osobinama (Katz, 2001). Baacke (2013) također smatra da novi mediji današnjice djeci pružaju mogućnosti da ne budu samo pasivni konzumenti, već i kreatori medijskih sadržaja pomoću interaktivnosti koju im pruža multimedija.

Pošto je kultura medija (ili medijski posredovane stvarnosti) u današnjim razmjerima masovna, a masovna kultura počiva na akumulaciji kapitala, dakle komercijalno je prilagođena i u privatnom je vlasništvu, dok istovremeno drži jedan od temeljnih stupova demokracije u vidu dostupnosti, ključno je promotriti njezin utjecaj i odgojni potencijal, kao i potencijal stvaranja prostora komunikacije kod mladih (Rifkin, 2000; Schiller, 1996, prema, Sefton-Green, 2006).

Brojni su autori suglasni da su temeljne zadaće medijske pedagogije: 1. pomoći odgajaniku u služenju različitim medijima prilikom procesa učenja te 2. tumačenje i selekcija medijskih poruka (Baacke, 2013; Bauer, 2007a; Mikić, 2004; Tolić, 2009a,c). Iako su i odgoj za medije i odgoj o medijima područja suvremene medijske pedagogije, neka se gledišta upravo tu razilaze. Naime, u europskoj, australskoj i sjevernoameričkoj tradiciji medijska pedagogija ima naglašen kritički predznak te istražuje metode manipulacije i oblikovanja percepcije medijskog konzumenta, dok azijski, afrički i južnoamerički teoretičari naglašavaju značaj odgoja za medije u oslobađanju i razvoju cjelokupnog društva (Von Feilitzen, 1999, prema Erjavec, 2005). Iako se europska i sjevernoamerička koncepcija medijske pedagogije poklapaju u određenoj mjeri, ipak postoje terminološke razlike te tako jasno razlikujemo europsku, prije svega njemačku praksu medijske pedagogije od američke; razlikujemo medijsku pedagogiju od anglosaksonskog pojma medijske pismenosti (Considine, Horton, Moorman, 2009; Erjavec, Zgrabljic 2000; Tolić, 2009c). Naime, upravo zbog postojećih terminoloških razlika, medijska pedagogija još nema prepoznatljivo teorijsko utemeljenje i ujednačenu paradigmu. No ipak, fokus medijske pedagogije uvijek su djeca i mladi u odnosu s medijima, šanse za obrazovanje i mogućnost raspolaganja informacijama, razvoj

kompetencija te kritika prema medijima manipulativnog potencijala (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009).

Medijska pedagogija temelji se na medijskoj pismenosti i medijskim kompetencijama. Polje istraživanja medijske pedagogije obuhvaća medijski odgoj, medijsku didaktiku, medijsku socijalizaciju i etiku, a temelji se na medijskim istraživanjima kao legitimnoj znanstvenoj metodi. Medijska pedagogija uvelike se oslanja na semiotiku i mediologiju (Baacke, 2013; Miliša, Zloković, 2008; Miliša, Tolić, 2009; Tolić, 2009a,c). Nužno je rastumačiti i pravilno posredovati te simbole, kako bi odgoj i obrazovanje svakog pojedinca (koji ima svoj simbolični svijet) bili uspješni i oslobođeni manipulacija. Temeljno pitanje medijske pedagogije jest: *Na koji način novi mediji mogu utjecati na razvoj i poboljšanje socijalnih i simboličnih sustava u društvenoj zajednici?* Medijska pedagogija ima zadaću dekodiranja simbola i pronicanja u značenjsku prirodu razmijenjenih vrijednosti, pri čemu mora razlučiti odgojnu komponentu od one manipulativne – upravo tu se stvara ideološko značenje (Williamson, prema Grbić, Miliša, Tolić, 2010). Prema tome, praktična primjena medijske pedagogije u osnovi ima težnju interpretacije simbola, a veliku ulogu u toj praksi ima medijska didaktika čija je okosnica korištenje medija u odgojno-obrazovnim ustanovama. Medijsko obrazovanje trebalo bi se razmatrati kao dio institucionalnog odgoja i obrazovanja po mišljenju mnogih autora iz zemlje i regije (Arsenijević, Bulatović, Bulatović, 2012; Labaš, Maleš, 2017; Miliša, Tolić, 2009; Miliša, Zloković, 2008).

Težište medijske pedagogije jest svakog građanina osposobiti da bude ravnopravan sudionik u procesu komunikacije. Njezina je srž proučavanje djelovanja medijskih poruka na interakcije između pojedinca i grupe. Ona govori o utjecajima medijske publike na kulturu i obrnuto, govori o posredničkim metodama te preispituje medije i njihove primatelje iz višestrukih pozicija, jer je tek tada moguće govoriti o poznavanju i razumijevanju njihove suštine i namjene. Kada bi imala usta i mogla govoriti, medijska pedagogija poručila bi nam sljedeće: *Gledajte pažljivo, mislite kritički, ponašajte se etički.* (Arsenijević, O., Bulatović, Lj., Bulatović, G., 2012b: 212). Kako mediji u suvremenom društvu imaju prevalentnu ulogu u svakodnevnom životu ljudi, postaju sredstvo socijalizacije gotovo u istoj mjeri kao škola i roditelji. Roditelji i odgajatelji moraju postati svjesni medijskog utjecaja i potencijala medijske pedagogije, na što upozorava Zloković (2008). Košir (1999) ističe važnost odgoja za medije i nalaže kako medijski odgoj nudi slobodu od okova masovnog društva zaraženog medijskim porukama te odgajaniku omogućava potencijal ostvarenja individualnosti – jer pojedincu omogućava da upravlja medijima, a ne da mediji upravljaju pojedincem.

Bauer (2007b) ističe da medijska pedagogija ima dužnost hermeneutički posredovati perspektivu kritičkog promatranja komunikacije društva i društva komunikacije. Ističe kako medijska pedagogija ima zadaću izgrađivati društvo. Tvrdi da ona nije samodovoljna kao disciplina niti agens socijalizacije te da mora aktivno biti prisutna u procesu socijalizacije, no ne i generirati taj proces, jer to tada i nije ništa drugo no indoktrinacija pod krinkom obrazovanja (Bauer, 2007b).

Medijska pedagogija je *intelektualni menadžment* osobnih i društvenih kompetencija vrijednosti te medijske, komunikacijske i kulturne kompetentnosti. Ona mora biti kritička analiza kulture odnosa čovjeka i medija, jer samo tako neće biti strano tkivo u analizama različitih stručnjaka suvremenih medija i novih vidova komunikacije (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009).

2.1. Medijska pismenost

Iz perspektive ovog rada, koji se terminološki i metodološki oslanja na europsku tradiciju medijske pedagogije (Baacke, Bauer, Miliša, Zloković, Tolić, Tulodziecki...), važno je naglasiti da je medijska pismenost tek dio medijske kompetencije (koja je dio medijske pedagogije), te da ona nema potencijal ni nakanu za kritičku analizu svakodnevne, već ima ulogu interpretacije medijskog sadržaja. Medijska pismenost predstavlja najosnovniju razinu svladavanja osnovnih vještina kod prepoznavanja vizualnih simbola i rada na računalima te putem drugih medijskih sredstava. Pojam medijske kompetencije reflektira sveukupnost odnosa medijske pismenosti i medijskog obrazovanja. Ona je zaseban pojam i nije u koliziji s medijskim obrazovanjem (ako ćemo biti u okviru njemačkih medijskih pedagoga i europske tradicije medijske pedagogije). Medijska pismenost prema toj tradiciji s jedne je strane alat za stjecanje drugih kompetencija medijskog obrazovanja (analitičke i didaktičke), a s druge je strane posljedica medijskog obrazovanja u kojem sudjeluje baš kao i dvije navedene kompetencije.

Slika 2: Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije



Izvor: (Tolić, 2009c:99)

Dok američki i engleski (McLuhan, 2008; Potter, 2008; Considine, Horton, Moorman, 2009; Masterman, 1985; Buckingham, 2003. prema Considine, Horton, Moorman, 2009; Sefton-Green, 2006) te neki domaći (Zgrabljic-Rotar, 2005; Mikić, 2004; Ciboci, 2015, 2018; Košir, 1999; Labaš, Maleš, 2017; Erjavec, 2005) autori združuju pojam medijske pismenosti i medijskog odgoja kroz tradiciju engleskog pojma *media education*, njemačka medijska pedagogija jasno diferencira te pojmove (Tolić, 2009c; Tulodziecki, 2012). Naime, ti autori poistovjećuju pojmove medijske pedagogije i medijske pismenosti po uzoru na anglosaksonske autore kojima pojam *media literacy* podrazumijeva i kritičku refleksiju, dok njemačka, odnosno europska klasifikacija zahtijeva drugačiju pojmovnu odredbu, koja tvrdi da je medijska pismenost tek znanje korištenja određenog medija/alata (Baacke, 2013; Bauer, 2007a; Tolić, 2009a,c). Kada bismo te pojmove tretirali kao sinonime, tada bi to bilo samo osposobljavanje za korištenje računala i/ili ostalih medijskih kanala, no to, kako autorica Tolić (2009c) navodi, nije zadovoljavajuće, jer tada se pojam relativizira i pojednostavljuje samo na komunikacijske aspekte medija, a pritom se zanemaruju etički standardi neophodni za selekciju kvalitetnog materijala i odbacivanje manipulativnih i potencijalno negativnih dimenzija medija. No, neki autori pak smatraju da su kompetencije rukovanja tehničkim uređajima u medijskom obrazovanju značajnije nego kritička analiza medijskih sadržaja (Kline i sur., 2006, Boehme, 2002. prema Maksimović, Petrović, Osmanović, 2015). To je jedan od razloga zbog kojeg je teško jasno konceptualizirati područje medijske pedagogije diljem svijeta; dok su u njemačkoj teoriji i praksi združena istraživanja o medijskoj didaktici i uporabi medija u školi zajedno s kritičkim osvrtom na medijske sadržaje, u SAD-u i Velikoj Britaniji pojam obrazovanja u polju medijske pismenosti (koju oni vide isključivo kao

kritičku analizu sadržaja) potpuno je odvojen od područja koje istražuje medijske tehnologije u nastavi (Erjavec, Zgrabljic, 2000; Tulodziecki, 2012). Upravo se zbog toga radovi koji pripadaju području medijske didaktike u anglosaksonskim zemljama ubrajaju u područja obrazovne tehnologije i oblikovanja kurikuluma, a ponegdje čak i u edukacijsku psihologiju (Tulodziecki, 2012). Sudeći po njihovu medijsko-pedagoškom diskursu, domaći pedagozi Zloković, Miliša i Tolić bave se medijskom pedagogijom iz perspektive njemačke nomenklature znanosti. Matijević, Topolovčan, Nadrljanski i Knapić neki su od autora čiji radovi obuhvaćaju područje medijske didaktike, odnosno korištenja medija u nastavi.

Marshal McLuhan u svom djelu *Razumijevanje medija* ističe da je do početka devetnaestog stoljeća Sjeverna Amerika imala znatno veći broj pismenog stanovništva nego cijela Europa, čime možda indicira razliku u terminologiji. Naime, u Americi se praćenje prvih masovnih medija (ponajprije tiska) u tolikoj mjeri podrazumijevalo za prosječnog građanina, da je vrlo moguće da se to tumačilo kao podrazumijevajući dio kulture, tj. *pismenost* sama po sebi. Očekivalo se da društveno uključena i pismena osoba prati medijske sadržaje, dok je u Europi, prije svega u njemačkoj tradiciji, to tek jedna kompetencija (iako složena). Otuda dolaze indicije o porijeklu termina *medijska pismenost* i *medijska kompetencija*.

Anglosaksonska medijska pedagogija ističe da je medijska pismenost kišobranski termin koji se naširoko može definirati kao sposobnost pristupa, analize, evaluacije i efektivne komunikacije u različitim oblicima, uključujući printane i neprintane tekstove (Considine, Horton, Moorman, 2009). U posljednje vrijeme sve se više spominje pojam medijsko-informacijskapismenost, koji podrazumijeva skup kompetencija koje građanima omogućuju pristup, preuzimanje, razumijevanje, vrednovanje, korištenje, stvaranje te dijeljenje informacijskih i medijskih sadržaja u svim oblicima, koristeći razne alate kritično, etično i učinkovito, kako bi mogli sudjelovati u osobnim, društvenim i profesionalnim aktivnostima (UNESCO, 2013, prema Ciboci, Osmančević, 2015).

Rotaru (2019) definira medijsku pismenost kao sposobnost pristupa upravljanja medijskim uređajima, sposobnost mišljenja o medijskim sadržajima te sposobnost uspostavljanja komunikacije u digitalnom okruženju.

Autorica Vulić, također priklonjena anglosaksonskoj klasifikaciji, ističe važnost dvosmjernog promatranja povezanosti između medijske pismenosti i obrazovanja: 1. korištenje medija u obrazovne svrhe – uvođenje medija u nastavu, prezentacija sadržaja školskog programa putem medija, korištenje medija u slobodno vreme u svrhu obrazovanja, medijsko opismenjavanje

nastavnika te 2. obrazovanje o medijima – kako koristiti pojedine programe, kako se zaštititi od negativnog utjecaja medija, formiranje kritičke distance prema sadržajima iz medija te jačanje uporišta medijske pismenosti (Vulić, 2018).

Didaktično-metodički aspekt medijske pismenosti sastoji se od komponenti tehničke kompetencije, znakovne kompetencije i kulturne kompetencije (Bauer, 2007a).

2.2. Pojam i koncepti medijske kompetencije

Pojam kompetencije podrazumijeva objedinjenost kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Svaki obrazovni program teži razviti takve cjelovite obrazovne kompetencije. Kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama te su utvrđene na različitim stupnjevima za svaki program. Neke su kompetencije stručno specijalizirane, dok su druge generične i iste za svaki program. Kompetencije se obično razvijaju ciklički i integrirano za vrijeme obrazovnog programa (AZVO, 2014).

Pojam same medijske kompetencije potječe od pojma komunikacijske kompetencije koji je Noam Chomsky uveo u lingvistiku (Tolić, 2012a). Autor tog pojma je Dell Hymes (Bagarić, Djigunović, 2007; Jelaska, 2005). Chomsky je od svoje jezične kompetencije razvio medijsku etiku, stoga što ta definicija proizlazi iz njegove definicije koja je govor smatrala urođenom sposobnošću. On je na neki način i medijsku etiku smatrao urođenom osobinom, što su kritizirali mnogi znanstvenici, primjerice Koebler, koji je tvrdio da takva dimenzija medijske kompetencije nije zadovoljavajuća, niti moguća za objasniti (Koebler 1996. prema Tolić, 2009a).

Medijska kompetencija jest centralni pojam medijske pedagogije i podrazumijeva sve koncepte i pojmove koje pojedinac mora usvojiti unutar medijsko-informacijskog društva (Tolić, 2009a). Autorica Tolić nalaže da usvojene medijske kompetencije mladima omogućavaju selekciju informacija koje su im prisutne putem medija kako bi ih optimalno iskoristili u svrhu svog intelektualnog i moralnog razvitka, pritom prepoznavajući indoktrinacijski potencijal medija, ukoliko se oni kritički ne sagledaju putem metoda koje nudi medijska pedagogija.

Medijska kompetencija nije istoznačnica medijskoj pismenosti; moglo bi se reći da je medijska pismenost tek preduvjet, odnosno dimenzija medijske kompetencije. Prema tome,

medijska kompetencija jest pojam nadređen pojmu medijske pismenosti. Medijske kompetencije, baš kao i medijska pismenost, rezultat su stjecanja medijskog obrazovanja.

Sudeći prema Žuran i Ivanišin (2013), određivanje i mjerenje medijske kompetencije vrlo je problematično i diskutabilno. To proizlazi iz činjenice da je vrlo teško razlikovati medijsku kompetenciju i njezinu aktualizaciju; naime, pojedinac sam po sebi može imati visok nivo medijske pismenosti ili medijske kompetencije, no i bez da je koristi u svakodnevnom životu. Kako smatraju autori, učenici i studenti mogu usvojiti mnogo znanja kroz medijsko obrazovanje i osnaživanje kritičkog mišljenja, no to se opet ne mora manifestirati u njihovim navikama pristupa i korištenja medijskih sadržaja. Kako navode, *nečija percepcija medijske pismenosti može biti dostatna (ili ne), no njegova primjena medijske pismenosti ne mora nužno biti proporcionalna* tome (Žuran, Ivanišin, 2013: 10). Iako u ovakvom razmatranju postoji logika koja je djelomično podržana u istraživanjima (Ciboci, 2018) u kojima su učenici pokazali veću razinu znanja o medijima nego razinu kritičke analize medija, ipak ga je teško podržati kao potencijalni argument suvišnosti medijskog obrazovanja.

Medijska kompetencija u procesu odgoja i poučavanja svojstvena je i odgojitelju i odgajaniku u cjelovitom procesu medijskog odgoja i obrazovanja. Pedagozi i nastavnici, kao što posjeduju pedagoške i stručne kompetencije koje ih profesionalno definiraju, za potrebe medijskog odgoja (ali i svojih pedagoških umijeća općenito) trebali bi posjedovati medijske kompetencije pomoću kojih bi bili kompetentni provoditi i analizirati programe suvremenog medijskog odgoja. Medijska kompetencija razmatra pedagoške implikacije medijskih poruka. Dimenzije medijske kompetencije u medijskoj pedagogiji su kognitivna dimenzija, moralna dimenzija, socijalna dimenzija, estetska dimenzija i dimenzija djelovanja (Baacke, 2013; Tolić, 2009a).

Medijskoj kompetenciji imanentne su njezine pedagoške odrednice, tj. ono što je pedagoško (odgojno) u medijskoj kompetenciji: 1. etičko 2. interkulturalno te 3. teorijsko-znakovno i društveno-socijalno (Tolić, 2009a).

Medijska kompetencija prije svega podrazumijeva kritičku analizu medijskih ponuda i sadržaja, a istodobno isposobnost korištenja medija kao sredstava kreativnog izražavanja (Tolić, 2012a: 207). Prema tome, medijska pedagogija ne ostaje samo na postojećoj razini medijske pismenosti u danom trenutku, već je cilj stjecanje medijske kompetencije. Sama ograničenost pojma medijska pismenost leži u činjenici da cilj medijske pedagogije nije samo

stjecanje znanja i vještina suživota s medijima, već i učenje načinima njihova kritičkog vrednovanja (Tolić, 2012a).

Kritička refleksija je najvažnija dimenzija medijske kompetencije, u odnosu s kojom druge dvije dobivaju značenje te se povezuju u međusobno integrativan model kompetencije (Baacke, 2013; Bauer; 2007a; Tolić, 2009a, 2012a).

Medijska kompetencija je u ovom kontekstu slojevit i kompleksan koncept, no kao takva implicitno samopodrazumijeva sve tri svoje komponente. Komponente koje prožimaju većinu modela medijske kompetencije, kako je vide neki od najistaknutijih suvremenih njemačkih medijskih pedagoga, jesu **upravljanje medijima** (tehničko znanje), **medijska didaktika** (upravljanje medijima u nastavi) te **kritička analiza** medijskih sadržaja i njihovih implikacija (Baacke, 2013; Bauer, 2007a). Baackeova četvrta kompetencija, izrada medija i medijskih sadržaja, ponegdje se može smjestiti pod tehničko znanje, stoga ona ovdje nije višak niti se protivi koncepciji navedenih komponenti. U literaturi, ova podjela nije svugdje isto imenovana niti prevedena, a komplikacije postaju tim veće što su sve tri komponente i u mnogim istraživanjima (Chang, Chen, Liu, Lee, Hu, Lin, 2011; Simons, Meeus, T'Sas, 2017; Schmidt, 2012) udružene u anglosaksonskom pojmu *media literacy*.

Tablica 1: Nazivi određenih modela komplementarnih dimenzija medijske kompetencije

Baacke	Bauer	Herzig	Moser
poznavanje medija	poznavanje medija	informacijsko područje	kompetencija spoznaje stvari/objekta
kritika medija	medijski odgoj	medijski odgoj	socijalna kompetencija
korištenje medija	medijska didaktika	metodičko-didaktička kompetencija	metodička kompetencija
oblikovanje medija			

Izvor: Izrada autorice

Kako je naznačeno, u tradicionalnom pedagoškom, kao i u anglosaksonskom diskursu, učenje o medijima, medijska didaktika te kritika medija promatrani su i klasificirani kao različita polja. Sve te tri dimenzije medijske kompetencije (tehničku dimenziju, medijsko-

didaktičku dimenziju te kritičko-analitičku dimenziju) nužno je promatrati zajedno i u međusobnom djelovanju, jer je riječ samo različitim *registrima istog instrumenta* (Bauer, 2007a: 204). Integrativna medijska pedagogija nalaže da ih treba promatrati kao tri dimenzije jedne medijske kompetencije (Tolić, 2012a). Poznavanje medija, medijska didaktika i kritička analiza medijskih sadržaja međusobno su ovisne i određene ulogama; sve te dimenzije daju jedna drugoj značenje. Poznavanje medijskih uređaja dobiva odgojni smisao kroz njihovu uporabu u procesu učenja i poučavanja. Nadalje, uporabom istih tih tehnologija u nastavi otvara se mogućnost i nužnost tumačenja medijskih sadržaja kojima se pristupa pomoću medijskih uređaja s kojima i kroz koje se uči. Medijska didaktika na taj način stvara sponu između kompetencije korištenja medija i kompetencije kritičke analize. S druge strane, sama dimenzija kritičke analize ne bi imala nikakav smisao bez svijesti o tome kako i zašto pristupiti tehnologijama kroz koje se dosežu medijski sadržaji pogodni za analizu (Bauer, 2007a). Kada bi se medijska pedagogija razmatrala u svojoj kompleksnosti zbog multidimenzionalnih odrednica kompetencije koja se ima razviti, tada bi se podrazumijevalo da se sadržaji koje obuhvaća ne mogu smjestiti unutar okvira tek jednog školskog predmeta (sociologija, informatika, jezik, medijski odgoj). Prema tome, medijska pedagogija treba biti implicitni dio školskog kurikulumu, gdje će se različite dimenzije njezine kompetencije protkati kroz sve predmete u kojima bi to bilo moguće (Hischer, 2000. prema Tolić, 2012b).

Većina njemačkih medijskih pedagoga i teoretičara medija koji su djelovali u tom području (Aufnanger, 1997; Herzig, 2001; Hoffmann, 2003; Moser, 2000; Sphanel, 2007; Hüher, Schrob, 2005. prema Tolić, 2009c; Baacke, 2013; Bauer, 2007a; Tulodziecki, 2012) u svojim teorijskim i praktičnim koncepcijama medijske kompetencije ističu upravo dimenzije **upravljanja medijima, korištenja medija u nastavi, te kritičke analize medijskih sadržaja**. Oni ističu da se medijsko-pedagoški koncepti i ciljevi trebaju uključiti u kurikulum na način da se osmisle medijsko-pedagoški projekti koji bi imali **funkciju razvoja kritičkog mišljenja** i doživljaja, a također i **informacijsku iskustvenu funkciju**, te funkciju **stjecanja znanja u okviru medijskog odgoja**. Takav pristup, kojim bi se ujedinile sve tri dimenzije, vodio bi ka razvoju medijskih kompetencija u procesu medijskog obrazovanja.

2.3. Kritičko mišljenje u službi medijske pedagogije

Odgoj za kritičko mišljenje podrazumijeva kritičku diferencijaciju sadržaja iz različitih vrsta modernih i masovnih medija (Gainer, 2012; Miliša, Ćurko, 2010).

Kada ljudi čitaju časopise, slušaju radio i gledaju televiziju, ne razmišljaju o tome na koji način masovni mediji odabiru događaje i kako nastaju njihove reprezentacije. Posebno teško uspostavljaju i čuvaju kritički odmak od novinarskih izvješća (Košir, Zgrabljic, Ranfl, 1999: 70).

Nasuprot radovima kritičke teorije Frankfurske škole, koja je zagovarala moć medija (Sefton-Green, 2006; Ostrički, 2017) na osnovi Blumerove i Katzove teorije o zadovoljavanju potreba 60-ih i 70-ih godina prošloga stoljeća, razvila se misao da su ljudi sposobni donositi vlastite zaključke na osnovi medijskih informacija, neke poruke prihvatiti, a druge odbaciti, koristiti medije na različite načine iz različitih razloga u različitim životnim periodima (Hromadžić, Popović, 2010. prema Ostrički, 2017: 1607).

Kritičko mišljenje predstavlja srž medijskog odgoja; naime, kritičko mišljenje i medijski odgoj imanentni su i gotovo istoznačni još od samih začetaka medijske pedagogije. UNESCO je još 1964. podržao ideju o odgoju za medije. Godine 1976. njegova je radna skupina stručnjaka napravila model masovnog odgoja za medije koji je djecu i mladež trebao naučiti upravo kritičkoj analizi sadržaja medija (Erjavec, Zgrabljic, 2000).

Kritičko mišljenje je konceptualno složen pojam različitih određenja, no unatoč tome postoji suglasnost o osnovnim konceptima i kompetencijama na koje se odnosi (Bjelanović, Dijanić, 2011; Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017; Gainer, 2012; Selcuk, Hursen, 2016). Buchberger ističe Deweya kao preteču, a Ennisa i Lipmana kao značajne suvremene teoretičare kritičkog mišljenja. Njihovi pogledi na kritičko mišljenje poklapaju se u tome da je to refleksivno mišljenje koje pojedincu daje slobodu u pogledu onoga u što će vjerovati na temelju svog rasuđivanja.

Dimenzija kritičkog mišljenja u učenju odnosi se na mogućnost samostalnog promišljanja onoga što se uči, iskazivanje vlastitog mišljenja te na procjenu važnosti informacija i povezivanja onoga što se uči (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017). Među ključnim osobinama medijske pismenosti jest osposobljavanje za kritičko mišljenje s ciljem što učinkovitijeg i kvalitetnijeg korištenja medija (Žitinski, 2009, prema Ciboci, Osmančević, 2015). Autorica Tolić nalaže kako pojam medijska obrazovanost podrazumijeva posredovanje

znanja o različitim vrstama medija te izgrađivanje kritičkog mišljenja prema temama prisutnima u medijima. Primjetno je da se ističe kritičko mišljenje kao pokretač implementacije znanja medijske pismenosti. Ciboci (2018) ističe da sve veća prisutnost masovnih medija u društvu i životu djeteta povećava potencijal za kritičko mišljenje. Upravo kroz taj kritički potencijal ističe se značaj medijskog obrazovanja koje bi trebalo težiti *pomoći pojedincima svih dobnih skupina da razviju navike istraživanja i vještine izražavanja koje su im potrebne da bi bili kritični mislioci, učinkoviti komunikatori i aktivni građani u današnjem društvu* (Scheibe, Rogow, 2012, prema Ciboci, 2018: 24).

Jedan od najranijih i dakako najznačajnijih teoretičara kritičkog mišljenja u poučavanju je John Dewey (Buchberger, Bolčević, Kovač, 2017; Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009; Miliša, Ćurko, 2010). On nalaže da se pojam mišljenja koristi u najširem mogućem smislu, a ograničeno je na vjerovanja koja se osnivaju na vrsti svjedočanstava ili dokaza. Ponekad su vjerovanja prihvaćena s malo ili čak ni jednim dokazom koji bi to mišljenje podupirao. U drugim slučajevima dokaz za vjerovanje je tražen te se preispituje s namjenom. Taj se proces naziva reflektivno mišljenje, koje je važno kada razmatramo pedagoške vrijednosti. U svom djelu *How we think* govori o pojmu preteče onoga što bismo danas nazivali kritičkim mišljenjem. Tako u svom ulomku *Mišljenje u obrazovanju* govori: *Nitko teoretski ne dvoji kako je u školi važno njegovati dobre navike mišljenja* (Dewey, 1910. prema Miliša, Ćurko, 2010: 60). Govori da je jedna od temeljnih zadaća škole razvijati mišljenje i umne sposobnosti učenika, no to se nažalost u praksi ni tada nije provodilo. Govori da je razvoj mišljenja jedan od ciljeva nastave te da bi učeničko samostalno mišljenje i razmišljanje trebalo biti sastavni dio nastavnog procesa. Miliša primjećuje kako se stanje danas nije promijenilo, a jedan od razloga jest i taj da je lakše zahtijevati puku memorizaciju i reprodukciju gradiva bez sustavnog razmišljanja o informacijama, tj. o gradivu. Takvo je učenje najjednostavnije i za učenike i za učitelje, no Dewey tvrdi da bi svako gradivo učenicima trebalo pružiti i određeno iskustvo. Chomsky (2002) također kritizira škole koje smatra samo još jednim dijelom propagandnog aparata koji ljudima onemogućava samostalno mišljenje, dok je glavna misija škola stvaranje marljivih poslušnika koji ne bi preispitali pravila sustava vladajućih. Chomsky ističe važnost uvođenja medijskog obrazovanja u škole kako bi se učenici oduprli manipulaciji te izgrađivali svoju samosvijest na nastavi. U svom djelu *Odgoj i demokracija* Dewey implicira na dugotrajne nepovoljne posljedice nedostatka razvoja reflektivnog mišljenja tijekom školovanja, a naposljetku i u biranju vlasti u političkom sustavu. Tako ljudi zakinuti za kritičko mišljenje postaju laka meta za

manipulatore, što se očituje i u današnjoj krizi odgoja i obrazovanja koja je poprimila globalne razmjere. Putem medijske manipulacije, u današnjem svijetu pozitivne vrijednosti prelaze u svoje degradirane kopije; primjerice, kritičko mišljenje biva degradirano u dril i dresuru, znanje i učenje sa smislom prelazi u reproduktivno učenje „na pamet“, samostalnost u donošenju odluka prelazi u ovisnost (najčešće o manipulatorima), kritičnost postaje kritizerstvo, itd. (Miliša, Zloković, 2008; Miliša, Ćurko, 2010). Recentna istraživanja (Selcuk, Hursen, 2016) potvrđuju da stariji nastavnici imaju uglavnom negativan stav prema kritičkom mišljenju u nastavi, što potvrđuje teze o negativnoj korelaciji tradicionalne nastave prema samostalnosti učenika (Dewey, 1910. prema Miliša, Ćurko; 2010).

Vulić navodi nužnost formiranja kritičke distance prema medijskim sadržajima, kroz jačanje uporišta medijske pismenosti pojedinca.

Umjesto reprodukcije činjenica, važno je kod učenika poticati povezivanje nastavnog gradiva, uz svijest o kauzalnosti pojava i stvari o kojima uče. Bitno je da nastava učenike osposobi za kritički osvrt na ishode učenja. Neophodno je da škola učenicima pruži optimalno okruženje za razvoj mogućnosti, bilo da je riječ o njihovom emocionalnom, fizičkom ili intelektualnom razvoju. Kako bi se razvilo kritičko mišljenje, važno je poštivati učenikova prijašnja iskustva i načine razmišljanja – na taj bi se način konstruirao cjelovit proces poučavanja, gdje bi učenik sam postupno, a uz pomoć nastavnika u procesu, dolazio do znanja.

3. Uloga nastavnika u razvoju medijske kompetencije učenika

Učenici žive u vremenu gdje su svakodnevno bombardirani tekstovima, slikama i zvukovima iz medija, no takvo stanje ne znači da mogu razumjeti i prepoznati namjere različitih medijskih prikaza. Ti su učenici stasali u vremenu nakon pojave i omasovljivanja *World Wide Weba*, te im je isti bio poznat i dostupan, baš kao i mobilni telefoni, videoigre te instant tekstualne poruke. To je jedna od glavnih odrednica po kojoj se ta generacija razlikuje od prethodnih generacija, a obuhvaća današnje adolescente (Considine, Horton, Moorman, 2009). Naglim napretkom današnjih informacijskih tehnologija, učenici svugdje, počevši od vlastitog doma, češće bivaju izloženi različitim medijima, te tako, kao pripadnici novih generacija, imaju osobine koje ih razlikuju od tradicionalno pasivnih učenika u nastavi. Matijević (2010) navodi da je većina učenika, već do svoje punoljetnosti, zasigurno puno više vremena provela koristeći medijske sadržaje putem digitalnih tehnologija, nego što su proveli u školi. Pored toga, komunikaciju i korištenje digitalnih medija doživljavaju atraktivnijim

nego školsku nastavu. Sve veća dostupnost, raširenost i utjecaj novih medija ukazuje na postojanje *alternativne digitalne škole* u domovima djece i mladih koja predstavlja ozbiljnu konkurenciju tradicionalnoj školi (Matijević, 2011: 1). Kako vrijeme prolazi, a ništa se ne mijenja, evidentna je neprimjerenost tradicionalne metodike novim generacijama učenika (Bruner, 2002; Gardner, 1999; Marzano, 2006; Reece, Walker, 2011; Terhart, 2001, prema Lapat, Opić, Matijević, 2016; McLuhan, 2008; Sefton-Green, 2006). Od te generacije ne možemo očekivati da će većinom mirno sjediti na nastavi frontalnog tipa, već je za pretpostaviti da će cjelovito obrazovanje i uključivanje takvog učenika u nastavu iziskivati implementaciju suvremenih medija u nastavni proces. Kako bi takav nastavni proces bio valjan, ključno je učenicima razjasniti zašto te s kojom svrhom mogu i/ili trebaju koristiti određene medije i medijske uređaje u nastavi s ciljem usvajanja određenih spoznaja.

Kako bi se obrazovao kompetentan i cjelovit stručnjak s polja medijske pedagogije, potrebno je kroz obrazovanje razvijati: a) **opću medijsku kompetenciju** koja podrazumijeva teoriju medija i informacijskih tehnologija, izbor i primjenu medija i informacijsko-tehničkih sustava, stvaranje medijskih softvera, društveno značenje medija pri izmjeni informacija, medijsku estetiku, medijsku etiku i medijsko pravo, b) **medijsko didaktičku kompetenciju** koja sadrži temelje primjene medija i informacijskih tehnologija u nastavi, značenje medija u nastavi, uporabu medija i informacijskih tehnologija u predmetnoj nastavi, primjenu medija i informacijskih tehnologija u izvannastavnom radu s djecom i mladeži, analizu i procjenu vrijednosti trenutačne medijske ponude, društvene i institucionalne uvjete za medijsku produkciju, medijsko obrazovanje i vrijednosne sudove, koncepciju, implementaciju i evaluaciju medijskih obrazovnih modula u suradnji sa školom i ostalim odgojno-obrazovnim institucijama te c) **kompetencije u području medijskog odgoja** koje podrazumijevaju odgojne i obrazovne ciljeve i zadaće u području medija i informacijskih tehnologija, medijski odgoj (klasični mediji, informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi i radu s mladima u izvannastavnim sadržajima) te suradnju na razvijanju i proizvodnji medijskih edukativnih proizvoda (Pöttinger, 2004, prema Tolić, 2009a: 5).

3.1. Nastavnik i integrativnost medijske kompetencije kroz paradigme medijske pedagogije

Prve vidljive pedagoške intervencije prema svijetu medija pojavile su se sredinom dvadesetog stoljeća, kada je vidljiv prodor tradicionalnih masovnih medija kao što je tisak, radio, film, televizija, kao i reklamni pano i sveprisutni plakati s raznim parolama svojstvenima potrošačkom društvu. Tradicionalni nastavnici i pedagozi, osobito oni u SAD-u su se zgražali nad masovnim medijima i njihovom prisutnošću u učionicama (Baacke, 2013; McLuhan, 2008). Priznavali su isključivo autoritet nastavnika u odnosu na učenika u izoliranom svjetlu, bez razmatranja drugih činitelja socijalizacije kao što su mediji. Čak štoviše, mnogi od njih su počeli uvoditi medijske sadržaje u nastavu tek kako bi dokazali njihovu trivijalnost i beskorisnost u procesu učenja i poučavanja (Baacke, 2013). Dugo se učionica smatrala autoritarnim mjestom na koji nisu i ne mogu prodrijeti trivijalnosti i političke teme svakodnevice, no onda odjednom više nije bilo moguće pod kontrolom držati prodor medija u učionice. Činjenica je da su učenici izvan škole većinu vremena bili izloženi vrijednostima i porukama novih masovnih medija (Baacke, 2013; McLuhan, 2008). Transmisijski stil nastave, koji podrazumijeva pasivnost učenika kao primatelja informacija od strane autoriteta nastavnika, nalazi podršku u psihološkoj paradigmatika koja ističe pasivnost primatelja medijskih poduka. U skladu s tim nazorima, razvila se tradicionalna protekcionistička paradigma, koja podrazumijeva dominantnu i autoritarnu ulogu nastavnika prilikom kritičke interpretacije medija i medijskih sadržaja (Baacke, 2013; Kline, Stewart, Murphy, 2006; Redmond, 2012). Takav nastavnik ima zadaću učenicima prenijeti stav da su medijski sadržaji manipulativni za njega, da imaju isključivo negativne posljedice te da ih treba izbjegavati. Međutim, takva uloga nastavnika je u oprečnosti s dominantnim njemačkim konceptima medijske kompetencije, koji podrazumijevaju autonomiju odgajnika u kritičkoj dimenziji kompetencije (Baacke, 2013; Bauer, 2007a,b). Redmond (2012) smatra da bi protekcionistička paradigma u poučavanju medijske pedagogije mogla prije proizvesti ljude koji su cinični prema medijima, negoli one koji su medijski kompetentni. Protekcionizam radi svoje prohibicijske naravi podsjeća na pedocentrizam, nastavu usmjerenu na nastavnika, što pak podsjeća na diskurs blizak manipulatoru koji uvažava samo vlastito mišljenje (Miliša, Ćurko, 2010). Protekcionizam je također u oprečnosti s modernim poljem medijske didaktike, tzv. multimedijalne didaktike koja naglašava konstruktivističko učenje pomoću novih multimedijalnih tehnologija (Matijević, Topolovčan, 2017,2018; Rodek, 2011). No, nije dostatno niti zadovoljavajuće samo fizički uvesti medije u učionicu s ciljem osnaživanja dimenzije medijske didaktike (Bauer, 2007a; Matijević, Topolovčan, 2017; McLuhan, 2008,

Rodek, 2011). Tu ulogu mora preuzeti nastavnik i njegov potencijal da prepozna i primijeni mogućnosti medija u metodičko-didaktičkoj organizaciji nastave. McLuhan (2008) naglašava da sama uporaba televizije u učionici ne može poboljšati njezin utjecaj na nastavu, već je potrebno upitati se: Što televizija može učiniti u nastavi konkretnih područja, a što učionica sama ne može? Obrazovni potencijal učenja s medijima dobiva značenje kroz konstruktivizam (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017). Konstruktivističko učenje je prilagođeno novim generacijama koje su navikle na tehnološka okruženja, čime se ispunjava zadaća medijske didaktike kao dimenzije medijske kompetencije. To je učenje u kojem učenik sam konstruira i dekonstruira značenje informacija koje su mu važne. Konstruktivistička paradigma *definira učenje kao konstruktivni i situacijski proces gdje je nastava promatrana kao pružanje potpore, poticanje i savjetovanje učenika u njihovom procesu učenja* (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017:89). Konstruktivistička nastava je usmjerena na učenika. U toj vrsti učenja učenik ima veću autonomiju učenja, a nastavnik ima suradničku ulogu pomagača koji nastoji osigurati najpovoljnije optimalne uvjete za samostalan rad učenika (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017; Rodek, 2011). Takva promjena uloge nastavnika i učenika upućuje na nastavu kritičkog mišljenja, gdje nastavnik također daje učeniku autonomiju u uobličavanju vlastitih pogleda (Miliša, Čurko, 2010; Selcuk, Hursen, 2016). Prema tome, konstruktivističko učenje kroz mogućnosti primjene medijske tehnologije upućuje na dimenziju medijske didaktike, dok konstruktivističko učenje fokusirano na medijske sadržaje prikazane tim tehnologijama upućuje na kritičko mišljenje. Kritičko mišljenje upućuje na kritičko-analitičku dimenziju medijske kompetencije.

Neki autori ističu važnost konektivizma nauštrb konstruktivizma u suvremenoj medijskoj pedagogiji (Arsenijević O., Bulatović G., Bulatović Lj., 2012a). Ovdje je naglasak na povezivanju i upravljanju znanjem s obzirom na medijske sadržaje i mogućnosti. Cilj je gusto grananje i umrežavanje znanja, kao i stvaranje međuveza među dijelovima nastavnog gradiva. Konektivistička paradigma vidi medijsku tehnologiju kao alat povezivanja sa tzv. učecim mrežama – virtualnim zajednicama učenika. Njihovi izvori znanja su organizirani prema mrežnim bazama podataka kojima mogu pristupiti posežući za određenim znanjima. Polazište konektivizma u medijskoj pedagogiji je isto kao i kod konstruktivizma, pojedinac koji uči. No za razliku od konstruktivizma, gdje je cilj navesti učenika da u ozračju logično osmišljenih koraka izvršavaju odgovarajuće etape nastavnih zadataka, konektivizam u primjeni nastoji motivirati učenike da sami pronađu način kojim će doći do rješenja. Konektivizam se uvelike oslanja na tzv. *teoriju kaosa*. Mišljenje se razvija pomoću snalaženja u kaotičnim virtualnim okruženjima kao što su suvremene društvene mreže. Mreže znanja su povezane i usmjerene

jedna na drugu, baš kao i pojedinci, odnosno učenici koji u njima sudjeluju. Svojim doprinosom oni utječu na rast mreže znanja, tj. određene virtualne zajednice, baš kao što i mreže znanja utječu na njihovo znanje (Arsenijević O., Bulatović G., Bulatović Lj., 2012a).

U takvom modelu nastavnik ima vodeću ulogu pri organizaciji znanja i prijenosu podataka, prilagođavajući se potrebama novih virtualnih zajednica učenika i novih medijskih tehnologija (Arsenijević O., Bulatović G., Bulatović Lj., 2012a). On im mora pomoći pri razumijevanju i usmjeravanju veza između određenih dijelova gradiva, no pritom im omogućiti dovoljno samostalnosti da ih sami pronalaze i vrednuju. Takva uloga iziskuje visoke kompetencije tehnološke kompetencije i kompetencije medijske didaktike kako bi se uopće mogao provoditi nastavni proces, pri kojem bi kritičko-analitička kompetencija imala krajnji cilj kategorizirati znanje obzirom na relevantnost i pripadnost određenom polju. Što je teži put koji učenici moraju proći da bi kategorizirali znanje, to je veća kritičko-analitička kompetencija pri konektivističkom učenju. Ona u konektivizmu ima i svoju etičku dimenziju (Arsenijević O., Bulatović G., Bulatović Lj., 2012a).

Pred nastavnikom u domeni medijskog odgoja je teška zadaća; mora učenicima jasno ukazivati na manipulativnost medijskih sadržaja, te istodobno ih mora navesti da nastavi poticanjem kritičkog mišljenja samostalno razviju kritički refleksiju sadržaja. Pored toga, dužnost mu je poticati učenike u korištenju tehnologija u realizaciji konstruktivističkog i konektivističkog učenja, pritom imajući na umu mogućnosti razvoja ovisnosti mladih o medijskoj tehnologiji.

3.2. Uloga medijske kompetencije nastavnika u suzbijanju nasilja i medijsko-kompetencijskog jaza među učenicima

Matijević (2011) upućuje na osuvremenjenu inačicu tradicionalnog didaktičkog trokuta, posebice aktualnu u današnje doba, kada su učenici izloženi, za pedagoge i nastavnike, teško predvidljivoj vrijednosnoj matrici. Svaki nastavnik, za početak, treba biti svjestan tih utjecaja, kako bi se prilagodio potrebama suvremenog nastavnog konteksta.

Slika 3: Pedagoški trokut i pedagoški trijalizam



Izvor: (Matijević, 2011:2)

Sudeći prema tome, okolnosti za nastavnike u digitalno doba mogu biti izazovne jer vrijednosti koje učenici usvajaju, a potaknute uglavnom manipulativnim namjerama krupnog kapitala, uvijek vrebaju s potencijalom manifestiranja nekog od asocijalnih oblika ponašanja koji se putem medijskih sadržaja plasiraju kao poželjni ili *cool*. Podrazumijeva se da je nastavnik u svom radu upoznat sa školskim programom, nešto manje i obiteljskim okolnostima učenika, no to isto ne može se reći i za sustave vrijednosti koji ponekad mogu biti i zajednički za većinu učenika, ali se individualno mogu ispoljavati kao različiti oblici nasilja.

Kako je ranije utvrđeno, mediji danas imaju ulogu agensa socijalizacije. Uspješan proces socijalizacije iziskuje razvijene socijalne kompetencije, stoga se može zaključiti da socijalizacija u medijskom društvu podrazumijeva i medijsku kompetenciju (Livazović, 2010; Maksimović, Petrović, Osmanović, 2015; Tolić, 2012c). Nastavnik ima zadaću pomagati učenicima da se što uspješnije socijaliziraju i u školi i među vršnjacima. No, kako djeca i mladi imaju tendenciju da iz interakcije sa medijskim sadržajima stvaraju vlastite vrijednosne sustave (Tolić, 2012c), koji se često temelje i na stereotipima (McLuhan, 2008; Miliša, Zloković, 2008; Potter, 2008) u manipulativnim prikazima vođenim prvenstveno zaradom, teško je ne primijetiti proturječnost između medijske kompetencije, socijalne kompetencije i

socijalizacije kroz medijske sadržaje. Naime, kako su medijski sadržaji većinom komercijalne prirode, trivijalni i manipulativni, djeca i mladi izloženi takvim ponudama stvaraju vrijednosne sustave koji se temelje na nasilju, izdvojenosti, egzibicionizmu itd. Oni nemaju razvijene analitičke kompetencije i kontekstualno znanje koje je prijeko potrebno pri kontaktu s medijskim sadržajem (Livazović, 2010). Prema tome, uloga nastavnika je da jačanjem njihove kritičko-analitičke kompetencije, a u odnosu na etičke implikacije, pridonese uspjehu njihovog procesa socijalizacije. On svojim djelovanjem mora smanjiti jaz između onih učenika koji su koliko je moguće uspješno socijalizirani, dakle onih koji su uspješno medijski socijalizirani i onih koji se smatraju socijaliziranima kroz dominantne medijske sadržaje. Samo ona socijalizacija koja eliminira nasilje kao vrednovani oblik ponašanja je uspješna u civiliziranom društvu. Razlučivanje manipulativnih i nemoralnih medijskih sadržaja od onih prihvatljivih, pomaže mladima u stvaranju vrijednosne orijentacije s obzirom na djelovanje u društvu i kroz medije. No, nije prihvatljivo ukazivati samo na negativne aspekte medijskih sadržaja, već i na one pozitivne (Livazović, 2010). Jedno od ključnih pitanja koje odgojitelj u medijskom odgoju mora razmatrati je, kako određeni sadržaj prikazan određenim tehnologijama može utjecati na kognitivni, moralni, emocionalni i psihički razvoj mlade osobe u procesu socijalizacije (Tolić, 2012c). Prema tome, socijalizacija kroz dominantne medijske sadržaje nije isto kao i uspješna medijska socijalizacija, koju nastavnik, odnosno medijski pedagog, ima zadaću osnaživati kao sinergiju medijske i socijalne kompetencije.

Uspješna socijalizacija kao preduvjet smanjenja nasilja vidi nastavnika kao promotora prosocijalnih vrijednosti kao što su marljivost, solidarnost, i kooperacija u učenju. Potrebno je sagledati socijalizaciju kroz sve tri dimenzije medijske kompetencije. Tehnološka dimenzija medijske kompetencije u socijalizaciji bi se odrazila u formaciji grupa učenika, odnosno društvenih mreža u digitalnom okruženju. Pomoću dimenzije medijske didaktike nastavnik bi među njima poticao komunikaciju, učtivost i sudjelovanje u nastavi interaktivnog tipa. Bilo da se sudjelovanje odvija u pravoj ili u virtualnoj učionici, nastavnik bi poticanjem ravnomjerne i pravodobne komunikacije imao zadaću stvoriti koheziju u grupi učenika koji uče pomoću medija ili s medijima. Kritička dimenzija prilikom razvoja socijalne kompetencije bi se očitovala u isticanju moralnih vrijednosti i ukazivanju na osobine koje bi se smatrale kao pozitivan utjecaj u grupi. Važnost ispravnih vrijednosti se može očitovati u naglašavanju etičkih normi u domeni moralnih osobina, ali i u odnosu na konkretne ciljeve učenja.

Jedna od važnih uloga medijskog obrazovanja upravo je smanjivanje jaza između elita i masa, što se najbolje potiče učenjem kritičkog mišljenja (Žuran, Ivanišin, 2013; Selcuk, Hursen,

2016). To bi zasigurno smanjilo stope nasilja u školama. Naime, djeca siromašnijih slojeva imaju mnogo manje obrazovne šanse, te su radi izloženosti i manje prilika za komunikaciju u mnogo većem riziku od manipulativnih medijskih sadržaja (Baacke, 2013; Ilišin, Bobinac, Radin, 2001; Selcuk, Hursen, 2016). Prema Selcuk i Hursen (2016), kritička pedagogija, tj. kritičko mišljenje u službi medijske pedagogije, ima zadaću pomoći djeci siromašnijih roditelja da povećaju svoje obrazovne potencijale. Stoga je jedna od važnih zadaća nastavnika uključenog u proces medijskog obrazovanja smanjiti jaz između djece bogatih i siromašnih, pružajući im kroz svoj rad jednake šanse kritičke analize medijskih sadržaja i prikaza stvarnosti. S godinama se obično povećava jaz između medijski i informacijski pismenih elita i nepismenih masa (Chomsky, 2002; Žuran, Ivanišin, 2013), što se odnosi na roditelje i obitelji djece koja potječu iz tih slojeva. Među medijski pismenim elitama i medijski nepismenih masa postoji velika razlika u načinima **pristupa, korištenja i razumijevanja** medijskih sadržaja (Žuran, Ivanišin, 2013) što korespondira s trojakošću dimenzija medijske kompetencije koje se očituju kroz **tehnološko znanje, medijsku didaktiku i kritičku analizu**. Sustavnim radom kroz kritičku dimenziju medijske kompetencije, nastavnik može bitno povećati obrazovne i kulturalne šanse djece iz nižih slojeva. Kritička dimenzija podrazumijeva *analitičku, reflektivnu i etičku* komponentu analize medijskih sadržaja (Baacke, 2013). Kroz analitičko promišljanje na nastavi, učenici bi kroz osmišljene aktivnosti razmatrali procese u društvu, uključujući strukture moći i njihove odnose. Reflektivna komponenta ima za cilj poučiti ih samopromatranju i povezivanju društvenih i medijskih fenomena sa samim sobom, što osnažuje samopromatranje u svjetlu medijski posredovane stvarnosti. Tako bi učenici svakako izgradili sliku o sebi i protagonistima u medijski posredovanim sadržajima kroz usporedbu. Etička komponenta analize medijskih sadržaja bi im pomogla da stvore širu sliku poimanja stvarnosti, u kojoj bi povezali društvene pojave sa prethodno stečenom samorefleksijom, a u svrhu dobrobiti i za društvo i za pojedinca. Kroz te tri komponente kritičko-analitičke medijske komponente nastavnik mora u svom radu nastojati *probati* barijere: 1) pristupa medijima (kroz **dimenziju tehničkog znanja – upravljanja medijskim uređajima**) 2) barijeru korištenja medija (kroz **dimenziju medijske didaktike – korištenja medija u nastavi** te 3) barijeru razumijevanja medija (kroz **dimenziju kritičke analize medija**). Na ovom primjeru slikovito se ujedinjuje Bauerova teza o imanentnoj povezanosti sve tri dimenzije medijske kompetencije; iako je upogonjena primarno kritičko-analitička dimenzija, ona kroz cilj svog djelovanja rušenja barijera između slojeva mora naći put kroz ostale dimenzije kako bi se ostvarila njena svrhovitost; ta

nemoguće je analizirati medijske sadržaje ukoliko ne znamo pristupiti medijskim uređajima te valjano ih iskoristiti.

3.3. Nastavnik i medijske kompetencije između novih i starih medija

Usprkos usredotočenosti na nove medije, medijski pedagog, odnosno nastavnik djelatnik u polju medijskog obrazovanja, ne smije zaboraviti važnost tradicionalnih medija. Medij knjige kroz čitanje i potencijalno pisanje nudi kontemplaciju i razmišljanje kroz stvaralaštvo mašte, te daje čitatelju vremena da duhovno pronikne u značenje (Baacke, 2013; Miliša, Zloković, 2008; Miliša, Grgat, 2012). Naime, kako je utvrđeno (Baacke, 2013), u književnim i likovnim djelima se tokom vremena razvio sustav upućivanja teme na temu, motiva na motiv, simbola na simbol; djela na djelo naposljetku. Takav sustav kontinuiteta upućuje na hermeneutsku slojevitost i dubinu doživljaja, što je u korespondenciji sa postupnošću usvajanja i ponavljanja gradiva u tradicionalnoj školskoj nastavi. Svaki nastavni sadržaj po planu i programu ima svoje vrijeme i položaj u tradicionalnom kurikulumu. Nasuprot tome, suvremeni filmovi su puni blještavih i uzbudljivih kadrova koji se brzo izmjenjuju, a sve je vrlo često začinjeno posebnim efektima uz pomoć suvremene tehnologije. Prizori se brzo smjenjuju, a gledatelj vrlo često nije potpuno siguran što je vidio; na takav način medijski sadržaji ne pružaju djeci i mladima da razvijaju mišljenje i maštu kroz produbljeno opažanje. Oni tako gube sposobnost postupnog usvajanja informacija kroz razmišljanje. Tim više što djeca i mladi provode vrijeme uz takve medijske sadržaje, mentalno se pasiviziraju te gube moć fokusacije i dubinskog promišljanja (Miliša, 2012; Laniado, Pietra, 2005). Nasuprot tome, McLuhan (2008) smatra da treba razmotriti pedagoške blagodati televizije kao medija s ciljem osuvremenjenja nastave. Slaže se *da televizija zamagljuje učinkovitost osnovnih pedagoških tehnika i važnost nastavnog programa* (McLuhan, 2008: 296), no to je stoga što televizija po njegovu mišljenju mijenja osjetila i perceptivne mogućnosti djece i mladih. Smatra da su generacije odrasle uz televiziju usvojile drugačiji način praćenja i sudjelovanja u sadržaju. Ti mladi ljudi su vremenom postali naviknuti na tzv. *sveobuhvatnu trenutačnost* te tako nemaju naviku niti potrebu razmišljati unaprijed, već se žele osjećati potpuno angažiranima u nastavi na način na koji im to omogućava televizija. U usporedbi s linearnošću tradicionalne transmisijske nastave, McLuhan televiziju slikovito naziva školom Marije Montessori. On ne smatra da televizija i internet djeluju na učenike s posljedicama

smanjenja koncentracije, već smatra da je to pogrešno ustaljeno mišljenje kojemu se ne mogu prilagoditi pedagozi i nastavnici čija osjetila tijekom odrastanja nisu transformirana elektroničkim medijima (McLuhan, 2008). Sudeći prema tome, suvremeni nastavnici bi učenicima trebali kroz svoj praktičan rad ukazati na perspektive i novih digitalnih i starih tradicionalnih medija. Na taj način bi učenici dobili cjelovitu sliku prikaza medijske stvarnosti. Nastavnik bi trebao učenicima kroz rad s tradicionalnim medijima, kao što je knjiga, ukazati na stvaralačke i misaone procese koji nastaju praćenjem pisane riječi. Digitalne tehnologije i multimedija se mogu u razredu implementirati ujedno kao sredstvo interakcije i analize sadržaja. Uloga nastavnika je tu da pokuša učenicima pružiti priliku da suvremene popularne medijske sadržaje sagledaju cjelovito, kako bi ih mogli kritički analizirati. Pored prirode samog medijskog sadržaja, važno je učenicima obratiti pažnju na način prikaza, kako bi razumjeli djelovanje viđenoga na svoja osjetila i načine doživljavanja. Istraživanja u Hrvatskoj (Kušić, 2010; Kunić, Vučković-Matić, Sindik, 2017) su pokazala da većina učenika koristi internetske društvene platforme. Digitalne platforme i društvene mreže kao što su Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, Snapchat itd. s jedne strane plodno su tlo korporacijama za širenje propagande, a s druge strane nude korisnicima interaktivnosti i mogućnosti u oblikovanju sadržaja gotovo kao nikada dosada u domeni masovne kulture. Tu se otvara prostor za intervencije nastavnika, odnosno medijskog pedagoga. U idealnim uvjetima za aplikaciju medijske didaktike, nastavnik bi u teoriji i u praksi učenicima približio mogućnosti i implikacije interakcije kakvu nude suvremene digitalne aplikacije (Baacke, 2013; Bauer, 2007a; Matijević, Topolovčan, 2018; Tolić, 2012b). Mladi rado sudjeluju u medijskim sadržajima kroz interaktivnost digitalnih medija (Considine, Horton, Moorman, 2009; Sefton-Green, 2006). Nastavnik može učenicima organizirati nastavne sadržaje pomoću digitalnih platformi i sustava za udaljeno učenje. Takvo interaktivno sučelje bi novim generacijama bilo zasigurno privlačnije, te u skladu s njihovim navikama. Djeca čija osjetila su naviknuta na mrežna sučelja, blogove, videoigre i virtualnu interakciju tokom odrastanja vrlo lako gube interes za tradicionalne oblike nastave (Considine, 2009; McLuhan, 2008; Sefton-Green, 2006). Nastavnik bi trebao prisutnost svake vrste medija u učionici (računalo, televizija, pametni telefon, video, internet) iskoristiti za kritičku analizu kako bi se ti formati i njihovi prikazi mogli uspoređivati. Dovoljno je otvoriti novine, upaliti televiziju, ili otići na vlastiti profil neke od društvenih mreža kako bi se pristupilo potencijalno manipulativnim sadržajima prikladnim za analizu. Dakako, primjena informacijskih tehnologija i medijskih sadržaja u nastavi podrazumijeva poučavanje i učenje o tehnološkim i primijenjenim aspektima medijskih uređaja koji se koriste. Suvišno je analizirati medijske sadržaje onda

kada učenici ne znaju kako rukovati s opcijama medijskih uređaja i prikaza sadržaja, svojstveno svakoj vrsti tehnologije. Kako bi se postupno razvile dimenzije medijske kompetencije u svojoj cjelovitosti, poželjno je da nastavnik u svom radu nađe ravnotežu između starih i novih medija, što pored manjka podrške u institucionalnom obliku dakako nije jednostavno.

Pored kritičke analize sadržajai interakcijskih mogućnosti novih medija, nužno je da se nastavnik zauzima za promicanje knjige kao medija. Kako bi nastavnik učenike osvijestio o razlici između knjige i interaktivnih digitalnih medija, potrebno je da nastavnik učenicima ukaže na mogućnosti interakcije kakvu samo knjiga može pružiti. Ta interakcija učenicima možda nije očita radi njihovih čulnih navika, no njezina suptilnost i nužnost u razvoju apstraktnog mišljenja je suviše značajna da bi u suvremenom nastavnom kontekstu ostala podređena modernim tehnologijama. Razvijanje navika čitanja implicira razvoj kognitivnih sposobnosti koje bi mladima mogle pomoći da razvijaju samorefleksiju i da se suprotstave propagandi suvremenih medija. Jedna od preporuka prakseološke medijske pedagogije je upravo sakupljanje i dokumentiranje modela promoviranja knjige i čitanja kroz primjere uspješnih projekata (Baacke, 2013).

4. Medijski odgoj u Hrvatskoj

Iako su se u praksi postigli neki pomaci, prvenstveno u vidu različitih oblika nastave s obzirom na mjesto izvođenja, uzrast učenika te modifikaciju strategija učenika, učenici vrlo rijetko imaju priliku iskusiti nastavu koja im omogućuje samopotvrđivanje, dijalog i zadovoljenje znatiželje (Matijević, 2014, prema Lapat, Opić, Matijević, 2016). Danas su kod učenika, ali i kod mnogih mladih nastavnika prisutne brojne ideje uključivanja modernih tehnologija i društvenih mreža u nastavne sadržaje, no takve ideje u domaćim uvjetima uglavnom nailaze na neodobravanje zbog programocentrizma. Vidljiv je politički utjecaj na sadržaj programa bez dublje uključenosti u rad učenika (Bognar, Matijević, 2005. prema Lapat, Opić, Matijević, 2016). U RH zasada ne postoji niti jedan školski predmet čija bi primarna namjena bila medijski odgoj. Medijska kultura tek je dio nastavnog programa hrvatskog jezika od 1. razreda osnovne škole, uz hrvatski jezik i književnost te jezično izražavanje i stvaranje, čime se djecu od samog početka školovanja osposobljava za upotrebu i komunikaciju s medijima usmjereno tek kroz jedan obvezni predmet (Ciboci, Osmančević, 2015; Vukić, Youens, 2015).

Tolić (2012b) primjećuje da je medijska kultura u Hrvatskoj koncipirana na korištenju medijskih sadržaja iz tradicionalnih medija, kao što su tisak, televizija, knjige i film, no ne postoji metodička komponenta u obrazovanju definirana pitanjem kako neutralizirati manipulativne medijske utjecaje, odnosno kako stjecati medijske kompetencije. Analizom postojećih programa zaključuje da se medijska kultura u Hrvatskoj tumači kao sredstvo pronalazanja potrebnih sadržaja i korištenja informacija. Prema tome, može se zaključiti da se medijska kultura u Republici Hrvatskoj više bavi konceptom informacijske pismenosti nego li medijske pismenosti, osim ako medijsku pismenost ne interpretiramo isključivo kao koncept koji bi pomogao korisnicima da koriste medijske uređaje (baš kao što europska odnosno njemačka pedagogija razlikuju taj pojam medijske pismenosti od medijske kompetencije).

Kako je medijski odgoj na nacionalnoj razini u hrvatske škole uveden tek nedavno, a prvi puta se spominje kao dio dokumenta *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* iz 2014. godine, provedeno je tek nekoliko istraživanja na temu medijskih kompetencija i medijske pismenosti u školama (Ciboci, Osmančević, 2013, 2015; Ciboci, 2018; Labaš, Maleš, 2017; Miliša, Šaravanja, 2011; Vukić, Youens, 2015; Stanić, Mlinarević, Novoselić, 2017).

Hrvatski pedagozi Zloković, Miliša i Tolić ohrabreni stavovima komunikologa Ciboci, Kanižaj i Labaš, kao i mnogih drugih stručnjaka na području odgoja i medija zalažu se za uvođenje medijskog obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav. Miliša (2008) navodi da su korisne i radionice medijskog opismenjavanja koje bi mlade poučavale o metodama manipulacije i prikaza sadržaja. Zloković navodi da u Hrvatskoj ne postoji niti jedno sistematično istraživanje o utjecaju medija na mlade, što dovoljno govori o perspektivama uvođenja medijskog opismenjavanja u škole. Tolić (2013) ističe zabrinutost zbog činjenice da se u niže razrede osnovnih škola nastoji implementirati informatička pismenost, istovremeno bez razmatranja uvođenja medijskog odgoja, što upućuje na problem, da bi veće tehnološko znanje učenika moglo biti pogubno bez razvijanja odgovarajuće kritičke dimenzije medijske kompetencije. Time se dotiče sama srž medijskog odgoja, u čemu su suglasni brojni autori (Baacke, 2013; Bauer, 2007a; Considine, Horton, Moorman, 2009; Pietra, Laniado, 2005).

Što se tiče paradigmatičke orijentacije hrvatskih medijskih pedagoga, Zloković, Milišu i Tolić možemo odrediti kao pristalice protekcionističke paradigme u medijskoj pedagogiji.

4.1. Medijska pedagogija u okviru kurikularne reforme

Od školske godine 2019./2020. u hrvatskim osnovnim školama započinje provođenje nove kurikularne reforme pod nazivom *Škola za život*. Novom obrazovnom reformom nastoji

se osuvremeniti rad u školama. Nova reforma, između ostaloga, podrazumijeva nabavu računala i tableta za digitalizaciju učionica na državnoj razini, što će svakako doprinijeti jačanju medijskih kompetencija svih koji su uključeni u nastavni proces.

Za škole se ove godine iz projekta Cjelovite kurikularne reforme nabavljaju projektori, a iz državnog proračuna škole su od Ministarstva dobile sredstva za nabavu opreme, potrošnih materijala za uvođenje novih kurikuluma te književnih djela za cjelovito čitanje.

Škole su temeljem 12 odluka i njihovih nadopuna od kraja 2017. godine dobile 140.220.245,47 kn koje su mogle namjenski trošiti na:

- *Informatičku opremu za uvođenje Informatike kao obaveznog predmeta*
- *Lektiru i stručnu literaturu za opremanje školskih knjižnica*
- *Nabavu kabinetske, didaktičke i informatičke opreme za opremanje učionica za provedbu kurikuluma Informatike, Biologije, Kemije i Fizike*
- *Nabavu potrebnih sredstava, opreme i uređaja za provedbu svih kurikuluma u svrhu realizacije odgojno-obrazovnih ishoda*
- *Nabavu licenci za programe ili aplikacije*
- *Nabavu sredstava, pomagala, potrošnog materijala, alata, uređaja i opreme potrebnih za provedbu kurikuluma Tehničke kulture, Kemije, Fizike, Biologije, Prirode, Prirode i društva, Likovne kulture, Likovne umjetnosti i Matematike*

Navedeno nabavljaju škole, a o namjenskom trošenju sredstava podnose izvješće Ministarstvu. (Škola za život, 2019.)

Pored opremanja škola i učionica, nova računala i medijske tehnologije su osigurane i za učenike:

Središnji državni ured za središnju javnu nabavu provodi javnu nabavu tableta u suradnji sa Središnjim državnim uredom za digitalno društvo i Ministarstvom znanosti i obrazovanja, a sve u skladu s pravilima europskih fondova te u skladu sa Zakonom o javnoj nabavi. Javna nabava za tablete je u provedbi, a isporuka za prvu grupu se očekuje do kraja 2019. godine.

U 2019. nabavljaju se tableti za:

- sve učenike koji su peti ili sedmi razred u 2019.
- učenike prvih razreda (2019.) u omjeru 1 tablet na 4 učenika

U 2020. nabavljaju se tableti za:

- sve učenike koji su peti i sedmi razred u 2020.
- učenike prvih i drugih razreda (2020.) u omjeru 1 tablet na 4 učenika

U 2021. nabavljaju se tableti za:

- učenike prvih razreda (2021.) u omjeru 1 tablet na 4 učenika

Dakle, Republika Hrvatska će osigurati tablete osnovnim školama, a škola će ih za ovu školsku godinu dati na korištenje učenicima 5. i 7. razreda koji će ih koristiti više godina odnosno do kraja njihovog osnovnog obrazovanja.

Učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole u nastavi će koristiti tablete pod nadzorom učitelja i u grupnom radu u omjeru 4 učenika na 1 tablet. Dinamiku korištenja tableta definirat će sam učitelj ovisno o planiranom nastavnom procesu.

Pored nabavljanja tableta za učenike, novom reformom je predviđeno i nabavljanje računala za učitelje, nastavnike i stručne suradnike:

CARNET će nabaviti prijenosna računala za učitelje i nastavnike, sufinancirane iz EU fondova, dok Ministarstvo nabavlja prijenosna računala za stručne suradnike (po jedno za svaku školu) sufinancirane od strane Europskog socijalnog fonda. Isporuka se očekuje do konca 2019. godine u skladu s pravilima europskih fondova te u skladu sa Zakonom o javnoj nabavi.

Ministarstvo uz udžbenike financira i nabavlja projektore i prijenosna računala svim školama za stručne suradnike u okviru javne nabave iz EU sredstava koju provodi Središnji državni ured za središnju javnu nabavu. Dodatnu javnu nabavu za prijenosna računala za učitelje i nastavnike provodi CARNET sredstvima europskih fondova. Osnovnim školama Središnji državni ured za središnju javnu nabavu sredstvima europskih fondova, a u suradnji s MZO nabavlja tablete i ormariće za punjenje tableta za frontalnu primjenu reforme. Navedena oprema nabavlja se u okviru projekta Cjelovite kurikularne reforme sufinanciranog od strane Europskog socijalnog fonda. Nadalje, svim školama dostavljena su sredstva za opremanje kabineta (43 milijuna kuna) te za lektire (5,2 milijuna kuna). (Škola za život, 2019.)

Nesumnjivo je da će prodor tehnologije doprinijeti modernizaciji škola i informatičkoj pismenosti učenika, što dakako pridonosi uvjetima za kvalitetnu provedbu medijskog odgoja. No, iako kurikularna reforma medijski odgoj i medijsku pismenost smatra važnim dijelom obrazovanja, zasada ne postoje inicijative da se ti sadržaji objedine u jednom obveznom predmetu. Profesor Tomislav Reškovac, član Ekspertne radne skupine za provođenje cjelovite kurikularne reforme, je u siječnju 2019. na okruglom stolu *Mjesto medijske pismenosti u hrvatskim školama*, koju je organiziralo Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu, govorio o položaju medijskih kompetencija u okviru kurikularne reforme (Matijević, 2016). Naglasio je da sada ne postoje tendencije za uvođenje novih predmeta u osnovne škole, sve dok se, kako je planirano, od školske godine 2020./2021. ne uvede devetogodišnja osnovna škola. Što se tiče srednjih škola, izvjesnim smanjenjem obveznih predmeta i rasterećenjem učenika u gimnazijama se otvara prostor za možebitni izborni predmet koji bi objedinjavao sadržaje medijske pismenosti. Dakle, čak i tada medijsko obrazovanje ne bi dobilo samostalan prostor uz obvezne predmete. Međutim, Reškovac objašnjava kako se već sada u okviru kurikularne reforme sadržaj medijske pismenosti proteže kroz nekoliko obveznih predmeta, kao i kroz mnoge izborne predmete. Prema tome, može se ustvrditi da se medijsko obrazovanje prema načelima kurikularne reforme u RH, iako u povojima, zasada provodi prema načelima integrativne medijske pedagogije. Integrativna medijska pedagogija predstavlja dimenziju medijske kompetencije višestrukog učenja prema Hischeru (Tolić, 2012b). Međutim, profesor Krešimir Mikić, profesor medijske kulture na Učiteljskom Fakultetu u Zagrebu, i općenito jedan od prvih promotora i zagovaratelja medijskog obrazovanja u Hrvatskoj, izražava nezadovoljstvo činjenicom da je medijska pismenost osmišljena kao međupredmetni sadržaj. Naglašava da su mladi danas suviše posvećeni suživotu s medijima (što potvrđuju mnoga istraživanja navedena u ovom radu) te da bi medijska pismenost morala imati istaknutiji položaj u kurikulumu (Matijević, 2016).

Sudeći po planovima za opremanje škola, učenika i nastavnika informatičkom opremom, sigurno je da će se korištenjem medijskih tehnologija u nastavi poboljšati medijska kompetencija učenika i nastavnika, a to su po modelu trojednog registra u medijskog pedagogiji, prije svega, dimenzije upravljanja medijskim uređajima (tehnoška dimenzija) i korištenje medijima u nastavi (medijska didaktika). Korištenje tableta i računala bi svakako trebalo doprinijeti konstruktivističkoj nastavi, što bi jačanjem učeničkih kompetencija potencijalno ostavilo prostora za razvoj kritičkog mišljenja, na kojem se temelji medijski odgoj.

5. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti

U svijetu je provedeno mnogo istraživanja na temu medijske kompetencije i medijske pismenosti, no upravo zbog neujednačenosti pojma (time i instrumenata) i same kompleksnosti koncepta medijske kompetencije, koji još nije u potpunosti definiran i jasno određen s pedagoško-znanstvene perspektive (Bachmair, Bazalgette, 2007; Ciboci, 2018; Celot, Tornero, 2009; Mateus, Hernandez-Brena, 2019; Hippel, 2010; Livingstone, 2013; Tiede, Grafe, 2016) teško ih je kategorizirati. Među istraživanjima, koja su po pitanju sva tri pokazatelja medijske kompetencije slično izrađena i provedena u domaćem i regionalnom kontekstu, jesu istraživanje od Ciboci iz 2018. o medijskoj pismenosti učenika osmog razreda (urađeno po EAVI-evoj ljestvici medijske pismenosti) te istraživanje od Vulić, također iz 2018. (indikatori za tri dimenzije kod nje nazvani su drugim imenom jer je radila koristeći skalu medijske pismenosti autora Mihić i Kodžopeljić, gdje je funkcionalna pismenost – upotreba medija u učenju; digitalna pismenost – upravljanje medijskim uređajima; te medijska pismenost – kritičko-analitička dimenzija medijske kompetencije), kojim se nastojala ispitati medijska pismenost srpskih srednjoškolaca. U svjetskim razmjerima, prema sličnom dizajnu ističe se istraživanje koje su proveli Tiede i Grafe 2016., među studentima nastavničkih studija (mjereći dimenzije tehnološko znanje, medijska didaktika i medijski odgoj), te istraživanje Simonsa, Meeusa i T'saasa iz 2017., namijenjeno učiteljima, studentima učiteljskih studija te nastavnicima i studentima nastavničkih studija. Indikatori u tom istraživanju podijeljeni su u sljedeće skupine: korištenje medija, razumijevanje medija te medijsko sudjelovanje i komunikacija. Chang, Chen, Liu, Lee, Hu i Lin 2011. razvili su skalu namijenjenu samoprocjeni medijske pismenosti za osnovne škole, a temeljne tri dimenzije medijske kompetencije ovdje se nazivaju: korištenje medijskih uređaja i sadržaja, učenje s medijima u nastavi te percepcije i stavovi s obzirom na etičnost medijskih sadržaja. U nekim istraživanjima i podjelama primjećuje se da se kompetencija oblikovanja medijskih sadržaja često podrazumijeva kao učenje s medijima u nastavi (Simons, Meeus, T'saas, 2017; Schmidt, 2012).

5.1. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti u Hrvatskoj i regiji

Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNet4 još je 2000. godine pokrenula program Obrazovni projekti (Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., Tomašević, 2007), čiji je cilj bio ispitati kako se primjena informacijske tehnologije uklapa u obrazovni sustav hrvatskih visokih učilišta. Na osnovu rezultata koji su dobiveni u istraživanju, može se zaključiti da primjena digitalnih medija pospješuje komunikaciju između nastavnika i studenata, u nekim slučajevima zamjenjuje nastavnika, a može motivirati čak i one studente kod kojih su se sve druge metode pokazale manje uspješnim. Veoma je važno to što uporaba računala potiče individualizaciju nastave, čime se povećava kvaliteta učenja. Učenici su obično oduševljeni i prihvaćaju učenje iz elektronskog nastavnog materijala. Svaki učenik obrađuje zadane teme tempom koji mu odgovara; ponavlja ih i istražuje na vlastiti način. 2003. godine istraživana je učinkovitost nastave informatike u osnovnoj školi te se došlo do zaključka da većina nastavnika koristi računala i internet i u nastavi i izvan nastave.

Navedena istraživanja se uklapaju u okvir tehnološkog znanja kao dimenzije medijske kompetencije, a istraživanjima u toj domeni (no s teorijskim polazištima koja nisu srodna konceptu medijske pedagogije) su se bavili brojni domaći autori (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017; Knapić, 2014), te se uglavnom ustanovilo da iako određen broj nastavnika ima pozitivne stavove o upotrebi tehnologije u nastavi, ipak su programski a često i opremljenošću ograničeni u svojim nastojanjima.

Istraživanje Ipsos Pulsa i Društva za komunikacijsku i medijsku kulturu provedeno 2013. godine (Ciboci, Osmančević, 2015) pokazalo je da čak 62% hrvatskih građana smatra da je djeci od rane dobi potreban medijski odgoj.

Stanić, Mlinarević i Novoselić (2017) su na području Vukovarsko-srijemske i Brodsko-posavske županije provele istraživanje o medijskim kompetencijama i učinkovitosti učitelja razredne nastave. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika na uzorku od 130 učitelja u navedenim županijama. Cilj istraživanja bio je ispitati medijske kompetencije učitelja te utjecaj medijskih kompetencija učitelja na stvaranje pozitivne slike o školi. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji posjeduju natprosječnu razinu medijskih kompetencija, kao i da oni učitelji koji su medijski kompetentniji, te koji u nastavi koriste različite medije, lakše ostvaruju komunikaciju u nastavi.

Šaravanja i Miliša (2011) u svom istraživanju zaključuju da su u čitankama za osnovne škole najzastupljeniji tekstovi usmjereni na filmsku i kazališnu umjetnost, dok su tekstovi koji kod djece razvijaju medijske kompetencije kritičkog mišljenja prisutni u rijetkim slučajevima. Prema tome, zaključuju da domeni medijske kulture nije posvećeno više od 10% tekstova od ukupnoga sadržaja tekstova u jedanaest analiziranih čitanki Hrvatske i BiH.

Vukić i Youens (2015) 2013. godine provele su istraživanje o medijskim kompetencijama učenika šestog razreda osnovne škole u Puli i stavovima nastavnika o uvođenju sadržaja iz medijske pedagogije u školski program. Rezultatima istraživanja ustvrdilo se da učenici nemaju razvijene medijske kompetencije u kontaktu s televizijom; većina ih gleda programe neprimjerene njihovoj dobi, te većina njih koristi televiziju u svrhu zabave i dokolice. Nastavnici, s druge strane, uviđaju važnost medijskog odgoja u školama te imaju pozitivan stav prema uvođenju takve vrste programa.

Autorice Ciboci i Osmančević (2015) 2013. su provele istraživanje gdje su metodom anketnog upitnika ispitale stavove i mišljenja nastavnika hrvatskog jezika o medijskoj kulturi, a koji predaju u osnovnim školama. U istraživanju je sudjelovalo 49 nastavnika hrvatskog jezika u osnovnim školama na području Grada Zagreba. Rezultati istraživanja su ukazali na činjenicu da većina nastavnika smatra da im je potrebno dodatno obrazovanje i o medijima i o medijskoj kulturi, kako bi bili adekvatno osposobljeni da je predaju.

Drugo istraživanje provele su u školskoj godini 2014./2015., gdje su analizirale nastavne jedinice o medijskoj kulturi u čitankama hrvatskog jezika za više razrede osnovnih škola. Analizirane su sve čitanke iz Kataloga obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za školsku godinu 2014./2015. koje je objavilo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Rezultati dva istraživanja predstavljenih u ovome radu prikazali su da udžbenici, odnosno čitanke koje su posvećene sadržajima iz medijske kulture pružaju samo osnovne sadržaje određene školskim programom, no ne i osvještavanje učenika o korisnosti, svrhovitosti te potencijalnoj opasnosti i štetnosti određenih medijskih izvora i sadržaja. Na taj način udžbenici u dovoljnoj mjeri ne potiču razvoj kritičkog mišljenja kod učenika, što bi trebao biti sastavni dio medijskog odgoja. Također, nešto manje od polovice nastavnih jedinica potiče učenike na proizvodnju medijskih sadržaja. Takvo stanje stvari što se tiče obrazovnih sredstava u skladu je sa stavovima i procjenama nastavnika, od kojih se gotovo polovica uglavnom ne osjeća dovoljno osposobljenima za predavanje sadržaja iz medijske kulture. Gotovo 70% nastavnika smatra da im je potrebna dodatna edukacija u tom području, a kao jedan od glavnih razloga navode taj da tijekom svog fakultetskog obrazovanja i

nastavničkog osposobljavanja nisu slušali dostatan broj kolegija koji bi uključivali medijski odgoj i/ili medijsku kulturu. Osobito je alarmantna činjenica da više od polovice nastavnika smatra da medijska kultura ne bi ni trebala biti dio nastave hrvatskog jezika. Pritom tek manje od polovice nastavnika smatra da je u škole potrebno uvesti zaseban predmet koji bi se bavio medijskim odgojem djece. Svi ovi parametri ukazuju na važnost uvođenja javne rasprave stručnjaka o važnosti medija u životu djece, kao i o važnosti medijskog odgoja u suvremenom obrazovanju.

Ciboci (2018) je provela kvantitativno istraživanje kojim je htjela ispitati trenutnu razinu medijske pismenosti među učenicima završnih razreda osnovnih škola. U istraživanju je sudjelovalo 1000 učenika osmih razreda na području grada Zagreba. Istraživanje je provedeno uz pomoć modificiranog upitnika za vrednovanje medijske pismenosti koji je kreiran za potrebe istraživanja provedenog 2011. godine u svim državama članicama Europske unije (EAVI). Dimenzije medijske kompetencije koje se mjere pomoću tog standardiziranog upitnika su: 1. pristup različitim medijima doma/ u školi, 2. poznavanje medijskih uređaja, medijskih sadržaja i politika, 3. kritička analiza medijskih sadržaja, 4., oblikovanje medijskih sadržaja. Navedeni je upitnik prilagođen hrvatskom modelu medijskog obrazovanja, a sve s ciljem utvrđivanja medijskih vještina koje učenici posjeduju na kraju obveznog osnovnoškolskog, a time i medijskog obrazovanja u Hrvatskoj. Iako je medijska kultura prisutna u nastavi Hrvatskoga jezika već dugi niz godina, ovo je tek prvo istraživanje o medijskoj pismenosti učenika osnovnih škola u Hrvatskoj. Rezultati su pokazali da dječaci u svojim domovima u prosjeku imaju pristup malo većem broju medijskih uređaja. U drugoj skupini pitanja djevojčice su, usprkos tome, pokazale više znanja o medijima, kao i u trećoj skupini, gdje se mjerila kritička analiza medijskih sadržaja. Prema četvrtoj dimenziji, oblikovanju medijskih sadržaja, djevojčice i dječaci su pokazali približne rezultate. Prema rezultatima ovog upitnika, učenici osmih razreda osnovnih škola u gradu Zagrebu posjeduju srednju razinu medijske pismenosti.

Istraživanje koje je 2013. godine provedeno među nastavnicima hrvatskog jezika u osnovnim školama (Ciboci, Osmančević, 2015) pokazalo je da čak 57,8% nastavnika smatra da učenici nakon završetka osnovne škole nisu dovoljno medijski pismeni, i to na temelju onoga što su naučili u sklopu nastave iz hrvatskog jezika. Dosadašnja analiza nastavnih materijala o medijskoj kulturi iz Hrvatskoga jezika, te dubinski intervjui provedeni s predavačima medijske kulture u školama – učiteljima razredne nastave i nastavnicima Hrvatskoga jezika – pokazuje da je program medijske kulture, kao primjer modela medijskog obrazovanja u

hrvatskim školama, zastario te da se kroz nastavne sadržaje učenike rijetko potiče na kritičko promišljanje i stvaranje vlastitih medijskih sadržaja.

2018. godine Vulić je također provela kvantitativno istraživanje gdje je istraživala stavove srpskih srednjoškolaca o medijskoj pismenosti. Instrument koji je koristila bila je Skala medijske pismenosti (SMP), bazirana na Likertovoj skali koju su konstruirali autori Mihić i Kodžopeljić 2011. Skala mjeri tri dimenzije medijske pismenosti: funkcionalnu kompetenciju, kritički pristup medijskim sadržajima, te digitalnu pismenost. Uzorak je činilo 200 učenika gimnazije u Kragujevcu. Rezultati istraživanja upućuju na činjenicu da su učenici većinom digitalno pismeni (osposobljeni za korištenje računala i medijske tehnologije), no, nažalost, nemaju zadovoljavajuću razinu medijske pismenosti (sposobnost da iz različitih medija usvajaju informacije koje bi koristili u ovladavanju znanjima koja se usvajaju u okviru srednjoškolskog obrazovanja, ali i sposobnost da kritički vrednuju različite informacije i sadržaje kojima su izloženi).

2016. godine autorice Peran i Raguž (2016) provele su istraživanje čiji je cilj bio provjeriti razumijevanje medijske pismenosti i načine korištenja medija kod studenata Studija komunikologije Hrvatskih studija i Katoličkog bogoslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je također provjeravalo kako studenti, na temelju dotadašnje razine svoga obrazovanja, vrednuju medijske sadržaje. Cilj istraživanja bio je vidjeti postoji li i kakva je razlika među studentima dvaju fakulteta po pitanju odgovornosti i društvenom angažmanu studentske populacije za koju se pretpostavlja da će u dogledno vrijeme stvarati medijski sadržaj, ili o istome predavati učenicima u osnovnim i srednjim školama. Uzorak je bio probabilistički, a korištena je metoda ankete. Anketni je upitnik sadržavao ukupno 43 pitanja. Zbog pouzdanosti, ali i ekonomičnosti te brzine provedbe, istraživanje je provedeno klasičnom anketnom metodom *olovka i papir*. Saznanja o stavovima ispitanika prikupljena su tehnikom otvorenih i zatvorenih pitanja koja su vrednovana Likertovom skalom. Rezultati su pokazali da studenti redovito koriste medije ponajviše za informiranje, a zatim za zabavu i komunikaciju s obitelji i prijateljima. Prema medijima su s jedne strane kritični, tj. nemaju povjerenja u medijsko izvještavanje, no s druge strane kritičnost i uočavanje nedostataka ne potiče ih na reagiranje i aktivnost. Sudionici ankete svjesni su značaja važnosti medijske pismenosti: 60% budućih komunikologa te 39% budućih teologa i vjeroučitelja smatra se medijski pismenima, a 46% budućih komunikologa i 36% budućih teologa smatra da zna kreirati medijsku poruku.

Krunoslav Novak (2017) je proveo istraživanje među adolescentima u Varaždinu, a cilj mu je bio vidjeti na koji način adolescenti primaju kontradiktorne medijske poruke. Na području Varaždinske biskupije istraženo je kako mediji utječu na njihov religiozni identitet, te koliko oni vjeruju medijima u prezentaciji informacija. Analizom rezultata istraživanja utvrđeno je da većina ispitanika smatra kako ne bi prihvatili medijske sadržaje koji se ne slažu s njihovim postojećim stavovima, bez da ih prethodno provjere. Za provjeru informacija najvažniji im je internet, posebice u odnosu na pitanja koja se ne bi usudili postaviti osobno.

Labaš i Maleš (2017) 2016. proveli su istraživanje među srednjoškolcima u Splitsko-dalmatinskoj županiji, o tome kako oni percipiraju etičnost u elektroničkim medijima te kako je to povezano s njihovom razinom medijske pismenosti. Koristili su kombinaciju kvalitativne i kvantitativne metode. Analizom rezultata utvrđeno je da postoje razlike u percepciji etičnosti između učenika i učenica, pri čemu su se učenice pokazale osjetljivijima na etička pitanja, no to nije povezano ni s jednim od čimbenika, dok je percepcija etičnosti kod učenika uvjetovana stupnjem obrazovanja oca te je tako niža kod adolescenata čiji očevi imaju srednjoškolsko obrazovanje, što otvara nova pitanja o nužnosti medijskog odgoja za medijsko opismenjavanje širih slojeva društva, osobito djece i adolescenata.

5.2. Prethodna istraživanja na polju medijske kompetencije i medijske pismenosti u svijetu

Hans Schmidt (2012) je 2012. godine među američkim studentima proveo istraživanje o njihovim iskustvima učenja medijskih kompetencija u srednjim školama i na studijima. Kvantitativni upitnik namijenjen samoprocjeni obuhvaćao je pitanja o sljedećim dimenzijama medijske kompetencije, a usmjerenima isključivo na video sadržaje i mrežne sadržaje: korištenje medija, analiziranje medijskih sadržaja te kreiranje medijskih sadržaja. Rezultati istraživanja pokazali su da su studenti u srednjim školama imali više prilika za učenje o korištenju medijskih tehnologija, kao i o kreiranju mrežnih stranica i videosnimaka. S druge strane, na studijima su imali više prilika pohađati predmete koji bi obuhvaćali kritičku analizu medijskih sadržaja.

Literat (2014) je provela istraživanje o povezanosti građanskog aktivizma, izloženosti medijima, korištenja digitalnih platformi i društvenih mreža (YouTube, Twitter, Facebook) te kompetencije koju opisuju nazivom *nova medijska pismenost*. Korišten je Jenkinsov upitnik

izrađen s ciljem samoprocjene ispitanika. Rezultati istraživanja pokazali su znatnu povezanost među višim razinama korištenja digitalnih platformi, građanskog aktivizma te izloženosti medijima s većom razinom medijske pismenosti. Ispitanici koji su bili više izloženi digitalnim medijskim sadržajima pokazali su veću kompetenciju kreiranja medijskih sadržaja, što je važno obilježje koncepta medijske pismenosti, odnosno kompetencije.

Chang, Chen, Liu, Lee, Hu i Lin (2011) razvili su skalu samoprocjene medijske pismenosti namijenjenu učenicima osnovnih škola u Taiwanu. Chang i Liu ističu tri komponente važne za mjerenje medijske pismenosti kod učenika, a to su: korištenje medijskih uređaja i sadržaja, učenje s medijima u nastavi, te percepcija i stavovi s obzirom na etičnost medijskih sadržaja. Indikatori podijeljeni na ta tri područja bili su prikazani pomoću Likertove skale. Rezultati učeničke samoprocjene pokazali su da postoji razlika u samoprocjeni medijske kompetencije bazirana na spolu ispitanika. Djevojčice su se procijenile boljima, te su ostvarile veći rezultat na skali samoprocjene medijske pismenosti. Kreatori školskih programa stoga bi, kod implementacije programa i stjecanja medijskih kompetencija u školi, u obzir trebali uzimati spolne razlike.

Inan i Temur (2012) su proveli istraživanje o medijskoj pismenosti studenata nastavničkih studija u Turskoj. Pored određivanja stupnja medijske pismenosti kod studenata, cilj istraživanja ujedno je bio i ustanoviti postoje li razlike u medijskoj pismenosti studenata nastavničkih smjerova ovisno o spolu i području studija. Korištena je kvantitativna anketa samoprocjene, a u istraživanju su sudjelovali studenti učiteljskog studija, studija za nastavnike turskog jezika te studija za nastavnike sociologije i drugih društvenih znanosti. Rezultati istraživanja koji upućuju na jedan od indikatora, nalažu da većina studenata sa svojom obitelji rijetko razgovara o medijskim sadržajima. Rezultati istraživanja također pokazuju da postoji razlika u razini medijske pismenosti kod studenata različitih studija, pri čemu studenti učiteljskog studija imaju slabije rezultate od studenata nastavničkog studija turskog jezika, te nastavničkog studija sociologije. Rezultati su pokazali da postoji razlika u medijskoj pismenosti i među spolovima; naime, studentice su pokazale veću razinu medijske pismenosti u većini stavki, dok studenti imaju veću razinu reagiranja na medijske poruke u različitim medijima. Sveukupni rezultati ovog istraživanja ipak upućuju na to da je većina studenata svjesna važnosti medijske pismenosti, ali su nedovoljno aktivni u sferi reagiranja na medijske sadržaje i medijskog opismenjavanja drugih.

Aybek (2011) je u Turskoj proveo istraživanje o povezanosti televizijske pismenosti studenata nastavnčkih studija i njihova kritičkog mišljenja. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji osrednje pozitivna korelacija između televizijske pismenosti i kritičkog mišljenja. Postoji statistički značajna razlika u razinama kritičkog mišljenja i medijske pismenosti ovisno o spolu i vrsti studija.

Tiede i Grafe (2016) su proveli komparativno kvantitativno istraživanje o samoprocjeni medijskih kompetencija između njemačkih i američkih studenata nastavnčkih studija. Kako je područje medijske pismenosti i medijskih kompetencija teoretski i istraživački neujednačeno, postoji velika razlika u različitim zemljama i školskim kontekstima, pa čak i unutar njih samih. Rezultati prikupljeni ovim istraživanjem imaju svrhu pokazatelja različitosti implementacije medijske pedagogije u programe nastavnčkih studija u Njemačkoj i SAD-u. Naime, obe zemlje imaju dugu tradiciju teorije na polju medijskog obrazovanja, no u niti jednoj ono nije obvezni sadržaj na nastavnčkim studijima, te ih to čini pogodnima za usporedbu. Instrument je kvantitativni upitnik vjerovanja i samoprocjene, a tvrdnje su podijeljene u tri skupine prema dimenzijama medijske kompetencije: tehnološko znanje (korištenje medija), medijska didaktika (korištenje medija u nastavi) te medijski odgoj (kritička analiza i etičke značajke medijskih sadržaja). Upitnik je izgrađen na teoretskom temelju njemačkih medijskih pedagoga, te zatim preveden i preinačen kako bi ga mogli ispunjavati i američki ispitanici. Dimenzija medijske didaktike je sačinjavala 16 tvrdnji u upitniku, dimenzija medijskog odgoja (kritičke refleksije) 14, dok je dimenzija tehnološkog znanja obuhvaćala čak 26 tvrdnji. Dodatne skupine pitanja u upitniku su bili demografski podaci i uvjerenja studenata o nekim aspektima medijskog obrazovanja. No, kako autori naglašavaju, postoji mogućnost da je terminološka neujednačenost ključnih pojmova u njemačkoj i anglosaksonskoj medijskoj pedagogiji predstavila prepreku u kreiranju međunarodno validnog mjernog instrumenta medijske kompetencije. Rezultatima istraživanja je utvrđeno da njemački studenti nastavnčkih studija u usporedbi sa američkim bilježe veće rezultate, i to u odnosu na svaku dimenziju medijske kompetencije. Njemački studenti se procjenjuju najkompetentnijima u dimenziji kritičke analize medijskih sadržaja, (56.4 %), malo manje po pitanju tehnološkog znanja (55.5 %), a najmanje rezultate pokazuju pri dimenziji medijske didaktike (51.9%). Nasuprot tome, Američki studenti su pokazali najviše točnih odgovora, odnosno pozitivne samoprocjene u dimenziji tehnološkog znanja (50 %), nešto manje kompetentnima se procjenjuju po pitanju dimenzije medijske didaktike (44 %),

dok su najslabije rezultate pokazali u kritičko-analitičkoj kompetenciji, tj. medijskom odgoju (42.9 %).

Simons, Meeus i T'saas (2017) su proveli istraživanje među studentima nastavničkih i učiteljskih studija, učiteljima i nastavnicima, kako bi standardirali instrument kojim žele mjeriti medijske kompetencije učitelja i nastavnika u Belgiji. Istraživanje je provedeno kao dio svobuhvatnog projekta *Media didactica*, čiji cilj je oblikovanje referentnog okvira medijskih kompetencija za nastavnike, studente i učenike. Instrument je bio kvantitativni upitnik samoprocjene gdje su indikatori vrednovani Likertovom skalom. U prvoj fazi su iz literature i prijašnjih istraživanja ponajprije naveli veći broj indikatora, koje je zatim skupina stručnjaka iz medijskih, komunikoloških i pedagoških područja probrala u reprezentativne kompetencije koje smatraju primjenjivima u praksi. Opisuju procedure kojima su među mnoštvom tvrdnji, odnosno indikatora ispitanici izabrali upravo one koji im se čine najrazumljivijima i najsvrhovitijima. Kroz pilot istraživanje su smanjili početni broj indikatora, da bi ih potom definirali i uobličili u anketu koja je u posljednjoj fazi namijenjena većinom studentima nastavničkih studija. Analizom rezultata tvrdnji koje su odabrane kao najprepoznatljivije i najpraktičnije, indikatori su se podijelili u tri skupine podudarne s dimenzijama medijske kompetencije: korištenje medija, razumijevanje medija te medijsko sudjelovanje i komunikacija pomoću medija.

Erdem i Eristi (2018) proveli su istraživanje o razinama medijske pismenosti među studentima nastavničkih studija, kombinirajući kvantitativni upitnik samoprocjene i intervju kao kvalitativni dio istraživačke metodologije. Rezultatima istraživanja ustanovljeno je da studenti posjeduju osrednju razinu medijske pismenosti te da postoji razlika u razini medijske pismenosti studenata nastavničkih studija ovisno o vrsti studija i akademskom uspjehu. Nije utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u razini medijske pismenosti ispitanika ovisno o spolu.

Mateus i Hernandez-Brena (2019) su proveli istraživanje o medijskom obrazovanju peruanskih studenata nastavničkih studija kako bi testirali i standardizirali svoj upitnik o iskustvima i stavovima studenata o medijskom obrazovanju. Kvantitativni upitnik samoprocjene Likertovog tipa je podijeljen u tri varijable: znanje o medijskom obrazovanju (4 tvrdnje), stavovi o medijskom obrazovanju budućih nastavnika (5 tvrdnji) te razlozi za implementaciju medijskog obrazovanja u nastavnički studij (6 tvrdnji). Rezultati istraživanja su pokazali da ispitanici prema prvoj varijabli posjeduju vrlo malo znanja o medijskom obrazovanju, ali da imaju pozitivne stavove o uvođenju i institucionalizaciji medijskog

obrazovanja. Prema trećoj varijabli, medijsko obrazovanje smatraju važnim kako bi se studenti nastavničkih studija motivirali i proširili svoja iskustva. Ovaj instrument se prema konzistentnosti varijabli u upitniku pokazao validnim.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Opis predmeta istraživanja

Evaluacija dokumenata i anketna istraživanja su pokazali da medijski odgoj nije dovoljno zastupljen niti u jednoj sferi obrazovanja RH (Ciboci, Osmančević, 2015). Do 2010. medijska kultura se spominjala samo u čl. 64 Zakona o elektroničkim medijima. Potom je objavljen i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje prema kojem medijska kultura postaje sastavni dio hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama (Kanižaj, Car i Kralj, 2014, prema Ciboci, Osmančević, 2015). Izvješće iz 2013. je pokazalo u kojem se zaključuje da u Hrvatskoj još uvijek nije prepoznata važnost medijske pismenosti na nacionalnoj razini, kao da i ministarstva niti institucije međusobno nisu razvili suradnju po tom pitanju, te da ne postoji niti jedno posebno vijeće ili tijelo koje bi se bavilo tim pitanjem (Ciboci, Osmančević, 2015). U RH je medijska kultura tek nedavno postala sastavni dio predmeta materinjeg jezika te nema dugu tradiciju provođenja pa tako niti usavršavanja u polju. Tek neka sveučilišta u sklopu obrazovanja za pedagoška i nastavnička zanimanja imaju kolegij medijske kulture za buduće nastavnike i pedagoge. No medijska kultura i medijsko obrazovanje ipak polako nalaze svoje mjesto na našim sveučilištima, kao dio obrazovanja za nastavnike, primjerice, kolegij koji govori o računalima na nastavi te dio sadržaja nekih kolegija sa Odsjeka za pedagogiju, psihologiju te Odsjeka za kroatistiku na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Medijski odgoj je nužan kako bi se djeca i mladi oboružali kompetencijama pomoću kojih bi medijske sadržaje koristili za osobni razvoj, a ne bili njihove žrtve u manipulativne svrhe. Stoga je važno ispitati studente kao buduće prosvjetne radnike o dimenzijama njihove medijske kompetencije, kao i o njihovim stavovima o medijskom obrazovanju. Iako je medijska pedagogija u današnje vrijeme neophodna za pravilan odgoj djece koja odrastaju okružena tehnologijom, u RH ne postoji dovoljno studijskih programa u koje je implementirana, a implementirana je više u studije komunikoloških nego pedagoških profila (Vukić, Youens, 2015; Ciboci, Osmančević,

2015). Iz tih razloga se javlja potreba za istraživanjem o medijskoj pismenosti i stavovima budućih stručnjaka obrazovnog profila na Sveučilištu u Rijeci.

6.2. Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest dobiti uvid u dimenzije medijske kompetencije studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci, te ustvrditi kakvi su njihovi stavovi o medijskom obrazovanju.

6.3. Temeljno istraživačko pitanje i hipoteze

Temeljno istraživačko pitanje na koje ću ovim istraživanjem pokušati dati odgovor:

Kako studenti nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci samoprocjenjuju svoje medijske kompetencije?

Analiza rezultata istraživanja dat će odgovore na sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1. Studenti koriste medije najviše za akademske potrebe, zatim za komunikaciju i informiranje, a najmanje za zabavu i dokolicu.

Hipoteza 2. Studenti imaju razvijenije kompetencije korištenja medijskih uređaja i korištenja medija u nastavi (medijske didaktike) nego kompetencije kritičnosti prema medijima.

Hipoteza 3. Ne postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju spola studenata.

Hipoteza 4. Postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju vrste studija.

Hipoteza 5. Postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju toga jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije ili nisu.

Hipoteza 6. Studenti smatraju da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na studije.

Hipoteza 7. Ne postoji razlika u stavu o potrebi uvođenja medijskog odgoja na studije prema spolu studenata.

6.4. Instrument

U istraživanju o medijskoj kompetenciji studenata primijenjen je kvantitativni pristup. Izrađen je anketni upitnik u kojem su djelomično preinačeni i prilagođeni već postojeći mjerni instrumenti prethodnih istraživanja. U svrhu ovog istraživanja izrađen je anketni upitnik koji je nešto preinačena verzija upitnika kojeg su stvorili Simons, Meeus i T'saas 2017. godine kao i EAVI-jeve ljestvice medijske pismenosti. Dobre strane ovakvog tipa istraživanja samoprocjene su svakako prilika da budući nastavnici promisle o svojim kompetencijama, prednostima i nedostacima kako bi mogli pratiti svoj napredak. Tim putem također mogu i usavršiti svoje znanje o konceptu medijskog obrazovanja, prilikom ispunjavanja ih može navesti na razmišljanje. Dobra strana ovakvog tipa istraživanja je brzina i praktičnost. No osim za samoprocjenu, studenti ih mogu razmotriti i kao uvjet za procjenu kompetencije svojih budućih kolega u svrhu profesionalnog razvoja u timu (Simons, Meeus i T'saas, 2017). Naposljetku, samoprocjena kompetencije može poslužiti kao valjan temelj razvoja strategije medijskog obrazovanja, osobito u lokalnom kontekstu određene institucije i okruženja. Prema tome, izravan uvid u samoprocjenu studenata može navesti nadležne na konkretne mjere u svrhu napretka.

U upitniku su korišteni mjerni instrumenti koje su prvotni autori koristili za mjerenje medijske pismenosti prema nazivu anglosaksonskog modela prihvaćeno u zapadnoj i hrvatskoj znanstvenoj literaturi, a koji bi obuhvaćao sve tri dimenzije pojma medijske kompetencije. Vidljivo je da je ljestvica podijeljena na tri djela koja opisuju tri dimenzije medijske kompetencije.

Anketni upitnik ima namjenu ispitati razinu medijske kompetencije studenata, s naglaskom na sljedeće dimenzije: rukovanje medijskim uređajima, korištenje medija u nastavi te kritičko razmatranje medija. Za svaku od navedenih dimenzija medijske kompetencije izrađena je skupina tvrdnji prema kojima će studenti vrednovati svoje kompetencije prema skali Likertovog tipa. Zasebne skupina pitanja u upitniku se odnose na pristup tj. izloženost medijima te na stavove studenata u odnosu na medijsko obrazovanje. Upitnik je distribuiran studentima ručno radi brzine provedbe i efikasnosti prikupljanja podataka, te su ga popunjavali metodom *olovka i papir*. Podaci su kodirani i statistički obrađeni u IBM SPSS-u.

6.4.1. Populacija i uzorak

Populaciju ovog istraživanja čine studenti nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci. Ostvareni uzorak je reprezentativan jer se radi o većini studenata prve godine diplomskog studija nastavničkog smjera. Potencijalni ispitanici su također zamoljeni da poziv za sudjelovanje u istraživanju prosljede svojim prijateljima/poznancima s fakulteta, kako bi ostvareni uzorak bio što veći i time pogodniji za statističku analizu i interpretaciju. Jedini primjenjeni kriterij za sudjelovanje ispitanika u istraživanju bio je taj da je ispitanik/ca student/ica nekog od nastavničkih studija na Filozofskom fakultetu u Rijeci.

Ostvaren je uzorak od 105 ispitanika.

6.4.2. Deskriptivna analiza uzorka

Spol

U istraživanju su sudjelovale 83 (79%) studentice i 22 (21%) studenta.

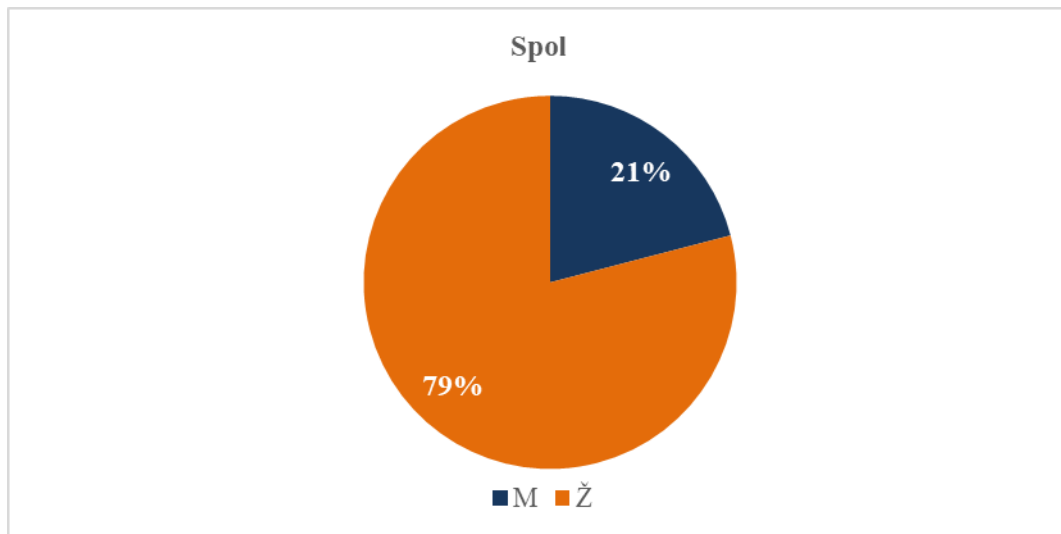
Spolna struktura ispitanika prikazana je na Tablici 2, odnosno na Slici 4.

Tablica 2: Spol ispitanika

Spol				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	M	22	21.0	21.0
	Ž	83	79.0	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Slika 4: *Struktura ispitanika prema spolu (postotak)*



Izvor: Izrada autorice

Dob

Najzastupljenija dobna skupina u uzorku je ona od 22 do 24 godine, i nju čini 67% ispitanika. Mladih od 22 godine je 20% ispitanika, a starijih od 24 godine je 13%. Najniža dob je 20 godina, a najviša 28 godina. Prosječna dob ispitanika je 22,7 godina.

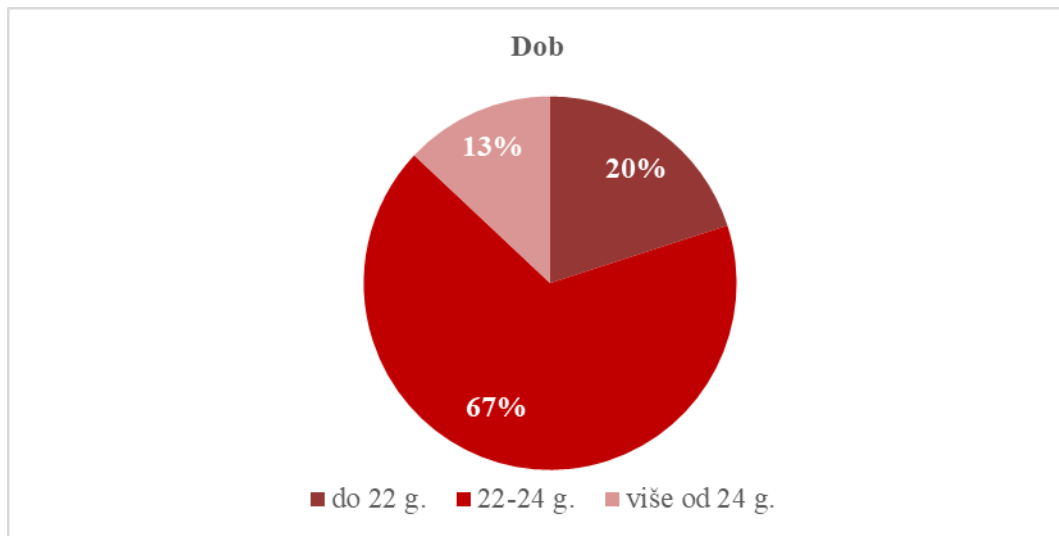
Dobna struktura ispitanika prikazana je na Tablici 3, odnosno na Slici 5.

Tablica 3: *Dob ispitanika*

Deskriptivna statistika					
	N	Minimum	Maximum	Aritmetičk a sredina	Standardna devijacija
Dob	105	20	28	22.68	1.566
Valid N (listwise)	105				

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Slika 5: Struktura ispitanika prema dobnim skupinama (postotak)



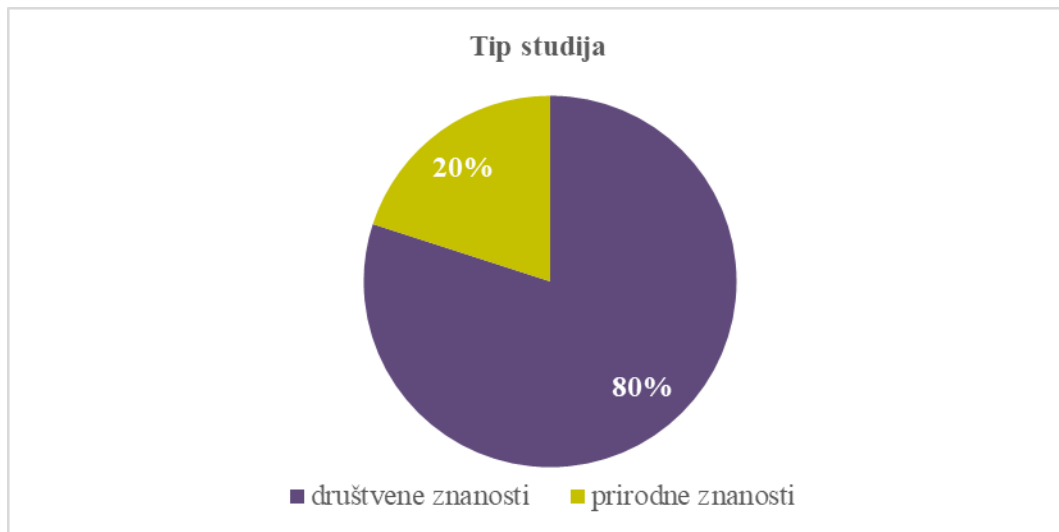
Izvor: Izrada autorice

Studijske grupe

U istražvanju je sudjelovalo 82 studenata/ica studijskih grupa iz područja društvenih znanosti (78%) i to: anglistike, filozofije, germanistike, informatike, kroatistike, likovne pedagogije, pedagogije, povijesti, povijesti umjetnosti i psihologije, 21 student/ica studijskih grupa iz područja prirodnih znanosti (20%) i to: fizike, matematike i politehnike, te dvoje studenata s kombinacijom studijskih grupa društvenih i prirodoslovnih znanosti (kroatistika-informatika), što čini preostalih 2%. Za potrebe analize strukture prema tipu studija, studenti s kombinacijom društvenih i prirodnih znanosti pridruženi su društvenim studijskim grupama, jer su kroatistiku naveli kao glavnu studijsku grupu. Većina studenata je s dvopredmetnih studija (93%), a manjina s jednopredmetnih (7%).

Struktura ispitanika prema tipu studija (društveni, prirodni) prikazana je na Slici 6.

Slika 6: *Struktura ispitanika prema tipu studija (postotak)*



Izvor: Izrada autorice

6.4.3. Analiza rezultata istraživanja prema postavljenim hipotezama

Hipoteza 1. Studenti koriste medije najviše za akademske potrebe, zatim za komunikaciju i informiranje, a namjanje za zabavu i dokolicu.

Kako bi se dobio odgovor na **Hipotezu 1**, potrebno je analizirati podatke o korištenju medija uz pomoć nekoliko istraživačkih pitanja:

- koje medijske uređaje studenti nastavničkih studija najviše koriste?
- kakve vrste programa studenti nastavničkih studija najradije gledaju na televiziji?
- s kojom primarnom svrhom studenti nastavničkih studija najčešće koriste internet?
- s kojom primarnom svrhom studenti nastavničkih studija najčešće koriste pametne mobilne telefone?

Učestalost i razlozi korištenja medija

Studentima je bilo postavljeno pitanje koliko vremena dnevno gledaju televiziju, zatim koliko vremena dnevno koriste stolno ili prijenosno računalo te koliko vremena dnevno koriste pametni telefon. Za svaki od ovih uređaja za pristup medijima postavljeno je pitanje i o razlozima korištenja. Budući da se polazi od pretpostavke da se ove tri vrste uređaja ne koriste jednako učestalo, u Tablici 4 nalazi se usporedba učestalosti korištenja.

Tablica 4: Učestalost gledanja televizije, korištenja računala i korištenja pametnog telefona,

N=105

Učestalost gledanja televizije	Gledanje televizije %	Korištenje računala %	Korištenje pametnog telefona %
manje od 1 sat dnevno	71,4	10,5	8,7
1-2 sata dnevno	21,0	28,6	21,2
2-3 sata dnevno	5,7	29,5	25,0
više od 4 sata dnevno	1,9	31,4	45,2
UKUPNO	100,00	100,00	100,00

Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 4 vidljivo je da studenti najviše vremena provode na svojim pametnim telefonima. Najmanje vremena provode gledajući televiziju. Oko 45,2% studenata u prosjeku koristi pametni telefon više od 4 sata dnevno. Njih 31,4% koristi računalo više od 4 sata dnevno, a tek 1,9% studenata gleda televiziju više od 4 sata dnevno.

Razlozi korištenja: Televizija

Studentima je ponuđeno 7 kategorija televizijskih programa/sadržaja koje su trebali ocijeniti od 1-7, pri čemu ocjenu 1 dodjeljuju vrsti programa koji najradije gledaju, a ocjenu 7 onoj vrsti programa koje gledaju najrjeđe ili nikada.

Rezultati su prikazani u Tablici 5.

Tablica 5: Gledanost različitih TV programa

Vrsta TV programa	1. i 2. mjesto (%)	3., 4. i 5. mjesto (%)	6. i 7. mjesto (%)	UKUPNO (%)
Obrazovni/dokumentarni /znanstveni program	75,0	19,2	5,8	100,0
Igrani filmovi/serije	56,1	21,4	22,5	100,0
Sapunice	26,8	42,3	30,9	100,0
Sportski program	19,6	49,5	30,9	100,0
Reality show	12,5	50,0	37,5	100,0
Političke emisije	5,2	71,9	22,9	100,0
Kvizovi i nagradne igre	4,2	45,8	50,0	100,0

Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 5 vidljivo je da najveći udio studenata na televiziji najradije gleda obrazovni, dokumentarni ili znanstveni program, nakon čega slijede igrani filmovi i serije. Srednju važnost/gledanost imaju političke emisije, zatim reality show, sportski program i sapunice. Najrjeđe su gledani kvizovi i nagradne igre.

Razlozi korištenja: Internet

Studentima je ponuđeno 6 razloga za korištenje interneta, koje su trebali ocijeniti od 1-6, pri čemu ocjenu 1 dodjeljuju najvažnijem razlogu za korištenje, a ocjenu 6 najmanje važnom razlogu.

Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6: Razlozi za korištenje interneta, prema važnosti

Razlog korištenja interneta	1. i 2. mjesto (%)	3. i 4. mjesto (%)	5. i 6. mjesto (%)	UKUPNO (%)
Informiranje	53,3	37,2	9,5	100,00
Komunikacija	46,7	45,7	7,6	100,00
Učenje (obrazovne i akademske svrhe)	53,8	36,6	9,6	100,00
Zabava	29,1	47,6	23,3	100,00
Suzbijanje dokolice bez određene namjere	9,7	22,3	68,0	100,00
Kreativne svrhe (npr. učenje neke vještine)	6,8	10,7	82,5	100,00

Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 6 vidljivo je da je za većinu studenata najvažniji razlog korištenja interneta učenje, odnosno korištenje u akademske i obrazovne svrhe. Nakon učenja slijedi informiranje. Komunikacija je podjednako zastupljena i među najvažnijim razlozima i među onima srednje važnosti. Zabava se nalazi među srednje važnim razlozima. Korištenje računala u kreativne svrhe, kao što je učenje novih vještina, ili za suzbijanje dokolice imaju najmanji prioritet.

Razlozi korištenja: Pametni telefon

Studentima je ponuđeno 5 razloga za korištenje pametnog telefona, koje su trebali ocijeniti od 1-5, pri čemu ocjenu 1 dodjeljuju najvažnijem razlogu za korištenje, a ocjenu 5 najmanje važnom razlogu.

Rezultati su prikazani u Tablici 7.

Tablica 7: Razlozi za korištenje pametnog telefona, prema važnosti

Razlog korištenja pametnog telefona	1. i 2. mjesto (%)	3. mjesto (%)	4. i 5. mjesto (%)	UKUPNO (%)
Komunikacija	72,1	1,9	26,0	100,00
Utilitarne aplikacije (kalkulator, kalendar)	28,8	8,7	62,5	100,00
Zabava/videoigre	31,1	27,2	41,7	100,00
Kreiranje i uređivanje medijskih sadržaja	30,1	28,2	41,7	100,00
Internet	37,8	34,0	28,2	100,00

Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 7 vidljivo je da je za većinu studenata najvažniji razlog korištenja pametnog telefona komunikacija, što nimalo ne čudi, s obzirom na to da mu je to primarna svrha. Osim za komunikaciju, pametni telefon se u velikoj mjeri koristi i za pristup internetu. Nakon toga slijedi zabava (npr. videoigre) i kreiranje i uređivanje medijskih sadržaja. Pametni telefon se najmanje i najrjeđe koristi za utilitarne aplikacije, kao što su kalkulator, kalendar i sl.

Općenito govoreći, više od polovice studenata (54,5%) koristi računalo ili pametni telefon minimalno 2 sata dnevno, a ukupno 76,6% njih računalo i pametni telefon koristi i više od 4 sata dnevno. Televizija kao medij nije osobito popularna; 71,4% studenata uz nju provodi do jedan sat dnevno, a njih još 21% između jednog i dva sata dnevno. Računalo i pametni telefoni uglavnom se koriste za pristup internetu, a internet se, posljedično, najviše koristi za informiranje, komunikaciju i učenje. Oko 30% studenata često koristi internet i za zabavu, kao što su, primjerice, video igre. Kad je riječ o televizijskim sadržajima, prioritet ima obrazovni, znanstveni ili dokumentarni program, a nakon njega igrani filmovi i serije. Reality show, kao primjer televizijskog sadržaja za suzbijanje dokolice, nalazi se nisko na listi prioriteta, s 12,5% studenata.

Odgovor na postavljenu Hipotezu 1. Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablicama 4 – 7, može se **zaključiti** da studenti koriste medije najviše za akademske potrebe, zatim za komunikaciju i informiranje, a najmanje za zabavu i dokolicu.

Hipoteza 2. Studenti imaju razvijenije kompetencije korištenja medijskih uređaja i korištenja medija u nastavi (medijske didaktike) nego kompetencije kritičnosti prema medijima.

Kako bi se dobio odgovor na **Hipotezu 2**, potrebno je analizirati podatke o samoprocijenjenoj kompetenciji studenata na tri dimenzije medijskih kopetencija (rukovanje medijskim uređajima), medijska didaktika, kritičnost prema medijima), uz pomoć nekoliko istraživačkih pitanja:

- smatraju li se studenti kompetentnima u dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima?
- smatraju li se studenti kompetentnima u dimenziji medijske didaktike?
- smatraju li se studenti kompetentnima u dimenziji kritičnosti prema medijskim sadržajima?

Za svaku od navedenih triju dimenzija medijske kompetencije, studentima je ponuđena skala Likertovog tipa s nizom pozitivno formuliranih tvrdnji, od kojih su svaku trebali ocijeniti ocjenom od 1 do 5, pri čemu ocjena 1 znači „uopće se ne slažem“, ocjena 2 „uglavnom se ne slažem“, ocjena 3 „nemam mišljenje o tome“, ocjena 4 „uglavnom se slažem“ i ocjena 5 „u potpunosti se slažem“.

Rukovanje medijskim uređajima kao dimenzija medijske kompetencije sastojala se od 7 tvrdnji, **korištenje medija u nastavi (medijska didaktika)** od 6 tvrdnji, a **kritičnost prema medijskim sadržajima** od najviše, ukupno 24 tvrdnje.

Kako bi rezultati na ovim trima dimenzijama bili međusobno usporedivi, kreirane su tri nove varijable prema sljedećem načelu:

Rukovanje medijskim uređajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 7 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/7.

Medijska didaktika – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 6 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/6.

Kritičnost prema medijskim sadržajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 24 tvrdnje koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/24.

Za usporedbu rezultata studenata na svakoj od ovih dimenzija (varijabli) korištena je aritmetička sredina. Deskriptivna statistika dimenzija prikazana je u Tablici 8.

Tablica 8: *Deskriptivna statistika dimenzija medijske kompetencije*

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Rukovanje medijskim uređajima	105	3,28	5,00	4,5138	0,44125
Medijska didaktika	105	2,83	5,00	4,4903	0,53507
Kritičnost prema medijskim sadržajima	105	2,39	5,00	3,9212	0,55252

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 8 vidljivo je da su studenti podjednako visokim ocjenama ocijenili svoje vještine rukovanja medijima i svoje vještine primjene medija u nastavne svrhe (aritmetička sredina). Kritičnost prema medijima ocijenjena je nešto niže.

Upravljanje i rukovanje medijskim uređajima

Studenti su postigli vrlo visoku prosječnu ocjenu u dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima: 4,51.

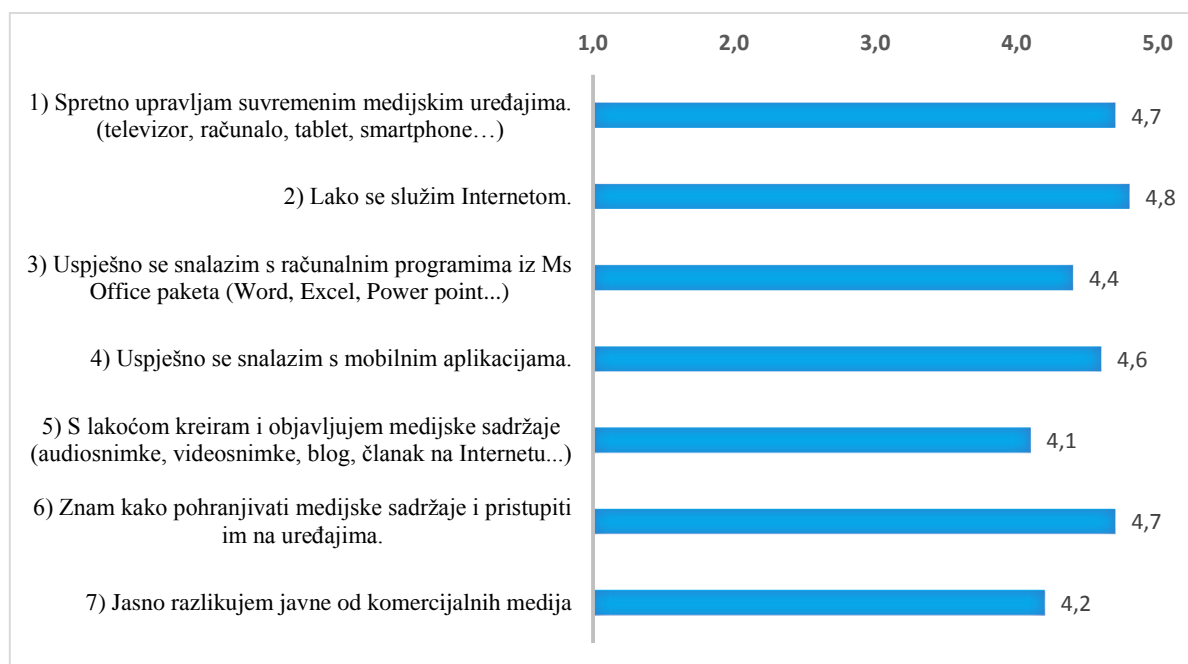
Kako bi se stekao uvid u to koji je postotak studenata tvrdnje koje čine ovu dimenziju ocijenio niskim ocjenama (1 i 2; „uopće se ne slažem“ ili „uglavnom se ne slažem“), a koji postotak visokim ocjenama (4 i 5; „uglavnom se slažem“ ili „u potpunosti se slažem“), kreirana je Tablica 9.

Tablica 9: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Rukovanje i upravljanje medijima“*

R. br.	Tvrdnja	Postotak ocjena 1 i 2 (%)	Postotak ocjena 4 i 5 (%)
1.	Spretno upravljam suvremenim medijskim uređajima (televizor, računalo, tablet, smartphone ...).	1,0	98,1
2.	Lako se služim Internetom.	0,0	99,0
3.	Uspješno se snalazim s računalnim programima iz Ms Office paketa (Word, Excel, Power point...).	0,0	88,6
4.	Uspješno se snalazim s mobilnim aplikacijama.	1,0	94,3
5.	S lakoćom kreiram i objavljujem medijske sadržaje (audiosnimke, videosnimke, blog, članak na Internetu...)	8,6	75,2
6.	Znam kako pohranjivati medijske sadržaje i pristupiti im na uređajima.	1,0	95,2
7.	Jasno razlikujem javne od komercijalnih medija.	1,9	80,0

Izvor: Izrada autorice

Grafikon 1: *Prosječni rezultati studenata na tvrdnjama o rukovanju i upravljanju medijskim uređajima*



Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 9 i Grafikona 1 vidljivo je da se studenti smatraju visoko kompetentnima u području rukovanja i upravljanja medijskim uređajima, odnosno iskazuju izrazito slaganje s tvrdnjama koje ukazuju na visoku kompetenciju u ovom području.

Korištenje medija u nastavi – medijska didaktika

Studenti su postigli vrlo visoku prosječnu ocjenu u dimenziji korištenja medija u nastavi, odnosno u kompetencijama medijske didaktike: 4,49.

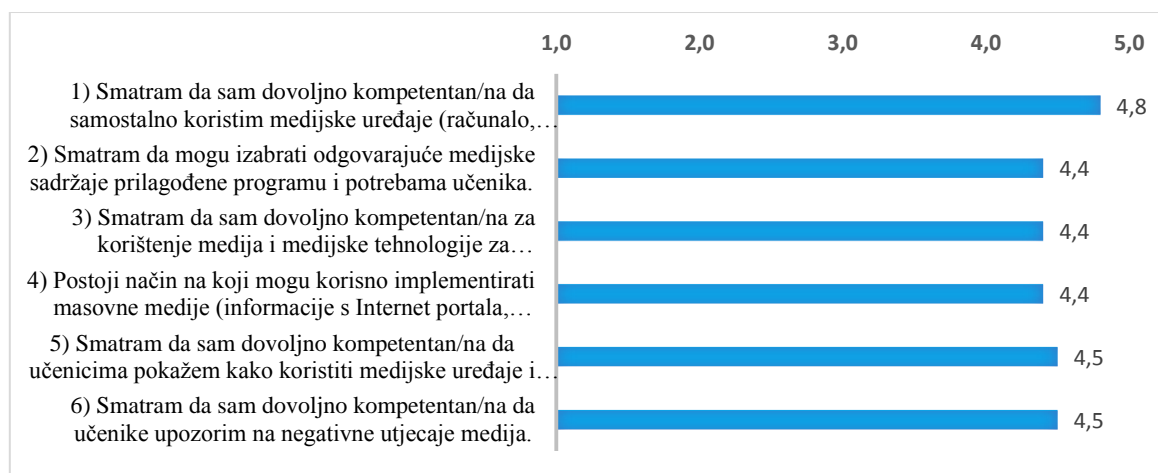
Kako bi se stekao uvid u to koji je postotak studenata tvrdnje koje čine ovu dimenziju ocijenio niskim ocjenama (1 i 2; „uopće se ne slažem“ ili „uglavnom se ne slažem“), a koji postotak visokim ocjenama (4 i 5; „uglavnom se slažem“ ili „u potpunosti se slažem“), kreirana je Tablica 10.

Tablica 10: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Medijska didaktika“*

R. br.	Tvrdnja	Postotak ocjena 1 i 2 (%)	Postotak ocjena 4 i 5 (%)
1.	Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da samostalno koristim medijske uređaje (računalo, mobilni telefon, projektor, smartphone, i-pad...) u nastavi.	0,0	98,1
2.	Smatram da mogu izabrati odgovarajuće medijske sadržaje prilagođene programu i potrebama učenika.	1,9	88,6
3.	Smatram da sam dovoljno kompetentan/na za korištenje medija i medijske tehnologije za rješavanje zadataka na nastavi.	1,9	89,5
4.	Postoji način na koji mogu korisno implementirati masovne medije (informacije s Internet portala, televizijski program i tisak) u sadržaje relevantne za svoje nastavno područje.	0,0	82,9
5.	Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da učenicima pokažem kako koristiti medijske uređaje i oblikovati jednostavne medijske sadržaje.	1,9	90,5
6.	Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da učenike upozorim na negativne utjecaje medija.	1,9	90,5

Izvor: Izrada autorice

Grafikon 2: *Prosječni rezultat studenata na tvrdnjama o korištenju medija u nastavi*



Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 10 i Grafikona 2 vidljivo je da se studenti smatraju visoko kompetentnima u području korištenja medija u nastavi, odnosno iskazuju izrazito slaganje s tvrdnjama koje ukazuju na visoku kompetenciju u medijskoj didaktici.

Kritičnost prema medijskim sadržajima

Studenti su postigli relativno visoku prosječnu ocjenu u dimenziji kritičnosti prema medijskim sadržajima: 3,92.

Kako bi se stekao uvid u to koji je postotak studenata tvrdnje koje čine ovu dimenziju ocijenio niskim ocjenama (1 i 2; „uopće se ne slažem“ ili „uglavnom se ne slažem“), a koji postotak visokim ocjenama (4 i 5; „uglavnom se slažem“ ili „u potpunosti se slažem“), kreirana je Tablica 11.

Tablica 11: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Kritičnost prema medijskim sadržajima“*

R. br.	Tvrdnja	Postotak ocjena 1 i 2 (%)	Postotak ocjena 4 i 5 (%)
1.	Mogu pouzdano odlučiti je li informacija koju sam našao/la u medijima relevantna.	2,9	86,67
2.	Smatram da znam prepoznati senzacionalizam u medijima.	1,9	87,62
3.	Smatram da znam prepoznati potrošačku propagandu u medijima.	1,0	89,52
4.	Smatram da znam prepoznati kada je nasilje u medijima bespotrebno prikazano više nego je potrebno da se shvati sadržaj članka ili objave.	1,0	88,57
5.	Smatram da znam prepoznati manipulativne sadržaje u medijima.	1,9	92,38
6.	Smatram da znam prepoznati prikriveno oglašavanje u medijima.	1,9	82,86
7.	Smatram da znam prepoznati sponzorirani sadržaj u kontaktu s određenim medijskim sadržajem (emisija, članak, prijenos...)	1,9	90,48
8.	Smatram da znam razlikovati važno od trivijalnog/banalnog u medijima.	0,0	91,43
9.	Smatram da znam razlikovati istinite od neistinitih informacija u medijima.	5,7	72,38
10.	Smatram da znam razlikovati stvarni prikaz od fikcije u medijima.	6,7	80,95
11.	Često razgovaram s roditeljima o medijskim sadržajima.	39,0	38,10
12.	Često razgovaram s prijateljima o medijskim sadržajima.	9,5	69,52
13.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem, često sam se zapitao/la tko je napravio poruku, emisiju, kviz, događaj ...?	13,3	57,14
14.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la s kojom namjerom je plasirana ova emisija, objavljen ovaj članak, prenesen ovaj događaj?	8,6	74,29
15.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la tko će i na koji način zaraditi na emitiranom sadržaju, članku, poruci, emisiji...?	15,2	60,00
16.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la s kojim sredstvima je osigurana objava ovog članka, emisije, objave ...?	24,8	47,62
17.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la kome je namijenjena ova emisija, članak, objava, događaj ...?	17,1	58,10
18.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/	20,0	41,90

	la čiji se autoritet koristi da se poruci osigura veće značenje?		
19.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la koje strategije su korištene kako bi se privukla pozornost?	15,2	56,19
20.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la koji životni stil, vrijednosti i stavove emitirani sadržaj, emisija, objava, članak promovira?	14,3	61,90
21.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la koliko su prihvatljive vrijednosti predstavljene u određenom sadržaju, emisiji, članku, objavi ...?	7,6	70,48
22.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la jesu li, i koje (dobne, spolne, etničke, statusne itd.) skupine su predstavljene afirmativno a koje ne?	14,3	58,10
23.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la jesu li i koji su stereotipi prikazani u određenom sadržaju, emisiji, članku, objavi...?	8,6	72,38
24.	U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la mogu li djeca i mladi shvatiti ovu medijsku poruku i sadržaj onako kako ga ja razumijem?	15,2	67,62

Izvor: Izrada autorice

Grafikon 3: *Prosječni rezultati studenata na tvrdnjama o kritičnosti prema medijskim sadržajima*



Izvor: Izrada autorice

Iz Tablice 11 i Grafikona 3 vidljivo je da se studenti smatraju kompetentnima u većini aspekata dimenzije kritičnosti prema medijskim sadržajima. Nešto manju kompetenciju (manje od 60% ocjena 4 i 5) procjenjuju u područjima kao što su: česti razgovori s roditeljima o medijskim sadržajima, razmišljanje o tome tko je autor medijskog sadržaja, tko ga financira, kome je točno namijenjen, čijim se autoritetom koristi da bi dobio veće značenje, koje su strategije privlačenja pozornosti korištene te jesu li društvene skupine prikazane u medijskom sadržaju (dobne, spolne, etničke, statusne itd.) prikazane afirmativno ili ne. „Problematicni“ aspekti mogli bi se jednom rječju nazvati „pozadinom“ medijskih sadržaja, o kojoj se studenti rijetko pitaju. Tko točno želi prenijeti poruku, kakvu poruku i kome namijenjenu, te iz kojeg izvora financira određeni medijski sadržaj za 40-50% studenata nisu informacije kojima pridaju pozornost. Tu vidimo da su u ovom slučaju na pojedinim pitanjima ipak nešto niže vrijednosti aritmetičkih sredina u odnosu na grupe pitanja kojima smo ispitivali korištenje medijskih uređaja i njihova upotreba u nastavi. Tako na osnovu prikazanih rezultata vidimo da su se vrijednosti aritmetičkih sredina kretale od 3,0 do 4,5. Ipak na dosta pitanja prosječne vrijednosti su približno 3 što ukazuje na neodlučnost ispitanika.

U svrhu utvrđivanja radi li se o statistički značajnoj razlici u prosječnim rezultatima na dimeznijama medijskih kompetencija, proveden je t-test za jedan uzorak (One-Sample Test), s testnom vrijednošću 3,92, što je aritmetička sredina varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“.

Rezultati testa nalaze se u Tablici 12.

Tablica 12: *Test razlike u aritmetičkim sredinama dimenzija medijske kompetencije (One-Sample t Test)*

One-Sample Test						
	Test Value = 3.92					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Rukovanje medijskim uređajima	13.791	104	.000	.59384	.5084	.6792
Medijska didaktika	10.921	104	.000	.57027	.4667	.6738
Kritičnost prema medijima	.022	104	.982	.00120	-.1057	.1081

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz tablice 12 vidljivo je da je razlika u prosječnim ocjenama na trima dimenzijama medijske kompetencije statistički značajna, uz signifikantnost $p < 0,05$. Pritom nema razlike u prosječnim ocjenama između varijabli „Rukovanje medijskim uređajima“ i „Medijska didaktika“, ali se njihovi prosjeci statistički značajno veći od prosjeka varijable „Kritičnost prema medijima“.

Odgovor na postavljenu Hipotezu 2. Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 8 **može se zaključiti** da studenti svoje kompetencije rukovanja medijima i korištenja medija u nastavi procjenjuju višima nego svoje kompetencije u kritičkom odnosu prema medijima.

Hipoteza 3. Ne postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju spola studenata.

Kako bi se dobio odgovor na **Hipotezu 3**, proveden je t-test, pri čemu je kao nezavisna (grupirajuća) varijabla služio spol, a kao zavisna varijabla odgovarajuća dimenzija medijske kompetencije, odnosno kompozitna varijabla za svaku od tri dimenzije dobivena na sljedeći način:

Rukovanje medijskim uređajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 7 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/7.

Medijska didaktika – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 6 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/6.

Kritičnost prema medijskim sadržajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 24 tvrdnje koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/24.

Deskriptivna statistika dimenzije **Rukovanje medijskim uređajima**, prikazana je u Tablici 13, a rezultati testa razlike po spolu u kompetenciji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima prikazani su u Tablici 14.

Tablica 13: *Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, po spolu*

	Spol	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Rukovanje medijskim uređajima	M	22	4.4528	.44209
	Ž	83	4.5300	.44229

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 14: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, po spolu*

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Rukovanje medijskim uređajima	-0.729	103	0.468	-0.07727	-0.28759	0.13306

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 14 vidljivo je da **ne postoji razlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima između studenata i studentica (Sig.=0,468; $p>0,05$).

Deskriptivna statistika dimenzije **Medijska didaktika**, prikazana je u Tablici 15, a rezultati testa razlike po spolu u kompetenciji medijske didaktike prikazani su u Tablici 16.

Tablica 15: *Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, po spolu*

	Spol	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Medijska didaktika	M	22	4.5285	.48405
	Ž	83	4.4801	.55010

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 16: *t-test*; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, po spolu

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Medijska didaktika	0.375	103	0.708	0.04836	-0.20717	0.30388

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 16 vidljivo je da **ne postoji razlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji medijske didaktike između studenata i studentica (Sig.=0,708; $p>0,05$).

Deskriptivna statistika dimenzije **Kritičnost prema medijskim sadržajima**, prikazana je u Tablici 17, a rezultati testa razlike po spolu u kritičnosti prema medijskim sadržajima prikazani su u Tablici 18.

Tablica 17: Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, po spolu

	Spol	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Kritičnost prema medijskim sadržajima	M	22	3.9308	.49520
	Ž	83	3.9187	.56952

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 18: *t-test*; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, po spolu

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Kritičnost prema medijskim sadržajima	0.091	103	0.750	0.01217	-0.25186	0.27620

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 18 vidljivo je da **ne postoji razlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji kritičnosti prema medijskim sadržajima između studenata i studentica (Sig.=0,750; $p>0,05$).

Odgovor na postavljenu Hipotezu 3. Iz rezultata analiza prikazanih u Tablicama 14, 16 i 18, **može se zaključiti** da ne postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju spola studenata.

Hipoteza 4. Postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju vrste studija.

Uzorak je obuhvatio studente društvenih i prirodoslovnih studijskih grupa, i to 82 studenata društvenih studijskih grupa, jednopredmetnih i dvopredmetnih, 21 studenata prirodoslovnih studijskih grupa, jednopredmetnih i dvopredmetnih, te dvoje studenata koji studiraju kroatistiku i informatiku. Da bi se napravila usporedba u medijskim kompetencijama prema društvenim, odnosno prirodoslovnim studijskim grupama, dvoje studenata s mješovitih studijskih grupa izbačeno je iz analize.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike po u medijskim kompetencijama prema tipu studija (društveni, prirodoslovni), proveden je t-test, pri čemu je kao nezavisna (grupirajuća) varijabla služilo pohađanje takvog kolegija (DA/NE), a kao zavisna varijabla odgovarajuća dimenzija medijske kompetencije, odnosno kompozitna varijabla za svaku od tri dimenzije dobivena na sljedeći način:

Rukovanje medijskim uređajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 7 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/7.

Medijska didaktika – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 6 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/6.

Kritičnost prema medijskim sadržajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 24 tvrdnje koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/24.

Deskriptivna statistika varijable **Rukovanje medijskim uređajima**, prema tipu studijskih grupa, prikazana je u Tablici 19, a rezultati analize razlike u kompetenciji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima prema tome radi li se o studentima društvenih ili prirodoslovnih studijskih grupa, prikazani su u Tablici 20.

Tablica 19: *Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema tipu studijskih grupa*

	Studijske grupe	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Rukovanje medijskim uređajima	društvene	82	4.5557	.41956
	prirodoslovne	21	4.3520	.50208

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 20: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema tipu studijskih grupa*

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Rukovanje medijskim uređajima	1.905	101	0.060	0.20367	-0.00841	0.41575

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 20 vidljivo je da **nepostojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima između studenata društvenih i prirodoslovnih studijskih grupa (Sig.=0,060; $p>0,05$).

Deskriptivna statistika varijable **Medijska didaktika**, prema tipu studijskih grupa, prikazana je u Tablici 21, a rezultati analize razlike u kompetenciji medijske didaktike prema tome radi li se o studentima društvenih ili prirodoslovnih studijskih grupa, prikazani su u Tablici 22.

Tablica 21: *Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, prema tipu studijskih grupa*

	Studijske grupe	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Medijska didaktika	društvene	82	4.5592	.51133
	prirodoslovne	21	4.1967	.55909

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 22: *t*-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, prema tipu studijskih grupa

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Medijska didaktika	2.844	101	0.005	0.36242	0.10958	0.61525

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 22 vidljivo je da **postojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji medijske didaktike između studenata društvenih i prirodoslovnih studijskih grupa (Sig.=0,005; $p < 0,05$). Studenti prirodoslovnih studijskih grupa sebe su procijenili manje kompetentnima u korištenju medija u nastavi.

Deskriptivna statistika varijable **Kritičnost prema medijskim sadržajima**, prema tipu studijskih grupa, prikazana je u Tablici 23, a rezultati analize razlike u kritičnosti prema medijskim sadržajima, prema tome radi li se o studentima društvenih ili prirodoslovnih studijskih grupa, prikazani su u Tablici 24.

Tablica 23: Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema tipu studijskih grupa

	Studijske grupe	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Kritičnost prema medijskim sadržajima	društvene	82	4.0207	.47897
	prirodoslovne	21	3.5880	.67417

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 24: *t*-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema tipu studijskih grupa

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Kritičnost prema medijskim sadržajima	2.768	25.400	0.010	0.43273	0.11101	0.75445

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 24 vidljivo je da **postojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji kritičnosti prema medijskim sadržajima između studenata društvenih i prirodoslovnih studijskih grupa (Sig.=0,010; $p<0,05$). Studenti prirodoslovnih studijskih grupa sebe su procijenili manje kritičnima prema medijskim sadržajima nego studenti društvenih studijskih grupa.

Odgovor na postavljenu Hipotezu 4. Iz rezultata analiza prikazanih u Tablicama 20, 22 i 24, **može se zaključiti** da ne postoji razlika u samoprocjeni svih dimenzija medijske kompetencije na temelju vrste studija. **Razlika u samoprocjeni postoji** u dimenzijama medijske didaktike i kritičnosti prema medijskim sadržajima, **ali ne postoji** u dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima.

Hipoteza 5. Postoji razlika u samoprocjeni dimenzija medijske kompetencije na temelju toga jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije ili nisu.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike po u medijskim kompetencijama prema tome jesu li studenti ili nisu na studiju pohađali kolegij koji tematizira medijski odgoj, proveden je t-test, pri čemu je kao nezavisna (grupirajuća) varijabla služilo pohađanje takvog kolegija (DA/NE), a kao zavisna varijabla odgovarajuća dimenzija medijske kompetencije, odnosno kompozitna varijabla za svaku od tri dimenzije dobivena na sljedeći način:

Rukovanje medijskim uređajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 7 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/7.

Medijska didaktika – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 6 tvrdnji koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/6.

Kritičnost prema medijskim sadržajima – sastoji se od zbroja pojedinačnih rezultata ispitanika na svakoj od 24 tvrdnje koji čine ovu dimenziju, prije toga pomnoženih (ponderiranih) s 1/24.

Deskriptivna statistika varijable **Rukovanje medijskim uređajima**, prema tome jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije, prikazana je u Tablici 25, a rezultati analize razlike u kompetenciji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima prema istom razlikovnom kriteriju, prikazani su u Tablici 26.

Tablica 25: Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema pohađanju kolegija

	Pohađali kolegij:	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Rukovanje medijskim uređajima	DA	12	4.7124	.32220
	NE	93	4.4882	.44931

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 26: t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema pohađanju kolegija

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Rukovanje medijskim uređajima	2.155	17.084	0.046	0.22418	0.00478	0.44358

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 26 vidljivo je da **postojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima između studenata koji jesu i onih koji nisu na studiju pohađali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja (Sig.=0,046; $p < 0,05$). Studenti koji su pohađali takav kolegij na studiju ocijenili su svoju kompetenciju rukovanja i upravljanja medijskim uređajima nešto bolje nego studenti koji nisu pohađali takav kolegij.

Deskriptivna statistika varijable **Medijska didaktika**, prema tome jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije, prikazana je u Tablici 27, a rezultati analize razlike u kompetenciji medijske didaktike prema istom razlikovnom kriteriju, prikazani su u Tablici 28.

Tablica 27: Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, prema pohađanju kolegija

	Pohađali kolegij:	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Medijska didaktika	DA	12	4.4427	.47830
	NE	93	4.4964	.54402

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 28: *t*-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, prema pohađanju kolegija

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Medijska didaktika	-0.326	103	0.745	-0.05374	-0.38065	0.27317

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 28 vidljivo je da **nepostojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji medijske didaktike između studenata koji jesu i onih koji nisu na studiju pohađali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja (Sig.=0,745; $p>0,05$).

Deskriptivna statistika varijable **Kritičnost prema medijskim sadržajima**, prema tome jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije, prikazana je u Tablici 29, a rezultati analize razlike u kritičnosti prema medijskim sadržajima, prema istom razlikovnom kriteriju, prikazani su u Tablici 30.

Tablica 29: Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema pohađanju kolegija

	Pohađali kolegij:	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Kritičnost prema medijskim sadržajima	DA	12	3.8500	.73149
	NE	93	3.9304	.52950

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 30: *t*-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema pohađanju kolegija

	Independent-Sample Test					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Kritičnost prema medijskim sadržajima	-0.473	103	0.638	-0.08039	-0.41777	0.25699

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 30 vidljivo je da **nepostojirazlika** u prosječnim rezultatima na dimenziji kritičnosti prema medijskim sadržajima između studenata koji jesu i onih koji nisu na studiju pohađali kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja (Sig.=0,638; $p>0,05$).

Odgovor na postavljenu Hipotezu 5. Iz rezultata analiza prikazanih u Tablicama 26, 28 i 30, **može se zaključiti** da ne postoji razlika u samoprocjeni svih dimenzija medijske kompetencije na temelju toga jesu li studenti slušali kolegij sa sadržajima medijske pedagogije. **Razlika u samoprocjeni postoji** samo u dimenziji rukovanja i upravljanja medijskim uređajima. Iako su prosječne ocjene studenata obiju grupa u ovoj dimenziji vrlo visoke, studenti koji su slušali kolegije sa sadržajima medijske pedagogije, procjenjuju svoje kompetencije rukovanja i upravljanja medijskim uređajima nešto višima od onih studenata koji takve kolegije nisu slušali.

Hipoteza 6. Studenti smatraju da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na studije.

Studentima je u upitniku postavljeno sljedeće pitanje: „Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?“

Kako bi se utvrdio stav studenata prema uvođenju medijskog odgoja na studije, kreirana je Tablica31.

Tablica31: *Frekvencije varijable „Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?“*

Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	DA	71	67.6	67.6
	NE	34	32.4	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 31 vidljivo je da nešto više od 2/3 studenata smatra da je medijski odgoj predmet koji je potrebno uvesti na studije.

Odgovor na postavljenu Hipotezu 6. Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 9 **može se zaključiti** da većina studenata smatra da je potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja u njihov studijski program pa time i na studije općenito.

Povezano s Hipotezom 6, studentima su postavljena još tri pitanja o uvođenju predmeta medijskog odgoja u obrazovne institucije:

- koji od navedenih školskih predmeta (građanski odgoj, medijski odgoj, zaštita okoliša, zdravstveni odgoj) studenti nastavnčkih studija smatraju potrebnim za uvođenje u škole?
- kada studenti nastavnčkih studija smatraju da je potrebno početi s obrazovanjem za medije?
- na satovima kojih predmeta studenti smatraju da je potrebno razgovarati o utjecaju medija?
- kome je potrebno medijsko obrazovanje?

Kako bi se utvrdio stav studenata prema uvođenju različitih dodatnih predmeta u škole, koji trenutno nisu dio obaveznog školskog programa, kreirane su Tablice 32 i 33.

Tablica 32: *Frekvencije varijable „Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?“*

Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u školu?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	građanski odgoj	25	23.8	23.8
	medijski odgoj	37	35.2	59.0
	zaštita okoliša	15	14.3	73.3
	zdravstveni odgoj	28	26.7	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

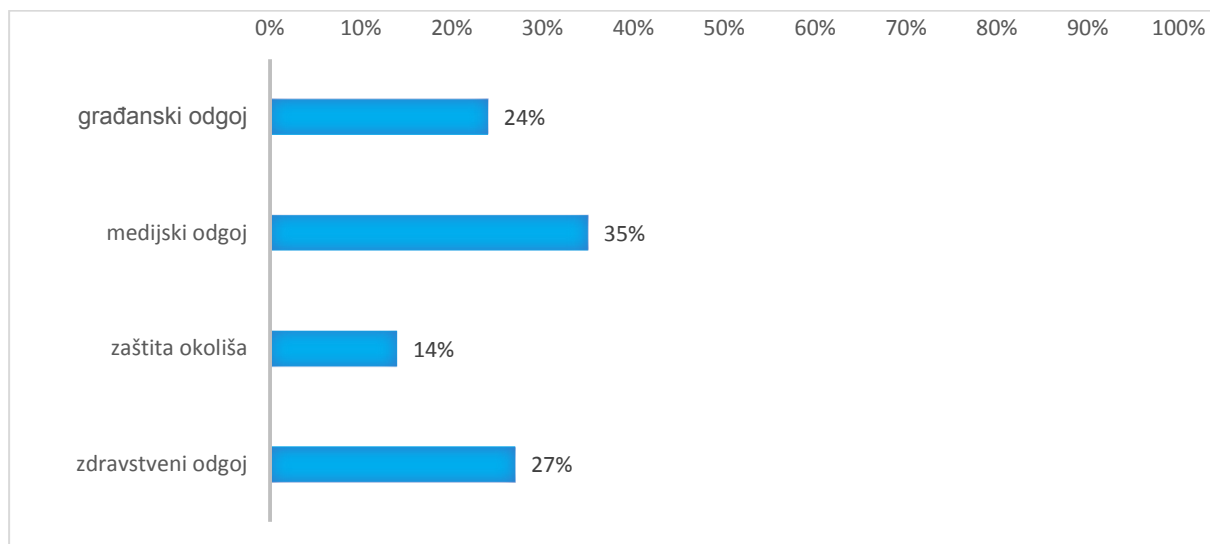
Tablica 33. *Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji važnosti uvođenja navedenih predmeta u škole*

Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?	
Chi-square	9.400
Df	3
P	.024

Izvor: Izrada autorice

Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika $p < 0,05$ u percepciji ispitanika o tome koji predmet je potrebno uvesti u nastavu. Najveći broj studenata (35%) smatra da je potrebno uvesti medijski odgoj u škole, slijede ih oni koji smatraju da treba uvesti zdravstveni odgoj (27%), zatim oni koji smatraju da treba uvesti građanski odgoj (24%), dok ih najmanje smatra potrebnim uvođenje predmeta zaštite okoliša (14%).

Grafikon 4: *Potreba za uvođenjem predmeta u škole*



Izvor: Izrada autorice

Kako bi se utvrdio stav studenata o razdoblju uvođenja medijskog obrazovanja, kreirane su Tablice 34 i 35.

Tablica34: *Frekvencije varijable „Kada bi, po Vašem mišljenju, trebalo početi s obrazovanjem za medije?“*

Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	u osnovnoj školi	88	83.8	83.8
	u srednjoj školi	15	14.3	98.1
	na studiju	2	1.9	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Tablica 35: *Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji početka medijskog obrazovanja*

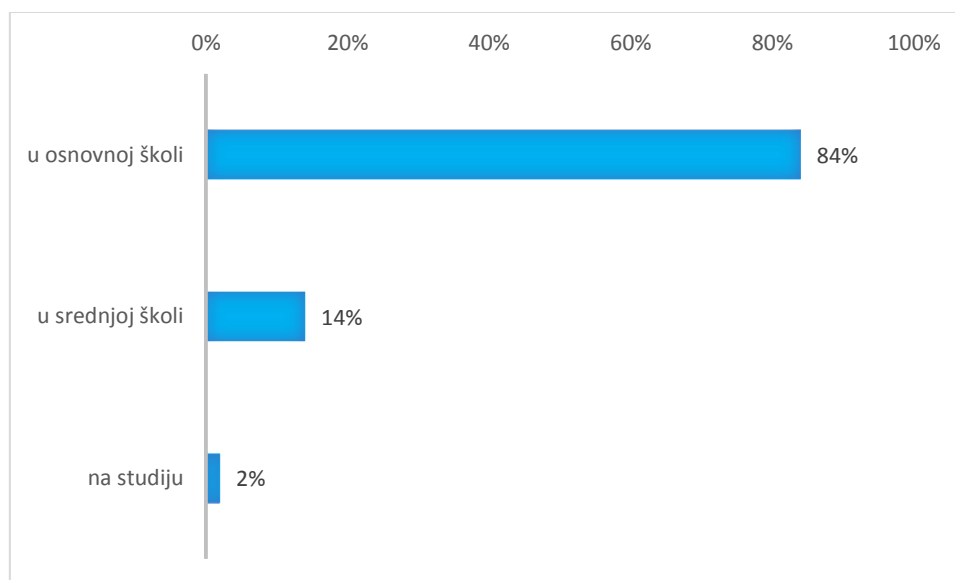
Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?	
Chi-square	122.800
Df	2
P	.000

Izvor: Izrada autorice

Rezultati hi-kvadrat testa, prikazan u Tablici 35, je statistički značajan ($p < 0,05$), što znači da je značajno veći onaj udio ispitanika koji smatra da medijsko obrazovanje treba početi u osnovnoj školi, u odnosu na one koji smatraju da medijsko obrazovanje treba početi u kasnijim fazama obrazovnog procesa.

Iz Tablice 34, vidljivo je da 84% ispitanika smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi u osnovnoj školi, tek 14% smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi u srednjoj školi, te ih svega 2% smatra da je s medijskim obrazovanjem potrebno početi na studiju. Frekvencije su prikazane u Grafikonu 5.

Grafikon 5: *Frekvencije varijable „Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?“*



Izvor: Izrada autorice

Kako bi se utvrdio stav studenata prema tome na kojem predmetu u školama bi se trebalo razgovarati o utjecajima medija, kreirana je Tablica 36.

Tablica 36: *Frekvencije varijable „Na satovima kojeg predmeta bi, po Vašem mišljenju, trebalo razgovarati o utjecaju medija?“*

Na satovima kojeg predmeta bi trebalo razgovarati o utjecaju medija?				
		Frekvencija	Postotak	Kumulativni postotak
Valid	sociologije	25	23.8	23.8
	psihologije	12	11.4	35.2
	filozofije	9	8.6	43.8
	građanskog odgoja	34	32.4	76.2
	materinjeg jezika	16	15.2	91.4
	prvog stranog jezika	2	1.9	93.3
	vjeronauka	2	1.9	95.2
	ostalo	5	4.8	100.0
	Total	105	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 36 je vidljivo da najveći broj studenata (34%) smatra da je o utjecajima medija potrebno razgovarati na satovima građanskog odgoja, koji iako nije uveden u većinu školskih programa očito nalazi opravdanost svojom sadržajnom određenošću prema mišljenjima studenata. Zatim ih 25% smatra da je o utjecajima medija važno razgovarati na satovima sociologije, što je logično obzirom da plan i program sociologije u srednjim školama uključuje nastavne jedinice o medijima. Nakon toga ih najveći broj smatra (16%) da je o utjecajima medija potrebno govoriti na satovima materinjeg jezika, potom slijede psihologija (12%), i filozofija (9%), dok najmanji broj studenata, (2% za svaku skupinu) smatra da je o utjecajima medija potrebno govoriti na satovima prvog stranog jezika i vjeronauka. Iz analize rezultata ankete osobito je indikativna činjenica da su gotovo svi studenti engleskog jezika (koji se u većini škola RH uči kao prvi strani jezik) odabrali upravo tu opciju.

Kako bi se utvrdio stav studenata o tome kome je potrebno medijsko obrazovanje, kreirana je Tablica 37.

Tablica 37: *Frekvencije varijable „Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?“*

Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nastavnicima	2	1.9	1.9	1.9
	učenicima	2	1.9	1.9	3.8
	roditeljima	2	1.9	1.9	5.7
	svim skupinama podjednako	99	94.3	94.3	100.0
	Total	105	100.0	100.0	

Izvor: IBM SPSS Statistics 25 Output, prilagodba autorice

Iz Tablice 37 vidljivo je da velika većina studenata, njih 94%, smatra da je medijsko obrazovanje podjednako potrebno svim neposrednim sudionicima u obrazovnom procesu – i učenicima i nastavnicima i roditeljima.

Hipoteza 7. Ne postoji razlika u stavu o potrebi uvođenja medijskog odgoja na studije prema spolu studenata.

Kako bi se utvrdilo postoji li razlika u stavu o potrebi uvođenja medijskog odgoja na studije prema spolu, proveden je hi-kvadrat test za tablice 2x2 (M,Ž/DA,NE).

Rezultati su prikazani u Tablici 38.

Tablica 38:*Hi-kvadrat test za utvrđivanje razlike po spolu u stavu o uvođenju predmeta medijskog odgoja na studije*

Hi-kvadrat test			
	Value	df	Sig.
Pearsonov Hi-kvadrat	.924	1	.336
Korekcija za tablice 2x2	.497	1	.481

Izvor: Izrada autorice

Odgovor na postavljenu Hipotezu 7. Iz rezultata hi-kvadrat testa, prikazanih u Tablici 38, vidljivo je da hi-kvadrat nije statistički značajan ($p > 0,05$), odnosno da ne postoji povezanost između spola i stava o tome je li potrebno uvesti kolegij medijskog odgoja na studije.

6.4.4. Ograničenja i implikacije za buduća istraživanja

Ograničenje istraživanja jest činjenica da se radi o samoprocjeni studenata, što ne mora nužno odgovarati činjeničnom stanju kompetencije koju student ima (Erdem, Eristi, 2008; Tiede, Grafe, 2016). Obzirom na to da je kvantitativnim podacima prikazana razina samoprocjenjene kompetencije, bilo bi preporučljivo dizajnirati te provesti daljnja eksperimentalna istraživanja na istom uzorku kako bi se utvrdilo odgovaraju li razine studentske samoprocjene izvedbi kompetencije u stvarnosti. Dakako, bilo bi poželjno testirati instrument i na drugim uzorcima. Bilo bi preporučljivo također kreirati i provesti istraživanja kvalitativnog i/ili mješovitog tipa kako bi se dobio dublji uvid u procjene kompetencije. Kada

bi se tako različito dizajnirana istraživanja unutar uskog polja povezala u izvedbi i analizi rezultata, to bi svakako pomoglo standardizaciji instrumenata, makar i samo u lokalnom kontekstu s obzirom na kompleksnost i slojevitost pojma i fenomena medijske kompetencije (Tiede, Grafe, 2016). Rezultate istraživanja treba također shvatiti indikativnima za postavljanje hipoteza budućih istraživanja te za daljnja istraživanja u polju kompetencija na reprezentativnim uzorcima studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

7. Zaključak

Sve veća prisutnost različitih medija u društvu, ali i u kućanstvima, povećava mogućnost utjecaja medijskih sadržaja na djecu i mlade. Nove generacije se rađaju u kućanstvima s mnoštvom medijskih tehnologija i sadržajakojima su izloženi ostali članovi obitelji, te im se dijete naprosto pridružuje. Tako su djeca današnjice već odmalena okružena medijima. Mediji su, uz školu i obitelj, nepobitan i značajan agens socijalizacije mladih. No, većina medija je u posjedu korporacija kojima je cilj brzo stjecanje kapitala. Kako bi zarada bila što brža i sigurnija, mediji se služe sredstvima manipulacije kako bi gledateljima, dok su što mlađi, usadili iskrivljene vrijednosti i umjetne potrebe, te ih tako učinili trajno ovisnima o artefaktima potrošačkog društva. Nastavnici u školama svakodnevno rade s djecom koju sve više putem medijskih sadržaja odgajaju vrijednosti sebičnosti, ispraznosti, uniformiranosti, voajerizma, materijalne raskoši, dokolice, promoviranja ovisnosti itd. Teško je i nabrojati sve negativne učinke medijskih sadržaja. Vrijednosti koje škola nastoji promicati (rad, disciplina, znanje) u negativnoj su korelaciji s vrijednostima koje se implicitno i eksplicitno promiču putem suvremenih masovnih tehnologija u koje ubrajamo i digitalne platforme poput Facebooka, Snapchata, Pinteresta.... No, tradicionalna nastava s transmisijskim načinom rada teško može većinu učenika novih generacija odvratiti od primamljive ponude i atraktivnosti novih medijskih tehnologija, koje im nude interaktivnost sa traženim sadržajima vrlo upitne kvalitete i namjere. Takve situacije iziskuju intervenciju medijske pedagogije kako u teoriji tako i u praksi. Medijska pedagogija je nova znanstvena disciplina koja potječe iz 60-tih godina dvadesetog stoljeća, a nastala je kao odgovor tadašnjih znanstvenika na bojazan o potencijalnoj opasnosti medijskih sadržaja na društvo, pogotovo na mlade.

Iako medijska pedagogija još nije potpuno znanstveno usustavljena i točno teorijski pojmovno određena, većina teoretičara se slaže da joj je cilj poučavati mlade (ali i starije) o tome kako koristiti medijske uređaje i kako ih valjano kritički analizirati. Mediji su kompleksan pojam te iziskuju različita tumačenja, stoga medijsku kompetenciju dijelimo na tri dimenzije: tehničku (rukovanje medijskim uređajima), medijsko-didaktičku (korištenje medija u nastavi) i kritičko-analitičku (kritička analiza medijskog sadržaja). Jačanjem i upogonjenjem svake od ovih dimenzija nastavnici i pedagozi postaju kompetentniji za rad s školskom djecom u suvremenom društvu. Dimenzija rukovanja uređajima i medijsko-didaktička kompetencija su od neosporive važnosti, no one bivaju povezane tek kroz dimenziju kritičke analize. Dimenzija kritičke analize se smatra najvažnijom dimenzijom medijske kompetencije jer se kroz nju upotpunjuju i one druge dvije, te ona predstavlja dimenziju suprotstavljanja prema manipulativnim medijskim sadržajima. No, kritička dimenzija medijske kompetencije je složen pojam koji se teško može izmjeriti i ustanoviti.

Suvremena škola bi trebala učenika obrazovati o nepovoljnim medijskim učincima kako bi se učenici oduprli negativnim trendovima u medijima, te kako bi se usmjerili na svoj samorazvoj sa ili bez medija. S druge strane, u okviru preostale dvije kompetencije, također je važno učenike poučavati o tehnološkim i obrazovnim mogućnostima novih tehnologija. Medijsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj nije institucionalizirano, te studenti i nastavnici nastavničkih studija nisu adekvatno informirani o mogućnostima i izazovima medijske pedagogije. U vremenu moralnog relativizma, nastavnici imaju kompleksnu zadaću odgoja nasuprot medijskim sadržajima. Prema rezultatima brojnih istraživanja, mladi sve više vremena provode koristeći nove medije i usvajajući vrijednosti generirane krupnim kapitalom, što pretpostavlja odgojnu krizu suvremene škole. Nastavnici imaju značajnu odgojnu ulogu, te svojim primjerom nastoje utjecati na učenike u okviru njihovog obrazovanja i socijalizacije u medijskom društvu. U okviru ovog diplomskog rada je stoga provedeno istraživanje kojim se nastojala utvrditi razina različitih dimenzija medijske kompetencije kod studenata nastavničkih studija. Uzorak je obuhvaćao populaciju od 105 studenata nastavničkog studija Filozofskog Fakulteta u Rijeci. Mjerene dimenzije medijske kompetencije su: upravljanje medijskim uređajima, korištenje medija u nastavi i kritička analiza medijskih sadržaja. Dodatne skupine pitanja u upitniku su pitanja o medijskim navikama studenata i njihovim stavovima o institucionaliziranju medijskog obrazovanja. Rezultatima istraživanja je ustvrđeno da studenti imaju visoke razine kompetencije upravljanja medijskim uređajima i korištenja medija u nastavi, dok svoju kritičko-analitičku

medijsku kompetenciju procjenjuju nešto nižom. Ustvrdeno je da ne postoji razlika u razini medijske kompetencije ovisno o spolu. Također je utvrđeno da među studentima postoje razlike u samoprocjeni medijskih kompetencija ovisno o vrsti studija, te prethodnom medijskom obrazovanju. Takvi rezultati upućuju na opravdanje uvođenja medijske pedagogije na nastavničke studije kako bi mogli odgovoriti suvremenim odgojnim zahtjevima. Shodno tome, studenti imaju pozitivan stav prema uvođenju kolegija iz domene medijskog odgoja na studije, a također smatraju da ga treba što ranije uvesti i u škole. Ovaj rad može poslužiti kao detaljno polazište procjene sadašnjeg stanja medijske kompetencije studenata nastavnčkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci, obzirom na to može pružiti informacije korisne za buduća istraživanja na polju medijske pedagogije u lokalnom kontekstu. Također može poslužiti kao presjek stanja za oblikovanje potencijalnih programa iz područja medijske pedagogije na Fakultetu i Sveučilištu.

Popis tablica

Tablica 1: *Nazivi određenih modela komplementarnih dimenzija medijske kompetencije*

Tablica 2: *Spol ispitanika*

Tablica 3: *Dob ispitanika*

Tablica 4: *Učestalost gledanja televizije, korištenja računala i korištenja pametnog telefona, N=105*

Tablica 5: *Gledanost različitih TV programa*

Tablica 6: *Razlozi za korištenje Interneta, prema važnosti*

Tablica 7: *Razlozi za korištenje pametnog telefona, prema važnosti*

Tablica 8: *Deskriptivna statistika dimenzija medijske kompetencije*

Tablica 9: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Rukovanje i upravljanje medijima“*

Tablica 10: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Medijska didaktika“*

Tablica 11: *Postotci niskog i visokog slaganja s tvrdnjama dimenzije „Kritičnost prema medijskim sadržajima“*

Tablica 12: *Test razlike u aritmetičkim sredinama dimenzija medijske kompetencije (One-Sample t Test)*

Tablica 13: *Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, po spolu*

Tablica 14: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, po spolu*

Tablica 15: *Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, po spolu*

Tablica 16: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, po spolu*

Tablica 17: *Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, po spolu*

Tablica 18: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, po spolu*

Tablica 19: *Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 20: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 21: *Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 22: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 23: *Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 24: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema tipu studijskih grupa*

Tablica 25: *Deskriptivna statistika varijable „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 26: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Rukovanje i upravljanje medijskim uređajima“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 27: *Deskriptivna statistika varijable „Medijska didaktika“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 28: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Medijska didaktika“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 29: *Deskriptivna statistika varijable „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 30: *t-test; test razlike prosječnih rezultata na varijabli „Kritičnost prema medijskim sadržajima“, prema pohađanju kolegija*

Tablica 31: *Frekvencije varijable „Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?“*

Tablica 32: *Frekvencije varijable „Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?“*

Tablica 33. *Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji važnosti uvođenja navedenih predmeta u škole*

Tablica 34: *Frekvencije varijable „Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?“*

Tablica 35: *Hi-kvadrat test za utvrđivanje statistički značajne razlike u percepciji početka medijskog obrazovanja*

Tablica 36: *Frekvencije varijable „Na satovima kojeg predmeta bi po Vašem mišljenju trebalo razgovarati o utjecaju medija?“*

Tablica 37: *Frekvencije varijable „Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?“*

Tablica 38: *Hi-kvadrat test za utvrđivanje razlike po spolu u stavu o uvođenju predmeta medijskog odgoja na studije*

Popis slika:

Slika 1: *Način manipulacije mladima*

Slika 2: *Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije*

Slika 3: *Pedagoški trokut i pedagoški trijalizam*

Slika 4: *Struktura ispitanika prema spolu (postotak)*

Slika 5: *Struktura ispitanika prema dobnim skupinama (postotak)*

Slika 6: *Struktura ispitanika prema tipu studija (postotak)*

Popis grafikona:

Grafikon 1: *Prosječni rezultati studenata na tvrdnjama o rukovanju i upravljanju medijskim uređajima*

Grafikon 2: *Prosječni rezultati studenata na tvrdnjama o korištenju medija u nastavi*

Grafikon 3: *Prosječni rezultati studenata na tvrdnjama o kritičnosti prema medijskim sadržajima*

Grafikon 4: *Potreba za uvođenjem predmeta u škole*

Grafikon 5: *Frekvencije varijable „Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?“*

Literatura

1. Arsenijević, O., Bulatović, Lj. i Bulatović, G. (2012a). Etičke implikacije naprednog učenja putem digitalnih medija. U Gojkov, G., Stojanović, A. (Ur.), *Darovitost i moralnost* (str. 205–225). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača *Mihailo Palov*
2. Arsenijević, O., Bulatović, Lj. i Bulatović, G. (2012b). The connection between value system and innovativity of media students in Croatia and Bosnia and Herzegovina. *Praktični menadžment*, 3 (1), 7-15. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/96958>, (pristupljeno 10.11.2018.)
3. Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and their critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, (16) 63, 261-278. Preuzeto s: <http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/tr/ejer63.pdf>, (pristupljeno 30.4.2019.)
4. Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (14), 84-93. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/26943>, (pristupljeno 25.5.2019.)
5. Baacke, D. (2013). *Medijska pedagogija*. Beograd: Centar za medijske komunikacije
6. Bachmair, B., Bazalgette, C. (2007). The European Charter for Media Literacy: Meaning and potential. *The European Charter for Media Literacy: Meaning and potential*. 2 (1). 80-87. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ901651>, (pristupljeno 15.6.2019.)
7. Baltezarević, V., Baltezarević, R. i Milovanović, S. (2014). Between the lines and through the images. *Informatologia*, 47 (1), 29-35. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/120464>, (pristupljeno 10.11.2018.)
8. Bauer, T. (2007a) *Mediji za slobodno društvo*. Zagreb: Sveučilišna knjižara
9. Bauer, T. (2007b). Zemlja planina - Skica medijske pedagogije u Austriji. *MediAnali-međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnose s javnostima*, 1 (1) 2007, 111-118. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/41353>, (pristupljeno 8.11.2018.)
10. Brakus, A (2015). Medijska pismenost i obrazovanje. *Medijski dijalozi*, 8 (2), 47-53. Preuzetos <http://media-dialogues.com/Archive/MD%20Vol.%208,%20No.%202/047-053%20Aleksandra%20Brakus.pdf>, (pristupljeno 15.4.2019.)

11. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1), 163-179. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/94727>, (pristupljeno 11.11.2018.)
12. Buchberger, I., Bolčević, V. i Kovač, V. (2017). Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi*, 24 (1). Preuzeto s: <https://doi.org/10.21464/mo45.124.109129>, (pristupljeno 5.12.2018.)
13. Chang, C.S., Liu, E.Z.F., Lee, C.Y., Chen, N.S., Hu, D.C. & Lin, C.H. (2011). Developing and Validating a Media Literacy Self-Evaluation Scale (MLSS) for Elementary School Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (2), 63-71. Preuzeto s: <https://www.learntechlib.org/p/53377/>, (pristupljeno 8.1.2019.)
14. Celot, P., Perez Tornero, J.M. (Ur.) (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Commission. Preuzeto s: https://ec.europa.eu/archives/information_society/avpolicy/media_literacy/docs/studies/eavi_final_report_criteriaml_en.pdf (pristupljeno 15.6.2019.)
15. Ciboci, L. (2018). Medijska pismenost učenika osmih razreda u Zagrebu. *Medijske studije*, 9 (17), 23-46. Preuzeto s: <https://doi.org/10.20901/ms.9.17.3>(pristupljeno 8.11.2018.)
16. Ciboci, L., Kanižaj, I. (2011). Kako je nasilje preko medija ušlo u naše domove - utjecaj učinci i posljedice nasilja u medijima na djecu i mlade. U: Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D., (ur.), *Djeca medija – od marginalizacije do senzacije* (str. 11-34.), Zagreb: Matica hrvatska
17. Ciboci, L., Osmančević, L. (2015). Kompetentnost nastavnika hrvatskog jezika za provođenje medijske kulture u hrvatskim osnovnim školama. U: Car, V., Turčilo, L., Matović, M. (ur.), *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medije*, Zbornik radova sa 5. regionalne znanstvene konferencije Vjerodostojnost medija (str. 121-139.), Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu
18. Chomsky, N. (2002). *Mediji, propaganda i sistem*. Zagreb: Što čitaš?
19. Considine, D., Horton, J., Moorman, G. (2009). Teaching and reading the millennial generation through media literacy. *Journal of adolescent and adult literacy*, 52 (6), 471-481. Preuzeto s: <https://www.jstor.org/stable/20468390>, (pristupljeno 13.11.2018.)
20. Erjavec, K., Zgrabljic, N. (2000). Odgoj za medije u školama u svijetu: Hrvatski model medijskog odgoja. *Medijska istraživanja*, 6 (1), 89-107. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/23377>, (pristupljeno 12.11.2018.)

21. Erjavec Karmen (2005). Odgoj za medije: od koncepta do školske prakse. U: Zgrabljčić Rotar Nada (ur.), *Medijska pismenost i civilno društvo*, Sarajevo: Media centar
22. Gainer, J. (2012). Critical thinking: Foundation for digital literacies and democracy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56 (1), 14-17.
23. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
24. Grbić, M., Miliša, Z., Tolić, M. (2010). Pedagojska analiza reklama u tiskanim medijima. *Acta Iadertina*, 7 (1), 39-57. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190078>, (pristupljeno 11.11.2018.)
25. Hadžiselimović, Dž. (2004). (Video)medijska pismenost, manipulacija, ovisnost. *Metodički ogledi*, 11 (1), 29-40. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/6102>, (pristupljeno 11.5.2019.)
26. Hedges, C. (2011). *Carstvo opsjena - Kraj pismenosti i trijumf spektakla*. Zagreb: Algoritam
27. Hippel, A. (2010). Subjective concepts of Media competence. *The University of the Fraser Valley Research Review*, 3 (2). 69-80. Preuzeto s: <http://journals.ufv.ca/rr/RR32/article-PDFs/6-von.hippel.pdf> (pristupljeno 15.6.2019.)
28. Ilišin, V., Marinović-Bobinac, A., Radin, F. (2001) *Djeca i mediji : uloga medija u svakodnevnom životu djece*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži
29. Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja*, 9 (2), 9-34. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/23306>, (pristupljeno 12.11.2018.)
30. Inan, T., Temur, T. (2012). Examining Media Literacy Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (2), 269-285. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068607>, (pristupljeno 8.2. 2019.)
31. Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52 (4), 128-138. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/15984>, (pristupljeno 25.5.2019.)
32. Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – Definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21 (1), 127-136. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190208>, (pristupljeno 15.11.2018.)
33. Katz, E. (1987) Communication research since Lazarsfeld, *Public Opinion Quarterly*, 4 (1), 1-16. Preuzeto s: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1254&context=asc_papers, (pristupljeno 15.5.2019.)

34. Kline, S., Stewart, K., Murphy, D. (2006). Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy. *Canadian Journal of Education*, 29 (1), 131-153. Preuzeto s: <https://www.jstor.org/stable/20054150>, (pristupljeno 13.11.2018.)
35. Knapić, I. (2014). *Suvremena obrazovna tehnologija u nastavi*. (neobjavljeni diplomski rad). Filozofski Fakultet Sveučilišta u Rijeci, RH
36. Knezović, K. i Maksimović, I. (2016). Manipulativna moć masovnih medija i etičke upitnosti njihova utjecaja na dijete. *Diacovensia*, 24 (4), 645-666. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/171269>, (pristupljeno 18.11.2018.)
37. Košir, M., Zgrabljic, N., Ranfl, R. (1999). *Život s medijima - priručnik o odgoju za roditelje, nastavnike i učenike*. Zagreb: Doron
38. Kunić, I., Vučković-Matić, M. i Sindik, J. (2017). Korištenje društvenih mreža kod učenika osnovne škole The use of social networks among elementary school population. *Sestrinski glasnik*, 22 (2), 152-158. Preuzeto s: <https://doi.org/10.11608/sgnj.2017.22.032>, (pristupljeno 20.5.2018.)
39. Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: Navike Facebook generacije. *Život i škola*, 2 (24), 103-125. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/63281>, (pristupljeno 18.11.2018.)
40. Labaš, D. i Maleš, D. (2017). Percepcija etičnosti elektroničkih medija kod adolescenata u kontekstu sociodemografskih obilježja i medijske pismenosti. *Nova prisutnost*, XV (2), 211-229. Preuzeto s: <https://doi.org/10.31192/np.15.2.3>, (pristupljeno 5.12.2018.)
41. Labaš, D. i Marinčić, P. (2014). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali*, 12 (15), 1-32. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/195548>, (pristupljeno 5.12.2018.)
42. Laniado, N. i Pietra, G. (2005). *Naše dijete, videoigre, Internet i televizija*. Rijeka: Studio TiM
43. Lapat, G., Opić, S., Matijević, M. (2016). Procjene učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja nekih kurikulumskih odrednica u osnovnoj i srednjoj školi. *Napredak*, 157 (3), 325-340. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/177206>, (pristupljeno 4.11.2018.)
44. Literat, I. (2014). Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (1), 15-27.
45. Livazović, G. (2009). Teorijsko – metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. *Život i škola*, LV (21.), 108-115. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/37094>, (pristupljeno 4.11.2018.)

46. Livazović, G. (2010). Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 267-267. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118088>, (pristupljeno 4.11.2018.)
47. Livingstone, S., Wijnen, W., Papaiaonnau, T., Costa, C., Mar Grandio, M. (2013). Situating media literacy in the changing media environment: critical insights from European research on audiences. U: Carpentier, N., Schroder, K., Hallet, L.(Ur.), *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity*. (str. 210-227). London: Routledge
48. Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Medijske kompetencije školskih pedagoga u suzbijanju vršnjačkog nasilja. *In medias res*, 4 (6), 912-923. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/151820>, (pristupljeno 8.6.2019.)
49. Malović, S. (2007). *Mediji i društvo*. Zagreb: Sveučilišna knjižara
50. Marjanović, T. (Producent). (26.4.2019). *Peti dan*. Zagreb: Hrvatska radiotelevizija
51. Mateus, J., Hernandez-Brena, W., (2019). Design, Validation and Application of a Questionnaire on Media Education for teachers in training. *Journal of new approaches in media research*, 8 (1), 34-41. Preuzeto s: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>, (pristupljeno 20.5.2019.)
52. Matijević, B. (2016, siječanj). Medijska pismenost neće biti obvezan predmet. *Večernji list*. Preuzeto s: <https://www.vecernji.hr/vijesti/medijska-pismenost-neece-biti-obvezan-predmet-1053095>, (pristupljeno 25.3.2019.)
53. Matijević, M. (2011). Novi mediji i razvijanje vrijednosti mladih. U Branković, D. (ur.), *Kultura i obrazovanje - determinante društvenog progressa (dostignuća, dometi, perspektive)*, (str. 303-310). Banja Luka: Filozofski Fakultet
54. Matijević, M. i Topolovčan, T. (2018). Izazovi i trendovi u multimedijskoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 87-99. Preuzeto s: <https://doi.org/10.21857/mjrl3uxqz9> (pristupljeno 11.11.2018.)
55. Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education*, 19 (2), 563-603. Preuzeto s: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2411>, (pristupljeno 20.12.2018.)
56. McLuhan, M. (2008) *Razumijevanje medija*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga

57. Mikić, K. (2004). Odgoj za medije ili medijska pedagogija. *Zapis: Bilten Hrvatskog filmskog saveza, 1* (2004), 45, 52-57. Preuzeto s: http://www.hfs.hr/hfs/zapis_clanak_detail.asp?sif=444, (pristupljeno 16.11.2018.)
58. Miliša, Z. (2012). Kada i kako Internet postaje najsofisticiranije sredstvo manipuliranja? U: Z. Miliša (Ur.), *Tamna strana ekrana* (str. 179-205). Varaždin: Tiva tiskara Varaždin
59. Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *MediAnali, 4* (7), 57-72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/55353>, (pristupljeno 10.11.2018.)
60. Miliša, Z., Grgat, M. (2012). Pedagogijske implikacije sadržaja knjiga s elementima horora i nasilja. U: Z. Miliša (Ur.), *Tamna strana ekrana* (str. 225-235). Varaždin: Tiva tiskara
61. Miliša, Z. i Milačić, V. (2010). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena mladih. *Riječki teološki časopis, 36* (2), 571-590. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/121846>, (pristupljeno 18.4.2019.)
62. Miliša, Z. i Šaravanja, M. (2011). Analiza medijskih sadržaja u čitankama za osnovne škole. *MediAnali, 5* (9), 179-196. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/77880>, (pristupljeno 18.11.2018.)
63. Miliša, Z. i Tolić, M. (2008). Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta. *MediAnali, 2* (4), 113-130. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/39350>, (pristupljeno 30.10.2018.)
64. Miliša, Z., Tolić, M., Vertovšek, M. (2009) *Mediji i mladi*. Zagreb: Sveučilišna knjižara
65. Miliša, Z., Zloković, J. (2008). *Odgoj i manipulacija djecom u obitelji i medijima. Prepoznavanje i prevencija*. Zagreb: MarkoM
66. Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education, 19* (2), 563-603. Preuzeto s: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2411>, (pristupljeno 20.11.2018.)
67. Nadrljanski, Đ., Nadrljanski M., Tomašević, M. (2007). Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava. U: 1. međunarodna znanstvena konferencija *The Future of Information Sciences: INFUTURE2007 – Digital Information and Heritage*, 7.-9. studenoga 2007., Zagreb. Filozofski fakultet, 2007. str. 539-550.

68. Novak, K. (2017). Adolescenti i mediji: povjerenje s rezervom?. *Bogoslovska smotra*, 87 (1), 79-97. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/181570>, (pristupljeno 5.12.2018.)
69. Ostrički, I. (2017). Medijski tekst kao pokretač digitalnih gomila. *In medias res*, 6 (10), 1601-1627. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/181557>, (pristupljeno 20.12.2018.)
70. Peran, S. i Raguž, A. (2016). Medijska pismenost – obrazovanje studenata i svijest o vlastitoj odgovornosti. *Nova prisutnost*, XIV (3), 379-392. Preuzeto s: <https://doi.org/10.31192/np.14.3.6>, (pristupljeno 5.12.2018.)
71. Petani, R. i Tolić, M. (2008). Utjecaj medijskog nasilja na adolescente i obitelj. *Acta Iadertina*, 5 (1), 0-0 preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190055>, (pristupljeno 30.4.2019.)
72. Potter, J. (2008). *Medijska pismenost*. Beograd: Clio
73. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, *NBC University Press*, 9 (5) Preuzeto s: <http://tinyurl.com/ypgvf>, (pristupljeno 24.5. 2019.)
74. Rađa, S. (2010). Struktura vremena uz medije kod adolescenata Splitsko-dalmatinske županije. *MediAnali*, 4 (8), 165-174. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/65469>, (pristupljeno 18.6.2019.)
75. Reichmayr, I. (2001). Esej: U prilog medijskom obrazovanju. *Media Online 2001*.
Preuzeto s:
<http://www.mediaonline.ba/ba/pdf.asp?ID=68&n=ESEJ:%20U%20PRILOG%20MEDIJSKOM%20OBRAZOVANJU> (pristupljeno 28.3.2019.)
76. Redmond, T. (2012). The pedagogy of critical enjoyment: Teaching and reaching the hearts and minds of adolescent learners through media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 4 (2), 106-120. Preuzeto s:
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=jmle>,
(pristupljeno 28.3.2019.)
77. Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1), 9-28.
Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82749>, (pristupljeno 17.6.2019.)
78. Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*, 12(1), 64-77. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092140>
(pristupljeno 8.1.2019.)
79. Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology and media cultures. *Review of research in education - Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts*, 1 (30), 279-306. Preuzeto s: <https://www.jstor.org/stable/4129775>,
(pristupljeno 13.11.2018.)

80. Selcuk, G., Hursen, C. (2016). Examination of Instructors' Views on the Principles of Critical Pedagogy. *Croatian Journal of Education*, 18 (4), 1121-1140. Preuzeto s: <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.1811>, (pristupljeno 12.6.2019.)
81. Simons, M., Meeus, W, T'Sas, J. (2017). Measuring Media Literacy for Media Education: Development of a Questionnaire for Teachers' Competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9 (1), 99-115. Preuzeto s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151034.pdf>, (pristupljeno 8.1.2019.)
82. Stanić, I., Mlinarević, I. i Novoselić, M. (2017). Medijske kompetencije učitelja razredne nastave. *Život i škola*, LXIII (1), 69-81. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/193880>, (pristupljeno 18.11.2018.)
83. Širinić, D. (2007). Claude-Jean Bertrand: Deontologija medija. *Politička misao*, 44(1), 154-157. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/20153>, (pristupljeno 15.11.2018.)
84. Tiede, J., Grafe, S. (2016) Media Pedagogy in German and U.S. Teacher Education. *Media education research journal*, 49 (25), 19-28. Preuzeto s: <http://eprints.rclis.org/30074/>, (pristupljeno 8.1.2019.)
85. Tolić, M. (2009a). Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji. *Acta Iadertina*, 5 (1), 1-13. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190054>, (pristupljeno 3.11.2018.)
86. Tolić, M. (2012a). Kako steći medijske kompetencije? U: Z. Miliša (Ur.), *Tamna strana ekrana* (str. 205-225). Varaždin: Tiva tiskara Varaždin
87. Tolić, M. (2013). Komunikacija u obitelji o medijskim sadržajima. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 103-115. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/126480>, (pristupljeno 29.5.2019.)
88. Tolić, M. (2012b). Medijska kultura i odgoj za medije u suvremenoj školi. U Z. Miliša (Ur.), *Tamna strana ekrana* (str. 67-83). Varaždin: Tiva tiskara
89. Tolić, M. (2012c). Procesi medijske socijalizacije. U Z. Miliša (Ur.), *Tamna strana ekrana* (str. 47-67). Varaždin: Tiva tiskara
90. Tolić, M. (2009b). Semiotika i medijska pedagogija u analizama indoktrinacije. *Acta Iadertina*, 6 (1), 55-72. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190069>, (pristupljeno 3.11.2018.)
91. Tolić, M. (2009c). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije. *Život i škola*, LV (2), 97-103. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/47431>, (pristupljeno 3.11.2018.)

92. Tulodziecki, G., Grafe, S. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education – Trends and Current Situation in Germany. *Journal of Media Literacy Education*, 4 (1), 44-60. Preuzeto s:<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=jmle>, (pristupljeno 30.5.2019)
93. Valković, J. (2010). Oblici i utjecaji televizijskog nasilja. *Nova prisutnost*, VIII (1), 67-85. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/53639>,(pristupljeno 5.12.2018.)
94. Vertovšek, N. i Tomović, A. (2015). Medijsko zavođenje u suvremenom društvu spektakla i manipulacije. *In medias res*, 4 (6), 952-969. Preuzeto s:<https://hrcak.srce.hr/151830>,(pristupljeno 5.12.2018.)
95. Vulić, T. (2018). Medijska pismenost u vremenu digitalnih platformi: stavovi srednjoškolaca. *Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 4 (4), 353-370.
96. Vukić, T. i Younes, I. (2015). Televizijski program kao nastavno sredstvo u stjecanju osnovnoškolskih medijskih kompetencija. *Medijska istraživanja*, 21 (1), 79-101. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/142064>, (Pristupljeno 25.5.2019.)
97. Žuran, K. i Ivanišin, M. (2013). Media Literacy in Times of Media Divides. *Medijske studije*, 4 (8), 3-15. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118036>, (pristupljeno 25.5.2019.)

Web izvori

1. Javna nabava. (2019, lipanj). *Škola za život*. Preuzeto s: <https://skolazazivot.hr/javna-nabava/> (pristupljeno 17.6.2019.)
2. Rotaru, I. (2019). Concepts: media literacy, media education. *Mediapedagogy*. preuzeto s: <http://www.mediapedagogy.eu/concepts-media-literacy-media-education/> (pristupljeno 17.6.2019.)

Prilozi

- Anketni upitnik o medijskoj kompetenciji studenata

ANKETNI UPITNIK O MEDIJSKOJ KOMPETENCIJI STUDENATA

Istraživanje za potrebe izrade diplomskog rada

Poštovani,

Ovom anketom nastojat će se istražiti medijske kompetencije studenata nastavnčkih studija Sveučilišta u Rijeci, što je od iznimne važnosti u Vašem budućem profesionalnom životu. Također se želi dobiti uvid u to kako studenti procjenjuju obrazovanje za medije, ali i koliko ih je njihovo obrazovanje pripremlilo za medijski odgoj. Anketa je anonimna, a Vaši osobni podaci i odgovori koristit će se isključivo u svrhu izrade diplomskog rada. Molim za Vašu iskrenost i otvorenost kako biste dali veći doprinos ovom istraživanju.

Unaprijed zahvaljujem na Vašim odgovorima,

Vanda Šajer (vsajer@ffri.hr)

*napomena – kod pitanja na zaokruživanje zaokružiti samo jedan odgovor

1. DIO

1. SPOL	2. KOLIKO GODINA IMATE?	3. KOJI STUDIJ POHAĐATE?(NPR. TALIJANSKI-ENGLJSKI DP; ILI KROATISTIKA JP)
a) muški b) ženski	_____	

2. DIO – Pristup medijima

1. Koliko vremena u prosjeku gledate televiziju?			
a) manje od 1h dnevno	b) do 2h dnevno	c) do 3h dnevno	d) više od 4h dnevno
2. Koje vrste TV programa najčešće gledate u slobodno vrijeme? Poredajte vaše prioritete brojevima od 1 do 7, označujući pritom brojem 1 program koji najradije gledate a brojem 7 vrstu programa koju pratite najrjeđe ili nikada.			
a) obrazovni/dokumentarni/znanstveni program			
b) igrani filmovi/serije			
c) sapunice			
d) sportski program			
e) reality show			
f) političke emisije			
g) kvizovi i nagradne igre			

3. Posjedujete li računalo (stolno i/ili prijenosno)? Ako je Vaš odgovor NE, prijedite na pitanje 4.			
DA		NE	
4. Koliko vremena dnevno u prosjeku koristite računalo?			
a) manje od 1h dnevno	b) do 2h dnevno	c) do 3h dnevno	d) više od 4h dnevno
5. Koji uređaj primarno koristite za spajanje na Internet?			
a) stolno računalo	b) prijenosno računalo	c) smartphone	d) tablet
6. Za što najčešće koristite Internet? Poredajte prioritete brojevima 1-6 od najvećeg do najmanjeg prioriteta gdje biste brojem 1 označili prvi prioritet a brojem 6 najmanji.			
a) informiranje			
b) komunikacija			
c) učenje-obrazovne i akademske svrhe(korespondencija s nastavnim sadržajem)			
d) zabava			
e) suzbijanje dokolice bez određene namjere			
f) kreativne svrhe, npr. učenje neke vještine			

7. Imate li smartphone? Ako je Vaš odgovor NE, prijedite na sljedeći set pitanja (3. dio)			
DA		NE	
8. Koliko vremena dnevno potrošite koristeći Vaš smartphone?			
a) manje od 1h dnevno	b) do 2h dnevno	c) do 3h dnevno	d) više od 4h dnevno
9. Smartphone najčešće koristite za: Poredajte prioritete brojevima od 1-5 od najvećeg do najmanjeg prioriteta gdje biste brojem 1 označili prvi prioritet a brojem 5 najmanji.			
a) komunikacija			
b) utilitarne aplikacije (kalkulator, kalendar...)			
c) zabava/videoigre			
d) kreiranje i uređivanje medijskih sadržaja (fotografiranje, pisanje, crtanje...)			
e) Internet			

3. DIO – Poznavanje medijskih uređaja i mogućnosti

Brojevima 1-5 označite u kojoj mjeri se slažete s navedenim tvrdnjama (1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - nemam mišljenje, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem)					
1) Spretno upravljam suvremenim medijskim uređajima. (televizor, računalo, tablet, smartphone...)	1	2	3	4	5
2) Lako se služim Internetom.	1	2	3	4	5
3) Uspješno se snalazim s računalnim programima iz Ms Office paketa (Word, Excel, Power point...)	1	2	3	4	5
4) Uspješno se snalazim s mobilnim aplikacijama.	1	2	3	4	5
5) S lakoćom kreiram i objavljujem medijske sadržaje (audiosnimke, videosnimke, blog, članak na Internetu...)	1	2	3	4	5
6) Znam kako pohranjivati medijske sadržaje i pristupiti im na uređajima.	1	2	3	4	5
7) Jasno razlikujem javne od komercijalnih medija	1	2	3	4	5

4. DIO - Korištenje medija u nastavi

Brojevima 1-5 označite u kojoj mjeri se slažete s navedenim tvrdnjama (1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - nemam mišljenje, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem)					
1) Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da samostalno koristim medijske uređaje (računalo, mobilni telefon, projektor, smartphone, i-pad...) u nastavi.	1	2	3	4	5
2) Smatram da mogu izabrati odgovarajuće medijske sadržaje prilagođene programu i potrebama učenika.	1	2	3	4	5
3) Smatram da sam dovoljno kompetentan/na za korištenje medija i medijske tehnologije za rješavanje zadataka na nastavi.	1	2	3	4	5
4) Postoji način na koji mogu korisno implementirati masovne medije (informacije s Internet portala, televizijski program i tisak) u sadržaje relevantne za svoje nastavno područje.	1	2	3	4	5
5) Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da učenicima pokažem kako koristiti medijske uređaje i oblikovati jednostavne medijske sadržaje.	1	2	3	4	5
6) Smatram da sam dovoljno kompetentan/na da učenike upozorim na negativne utjecaje medija.	1	2	3	4	5

5. DIO - Kritičnost prema medijskim sadržajima

Brojevima 1-5 označite u kojoj mjeri se slažete s navedenim tvrdnjama (1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - nemam mišljenje, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem)					
1) Mogu pouzdano odlučiti je li informacija koju sam našao/la u medijima relevantna.	1	2	3	4	5
2) Smatram da znam prepoznati senzacionalizam u medijima.	1	2	3	4	5
3) Smatram da znam prepoznati potrošačku propagandu u medijima.	1	2	3	4	5
4) Smatram da znam prepoznati kada je nasilje u medijima bespotrebno prikazano više nego je potrebno da se shvati sadržaj članka ili objave.	1	2	3	4	5
5) Smatram da znam prepoznati manipulativne sadržaje u medijima.	1	2	3	4	5
6) Smatram da znam prepoznati prikriveno oglašavanje u medijima.	1	2	3	4	5
7) Smatram da znam prepoznati sponzorirani sadržaj u kontaktu s određenim medijskim sadržajem (emisija, članak, prijenos...)	1	2	3	4	5
8) Smatram da znam razlikovati važno od trivijalnog/banalnog u medijima.	1	2	3	4	5
9) Smatram da znam razlikovati istinite od neistinitih informacija u medijima.	1	2	3	4	5
10) Smatram da znam razlikovati stvarni prikaz od fikcije u medijima.	1	2	3	4	5
11) Često razgovaram s roditeljima o medijskim sadržajima.	1	2	3	4	5
12) Često razgovaram s prijateljima o medijskim sadržajima.	1	2	3	4	5
13) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem, često sam se zapitao/la tko je napravio poruku, emisiju, kviz, događaj...?	1	2	3	4	5

14) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la s kojom namjerom je plasirana ova emisija, objavljen ovaj članak, prenesen ovaj događaj ?	1	2	3	4	5
15) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la tko će i na koji način zaraditi na emitiranom sadržaju, članku, poruci, emisiji...?	1	2	3	4	5
16) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/la s kojim sredstvima je osigurana objava ovog članka, emisije, objave... ?	1	2	3	4	5
17) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la kome je namijenjena ova emisija, članak, objava, događaj...?	1	2	3	4	5
18) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la čiji se autoritet koristi da se poruci osigura veće značenje?	1	2	3	4	5
19) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la koje strategije su korištene kako bi se privukla pozornost?	1	2	3	4	5
20) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la koji životni stil, vrijednosti i stavove emitirani sadržaj, emisija, objava, članak promovira?	1	2	3	4	5
21) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la koliko su prihvatljive vrijednosti predstavljene u određenom sadržaju, emisiji, članku, objavi....?	1	2	3	4	5
22) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la jesu li, i koje (dobne, spolne, etničke, statusne itd.) skupine su predstavljene afirmativno a koje ne?	1	2	3	4	5
23) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la jesu li i koji su stereotipi prikazani u određenom sadržaju, emisiji, članku, objavi...?	1	2	3	4	5
24) U kontaktu s određenim medijskim sadržajem često sam se zapitao/ la mogu li djeca i mladi shvatiti ovu medijsku poruku i sadržaj onako kako ga ja razumijem?	1	2	3	4	5

6. DIO - Stavovi o medijima u obrazovanju

1. Jeste li na studiju imali zaseban kolegij koji obuhvaća sadržaje medijskog odgoja?				
DA		NE		
2. Koji od navedenih školskih predmeta smatrate potrebnim za uvođenje u škole?				
a) građanski odgoj	b) medijski odgoj	c) zaštita okoliša	d) zdravstveni odgoj	
3. Kada bi po Vašem mišljenju trebalo početi s obrazovanjem za medije?				
a) u osnovnoj školi	b) u srednjoj školi	c) na studiju		
4. Na satovima kojeg predmeta bi po Vašem mišljenju trebalo razgovarati o utjecaju medija?				
a) sociologije	b) psihologije	c) filozofije	d) građanskog odgoja	e) materinjeg jezika
f) prvog stranog jezika	g) vjeronauka	h) ostalo...		
5. Kojoj kategoriji je, po Vašem mišljenju, potrebno medijsko obrazovanje?				
a) nastavnicima	b) učenicima	c) roditeljima	d) svim skupinama podjednako	
6. Najviše informacija o medijima sam dobio/la:				
a) samostalno	b) u razgovoru s članovima obitelji	c) u razgovoru s prijateljima	d) na studiju	
7. Smatrate li da je na Vaš studijski program potrebno uvesti predmet koji bi tematizirao medijski odgoj?				

DA	NE
-----------	-----------

~ Hvala Vam na Vašem vremenu! ~