

Analiza kompetencija televizijske medijske pismenosti studenata I. godine Sveučilišta u Puli

Nefat, Kristina

Undergraduate thesis / Završni rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Pula / Sveučilište Jurja Dobrile u Puli**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:137:249989>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Repository / Repozitorij:

[Digital Repository Juraj Dobrila University of Pula](#)



Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Fakultet za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije

KRISTINA NEFAT

**ANALIZA KOMPETENCIJA TELEVIZIJSKE MEDIJSKE PISMENOSTI
STUDENATA 1. GODINE FILOZOFSKOG FAKULTETA I FAKULTETA ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U PULI**

Završni rad

PULA, rujan 2017. godine

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Odjel za interdisciplinarne, talijanske i kulturološke studije

KRISTINA NEFAT

**ANALIZA KOMPETENCIJA TELEVIZIJSKE MEDIJSKE PISMENOSTI
STUDENATA 1. GODINE FILOZOFSKOG FAKULTETA I FAKULTETA ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U PULI**

Završni rad

JMBAG: KIT 222, izvanredni student

Studijski smjer: Preddiplomski studij Kultura i turizam

Predmet: Medijska pismenost i kultura

Znanstveno područje: Društvene znanosti

Znanstveno polje: Informacijske i komunikacijske znanosti

Znanstvena grana: Komunikologija

Mentor: doc. dr. sc. Tijana Vukić

PULA, rujan 2017.



IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, dolje potpisana Kristina Nefat, kandidat za prvostupnika (bacalaureus) kulture i turizma ovime izjavljujem da je ovaj Završni rad rezultat isključivo mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Završnog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojega necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Student

Kristina Nefat

U Puli, 17.09. 2017. godine



IZJAVA

o korištenju autorskog djela

Ja, Kristina Nefat dajem odobrenje Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom ANALIZA KOMPETENCIJA TELEVIZIJSKE MEDIJSKE PISMENOSTI STUDENATA 1. GODINE FILOZOFSKOG FAKULTETA I FAKULTETA ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U PULI koristi na način da gore navedeno autorsko djelo, kao cjeloviti tekst trajno objavi u javnoj internetskoj bazi Sveučilišne knjižnice Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli te kopira u javnu internetsku bazu završnih radova Nacionalne i sveučilišne knjižnice (stavljanje na raspolaganje javnosti), sve u skladu s Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom, a radi promicanja otvorenoga, slobodnoga pristupa znanstvenim informacijama.

Za korištenje autorskog djela na gore navedeni način ne potražujem naknadu.

U Puli, 17.09.2017.

Potpis

Kristina Nefat

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PERSPEKTIVE I TEORIJSKI OKVIR	3
2.1. KOMPETENCIJE I CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE	3
2.1.1. Koncept kompetencija u visokom obrazovanju	4
2.2. MEDIJSKA KOMPETENCIJA I MEDIJSKA PISMENOST	10
2.3. TELEVIZIJA KAO MASOVNI MEDIJ	15
2.3.1. Mladi i televizija	18
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	21
3.1. Predmet i svrha istraživanja	21
3.2. Ciljevi	21
3.3. Metoda istraživanja	22
3.4. Metodološki instrument	22
3.5. Obrada podataka	23
3.6. Uzorak istraživanja	23
4. OBRADA REZULTATA I RASPRAVA	25
4.1. Rezultati obrade pitanja otvorenog tipa	25
4.2. Rezultati obrade pitanja zatvorenog tipa	31
4.3. Analiza varijance	34
5. ZAKLJUČAK	39
6. POPIS LITERATURE	41
7. POPIS PRILOGA	45
SAŽETAK	51
SUMMARY	52

1. UVOD

Rasprava o konceptu kompetencija započela je pedesetih godina prošlog stoljeća, kada je White (1959) definirao kompetentnost kao osnovni motiv za stjecanje znanja, ovladavanje vještinama, potrebu za istraživanjem ili kompetentnost kao 'istraživačko učenje za učinak'¹. Devedesetih godina prošloga stoljeća koncept kompetencije postao je popularan i u europskom obrazovanju. Kompetencije podrazumijevaju spoj znanja, vještina i stavova; nužan su uvjet za obavljanje zadataka i rješavanje problema; sposobnost su učinkovitog djelovanja (prema određenim očekivanjima ili standardima) u određenoj profesiji, organizaciji, poslu, ulozi i situaciji.² Unatoč inicijativama poput Europskog kvalifikacijskog okvira, još uvijek nema konsenzusa za usvajanje zajedničkog modela kompetencija, a političke rasprave i dalje traju.

Ključne kompetencije preduvjet su uspješnog učenja, rada i života pojedinca u društvu temeljenom na znanju. To su one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju, zapošljavanje i fleksibilno prilagođavanje sve povezanim svijetu koji se ubrzano mijenja. Primjena koncepta kompetencija za potrebe obrazovanja i osposobljavanja pretpostavlja da se kompetencije mogu razviti i trenirati, dok se u praksi kompetencije mnogo češće smatraju teškim ili nerazumnim osobnim karakteristikama.

Prema Tolić (2009) medijska kompetencija uključuje sve sposobnosti koje pojedinac unutar medijsko-informacijskog društva mora usvojiti: od upotrebe medijskih proizvoda, razmjene medijskih poruka uključujući medijske refleksije i medijske kritike, što podrazumijeva sposobnost kritičke analize medijskih ponuda i istodobno korištenje medija kao sredstva za kreativno izražavanje. Medijska kompetencija vodi prema medijskom obrazovanju i medijskoj pismenosti.³

„Medijska pismenost jedna je od ključnih kompetencija 21. stoljeća koja uključuje komunikacijske i prezentacijske vještine kao i osnove vizualnih komunikacija, kompetencije

¹ Mulder, M.; Gulikers, J.; Biemans, H. and Wesselink, R.: The new competence concept in higher education: error or enrichment?, *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 2009., str. 756.-757.

² isto

³ Tolić, M. (2009) Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama, URL: <http://hrcak.srce.hr/44549> (2017-08-22)

prikupljanja i obrade informacija te njihova kritička analiza i korištenje društvenih mreža.“⁴ Stoga je potrebno da se medijska pismenost ne shvati samo kao osobno svojstvo pojedinca, korisnika medijske usluge, već da se razumije kulturalna uloga medija.⁵ Važna komponenta medijske pismenosti je naučiti razlikovati stvarnost od njezine refleksije. Treba biti svjestan da današnji mediji utječu na oblikovanje mišljenja, uvjerenja i stajališta te stoga stjecanje medijske pismenosti i medijskih kompetencija treba biti neizostavan dio u nastavnom planu obrazovnih institucija.

U današnjem osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu obrazovanja predmeti kojima se ciljano stječu medijske kompetencije još uvijek nisu uvršteni u nastavni program kao samostalni predmeti, iako zbog svoje kompleksnosti i važnosti to zaslužuju. Oni su, naime, jedna od ključnih kompetencija modernog društva obzirom na prisutnost i utjecaj medija u svim područjima svakodnevnog života. To potvrđuje i UNESCO, organizacija koja je još 2007. dala poticaj novom promišljanju o medijskoj pismenosti; usvojene preporuke su prvi put usmjerene k medijskoj pismenosti i cjeloživotnom obrazovanju te potrebi medijskog osposobljavanja nastavnog osoblja.

⁴ Čižmar, Ž.; Andrić, O. (2013) *Medijska pismenost u Hrvatskoj*.

URL: http://telecentar.com.hr/wp-content/uploads/2017/01/istrasivanje_mp.pdf , str. 9.

⁵ Žitinski, M. (2009) Što je medijska pismenost?, *Obnovljeni život*, 64 (2), str. 234.

2. PERSPEKTIVE I TEORIJSKI OKVIR

Prema Hrvatskom klasifikacijskom okviru: Europski kvalifikacijski okvir (EKO) je instrument uspostave razina kvalifikacija ustrojen tako da djeluje kao sredstvo prepoznavanja i kvalifikacija između nacionalnih kvalifikacijskih okvira. EKO daje smjernice za razvoj različitih kvalifikacijskih sustava i okvira u Europi s ciljem olakšavanja profesionalne mobilnosti i cjeloživotnog učenja. Nacionalni kvalifikacijski okvir – NKO je instrument uspostave kvalifikacija stečenih u određenoj zemlji, kojim se daju osnove za jasnoću, pristupanje, stjecanje i kvalitetu kvalifikacija. Hrvatski kvalifikacijski okvir – HKO daje temelj za razumijevanje i transparentan pregled postojećih klasifikacija. Ishodi učenja u HKO-u prikazuju se i vrednuju kroz kompetencije koje označavaju „skup znanja i vještine te pripadajuću samostalnost i odgovornost“. Uvode se i četiri osnovna „svojstva kvalifikacije: *razina, obujam, profil i kvaliteta kao mjera njene pouzdanosti. (...) Znanje (engl. Knowledge) označava skup stečenih i povezanih informacija (u HOK-u činjenično i teorijsko znanje). (...) Vještine (engl. Skills) označavaju skup primjene znanja i upotrebe unaprijed poznatih načina rada u izvršenju zadaća i rješavanja problema. HOK-u vještine se odnose na spoznajne (logičko i kreativno razmišljanje), psihomotoričke (fizička spretnost te upotreba metoda, instrumenata, alata i materijala) i socijalne (stvaranje i razvijanje međuljudskih odnosa) vještine. Cjeloviti skup stečenih kompetencija (određenog obujma), koje su sve pojedinačno vrjednovane (ishodi učenja), nazivamo kvalifikacija.“⁶*

2.1. KOMPETENCIJE I CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

„Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti.“⁷ Razvoj tih kompetencija cilj je svakoga obrazovnog programa. Agencija za znanost i visoko obrazovanje navodi, da se kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju u različitim stupnjevima programa. Neke su kompetencije područno specifične (svojstvene određenoj disciplini), dok su druge generičke (zajedničke svim

³ Hrvatski klasifikacijski okvir - Uvod u klasifikacije. URL: www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=714, str. 17.

⁷ Agencija za znanost i visoko obrazovanje, <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>

programima). Uobičajeno je da se razvoj kompetencija odvija ciklički i na integriran način tijekom cijelog programa.⁸

„Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i funkcioniranje u društvu, prema preporukama Vijeća EU i Europskog parlamenta iz 2006., nužno je stjecati tijekom inicijalnog obrazovanja, a one obuhvaćaju: jezične, matematičke i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnici, digitalne, metodičke (učiti kako učiti), socijalne i građanske kompetencije, kompetencije inicijativnosti i poduzetnosti, kulturnu svijesti izražavanje.“⁹ „Cjeloživotno učenje odnosi se na sve aktivnosti stjecanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti tijekom života s ciljem njihova usvajanja ili proširenja i to u okviru osobnog, društvenog ili profesionalnog razvoja te djelovanja pojedinca.“¹⁰ Takav sveobuhvatni koncept „obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim izvedbenim oblicima, tj. uključuje programe formalnog odgoja i obrazovanja (ranog i predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog, kao i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih), *neformalnog obrazovanja* (...), ali i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti na *neformalne i informalne*, načine.“¹¹ Cjeloživotno učenje predstavlja osnovu osobnog razvoja te snalaženja i neprestane prilagodbe pojedinca promjenjivim okolnostima u osobnom životu, na radnom mjestu i u društvenoj zajednici. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije navodi se da se u osnovi koncepta cjeloživotnog učenja „nalazi usvajanje ključnih kompetencija koje predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakom pojedincu za njegovo osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje“.¹²

Koncept kompetencija u visokom obrazovanju

Kompetencije se mogu formulirati na općenitoj, ali i na vrlo specifičnoj razini. Prilikom formuliranja kompetencija u sveučilišnom obrazovanju treba izbjegavati preveliku generalizaciju i previše specijalizacije.¹³ Nema podataka u kojoj je mjeri pojam kompetencije prihvaćen u visokom obrazovanju, ali činjenica je da se u visokoškolskim ustanovama posvećuje velika pažnja kompetencijama njihovih diplomanata. Obrazovanje na temelju

⁸ Agencija za znanost i visoko obrazovanje, <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije>

⁹ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014. URL: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, (2017-07-20)

¹⁰ isto

¹¹ Hrvatski klasifikacijski okvir- Uvod u klasifikacije. URL: www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=714

¹² Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, nav.dj.

¹³ isto

znanja često ide zajedno s primjenom načela aktivnog učenja studenata.¹⁴ Prema tim načelima od učenika se očekuje da samostalno prikupljaju informacije i rješavaju probleme u skupinama. To mijenja ulogu učitelja i učenika, pa je obrazovanje na temelju znanja više usmjereno na učenika, a manje na nastavnika. Stoga je važno da se veća pažnja posvećuje razvoju kompetencija nastavnika i voditelja obrazovanja. Učenje u praksi formulirano je kao uvjet za obrazovanje temeljeno na kompetencijama (Wesselink i sur., 2007 a, b), ali u „stvarnosti čini se da je problematično kombinirati učenje s praksom.“¹⁵ Koncept temeljnih kompetencija je postao popularan u organizacijama rada i strukovnom obrazovanju. Detektirajući nedostatke formiranja vještina u Velikoj Britaniji, vlada je tijekom 1980.-ih godina uvela pristup temeljen na kompetenciji u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju da bi se uspostavio jedinstven sustav osposobljavanja na radnom mjestu. Ova reforma strukovnog obrazovanja i osposobljavanja bila je usmjerena na usvajanje okvira za kvalifikaciju utemeljenog na kompetencijama, koja je kasnije utjecala na slično kretanje u drugim zemljama Commonwealtha i Europske unije.¹⁶

Do kraja 1990.-ih godina, visoko školstvo nije pokazivalo ozbiljan interes za takav koncept. Zanimanje za koncept kompetencije ne može se pripisati ni jednom razvoju; već je to bila skupina razvoja koja je vodila visoka učilišta da prihvate koncept kompetencije.¹⁷ „Radnik znanja je netko tko učinkovito djeluje, predviđa i uči, a tko koristi znanje za poboljšanje i obnovu. Razvoj i primjena znanja u proizvodima i uslugama - te, nadalje, bržom brzinom od konkurenata - od vitalne je važnosti za radne organizacije kako bi preživjele u 21. stoljeću (Kessels, 2004).“¹⁸ Ove promjene u radu imale su posljedice po visoko obrazovanje. Osim stručnih vještina, od diplomiranih se očekuje da imaju kompetencije učenja, socijalne i profesionalne kompetencije da bi se zajamčila široka zapošljivost, uključujući i onu na duži rok. Te su kompetencije bitan dio vještina zaposlenika u postindustrijskom društvu i stoga se moraju primjereno razmotriti u nastavnim programima visokog obrazovanja. Dok obrazovanje temeljeno na problemima ili projektima naglašava metode podučavanja kolektivnog učenja o rješavanju problema, obrazovanje temeljeno na kompetenciji naglašava prirodu problema koji se moraju uključiti u takve oblike obrazovanja, odnosno ključni sadržaj

¹⁴ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, nav.dj.

¹⁵ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, K.: Competences and vocational higher education: Now and in future, *European journal of vocational training*, 40, 2007., str.68.

¹⁶ Delamare Le Deist. F; Winterton J.: What Is Competence?, *Human Resource Development International*, 8 (1), 2005., str. 33.

¹⁷ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, K.: Competences and vocational higher education: Now and in future, *European journal of vocational training*, 40, 2007, str. 69.

¹⁸ isto

stručne prakse.¹⁹ „Ključni sadržaj označava probleme i zadatke koji pripadaju trajnoj jezgri struke i koji su vremenom relativno stabilni. Posebnost ovog razvoja je u činjenici da zanimanje dolazi, prije svega, od samih institucija, za razliku od 1970.-ih, kada je poslodavac bio zabrinut zbog veze između obrazovanja i tržišta rada.“²⁰ Različiti događaji podupiru zanimanje koje institucije imaju za osposobljavanje u profesionalnim sposobnostima ili kompetencijama maturanata. „Jedan od njih je i sustav akreditacije, u kojemu se sposobnost diplomanata za tržište rada koristi kao eksplicitni kriterij kvalitete za visokoobrazovane studente (...) Još jedan razvoj koji podupire kompetentno razmišljanje svakako je interes da obrazovne institucije imaju dobru reputaciju na ovom području, budući da resursi postaju oskudniji i da se povećava konkurencija na tržištu visokog obrazovanja, jer su ugled i priznanje iznimno važna imovina.“²¹ No, „Postoji značajan nedostatak u jasnoći preciziranja definicije relevantnih kompetencija. Koje kompetencije moraju imati diplomanti? Koja je relativna važnost raznih vrsta znanja, vještina i stavova? Mijenja li se ta relativna važnost tijekom karijere? Koje perspektive tržišta rada moraju uključiti u obrazovanje?“²²

Mulder i sur. (2009) u istraživanju postavljaju pitanje: Kako sveučilišni profesori i ostali dionici u sveučilišnom programu obrazovanja ocjenjuju filozofiju obrazovanja na temelju kompetencija koja se široko provodi u obrazovanju?²³ Provedeni su intervjui usredotočeni na njihove percepcije i mišljenja o vrijednosti i korisnosti koncepta kompetencije i obrazovanja temeljenog na kompetencijama za visoko obrazovanje. Odabrano sveučilište bilo je nizozemsko sveučilište i istraživački centar, koji obuhvaća i akademske i programe stručnog usavršavanja. Sveučilišni profesori smatraju da su potrebne inovacije u obrazovanju, ali ih treba pažljivo uvesti. Učenici se zalažu za jaču uključenost ljudi iz radnog područja u njihovu obrazovne programe, putem gostujućih predavanja poslovnih ljudi iz strukovnih područja s kojima mogu razgovarati o onome što stvarno očekuju od svojih zaposlenika. Sveukupni rezultat studije ukazao je na to da većina sveučilišnih profesora ne odbacuje praksu obrazovanja temeljenog na kompetencijama, kako se moglo očekivati. Suprotno tome, nekoliko profesora ukazalo je na potrebu bolje pripremu studenata za tržište rada te za karijeru. Oni vide razvoj kompetencije kao produktivan način pripreme studenata za njihov radni život.

¹⁹ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 69.

²⁰ isto

²¹ isto

²² isto

²³ Mulder, M.; Gulikers, J.; Biemans, H.; Wesselink, R. (2009) The new competence concept in higher education: error or enrichment?, *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), str. 756.

„U svom radu Van der Klink, Boon i Schlusmans (2007) istražuju uporabu koncepta kompetencija u kontekstu nizozemskog strukovnog visokog obrazovanja te raspravljaju o nizu središnjih problema, iako treba napomenuti da ovdje predstavljeni problemi nisu jedinstveni za više strukovno obrazovanje, već su također relevantni za srednje strukovno obrazovanje. Nadalje, ovdje prikazani problemi mogu se vidjeti i u drugim zemljama Europske unije. Važno je napomenuti da je razmišljanje o kompetencijama često predstavljeno kao nova filozofija podučavanja i osposobljavanja, dok je pojam sposobnosti već 1970. godine bio osobito popularan. U to vrijeme su u Sjedinjenim Američkim Državama pokrenuti eksperimenti s nastavnim programima na temelju kompetencija. Posebno na podučavanje nastavnika, pod nazivom Osposobljavanje na temelju kompetencija (CBTT), ali i stručno usavršavanje, također reorganizirano na temelju modela sposobnosti (Grant, 1979). Ti eksperimenti moraju se promatrati u kontekstu artikuliranih problema učenih između obrazovanja i stručne prakse. Ideja za eksperiment bila je da je potrebno više naglasaka staviti na stjecanje bitnih znanja i vještina pod sloganom 'Natrag na osnove'“²⁴

Tendencija obrazovnih institucija da pruže osposobljavanje na temelju kompetencija, u kombinaciji s nedostatkom jasnoće o preciznom sadržaju pojma *obrazovanje temeljeno na kompetencijama*, dovela je do mnoštva različitih značenja i oblika implementacije koje nalazimo u visokom obrazovanju. Van der Klink i Boon (2003) primjećuju da se zapravo koriste četiri varijante. U prvoj varijanti pojam 'staro vino u novim bocama' pružatelja obrazovanja stvara poseban profil na tržištu bez ikakve promjene u obrazovanju. Ovdje je često slučaj drugačije upotrebe imena za već postojeće. U drugoj varijanti pojam 'obrazovanje temeljeno na kompetenciji' može se koristiti ako postoji inovacija u metodama nastave, kretanje prema integraciji znanja i vještina, često pomoću autentičnih problema, projekata ili slučajeva. U praksi ovdje je naglasak na stručnim vještinama. „Treće, obrazovanje temeljeno na kompetenciji može biti usmjereno na jačanje povezanosti s regionalnim tržištem rada, na primjer, osnivanjem savjetodavnih odbora s predstavnicima stručnog područja, osposobljavanjem osoblja ili sastavljanjem profila za posao ili osposobljavanja u suradnji sa stručnim područjem. Ova se varijanta pojavljuje osobito u obukama koje pripremaju za zanimanje s prepoznatljivim profilom i dobro organiziranim stručnim područjem.“²⁵ Četvrta i posljednja inačica koristi obrazovanje temeljeno na kompetenciji kao 'etiketu za integrirani

²⁴ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 68.

²⁵ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 71.

pristup' u kojemu je posvećena pažnja pedagoškim inovacijama i optimizaciji odnosa s tržištem rada. Na osnovu navedenog zaključuju: budući da je obrazovanje temeljeno na kompetenciji ključno, važno je pojasniti koje su mogućnosti dostupne za stvaranje obrazovanja temeljenog na kompetencijama. „Podrazumijeva li *kompetentnost* da su svi dijelovi obrazovanja kompetentni ili mora postojati integracija u postojeći plan i program? Podrazumijeva li obrazovanje temeljeno na kompetenciji završetak formalnih predavanja i teorijskih tečajeva?“²⁶

Postojeći postupci za dizajn nastavnog plana i programa nisu fleksibilni kako bi odgovarajuće odgovorili na brzo mijenjanje zahtjeva tržišta rada.²⁷ Tradicionalni nastavni programi imaju za cilj stjecanje izoliranih teorijskih znanja. „Poslodavci se žale da diplomanti imaju dovoljno znanja, ali im nedostaju vještine i stavovi za današnje radno mjesto. Naglašavaju potrebu da se više pažnje treba posvetiti vještinama kao što su komunikacija, timski rad i rješavanje problema.“²⁸ Obrazovanje temeljeno na kompetenciji ima usklađen kurikulum s praktičnom orijentacijom koja je prilagođena potrebama poslodavaca, što bi moglo biti vrijedno sredstvo za privlačenje potencijalnih studenata. Osim toga, visoko obrazovanje često ne prihvaća pojam kompetencija. „Institucije stručnog obrazovanja češće ga usvajaju nego sveučilišta. Iako je u posljednjih dvadeset godina veća pozornost posvećena eksperimentima s alternativnim pedagoškim pristupima, stjecanje teorijskog znanja ostalo je glavni cilj visokog obrazovanja. Općenito, instituti za stručno obrazovanje znatno više usvajaju koncept kompetencija nego što to čine sveučilišta.“²⁹ U svom radu Van der Klink i Boon (2003) ukazali su na nekoliko problema koji bi mogli objasniti ograničenu primjenu u visokom obrazovanju: „procjena kompetencija, nevoljkost osoblja, nedostatak empirijskih podataka. Procjena kompetencija može se smatrati glavnim problemom. To zahtijeva dizajn valjanih metoda procjene³⁰ koja obuhvaća sve aspekte kompetencija. Prema Van der Klink i Boonu (2003), ako fokus ostaje samo na testovima znanja, onda bi to bio fijasko za obrazovanje temeljeno na kompetenciji. Činjenica da koncept kompetencija služi kao sredstvo rješavanja prilično različitih problema vjerojatno ima veze s 'njegovom difuznom prirodom'. „To je zapravo loš definirani koncept bez jasnog sadržaja, čime se omogućuje dovoljno tumačenja.

²⁶Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 72.

²⁷ isto

²⁸ isto

²⁹ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 73.

³⁰ isto

Ova velika nejasnoća dijelom je uzrokovana primjenom koncepta u različitim zemljama, različitim postavkama i različitim namjenama.“³¹

Što se tiče prakse, postoji velika raznolikost u implementaciji, a ne mogu se svi pokušaji usvajanja pojma kompetencija smatrati korakom naprijed. U svrhu usklađenja visokoškolskog obrazovanja na nivou Europe usvojena je „Bolonjska deklaracija (engl. Bologna Declaration, Bologna Process) koja označava zajedničku deklaraciju europskih ministara od 19. lipnja 1999. godine u Bologni o homogenizaciji sustava visokog obrazovanja te zajedničkim standardima osiguravanja kvalitete. Deklaracijom se uvode dodatni ciklusi visokog obrazovanja te ECTS bodovni sustav u visokom obrazovanju s ciljem promicanja pokretljivosti studenata. Hrvatska je potpisala Bolonjsku deklaraciju 2001. godine u Pragu.“³²

„Glavni ciljevi su: uvođenje sustava s tri ciklusa (preddiplomski/diplomski/poslijediplomski studij), pojačana kontrola kvalitete i lakše priznavanje kvalifikacija i razdoblja studiranja. Sustavi obrazovanja i osposobljavanja u Europi znatno se razlikuju te je Europljanima stoga oduvijek bilo teško primjenjivati kvalifikacije iz jedne države pri prijavi za posao ili tečaj u drugoj. Veća kompatibilnost između obrazovnih sustava studentima i tražiteljima posla olakšava selidbu unutar Europe. Istovremeno je Bolonjskom reformom povećana konkurentnost i privlačnost europskih sveučilišta i visokih škola u ostatku svijeta. U okviru Bolonjskog procesa podržana je modernizacija sustava obrazovanja i osposobljavanja da bi se osiguralo ispunjavanje potrebe promjenjivog tržišta rada. To je važno jer raste udio poslova koji zahtijevaju visoko razvijene vještine, a povećava se potražnja za inovacijama i poduzetništvom.“³³

Na osnovu Bolonjskog procesa i u Hrvatskoj se u visokome obrazovanju primjenjuju "vrijednosti obujma ishoda učenja kroz jedinično vrijeme od 33 do 40 nastavnih sati koji se označavaju s 1 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)", što označava sustav prikupljanja i prenošenja bodova, a temelji se na procesu i ishodu učenja. „Konkretne kvalifikacije imaju određen broj ECTS bodova. ECTS bodovi se temelje na radnom opterećenju koje se zahtijeva od studenta, a dodjeljuju se predmetima (kolegijima) s obzirom na količinu radnog opterećenja. Ishodi učenja zbog lakšeg pamćenja moraju biti *SMART*: konkretni (Specific), mjerljivi (Mesurable), dogovoreni (Agreed), svrsishodni (Relevant) i

³¹ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 73.

³² Hrvatski klasifikacijski okvir, nav.dj.

³³ Bolonjski proces i Europski prostor visokog obrazovanja. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_hr, (2017-09-20)

pravovremeni (Timely)“³⁴. Maksimalan broj bodova na preddiplomskom je 180, a 120 na diplomskom studiju. Postoje dva osnovna načina vrjednovanja ishoda učenja, a to su tzv. *relativno-kriterijski i apsolutni*. „Kod prvog se od pojedinca zahtjeva i zadovoljavanje kriterija i natjecanje s ostalima, a kod apsolutnog vrjednovanja studentu se pridjeljuje ocjena neovisno o drugim pojedincima.“³⁵ Ovakav sustav evaluacije uspjeha studenata te vrednovanja kompetencija uklonio je donekle nedostatke i pojednostavio mogućnost vrednovanja stečenih kompetencija kroz visoko obrazovanje te je ujedno primjer dobre prakse.³⁶

2.2. MEDIJSKA KOMPETENCIJA I MEDIJSKA PISMENOST

Medijska kompetencija je središnji pojam u medijskoj pedagogiji. Prema Tolić, ona uključuje sve sposobnosti koje učitelj i/ili učenik mora usvojiti unutar *medijsko-informacijskog obrazovanja*, a te se sposobnosti odnose na izgradnju kritičke svijesti obzirom na izazove novih medija. Medijske kompetencije uključuju sposobnost kritičke analize medijskih ponuda.³⁷ Medijske kompetencije sadržavaju nekoliko čimbenika: „individualne karakteristike primatelja, (de)kodiranje medijskih simbola, aktivno korištenje medija, kritičku refleksiju te emancipiranost i motiviranost medijskog korisnika.“³⁸ „Fokus šire zajednice uvijek je bio usmjeren na obrazovanje, medijsku pedagogiju, a s razvojem medija i utjecajem medija na društvo, i na medijsko obrazovanje, jer riječ je o nastavnoj praksi čiji je cilj razvijanje medijske kompetencije, shvaćene kao kritički i razborit stav prema medijima poradi formiranja uravnoteženih građana koji su sposobni sami prosuđivati na osnovu dostupnih informacija. Medijska kompetencija omogućuje pristup potrebnim informacijama, njihovu analizu i sposobnost identifikacije ekonomskih, političkih, socijalnih i kulturnih interesa koji ih okružuju.“³⁹

Medijske kompetencije se stječu što većom konzumacijom medijskih sadržaja svih oblika da bi mogli njima vladati te ih koristili na smislen, pravilan, kreativan i pozitivan način. Mediji nude mladima, kao i ostaloj populaciji, informacije s namjerom da 'samo misleće jedinke'

³⁴ Bolonjski proces i Europski prostor visokog obrazovanja, nav.dj.

³⁵ Hrvatski klasifikacijski okvir, nav.dj.

³⁶ isto

³⁷ Tolić, M.: Kako steći medijske kompetencije?. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., 2009, str. 207.

³⁸ isto

³⁹ Maletić, F.: nav.dj., str. 140.

transformiraju u 'konzumerističku masu'.⁴⁰ „Školstvo se u mnogim segmentima u svijetu kao i kod nas temelji na nekritičkom prenošenju informacija bez učenja kritičkog promišljanja, što dovodi do nekritičkog usvajanja informacija, odnosno manipulacije. (...) Poticanje na kritičko razmišljanje osigurava pojedincu da uspješnije razlučuje laž od istine te razumije i odbija manipulaciju. Uvođenjem programa odgoja za medije kao uvježbavanje kritičkog mišljenja zahtjeva promjene u školskom kurikulumu.“⁴¹ Mladi su najranjivija skupina na manipulaciju obzirom na nerazvijenost kritičkog razmišljanja te percipiranja složenih oblika manipulacije. Vertovšek navodi da je Chomsky prvi istaknuo problem medija kao sustava indoktrinacije mladih koji ih nastoje ugurati u njihovu glazbu, igrice, svijet mode ili seksa, ne omogućavajući im da razviju svoj način razmišljanja, gdje je najvažnije stvoriti društvenu i medijsku scenu u kojoj će se osjećati kao privatne i samodostatne osobe. Medijske manipulacije i iluzije iskrivljuju sliku svijeta mladih oduzimajući im mogućnost da doista percipiraju stvarnost. Mediji sve više stvaraju nove mitove i stereotipe, a medijski sadržaji su tako upakirani da izgledaju kao dio svakodnevnog života, medijski manipulatori se bave pitanjem kako naći magično rješenje za stvarne probleme.⁴² Sve to ukazuje na potrebu razvoja medijske kulture i medijskog odgoja te uključivanja u školski kurikulum. „Medijski odgoj i medijska kultura moraju poticati sposobnost aktivne i točne percepcije.“⁴³ Prema Maletiću, najčešći oblik implementacije je ugradnja sadržaja medijske pismenosti u materinji jezik, a to je otvorilo problem neobrazovanosti nastavnika koji nisu akademski obrazovani za medije i medijsku komunikaciju te kritičku analizu medija.

"Nastavnici materinjeg jezika nisu adekvatno akademski obrazovani za medije i medijsku komunikaciju, kreativan rad i kritičku analizu medija."⁴⁴ Chomsky i drugi autori zagovaraju uvođenje kontinuiranog sustava medijskog odgoja i obrazovanja, „potičući učenike na razmišljanje i stvaranje samosvijesti kako u budućnosti ne bi mogli biti izmanipulirani“.⁴⁵

⁴⁰ Miliša, Z.; Ćurko, B. Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., 2009., str. 13.

⁴¹ Miliša, Z.; Ćurko, B. Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., 2009., str. 23.

⁴² Vertovšek, N.: Noam Chomsky, medijske iluzije i prokletstvo boga Janusa. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., 2009., str. 29.-30.

⁴³ Tolić, M.: Medijska kultura i odgoj za medije u suvremenoj školi. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., 2009., str. 80.

⁴⁴ Maletić, F.: Medijska pismenost. U: Malović, S., ur. *Masovno komuniciranje*. Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga, 2014, str. 156.

⁴⁵ Vertovšek, N.; Tomović, A.: Medijsko zavođenje u suvremenom društvu spektakla i manipulacije, *In MediasRes časopis filozofije medija*, 4 (6), 2015, 962.

Hrvatski Sabor je u listopadu 2014. godine usvojio Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije (Strategija). Strategija navodi da se u osnovi koncepta cjeloživotnog učenja nalazi usvajanje ključnih kompetencija koje predstavljaju „prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova.“⁴⁶ Strategija se izravno referira na dokument Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i funkcioniranje u društvu, što je preporuka Vijeća EU-a i Europskog parlamenta iz 2006. godine.⁴⁷ „Osam je ključnih kompetencija: komunikacija na materinjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja (učiti kako se uči), društvena i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturološka senzibilizacija i izražavanje. U svakoj od kompetencija navedeni su elementi znanja, vještina i stavova.“⁴⁸ Ishod/rezultat učenja (engl. *Learning Outcomes*) su *znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost* koje je osoba stekla učenjem i koje dokazuje nakon postupka učenja.⁴⁹

Iako aktualni osnovnoškolski nastavni program ne uključuje sustavno stjecanje i razvijanje općih medijskih kompetencija, to se može postići "koristeći potencijal njegove kurikularne perspektive."⁵⁰ Prema Tolić, medijske kompetencije trebale bi se čim prije integrirati u školski sustav kao što je većina EU zemalja učinila putem uvođenja kolegija Medijska pedagogija na nastavničkim fakultetima. To je posebno važno za buduće učitelje da bi mogli na kvalitetan način provoditi nastavu, ali i da bi, prije svega, poznavajući problematiku i nedostatke sadašnje implementacije, aktivno sudjelovali u procesu izmjene kurikula. Kod nas do danas još nije uvedena „Medijska pedagogija kao samostalan kolegij“.⁵¹

Na osnovu analize sadržaja Edukacijskog paketa/učiteljsko nastavničkog modula Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli ustanovljeno je da sadrži samo opće kolegije Uvod u pedagogiju i Opću

⁴⁶ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014. URL: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, (2017-07-20)

⁴⁷ Lifelong learning — key competences. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (2016-07-01)

⁴⁸ Okvir nacionalnog kurikulum. URL: <http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/> (2016-07-01)

⁴⁹ Hrvatski klasifikacijski okvir- Uvod u klasifikacije. URL: www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=714 (2016-09-22), str.18.

⁵⁰ Vukić, T.; Youens I.: nav.dj., str. 82.

⁵¹ Tolić, M. (2009) Kako steći medijske kompetencije?. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 223.

pedagogiju.⁵² Medijska kultura, kao samostalan kolegij, dio je preddiplomskog stručnog studija Predškolskog odgoja na prvoj godini⁵³ i integriranog preddiplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija na trećoj godini. U okviru izbornog kolegija Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo parcijalno se odrađuju teme iz područja medijske kulture.⁵⁴

Danas je nužno i permanentno usavršavanje nastavnika, stručnih suradnika i roditelja jer su ponekad njihovi učenici i djeca upoznati više s elektroničkim medijima nego oni sami. Područje medijskog odgoja treba se temeljiti na usvajanju medijskih kompetencija jer medijska kompetencija vodi prema razvoju medijskog obrazovanja i medijske kulture⁵⁵, koje kao dio medijske pedagogije u suvremenom medijskom okruženju imaju funkciju sprečavanja širenja manipulacije preko medija.

Koncept medijske pismenosti razvila je sedamdesetih godina prošlog stoljeća nekolicina mladih pedagoga i nastavnika na stručnim skupovima, gdje se pokrenula rasprava o jedinstvenom pristupu provedbe nastave iz predmeta koji nije dio obveznog kurikula.⁵⁶ Medijska pismenost doživjela je velike promjene krajem prošlog stoljeća, pogotovo početkom 21. stoljeća. „Predmet istraživanja medijske pismenosti može se podijeliti na medijske navike, medijske sadržaje i utjecaje te medijsku regulaciju i etiku medija. Bit medijske pismenosti je kritički stav, postavljanje pitanja i refleksija o primljenim porukama i sadržajima.“⁵⁷ Pojam medijske pismenosti odnosi se na stjecanje vještina vezanih za medije, što podrazumijeva sposobnost pristupa, analize, vrednovanja i odašiljanja poruka posredstvom medija.⁵⁸ Drugim riječima, medijska pismenost omogućava: kritičke kompetencije za „razumijevanje medijskih sadržaja koje stvaraju sposobnost tumačenja i kritičkog vrednovanja sadržaja, tehničke kompetencije za pristup medijima te praktične kompetencije za stvaranje medijskih poruka,

⁵² Edukacijski paket / Učiteljsko nastavnički modul 2017/18., URL: <http://unipu.hr/index.php?id=1949&L=2%27%60> (2017-08-31)

⁵³ Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj – izvedbeni nastavni plan 2017/18., URL: <http://www.unipu.hr/index.php?id=115> (2017-08-31)

⁵⁴ Integrirani i preddiplomski sveučilišni Učiteljski studij – izvedbeni nastavni plan, 2017., URL: <http://www.unipu.hr/index.php?id=116> (2017-08-31)

⁵⁵ Tolić, M. (2009) Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama, str. 211.

⁵⁶ Maletić, F.: Medijska pismenost. U: Malović, S., ur. *Masovno komuniciranje*. Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga, 2014, str. 139.

⁵⁷ isto

⁵⁸ Zgrabljic Rotar, N.: „Medijska pismenost i medijska etika u civilnom društvu“, U: Z. Peruško (ur.) *Kultura, medij i civilno društvo*, Naklada, Zagreb, Jesenski i Turk, 2008, str. 45.

odnosno pisanje nekih sadržaja kako u klasičnim tako i u novim medijima“.⁵⁹ Svjesnost o skrivenim značenjima medijskih sadržaja te svjesnost o manipulaciji medija omogućuje otpor medijskom zarobljavanju i ovisnosti.⁶⁰

Medijska pismenost često se pogrešno shvaća samo kao *informatička pismenost*⁶¹, što nije, iako je ona dobrodošla i jedna je od kompetencija medijske pismenosti, ali nikako dovoljna sama za sebe. Danas u mnoštvu informacija i manipuliranja podacima manjkaju nam bitne informacije o tome što se stvarno dogodilo ili što se događa. Teško je pronaći prave informacije i doista vrijedno znanje. „Većina informacija odavno je prestala biti od ikakve koristi za nas. Informacije su postale neka vrsta otpada (...) Naši obrambeni sustavi protiv obilja informacija zakazali su, naši imunološki sustavi su u kvaru.“⁶²

„Prepuštenost zavodljivoj medijskoj plimi, bez potrebne kritičke svijesti o njenim učincima, utječe postupnom gubitku sposobnosti da stvari shvaćamo ozbiljno, kao i da nas potresu užasni prizori te da suosjećamo s patnjama žrtava.“⁶³ Postajemo neosjetljivi i ravnodušni na nasilje prema drugima. Medijsko nasilje prepoznato je kao jedan od čimbenika porasta nasilja u svijetu općenito. Razvoj medijske pismenosti od velikog je značaja, jer ona nema samo "defanzivnu svrhu, kako pomoći ljudima da se nose s propagandom ili indoktrinacijom, već ima proaktivnu svrhu"⁶⁴ koja je puno važnija jer promiče sposobnost kritičkog razmišljanja i ljudima omogućuje razumijevanje složenih pitanja suvremenog društvenog okruženja. „Tako im pomaže da izađu na kraj s obiljem podataka te mudrijem korištenju medija.“⁶⁵

Medijska pismenost i dalje se suočava s fenomenom nejasno određene funkcije u nacionalnim obrazovnim standardima i do danas nije uveden samostalni predmet koji uključuje i medijsku pismenost u školski kurikulum. Prema novoj Cjelovitoj kurikularnoj reformi, predmet Hrvatski jezik konceptualiziran je u tri znanstveno utemeljene i međusobno povezane domene: Komunikacija i jezik, Književnost i stvaralaštvo, Kultura i mediji. Domena Kultura i mediji temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima. Tom se domenom potiče razvoj znanja o sebi i drugima, uvažavanje različitih

⁵⁹ Zgrabljic Rotar, N., nav.dj., str. 46.

⁶⁰ Hadžiselimović, Dž: *(Video) Medijska pismenost, manipulacija, ovisnost*, Metodički ogledi, Vol.11., No.1, 2004, str. 31.

⁶¹ Hadžiselimović, Dž, nav.dj., str. 30.

⁶² Hadžiselimović, Dž, nav.dj., str. 31.

⁶³ isto

⁶⁴ Žitinski, M.: Što je medijska pismenost?, *Obnovljeni život*, 64 (2), 2009, str. 237

⁶⁵ isto

uvjerenja i vrijednosti te se omogućuje djelovanje u društvenoj zajednici. Odgojno-obrazovni ishodi su: 1. Informacijska pismenost, 2. Medijska pismenost, 3. Dekonstrukcija medijske poruke, 4. Kulturalnost i 5. Kulturni događaji.⁶⁶ Na temelju navedenih dokumenata vidljivo je da je medijska pismenost i dalje implementirana u nastavu hrvatskog jezika, što je ujedno i najprimjenjiviji oblik implementacije. Dok je medijska pismenost nužna za snalaženje u današnjem životu kojim vladaju mediji, jer doprinosi svijesti o medijskom sadržaju, detektiranju manipulacije od strane medija te smanjuje utjecaj medija na našu percepcije i shvaćanje svijeta koji nas okružuje.

„Cilj medijske pismenosti je povećati osviještenost o brojnim oblicima medijskih poruka s kojima se svakodnevno susrećemo. Medijska pismenost trebala bi pomoći građanima prepoznati način na koji mediji filtriraju njihove percepcije i uvjerenja, oblikuju popularnu kulturu i utječu na osobne izbore, te bi ih trebala ojačati kritičkim razmišljanjima i kreativnim vještinama rješavanja problema kako bi ih učinila razumnim potrošačima i stvarateljima informacija.“⁶⁷

2.3. TELEVIZIJA KAO MASOVNI MEDIJ

Prema navodima od Peruško (2011)., masovni mediji: knjiga, tisak, film, televizija, nosači zvuka i slike su institucije koje zadovoljavaju potrebu društva za javnom komunikacijom u kojoj mogu sudjelovati svi pripadnici društva. Masovni mediji su istovremeno komunikacijski oblici, odnosno proizvodi, institucije i kulturne formacije. „Institucije masovnih medija proizvode i distribuiraju simbolička dobra koja se mogu reproducirati neograničen broj puta.“⁶⁸

„Masovne medije promatra se kao: sredstvo obraćanja među ljudima koja su podložna razvojnim promjenama uvjetovanim znanstveno-tehnološkim napretkom; sredstva proizvodnje, selekcije i distribucije medijskih sadržaja, ponajprije sadržaja masovne kulture. Masovna kultura definira se kao kultura stvorena prema masovnim normama industrijske proizvodnje, širena sredstvima masovne difuzije (mass media), obraća se društvenoj masi. Masovni mediji stvaraju masovni auditorij, a ne publiku.“⁶⁹

⁶⁶ Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma. URL: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Jezicno-komunikacijsko-podrucje.pdf> (2017-07-01), str.5-6.

⁶⁷ Maletić, nav.dj., str. 158

⁶⁸ Peruško, Z.: *Što su mediji?*, u: Peruško Z. ur. *Uvod u medije*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, 2011, str. 15.

⁶⁹ Ilišin, V. (2003) Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima, *Medijska istraživanja*, 9 (2), str. 11.

Masovna kultura posredovana masovnim medijima dominantan je sadržaj slobodnog vremena odraslih prvenstveno, ali i djece, što je jedan od razloga razvijanja istraživanja usmjerenih na primatelje medijskih sadržaja i poruka. Zabrinutost zbog fasciniranosti masovnim medijima osobito se javlja prilikom pojave novih medija, posebice elektroničkih (radio, televizija, internet). Masovni medij kao svojevrsna industrija stvarnosti modernog društva sve više donose informacije koje nitko nema vremena provjeravati. Stoga nam masovni mediji sve više nude uvjerenja, nameću vrijednosne sudove te stvaraju želje, što nas čini nesigurnim korisnicima.

„Televizija je medij s više lica (grč. tele = daleko + lat. visio = viđenje, gledanje): skup tehnologija koji omogućava prijenos i emitiranje slike s pripadajući zvukom putem električkih ili elektromagnetskih signala; sadržaj koji se prenosi električnim ili elektromagnetskim putem; industrija koja proizvodi i emitira televizijske programe; masovni medij koji podrazumijeva postojanje institucije i tehnologije s pomoću kojih se televizijski sadržaji pružaju širokoj, heterogenoj i široko rasprostranjenoj publici; često se koristi i kao druga riječ za televizor.“⁷⁰

Televizija se u Europi razvijala kao javni radiotelevizijski servis, čija je glavna uloga da informira, obrazuje i zabavlja, po *načelima nepristranosti i ravnoteže*⁷¹. Ta su načela valjana i danas, iako se s vremenom mijenja razumijevanje toga kako obrazovati, informirati i zabaviti. Televizija kao medij masovne komunikacije danas je još uvijek najvažnije sredstvo informiranja i kao takva pred velikim je izazovom kako da istovremeno zadrži gledatelje i profesionalnost, a da ne zapadne u trač i žutilo.⁷² Pojavom interneta i društvenih mreža postojala je mogućnost da televizija izgubi status najkorištenijeg masovnog medija, no to se nije dogodilo.

„Zanimljivo istraživanje prije nekoliko godina u Torontu napravila je televizija. Četiri nasumce odabrane skupine studenata istodobno su dobile iste informacije o strukturi jezika iz vremena koje je prethodilo pismenosti. Jedna skupina informacije je dobila preko radija, jedna preko televizije, jedna na predavanju, a jedna ih je pročitala. Izuzimajući čitateljsku skupinu, informacije je pročitao isti govornik, ne prekidajući izlaganje - bez rasprave, postavljanja pitanja ili služenja pločom. Svaka skupina bila je trideset minuta izložena tim podacima. Od svake se nakon trideset minuta zatražilo da ispuni upitnik. Voditelji istraživanja bili su veoma iznenađeni kada se pokazalo da su

⁷⁰ Perišin, T: *Televizija*, U: Peruško Z. ur. *Uvod u medije*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, 2011, str. 141.

⁷¹ Perišin, nav.dj., str. 142.

⁷² isto

studenti bili uspješniji kada su informacije dobivali preko televizije i radija, a slabiji uspjeh postigli su oni koji su te podatke slušali na predavanju ili su ih čitali, pri čemu je televizijska skupina bila znatno bolja od radijske (McLuhan, 2008).⁷³

Prema Maletić (2014), televizija kao medij masovne komunikacije još uvijek zauzima glavno mjesto u gotovo svakoj obitelji. Televizija je danas medij s kojim odrastamo, masovni medij koji se uključuje u druge masovne medije u procesu socijalizacije. Suvremeni obiteljski prostor, centralno mjesto druženja, nezamisliv je bez TV ekrana. „Gledanje televizije (...) obiteljski je ritual – opijum za mase, ispred koje provedemo više od 6 sati dnevno. Televizija kao masovni medij danas je na vrhuncu razvojne faze koja svojom pasivnom funkcijom stvara i pasivnog gledatelja – budućeg potrošača.“⁷⁴

Nedavno istraživanje televizijskih medijskih kompetencija učenika od 5. do 8. razreda Vukić i Youens (2015)⁷⁵ ukazalo je na posljedice nesustavnog i neplaniranog podučavanja o masovnim medijima, posebno televiziji i televizijskim programima te neiskorištene mogućnosti upotrebe televizijskog programa u nastavi. „Rezultat takvog pristupa je učeničko teorijsko neznanje o medijima, nemogućnost definiranja osnovnih medijskih i televizijskih pojmova, nepoznavanje temeljnih društvenih funkcija televizije, nesposobnost korištenja televizije u ostale njezine temeljne svrhe osim zabave te prevelika količina slobodnog vremena koja se provodi u gledanju neprimjerenih televizijskih sadržaja.“⁷⁶

Upravo zato televizijska medijska pismenost kao pojam i kao skup medijskih kompetencija mora postati sastavni dio edukacije i našeg znanja. Razvijanjem medijske pismenosti, posebno kad se radi o televiziji kao mediju, shvaćamo da su svaka televizijska poruka, emisija ili reklama osmišljeni s određenom svrhom i namjerom – da manipuliraju, zabave, informiraju i prodaju. „Kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi koriste se brojna izražajna sredstva (jezik, glazba, montaža, sofisticirane tehnike manipuliranja informacijama ili stvarnošću ...), (...) često kako bi se stvarna namjera što bolje sakrila i maskirala. Mediji posjeduju manje ili više skrivene stavove, vrijednosti (životni stil konzumerizma) jer medije pokreću primarno interesi kapitala i profit.“⁷⁷ Medijska pismenost u tom pogledu veoma je značajna, jer ovisno o

⁷³ McLuhan, M. (2008) *Razumijevanje medija*, Zagreb, Golden marketing-Tehnička knjiga, 2008, str. 275.

⁷⁴ Maletić, F.: nav.dj., str. 193.

⁷⁵ Vukić, T.; Youens I.: Televizijski program kao nastavno sredstvo u stjecanju osnovnoškolskih medijskih kompetencija, *Medijska istraživanja*, 21 (1), 2015, str. 96.

⁷⁶ isto

⁷⁷ Hadžiselimović, Dž.: (Video) Medijska pismenost, manipulacija, ovisnost, *Metodički ogleđi*, 11 (1), 2004, str. 34.

znanju, kritičnosti i shvaćanju medijske poruke moguće je razumijevati i drugačije, a ne samo onako kako bi to htio nositelj poruke. Ukoliko smo u stanju razumjeti poruke iz medija i njihovo pravo značenja, što nije nimalo jednostavno, lakše ćemo spriječiti nepoželjne učinke. Gledanje televizije najčešća je aktivnost hrvatske populacije u slobodno vrijeme, gdje se najviše prate informativno-politički programi te filmovi i serije.⁷⁸

2.3.1. Mladi i televizija

Danas televizija u slobodnom vremenu mladih, ali i odraslih služi prvenstveno za zabavu i razonodu, dok se tek povremeno ostvaruje njena odgojno-obrazovna funkcija te nešto više informativna funkcija kod odraslih. Važna činjenica je također da i djeca uz odrasle najviše gledaju programe i sadržaje za odrasle koji su prepuni medijski neprimjerenih sadržaja za mlađu populaciju (nasilje, erotski sadržaj i sl.). Rezultati istraživanja Šiljan i Bembić, (2009)⁷⁹ provedenog na učenicima sedmih i osmih razreda su zabrinjavajući: više od 70% gleda akcijske filmove, 61% kriminalističke serije, 50% reality show emisije, dok samo 22% ispitanika gleda emisije za mlade i 16,5% dokumentarne emisije. „Ilišin i suautori navode da emisije s uzbudljivim sadržajem preferiraju djeca koja gledaju televiziju dulje od tri sata, a djeca koja gledaju televiziju kraće od toga vole gledati dokumentarne, obrazovne, kulturne i znanstvene sadržaje te zaključuju da djeca koja manje gledaju televiziju selektivnije odabiru televizijski program.“⁸⁰

Pretjerano gledanje televizije utječe i na slabije razvijanje samosvijesti te na sposobnost samostalnog rješavanja životnih pitanja te u krajnosti potiče otuđenje čovjeka od zajednice i od samog sebe.

„Svakodnevno nam se događa da, u nedostatku aktivnosti, sjedamo pred televizor i prebacujemo programe tražeći zanimljive sadržaje i unatoč tomu što ih ne pronalazimo ostajemo ispred televizora, smanjujemo kriterije za pojam zanimljivo ili zabavno i prilagođavamo se ponuđenom. Tako se stvara zatvoreni krug – potrošači se zadovoljavaju s komercijaliziranim programom u kojemu iščezava informacija i

⁷⁸ Šiljan Bembić, H.: Krenimo, s riječi na djela. U: Hadžiselimović, Dž.; Plavšić, M.; Pregrad, J.; Rusijan Ljuština, V., ur. *Psihologija mediji etika*. Pula, Društvo psihologa Istre i Naklada Slap, 2009., str. 7.

⁷⁹ isto

⁸⁰ Miliša, Z.; Tolić, M.; Vetrovšek, N. (2010) *Mladi – odgoj za medije*, Zagreb, M.E.P. d.o.o., 2010, str.53.

edukacija, a televizija udovoljava takvoj publici te umnogostručuje dominaciju „tri S“ u programu – skandali, seks i senzacija.“⁸¹

Iz analiza anketa koje se provode na mladima vidljivo je da visok postotak mladih smatra da mediji uglavnom manipuliraju te su svjesni negativnog utjecaja medija na društvo. Pitanje je koliko se mladi svjesno odupiru prepoznatoj manipulaciji, odnosno mogu li je prepoznati i suprotstaviti se manipulacijama medija. „Najčešće se provode istraživanja odnosa djece prema televiziji pa nam ti rezultati mogu poslužiti kao indikator odnosa djece spram masovnih medija uopće.“⁸²

Istraživanje provedeno na učenicima od 5. do 8. razreda ukazuje na to da su najgledaniji sadržaji igrani filmovi i serije potom kvizovi i nagradne igre.⁸³ Drugu najveću skupinu čine programi koje djeca prate povremeno, dok najmanju gledanost imaju kulturno-umjetničke i informativno-političke emisije. Gotovo da nema razlike između preferencija starije djece i adolescenata. Djeca najviše gledaju programe za odrasle, one koji sadržavaju elemente uzbuđenja. Gledanje televizije, prema tom istraživanju (Ilišin, 2003)⁸⁴, bila je dominantna dnevna aktivnost za većinu djece i odraslih, gdje je primarna funkcija televizije zabava te program koncipiran tako da prevladavaju manje zahtjevni sadržaji. „Indikativno je da usporedba s načinom provođenja slobodnog vremena mladih 2004. godine (Ilišin, 2007) pokazuje da su česta druženja s prijateljima opala za 16%, a gledanje televizije čak za 27%. Te promjene sugeriraju da su mladi danas "negdje drugdje", odnosno da su se u primjetnoj mjeri posvetili nekim drugim aktivnostima.“⁸⁵

Televiziju danas koristi manje od 50% ispitanika, zaključile su Vukić i Youens (2014)⁸⁶ na osnovu ispitivanja učenika o korištenju televizije u odnosu na druge medije. Prvo mjesto zauzima internet (kompjutor) koji mladi koriste za brojne svrhe, među kojima dominiraju informativne i komunikacijske, dok televizija postaje uglavnom medij na kojem se prate zabavni sadržaji. „Iako je zanimanje za televizijske sadržaje opalo, učenici prosječno provedu

⁸¹ Dominiković, K. *Medijska kultura-Odgoj za medije*. URL: http://kresimirmikic.com/wp-content/uploads/2010/04/odgoj_z_a_medije.pdf, 2014, str. 19. (2016-09-22)

⁸² Ilišin, V.: Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima, *Medijska istraživanja*, 9 (2), 2003., str. 15.

⁸³ Ilišin, V.: Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima, *Medijska istraživanja*, 9 (2), 2003, str. 22.

⁸⁴ Ilišin, nav.dj., str. 29.

⁸⁵ Ilišin, V.; Bouillet, D.; Gvozdanović, A.; Potočnik, D. (2013) Mladi u vremenu krize, <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/12580.pdf>, str. 71.

⁸⁶ Vukić, T.; Youens I.: nav.dj., str. 90.

oko 4 sata pred ekranom što ukazuje na to da djeca tog uzrasta nemaju ni znanje ni svijest o posljedicama dugotrajnog gledanja televizijskih sadržaja.⁸⁷ No, moć televizije kao audio-vizualnog medija je neupitna, iako televizija nije više najpopularniji medij među djecom i mladima.

Televizija kao jedan od medija masovne komunikacije čest je predmet istraživanja na polju medijskih kompetencija i medijske pismenosti djece i mladih, ali se rijetko provode istraživanja na studentskoj populaciji, posebno u našoj zemlji, što smatram nedostatkom jer upravo taj uzorak predstavlja rezultat usvojenih medijskih kompetencija tokom obaveznog školovanja te je odraz uključenosti medijskog odgoja u nastavni plan i program. Koliko su važna i neophodna istraživanja studentske populacije, posebice onih koji se osposobljavaju za učitelje i odgajatelje potvrđuje istraživanje Rotar, (2008) provedeno na studentima 3. godine studija Predškolskog odgoja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. U istraživanju svjesnosti negativnog utjecaja i „kiča“ loših TV emisija dobiveni su, između ostalog, i podaci koji ukazuju na to da većina studentica prati emisiju „Big Brother Show“ te je upitna razina njihove medijske pismenosti, odnosno razina medijskih kompetencija te svjesnosti lošeg utjecaja takvih sadržaja. U svom radu Rotar⁸⁸ opravdano postavlja pitanja kompetentnosti budućih odgajatelja za edukaciju djece, obzirom na to da više od polovice ispitanih u slobodno vrijeme prati isprazni *BBSHOW* te mogu li biti dovoljno kvalitetne osobe za zahtjevnu i kompleksnu profesiju odgajatelja. Kvaliteta takvih sadržaja (serije, sapunice, *reality show* i sl.) koje nam nudi televizija je upitna, no neupitna je njihova manipulativna moć i stvaranje iskrivljene slike realnosti kojom smo okruženi. Ovim istraživanjem doprinijet će se popunjavanju praznine u ovakvoj vrsti istraživanja, obzirom da područje televizijske medijske pismenosti nije zastupljeno u istraživanjima studentske populacije.

⁸⁷ Vukić, T.; Youens I.: nav.dj., str. 90.

⁸⁸ Rotar, A. Istraživanje o unikatnom obliku industrijskog dizajna i kiča iz loših TV emisija, *Metodički obzori*, 4 (1-2), 2008.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Predmet i svrha istraživanja

Predmet ovog istraživanja su kompetencije televizijske medijske pismenosti pulskih studenata u odnosu na vrstu studija i uključenost edukacijskog paketa u kurikulum studija. Istražilo se elementarno poznavanje pojmova povezanih uz televiziju koji ukazuju na usvojen skup znanja vezanih uz televiziju kao masovni medij. Korištenje televizije, odabir televizijskih kanala te preferencije sadržaja ukazuje na postojanje spoznajnih i socijalnih vještina. Svjesnost moguće manipulacije putem televizijskog sadržaja i svjesnost utjecaj odabranih sadržaja na percepciju pojedinaca ukazuje nam na postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina što ukazuje na pripadajuću samostalnost, odnosno odgovornost pojedinca.

3.2. Ciljevi

- istražiti osnovno znanje o televiziji kao mediju koje će nam ukazati na razinu kompetencija televizijske medijske pismenosti, ovisno o studijskom programu i o tome imaju li studenti uključen Edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul,
- istražiti postoji li razlika u kompetencijama televizijske medijske pismenosti u odnosu na smjer obrazovanja i uključenost Edukacijskog paketa u program studija te postoji li negativan korelacijski odnos vremena provedenog uz televiziju i razine televizijske medijske pismenosti.

U ostvarenju postavljenih ciljeva testirane su temeljna hipoteza i tri pomoćne hipoteze:

Temeljna hipoteza glasi: „Postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti u odnosu na vrstu studijskog programa i uključenost 'edukacijskog paketa' u nastavni program.“

Prva pomoćna hipoteza glasi: „Postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti između studenata različitih studijskih programa.“, **druga:** „Postoji negativan korelacijski odnos vremena provedenog uz televiziju i razine televizijske medijske pismenosti.“ i **treća:** „Odabrani studijski programa i Edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul u korelaciji je s gledanjem određenih TV kanala i tematsko-sadržajnih programa.“

3.3 Metoda istraživanja

Za provjeru temeljnih i pomoćnih hipoteza u ovom radu koristila se kvantitativna metoda istraživanja, anketa kao jedna od uobičajenih znanstveno-istraživačkih metoda prikupljanja podataka. Ivanović tvrdi da je anketa adekvatan alat za procjenu karakteristika populacije, prikupljanje i evidentiranje iskustvenih činjenica. Metoda anketiranja predstavlja organizirano i unaprijed pripremljeno ispitivanje, istraživanje odnosno prikupljanje stavova, mišljenja i podataka o nekoj temi ili pojavi putem ankete ili anketnog upitnika kao niza pitanja, koja se upućuju određenoj skupini ili većem broju ljudi. Da bi se došlo do određenih zaključaka o ispitivanoj pojavi, dobiveni se podaci statistički obrađuju, uspoređuju i proučavaju. Valjanost i pouzdanost ove metode zavisi, prije svega, o kvaliteti prikupljenih informacija, odnosno podataka.⁸⁹ Prema Zeleniki, anketa može služiti i kao metoda otkrića, jer se pomoću nje može prikupiti mnogo podataka i informacija, što omogućava kvalitetnije definiranje problema istraživanja i usavršavanje postavljene hipoteze. Međutim, anketa se najčešće upotrebljava kao metoda verifikacije, jer se pomoću prikupljenih podataka i informacija mogu provjeriti postavljene hipoteze. Ankete se u istraživanju društvenih pojava primjenjuju s mnogo uspjeha.⁹⁰ Kao instrument prikupljanja podataka koristio se upitnik s Likertovom skalom koja se najčešće koristi pri ispitivanju stavova ispitanika.

3.4. Metodološki instrument

Za prikupljanje podataka o kompetencijama televizijske medijske pismenosti korišten je metodološki instrument⁹¹ konstruiran kao upitnik sa zatvorenim pitanjima ordinalne mjerne skale (redosljedno obilježje ili rang varijabla). Skala kontinuuma podijeljena je u 5 kategorija obilježenih epitetom, prikupljeni podaci analizirani su kvantitativno i kvalitativno. Upitnik je sadržavao nekoliko setova varijabli: varijable za ispitivanje slobodnog vremena i korištenja televizije kao medija, varijable za ispitivanje specifičnog teorijskog znanja o televiziji i televizijskim sadržajima, varijable za ispitivanje preferencija ispitanika.

Upitnik je sadržavao i nekoliko pitanja otvorenog tipa, za koja je kod obrade rezultata korišten kvalitativan pristup.

⁸⁹ Ivanović, Z. *Metodologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, Sveučilište u Rijeci, Hotelijerski fakultet Opatija, 1996., str. 41-42

⁹⁰ Zelenika, R.: *Metodologija i tehnologija znanstvenog i stručnog djela*, Ekonomski fakultet u Rijeci, 2002. ,str. 339-340

⁹¹ Salant, P. and Dillman, D.A.: *How to conduct your own survey*, John Wiley and sons, USA, 1994.

3.5. Obrada podataka

Za potrebe ove analize obavljani su standardni postupci: korelacijska analiza, univarijatna (frekvencije i postoci odgovora) i bivarijatna analiza (izračunavanje značajnosti razlika upotrebom t-testa). Pod pojmom korelacija podrazumijeva se međuzavisnost ili povezanost slučajnih varijabli. Po smjeru korelacija može biti pozitivna i negativna. Pozitivna korelacija je prisutna kao rast jedne varijable koja prati rast druge promatrane varijable, odnosno kada pad jedne prati pad druge varijable. Negativna korelacija prisutna je kada rast jedne varijable prati pad druge.⁹² T-test odnosi se na testiranje statističke značajnosti razlike između 2 uzorka, odnosno između dvije aritmetičke sredine. Korišten je t-test za male nezavisne uzorke. U interpretaciji rezultata istraživanja prikazuju se i tumače razlike koje su statistički značajne. U analizi kompetencija televizijske medijske pismenosti između studijskih grupa i varijabli koristila se deskriptivna i inferencijalna statistika. Analiza varijance (ANOVA) se koristila za ispitivanje razlika aritmetičkih sredina između pojedinih grupa za pojedinu varijablu. „ANOVA je robusna metoda, pa se upotrebljava i kada podaci nisu normalno distribuirani, a da se pri tome ne naštetiti valjanosti samog testa. Kada je pronađena statistički značajna razlika u ANOVA analizi, načinjeni su LSD Post Hoc testovi kako bi se saznalo koje aritmetičke sredine doprinose učinku statistički značajne razlike, odnosno kako bi se ustanovilo koje su grupe statistički značajno različite od drugih“⁹³. Kako su upitnicima prikupljeni podaci o spolu ispitanika uzela se u obzir i ta varijabla za usporedbu postojanja statistički značajnih razlika unutar i između grupa. Testovi normalnosti nisu rađeni, budući da je uzorak istraživanja dovoljno velik.

3.6. Uzorak istraživanja

Odabrani uzorak istraživanja je 140 redovnih studenata 1. godine Filozofskog fakulteta i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli u sklopu kojih studijski programi nude mogućnost biranja Edukacijskog paketa te samim time studenti stječu potrebne pedagoške kompetencije i uvjete za rad kao učitelji/nastavnici u školskim ustanovama. Budući da Edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul kao takav nema još uvijek zaseban kolegij Medijske kulture ili Medijske pedagogije, već uobičajene kolegije Uvod u pedagogiju i Opću pedagogiju, a studijski programi integrirani i preddiplomski

⁹² Biljan-August M.; Pivac S.; Štambuk A. *Upotreba statistike u ekonomiji*, Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka, 2007., str. 78.

⁹³ Morgan, A. G.; Leech, N. L.; Gloeckner, G. W.; Barrett, K. C.: *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 2004.

sveučilišni Učiteljski studij i preddiplomski stručni studij Predškolski odgoj imaju kolegij Medijska kultura, moglo se istražiti postoje li razlike u kompetencijama televizijske medijske pismenosti ovisno o odabrano studijskom programu. Preddiplomski stručni studij Predškolski odgoj ima u kurikulumu kolegij Medijska kultura već na prvoj godini studija, za razliku od integriranog i preddiplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija koji taj kolegij imaju tek na trećoj studijskoj godini. U vrijeme provedbe ispitivanja studenti prvog navedenog studijskog programa Predškolskog odgoja već su odslušali kolegij Medijska kultura, što je omogućilo da se istraži postoji li statistički značajna razlika u kompetencijama televizijske medijske pismenosti između ta dva studijska programa obzirom na (ne)odslušan kolegij Medijske kulture.

Struktura odabranog uzorka je sljedeća: 29 studenata preddiplomskog studija Povijesti, 19 studenata Hrvatskog jezika i književnosti (Kroatistika), 10 studenata Talijanskog jezika i književnosti (Talijanistika), 27 studenata Učiteljskog studija razredne nastave: 45 studenata Predškolskog odgoja i Razredne nastave te 10 studenata dvopredmetnih studija Hrvatskog jezika-povijesti / Hrvatskog-talijanskog jezika / Hrvatskog-latinskog jezika, što je ukupno 140 studenata od 19 do 25 godina. Struktura ispitanika po studijskim programima i uključenim Edukacijskim paketom/učiteljsko-nastavničkim modulom (EDU) prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Struktura ispitanika istraživanja

	Predškolski Odgoj /PO	Kroatistika /KROAT	Talijanistika /TAL	Povijest /PO	Razredna Nast./RN	Dvopredmetni / KRO2
EDU DA	45	4	4	11	27	10
EDU NE	-	15	6	18	-	-

Vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika bilo je ograničeno na 20 minuta, istraživanje je provedeno u svibnju akademske godine 2014./15. u sklopu redovne nastave.

4. OBRADA REZULTATI I RASPRAVA

Upitnik je kreiran i korišten prvi put u pilot istraživanju na odabranom uzorku, studentima diplomskog interdisciplinarnog studija Kulture i turizma akademske godine 2012/2013. (4. godina, ukupno 22 studenata/studentica, od 21 do 31 godine) Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Studenti diplomskog studija Kulture i turizma odabrani su stoga što su kroz svoje preddiplomsko obrazovanje odslušali i položili kolegije koji uključuju teme iz područja povezanih s masovnim medijima. Analiza odabranih rezultata iz istraživanja ukazala je na nekoliko važnih tendencija. U kontekstu vremena koje provode uz televiziju, negoli sa svojim prijateljima, studenti nikada ili rijetko stavljaju televiziju ispred druženja s prijateljima. Studenti televiziju najčešće koriste za zabavu. Studenti smatraju da je najznačajnija funkcija televizije informativna, pa obrazovna. Manipulaciju televizije kao medija studenti najviše vezuju za *talk-show*, *reality-show* i sapunice. Medijsku pismenost kao pojam bila je u mogućnosti definirati jedna trećina studenata. Grupa koja ne zna što je medijska pismenost generalno misli da su sve kompetencije manje bitne. Nema statistički značajne razlike između grupe koja zna što je medijska pismenost i one koja ne zna, naspram sadržaja koje prate na televiziji. Postoji pozitivna korelacija između duljine sati provedenih uz televiziju i učestalosti praćenja *reality-showa* i sapunica. Ustanovljena je i povezanost duljine sati provedenih uz televiziju i televizijskog kanala koji se gleda. Dulje vrijeme provedeno uz televiziju imaju studenti koji gledaju RTL2 televizijski kanal, ali i oni studenti koji prate sapunice i *reality-show*.

Ti su rezultati vrlo ograničenog dosega pa ne dopuštaju zaključke šire naravi, budući da je uzorak mali, namjeran (specifičan) i stoga nepouzdan. Rezultati pilot istraživanja, dakle, nisu primjenjivi na širu populaciju, ali mogu biti poticaj za daljnja istraživanja na reprezentativnom uzorku.

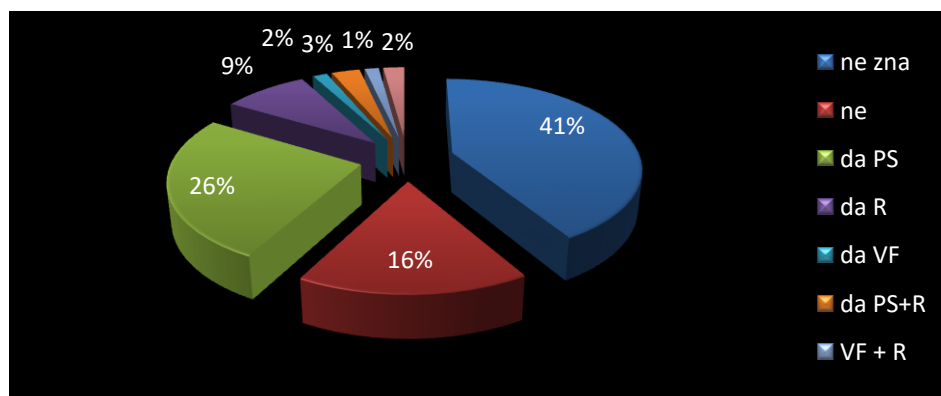
4.1. Rezultati obrade pitanja otvorenog tipa

U ovom istraživanju zanimalo nas je poznavanje televizije kao medija koje nam ukazuje na razinu kompetencija televizijske medijske pismenosti. U prvom dijelu upitnika nalazila su se pitanja otvorenog tipa koja se odnose na osnovno poznavanje televizije kao medija.

Na 5. pitanje: „Postoji li razlika između javne i komercijalne televizije?“, uzimajući u obzir cijeli uzorak 41,43% ispitanika ne zna postoji li razlika, 16,43% smatra da ne postoji razlika. Oni koji smatraju da postoji razlika, navode razliku u programskom sadržaju (PS) 25,71%; u količini reklama (R) 8,57%; u vlasništvu i financiranju (VF) 1,43%; u programskom sadržaju

i količini reklama 2,86%, u vlasništvu, financiranju i količini reklama 1,43% i sve navedeno 2,14%. Veliki postotak studenata razredne nastave ne zna postoji li razlika 48,15%, da ne postoji razlika smatra 14,81%, dok ih 37% ih smatra da razlika postoji samo u programskom sadržaju. Studenti predškolskog odgoja koji ne znaju postoji li razlika između javne i komercijalne televizije 33%, smatraju da razlike nema 11,11% (Prikaz 1.).

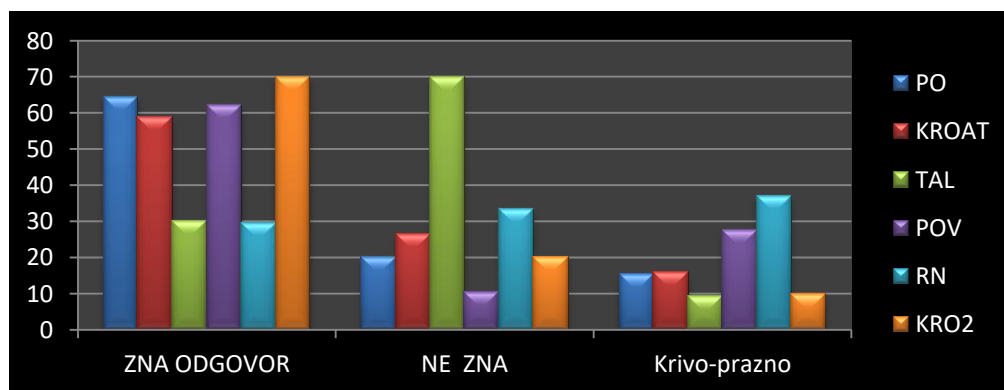
Prikaz 1. Postoji li razlika između javne i komercijalne televizije?



Izvor: Obrada autorice

Ustanovljeno je da više od polovice ispitanika ne zna ili smatra da ne postoji razlika između javne i komercijalne televizije, dok najveći dio preostalih ispitanika smatra da razlika postoji samo u programskom sadržaju. Izuzetno mali postotak ispitanika (2,86%) ističe razliku u količini reklama. Na 6. pitanje kojemu je namjena bila saznati znaju li studenti nabrojati javne i komercijalne televizije, 54,29% ispitanika zna odgovor, 23,57% ne zna odgovor i 22,14% krivo odgovara ili ne daje odgovor. U 2. Prikazu navedeni su postoci po grupama studenata određenih studijskih programa.

Prikaz 2. Nabrojite javne i komercijalne televizijske kanale

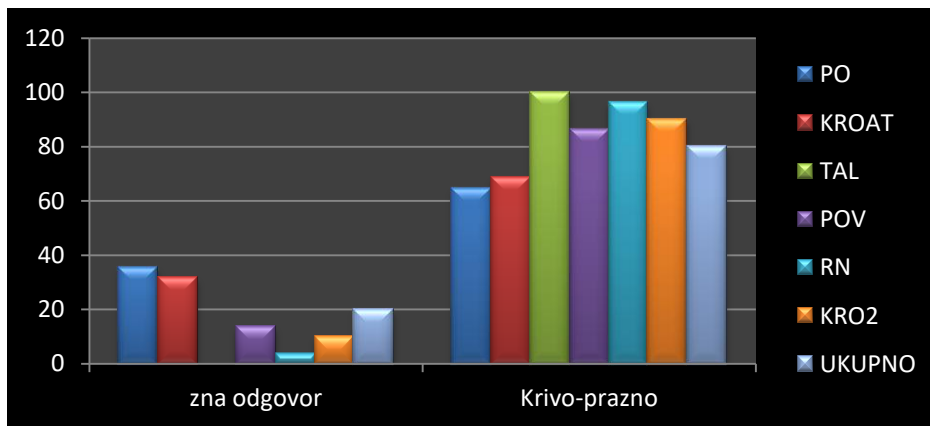


Izvor: Obrada autorice

Kod poznavanja javnih i komercijalnih televizijskih kanala većinom više od polovice ispitanika svih studijskih grupa zna odgovor. Ističu se Talijanistika i Razredna nastava kod koji niti trećina ne odgovara točno, a čak 70% studenata Talijanistike ne zna odgovor. Zanimljiva je situacija između grupe Razredne nastave i Predškolskog odgoja, gdje je značajna razlika u korist Predškolskog odgoja koji je u trenutku ispunjavanja upitnika odslušao kolegij Medijske kulture.

Kod 7. pitanja: 'Nabrojite tematske sadržaje televizije', 80% ispitanika ne zna odgovor ili daje krivi odgovor, dok samo 20 % ispitanika zna odgovor. Grupa Talijanistike odgovorila je krivo ili nije odgovorila u 100% slučajeva. Na 3. Prikazu navedeni su ukupni postoci i postoci grupa studenata po studijskim programima.

Prikaz 3. Nabrojite tematske sadržaje televizije

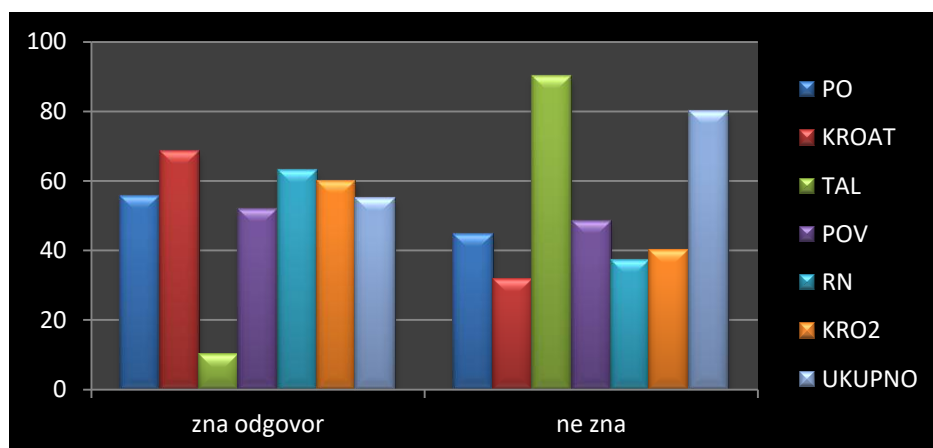


Izvor: Obrada autorice

Televizijske tematske sadržaje većina ispitanika ne zna nabrojati, odnosno daje krive odgovore. Ovdje se ponovno ističe grupa Predškolskog odgoja koja daje najviše točnih odgovora (36%). Cijela grupa Talijanistike daje pogrešan odgovor.

Pitanje br. 10. traži definiranje medijske manipulacije putem televizije, gdje samo 55% ukupno ispitanika zna definirati manipulaciju putem televizije. U 4. Prikazu navedeni su pojedinačni postoci po grupama ispitanika i ukupan postotak svih grupa. Među studentima Talijanistike 90% ispitanika ne zna definirati manipulaciju putem TV-a.

Prikaz 4. Definirajte manipulaciju putem televizije

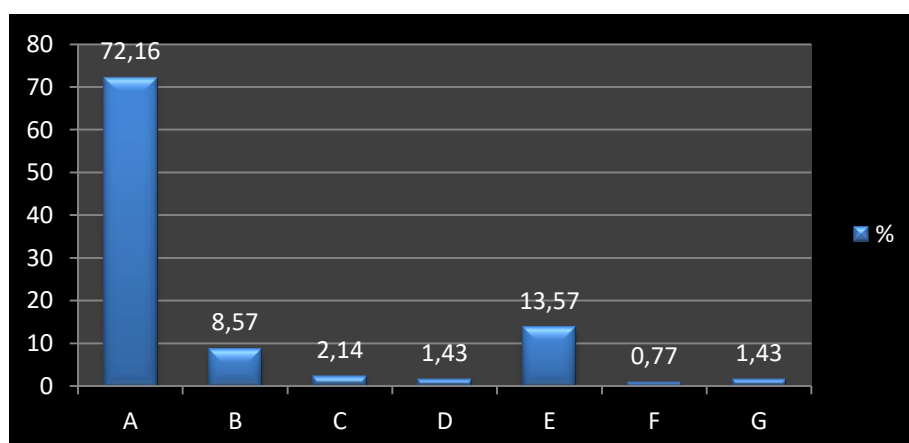


Izvor: Obrada autorice

Manipulaciju putem televizije zna definirati više od polovice ispitanika svih studijskih programa, osim grupe Talijanistike (10%).

Pitanje 13. odnosi se na definiranje neprimjerenih televizijskih sadržaja za djecu, gdje 13,57% ispitanika ne zna odgovoriti ili ne odgovara na pitanje, dok ostale odgovore ispitanika možemo grupirati u nekoliko skupina: A - Nasilni filmovi, horori, *reality show*, novi crtici, pornografija; B - crtici, sapunice, serije; C - sve osim dječjih emisija; D - vijesti i reklame; E – nije odgovorilo, F - samo jedan ispitanik navodi kao jedini štetan sadržaj partizanske filmove i G – sve navedeno. U Prikazu 5. navedeni su ukupni postoci odgovora svih grupa ispitanika.

Prikaz 5. Koji su sadržaji na televiziji neprimjereni djeci?



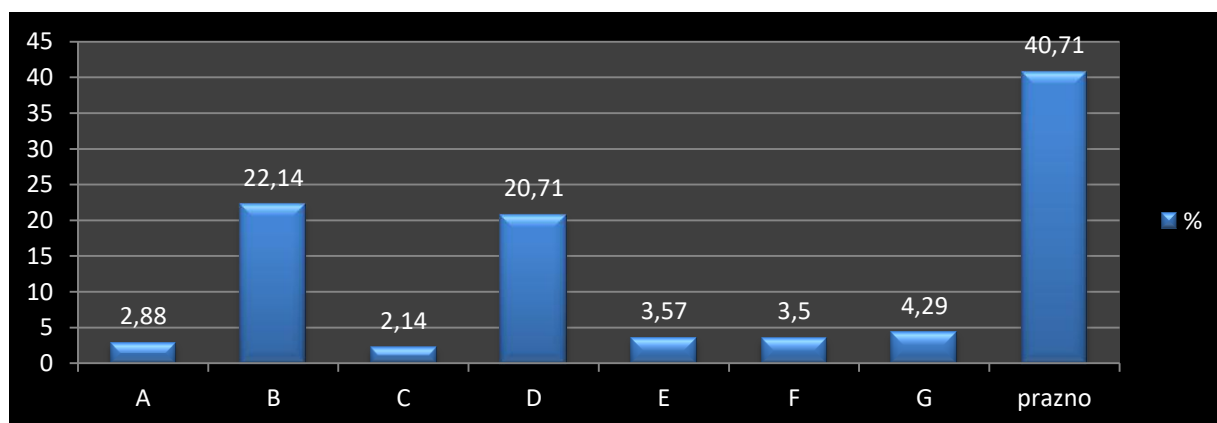
Izvor: Obrada autorice

Gotovo 72% ispitanika kao štetne sadržaje navodi; nasilne filmove, horore, *reality show*, nove crtice i pornografiju. Zanimljivo je da izuzetno manji broj navodi sapunice i serije kao štetan

sadržaj, a tek 1,43% navodi vijesti i reklame. Ova činjenica govori u korist uvođenja medijskog odgoja u škole, budući da današnje generacije studenata koje su odrasle uz hiper-eksponiranost reklamnim blokovima i vijestima na televiziji taj sadržaj ne percipiraju kao štetan i neprimjeren za djecu.

U posljednjem 14. pitanju, otvorenog tipa, ispitanici su trebali nabrojati potencijalno štetne medijske sadržaje neovisno o dobi gledatelja. Od ukupnog broja ispitanika 40,71% njih ne daje odgovor na zadano pitanje, dok se drugi odgovori mogu grupirati u nekoliko kategorija: A – dnevnik, krive informacije 2,88%; B – nasilni filmovi, crtici i pornografija 22,14%; C – reklame 2,14%; D – političke kampanje, *talk show*, *reality show*, sapunice, kviz 20,71%; E – *horori* 3,57%; F – noćni program *Astro* 3,56% i G – sve navedeno 4,29% (Prikaz 6.). Ističe se 70% ispitanika grupe Talijanistika koji nisu dali odgovor.

Prikaz 6. Potencijalno štetni medijski sadržaji



Izvor: Obrada autorice

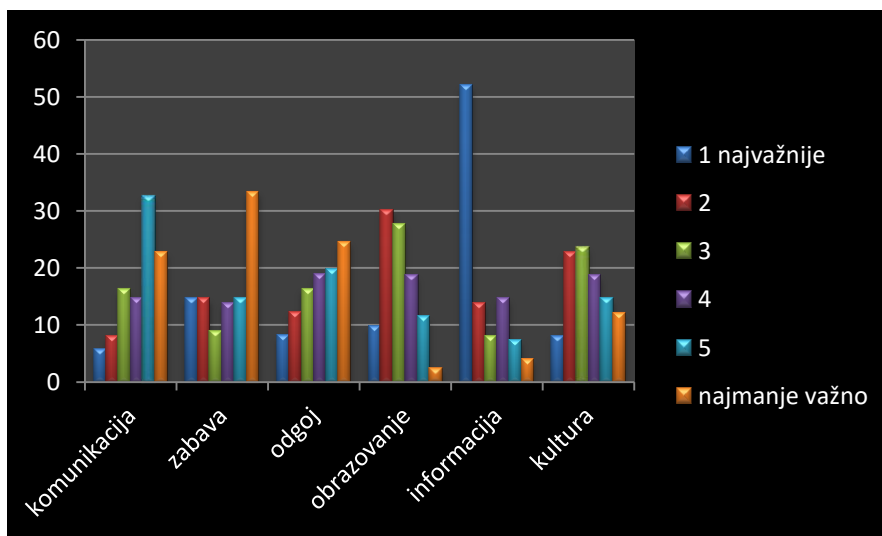
Potencijalno štetan medijski sadržaj ne može definirati 37,78% ispitanika studijskog programa Predškolski odgoj, 29,63% Razredne nastave, 70% Talijanistike, 51,72% Povijesti i 40% dvopredmetni studij Kroatistike.

Kao potencijalno štetne medijske sadržaje neovisno o dobi gledatelja, ispitanici svih grupa, navode u najvećem postotku nasilne filmove i pornografiju, ali i crtice. Drugi po redu štetni sadržaji su političke kampanje, *talk show*, *reality show* i sapunice koje nisu naveli kao štetan medijski sadržaj za djecu. I u ovom slučaju samo 2.14% ističe reklame kao štetan medijski sadržaj koji kroz svoje poruke može promicati nasilje i stereotipe, rasnu nesnošljivost, opijenost konzumerizmom i druge subverzivne poruke. To ukazuje na nesvjesnost manipulacije putem reklama te na nesvjesno navikavanje konzumiranja takvih sadržaja koji

stvaraju i održavaju današnje potrošačko društvo. Potencijalno štetne medijske sadržaje ne može definirati trećina ispitanika grupe predškolski odgoj i razredne nastave, a oni su budući nastavnički kadar koji će raditi u školama s djecom.

Iako su rezultati 12. pitanja obrađeni u daljnjoj korelacijskoj analizi i ANOVA-i prikazani su zasebno u 7. Prikazu koji pokazuje rangiranje funkcija televizije kao medija, prema važnosti na skali od 1 – najvažnije do 6 – najmanje važno. Ponuđene funkcije televizije koje su ispitanicu trebali rangirati su komunikacija, zabava, odgoj, obrazovanje, informacija i kultura. Prikazani su rezultati ukupnog broja ispitanika neovisno o grupama za sve navedene funkcije.

Prikaz 7. Koja bi trebala biti funkcija televizije kao medija



Izvor: Obrada autorice

Rangiranje 6 funkcija televizije; komunikacija, zabava, odgoj, obrazovanje, informacija i kultura po važnosti ukazuje na to da većina ispitanika njenu informativnu funkciju stavlja na prvo mjesto, dok funkciju zabavne velik broj ispitanika stavlja na posljednje mjesto. Obrazovnu funkciju televizije ističu odmah nakon informativne. „Informiranje je danas najpodložnije medijskoj manipulaciji, jer informacije koje nam televizija plasira ovise o pristranosti novinara, odnosno urednika ili utjecaju politike kako na javnoj tako i na komercijalnoj televiziji. Isticanje informacija 'skandaloznog' karaktera, nasilja i raznog 'žutila', a sve u cilju senzacionalnosti same vijesti i povećanja gledanosti neupitno utječe na pristranost prilikom davanja informacija koje često nisu u skladu s realnim događanjima.“⁹⁴ Sukladno navedenom, treba biti posebno vješt u kritičkom sagledavanju i shvaćanju iznijetih

⁹⁴ Vertovšek, N.: Noam Chomsky, medijske iluzije i prokletstvo boga Janusa. u: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o.,2009., str. 28

informacija te uvijek treba biti svjestan manipulacije i mogućnosti sagledavanja stvari na drugačiji način.

4.2. Rezultati obrade pitanja zatvorenog tipa

Zatvorena pitanja ordinalne mjerne skale u svim preostalim pitanjima (osim prvog i posljednjeg pitanja u upitniku) rangirana su od 1 do 5; 1 – nikad, 2 –ponekad, 3 – često, 4 – vrlo često i 5 – uvijek.

Ukupan broj provedenih sati pored ekrana je ispod jednog sata, budući da je vrijednost „1“ označavala 0 do 1 sat; sa srednjom vrijednošću od 1,53, za grupu ispitanika koja ima uključen Edukacijski paket, dok ona koja nema uključen Edukacijski paket ima manju srednju vrijednost od 1,39. Ukupan broj sati provedenih uz ekran za ispitanike koji imaju uključen Edukacijski paket u studijski program je neznatno veći od grupe koja nema Edukacijski paket. Dakle, obje provode manje od dva sata pred ekranom u toku dana, što može ukazivati na to da televizija nije više primarni masovni medij koji koriste studenti.

Ako grupe gledamo samo po spolu, studenti muškog spola više gledaju televiziju, srednja vrijednost 1,67, naspram studentica 1,50. Studentice naspram studenata često gledaju *reality show*, za što je srednja vrijednost 3,35, i sapunice (srednja vrijednost 3,19), dok su za studente srednje vrijednosti 1,42 i 1,83, što znači da nikad, odnosno ponekad gledaju navedene televizijske sadržaje.

Inferencijalnom statističkom analizom, provjeravanjem statističke značajnosti razlike u aritmetičkim sredinama između dviju grupa u vidu t-testa, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između grupa koje imaju Edukacijski paket (EDU DA) i onih koji nemaju (EDU NE), a koji radije provode vrijeme uz televiziju, nego li s prijateljima ($p < 0,05$). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika gledanja određenih televizijskih kanala: EDU NE češće gleda HRT 1 ($p < 0,01$), EDU DA češće gleda RTL ($p < 0,01$) i RTL2 ($p < 0,01$) te DOMA TV ($p < 0,05$). Statistički značajna razlika postoji u biranju pojedinih programskih sadržaja, EDU NE više gleda obrazovne emisije ($p < 0,05$), EDU DA više biraju *reality show* ($p < 0,01$) i sapunice ($p < 0,05$). Nije utvrđena statistički značajna razlika između grupa koje znaju definirati medijsku pismenost i onih koji ne znaju po svim pitanjima ($p > 0,05$). Ustanovljena je razlika u preferenciji gledanja televizijskih kanala ovisno o tome je li u nastavni plan uključen Edukacijski paket ili ne s time da oni koji imaju uključen Edukacijski paket češće biraju komercijalne TV programe (RTL; RTL2 i DOMA TV) te *reality show* i sapunice. Ispitanici bez edukacijskog paketa više gledaju obrazovne emisije.

Iz navedenog se može potvrditi da postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti između studijskih grupa te s obzirom na uključen Edukacijski paket u nastavni plan i program, ali ne u očekivanom pravcu. Naime, oni koji imaju Edukacijski paket više koriste televiziju kao zabavu te biraju takve programske sadržaje i TV kanale. Ističe se grupa studija Predškolskog odgoja naspram studijske grupe Razredna nastava koja ima više znanja o televiziji kao mediju, što može biti rezultat odslušanog kolegija Medijske kulture koji samo ta grupa ima na prvoj godini studija. Ustanovljeno je da odabir praćenja pojedinih sadržaja na TV-u uvjetuje odabir TV kanala, tako oni koji prate informativni, obrazovni i dokumentarni program gledaju HRT kanale, dok oni koji biraju sapunice i zabavni program gledaju komercijalne kanale.

Postoji statistički značajna razlika između studenata u nekim varijablama. Studenti češće provode vrijeme uz TV naspram druženja s prijateljima ($p < 0,01$), a statistički značajna razlika između studenata postoji u gledanju TV kanala.

S druge strane, studenti češće gledaju HRT 1 ($p < 0,01$) te HRT2 ($p < 0,01$), dok studentice češće gledaju RTL ($p < 0,05$) i DOMA TV ($p < 0,01$). Ustanovljena je statistički značajna razlika ($p < 0,01$) u praćenju pojedinih programskih sadržaja, gdje studenti češće prate informativne i obrazovne emisije te sport, dok studentice češće prate *reality show*. Studenti, za razliku od studentica ($p < 0,05$), navode da se manipulacija vrlo često vrši putem informativnog, obrazovnog i dokumentarnog programa, dok studentice statistički značajno češće navode manipulaciju putem sapunica naspram studenata ($p < 0,01$). Isto tako se studenti, za razliku od studentica, statistički značajno ne slažu da svih pet navedenih kompetencija obuhvaća medijska pismenost ($p < 0,05$).

Korelacijska analiza ukazala je da postoji statistički značajna povezanost između određenih varijabli, gdje koeficijent korelacije od 0,51 do 0,75 ukazuje na umjerenu do dobru povezanost, a od 0,76 do 1 vrlo dobru do izvrsnu povezanost, a ostale niže koeficijente povezanosti nećemo uzeti u obzir u prikazu rezultata. Korelacijskom analizom utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost između duljine sati provedenih uz televiziju i čestog gledanja televizije u slobodno vrijeme ($r = 0,58$). Dobivena je pozitivna korelacija između učestalosti praćenja informativnih sadržaja i učestalosti gledanja televizijskog kanala HRT1 ($r = 0,51$). Praćenje jednih TV kanala uvjetuje praćenje drugih TV kanala, tako postoji pozitivna povezanost između praćenja RTL-a i NOVA TV ($r = 0,70$), RTL i RTL2 ($r = 0,54$), DOMA TV i NOVA TV ($r = 0,61$), DOMA TV i RTL ($r = 0,57$), DOMA TV i RTL2 ($r = 0,64$).

Učestalost praćenja obrazovnih sadržaja povezana je s praćenjem informativnih sadržaja ($r=0,52$), pa je tako uočena i značajna povezanost RTL kanala s praćenjem pojedinih TV sadržaja poput kvizova ($r=0,51$), *reality showa* ($r=0,58$) i sapunica ($r=0,57$). Također je utvrđena povezanost gledanja televizije kao zabave i razonode s odabirom RTL kanala ($r=0,52$), kao i korištenja televizije za informiranje s odabirom RTL kanala ($r=0,51$) ili NOVA TV ($r=0,52$). Ustanovljena je pozitivna korelacija između praćenja informativnog programa i gledanja televizije za informiranje ($r=0,56$). Naime, praćenje TV-*showa* u korelaciji je s praćenjem kvizova ($r=0,54$), kao što je praćenje kvizova u korelaciji s praćenjem *reality showa* ($r=0,52$), sapunica i kvizova ($r=0,56$) te sapunica i *reality showa* ($r=0,57$).

Osim toga, oni ispitanici koji navode da se manipulacija vrši putem obrazovnog programa, smatraju da se ona vrši i putem dokumentarnog programa ($r=0,62$), odnosno putem *talk showa* i *reality showa* ($r=0,58$). Generalno, ispitanici navode da se manipulacija vrši putem onih programskih sadržaja koje oni sami češće gledaju.

Ustanovljene su pozitivne korelacije unutar kompetencija koje ispitanici smatraju da obuhvaća medijska pismenost. Postoji pozitivna korelacija između kompetencija korištenja društvenih mreža u odnosu s: 1. komunikacijskim i prezentacijskim vještinama ($r=0,59$), 2. osnovama vizualnih komunikacija ($r=0,61$), 3. kompetencijama prikupljanja i obrade informacija ($r=0,60$) i 4. kompetencijama kritičke analize medijskih informacija ($r=0,63$). Utvrđen je pozitivan korelacijski odnos komunikacijskih i prezentacijskih vještina naspram: 1. osnova vizualnih komunikacija ($r=0,67$), 2. kompetencija prikupljanja i obrade podataka ($r=0,75$), 3. kompetencija kritičke analize medijskih informacija ($r=0,66$), a što se tiče osnova vizualnih komunikacija one su povezane s: 1. kompetencijama prikupljanja i obrade podataka ($r=0,65$) i 2. kompetencijama kritičke analize medijskih informacija ($r=0,71$). Nadalje, utvrđen je i pozitivan korelacijski odnos kompetencija prikupljanja i obrade podataka i kompetencija kritičke analize medijskih informacija ($r=0,75$). Ukupno gledano, ispitanici smatraju da je svih pet navedenih kompetencija medijske pismenosti važno jer su dobiveni pozitivni korelacijski odnosi između svih kompetencija.

Navedene korelacije prikazane su u 2. Tablici gdje su: A - kompetencije korištenja društvenih mreža, B - komunikacijske i prezentacijske vještine, C - osnove vizualnih komunikacija, D - kompetencije prikupljanja i obrade podataka i E - kompetencije kritičke analize medijskih informacija.

Tablica 2. Korelacijski odnos medijskih kompetencija koje obuhvaća medijska pismenost

	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>	<u>E</u>
<u>A</u>	1	0,59	0,61	0,60	0,63
<u>B</u>	0,59	1	0,67	0,75	0,66
<u>C</u>	0,61	0,67	1	0,65	0,71
<u>D</u>	0,60	0,75	0,65	1	0,75
<u>E</u>	0,63	0,66	0,71	0,75	1

Izvor: Obrada autorice

4.3. Analiza varijance

Budući da je cilj istraživanja otkriti i odgovor na pitanje: „Postoji li statistički značajna razlika između studenata različitih studijskih programa obzirom na medijske kompetencije, vrijeme provedeno uz TV te preferencije gledanja određenih TV kanala i tematsko-sadržajnih programa?“, pristupilo se analizi varijance (ANOVA).

Analizom varijance između grupa utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ($p < 0,05$) između grupa različitih studijskih programa i njihovih televizijskih medijskih kompetencija. LSD Post Hoc test pokazao je da statistički značajno razlici doprinose studenti Povijesti, jer više gledaju HRT1 sa srednjom vrijednošću ($M=2,50$) te HRT2 ($M=2,44$), dok studenti Predškolskog odgoja značajno više gledaju RTL ($M=3,44$). Statistički značajna razlika ($p < 0,05$) utvrđena je kod odabira praćenja pojedinih TV sadržaja između studijskih grupa. LSD Post Hoc testom utvrđena je i statistički značajno veća ukupna učestalost praćenja dokumentarnih ($M=3,56$), informativnih ($M=2,94$) i obrazovnih sadržaja ($M=3,17$) kod studenata Povijesti. Statistički značajna razlika je utvrđena i kod doživljaja manipulacije putem medija, gdje studenti Povijesti više statistički značajno ($p < 0.005$) smatraju da se manipulacija vrši putem informativnog ($M=3,61$), dokumentarnog ($M=3,17$) te obrazovnog programa ($M=3,17$). Studenti studijskog programa Povijesti češće biraju informativne i dokumentarne sadržaje te smatraju da se manipulacija putem televizije kao medija vrši upravo putem informativnog i dokumentarnog programa.

Analizom varijance između grupa i unutar grupa obzirom na mogućnost definiranja pojma medijske pismenosti kao pojma naspram drugih varijabli uočena je statistički značajna razlika ($p < 0.005$), te je LSD Post Hoc testom potvrđena, češćeg praćenja HRT1 i HRT2 TV

kanala bez obzira na mogućnost definiranja pojma medijske pismenosti (M=2,67, M=3,67), odnosno ne (M=2,31, M=2,19) kod studijske grupe Povijesti.

Statistički značajna razlika je utvrđena kod frekvencije gledanosti RTL kanala i definiranja pojma medijske pismenosti naspram ostalih grupa, studijska grupa Predškolskog odgoja češće gleda RTL bez obzira na mogućnost definiranja medijske pismenosti (M=3,22) ili ne definiranja pojma medijske pismenosti (M= 3,57). Statistički značajnoj razlici doprinosi i studijska grupa Povijesti koja zna definirati pojam medijske pismenosti (M=4,33). Statistički značajna razlika utvrđena je i kod učestalosti praćenja dokumentarnog sadržaja i mogućnosti definiranja pojma medijske pismenosti kod studijske grupe predškolskog odgoja bez obzira na mogućnost definiranja (M=2,67) ili ne definiranja (M=2,83). Postoji statistički značajna razlika i u učestalosti gledanja obrazovnog programa kod studijske grupe povijesti bez obzira na mogućnost definiranja (M=3,00) ili ne definiranja pojma medijske pismenosti (M=2,96).

Analizom varijance postojanja razlike između grupa, obzirom na mogućnost definiranja pojma medijske pismenosti i uključenost Edukacijskog paketa, dobila se statistički značajna razlika ($p < 0,05$), koja je LSD Post Hoc testom i potvrđena, kod grupe koja ima 'edukacijski paket' i definira pojam medijske pismenosti u učestalosti praćenja HRT1 (M=2,67) i HRT2 (M=3,00), obrazovnih sadržaja (M=3,33), dok oni koji nemaju EDU i ne znaju definirati pojam češće gledaju RTL (M=3,33); oni koji imaju EDU, a ne znaju definirati pojam medijske pismenosti češće gledaju *reality show* (M=2,21) i RTL2 (M=2,88); oni koji imaju EDU i znaju definirati pojam također statistički značajno češće gledaju RTL2 (M=3,13). Studenti koji znaju definirati pojam medijske pismenosti i imaju EDU u nastavnom programu češće prate HRT1 i HRT2 kanal, dok oni koji ne znaju definirati medijsku pismenost i nemaju EDU gledaju više RTL kanal. Studenti Talijanistike bez obzira na EDU nikada ne gledaju RTL i DOMA TV kanal. Bez obzira na uključenost EDU u nastavni program studenti Povijesti češće gledaju dokumentarne programske sadržaje. Ispitanici studijskog programa Povijesti generalno gledaju različite programske sadržaje i televizijske kanale naspram ostalih ispitanika.

Analizom varijance grupa i uključenosti EDU ustanovljena je statistički značajna razlika ($p < 0,05$) te LSD Post Hoc testom potvrđena, kod studijske grupe Povijesti bez EDU u većoj učestalosti gledanja HRT1 (M=2,50), HRT2 (M=2,44); dok studijska grupa Talijanistike nikad ili ponekad gleda RTL (M=1,50), RTL2 (M=1,33) i DOMA TV (M=1,33). Statistički značajna razlika ($p < 0,05$) pokazala se u učestalosti gledanja dokumentarnih sadržaja kod

studijske grupe Povijesti bez obzira na uključen (M=3,45) ili ne uključen Edukacijski paket (M=3,55).

Iz istraživanja proizlazi da je potvrđena temeljna hipoteza: da postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti u odnosu na vrstu studijskog programa i uključenosti Edukacijskog paketa u nastavni program. Utvrđena razlika ne ide u korist studentima s EDU, već suprotno. Studenti s uključenim Edukacijskim paketom češće prate komercijalne televizijske kanale i zabavne sadržaje, dok oni bez Edukacijskog paketa češće koriste televiziju u informativne i obrazovne svrhe te gledaju takve sadržaje na nacionalnoj televiziji. Prva pomoćna hipoteza koja tvrdi da "Postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti između studenata različitih studijskih programa", također je potvrđena. Veće kompetencije televizijske medijske pismenosti vezuju se uz studente Predškolskog odgoja naspram ostalih. Važno je napomenuti da je samo ta grupa ispitanika imala u nastavnom programu kolegij Medijska kultura.

Nije potvrđena druga pomoćna hipoteza: „Postoji negativan korelacijski odnos vremena provedenog uz televiziju i razine televizijske medijske pismenost“, jer u ukupnoj analizi nisu dobivene značajne povezanosti varijable *vrijeme* s ostalim varijablama.

Treća hipoteza: „Odabrani studijski programa i edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul u korelaciji je s gledanjem određenih TV kanala i tematsko-sadržajnih programa“, također je potvrđena. Studenti koji imaju uključen Edukacijski paket u nastavni program i koji se obrazuju za nastavnička zvanja češće koriste televiziju za zabavu, biraju komercijalne kanale i gledaju *reality show* i sapunice, dok studenti bez njega više koriste televiziju u informativne i obrazovne svrhe.

Obzirom na to da se putem upitnika dobilo i podatke o spolu ispitanika, obrazložiti će se dobivene rezultate na samome kraju, jer oni ne utječu na potvrđivanje postavljenih hipoteza. Analizom varijance grupa i spola dobivena je statistički značajna razlika ($p < 0,05$): kod studenata Povijesti u učestalosti gledanja HRT1 (M= 2,42) i HRT2 (M=2,65), informativnih sadržaja (M=3,12), obrazovnih sadržaja (M=3,29) i sportskih sadržaja (M=3,12); kod studentica Predškolskog odgoja i učestalosti gledanja RTL2 (M=3,44) i DOMA TV (M=2,75).

Utvrđena je statistički značajna razlika učestalosti gledanja dokumentarnih programa u korist studijske grupe Povijesti i kod žena (M=3,91) i kod muškaraca (M=3,24). Statistički značajna

razlika ($p < 0,05$) u smatranju da se manipulacija televizijom vrši putem informativnog programa je iduća: studentice studijske grupe kroatistika ($M=4,63$), studenti studijske grupe Povijesti ($M=3,69$) i studenti studijske grupe Razredne nastave ($M=4,33$); putem obrazovnog programa studenti studijske grupe Povijesti ($M=3,32$) i studenti studijske grupe Razredna nastava ($M=4,00$); putem sapunica studentice studijske grupe Povijesti ($M=3,45$), razredne nastave ($M=3,38$) i dvopredmetnog studija kroatistike ($M=3,88$).

Analizom varijance potvrđena je statistički značajna razlika u slaganju ispitanika oko pripadnosti određenih kompetencija u koncept medijske pismenosti između grupa i spola. LDS Post Hoc testom potvrđeno je da statistički značajnu razliku čine studentice studija Talijanistike koje smatraju da u medijsku pismenost ne spadaju kompetencije osnovnih vizualnih komunikacija ($M=3,86$); studenti studija Povijesti isto to smatraju za kompetencije prikupljanja i obrade podataka ($M=3,80$) te kompetencije kritičke analize medijskih informacija ($M=3,93$).

Analizom varijance kojom se ispitalo i postoji li razlika između spolova i uključenosti Edukacijskog paketa u studijski program dobivene su statistički značajne razlike između spolova po određenim varijablama. LSD Post Hoc testom utvrđeno je da statistički značajnu razliku čine studenti bez 'edukacijskog paketa' što se tiče vremena provedenog uz TV radije nego s prijateljima ($M=1,88$); studenti značajno više gledaju HRT2 sa ($M=2,63$) i bez ($M=2,50$) EDU; studenti bez 'edukacijskog paketa' češće gledaju HRT4; studentice s EDU češće gledaju RTL ($M=3,32$) i DOMA TV kanal ($M=2,68$); studenti bez obzira na EDU više gledaju informativne sadržaje ($M=3,00$); studenti bez EDU više gledaju obrazovne sadržaje ($M=3,19$) i sportske sadržaje ($M=3,31$); studentice s EDU više gledaju *reality show* ($M=2,22$) i smatraju da se manipulacija vrši putem sapunica ($M=3,21$); studenti s EDU smatraju da se manipulacija vrši putem obrazovnog programa ($M=3,57$), a oni bez njega putem dokumentarnog programa ($M=2,69$).

Studenti Povijesti češće gledaju HRT1 i HRT2 te informativne, obrazovne sadržaje i sportske sadržaje, dok studentice Predškolskog odgoja češće gledaju RTL i DOMA TV kanal. Dokumentarne sadržaje, bez obzira na spol, studijska grupa Povijesti gleda češće naspram ostalih grupa. Studenti, bez obzira na 'edukacijski paket', više gledaju informativne sadržaje, dok oni bez EDU preferiraju obrazovne sadržaje, a studentice s EDU više gledaju *reality show* te smatraju da se manipulacija vrši putem sapunica.

Na osnovu navedenog proizlazi da 41,43% ukupnog uzorka ne zna postoji li razlika između javne i komercijalne televizije, ali ih 54,29% ispitanika zna nabrojati. Nabrojati tematsko-sadržajne TV programe zna ukupno samo 20% ispitanika, dok manipulaciju putem televizije zna definirati 55% ispitanika. Potencijalno štetan medijski sadržaj ne može definirati 37,78% ispitanika, a za ostale su to nasilni filmovi, *horori*, *reality show* te pornografija. Većina ne navodi reklame kao vid manipulacije i samo 1,43% navodi reklame i vijesti kao medijski štetan sadržaj.

Više od polovice ispitanika navodi informiranje kao glavnu funkciju televizije, a najmanje koriste televiziju za informiranje, osim studijske grupe Povijesti. Ustanovljena je značajna razlika u većem provođenju vremena uz televiziju naspram druženja s prijateljima kod studenata koji imaju uključen 'edukacijski paket' u nastavni program. Također ti studenti više gledaju programe zabavnog karaktera na komercijalnim televizijama (*reality show*, *sapunice*), dok oni koji nemaju 'edukacijski paket' više gledaju obrazovne emisije.

Ispitanici općenito navode da se manipulira upravo onim programskim sadržajem koji najčešće gledaju. Studenti povijesti više gledaju HRT1 i HRT2 kanale te dokumentarne i informativne sadržaje, dok studenti predškolskog odgoja više gledaju RTL kanal i zabavne sadržaje. Studenti koji znaju definirati pojam medijske pismenosti i imaju EDU češće gledaju HRT1 i HRT2. Oni koji ne znaju definirati medijsku pismenost češće gledaju RTL2 bez obzira imaju li ga ili nemaju.

Dakle, ovim je istraživanjem dokazano da uključenost Edukacijskog paketa u nastavni program ne utječe na bolje poznavanje televizije kao medija i bolje razumijevanje pojma medijske pismenosti te da postoji razlika u razini kompetencija televizijske medijske pismenosti - poznavanju televizije te biranju TV kanala i programskog sadržaja ovisno o studijskom programu.

5. ZAKLJUČAK

Osnovna obilježja kurikula utemeljenog na kompetencijama su usmjerenost na ishode učenja, ishod učenja opisuje se kao kompetencija, stečene kompetencije trebaju biti prepoznatljive i objektivno mjerljive, a sami ishodi učenja povezani su sa studentskim opterećenjem u satima i ECTS bodovima.

Nastavni program temeljen na kompetencijama uzima u obzir i optimizaciju odnosa s tržištem rada i pedagoške inovacije.⁹⁵ Ni Cjelovita kurikularna reforma za osnovnu i srednju školu u Hrvatskoj koja je u procesu izrade i u pripremi za provedbu još uvijek ne uključuje nastavni program temeljen na kompetencijama, pa tako ni medijskim kompetencijama, te ne predviđa medijsku kulturu i pismenost kao poseban predmet u obveznom školskom obrazovanju⁹⁶. Pitanje je, dakle, koliko još budućih generacija neće imati razvijene medijske kompetencije i koliko će još budućih nastavnika/učitelja biti neobrazovano ili minimalno obrazovano na polju medija i medijskih komunikacija.

Bit medijske pismenosti je stvoriti kritički stav, postavljati pitanja i reflektirati se na primljene poruke i sadržaje. Sve sofisticiranije tehnike oblikovanja poruka i taktike manipuliranja podacima i informacijama ubrzano se razvijaju pa razumijevanje medija pretpostavlja da ih barem djelomično poznajemo. Televizija kao jedan od masovnih medija danas je na vrhuncu svoje razvojne faze⁹⁷ i najviše se koristi u skoro svim aspektima našeg života, kao sredstvo komunikacije, informacije, ali i manipulacije stoga je razumijevanje medijskih sadržaja nužno više nego ikada prije. Iz tog razloga potrebno je uvođenje onih predmeta koji izravno podrazumijevaju usvajanje medijskih kompetencija te u konačnici uvježbavanje kritičkog mišljenja.

Ovim istraživanjem ustanovljeno je da postoji razlika između studenata određenih studijskih grupa te da postoji razlika između onih studenata koji imaju Edukacijski paket i onih koji ga

⁹⁵ Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, nav.dj., str. 69.

⁹⁶ Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma. URL: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Jezicno-komunikacijsko-podrucje.pdf>

⁹⁷ Maletić, F. Medijska pismenost. U: Malović, S., ur. *Masovno komuniciranje*. Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga, 2014., str. 193.

nemaju, ali razlika ide u negativnom smjeru. Manje medijskih kompetencija odnosno znanja o televiziji kao mediju ima grupa s uključenim Edukacijskim paketom u nastavni plan.

Istraživanje je ukazalo na nužnost mijenjanja nastavnog programa i kolegija sadržanih u Edukacijskom paketu s obzirom na to da u nastavnom programu (osim kod studijskog programa Predškolskog odgoja i Razredne nastave), i dalje nema kolegija Medijskog odgoja i/ili Medijske kulture, a dobiveni rezultati ukazuju na nisku razinu televizijskih medijskih kompetencija studenata u vidu osnovnog neznanja i nepoznavanja televizije kao medija te nepercipiranja manipulacije medija putem reklamnih sadržaja. Iz svega navedenog proizlazi da bi medijski sadržaji u pojačanom obliku trebali biti neizostavan dio nastavnog programa u visokoškolskom obrazovanju, pogotovo onome koji obrazuje buduće odgajatelje, učitelje i nastavnike.

S jedne strane većina odgajatelja, nastavnika i učitelja nije akademski obrazovana za medije i medijsku komunikaciju te nije stekla osnovne medijske kompetencije. S druge, u nas nedostaje znanstvenih istraživanja medijskih kompetencija i medijske pismenosti učenika srednjoškolskog uzrasta te studenata, ovo je jedan mali doprinos i poticaj za daljnje studije na tom području. Potrebna su i istraživanja nastavnika materinskog jezika s obzirom na to da je Medijska kultura implementirana u materinski jezik, ali i istraživanja kompetencija ostalog nastavnog kadra koji već radi u školama imajući na umu sveprisutnost medija u našim životima.

Dosadašnja istraživanja na polju medijskih kompetencija i medijske pismenosti gotovo uvijek donose iste rezultate o manjku medijskog obrazovanja. Iz toga proizlazi da implementacija i ono malo medijskih sadržaja poput onih Medijske kulture u okviru hrvatskoga jezika u nastavnom programu nije dovoljna te da medijska kultura i pismenost nužno trebaju biti zastupljene u školskom kurikulumu kao zaseban predmet. Isto tako važno je uključiti više medijskih sadržaja u visokoškolsko obrazovanje, pogotovo studijskih grupa nastavničkog smjera. Time će se doprinijeti stvaranju kvalitetnog obrazovanog kadra za tržište rada. Ovo se istraživanje može shvatiti kao početna točka za daljnja istraživanja na studentskoj populaciji, ali i nastavničkom kadru obveznog školskog obrazovanja.

6. POPIS LITERATURE

- Biljan-August M.; Pivac S.; Štambuk A. (2007) *Upotreba statistike u ekonomiji*. Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci URL: http://matematikapovoljno.weebly.com/uploads/2/7/1/2/27124701/1.ekonomske_pojavvrem_serijetrendovii.pdf (2016-09-22)
- Čižmar, Ž.; Andrić, O. (2013) *Medijska pismenost u Hrvatskoj*. URL: http://telecentar.com.hr/wp-content/uploads/2017/01/istrazivanje_mp.pdf (2016-09-22)
- Delamare Le Deist. F; Winterton J. (2005) What Is Competence?, *Human Resource Development International*, 8 (1), str. 27–46.
- Dominiković, K. *Medijska kultura-Odgoj za medije*. URL: http://kresimirmikic.com/wp-content/uploads/2010/04/odgoj_za_medije.pdf (2016-09-22)
- Gabelica Šupljika, M. (2009) Zašto je važno da djeca budu medijski pismena, U: Hadžiselimović, Dž.; Plavšić, M.; Pregrad, J.; Rusijan Ljuština, V., ur. *Psihologija mediji etika*. Pula, Društvo psihologa Istre i Naklada Slap str. 62-68.
- Hadžiselimović, Dž. (2009) (Ne)pismeni u svijetu spektakla, U: Hadžiselimović, Dž.; Plavšić, M.; Pregrad, J.; Rusijan Ljuština, V., ur. *Psihologija mediji etika*. Pula, Društvo psihologa Istre i Naklada Slap str. 49-61
- Hadžiselimović, Dž. (2004) (Video) Medijska pismenost, manipulacija, ovisnost, *Metodički ogledi*, 11 (1), str. 29-40.
- Ilišin, V. (2003) Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima, *Medijska istraživanja*, 9 (2), str. 9-34.
- Ilišin, V.; Bouillet, D.; Gvozdanić, A.; Potočnik, D. (2013) Mladi u vremenu krize, <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/12580.pdf>
- Ivanović, Z. (1996.) *Metodologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, Sveučilište u Rijeci, Hotelijerski fakultet Opatija, str. 41-42
- Maletić, F. (2014) Medijska pismenost. U: Malović, S., ur. *Masovno komuniciranje*. Zagreb, Golden marketing – Tehnička knjiga, str. 135-225.
- McLuhan, M. (2008) *Razumijevanje medija*, Zagreb, Golden marketing-Tehnička knjiga
- Miliša, Z.; Ćurko, B. (2009) Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 13-24.
- Miliša, Z.; Tolić, M.; Vetrovšek, N. (2010) *Mladi – odgoj za medije*, Zagreb, M.E.P. d.o.o.
- Morgan, A. G.; Leech, N. L.; Gloeckner, G. W.; Barrett, K. C. (2004) *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*, 2nd Edition, Lawrence Erlbaum

Associates Publishers, New Jersey

- Mulder, M.; Gulikers, J.; Biemans, H.; Wesselink, R. (2009) The new competence concept in higher education: error or enrichment?, *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), str. 755-770.
- Perišin, T. (2011) *Televizija*, U: Peruško Z. ur. *Uvod u medije*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 141-172.
- Peruško, Z.. (2011) *Što su mediji?*, U: Peruško Z. ur. *Uvod u medije*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 15-40.
- Rotar, A. (2008) Istraživanje o unikatnom obliku industrijskog dizajna i kiča iz loših TV emisija, *Metodički obzori*, 4 (1-2), str. 179-206.
- Salant, P., Dillman, D.A. (1994) *How to conduct your own survey*, John Wiley and sons, USA
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014. URL: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html, (2017-07-20)
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (2007) *Evaluation Theory, Models, & Applications*, John Wiley & Sons, USA
- Šikić, T. (2014) *Medijska pismenost, pismenost 21. stoljeća*. URL: http://www.zbornica.com/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=250&Itemid=108 (2016-09-22)
- Šiljan Bembić, H. (2009) Krenimo, s riječi na djela. U: Hadžiselimović, Dž.; Plavšić, M.; Pregrad, J.; Rusijan Ljuština, V., ur. *Psihologija mediji etika*. Pula, Društvo psihologa Istre i Naklada Slap str.69-73.
- Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D., Pološki Vokić, N. (2010) *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada*, M.E.P. d.o.o., Zagreb
- Tolić, M. (2009) Kako steći medijske kompetencije?. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 207-227.
- Tolić, M. (2009) Medijska kompetencija kao prevencija pri sprječavanju medijske manipulacije u osnovnim školama, URL: <http://hrcak.srce.hr/44549> (2017-08-22)
- Tolić, M. (2009) Medijska kultura i odgoj za medije u suvremenoj školi. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 69-84.
- Tolić, M. (2009) Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije, *Život i škola*, 22 (2), str. 7-103.
- Van der Klink, M.; Boon, J.; Schlusmans, K. (2007) Competences and vocational higher education: Now and in future, *European journal of vocational training*, 40, str. 67-82.

- Van der Klink, M.R.; Boon, J. (2003) Competencies: the triumph of a fuzzy concept, Int. J. Human Resources Development and Management, 3(2), str. 125-137
- Vertovšek, N. (2009) Noam Chomsky, medijske iluzije i prokletstvo boga Janusa. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 25-36.
- Vertovšek, N. (2009) Medijska industrija iluzija i prevencija medijske ovisnosti i manipulacije. U: Alić, S., ur. *Medij: od zavođenja do manipuliranja*. Zagreb, AGM d.o.o., str. 37-48.
- Vertovšek, N. (2013) Umjetnost medijske manipulacije – ljepota iluzije jest u umu promatrača, *In Medias Res časopis filozofije medija*, 2 (3), str. 296-308.
- Vertovšek, N.; Tomović, A. (2015) Medijsko zavođenje u suvremenom društvu spektakla i manipulacije, *In Medias Res časopis filozofije medija*, 4 (6), str. 953-969.
- Winterton, J. (2009) Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training* 33 (8/9), str. 681-700
- Vukić, T.; Youens I. (2015) Televizijski program kao nastavno sredstvo u stjecanju osnovnoškolskih medijskih kompetencija, *Medijska istraživanja*, 21 (1), str. 79-100.
- Zelenika, R. (2000) *Metodologija i tehnologija znanstvenog i stručnog djela*, četvrto izdanje, Rijeka, Ekonomski fakultet u Rijeci
- Zgrabljic Rotar, N. (2008) *Medijska pismenost i medijska etika u civilnom društvu*. U: Peruško, Z., ur. *Kultura, medij i civilno društvo*. Zagreb, Naklada Jesenski i Turk, str. 43-74.
- Žitinski, M. (2009) Što je medijska pismenost?, *Obnovljeni život*, 64 (2), str. 233-246.

Internetski izvori:

- Agencija za znanost i visoko obrazovanje, <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (2017-08-30)
- Bolonjski proces i Europski prostor visokog obrazovanja. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_hr, (2017-09-20)
- Edukacijski paket / Učiteljsko nastavnički modul 2017/18., URL: <http://unipu.hr/index.php?id=1949&L=2%27%60> (2017-08-31)
- EUROPEAN COMMISSION Directorate - General for Education and Culture. URL: <http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/JUNIJ,%20JULIJ,%20AVGUST/Key%20Competence%20for%20Lifelong%20learning.pdf> (2016-07-01)

Hrvatski klasifikacijski okvir- Uvod u klasifikacije. URL:

www.kvalifikacije.hr/fgs.axd?id=714 (2016-09-22)

Integrirani i preddiplomski sveučilišni Učiteljski studij – izvedbeni nastavni plan, 2017.,

URL: <http://www.unipu.hr/index.php?id=116> (2017-08-31)

Lifelong learning — key competences. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090)

[EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090) (2016-07-01)

Nacionalni dokument jezično-komunikacijskog područja kurikuluma. URL:

<http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/Jezicno-komunikacijsko-podrucje.pdf> (2017-07-01)

Okvir nacionalnog kurikuluma. URL: [http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-](http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/)

[kurikuluma-onk/](http://www.kurikulum.hr/okvir-nacionalnog-kurikuluma-onk/) (2016-07-01)

Preddiplomski stručni studij predškolski odgoj – izvedbeni nastavni plan 2017/18., URL:

<http://www.unipu.hr/index.php?id=115> (2017-08-31)

Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2006/962/EC (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>) (2016-09-15)

7. POPIS PRILOGA

KRATICE

EKO – Europski kvalifikacijski okvir

NKO – Nacionalni kvalifikacijski okvir

HKO – Hrvatski kvalifikacijski okvir

ONK – Okvir nacionalnog kurikulumu

ANOVA – Analysis of variance (Analiza varijance)

NOK - Nacionalni okvirni kurikulum

TABLICE

Red. br.	Naziv	Str.
1	Struktura ispitanika istraživanja	24
2	Korelacijski odnos medijskih kompetencija koje obuhvaća medijska pismenost	16

PRIKAZI

Red. br.	Naziv	Str.
1	Postoji li razlika između javne i komercijalne televizije?	26
2	Nabrojite javne i komercijalne televizijske kanale	27
3	Nabrojite tematske sadržaje televizije	27
4	Definirajte manipulaciju putem televizije	28
5	Koji su sadržaji na televiziji neprimjereni djeci?	29
6	Nabrojite potencijalno štetne medijske sadržaje	30
7	Koja bi trebala biti funkcija televizije kao medija	31

PRIMJER ANKETE

Anketa se provodi u okviru istraživanja za potrebe završnog rada iz područja Medijske pismenost i kulture, Sveučilišnog interdisciplinarnog studija Kulture i turizma. Dobiveni rezultati koristiti će se isključivo za potrebe Završnog rada.

Anketom se istražuje razina televizijske medijske pismenosti u odnosu na smjer i stupanj obrazovanja te vrijeme provedeno uz TV programe (televiziju)

Fakultet:

Smjer:

Godina:

Dob:

Spol: Ž - M

1. Koliko sati dnevno provodite uz TV (zaokružite): 0 sati - 1 sat - 2 sata - 3 sata - četiri i više sati

2. Koliko često gledate TV u slobodno vrijeme (zaokružite):

nikad ponekad često vrlo-često uvijek

1 2 3 4 5

3. Da li radije provodite vrijeme uz TV negoli sa svojim prijateljima (zaokružite) ?

nikad ponekad često vrlo-često uvijek

1 2 3 4 5

4. Koliko često provodite vrijeme uz TV zanemarujući ostale aktivnosti ili hobije (zaokružite) ?

nikad ponekad često vrlo-često uvijek

1 2 3 4 5

5. Postoji li razlika između programa javne i komercijalnih televizija, ako da u čemu se razlikuju ?

6. Nabrojite javne i komercijalne, nacionalne TV kanale:

Javni:

Komercijalni:

7. Nabrojite tematsko-sadržajne TV programe:

8. Koliko često gledate navedene TV kanale:

	nikad	ponekad	često	vrlo-često	uvijek
HRT 1	1	2	3	4	5
HRT 2	1	2	3	4	5
HRT 3	1	2	3	4	5
HRT 4	1	2	3	4	5
NOVA TV	1	2	3	4	5
RTL	1	2	3	4	5
RTL 2	1	2	3	4	5
DOMA	1	2	3	4	5
ostalo	1	2	3	4	5

9. Odaberite učestalost vašeg praćenja pojedinih sadržaja na TV (zaokružite):

	nikad	ponekad	često	vrlo-često	uvijek
informativni program	1	2	3	4	5
obrazovni program	1	2	3	4	5

talk-show	1	2	3	4	5
	nikad	ponekad	često	vrlo-često	uvijek
igrani film	1	2	3	4	5
dokumentarni film	1	2	3	4	5
kviz	1	2	3	4	5
Reality-show	1	2	3	4	5
Sapunica	1	2	3	4	5
Sport	1	2	3	4	5

10. Definirajte manipulaciju putem TV programa:

11. TV vam koristi za:

	nikad	ponekad	često	vrlo-često	uvijek
Zabavu i razonodu	1	2	3	4	5
Obrazovanje	1	2	3	4	5
Informiranje	1	2	3	4	5

12. Koja bi trebala biti funkcija TV-a kao medija (poredajte prema važnosti na skali od 1- najvažnije, do 6 - najmanje važno)

- _____ Komunikacija
- _____ Zabava
- _____ Odgoj

_____ Obrazovanje

_____ Informacija

_____ Kultura

13. Koji su sadržaji na televiziji neprimjereni djeci ?

14. Nabrojite potencijalno štetne medijske sadržaje :

15. Manipulacija TV kao medija vrši se putem (zaokružite):

	nikad	ponekad	često	vrlo-često	uvijek
informativni program	1	2	3	4	5
obrazovni program	1	2	3	4	5
talk-show	1	2	3	4	5
igrani film	1	2	3	4	5
dokumentarni film	1	2	3	4	5
kviz	1	2	3	4	5
Reality-show	1	2	3	4	5
Sapunica	1	2	3	4	5
Sport	1	2	3	4	5

16. Definiirajte pojam medijske pismenosti:

17. Koncept medijske pismenosti obuhvaća različite kompetencije (zaokružite):

U potpunosti se slažem - 1, djelomično se slažem - 2, djelomično se ne slažem - 3, u potpunosti se ne slažem - 4, ne znam - 5

Kompetencija korištenja društvenih mreža	1	2	3	4	5
Komunikacijske i prezentacijske vještine	1	2	3	4	5
Osnove vizualnih komunikacija	1	2	3	4	5
Kompetencije prikupljanja i obrade informacija	1	2	3	4	5
Kompetencija kritičke analize medijskih informacija	1	2	3	4	5

HVALA NA SURADNJI



SAŽETAK

U današnjoj vladavini masovnih medija medijske kompetencije doprinose većoj svijesti o medijima i omogućuju razumijevanje masovnih medija te prepoznavanje manipulacije putem medija i utjecaja na društvo. Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti poznavanje televizije kao medija na uzorku studenata 1. godine Filozofskog fakulteta i Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Puli koje će ukazati na razinu kompetencija televizijske medijske pismenosti, ovisno o studijskom programu te imaju li studenti uključen Edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul. Dokazalo se da postoji razlika u kompetencijama televizijske medijske pismenosti u odnosu na smjer obrazovanja i uključenost Edukacijskog paketa u program studija. Edukacijski paket ne doprinosi većoj razini kompetencija televizijske medijske pismenosti. Nema razlike između studenata s uključenim Edukacijskim paketom u nastavni program i onih koji ga nemaju u mogućnosti definiranja pojam medijske pismenosti te u poznavanju osnovnih pojmova vezanih uz televiziju kao medij. Studenti studijskih programa koji nemaju uključen Edukacijski paket u nastavni program imaju veću razinu kompetencija televizijske medijske pismenosti. Studijski programi koji uključuju Edukacijski paket/učiteljsko-nastavnički modul još uvijek nemaju u kurikulumu kolegij iz medijske kulture i medijske pismenosti, a osposobljavaju kadar za rad u ustanovama obaveznog školskog obrazovanja. Samo učiteljsko-nastavničkih programskih studija koji imaju jednosemestralni kolegij Medijska kultura na prvoj, odnosno trećoj godini. Ne postoji povezanost vremena provedenog uz televiziju s razinom kompetencija televizijske medijske pismenosti. Odabrani studijski program u korelaciji je s gledanjem određenih TV kanala i tematsko-sadržajnih programa. Niske televizijske kompetencije medijske pismenosti studenata upućuju na to da je neophodno uvesti izmjene i dopune kurikula u visokoškolskom obrazovanju da bi dobili obrazovan nastavnički kadar za medije i medijsku komunikaciju, kreativan rad i kritičku analizu medija.

Ključne riječi: televizijske medijske kompetencije, masovni medij, televizija, medijska pismenost, edukacijski paket, studenti

SUMMARY

Considering the presence and the influence mass media has on society as well as the recognition of its manipulative input has to be pointed out media competencies contribute to better understanding and higher consciousness of its power. The aim was to determine the degree of students' knowledge about television as a medium, on students of 1st year at the Faculty of Philosophy and Faculty for Educational Sciences of Pula, in order to get the insight of the level of media literacy based on different educational programs as well as the presence of educational package/teachers module within. There has been evidence that there is a difference in television media literacy competences in relation to education and inclusion of the educational package/teachers module within the different study programs, but also that the educational package included does not contribute to a higher level of television media literacy competences. Educational package does not contribute to higher level of media competencies. There's no difference in knowledge level between students with the educational package included in their program studies and those ones without regarding media literacy definition neither the familiarity with basic terms related to television as media. Research shows that students of study programs which do not have an educational package included in the curriculum have a higher level of television media literacy competences. With exception of Teachers study program which has one semester Media culture classes on 1st and 3rd year study programs overall do not have media literacy nor media culture within their curriculums even though are responsible for educating the future educators who are going to work in compulsory school education institutions. There is no correlation between time spent watching television programs with the level of television media literacy competences. The chosen study program correlates with television and thematic-content programs regardless of the inclusion of the educational package/teachers module within the curriculum. It is necessary to introduce changes and additions to the higher education curriculum in order to provide media educated academic citizens capable for media communication, creative work and critical analysis of the media in general.

Key words: television media competences, mass media, television, media literacy, package/teachers module, students