

Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije

Goran Livazović
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Ovaj se rad bavi složenim odnosom dimenzija socijalne i medijske kompetencije. Jedan je od zadataka ovog rada dati uvid u temeljne teorijske odrednice modela sastavnica socijalne i medijske kompetencije u pogledu razvoja temeljnih medijskih znanja, vještina i sposobnosti te konteksta socijalizacijskih odnosa djece i mladih. Razmatra se uloga odgojno-obrazovnih čimbenika u razvijanju medijskih kompetencija, od onih temeljnih i tehničkih, prema kritičko-refleksivnim sposobnostima, koje osiguravaju sigurniju i kreativno bogatiju uporabu i medijska iskustva. Opisuju se ishodišna teorijska razmatranja koncepta medijske kompetencije, te analizira uloga ideje medijske manipulacije.

Ključne riječi: medijska i socijalna kompetencija, medijska pedagogija, komunikacijsko-interakcijski modeli, medijska manipulacija.

Uvod

Mnogi autori pri raspravi o utjecaju medija na suvremeno društvo i socijalne interakcije ističu revolucionarne promjene, skrivene medijske učinke ili, pak, nove paradigme odgoja i obrazovanja. Međutim, iako opravdano, često to čine bez objašnjenja i opisa ključnih procesa i mehanizama koji rezultiraju „rekonceptualizacijom” svakodnevne socijalne prakse. Stoga je jedna od zadaća ovog rada objasniti temeljna teorijska shvaćanja prožimanja socijalne i medijske kompetencije, odnosno implikacije njihova usvajanja i razvoja na suvremene društvene odnose, kao i otvaranje budućih istraživačkih pitanja od osobite važnosti za pedagoški *ethos*.

Teorijska polazišta

Procesi specijalizacije te interdisciplinarna prožimanja znanstvenih diskursa u posljednjih 50-ak godina,

kao i općedruštveni napredak koji je usmjerio pojavu određenih mikroznanstvenih disciplina, omogućili su brže umnožavanje znanja i spoznaja. Nova pluralistična shvaćanja i pogledi na čovjekove razvojne značajke, poput pada i napuštanja teorijskih mastodonata 19. i 20.st., otkrića višestruke ili multiple Gardnerove inteligencije, ali i socijalnog partikularizma te nove konstruktivističke perspektive individue kao aktivna sudionika vlastitoga socijalno-kognitivnog razvoja, uz sveprisutan tehnološki razvitak društva, dovele su do potrebe promišljanja o razvoju specifičnih novih znanja, vještina i sposobnosti.

Primjerice, mladi danas odrastaju i žive u društvenim zajednicama koje od njih očekuju i zahtijevaju nove odnose, drugačije vrijednosti i svjetonazore, odnosno socijalne kompetencije. Socijalna kompetencija općenito se odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koje djeca i mladi trebaju za uspješnu društvenu prilagodbu, stoga je to širi pojam kojim se opisuje društvena učinkovitost

osobe, odnosno definira sposobnost djeteta ili mlade osobe da uspostavlja i održava kvalitetne i uzajamno zadovoljavajuće odnose, izbjegavajući pritom negativne reakcije i viktimizaciju drugih.

Postavlja se pitanje kako proučavati značajke socijalnog u medijskoj kompetenciji? Odnos dimenzija socijalne i medijske kompetencije ne može se postaviti u hijerarhijski položaj. Obje podrazumijevaju određena znanja, emocionalni pristup (simboličko značenje) i kritičko-refleksivno vrednovanje interpersonalnih odnosa s jedne (socijalna kompetencija), te sadržaja (medijska kompetencija) s druge strane, uz zajednički cilj optimalnoga društveno-medijskog djelovanja. Socijalnu kompetenciju uvjetuje vrijednosno-kritička dimenzija medijske kompetencije, jer im se sastavnice uvelike podudaraju. Važnost medijske kompetencije je u razvoju medijski posredovane komunikacije i interakcije kao obilježja suvremenog društva. Stoga bi opći cilj razvoja medijske kompetencije bio omogućiti pojedincu društveno prihvatljiva i razvojno svrhovita medijska iskustva. Ta se iskustva vezuju uz primjereno znanje, vrijednosno-kritički odnos i praktično smislene aktivnosti pojedinca s medijskim sadržajem. Odnosno, znanje o uporabi i razmjeni, sposobnost pridavanja simboličkog značenja i vrednovanja sadržaja, te samostalnu kreativnu uporabu i produkciju medijskih formi. Pritom valja ukazati i na složeni međudnos komunikacijske, medijske i socijalne kompetencije, čijim prožimanjem i razvojem pojedinac gradi vlastiti okvir društveno i individualno prilagođenog djelovanja.

Kompetentan pojedinac je u smislu svakodnevnih životnih situacija konstruktivan. Kaplan (2003) je na temelju takva koncepta oblikovao razvojne zadatke ključnih kompetencija. Riječ je, dakle, o određenju obilježja općeg obrazovanja unutar kojeg je definirano četiri područja kompetencija: instrumentalna ili metodička (didaktička) kompetencija, osobna i socijalna, te općeživotna kompetencija (njem. *Wissenskompetenz*). Ova četiri područja sadrže temeljne odgojno-obrazovne zadatke koje Kaplan dalje dijeli u podkategorije. Tako, primjerice, osobna kompetencija sadrži i kreativnu, estetsku i motoričku kompetenciju, dok općeživotna sadrži intelektualnu i spolno specifičnu, te jezičnu i ekološku kompetenciju (Kaplan, 2003, 22).

Teorijski koncept razvoja medijske kompetencije

Tri dominantna normativna polazišta usmjeravaju otvorenu raspravu o odnosu mladih i medija. Süss (2004, 41) ove normativne pozicije opisuje paradigom kulturnog pesimizma, kritičko-medijskog optimizma i medijski-euforične promocije. Kulturno-pesimistički stav ogleđa se kroz upozorenja o negativnim utjecajima medija na društvo, jer ih se promatra poput kakva opijata ili uzročnika nekontrolirane ovisnosti. Kritičko-medijska perspektiva medije promatra kao dio kulture i životne svakodnevice, stoga se odnos prema medijima shvaća kao „kulturtechnik“, kategorijom kojoj pripada i ideja medijske kompetencije. Njezin se razvoj promiče s ciljem osiguravanja optimalne i kritičke uporabe medija, ili kritičkog propitivanja medijskih sadržaja i ponude. Međutim, takav stav manjka euforično-medijskoj perspektivi, koja naglašava isključivo pozitivne utjecaje poput osnaživanja procesa demokratizacije te društvene pravednosti i jednakosti. Dostupni empirijski nalazi istraživanja medija pokazuju da sve tri paradigme oslikavaju određeni dio stvarno prisutnih odnosa (Sparks, 2010).

Mediji su već mnogo puta opisani kao agensi socijalizacije, čiji cilj Baacke (1997) vidi u stjecanju medijske kompetencije. Medijska socijalizacija, međutim, naglašava dva temeljna pitanja. Prije svega, kako se pojedinac uči odnosu s medijima i koje oblike tih odnosa možemo razlikovati? Fromme i sur. (1999) pritom ukazuju na činjenicu da se medijska kompetencija primarno ne razvija u kontekstu kontroliranih (namjernih ili institucionaliziranih) socijalizacijskih procesa, već u okviru neformalnih interakcijsko-funkcionalnih iskustava skrivenog kurikulumu. Stoga Aufenanger (1998) ističe da se medijska kompetencija najuspješnije stječe izravnim medijskim iskustvima, a manje u ijednom didaktički uvjetovanom obliku. Drugo pitanje je vezano uz način na koji mediji mijenjaju ukupne socijalizacijske procese i razvojne utjecaje njihova potencijalno pozitivnog ili negativnog karaktera. Pritom se medije promatra kao moguće katalizatore ili ometajuću varijablu analize konteksta socijalizacije. Dakle, utjecaj medijskih sadržaja ovisit će o nekoliko značajki. Prije svega, o individualnom stanju pojedinca,

zatim značaju koji pridaje određenom sadržaju, ali ponajviše o snazi konvencionalnih obiteljsko-društvenih veza i odnosa kojih je dio. Pojednostavljeno, zapravo je riječ o načelu ulog-rizik/dobitak (eng. *cost-benefit*) koji ovisi o stupnju internaliziranosti i sukladnosti društveno prihvatljivih normi, običaja i vrijednosti, tj. odnosa rizičnih i zaštitnih čimbenika etiologije poremećaja u ponašanju. Mediji mogu utjecati na djecu i mlade, no pritom je ključno umijeće i način odnosa s medijima, odnosno uloga medijskog odgoja. Stoga je položaj kritičko-medijskog usmjerenja empirijski najjače potkrijepljen (Süss, 2004).

Kako bi se objasnilo nastanak idejnog koncepta medijske kompetencije prvotno treba opisati razvoj komunikacijske kompetencije. Tako je biheviorist Skinner (1954) jezik i komunikaciju razmatrao isključivo sa stajališta teorije učenja, dok je lingvist Chomsky (1965) o ovom pitanju promišljao unutar njegova „kompetencijsko-izvedbenog” modela koji razlikuje dva pojma – „izvedbu” kao sposobnost koju pojedinac posjeduje i može uporabiti, te „kompetenciju” kao načelnu mogućnost ili pretpostavku. Temeljna je razlika u nemogućnosti izravnog određivanja i mjerenja kompetencije, odnosno njezinom djelomičnom prepoznavanju. Posebno je naglašeno da je kompetencija više od samog znanja ili kognitivnih sposobnosti. Riječ je o vještinama rješavanja složenih zadataka tijekom kojih se razvijaju i ustaljuju psihosocijalni „resursi” (uključujući kognitivne sposobnosti, stavove i ponašanja). Primjerice, čovjek prema tjelesnoj strukturi posjeduje mogućnost plivanja. Međutim, postoji mnoštvo ljudi koji svoju predispoziciju (kompetenciju) nisu razvili u vještinu (izvedbu) plivanja.

Habermas (1979) je ubrzo preuzeo novonastali model i razvio ga unutar svoje teorije komunikacijske kompetencije kao dijela koncepta „univerzalne pragmatičnosti”. Opisao je četiri ključne pretpostavke za uspješnu komunikaciju, koje definira kao temeljne kompetencije. Jezično razumijevanje i usklađenost (Chomsky, 1965), kognitivne sposobnosti (Piaget, 1971), osobnu kompetenciju u smislu stabilnosti ličnosti (Freud; prema Macmillan, 1997), te moralnu kompetenciju (Kohlberg, 1981). Upravo iz ovih postavki Dieter Baacke (1997) razvija ideju medijske kompetencije 70-ih godina prošlog stoljeća, koju proširuje značajkama društveno-kritičke

i emancipacijske uloge medija u svjetlu tada dominantnog učenja *Frankfurtske škole*. Prema Neussu (2000, 117), Baacke je koncept medijske kompetencije vezao uz komunikacijsku kompetenciju koja je dana svakom čovjeku rođenjem i pripada njegovim temeljnim ljudskim značajkama. Međutim, ona zahtijeva učenje, razvijanje i vježbanje. Iza Baackeovih sastavnica medijske kompetencije, sličnih klasičnim zadaćama medijske pedagogije, zapravo se kriju sposobnosti analize, oblikovanja, komunikacije i djelovanja.

Baacke tvrdi i da obuhvaća niz sposobnosti, vještina uporabe te posredovanja medijskih sadržaja, poput već istaknutih refleksivno-kritičkih osobina. Cilj njezina razvoja u funkciji je ostvarivanja zadataka medijskog odgoja i obrazovanja, odnosno medijske pedagogije. Baacke ih dijeli na: *kognitivnu dimenziju* (znanje, razumijevanje i analiza sadržaja) koja opisuje procese prepoznavanja i dekodiranja simbolizma medijskih poruka; *moralnu dimenziju* kao moralno-etički pristup medijima; *socijalnu dimenziju* koja se odnosi na zakonodavno-pravne, te društvene utjecaje i aktivnosti; *estetsku dimenziju* kao kreativnu osnovicu uporabe medija te, konačno, *djelatnu dimenziju* s ciljem depasivizacije razvijanjem sposobnosti aktivnog sudjelovanja u medijskoj sferi. Prema Baackeu (2007), ostvarivanje svih dimenzija smjernica je ka novoj filozofiji odgoja i obrazovanja u informacijskom društvu.

Ovakav koncept, slijedeći konstruktivističku prirodu uporabe i iskustava sa suvremenim medijima, zapravo ukazuje na mogućnost pedagoškog utjecaja prožimanjem funkcija sadržaja medija i primjene usvojenih medijskih kompetencija, odnosno znanja o medijskim fenomenima, čime je implicirana nužnost integriranja medijskih kompetencija u školski kurikulum sa svih razina sustava. Heinrichson (2004) ističe da je takav koncept u Baackeovoj medijskoj pedagogiji zapravo proces cjeloživotnog učenja i razvoja.

Slično, Schorb (1995) medijsku kompetenciju određuje kroz četiri srodna područja: prije svega kao *orijentirajuće i strukturalno znanje* kojim se pojedinci snalaze u složenom i netransparentom medijskom svijetu. Drugi aspekt je *kritička refleksivnost* kao vrednovanje raznolikosti informativnih i zabavnih sadržaja, koja opisuje svojevrsnu etičku dimenziju medijske kompetencije. Treća je sastavnica Schorbove

medijske kompetencije *spособnost i vještina djelovanja*, koja se praktično ogleda kao sposobnost razumna izbora različitih medijskih sadržaja, ali i njihovo individualno stvaranje. Četvrta dimenzija je *socijalna i kreativna interakcija*, odnosno veza medija i svakodnevice simboličkom razmjenom koja usmjeruje medijsko djelovanje pojedinaca.

Lothar Mikos (prema Neuss, 2000) medijsku kompetenciju vidi kao trihotomiju znanja, pripadajućih potreba, želja i maštarija, te pojedničeva svakodnevna djelovanja. Dakle, njegov bi se model mogao sažeti na kognitivnu, afektivnu i djelatnu dimenziju. Mikos ističe da je polazište svih medijsko-pedagoških nastojanja shvaćanje medijske kompetencije kao sastavnice socijalne i kulturološke kompetencije, jer svaka slično sudjeluje u razvoju i oblikovanju identiteta djece i mladih. Pritom identitet, kao posljedica i pretpostavka komunikacijske kompetencije, zauzima središnje mjesto u izgradnji mogućnosti shvaćanja, vrednovanja i djelovanja u odnosu s medijima.

Aufenanger (2003), slično Baackeovu i Schorbovu određenju i shvaćanju medijske kompetencije, ističe sljedeće njezine dimenzije:

- a) *kognitivna* dimenzija obuhvaća znanje, razumijevanje i analizu medija, poznavanje različitih medijskih sustava, razumijevanje medijski specifičnih simbola i sustava kodiranja te analizu medijskih sadržaja;
- b) *djelatna* (praktična) dimenzija: izražavanje putem medija, oblikovanje medijskih sadržaja, informiranje putem medija, vježbanje i eksperimentiranje s medijima;
- c) *moralna* dimenzija – medije i medijske sadržaje promatrati i prosuđivati prema etičkim standardima poput ljudskih prava, skrbi o okolišu, te medijskim učincima poput utjecaja sadržaja na komunikaciju, interakciju i osobnost,
- d) *socijalna* dimenzija – prijenos kognitivnih i moralnih dimenzija u političkom i društvenom području, zakonska regulativa vezana uz medije, poticanje primjerene rasprave o utjecajima i posljedicama izloženosti medijima;
- e) *afektivna* dimenzija – proučavanje posljedica utjecaja zabavnog karaktera medija;
- f) *estetska* dimenzija – oblikovanje utjecaja na medijske sklonosti i interese publike.

Koncept medijske kompetencije danas je polazište mnoštvu odgojno-obrazovnih aktivnosti informacijskog društva. Međutim, često se koristi bez terminološko-sadržajne analize, stoga izaziva i širi određenu frustriranost, tako da Erpenbeck (2004) pojavu jedinstvene definicije kompetencije opisuje sintagmom „iščekivanje Godota”. Kad se jedan koncept i ideja opisuje posredstvom toliko različitih poveznica, postaje nejasan i višeznačan, unatoč potrebi jedinstvenog određenja, odnosno, opće definicije s ciljem jasnog razlikovanja. U tom smislu Weinert (2001) nudi rješenje i kompetencije opisuje kao „pojedinu dostupne ili kognitivno usvojive vještine i sposobnosti rješavanja problema, kao i vezanu motivacijsku, voljnu i socijalnu sposobnost uspješnog i odgovornog rješavanja problema u raznovrsnim životnim situacijama”. Livingstone (2001, 49), jedna od vodećih predstavnica anglosaksonske škole medijske pedagogije, medijsku kompetenciju izjednačuje s informatičkom pismenošću koja podrazumijeva *analitičku kompetenciju* razumijevanja formalnih značajki interneta (izrada i uporabe), *kontekstualno znanje* i razumijevanje širega socijalnog, kulturalnog, ekonomskog i političkog konteksta u kojemu se informacije proizvodi i prima (ključne sastavnice kritičke evaluacije suvremenih medija), zatim „*kanoničko*” ili *temeljno znanje* kao zajedničko iskustvo korisnika suvremenih medija o korisnim, pouzdanim i važnim informacijskim resursima te, naposljetku, *praktičnu kompetenciju* interpretiranja, uporabe i proizvodnje suvremenih medijskih sadržaja kao oblika izražavanja vlastita identiteta i posredovanja sadržaja. Pritom Livingstone (2001) naglašava nužnost usuglašavanja i rasprave o temeljnim pojmovima medijske pedagogije, nevezano uz to zovemo li ih pismenošću, ljudskim ili kulturnim kapitalom, kompetencijom, vještinom i sl., te ističe da pri razmatranju sastavnica informatičke kompetencije (pismenosti) postoje sljedeći problemi:

- a) većina djece i mladih nema razvijenu analitičku kompetenciju kao vještinu pretraživanja, vrednovanja, integriranja i prezentacije potencijalno vrijednih i dostupnih informacija i znanja;
- b) većina djece i mladih, zbog razvojnih značajki, nema primjereno razvijeno kontekstualno znanje (kritičku evaluaciju);

- c) *kanoničko znanje* djece i mladih vrlo je ograničeno i većinom usmjereno na komercijalne sadržaje;
- d) vještine praktične kompetencije razvijene su većinom u smislu vršnjačke komunikacije, a vrlo rijetko prema drugim vrstama stvaranja medijskih sadržaja.

Friedrich Kron (2005) pod medijskom kompetencijom podrazumijeva i skup kvalitativnih metoda koje uključuju sedam praktičnih dimenzija važnih za razvoj kompetencije poučavanja elektroničkim medijima:

- 1) tehničke vještine – postavljanje, održavanje i prezentacija medijskih sadržaja s ciljem prikupljanja, vrednovanja i oblikovanja znanja (učitelji se moraju naučiti suodnositi prema pedagoškom, obrazovnom i didaktičkom učinku medija);
- 2) znanje o funkcijama elektroničkih medija;
- 3) sposobnost koordinacije aktivnosti – organizacija i oblikovanje sadržaja i aktivnosti prema sposobnostima, interesima i potrebama korisnika, implementacija sadržaja i aktivnosti u školski i predmetni kurikulum;
- 4) nastavno znanje – usklađivanje nastavnih metoda s konceptima elektroničkih medija i nastavne tehnologije, znanje o specifičnim učeničkim medijskim kompetencijama i potrebama te određivanje kriterija njihova vrednovanja;
- 5) emocionalna inteligencija – aktivnosti učenja prema različitim teorijskim polazištima (bihevizizam, socijalno učenje, kognitivistički i konstruktivistički pristup) kojima učenici postižu afektivno usklađene reakcije i odnose u nastavi;
- 6) znanje o sustavima – tehnologija mijenja položaj i tradicionalnu zatvorenost školskih i nastavnčkih sustava prema otvorenim zajednicama učenja, ali i novom položaju i podjeli prava i odgovornosti sudionika procesa;
- 7) etička odgovornost – kritički osviještena uporaba i rasprava o tehnologiji; sposobnost otkrivanja i rasprave o skrivenim ideološkim porukama i vrijednostima u kurikularnim programima.

Medijsku kompetenciju se jednostavnije može opisati i kao sposobnost samostalnoga i kritičko-refleksivnog iskustva s medijima kao sredstva kreativnog izražavanja (Pöttinger i sur., 2004). Pritom valja razjasniti terminološko određenje medijske kompetencije i medijske pismenosti, često shvaćenih istoznačno. Stoga treba razlučiti medijsku pismenost kao sadržajno uži i podređeni pojam koji se odnosi na stjecanje tehničkih vještina uporabe. Medijska kompetencija, međutim, kao širi i nadređeni pojam, označuje sposobnost kritičke refleksije prema medijskim sadržajima uz mogućnost njihove kreativne primjene, iako je ova rasprava, s obzirom na znanstvenu tradiciju i provenijenciju različitih autora, svojevrsan terminološki i konceptijski *rašomon*.

O onomu što se podrazumijeva pod pojmom medijska kompetencija sudionici rasprave o medijskim utjecajima i više su nego nejedinstveni. Tako će stručnjaci različitih profila uključenih u proces medijskog odgoja i obrazovanja o medijskim kompetencijama imati vrlo različite predodžbe. Arbeiter (1999) ističe kako su, međutim, sljedeća obilježja medijske kompetencije neupitna:

- a) znanje i svijest o različitim medijima i mogućnostima njihove uporabe, te njihovim prednostima, nedostacima i mogućim opasnostima;
- b) sposobnost razumnog izbora sadržaja u skladu s vlastitim potrebama, te odabira informativnih, obrazovnih i zabavnih sadržaja koji odgovaraju pojedinčevu životnom stilu i obilježjima identiteta;
- c) sposobnost kritičke refleksije prema različitim medijskim sadržajima i utjecajima;
- d) tehničko znanje o medijima, prije svega o uporabi i rukovanju medijskim aplikacijama;
- e) sposobnost razumijevanja i analize različitih medijskih diskursa;
- f) znanje o uvjetima medijske produkcije i njihove važnosti za kritiku društvene svakodnevice;
- g) sposobnost prosudbe različitih medijskih sadržaja i ideoloških polazišta;
- h) sposobnost samostalnog oblikovanja i komunikacije medijskim sadržajima;
- i) razvijanje sposobnosti percepcije i razlučivanja različitih medijskih sadržaja;

Aufenanger (1997)	kognitivna dimenzija	moralna dimenzija	socijalna dimenzija	afektivna dimenzija	estetska dimenzija	praktična dimenzija uporabe	
Baacke (1998)	medijsko znanje	medijska kritika	uporaba medija	medijske forme djelovanja			
Groeben (2002)	znanje o medijima /medijska pismenost	medijski specifičan obrazac primanja sadržaja	spособnost uživanja u medijima	spособnost medijske kritike	odabir i mogućnosti uporabe medijskih sadržaja	obrazac medijskog sudjelovanja	komunikativnost medija
Tulodziecki (1998)	aktivna uporaba i odabir medijskih sadržaja	oblikovanje vlastite medijske uloge i posred. sadržaja	razumijevanje i vrednovanje medijskih sadržaja	prepoznavanje i prilagođavanje medijskim utjecajima	shvaćanje i analiza uvjeta medijske proizvodnje i širenja sadržaja		
Sutter i Charlton (2002)	razumijevanje medija	ovladavanje medijima	uporaba medija	oblikovanje medijskog sadržaja	vrednovanje medija		
Arnold i sur. (2004)	tehnička vještina uporabe	semantička komp. razum. i krit. vredn. medijskog sadržaja	praktična kompetencija				
Friedrich Kron (2005)	tehničke vještine	znanje o funkcijama medija	spособnost koordinacije aktivnosti	nastavno znanje	emocionalna inteligencija	znanje o sustavima	etička odgovornost
Livingstone (2001)	analitička kompetencija	kontekstualno znanje	"kanoničko" ili temeljno znanje	praktična kompetencija			
Bernd Schorb (1997)	orijentirajuće i strukt. znanje	kritička refleksivnost	spособnost i vještina djelovanja	socijalna i kreativna interakcija			
Lothar Mikos (prema Neuss, 2000)	kognitivna dimenzija	emocionalna dimenzija	djelatna dimenzija	refleksivna kompetencija			
Moser (1999)	tehnička kompetencija	kulturološka kompetencija	socijalna kompetencija	refleksivna kompetencija			
Blömeke (2000)	medijsko-didaktička kompetencija	medijsko-odgojna kompetencija	medijsko-socijalna kompetencija	medijsko-obrazovna kompetencija	osobna medijska kompetencija		

TABLICA 1. SASTAVNICE RAZLIČITIH ODREĐENJA MEDIJSKE KOMPETENCIJE

- j) vještina kritičke refleksije o idejama i konceptima poput stvarnosti, istine, informacije, znanja, manipulacije i sl.

Arnold i sur. (2004) medijsku kompetenciju prije svega određuju kao tehničku vještinu uporabe tehnologije. Uz tehničku sposobnost baratanja, naglašavaju i semantičku kompetenciju razumijevanja i kritičkog vrednovanja medijski posredovanog sadržaja, kao i pragmatičnu kompetenciju u smislu uporabe i iskorištavanja medija, koja omogućuje interakciju i stvaranje, posredovanje i emitiranje vlastita medijskog sadržaja. Slično tomu Sutter i Charlton (2002) ističu sastavnice medijske kompetencije poput razumijevanja, ovladavanja i uporabe medija, te oblikovanja i vrednovanja medijskog sadržaja. U osnovi ovih dimenzija Sutter i Charlton (2002) nalaze četiri ključne sposobnosti:

- kognitivne* sposobnosti (znanje o sustavima, organizacijskim oblicima, kao i funkcioniranju i sadržaju medija);
- sposobnost *analize i*
- sposobnost vrednovanja* (sposobnosti kritičkog promatranja medijskih sadržaja iz različitih perspektiva);
- socijalno-refleksivne* sposobnosti (individualna, obiteljska ili grupna sposobnost uporabe, navika i potreba u odnosu prema medijskim sadržajima).

Pöttinger (1997,13) medijsku kompetenciju pojednostavljeno opisuje kao prožimanje sposobnosti opažanja, slobodne uporabe i autonomnog odnosa s medijima. Theunert (1996,62) razlikuje tri središnje značajke medijske kompetencije: sposobnost kritičke procjene vrijednosti sadržaja, sposobnost samostalnog odnosa i uporabe medija, te sposobnost aktivnog medijskog komuniciranja. Dawe i Sander (1996,125-142) unutar medijske kompetencije ističu stručnu kompetenciju kao sposobnost pristupa medijima, osobnu kompetenciju kao spremnost na aktivno i refleksivno odnošenje prema sadržaju i društvenoj ulozi medija, te socijalnu kompetenciju kao sposobnost integracije medija u osobne društvene odnose i promišljanje o posljedicama uporabe medija na društvo. Dakle, značajke socijalne kompetencije vide kao dio medijske kompetencije.

Tangens, Rena i Padaluun (1997) unutar koncepta medijske kompetencije razlikuju znanje, spo-

sobnost uporabe, sposobnost kritike, te kreativnost i inovativnost (aktivan odnos). Winterhoff-Spurk (1997) medijsku i informacijsku kompetenciju promišlja kao dio komunikacijske kompetencije. Obje obuhvaćaju tehničke, osobne i socijalne sposobnosti (znanje uporabe; izbor i kritička-refleksija; svijest o društvenim učincima medija), dok Vollbrecht (1999) najvažniju sastavnicu medijske kompetencije nalazi u kognitivnim shemama i skriptama koje omogućuju slobodnu i kreativnu uporabu medija. Harth (1997) će kao najznačajnije obilježje medijske kompetencije naglasiti sposobnost filtriranja i izbora medijskog sadržaja.

Kübler (1999) medijsku kompetenciju vidi kao instrumentalnu kompetenciju iskorištavanja medija kao sredstva artikulacije i ostvarivanja individualnih i socijalnih interesa i potreba. Pojednostavljeno, pojedinac od medija treba uzeti sve što pomaže njegovu socijalnom razvoju. Blömeke (2000) u tradiciji ekološke teorije sustava opisuje modularne pod-sustave medijske kompetencije:

- medijsko-didaktičku kompetenciju – integriranje posebnosti medija u vlastiti kurikulum;
- medijsko-odgojnu kompetenciju – uporaba posebnosti medija kao pedagoških i nastavnih ideja;
- medijsko-socijalizacijsku kompetenciju – sposobnost konstruktivnog promišljanja medijsko-pedagoških pojava;
- medijsko-obrazovnu kompetenciju – inovativno medijsko-pedagoško djelovanje;
- osobnu medijsku kompetenciju – stručno, samostalno, kreativno i društveno odgovorno medijsko djelovanje.

U skladu s navedenim, Groebel (2001) opisuje tri važna područja medijskog djelovanja: *medijsku didaktiku*, koja zahtijeva tehničko-stručna znanja o medijima, *medijski odgoj* koji posreduje znanja o mogućnostima i ograničenjima medija te *komunikacijsko obrazovanje* koje ta znanja integrira u čovjekovu ukupnu spoznaju. Dakle, suvremeni čovjek treba posjedovati tri temeljne vještine – znati se koristiti medijima, posredovati ili razmjenjivati medijske poruke, te refleksivno-kritički vrednovati i koristiti medijski sadržaj. Govorimo o temeljnim područjima medijske kompetencije promatrane kroz prizmu nekoliko dimenzija, koje zapravo

predstavljaju osnovna odgojno-obrazovna područja djelovanja, odnosno podjelu odgoja prema bitnim određenjima čovjeka (vidjeti Vukasović, 1998, 53). Stoga je, nakon prethodne šire analize, moguće izdvojiti zajedničke značajke različitih teorijskih postavki koncepta medijske kompetencije. Definicije medijske kompetencije većinom uključuju sljedeće sastavnice:

- a) izbor ili odabir sadržaja,
- b) uporabu (aktivna, pasivna, interaktivna),
- c) vrednovanje, kritika i prosudba,
- d) stvaranje (neovisnost i kreativnost).

Vidljivo je da se različite definicije može raščlaniti u one koje ideju medijske kompetencije ostavljaju u okviru općeg koncepta kompetencija, te one koje naglašavaju specifičnosti odnosa s medijima. Pritom se različiti aspekti iskustava s medijima odnose na recepciju, aktivno tumačenje, znanje ili svijest, te vrednovanje i stvaranje. Dvije navedene vrste definicija, koje ipak imaju gotovo jedinstveno izvorište, jasno ukazuju na teškoće oblikovanja univerzalnog koncepta. Terminološka kakofonija određenja idejnog koncepta kompetencije temeljna je prepreka definiciji medijske kompetencije. Bez obzira na to, valja istaknuti kako osnovu medijske kompetencije čine različite temeljne sposobnosti. Ona je u jednom važnom dijelu usko povezana s općim konceptom socijalne kompetencije putem dimenzija i sposobnosti opažanja, uporabe i aktivnog djelovanja, zatim komunikacijske kompetencije podijeljene na informacijsku i medijsku kompetenciju, te stručne, osobne i socijalne kompetencije izbora i aktivnog djelovanja. Groeben (2002), međutim, naglašavajući potrebu empirijske validacije postojećeg mnoštva teorijskih postavki, ističe kako još nedostaje najveći dio razumijevanja teorijskog koncepta medijske kompetencije.

O društveno-odgojnoj važnosti medijske kompetencije

Kao pedagozi, ali i odgajatelji i roditelji, postavljamo pitanje: zašto trebamo medijske kompetencije? U svakodnevici djece, mladih i obitelji mediji imaju neupitnu i središnju ulogu – tiskani mediji, radio, televizija, film, računala, internet, igraće konzole i mobilni telefoni postali su dostupni i intenzivno se

koriste u većini kućanstava. Danas se posredovanje medijskih kompetencija može promatrati unutar različitih socijalnih sredina djeteta ili mlade osobe, poput obitelji, škole, vršnjačkih grupa te prostora izvanškolskih i slobodnovremenskih aktivnosti. Kad govorimo o obitelji, valja istaknuti da djeca unutar obitelji stječu svoja prva iskustva s medijima. Ponašanje roditelja, odnosno njihova odgojna nastojanja, imaju ključnu ulogu u budućoj uporabi medija njihove djece, jer roditelji mogu promicati medijske kompetencije djece putem:

- a) dosljednog opažanja, praćenja i usmjeravanja medijskih iskustava i uporabe vlastite djece;
- b) mijenjanja medijskih navika djece prema potrebi;
- c) posredovanja u objašnjavanju pojedinih medijskih fenomena, poput oznaka dobrih ograničenja za neprimjerene sadržaje, te jačanja vještine opiranja neprimjerenim sadržajima;
- d) podrške djeci u stjecanju medijski važnih vještina poput tehničkih i kritičkih znanja kao podrške u razvoju medijske kompetencije.

Odgojno-obrazovni stručnjaci jednako su važni u razvoju medijske kompetencije, odnosno medijske kulture kao stila života uz suvremene medije. Škola pritom ima ključnu ulogu u poticanju raznovrsnih mogućnosti iskorištavanja medija, iako se najveći dio posredovanja medijskih kompetencija odvija izvanškolskog života unutar vršnjačkog konteksta i slobodnog vremena, za koje Previšić (1987, 30) ističe da od šanse prijeti postati udesom. Prije svega, naglašena je odgojno-obrazovna utilizacija medija i medijskih sadržaja kao alata za učenje i istraživanje. Djeca i mladi trebaju upoznavati, eksperimentirati i razvijati odnose prema medijima u skladu sa svojom dobi i razvojnim značajkama (što katkad djeluje utopijski), te svakako trebaju vođenje i podršku medijski školovanih i iskusnih osoba koje mogu ukazati na štetne poruke i sadržaje medijski posredovanih interesa.

Stoga medijski odgoj zabranama i restrikcijama nema smisla, jer tada djeca nedopuštenim medijskim sadržajima pristupaju iza leđa odgajatelja. Potrebno je, dakle, dogovorno osigurati jasne granice i pravila uporabe i izloženosti medijskim sadržajima kojih se trebaju pridržavati i roditelji. Naime,

medijski odgoj u obitelji prije svega ima zadaću posredovanja praktičnih vještina kojima se djecu štiti od pretjerane uporabe i izloženosti, ali i uči odgovornom postupanju i odnosu prema medijskim sadržajima. Kad govorimo o školi, njezina je ključna zadaća u poučavanju utilizaciji medija kao alata za učenje i istraživanje, odnosno pružanju tehničkih znanja uporabe medijskih aplikacija s ciljem njihove kreativne i svrsishodne uporabe. S tim u skladu, Heinrichson (2004), promišljajući temeljni cilj i zadaće razvoja medijske kompetencije djece i mladih, ističe da su društvena komunikacija i interakcija dominantno posredovani medijima, stoga je medijska pismenost temeljna sastavnica komunikacijske kompetencije kao sposobnosti primjerene sudjelovanju u društvenom životu.

Usklađivanje razvoja medijske kompetencije i sigurnosti recipijenata je ključni korak u balansiranju između pozitivnih i štetnih utjecaja. Pritom su djeca i mladi izloženi dvostrukom riziku – propuštanju prigoda za učenje i razvoj s medijima, ali i manjku zaštite i prevencije štetnih posljedica (vidjeti Livazović, 2009). Prožimanje medijske kompetencije i zaštite može osigurati primjerene uvjete istraživanja, eksperimentiranja i kreativnosti potrebnih za sigurnu i slobodnu uporabu medija. S tim u svezi valja razmotriti pitanje *medijske manipulacije* koju mnogi autori potenciraju kao jedan od prikrivenih utjecaja medija na djecu i mlade. Prije svega, često se jednostrano ističe njezine negativne značajke, jer je tako vjerojatno lakše braniti pasivnost i nesnalaženje društva, obitelji i odgojno-obrazovne zajednice koja često zakasnjelo reagira na pojavnost novih socijalnih fenomena. Istodobno, važan je razlog vjerojatno i ekonomsko-politička nemoć naspram medija. Naravno, sastavnim dijelom problema biva i činjenica da je za osmišljena i kvalitetna longitudinalna istraživanja potrebno dulje razdoblje, koje u stvarnosti ipak znači kaskanje za aktualnom pedagoškom praksom. Ta saznanja, u smislu socijalno-pedagoškog bavljenja posljedicama medijskih utjecaja na djecu i mlade, u budućnosti mogu predstavljati ozbiljnu poteškoću.

Prema zaključku

Valja naznačiti kako mediji i medijski sadržaji uvijek imaju određenu polazišnu ideološku poziciju djelovanja. Primjerice, Anić i Goldstein (2000) pojam manipulacije definiraju kao političko-ideološki postupak podčinjavanja pojedinaca, društvenih skupina, javnosti, komunikacijske procedure, komunikacijskih kanala, medija i subjekata određenoj vrsti interesa. Poznato je da su mediji suvremeno otvoreno bojno polje suprotstavljenih ideja, interesa i potreba, neovisno o javnom ili privatnom poslanju. Stoga je interesna manipulacija bila, a vjerojatno će uvijek i biti, pokretačka snaga medija. Važnijim se, međutim, čini pitanje njezina pozitivna ili negativna predznaka, odnosno suglasja određenih medijski posredovanih poruka s dominantnim i uvriježenim društvenim tradicijama i normama koje često izmiču znanstvenoj percepciji. Naime, ovisno o perspektivi, medijska manipulacija, uz negativan utjecaj, može imati i pozitivan, motivacijski i angažirajući utjecaj na društvo i pojedinca.

Naglašavanjem negativnih aspekata medijske manipulacije, dakle svojevrsnoga medijskog makijavelizma, osiromašujemo i odgojno-socijalizacijsku i obrazovno-informativnu, društveno-orijentacijsku pa i zabavnu dimenziju medija, koje svakako imaju neizostavnu razvojnu i socijalizacijsku ulogu u životima djece i mladih. Ovdje ističemo, *a priori*, potrebu prepoznavanja i uvažavanja raznovrsnih – i pozitivnih i negativnih funkcija i učinaka medija. Međutim, to nipošto ne znači zanemarivanje znanstvenih spoznaja koje govore o aktivnom i selektivnom korisniku medijskih sadržaja, ali i ograničenim učincima medija na svakodnevnu socijalnu sferu pojedinca. Da tomu nije tako, svi bismo bili dobri ili loši koliko i posljednji medijski sadržaj kojemu smo bili izloženi. U tom smislu valja uvjetno shvaćati pigmalionički potencijal koji se pridaje važnosti razvijanja medijske kompetencije u djece i mladih. Prije svega, jer je riječ o cjeloživotnom i dugoročnom procesu, ali i zbog složenosti uključenih razvojno-socijalnih čimbenika koji jamče individualno specifična i diferencirana obilježja utjecaja medija.

Literatura

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., Zimmer, G. (2004), *E-Learning – Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Aufenanger, S. (1999), *Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht*. U: Gogolin, Ingrid/Lenzen, Dieter (ur.) *Medien-Generation*. Beiträge zum 16. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, str. 61–75, ovdje str. 71.
- Aufenanger, S. (1997), *Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandesaufnahm*. U: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“ / Deutscher Bundestag (ur.) *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn, str. 15–22.
- Aufenanger, S. (2004) *Medienpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Aufenanger, S. (1999), *Zielstellungen und Aufgaben*. U: Baacke, Dieter u.a. (ur.) *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn, str. 94–98.
- Baacke, D. (1997), *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Baacke, D. (2007), *Medienpädagogik: Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Bergamin, P., Brunner-Amacker, B. (2007), *Medienkompetenz: Der Schlüsselfaktor zur Umsetzung von Blended-Learning-Szenarien an Hochschulen*, *Medien Bildungswesen*, str. 11–26.
- Chomsky, N. (2003), *Chomsky on Democracy and Education*, New York: Routledge, str.339.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects on the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Erpenbeck, J. (2004), *Gedanken nach Innsbruck. Kompetenz –Kompetenzentwicklung– Kompetenzbilanz*. U: QUEM Bulletin 6, str. 1–7.
- Fromme, J., Kommer, S., Mansel, J., Treumann, K. P. (ur.) (1999), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen.
- Habermas, J. (1979), *Communication and the Evolution of Society*. Toronto: Beacon Press.
- Heinrichson, T. (2004), *Die Entwicklung der Medienkompetenz – Ziel und Aufgabe pädagogischer Arbeit*. Fachtagung: Erziehung per Mausclick und Fernbedienung.
- Hoffmann, B. (2003), *Medienpädagogik – Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kaplan, K. (2003), *Was Horte Schulkindern zu bieten haben*. München: Don Bosco.
- Kohlberg, L. (1981), *Essays on Moral Development, Volume I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kron, F. W., Sofos, A.(ur.) (2003), *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München / Basel: Rinehart.
- Livazović, G. (2009), *Teorijsko-metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. Život i škola, Osijek*, 21 (57), str. 108–115.
- Livingstone, S. M. (2005), *Adult media literacy: a review of the research literature*, London: Media@LSE.
- Livingstone, S. M., Drotner, K. (ur.) (2008), *The International Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage.
- Macmillan, M. (1997), *Freud Evaluated: The Completed Arc*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mikos, L. (1999), *Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Kompetenz*. U: *Medien und Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 43 (1), str. 19–23
- Miliša, Z., Tolić, M. (2005), *Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta* (preuzeto sa: www.hrca.hr).
- Moser, H. (2000), *Einführung in die Medienpädagogik-Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske und Budrich.
- Neuss, N. (2000), *Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven*; (preuzeto sa: www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf)
- Piaget, J. (1971), *Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulation*

- and Cognitive Processes, Chicago: University of Chicago Press.
- Pöttinger i sur. (2004), Medienbildung im Doppel-pack– Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld: GMK.
- Pöttinger, I. (1997), Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojektes. München: KöPad-Verlag.
- Pöttinger, I. (2002), Lernziel Medienkompetenz. München: KöPad-Verlag.
- Previšić, V., (1987), Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine.
- Salzmann, G. M, Süß, D. (2006), Forschungsbericht – Die pädagogischen Zielsetzungen von HortnerInnen – unter besonderer Berücksichtigung von medienpädagogischen Anliegen. Zürich: HAP.
- Schorb, B. (1995), Medienaltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske und Budrich.
- Schorb, B. (1997), Medienkompetenz. U: Hüther, v. Jürgen / Schorb, Bernd / Brehm-Klotz, Christian (ur.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. München: KöPad-Verlag, str. 234–240.
- Skinner, B. F. (1954), The science of learning and the art of teaching, Harvard Educational Review, 24(2), str. 86–97.
- Sparks, G. G. (2010), The impact of new media technologies. U: Media effects research: A basic overview. Connecticut: Wadsworth Publishing, str. 219–236.
- Sutter, T., Charlton, M. (2002), Medienkompetenz – und einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. U: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (ur.) Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Süss, D. (2004), Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen-Konstanten-Wandel. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Süss, D., Rutschmann, V., Böhi, S., Merz, C., Basler, M., Mosele, F. (2003), Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Zürich: HAP.
- Tulodziecki, G. (1997), Medien in Erziehung und Bildung. Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik (3. izd.). Bad Heilbrunn: Vukasović, A. (1998), Pedagogija. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi”.
- Weinert, F. E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (ur.) Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, str. 17–32.
- Willke, R. (1995), Der produktiver Zuschauer – Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München: Kopaed.