

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА

Драгана М. Рашевић

**Медијска писменост у Републици  
Српској**

докторска дисертација

Београд, 2016. године

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА

Драгана М. Рашевић

**Медијска писменост у Републици  
Српској**

докторска дисертација

Београд, 2016. године

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF POLITICAL SCIENCES

Dragana M. Rašević

**The media-related literacy in the Republic  
of Srpska**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

**Ментор**

Проф. др Добривоје Станојевић, редовни професор – Универзитет у Београду, Факултет политичких наука

**Чланови комисије**

**Датум одбране**

**Медијска писменост у Републици Српској****УДК 316.774(043.3)****Резиме**

Докторска теза под називом „Медијска писменост у Републици Српској“ инспирисана је појавом медијске свеприсутности у свакодневном животу и изложености медијском садржају скоро сваког појединца. Медијска писменост се нуди као рјешење за правилан приступ медијима, њиховом садржају, правилно анализирање, тумачење и вредновање свих облика медијског садржаја. У овом раду, медијска писменост подразумијева управо компетенције приступа, анализе, тумачења и вредновања медијског садржаја. Она се односи, прије свега, на вјештине приступа жељеним информацијама, њихово критичко тумачење и разумијевање, као и комуницирање и учествовање у јавном друштвеном дјеловању помоћу медија.

С обзиром на појаву свакодневног увећавања броја информација којима су појединци изложени, на развој медијских техника и технологија, појаву друштвених медија и различитих медијских платформи, савременог начина комуницирања и друштвене укључености, стиче се утисак да је медијско образовање потребно свим грађанима, без обзира на животну доб. Управо је то био водећи мотив овог рада: покретање процеса медијског образовања у Републици Српској. Хипотеза рада била је да је ниво медијске писмености грађана Републике Српске на ниском нивоу због непостојања медијског образовања унутар образовног система, а један од циљева рада био је мјерење и представљање нивоа медијске писмености грађана Републике Српске.

Рад се састоји од два дијела: теоријског и емпиријског. У теоријском дијелу, кроз пет поглавља, објашњена је медијска писменост из различитих перспектива. Приликом израде теоријског дијела рада, од научних метода, најзаступљенији је аналитичко-синтетички метод, док су у емпиријском дијелу као технике за прикушавање подата кориштене методе анкетања

и мјерења. У другом дијелу рада представљени су резултати истраживања које је спроведено од 01.01.2015. године до 01.07.2015. године. Прикупљање података о нивоу медијске писмености грађана и њиховом односу према медијском образовању проведено је на репрезентативном узорку од 1000 испитаника. Као метод узорковања, кориштен је вишефазни групни случајни узорак (multi-stage cluster random sample) у који је било укључено пет најнасељенијих градова Републике Српске (Источно Сарајево, Бања Лука, Бијељина, Требиње и Добој). Испитаници су кроз правилну стратификацијску расподелу подијељени на основу пола, старосне доби, мјеста пребивалишта, нивоа образовања и запослености.

За основ мјерења нивоа медијске писмености испитаника кориштена је пирамида медијске писмености која се састоји од три нивоа: кориштење медија, критичко разумијевање и комуницирање. Резултати истраживања показали су да су грађани Републике Српске на половини другог нивоа медијске писмености. Први ниво су високо достигли, у оквиру другог су на половини сваког сегмента, док су у оквиру трећег нивоа веома ниско на сваком појединачном дијелу нивоа. Ниво личних компетенција испитаника веома је висок, ниво индивидуалних вјештина је недовољно развијен, док су социјалне компетенције испитаника и комуницирање помоћу медија на веома ниском нивоу. Такође, испитаници углавном немају афирмативан став према медијском образовању, нису сигурни шта је заправо медијска писменост, сматрају да медијска писменост треба да буде слободна активност и, ако се уведе у образовни систем, да то буде од нивоа средњошколског образовања.

Спроведено истраживање указује на неопходност што скоријег дјеловања и међусобне сарадње представника јавног, цивилног и приватног сектора у правцу креирања и спровођења пројеката и програма који медијску писменост позиционирају међу образовне приоритете Републике Српске. Неопходно је одредити приоритете у даљем дјеловању и задужења по секторима. Стратегија медијског образовања за Републику

Српску је неопходна, јер грађани не посједују задовољавајући ниво медијске писмености, не разумије медијску писменост у њеном пуном опсегу, а свакодневно су изложени различитом медиском садржају. Упркос томе, не користе медије за лакше сналажење у животу, за комуникацију, за учешће у креирању садржаја, што пред образовни систем ставља велики изазов којем треба кренути у сусрет.

**Кључне ријечи:** медијска писменост, медијско образовање, медијски садржај, медијска публика, кориштење медија, критички приступ, комуницирање

**Научна област:** политичке науке

**Ужа научна област:** медијске студије и новинарство

**The media-related literacy in the Republic of Srpska UDC 316.774(043.3)****Abstract**

A doctoral thesis entitled „The media-related literacy in the Republic of Srpska“ has been inspired by the fact of its omnipresence in everyday life and exposure to the media-related contents of almost every individual. The media-related literacy is offered as a solution for an appropriate approach to the media and their contents, for precise analysis, interpretation and evaluation of all forms of the media-related contents. In this paper, the media-related literacy exactly means the competence of approach, analysis, interpretation and evaluation of the media-related contents. It refers, primarily, to the skills of approaching the desired information, its critical interpretation and understanding, as well as communication and participation in public social activities by means of the media.

In view of the phenomenon of daily increase in the number of pieces of information, to which the individuals are exposed, of the development of the media techniques and technologies, the appearance of the social media and various media platforms and the contemporary ways of communication and social involvement, there is an impression that the media-related education is necessary for all the citizens, regardless of their age. This was exactly a life motif of this thesis: initiating the process of the media-related education in the Republic of Srpska. The hypothesis of this paper was that the level of the media-related literacy in the Republic of Srpska is at a low level, due to a lack of the media-related education within the educational system, and one of the aims of this paper was measuring and presenting the level of the media-related literacy of the citizens in the Republic of Srpska.

The paper consists of two parts: theoretical and empirical. In the theoretical part, through five chapters, the media-related literacy was explained from various perspectives. While preparing the theoretical part of the paper, out of all scientific methods, the most represented one was the analytical and



synthetic method, whereas in the empirical part, as the techniques for collection of data, the methods of polling and measuring were used. In the second part of the paper, the results of the research carried out from 1<sup>st</sup> Jan 2015 until 1<sup>st</sup> July 2015 were represented. A collection of the data about the level of the media-related literacy of the citizens and their relationship toward the media-related education was carried out on a representative sample of 1,000 interviewees. As the sampling method, the multi-stage cluster random sample was used, in which five most populated cities in the Republic of Srpska were included (East Sarajevo, Banja Luka, Bijeljina, Trebinje and Doboj). Through an appropriate stratification division, the interviewees were divided based on their gender, age, place of residence, level of education and employment.

As the foundation for measuring, the level of the media-related literacy of the interviewees, the pyramid of the media-related literacy was used, consisting of three levels: the use of the media, critical understanding and communication. The results of the research show that the citizens of the Republic of Srpska are at the half of the second level of the media-related literacy. They have highly achieved the first level, within the second one they are at the half of each segment, whereas within the third level they are very low at each individual part of the level. The level of individual competences of the interviewees is very high; the level of individual skills is insufficiently developed, whereas the social competences and communication by means of the media is at a very low level. In addition, the interviewees generally do not have an affirmative attitude towards the media education, they are unsure what exactly the media-related literacy is, they believe that the media-related literacy should be a free-will activity, and, if included into an educational system, it should happen from the secondary school level on.

The conducted research indicates the necessity for the soonest possible action and interaction among the representatives of the public, civil and private sectors in the direction of the creation and implementation of the projects and

programmes that position the media-related literacy among the educational priorities of the Republic of Srpska. It is necessary to set out priorities in further actions and assign tasks per sectors. The strategy of the media-related education for the Republic of Srpska is necessary, since the citizens do not possess a satisfactory level of media-related literacy and do not understand the media-related literacy in its full scope of meaning, while being daily exposed to the various media-related contents. In spite of this, they do not use the media in order to facilitate living by their wits, for communication, for taking part in creation of contents, which hence places a great challenge in front of the educational system, to be approached.

**Key words:** media-related literacy, media-related education, media-related contents, media-related audience, the use of the media, critical approach, communication

**Field of study:** Political Science

**Academic Discipline:** Media Studies and Journalism

## САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ .....	17
2.1. Четири модела медијског образовања.....	20
2.2. Водеће оријентације медијске писмености .....	23
2.3. Пет кључних концепата медијске писмености .....	25
2.4. Настава и учење миленијумске генерације кроз медијску писменост .....	31
2.4.1. Нови начини учења.....	35
2.5. Значај медијске писмености.....	37
2.6. Вјештине медијске писмености .....	38
2.7. Нове вриједности медијске писмености.....	40
2.8. Стратегија медијске писмености.....	42
2.8.1. Промјене у стратегији медијске писмености.....	48
2.8.2. Нови трендови у медијској писмености.....	49
2.9. Концептуални оквир медијске писмености.....	50
2.10. Дебате о медијској писмености.....	52
2.11. Међународни развој концепта медијског образовања .....	55
2.12. Образложење за медијску и информациону писменост (MIL) ...	72
2.12.1. Дефиниција MIL.....	75
2.13. Основни принципи у медијском образовању.....	80
2.13.1. Од дигиталних до медијских компетенција.....	83
2.13.2. Медијска писменост као систем компетенција.....	84
3. МЕДИЈСКА ПУБЛИКА.....	96
3.1. Актуелни приступ медијском образовању и активностима обраде информација .....	103
3.2. Феномен вишка информација .....	107
3.4.1. Механизми контроле феномена вишка информација.....	113
4. ЕФЕКТИ УТИЦАЈА МЕДИЈА.....	121
4.1. Интермедијалност – корак ка медијској писмености .....	129

4.2.	Алтернативни погледи на медијско образовање и ефекте утицаја медија.....	134
5.	САДРЖАЈ МАСОВНИХ МЕДИЈА У ОДНОСУ НА СТВАРНОСТ .....	138
5.1.	Садржај у медијима и критичка медијска писменост .....	141
5.2.	Исходи и циљеви учења медијске писмености .....	142
6.	РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА .....	147
6.1.	Основни демографски подаци.....	148
6.2.	Најважнији тематски подаци.....	151
6.2.1.	Први ниво личних компетенција медијске писмености (способност кориштења медија).....	152
6.2.2.	Други ниво медијске писмености (критичко разумијевање)..	158
6.2.2.1.	Тумачење медијског садржаја .....	158
6.2.2.2.	Разумијевање медијског контекста и садржаја.....	163
6.2.2.2.1.	Анализа медијског садржаја .....	163
6.2.2.2.2.	Критички приступ медијском садржају .....	166
6.2.2.2.3.	Познавање функционисања медија и медијских регулатива.....	168
6.2.2.3.	Евалуација медијског садржаја .....	173
6.2.2.4.	Проналазак и одабир медијских информација.....	175
6.2.3.	Трећи ниво медијске писмености – комуникативне способности.....	179
6.2.4.	Ставови испитаника о медијској писмености и медијском образовању.....	183
6.3.	Интерпретација резултата.....	191
7.	ПРЕПОРУКЕ ЗА СТРАТЕГИЈУ МЕДИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА.....	197
8.	ЗАКЉУЧАК.....	200
9.	ПРИЛОЗИ.....	215
9.1.	Упитник кориштен за истраживање.....	215
10.	ЛИТЕРАТУРА.....	226
11.	ИНДЕКСИ.....	242

## **1. УВОД**

Одабир теме инспирисан је чињеницом да масовни медији могу имати висок ниво утицаја на јавност, што зависи од бројних фактора, али и да је за правилно тумачење медијског садржаја пресудна медијска писменост. Као што неко ко није функционално писмен не може правилно разумјети текст, онај ко није медијски писмен – не може га критички тумачити.

За савременог човјека и савремено друштво, друштво знања, медијска писменост је неопходна. Развијене државе су то на вријеме схватиле и почеле су са медијским образовањем, док у Републици Српској тај процес још није започео. О медијској писмености у Републици Српској досад је реализовано само једно истраживање (2011) на подручју Бање Луке, које се бавило тинејџерском популацијом и које је показало да ова популација има низак ниво медијске писмености. Сprovedено је још неколико истраживања на подручју Бање Луке, која су се бавила предшколском популацијом (2006) и академском групом студената и професора, као и новинара и уредника бањолучких медија (2004, 2006), али ова истраживања била су усмјерена на информатичку писменост, као само један дио медијске писмености. Она су показала да ове групе немају високу информатичку писменост. Истраживање из ове области на нивоу опште популације у Републици Српској није рађено и стога ће овај рад имати допринос медијској писмености Републике Српске.

## Проблем истраживања

Проблем истраживања инспирисан је актуелним стањем у медијској сфери, комплексан је и вишедимензионалан. Медијска писменост представља дио концепта писмености за 21. вијек. Она је дио информационе писмености, која је темељ доживотног учења.

Медијска писменост је комплексан појам и за њу постоје бројне дефиниције, али најчешће се дефинише као способност да се приступи, анализира, евалуира и произведе порука у различитим комуникацијским формама (Aufderheide, 1992). Наведени појмови су кључни елементи медијске писмености и сваки од њих захтијева посебне компетенције, што медијску писменост и чини комплексном. Приступ медијском садржају подразумијева техничке компетенције, анализу, вредновање и разумијевање медијског садржаја – критичке компетенције, док способност креирања медијског садржаја подразумијева практичне компетенције (Livingstone, 2004).

Веома је важно направити дистинкцију између медијске и осталих врста писмености које чине концепт писмености 21. вијека. Медијску писменост треба разликовати од информатичке, информационе, дигиталне, визуелне и библиотечке писмености. Информатичка писменост представља ужи појам у односу на медијску писменост, а информациона писменост је шири појам и обухвата све наведене писмености. Концепт информационе писмености настао је почетком 70-их година 20. вијека, када је информациона писменост дефинисана као дјелотворно кориштење информација у контексту рјешавања проблема (Bawden, 2001: 9). Овако широко постављена дефиниција позиционира информациону писменост као темељ и оквир свих других облика писмености. Информационо писмене особе су „оне које су научиле како учити... јер знају како је знање организовано, како пронаћи информације и како их користити на свима разумљив начин... То су особе припремљене

на учење током цијелог живота“ (*American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Final Report*, 1989: 2). Америчко удружење библиотека (*American Library Association – ALA*), заправо, апострофира информациону писменост као темељ концепта доживотног учења. Њен веома важан сегмент јесте информатичка писменост.

Информатичка писменост, као неизоставан дио нових знања и вјештина када је у питању приступ информацијама, подразумијева „развијање способности за кориштење и разумијевање нове информатичке технологије и широких поља њене могуће примјене“ (Надрљански, 2006: 264). Информатичка писменост садржи више нивоа. Први ниво односи се на познавање основних појмова о рачунару, хардверском и софтверском дијелу; други ниво подразумијева кориштење основних функција рачунара (рад са директоријумима и датотекама); трећи ниво обухвата знање и вјештине обраде текста; четврти ниво представља познавање табличних калкулација; пети ниво укључује познавање базе података; шести ниво односи се на презентовање података и информација и седми ниво информатичке писмености – рад у мрежи и интернет – односи се на информације и комуникације (Надрљански, 2006).

Поред информатичке, важна је и библиотечка писменост, која се сматра претечом информационе писмености. Библиотечка писменост подразумијева способност кориштења свих библиотечких ресурса. За разлику од ње, визуелна писменост, која се односи на способност разумијевања и кориштења слика, фотографија, графикона, илустрација, с циљем комуницирања, сматра се дијелом информационе писмености. Неизоставна у овом низу је и дигитална писменост, која се односи на примјену информационе писмености у дигиталном облику (Bawden, 2001). Свака од наведених писмености важна је на свој начин, а све заједно чине скуп писмености за 21. вијек. Такође, оне се врло често преплићу и понекад је тешко уочити границу гдје почиње једна, а гдје се завршава друга врста писмености. Тако настају нови облици писмености, сачињени

од више различитих писмености, на примјер – медијско-информациона писменост. Ипак, у оквиру овог рада, у фокусу истраживања је медијска писменост, јер је она најважнија за критичко тумачење медија и медијског садржаја, као и правилан приступ самој медијској култури.

## Предмет истраживања

Предмет истраживања можемо поставити у облику питања: *Шта је медијска писменост и како она може помоћи медијској публици у критичком евалуирању медијског садржаја? Како уз помоћ вјештина медијске писмености медијске информације искористити на најбољи начин и избјећи медијску манипулацију?* Сходно томе, потребно је прво дефинисати сам појам медијске писмености. Већ је наглашена разлика између медијске и осталих писмености које су дио информационе писмености, али поједини теоретичари медијску писменост различито дефинишу и одређују.

Медијска писменост настала је седамдесетих година 20. вијека. Развој технологије медија, те услови за већи и слободнији приступ медијском садржају, резултирали су потребом заштите дјецe од негативних садржаја на интернету, што је довело до идеје о медијском образовању, а чији је крајњи резултат медијска писменост. Од те почетне идеје, медијска писменост се непрестано развијала, мијењала, усложњавала, а све у складу са развојем технологије медија и медијском конвергенцијом. Медијска писменост је у сталном процесу промјене и надоградње. Поред основних елемената – приступ, анализа, тумачење и вредновање медијског садржаја – вјештине и компетенције медијске писмености допуњавају се приликом сваке промјене у медијској сфери, тако да је медијска писменост врло динамична.

Медијска писменост је скуп гледишта које у кориштењу медија активно примењујемо да бисмо протумачили значење порука које примамо (Потер, 2011: 47).



Медијско описмењавање постиже се различитим медијским стратегијама. Развијена друштва су, према међународним препорукама, увела медијско образовање у школе. Медијску писменост одређују способности и знања која се користе у овладавању разумијевањем значења. На тој скали постоје кључна мјеста која, заправо, представљају типологију медијске писмености: усвајање основних појмова, стицање говорних способности, стицање наративних вјештина, развијање скептицизма, интензивни развој, истраживање, критички приступ, друштвена одговорност. Посљедња фаза је и најсложенија и у њој је група људи која критички оцјењује све врсте медијских порука, сагледавајући и њихове друштвене посљедице (Потер, 2011).

С обзиром на то да је савремена технологија донијела нове могућности у медијској индустрији, то захтијева и додатно описмењавање корисника медија и медијских садржаја. Сви нови медији који су усавршени, дигитализовани, захтијевају одређено знање о технологији и њеној употреби. То се, прије свега, односи на интернет, али и на остале медије који нуде нови начин употребе.

Осим технолошког медијског описмењавања, савремени концепт медијске писмености садржи и сљедећа начела:

1. *Није довољно у процес учења укључити само најновије медије.* Дигитализација је само део медијске писмености. Медијска писменост значи учити о свим медијима, новинама, радију, телевизији, познавати њихову историју, продукцијска и економска начела функционисања, ко поседује и контролише медије, каква је концентрација медијског власништва и њене посљедице – концентрација друштвене моћи, осиромашење и концентрација садржаја итд.
2. *Медији нису ни штетни ни корисни,* а могу бити и једно и друго. Иако се јавност често бави опасном и штетном страном медија, претераним насиљем, порнографијом, стереотипима, сензационализмом, медији могу бити и користан извор забаве и информација. Оба начина утичу на друштвену социјализацију и обликовање идентитета деце и одраслих особа, па и националних идентитета.

3. Родитељима и наставницима треба медијска писменост како би васпитали децу и правилно их одгајили. Медији имају важну улогу у животу деце и породице.

4. Медијска писменост, осим рефлективног нивоа, подстиче продуктивни ниво. Деци је важно омогућити рад с медијима, у школи или код куће, омогућити им практично разумевање медијске занатске, економске и продукцијске политике.

5. Државе су у својим медијским, културним и образовним политикама дужне поштовати Конвенцију УН-а о правима детета. Такође, позване су да поштују и примењују међународне препоруке и декларације које, на темељу истраживања медија и медијског утицаја, предлажу најбоља законска решења и подстичу међународну сарадњу и образовну политику која ће отворити пут медијском описмењавању на свим образовним нивоима (Кнежевић, 2008: 90).

Да би се медијска писменост у потпуности схватила, важно је прво објаснити њене основне елементе, а потом све остале надограђене компоненте. Да би неко уопште постао корисник медија, први корак је приступ медијима и медијском садржају. Приступ се врло често занемарује, али он је веома важан из два разлога: односи се на компетенције за проналазак медијског садржаја и, поред физичког приступа медијима, подразумева манипулисање технологијом у циљу проналаска одређеног садржаја. Када су у питању традиционални медији (штампа, радио, телевизија), физички приступ није значајан у смислу да су за њега потребне посебне вјештине, само је важно да таква врста медија постоји у одређеном окружењу. Међутим, нови медији, дигитални, интерактивни, захтијевају посебне компетенције за приступ и коришћење, тако да постоји знатна неједнакост у нивоима оспособљености за приступ новим медијима код различитих друштвених група. Разлике се најчешће уочавају код група различите животне доби, различитог социјалног статуса, културног и географског контекста и слично (Чичкушић, 2015).

Након приступа медијском садржају или информацији, корисници тај садржај анализирају, тумаче и вреднују. То је, заправо, процес разумевања. „Изградња критичког приступа медијским садржајима

омогућава разумијевање медијски посредоване стварности, система вриједности које медији промовирају, разоткривање манипулативних могућности медија, намјера и интереса креатора медијских порука“ (Чичкушић, 2015: 25). Разумијевање медија и њиховог садржаја веома је важан дио медијске писмености, али она се ту не завршава. Као што је важно знати разумјети медијски садржај, у данашњем дигиталном окружењу, важно је знати и креирати и дистрибуисати медијску поруку.

Креирање медијског садржаја и његова дистрибуција уз помоћ различитих доступних медија, сложена је компонента медијске писмености, јер захтијева комплекс знања и вјештина „од техничких компетенција, естетско-креативних, семиотичких, социјално-интерактивних, до сигурносних знања“ (Чичкушић, 2015: 26). Развој рачунарске и медијске технологије повећао је могућности учешћа појединаца у креирању и дистрибуисању медијских порука. Технички услови у већини земаља за то постоје, само су потребне вјештине и знање.

Крајњи резултат медијске писмености јесте комуницирање помоћу медија и друштвено дјеловање, учешће у јавној сфери. То је крајњи израз грађанске партиципације у јавној сфери која је без медија немогућа. Као саставни дио и један од услова демократског друштва, једнак приступ медијима и медијским информацијама за све грађане у свијету, крајњи је циљ заговорника медијске писмености. Само на такав начин сви грађани моћи ће једнако да учествују у друштвеним дјелатностима јавне сфере. Моћи ће да приступе информацијама, да их критички вреднују и да јавно изразе своје мишљење. Да би се постигао овај посљедњи елемент медијске писмености, једнако су важни сви претходни елементи и њихово спровођење. Често се поставља питање ко све треба да узме учешће у процесу медијског описмењавања и одговор је – сви. Наравно, сви у оквиру својих компетенција, системски, организовано и планирано – држава у оквиру образовног система, невладине организације кроз различите пројекте, радионице, медији промовисањем медијске

писмености, породица као главни и најважнији филтер када су у питању малољетници. То подразумијева и медијско образовање одраслих, што значи да треба дјеловати у више смјерова и паралелно, како би се медијско образовање цјелокупног грађанства подигло на виши ниво и како би се створила медијски писмена јавност, способна да преузме личну одговорност и учешће у друштвеном дјеловању. Такође, неопходно је и медијско образовање наставног кадра, јер није довољно обезбиједити квалитетне курикулуме ако наставни кадар који предаје медијску писменост није професионално усавршен. Медијска писменост се спроводи у већини развијених земаља и различити методи и приступи медијском образовању биће посебно објашњени, али као илустрацију примјера успјешног образовног система, овдје је корисно споменути Финску, која инсистира на квалитетном наставном кадру. Квалитет наставног кадра у Финској обезбјеђује се „ригорозном селекцијом кандидата за образовне студије, магистеријем као минималним увјетом за предавање у школама, обавезном двогодишњом асистентском, наставничком праксом, прије могућности самосталног подучавања“ (Ибрахимбеговић Тихак, 2015: 138). Такође, постоје и примјери у неким европским земљама гдје квалитетна заступљеност медијске писмености у наставним плановима и програмима није дала квалитетне резултате у образовном процесу, као што је случај у Румунији, на примјер (Ибрахимбеговић Тихак, 2015). Међутим, сви заговорници медијске писмености слажу се у једном: важно је почети са медијским образовањем, а оно ће се временом усавршавати и прилагођавати новим условима. Такође, не треба занемарити искуства земаља која су већ напредовала у том процесу, јер се од њих могу преузети модели који су дали добре резултате. Медијска писменост се може посматрати на различите начине, али је циљ медијског описмењавања увијек исти – медијски писмена публика.

У оквиру овог рада, медијска писменост ће подразумијевати способност да се приступи, анализира, евалуира и произведе порука у различитим комуникацијским формама. У теоријском дијелу, кроз пет поглавља, објашњени су: приступ медијској писмености (појам, дефинисање, упоришта, регулатива и етика, предности стицања вјештина медијске писмености); медијска публика (начин перципирања информација, кориштење медијских порука, формирање ставова); ефекти утицаја медија (чиниоци који одређују утицај медија, врсте, значај и интенције медијског утицаја, контрола процеса медијског утицаја); садржај масовних медија у односу на стварност (вишеструке димензије стварности, писменост у погледу садржаја вијести: анализа, контекст, алтернативни извори, критички приступ, оглашавање, друштвена одговорност наспрам економске, контекст огласа, стварне потребе медијске публике). У другом дијелу рада представљени су и анализирани резултати истраживања медијске писмености грађана Републике Српске, указано је на правце и могућности даљих истраживања и, на темељу резултата, дате су смјернице за стратегију развоја медијске писмености у Републици Српској.

## Циљеви истраживања

**Научни циљеви** истраживања докторске тезе *Медијска писменост у Републици Српској* јесу сљедећи:

1. Приказати развојне фазе медијске писмености и објаснити феномен са различитих истраживачких аспеката;
2. Одвојити медијску писменост од осталих врста писмености, апострофирајући значај медијске писмености у оквиру информационо-комуникационог система;
3. Представити ниво медијске писмености грађана Републике Српске;

4. Указати на могуће стратегије и планове за развој и унапређење медијске писмености у Републици Српској.

**Друштвени циљеви** рада су:

1. Објаснити социјалну улогу медијске писмености и њен значај за друштво и појединца;
2. Указати на друштвену важност медијског образовања;
3. Представити друштвени значај подизања нивоа медијске писмености у Републици Српској; и
4. Упутити на критички начин кориштења и тумачења медијског садржаја.

### **Хипотеза истраживања**

Медијска писменост у Босни и Херцеговини, па самим тим и у Републици Српској још није инкорпорирана у образовни систем. Ни на једном образовном нивоу не постоји предмет Медијска писменост или предмет сличног назива који се односи на медијско описмењавање. С обзиром на то, медијска писменост грађана не може бити на високом нивоу.

Због тога је **основна хипотеза рада** следећа:

**Ниво медијске писмености грађана Републике Српске је на ниском нивоу у односу на савремено окружење, које захтијева активно учешће и комуницирање грађана у јавном животу помоћу медија.**

Из наведене хипотезе можемо издвојити двије варијабле:

- медијска писменост – независна (узрочна) варијабла и
- друштвено дјеловање/комуницирање појединаца – зависна (последична) варијабла.

Индикатори за истраживање и мјерење независне варијабле (медијска писменост) јесу следеће групе показатеља:

- масовни медији: историјат, економска и правна начела, концентрација власништва, нове технологије;
- штетност и корисност медија (различите функције медија и њихове посљедице);
- медијска писменост родитеља, наставника и дјеце;
- улога државе у спровођењу образовне политике која ће омогућити медијско описмењавање на свим образовним нивоима.

За потребе истраживања и мјерења зависне варијабле (друштвено дјеловање/ комуницирање појединаца) идентификујемо сљедеће индикаторе:

- медијска публика (пријем и кориштење медијског садржаја);
- фактори који утичу на начин перцепције медијског садржаја;
- кориштење медија за лакше сналажење у свакодневном животу;
- креирање и дистрибуисање медијских порука/ комуницирање помоћу медија;
- партиципација и дјеловање у јавној сфери помоћу медија.

**Помоћне хипотезе које се односе на ниво медијске писмености грађана Републике Српске јесу сљедеће:**

- Ниво личних компетенција медијске писмености – приступ и кориштење медија – задовољавајући је;
- Ниво индивидуалних компетенција – критичко разумијевање медија и медијског садржаја – није задовољавајући;
- Ниво социјалних компетенција – комуницирање, креирање садржаја и учествовање уз помоћ медија – веома је низак;
- Грађани Републике Српске немају развијену свијест о значају и вриједностима медијског образовања и не познају довољно појам медијске писмености.

## Методи истраживања

### Научни методи

Приликом израде рада, највише је кориштен **аналитичко-синтетички** метод, који је примијењен у сврху прикупљања и обједињавања научних чињеница, односно теоријских ставова, постулата и полазишта која се односе на предмет истраживања. Такође, кориштени су и општенаучни **методи** – хипотетичко-дедуктивни и аналитичко-дедуктивни метод. У том смислу, постојећа сазнања прожета су критичким преиспитивањем, али су и интегрисана систематска и систематична емпиријска и теоријска сазнања. Уз помоћ аналитичко-дедуктивног метода, констатоване су досадашње емпиријске чињенице, апстрахована емпиријски генерализовна сазнања повезана су и конкретизована. Приступило се проналажењу релевантних извора о теми, њиховој критичкој анализи и синтези, чиме се створила једна нова слика о феномену који је истраживан. У неким сегментима рада кориштен је и компаративни метод.

Методом апстракције и генерализације, дошло се до релевантних ставова из литературе који су неопходни за доказивање постављених хипотеза. Методом дедукције представљен је предмет истраживања, поткријешљен низом научних доказа, од општих до посебних. Поступком класификације и систематизације, те примарним и секундарним увидом у релевантне изворе (документе),<sup>1</sup> научно су објашњени резултати истраживања, чијим се представљањем и апострофирањем најважнијих, указало на могуће даље правце развоја феномена који је у фокусу рада.

---

<sup>1</sup> У раду су се, с обзиром на неопходност мултидисциплинарног приступа, као научна грађа користила теоријска дјела и емпиријска истраживања из области социологије, комуникологије, медиологије, као и научне студије, извјештаји и стратегије неких од најважнијих свјетских институција и организација из области којој припада предмет истраживања.



Теоријско истраживање поменутих феномена, у оквирима који су одређени у овом раду, може дати важна објашњења и указати на детерминанте њиховог дефинисања, статуса и међуодноса.

### **Методe и технике за прикупљање података**

Прикупљање података о нивоу медијске писмености грађана Републике Српске провело се анализом зависне варијабле (пријем, тумачење и кориштење медијског садржаја и, на основу тога, друштвено дјеловање и комуницирање појединаца).

Подаци о зависној варијабли добијени су поступком анкетирања. Прикупљање података о ставовима и мишљењу грађана провело се на репрезентативном узорку од 1000 испитаника. Као метод узорковања, кориштен је вишефазни групни случајни узорак (multi-stage cluster random sample) у који је било укључено пет најнасељенијих градова Републике Српске (Источно Сарајево, Бања Лука, Бијељина, Требиње и Добој) и у оквиру њих по неколико десетина насељених мјеста и мјесних заједница, у зависности од величине града. Основни скуп испитаника подијељен је на пет дијелова на основу географског подручја. Број испитаника сваког кластера је међусобно непропорционалан због различите величине самих градова. Даље, у оквиру сваке цјелине, случајним одабиром одређене су површине (четврти, мјесне заједнице, блокови зграда и сл.) које су обухваћене истраживањем. Такође, испитаници су кроз правилну стратификацијску расподелу подијељени на основу пола, старосне доби, мјеста пребивалишта, нивоа образовања и запослености. Испитаници су класификовани према следећим обиљежјима:

#### **Старосна доб испитаника:**

- прва група – од 15 до 25 година,
- друга група – од 26 до 35 година,
- трећа група – од 36 до 45 година,
- четврта група – од 46 до 55 година,

- пета група – од 56 до 65 година, и
- шеста група – преко 65 година.

**Пол испитаника (мушки / женски):**

- у истраживању су заступљена оба пола.

**Социјални статус испитаника:**

- запослени,
- незапослени,
- студенти,
- пензионери.

**Висина мјесечних примања (запослени испитаници):**

- мање од 300 КМ,
- од 300 до 501 КМ,
- од 501 до 800 КМ,
- од 801 до 1000 КМ,
- од 1001 до 1500 КМ,
- од 1501 до 2000 КМ,
- више од 2000 КМ.

**Мјесто запослења:**

- властито предузеће,
- приватно предузеће или установа,
- јавно предузеће или установа,
- међународно представништво или организација,
- невладина организација,
- остало.

**Ниво образовања:**

- без школе,
- основна школа,
- средња школа,
- виша школа,
- висока школа,
- научни степен (спец., мр, др).

**Области образовања:**

- природне науке,
- друштвене науке,
- умјетност,
- пољопривредне науке,
- инжењерство и технологија,
- медицинске и здравствене науке,
- хуманистичке науке.

**Географска распоређеност**

- како бисмо добили што релевантније податке, испитивање је обављено у руралним и урбаним подручјима пет региона РС – Бања Лука, Добој, Бијељина, Источно Сарајево и Требиње.

Подаци о *зависној варијабли* прикушљени су примјеном следећих (различитих) *техника* истраживања у истраживачком поступку:

- *Анкетирање* – техника прикушљања података путем анкетног упитника. Сваки члан репрезентативног узорка био је подвргнут анкетирању. Инструмент провођења анкете, анкетни упитник, јесте формализовани (стандардизовани) упитник са прецизно дефинисаним питањима и понуђеним модалитетима одговора. Број алтернатива одговора је од два до девет. Питања су са затвореним

одговорима, односно са унапријед понуђеним одговорима. Упитник је конструисан из четири основна дијела:

1. увода у упитник;
2. питања о општим подацима испитаника;
3. питања о медијској писмености (познавању медија, начину тумачења медијског садржаја, формирању ставова и мишљења на основу медијских презентација, кориштењу медијских информација за брже и успјешније друштвено дјеловање и комуницирање итд.);
4. питања која се односе на ставове о медијској писмености и увођењу медијског образовања у образовни систем.

Упитник садржи 30 питања. Испитаници су на питања одговарали самостално.

За организацију цјелина упитника, садржаја и распореда питања кориштена је *логичка стратегија – тип лијевка*. Питања су организована од општег ка појединачном, што се посебно односи на дио упитника којим су се жељели добити подаци о нивоу медијске писмености испитаника, а то је и највећи дио упитника. Упитник почиње питањима о основним познавањима и кориштењима медија, а завршава се питањима о специфичним познавањима и кориштењима медија која су на врху пирамиде медијске писмености.

- *Мјерење* – Мјерење представља незаобилазну технику за квантификацију разлика између исказаних вриједности унутар истоврсне категорије која статистичким пресеком постаје методолошки репрезентативна општа вриједност. Статистичком обрадом прикупљених података и њиховим мјерењем утврђена је зависна варијабла.

Ово истраживање омогућило је мјерење нивоа медијске писмености испитаника и одређивање компетенција за посједовање квалитета

медијске писмености испитаника и довођење тих особина у везу са одређеним приједлозима и препорукама за медијско образовање које би требало да се примјењује у образовном систему.

Истраживање је потврдило повезаност између информационе, информатичке и медијске писмености, које заједно представљају савремени захтјев за писменост информатичког доба. Такође, резултати истраживања послужили су за давање стручно и научно релевантних препорука за остваривање механизма одбране од вишка информација, њихово правилно и благовремено селектовање, тумачење и употребу у свакодневной друштвеној комуникацији.

## **2. МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ**

Медијска писменост и медијско образовање нису синонимима, иако их неки медијски стручњаци поистовјећују. Џејн Талим (Jane Tallim) сматра да медијска писменост представља способност да се прегледају и анализирају поруке које нам продају сваки дан са циљем да нас информишу и забављају (Tallim, 2012). То је, заправо, способност да се критичке вјештине размишљања користе за тумачење порука свих медија. Ради се о томе да корисник зна да постави релевантно питање о садржају медијске поруке и да примијети оно што недостаје. Такође, медијски писмени грађани би требало да знају и шта се крије иза неке медијске куће, који су њени основни мотиви: новац, вриједности или власништво, и да буду свјесни како ови фактори утичу на садржај медија.

За разлику од медијске писмености, медијско образовање подстиче активнији и аналитичнији приступ у свијет медија: коме је порука

намијењена, ко жели да придобије публику и зашто, из чије перспективе је одређена прича казана, које стратегије се користе за придобијање пажње, са којим циљем и које последице порука може изазвати. У свијету мултитаскинга, комерцијализма, глобализације и интерактивности, медијско образовање не нуди одговоре, већ нас учи да постављамо права питања. Резултат је доживотно оспособљавање за тумачење медијског садржаја. Дакле, медијски смо писмени када смо медијски образовани. Медијско образовање је, заправо, процес доласка до медијске писмености (Tallim, 2012). Неки аутори, насупрот томе, сматрају да је медијска писменост општи термин који у себе укључује све оно што је блиско медијској дјелатности. Тако, на примјер, Елизабет Томан (Elizabeth Thoman) сматра да постоји једна цјелина која се може назвати медијска писменост тек када су спроведене све три фазе из којих се она састоји (Thoman, 1995). Прва фаза је свјесност, тренутак када корисник медија освијести важност управљања медијима и могућности избора и смањења времена проведеног уз различите медије: телевизију, интернет, филмове и штампане медије. Друга фаза је овладавање специфичним вјештинама критичког анализирања и тумачења медијске поруке: њеног садржаја, конструкције, дијелова који недостају. Ове вјештине најбоље се уче кроз интерактивне групе активности, као и креирањем сопствених медијских порука. Трећа фаза је усмјерена на циљ медијске поруке и истражује дубље проблеме. У овој фази испитује се ко креира медијски садржај и зашто, ко добија крајњи профит, а коме порука може нанети штету и, на крају, ко о томе одлучује. Ова фаза је вишеслојна. Она обухвата друштвену, политичку и економску анализу и открива различите факторе који детерминишу медијски садржај и његово значење. Такође, важно је нагласити да се принципи и пракса медијске писмености односе на све медије подједнако (Thoman, 1995). Ипак, како год да дефинишемо медијску писменост, ако је поистовијетимо са медијским образовањем или пак

направимо дистинкцију, суштина остаје иста: што боље познавање медија како бисмо лакше и успјешније тумачили њихов садржај.

Медијске студије, такође, нису исто што и медијско образовање и медијска писменост. Медијске студије су курсеви, студије или јединице у оквиру којих се изучава медијско образовање које води до медијске писмености. Дакле, оне су оквир и простор за медијско образовање. Програм ових студија треба да понуди квалитетно медијско образовање, различите теорије, вјештине и технике које су неопходне за медијско описмењавање.

Медијска писменост је резултат који се очекује од рада на медијском образовању у оквиру медијских студија. Што више научимо о медијима и путем медија, више смо медијски писмени. Медијска писменост представља вјештину доживљавања, тумачење/анализу и израду медијских производа (Worsnop, 1994). Не треба заборавити да се, када говоримо о писмености сада, она много разликује од писмености у прошлости. Традиционална дефиниција писмености, када је штампа била врховни медијски формат, подразумијевала је могућност да се декодира, разумије и комуницира путем штампе. Међутим, свијет је еволуирао и штампа више није доминантан медиј. Ту улогу су узурпирали електронски медији. Морин Барон (Maureen Baron) тврди слjedeће – да би људи данас читали и писали, они морају да буду у стању да:

- декодирају, разумију, оцјењују све облике медија;
- читају, оцјењују и креирају текст, слике и звукове, или било коју комбинацију ових елемената.

Другим ријечима, појединци морају посједовати медијску писменост као примарну писменост, нумеричку писменост и технолошку писменост (Baron, 2012). Дакле, медијска писменост је квалитет који се може постићи, док је медијско образовање процес који се може развити и развијати. „Медијска писменост је критичко разумијевање медија. То подразумијева испитивање технике, технологије и институција укључених у производњу

медија; бити у стању да се критички анализирају медијске поруке и препозна улога публике у стварању значења тих порука“ (Shepherd, 1993: 18). Медијска писменост помаже појединцу да лакше, брже и квалитетније користи савремене медије и на тај начин себи олакша свакодневни живот, активно учествује у креирању медијског садржаја, а не да буде само ниједи посматрач који некритички прима медијски садржај. На сличан начин медијску писменост тумачи и Вали Боуен (Wally Bowen): „Медијска писменост настоји да омогући грађанима да трансформишу свој пасивни однос према медијима у активни, критички ангажман – да препознају традиционалне вриједности у приватизованој, комерцијалној медијској култури, као и да пронађу нове начине говора и дискурса“ (Bowen, 1996: 30). Дакле, медијско образовање, медијска писменост и медијске студије нису синоними. Медијско образовање је процес, оно се учи, стиче и помоћу њега особа постаје медијски писмена. Медијска писменост је резултат медијског образовања и условљена је њиме, јер степен медијске писмености зависи од квалитета медијског образовања. Медијске студије омогућавају медијско образовање, оне су простор у оквиру којег се оно изучава, мада се медијско образовање може изучавати и на другачије начине, али увијек је крајњи циљ медијска писменост.

## **2.1. Четири модела медијског образовања**

Медијско образовање може се спроводити као дио формалног образовног система или као дио неформалног образовања у локалној заједници. У већини земаља, медијско образовање је дио формалног школског система и тако би требало да буде, с обзиром на његов значај. У школско образовање укључује се на различите начине. Лен Мастермен (Len Masterman), идејни творац медијског образовања у Великој Британији, препознаје четири темељна модела у европским образовним системима:



1. Медијска едукација као специјализован предмет;
2. Медијска едукација која се проучава као дио постојећег предмета, обично матерњег језика;
3. Поједини сегменти медијског образовања могу бити укључени у различите предмете, на примјер, учење језика, историје, географије итд.;
4. Медијска едукација као слободна активност (Masterman, 1989).

У прву групу спадају државе које су успјешно интегрисале медијско образовање у школски систем. Према постојећој литератури, то су: Аустралија, Данска, Финска, Канада, Мађарска, Њемачка, Норвешка, Ирска, Словенија, Шведска и Велика Британија. „Ове државе су медијско образовање инкорпорирале у различите предмете, као изборни или као обавезни предмет. У овим земљама школска политика позитивно се односи према медијском образовању“ (Рашевић, 2014: 123). У неким од њих, нпр. Великој Британији, медијско образовање је чак дио завршног испита. Такође, организовано је и образовање наставника. У већини тих држава постоји и удружење учитеља медијског образовања.

У другој групи су слjedeће државе: Аустрија, Хрватска, Италија, Холандија и САД. У овим земљама се недовољно улаже у медијско образовање иако постоје већ видљиви резултати. Међутим, настава углавном зависи од спремности и мотивације предавача, као и од подршке институција. Образовни систем није препознао значај медијског образовања и не даје довољну финансијску подршку, али постоје значајни пројекти и помаци у медијском образовању који ипак указују на труд и ентузијазам да се медијско образовање унаприједи. У Шпанији је медијско образовање уведено у школске програме мало касније у односу на земље из прве групе, али се због кризе школског система лоше спроводило. Посљедњих година је дошло до видног напретка, тако да је Шпанија у прогресу, али још недовољном.

Трећој групи припадају државе у којима је медијско образовање лоше или сасвим неразвијено. На примјер, медијско образовање у Грчкој и Русији је неразвијено. У Швајцарској, гдје школски систем није централизован, поједини кантони га сами дефинишу и уводе у наставу. Босна и Херцеговина спада у ову групу земаља, као и остале земље које се не налазе у већ поменутих групама. У Босни и Херцеговини не постоји предмет медијско образовање нити се медији, осим на факултетима специјализованим за медије, посебно изучавају.

Модели провођења медијске писмености земаља које су активне у овој области (Аустрија, Мађарска, Словенија, Финска, Ирска, Шпанија, Француска, Италија, Велика Британија, Њемачка и Португал) могу бити основа за реализацију медијског образовања за све оне земље које још нису започеле тај процес. Земље у Европи које промовишу медијску писменост и њени актери слажу се у одређеним аспектима, а у неким не. Неке области су исте у свим земљама, а нека подручја су различито заступљена. На примјер, у свим земљама посебна пажња је усмјерена на дигиталну писменост. Такође, све наведене земље залажу се за јавну политику која придаје посебну пажњу промоцији медијске писмености. Ова чињеница је потврђена са два аспекта: напор који је учињен (са различитим резултатима) да се уведу вјештине информационо-комуникационих технологија у образовни систем, које, више или мање, подстичу медијску писменост и медијско образовање, и све ове земље су именовале посебне одсјеке (министарство, јавно предузеће или неко друго одјељење) да промовишу медијске вјештине међу грађанима и да покрену кампању и иницијативу с циљем промовисања медијске писмености. Сљедеће земље су у образовне програме укључиле дигиталне и медијске вјештине: Велика Британија, Шпанија, Француска, Финска, Италија и Португал. Само у неким земљама је промоција вјештина дигиталне писмености продужена до вјештина масовних медија и опште комуникације, а то су Њемачка и Финска. Ипак, доминантан тренд је да нема потпуне конвергенције

вјештина дигиталне и медијске писмености у плановима и програмима, што значи да проблем њиховог интегрисања и заједничког оквира и даље није ријешен (Perez Tornero, 2013).

Развој медијске писмености је нови феномен који су, посљедњих неколико година, покренула два велика катализатора. Први је иновација у академском курикулуму који се појавио са дигитализацијом медија у скоро свакој земљи. То је подстакло измјену школских програма, наставних материјала, а посебно обуку наставника још од 1990. године. Наравно, то се није догодило у свим земљама, али је чињеница да се из године у годину повећава број земаља које су увеле медијску писменост у образовни систем. Други катализатор је развој стратегије за промовисање информационог друштва, што је унаприједило формулисање јавних политика у односу на медијску писменост. Захваљујући томе, медијска писменост се појављује у европским законима као један од примарних циљева којем аудио-визуелни медији треба да теже. Због свих ових разлога, медијска писменост је постала међународни покрет (Perez Tornero and Varis, 2010).

## **2.2. Водеће оријентације медијске писмености**

Постоје три водеће оријентације медијске писмености: протекционистичка, промотивна и партиципативна оријентација. Свака од њих има специфичне циљеве и препознатљив стил. Протекционистичка медијска писменост подржава заштиту угрожених страна од потенцијалних пријетњи медијског система. Она је заснована на озбиљној забринутости због све веће медијске моћи и због тога усваја превентивне и одбрамбене механизме. Она подржава спровођење политике медијских регулатива и надзор над медијским активностима, као и њиховим посљедицама. У том смислу, протекционистичка политика је врло често усмјерена на дјецу и младе, јер су они најизложенији потенцијално штетним ефектима медија због свог узраста и образовања.

Такође, ове политике су присутне у погледу медијског садржаја са сексуалном конотацијом, ксенофобијом и расистичким елементима. Протекционистичка политика медијске писмености подржава културне различитости и толеранцију. Њихов уобичајени стил препознатљив је по наглашеној потреби да се заштите права свих грађана (Perez Tornero and Varis, 2010).

Промотивна медијска писменост састоји се од подстицања активности које имају тенденцију да стимулишу већу свијест о медијском садржају и оснаже грађане у погледу заштите од могуће медијске манипулације и лошег медијског садржаја. Ова оријентација заснована је на увјерењу да нови медији нуде свим грађанима различите могућности и потенцијале које они треба на најбољи могући начин да искористе. Дакле, она настоји да покрене акције које ће помоћи грађанима да развију ове потенцијале. Њихов став је мање дефанзиван у односу на протекционистичку оријентацију и наглашава конструктиван аспект односа са медијима било путем интелектуалне креативности или комуникационих односа.

Партиципативна оријентација медијске писмености наглашава значај друштвене продуктивности и комуникације за унапређење знања, интерактивности и дијалога. То се посебно односи на сферу комуникације, која треба да буде отворена и слободна. Овај став посебан акценат ставља на аутономију појединца, његове критичке способности и способност да правилно усмјерава свој лични развој и тиме допринесе колективном благостању (Perez Tornero and Varis, 2010). Важност аутономије појединца посебно је повећана са појавом интернета као медија који пружа велику могућност размјене различитих ресурса и ширење социјалне интеракције (Berners-Lee, Fischetti, 2000). Овај правац медијске писмености посматра се као важан дио делиберативне демократије и концепта активног грађанства (Perez Tornero and Varis, 2010).

Иако сва три ова правца медијске писмености изгледају међусобно неспојиви, јер сваки од њих одражава посебан стил, они коегзистирају и комплементарни су у многим дјеловањима. Партиципативна медијска писменост има тенденцију најефикаснијег дјеловања у односу на друге двије. Заштита и регулација, промовисање и подстицање, дјелују само у том контексту, док концепт партиципативне медијске писмености обухвата и друга два правца, што му омогућава шире и ефикасније дјеловање. Из тог разлога, ово би могла бити оријентација будућности у оквиру медијске писмености. Ово је компатибилно са најновијим теоријама у вези са јавном сфером и улогом медија и релевантности идеје активног грађанина данашњих демократских институција. Овај правац подржава принцип коучешћа, партиципације, што је у складу са развојем нових медија, и заснован је на принципима као што су: критичност, либерализам, толеранција, поштовање различитости, демократизације и равноправности (Perez Tornero and Varis, 2010). То је, заправо, врхунац медијске писмености: комуницирање и учествовање помоћу медија, социјализација, повезивање, присуство. Медији све то нуде и омогућавају, само треба познавати вјештине медијске писмености.

### 2.3. Пет кључних концепата медијске писмености

Да би се што боље разумјела конструкција медијске поруке и да би се она што боље деконструисала, амерички Центар за медијску писменост развио је пет кључних концепата и кључних питања медијске писмености, као и пет питања за усмјеравање дјетце.

Кључни концепти су:

1. Све медијске поруке су конструисане.
2. Медијске поруке су конструисане тако да користе креативни језик са властитим правилима.

3. Различити људи другачије доживљавају исту медијску поруку.
4. Медији имају одређене вриједности и уграђене ставове.
5. Већина медијских порука је организована како би остварила профит и/или моћ (Jolls, 2008: 24).

Кључна питања гласе:

1. Ко је креирао медијску поруку?
2. Које креативне технике се користе за привлачење пажње?
3. Како различити људи могу различито разумјети једну поруку?
4. Које вриједности, начин живота и ставови су заступљени или изостављени из поруке?
5. Зашто је порука послата? (Jolls, 2008: 24).



**Илустрација 1:** Кључни концепти медијске писмености  
(<http://k-12medialiteracy.wikispaces.com/Attributes+of+a+Constructed+Media+Message>)  
(22.07.2014).

Питања за усмјеравање дјете:

1. Шта производим? Како да то саставим?
2. Каког је изгледа, звука и какав осјећај изазива? Шта ми се свиђа, а шта не свиђа код овога?

3. За кога желим да ово добије? Шта би други људи могли мислити и осјећати о овоме?
4. Које од ових ставова о томе како људи живе и вјерују подржавам? Јесам ли изоставио некога или нешто?
5. Шта говорим? Шта продајем? (Jolls, 2008: 26).

У америчком друштву приступ познавању садржаја вреднује се као оскудан, а он је заправо веома богат. Вјештине и познавање процеса, као и разумијевање садржаја, нису именоване и изучаване у америчким школама током година, али су, с обзиром на технолошку револуцију у глобалном селу, водичи за медијско образовање одраслих били доступни. Због данашње свеprisутности медија, дјеци су више него икада раније потребни интерни оквири и процесне вјештине, како би се успјешно сналазили у свијету медија и информација (Jolls, 2008). „Ово не значи да је познавање садржаја неважно, напротив, процесне вјештине треба вредновати, артикулисати и изучавати систематски. Циљ подучавања дјеце о начину рјешавања проблема треба бити утемељен на процесу анализе базиране на властитим вриједностима“ (Jolls, 2008: 28).

Деконструкцијом медијских порука помоћу пет кључних питања, медијски садржај може се лакше схватити и разумјети и искористити на најбољи начин. То је посебно важно за дјецу и зато треба што раније код дјеце развијати вјештине медијске писмености прилагођене њиховом узрасту. У посљедњих 40 година, област медијског образовања настојала је да предавањима промовише значај проширеног појма „писмености“, с обзиром на то да је концепт писмености за 21. вијек знатно промијењен и проширен у односу на ранији појам писмености. Данас информације о свијету око нас не долазе само у штампаном облику већ све више и више путем веома моћних слика и звукова мултимедијалне културе. Иако посредоване медијске поруке изгледају једноставно и очигледно, оне, заправо, користе сложен аудио-визуелни „језик“ који има своја правила и који се може користити за изражавање вишеслојних идеја и концепата

свијета. Не може све бити очигледно на први поглед, слике се брзо смјењују и због тога је важно да, прије свега, дјеца и млади науче да разумију и користе мултимедијалну културу, што подразумијева да „читају“ и „пишу“ језиком слике и звука као што читају и пишу језиком писмене комуникације. Апострофиране су вјештине критичког и креативног мишљења, способност идентификовања кључних концепата, препознавање односа између различитих идеја, постављање релевантних питања, формулисање одговора, идентификовање заблуда (Jolls, 2008). Иако је сама медијска писменост релативно нов феномен, она је дио важног процеса комуникативног развоја човјечанства који је почео настанком и увођењем класичног писма, а који је продужен до настанка електронских и дигиталних медија.

Најважније прекретнице у овом комуникативном и технолошком развоју су појава електронских медија (телефон, филм, радио, телевизија), масовне комуникације, доминантне још 1950-их година, и каснији настанак дигиталних медија, интернет парадигме 1980-их година. Појава дигиталних медија, њихова брзина и обим, довели су до, у контексту информационог друштва, нове интелектуалне, семиотичке, комуникативне и културне климе, која је имала значајан утицај на лични и друштвени развој. Ипак, масовни медији још нису замијењени мултимедијалним и дигиталним медијима. Уопштено говорећи, комуникативни систем може егзистирати са различитим подсистемима комуникације. То значи да у оквиру информационог друштва систем масовне комуникације и ново дигитално мултимедијално окружење постоје заједно. Сваком од ових модела комуникације одговара одређени модел писмености.

У моделу масовне комуникације, сваки медиј је прилично аутономан, за разлику од мултимедијалног окружења са којим долази до медијске конвергенције. То је довело до повећања комуникационих платформи сачињених од различитих медија, на примјер компјутера, помоћу којег



можемо приступити различитим врстама медија. Концепт веба представља радикалне промјене у области комуникација. Дошло је до промјене у избору информација, објављивању садржаја, приступу изворима, интеракцији, претраживању и сл. Интернет корисници имају комплетан систем избора у новој информативној и креативној средини: блог и видео-блог мреже, RSS и пратеће услуге, самокласификацију вијести, специјализоване претраживаче, професионалне мреже, друштвене мреже. Све ове карактеристике фаворизују нову врсту медијске продукције, друштвену врсту производње вијести у којој грађани међусобно сарађују, креирају и дистрибуишу информације и знање. Прецизније, овдје се под „грађанима“ подразумијевају грађани који имају приступ, знање и компетенције да користе и уживају у свим новим могућностима. Њих у овом тренутку нема много, али тај број расте прогресивно и експоненцијално (*Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, 2007*).

У том смислу, Пјер Цезар Риволтела (Pier Cesare Rivoltella) наводи могућности у пољу комуницирања које су последица нових медија: мултимедијалност у примању и производњи садржаја, преносивост и повезивање, аутономија корисника у односу на медије, мултитаскинг (Rivoltella, 2006). Медијска писменост мора да одговори на ове нове изазове у комуникативном окружењу који захтијевају нове креативне и критичке приступе и који наглашавају потребу за усвајањем медијских вјештина појединаца, група и друштва у цјелини. Студије спроведене у неколико европских земаља показале су да су углавном млади ти који комбинују кориштење старих и нових медија у истинској конвергенцији, који су развили мултимедијалне способности и који су у потпуности прихватили ново медијско окружење. Једна од тих студија јесте компаративна студија спроведена у Европи и односи се на кориштење нових медија када су у питању млади (Mediapro, 2006). На основу ових студија, може се закључити да не постоји сумња у погледу потребе за учењем нових

вјештина и способности у приступу, употреби, евалуацији, анализи и креирању садржаја. Нове вјештине, свакако, садрже и вјештине претходних облика писмености. Да би се у потпуности разумјела природа медијске писмености, треба имати у виду историјске прекретнице у процесу развоја писмености:

- Класична писменост (читање, писање и разумијевање) доминантна је вијековима и кореспондира са процесом читања и писања, а за коју је примарно образовање имало важну улогу;
- Аудио-визуелна писменост, која се односи на електронске медије, фокусира се на слику, као и секвенцијалне слике. Тај период представља почетак различитих образовних иницијатива које нису довољно подржане у реалној политици;
- Дигитална писменост и информатичка писменост потичу од рачунара и дигиталних медија, што је довело до неопходности учења нових вјештина. То је прилично нов концепт и често се користи као синоним за техничке вјештине потребне за модерне нове дигиталне алате;
- Медијска писменост, која је настала као одговор на медијску конвергенцију, представља спајање електронских медија (масовне комуникације) и дигиталних медија (мултимедијалне комуникације) и јавља се у поодмаклој фази развоја информационог друштва. Она садржи вјештине претходних облика писмености: читање и писање (од разумијевања до креативних способности), аудио-визуелне, дигиталне и нове вјештине потребне у клими медијске конвергенције.

Потребу да се посвети пажња медијској писмености препознали су бројни стручњаци и истраживачи (Buckingham, 2003). О тим разлозима говорила је и Соња Ливингстон (Sonia Livingstone): „Као што медијске и информационе технологије приближавају и отварају нове проблеме и изазове за грађане у свакодневном разумијевању тих технологија, тако

конвергирају двије специфичне традиције. Једну бисмо широко могли назвати медијска писменост, а другу информациона писменост. Наравно, због конвергирања технологија, новостечених вјештина, морамо објединити и појам писмености“ (Livingstone, 2004: 19). Иако је концепт медијске писмености који данас познајемо релативно нов, позива од медијских стручњака да се обрати пажња на медијско образовање било је и много раније. Еволуција медијске писмености је динамичан и отворен процес који треба свакодневно усавршавати, али оно са чим би сви требало да се сложе јесте да је у данашњој дигиталној ери медијска писменост не само важна него и нужна за сваког појединца.

Према Европској комисији, медијска писменост представља различите способности и компетенције које се односе на медије (слику, језик, звук, садржај). Медијска писменост је неопходна вјештина активног грађанства и кључ за пун развој слободе изражавања и права на информисање и суштински је дио партиципативне демократије и интелектуалног дијалога (*Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, 2007).

#### **2.4. Настава и учење миленијумске генерације кроз медијску писменост**

Од проналаска штампе до појаве дигиталне комуникације, технологија је трансформисала начин на који производимо, дистрибуишемо и примамо информације. Нова технологија оспорава наше схватање писмености. У времену брзих технолошких промјена, типично је за одрасле да критикују школско постигнуће и радну етику своје дјеце. Постоји висок степен забринутости за писменост и учење у школих данашњих адолесцената. Због доступности дигиталних технологија, данашњи тинејдери доносе у школу богат и другачији скуп

писмености, који је често непризнат или недовољно искориштен у процесу учења. Одговорност је на едукаторима да направе мост између већ постојећег знања ученика и садржаја који треба да науче у школи. Живимо у дигиталној ери, окружени медијима који нас свакодневно „затрпавају“ порукама кроз текст, слику или звук. Да би припремили данашње ученике за успјех у 21. вијеку, васпитачи морају почети да се баве технолошки сложенијим медијским срединама које су дио свакодневног живота. Ово укључује разумијевање шта медији и технологија чине од данашњих младих људи и колико је укључивање медијске писмености у наставни план и програм неопходно (Considine, Horton, Moorma, 2009).

Генерација која је одрасла и сазрела у периоду од настанка World Wide Web и сродних дигиталних технологија (мобилни телефон, текстуалне поруке, видео-игре и сл.) назива се миленијумском генерацијом (Howe, Strauss, 2000). Ова генерација разликује се од претходних генерација у важним аспектима, а посебно у погледу кориштења информационо-комуникационих технологија (ИКТ), захваљујући којима има већи приступ информацијама него било која генерација у историји. Међутим, то не значи да су они „медијски паметни“. Широка употреба ИКТ често ствара лажан осјећај компетентности, као и погрешну перцепцију одраслих да млади који користе ИКТ познају и медијске вјештине. Проблем се јавља и код дјевојчица и код дјечака. На примјер, када се дјевојчице узраста од девете до седамнаесте године сусрећу са рекламирањем производа за губитак тежине, оне су „когнитивно рањиве“ и са ограниченом способности да препознају сврху и циљ поруке (Hobbs, Broder, Pope and Rowe, 2006). Што се тиче дјечака, медији обично приказују мушке ликове као стереотипно агресивне и насилне. Дефинишући фактор миленијумске генерације јесте да су они прва генерација која ће бити уроњена у ИКТ за цио живот, јер компјутер и интернет су дио њихове свакодневице и код куће и у школи. Пренски (Prensky, 2005) их назива дигиталним урођеницима. Они су под утицајем

језика и културе информационо-комуникационих технологија, лако се прилагођавају промјенама у технологији и користе ИКТ на креативне и иновативне начине. Дигитални имигранти, они који су рођени прије појаве брзе дигиталне технологије, теже уче и примјењују нове ИКТ.

За разлику од њих, дигитални урођеници имају неограничен интерес и радозналост за нове технологије. Ленхарт и Мејден (Lenhart, Madden, 2005) сматрају да тинејџери нису само потрошачи интернет садржаја већ и активно учествују у њима, као њихови креатори. То укључује дијелење креативног садржаја, фотографија, текстова и видео-записа; рад на веб-страницама или блоговима за друге; креирање и одржавање своје веб-странице или блога и др. Међутим, јавне школе обично стављају ограничења на употребу интернета. Сајтови друштвених мрежа као што су MySpace, Facebook и YouTube често су блокирани у библиотекама и учионицама са компјутерима. Резултат је неусклађеност између технолошког свијета миленијумске генерације и онога што они уче и раде у учионицама. Такве рестрикције се оправдавају тврдњама да им је циљ да заштите ученике. Међутим, таква добронамјерна заштита не омогућава младима да, уз надзор наставника, користе мрежу и добију смјернице какву корист могу имати од тога. Ако постоји криза у данашњим школама, вјероватно више има везе са перцепцијом ученика да је школа досадна и ирелевантна у припреми за живот изван школе (Howe and Strauss, 2006; National School Boards Association, 2007; Prensky, 2008). Јасно је да се едукатори данас суочавају са тешким задатком, да се период у којем су они учили разликује од данашњег периода у којем они уче друге и да је методе на које су они навикли тешко прилагодити новим метода и садржајима. Ипак, с обзиром на промјене ширег друштвеног контекста, промјене су нужне и у образовању и што се прије започну, боље је за младе који ће из школе изаћи спремнији за оно што их очекује у животу.

Свијет адолесцената тешко је разумјети без разумијевања медијског свијета у којем они живе. Поједине теорије о медијима наглашавају лош

утицај који они могу имати на младе, док има и оних које истичу да се медији могу позитивно искористити. У сваком случају, важно је развијање вјештина медијске писмености. Само кориштење медија и дигиталних уређаја не значи и медијску писменост. Медијска писменост захтијева учење о медијском језику, његовим кодовима, конструкцији и деконструкцији медијског садржаја. Експлицитна настава/пракса у медијским кућама била би одлична прилика да ђаци виде сам процес настанка медијског садржаја и да сами учествују у том процесу. Млади треба да буду способни да идентификују и анализирају различите врсте медија. Поред анализе и евалуације медијског текста, медијска писменост фокусира пажњу и на медијску публику, посматрање младих као потрошача и креатора медијског садржаја. То је од кључног значаја када се ради о миленијумској генерацији, која је навикла да живи у мултимедијалном окружењу. Медијска писменост препознаје задовољства која младима пружају садржаји популарне културе ван школе и то им даје прилику да испитују, истражују, критикују и бране своје медијске афинитете и преференције (Brozo, 2002; Newkirk, 2002; Pitcher, 2007). Што се тиче медија и технологије, може се рећи да је миленијумска генерација самоука, али то не значи да добро владају технологијом и свакако су им потребне инструкције о медијској писмености.

Излагање ученика текстовима популарне културе који изазивају емотивне реакције не умањује значај наставног плана и програма. Вејд и Мој (Wade, Моје, 2001) уочили су важност кориштења у настави текстова који су изван традиционалних и уобичајених. Филмски клипови, веб-сајтови, фотографије, графички прикази, музика, карикатуре, рекламе и сл. могу бити информативни и мотивишући за ученике. Брозо (2002), Смит (Smith, 2002) и Вилхелм (Wilhelm, 2006) вјерују да, ако су ђаци имали избор и контролу над оним што читају, њихова ангажованост и компетенције су веће. Сам приступ садржају на интернету, без вредновања информација и провјере њихове тачности и релевантности, не значи

исправно кориштење тог садржаја. Управо је због тога важан надзор над младима док претражују интернет, како би им се указало на правилну претрагу и правилно кориштење садржаја који пронађу.

Миленијумској генерацији недостају вјештине академске писмености која је темељ напредовања у школи и у одраслом добу. Да би развили наставни план и програм који је релевантан за ову генерацију, наставници морају да признају и поштују вјештине, ставове и знање које ђаци доносе у школу и та знања надограде академским вјештинама. На тај начин, ђаци ће моћи да се ангажују и повежу са традиционалним програмом, али и да развију кључне технолошке и медијске вјештине. Такође, васпитачи морају да препознају све сложеније окружење миленијумске генерације у којем се они крећу ван школе, јер економски и политички успјех у 21. вијеку зависе од разумијевања медија и технологије. Пут за рјешавање ове противрјечности је кроз наставу медијске писмености. Миленијумска генерација преплављена је информацијама са интернета, телевизије, реклама, филмова. Централни циљ у школама требало би да буде да им се помогне да открију право значење ових порука, да их деконструирају. Наставници, такође, морају обратити пажњу на друштвени и економски контекст медијских порука, као и на потенцијалне ефекте или посљедице тих порука. Они треба да помогну ученицима да анализирају сваку медијску поруку правилно, њен текст и контекст.

#### **2.4.1. Нови начини учења**

Данашња експлозија информација велики је изазов за формално образовање. Образовни систем који се раније примјењивао у школама више није релевантан и мора се ускладити са чињеницом да су информације сада доступне „једним притиском на дугме“. Оно што ученици данас треба да науче јесте како да пронађу потребне информације, да користе најбоље изворе који су им на располагању, да

имају виши критички ниво у анализирању и процјени да ли је информација корисна или није за оно што су жељели да сазнају.

Поставља се питање како школе ученицима могу обезбиједити такав начин учења. Као прво, школе и учионице морају се трансформисати од складишта знања у мјесто за окупљање ученика гдје они иду да истражују, да питају, да експериментишу, да откривају (Jolls, 2008). Друго, школе би требало да свој концепт заснивају на фрази познатог бразилског просвјетитеља Паола Фрајра: „Учење се мора разликовати од 'банкарства'“. Није више неопходно да наставници депонују знање у главама ученика. Улога наставника треба да буде подстицање, менторство, подржавање процеса учења. Креативне учионице данас су оне гдје сви уче једни од других, као и од наставника. Треће, наставни програми и активности морају бити организовани тако да ангажују ученике у активном рјешавању проблема и истраживању. Данашња мултимедијална култура пружа скоро неограничене ресурсе за учење. Трансформација културе из индустријског у информационо доба донијела је нову врсту писмености, нови начин учења, који је посебно дошао до изражаја у 21. вијеку (Jolls, 2008). Медијско образовање, са истраживањем као својом основом, обезбјеђује ученицима ангажовање као мост преко којег они морају да пређу да би научили вјештине критичког размишљања које су им потребне, не само да би опстали већ и да би напредовали у будућности.



## 2.5. Значај медијске писмености

Нема сумње да је у 21. вијеку значај медијске писмености велики, али овдје ћемо издвојити најважније параметре (Jolls, 2008).

1. Утицај медија у централним демократским процесима. У глобалној медијској култури, становништво мора да посједује три вјештине како би било ангажовано у складу са демократским процесима, а не само као пасивни посматрач: критичко мишљење, самоизражавање и учествовање. Медијска писменост обезбјеђује становништву ове вјештине, помаже им да боље разумију политику, учествују у јавном дискурсу и, на крају, да на изборима донесу исправну одлуку, гласајући потпуно и квалитетно информисани.
2. Висок ниво кориштења медија и засићеност друштва медијима. Када се узму у обзир мобилни телефони, телевизија, радио, интернет, новине, друштвене мреже, билборди, видео-игре, изложени смо дневно посредованим порукама више него наши преци у једној години. Медијска писменост учи нас вјештинама које су нам потребне за безбједно кретање кроз море слика и порука у свакодневном животу.
3. Утицај медија на обликовање перцепције, вјеровања и ставова. Истраживања о обиму и врсти медијског утицаја су различита, али неоспорно је да медијски садржај утиче на наше ставове и дјеловања, на то како разумијемо и тумачимо стварност. Помажући нам да разумијемо те утицаје, медијско образовање нам, заправо, помаже да се ослободимо зависности од медија.
4. Већи значај визуелне комуникације и визуелног информисања. Док школама и даље доминира учење помоћу штампаног материјала, ми смо све више под утицајем слика – корпоративних логоа, реклама на мобилним телефонима, на интернет сајтовима. Учење разумијевања вишеслојних слика на бази комуникације неопходан је додатак

традиционалној писмености, јер живимо у свијету мултимедијалности.

5. Значај информација у друштву и потреба за доживотним учењем. Медијски сервиси важни су за националну продуктивност, али раст глобалних медијских индустрија може довести до угрожавања независних ставова и различитости у мишљењима. У том смислу, медијско образовање може да помогне и наставницима и ученицима да препознају поријекло информације, чије интересе она заступа и како да пронађу алтернативне изворе и мишљења (Jolls, 2008).

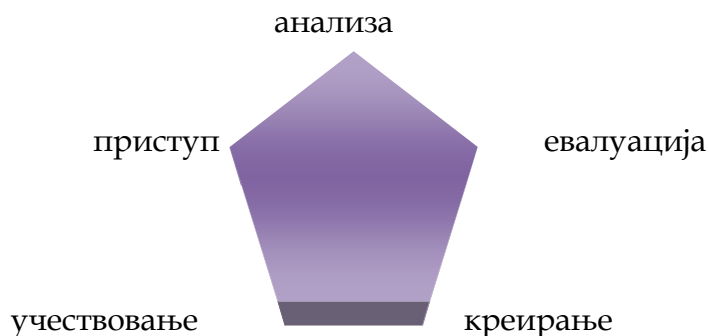
Сви ови параметри указују на очигледну потребу за медијским образовањем које не само да може да помогне у ослобађању од медијске зависности већ може и да олакша кориштење медија, односно да олакша свакодневно друштвено дјеловање уз помоћ медија. Куповина преко интернета, наручивање хране, плаћање паркинга, резервисање лета, хотела, ресторана, учешће на вебинару, учење уз помоћ видеа, само су неки од примјера кориштења медија у сврху бржег и лакшег дјеловања.

## 2.6. Вјештине медијске писмености

Медијска писменост подразумијева посједовање одређених вјештина приликом контакта са медијима и њиховим садржајем. Као основне вјештине, издвајају се приступ, анализа, евалуација, креирање и учествовање. Када људи приступе порукама, они су у стању да прикупе релевантне и корисне информације и да ефикасно схвате њихово значење. Они могу да препознају и разумију богат вокабулар, симболе и технике комуницирања; да развију стратегију за лоцирање информације из многобројних извора; те да селектују врсте информација релевантних за сврху задатка (Jolls, 2008).

Анализирање поруке, заправо, подразумејева испитивање њеног дизајна, форме, структуре и редослиједа чињеница. Може се користити умјетнички, књижевни, политички, друштвени, економски концепт за разумијевање контекста у којем се порука јавља. На примјер, на основу претходног знања и искуства, могуће је предвидјети и крајњи циљ неке поруке; тумачити поруке у оквиру контекста као што су сврха, публика, угао посматрања, формат, жанр, карактер, тема, контекст; користити стратегију разликовања чињеница и мишљења, узрока и посљедице (Jolls, 2008).

Евалуација поруке подразумејева да се појединац према поруци односи узимајући у обзир претходно искуство које му помаже да донесе суд о истинитости, квалитету и релевантности поруке. Ово укључује способност да са задовољством анализирамо поруке различитих жанрова и формата; да процјењујемо квалитет поруке на основу њеног садржаја и форме; те да суд о вриједности поруке доносимо на основу етичких, вјерских и демократских принципа. Умијеће креирања поруке подразумејева изражавање идеје помоћу ријечи, звука и/или слике у различите сврхе, уз кориштење техника и технологија комуницирања. Притом је важна правилна употреба језика, избор слике ради остваривања одређеног циља, као и употреба технологије при изради поруке. Када неко учествује у изради поруке, он је у сталном процесу ангажовања и интеракције која може довести до експоненцијалног ширења веза и сарадње. Важна је међусобна повезаност корисника медија, „потрошња“ информација једнако као и производња, наравно, уз одговорно и етичко кориштење интернета (Jolls, 2008).



Илустрација 2: Вјештине медијске писмености (Jolls, 2008: 48)

Ово су основне вјештине које чине основу сваке дефиниције медијске писмености. Свака заузима своје мјесто у оквиру одређеног нивоа медијске писмености па тако примјећујемо да се вјештина приступа медијском садржају налази на првом нивоу, анализа и евалуација на другом и учествовање и креирање на трећем нивоу медијске писмености. Наравно, ово је општа подјела и свака од ових вјештина има додатне параметре на основу којих се процјењује ниво писмености и они су детаљно објашњени у једном од наредних потпоглавља.

## 2.7. Нове вриједности медијске писмености

У посљедњих неколико година, развиле су се нове вриједности медијске писмености, као што су: индивидуална аутономија на основу критичког мишљења, бесплатан приступ информацијама и право на информисање. Ове вриједности се заснивају на једнаком приступу и егалитарној расподјели компетенција и капацитета. Овај принцип је, заправо, одјек хуманизма и ренесансе у Европи 15. и 16. вијека, који се темеље на осјећају слободе и индивидуалне критике.

У овом контексту, наглашава се конструктивна вриједност отвореног и партиципативног дијалога, као и генерисање квалитетних информација

које ће се критички процијенити и на основу њих донијети одлука за даље дјеловање. Заправо, полази се од идеје да знање генерисано помоћу информационих технологија и нових медија треба да буде доступно свима и да свима користи, јер ексклузивно право на знање и науку је неприхватљиво. Знање треба да буде јавно власништво, јавно добро, а комуникација пут ка томе. Историјска претеча овог става је грчки демократски организован полис, град-држава, гдје су дијалог и реторика били основа резоновања првих филозофа (Perez Tornero and Varis, 2010).

Посебно се ставља фокус на личне и колективне креативности и машту, као важне елементе комуникације. Подстицање креативности важан је ресурс за рјешавање проблема и иновација, као и за побољшање економских и социјалних услова кроз образовне, политичке и практичне дјелатности. Претече овог става могу се наћи у идејама и тежњама ренесансне умјетности након 15. вијека, као и у развоју умјетничких, књижевних и интелектуалних покрета у раном 20. вијеку, који су тежили естетици и креативности, вођени развојем технологија нових комуникационих мрежа (Perez Tornero and Varis, 2010).

Још једна од вриједности медијске писмености јесте подржавање демократије засноване на активном учествовању и комуницирању, што би требало да подстакне и развој политичке демократије. Без демократизације могућности изражавања мишљења и проналажења информација, без стварне једнакости у могућностима за учешће у размјени информација и мишљења, демократска власт не може ни да постоји. Она мора да се заснива на избору грађана приликом доношења одлука и информисаности у свим политичким процесима. Такође, нови покрети у оквиру медијске писмености наглашавају вриједност разумијевања и поштовања културне разноликости и дијалога између различитих култура. Нова медијска писменост поштује аутономију и јединственост сваке културе, али она гради мостове у циљу изградње универзалног дијалога међу њима, који подстиче дух разумијевања и

настанак заједничких вриједности. На овај начин, медијска писменост је против стереотипа и предрасуда, а у корист медија и комуникационих технологија који би могли да изграде универзалну културу мира (Perez Tornero and Varis, 2010).

Као што видимо, кључна ријеч је дијалог, комуникација, и то је оно на чему почива медијска писменост. Идеја комуницирања, размјене искустава, мишљења, ставова није ништа ново, напротив, проналазимо је још у старој Грчкој и тадашњим реторичарима и њиховим јавним говорима. Дакле, медијска писменост само жели да подсјети да сви грађани имају једнака права, али да могућност остваривања тих права није једнака за све, поготово када је у питању приступ знању и информацијама и заговорници медијске писмености желе то да исправе. Они инсистирају на једнакој доступности информација свим грађанима и на једнаком учешћу у јавној комуникацији. То, наравно, без медијског образовања није могуће и свака држава која жели равноправно и активно учешће свих грађана у јавној комуникацији мора да обезбиједи могућност медијског образовања за све грађане. То је дио демократије и демократског друштва.

## **2.8. Стратегија медијске писмености**

За разумијевање дјеловања медијске писмености, потребно је схватити обим и степен развијености медијског система, али и све факторе који утичу на коначну перцепцију медијске поруке. То, свакако, нису само медији. Као прво, важан је контекст, који мора да се посматра као низ ситуација груписаних под специфичним оквиром који произлази из формалне или неформалне институционализације, укључујући и различите актере. Ови контексти су у распону од отворених и флуидних, као што су лични и породични контекст, до више формализованих, као што су образовање и, коначно, медијски контекст. У сваком случају, свака област је специфична и може се посматрати као подручје на којем

појединци обављају одређене активности које укључују медијске компетенције.

**Табела 1:** *Сфере и актери медијске писмености (Perez Tornero and Varis, 2010: 47)*

Контексти	Учесници	Надлежности	Процеси
<b>Лични</b>	Одрасли	Индивидуалне и личне способности у кориштењу медија и ИКТ	Услови приступа и кориштења индивидуалног развоја вјештина
	Дјеца и млади		
<b>Породични</b>	Родитељи и старатељи	Способност одабира кориштења медија и ИКТ и медијског образовања	Кућни услови приступа и кориштења медија кроз породичне активности које подразумијевају заједничко кориштење медија
	Дјеца и млади		
<b>Формално</b>	Законодавци и власт	Надлежности за регулативу и санкције у области комуникација и медијске писмености	Услови приступа и кориштења
	Наставници и едукатори	Институционалне и колективне	

<b>образовање</b>		компетенције наставника у области одгоја и медијског образовања	ИКТ у оквиру наставних планова и програма медијског образовања и
	Родитељи и старатељи	Личне компетенције родитеља и личне и професионалне компетенције наставника и старатеља	образовања и медијске продукције
	Студенти	Компетенције колективног учења и образовања	
<b>Медији</b>	Законодавци и власт	Компетенције у политици медијског образовања и медијској политици	Медијска регулатива и промовисање јавних овлаштења и учешћа
	Компаније	Компетенције у промовисању медијског образовања	
	Професионалци	Надлежности у политици медијског	



		образовања	
	Јавност (публика)	Колективне	
		компетенције	у
		медијској	
		писмености	
<b>Грађани</b>	Удружења	Надлежности за	Услови грађана
		развој,	за регулацију и
	Појединци	спровођење и	учешће у
		евалуацију	промоцији
		пројеката	медијског
		медијског	образовања;
	образовања	индивидуалне	
	Грађанске	компетенције и	
	компетенције	учешће	

У сваком од ових контекста, појединци или институције комуницирају поштујући конвенције оквира комуникације. Учесници комуникације (актери) размјењују информације у контексту који има одређену врсту обрасца комуницирања којем се појединци прилагођавају. Различити нивои знања у оквиру овог модела комуницирања дио су комуникативне компетенције. У сваком контексту у којем учествују појединци, можемо разликовати нивое медијске писмености. Неке од ових компетенција су директне или транзитивне, док су неке индиректне или непрелазне. На примјер, способност препознавања значења неке слике је прелазна компетенција, док је тумачење слике непрелазна.

Када се говори о процесима, мисли се на активности и токове који се јављају међу актерима у одређеном контексту, у оквиру њихових компетенција. Неки од тих процеса су једноставни, као што су приступ медијима и њихово кориштење, али су увијек динамични. Други су,

међутим, засновани на правилима, представљају планиране и експлицитне активности. Очигледно, обје врсте процеса су повезане. Покрет медијске писмености одвија се у овим контекстима и успоставља специфичне процесе који утичу на развој посебних стратегија.

Контексти имају важну улогу у стратегији медијске писмености. Лични контексти су неформални и подразумевају сферу индивидуалног свакодневног искуства са медијима. Овдје појединци стичу знање и формирају личне ставове самостално или развијају већ стечена знања и ставове. Претпоставља се да овдје појединци имају већ развијене преференције и мотивације, као и личну медијасферу (Jolls, 2008).

Породични контекст, у најширем смислу, обично је главни оквир у којем се дијеле медијска искуства и догађаји и гдје се одређују основна правила вредновања медијског садржаја, још током дјетињства. Управо због тога је овај контекст веома важан (Silverstone and Hirsch, 1996). Родитељи или старатељи покушавају да наметну дјечи свој модел кориштења медија, јер су они ти који одређују услове кориштења медија, расправљају о медијском садржају и тумаче га, доносе одлуке у вези са куповином, одлучују о простору у којем медији могу да се користе у кући, критикују медијски садржај, разговарају о стилевима и трендовима представљеним у медијима, расправљају о избору програма. Породица тако постаје рано царство у којем се стиче основна стратегија медијске писмености и њен утицај може бити одлучујући и у каснијем периоду.

Формални образовни контекст представља простор гдје су учење и настава институционализовани. То је, заправо, простор наставног плана и програма медијског образовања. Предавач подучава и подстиче активности учесника, користећи медије и говорећи о медијима. За то су, свакако, потребне вјештине и компетенције. Ово је област у којој се изучава медијско образовање уз помоћ информационо-комуникационих технологија и медија, који треба да су доступни у школи.

Медијски контекст је домен, обично, у оквиру јавне сфере и нема много утицаја на друге контексте – било да су лични, породични или образовни. Чине га медији, јавност, стручњаци, институције и компаније. Нема сумње да медијске поруке имплицитно садрже индикације и приједлоге за различите активности и дјеловања које медијска публика прима са више или мање свјесности о самој моћи медијске поруке. У том смислу, увијек постоји дијалектика наставе/учења између медија и корисника. Ови процеси имају распон од врло једноставних питања, као што је одабир тренутног програма, до врло сложених, попут разумијевања текстуалне структуре и жанра. Сви ови процеси су прилика за развој медијске писмености и подразумевају имплицитне и експлицитне активности.

Коначно, друштвени контекст односи се на државну, јавну и политичку сферу (Perez Tornero and Varis, 2010). Сврху медијске писмености у овој области добро је описала Johanna Martinson, истакавши да нове технологије промовишу учешће мноштва различитих мишљења, али оне такође доприносе и великим изазовима као што су: велика количина нефилтрираних информација, дезинформације, питање ауторских права и манипулације, као и незнање кориштења медија. Управо због тога је важно промовисати медијску писменост међу грађанима, како би могли бити критички конзументи информација, способни да ефикасно допринесу јавном дискурсу. Усвајањем медијског образовања, грађани могу себе и друге да заштите од лоших контекста (Martinson, 2009).

Међутим, ниједан од наведених контекста не дјелује аутономно, већ сви имају тенденцију да међусобно комуницирају. Лични контекст је у интеракцији са породичним и образовним контекстом. Медијски контекст утиче на све остале, док друштвени узима помало од сваког контекста. Ипак, разликовање контекста и њихово одвојено испитивање послужило је

за промовисање нове стратегије у оквиру међународног покрета медијске писмености.

### **2.8.1. Промјене у стратегији медијске писмености**

До прије неколико година, владало је схватање да је промовисање критичког медијског капацитета ексклузиван домен образовних система кроз медијско образовање. Међутим, недавна промјена у стратегији покрета медијске писмености заснована је на двије идеје: а) потреба да се дјелује у свим контекстима, и то истовремено; и б) потреба да се укључе сви актери који су у вези са медијском сфером. Конкретно, најзначајнији помак у посљедњих неколико година у оквиру покрета медијске писмености јесте да су многи актери који су претходно уклоњени из медијске писмености, почели да се активно укључују у подизање нивоа медијског образовања. То је изазвало низ промјена које се одражавају на све нивое. Оне се могу подијелити у десет група:

1. Постепено укључивање медијског образовања и медија у образовне програме;
2. Подстицање неформалних образовних активности које су у вези са медијском писменошћу у школама и културним и образовним центрима;
3. Већа пажња породице када је у питању медијско образовање дјете;
4. Повећање бриге политичких лидера и законодаваца за питања која се тичу заштите малолетника и превенције штетног медијског утицаја;
5. Већи ангажман невладиних организација и удружења која се односе на дјецу у проблемима који су у вези са медијским образовањем;
6. Већи ангажман медијске индустрије у медијском образовању;

7. Веза између програма доживотног учења и обуке о дигиталној и медијској писмености;
8. Подстицање формалног акредитовања медијских компетенција;
9. Постизање консензуса о идеји да одрживост јавне сфере захтијева медијску писменост свих грађана;
10. Идеја да у глобализованом свијету успјех интеркултуралне комуникације и образовања у великој мјери зависи од медијског образовања и медијске писмености (Perez Tornero and Varis, 2010).

У многим развијеним земљама, примјена ових стратегија је примјетна, а у оним земљама које нису још започеле медијско образовање, препоручује се спровођење сваке од ових стратегија истовремено, јер то даје најбоље резултате. Није довољно да само држава или само породица или само медији утичу на медијско образовање, потребно је симултано и удружено дјеловање различитих актера.

### ***2.8.2. Нови трендови у медијској писмености***

На основу неколико трендова, које наводи Перез Торнеро, могу се препознати и главни трендови у медијској писмености у посљедњих неколико година. То су:

а) Стварање оперативног концептуалног оквира за медијску писменост: у посљедњих неколико година, бројне међународне институције, експерти и истраживачке групе покушали су да уобличи општи радни оквир који би био концептуална подршка за координацију активности различитих актера;

б) Нови образовни програм: образовни програм у многим земљама све више укључује медијско образовање и оно постаје једна од кључних циљних компетенција у посљедњих неколико образовних реформи. То значи да се развијају специфични програми медијске едукације, мијењају

се образовне стратегије, уведени су нови системи за процјену медијских компетенција, као и обука наставника. Такође, стратегија има за циљ обликовање медијске писмености као дијела концепта доживотног учења, као и неопходну глобализацију образовања;

в) Повезивање демократске јавне сфере и интеркултуралне комуникације са развојем и ширењем медијске писмености. Медијска писменост почиње јавно да се посматра као кључни елемент у новом космополитском друштву које је саставни дио глобалног друштва. Стога, она почиње да се посматра као право и одговорност сваког грађанина. Из тог разлога, медијска писменост почиње да се перципира као суштински дио нових политика које се односе на управљање. На исти начин, сматра се да промовише „здраву“ јавну сферу, у којој је интеркултурална комуникација важна, у контексту културе мира (Perez Tornero and Varis, 2010). То су правци у којима се развија и конституише медијска писменост. Најзначајније је установити концептуални оквир медијске писмености, јер су управо у вези са њим теоретичари подијељени.

## 2.9. Концептуални оквир медијске писмености

Потреба за заједничким концептуалним оквиром, без обзира на то колико је медијска писменост разноврсна, иницирала је идеју међународног покрета медијске писмености о неопходности постизања нове свијести о медијима. Нова медијска свијест може помоћи у постизању два кључна циља: утврђивању значаја и утицаја медијског система у нашем свакодневном животу и развијању компетенција неопходних за кориштење комуникационих технологија.

На овај начин, медијска свијест подстаћи ће приступ технологијама и кориштење инструмената, кодова и језика који омогућавају да се приме информације, обликују и дистрибуишу. Такође, охрабриће грађане да

активно учествују у друштву. У суштини, то би био један од начина којим би биле избалансиране компетенције, слободе и одговорности које би одговориле на захтјев новог комуникационог сценарија. Медијска свијест треба да буде критична како би обезбиједила систем за евалуацију и одабир информација. Такође, она треба да буде сврсисходна и активна, што значи да доводи до двије врсте критика: критике медијске поруке и критике њиховог технолошког контекста. Резултат такве медијске свијести јесте јачање социјалне комуникације и право грађана да самостално доносе одлуке. Коначно, она треба да подстакне међукултуралну размјену и разумијевање, као и остваривање универзалних права и усвајање универзалне одговорности.

Оваква медијска свијест може се постићи промовисањем медијске писмености. Многи експерти, истраживачи, владе, међународне институције вјерују да само ширење медијских компетенција и довољно висок степен нових медијских вјештина међу грађанима могу водити човјечанство напријед на путу постизања свијести о медијима. Међутим, проблем може настати када се узме у обзир дисперзија и разноврсност перспектива у којима се медијска писменост одвија. Циљеви, стилови и облици дјеловања толико су разноврсни да је њихова ефикасност често нарушена, а и координација различитих актера није увијек усклађена. Управо због тога, потребно је креирати нову медијску свијест, а први корак ка томе јесте формирање одређеног консензуса у вези са основним појмовима који дефинишу и организују медијску свијест и медијску едукацију. Циљ је да се развије заједнички концептуални оквир који може да генерише све различите перспективе медијске писмености. Наравно, за то је потребан велики напор и дуготрајан рад. Медијска писменост један је од главних циљева образовања и комуникационих политика данас, као и кључни услов за развој слободних и демократских друштава (Perez Tornero and Varis, 2010).

Без обзира на дисперзију и разноврсност перспектива медијске писмености, на основу досадашњег дјеловања и развоја медијског образовања, може се закључити да је за концептуални оквир медијске писмености довољно поставити три кључна појма: савјесност, поштење и одговорност. То је довољно свеобухватно, а, истовремено, довољно прецизно, јер све дјелатности које се одвијају у процесу комуникације треба да се заснивају на овим појмовима. У овом оквиру треба учити младе, односно учење свих вјештина треба стављати у контекст ширег животног искуства и скретати пажњу на кључне појмове и потпојмове. Оквир програма медијског образовања заснива се на вриједностима, а не на чињеницама. Пажња ћака усмјерава се на основне вриједности, а не на чињенице. Циљ је да они сами изграде своје вриједносне судове, да промишљају, критички вреднују, постављају питања, а све у оквиру концепта три кључна појма: свјесност, поштење и одговорност.

## **2.10. Дебате о медијској писмености**

О медијској писмености много се расправља на глобалном нивоу, што је посебно интензивирано у посљедњих неколико година. То је допринијело и еволуцији самог појма медијске писмености, као и темама које су у вези са њом, односно њеним компонентама. Дебате о медијској писмености које су заокупљале пажњу стручне јаности деведесетих година (Hobbs and Frost, 1999) биле су најважнија фаза у еволуцији медијске писмености и допринијеле су стварању њеног оквира. На основу њих, дефинисани су циљеви и стратегије медијске писмености. Дебате можемо представити у облику питања. Хобс, позивајући се на различите ауторе, наводи разлоге за и против медијске писмености, односно различите ставове о овом феномену:



1. Да ли медијска писменост штити дјецу?

Одговор је – да, ако се слажемо са Нилом Постманом (Neil Postman), који истиче да медијска писменост може помоћи у трансформацији лоше културе. Он напомиње да је медијска писменост једини начин заштите од лоше културе, гдје је забава на првом мјесту, гдје су информације замијениле знање, гдје је насиље главни вид забаве, гдје су људски односи тривијализовани и гдје смо дозволили да технологија управља нашим животом без икаквог одговора и анализе.

Одговор је – не, ако се слажемо са Дејвидом Бакингом (David Buckingham), који се пита зашто дјецу морамо да видимо као жртве које треба спашавати од зла културе, што је једноставно пресјек високе технологије, масовних медија и потрошачког капитализма крајем 20. вијека. Он сугерише да је фокусирање на „проблематичне“ функције масовних медија занемарило дјечју емотивну повезаност са медијима и истинска задовољства која примају од њих. Можда дјеца и млади не морају да буду заштићени од свега, већ само позвани да учествују у дискурсу заједнице о медијима.

2. Да ли медијска писменост захтијева од ученика активности медијске производње?

Одговор је – да, ако мислите да млади људи не могу да постану истински критични корисници медија ако они сами немају искуство фотографисања, планирања и организовања идеја кроз креирање текстова, писање сценарија и представљање пред камером, израде своје веб-странице или извјештавања. Према овом гледишту, медијска писменост је непотпуна док млади не стекну искуство креирања медијског садржаја.

Одговор је – не, ако сте се запитали шта заправо ученици уче снимајући сопствени видео, ако сте забринути да је производња медијског садржаја немогућа у недовољно опремљеним школама, ако сматрате да медијска продукција захтијева више времена од 45 минута, колико траје један час, и

више вјештина него што се, с разлогом, очекује од презапослених, слабо плаћених, средовјечних наставника.

3. Да ли медијска писменост треба да има примјесе популарне културе? Одговор је – не, ако се призна да се концепти и вјештине уграђене у медијску писменост односе на анализу свих начина људске комуникације која има неки контекст. Схватање да је информација социјално конструисана главни је допринос медијске писмености и то се може научити кроз анализу класичних књижевних дјела и филмова.

Одговор је – да, ако вјерујете да медијска писменост мора да буде у вези са текстовима популарне културе и да су они централни дио наставног плана и програма.

4. Да ли медијска писменост треба да има идеолошку обојеност?

Одговор је – да, ако сматрате лошом поједностављену реторику медијске писмености, која је дизајнирана да има понешто за свакога, без видљивог идеолошког плана у вези са реформом образовања, медијских регулатива, власништва над медијима и сл.

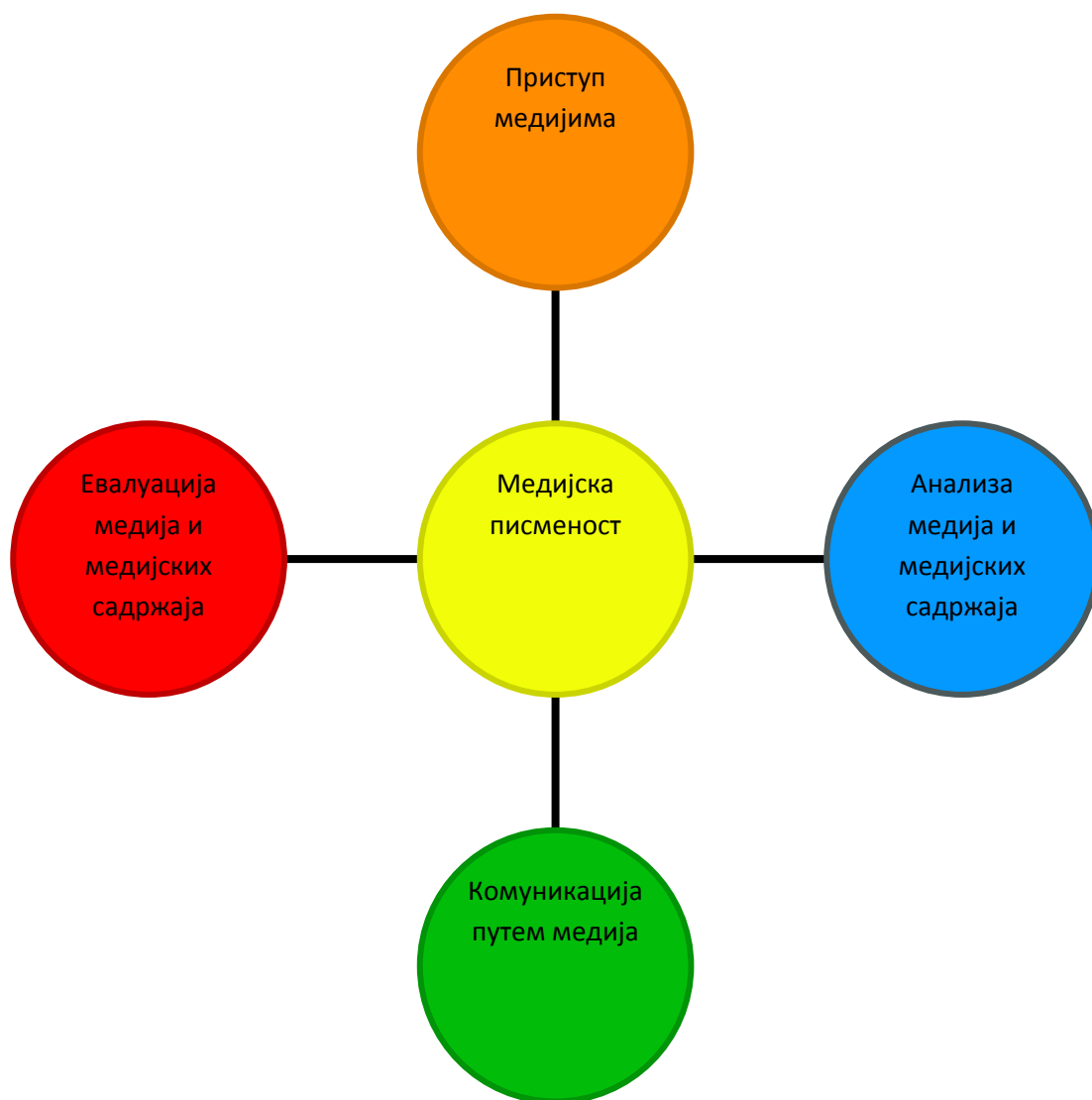
Одговор је – не, уколико вјерујете да медијска писменост може служити за ширење спектра различитих идеологија и да ће идеолошка агенда бити прихваћена у контексту јавног образовања (Hobbs and Frost, 1999).

Расправе о овим и сличним питањима биле су значајне за утврђивање оквира медијске писмености, њене имплементације и практичне примјене. На основу бројних сесија, створени су услови за представљање медијске писмености као неопходне вјештине сваког човјека 21. вијека. Све дискусије, расправе и идеје о медијској писмености омогућиле су формирање оквира, циљева и стратегије медијске писмености који су употребљиви на међународном нивоу.

### 2.11. Међународни развој концепта медијског образовања

Први концепт у области медијске писмености било је медијско образовање, које би се могло схватити као дидактички и педагошки напор да се развију одређена знања и вјештине у вези са медијима. Медијско образовање првобитно су промовисали наставници и истраживачи из националних и међународних институција, с циљем реаговања на изненадни и растући утицај масовних медија у друштву и образовању дјеце и младих. Иако је у почетку било много различитих приступа и перспектива у оквиру медијске писмености, консензус је одређен у касним деведесетим годинама и служио је као основа за каснији развој ове области почетком 21. вијека. Овај консензус био је резултат постепеног прикупљања идеја, концепата и перспектива који су се развили кроз објављивање одређених студија као резултат конференција и семинара. Међународне институције и организације учиниле су велики напор за стварање оквира медијске писмености, а посебно Унеско, у чијој организацији су одржане четири важне конференције о медијској писмености. Такође, важно је споменути и допринос развоју медијске писмености на америчком образовном плану, гдје је веома значајна Конференција о медијској писмености (*National Leadership Conference on Media Literacy*), одржана 1992. године у Аспену, гдје је установљена и дефиниција медијске писмености као способност приступа, анализе, вредновања и слања порука посредством медија, а као фундаментални циљ медијске писмености истакнут је критички аутономан однос према свим медијима. На конференцији је учествовало 30 лидера из области комуникација у организацији престижног Аспен института. Резултат ове

конференције су и установљена четири елемента медијске писмености: приступ, анализа, евалуација и комуникација (*Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, 1992*).



Илустрација 3: Четири елемента медијске писмености (Аспен, 1992)

Унеско је дефинисао и промовисао медијско образовање кроз студију која је изведена кроз четири етапе, од 1982. до 2002. године: конференција у Гринвилду (1982), конференција у Тулузу (1990), конференција у Бечу

(1999) и семинар у Севиљи (2002). Током овог периода, постављени су и консолидовани темељи специфичног приступа медијском образовању. Различити документи и декларације издате на овим скуповима чине стабилну, валидну референцу за различите актере у медијској писмености широм свијета (Jolls, 2008).

Унеско је први покренуо питање медијске писмености када је окупио бројне стручњаке на конференцији у Гринвилду да расправљају о медијском образовању. Овај скуп резултирао је декларацијом која је имала за циљ да привуче свјетску пажњу на медијску едукацију становништва. *Декларација о медијском образовању (Declaration of Media Education)* потписана је 1982. године, када је утврђен и основни концепт медијске писмености. Он се временом мијењао, али је остао утемељен на основној идеји која подразумијева комуникацијска права која проистичу из основних људских права. Ова декларација нагласила је утицај масовних медија на свакодневни живот грађана почетком 1980-их година, са посебним освртом на ефекте које медији имају на дјецу и њихов развој и колико то представља изазов за школе. Након конференције, стручњаци су изнијели стратегију дјеловања која се састојала од следећих тачака:

- Успостављање медијског образовања од основне школе до универзитета;
- Циљеви медијског образовања: а) развијање знања о медијима, и б) развијање критичких способности и вјештина;
- Обука наставника;
- Промовисање истраживања у медијском образовању.

Занимљив дио овог приступа јесте да се тада медијско образовање посматрало као посао који треба повјерити искључиво школама и васпитачима. Та ексклузивност је, постепено, нестала.

Друга Унескова конференција о медијској писмености одржана је у Тулузу и на њој је учествовало 40 делегата из 180 земаља. На овој конференцији систематизована је и прецизно разграничена област

медијског образовања у теоријском, практичном и географском смислу. Оно што је важно за медијску културу јесте да је она на овој конференцији оцијењена као позитиван емитер информација и забаве, али је претходно потребна медијска писменост како би се те информације правилно тумачиле и користиле.

Медијско образовање као посебан предмет у основним и средњим школама и на универзитету постоји у већини земаља. Финци су први увели медијско образовање у образовни систем 70-их година 20. вијека. Затим је, 1982. године, деветнаест земаља потписало Унескову *Декларацију о медијском образовању* у Њемачкој. Земље су се декларацијом обавезале да ће увести медијско образовање у школске програме од предшколског до универзитетског нивоа, укључујући медијско образовање одраслих, али, прије свега, критички однос према цјелокупном медијском дјеловању. Ипак, на конференцији у Тулузу, констатовано је да је ситуација на међународном нивоу неуједначена. Земље као што су Канада, Велика Британија и Француска истакнуте су као пионири у увођењу медијског образовања у школски систем, за разлику од САД, гдје је медијско образовање ваннаставна активност, затим Русије, гдје су се тек почеле појављивати идеје о медијском образовању, или Италије и Шпаније и неколико латиноамеричких земаља, у којима постоје групе које активно раде на том питању, али није било систематског дјеловања које би постигло прави ефекат. Општи утисак био је да је много остало да се уради и да је посао који слиједи велики. Приоритет је и даље био обука наставника и побољшање наставних планова и програма о медијском образовању. Међутим, стратегија је постала сложенија и прецизнија од оне у Гринвилду. Такође, предложен је први нацрт програма обуке наставника о медијском образовању, који се састојао од: а) теорија и кључних концепата медијског образовања; б) историје медија, новинарских жанрова и медијских формата; в) основних елемената производње медијског

садржаја (штампаних и аудио-визуелних медија); и г) практикума о развоју вјештина медијског образовања.

Након Декларације, услиједила је међународна конференција у Бечу 1999. године *Образовање за медије и дигитално доба (Education for the Media and the Digital Age)*, коју је организовало Федерално министарство образовања и културе Аустрије у сарадњи са Унеском. Она је била трећи корак у процесу консолидације медијског образовања, у оквиру којег је битно измијењен комуникативни оквир који није више укључивао само масовне медије већ је публика постала важан дио дигиталног свемира. На конференцији су учествовале 33 државе из различитих дијелова свијета и све су одлучиле да уведу медијско образовање у своје образовне програме. Постављени су главни циљеви медијског образовања на прагу 21. вијека:

1. оснаживање медијске публике да у потпуности разумије медијску комуникацију и функционисање медија;
2. стицање компетенција неопходних за кориштење медија и комуникацију;
3. критичко анализирање, размишљање и производња медијских текстова;
4. идентификовање извора медијског садржаја и разумијевање политичких, друштвених, културних или комерцијалних интереса иза самих медија и контекста у којима дјелују.

У том смислу, постулирана је идеја да медијско образовање треба да буде дио основног образовања сваког грађанина, у свакој земљи на свијету, што је у вези са слободом изражавања и правом на информисање. С друге стране, у земљама у којима се и даље уводе нове технологије, медијско образовање може допринијети томе да грађани препознају потенцијал медија у заступању њихове културе и традиције. Укратко, медијска писменост је виђена као средство да се ојача и промовише демократија и, истовремено, као инструмент за развијање културне разноликости. Бечка конференција допринијела је стварању концепта медијског образовања

које задире у шири контекст активног и партиципативног у области изградње демократије и културне разноликости.

Унесков семинар у Севиљи, који је одржан 2002. године, представљао је кулминацију пута утемељења медијске писмености и прекретницу у изградњи међународног концептуалног оквира медијског образовања. У ствари, оживјели су принципи и опште дефиниције усвојене између конференција у Гринвилду и Бечу, али је по први пут утемељена декларација о потреби да се предузму конкретне мјере кроз активне промоције медијског образовања и истраживања у различитим секторима и да се то уради кроз сарадњу свих укључених актера, који су се, како је експлицитно признато, проширили далеко изван оквира формалног образовног система. Закључна дефиниција медијског образовања у Севиљи, која га разликује од просте образовне употребе медија и технологија, формулисана је на сљедећи начин: „Медијско образовање се односи на наставу и учење о медијима (не на наставу и друге предмете уз кориштење медија)“ (Perez Tornero and Varis, 2010: 66). Такође, наглашена је критичка анализа, која је била доминантна до тада, и „способност за креативну производњу“ (Perez Tornero and Varis, 2010: 66). Коначно, задржан је акценат на грађанским аспектима медијског образовања и промовисању осјећаја заједништва и друштвене одговорности, као и културно и лично богаћење. Из ове перспективе, семинар у Севиљи подразумијева велики корак напријед и кључну тачку у ревизији концепта медијског образовања, посебно у стратегијама које су морале бити усаглашене. Најзначајнији аспект ове прекретнице јесте проширење области медијског образовања и усвајање нове стратешке перспективе. Дефиниција медијског образовања предложена у Севиљи јасно се протеже изван школског окружења, а ипак га не напушта и апелује на напоре које актери у другим друштвеним сферама могу учинити, укључујући законодавце, власти, медијске индустрије и невладине организације. Упечатљиво, конференција је одржана баш у вријеме када је интернет



пролазио кроз велику експанзију и када се број удружења грађана увећавао широм планете. Оно што је посебно примјетно јесте наглашавање потребе да се медији укључе у посао медијског образовања. Овај нагласак је обликован на два начина: а) развојем односа са медијском индустријом и успостављањем платформе за сарадњу, и б) приједлогом за развијање стандарда квалитета медијског садржаја, који ће допринијети томе да професионални комуникатори буду више свјесни ефеката и посљедица свог рада.

На конференцији у Севиљи, промијењен је став о томе да ли су медији у стању да допринесу развоју критичке свијести медијске публике. Иако не недостаје одређена контроверза, постигнут је јасан став у корист учешћа медија у промовисању медијског образовања. Апеловано је на одговорност професионалаца (новинара) и медијских компанија и подржана идеја да партиципативна, демократска и критичка комуникативна сфера подстиче одрживост и стабилност медијске индустрије. Ови нови ставови и помирљиви тон у односу на медијску индустрију могу се приписати учешћу на семинару медијских професионалаца и стручњака из Латинске Америке. У овим земљама, развој локалних медија и многих популарних начина промовисања медијског образовања имају тенденцију савеза између појединих медија и дјелатности у образовању, без умањивања критичке перспективе. Међутим, у земљама у енглеском говорном подручју, које је до тада имало велики утицај на концептуализацију медијског образовања, преовладавао је критички став да није пожељно предузимање заједничке акције са медијима. Дакле, ако можемо говорити о „духу Севиље“, он би морао да буде у вези са жалбама усмјереним на многе различите друштвене и институционалне секторе за учешће у медијском образовању. Од семинара у Севиљи, медијско образовање је престало да се посматра као ексклузивно подручје наставника и ученика; умјесто тога, у промоцију медијског образовања треба да се укључе и медијски професионалци,

законодавци и грађанске и политичке институције (Perez Tornero and Varis, 2010).

Семинар у Севиљи био је корак напријед у прихватању медијског образовања као кључног субјекта у образовању и медијској политици.

Бројне су међународне институције делегирале и развиле Унескове приједлоге, а посебно се истиче Европска комисија, која је изразила посебну забринутост због посљедица интензивног кориштења интернета од стране дјецe. Из тог разлога, Комисија је покренула програм „Сигуран интернет“, којим је покушала да заштити дјецу од потенцијалних ризика интернета: приступа насилним или сексуалним садржајима, губитка приватности, узнемиравања, нежељених контаката, зависности и сл. Један од најважнијих приједлога овог програма јесте посматрање медијске едукације у оквиру породице и невладиних организација. Све је конкретизовано када је Комисија почела да спроводи програм медијског образовања који је представљен на састанку Савјета у Лисабону 2000. године. Програм је подразумијевао стратегију која промовише оно што се тада звало дигитална писменост и неколико студија и анализа које ће помоћи управо у осмишљавању ефикасне стратегије. У том контексту је и студија *Промовисање дигиталне писмености* (Perez Tornero, 2005), која препоручује одговарајућу стратегију за развој дигиталних компетенција:

- Стицање дигиталних компетенција не значи само стицање техничких и оперативних способности већ подразумијева процес културних промјена. Када неко научи да користи технологију, развијају се и нове психолошке способности и начини опажања, размишљања и разумијевања, што доводи до нових начина интеракције са другима и креирања заједничких искустава и успостављања колективног начина размишљања. Дакле, са развојем дигиталних вјештина, долази и до културног преображаја. Ако политика која је усмјерена на развој информационог друштва не узима у обзир овај аспект културне трансформације, онда све

иновације остају на површини, без икаквог утицаја на побољшање система.

- Као резултат дигиталне писмености, политика и пројекти који су у вези са њом морају узети у обзир шири контекст у којем ове вјештине дјелују и утичу на различите трансформације. То се односи на комплексне, системске, институционалне и културне промјене које треба ријешити у цјелини. На примјер, то је случај са увођењем дигиталне писмености у школе или у оквиру производње. Ако се образовни и продуктивни системи не трансформишу сходно образовању грађана и њиховој динамици усвајања нових вјештина, ризикује се да новостечене вјештине грађана постану ирелевантне и неодрживе, потпуно изолован феномен. Препоручено је да Комисија редефинише своју стратегију промоције дигиталних компетенција. Циљ није био развијање вјештина као фактора који одговара личним способностима, већ да их појединац разумије у много ширем оквиру социјално-институционалних промјена. Непосредна посљедица овог приступа помаже да се преусмјери концепт дигиталне писмености, што је и учињено у неколико димензија.
- Док се дигитална писменост раније сматрала вјештином правилног кориштења дигиталних инструмената и узимао се у обзир само однос човјек–машина, ова студија препоручила је да се феномен посматра из шире и сложеније перспективе: човјек – машина – технолошки контекст и контекст медији–институције–култура. Дигитални инструменти били су само дио овог контекста и, стога, ако су развијене само дигиталне компетенције, напредак је само дјелимичан и биће мање одржив. Да би се осигурало истинско оснаживање појединаца, они морају да развију компетенције усмјерене на комплетан технолошки контекст, који је доминирао не само дигиталним медијима већ и свим осталим.

- Ако се узме у обзир само стицање нових оперативних вјештина, а не огроман потенцијал трансформације на психолошком и културном нивоу, успјех није потпун. Потребно је да се иде даље од оперативног дијела дигиталне писмености.
- На крају, не треба ограничити визију стицања вјештина дигиталне писмености. Из тог разлога, важно је да се, уз оперативни приступ, напор уложи у критичку димензију, да се стекне свијест о посљедицама технолошког прогреса и да се развију одређене вјештине које су у вези са тим прогресом. Закључак ове студије био је да се, из свих наведених разлога, концепт дигиталне писмености шири као дио медијске писмености, која је препознала значај технологије и медијске конвергенције. Треба додати још критичке вриједности и свијест о медијском образовању као дијелу општег образовања (Perez Tornero and Varis, 2010).

Свеобухватна дефиниција дигиталних вјештина



Илустрација 4: Свеобухватна дефиниција дигиталних вјештина (López, 2009: 32)

Међутим, потреба да се промијени политика дигиталне писмености не потиче само из једне студије. Закључак о томе настао је на основу анализе коју је спровела Европска унија. Као рани приступ дигиталној писмености, Европска комисија усвојила је инструментални концепт који се односио на безбједно и критичко кориштење информационо-комуникационих технологија у слободном времену, учењу и комуницирању. Главни циљ Европске комисије био је да се подстакне кориштење рачунара и интернета. То је резултирало акционом политиком подијеленом у два дијела. Први дио односио се на олакшан приступ новим технологијама, те снабдијевање школа приступом интернету и рачунарима. Други дио односио се на инструкције о кориштењу интернета. Ова политика трајала је до 2008. године, јер је Комисија примијетила бројне пропусте и недостатке у овој политици. Један од недостатака био је то што поједине групе грађана нису успјеле да интегришу нови начин комуникације у свој свакодневни живот, понекад због недостатка мотивације или неуспјеха у остваривању корисности приликом кориштења нових технологија. Други недостатак јесте да само техничко учење није довољно и не изгледа смислено за појединце. Европска комисија тада је објавила да квантитативна политика (више рачунара, више интернета, више техничких вјештина) није била довољна и због тога је почела да се фокусира на промовисање промјене културне климе, тј. мотивисање и промјену свијести грађана, јер су ови фактори пресудни. Да би се ове промјене оствариле, неопходно је да грађани интегришу информационо-комуникационе технологије у свој живот, да пронађу у њима вриједност и корисност. Нова политика треба да нагласи ангажованост грађана, критичко учење, квалитативну употребу нових алата и њихово правилно кориштење. Грађани треба да имају пуну свијест о значењу и посљедицама примјене нових дигиталних алата. Управо су поменута студија и практични захтјеви Европске уније довели до

преиспитивања концепта дигиталне писмености (Perez Tornero and Varis, 2010).

Поред поменуте четири Унескове и једне америчке конференције о медијској писмености, треба издвојити и Конференцију о информационој писмености и цјеложивотном учењу која је одржана 2005. године у Александрији. Она је важна јер је приликом дефинисања информационе писмености наглашено да сви њени процеси укључују медије и технологије и дају оквир за медијску и информациону писменост, а у свим новијим Унесковим документима користи се појам „медијска и информациона писменост“ (*Media and Information Literacy – MIL*). Такође, 2007. године одржан је скуп у Паризу на којем је донесено дванаест препорука за развој концепта медијског образовања. Најзначајније препоруке односе се на концепт медијског образовања који обухвата све врсте медија, јачање споне између медијског образовања и поштовања културних различитости и људских права, дефинисање основних вјештина и метода евалуације, интегрисање медијског образовања у основну обуку наставника, као и укључивање свих релевантних актера у процес медијског образовања. Унеско је 2011. године објавио публикацију *Програм медијске и информационе писмености за наставнике* и тиме сумирао претходне резултате у овом подручју. Програм омогућава свим владама да унаприједи медијску писменост у својој земљи на основу циљева одређених још у Гринвилду (Тајић, 2013).

Водећи европски стручњаци у Унеску објавили су на Првом европском форуму о медијској и информационој писмености у Паризу 27. и 28. маја 2014. године 29. извјештај о медијској и информационој писмености. Извјештај је резултат заједничког рада Унескоа и Европске комисије у оквиру Глобалног савеза за партнерство за медијску и информациону писменост (GAPMIL). Спољне процјене су кључне у унапређењу медијске и информационе писмености у Европи, јер дигитални цунами захтијева радикалне промјене политике. Извјештаји се

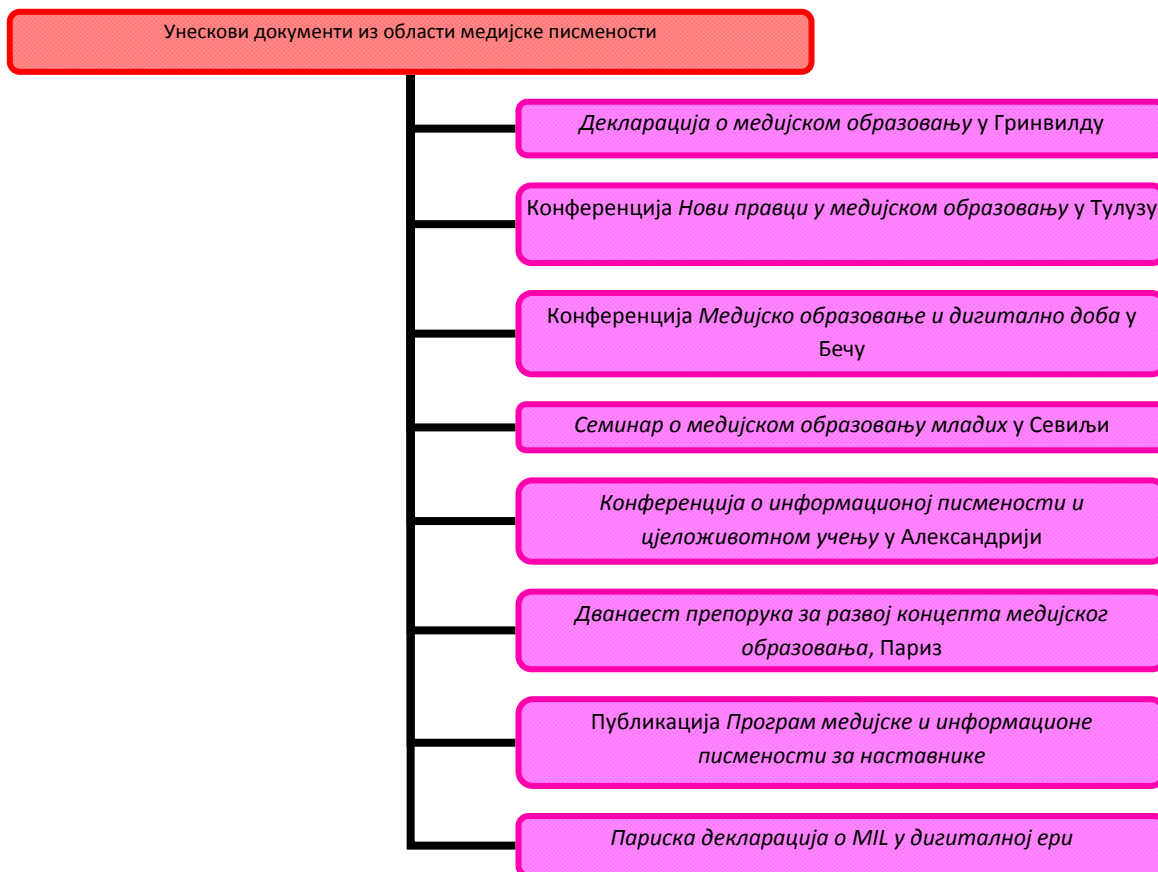
усредсређују на начелне оквире, акционе планове у циљу изградње капацитета и улогу ангажованих учесника (Unesco, 2014).

Учесници Форума усвојили су Декларацију о МПЛ у дигиталној ери. Декларација потврђује значај МПЛ и позива на нови фокус на МПЛ у данашњем дигиталном окружењу, као и сарадњу међу кључним актерима и интересним групама који могу утицати на напредак медијске и информационе писмености. Форум је окупио преко 350 учесника из цијеле Европе и из преко 15 земаља изван Европе. Циљ Форума био је да пружи подршку националним политикама и стратегијама за МПЛ, као основу за подршку слободним, независним и плуралистичким медијима, као и да се омогући грађанима да ефикасно одговоре на питања приватности, безбједности и етике у дигиталној ери. Учесници су идентификовали изазове у успостављању МПЛ политике с циљем постизања што бољих резултата. Улогу технологије нагласила је шеф Одсјека за развој медија и друштва Мирта Лоренцо (Mirta Lourenco), која је отворила Форум у име Унеска. Она је позвала да медијска и информациона писменост буду доступне свим грађанима, с обзиром на то да је вријеме у којем живимо под утицајем медија и технологија. Представљени су и резултати истраживања European Media Education Research (EMEDUS) о праћењу и спровођењу медијске и информационе писмености у Европи. Истраживање је спроведено у 27 европских земаља. На основу ових резултата, понуђене су препоруке за унапређење медијског образовања у европским школским програмима, неформалном образовању и образовању за угрожене групе.

Професор Жозе Мануел Перез Торнеро (Jose Manuel Perez Tornero), шеф Одсјека за новинарство и комуникације на Универзитету у Барселони, лидер ове истраживачке иницијативе, изјавио је сљедеће: „Медијска и информациона писменост нису само један циљ. То је катализатор за развој иновација у образовној пракси, комуникацијама, култури и политици. Медијска и информациона писменост на крају ће

бити вјештина у образовању. Изнад свега, то ће бити прилика да се обнови учење и подучавање“ (Unesco, 2014). На форуму су представљени и резултати Европске кооперације за науку и технологију (European Cooperation in Science and Technology – COST), која је оцијенила профил МПЛ у 29 европских земаља. Припремљен је и представљен оквир стратегије за МПЛ која треба да помогне грађанима да унаприједи своје компетенције за медијску и информациону писменост у свакодневним искуствима и на мрежи. Укупни осјећај учесника јесте да је први европски МПЛ форум велики успјех и договорено је да се форум одржава сваке године (*Paris Declaration on Media and Information Literacy adopted*, 2014). Такође, тада је заказан и први МПЛ форум на америчком подручју који је одржан у Мексику у децембру 2014. године у организацији Универзитета у Мексику и Универзитета у Барселони, под називом „Latin American and Caribbean Media and Information Literacy Forum“. Форум је окупио преко 300 делегата који се баве медијском и информационом писменошћу, из цијелог свијета. Одржане су бројне дебате, конференције и радионице. Један од главних циљева форума био је укључивање МПЛ као дисциплине у наставне програме. Форум је затворен представљањем Мексичке декларације о МПЛ (*First Latin American and Caribbean Media and Information Literacy Forum*, 2015).





**Илустрација 5:** Документи Унеска из области медијске писмености

Медијска и информациона писменост увијек су биле повезане, али је већа доступност садржаја путем интернета и мобилних платформи допринијела све већој испреплетености ових писмености. Информациона писменост наглашава значај приступа информацијама, кориштења и евалуације информација. Обим информационе писмености проширен је у односу на почетни и обухвата све врсте садржаја и информација. У складу с тим, у процесу израде МПЛ индикатора, Унеско је посматрао информациону и медијску писменост заједно као информациону писменост – медијску писменост или медијско-информациону писменост (MIL). Међутим, ово не мора да буде коначан оквир медијске и информационе писмености, јер су изазови у погледу концептуализације и дефинисања МПЛ велики. Развој медија подржава и одржава медијску и

информациону писменост друштва. Развој медија и информационих система, медијска писменост и информациона писменост међусобно су повезани и зависни и постало је све теже разликовати их. Медијска и информациона писменост су од суштинске важности за оснаживање грађана у критичком приступу и знању о функцијама медија, информационих система и садржају који пружају (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011).

Концепт медијско-информационе писмености је сасвим логичан с обзиром на опсег једне и друге писмености посматране појединачно. Оне се преплићу и имају много додирних тачака, али то не значи да медијска писменост губи своју аутономију. Она и даље задржава свој оквир, а концепт МПЛ значи само идентификовање једне нове појаве у процесу развоја медијске писмености.



**Илустрација 6:** Фактори медијске и информационе писмености (Unesco, 2011)  
(Media Literacy, 2011: <http://projectliteracyamongyouth.blogspot.com/p/media-literacy.html>  
(22.07.2014))

## **2.12. Образложење за медијску и информациону писменост (MIL)**

Медијска и информациона писменост (MIL) пружа појединцима знање о функцијама медија и информационих система, условима под којима се ове функције обављају, као и начину на који грађани могу процијенити квалитет медијског садржаја, али и побољшати га. Медијска и информациона писменост омогућава грађанима да уз помоћ потребних компетенција траже и користе све предности основног људског права – права на слободу мишљења и изражавања. Медијска и информациона писменост, такође, нуди појединцима и заједницама 21. вијека важне компетенције за ефикасно кориштење информација, медија и информационо-комуникационих технологија. Помаже им да развију критичко мишљење и вјештине доживотног учења на основу којих могу да постану активни грађани, да учествују у друштвеним процесима, не заборављајући на етичност.

Циљ MIL је да омогући грађанима да користе своја права слободно изражавања, приступа информацијама, вредновања садржаја, учешћа у креирању садржаја, као и да се чује њихов глас у друштву. У најбољем случају, MIL учи глобалну јавност да процијени доступне информације – укључујући оне које пружају формални и неформални медији – о потребама у свијету; да изабере смислено рјешење међу онима која су у понуди; да комуницирају са другима и да се ангажују пропорционално и одговорно. Такође, локално израђени пројекти који се фокусирају на медијско образовање посебно су ефикасни. Укратко, информациона и медијска писменост су алат који треба посматрати као суштински дио појединца, заједнице, организационог, социјалног и економског развојног процеса. Медијска и информациона писменост оснажује појединце и проширује заједнице које су раније биле ограничене на владе, компаније и друге званичне институције. Бројне студије, конференције и радионице су у протеклих тридесетак година покушале да објасне и дефинишу обим

MIL. На основу досадашњих резултата, може се направити резиме медијске и информационе писмености, као и медија уопште:

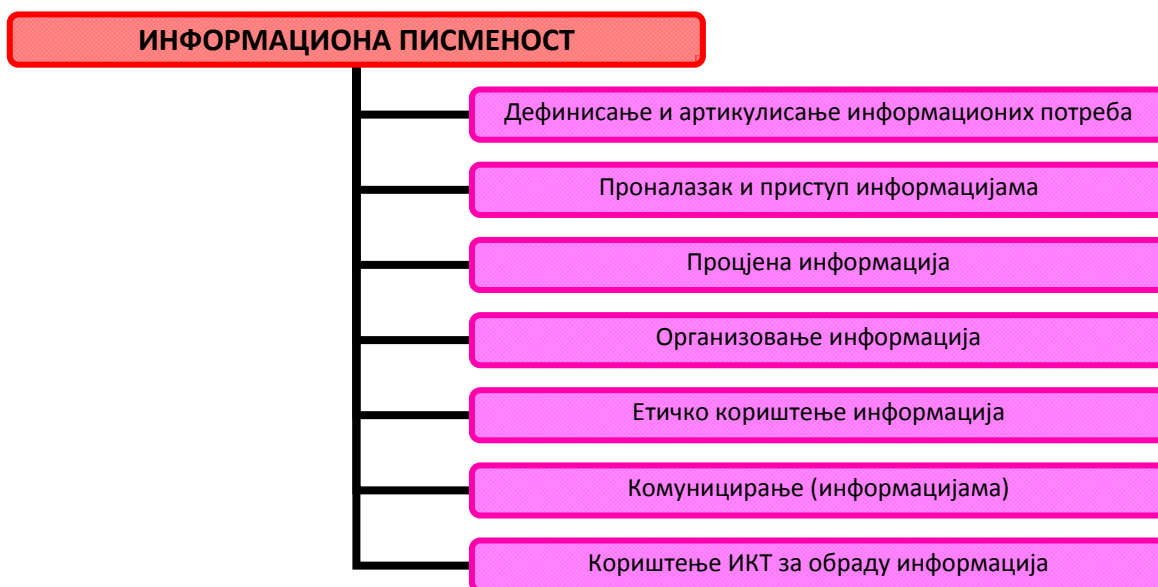
- Медији укључују масовне медије свих врста, интерактивне медије (интернет, на примјер) и неформалне медије, као што су твитер, блогови итд.
- Медијску писменост је изузетно тешко дефинисати и она обично укључује све фазе животног циклуса комуникације у којој учествују корисници свих медија.
- Информациона писменост обухвата компетенције за ефикасно кориштење докумената свих врста у свим животним циклусима и способност разумијевања етичких импликација ових докумената.
- Дигитална писменост, која је суштински и комплементарни дио медијске и информационе писмености, односи се на ефикасно кориштење информационо-комуникационих технологија приликом комуницирања током цијелог животног циклуса.

Унескова употреба термина „MIL“ одражава покушај да се обједине различитости, али и везе између писмености у области информисања, медија и информационо-комуникационих технологија (ИКТ). Такође, издваја се неколико категорија промјенљивих индикатора MIL. Двије основне категорије промјенљивих индикатора MIL јесу:

1. индикатор за мјерење доступности институција које његују и промовишу MIL у друштву и
2. индикатор за медијско-информациону писменост наставника/тренера.

Према Унесковом програму за медијску и информациону писменост наставника, у MIL је укључено више сродних писмености. То су: компјутерска писменост, дигитална писменост, слобода изражавања, информациона писменост, интернетска писменост, библиотечка писменост, медијска писменост те писменост вијести (Moeller, Joseph, Lau,

Carbo, 2011). У оквиру Програма за медијску и информациону писменост наставника, идентификовани су кључни елементи МП, који су представљени у илустрацији 7. и илустрацији 8.



Илустрација 7: Информациона писменост (Unesco, 2011) (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011: 14)



Илустрација 8: Медијска писменост (Unesco, 2011) (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011: 14)

### 2.12.1. Дефиниција МП

Као што је већ истакнуто, тренутно не постоји универзално прихваћена дефиниција медијске писмености, информационе писмености, дигиталне писмености, па чак ни самих медија. Ипак, док се не утврди стандардна дефиниција, неколико националних и међународних организација дефинисале су све три ове писмености. У већини случајева, ове дефиниције описују медијски, информационо и дигитално писмене особе, у смислу посједовања одређених компетенција. Ово произлази из чињенице да се свака од ових писмености појављује као посебно поље и да институције препознају потребу да јавност стекне одређено знање и вјештине. У свом нацрту рада *Conceptual relationships of information literacy and media literacy* Jesús Lau даје оквир концептуалне конвергенције медијске и информационе писмености:

Сви аспекти МП укључују концепт информација унутар њихових дефиниција. „Информациона писменост оснажује појединце из свих животних сфера да ефикасно траже, процјењују, користе и стварају информације и тако остваре своје личне, друштвене, професионалне и образовне циљеве“ (Unesco, 2006). Медијска писменост генерално је конципирана као знање и вјештине појединца потребне за анализу, процјену и производњу медијских порука (Martens, 2010). Из ове двије дефиниције може се закључити да су медијске поруке дио шире сфере информација која укључује медије у обликовању информација у било којем формату. Медијски и информационо писмена особа није само неко ко је стекао одређени ниво знања о садржају информација и медијима или неко ко је у стању да примијени критичке вјештине приступа информацијама и медијским порукама. Ти елементи су компоненте шире МП. Жељени исход учења и стицања медијске и информационе писмености јесте да особе које већ посједују одређена знања могу самостално доносити одлуке и више учествовати у социјалном и

економском животу. Имајући у виду да различите дефиниције илуструју да су концепти медијске и информационе писмености компатибилни у погледу општих појмова, да је контекстуални фокус главна разлика међу њима, аутори предлажу да МПЛ буде дефинисана као скуп три основна елемента (категорије) који су у вези са медијима и информацијама: *Access, Evaluation/Understanding and Use* – приступ, оцјена/разумијевање и кориштење (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011).

За разумијевање МПЛ, неопходан је и озбиљнији приступ индикаторима/варијаблама који мјере колико и који фактори утичу на стицање медијских и информационих вјештина код појединца. Промјенљиви и будући изведени показатељи намијењени су за мјерење колико јавне и приватне институције промовишу медијску и информациону писменост, укључујући владина министарства, невладине организације, организације цивилног друштва, медије, образовне институције (основног, средњег и високог нивоа), телекомуникације и друге јавне и приватне корпорације. Табела која слиједе приказује управо те индикаторе у двије категорије. Ови индикатори су установљени на састанку Унескове експертске групе у Бангкоку 2010. године и имају за циљ да што прецизније представе слику медијске и информационе писмености. Они нису коначни и остављен је простор за нове сугестије па због тога у табелама умјесто „индикатори“ пише „ка индикаторима“. Обје категорије имају много ставки иако је индекс поједностављен због оперативности и економичности уколико нека држава или институција одлучи да га користи.



Табела 2: Контекст медијске и информационе писмености (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011: 38)

Контекст медијске и информационе писмености		
Тема	Показатељи (варијабле)	
а. МИЛ образовање	1.	МИЛ присутност у основној школи
	2.	МИЛ присутност у средњој школи
	3.	МИЛ присутност у струковном оспособљавању
	4.	МИЛ програм на трећем нивоу образовања
	5.	МИЛ оспособљавање предавача (први, други и трећи ниво образовања)
	6.	МИЛ образовне активности у школама
	7.	МИЛ образовне активности у библиотекама и библиотечким заједницама
	8.	МИЛ ресурси подучавања и учења
	9.	МИЛ конференције/ конгреси
б. МИЛ политика	10.	Национална МИЛ комисија или одговарајуће тијело
	11.	Однос националне МИЛ комисије према цивилном друштву и јавним организацијама и повезаност са цивилним друштвом и/или министарством образовања
	12.	Медијска регулатива и политика власништва
	13.	Родитељска контрола медија
	14.	Контрола медија
	15.	Постојање регулаторних органа
	16.	Усмјереност регулаторних органа на МИЛ
	17.	Постојање слободе информисања (Закон о слободи приступа информацијама – ЗОСПИ)
	18.	Спровођење Закона о слободи приступа

	информацијама	
	19. Постојање Закона о слободи изражавања	
	20. Спровођење Закона о слободи изражавања	
<b>в. Контекст генерисаног садржаја</b>	21. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја у штампаним медијима: новине и часописи (плаћени и бесплатни)	
	22. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја телевизијске мреже/станице	
	23. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја путем радио-станице (јавне или приватне)	
	24. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја путем кабловске/сателитске компаније	
	25. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја путем телеком оператера	
	26. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја провајдера/продаваца мобилне телефоније	
	27. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја интернетских провајдера	
	28. Промоција МИЛ и употреба генерисаног садржаја у биоскопима и на филмским фестивалима	
	29. Фестивали медија и мултимедија	
<b>г. Цивилно друштво</b>	30. Организације које су активне у МИЛ	
	31. Промоција МИЛ иницијативе за запослене на радном мјесту и/или путем мреже	
	32. МИЛ активности организација цивилног друштва (невладине организације)	
	33. Координација/сарадња између организација цивилног друштва (невладиних организација)	

д. Истраживање	34.	Број истраживача	
	35.	Број МП истраживача	
	36.	МП истраживања појединих организација и институција у земљи (влада, цивилно друштво, медији и/или образовне институције)	
	37.	Број регистрованих патената	

Индикатори за МП мјере индивидуалне способности међу библиотекарицама, наставницима/тренерима, наставницима у обуци, као и студентима. Ове промјенљиве имају за циљ да се прилагоде локалном нивоу прије употребе. Могу се прилагодити различитим земљама и регионима за мјерење компетенција на основном, средњем и високом нивоу у оквиру формалног система образовања. Намјена ових индикатора јесте да помогну владиним мјерама у праћењу сопственог напретка ка МП и да боље информишу своје потенцијалне домаће и иностране партнере, као што је Унеско, о својим потребама.

### 2.13. Основни принципи у медијском образовању

Организација Унеско, Европска комисија, Европски парламент и многе медијске организације (AML,<sup>2</sup> CML,<sup>3</sup> NAMLE<sup>4</sup>) имају веома прецизне дефиниције медијске писмености и њених компонената. Заједнички циљ организацијама јесте медијско образовање у школама. Медијско образовање је дио основних права сваког грађанина у свијету и настава у школама треба да буде усмјерена на то да дјеца боље разумију свијет и учествују у демократском и културном животу. Медијско образовање треба да има за циљ да развије информисане, активне и ангажоване грађане који су потребни у демократском друштву. Такође, медијско образовање треба да има за циљ да даје дјечи могућност да ефикасно користе медије у контексту демократских права и грађанске одговорности. Комуникативна способност је такође важна: стварање медијског садржаја, кориштење креативних, техничких, семиотичких и социјалних вјештина за креирање блога или учешће у виртуелним заједницама. Све четири организације слажу се у томе да се вјештине медијске писмености могу сажети у четири области: приступ, анализа, евалуација и креативна производња. Све ове вјештине увећавају аспект личног развоја: свијест, критичко размишљање и способност рјешавања проблема. Медијско образовање је дио контекста цјеложивотног учења и треба да се користи у сврху креирања мреже организација и њихове међународне видљивости. Још не постоје апсолутни заједнички критеријуми шта добро медијско образовање треба да садржи, али поменуте организације наглашавају значај глобалне тенденције заједничког дефинисања медијског образовања, јер то јача везу између медијског образовања, културне различитости и поштовања људских права.

<sup>2</sup> The Association for Media Literacy.

<sup>3</sup> Centre for Media Literacy.

<sup>4</sup> National Association for Media Literacy Education.

Поред свих наведених и очигледних разлога за улагање у медијско образовање и развој медијске писмености, ријетко постоји ставка у државном буџету за медијску писменост. Она се обично сматра дијелом неког ширег програма. Међународни центар за новинаре медијску писменост види као дио наставног рада и тако се посматра у већини земаља. Такође, релативно је мали дио потрошње предвиђен за развој самих медија. Како процјењује Америчка организација за имплементацију медијске писмености, потрошња за развој медија у САД порасла је са 0,2 одсто у 2006. на 4,3 одсто у 2011. години. Ово је занемарљив износ када се узме у обзир да Влада САД финансира развој медија са само 0,4 одсто од укупне америчке спољне помоћи (Burgess, 2013). Медијска писменост такође пролази кроз велику промјену у начину дефинисања. У својој традиционалној дефиницији она је представљала способност грађана да процијене пристрасност и тачност долазних информација, као и важну компоненту партиципативне демократије. Међутим, појава дигиталних медија и платформи друштвених мрежа учинила је да сваки грађанин постане потенцијални произвођач информације. Као одговор на то, појам медијске писмености развио се и сада укључује нове компоненте које се односе на способност креирања квалитетног садржаја и његове дистрибуције. Ипак, у свијету постоји само неколико програма медијског образовања који покушавају да обухвате цијелу популацију. Медијска писменост се углавном третира кроз традиционалне програме обуке. Грађани широм свијета нису само конзументи медија, они су постали и произвођачи медијског садржаја и због тога програми обуке медијске писмености треба да имају многобројну публику (Burgess, 2013).

У земљама у региону у којима је започео процес медијског образовања, акценат се ставља на медијско образовање дјецe. То је добар први корак, али не треба заборавити ни медијско описмењавање одраслих. Свакако, велики број дјецe је свакодневно у контакту са медијима, укључујући и интернет, и то не треба игнорисати. Дјецa се данас забављају

уз медије, уче, комуницирају, стичу навике, граде ставове и односе. Дигитални медији подјелом екрана омогућавају неколико радњи истовремено и нуде разне олакшице. На примјер, Google Earth омогућава да одете у било коју земљу без гледања у атлас. У различитим виртуелним заједницама, дјеца различитих интересовања могу да буду у контакту једни са другима, иако су можда у различитим земљама. Медијско образовање данас је важно, јер све више и више дјеце има приступ различитим медијима код куће и у школи. Постоји потреба да се развију вјештине које омогућавају корисницима да постану, прије свега, информационо писмени. Медијска писменост има тенденцију да се фокусира на културу изражавања и критичку димензију, која у оквиру информационих вјештина недостаје. Медијска и информационо писменост основни су дио настојања да медијско и информационо друштво буде способно да промовише професионалност, демократију и одрживост друштва. Шведски извјештај о употреби медија из 2008. године показао је, између осталог, да све више дјеце предшколског узраста користи медије. Према овом извјештају, сваки пети трогодишњак и сваки други петогодишњак почели су да користе интернет са својим родитељима. Када дјеца крену у школу, троје од четворо дјеце се већ упознало са интернетом. Такође, када крену у школу, десет пута више користе интернет код куће него у школи. У 2007. години у Шведској, просјечна вриједност употребе интернета код куће била је више од 12 сати недељно, а у школи тек нешто више од један сат недељно. Тешко је наћи дијете узраста од десет година које не користи интернет. Једна од интерпретација овог извјештаја може бити да дјеца имају погодан приступ медијима и код куће и у школи. Половина домаћинстава у Шведској имала је 2007. године приступ интернету. У извјештају се наглашава важност да се чак и дјеца предшколског узраста науче да одговоре на изазове медија на разборит начин. Иако је ово обавеза родитеља, школе имају мисију да подрже родитеље на одговоран начин (Oxstrand, 2009).

### 2.13.1. Од дигиталних до медијских компетенција

Медијски контекст се током 1990-их година промијенио, у складу са циљевима који су наведени на конференцији у Гринвилду. Информационо-комуникационе технологије више нису могле да се одвоје од употребе масовних медија, јер масовни медији сада постоје захваљујући њима. Сви медији су дигитализовани и интернет је постао *медиј медија*. На овај начин, комуникативна сфера спојена је са сфером информационо-комуникационих технологија, што намеће неколико питања: зашто се дигитална писменост, која је у вези са рачунаром и интернетом, не интегрише са образовним медијима; зашто дигитална писменост не егзистира као дио ширег концепта медијске писмености ако кориштење рачунара сада заправо значи активно учешће у свијету нових медија и комуникационих мрежа? Европска комисија је систематски одговорила на сва ова питања кроз неколико студија групе експерата која је почела са радом 2007. године. Први корак у овим напорима био је приједлог ширег, детаљнијег дефинисања медијске писмености.

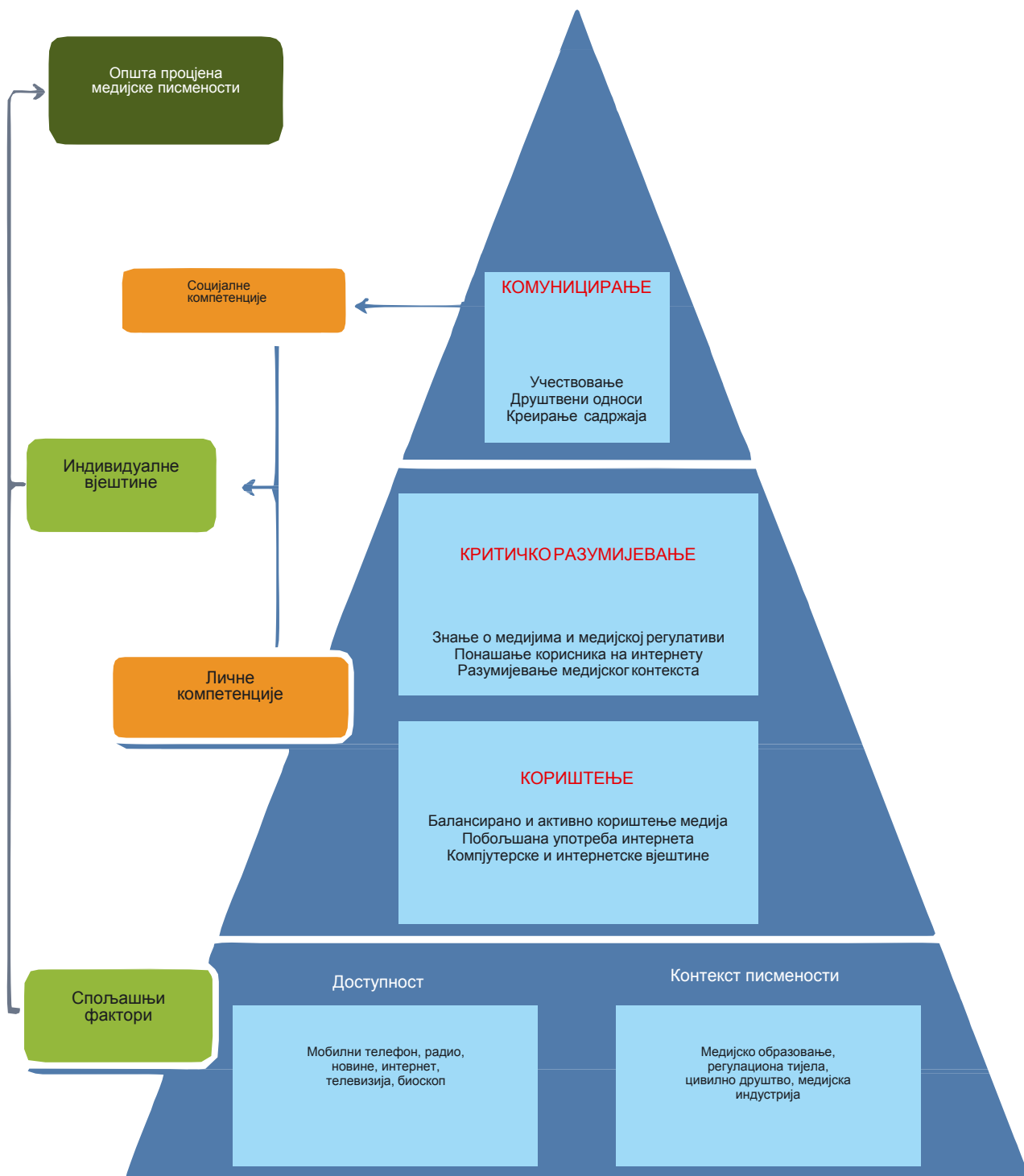
Медијска писменост се може дефинисати као способност приступа, анализе и процјене моћи слике, звука и порука са којима се суочавамо свакодневно и који имају важну улогу у савременој култури. То укључује индивидуалну способност комуникације уз помоћ медијских вјештина. Медијска писменост односи се на све медије: телевизију, филм, радио, снимљену музику, штампу, интернет и било које друге дигиталне комуникационе технологије. Сврха медијске писмености је да подигне ниво свијести о различитим облицима медијских порука које свакодневно улазе у наш живот. То би требало да помогне грађанима да схвате како медији утичу на њихову перцепцију, увјерења и личне одлуке. То би требало да обезбиједи грађанима способност за критичку анализу и креативност за рјешавање проблема, претварајући их у свјесне, продуктивне потрошаче информација. Медијско образовање је дио

основних права сваког грађанина у свакој земљи на свијету, баш као и слобода изражавања и право на информисање, а од кључног је значаја за постизање консолидоване демократије. Данас је медијска писменост један од кључних предуслова за остваривање активног грађанства, а то је једна од сфера у којима би требало да се промовише интеркултурални дијалог. Осим тога, медијско образовање је основни инструмент за подизање свијести медијских корисника о питањима која се односе на ауторска права (Perez Tornero, 2004). Нови приступ медијској писмености проширио је њен концепт у односу на традиционални и систематизовао комплексан скуп елемената који конвергирају у дефиницији медијске писмености.

### **2.13.2. Медијска писменост као систем компетенција**

Значајним документом Европске уније сматра се Директива о аудио-визуелним медијским услугама у којој је јасно дефинисана медијска писменост као скуп вјештина, знања и разумијевања које омогућавају конзументима да медије користе учинковито и сигурно. Ова директива је налагала обавезу извјештавања о стању медијске писмености, због чега је Европска комисија 2009. године конзорцијуму који предводи Европска асоцијација за остваривање интереса гледалаца повјерила израду *Студије о критеријумима за пројекту нивоа медијске писмености*. Основни циљ ове студије био је да се утврде критеријуми за мјерење нивоа медијске писмености у земљама чланицама Европске уније због обавезе извјештавања о стању медијске писмености (Тајић, 2013).



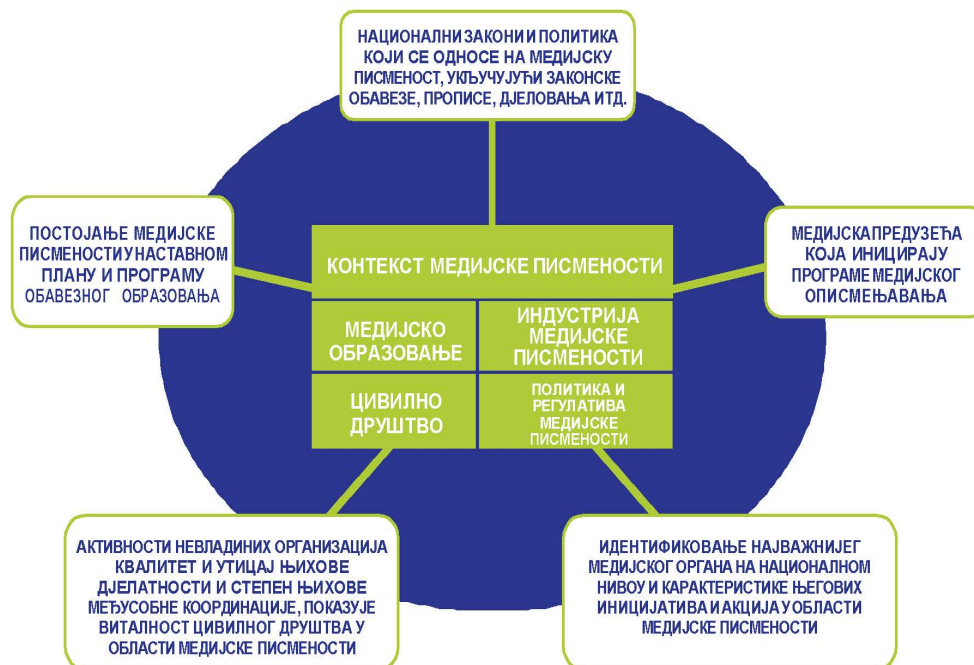


Илустрација 9: Критеријуми за различите нивое медијске писмености (Media Literacy Criteria, 2014: <http://www.mediamillion.com/2011/06/media-literacy-criteria/?lang=en>) (21.07.2014)

У оквиру студије, медијска писменост подијељена је у двије димензије: личне компетенције и фактори средине. Способност коришћења медија, критичко разумијевање и процјена информација, креирање поруке, комуникација и интеракција – све су то индивидуалне компетенције. Фактори средине су скуп контекстуалних фактора који утичу на појединце и односе се на медијско образовање и права грађана (*Media Literacy Criteria*, 2014). Затим су ове двије димензије подијељене по критеријумима. Индивидуалне компетенције обухватају употребу (медија), критичко разумијевање и комуникативне способности. Фактори животне средине огледају се у контексту медијске писмености и медијске доступности. Стога, када се покушава разјаснити структура медијске писмености, може се анализирати модел пирамиде организације компетенција, од основе до врха. Основа пирамиде илуструје предуслове медијске писмености и овај ниво састоји се из два дијела: доступности медијских технологија и услуга и контекста медијске писмености. Без ова два критеријума, развој медијске писмености не би био одржив. Ова два критеријума су аутономне компоненте, али су у одређеној мјери међусобно повезани. Политика медијске писмености спроводи се у контексту доступности, а поједини аспекти доступности су условљени контекстом или су под утицајем контекста. На нивоу употребе медија, мора се направити разлика између физичког приступа медијима и медијском садржају, са једне стране (што зависи од расположивости у датом окружењу), а потом способности, како когнитивних, тако и практичних, са друге стране. Дакле, може се говорити о употреби и условима приступа медијима (Perez Tornero, 2010).



Илустрација 10: Доступност медија (<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Media-Availability.jpg>) (07.08.2014)



**Илустрација 11:** Контекст медијске писмености (<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Media-Literacy-Context.jpg>) (07.08.2014)

Личне компетенције илуструју други ниво пирамиде и почињу од кориштења, секундарног предуслова развоја медијског описмењавања. Кориштење је раскрсница између расположивости и оперативних способности. То су практичне вјештине са ниским степеном самосвијести.



Илустрација 12: *Кориштење медија* (<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Use.jpg>) (07.08.2014).

Затим слиједи критичко разумијевање, познавање медија и медијских регулатива, разумијевање медијског контекста и садржаја. Када се говори о критичком разумијевању, мисли се на способност читања (декодирања поруке), разумијевања (повезивањем значења поруке претходним декодирањем са специфичним личним контекстом) и евалуације (категоризација и класификација садржаја поруке у односу на скалу вриједности) медијског садржаја и свијест о могућностима и условима које нуде медији. Овдје се разликују двије димензије: проналазак и одабир информација (способност појединца да истражује и изабере информације према сопственом интересу) и евалуација (способност појединца да

вреднује информације на основу параметара као што су: истинитост, искреност, тачност и интерес пошиљаоца и креатора информације).



Илустрација 13: Критичко разумијевање медија (<http://www.mediamillion.com/wp-content/uploads/2011/06/Critical-Understanding.jpg>) (07.08.2014)

Врх пирамиде представља комуникативне способности које су манифестација нивоа медијске писмености и квалитет који почива на успјеху или неуспјеху нижих нивоа. Дефинише се као скуп способности које омогућавају појединцу да произведе поруку користећи различите кодове и да је дистрибуише путем различитих медијских платформи. Дакле, ово укључује креативне, изражајне, семиотичке и социјалне компетенције. То су вјештине које се манифестују у комуникацији и учешћу на друштвеним групама путем медија и стварању медијског

садржаја. То је највиши степен медијске писмености и фундаменталан је у оснаживању грађана да постану активни и информисани корисници медија. Комуникативни аспект медијске писмености сматра се суштинским у остваривању демократских права и грађанских одговорности. Медијска писменост је резултат динамичких процеса између базе (доступност и контекст) и врха (комуникативне способности). Пут од основе до врха су личне медијске компетенције – кориштење и критичко разумијевање медија (*Media Literacy Criteria*, 2014).



Илустрација 14: Комуницирање помоћу медија

(<http://www.mediamillion.com/wp-content/uploads/2011/06/Communicate.jpg>)

(07.08.2014)

Пирамидална шема описује како су организоване медијске компетенције у односу на појединца, али приказује и овај феномен из социјалне перспективе. Циљ је да се прикажу различите сфере дјеловања медијске писмености. Представљен је преглед поља различитих домена у друштвеном животу у којима медијска писменост има важну улогу.

Три главне области у вези су са централним концептом медијске писмености:

1. критичке и креативне вјештине,
2. медијско образовање и
3. партиципативно грађанство.

Критичке и креативне вјештине веома су важне, јер неки од најкомплекснијих когнитивних задатака које обавља човјек зависе од медијске писмености. Критичко размишљање може се посматрати као начин кориштења интелигенције за анализу и евалуацију информација, као и стварање нових идеја. У том смислу, критичко размишљање развија обрасце за разумијевање околине и обрасце дјеловања. Имајући у виду да се велики дио процеса информисања одвија помоћу информационо-комуникационих технологија, медијска писменост олакшава ове процесе и од суштинског је значаја. Управо због тога многи напори у вези са медијском писменошћу морају бити усмјерени на подстицање и развијање критичког мишљења (Perez Tornero, 2010).

Медијска писменост треба да понуди концепте, правила која олакшавају кориштење медијских информација. Дакле, медијска писменост обухвата следеће аспекте: приступ и проналажење квалитетних информација, провјеру њихове поузданости и вриједности, провјеру информација на основу прецизних критеријума, контекстуализацију информације и разумијевање на основу тога одакле потиче и ко је пошиљалац (што подразумева знање о медијима, њихове информативне, идеолошке и културолошке оријентације) и, најзад, интегрисање



информације у претходно стечено знање, тако да она добије свој значај. Када је стекао способност критичког размишљања, појединац је независан и слободан да мисли самостално, без контроле власти и било којих других утицајних фактора.

Човјек свакодневно превазилази баријере које се налазе између њега и друштва, остваривања неког циља или задовољења неке потребе. Медијска писменост је управо у вези са методологијом рјешавања проблема. Рјешавање проблема одговара процесу тражења правог метода елиминације растојања између субјекта и објекта жеље, између почетне и крајње тачке. У том контексту, методологија за рјешавање проблема резултат је синергије између концептуалних модела, логичких инструмената, правила и норми који омогућавају лакше остваривање циљева. У свијету у којем доминира комуникација, медији имају важну улогу у свим овим операцијама. Очигледно је да медији могу утврдити појаву тежњи, циљева и жеља публике, а истовремено и понудити начине за постизање ових циљева. Исто тако, медији могу да укажу на сукобе, противрјечности и проблеме, а исто тако могу да обезбиједи средства за њихово рјешавање. Медији могу бити изузетно ефикасни инструменти за рјешавање проблема, али такође могу и да креирају одређене баријере, дистанце и тензије. Исто се може казати и за све технологије помоћу којих се обрађују информације: оне могу или да помогну у рјешавању проблема или да их створе. Медијска писменост би требало да обезбиједи појединцу да употребом медија ефикасно и позитивно ријеши проблем који је у вези са методама медијске праксе и из области које се односе на: интеркултуралне и политичке сукобе, предрасуде, стереотипе, интегрисање информационо-комуникационих технологија у образовање и јавни живот, стварање друштвених заједница и мрежа, ангажовање у политичкој комуникацији, интеракцију и учешће грађана, очување културног идентитета, приватности и самосталности појединца, контролу моћи државе и других институција, транспарентност тржишта и

потрошње, право слободе изражавања и приступа информацијама, политичке дебате и сл. У свим овим доменима, као и многим другим, висок ниво свијести о медијској писмености, као и њена адекватна употреба, одлучујућа је за позитиван исход на путу до рјешења проблема (Perez Tornero, 2010).

Комуникативне компетенције и способност креирања поруке обухватају следеће аспекте:

а) Оперативне способности: састоје се од читавог низа техничких вјештина потребних за кориштење медија и технологија (моторне, перцептивне и интерпретативне вјештине). Уопштено говорећи, оне су једноставне и не захтијевају висок степен иновација;

б) Креативне вјештине: почивају на оперативним способностима, али се уводи одређени степен оригиналности и иновативности кроз постојећи симболички дискурзивни репертоар;

в) Комуникативне способности: обухватају оперативне вјештине и понекад креативне вјештине, олакшавају ширење информација и порука усмјерених према одређеном саговорнику или публици. Комуникативне компетенције понекад се називају и социјалним вјештинама, које се односе на способност да се процијени релевантност појединих порука и да се на њих реагује и одговори;

г) Семиотичке и културолошке вјештине: односе се на способност кориштења семиотичких кодова и дјеловања унутар културних конвенција.

Медијско образовање, као важан дио концепта медијске писмености, односи се на све процесе у којима се стечене медијске вјештине примјењују. Оно има широк спектар контекста. Разликују се формални контексти, у којима се спроводи институционално образовање, и неформални, у којима се процеси учења одвијају у виду активности које нису искључиво дио формалног образовања. У оквиру формалних активности, питање обуке наставника изузетно је важно, док у домену

неформалних активности долазе до изражаја могућности и прилике за развој медијског образовања. Такође, породични оквир је важан дио медијског образовања, јер је то мјесто гдје дјеца и млади стичу своје прве медијске вјештине. Дјеца могу учити уз медије и та интеракција може бити врло корисна (Perez Tornero, 2010).

Након *Студије о критеријумима за процјену нивоа медијске писмености*, у априлу 2011. године објављен је *Финални извјештај о тестирању и доради критеријума за процјену медијске писмености у Европи*. Овај извјештај представио је резултате мјерења медијске писмености у 27 земаља чланица Европске уније и три додатне земље европског економског простора. Тестирањем је утврђено да је основни недостатак Студије недовољна развијеност на операционом нивоу. Препоручено је да се за одређене критеријуме развију јаснији и прецизнији индикатори и да инструмент за процјену треба да буде флексибилнији. Такође, наведено је да првом студијом нису обухваћени дјеца и малољетници млађи од 16 година, али није препоручено никакво конкретно рјешење за овај проблем. Надлежност за медијску писменост прешла је 2010. године са Генералног директората за информационо друштво и медије на Генерални директорат за образовање и културу, чиме је медијска писменост јаче повезана са образовањем. У 2012. години Европска комисија настојала је да медијску писменост инкорпорира у наставни план и програм као обавезни дио (Тајић, 2013).

### 3. МЕДИЈСКА ПУБЛИКА

Број истраживања о медијској писмености знатно се повећао током 1980-их и 1990-их година. Међутим, разлика између ових истраживања и истраживања током 1960-их и 1970-их година је у томе што су истраживачи овај пут ставили фокус на медијску публику. Раније, углавном се истраживао садржај у медијима и његов утицај на публику, а сада је публика била у првом плану. Истраживачи своју пажњу усмјеравају на то како медијска публика реагује на одређене медијске текстове, односно које значење им даје у односу на ситуацију и њихово сопствено позиционирање (на примјер, одрасли, дјеца, тинејџери, мушкарци, жене, раса, етничка припадност, социјално-економски статус, културни контекст и др.). Да би се разумјели разлози и околности кориштења одређених медијских или културних текстова и садржаја (филмови, популарна музика, магацини, видео-игре и сл.), прво се морају разумјети друштвени и историјски услови у којима је текст настао. Историја и култура су испреплетене, дио су истог процеса. Као што ни културни текстови не одражавају историју, већ чине историју и дио њених процеса, тако и медијска публика не одражава медијски или културни садржај већ му активно даје значење које постаје дио историјских и социјалних услова у којима се конституишу будући садржаји. Ову интерактивност додатно компликује чињеница да исти садржај изазива различите реакције људи који дијеле слична културна схватања. То води ка закључку да кориштење медија и понашање публике није ни пасиван ни предвидљив процес (Alvermann and Hagood, 2000).

Када је фокус на публици, тада је фокус на томе која значења публика даје медијском садржају и на који начин, у какве односе у том процесу ступа (људи, догађаји, идеје, предмети), какве идеје користи и који је крајњи резултат тога. Млади су, као посебна категорија публике, склони усвајању културних образаца на основу популарне културе, која се

дистрибуише путем масовних медија. У оваквим приликама, наставницима који предају критичку медијску писменост и тумаче је кроз перспективу популарне културе, на располагању су двије солуције. Прва је организовање групе ученика који пишу за вршњачку публику о својој омиљеној музици, ликовима из видео-игара и популарних стрипова, филмским звијездама и слично, јер давање прилике ученицима да у своје писање укључе медије може привући њихову пажњу да схвате како, заправо, медији могу бити манипулативни и негативни и како могу ограничити приступ неким информацијама, а неких дати превише. Као произвођачи сопственог омладинског жанра, ти адолесценти могу бити у бољој позицији да разумију како их медији идентификују. Друго, могуће је да ће се адолесценти одупирати покушајима просвјетних радника да им кроз причу објасне музику, филмове, компјутерске игре и друге облике популарне културе у контексту школског програма. Тај отпор је природна реакција, јер неки млади мисле да на тај начин одрасли покушавају да присвоје дио живота који припада само њима. У оваквој ситуацији, важан је однос између наставника и ученика који треба да буде базиран на повјерењу и разумијевању (Alvermann and Hagood, 2000).

Наравно, све ове методе односе се на школе у којима се већ спроводи медијска писменост. У Великој Британији, Аустралији, САД, већ се унапређују постојеће методе медијског описмењавања, односно допуњавају се и модификују наставни планови и програми у складу са технолошким промјенама. Заправо, мијења се дизајн медијске писмености, убрзава се формирање омладинске културе усљед појаве све више подврста медијске писмености. Искуства земаља које увелико спроводе медијску писменост, њихови резултати, методе и програми, могу помоћи земљама које још нису почеле са спровођењем медијске писмености у школама да разумију сопствену позицију и изаберу најбољи начин за укључивање медијске писмености у образовни систем, јер медијска

писменост треба да буде неопходан дио наставних планова и програма у свакој држави.

Медијска публика било који медијски садржај тумачи на основу личног приступа и позиције. Такође, у том процесу, важну улогу имају и степен општег и медијског образовања, пол, класа, раса, нација, политичка идеологија и др. Теоретичари културе врло детаљно су се бавили појавом да различита публика тумачи исти садржај на различит, понекад супротстављен начин. „Стандардни начин да се открије како медијска публика тумачи одређене текстове, јесте да се приступи етнографском истраживању, у покушају да се утврди колико медијски садржај утиче на снагу и обликовање мишљења и понашања појединаца“ (Рашевић, 2014: 106). Студије културе ставиле су акценат на културне обрасце које корисник усваја путем медијског садржаја. Тинејџери проналазе узор и идентификују се са ликовима из компјутерских игара, проналазе узор у музици коју слушају. Мушкарци се, најчешће, гледајући спорт, идентификују са неким спортистом па заједно са њим осјећају побједу. Спортски догађаји, популарне ТВ сапунице, различита телевизијска такмичења, најчешће музичка, могу створити осјећај заједнице и учествовања (Kellner, 2012).

Постоји седам фактора који се најчешће наводе као разлози за различито перципирање истог медијског садржаја, а то су: тип личности, пол, старосна доб, породица, класа, нација, етницитет, а предлаже се и сексуална оријентација (Staiger, 1992). Такође, поред већ споменутог нивоа општег и медијског образовања, не смије се заборавити ни политичко, вјерско и идеолошко опредјељење. Збир свих ових фактора утиче на крајњи исход тумачења и кориштења медијског садржаја. Јасно је да ће неке групе корисника медија исти садржај детаљно тумачити, анализирати и искористити на најбољи начин за себе, док ће неким другим групама тај садржај бити нејасан, неће га знати употријебити или ће га употријебити на погрешан начин. То се дешава зато што није сва

публика активна публика и немају сви изграђене сопствене ставове, системе вриједности и вјештине медијске писмености. Ту се отвара простор за манипулативну моћ медија. Постоји подјела (Fiske, 1989) на доминантна и опозициона тумачења медијских садржаја. Доминантно тумачење односи се на ситуацију када публика прихвата интересе доминантне културе и усваја идеолошке ставове медијског садржаја. Опозиционо тумачење, насупрот томе, пружа отпор таквом приступу и присвајању датог садржаја.

Студије културе, иако настале у Европи, заинтересовале су и научнике и истраживаче у Сједињеним Америчким Државама. Они су своје бројне радове из те области посветили истраживању повезаности студија медија са концептима из књижевности, лингвистике, антропологије и историје. Сматрају да све врсте масовних медија нуде својој публици садржај у којем она треба да пронађе смисао, тако да се, као најважније питање, намеће шта, заправо, значи „проналажење смисла“ у медијском садржају и какве друштвене посљедице то изазива. Наравно, одговора је много, али теоретичари нуде три основна приступа: историјски, антрополошки и лингвистички.

Што се тиче историјске перспективе, Лин Спигел (Lynn Spigel) то објашњава очекивањима мушкараца и жена од аудио-визуелних технологија у кући у односу на шира друштвена питања. Она истиче да постоји повезаност између кућног кориштења телевизије и друштвеног страха и сматра да је, историјски, развој технологије утицао на друштвене односе. Временом је технологија комуникација успјела да повеже појединце у јавном виртуелном простору. То је омогућило породицама средње класе појављивање на друштвеним догађајима, а да притом избјегну страх од појединих градских простора у којима су се осјећали угрожено из било којег разлога (страни досељеници, раднички немири и сл.) (Spigel, 1993. у Тјуроу, 2012).

Антрополошки приступ у студијама културе тумачи однос технологије и друштвених класа и друштвене моћи, односно анализира на који начин појединци користе медије у односу на њихов класни, расни и родни положај у друштву. На примјер, Елен Сајтер (Ellen Seiter) описује како мушкарци и жене користе рачунар и телевизију у кући: „Истраживачи су већ запазили да мушкарци и дјечаци исказују снажну тежњу да у већој мјери контролишу кућни рачунар. Студије телевизије Ен Греј, Дејвида Морлија, као и оне које сам ја спровела, показују да жене у породици тешко успијевају да се изборе да гледају своје омиљене телевизијске емисије“ (Seiter, 1999: 102. у Тјуроу, 2012: 256). Она, такође, истиче да рачунар захтијева сате вјежби и експериментисања, много слободног времена, чега жене, због кућних послова, немају довољно, тако да, углавном, остају ускраћене за ту врсту забаве (Тјуроу, 2012).

Што се тиче студија културе које примјењују лингвистички модел у тумачењу медијског садржаја, ту постоје двије стране: једна која заступа тезу да је медијски текст полисемичан и да се може тумачити на више начина, и друга страна, која тврди да се значење налази у самом тексту. „Главни предмет расправе јесте покушај одређења места на којем се налази значење текста. Да ли је оно предодређено у писаном или аудио-визуелном материјалу (књизи, телевизијској емисији), да ли је у начину на који тај текст схвата корисник или се крије у одређеном односу који постоји између њих“ (Тјуроу, 2012: 257). Већина научника се слаже да је најбољи приступ тумачењу медијског садржаја у позицији која се налази између ова два става. Ближе су тврдњи да полисемичност постоји, али такође сматрају да је тумачење медијских текстова код већине медијске публике обликовано друштвеним условима у којима су ти текстови и настали (Тјуроу, 2012). Управо због овако различитих приступа тумачењу медијског садржаја, важан је критички приступ медијима, односно важне су вјештине медијске писмености које ће појединцу помоћи да се ослободи



свих могућих спољних фактора и медијску поруку вреднује професионално, а не идеолошки.

Умрежавање друштва и појава интернета отворили су један нови простор за истраживање када је у питању медијска публика. У том виртуелном простору, дјеловање корисника можемо проучавати одмах, јер су њихови ставови, које формирају на различитим друштвеним мрежама, форумима, блоговима, њиховом омиљеном дијелу медијске културе, одмах видљиви и одраз су њихове личне перцепције одређеног медијског садржаја. Интернет укида просторну и временску баријеру па се ефекти утицаја медија могу знатно лакше истраживати. Може се истраживати, на примјер, како у истом тренутку публика на различитим континентима реагује на исти медијски садржај. Наравно, постоје одређени културни обрасци који јасно утичу на публику широм свијета, али се начин истраживања, сфере истраживања и приступ медијској публици промијенио.

О публици, из савремене, другачије перспективе, говори Кастелс (Manuel Castells). Он публику види као креативне субјекте комуникације, а не пасивне примаоце и не подржава критичке теоретичаре комуникације који комуникацију посматрају једнострано (Кастелс, 2014). Публика је креативна и има капацитет да поруке које добија интерпретира у складу са својима културним оквирима, да их упоређује са другим изворима, као и својом ранијом комуникативном праксом. Кастелс своју тезу креативне публике темељи на Ековом (Umberto Eco) тексту „Да ли публика лоше утиче на телевизију“ (Есо, 1994), у којем се наглашава способност публике да кодовима пошиљалаца који чине означено у поруци додају сопствене кодове и поткодове. „Тако што дефинише свог означитеља у процесу примања означене поруке, прималац конституише значење поруке за себе, обрађујући материјале послате поруке, укључујући их у другачије семантичко поље интерпретације“ (Кастелс, 2014: 165). Кастелс, дакле, посматра публику у другачијем свјетлу, придаје јој значај какав прије

студија културе није имала. Сада је фокус на публици са другачијим значењем. Публика није више пасивни прималац и конзумент информација, она је сада активни учесник комуникације. Њен потенцијал да преузме одговорност за комуникативну праксу повећао се са „развојем културе аутономије и порастом масовне самокомуникације“ (Кастелс, 2014: 166). Сада пошиљалац и прималац чине исти субјекат, тако да се појављује нови термин у комуникацији – пошиљалац/прималац. У вишесмјерном комуникационом процесу, сви пошиљаоци су истовремено и примаоци и обрнуто. У новом технолошком оквиру, комуникација је вишеканална (организација извора комуникације) и мултимодална (различита технологија комуникације). У тим новим комуникационим условима, пошиљаоци и примаоци укључују сопствене кодове у интерпретацију кодова комуникације. Сада активна публика дефинише своје значење поредећи сопствено искуство са једнодимензионалним протоком информација, што доводи до интерактивне продукције значења (Кастелс, 2014). „То називам креативном публиком, извором преуређене културе која карактерише свијет масовне самокомуникације“ (Кастелс, 2014: 169).

У сваком случају, перцепција и улога публике данас је другачија у односу на период када је она посматрана као пасивни прималац информација. Данас је публика освијештена и не треба је потцјењивати, без обзира на степен медијског образовања. Наравно, да би се слика публике објективно сагледала, не треба занемарити оне дијелове свијета гдје не постоји интернет и обиље информација и гдје је публика и даље у потчињеном положају. Те двије крајности – креативна и пасивна публика – једнако су важне и неопходно је истраживати обје категорије у смислу утемељења медијског образовања.

Медијски ефекти су сложени и мултидимензионални и због тога су важан дио изучавања студија културе. За потпуну и објективну анализу медијског садржаја, потребна је мултиперспективност и познавање критичких метода. Важно је знати препознати лош и неквалитетан

медијски садржај и имати исправан и чврст став о њему. Наравно, то умногоме зависи од културолошких димензија и од тога како одређена култура перципира различите појаве. Културолошке студије противе се сексизму, расизму и пристрасности према специфичним друштвеним групама и критикују садржаје који промовишу било коју врсту доминације и утњетавања.

Критичке и мултикултуралне студије културе пружају свеобухватну анализу медијских производа и веома аналитично се баве анализом различитих медијских садржаја и њиховим утицајем на медијску публику. Оне су дио критичке медијске педагогије која позива публику да се одупре медијским манипулацијама и да изрази своју слободу (мишљења, ставова и принципа) и индивидуалност. Студије културе позивају на упознавање сопствене, али и туђих култура, на изградњу квалитетног система вриједности, али и отворености за промјене, позивају на овладавање медијима које ће омогућити боље разумијевање друштва за сваког корисника медија.

### **3.1. Актуелни приступ медијском образовању и активностима обраде информација**

Концепт писмености проширио се 1990-их година и у новом миленијуму. Није више довољна функционална писменост да би савремени човјек био писмен. С обзиром на све већу заступљеност визуелних и друштвених медија, промијенио се и сам приступ писмености. Само читање, слушање и гледање више није довољно, све више се захтијева интерактивност. Док такав приступ писмености пријети да угрози централну позицију штампане ријечи, многи васпитачи виде много предности у одбацивању ригидне хијерархије тог положаја одштампане ријечи као искључивог облика презентације знања и изражавања у учионици. Иако су визуелне и електронске поруке сада

централни аспект савремене културе, оне су и даље често игнорисане или површно третиране у учионици. То, наравно, не значи да треба у потпуности замијенити старије методе учења (прије свега, књигу), већ, напротив, да те постојеће методе треба надоградити и допунити новим и савременијим, које су у складу са савременим технологијама. То би, заправо, био најучинковитији начин подучавања – постојеће знање употпунити новим методама учења. Када се говори о медијској писмености, увијек се наглашавају способности анализе, вредновања и креирања медијског садржаја. Међутим, с обзиром на данашњу појаву мултиписмености, Тинер (Tyner, 1998) прави разлику између оних писмености које истичу кориштење алата (технолошка писменост, компјутерска писменост, интернетска писменост) и оних које су, у суштини, репрезентативне писмености (информациона писменост, визуелна писменост и медијска писменост). Од посљедње три врсте писмености, медијска писменост је концептуално најетаблиранија, што је резултат дугогодишње међународне праксе у образовним институцијама. Кроз 35-годишњу праксу у Великој Британици, Канади и Аустралији, дошло је до напретка и у Сједињеним Америчким Државама у виду сарадње предавача, формирања националних удружења и одржавања годишњих конференција. Такође, медијске вјештине укључене су у државне наставне планове и програме у више од 40 држава. На примјер, Масачусетс, Сјеверна Каролина и Нови Мексико укључили су вјештине медијске писмености у програме различитих области умјетности, друштвених наука, библиотечко-информационих способности или наставних планова и програма здравственог образовања (Hobbs and Frost, 2003).

Док су научници раније истицали фрагментисану природу концепта медијске писмености, са великим бројем текућих дебата о пракси, педагогији и политици медијске писмености, приступ који наглашава конструктивистички, интердисциплинарни, сараднички,

нехијерархијски и процес учења базиран на питањима, појављује се као доминантна парадигма. На примјер, ученици могу вјежбати испитивање медијских и других информација, могу се међусобно испитивати сваки пут када се појави медијска порука без подстицања учитеља (Hobbs and Frost, 2003). „Критички педагози надају се да ће то постати навика, да ће се на тај начин створити критично аутономни грађани који доводе у питање важност и квалитет информације и ауторитета“ (Tyner, 1998: 199). Актуелни приступ медијском образовању подразумијева подстицање ученика/студената да што више самостално размишљају и анализирају сопствене навике кориштења медија; да идентификују аутора, сврху и гледиште у филмовима, рекламама, радијским и телевизијским емисијама, текстовима магазинских и новинских редакција; да препознају технике које се користе у производњи садржаја, како оне утичу на гледиште и одговор публике; да утврде и вреднују квалитет и репрезентативност медија у свијету на основу модела репрезентативности (присутности стереотипа, истицања и пропуста у вијестима штампаних и електронских медија). Даље активности савремене медијске писмености укључују познавање економских помагача индустрије масовних медија, познавање и искуство у кориштењу алата масовних медија за лично изражавање и комуникацију и за потребе друштвеног и политичког ангажовања, дјеловања и заступања. Ове вјештине и активности могу мотивисати ученике да развију софистициранији начин читања, гледања и слушања (Hobbs and Frost, 2003).

Постоје истраживања која се односе на утицај наставе медијског описмењавања на когнитивне способности, ставове и понашање младих. Хронолошки гледано, прва истраживања о том утицају, која су спроведена 1980-их година, рађена су са малим групама ученика, обично једним разредом. Студије су испитивале да ли је шесточасовно медијско образовање утицало на способност дјеце да направе разлику између стварних и измишљених елемената програма (Dorr, Graves and Phelps,

1980); да ли је три сата недјељно медијског образовања ученицима основних школа помогло да препознају разлику између жанрова (истраживање је спровео Anderson 1983. године) и да ли је курс од осам сесија медијског образовања побољшао знање о начину снимања, производње и уређивачких техника медијске продукције (истраживање су спровели Singer, Zuckerman и Singer 1980. године). Даље, студије су истраживале да ли су ученици научили чињенице, вокабулар и информације које су добили у оквиру наставе о медијском образовању (Baron, 1985; Kelley, Gunter and Kelley, 1985) и да ли су видео-садржаји о медијској писмености утицали на когнитивне и критичко-аналитичке способности ученика (Vooijs and Van der Voort, 1993). Поред ових, бројне студије случаја из разних земаља документовале су стратегије наставника у спровођењу наставе из области медијске писмености (Hobbs and Frost, 2003).

У Сједињеним Америчким Државама, Хобс и Фрост (Hobbs and Frost, 1999) испитивали су ниво вјештина медијске писмености ученика у четири различита разредна одјељења. Ученици су имали могућности вишеструких одговора и отворена питања о сегментима телевизијских вијести, идентификовању циљне групе, дизајну и квалитету који су привукли пажњу публике, наглашеним или издвојеним дијеловима садржаја, сличностима и разликама са другим порукама у оквиру истог жанра и које информације су изостављене. Послије дванаест недјеља наставе, резултати су показали да су ученици чији су предавачи користили концепт медијске писмености заједно са постојећим планом и програмом надмашили ученике из разреда чији су наставници користили план и програм без концепта медијске писмености.

### 3.2. Феномен вишка информација

Чињеница је да је данас, у дигиталном добу, скоро немогуће избјећи велики број информација. Појединац свакодневно прима информације путем медија и обрађује их кроз три активности: филтрирање, груписање према смислу и одређивање смисла. Када појединац прими поруку, он одлучује да ли ће је одбацити или пропустити и обрадити. Ако се одлучи за обраду, то подразумијева процес схватања поруке, односно упоређивање њених симбола са већ познатим дефиницијама. Након тога слиједи одређивање смисла поруке. Ове активности особа обавља углавном несвјесно, аутоматски доноси одлуке о филтрирању и груписању према смислу (Потер, 2011).

Процес филтрирања веома је важан јер се, захваљујући њему, штитимо од обиља информација које свакодневно примамо и на тај начин лакше и брже дјелујемо. Пажњу усмјеравамо на мали проценат информација које прођу нашу селекцију. То је, углавном, аутоматски процес и „нашом пажњом управља ментални код који нашим чулима даје налог да не поклањају пажњу свим порукама (да их филтрирају), већ само онима чији неки посебан елемент активира шифру у нашој свијести и усмјерава нашу пажњу на њих“ (Потер, 2011: 68). Након што смо прихватили неку поруку, слиједи процес груписања према смислу и одређивање смисла.

Груписање према смислу зависи од система вриједности који смо усвојили преко неког ауторитета, као што су наставници, стручњаци, учбеници и, у великој мјери, породица, образовне институције и медији. Све што од њих научимо и запамтимо користимо као критеријум на основу којег групишемо нове информације према смислу. И ова активност обавља се готово аутоматски. Када су у питању медијске поруке, потребно је да научимо да препознајемо симболе у њима и да запамтимо њихов уобичајени смисао. Наравно, ово је довољно само за ову фазу, јер процес

одређивања смисла знатно је сложенији задатак. То је процес у којем одређујемо смисао порукама које примамо. То чинимо свјесним анализирањем и оцјењивањем порука, примјењујући индукцију, дедукцију, груписање и синтезу како бисмо нове информације инкорпорирали у своје постојеће знање и одредили им смисао (Потер, 2011). Анализа и тумачење медијских порука могући су на више начина и зато је важно овладати вјештинама медијске писмености како бисмо што ефикасније одредили смисао поруке.

Како ће реципијент медијске информације реаговати на саму информацију зависи од низа фактора, јер веза између информације и људског дјеловања није директна. Утицај информација на медијску публику различито је тумачен, од историјски прве, биологистичке или С–Р теорије о функцији информација, према којој информација директно утиче на понашање, до савремених схватања, према којима се „функција примљених порука (информација) третира само као једна од многобројних варијабли које предодређују избор индивидуалног и колективног понашања“ (Радојковић, Ђорђевић, 2005: 194).

Да би порука утицала на понашање примаоца, она претходно мора да прође неколико препрека:

1. селекцију излагања,
2. селекцију пажње, и
3. селекцију памћења (Радојковић, Ђорђевић, 2005).

На првом нивоу селекције, порука, уколико не наиђе на одбијање, долази до реципијента, чиме је остварена могућност њеног утицаја на понашање, што свакако само по себи није довољно. Друга препрека – селекција пажње, подразумијева њен интензитет. Ако је порука изазвала интересовање и закупила пажњу примаоца, већа је вјероватноћа њеног утицаја. Трећи фактор – селекција памћења, дјелује накнадно и најспонтаније. Наиме, садржаје који су у сагласности са већ постојећим



ставовима реципијента поруке прималац ће брже и боље запамтити (Радојковић, Ђорђевић, 2005).

На везу између информација и понашања примаоца утичу и други фактори, које Радојковић и Ђорђевић називају комуникационом ситуацијом или контекстом комуникације. То су, заправо, фактори који прате и окружују сваки чин комуницирања. Да реципијенти нису имуни на информације које добијају путем медија, потврђује и *Озгудова теорија конгруенције* (С. Osgood), према којој прималац информације мијења свој став (према самом извору информисања или према предмету информације, „зависно од тога у шта реципијент има више повјерења, односно у зависности од тога ко се више уклапа у његов систем вриједности“ (Томић, 2003: 84).

Такође, Клаперова (Joseph T. Klapper) истраживања показала су да поруке најчешће доприносе појачавању већ постојећих ставова, а да много рјеђе могу да изазову њихову промјену, док Фестингера теорија сазнајног несклада говори о стању психолошке неуравнотежености као фактору који доприноси лакшој промјени ставова (Рашевић, 2013). „Према овој концепцији, управо у ситуацијама у којима се нека особа налази у сазнајном нескладу, односно у психолошкој неуравнотежености, код ње је најлакше мијењати ставове, односно најподложнија је утицајима који долазе од неке друге особе, или преко медија“ (Томић, 2003: 84, 85). Свакако да утицај медијских информација на понашање појединаца није директан, али он се, због самог постојања, не може занемарити. Грађани свакодневно доносе одлуке, формирају ставове, комуницирају, на основу медијских информација и онога што су искусили кроз медије.

Квантификовање тренутне количине информација на глобалном нивоу је немогуће, али постоји податак да се количина информација на годишњем нивоу повећава за 60 одсто (*All too much – Monstrous amounts of data*, 2010) и да има сталну тенденцију раста. Велика је количина информација које се генеришу. Око 1.200 ексабајта дигиталних података

генерисало се 2008. године, али и оних који се заиста употребљавају (*International Data Corp*, 2008). Према истраживању Универзитета Калифорнија у Сан Дијегу, америчка домаћинства су током 2008. године била „бомбардована“ са 3,6 зетабајта информација (или 34 гигабајта информација по особи дневно). Највише информација је упућено путем видео-игара и телевизије. Информације упућене путем писане ријечи су незнатне, мање од 0,1 одсто од укупног броја (*All too much – Monstrous amounts of data*, 2010).

Перманентна доступност информација у све већој количини умањује пажњу и концентрацију корисника медија и слаби њихову друштвену интеракцију. За савременог човјека, најважније је да дође до праве и потребне информације, а избјегне мноштво непотребних информација. У условима обиља информација, „вјештина је заштитити се од оних 99,99% понуђених информација које човјек не жели (и, наравно, искористити до посљедњег словца онај посљедњи промил)“ (Ериксен, 2003: 29). Велика количина и лака доступност информација требало би да допринесу бољем и квалитетнијем информисању, на основу којег грађани могу брже дјеловати, лакше доносити одлуке, одупријети се манипулацији и бити друштвено активнији. Међутим, чини се да није тако. Испоставило се да управо мноштво информација може бити инструмент помоћу којег се може стварати пасивна и аморфна структура друштва погодна за манипулацију (Рашевић, 2013). У друштву се, умјесто квалитетнијег информисања, ствара конфузија. О „парадоксу обиља“ говорио је и Џозеф Нај. Овај аутор као врло битну посљедицу обиља информација истиче губљење пажње, што даље објашњавана следећи начин: „Када су људи претрпани великим количинама информација, имају тешкоћа да разликују на шта да се усредсреде. Више него информација, пажња постаје ресурс који недостаје, а они који могу да разликују вриједну информацију од позадинског шума стичу моћ“ (Нај, 2006: 306).

Недостатак пажње може довести до неуочавања водећих друштвених проблема, нереаговања, пасивности и социјалне стагнације. То, управо, истиче и Бал: „Претјерана информисаност, која је изнедрила дезинформацију, оставља утисак нејасности и збрке (...) Суочавање са преобиљем ударних вијести спектакуларно стављених у први план онемогућава разликовање главног од споредног. Пажња попушта. Влада конфузија. Тријумфују слогани (...)“ (Бал, 2007: 50–51). Преобиље информација, такође, резултује стресом, конфузијом, смањеном могућношћу да контролишемо сопствени живот, јер „већа количина информација доводи до тога да мање схватамо збивања о којима смо информисани“ (Тодоровић, 2010: 87). Управо због тога, појединац, умјесто да је боље информисан и да лакше ријешити неки проблем, долази у стање *информацијског замора*,<sup>5</sup> чији симптоми могу бити „паралисање аналитичких капацитета појединца, константно тражење још више информација, повећање забринутости и несанице, као и повећање несигурности у доношењу одлука“ (Баук, 2010: 87). Потребно је пронаћи начин одбране од непотребних информација и фокусирати се на квалитетне и употребљиве информације које ће допринијети друштвеној интеракцији и прогресу, а не затворености и пасивности (Рашевић, 2013). Симптоме пасивности и губитка пажње могу имати сви они „који не успију да успоставе потребну равнотежу и не пронађу оптималну мјеру укључивања у проток информација и искључивања из њега и они код којих потребе и жеље за прикупљањем информација постану веће него њихове способности пријема (и/или селективног одабирања)“ (Витковић, 2009: 110).

Такође, јавља се и проблем придавања смисла информацијама, односно могућност појединца, с обзиром на број информација које свакодневно допиру до њега, да им придаје било какав смисао. Џон Кин сматра да „информативна мећава“, заправо, доводи до оскудице

<sup>5</sup> Синдром *информацијског замора* је израз који користи Вурман (Wurman, 2001).

информација и да свијет „изгледа толико препун информација да мања људске способности да им придаје било какав смисао“ (Кин, 1995: 134, 135). Он страхује „да ће грађани постати жртве непрекидне информативне мећаве, а да неће имати времена да пробаве или осмисле токове информација који их окружују“ (Кин, 1995: 135). Бодријар (Jean Baudrillard) такође говори о универзуму без смисла (Бодријар, 1988) за који криви масовне медије као произвођаче оверлоуда и хиперреалности који грађане доводе у стање да тешко могу разликовати реалну стварност од конструисане (Рашевић, 2013).

Хиперпродукција информација упућује кориснике медија на све чешће кориштење кратких и лаких садржаја, односно садржаја који не захтијевају ангажовање и напор, као што су инфотејмент или хепи њуз (*happy news*) (Тодоровић, 2010). Разлог за то јесте читаочева жеља да приступи што већем броју понуђених вијести, а нема довољно времена да се посвети свакој појединачно па само површно чита што више њих. Резултат је површна информисаност. Ериксен у вези с тим наводи следеће: „Лакше је изазвати неколико мрвица пажње уколико се информација справља у све мањим пакетима“ (Ериксен, 2003: 159). Упркос великој количини информација, корисници све мање схватају збивања о којима су информисани. „Постоји низ знакова у нашем времену који указују на то да полако стварамо друштво у којем је скоро немогуће мислити неку мисао дужу од пет центиметара. Малени раскидани фрагменти попуњавају међупросторе, збијају се у цјелину и разбијају је, потискују све што је иоле старо, иоле обимно и иоле тешко“ (Ериксен, 2003: 159). Кратки, лаки и брзи медијски садржаји умањују могућност интелигентне социјализације, умањују пажњу и заинтересованост за друштвене односе, јер константним смјењивањем брзих и кратких садржаја држи се фокус корисника на ишчекивању новог, нове информације, са које ће већ убрзо прећи на следећу, тако да се читав процес своди на површно фокусирање на ланац нових информација.

### 3.4.1. Механизми контроле феномена вишка информација

Савремени човјек свакодневно прима велику количину информација, што не мора представљати проблем уколико посједује знање и вјештине за филтрирање података који имају информациону вриједност. Важно је да корисник зна филтрирати информације, јер иако се вријеме за проналажење информација знатно скратило, вријеме за одабир одговарајуће информације се продужило. Наиме, „човјек трећег миленијума и информацијског друштва мора да научи како да избјегне опасности преобилног, истовременог дјеловања информација и пронађе одговарајуће информације које су му неопходне као ослонац у свакодневном животу“ (Хамовић, 2008: 229). Када се говори о прекомјерној количини медијских информација, битно је да се утврди однос броја информација које су на располагању о одређеној теми (области) и броја информација које су стварно корисне, као и питање квалитета и поузданости информација, поготово на интернету (Кукрика, 2013). Иако се са сигурношћу овај омјер не може тачно утврдити, евидентно је да, у добу које карактерише хиперпонула информација, он није 1 : 1 (Рашевић, 2013). Стога је неопходна примјена конкретних метода којима „савремени човјек може покушати да ублажи ефекте преоптерећења информацијама, да побољша своје способности прилагођавања и сагледа и искористи `позитивне` стране феномена обиља информација“ (Хамовић, 2008: 230).

Механизми за одбрану од вишка информација веома су корисни и употребљиви. Они обухватају више нивоа: индивидуални, друштвеноорганизациони, едукативни и стручни ниво, при чему се на сваком од наведених нивоа предлажу различите стратегије (Витковић, 2009). На индивидуалном нивоу потребно је развити стратегије „боље организације, планирања, мишљења и заштите“, на друштвеном нивоу „стратегије смањења притиска или друштвених кочница“, а стратегије на едукативном нивоу укључују „мјере за подизање нивоа знања потребног

за суочавање са комплексношћу информација“ (Витковић, 2009: 87). Када су у питању стратегије на стручном нивоу, „стручне мјере налажу да се развије систем научно-техничких информација и усаврши рад претраживача информација на интернету и описују нове информационе услуге и рачунарски програми за праћење информационих токова“ (Витковић, 2008: 87). Поред наведених стратегија за превазилажење или бар ублажавање негативних ефеката феномена вишка информација, као веома важна у окружењу у којем влада обилна информацијска понуда, издваја се информациона писменост и, свакако, у оквиру ње, медијска писменост (Рашевић, 2013).

Управо у процесима филтрирања, груписања порука према смислу и одређивању смисла порука, медијска писменост је кључна. Захваљујући вјештинама медијске писмености, реципијент ће медијске информације користити према сопственим потребама, а не потребама наручилаца тих информација. Важно је преиспитати своје потребе према медијима и информацијама које се свакодневно користе и, ако има разлога, ревидирати их у смислу усклађивања са стварним потребама. Такође, треба освјежавати запамћена значења и смисао порука и ускладити их са сопственим увјерењима и циљевима. Приликом одређивања смисла поруке, важно је информацију прилагодити својим потребама и циљевима, дати јој сопствени смисао, уложити мало више труда у њену анализу, јер она може битно да утиче на перцепцију стварности и формирање ставова.

То се посебно односи на младе, који свакодневно користе друштвене медије и приступају великој количини информација. Дјеца и млади су врло посебна и специфична категорија медијске публике. „О сазријевању можемо размишљати као о отварању низа капија на путу ка вишем нивоу медијске писмености. Када дођемо до једне од њих, морамо да чекамо отварање одређеног нивоа зрелости; капија се тада отвара и можемо да идемо даље“ (Потер, 2011: 101). Дјеца врло рано почињу да користе медије.

Већ од шестог мјесеца живота, дјеца почињу да обраћају пажњу на ТВ екран (Hollenbeck, Staby, 1979), а већ у трећој години нека дјеца стичу навику редовног гледања телевизије у трајању од сат или два дневно (Huston, 1983). У четвртој години дјеца почињу да праве разлику између реклама и емисија. Међутим, само десет одсто дјеце узраста од пет до седам година јасно схвата да је мотив рекламе зарада. Већина њих те проблеме превазилази у другом или трећем разреду основне школе. У узрасту од десете до дванаесте године, дјеца већ имају свијест о мотивима реклама у медијима и већина дјеце тог и старијег узраста скептична је када су рекламе у питању. Такође, дјеца су и емоционало осјетљивија од одраслих и, самим тим, подложнија утицају медијских порука. Веће искуство у интеракцији са медијима и посвећивање пажње сопственим емоцијама током те интеракције значи и виши ниво медијске писмености. Истовремено, дјеца се и морално развијају у фазама, јер не рађамо се са урођеним моралним кодом, што указује на то да дјеца нису у стању да доносе моралне и исправне одлуке (Потер, 2011). Све ово упућује на велики значај медијске писмености и њену улогу у образовном систему. С обзиром на то да су дјеца изложена медијима скоро од самог рођења, медијска писменост би требало да постоји већ у институцијама предшколског васпитања, наравно, прилагођена дјечи тог узраста, па све до нивоа високог образовања, као засебан предмет. Наравно, не треба заборавити ни на медијско описмењавање одраслих, поготово родитеља.

У том смислу, медијска писменост би требало да буде императив за средње школе друштвених наука. Данас електронски масовни медији, поготово телевизија и интернет, имају све већи социјални, емотивни и интелектуални утицај на адолесценте. Средње школе би требало да припреме ученике за живот у друштву које их окружује. Друштво се промијенило и константно се мијења под утицајем напредне технологије, која, такође, има утицај на свеprisутност медија. Средње школе би због тога требало да науче ђаке медијским вјештинама и да им укажу на моћ

медија. Гледање телевизије у домаћинствима и број телевизијских пријемника, посматрано хронолошки, углавном се повећавао. Посљедњих година, опао је проценат гледања телевизије код адолесцената, али се зато повећао код старијих од 65 година. Кориштење телевизије у америчким домаћинствима деведесетих година у просјеку је било 7,5 сати дневно, а у кућама са малољетном дјецом, просјечно вријеме гледања телевизије било је 55 сати недјељно (Nielsen, 1998). Скоро свако домаћинство у Сједињеним Америчким Државама (99 одсто) има најмање један телевизор; 74 одсто има неколико телевизора у домаћинству, а више од половине дјеце у САД има телевизор у својим спаваћим собама (Nielsen, 1998; Media Dynamics, 1996). Међутим, новија истраживања показују да број америчких домаћинстава која немају традиционални телевизијски сервис све више расте, али то не значи да они немају телевизор. Такође, број сати гледања телевизије код тинејџера се смањио. Људи стари преко 65 година гледају телевизију скоро 48 сати недјељно, док, са друге стране, тинејџери од 12 до 17 година потроше у просјеку 22 сата недјељно у гледању ТВ-а, јер су за њих уређаји за игрице постали центри забаве (Nielsen, 2012).

Осим тога, телевизор је превазишао кућни простор, он се сада налази на многим јавним мјестима. Истраживање је показало да 23 милиона Американаца гледа ТВ у ресторанима или баровима, док све више људи гледа ТВ на аеродромима, у болницама и на другим јавним мјестима (Nielsen, 1998). Ученици средњих школа одрастају уз телевизију, као свакодневну рутину. Процент гледања телевизије се јесте смањио, али су људи и даље изложени видео-садржајима. Током година школовања, преовлађује вријеме које ђаци проведу уз телевизор у односу на вријеме које проведу у школи. По завршетку средње школе, ученик има 11.000 сати проведених у школи и између 15.000 и 20.000 сати гледања телевизије (Minow and LaMay, 1996). Аутори су овим истраживањима хтјели указати на велику присутност масовних медија у животу



адолесцената, што, даље, указује на важност медијске писмености за дјецу у том узрасту.

Иако новија истраживања указују на то да се млади Американци све више информишу путем интернета, посебно платформи за видео-снимке, и да је гледаност телевизије у америчким домаћинствима опала за 0,2 одсто (Nielsen, 2011), то не значи да је медијска писменост мање важна за младе већ, напротив, да јој треба додати нове вјештине за брже, лакше и учинковитије сналажење на интернету и филтрирање информација. Популарност интернет страница као што је YouTube упућује на нови тренд, а то је да гледаоци више не желе да им програм уређује неко други већ желе да сами одређују шта ће и када да гледају. Полако се ствара аутономија конзумента, који жели да сам одабере садржај и вријеме гледања.

Телевизијске станице управо због тога садржаје постављају на својим интернет презентацијама. То је један нови вид могућности гледања телевизијских емисија и прилога који све више привлачи младе, али телевизијске станице ће свакако да одреде своје приоритете за будуће публике, односно, у којој форми ће њихов садржај бити доступан потрошачима. Према посљедњим истраживањима, ТВ је још увијек главни извор новости (Nielsen, 2015). Према анкети агенције Nielsen (Nielsen, 2015), у којој је учествовало 30.000 онлајн учесника из 60 земаља, показало се како је гледање ТВ садржаја још увијек високо на листи активности којима се људи баве у своје слободно вријеме. Ипак, за Z-генерацију (15–20 година), гледање ТВ садржаја (23%) у другом је плану, тек након слушања музике (37%) и читања (27%). Гледање ТВ садржаја водећа је слободна активност за миленијалце<sup>6</sup>, генерацију X и Boomers генерацију, док код Silent генерације ТВ заузима друго мјесто, након читања (Nielsen, 2015).

<sup>6</sup> Silent генерација – (1925-1945); бејби бумерс (Baby Boomers) генерација – (1946-1964); генерација X – бејби бастерс (Baby Busters): (1965-1980) и MTV генерација: (1975-1985); генерација Y или миленијалци (Millennials) – (1978-1990); генерација Z – (1995-2007) (List of Generations Chart, 2015).

Упркос међугенерациским разликама, према подацима агенције Nielsen из првог квартала 2015. године за популацију Сједињених Америчких Држава, телевизијски садржаји су још увијек примарни извор новости за све генерације. Чак до 70% старије популације (преко 50 година старости) бира ТВ садржаје како би сазнали новости, али такав тренд је присутан и код млађих генерација, гдје је постотак популације којем је ТВ примарни извор новости 45%–53% (Nielsen, 2015).

Телевизија, због своје природе, може послужити као добар ресурс за учење, због пружања „живих“, незаборавних снимака људи, мјеста, догађаја, могућности комбиновања звука и слике. У демократском друштву неопходно је да грађани имају приступ вијестима и информацијама и да су оне од јавног интереса. Телевизија би могла да промовише обје ове одговорности. Међутим, критичари су открили да предуго гледање телевизије чини грађане посматрачима, а не учесницима. То их не чини ангажованим и самосвјесним грађанима. Критичари указују на страх од насиља у медијском садржају, као и на интензивну сензацију у телевизијским програмима, који могу лоше утицати на грађане уколико не посједују медијске вјештине (Herburn, 1999). Када су грађани медијски писмени, они су у стању да критички процијене ефекте које на њих има телевизијски програм и садржај штампаних медија.

У свијету засићеном информацијама и забавом, телевизија, филм, радио, новине, часописи, рекламе, компакт-дискови, интернет и други облици медија, уткани су у ткиво свакодневног живота. Као грађани информационог доба, можемо се понекад осјећати жртвама завјере стављања наших мисли у стање безумне пасивности. Постоје најмање два начина да се грађани, а прије свега млади, заштите од негативних аспеката информационе међаве. Први је политичко дјеловање. Активистичке групе често лобирају за владину контролу и регулацију медија да би заштитили интерес јавности. Они чак врше директан притисак на медијску индустрију кроз спонзорски бојкот. Ови напори су имали бројне корисне

ефекте, али је најмање побољшан телевизијски програм за дјецу. Друга опција је образовање. Овај приступ омогућава појединцима да постану информисани потрошачи информација и забаве. Заговорници су увјерени да дјеца, али и одрасли, могу научити да разумију медијску културу у којој живе и да могу стећи способности за вредновање медијског садржаја који читају, гледају или слушају. Иако оба приступа имају утицај на развој међународне медијске писмености као области студија, образовни покрет је добио на значају у Канади, Сједињеним Америчким Државама, али и другим земљама (Ferrington and Anderson-Inman, 1996).

Оно што је фундаментална претпоставка дефиниције медијске писмености, као и код дефиниција других писмености, јесте да је то способност која може да се научи. Ако прихватимо идеју да су медији дио савременог живота, онда би свима који учествују у образовном систему требало да буде циљ да се скрене пажња на медијску културу која утиче на медијску публику, а посебно на дјецу и младе. Идеја да би школа требало да буде темељ медијске писмености није идеја појединца нити једне земље. Бројне развијене земље већ годинама имају наставне планове и програме који укључују медијску писменост. Два су основна заједничка принципа већине програма медијске писмености. Први је потреба да се дјеца и млади науче како се деконструира медијска порука, а други је да науче да користе медије за личну комуникацију и да науче креирање медијског садржаја. Креирајући видео-снимке, филмске записе, аудио-снимке, вијести и друге медијске садржаје, млади ће брже и лакше да науче како порука која се креира одражава личну перспективу креатора или како се њоме може манипулисати да би се испунили захтјеви екстерних и утицајних организација или неких других фактора. Процеси који су укључени у деконструкцију и конструкцију медијских порука, аналогни су процесима који су укључени у читање и писање текста. У ствари, није ријеткост да се пронађе програм медијске писмености који је представљен у школама у оквиру програма који се односи на језичке предмете. Како би

комуницирали путем медија, ученици морају бити способни да слушају, дискутују, читају, критички мисле, а посебно да лијепо пишу. Иако су добре вјештине писања од кључног значаја за све облике медијске комуникације, оне су посебно корисне приликом креирања филмског и телевизијског садржаја (Ferrington and Anderson-Inman, 1996).

Циљеви медијског образовања могу се остварити уколико је добро конципиран наставни план и програм предмета. То не мора бити искључиво предмет медијског образовања, али је важно да се на прави начин приступи изазову медија, односно да се, кад год је то могуће, укаже на принципе медијске писмености. На примјер, ако се у настави користи едукативни филм, видео-записи, телевизијска емисија, сви ти примјери могу бити веома корисни за истраживање медијске писмености. Кроз филм дјеца могу лакше да науче наставне садржаје, а то им, уједно, може помоћи да формирају сопствене ставове о важности приказаних информација. Едукативни филмови који се баве науком и новим научним достигнућима користе различите специјалне технике, укључујући анимације и специјалну кинематографију, што ученицима омогућава да повећају своје знање о научним принципима, али им је то истовремено и пракса за деконструкцију помоћу медијских вјештина, које се затим могу пренијети и на друга формална и неформална искуства учења (Ferrington and Anderson-Inman, 1996).

Циљ је да ученици, још у средњим школама, постану критички гледаоци и потрошачи широког спектра доступних медијских садржаја. Развијање вјештина разумијевања, евалуације и стварања медијских порука веома је важно за адолесценте, јер медији обликују перцепцију стварности и због тога млади треба на вријеме да науче да формирају сопствене ставове како не би уносили различите предрасуде у медијске поруке. Тек тада су адекватно припремљени да прихвате или одбију поруку у информационом добу.

#### 4. ЕФЕКТИ УТИЦАЈА МЕДИЈА

Данашња технологија комуницирања омогућава комуникацију на глобалном нивоу, инволвираност, свеprisутност, лаку и брзу дистрибуцију информација, праћење догађаја уживо и сл. Медији, као посредници у глобалној комуникацији, веома су значајни у савременој култури. Грађани су непрестано изложени мноштву порука из различитих извора. Медији, поред тога што свакодневно постављају на дневни ред одређене теме, ставове, посредују у промоцији различитих производа, они, односно њихови власници и уредници, селекутују информације и објављују и дистрибуишу само мали дио онога што се свакодневно догоди. Дакле, моћ медија је огромна у креирању симултане, медијске стварности. Такође, медији могу некога да учине познатим и славним, а исто тако могу од некога да начине омражену и непожељну особу. Све се то одвија брзо и на планетарном нивоу, захваљујући новим начинима комуникације и проходности информација. Прије појаве масовних медија само су политички лидери били донекле познати јавности, а епитет познате личности није постојао или бар није постојао на онај начин на који га данас доживљавамо. Једноставно, није постојао медиј који би неку особу, из било којих разлога, представио јавности. Садашња медијска засићеност новијег је датума и донијела је бројне преображаје у схватању јавне личности и одговорности јавног наступа. То је, свакако, само једна од димензија ефекта утицаја медија којем се може приступити на различите начине.

Већи дио социолошких перспектива о томе како настају вијести и какав утицај имају на јавност долази од истраживача и теоретичара из области културолошких студија. Сами новинари свакодневно су заокупљени питањима ове врсте и пажљиво их проучавају док креирају вијест. Централни проблем је што се дневно деси много више догађаја него што новинари могу да обухвате и да им се посвете. Новинари морају да

прегледају све информације и догађаје и да одлуче шта ће објавити, а шта не. Све се то догађа у врло кратком року, јер су новинари, због устаљених термина информативних емисија, временски ограничени и морају брзо да дјелују. Такође, новинари се суочавају са конкуренцијом у трци за продајом вијести па се често у новинама нађу емотивни текстови који привлаче пажњу, придобијају публику па, самим тим, и оглашиваче. Новинари одлучују о томе шта је вијест и на тај начин креирају реалност. Уз претпоставку да новинари објављују само чињенице, чињенице које су они изабрали креирају реалност публике, јер ће она доживљавати стварност на основу тих чињеница (*Creating News and Culture*, 2010).

Многи медијски стручњаци сматрају да од облика комуникације зависи које информације или догађаје ће новинари одабрати. На примјер, новине наглашавају писану ријеч, док се телевизија ослања на визуелне ефекте, односно слике, што значи да ће догађаји који се могу конвертовати у слике бити рутински представљени, док ће усмене информације или догађаји добити врло мало простора на телевизији. Критичари ово називају тиранијом слике (*Creating News and Culture*, 2010).

Они указују на промјене у телевизијском извјештавању када су вијести у питању од 1950. године па до данас. Ранијих деценија, петнаестоминутне информативне емисије биле су готово искључиво фокусиране на вијести о бизнису и политици. Данас се више простора посвећује локалним темама, а иако вечерње вијести укључују и извјештаје о политичким дешавањима, вијести о несрећама и криминалу предњаче. О догађају се више не извјештава него се прича прича. У свакој таквој причи потребна је драма. Статичне анализе привреде или пословних трендова немају у себи драматичност и ријетко се појављују у локалним вијестима, иако би такве информације могле за публику бити веома корисне. Стручњаци страхују да ће телевизијско ослањање на слике искривити реалност и опструисати адекватно извјештавање о виталним информацијама. То се посебно односи на економске информације. Политички и економски догађаји често су

представљени очима једне особе, кроз њено дирљиво и понекад необично искуство и то постаје реалност за све, без обзира на остале чиниоце догађаја, који могу бити позитивни или негативни. Догађаји се, заправо, причају из „угла грађана“, а не извјештава се објективно и професионално о њима. Заступници телевизијских вијести ово правдају ставом да слике у многим случајевима прецизније и објективније представљају неки догађај него вербална комуникација. Они, такође, напомињу да публика може да бира да ли ће вијест да чита или да гледа, али ако вијест није релевантна, интересантна и визуелизована, публика неће бити заинтересована. Напомињу и да је њихов начин извјештавања у оквиру демократских оквира, гдје истраживање тржишта треба да каже шта публика жели, а не било каква „елита“ која ће да одреди шта би грађани „требало“ да знају (*Creating News and Culture*, 2010).

Ограниченост времена и простора свих облика масовних медија доводи до поједностављивања прича којима се баве или до њиховог сажимања како би се уклопили у ограничени простор или вријеме. Циљ је да информације брже и једноставније дођу до публике. Иако ово може бити погодно за кориснике, социолози упозоравају да медији често поједностављују кључна социјална питања. Поједностављивање доводи до стереотипа. Критичари највише осуђују искривљивање слике мањина и жена. Иако је у значајнијим телевизијским терминима повећан број тема о женама и мањинама, програм у цијелости још не одражава демографију опште популације у било којој земљи. Програм је фрагментован и специјализован према старосним категоријама, што, стручњаци упозоравају, може довести до мање социјалне кохезије (*Oversimplification and Stereotyping*, 2010).

Начин извјештавања се промијенио са промјеном и развојем медијских технологија. Начин примања, доступности и читања вијести је другачији, а у образовном систему се мало шта промијенило у смислу учења о медијима и њиховом утицају, тако да је велики дисбаланс између

знања о медијима и кориштења медија. Сада је више него икада раније знање о медијима потребно, како за младе, тако и за старије кориснике медија.

Дјеца и млади су посебно осјетљива категорија када је у питању утицај медија и медијског садржаја на обликовање њихових ставова, увјерења, понашања, дјеловања и изградње идентитета. Откако је сама писменост почела да поприма масовни карактер, као један од стубова демократског друштва, читање и писање били су кључне компетенције писмености, а књига је била основни медиј образовања. Са појавом масовних медија, поготово електронских, током двадесетог вијека, као и са појавом стрипа, дошло је до ширења дебате о улози масовних медија (посебно електронских) у масовном образовању. Истраживања су потврдила да је вријеме које дјеца проведу гледајући телевизију једнако времену које проведу у школи (Kline, 1993). Истраживачи су открили да нови медији имају парадоксалан утицај на дјечју социјализацију: телевизија би могла да помогне у учењу ђацима из средње класе који су интелектуално припремљени и, истовремено, да омета у учењу сиромашније ученике и да им одврати пажњу од школских задатака. Критичари су почели да се плаше да масовни медији могу имати штетан утицај на дјецу изван учионице. Кук (Cook, 2000) покренуо је јавну расправу о првим телевизијским генерацијама, чије је дјетињство назвао постмодерним одрастањем неодвојивим од употребе масовних медија. Као и увијек, појавили су се теоретичари који су били оптимисти у вези са технолошком модернизацијом масовног образовања, који су сматрали да је добро што је телевизија (скоро) свима доступна и што од публике захтијева ангажовање. Са друге стране, браниоци традиционалне писмености хтјели су да заштите дјецу од тенденција комерцијализоване масовне културе (Kline, Stewart and Murphy, 2006). Током година, термини који су се користили у овој дебати промијенили су се, али је централни проблем остао исти: медији су повезани са негативним и позитивним аспектима



социјализације. Ограничавање садржаја комерцијалне телевизије била је почетна идеја заштите јавности од неприкладних елемената, јер су се комерцијални формати показали изузетно привлачним, поготово за дјецу. Наравно, то не значи да комерцијална телевизија не може бити едукативна. Поред телевизије, свакако је потребна подршка породице и школског система, како би дјеца имала позитивну корист од гледања телевизије. Бројни истраживачи су предлагали рјешења за начин масовног образовања уз помоћ медија. Британски предавачи били су опрезнији према порасту масовне културе у односу на предаваче у Сјеверној Америци. Указујући на огромну популарност филма и стрипа, Левис и Томсон (Leavis and Thomson, 1933) предложили су профилактичку културну педагогију која би научила масе да боље дискриминишу културне укусе и да се одупру комерцијалној реторици популарне културе. Инспирирани Левисом, многи британски едукатори вјеровали су да је културна писменост најбоља одбрана од комерцијализоване културе. Иако се комерцијална телевизија брзо проширила 50-их година двадесетог вијека у Великој Британији, британски креатори квалитета медијских стандарда овластили су British Broadcasting Corporation (BBC), као едукативног емитера, да, у корист јавности, спријечи културно пропадање. Такође, британске студије културе инспирисале су многе наставнике, који практикују анализу популарне културе са студентима (музика, филмови, телевизијски садржај), да их науче да разумију разлику између прогресивне и регресивне димензије културне идеологије (Kline, Stewart and Murphy, 2006). Британске медијске студије ослањају се на учење Лена Мастермена (Masterman, 1989), који се залаже за идеолошку деконструкцију ради заштите младих од комерцијалне манипулације. Он, заправо, позива на оснаживање ученика кроз демистификацију популарних текстова, посебно вијести и рекламних огласа. Његова педагогија користи књижевну, идеолошку и семиотичку анализу како би се постигао рефлексно упитан став према форми и садржају штампаних и

електронских медија. Мастерменова критичка педагогија утицала је на наставнике широм свијета, као и на покретање медијског образовања у школама. Критичка педагошка теорија прихваћена је и у Сјеверној Америци. Амерички одјел за образовање покренуо је 1978. године иницијативу за истраживање и развој медијског образовања. Идеја је била да се у школама код дјече развије критички однос према медијском садржају и да своје вријеме уз медије разумно користе. Циљ је био да ђаци науче да разумију рекламе, да разликују чињенице од фикције, да препознају и прихвате супротстављена гледишта, да разумију стил и форму медијског садржаја. Међутим, раних 1980-их година, дерегулација комуникације успорила је напоре спровођења медијског образовања у САД. Деретулација је интензивирала забринутост све већег јаза између вриједности које се подстичу у школама и агресије која се промовише кроз масовну забаву (Kline, Stewart and Murphy, 2006). Током 1990-их, у Сјеверној Америци, поново је почела да оживљава медијска писменост. Многи наставници поздравили су компјутеризовање учионица, јер су сматрали да дјеча, и док играју компјутерске игрице, рјешавају проблеме, стичу осјећај контроле и добар осјећај о себи, што је добра основа за стицање оперативних способности за компјутеризована радна мјеста у будућности. Компјутери су поставили темељ за медијску писменост која подстиче дигиталне вјештине и способности неопходне у актуелном медијском окружењу. Од 2000. године, школе у Сјеверној Америци повезане су у комерцијализовану окосницу умреженог друштва. Циљ је да модерна технологија и нова опремљеност учионица боље припреме ученике за информатичко доба. Овдје влада мишљење да акценат медијског образовања треба да буде на компетенцијама и вјештини употребе медија, а не на критичкој свијести о вриједностима у медијском садржају (Kline, Stewart and Murphy, 2006).

Дигитална револуција враћа наду у демократско образовање и значај мултиписмености јер, као што ни ТВ није замишљен као извор

образовања, тако нису ни комерцијални веб-сајтови и видео-игре, већ, заправо, представљају извор забаве. Иницијатива медијске писмености може да осигура интелектуални отпор комерцијалним вриједностима јер, иако јавност често претјерује или погрешно разумије посљедице утицаја медија, дјечји живот не може остати нетакнут (у односу на медије) у комерцијалном свијету. Наравно да постоје ризици који су у вези са претјераним кориштењем медија без родитељског надзора: агресивно и антисоцијално понашање, гојазност и поремећаји у исхрани, депресија и недостатак самопоуздања, нижа постигнућа у образовању (Kline, 2005a). Управо због ове бојазни, медијско образовање треба да буде усмјерено на пружање информација и вјештина које ће дјецу и младе научити да праве здраве и друштвено одговорне изборе, укључујући и кориштење медија.

Медијско образовање може да помогне младима при избору животног стила и боље организације слободног времена.

Значајна истраживања у Канади (Andersen, 2000; Tremblay and Willms, 2003) и САД (Gortmaker et al., 1996; Tucker, 1986; Vanderwater, Shim and Caplovitz, 2004) показују да претјерано кориштење медија није у вези само са гојазношћу код дјеце већ и са нижим нивоом активности и повећаним уносом масне и нездраве хране (Kline, Stewart and Murphy, 2006: 10).

Намеће се закључак да ће, ако већ медији повећавају одређене ризике код дјеце (антисоцијално понашање, агресивност, неактивност и сл.), смањено и контролисано кориштење медија умањити и те ризике. Смањено гледање телевизије, на примјер, може бити важна стратешка превенција у односу на здрав дјечји живот који подразумијева активну игру, а не сате проведене испред екрана. Млади су, приликом изградње сопственог идентитета, система вриједности и ставова, изложени глобалном комерцијалном тржишту и граде идентитет не у контексту личних одлука, већ на основу избора начина живота које то тржиште нуди. Циљ медијске писмености треба да буде припрема младих за живот у ризичном потрошачком друштву (Kline, Stewart and Murphy, 2006). Циљ

ће бити постигнут када дјеца и адолесценти буду активно учествовали у конструисању свог идентитета, изборима онога у чему ће уживати и како ће се односити према ризику. То неће значити да су некритични, напротив, значиће да су усавршили стратегију комуникације, па и оне ризичне, као неку врсту културне заштите, борбе и отпора. Они ће знати да реклама може да завара, да је важнија физичка активност од забаве пред екраном, да је брза храна лоша, да гледање телевизије може бити губљење времена. Са свим тим знањем, знаће да направе прави избор без ичије помоћи. Сваки пут ће размислити прије кориштења медија, јер ће знати да постоје и алтернативе забаве и разоноде и знаће да су само они одговорни за свој избор начина живота. То је циљ медијске писмености. Врло је једноставан и односи се, заправо, на паметно кориштење медија и одбрану и заштиту од појаве да медији помоћу „паметних“ уређаја користе медијске кориснике као робу. Суштина је у томе да се медији паметно искористе и само је потребно ефикасно и континуирано медијско образовање како би публика постала медијски писмена.

Многи се, са разлогом, питају и каква је улога новинара у процесу медијског образовња. Неки чак на помен медијске писмености прво помисле на писменост новинара, на образованост новинара, лијеп и правилан говор, лијепо изражавање, граматичку правилност и слично. Наравно да то није медијска писменост, али свакако да је веома пожељно у јавном комуницирању и може допринијети општој писмености и образовању оних који користе медије, као и бољем разумијевању медијских садржаја. Начин на који новинари креирају садржај, њихов лични код који уносе у обликовање медијске поруке, веома је важан за крајњег корисника. „Реч је, наравно, о томе да би требало образовати новинаре који би, имајући у виду, као предност, разноликост њихових примарних интересовања, били оспособљени за осматрање, тумачење и писање и о другој страни таписерије, о ономе што се тешко види или уопште не види“ (Станојевић, 2009: 106). Нове изражајне могућности и

дијалошки ресурси новинарства нуде и нове жанровске облике, новинарски дијалог, скрећу пажњу са форме на садржај (Станојевић, 2009). Дакле, сама медијска презентација много доприноси њеној крајњој перцепцији, тако да не можемо рећи да је неважна општа и медијска писменост новинара, напротив, веома је важан елемент у процесу медијског описмењавања.

#### **4.1. Интермедијалност – корак ка медијској писмености**

Концепт интермедијалности, примијењен у пракси, може помоћи предавачима из области медијске писмености, као и њиховим ученицима. Интермедијалност се, широко, може дефинисати као „критичко читање и писање помоћу различитих система симбола“ (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000: 209). Под читањем се не подразумијева само пасивно примање информација већ активно конструисање значења, без обзира на то да ли се текст налази у књизи, филму, телевизијском програму, реклами, веб-сајту или музичком видеу. Под писањем се подразумијева генерисање различитих текстова, укључујући и неке животне акције, помоћу вишеструких медијских форми. Елементи интермедијалности су: теорије, текстови, процеси, контексти, учесници, курикулуми и циљеви/резултати. Овакво искуство учења показује како интермедијална настава обухвата више писмености и на тај начин може да послужи као мост између идеја, дисциплина, људи, текстова, процеса, контекста, исхода учења, теорије и праксе. Интермедијалност је, прије свега, критичка медијска писменост, учење аналитичких вјештина (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

Интермедијалност претпоставља синтетички поглед на описмењавање, учење и предавање. Научници из различитих области писмености (медијска, информациона, информатичка и сл.) препознају различите идеје о томе како људи уче и комуницирају. На примјер,

истраживачи расправљају о томе како читаоци и гледаоци конструишу нивое текстуалног значења кроз више процеса при читању штампе, гледању телевизије или док раде са компјутерским апликацијама. Без обзира на то да ли читају књигу, гледају ТВ или креирају веб-сајт, читаоци и гледаоци су у интеракцији са различитим нивоима информација, конструишу значење кроз динамичне процесе, комбинујући различите знаковне системе. Нека значења се конструишу на основу ранијег искуства, информација које су већ раније допрле до читаоца/гледаоца од неког другог медија, из неког другог контекста. Ми користимо текстуалне информације, различите стратегије и наше претходно знање о вербалним, визуелним и аудио порукама да конструишемо значење док гледамо медијски садржај, баш као што се ослањамо на претходна искуства са штампом док читамо. Искуство интермедијалног учења може подстаћи ученике да освијесте различите нивое информација и да схвате смисао и значење прављења стратегије приликом тумачења медијских текстова (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

Као један од основних елемената интермедијалности јављају се медијски текстови, конвенционални или, једноставно, различитих значења, ријечи, слике, звукови, мултимедијалне комбинације. Теорија интермедијалности заступа гледиште да многи медијски текстови захтијевају критички приступ и учење у контексту интермедијалности укључује следеће: разноврсну едукативну и популарну штампу, уџбенике, часописе, онлајн издања, стрипове, друштвене игре, телевизију, филмове, музику, рекламе, компјутерске програме, интернет, умјетност, свакодневне интеракције ученика, културне и друштвене догађаје, комбинације медија. Текстови нису објективни и вриједносно неутрални и због тога је неопходно расправљати о различитим темама како би се отклонили стереотипи и предрасуде. Критички ставови помажу ученицима да продру у слојевито значење сваког текста. На примјер, филм *Ратови звијезда*, већина митова, прича о Пепељуги, имају сличан архетипски развој

карактера, симболику и више нивоа значења (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

Теоретичари интермедијалности вјерују да су процеси писмености међусобно зависни. Модерна писменост обухвата различите комбинације читања, писања, говора, слушања, гледања, покрета, мисли, стратегија и вјештина. Интермедијални литерарни процеси укључују активну и мултидимензионалну деконструкцију текстова. Умјесто да информације само прима, активна публика је у интеракцији са њима и повезује различите текстове да би развила висок степен разумијевања садржаја. Централни дио интермедијалних упутстава, када су процеси у питању, јесте анализа кодова и кориштење одређених питања како би се, кроз различите процесе, допрло до главног значења садржаја (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

Интермедијалност претпоставља да су друштвени контексти, као и процеси, повезани. То, заправо, значи да се значење неког садржаја тумачи из више извора, повезивањем са неким другим садржајем и ситуацијама. Популарна култура формира моћну мрежу значења. Млади су дио медијске културе, били медијски писмени комуникатори или не.

Образовање би требало да припреми сваког појединца за преузимање позитивне улоге у демократском друштву. Учесници у процесу интермедијалности веома су важни. Као прво, важно је учење о учењу – како се, заправо, учи. Писменост је основни алат за остваривање циљева интермедијалности. Кроз учење о учењу, важно је развити разумијевање и поштовање људи различитих култура, цијенећи њихову умјетност и допринос нашем свакодневном животу, научити рјешавати конфликте и вредновати учење зарад учења. Саставни дијелови ове визије су комуникација, преговарање, флексибилност и сарадња међу свим учесницима образовања. То, заправо, значи да интермедијални едукатори имају различите улоге у учионици и ван учионице. „Понекад смо на поду са ученицима, за вријеме неке њихове презентације, учимо са њима,

показују нам нове компјутерске вјештине или претраживање интернета“ (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000: 214). Такође, наставници се непрестано усавршавају и стичу нове вјештине кроз разне активности ван учионице. Флексибилност је веома важна, као и сарадња са колегама и родитељима. Ту су и различити пројекти са ученицима, истраживање кућне културе и заједница, електронска комуникација, интернет сајтови, као и сви други видови повезивања са особама из других области које могу помоћи у процесу интермедијалне едукације.

Интермедијални наставни планови и програми специфични су у односу на све остале. Наиме, они стављају медије, медијску умјетност у средиште сваког наставног плана и програма. То значи да читање и писање треба учити уз помоћ оловака и књига, али у процес учења треба укључити и симболички, визуелни језик филма, видеа, рачунара и текстова популарне културе. Ова промјена не захтијева од предавача да одбаце своја претходна знања, вјеровања, праксу и искуства. Интермедијална настава заснива се на критичкој медијској писмености. Дакле, она је њена основа, а све остало (у зависности од теме и садржаја) надградња је у одређеном смјеру. Интермедијалност не значи лако и релативно спровођење. Интермедијалност, заправо, поставља високе стандарде, залаже се за интеграцију вјештина, предмета, садржаја, уз помоћ свих који на било који начин одлучују и учествују у процесу образовања. Одвајање школе од стварног свијета само се повећава када су умјетност и медији маргинализовани и ваннаставни. Многи ученици нису развили навике ума неопходне за академско промишљање и интеракцију. Управо интермедијалност захтијева ангажовање ових навика код ученика. Оне укључују способност вредновања гледишта на више различитих начина, не само на један начин, затим преобликовање идеја у свјетлу других перспектива, отвореност за нове идеје, уз скептицизам који захтијева тестирање те идеје у односу на претходно искуство. Такође, то подразумијева сагледавање неке појаве, феномена, идеје у цијелости и



интегрисање специфичних знања у те оквире. У више традиционалном смислу, ове интелектуалне навике значе способност за синтезу, анализу, процјену и активно укључивање идеја у процесу учења и промишљања. Развој ових способности чине кључне тачке наставног концепта интермедијалности (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

Сврха и исход интермедијалности заснована је на идеји праксе кроз самокреативну активност. Интермедијалност акценат ставља на трансформацију. Није довољно само декодирати постојећи текст већ га је потребно трансформисати у позитивне ефекте кроз самодјеловање и кроз односе према другима. Концепт интермедијалног учења прави разлику између активности медијске писмености и дјеловања. Активности су вјежбе које помажу ученицима да схвате непознат феномен, као што су симулација или групне дискусије о томе како да тумаче одређене текстове. Дјеловање је, међутим, другачије и оно подразумијева да ученици и наставници ураде нешто захваљујући феномену који су изучавали и да прикушљене идеје претворе у позитивне резултате (Watts, Semali, Rodenberg, Giles and Macaul, 2000).

#### 4.2. Алтернативни погледи на медијско образовање и ефекте утицаја медија

Медијски теоретичари, када се говори о посљедицама кориштења медија, углавном истражују утицај медија на публику. Медијско образовање се, такође, базира на тој премиси – да се пренебрегне негативан утицај медија и да се медији што боље искористе за свакодневно сналажење и дјеловање. Међутим, постоје и теоретичари који не стављају у први план обиље медијских информација, утицај медија на кориснике и који сматрају да медијско образовање треба да се базира на креативности корисника. Они, такође, постављају питање шта је са оним дијелом становништва који нема приступ медијима уопште или у толикој мјери да би било изложено вишку информација.

Тако, на примјер, Енди Радок (Andy Ruddock) заступа становиште да није најбољи пут за објашњење медијских утицаја на младе да се ти утицаји дефинишу као директни, уочљиви резултати излагања опасном садржају. Он сматра да премиса на којој почива студија о младима и медијима да медији имају утицај на младе указује да у том односу постоји неки „проблем“, што свакако није добро. Ипак, сагласан је са тим да се „проблем“ задржи као легитимна основа медијских студија из два разлога: први је, на глобалном нивоу, зато што је младима којима су медији и медијско образовање најпотребнији тај приступ ускраћен. Други разлог је што у друштвима у којима постоји медијска zasiћеност, постоји и тензија, јер су медији постали дио друштвеног живота младих, а због економске одрживости, све више се окрећу комерцијализацији на штету квалитета и јавног интереса. Заправо, Радок наглашава да није проблем у изложености, већ у *недостатку* изложености. Као илустрацију наводи проблеме дјецевојника у Африци и Јужној Америци, које одрасли присиљавају на насиље и збога тога је, ако и постоји, приступ медијима за ову дјецу потенцијално опасан. Он сматра да су њихова искуства драгоцјена истраживачима и да

их не треба занемарити у међународној полемици о медијском образовању и значају популарне креативности младих (Радок, 2015), коју Брунс (Bruns, 2007) назива „продупотреба“ (*produsage*).

Студија случаја дјеце-војника показује да младе жртве политичког насиља у Африци и Јужној Америци стоје на самом врху критичке анализе медија која се надовезује на важне дебате о природи и сврси медијског образовања, као и на све веће интересовање за популарну креативност због ширег приступа средствима медијске продукције (Радок, 2015: 246).

Такође, научници попут Гарнера (Turner, 2010) истичу да медијска индустрија утиче на младе и њихово поимање стварности и свијета, јер је култура славе изазвала велике промјене у очекивањима младих од живота и друштвене стварности. Ту се појављује и теза да је жеља за славом одраз жеље за самопотврђивањем и то је разумљива људска тежња која долази у везу са интересима медијске индустрије и ту настаје кључни извор свих полемика о односу младих и медија. Медијска индустрија често ограничава људску креативност у оквиру комерцијалног и то може постати питање о којем треба говорити с обзиром на то да су медији данас средиште друштвеног живота и међуљудске комуникације (Радок, 2015). Такође, не треба занемарити ни становнике дијелова свијета у којима не постоји приступ медијима или је он незнатан. Тек тако потпуно и цјеловито сагледана медијска слика може бити основа за расправу о медијском образовању.

Медијски антрополог Елизабет Берд (Bird, 2011) упозорила је 2011. године да не треба креативно кориштење медијских ресурса стављати у први план истраживања односа младих и медија (на чему се заснивао Брунсов концепт истраживања), већ да се треба више посветити младима који немају богату интеракцију са медијима. Њена теза заснива се управо на премиси да истраживање о популарној креативности младих није добар пут ка медијском образовању, јер се на тај начин неправедно

занемарују они који немају приступ медијима. Она је, у прилог тој чињеници, истраживала кориштење интернета међу дјецом у Нигерији и дошла до сазнања да они не користе интернет и да је њихов најближи сусрет са компјутером и интернетом то што повремено виде директора школе за рачунаром. Сходно томе, Берд сматра да је питање приступа од кључног значаја за разумијевање критичког медијског образовања.

Сличне ставове о утицају медија заступа и медијски стручњак Дејвид Гонтлет (David Gauntlett). Он је још 2011. године инсистирао на „истраживању медија друге генерације“ (Gauntlett, 2011) како би се студије медија рedefинисале у студије популарне креативности. Његов став је да је свијет претјерано и нереално забринут због утицаја комерцијалних медијских садржаја на публику и да је, такође, нереално захтијевати од државе да предузме мјере заштите грађана од негативних медијских утицаја, јер је медијска регулатива беспотребна. Гонтлет је моћ популарне креативности изједначио са моћи комерцијалних и политичких интереса, тако да, у том случају, нема разлога за толику забринутост кад се личном креативношћу може утицати на праксу медијског образовања, а тиме и на ефекте утицаја медија. Он је у својим истраживањима, испитујући младе у оквиру медијских студија, увео концепт раширеније креативности и ангажовања (Gauntlett, 2011), сматрајући да од студената треба захтијевати и очекивати да се изразе помоћу медија, а не да понављају застарјеле идеје својих претходника. Он сматра да би овај концепт, који тражи од студената да произведу неки медијски садржај умјесто да пишу радове на основу туђих идеја, помогао младима да повежу медијску креативност са изградњом идентитета (Gauntlett, 2011).

Нешто блажим тоном, не одбацујући утицај медија, о популарној креативности говори и Хенри Џенкинс (Henry Jenkins). Он сматра да је главни проблем, када је у питању негативан медијски садржај, у параметрима јавних расправа о тој теми. Џенкинс истиче да није проблем у видео-играма и ономе шта оне приказују, већ у начину на који

приступају некој појави, насиљу, на примјер. Сматра да није лоше то што видео-игре приказују насиље, већ што га тривијализују. Његово мишљење је да медијски утицај постоји, да млади не живе у обиљу креативних могућности, али да би се медији могли на креативан начин искористити за учење, за нове идеје, као подстицај за нови и другачији начин размишљања. На примјер, адекватно дизајниране видео-игре могле би помоћи младима да размисле о узроцима и посљедицама насиља и да га избјегавају; да схвате шта су, заправо, друштвене неједнакости, шта су предрасуде и како их превазићи (Jenkins, 2006).

За разлику од Џенкинса, који се углавном бавио медијима и начином како да их млади искористе за напредак, учење и развој, Џин Бурџес (Jean Burgess) бавила се управо младима и њиховом праксом кориштења друштвених медија. Она је, попут Гонтлета, истраживала популарну креативност као друштвену праксу младих, али није акценат ставила на најнапреднији сегмент публике, већ на младе који немају сталан приступ медијима. Један од примјера у оквиру њеног истраживања је петнаестогодишња дјевојчица из Колумбије Адела, која је четири године провела као дијете-војник, прије него што су је из паравојне службе избавили социјални радници. Поента истраживања медија, према њеном мишљењу, јесте да се то истраживање стави у контекст људске свакодневице и поступака којима појединци покушавају да схвате живот, себе и оно што се догађа око њих и њима лично (Burgess, 2006).

## 5. САДРЖАЈ МАСОВНИХ МЕДИЈА У ОДНОСУ НА СТВАРНОСТ

Стварност коју свакодневно проживљавамо дио је нашег живота и она је заиста стварна. Поред те стварности, често идемо и у медијску стварност, која није лажна, али свакако се разликује од стварног свијета. То је логично, јер медији својим садржајем не могу обухватити сва дешавања, већ одабиром вијести дана они конструишу стварност. То је, заправо, само мали дио стварности представљен на један од многих начина. Ипак, морамо да направимо разлику између медијске стварности и стварног живота, како бисмо стекли контролу над утицајем медија. У процјени медијске стварности веома је важно сазнање да ли се оно што се приказује заиста догодило. Међутим, гледаоци често процјењују и да ли се нешто могло догодити на начин на који је приказано. Дакле, у процесу доношења суда о реалности, мора да се узме у обзир, поред чињенице дешавања, и могућност да се нешто заиста догоди, као и друштвена употребљивост и идентитет. Важно је да ли се медијске информације могу користити у свакодневном животу и да ли гледаоци могу осјетити парасоцијалну везаност за одређене ликове. Гледаоци ће више вјеровати лику којем се осјећају ближи, чији су поступци стварнији (Потер, 2011).

Дубљом и детаљнијом анализом жеља публике, онога шта они очекују од медија, долазимо до појма који је Потер назвао „стварност вишег нивоа“ (Потер, 2011: 254). Наиме, Потер сматра да публика жели да доживи стварност вишег нивоа јер у стварном животу не добија поруке које жели, па се у тој потрази и излаже утицају медија. Други разлог због којег људи користе медијске информације јесте чињеница да оне коштају много мање него поруке које добијају у стварном животу. Свакако да је јефтиније погледати репортажу о неком граду или прочитати информације о њему него лично отпутовати у жељени град. Такође, ово искуство можемо назвати секундарним и доживљеним из туђе

перспективе, али то су управо медијске информације, медијска стварност. Креатори медијског садржаја то знају и управо се због тога труде да садржај прилагоде публици и њиховим очекивањима, да га учине занимљивијим и привлачнијим, тако да је све теже одредити границу између свијета стварности и свијета медија. Изложени смо медијским порукама свакодневно, тако да нисмо ни свјесни у којој мјери оне утичу на нас. „Начело организовања стварности вишег нивоа показује да је свака медијска порука мјешавина стварности и њеног привида“ (Потер, 2011: 257). Према томе, питање би требало да гласи: „Који елементи поруке одражавају стварност, а који, на неки начин, одступају од ње?“ (Потер, 2011: 258). Да бисмо дошли до одговора на ово питање, потребно је да анализирамо медијске поруке и утврдимо који обим одступања прихватамо када је ријеч о порукама које одступају од стварности. Медијска писменост нам може у томе много помоћи, јер ћемо постати флексибилни и свјесни, односно способни да искористимо велики број медијских порука на најбољи начин и да, истовремено, контролишемо њихов утицај, тако што ћемо избјећи све негативности које са собом носи аутоматско кориштење и прихватање медијског садржаја. Бодријар медијску стварност назива симулацијом: „(...) замислите истинито које је упило сву енергију лажног: ето вам симулације“ (Бодријар, 2001: 131) и истиче да симулакрум није оно што скрива истину, већ оно што скрива одсуство истине (Бодријар, 2009: 19). Чомски, такође, сматра да медији у савременом друштву имају пресудан утицај на масе и истиче као велики недостатак то што се школе не боре против тога, већ и саме учествују у процесу индоктринације и дезинформисања (Чомски, 2002: 41). Међутим, сада, са процесом увођења медијске писмености у образовни систем, не можемо баш тако тврдити. Наравно да је то дуготрајан процес и да ће се резултати видјети тек након неколико година. Такође, треба имати на уму да нису све државе започеле увођење медијске писмености у школе, али охрабрује чињеница да их је све више и да углавном стреме ка томе.

Много је фактора који утичу на садржај медија. Медијска култура је промјенљива, као и сав њен садржај. Постоје спољашњи и унутрашњи фактори који утичу на облик и садржај у медијима. Од начина њиховог дјеловања и интензитета зависи крајњи медијски производ који медијска публика користи. Такође, не треба занемарити ни индивидуални утицај, гдје сам новинар пресудно утиче на крајњи садржај медијске културе, али он није толико значајан у односу на утицај оглашивача, политичких партија, власника медија, богатих и моћних појединаца, као и низа других институција, организација и сл. Затим, професионална правила и кодекси, права и дужности новинара, као и природа медија, такође условљавају и усмјеравају рад новинара и на тај начин обликују медијски садржај. Осим тога, медијска организација, односно статус и положај медија, да ли су јавно или приватно власништво, битно утиче на садржај који одређени медиј пласира. Нове технологије су, такође, имале утицај на медијски садржај. Научно-технолошка револуција донијела је нови начин обраде и дистрибуције медијског садржаја па се његова форма највише промијенила. Медијски садржај је постао доступнији, у краћим формама и прилагођен новим, мобилним уређајима путем којих долази до крајњих корисника. Поред тога, као неизбјежан фактор, утицаја на медијску културу има и идеологија. Идеологија се, једноставно, преноси на све облике јавне комуникације и даје оквир и контекст медијском садржају. Такође, економски систем, економска моћ државе, као и власника медија, одређују медијски садржај, његов квалитет и квантитет. Профит је крајњи циљ сваког медија, тако да мања економска зависност гарантује виши ниво квалитета медија, као и његовог садржаја.



### 5.1. Садржај у медијима и критичка медијска писменост

С обзиром на различит садржај у медијима, његов квалитет и квантитет, на који као појединци не можемо много утицати, потребан је другачији, комплекснији приступ том садржају у односу на период када је постојала једна врста медија и много мање информација. Потребна је, заправо, критичка медијска писменост. Прије свега, неопходно је дефинисати сам појам критичке медијске писмености, јер се она различито користи и дефинише у различитим контекстима. Овдје се критичка медијска писменост посматра у контексту критичког приступа, тумачења, анализе и вредновања медијског садржаја, који води ка примјени медијских вјештина у свакодневном дјеловању и комуницирању.

У зависности од теоријског оквира, критичка медијска писменост може се окарактерисати на различите начине. Она може значити способност да се промисли прије одабира садржаја у медијима и популарне културе (радио, ТВ, филм, интернет, видео, CD, сајберпанк култура); способност прављења селекције када су у питању „иконе“ популарне културе; те способност производње сопствених мултимедијалних садржаја. Даље, критичка медијска писменост може се посматрати из перспективе студија културе које наглашавају структурисаност друштва и политике у односу на медије, односно, како идеологије, моћ, органи власти, стереотипи који се односе на пол, род, расу производе различите културне обрасце. Из постмодерне перспективе, критичка медијска писменост односи се на то како појединци користе и тумаче медијске текстове другачије, у зависности од њихових интересовања и позиционираниости у различитим друштвеним и историјским контекстима. Коначно, из феминистичке педагошке перспективе, критичка медијска писменост фокусира се на то како текстови популарне културе производе одређене односе моћи и родних идентитета које корисници могу да примијене или да им се одупру. У

оквиру наведених гледишта и тумачења критичке медијске писмености, свјесно су изостављена она која медијску публику посматрају као пасивне реципијенте, јер су застарјела и превазиђена (Alvermann and Hagood, 2000).

## 5.2. Исходи и циљеви учења медијске писмености

О медијској писмености до сада је, релативно, много написано, али се текстови, углавном, односе на дефинисање медијске писмености и њено спровођење и примјењивање у школама. Мало је текстова који говоре о исходима и циљевима медијске писмености. Важно је успоставити темељ за идентификовање и потенцијалну процјену исхода учења медијске писмености, јер је то кључни аргумент за усвајање наставних планова и програма медијске писмености у школама, програмима дошколовања и програмима за медијско образовање одраслих. Резултати учења медијске писмености често нису експлицитно објашњени и дефинисани, али постоје општи циљеви који се наводе када се објашњава шта медијска писменост подразумијева (Scharrer, 2003). Ту се, прије свега, мисли на критичку анализу, критичко испитивање медијског садржаја и свијест о могућим ефектима медијских порука. Како истичу Крист и Потер (Christ and Potter, 1998), у Сједињеним Америчким Државама не постоје национални стандарди за процјену медијске писмености и сагласност да ли резултати учења медијске писмености треба да се састоје од знања, вјештина, понашања, ставова или вриједности. Они сматрају да су смјернице Удружења националне комуникације (National Communication Association) најближи корак ка смјерницама на националом нивоу. Према овим смјерницама, појединци треба да буду у стању да знају користити различите врсте аудио-визуелних медија, те да идентификују и користе вјештине потребне за компетентно учешће у комуникацији помоћу различитих типова медија (Christ and Potter, 1998). Први приједлог се односи на когнитивне, критичке способности, а други на техничке

вјештине и креативно изражавање које је потребно за производњу сопствених медијских порука. Поред ових општих стандарда, мало је оних који представљају званичне водиче за медијску писменост. Ријетка су истраживања о ефикасности медијске писмености у наставним плановима и програмима. Кључно би било испитати да ли је код дјеце која су изучавала медијску писменост у школи повећан степен критичког размишљања и гледишта, да ли постављају питања о медијима и који други исходи би били одговарајући у одређивању ефеката изучавања медијске писмености у школама. Ова питања покушала је расвијетлити Scharrer (2003), пишући о перспективама медијске писмености. Она наводи да постоје двије филозофске перспективе медијске писмености и свака расправа о потенцијалним исходима различито је замишљена на основу усклађености са перспективама. Прва перспектива, посматрано из угла студија културе, ставља велики нагласак на личну перцепцију ученика, њихова задовољства и искуства са медијима. Недостатак ове перспективе је у томе што предавач може ученицима наметати унапријед одређене исходе. Друга филозофска перспектива – посредовани утицај (Anderson, 1983), интервенционизам, акценат ставља на негативна питања која се односе на медије (насиље, стереотипи сексуалних улога, манипулације у оглашавању и сл.) и тумачи медијску писменост као стратегију заштите младих од штетних ефеката медија. Циљ ове перспективе јесте да медији имају мањи утицај на оне појединце који учествују у програму медијског описмењавања. Циљ је, на примјер, да дјеца реагују мање агресивно на програм телевизијског насиља, у смислу да га не усвоје као образац понашања и да буду мање осјетљиви на такав садржај (Scharrer, 2003).

Уколико ове перспективе и њихови циљеви не покажу очекиване резултате, треба изнова утврдити нове циљеве медијске писмености који су потенцијално важни и корисни и који се лако могу идентификовати и измјерити. Заправо, циљеви медијске писмености могу бити различити, али је било који остварени и уочљиви напредак у медијском

описмењавању добар и охрабрујући с обзиром на то да је то процес који непрестано траје и најважније је управо то – да траје, а појединачни резултати су дио тог процеса. Наравно, увијек ће постојати неко ко ће тврдити да медијска писменост не може помоћи појединцима у одбрани од лоших медијских утицаја. Међутим, такав став је неправедан и неприкладан с обзиром на то да наставни план и програм медијске писмености може умногоме да промијени начин понашања појединца у односу на медије ако му се довољно посвети. Баш као што је изложеност медијима само један (важан, али не и једини) фактор обликовања наших идеја, ставова, поступака, медијско описмењавање је само један од фактора који може помоћи у смањењу подложности појединца медијским утицајима. Међутим, не може се увијек очекивати најбољи резултат и не мора увијек доћи до испуњења очекивања, јер теорија је једно, а пракса друго. Критички поглед на медије не мора увијек да доведе до смањеног утицаја медија. На примјер, можемо критиковати филм за сувише насиља, али и даље бити заинтересовани и уживати у акционим сценама. Можемо бити свјесни да љепота, пропорције тијела или неки други модни императиви немају много везе са реалношћу, али ипак због тога имати мањак самопоуздања и самопоштовања. Укратко, критичко размишљање не може увијек да доведе до потпуне отпорности на медијске ефекте (Scharrer, 2003).

Ауторка се, такође, пита сљедеће – ако медијска критичност може да нас учини отпорним на медијске ефекте, да ли се та отпорност јавља одмах након учења медијског образовања и колико она може издржати након учења, колико траје и има ли рок трајања? Могуће је да ће сваки стечени отпор медијима временом да изблиједи. Отпорност на медијске ефекте може се посматрати као неприкладан циљ, јер не може бити задржан због непрестаног пристизања нових медијских информација. Свакако, не треба заборавити ни да су разлике међу публиком (особине личности, варијабилна емоционална стања) и спољни фактори животне средине

(утицај породице, пријатеља и сл.) фактори који битно одређују да ли је и у којој мјери појединац подложнији утицају медија. Баш као што претпоставка медија није да утичу једнако на све, тако се не може очекивати ни да програм медијског описмењавања има једнак утицај на све учеснике. Различита појединачна искуства (ранији критички медијски разговори са родитељима и пријатељима) и ситуационе разлике (прихватање програма медијске писмености, тренутно расположење) треба узети у обзир приликом одређивања и мјерења резултата (Scharrer, 2003).

Управо због оваквих дилема, јавља се још једно питање: да ли је медијска писменост неефикасна и некорисна ако се отпор медијским утицајима јавља само код неких учесника програма медијског образовања и одређени период, под одређеним околностима или само у периоду након континуираног учешћа на часовима о медијској писмености? Свакако да не можемо казати да је медијска писменост бескорисна, јер чак и ако не смањи негативан медијски утицај, доприноси важним резултатима који су у вези са формирањем мишљења и ставова. Могуће је да ови резултати, дугорочним акумулирањем, доведу до ублажавања негативних ефеката медија. Временом, знање, мишљење, ставови, свијест, постају јачи и разрађенији, а управо они обликују будуће понашање. Такве резултате не треба потцјењивати. Ако учење о медијској писмености у оквиру наставних планова и програма омогућава појединцима да науче нешто ново или нешто више о медијским порукама, пракси, процесима, институцијама или утицајима, онда то показује значајан когнитивни развој. Ови резултати подразумевају повећан ниво знања о кључним концептима и терминима који се користе у истраживању медија и повећану свијест о централним питањима која се односе на медије. Неки примјери могу укључивати знање о стратегијама које се користе у оглашавању за подстицање повољне реакције; свијест о начину представљања насиља у медијима као прихватљивог понашања или

обраћање пажње на улоге у медијима које се приписују женама, различитим расама или различитим мањинама. Уопште, ако ученици стекну способност деконструкције медијске поруке, онда је настава из области медијске писмености била ефикасна и ученик постаје „критички мислилац“ о медијима. Циљеви као што су ефикаснији наставни планови и програми медијске писмености (из перспективе студија културе и интервенционистичког гледишта) очекују и повећану отпорност на медијски утицај (Scharer, 2003). Постоје бројне технике којима се може измјерити ниво медијске писмености оних који су били обухваћени програмом медијског описмењавања и то може бити веома релевантан показатељ да ли је план и програм добро конципиран и да ли нешто у извођењу наставе, приступу и начину медијског подучавања треба мијењати.

## 6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање о нивоу медијске писмености становништва Републике Српске спроведено је од 01.01.2015. године до 01.07.2015. године.<sup>7</sup> Самом истраживању претходио је поступак теоријског истраживања о медијској писмености, као и поступак израде инструмента истраживања. Прикупљање података о нивоу медијске писмености грађана Републике Српске спроведено је поступком анкетирања на репрезентативном узорку од хиљаду (1000) испитаника. Приликом уноса података, прихваћена су 894 упитника, док је 106 проглашено за неважеће због непотпуних и неразумљивих одговора.<sup>8</sup>

Истраживањем је измјерен ниво медијске писмености испитаника, рангиране су њихове компетенције медијске писмености, као и ставови према медијском образовању и, на основу њих, дати су одређени приједлози и препоруке за медијско образовање које би требало да се примјењује у образовном систему.

---

<sup>7</sup> У дистрибуисању упитника учествовао је анкетарски тим од 21 члана, и сваки је био задужен за одређени град обухваћен истраживањем. У Бањалуци је, због бројности узорка, дјеловало девет анкетара, у Бијељини три, Источном Сарајеву пет, Добоју два и Требињу два. Истраживање је истовремено започело у сваком граду, али је најдуже трајало у Бањалуци и Источном Сарајеву због ширине простора и величине узорка.

<sup>8</sup> Методолошки оквир истраживања објашњен је у уводном дијелу рада.

### 6.1. Основни демографски подаци

У оквиру овог истраживања, од укупно прихваћена 894 упитника, полна структура испитаника је сљедећа: 547 испитаника је женског пола (61,2%), а 347 испитаника мушког пола (38,8%).

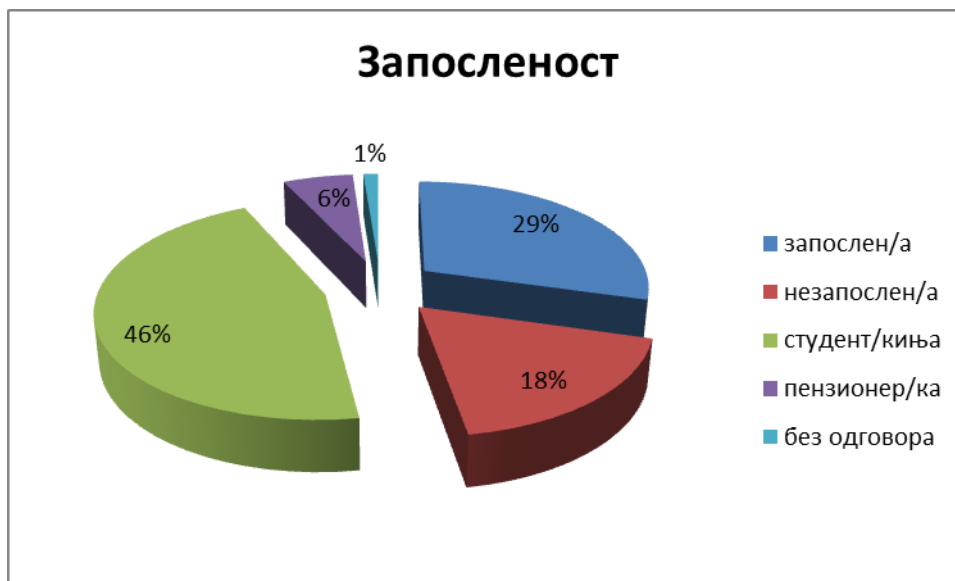


Графикон 1: Старосна структура испитаника

Када је у питању старосна структура, као што се из графикона 1. види, у истраживању су највише учествовали млади од 15 до 25 година (511 или 57%), а најмање је било учесника са преко 65 година (33 или 4%).

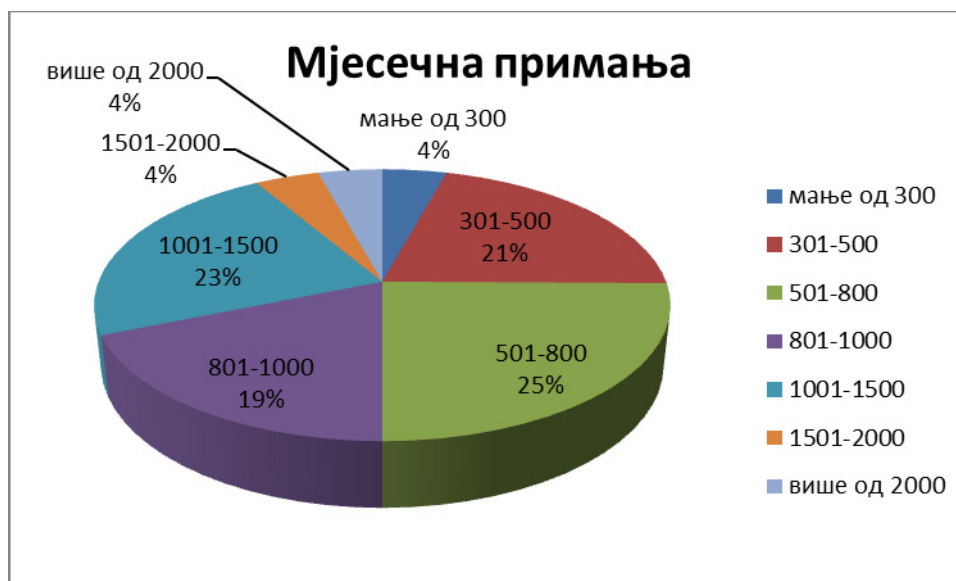
Број учесника истраживања из различитих градова је сљедећи: Бања Лука 385, тј. 43,1% испитаника, Источно Сарајево 186 (20,8%), Бијељина 127 (14,2%), Добој 105 (11,7%) и Требиње 91, тј. 10,2% испитаника.





Графикон 2: Подаци о запослености испитаника

У истраживању је учествовало највише испитаника који имају статус студента (407, тј. 46%), запослених 263 (29%), незапослених 161 (18%) и пензионера 52, тј. 6%.

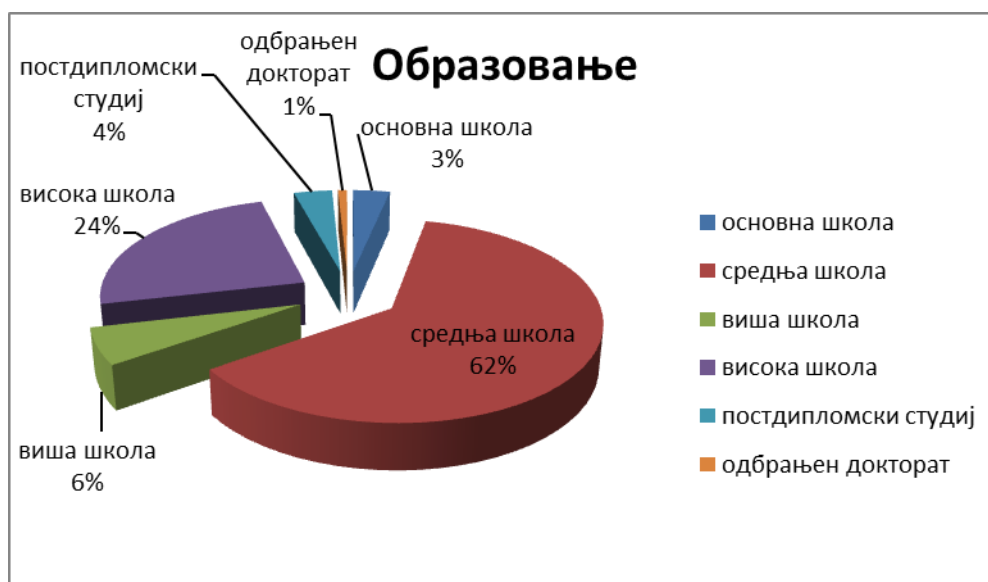


Графикон 3: Мјесечна примања испитаника

На питање о висини мјесечних примања били су обавезни одговорити само запослени испитаници, тако да је на ово питање одговорило 282 испитаника. Од тог броја, највише је оних који имају мјесечна примања од 501 до 800 конвертибилних марака (КМ) – 70, тј. 25%,

а најмање оних који имају примања виша од 1500 КМ и мања од 300 КМ – 12, тј. 4%.

На питање о мјесту запослења одговорило је 270 испитаника. Највише испитаника је запослено у јавном предузећу или установи (121, тј. 44,8%), у приватном предузећу или установи запослено је 99, тј. 36,7%, у властитом предузећу 21 (7,8%), у осталим секторима 21 (7,8%), међународним представништвима или организацијама шест (2,2%) и у невладиним организацијама два испитаника (0,7%).



Графикон 4: Степен образовања испитаника

У узорку је највише испитаника са завршеном средњом школом (62%), а затим слиједе:

- основни студиј (први циклус студија): 24%;
- виша школа (двогодишња): 6%;
- постдипломски студиј (други циклус студија): 4%;
- завршена основна школа: 3% и
- одбрањен докторат или завршен докторски студиј: 1%.

На питање о области образовања одговарали су само високообразовани, тако да је на ово питање одговорило 280 испитаника.

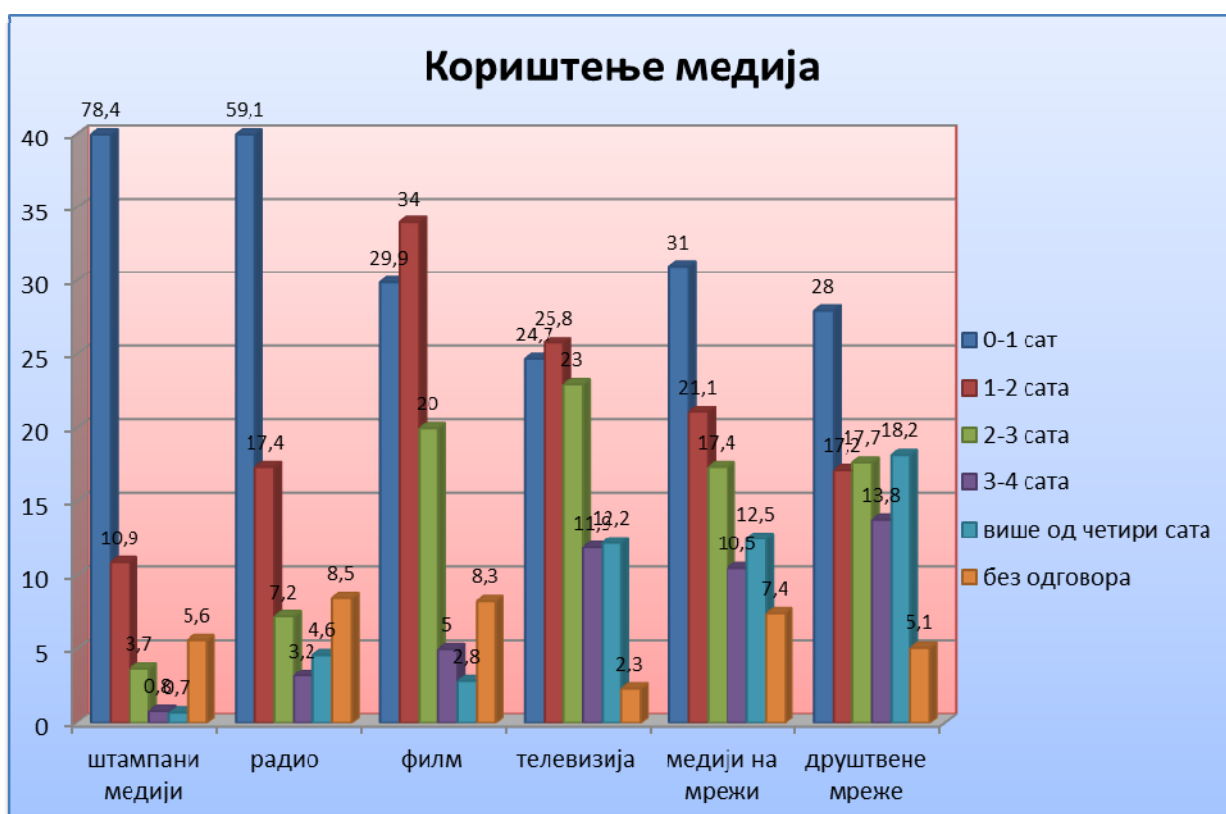
Највише је испитаника чије образовање припада области друштвених наука (182, тј. 20,4%), затим слиједе инжењерство и технологија (29, тј. 3,2%), хуманистичке науке (20, тј. 2,2%), природне науке (18, тј. 2%), медицинске и здравствене науке (18, тј. 2%), пољопривредне науке (осам, тј. 0,9%) и умјетност (пет, тј. 0,6%).

## **6.2. Најважнији тематски подаци**

Овдје су представљени најважнији резултати који се односе на мјерење нивоа медијске писмености грађана Републике Српске на основу репрезентативног узорка. Истраживање је отворило бројне могућности анализа, корелација, као и даљих истраживања, што ће, свакако, бити корисно за даљи научни рад и истраживање поља медијске писмености. Циљеви овог рада су испуњени и потврђена је хипотеза о недовољној развијености вјештина медијске писмености испитаника и некориштења медија за свакодневно друштвено дјеловање и комуникацију. Подаци истраживања омогућили су адекватно мјерење медијске писмености испитаника. Подаци су представљени у одвојеним поглављима по нивоима медијске писмености.

**6.2.1. Први ниво личних компетенција медијске писмености (способност кориштења медија)**

На основу пирамиде о нивоима медијске писмености (*Media Literacy Criteria*, 2014), уз предуслов доступности медија и контекста медијске писмености који чине основ пирамиде и представљају факторе средине, први ниво личних компетенција медијске писмености представља способност кориштења медија. Такође, важно је који медији се користе и колико. Прије свега, мисли се на компјутерске и интернетске вјештине, ниво који подразумева оперативност, а не захтијева висок ниво свијести о самом медијском садржају који се користи.

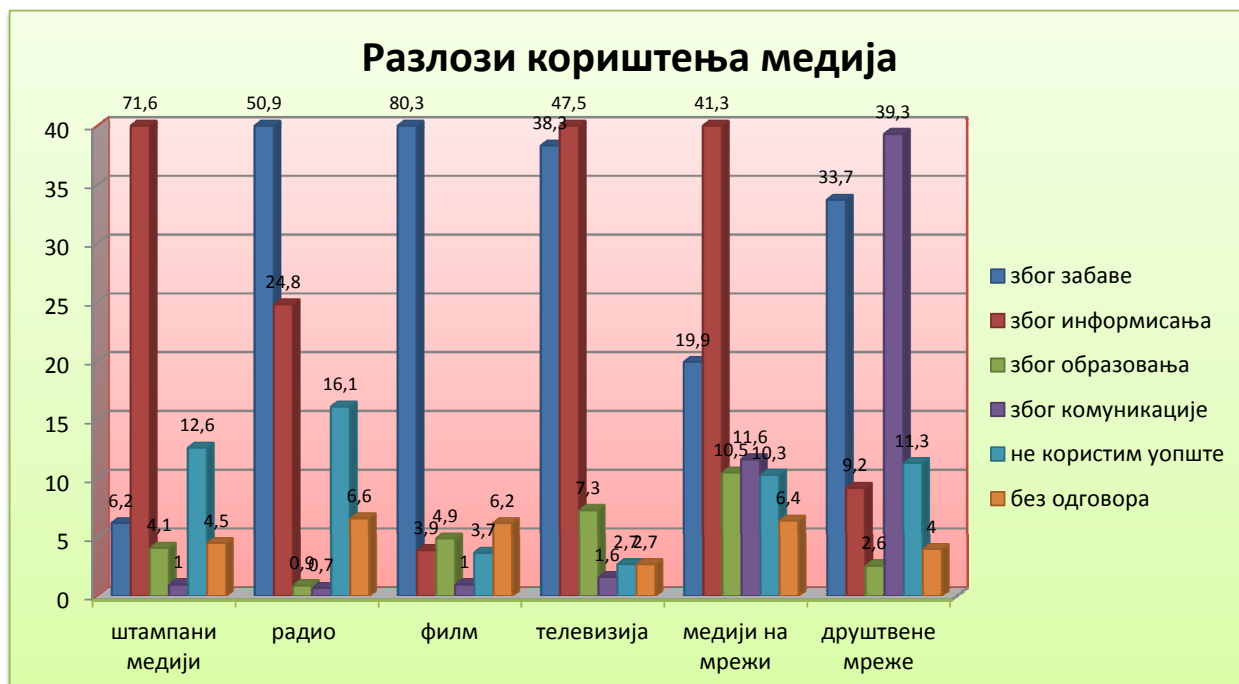


Графикон 5: Сатница кориштења медија на дневном нивоу

Да би се испитале личне компетенције медијске писмености о кориштењу медија, од испитаника је захтијевано да одговоре на питање

колико на дневном нивоу користе поједине масовне медије и друштвене мреже. С обзиром на то да су већину испитаника чинили млади, не чуди податак да штампане медије најмање користе (0–1 сат 78,4%), а највише друштвене мреже (више од четири сата 18,2%). Даље, испитаници највише користе медије на мрежи (више од четири сата 12,5%), затим телевизију 12,2% више од четири сата. Филм користе најчешће 1–2 сата дневно (34%), телевизију 1–2 сата (25,8%), а радио 17,4%. Такође, није мали проценат оних који медије користе 2–3 сата дневно: телевизију 23%, филм 20%, друштвене мреже 17,7% и медије на мрежи 17,4%.

Резултати показују да свако од испитаника користи свакодневно бар један медиј, а најчешће неколико њих, у трајању од два до три сата. Уз то, висок је проценат кориштења медија на мрежи и друштвених мрежа, што даје високу оцјену компјутерским и интернетским вјештинама када је у питању приступ медијском садржају путем интернета. Тиме је испуњен први ниво личних компетенција медијске писмености. Податак о високом проценту кориштења медија није изненађујући, поготово медија на мрежи и друштвених мрежа, с обзиром на висок проценат младих који су учествовали у истраживању. Приступ медијима је евидентан, медији су свакодневно присутни у животу грађана Републике Српске и то је сасвим очекивано. Сљедеће важно питање јесте који су разлози за кориштење медија.



Графикон 6: Разлози због којих испитаници најчешће користе медије

Овдје, поред разлога за кориштење медија, видимо (графикон 6) и проценат некориштења појединих медија. С обзиром на то да је већина испитаника млађе животне доби и с обзиром на популарност медија на мрежи и друштвених мрежа међу њиховом генерацијом, не изненађује податак да штампане медије не користи уопште 12,6% испитаника, а радио 16,1%. Врло очекивано, штампане медије најчешће користе због информисања (71,6%), као и медије на мрежи (41,3%), радио најчешће због забаве (50,9%), филм, такође, због забаве (80,3%), телевизију скоро подједнако због забаве (38,3%) и информисања (47,5%) и друштвене мреже користе најчешће због комуникације (39,3%). Медији, прије свега, служе за информисање грађана, када је у питању било која област информисања, али, поред те, медији имају и едукативну и забавну улогу. Процент кориштења медија због информисања и забаве је очекиван и свако од нас најчешће користи медије да би се информисао о ономе што га занима у датом тренутку или да би се забавио уз лаган и неоптерећујући садржај након напорног радног дана. Међутим, не треба заборавити образовну

улогу медија и треба је максимално користити, а резултати овог истраживања су показали да испитаници то не чине. Процент кориштења медија у образовне сврхе је низак, а разлог за то је ниска свијест о могућностима употребе медија, свијест о моћи над медијима, а не само моћи медија. Грађани немају навику да медије користе за едукацију, јер их нико томе није учио, нико их није подсећао да су медији, поред основних функција, и велика ризница знања и да се уз њих може много научити, поготово захваљујући интернету и доступности разноврсних садржаја из различитих области и различитих дијелова свијета. Само на You Tube-у доступни су многи документарни филмови које, прије појаве интернета, публика није имала прилику да погледа. Сада публика није ускраћена ни за једну врсту садржаја, само ако зна да дође до жељеног садржаја. Сада се, захваљујући видеима и упутствима на различитим интернет платформама, може научити много тога (од прављења папирног брода до састављања аутомобила), тако да се негативан или неприхватљив садржај лако може заобићи и користити само продуктивни, наравно, уколико корисник посједује медијске вјештине приступа, претраживања и кориштења медијског садржаја.

Табела 3: Начин приступања интернету

На који начин најчешће приступате интернету?												
	Никада f/%		Ријетко f/%		Повремено f/%		Често f/%		Увијек f/%		Укупно f/%	
Помоћу стоног рачунара	196	23,1	193	22,8	157	18,5	164	19,4	137	16,2	847	100,0
Помоћу преносивог рачунара	189	22,9	92	11,1	170	20,6	215	26,0	161	19,5	827	100,0
Помоћу паметног телефона	126	14,8	41	4,8	101	11,9	264	31,0	319	37,5	851	100,0
Помоћу таблета	483	59,3	112	13,8	85	10,4	81	10,0	53	6,5	814	100,0

Кориштење интернета за приступ медијском садржају, као и начин на који се приступа интернету, спадају у први ниво медијске писмености. То се и даље односи само на вјештине кориштења и оне су најважније за овај ниво. Из података видимо да испитаници интернет најчешће користе помоћу паметног телефона: често 31,0%, увијек 37,5% и никада 14,8%. Преносиви рачунар користи за приступ интернету често 26,0% испитаника, увијек 19,5% и никада 22,9%. Стони рачунар за приступ интернету користи често 19,4% испитаника, увијек 16,2% и никада 23,1%. Таблет испитаници користе за приступ интернету: често 10,0%, увијек 6,5% и никада 59,3%.

Сам проценат приступа интернету је висок (у односу на изостављене одговоре), што је добро. Такође је позитивно да испитаници најчешће користе интернет помоћу паметног телефона, што значи да прате развој нових технологија и да усавршавају своје вјештине у складу са њима и



тима олакшавају и убрзавају начин доласка до жељених информација. Иначе, приступ медијским садржајима помоћу паметних телефона порастао је на глобалном нивоу. Све је више корисника који помоћу паметног телефона читају текстове, гледају фотографије, видео-клипове, приступају друштвеним мрежама, постављају садржај, комуницирају. Поготово је ова појава присутна код младих, тако да се тај тренд одразио и на младе у Републици Српској. Разлог за овај начин приступања медијском садржају је практичност – свугдје и у сваком тренутку, уз присуство интернета, може се приступити жељеном садржају. Није више потребно чекати да се заврше обавезе изван куће, како би се корисник посветио неком од медија. Сада се уз помоћ паметног телефона медији могу конзумирати било гдје.

У сваком случају, код испитаника је висок проценат кориштења медија, иако их учесници истраживања најчешће користе због забаве и информисања, а најмање због едукације. На овом нивоу медијске писмености мјери се само способност приступа информацијама, а не свијест о њима. Дакле, важно је да ли испитаници користе медије или не, колико их користе и на који начин. То су вјештине приступа медијском садржају, не односе се ни на једну другу медијску вјештину. Испитанци, свакако, посједују развијене вјештине приступа медијима, што је добар показатељ за испитивање следећег нивоа медијске писмености. Након испуњеног првог услова личних компетенција у оквиру нивоа медијске писмености, слиједи најзначајнији и најсадржајнији ниво, а то је *критичко разумијевање* медија.

### **6.2.2. Други ниво медијске писмености (критичко разумијевање)**

Критичко разумијевање медија подразумева познавање медија и медијских регулатива, анализу медијског садржаја, повјерење у медије, разумијевање медијског контекста и садржаја, декодирање поруке, евалуацију медијског садржаја, проналазак и одабир информација. Овај ниво је много сложенији од претходног и, поред подразумеваних техничких вјештина приступа медијском садржају, од корисника медија захтијева висок ниво знања о медијима, критичку свијест и аналитичку посвећеност.

#### **6.2.2.1. Тумачење медијског садржаја**

Медијски садржај није довољно само конзумирати, треба га разумјети, а да би се разумио, потребно га је правилно протумачити. О томе шта значи правилно протумачити садржај постоје различита гледишта. Међутим, то, прије свега, зависи од увјерења онога ко тумачи садржај па тек онда од његових вјештина тумачења. Такође, зависи од система вриједности и критеријума вредновања садржаја. Овдје су за анализу кориштени критеријуми које је препоручио Унеско и који су прихваћени у земљама Европе које проводе медијску писменост.

Табела 4: Степен повјерења у медије

Да ли вјерујете медијским информацијама?												
	Вјерујем		Углавном вјерујем		Неодлучан/-а сам		Углавном не вјерујем		Не вјерујем		Укупно	
	f/%		f/%		f/%		f/%		f/%		f/%	
Штампани медији	56	6,50	349	40,3	237	27,4	150	17,3	74	8,5	866	100,0
Радио	114	13,7	363	43,7	212	25,5	91	11,0	51	6,1	831	100,0
Филм	69	8,3	147	17,6	298	35,8	172	20,6	147	17,6	833	100,0
Телевизија	61	7,0	334	38,3	271	31,0	148	17,0	59	6,8	873	100,0
Медији на мрежи	41	4,9	198	23,7	314	37,6	179	21,4	103	12,3	835	100,0
Друштвене мреже	47	5,6	158	18,8	278	33,0	199	23,6	160	19,0	842	100,0

Важан сегмент мјерења нивоа медијске писмености јесте степен повјерења у медије, односно колико грађани у потпуности вјерују медијима, без додатног анализирања медијских информација и смјештања у одређени контекст. Табела 14. показује да је низак проценат оних који вјерују медијима (највиши је постотак за радио – 13,7%), али је висок проценат оних који углавном вјерују: радију 43,7%, штампаним медијима 40,3%, телевизији 38,3%, медијима на мрежи 23,7%, друштвеним мрежама 18,8% и филму 17,6%. Највише, углавном, не вјерују друштвеним мрежама (23,6%), а најмање радију (11,0%).

Позитивно је да није висок степен испитаника који вјерују медијима. Збирно, много је више оних који су неодлучни и који (углавном) не вјерују, што значи да користе и алтернативе за провјеру и евалуацију

медијских садржаја. То доказује да публика није наивна и да користе опште образовање и стечено знање када је у питању однос према медијима, односно повјерење у медије. Публика зна да не може увијек вјеровати медијима, довољно је интелигентна да то схвати из стеченог искуства са медијима. Овај сегмент не захтијева посебне вјештине, већ само свијест о томе да медији не служе увијек грађанима и јавном интересу и да се повјерење у медије може градити до одређеног нивоа.

Табела 5: Декодирање медијске поруке

На који начин читате (декодирате) медијску поруку?												
	Никада		Ријетко		Повремено		Често		Увијек		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Провјеравам изворе поруке	174	21,2	195	23,8	211	25,7	160	19,5	81	9,9	821	100,0
2. Упоредјујем је са претходним сазнањима	92	11,4	153	18,9	266	32,8	225	27,8	74	9,1	810	100,0
3. Тумачим контекст поруке	67	8,2	112	13,8	267	32,8	258	31,7	109	13,4	813	100,0
4. Само је прочитам без анализе	205	24,1	281	33,0	165	19,4	117	13,7	84	9,9	852	100,0

Читање, односно декодирање медијске поруке је сљедећи важан дио другог нивоа медијске писмености. Овдје видимо да испитаници најчешће повремено користе неке од техника декодирања медијских порука. Изворе поруке повремено провјерава 25,7% испитаника, повремено је упоређују са претходним сазнањем 32,8% и тумаче контекст поруке 32,8%, а повремено

прочита поруку без анализе 19,4% испитаника. Мало је оних који ове технике често (19,5%, 27,8% и 31,7%) и увијек (9,9%, 9,1% и 13,4%) користе.

Подаци показују да испитаници ријетко, односно повремено користе технике за детаљније тумачење медијског садржаја. Збирно, више је оних који поруку углавном прочитају без анализе. То говори о недовољно развијеним медијским компетенцијама за читање и тумачење медијског садржаја. Без обзира на то што корисници медија знају да не могу увијек вјеровати медијима, они их не преиспитују увијек. Немају навику да то чине и не посједују вјештине које би им олакшале декодирање медијских порука и због тога често само површно тумаче медијски садржај. Међутим, с обзиром на развијену свијест о медијима, учење медијских вјештина за декодирање порука врло брзо би промијенило овакав приступ медијима.

Табела 6: Медијски садржај у односу на стварност

Да ли сматрате да медијски садржај вјерно одсликава стварност и догађаје којима се бави?										
	Не сматрам		Можда		Сматрам		Не знам		Укупно	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Штампани медији	250	28,5	435	49,6	148	16,9	44	5,0	877	100,0
2. Радио	163	19,0	450	52,6	192	22,4	51	6,0	856	100,0
3. Филм	323	37,6	389	45,3	82	9,6	63	7,3	858	100,0
4. Телевизија	195	22,3	404	46,3	229	26,2	45	5,2	873	100,0
5. Медији на мрежи	237	27,8	423	49,7	117	13,7	74	8,7	851	100,0
6. Друштвене мреже	318	37,3	336	39,4	107	12,6	91	10,7	852	100,0

Вјеровање у апсолутну компатибилност медијског садржаја у односу на догађаје којима се баве значи неадекватно тумачење, што утиче и на даљи начин кориштења медијских информација и расуђивање на основу тих чињеница. Подаци показују да је већина испитаника на питање *Да ли сматрате да медијски садржај вјерно одсликава стварност и догађаје којима се бави?* одговорила са *можда*: штампани медији 49,6%, радио 52,6%, филм 45,3%, телевизија 46,3%, медији на мрежи 49,7% и друштвене мреже 39,4%. Много је мање оних који то не сматрају (филм 37,6%, радио 19,0%). Збирно, много је више испитаника који на неки начин сматрају да медији вјерно одсликавају стварност и догађаје које представљају у односу на оне који то не сматрају.

Чињеница је да је медијска стварност конструисана стварност и да никада не може вјерно одсликати стварне догађаје, не само зато што то није увијек у интересу неког од актера у медијској индустрији већ зато што то ни технички није могуће. На крају, сваки појединац различито доживи одређени догађај, тако да је извјештај о неком догађају о којем сазнајемо у медијима представљен из угла новинара онако како га је он доживио. Висок проценат (збирно) вјеровања у медијско вјерно одсликавање стварности говори о ниским медијским компетенцијама за тумачење медијског садржаја. Ови резултати показују да су испитаници и даље на првом степену другог нивоа – свјесни су медијских манипулација, али не посједују вјештине за декодирање и тумачење медијског садржаја. То није изненађујуће, јер се ове вјештине уче, а с обзиром на непостојање медијског образовања у школама и да испитаници нису имали прилику да уче медијске вјештине, нису ни могли, бар већина њих, показати висок ниво зрелости у тумачењу медијских порука.

### **6.2.2.2. Разумијевање медијског контекста и садржаја**

Разумјети медијски контекст пола је пута у процесу медијског образовања. На то се само надограђују вјештине медијске писмености, које, без разумијевања контекста и садржаја медија, не значе много. Суштина медијске писмености је разумјети контекст медија и у њега уградити стечене вјештине. Контекст медија веома је широк, али је неопходно схватити начин функционисања медија, медијску регулативу, власништво медија, медијску професионалност да би се медијски садржај правилно анализирао и тумачио. Управо томе служи медијско образовање. У оквиру медијског образовања, поред вјештина медијске писмености, велика пажња се поклања медијском контексту, који је изузетно значајан за потпуно разумијевање, анализу, тумачење и вредновање медијског садржаја.

#### **6.2.2.2.1. Анализа медијског садржаја**

Анализа медијског садржаја први је корак у разумијевању медијског контекста. Да би се медијски контекст заиста схватио, корисници медија треба да знају да постоје бројни фактори који утичу на коначан изглед и садржај медијске поруке и да их је неопходно познавати како би се порука исправно изанализирала и смјестила у одређени медијски контекст. Анализа је једна од вјештина медијске писмености, базирана на неколико кључних аспеката медијске поруке на које треба обратити пажњу приликом читања медијске поруке.

Табела 7: Начин анализирања медијске поруке

	Када анализирате медијску поруку, шта Вам је најважније?										Укупно	
	Никада f/%		Ријетко f/%		Повремено f/%		Често f/%		Увијек f/%		f/%	
Ко је креирао поруку	106	12,7	174	20,8	201	24,1	220	26,3	134	16,0	835	100,0
Које креативне технике су кориштене за привлачење пажње	155	18,7	240	29,0	255	30,8	130	15,7	47	5,7	827	100,0
Како ће други људи доживјети ту поруку	184	22,4	225	27,4	228	27,7	152	18,5	33	4,0	822	100,0
Које вриједности и ставови су заступљени у поруци или изостављени из поруке	75	9,1	135	16,4	240	29,1	247	30,0	127	15,4	824	100,0
Зашто је порука послата	57	6,9	116	14,0	235	28,5	279	33,8	139	16,8	826	100,0
Не анализирам медијску поруку	251	30,9	230	28,3	171	21,0	87	10,7	74	9,1	813	100,0

Анализа медијске поруке веома је значајна у процесу разумијевања медијског садржаја. Неколико је важних чинилаца које треба узети у обзир при примању сваке медијске поруке. Подаци показују да је за 26,3% испитаника често важно ко је креирао поруку, увијек 16,0%, а никада 12,7%. Које креативне технике су кориштене за привлачење пажње увијек сматра важним 5,7%, често 15,7% и никада 18,7% испитаника. Како ће други људи доживјети ту поруку увијек сматра важним 4,0% често 18,5% и никада 22,4% испитаника. Које вриједности и ставови су заступљени у



поруци или изостављени из ње увијек сматра важним 15,4%, често 30,0%, а никада 9,1% испитаника. Зашто је порука послата увијек је важно за 16,8% испитаника, често за 33,8% и никада за 6,9% испитаника. Медијску поруку никада не анализира 9,1%, а увијек је анализира 30,9% испитаника.

Подаци показују да испитаници углавном анализирају медијску поруку, али недовољно. Важни су им ставови и вриједности који су заступљени у поруци или изостављени из ње, што је добар показатељ. Обраћају пажњу и на то ко је креирао поруку и зашто је она послата. Повољно је што је низак проценат оних који не анализирају медијску поруку, а проценат учесталости кориштења критеријума за анализу требало би да буде виши. Анализирање медијске поруке може се чинити напорним, али свакако да није тако уколико се научи техника брзе и лаке анализе. Она подразумијева неколико кључних тачака (наведених у претходној табели) на које треба обратити пажњу током читања, гледања или слушања медијског садржаја. Испитаници то не чине често или бар не обраћају пажњу једнако често на све сегменте медијске поруке, јер свакодневно добијају велики број информација и, у недостатку вјештина за њихову брзу анализу, једноставно, користе их без детаљније анализе. Овдје се већ показује недостатак механизма одбране од вишка информација, као и неспособност адекватног селектовања информација. Као што видимо, вјештине медијске писмености су испреплетене и врло често се међусобно допуњавају.

### 6.2.2.2. Критички приступ медијском садржају

Критички приступ медијском садржају нужен је за правилно расуђивање и дјеловање на основу медијских информација. У мноштву информација, након адекватне селекције, критички приступ омогућава заштиту од медијске манипулације, дезавуисања и медијске пропаганде. Он не подразумијева једну од вјештина коју је брзо и лако научити, критички приступ се гради временом на основу претходних искустава са медијима, али, наравно, уз остале вјештине приступа, анализе и селекције медијских информација.

Табела 8: Критички приступ медијском садржају

Када критички приступате медијском садржају?												
	Никада f/%		Ријетко f/%		Повремено f/%		Често f/%		Увијек f/%		Укупно f/%	
Када имам времена	93	10,7	136	15,7	315	36,7	218	25,1	105	12,1	867	100,0
Када ме нешто много занима	34	4,0	63	7,3	174	20,3	352	41,0	236	27,5	859	100,0
Када је информација од јавног интереса	79	9,3	120	14,1	265	31,0	268	31,4	122	14,3	854	100,0
Када није наведен извор информације	182	21,5	268	31,7	201	23,8	98	11,6	96	11,4	845	100,0

Подаци показују да испитанци, када имају времена, повремено (36,7%) критички приступају медијском садржају, често 25,1%, увијек 12,1% и никада 10,7%. Када их нешто много занима, критички често приступа

садржају 41,0%, увијек 27,5% и никада 4,0% испитаника. Када је информација од јавног интереса, критички јој приступа често 31,4%, увијек 14,3% и никада 9,3% испитаника. Када није наведен извор информације, испитаници критички приступају информацији: често 11,6%, увијек 11,4% и никада 21,5%.

Овдје, збирно, резултати показују да већина испитаника критички приступа медијском садржају, једино је код ставке „када није наведен извор информације“ омјер пола-пола. Резултат је прилично повољан, мада би, за виши ниво медијске писмености, проценат критичког приступа медијском садржају требало да буде виши. Испитаници, евидентно, не приступају у континуитету критички медијском садржају, већ најчешће када их нешто много занима. У бројним другим ситуацијама, то ријетко чине или никако. И ови резултати показују недовољно познавање медија и могућих медијских манипулација, једностраног и субјективног садржаја, прикривених мотива у порукама, пропаганде и различитих других појава у медијима које су непрофесионалне, неетичне и неприкладне. Довољно је споменути тезу из пет кључних концепата медијске писмености (Jolls, 2008), која каже да су све медијске поруке конструисане. Ако то знамо, увијек ћемо критички гледати на медијски садржај, што, свакако, не значи да га нећемо користити, да ћемо га избјегавати, већ, напротив, да ћемо га користити када год желимо и колико год желимо, али са спознајом да је конструисан и да му не можемо потпуно вјеровати. Испитаници који су учествовали у овом истраживању нису достигли тај ниво спознаје медија, јер не познају довољно медије, њихов контекст, улогу и функционисање, што указује на потребу за медијским образовањем.

**6.2.2.2.3. Познавање функционисања медија и медијских регулатива**

Веома важан чинилац за разумијевање контекста медија јесте познавање њиховог функционисања. То подразумева познавање медијских регулатива, познавање власничке структуре медија и разумијевање њеног значења, познавање медијских професионалних стандарда на основу којих се може утврдити и професионалност појединачног медија, па и новинара. Ово је виши ниво медијске писмености у оквиру другог нивоа, јер захтијева знање о медијима које се, углавном, односи на законску и власничку структуру, а о томе се у јавности ријетко говори, тако да овај ниво захтијева додатни, лични ангажман сваког појединца.

Табела 9: Познавање функционисања медија

Колико познајете функционисање медија?												
	Врло лоше f/%		Лоше f/%		Добро f/%		Врло добро f/%		Одлично f/%		Укупно f/%	
Законски оквир медија	173	19,7	389	44,3	244	27,8	51	5,8	22	2,5	879	100,0
Власништво над медијима	155	17,7	369	42,2	251	28,7	70	8,0	30	3,4	875	100,0
Професионалност медија	110	12,6	313	35,8	310	35,5	94	10,8	47	5,4	874	100,0

Познавање медијске регулативе, односно законског оквира медија, важно је за разумијевање медијског контекста. То се, наравно, не односи на детаљно познавање медијских закона, декларација, статута, кодекса и осталих бројних прописа на које се медији ослањају у свом раду, већ на познавање основних закона и регулационих тијела који омогућавају и

регулишу рад медија. Резултати показују да 44,3% испитаника лоше познаје законски оквир медија, добро 27,8%, одлично 2,5% и врло лоше 19,7%. Власничку структуру медија лоше познаје 44,3% испитаника, добро 28,7%, одлично 3,4% и врло лоше 17,7%. Професионалност медија лоше познаје 35,8% испитаника, добро 35,5%, одлично 5,4% и врло лоше 12,6% испитаника.

Анализа указује на то да испитаници лоше познају медијски оквир у смислу регулатива, власничке структуре и професионалности. Најприближнији им је појам медијске професионалности, затим власничка структура медија па законски оквир. Ова чињеница говори о неразумијевању медијског контекста, што као веома битно утиче и на разумијевање медијског садржаја и његово тумачење. Овај сегмент медијске писмености испитаника је врло неразвијен. Овакви резултати су и очекивани. Већина корисника медија не сматра важним познавање функционисања медија, јер нису свјесни да то утиче на медијски садржај. Публику то, обично, не интересује, важан им је садржај, а компоненте медијског система не разматрају у том контексту. Разлог за овакав став и увјерење медијске публике и испитаника у овом истраживању јесте неупућеност у процес настанка медијског садржаја, факторе који на њега утичу и степен утицаја тих фактора на крајњи медијски производ. То су питања која се не изучавају у школама, у јавности се о њима ријетко говори, јер власницима медија треба публика која много не размишља, жели брзу и лаку забаву, а, такође, политичким партијама, власти, економским моћницима, одговарају грађани који не постављају питања и којима је лако пажњу скренути са економских и политичких проблема у држави и свијету, емитујући ријалити емисије различитог концепта. Управо због тога је важно медијско образовање. Захваљујући њему, публика ће постати свјесна могућности сопственог избора и рећи ће НЕ садржају који је, заправо, понижава и чини апатичном.

Табела 10: Критеријуми за одабир медија

Који критеријум је пресудан у одабиру медија који ћете користити?												
	Никада		Ријетко		Повремено		Често		Увијек		Укупно	
	f/°	%	f/°	%	f/°	%	f/°	%	f/°	%	f/°	%
Професионалност	27	3,1	81	9,4	188	21,8	324	37,5	244	28,2	864	100,0
Одговорност	16	1,9	71	8,3	167	19,5	336	39,3	265	31,0	855	100,0
Однос према стварности	16	1,8	53	6,1	165	19,1	334	38,6	298	34,4	866	100,0
Власничка структура	148	17,4	224	26,3	282	33,1	125	14,7	74	8,7	853	100,0
Садржај	14	1,6	41	4,7	134	15,3	260	29,8	424	48,6	873	100,0

Важан фактор у просуђивању нивоа медијске писмености испитаника јесте начин на који бирају медије које користе. То, наравно, захтијева претходно знање о медијима и начину њиховог функционисања. На основу резултата, може се закључити да је испитаницима најважнији садржај који им одређени медиј нуди (увијек 48,6%, често 29,8% и никада 1,6%). Власничка структура медија повремено је важна за 33,1% испитаника, често за 14,7%, ријетко за 26,3% и никад за 17,4% испитаника. Однос према стварности за 38,6% испитаника је често важан, увијек за 34,4% и никада за 1,8% испитаника. Одговорност приликом одабира медија испитаницима је често важна у 39,3% случајева, увијек је важна за 31,0% испитаника и никада за 1,9%. Професионалност као критеријум за одабир медија често користи 37,5% испитаника, увијек 28,2% и никада 3,1% испитаника.

Подаци показују да је испитаницима најважнији садржај који им одређени медиј нуди, док занемарују власништво над медијима. Важна им је одговорност медија, њихов однос према стварности, као и професионалност. Овдје је проценат поклањања пажње одабиру медија повољан, али не и довољан, јер је показао да је испитаницима најважније

да могу пронаћи жељени садржај на одређеном медију, а није им толико важан оквир тог медија. Ту би ниво свјесности о медијским детерминантама требало да буде виши. Логично је да је публици за одабир медија најважнији садржај, јер због садржаја и користе медиј и ту није ништа проблематично. Међутим, исти садржај постоји у програму/простору различитих медија, само се приступ и обрада садржаја разликују. На овом нивоу одабира медија важне су и остале ставке, попут односа према стварности, одговорности, власништва. Према подацима истраживања може се закључити да испитаници нису достигли тај ниво одабира, знају да исти садржај могу пронаћи у оквиру различитих медија, али њима је, углавном, важан само садржај, а не толико како је он представљен и какав је његов однос према стварности. Ови резултати, поново, указују на недостатак медијског образовања, јер публика, најчешће, жели да се информише, забави, нешто научи и није јој толико важно помоћу којег медија то чини, јер не познаје медијску политику, организацију и чињеницу да сваки медиј садржај који производи обликује у складу са сопственом политиком.

Табела 11: *Интереси које медији најчешће заступају*

Према Вашем мишљењу, чији интерес медији најчешће заступају?												
	Никада		Ријетко		Повремено		Често		Увијек		Укупно	
	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%	f/%
<b>Интерес јавности</b>	97	11,2	307	35,5	309	35,7	113	13,0	40	4,6	<b>866</b>	<b>100,0</b>
<b>Интерес оглашивача</b>	24	2,8	116	13,6	292	34,2	306	35,9	115	13,5	<b>853</b>	<b>100,0</b>
<b>Интерес власти</b>	18	2,1	36	4,1	87	10,0	387	44,3	346	39,6	<b>874</b>	<b>100,0</b>
<b>Властити интерес</b>	17	2,0	34	3,9	122	14,1	302	34,9	391	45,2	<b>866</b>	<b>100,0</b>

Рад медија је под утицајем бројних фактора. Истраживања показују да је политички и финансијски притисак на медије у порасту (Јахић, 2015). Интерес јавности, који би увијек требало да буде на првом мјесту, често је на посљедњем. Подаци показују да испитаници сматрају да медији заступају интерес јавности: увијек – 4,6% испитаника, често 13,0%, повремено 35,7% и никада 11,2%. Да медији често заступају интерес оглашивача сматра 35,9% испитаника, увијек 13,5% и никада 2,8%. Да је заступљеност интереса власти у медијима често изражена сматра 44,3% испитаника, увијек 39,6% и никада 2,1%. Да медији често заступају властити интерес сматра 34,9% испитаника, увијек 45,2% и никада 2,0% испитаника.

Овдје је показан висок ниво медијске писмености. Испитаници су свјесни да медији ријетко заступају интерес јавности и да иза сваке медијске приче постоји неки, на први поглед, невидљиви утицај (одређени финансијер, оглашивач, политичка партија, власник и сл.). Свјесност испитаника о заступљености различитих интереса у медијима је добар показатељ. Овдје, као и у ставци о повјерењу у медије, видимо да испитаници нису наивни, да им је јасно да медији не служе увијек јавности и јавном интересу и да, најчешће, постоје други интереси који утичу на рад медија. Овај резултат је веома користан, јер говори о томе да грађани Републике Српске имају велики потенцијал за развој и надоградњу медијске писмености, јер немају потпуно повјерење у медије и свјесни су бројних интереса које медији често заступају. То је добар показатељ јер, упркос различитим механизмима медијске социјалне контроле, публика није изгубила сопствени систем вриједности и недостају јој само додатне вјештине како би преузела контролу над својим кориштењем медија.



### 6.2.2.3. Евалуација медијског садржаја

Многи корисници медија не вреднују садржај који гледају, читају или слушају у медијима нити разумију смисао евалуације. Суштина евалуације није у самом вредновању поруке већ у начину и методама, односно вјештинама евалуације. Корисник је медијски писмен, у контексту евалуације, када може брзо, лако и једноставно да процијени и оцијени неку медијску поруку.

Табела 12: Вредновање медијског садржаја

Када вреднујете медијску поруку, шта Вам је најважније?												
	Никада f/%		Ријетко f/%		Повремено f/%		Често f/%		Увијек f/%		Укупно f/%	
Истинитост	11	1,3	20	2,3	80	9,2	238	27,4	520	59,8	869	100,0
Тачност	6	0,7	15	1,7	71	8,2	241	28,0	529	61,4	862	100,0
Провјерљивост	17	2,0	34	4,0	140	16,4	295	34,5	370	43,2	856	100,0
Етичност	19	2,3	78	9,2	215	25,5	266	31,5	266	31,5	844	100,0
Интерес пошиљаоца	81	9,6	167	19,8	265	31,4	210	24,9	122	14,4	845	100,0
Контекст	35	4,1	86	10,2	237	28,0	290	34,2	199	23,5	847	100,0
Актуелност	22	2,6	64	7,6	218	25,8	284	33,6	257	30,4	845	100,0
Извор поруке	51	6,0	139	16,4	228	26,9	220	25,9	210	24,8	848	100,0
Избалансираност чињеница	51	6,1	100	12,0	265	31,8	260	31,2	158	18,9	834	100,0

Подаци показују да је испитаницима у процесу евалуације медијске поруке увијек најважнија тачност (61,4%), па истинитост (59,8%), затим провјерљивост (43,2%), етичност (31,5%), актуелност (30,4%), извор поруке

(24,8)%, контекст (23,5%), избалансираност чињеница (18,9%) и интерес пошиљаоца (14,9%). Повремено је важан интерес пошиљаоца за 31,4% испитаника, а избалансираност чињеница за 31,8% испитаника. Извор поруке ријетко је важан за 16,4% испитаника, а интерес пошиљаоца за 19,8% испитаника.

Учесницима истраживања најважнија је тачност поруке. Такође, важно им је да ту поруку могу провјерити и да је актуелна. Остали критеријуми за вредновање медијског садржаја нису им толико важни. Збирни резултати показују да половина испитаника користи критеријуме за вредновање, док друга половина то чини ријетко, никада или повремено. Позитивно је што су испитаници свјесни истинитости, односно неистинитости медијске поруке и што им је важна њена провјерљивост. Требало би да више пажње посвећују извору поруке, интересу пошиљаоца, као и етичности. Публика, иначе, нема навику вредновања медијског садржаја, поготово не на основу више параметара, јер то захтијева познавање функционисања медија, посједовање вјештина медијске писмености и свјесност о могућим медијским манипулацијама. Индикативно је да су испитаници свјесни важности истинитости медијске поруке, али ријетко су им важни и други аспекти који поруку чине таквом. Вјештине вредновања се уче и временом усавршавају, тако да не захтијевају много времена нити посебну пажњу. Довољан је један поглед на медијски текст и, уз све знање, може се лако процијенити и оцијенити нека медијска порука.

Пошто је ово питање имало и опцију да испитаници сами напишу нешто друго што им је најважније за евалуацију медијског садржаја, а није већ понуђено, неки од одговора гласили су: „Занимљивост“; „Релевантност за читаоца“; „Ко је послао поруку“; „Објективност“; „Доступност ширим масама“; „Да су људи из моје партије“; „Лично интересовање“; „Немам довољно времена, а ни знања о информационим техникама да препознам интерес иза пласиране информације“; „Да није

политички настројена“; „Интерес високих политичких кругова“; „Циљ“; „Никада не вреднујем медијску поруку“. Овдје видимо различите критеријуме, али се често појављује ријеч „политика“, што значи да су испитаници свјесни политичког утицаја на садржај у медијима. Такође, уочавамо да је појединима важно мишљење и став политичке партије за коју су определијени и да на основу тога они вреднују поруку. Други, супротно, вреднују поруку на основу одсуства политичког става. Политика је, нажалост, веома присутна у процесу вредновања медијског садржаја и публика често користи медије који су блиски политичкој партији коју они подржавају и на основу доминантних ставова које тај медиј апострофира, публика формира сопствено мишљење о одређеном садржају. Неки признају да немају довољно знања о медијима да би препознали контекст медијског садржаја, а неки признају да уопште не вреднују медијску поруку. То је сасвим разумљиво и очекивано, јер знање о медијима се учи, а недостатак времена је присутан управо због незнања. Овај сегмент медијске писмености требало би да буде развијенији, али је повољан и позитиван, јер показује да ипак испитаници вреднују медијски садржај, бар у одређеним сегментима.

#### **6.2.2.4. Проналазак и одабир медијских информација**

Проналазак и одабир медијских информација углавном се односе на приступ медијском садржају на интернету. За висок ниво медијске писмености, важне су вјештине приступа садржају на интернету, тј. да је корисник способан да брзо и лако пронађе жељену информацију на интернету. То је, заправо, показатељ информатичке и интернетске писмености, које су неопходне за приступ садржају на интернету.

Табела 13: Приступ медијском садржају на интернету

Да ли имате потешкоћа приликом приступа медијском садржају на интернету?								
	Да f/%		Понекад f/%		Не f/%		Укупно f/%	
Из техничких разлога	93	10,6	410	46,8	373	42,6	876	100,0
Због недостатка информатичког знања	83	9,9	169	20,2	585	69,9	837	100,0

Овдје су понуђене обје категорије („из техничких разлога“ и „због недостатка информатичког знања“) само да би испитаницима било јасније на шта се конкретно односи питање и да бисмо добили што вјернији резултат. За испитивање нивоа медијске писмености, важан нам је степен информатичких вјештина. Подаци показују да 69,9% испитаника нема потешкоћа приликом приступа медијском садржају на интернету, понекад их има 20,2% и има их 9,9% испитаника. Тешкоће се повремено појављују из техничких разлога код 46,8% испитаника, што је уобичајено и нормално и на то сами корисници не могу утицати.

Резултат је врло повољан и иде у прилог информатичкој писмености испитаника када је у питању проналазак жељеног садржаја на интернету. Међутим, не треба занемарити да је већина испитаника млађе животне доби и да информатику уче као саставни дио образовања, а проблем је код старије популације, која се тешко или никако прилагођава новим информационим технологијама. Међутим, постоје примјери, што је ово истраживање и показало, старијих особа које се добро сналазе у претраживању интернета, комуницирању путем друштвених мрежа и различитих апликација за размјену порука. Старији испитаници (55–65 и преко 65 година) навели су да углавном користе фејсбук и скајп за комуникацију са блиским сродницима који живе у иностранству или због проналаска пријатеља и познаника са којима су давно изгубили контакт.

Такође, користе YouTube за слушање омиљене музике. То је написало 10% старијих испитаника који користе интернет. Такође су навели да су њихове остале интернетске вјештине веома слабе и да су „једва“ научили покретање наведених апликација за комуникацију и да их не желе надограђивати, желе само помоћу њих видјети и чути „своје најмилије који су далеко“. Ово је појава која, чини се, није више куриозитет, јер све више старијих особа користи интернет за комуникацију, односно одређене апликације, али ту, опет, не можемо говорити о информатичкој писмености, јер је опсег њихових информатичких и интернетских вјештина сужен и своди се само на кориштење једне или двије апликације. Ипак, то је добар показатељ и вриједан напредак, те указује на добар потенцијал за развијање медијске писмености. Подаци о проналаску и приступу медијском садржају на интернету су позитивни, али свакако да треба развијати вјештине бржег, лакшег и квалитетнијег претраживања интернета.

Табела 14: Начин бирања медијских информација

На основу чега бирате медијске информације?												
	Никада f/%		Ријетко f/%		Повремено f/%		Често f/%		Увијек f/%		Укупно f/%	
На основу садржаја	23	2,7	52	6,2	171	20,3	372	44,2	224	26,6	842	100,0
На основу дизајна	160	19,6	268	32,8	277	33,9	99	12,1	14	1,7	818	100,0
На основу личних потреба	35	4,2	52	6,2	193	23,0	347	41,3	213	25,4	840	100,0
На основу жанра	60	7,3	137	16,7	270	32,9	275	33,5	79	9,6	821	100,0
Читам само наслове	89	10,8	216	26,1	295	35,7	169	20,4	58	7,0	827	100,0
Не бирам их	320	43,0	199	26,7	143	19,2	29	3,9	53	7,1	744	100,0

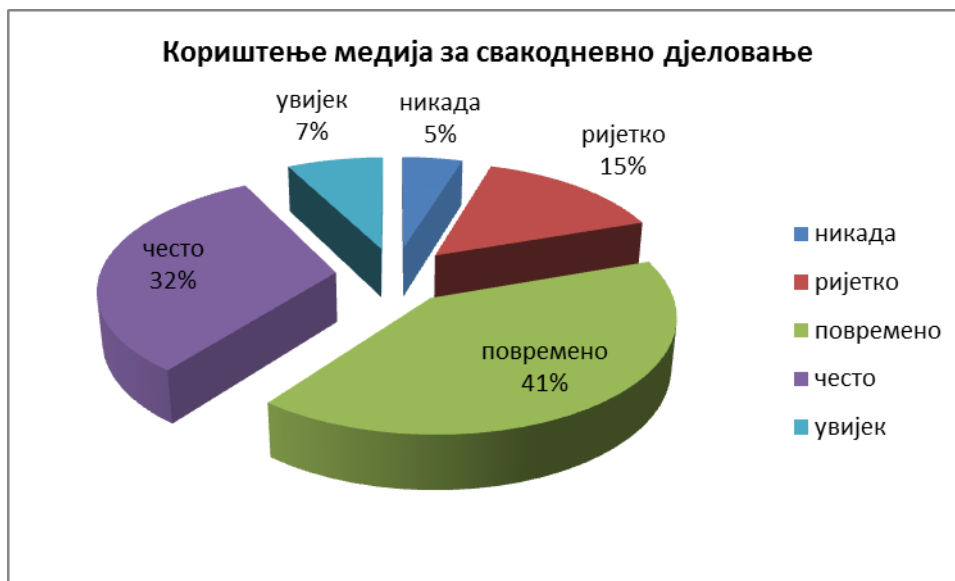
Такође, веома је важан и начин одабира медијског садржаја. Важно је да ли корисници имају свијест о различитим техникама привлачења пажње које медији користе и да ли обраћају пажњу на смисао и значај одређене поруке или само прочитају наслов без додатне анализе. На тај начин корисници могу постати жртве медијске манипулације и пажња им се лако може усмјерити на сасвим неважан текст или неки други медијски садржај који им ничему не служи. Подаци показују да је испитаницима у одабиру медијских информација пресудан садржај (често 44,2%, увијек 26,6%). Дизајн је повремено важан за 33,9% испитаника. Личне потребе често утичу на избор информација код 41,3% испитаника, док је жанр често пресудан код 33,5% испитаника. Само наслове или најаве често чита

20,4% испитаника, а повремено уопште не бира информације 19,2% учесника истраживања.

Видљив је висок степен свјесности корисника медија о различитим техникама за привлачење пажње па медијске информације најчешће бирају на основу садржаја и личних потреба. Не дозвољавају често да им дизајн информације одвуче пажњу и повремено прочитају само наслове текстова. Низак је проценат оних који уопште не бирају информације, већ користе све оно што им је понуђено. Овај сегмент медијске писмености је код испитаника прилично развијен, али, наравно, требало би да буде још бољи. Ови подаци потврђују да испитаници имају свијест о могућности избора, о потенцијалним техникама за одвлачење пажње и манипулацију, па тако бирају садржај који желе, на основу личних потреба. То показује да нису наивни, да их није лако заварати помоћним техникама за одвлачење пажње, само треба да развију остале вјештине медијске писмености.

### ***6.2.3. Трећи ниво медијске писмености – комуникативне способности***

Комуницирање помоћу медија представља врх пирамиде медијске писмености. То су социјалне компетенције и односе се на креирање садржаја на интернету, друштвене односе (виртуелне социјалне заједнице), интерактивност и партиципативност у креирању медијског садржаја. Помоћу вјештина на овом нивоу, корисници медија треба да су оспособљени за свакодневно кориштење медијских информација у оквиру сопственог друштвеног дјеловања. Такође, ту спадају и вјештине организовања и олакшавања сопственог друштвеног дјеловања: куповина преко интернета, резервисање услуга и робе, координисање догађаја или учешће у њима, јер данас, практично, нема граница када је интернет у питању, само ако можете да платите.

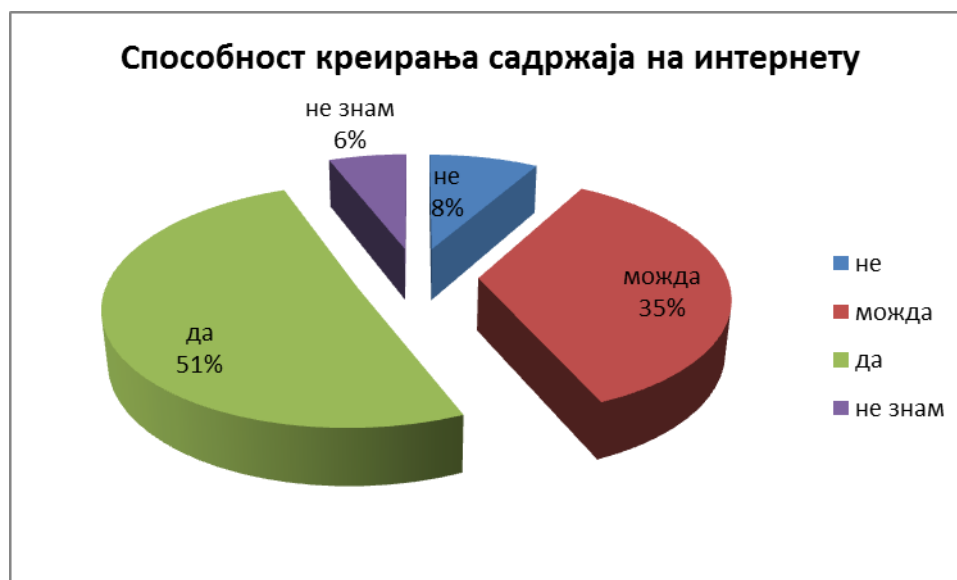


Графикон 7: Кориштење медијских информација за лакше сналажење у животу

Овдје видимо да медијске информације за боље и лакше друштвено дјеловање често користи 32% испитаника, повремено 41% и ријетко 15% испитаника. Овај ниво писмености није развијен, јер подаци показују да учесници истраживања немају свијест о томе да данашњи медији могу и треба да им олакшају живот, да они треба да управљају медијима и користе их онако и онолико колико њима одговара, а не да они сами буду медијски зависници. Овакви резултати су очекивани, јер кориштење медија за лакше и успјешније друштвено дјеловање захтијева вјештине које се уче и највећи обим познавања медија и свих нивоа медијске писмености, са посебним апострофирањем информатичке и интернетске писмености. С обзиром на то да испитаници нису имали прилику да се медијски образују, осим могућег самообразовања, нису ни могли показати завидне резултате на овом нивоу.

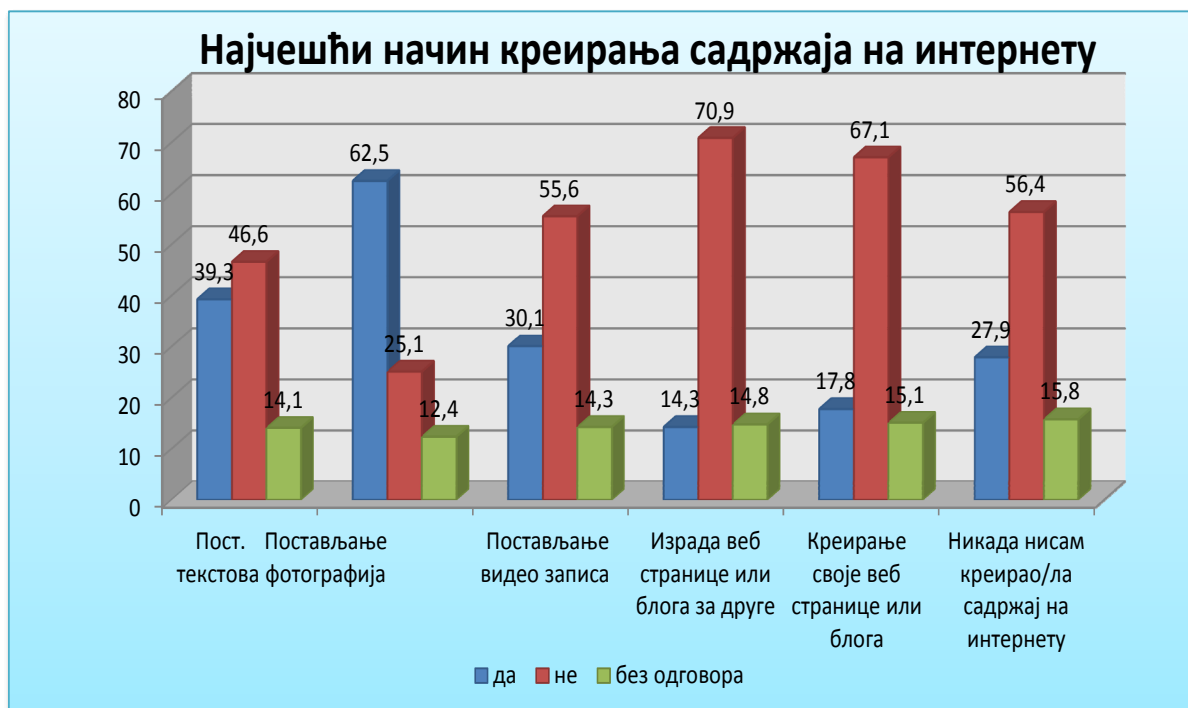
Такође, на трећем нивоу медијске писмености, корисници медија треба да знају да креирају медијски садржај и поставе га на интернет, односно треба да знају да произведу и дистрибуишу медијску поруку.





Графикон 8: Способност креирања садржаја на интернету

На питање о томе да ли би знали да креирају неки новинарски текст и поставе га на интернет, 51% испитаника одговорило је потврдно, 8% негативно и 35% са „можда“. Дакле, нешто више од половине испитаника сматра да би знало да креира и постави садржај на интернету. То је задовољавајући проценат, али с обзиром на то да већину испитаника чине млади, то се, углавном, на њих и односи. Испитаници старије животне доби, као што смо видјели из анализе претходних питања, углавном интернет користе за успостављање контакта са особама које су физички удаљене од њих. Такође, кад су у питању испитаници који сматрају да би знали да креирају текст и поставе га на интернет, то не значи да они то и знају, јер из наредног питања видимо да они углавном постављају фотографије на различитим друштвеним мрежама и то је најучесталија активност када је у питању креирање садржаја на интернету. Испитаници нису оспособљени за производњу новинарског текста и његову дистрибуцију помоћу интернета, јер не знају основна новинарска правила, што је сасвим очекивано, с обзиром на недостатак медијског образовања.



**Графикон 9:** Најчешћи начини креирања садржаја на интернету

Начин креирања садржаја на интернету такође говори о висини трећег нивоа медијске писмености. Испитаници најчешће постављају фотографије на интернет (62,5%), затим текстуалне садржаје (39,3%), те видео-записе (30,1%). Сопствену веб-страницу или блог креира и одржава 17,8%, док за неког другог то ради 14,3% испитаника. Њих 27,9% никада није креирало садржај на интернету. Такође, 46,6% испитаника никада није постављало текст на интернет, 25,1% испитаника никада није поставило фотографију на интернет, видео-запис 55,6%, а веб-страницу или блог никада није израђивало 67,1% испитаника.

Ови подаци говоре о веома неразвијеном трећем нивоу медијске писмености који се односи на социјалне вјештине, контактирање, комуницирање, учествовање путем медија, односно интернета и друштвених медија. Већина испитаника нема развијене те вјештине или су оне на најнижем нивоу. Такође, висок је проценат изостављених одговора, што се може сматрати индикатором потпуног непознавања испитиваних

вјештина. Може се закључити да је комуникативни ниво медијске писмености веома неразвијен. Зашто је то тако? Одговор је једноставан и не треба мистификовати виртуелни свијет и тражити кривца у напредној технологији, коју је тешко пратити, већ одговор тражити у непостојању медијског образовања. С обзиром на интензитет развоја технологија комуникације, количину информација, брзину протока информација, медијско образовање више није само пожељно, оно је императив модерног друштва уколико држава жели активне, самосвјесне грађане који управљају сопственим временом.

#### ***6.2.4. Ставови испитаника о медијској писмености и медијском образовању***

Овај дио истраживања не односи се на мјерење нивоа медијске писмености испитаника, већ на њихове ставове о медијској писмености и медијском образовању. Овдје смо хтјели да испитамо представе испитаника о медијској писмености, шта за њих медијска писменост, у ствари, представља, као и мишљење о увођењу медијског образовања у образовни систем. Овај сегмент истраживања важан је јер показује ставове и знање испитаника о медијској писмености, а оно је важно јер говори о спремности грађана за медијско образовање и свјесности о његовом значају.

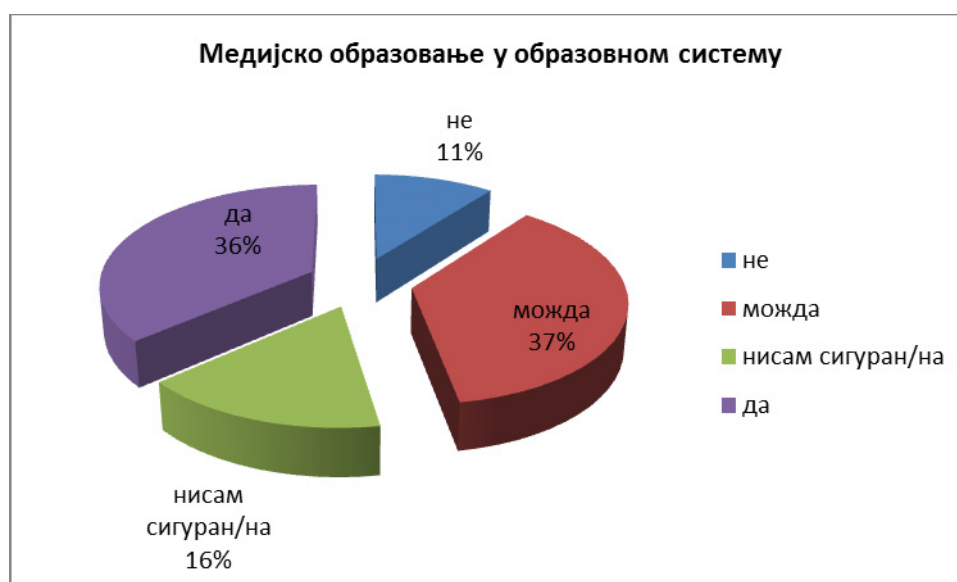
Табела 15: Значење медијске писмености

Шта сматрате да медијска писменост представља?						
	Да		Не		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Писменост оних који раде у медијима	530	66,3	270	33,8	800	100,0
Способност рационалног кориштења медија	634	80,1	158	19,9	792	100,0
Критички приступ медијском садржају	595	77,0	178	23,0	773	100,0
Способност приступа, анализе, евалуирања и креирања медијског садржаја	703	86,4	111	13,6	814	100,0
Нисам сигуран да знам шта је медијска писменост	231	31,6	501	68,4	732	100,0

Испитаницима је било понуђено неколико могућности као одговор на питање шта сматрају да медијска писменост представља. На сваку могућност могли су да одговоре са „да“ или „не“. На потпуно тачну дефиницију, да медијска писменост представља способност приступа, анализе, евалуирања и креирања медијског садржаја, са „да“ одговорило је 86,4% испитаника. Да медијска писменост представља способност рационалног кориштења медија сматра 80,1% испитаника, а да је то писменост оних који раде у медијима сматра 66,3% испитаника. Њих 31,6% није сигурно да зна шта представља медијска писменост.

Иако је већина учесника истраживања изабрала тачан одговор на питање о значењу медијске писмености, примјећује се, заправо, несигурност у тај одговор, јер су такође и остале одговоре већином заокруживали као тачне, а једна трећина признала је несигурност у право значење медијске писмености. Пошто је само један одговор био потпуно тачан (остали су се односили на само један дио медијске писмености и један је био нетачан), било је тешко, за онога ко добро не познаје медијску писменост, препознати потпуно тачан одговор. То говори да испитаници

немају знање о медијској писмености, што је врло очекивано, с обзиром на то да се о њој не учи ни на једном образовном нивоу нити се говори у медијима о вјештинама и компетенцијама из области медијске писмености. И у самим медијима, када се говори о улози медија, њиховим функцијама, ријетко се говори и о вјештинама медијске писмености. Стручњаци из других области углавном говоре о лошем утицају медија на кориснике, занемарујући све оно добро што медији нуде, а ријетко ко истиче врло једноставно рјешење – медијску писменост.

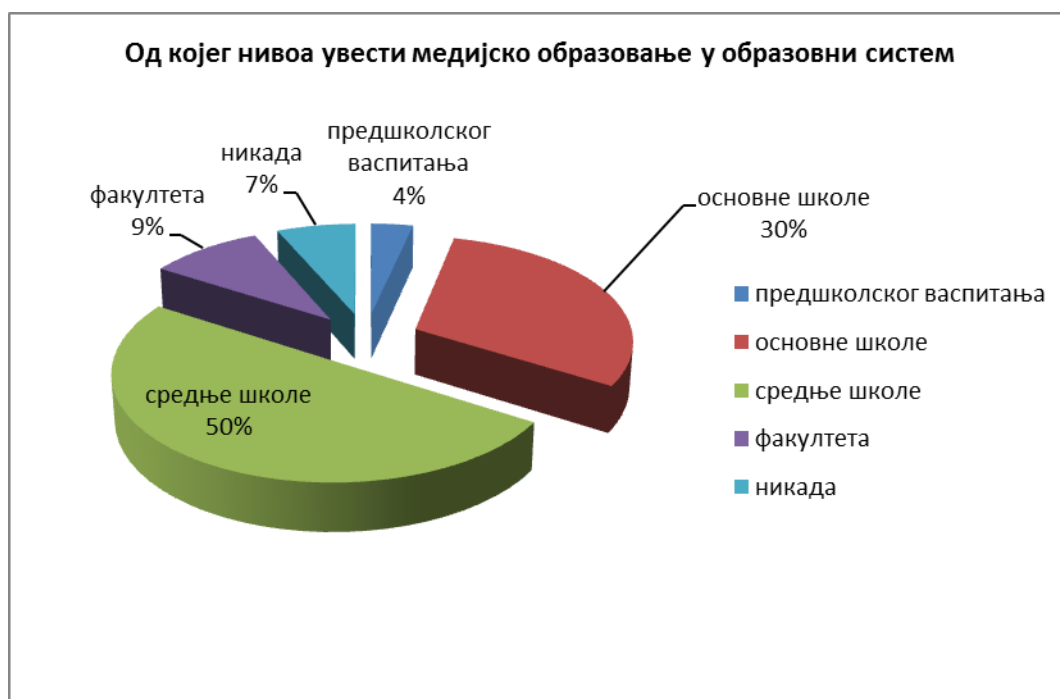


**Графикон 10:** Мишљење испитаника о увођењу медијског образовања у образовни систем

Испитаници су изразили свој став о изучавању медијског образовања у оквиру образовног система тако што су одговорили на питање да ли би медијско образовање требало увести у образовни систем. Њих 37% одговорило је са „можда“, 36% са „да“, 16% није сигурно и 11% одговорило је са „не“.

Ово није повољан резултат, јер говори о томе да испитаници и не знају шта је, заправо, медијско образовање, чему и коме служи и колики је

његов значај. То је очекивано, јер нису имали прилику да се упознају са медијским образовањем или су само ријетки то имали, а сами нису ни размишљали о томе нити их је ико подстицао на то. Грађани, очигледно, нису свјесни недостатка медијског образовања, као ни његове важности, јер већина нема јасно дефинисан потврђан став о увођењу медијског образовања у образовни систем. Наравно, спровођењем медијског образовања однос према медијима не би се одмах промијенио, јер то је дуготрајан процес, али ако се не почне са медијским образовањем, и то на различите начине истовремено, ситуација само може бити лошија када је у питању однос грађана према медијима.



**Графикон 11:** Мишљење испитаника о томе од којег образовног нивоа би требало почети са медијским образовањем

Медијско образовање може се увести у образовни систем од било којег образовног нивоа, за то постоје различити примјери и различити резултати. Да медијско образовање треба увести од средњошколског образовног нивоа сматра 50% испитаника, од основног образовног нивоа 30%, факултета 9%, да га никада не треба увести у образовни систем

сматра 7% испитаника и да га треба увести већ од нивоа предшколског васпитања сматра 4% испитаника.

Ови подаци говоре о томе да је само 4% испитаника заиста освијештено када је у питању медијско образовање, јер би заиста најбоље било почети са медијским образовањем од предшколског васпитања и тада би оно дало најбоље резултате. Многи негирају ову чињеницу, правдајући се тиме да дјеца у том узрасту и не знају шта су медији, а поготово да је неприхватљиво учити их о медијима и медијском садржају, али то, опет, говори да ни они сами не знају шта је медијско образовање и како се на одређеном нивоу изучава. Наравно да се дјеци у предшколском узрасту неће говорити о медијима, манипулацији, пропаганди, креирању медијског садржаја, слању медијске поруке и другим медијским вјештинама и могућностима. У том узрасту, медијско образовање, заправо, подразумијева учење о вриједностима, о препознавању доброг, шта је добро, шта је лоше, шта значи слагати, какве су посљедице тога, како би дјеца у будућности створила исправан систем вриједности и на тај начин била способна да, када одрасту, препознају лош медијски садржај, препознају вишак информација, а искористе оне медијске информације које су им заиста важне и које им могу помоћи у свакодневном животу. Такође, у том узрасту, дјеца уче шта је порука, како правилно склопити реченицу кроз повезивање ријечи и како она губи смисао када су ријечи неправилно поредане, уче се, у ствари, да препознају смисао и функцију онога што у комуникацији користе, на начин прилагођен њиховом узрасту. Све је то темељ будућег медијског образовања, јер шта вриједи да некога научите да препозна лош медијски садржај када је његов систем вриједности такав да сматра похвалним, важним и великим успјехом то што је неко стекао медијску популарност објављујући на друштвеним мрежама вулгарне и непримјерене фотографије, појављујући се у разним ријалити емисијама и скрећући пажњу на себе недоличним јавним наступима. Такве особе и јесу популарне управо захваљујући онима који се

томе диве и које то привлачи. Да нема публике која то воли, не би ни било таквог садржаја. Врло је једноставно, њихов систем вриједности је такав, њима је то лијепо, они сматрају да је то успјех и због тога је неопходно од раног дјетињства, системски, дјецу учити правом систему вриједности који им нико у будућности никаквим лошим медијским садржајем неће моћи пореметити.

**Табела 16:** Мишљење испитаника о најбољем моделу медијског образовања

**Који модел медијског образовања, као дио образовног система, сматрате најбољим?**

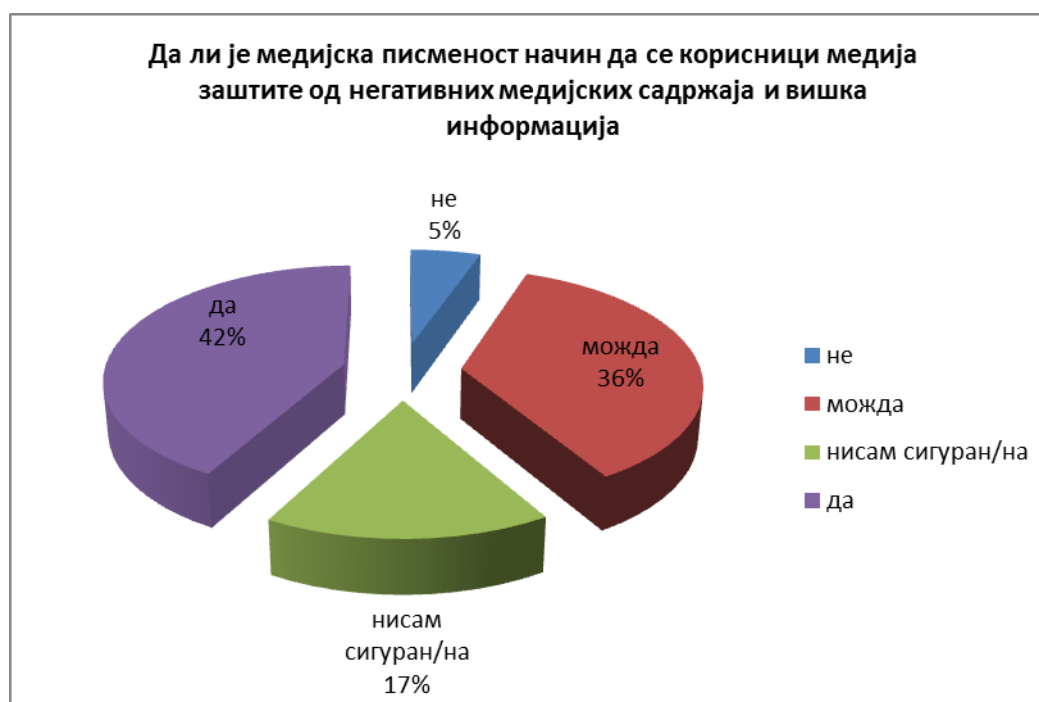
	f	%
Медијска едукација као специјализован предмет	195	23,2
Медијска едукација која се проучава као дио постојећег предмета, обично матерњег језика	192	22,9
Поједини сегменти медијског образовања укључени у различите предмете, на примјер учење језика, историје, географије итд.	193	23,0
Медијска едукација као слободна активност	260	31,0
<b>Укупно</b>	<b>840</b>	<b>100,0</b>

Након што се медијско образовање уведе у образовни систем, веома је важно одабрати прави модел медијског образовања. Ниједан модел није лош и не значи да ће увијек и на сваком образовном нивоу резултати бити најбољи ако се изабере најбољи модел. То умногоме зависи од предавача који спроводе медијску едукацију, као и од начина на који то чине, без обзира на модел. Ипак, најбоље би било да се медијска едукација изучава као специјализован предмет, бар на нивоу средњошколског образовања.



Међутим, било би идеално да она постоји и у основној школи као специјализован предмет прилагођен том узрасту. Испитаници су предност дали медијској едукацији као слободној активности (31,0%), 23,2% испитаника сматра да медијска едукација треба да се изучава као специјализован предмет, док 22,9% сматра да медијско образовање треба да се проучава као дио већ постојећег предмета.

Подаци опет указују на ниску свијест испитаника о важности медијске едукације јер, већином, сматрају да медијско образовање треба да буде слободна активност или дио неког постојећег предмета. Не придају му важност јер нису свјесни шта оно, заправо, значи. Наравно, ако се медијска едукација спроводи као дио неког или неколико предмета или факултативно, то не значи да она неће бити успјешна, али, у том случају, треба направити квалитетан програм, прилагођен сваком образовном нивоу на којем се едукација изводи, и предавачи морају бити квалитетно едуковани и изводити наставу прилагођену том образовном нивоу.



**Графикон 12:** Мишљење испитаника о медијској писмености као начину заштите од вишка информација

Да би се било ко изборио са обиљем медијских информација које свакодневно примамо у различитим облицима и путем различитих медија, треба да познаје технике одбране од вишка информација, а које не може знати уколико се није медијски едуковао. Када је у питању медијска писменост као начин одбране од вишка информација и заштите од лоших садржаја, 42% испитаника сматра да им она може помоћи у томе, 36% да им можда може помоћи, 17% није сигурно у то и 5% испитаника сматра да медијска писменост није начин на који се могу заштитити од вишка информација и негативних медијских садржаја.

Овакав резултат је последица непознавања самог појма медијске писмености и свега онога што она јесте, јер више од половине испитаника није увјерено да уз помоћ медијске едукације могу креирати избор онога што гледају, слушају или читају, а не да им то буде наметнуто и да, притом, нису тога ни свјесни. Постоје врло једноставне технике одбране од вишка информација (које су издвојене у теоријском дијелу рада), које, ако се исправно и континуирано примјењују, дају добре резултате. Оне нису случајно креиране, већ врло смислено и са намјером да корисницима медија олакшају кориштење медијских информација тако што ће се заштитити од непотребних и брзо пронаћи оне које ће им користити.

### 6.3. Интерпретација резултата

Представљени подаци истраживања подијељени су по нивоима медијске писмености и сваки од њих даје одговор на питање о нивоу медијске писмености испитаника. За основ мјерења нивоа медијске писмености испитаника кориштена је већ објашњена пирамида медијске писмености. У оквиру овог истраживања, циљ је био да се измјери на којем нивоу медијске писмености се испитаници налазе, као и висина писмености у оквиру сваког појединачног нивоа.

На основу детаљне анализе података, може се закључити да су испитаници на половини другог нивоа медијске писмености. Први ниво су високо достигли, у оквиру другог су на половини сваког сегмента, док су у оквиру трећег нивоа веома ниско на сваком појединачном дијелу нивоа.

Наиме, што се тиче првог нивоа медијске писмености испитаника, који се односи на приступ и кориштење медија, као и на компјутерске и интернетске вјештине, тај ниво личних компетенција је веома висок. Испитаници интензивно и свакодневно користе медије, приступају медијском садржају путем интернета и често то чине помоћу паметног телефона. Подаци су овдје показали да су вјештине испитаника за приступ информацијама на интернету, као и степен кориштења медија, веома високи. Овај ниво се односи искључиво на вјештине и ослобођен је било какве анализе, тумачења или вредновања медијског садржаја који се користи. Дакле, испитанци су прешли први ниво медијске писмености, активно користе медије, посједују вјештине за приступ садржају на интернету, и то помоћу различитих техничких средстава.

Други, најсложенији ниво медијске писмености, индивидуалне вјештине и компетенције, односи се на критичко разумијевање медија, односно медијског садржаја. Дакле, испитаници, закључили смо, активно користе медије и знају да приступе медијском садржају на интернету, а да

ли га и како разумију, о томе управо говори други ниво медијске писмености. Анализа података појединачних сегмената другог нивоа медијске писмености испитаника показује да су испитаници, у просјеку, на половини сваког нивоа. Наиме, немају апсолутно повјерење у медије, углавном не вјерују свему ономе што виде, чују или прочитају у медијима. Међутим, када је у питању детаљно читање, односно декодирање медијске поруке, немају навику да користе технике за декодирање поруке, већ је углавном прочитају без додатне анализе. Такође, испитаници углавном сматрају да медији вјерно одсликавају стварност и догађаје којима се баве, што говори о недовољној освијештености када је у питању критичко разумијевање медија. Подаци показују да су испитаницима важни поједини сегменти за анализу медијске поруке (ко је поруку послао, који вриједносни ставови су заступљени у поруци или изостављени из ње), али низак је проценат оних који често анализирају медијску поруку. Наравно, анализа није увијек нужна, зависи од тога која врста поруке је у питању и чему ће она служити. Важно је да корисници медија знају да уоче одређене недостатке у некој медијској поруци или позадину, контекст поруке. Не морају сваку поруку и увијек детаљно да анализирају, али управо вјештина анализе (брзина и начин) указују на развијеност медијске писмености. Подаци су у овом сегменту потврдили да су испитанци способни да анализирају медијски садржај, али да то не чине често, што је повољан резултат.

Критички приступ медијском садржају веома је важан сегмент другог нивоа медијске писмености. Подаци показују да испитаници повремено критички приступају медијском садржају, што је недовољно, јер је управо критички приступ први начин заштите од медијске манипулације. Ниједну медијску поруку не треба схватити као апсолутно такву какву смо је ми добили. Критички приступ је увијек пожељан и важан и због тога не можемо рећи да су испитаници на високом нивоу освијештености када се ради о овом приступу.

Разумијевање контекста медија неопходно је да би се уопште сам садржај медија могао схватити и тумачити правилно. Како медији функционишу, каква је њихова законска регулатива, власничка структура, шта значи медијска професионалност, све су то сегменти које би корисници требало да знају да би њиховом садржају адекватно приступили, тумачили га и евалуирали. Подаци су показали веома низак степен познавања ових сегмената код испитаника. Нису упућени у медијску регулативу нити власничку структуру медија. Највише разумију медијску професионалност, али и то недовољно. Овај сегмент другог нивоа медијске писмености испитаника је најлошији, а најважнији је. Најважнији је због тога што је контекст важан, јер без контекста све остало губи смисао. Ако испитанци не разумију контекст, не могу разумјети ни суштину медија, без обзира на све медијске вјештине које посједују. О непознавању контекста медија говори и начин одабира медија које испитаници користе. Резултати показују да је испитаницима најважнији садржај, теме које их интересују, а не професионалност медија или власничка структура. Испитаницима није толико важан приступ одређеној теми, начин њене интерпретације, контекст у који је смјештена, колико им је важно да пронађу баш ону тему о којој су жељели да читају или слушају. То говори о ниском нивоу медијске писмености, као и о суженом погледу на медије и њихов садржај. Оно што је у оквиру разумијевања контекста медија дало позитивне резултате код испитаника, јесте разумијевање интереса који медији најчешће заступају. Испитаници су свјесни да медији најчешће заступају властити интерес, односно интерес оглашивача, политичких партија или неких других финансијера. Такође, свјесни су да је интерес јавности ријетко на првом мјесту и да су, упркос вољи и ентузијазму новинара, услови за такво извјештавање неповољни.

Евалуација медијског садржаја је виши степен медијске писмености у односу на приступ и тумачење и представља веома значајан сегмент у процесу разумијевања и кориштења медија. Испитаници су показали

висок степен вредновања медијске поруке у односу на аспект истинитости, тачности, провјерљивости и актуелности. Остали критеријуми за вредновање медијске поруке нису им толико важни. Половина испитаника ријетко вреднује медијски садржај који користи, тако да је и овај сегмент писмености половичан. Испитаници нису показали интересовање за извор поруке, етичност или интерес пошиљаоца, и то им је ријетко важно у процесу евалуације. То је последица неразумијевања контекста медија. Испитаницима је важно да је порука истинита, да је могу провјерити и да је актуелна, али остали елементи који утичу на облик и садржај поруке нису им много важни, јер их и не познају. Нису свјесни њиховог постојања и њихове моћи.

Информатичка способност, у смислу проналаска жељених информација на интернету, способност приступа интернету и претраживања важан је дио медијске писмености, јер врло често корисници познају контекст медија, брзо и лако тумаче медијски садржај, вреднују га, али не знају приступити садржају на интернету или имају потешкоћа приликом приступа. Подаци показују да су испитаници углавном информатички писмени, користе интернет, друштвене мреже, медије на мрежи и без тешкоћа проналазе садржај који их занима. Чињеница је да је већина испитаника млађе животне доби, али ни они старији не заостају много у овладавању основним информатичким техникама (приступ интернету и проналазак одређеног садржаја), тако да је овај сегмент медијске писмености испитаника на задовољавајућем нивоу. Такође, испитаници су свјесни различитих техника за привлачење пажње па су опрезни код одабира информација. Када бирају информације, важни су им садржај и личне потребе, а мало је испитаника који уопште не бирају информације. Дакле, висок је степен свјесности испитаника о постојању различитих пропагандних техника па углавном бирају онај садржај који их заиста занима. Овим се заокружује други ниво медијске писмености. Као што је анализа показала, он је код учесника у

овом истраживању половичан. Критички приступ углавном постоји, али не и критичко разумијевање, јер испитаници не познају контекст и функционисање медија.

Трећи ниво медијске писмености – социјалне компетенције и комуницирање – подразумева социјалне односе, креирање садржаја и учествовање, а све у оквиру медија и уз помоћ медија, друштвено дјеловање на основу кориштења медија и медијских технологија, те медије у служби лакших, једноставнијих и практичнијих друштвених односа. Укратко речено, под овим се подразумевају медији као алат за лакшу и бржу комуникацију. Да би корисник био способан за такво владање медијима, мора прво овладати претходним нивоима медијске писмености, постати независан од медија и користити их онда када жели и како и колико жели. То се може чинити лаким и једноставним, али иза тога стоји процес рада и учења. Међутим, када се стекну медијске вјештине, лако их је примјењивати, с тим што учење никада не престаје и константно треба пратити развој информационо-комуникационих технологија. Анализа добијених података спроведеног истраживања указује на веома низак ниво комуникативних способности испитаника. Медије за свакодневно друштвено дјеловање користи веома мало испитаника. Половина испитаника сматра да би знала да креира неки садржај и постави га на интернет, али то веома ријетко чине. Најчешће на интернет постављају фотографије. Ријетко користе блог, ријетко креирају веб-страницу. Млади углавном користе друштвене мреже за комуникацију, али веома је мало испитаника који би знали да креирају и дистрибуишу медијску поруку. Дакле, овај ниво писмености није развијен, испитаници су на половини другог нивоа медијске писмености и потребан је системски рад код свих узраста да би се у будућности формирала медијски писмена публика.

Већи дио истраживања био је посвећен мјерењу медијске писмености испитаника и то је био његов основни циљ, али је истраживање обухватило и испитивање ставова испитаника о медијској писмености и

медијском образовању. Важан је сам однос испитаника према медијској писмености, њихово знање о медијском образовању, као и став о увођењу медијског образовања у образовни систем, јер то говори о њиховој свјесности улоге и значаја медијске писмености.

Резултати истраживања показују да испитаници углавном немају афирмативан став према медијском образовању, нису сигурни шта је заправо медијска писменост, сматрају да медијска писменост треба да буде слободна активност и, ако се уведе у образовни систем, да то буде од нивоа средњошколског образовања. Овакви ставови су очекивани, јер се о медијској писмености мало говори у јавности, у школама је нема и испитаници нису ни имали прилику да се упознају са тим појмом. Ово све потврђује неопходност и ургентност увођења медијског образовања у образовни систем, као и медијског образовања одраслих. То је изазов и за предаваче и за ученике, јер је нешто потпуно ново и захтијева велику посвећеност, али има бројних примјера и модела из различитих земаља који могу послужити у креирању програма за медијску едукацију.



## 7. ПРЕПОРУКЕ ЗА СТРАТЕГИЈУ МЕДИЈСКОГ ОБРАЗОВАЊА

Спроведено истраживање о медијској писмености грађана Републике Српске је само мали корак који је имао за циљ да подстакне на што скорије дјеловање и међусобну сарадњу представника јавног, цивилног и приватног сектора у правцу креирања и спровођења пројеката и програма који медијску писменост, као кључну компетенцију 21. вијека, позиционирају међу образовне приоритете.

Грађани Републике Српске су на ниском нивоу медијске писмености, медијско образовање не постоји као дио образовног система, а информационо-комуникационе технологије се веома брзо развијају и велика је неусклађеност између школских програма и практичних потреба. Грађани нису више само корисници, конзументи информација, они су сада прозументи (Чизмар, Обреновић, 2013) – произвођачи и корисници информација, што је посебну експанзију добило ширењем друштвених мрежа на интернету и интерактивности са медијима. Интернет је постао повољан, брз и лак извор информација, тако да се и оглашавање, добрим дијелом, преселило у виртуелни простор, што је довело и до промјена тржишта радне снаге. Нека су занимања постала непотребна и бескорисна, а јавила се потреба за новим занимањима и вјештинама. То, наравно, захтијева и нове компетенције.

Прилагодба образовних програма стално новим потребама за мултидисциплинарним компетенцијама на тржишту је мантра свих образовних реформи, али истовремено тешко проведива задаћа. Основни проблем је да свако истраживање потреба за радном снагом постаје застарјелом информацијом готово одмах по завршетку истраживања (Чизмар, Обреновић, 2013: 5).

Пред друштвом се налази изазов креирања и спровођења образовне стратегије, јер медијска писменост није више само питање критичког приступа медијима већ много сложенија област која утиче и на друге

секторе и мијења њихове правце дјеловања и развоја (образовање, тржиште рада, комуникација). Неопходна је едукација предавача који ће спроводити медијско образовање у школама, као и израда адекватних курикулума медијског образовања.

Први и најважнији корак треба да буде заједничко дјеловање јавног, цивилног и приватног сектора, јер би се тако брже и лакше напредовало у реализацији реформе образовања. Удруженим дјеловањем и међународном сарадњом која је неопходна због преузимања модела, искустава и упутстава, створила би се платформа за имплементацију медијског образовања. Неопходно је одредити приоритете у даљем дјеловању и задужења по секторима. Јавни сектор би могао спроводити обуку учитеља и професора који ће израдити програме медијског образовања, модификовати постојеће курикулуме и, након тога, системски, уводити наставу из области медијског образовања. Такође, јавни сектор би требало да буде задужен за међународну сарадњу, израду нових уџбеника и приручника, увођење електронског учења. Приватни сектор би требало да помогне у финансирању модернизовања простора и опреме за извођење наставе из медијске писмености, финансирање студијских путовања ученика и студената, међународну обуку наставника, као и дигитално издаваштво мултимедијалних приручника и уџбеника. Цивилни сектор може помоћи организовањем конференција, семинара, тренинга и радионица о теми медијског образовања. Медији могу промовисати медијско образовање и медијску писменост. Овакво дјеловање створиће услове за развој медијског образовања.

Посебно питање, о којем треба да одлучи тим компетентних стручњака, јесте када и како увести медијско образовање у образовни систем, од којег образовног нивоа и који модел примијенити. Могућности су бројне: од формалног до неформалног образовања, образовања за дјецу, младе, старије, или комбинованог медијског образовања. Важно је системско дјеловање и израда адекватног програма медијског образовања.

Најбоље би било почети са медијским образовањем од вртића и на сваком образовном нивоу увести обавезни предмет из медијског образовања. У вртићу би се дјеца учила о вриједностима и ставовима, у основној школи о елементима првог нивоа медијске писмености и дјелимично другог нивоа, у средњој школи акценат би био на трећем нивоу медијске писмености и преосталим сегментима другог нивоа. На факултетима би, у зависности од усмјерења, били изучавани они дијелови медијске писмености који највише могу служити за развој области која се изучава. Паралелно, било би организовано медијско образовање одраслих кроз радионице и семинаре, које не мора бити обавезно, али које треба креативно подстицати и медијски промовисати. Медијске компетенције се константно мијењају и усавршавају у складу са развојем медијских и комуникацијских технологија. Компетенције фотографисања, снимања и обраде звука и видеа, графичког и веб-дизајна, кориштења друштвених мрежа, вјероватно ће убрзо потиснути неке друге и нове вјештине. У складу са њима, мијењаће се и програм медијског образовања, али ће оквир увијек остати исти – разумијевање контекста медија ради лакшег друштвеног дјеловања и комуницирања.

## 8. ЗАКЉУЧАК

У овом раду представљена је медијска писменост из различитих углова. Појам медијске писмености освијетљен је са многих аспеката: историјског, друштвеног, научног, образовног и практичног. Поред тога, указано је на најважније карактеристике медијске публике, медијског садржаја у односу на стварност, ефекте утицаја медија, као и на најважније теорије медија. Такође, представљени су резултати емпиријског истраживања медијске писмености у Републици Српској и дате основне смјернице и приједлози за развој стратегије медијског образовања.

Када је у питању медијска писменост, оно што је важно разјаснити јесте да она није исто што и медијско образовање. Медијска писменост, утемељена на идејама Талима, представља способност прегледања и анализирања поруке, способност да се критичке вјештине размишљања користе за тумачење порука свих медија. Корисник треба да зна да постави релевантно питање о садржају медијске поруке и да примијети оно што недостаје. Такође, медијски писмени грађани требало би да буду упознати и са оном невидљивом страном неке медијске куће, који су њени основни мотиви: новац, вриједности, истина или власништво, и да буду свјесни како ови фактори утичу на садржај медија. Медијско образовање подстиче активнији и аналитичнији приступ свијету медија: коме је порука намијењена, ко жели да придобије публику и зашто, из чије перспективе је одређена прича казана, које стратегије се користе за придобијање пажње, а које не. Медијско образовање не нуди одговоре, већ нас учи да постављамо права питања. Резултат је доживотно оспособљавање ученика и свих грађана који у њему учествују. Дакле, медијски смо писмени када смо медијски образовани (Tallim, 2012).

Медијска писменост је врло промјенљива, њен опсег се шири и мијења у складу са појавом и развојем нових технологија комуницирања, али њен контекст и сврха остају увијек исти. Такође, у оквиру саме

медијске писмености, како су то утемељили Перез Торнеро и Варис, постоје различите оријентације, па тако разликујемо протекционистичку, промотивну и партиципативну оријентацију. Свака од њих има специфичне циљеве и препознатљив стил. Протекционистичка медијска писменост подржава заштиту угрожених страна од потенцијалних пријетњи медијског система. Она је заснована на озбиљној забринутости због све веће медијске моћи и због тога усваја превентивне и одбрамбене механизме. Промотивна медијска писменост састоји се од подстицања активности које имају тенденцију да стимулишу већу свијест о медијском садржају и оснаже грађане у погледу заштите од могуће медијске манипулације и лошег медијског садржаја. Партиципативна оријентација медијске писмености наглашава значај друштвене продуктивности и комуникације за унапређење знања, интерактивности и дијалога. То се посебно односи на сферу комуникације, која треба да буде отворена и слободна. Овај став посебан акценат ставља на аутономију појединца, његове критичке способности и способност да правилно усмјерава свој лични развој и тиме допринесе колективном благостању (Perez Tornero and Varis, 2010). Иако сва три ова правца медијске писмености изгледају међусобно неспојива, јер сваки од њих одражава посебан стил, они коегзистирају и комплементарни су у многим дјеловањима, тако да би било најбоље градити стратегију медијског образовања на бази комплементарности ових стилова, односно узети најбоље идеје од сваке оријентације.

Оно што је императив медијске писмености јесте деконструкција медијске поруке – разумјети поруку на прави начин, уз пуну свјесност о њеном контексту. Управо због тога, амерички Центар за медијску писменост развио је пет кључних концепата и кључних питања медијске писмености, као и пет питања за усмјеравање дјеце. Немогуће је говорити о медијској писмености, а не споменти њене кључне концепте, јер на тим концептима почивају све даље идеје и варијације медијских вјештина.

Кључни концепти су:

1. Све медијске поруке су конструисане.
2. Медијске поруке су конструисане тако да користе креативни језик са властитим правилима.
3. Различити људи другачије доживљавају исту медијску поруку.
4. Медији имају одређене вриједности и уграђене ставове.
5. Већина медијских порука је организована како би оствариле профит и/или моћ (Jolls, 2008).

Деконструкцијом медијских порука помоћу пет кључних питања медијски садржај може се лакше разумјети и искористити на најбољи начин. То је посебно важно за дјецу и зато треба што раније код дјеце развијати вјештине медијске писмености прилагођене њиховом узрасту. У посљедњих 40 година, област медијског образовања настојала је да предавањима промовише значај проширеног појма „писмености“, с обзиром на то да је концепт писмености за 21. вијек знатно промијењен и проширен у односу на ранији појам писмености. Данас информације о свијету око нас не долазе само у штампаном облику већ све више и више путем веома моћних слика и звукова мултимедијалне културе.

Медијска писменост мора да одговори на ове нове изазове у комуникативном окружењу који захтијевају нове креативне и критичке приступе и који наглашавају потребу за усвајањем медијских вјештина појединаца, група и друштва у цјелини. Студије спроведене у неколико европских земаља показале су да су углавном млади ти који комбинују кориштење старих и нових медија у истинској конвергенцији, који су развили мултимедијалне способности и који су у потпуности прихватили ново медијско окружење. Једна од тих студија јесте компаративна студија спроведена у Европи и односи се на кориштење нових медија када су у питању млади (Mediapro, 2006). На основу ових студија, може се закључити да не постоји сумња у погледу потребе за учењем нових вјештина и способности у приступу, употреби, евалуацији, анализи и

креирању садржаја. Нове вјештине, свакако, садрже и вјештине претходних облика писмености.

Према дефиницијама које је установила Европска комисија, медијска писменост представља различите способности и компетенције које се односе на медије (слику, језик, звук, садржај). Медијска писменост је неопходан дио активног грађанства и кључ за пун развој слободе изражавања и права на информисање. Стога је суштински дио партиципативне демократије и интелектуалног дијалога. Нове генерације које долазе и које теже и треба да постану активни и слободни грађани, медијску писменост треба да доживљавају као дио опште и функционалне писмености. Генерација која је одрасла и сазрела у периоду од настанка World Wide Web и сродних дигиталних технологија (мобилни телефон, текстуалне поруке, видео-игре и сл.), назива се миленијумском генерацијом (Howe, Strauss, 2000). Ова генерација разликује се од претходних генерација у важним аспектима, а посебно у погледу кориштења информационо-комуникационих технологија (ИКТ), захваљујући којима има већи приступ информацијама него било која генерација у историји. Међутим, то не значи да су они „медијски паметни“. Широка употреба ИКТ често ствара лажан осјећај компетентности, као и погрешну перцепцију одраслих да млади који користе ИКТ познају и медијске вјештине. Проблем се јавља и код дјеце оба пола. Дефинишући фактор миленијумске генерације јесте да су они прва генерација која ће бити урођена у ИКТ за цио живот, јер компјутер и интернет су дио њихове свакодневице и код куће и у школи. Пренски (Prensky, 2005) њих назива дигиталним урођеницима. Они су под утицајем језика и културе информационо-комуникационих технологија, лако се прилагођавају промјенама у технологији и користе ИКТ на креативне и иновативне начине. Дигитални имигранти, они који су рођени прије појаве брзе дигиталне технологије, теже уче и примјењују нове ИКТ. За разлику од њих, дигитални урођеници имају неограничен интерес и

радозналост за нове технологије. Ленхарт и Мејден (Lenhart, Madden, 2005) сматрају да тинејџери нису само потрошачи интернет садржаја већ у њему и активно учествују, као његови креатори. То укључује дијељење креативног садржаја, фотографија, текстова и видео-записа; рад на веб-страницама или блоговима за друге; креирање и одржавање своје веб-странице или блога. Међутим, јавне школе обично стављају ограничења на употребу интернета. Такве рестрикције се оправдавају тврдњама да им је циљ да заштите ученике. Таква добронамјерна заштита не омогућава младима да, уз надзор наставника, користе мрежу и добију смјернице какву корист могу имати од тога. Ако постоји криза у данашњим школама, вјероватно више има везе са перцепцијом ученика да је школа досадна и ирелевантна у припреми за живот изван школе (Howe and Strauss, 2006; National School Boards Association, 2007; Prensky, 2008). Ипак, с обзиром на промјене ширег друштвеног контекста, промјене су нужне и у образовању и, што се прије започну, прије ћемо добити генерацију која је по изласку из школе спремна за оно што је очекује у животу.

Важан дио новог, другачијег приступа образовању јесте да школе ученицима обезбиједе адекватан начин учења. То подразумијева трансформацију учионица од складишта знања у мјесто за окупљање ученика гдје истражују, питају, експериментишу, откривају (Jolls, 2008). Затим, треба да се промијени улога наставника. Улога предавача треба да буде подстицање, менторство, подржавање процеса учења. Креативне учионице данас су оне гдје сви уче једни од других, као и од наставника. Наставни програми и активности треба да се прилагоде новом концепту учења. Они морају да буду организовани тако да ангажују ученике у активном рјешавању проблема и истраживању. Данашња мултимедијална култура пружа скоро неограничене ресурсе за учење (Jolls, 2008). Када се сви ти услови испуне, резултати квалитетног медијског образовања неће изостати.



Медијска писменост има вишеструку вриједност, али се њене вриједности константно допуњавају, модификују и проширују. Посљедњих неколико година, појавиле су се нове вриједности медијске писмености, као што су индивидуална аутономија на основу критичког мишљења и бесплатан приступ информацијама, као одраз права на информисање. Ове вриједности се заснивају на једнаком приступу и егалитарној расподјели компетенција и капацитета. Овај принцип је, заправо, одјек хуманизма и ренесансе у Европи 15. и 16. вијека, који се темеље на осјећају слободе и индивидуалне критике. У овом контексту, наглашава се конструктивна вриједност отвореног и партиципативног дијалога, као и генерисање квалитетних информација које ће се критички процијенити и на основу њих донијети одлука за даље дјеловање. Заправо, полази се од идеје да знање генерисано помоћу информационих технологија и нових медија треба да буде доступно свима и да свима користи, јер ексклузивно право на знање и науку је неприхватљиво. Знање треба да буде јавно власништво, а комуникација пут ка томе. Историјска претеча овог става је грчки демократски организован полис, град-држава, гдје су дијалог и реторика били основа резоновања првих филозофа.

Посебно се ставља фокус на личне и колективне креативности и машту, као важне елементе комуникације. Подстицање креативности важан је ресурс за рјешавање проблема и иновација, као и за побољшање економских и социјалних услова кроз образовне, политичке и практичне дјелатности. Још једна од вриједности медијске писмености јесте подржавање демократије засноване на активном учествовању и комуницирању, што би требало да подстакне и развој политичке демократије. Такође, нови покрети у оквиру медијске писмености наглашавају вриједност разумијевања и поштовања културне разноликости и дијалога између различитих култура. Нова медијска писменост поштује аутономију и јединственост сваке културе, али она гради мостове у циљу изградње универзалног дијалога међу њима, који

подстиче дух разумијевања и настанак заједничких вриједности. На овај начин, медијска писменост је против стереотипа и предрасуда у корист медија и комуникационих технологија да изграде универзалну културу мира (Perez Tornero, 2010).

Иако је медијска писменост разноврсна и мултидимензионална, потреба за заједничким концептуалним оквиром иницирала је идеју међународног покрета медијске писмености о неопходности постизања нове свијести о медијима. Нова медијска свијест може помоћи у постизању два кључна циља: утврђивању значаја и утицаја медијског система у нашем свакодневном животу и развијању компетенција неопходних за кориштење комуникационих технологија. На овај начин, медијска писменост подстаћи ће приступ технологијама и кориштење инструмената, кодова и језика који омогућавају да се приме информације, обликују и дистрибуишу. Такође, охрабриће грађане да активно учествују у друштву. У суштини, то би био један од начина којим би биле избалансиране компетенције, слободе и одговорности које би одговориле на захтјев новог комуникационог сценарија. Медијска свијест треба да буде критична како би обезбиједила систем за евалуацију и одабир информација. Такође, она треба да буде сврсисходна и активна, што значи да доводи до двије врсте критика: критике медијске поруке и критике њиховог технолошког контекста. Резултат такве медијске свијести јесте јачање социјалне комуникације и право грађана да самостално доносе одлуке. Коначно, она треба да подстакне међукултуралну размјену и разумијевање, као и остваривање универзалних права и усвајање универзалне одговорности (Perez Tornero, 2010). Ово су све идеје на којима се заснива нова медијска свијест заједничког, међународног концептуалног оквира медијске писмености на којем треба да почивају појединачни правци дјеловања медијског образовања. Међутим, проблем је што већина људи не жели да *мисли*, навикнути су да други одлучују умјесто њих, што политичком систему одговара, тако да подизање свјесности и критичког

размишљања на виши ниво не прихватају сви једнако. Грађани бирају вође, подржавају владе, слиједи религије у којима проналазе колективне ставове и не морају индивидуално мислити. Слиједи правила понашања, облачења, размишљања, слиједи упутства, наредбе, понекад свјесно, понекад несвјесно. Ријетко се самообразују и читају алтернативне ставове, али знају напамет распоред телевизијских програма. Укратко, људи занемарују ум, најсавршеније оруђе, и ријетки су они који су тога свјесни. Управо зато медијска писменост жели да подстакне људе да мисле, али критички, да процјењују и да постану свјесни сопствене моћи, а не да се плаше моћи других. Циљ медијског образовања јесте да се промијени перцепција значења и сврхе образовања, као и начина његовог спровођења. образовање не значи само преносити знање, образовање значи примијенити стечено знање, доживјети га искуствено, то је мудрост и само тада знање има сврху. Медијско образовање учи *како* (мислити, процјењивати, дјеловати), а не само *шта*, ставља нагласак на методе као што су критичко мишљење, рјешавање изазова, логичко размишљање. Дјеца у школама најчешће уче да памте чињенице, али не и да критички размишљају, да постављају питања и развијају способност изградње сопствене истине. Наставни план и програм медијског образовања захтијева од дјеце управо да развијају способности и вјештине, умјесто да памте чињенице. Међутим, не желе сви да млади изводе сопствене закључке, да истражују и ревидирају историју и сазнају да су у школама били обмањивани. Многима одговара грађанство које се понаша по устаљеним и наученим моделима који се преносе из генерације у генерацију. Медијско образовање тежи друштву у којем се учи критичко мишљење, рјешавање проблема и вјештине потребне за живот и критички се преиспитују чак и прихваћене историјске чињенице. Медијско образовање се заснива на три кључна појма: савјесност, поштење и одговорност. Савјесно треба приступити медијским информацијама и савјесно са њима поступати, поштено их анализирати и вредновати и

одговорно се понашати у комуникацији. Када би се сви учесници у комуникацији придржавали ова три кључна појма, комуникација би била уравнотежена и једноставна, а то је крајни циљ медијског образовања.

Еволуцијом значења појма медијске писмености дошло је и до њене дјелимичне асимилације са информационом писменошћу. Медијска и информациона писменост увијек су биле повезане, али је већа доступност садржаја путем интернета и мобилних платформи допринијела све већој испреплетености ових писмености. Информациона писменост наглашава значај приступа информацијама, кориштење и евалуацију информација. Обим информационе писмености је проширен у односу на почетни и обухвата све врсте садржаја и информација. У складу с тим, у процесу израде МИЛ индикатора, Унеско је посматрао информациону и медијску писменост заједно, као информациона писменост – медијска писменост или медијско-информациона писменост (MIL). Међутим, ово не мора бити коначан оквир медијске и информационе писмености, јер су изазови у погледу концептуализације и дефинисања МИЛ велики. Развој медија подржава и одржава медијску и информациону писменост друштва. Медијска и информациона писменост су од суштинске важности за оснаживање грађана у критичком приступу и знању о функцијама медија, информационих система и садржају који пружају (Moeller, Joseph, Lau, Carbo, 2011). Перцепција медијске писмености се мијења и мијењаће се, њено преклапање са информационом писменошћу постоји и не треба се трудити да се оне искључиво одвојено посматрају, већ треба дозволити њиховим подударностима да послуже својој сврси.

Оно што је посебно значајно у развоју медијске писмености јесте одлука Европске комисије 2009. године да конзорцијум који предводи Европска асоцијација за остваривање интереса гледалаца изради *Студију о критеријумима за процјену нивоа медијске писмености*. Основни циљ Студије био је да се утврде критеријуми за мјерење нивоа медијске писмености у земљама чланицама Европске уније због обавезе извјештавања о стању

медијске писмености (Тајић, 2013). У оквиру Студије, медијска писменост подијељена је у двије димензије: личне компетенције и фактори средине. Способност кориштења медија, критичко разумијевање и процјена информација, креирање поруке, комуникација и интеракција – све су то индивидуалне компетенције. Фактори средине су скуп контекстуалних фактора који утичу на појединце и односе се на медијско образовање и права грађана (*Media Literacy Criteria*, 2010). Затим су ове двије димензије подијељене по критеријумима. Индивидуалне компетенције обухватају употребу (медија), критичко разумијевање и комуникативне способности. Фактори животне средине огледају се у контексту медијске писмености и медијске доступности. Стога, када се покушава разјаснити структура медијске писмености, може се анализирати модел пирамиде организације компетенција, од основа до врха. Овај модел медијских компетенција, организован по нивоима медијске писмености, кориштен је за израду инструмента емпиријског истраживања у оквиру овог рада.

Чињеница је да је данас, у дигиталном добу, скоро немогуће избјећи велики број информација. Појединац свакодневно прима информације путем медија и обрађује их кроз три активности: филтрирање, груписање према смислу и одређивање смисла. Када појединац прими поруку, он одлучује да ли ће је одбацити или пропустити и обрадити. Ако се одлучи за обраду, то подразумева процес схватања поруке, односно упоређивање њених симбола са већ познатим дефиницијама. Након тога слиједи одређивање смисла поруке. Ове активности особа обавља углавном несвјесно, аутоматски доноси одлуке о филтрирању и груписању према смислу (Потер, 2011). Сваки појединац је одговоран за сопствени начин обраде неке медијске информације. Начин на који ће он примити и обрадити неку информацију зависи од његових медијских вјештина. Такође, важно је да избјегне непотребне и сувишне информације које ничему не служе и стварају загушење у протоку информација.

У вези с тим, потребно је познавати механизме за одбрану од вишка информација, који обухватају више нивоа: индивидуални, друштвеноорганизациони, едукативни и стручни ниво, при чему се на сваком од наведених нивоа предлажу различите стратегије (Витковић, 2009). На индивидуалном нивоу важне су стратегије организације, планирања, мишљења и заштите, док се на друштвеном нивоу истичу стратегије смањења, односно ослобађање од друштвених стега, а стратегије на едукативном нивоу односе се на побољшање знања о информацијама, приступу информацијама и њиховом тумачењу (Витковић, 2009). Када су у питању стратегије на стручном нивоу, оне налажу развој система научно-техничких информација, усавршавање претраживања информација на интернету и праћење информационих токова (Витковић, 2008). Поред наведених стратегија за превазилажење или бар ублажавање негативних ефеката феномена вишка информација, као веома важне у окружењу у којем влада обилна информацијска понуда, издвајају се информациона и медијска писменост. То је, заправо, веома важна улога медијске писмености и достигнуће нивоа медијске писмености на којем несметано управљамо информацијама и бирамо их по сопственом нахођењу, те представља висок степен медијске компетентности. Важно је да ли се медијске информације могу користити у свакодневном животу и да ли гледаоци могу осјетити парасоцијалну везаност за одређене ликове. Гледаоци ће више вјеровати лику којем се осјећају ближи, чији су поступци стварнији (Потер, 2011).

Публика је временом постала захтјевна и непрестано има нове захтјеве, што медијске куће ставља у позицију да теже сталним промјенама и иновацијама. Наиме, Потер сматра да публика жели да доживи стварност вишег нивоа, јер у стварном животу не добијају поруке које они желе па се у тој потрази и излажу утицају медија. Други разлог због којег људи користе медијске информације јесте чињеница да оне коштају много мање него поруке које добијају у стварном животу (Потер, 2011). Свакако је

јефтиније погледати репортажу о неком граду или прочитати информације о њему него лично отпутовати у жељени град. Такође, ово искуство можемо назвати секундарним и доживљеним из туђе перспективе, али то су управо медијске информације, медијска стварност. Креатори медијског садржаја то знају и управо се због тога труде да садржај прилагоде публици и њеним очекивањима, да га учине занимљивијим и привлачнијим, тако да је све теже одредити границу између свијета стварности и свијета медија. Управо из ових разлога, потребно је да анализирамо медијске поруке и утврдимо који обим одступања прихватамо када је ријеч о порукама које одступају од стварности. Медијска писменост нам може у томе много помоћи, јер нам омогућава способност да искористимо велики број медијских порука на најбољи начин и да, истовремено, контролишемо њихов утицај тако што ћемо избјећи све негативности које са собом носи аутоматско кориштење и прихватање медијског садржаја.

Истраживање које је спроведено као дио овог рада имало је за циљ да укаже на неопходност увођења медијског образовања у образовни систем у Републици Српској. Потреба за медијским образовањем је евидентна, што су показали и представљени резултати истраживања, који су подијељени по нивоима медијске писмености и на тај начин дају одговор на питање о нивоу медијске писмености испитаника. За основ мјерења нивоа медијске писмености испитаника кориштена је *Студија о критеријумима за процјену нивоа медијске писмености* коју је израдила Европска асоцијација за остваривање интереса гледалаца на основу одлуке Европске комисије 2009. године. У оквиру овог истраживања, циљ је био да се измјери на којем нивоу медијске писмености се испитаници налазе, као и висина писмености у оквиру сваког појединачног нивоа. Истраживање је започето на основу хипотезе о ниском нивоу медијске писмености грађана Републике Српске, с обзиром на непостојање медијског образовања у образовном систему Републике Српске. Истраживање је потврдило

тачност хипотезе, јер су резултати показали низак ниво медијске писмености испитаника.

На основу детаљне анализе добијених података, може се закључити да су испитаници на половини другог нивоа медијске писмености. Први ниво су високо достигли, у оквиру другог су на половини сваког сегмента, док су у оквиру трећег нивоа веома ниско на сваком појединачном дијелу нивоа. Наиме, што се тиче првог нивоа медијске писмености испитаника, који се односи на приступ и кориштење медија, као и на компјутерске и интернетске вјештине, тај ниво личних компетенција је веома висок. Други, најсложенији ниво медијске писмености, индивидуалне вјештине и компетенције, односи се на критичко разумијевање медија, односно медијског садржаја. Анализа података појединачних сегмената другог нивоа медијске писмености испитаника показује да су испитаници, у просјеку, на половини сваког нивоа.

Трећи ниво медијске писмености, социјалне компетенције и комуницирање, подразумијева социјалне односе, креирање садржаја и учествовање, а све у оквиру медија и уз помоћ медија, друштвено дјеловање на основу кориштења медија и медијских технологија, те медије у служби лакших, једноставнијих и практичнијих друштвених односа. Укратко речено, овај ниво подразумијева медије као алат за лакшу и бржу комуникацију. Овај ниво медијске писмености је веома низак. Медије за свакодневно друштвено дјеловање користи веома мало испитаника. Млади углавном користе друштвене мреже за комуникацију, али веома је мало испитаника који би знали креирати и дистрибуисати медијску поруку. Дакле, овај ниво писмености није развијен, испитаници су на половини другог нивоа медијске писмености и потребан је системски рад код свих узраста да би се у будућности формирала медијски писмена публика.

Испитаници углавном немају афирмативан став према медијском образовању, нису сигурни шта је заправо медијска писменост, сматрају да



медијска писменост треба да буде слободна активност и, ако се уведе у образовни систем, да то треба да буде од нивоа средњошколског образовања. Грађанство Републике Српске слабо је информисано о медијском образовању и немају развијену свијест о значају и вриједностима медијског образовања, што је разлог више за промоцију медијске писмености, њених оријентација, вриједности и вјештина. Стратегија медијског образовања за Републику Српску је неопходна, становништво није медијски писмено, не разумије медијску писменост у њеном пуном опсегу, а користе медије и свакодневно су изложени различитим манипулацијама. Грађани Републике Српске нису „прозументи“, већ само конзументи медијског садржаја, не користе медије за лакше сналажење у животу, за комуникацију, за учешће у креирању садржаја, што пред образовни систем ставља велики изазов којем треба кренути у сусрет.

С обзиром на низак ниво медијске писмености грађана Републике Српске, који су потврдили резултати истраживања, пред образовним системом Републике Српске отварају се бројне могућности и изазови. Наравно, свака иновација и промјена захтијева дуг, утемељен и комплексан процес рада па би тако и увођење медијске писмености у образовање захтијевало велики напор, труд и рад. Ипак, важно је почети. Као што смо видјели из искустава различитих земаља, модели су бројни и различити, али оно што је заједничко за сваки од њих јесте да дају резултате и, што се прије почне са реализацијом медијског описмењавања, прије ћемо добити медијски освијештене грађане. Резултати истраживања које је представљено у овом раду могу послужити као темељ и основа за сва даља истраживања о медијској писмености у Републици Српској. Сада имамо јасну слику о нивоима медијске писмености грађана, знамо да је медијско образовање неопходно и да треба дјеловати у правцу његовог промовисања и увођења у образовни систем. Такође, ово истраживање отворило је многа питања и идеје за нека нова истраживања, нове правце у

медијској писмености, дало смјернице за даља истраживања и, што је најважније, дало је валидан разлог за увођење медијског образовања у школе. Сва наредна истраживања, специфичнија, усмјерена на уже популације, то могу потврдити. Живимо у добу медија, информација, непрекидног тока комуницирања, изложени јавности више него икад. Брзина појаве нових апликација и канала за комуницирање стално се повећава и једини начин да све то савладамо и искористимо најбоље што можемо јесте да посједујемо медијске вјештине, односно да смо медијски писмени. С обзиром на правце друштвеног и медијског развоја, медијска писменост постаће дио образовног система, прије или касније, али, што прије – то боље.

## 9. ПРИЛОЗИ

### 9.1. Упитник кориштен за истраживање

#### МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ ГРАЂАНА РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

Овај упитник је припремљен за мјерење нивоа медијске писмености и испитивање ставова о медијској писмености у оквиру израде докторске тезе *Медијска писменост у Републици Српској* и у друге сврхе се не може користити.

#### ПОПУЊАВА АНКЕТАР

Општина: \_\_\_\_\_

Датум анкетања: \_\_\_\_\_

Име и презиме анкетара: \_\_\_\_\_

Хвала Вам што учествујете у овом истраживању. Истраживање се спроводи у оквиру израде докторске дисертације која је пријављена на Факултету политичких наука у Београду под називом *Медијска писменост у Републици Српској*. Резултати истраживања користиће се искључиво у научне сврхе. **Анкета коју попуњавате је анонимна и Ваша дискреција је у потпуности гарантована.** Најљепше Вам хвала за одвојено вријеме и сарадњу!

**ОПШТА ПИТАЊА****1. Означите Ваш пол:**

- а) МУШКИ      б) ЖЕНСКИ

**2. Означите колико имате година:**

- а) 15–25      б) 26–35      в) 36–45      г) 46–55      д) 56–65      ђ) преко 65

**3. Наведите име мјеста у којем живите:**

---

**4. Означите да ли сте запослени:**

- а) запослен/-а сам      б) незапослен/-а сам      в) студент/-киња сам
- 
- г) пензионер/-ка сам

**5. Ако сте запослени, означите износ Ваших укупних мјесечних примања у КМ:**

- а) мање од 300      б) 301–500      в) 501–800      г) 801–1000
- 
- д) 1001–1500      ђ) 1501–2000      е) више од 2000

**6. Ако сте запослени, означите гдје сте запослени:**

- а) властито предузеће      б) приватно предузеће или установа
- 
- в) јавно предузеће или установа      д) међународно представништво или организација
- 
- ђ) невладина организација      е) остало

**7. Означите Ваш ниво образовања:**

- а) без школе      б) основна школа      в) средња школа
- 
- г) виша школа      д) висока школа
- 
- ђ) постдипломски или специјалистички студиј
- 
- е) одбрањен докторат или докторски студиј

**8. Ако сте високообразовани, означите којој области образовања Ваша професија припада:**

- а) природне науке      б) друштвене науке      в) умјетност
- 
- г) инжењерство и технологија      д) пољопривредне науке
- 
- ђ) медицинске и здравствене науке      е) хуманистичке науке

**ПИТАЊА О МЕДИЈИМА И МЕДИЈСКОЈ ПИСМЕНОСТИ**

<b>9. Колико на дневном нивоу користите медије?</b>					
	0–1 сат	1–2 сата	2–3 сата	3–4 сата	Више од четири сата
1. Штампане медије	1	2	3	4	5
2. Радио	1	2	3	4	5
3. Филм	1	2	3	4	5
4. Телевизију	1	2	3	4	5
5. Медије на мрежи	1	2	3	4	5
6. Друштвене мреже	1	2	3	4	5

<b>10. Због чега најчешће користите медије?</b>					
	Због забаве	Због информисања	Због образовања	Због комуникације	Не користим уопште
1. Штампане медије	1	2	3	4	5
2. Радио	1	2	3	4	5
3. Филм	1	2	3	4	5
4. Телевизију	1	2	3	4	5
5. Медије на мрежи	1	2	3	4	5
6. Друштвене мреже	1	2	3	4	5

<b>11. Да ли вјерујете медијским информацијама?</b>					
	Вјерујем	Углавном вјерујем	Неодлучан/-а сам	Углавном не вјерујем	Не вјерујем
1. Штампани медији	1	2	3	4	5
2. Радио	1	2	3	4	5
3. Филм	1	2	3	4	5
4. Телевизија	1	2	3	4	5
5. Медији на мрежи	1	2	3	4	5
6. Друштвене мреже	1	2	3	4	5

**12. Да ли имате потешкоћа приликом приступа медијском садржају на интернету?**

	Да	Понекад	Не
1. Из техничких разлога	1	2	3
2. Због недостатка информатичког знања	1	2	3

<b>13. На основу чега бирате медијске информације?</b>					
	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. На основу садржаја	1	2	3	4	5
2. На основу дизајна	1	2	3	4	5
3. На основу личних потреба	1	2	3	4	5
4. На основу жанра	1	2	3	4	5
5. Читамо само наслове/најаве	1	2	3	4	5
6. Не бирамо их	1	2	3	4	5

<b>14. На који начин најчешће приступате интернету?</b>					
	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Помоћу стоног рачунара	1	2	3	4	5
2. Помоћу преносивог рачунара	1	2	3	4	5
3. Помоћу паметног телефона	1	2	3	4	5
4. Помоћу таблета	1	2	3	4	5

<b>15. На који начин читате (декодирате) медијску поруку?</b>					
	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Провјеравам изворе поруке	1	2	3	4	5
2. Упоређујем је са претходним сазнањима	1	2	3	4	5
3. Тумачим контекст поруке	1	2	3	4	5
4. Само је прочитам без анализе	1	2	3	4	5

<b>16. Када критички приступате медијском садржају?</b>					
	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Када имам времена	1	2	3	4	5
2. Када ме нешто много занима	1	2	3	4	5
3. Када је информација од јавног интереса	1	2	3	4	5
4. Када није наведен извор информације	1	2	3	4	5



17. Да ли сматрате да медијски садржај вјерно одсликава стварност и догађаје којима се бави?

	Не сматрам	Можда	Сматрам	Не знам
1. Штампани медији	1	2	3	4
2. Радио	1	2	3	4
3. Филм	1	2	3	4
4. Телевизија	1	2	3	4
5. Медији на мрежи	1	2	3	4
6. Друштвене мреже	1	2	3	4

18. Када анализирате медијску поруку, шта Вам је најважније?

1= никада 2= ријетко 3= повремено 4= често 5= увијек	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
Ко је креирао поруку	1	2	3	4	5
Које креативне технике су кориштене за привлачење	1	2	3	4	5
Како ће други људи доживјети ту поруку	1	2	3	4	5
Које вриједности и ставови су заступљени у поруци или изостављени из поруке	1	2	3	4	5
Зашто је порука послата	1	2	3	4	5
Не анализирам медијску поруку	1	2	3	4	5

**19. Колико познајете функционисање медија?**

	Врло лоше	Лоше	Добро	Врло добро	Одлично
1. Законски оквир медија	1	2	3	4	5
2. Власништво над медијима	1	2	3	4	5
3. Професионалност медија	1	2	3	4	5

**20. Који критеријум је пресудан у одабиру медија који ћете користити?**

	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Професионалност	1	2	3	4	5
2. Одговорност	1	2	3	4	5
3. Однос према стварности	1	2	3	4	5
4. Власничка структура	1	2	3	4	5
5. Садржај	1	2	3	4	5

**21. Према Вашем мишљењу, чији интерес медији најчешће заступају?**

	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Интерес јавности (грађана)	1	2	3	4	5
2. Интерес оглашивача	1	2	3	4	5
3. Интерес власти (политичких партија)	1	2	3	4	5
4. Власти интерес (стицање профита)	1	2	3	4	5

<b>22. Када вреднујете медијску поруку, шта Вам је најважније?</b>					
	Никада	Ријетко	Повремено	Често	Увијек
1. Истинитост	1	2	3	4	5
2. Тачност	1	2	3	4	5
3. Провјерљивост	1	2	3	4	5
4. Етичност	1	2	3	4	5
5. Интерес пошиљаоца	1	2	3	4	5
6. Контекст	1	2	3	4	5
7. Актуелност	1	2	3	4	5
8. Извор поруке	1	2	3	4	5
9. Избалансираност чињеница	1	2	3	4	5
10. Нешто друго (напишите шта):					

**23. Да ли користите медијске информације за лакше сналажење у животу?**

а) никада    б) ријетко    в) понекад    г) често    д) увијек

**24. Да ли бисте знали да напишете кратак чланак и поставите на интернет?**

а) не    б) можда    в) да    г) не знам

**25. На који начин најчешће креирате садржај на интернету?**

	Да	Не
1. Постављањем креативних текстова	1	2
2. Постављањем фотографија	1	2
3. Постављањем видео-записа	1	2
4. Израдом веб-странице или блога за друге	1	2
5. Креирањем и одржавањем своје веб-странице или блога	1	2
6. Никада нисам креирао/-ла садржај на интернету	1	2

**26. Шта сматрате да медијска писменост представља?**

	Да	Не
1. Писменост оних који раде у медијима	1	2
2. Способност рационалног кориштења медија	1	2
3. Критички приступ медијском садржају	1	2
4. Способност приступа, анализе, евалуирања и креирања медијског садржаја	1	2
5. Нисам сигуран да знам шта је медијска писменост	1	2

**27. Сматрате ли да медијско образовање треба увести у образовни систем?**

- а) не                      б) можда                      в) нисам сигуран/-на                      г) да

**28. По Вашем мишљењу, од којег образовног нивоа би било најбоље почети са медијским образовањем?**

- а) предшколског васпитања      б) основне школе

- в) средње школе                      г) факултета                      д) никада

**29. Који модел медијског образовања, као дио образовног система, сматрате најбољим?**

- а) медијска едукација као специјализован предмет

б) медијска едукација која се проучава као дио постојећег предмета, обично матерњег језика

в) поједини сегменти медијског образовања укључени у различите предмете, на примјер, учење језика, историје, географије итд.

- г) медијска едукација као слободна активност

**30. Према Вашем мишљењу, да ли је медијска писменост начин да се корисници медија заштите од негативних медијских садржаја и вишка информација?**

- а) не                      б) можда                      в) нисам сигуран/-на                      г) да

*Хвала Вам много за сарадњу у овом истраживању!*

## 10. ЛИТЕРАТУРА

1. *All too much – Monstrous amounts of data*, From the print edition: Special report (25.02.2010). Преузето са:  
<http://www.economist.com/node/15557421>. (29.05.2013).
2. Alvermann, D. and Hagood, M. (2002). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in „New Times“, *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, No. 3, New Discoveries in Literacy for the 21st Century, 193–205  
Published by: Taylor and Francis, Ltd. Stable URL:  
<http://www.jstor.org/stable/27542264> Accessed: 09-09-2015 10:28 UTC.
3. *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy Final Report* (1989). Преузето са:  
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cmf>. (27.06.2015).
4. American Library Association, (2012). Преузето са:  
<http://www.ala.org/ala/educationcareers/index.cfm>. (10.10.2012).
5. Anderson, J. A. (1983). Television literacy and the critical viewer. In J. Bryant and D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on children's attention and comprehension* (297–330). New York: Academic Press.
6. Anderson, J. A. (1983). The theoretical lineage of critical viewing curricula. *Journal of Communication*, 30(3), 64–70.
7. *Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, (1992). Преузето са: <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>. (28.05.2013).
8. Association of College and Research Libraries (ACRL). (2010). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Преузето са:

- <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>.  
(10.10.2012).
9. Aufderheide, P. (1992). *A Report of the National leadership conference on media literacy*. Преузето са:  
<http://www.intereact.uoregon/MediaLit/FA/aufderheide/report.html>.  
(28.06.2015).
10. Bal, F. (1997). *Moć medija: mandarin i trgovac*. Beograd: Clio.
11. Barbije, F. (2009). *Istorija knjige*, Beograd: Clio.
12. Baron, L. (1985). Television literacy curriculum in action. // *Journal of Educational Television*, 11(1), 49–55.
13. Baron, M. (2010). *Literacy, Then and Now*. Преузето са:  
[http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.06.2012).
14. Bauk, S. I. (2010). Od (pre)obilja informacija do društva (ne)znanja.  
*Medijski dijalozi, časopis za istraživanje medija i društva*, 7, 75–81.
15. Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies; a review of concepts*.  
Преузето са:  
<http://gti1.edu.um.es:8080/jgomez/hei/intranet/bawden.pdf>.  
(10.10.2012).
16. Berners-Lee, T. and Fischetti, M. (2000). *Tejiendo la Red*. Madrid: Siglo XXI.
17. Bird, S. E. (2011). Are we all producers now? Convergence culture and the media audience. // *Cultural Studies, special issue on Convergence Culture*, 25 (4–5), 502–516.
18. Bodrijar, Ž. (1991). *Simulakrum i simulacija*, Novi Sad: Svetovi.
19. Bodrijar, Ž. (2009). *Pakt o lucidnosti ili inteligencija zla*, Beograd: Arhipelag.
20. Bogdanić, A. (1996). *Komunikologija: vladajuća paradigma*, Beograd: Čigoja.
21. Bojd, E. (2002). *Novinarstvo u elektronskim medijima*, Beograd: Clio.
22. Bowen, W. (1996). *Citizens for Media Literacy*, Asheville, NC, U.S.A.  
Преузето са:

- [http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.11.2012).
23. Breton, F. (2000). *Izmanipulisana reč*, Beograd: Clio.
  24. Brigs, A., Berk, P. (2006). *Društvena istorija medija*, Beograd: Clio.
  25. Brozo, W. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
  26. Bruns, A. (2007). *Probusage.org: From Production to Probusage: Research into User-Led Content Creation*. Преузето са:  
<http://probusage.org/probusage>. (26.02.2016).
  27. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity Press.
  28. Burdije, P. (2000). *Narcisovo ogledalo*, Beograd: Clio.
  29. Burgess, Jean E. (2006). Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20 (2), 201–214.
  30. Chomsky, N. (2002). *Mediji, propaganda i sistem*, Zagreb: Biblioteka Što čitaš?.
  31. Christ, W. G. and Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. // *Journal of Communication*, 48 (1), 5–15.
  32. Čizmar, B., Obrenović, N. (2013). *Medijska pismenost u Hrvatskoj*, Zagreb: Telecentar.
  33. Considine, D., Horton, J. and Moorma, G. (2009). Teaching and Reading the Millennial Generation Through Media Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, International Reading Association, 52 (6), 471–481.
  34. Cook, D. (2000). Exchange value as pedagogy in children's leisure: Moral panics in children's culture at century's end. *Leisure Sciences*, 23, 81–98.
  35. *Creating News and Culture*. (2010). Преузето са:  
<http://www.cliffsnotes.com/study-guides/sociology/contemporary-mass-media/creating-news-and-culture> (07.08.2015).
  36. Crnobrnja, S. (2010). *Estetika televizije*, Beograd: Clio.



37. Cvetanović, S. (2006). *Nova tehnološka paradigma i radikalne privredne promene*, Beograd: Praksa.
38. Čičkušić, V. (2015). Novi mediji i medijska pismenost – nova šansa za društvenu uključenost. *Medijska pismenost u digitalnom dobu*, Sarajevo: Internews u Bosni i Hercegovini, 21–51.
39. De Berg, H. (2007). *Istraživačko novinarstvo*, Beograd: Clio.
40. Debre, R. (2000). *Uvod u mediologiju*, Beograd: Clio.
41. Dej, L. A. (2004). *Etika u medijima: primeri i kontroverze*, Beograd: Medija centar, Plus.
42. Dolo, L. (2000). *Individualna i masovna kultura*, Beograd: Clio.
43. Đorđević, J. (2009). *Postkultura*, Beograd: Clio.
44. Dorr, A., Graves, S. and Phelps, E. (1980). Television literacy for young children. *Journal of Communication*, 30 (3), 71–83.
45. Douglas, K. and Ryan, M. (1988). *Camera Politica: The Politics and Ideology of Contemporary Hollywood Film*, Bloomington: Indiana University Press.
46. Džajls, D. (2011). *Psihologija medija*, Beograd: Clio.
47. Džouns, S. (2001). *Virtuelna kultura*, Beograd: Biblioteka XX vek.
48. Eco, U. (1994). Does the audience have bad effects on television in Umberto Eco and Robert Lumley *Apocalypse Postponed*, 87–102, Bloomington, IN: Indiana University Press.
49. Eriksen, T. H. (2003). *Tiranija trenutka: brzo i sporo vreme u informacionom društvu*, Beograd: Biblioteka XX vek.
50. Ferrington, G. and Anderson-Inman, L. (1996). Media Literacy: Upfront and Online, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 39, No. 8, 666–670. Published by: on behalf of the Wiley International Reading Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40015662> Accessed: 09-09-2015 10:20 UT.
51. Fidler, R. (2004). *Mediamorphosis: razumevanje novih medija*, Beograd: Clio.
52. *First Latin American and Caribbean Media and Information Literacy Forum*, (2015). Преузето са:

- <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/news/first-latin-american-and-caribbean-media-and-information-literacy-forum>  
(01.08.2015).
53. Fisk, Dž. (2001). *Popularna kultura*, Beograd: Clio.
54. Gauntlett, D. (2011). *Media Studies 2.0, and Other Battles around the Future of Media Research*. Преузето са:  
<http://www.theory.org.uk/david/kindle.htm>. (24.02.2016).
55. Gidens, E. (2009). *Evropa u globalnom dobu*, Beograd: Clio.
56. Gir, Č. (2011). *Digitalna kultura*, Beograd: Clio.
57. Gocini, Đ. (2001). *Istorija novinarstva*, Beograd: Clio.
58. Gone, Ž. (1998). *Obrazovanje i mediji*, Beograd: Clio.
59. Habermas, J. (1969). *Javno mnjenje*, Beograd: Kultura.
60. Halpern, K., Ruano-Barbalan, Ž. K. (2009). *Identitet(i)*, Beograd: Clio.
61. Hamović, Z. (2008). Uvođenje u Internet. Dodatak u knjizi Vuksanović, D., *Knjiga za medije – mediji za knjigu*. Beograd: Clio.
62. Hartli, DŽ. (2007). *Kreativne industrije*, Beograd: Clio.
63. Hepburn M. A. (1999). Media Literacy: A Must for Middle School Social Studies. // *The Clearing House*, Vol. 72, No. 6, 352–356. Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL:  
<http://www.jstor.org/stable/30189470> Accessed: 09-09-2015 10:28 UT.
64. Herman, E. S., Mekčesni, R. V. (2004). *Globalni mediji*, Beograd: Clio.
65. Hobbs, R. and Frost, R. (2003). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. // *Reading Research Quarterly*, Vol. 38, No. 3, 330–355. Published by: on behalf of the Wiley International Reading Association  
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4151822> Accessed: 09-09-2015 10:33 UTC.
66. Hobbs, R. and Frost, R. (1999). Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. // *New ersey Journal of Communication*, 6 (2), 123–148.

67. Hobbs, R., Broder, S., Pope, H. and Rowe, J. (2006). How adolescent girls interpret weight-loss advertising. // *Health Education Research*, 21(5), 719–730. doi: 10.1093/her/cyl077.
68. Hodžić Božić, N. (2003). Razvoj informacijske pismenosti studenata kroz izradu seminarskih radova. // *Časopis Edupoint*, Zagreb: CARNet, 3, 16–23. URL:  
[http://edupoint.carnet.hr/casopis/cimages/edupoint/ep\\_17\\_1.pdf](http://edupoint.carnet.hr/casopis/cimages/edupoint/ep_17_1.pdf).
69. Hollenbeck, A. and Slaby, R. (1979). Infant visual and vocal responses to television, *Child Development*, 50, 41–45.
70. Howe, N. and Strauss, W. (2006). *Millennials and the pop culture*. Great Falls, VA: Life Course Associates:  
[http://atl.wsu.edu/Teaching\\_Resources/teaching\\_millennial\\_students/Considine-2009-millenia-%20media-literacy.pdf](http://atl.wsu.edu/Teaching_Resources/teaching_millennial_students/Considine-2009-millenia-%20media-literacy.pdf)  
<http://www.europeanmedialiteracyforum.org/2014/07/paris-declaration-on-media-and.html>. (07.08.2014).
71. Huston, A., Wright, J. C., Rice, M. L., Kerkman, D., Seigle, J. and Bremer, M. (1983). *Family environment and television use by preschool children*, Detroit: MI.
72. Ibrahimbegović Tihak, V. (2015). Kompetencije nastavnog kadra u BiH kao element razvoja medijske pismenosti. *Medijska pismenost u digitalnom dobu*, Sarajevo: Internews u Bosni i Hercegovini, 131–159.
73. *International Data Corp (IDC)*, (2008). Преузето са:  
<http://www.economist.com/node/15557421>. (29.05.2013).
74. Jahić, D. (2015). *Novi izveštaj, stari problemi*:  
<http://www.media.ba/bs/magazin-medijska-politika-regulativa/novi-izvjestaj-stari-problemi>. (09.08.2015).
75. Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Games*, New York: New York University Press.
76. Jolls, T. (2008). *Literacy for 21<sup>st</sup> Century: An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*, Center for Media Literacy, URL.

- [http://medialit.org/pdf/mlk/ola\\_mlkorientation\\_rev2.pdf](http://medialit.org/pdf/mlk/ola_mlkorientation_rev2.pdf)  
(10.01.2014).
77. Kastels, M. (2003). *Internet Galaksija – razmišljanja o internetu, poslovanju i društvu*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
78. Kastels, M. (2014). *Moć komunikacija*, Beograd: Clio.
79. Kelley, P., Gunter, B. and Kelley, C. (1985). Teaching television in the classroom: Results of a preliminary study. // *Journal of Educational Television*, 11 (1), 57–63.
80. Kellner, D. (1995). *Media Culture. Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*, London and New York: Routledge.
81. Kellner, D. (2008). *Cultural studies, multiculturalism, and media culture*, URL: <http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/SAGEcs.htm>.  
(10.05.2012).
82. Kelner, D. (2004). *Medijska kultura*, Clio, Beograd: Clio.
83. Kin, Dž. (1995). *Mediji i demokratija*, Beograd: Filip Višnjić.
84. Kline S. (1993). *Out of the garden: Toys and children's culture in the age of TV Marketing*, Toronto: Garamond Press.
85. Kline, S. (2005). Is it time to rethink media panics? In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, 78–98. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
86. Kline, S., Stewart, K. and Murphy, D. (2006). Media Literacy in the Risk Society: Toward a Risk Reduction Strategy. // *Canadian Journal of Education*, Vol. 29, No. 1, The Popular Media, Education, and Resistance, 131–153. Published by: Canadian Society for the Study of Education  
Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20054150> Accessed: 09-09-2015 10:24 UT.
87. Kloskowska, A. (1985). *Masovna kultura*, Novi Sad: Matica srpska.
88. Knežević, N. (2008). Nova medijska pismenost. // *CM – časopis za upravljanje komuniciranjem*, Novi Sad, Beograd: Protocol, Fakultet političkih nauka, 3, 8, 85–110.

89. Korní, D. (2003). *Etika informisanja*, Beograd: Clio.
90. Kožul, D., Kujundžić, L. (2007). *Radno pravo i mediji*, Beograd: Centar za nezavisno novinarstvo, Media centar Beograd.
91. Kunczik, M., Zipfel, A. (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
92. Kvin, M. D. (2000). *Televizija*, Beograd: Clio.
93. Lakroa, M. (2001). *NEW AGE – Ideologija novog doba*, Beograd: Clio.
94. Leavis, F. R. and Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. London, UK: Chatto & Windus.
95. Le Koadik, I. F. (2005). *Nauka o informacijama*, Beograd: Clio.
96. Lemiš, D. (2008). *Deca i televizija*, Beograd: Clio.
97. Lenhart, A. and Madden, M. (2005). Teen content creators and consumers. *Pew Internet & American Life Project*. Преузето са: [www.pewinternet.org/pdfs/PIP\\_Teens\\_Content\\_Creation.pdf](http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Content_Creation.pdf). (20.02.2016).
98. List of Generations Chart. (2015). Преузето са: [http://www.esds1.pt/site/images/stories/isacosta/secondary\\_pages/10%C2%BA\\_block1/Generations%20Chart.pdf](http://www.esds1.pt/site/images/stories/isacosta/secondary_pages/10%C2%BA_block1/Generations%20Chart.pdf). (24.04.2016).
99. Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18–20. Преузето са: [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What\\_is\\_media\\_literacy\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf). (24.08.2015).
100. Lorimer, R. (1998). *Masovne komunikacije*, Beograd: Clio.
101. Masterman, L. (1989). *Teaching the Media*, London: Routledge.
102. Media Dynamics (1996). *TV dimensions*. 1996. New York: Media Dynamics.
103. *Media Literacy Criteria* (2014). <http://www.mediamilion.com/2011/06/media-literacy-criteria/?lang=en>. (21.07.2014).

104. Mediapro (2006). *The appropriation of new media by the youth*, CLEMI, URL: (<http://www.mediapro.org/publications/finalreport.pdf>). (10.08.2014).
105. Mek Kvejl, D. (1994). *Stari kontinent – novi mediji*, Beograd: Nova.
106. Mekluan, M. (1971). *Poznavanje opština čovekovih produžetaka*, Beograd: Prosveta.
107. Mićunović, M. (2009). *Mediji i masovna kultura*, URL: <http://www.medijskakultura.org/2011/02/mediji-i-masovna-kultura/>. (27.09.20115).
108. Mikić, K. (2002). Primjena interneta u nastavi medijske kulture. // *Časopis Edupoint*, Zagreb: CAR-Net, 2, 9, 1–4.
109. Milardović, A. (2011). *Druga moderna*, Zagreb: Centar za politološka istraživanja.
110. Miletić, M. (2008). Konfigurisanje medijskog sistema Srbije. // *Kultura polisa*, Novi Sad: Udruženje za političke nauke Vojvodine i Stilos, 8, 10, 10–30.
111. Milivojević, S. (2008). Kritička tradicija u istraživanju medija: kulturne studije. // *CM – časopis za upravljanje komuniciranjem*, Novi Sad, Beograd: Protocol, Fakultet političkih nauka, 3, 8, 29–50.
112. Milošević, M., Petrović, T. and Bjelić, I. (2010). *The Impact of the EU Audiovisual Media Services (AVMS) Directive on Freedom of Speech in the Post-Communist Democracies of Central and South Eastern Europe (Report for Serbia)*, URL: <http://www.mc.rs/upload/documents/istrazivanje/CountryReportSerbia.Fin.pdf>. (22.08.2015).
113. Minow, N. N. and C. LaMay. (1996). *Abandoned in the wasteland: Children, television, and the First Amendment*. New York: Hill and Wang. National Commission on Civic Renewal. 1998. *A nation of spectators: How civic disengagement weakens America*. College Park, MD: National Commission on Civic Renewal.

114. Mitrović, Ljubiša R. (1996). *Savremeno društvo: strategija razvoja i akteri*, Beograd: Institut za političke nauke.
115. Moeller, S, Joseph, A., Lau, J. and Carbo, T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators*, Paris: UNESCO.
116. Moren, E. (1979). *Duh vremena 1*, Beograd: Biblioteka XX vek.
117. Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja, *Informatologija*, 39, 4, 262–266.
118. Naj, J. Dž. (2006). *Kako razumevati međunarodne odnose: uvod u teoriju i istoriju*. Beograd: Stubovi kulture.
119. National School Boards Association. (2007). *Creating and connecting: Research and guidelines on online social and educational networking*. Retrieved June 23, 2008, from [www.nsba.org/SecondaryMenu/TLN/CreatingandConnecting.aspx](http://www.nsba.org/SecondaryMenu/TLN/CreatingandConnecting.aspx).
120. Negroponte, N. (1999). *Biti digitalan*, Beograd: Clio.
121. Newkirk, T. (2002). *Misreading masculinity: Boys, literacy, and popular culture*, Portsmouth, NH: Heinemann.
122. Nielsen Media Research (1998). *1998 report on television*. New York: Nielsen Media Research.
123. Nielsen Media Research (2011). *2011 report on television*. New York: Nielsen Media Research.
124. Nielsen Media Research (2012). *2012 report on television*. New York: Nielsen Media Research.
125. Nielsen Media Research (2015). *2015 report on television*. New York: Nielsen Media Research.
126. Noelle-Neuman, E. (1983). *Neue Forschungen im Zusammenhang mit der Schweigespiralen-Theorie*. // Saxer, Ulrich (yp.): *Politik und Kommunikation*, München. y: Kunczik, M., Zipfel, A.(2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.

127. Norris, P. A. (2000). *Virtuous Circle: Political Communication in Post-Industrial Democracies*, Cambridge: Cambridge University Press.
128. *Novi mediji – novi izazovi* (2011):  
<http://www.mc.rs/code/navigate.aspx?Id=1162>. (08.08.2015).
129. *Oversimplification and Stereotyping* (2010):  
<http://www.cliffsnotes.com/study-guides/sociology/contemporary-mass-media/oversimplification-and-stereotyping>. (07.08.2015).
130. Oxstrand, B. (2009). *Media Literacy Education – A discussion about Media education in the Western countries, Europe and Sweden*, Sweden, URL:  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22007/1/gupea\\_2077\\_22007\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22007/1/gupea_2077_22007_1.pdf). (05.08.2014).
131. Parsons, T. (1992). *Moderna društva*, Niš: Podvis–Stil.
132. Peña-López, I. (2009). *Towards a comprehensive definition of digital skills*. Преузето са: <http://ictlogy.net/20090317-towards-a-comprehensive-definition-of-digital-skills/> (21.07.2014).
133. Perez Tornero, J. M. (Coord.) (2005). *Promoting Digital Literacy*. Brussels: European Commission. Преузето са: [http://www.mediamentor.org/files/attachments/Promoting\\_Digital\\_Literacy.pdf](http://www.mediamentor.org/files/attachments/Promoting_Digital_Literacy.pdf).
134. Perez Tornero, J. M. (2013). *ABC... Media Literacy White Paper – European Media Literacy: Selected Texts from Studies*, Barcelona: Faculty of Communication Sciences Autonomous University of Barcelona (UAB).
135. Perez Tornero, J. M., Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*, Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
136. Pitcher, S., Albright, L., DeLaney, C., Walker, N., Seunarinensingh, K., Mogge, S., et al. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378–397. doi: 10.1598/JAAL.50.5.5.
137. Poter, DŽ. (2011). *Medijska pismenost*, Beograd: Clio.



138. Prajs, S. (2011). *Izučavanje medija*, Beograd: Clio.
139. Prensky, M. (2005/2006). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
140. Prensky, M. (2008). *Young minds, fast times: The twenty-first-century digital learner*. Retrieved June 22, 2008, from [www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008](http://www.edutopia.org/ikid-digital-learner-technology-2008).
141. Radojković, M. (1984). *Savremeni informaciono-komunikacioni sistemi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
142. Radojković, M., Đorđević, T. (2005). *Osnovi komunikologije*, Beograd: Čigoja štampa.
143. Radojković, M., Stojković, B. (2004). *Informaciono-komunikacioni sistemi*, Beograd: Clio.
144. Radok, E. (2015). *Mladi i mediji*, Beograd: Clio.
145. Rašević, D. (2013). Višak informacija kao instrument socijalne kontrole: Zbornik radova: *Socijalno stabilizirajuća uloga medija*, Banja Luka, Udruženje sociologa, 47–63.
146. Рашевић, Д. (2014). *Медијска култура и медијска писменост*, Бања Лука: Удружење социолога.
147. Reg, D. (1996). *Odnosi s medijima*, Beograd: Clio.
148. Reichmayr, I. F. (2001). U prilog medijskom obrazovanju // *Media Online: časopis o medijima u Jugoistočnoj Evropi*, 2. URL: <http://www.mediaonline.ba/ba/?ID=68>. (5.5.2011).
149. Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita en pensiero.
150. Ruk, R. (2011). *Evropski mediji u digitalnom dobu*, Beograd: Clio.
151. Scharrer, E. (2003). Making a Case for Media Literacy in the Curriculum: Outcomes and Assessment, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 46, No. 4, 354–358 Published by: on behalf of the Wiley International Reading Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40013592> Accessed: 09-09-2015 10:22 UTC.

152. Seiter, E. (1999). *Television and New Media Audiences*, Oxford: University Press.
153. Shepherd, R. (1993). *Why Teach Media Literacy*, Teach Magazine, Quadrant Educational Media Services, Toronto, ON, Canada, URL: [http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.06.2012).
154. Singer, D., Zuckerman, D. and Singer, J. (1980). Helping elementary school children learn about television. // *Journal of Communication*, 30(3), 84–93.
155. Smith, M. and Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
156. Smith, M. and Wilhelm, J. (2006). *Going with the flow: How to engage boys (and girls) in their literacy learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
157. Spigel, L. (1992). *Make Room for TV: Television and the Family Ideal in Postwar America*, Chicago: University of Chicago Press.
158. Staiger, J. (1992). *Film, Reception, and Cultural Studies*, Centennial Review, 26, 1, 89–104.
159. Stanojević, D. (2009). *Medijska estetika i javni diskurs*, Beograd: Srbika.
160. *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*, (2007), URL: <http://www.mediamilion.com/2007/01/current-trends-and-approaches-to-media-literacy-in-europe-2007-2/?lang=en>. (09.08.2014).
161. Tallim, J. (2012). *What is Media Literacy?* URL: [http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.06.2012).
162. Terkli, Š. (2011). *Sami zajedno*, Beograd: Clio.
163. *The Role and Influence of Mass Media*, (2010): [http://www.cliffsnotes.com/study\\_guide/The-Role-and-Influence-of-Mass-Media.topicArticleId-26957,articleId-26946.html](http://www.cliffsnotes.com/study_guide/The-Role-and-Influence-of-Mass-Media.topicArticleId-26957,articleId-26946.html). (29.04.2012).

164. Thoman, E. (1995). *The 3 Stages of Media Literacy*, URL: [http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.06.2012).
165. Todorović, N. (2010). Zagađenje preobiljem informacija. *CM, časopis za upravljanje komuniciranjem*, 17, 87–93.
166. Tofler, A. (1983). *Treći talas 1–2*, Beograd: Jugoslavija.
167. Tomić, Z. (2004). *Komunikacija i javnost*, Beograd: Čigoja.
168. Turner, G. (2010). Approaching celebrity studies. *Celebrity Studies*, 1(1), 11–20.
169. Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
170. Unesco. (2014). *Digitalni cunami zahteva radikalne promene politike*, URL: [http://www.medijskapismenost.net/vest/60\\_unesco-digitalni-cunami-zahteva-radikalne-promene-politike](http://www.medijskapismenost.net/vest/60_unesco-digitalni-cunami-zahteva-radikalne-promene-politike). (06.08.2014).
171. Virilio, P. (2000). *Informatička bomba*, Novi Sad: Svetovi.
172. Vitković, B. (2009). Preopterećenje informacijama: kako naći relevantne informacije. // *CM, časopis za upravljanje komuniciranjem*, 12, 87–113.
173. Vooijs, M. and Van der Voort, T. (1993). Teaching children to evaluate television violence critically: The impact of a Dutch schools television project. // *Journal of Educational Television*, 19(3), 139–152.
174. Vuksanović, D. (2007). *Filozofija medija: ontologija, estetika, kritika*, Beograd: Čigoja štampa.
175. Vuksanović, D. (2008). *Knjiga za medije – mediji za knjigu*, Beograd: Clio.
176. Wade, S. E. and Moje, E. B. (2001). The role of text in classroom learning: Beginning an online dialogue. // *Reading Online*, 5(4). URL: [www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=handbook/wade/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=handbook/wade/index.html).
177. Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R., Giles, J. and Macaul, S. (2000). *Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy*. Source: The

Reading Teacher, Vol. 54, No. 2, Children's Choices for 2000 Phonemic Awareness Multiple Sign Systems, 208–219. Published by: on behalf of the Wiley International Reading Association Stable URL:

<http://www.jstor.org/stable/20204895> Accessed: 09-09-2015 10:26 UT.

178. Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*, Wright Communications. Mississauga, ON. Canada. URL: [http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media\\_literacy/what\\_is\\_media\\_literacy.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy/what_is_media_literacy.cfm). (12.06.2012).

**Интернет адресе:**

<http://www.ala.org/ala/educationcareers/index.cfm>. (10.10.2012).

<http://www.forbes.com/wealth/billionaires>. (18.04.2012).

[http://www.cliffsnotes.com/study\\_guide/The-Role-and-Influence-of-Mass-Media.topicArticleId-26957,articleId-26946.html](http://www.cliffsnotes.com/study_guide/The-Role-and-Influence-of-Mass-Media.topicArticleId-26957,articleId-26946.html). (29.04.2012).

<http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=16>. (10.12.2012).

<http://irexdev.forumone.com/project/media-sustainability-index-msi-europe-eurasia>. (10.07.2012).

<http://www.itu.int/en/Pages/default.aspx>. (15.07.2012).

<http://www.mc.rs/code/navigate.aspx?Id=1162>. (06.07.2012).

<http://www.hrsvijet.net/index.php?option>. (01.08.2012).

<http://www.media.ba/mcsonline/bs/vijest/sad-zna-ajan-porast-pra-enja-vijesti-putem-mobilnih-ure-aja>. (08.12.2012).

<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Media-Availability.jpg>. (07.08.2014).

<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Media-Literacy-Context.jpg>. (07.08.2014).

<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Use.jpg>. (07.08.2014).

<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Critical-Understanding.jpg>. (07.08.2014).

<http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/06/Communicate.jpg>. (07.08.2014).

## 11. ИНДЕКСИ

---

### А

апликације · 180  
Аустралија · 24

---

### Б

Бал · 114  
библиотека писменост · 6, 76  
блог · 32, 185, 198  
Бодријар · 115, 142  
Босна и Херцеговина · 25  
Брунс · 138

---

### В

Вали Боуен · 23  
веб-сајт · 133  
веб-сајтови · 37, 130  
Велика Британија · 24  
видео-блог · 32  
видео-запис · 185  
видео-игре · 35, 40, 99, 130, 140, 206  
видео-садржаји · 109  
визуелна писменост · 6, 33, 107

---

### Д

Данска · 24  
Дејвид Гонтлет · 139  
декодирање поруке · 161, 195  
дигитална писменост · 6, 65, 66, 76, 86  
дигитални урођеници · 36, 206  
дјеца и млади · 31, 56, 98, 122  
драма · 125  
држава · 24  
друштвена одговорност · 8, 12  
друштвене игре · 133  
друштвени контекст · 50  
друштвено дјеловање · 10, 13, 14, 16, 19, 41, 154,  
183, 198, 215  
друштво знања · 4

---

### Ђ

Ђорђевић · 111, 112

---

### Е

Европска комисија · 65, 68, 83, 86, 87, 98, 206  
Европска унија · 68  
Елен Сајтер · 103  
Елизабет Берд · 138  
Елизабет Томан · 21  
Енди Радок · 137  
Ериксен · 113, 115

---

### И

идентитет · 130, 141  
идеологија · 143  
интерактивност · 99, 106, 182  
интермедијалност · 135  
Интермедијалност · 2, 132, 134, 135, 136  
интернет · 6, 8, 21, 31, 35, 36, 38, 40, 63, 65, 76,  
84, 86, 105, 118, 120, 121, 124, 133, 135, 139,  
144, 158, 159, 180, 182, 183, 184, 185, 197, 198,  
206, 226  
интернетска писменост · 76, 107  
интернетске вјештине · 155, 180, 194, 215  
информатчка писменост · 5  
информација · 2, 3, 5, 6, 8, 12, 19, 20, 30, 32, 37,  
38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 54, 57, 61, 72, 75,  
78, 84, 87, 89, 92, 95, 97, 105, 106, 108, 110, 111,  
112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124,  
130, 132, 133, 137, 144, 147, 160, 161, 162, 165,  
168, 169, 170, 178, 181, 182, 183, 186, 190, 192,  
193, 197, 200, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 223,  
228  
информациона писменост · 5, 34, 69, 70, 72, 75,  
76, 85, 107, 117, 211  
информационо-комуникационе технологије ·  
200  
информисање · 34, 43, 62, 87, 157, 206, 208  
Ирска · 24, 25  
Италија · 24, 25

**Ј**

јавност · 8

**К**

Канада · 24

Кастелс · 104, 235

Келнер · 235

класе · 101

компјутерска писменост · 76, 107

комуникација · 32, 43, 44, 46, 53, 58, 89, 96, 102, 105, 126, 134, 201, 208, 211, 212

комуницирање · 10, 13, 14, 16, 19, 28, 185, 198, 215, 217

кориштење медија · 14, 37, 41, 46, 62, 63, 97, 99, 130, 156, 157, 183, 194, 215

креативне вјештине · 95, 97

критички приступ · 8, 12, 103, 133, 169, 195

критичност · 28, 147

**Л**

Лен Мастермен · 23

либерализам · 28

Лин Спигел · 102

**М**

магазини · 99

Мађарска · 24, 25

Масовна култура · 235

масовни медији · 4, 14, 31, 86, 118, 127

медији · 8, 9, 10, 22, 25, 26, 35, 37, 45, 49, 52, 60, 64, 66, 75, 82, 85, 86, 92, 96, 100, 110, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 135, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 146, 155, 156, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 171, 174, 175, 181, 183, 188, 190, 195, 196, 198, 221, 224, 225, 233, 236

медијска едукација · 191, 192, 228

медијска писменост · 3, 4, 7, 9, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 31, 34, 37, 44, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 73, 75, 76, 87, 89, 95, 98, 100, 107, 117, 118, 120, 129, 131, 132, 144, 145, 147, 148, 186, 187, 193, 199, 200, 203, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 227, 228, 240

медијска порука · 108, 122, 142, 177

медијска публика · 12, 14, 49, 99, 101, 104, 143

медијска свијест · 53, 54, 209

медијска слика · 138

медијске вјештине · 25, 35, 38, 97, 107, 121, 158, 165, 196, 198, 206, 217

медијске информације · 7, 111, 117, 141, 181, 182, 183, 190, 212, 213, 222, 226

медијске компетенције · 45, 94, 95

медијске манипулације · 27, 169, 181, 195, 204

медијске поруке · 20, 21, 23, 28, 30, 45, 49, 54, 78, 110, 123, 131, 142, 149, 163, 166, 167, 168, 170, 176, 177, 190, 195, 197, 203, 204, 205, 209, 214

медијске регулативе · 171

медијски контекст · 45, 166

медијски садржај · 10, 21, 23, 30, 40, 49, 101, 104, 106, 133, 139, 143, 164, 165, 166, 170, 172, 178, 181, 183, 190, 195, 197, 205, 224

медијски стручњаци · 20, 125

медијски текстови · 133

медијско образовање · 3, 8, 11, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 34, 40, 49, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 75, 83, 84, 87, 89, 95, 108, 130, 131, 137, 145, 150, 166, 172, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 201, 203, 212, 216, 228

медијско описмењавање · 8

медијско-информациона писменост · 7, 211

Морин Барон · 22

моћ медија · 102, 119, 124

музика · 37, 99, 128

мултиперспективност · 105

**Н**

Научно-технолошка револуција · 143

ниво медијске писмености · 3, 4, 12, 14, 118, 149, 150, 159, 161, 170, 171, 175, 178, 182, 186, 194, 197, 198, 215, 216

нови медији · 9, 27, 127

новиinari · 124, 125, 131

Норвешка · 24

**Њ**

Њемачка · 24, 25

**О**

образовни систем · 13, 19, 24, 25, 26, 61, 100,

142, 186, 188, 189, 191, 199, 201, 214, 216, 228

оглашавање · 12, 200

---

**П**

партиципативно грађанство · 95  
 партиципативност · 182  
 Перез Торнеро · 52, 70, 204  
 Пјер Цезар Риволтела · 32  
 Португал · 25  
 Потер · 7, 8, 110, 111, 117, 141, 145, 212, 213  
 Пренски · 35, 206  
 прозументи · 200, 216  
 публика · 11, 41, 47, 62, 99, 101, 102, 104, 105,  
 126, 131, 134, 141, 158, 163, 172, 174, 175, 178,  
 198, 213, 215

---

**Р**

радио · 9, 31, 40, 81, 86, 121, 144, 156, 157, 162,  
 165  
 Радојковић · 111, 112  
 расе · 101  
 рекламе · 37, 118, 121, 129, 133  
 реципијент · 111, 112, 117

---

**С**

савремена технологија · 8  
 савремено друштво · 4  
 САД · 24, 61, 84, 100, 119, 129, 130  
 симулакрум · 142  
 слобода изражавања · 76, 87  
 Словенија · 24, 25  
 Соња Ливингстон · 33  
 социјализација · 28  
 стратегије медијског образовања · 203  
 Студије културе · 101, 102, 106

---

**Т**

ТВ сапунице · 101  
 текстуалне поруке · 35, 206  
 телевизија · 9, 31, 40, 118, 121, 125, 127, 165  
 телефон · 31, 35, 206  
 технолошка писменост · 107

Тинер · 107  
 Тјуроу · 102, 103  
 толеранција · 28

---

**У**

умјетност · 18, 133, 134, 135, 154, 219  
 Унеско · 58, 59, 60, 69, 72, 82, 83, 161, 211  
 утицај медија · 12, 127, 137, 139

---

**Ф**

филм · 31, 86, 121, 123, 133, 144, 147, 156, 157,  
 165  
 филтрирање података · 116  
 Финска · 24, 25  
 фотографија · 6, 36, 207, 227  
 Француска · 25, 61  
 Фрост · 109  
 функционална писменост · 106

---

**Х**

Хамовић · 116  
 Хенри Џенкинс · 139  
 Хобс · 55, 109  
 Холандија · 24  
 Хрватска · 24

---

**Џ**

Џејн Талим · 20  
 Џин Бурџес · 140  
 Џозеф Нај · 113  
 Џон Кин · 114

---

**Ш**

Шведска · 24  
 Шпанија · 24, 25  
 штампа · 22, 240, 242



### Биографија

Драгана Рашевић рођена је 1984. године у Сарајеву.

Основну школу започела је у Сарајеву, а завршила у Источном Сарајеву, општина Пале (Република Српска) као одличан ђак. Гимназију (општи смјер) је, такође, завршила у Палама одличним успијехом. Основни студиј уписала је у Бањој Луци на Филозофском факултету на Одсјеку за журналистику школске 2003/2004. године, гдје је и дипломирала десетком 11.12.2007. године. Просјек оцијена на основном студију је 9,48. Стручну школу дигиталног новинарства завршила је на Комуниколошком факултету у Бањој Луци од 22.11.2004. године до 29.4.2005. године по програму Факултета, а у оквиру пројекта Школске комуниколошке лабораторије. Током студирања, примала је стипендију Владе Републике Српске, Министарства науке и технологије у Влади РС и стипендију Фондације др Милан Јелић.

Постдипломске студије уписала је 4.3.2008. године на Факултету политичких наука у Бањој Луци, смјер Савремена социологија, гдје је положила све испите са просјечном оцјеном 9,29 и 23.3.2012. године одбранила магистарску тезу под називом *Социјалне детерминанте медијске културе* уз менторство проф. др Ивана Шијаковића.

Као асистенткиња за ужу научну област *новинарство* запослена је 1.2.2009. године на Филозофском факултету у Бањој Луци на Одсјеку за журналистику, а потом на Факултету политичких наука на Студију новинарства и комуникологије. За вишег асистента, ужа научна област *масовни медији*, изабрана је 29.10.2012. године. Ангажована је на предметима: Увод у комуникологију и информисање, Теорије медија, Односи с јавношћу, Маркетинг у медијима. Секретар је Студијског програма новинарства и комуникологије од 01.01.2013. године.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а \_\_\_\_\_ Драгана Рашевић \_\_\_\_\_

број уписа \_\_\_\_\_ 930 \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Медијска писменост у Републици Српској

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/-ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 01.06.2016. године

Драгана Рашевић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Драгана Рашевић

Број уписа 930

Студијски програм Студије културе и медија

Наслов рада Медијска писменост у Републици Српској

Ментор проф. др Добривоје Станојевић

Потписани/-а Драгана Рашевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/-ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 01.06.2016. године



### Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Медијска писменост у Републици Српској

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/-ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/-ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 01.06.2016. године

  
\_\_\_\_\_