

Uporaba novih medija u cjeloživotnom obrazovanju: razlika između informacijske i medijske pismenosti

Marinčić, Ines

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:988843>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
ODSJEK ZA KOMUNIKOLOGIJU

INES MARINČIĆ

**UPORABA NOVIH MEDIJA U
CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU:
RAZLIKA IZMEĐU INFORMACIJSKE I
MEDIJSKE PISMENOSTI**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: izv. prof. dr. sc. Danijel Labaš

Zagreb, 2017.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Od „starih“ k „novim“ medijima	3
2.1. Čovjek u konvergenciji medijskih sadržaja	5
2.2.1. Preobrazba komunikacije „online“: tko koga programira?	7
2.2. Novi mediji kao oslonci u svakodnevnim aktivnostima	8
2.3. Novi mediji u pratnji globalizacijskih trendova i društvenih promjena	9
3. Novi mediji - novi učitelji – nove mogućnosti	11
3.1. Uporaba novih medija u obrazovanju: mogu li novi mediji zamijeniti učitelje?	12
3.2. Budućnost učenja: virtualne učionice u ulozi škola	14
3.3. Pozitivni učinci novih medija na učenje i obrazovanje	15
4. Razvoj cjeloživotnih obrazovnih programa uz razvoj novih medija	16
4.1. Cjeloživotno obrazovanje za napredak pojedinca i društva	17
4.1.1. Cjeloživotno obrazovanje odraslih osoba	21
4.2. Što o cjeloživotnom obrazovanju kažu građani?	23
4.3. Uporaba novih medija u cjeloživotnom obrazovanju.....	26
5. E-učenje: edukacije prilagođene „digitalnom“ čovjeku.....	28
5.1. Obrazovanje i učenje preko ekrana i granica	30
5.2. Znanje na dlanu: m-učenje	33
6. Preduvjeti za cjeloživotno obrazovanje preko novih medija.....	35
6.1. Učiti o učenju	36
6.2. Informacijska pismenost u e-učionicama.....	37
6.3. Važnost medijskoj opismenjavanja građana u cjeloživotnim obrazovnim programima.....	39
6.4. Razlika između medijske i informacijske pismenosti	41
6.5. Medijskim odgojem do kvalitetnog cjeloživotnog obrazovanja.....	42
7. Ciljevi i hipoteze	44
8. Metode istraživanja	45
9. Rezultati istraživanja	47
10. Rasprava.....	67
11. Zaključak.....	71
12. Popis korištenih izvora	73
13. Prilozi	79
13.1. Popis ilustracija	79
Sažetak	81
Summary	82

1. Uvod

Hrvati mnogo i često koriste informacijsko-komunikacijske tehnologije i nove medije: svako kućanstvo u Hrvatskoj prosječno ima 2,5 mobitela i 1,4 televizora pred kojim provode oko 6 sati dnevno. Također, 65 posto kućanstava ima priključak za internet na kojemu provode 7 sati dnevno, pokazalo je istraživanje GfK. Nove medije i tehnologije najčešće koriste za skidanje sadržaja i zabavu, a najrjeđe za učenje (Večernji list, 2012.). No, iako čovjek često nije svjestan, on gotovo neprestano uči tako da svakodnevno stječe iskustva ili pronalazi veze između doživljaja i fenomena te razumije njihova značenja. Tome je doprinos dao i razvoj novih medija koji su promijenili okruženje i način učenja pa u predviđanju promjena u obrazovanju stručnjaci naglašavaju važnost pronalaženja odgovora na pitanja poput: što treba učiti, kako učiti, gdje učiti i zašto učiti (Matijević, 2015: 93).

U 2015. godini u Hrvatskoj je 2,3 posto građana sudjelovalo u nekom od programa cjeloživotnog obrazovanja (HINA, 2015). No, na ovom području nedostaje istraživanja, jer neke ustanove koje provode te programe ne unose podatke o polaznicima u bazu (Bratonja Martinović, 2015). S obzirom na spomenute podatke, stručnjaci se također zauzimaju za to da se danas za cjeloživotno obrazovanje svatko treba pripremati u osnovnoškolskim klupama, a novi mediji trebaju olakšati taj proces. Uloga novih medija i njihova uporaba u cjeloživotnom učenju i obrazovanju, tema je ovoga rada. Ona se proširuje i proučavanjem razlika između informacijske i medijske pismenosti kao preduvjeta za razumijevanje važnosti takvih programa. Stoga će u ovome radu biti predstavljeni i analizirani različiti teorijski pristupi i strategije koji se bave procesom učenja, programima za cjeloživotno obrazovanje, informacijskom pismenošću i medijskim odgojem te će biti provedeno empirijsko istraživanje. Metodom ankete prikupit će se podaci ispitanika o stavovima i mišljenjima učenja na daljinu i cjeloživotnog obrazovanja bez obzira na njihovo iskustvo u tim programima. Također će se prikupiti informacije o znanjima i mišljenjima ispitanika iz područja informacijske i medijske pismenosti.

Rad je podijeljen u pet tematskih cjelina. U prvome dijelu rada definirat će se konvergencija medija te će se opisati promjena uloge medija i komunikacije u virtualnom okruženju uslijed razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

Taj razvoj rezultirao je novom ponudom medija i različitim mogućnostima za čovjeka te je stvorio novo, stimulirajuće okruženje u kojem se mogu zadovoljiti potrebe za zabavom, informiranjem i učenjem (Matijević, 2014: 3292). Također će se opisati utjecaj takvih promjena na društvo i svakodnevne aktivnosti pojedinca.

Upravo zbog neprestanih promjena koje utječu na čovjeka on treba imati mogućnosti kontinuirano učiti te se i sam treba prilagoditi učenju koje se mijenja i sve češće upotrebljava nove medije u potrazi za znanjem (Matijević, 2015: 93). Stoga će se drugi dio rada baviti novim mogućnostima koje su donijeli novi mediji, s naglaskom na nove mogućnosti učenja i promjene u obrazovanju, a u trećem dijelu rada definirat će se cjeloživotno obrazovanje uporabom novih medija koje proširuje mogućnosti formalnog i neformalnog obrazovanja. Pritom će se opisati značenje, prepreke i učinci koje cjeloživotno obrazovanje ima za pojedinca i društvo uzimajući u obzir istraživanja o povezanosti cjeloživotnog učenja s mentalnim zdravljem, generacijskim jazom, prihodima, te ekonomskim i društvenim promjenama (Field, 2012).

U četvrtom dijelu definirat će se e-učenje te će se predstaviti platforme namijenjene e-učenju koje nude programe cjeloživotnog učenja preko ekrana. U ovome dijelu će se opisati i neke kritičke teorije e-učenja sa samih početaka njegova razvoja. Posljednje poglavlje u pregledu literature bavit će se ulogom informacijske i medijske pismenosti u programima cjeloživotnog obrazovanja koji koriste nove medije o čemu govori i *Deklaracija o znanju* koja ističe važnost stvaranja informacijskog društva koje će se razvijati dijeljenjem informacija i znanja (HAZU, 2004.) Ta potreba za medijskim i informacijskim opismenjavanjem treba rezultirati maksimiziranjem mogućnosti u cjeloživotnom učenju i obrazovanju koje nude nove tehnologije. Ovaj dio rada će se također baviti ulogom medijskoga odgoja kroz nove medije i obrazovanje te njegovim značajem za kvalitetno cjeloživotno obrazovanje čovjeka.

2. Od „starih“ k „novim“ medijima

Opstanak pojedinog medija upitan je od samih početaka njegova razvoja čiji se nastanak povezivao s kontekstom toga doba. Tako se pojava novih medija može usporediti s pojavom novih prijevoznih sredstava koji su još brže i na veće udaljenosti prenosili informacije. No, proces se može promatrati i obrnuto: mediji utječu na kontekst u kojem nastaju pa je pojava novih medija rezultirala pojavom novih uređaja te je stvorila nove potrebe, nova zanimanja, novi način komunikacije, novi stil života, novo doba – 'elektroničku eru'. Sa starim medijima je bilo slično, Na primjer, pojava tiska oblikovala je nove interese društva i donijela nove promjene tome dobu. Dakle, svaki novi medij transformira društvo i čini se bolji od prethodnoga (Kolar, 2011: 244). No, valja dodati da se medije ne može dijeliti na dobre i loše bez obzira bili oni „stari“ ili „novi“, pa se može samo govoriti o kvaliteti sadržaja koje prenose (Šego, 2009: 4).

Tijekom pojavka nekog novog medija svaki od njih većini njihovih suvremenika izgleda nenadmašivo i revolucionarno. No, ima i onih koji ih kritiziraju. Tako je, na primjer, The Times 1902. godine smatrao kako telefon neće interesirati šire mase, nego samo bogate, poslovne ljude. Radio su neki smatrali "telegrafom bez žice", a *camera obscura* je bila okarakterizirana kao "neprijatelj umjetnosti". Danas se svi spomenuti mediji "stapaju" u nove, za što se ustalio naziv *communications* (*computer* i *communicaton*) jer se radi o hibridima računala i komunikacije koji stvaraju medijska i informacijska društva. Zagovornici takvih društava u kojima su ukinuta fizička ograničenja za pristup informacijama vesele se napretku, a kritičari „elektroničkog izobilja“ smatraju da jaz između razvijenih i nerazvijenih zemalja biva sve veći te da je sloboda pristupa informacijama samo privid jer je nadziru i kontroliraju različiti centri moći, koji su dijelom ograničeni samo u slučaju interneta (Kolar, 2011: 245-247).

Pojam novih medija (*new media*) prvi put je upotrebljen 60-ih godina prošloga stoljeća, a kao novost u odnosu na stare medije Denis McQuail (2005: 138) ističe interaktivnost kao rezultat komunikacijske revolucije. Osim toga, navodi još:

- a) komuniciranje svi-prema-svima (*many-to-many*),
- b) istodobno primanje, izmjenu i redistribuciju kulturnih objekata,
- c) nestanak vremenskih i prostornih barijera,
- d) kontakt s bilo kime i odmah,

e) odnos umreženog stroja i modernog subjekta.¹

Značenje i sadržaj pojma kao i graničenje sa starim nije lako odrediti. Može se reći da novi mediji predstavljaju nove značajke integrirane u stare medije, a pojam se često izjednačuje s multimedijima, virtualnim medijima, hipermedijima, interaktivnim medijima i *cybermedijima*. Značajke novih medija odnose se na:

- a) brzu komunikaciju bez obzira na vrijeme i mjesto (na primjer e-mail),
- b) obrađivanje podataka u digitalnom obliku što omogućuje laku pohranu i prenošenje,
- c) multimedijalnost, to jest integraciju više različitih kanala,
- d) interaktivnost koja omogućuje korisniku da mijenja sadržaj, te
- e) hipertekstualnost, to jest informacije koje su povezane nelinearno i mogu se koristiti personalizirano, npr. *world wide web*² (Labaš, 2009a: 14-17).

Dakle, novi mediji ne zamjenjuju stare kao što televizija nije zamijenila radio ni hipertekst tiskane knjige, nego dolazi do transformacijskih procesa, to jest do integriranja značajki jednog u druge - nove medije (Labaš, 2009a: 19). Transformacijski procesi nisu bili spontani i neovisni, nego su proizlazili iz drugih medija, tehnologija ili društvenog konteksta „uslijed težnje prema istome cilju dvaju dotad neovisnih područja, a to su područje komunikacije i područje informatike“ (Pasqualetti, Nanni, 2005: 246-247). Uzme li se u obzir ta digitalna dimenzija u definiranju novih medija, onda su to svi mediji koji su se pojavili nakon mikroprocesora te su nastali kao rezultat usavršavanja starih medija. Prema tome, novi mediji su osobna računala, prijenosna računala, televizija, radio i drugi prijenosnici zvuka koji se mogu koristiti upotrebom preko interneta (Matijević, 2008: 89). Iz toga proizlazi šira definicija da su novi mediji stoga „kulturološki objekti koji se koriste digitalnom računalnom tehnologijom za distribuciju informacija“. Oni više nisu samo sredstvo nego je u njima sadržana svrha komunikacije (Papić et al., 2011: 84).

Komunikacija je danas sve više pod utjecajem novih medija. Računala i mobiteli stvorili su nove komunikacijske modele te su promijenili način komuniciranja. Također, promijenili su svakodnevicu i odnose između subjekta i novih informacijsko-komunikacijskih tehnologija³. Tradicionalne medije modificirao je internet koji se postupno, razvojem novih medija, integrirao u novine, televiziju, radio i telefone „a potom u naše cjelokupno okruženje – od domova

¹ Prema tome, u ovome radu se pod pojmovim novih medija podrazumijeva i internet.

² U daljnjem tekstu upotrebljavat će se kratica *www*.

³ U daljnjem tekstu upotrebljavat će se kratica IKT.

do radnih mjesta, od sveučilišta preko knjižnica ...“Novi mediji obuhvatili su više sredstava koji se kontinuirano razvijaju, a njihove se funkcije međusobno isprepliću (Labaš, 2009b: 7-8) te nas obasipaju ogromnim količinama informacija svakog trenutka. Stoga je na pojedincu da nauči razlučiti koristan od beskorisnog medijskog sadržaja i koristi nove medije sa svrhom obogaćivanja kvalitete života (Labaš, 2009a: 13).

2.1. Čovjek u konvergenciji medijskih sadržaja

Konvergencija medija događala se uslijed šest informacijskih revolucija koju su činili: 1) pismo, 2) tisak, 3) masovni mediji, 4) uporaba medija u svrhu zabave (film), 5) pretvaranje doma u središte primanja informacija (TV i radio) i 6) „informacijska autocesta“ u kojoj se nalazimo danas zbog digitalizacije koja spaja sve medije na jedan, brzi put povezan mrežama (Fang, 1997: 1). Informatičke revolucije “rađale” su nove medije, a komunikacija je sa svakim sve više napredovala pri čemu ni jedan novi medij nije ostao izoliran od starog. Prva je revolucija bila rezultat čovjekove želje za prijenosom informacija u vremenu i prostoru, druga je ubrzala taj prijenos te povećala količinu informacija i doseg, treća je nastala zbog napretka u obrazovanju na čemu su se onda temeljile sljedeće, a šesta ih je sve objedinila. Dakle, može se reći da su mediji „povijesne tvorevine“ (Papić et al., 2011: 85-92). Konvergencija medija i njihovih sadržaja najintenzivnije se odvijala na prijelazu stoljeća pa je „postala obilježjem našeg stoljeća koje se s pravom može označiti kao stoljeće medijskog priopćavanja“ (Labaš, Uldrijan, 2010: 86). Medijski sadržaji su promijenjeni i dopunjeni te više ne ovise o vremenskim, prostornim, društvenim i drugim ograničenjima. U tom procesu neki ističu internet kao revolucionarno tehnološko dostignuće, izvor informacija te sredstvo komuniciranja, a neki naglašavaju da internet promovira loše ideje, ugrožava identitet i komunikaciju *offline* (Pasqualetti, Nanni, 2005: 244).

Od početaka računalne ere, televizije i radija, vizionari su predviđali konvergenciju računalne tehnologije u informacijsko-komunikacijsku (Ayres i Williams, 2004: 322). *World wide web* je bio ključna inovacija u tom polju. Njegov utemeljitelj je Tim Berners Lee, a prva internetska stranica kreirana je 1990. godine u CERN-u, multinacionalnom istraživačkom centru u Ženevi u Švicarskoj. Prvotno je *web* bio zamišljen kao prostor za razmjenu dokumenata, ali se uskoro razvio u softver za kreiranje individualiziranih internetskih stranica na kojima pojedinci, organizacije i tvrtke mogu pohranjivati informacije, a bilo tko drugi ih može pretraživati i čitati. Do 2000. godine broj edukativnih stranica iznosio je pet milijuna.

Istovremeno, broj komercijalnih stranica povećao se na 25 milijuna do 2000. godine (Ayres, Williams, 2004: 325). Promjenu internetskog sadržaja i ekspanziju komercijalnih stranica slikovito je opisao Oleg Maštruko (2003: 85) prije gotovo petnaest godina:

Nekad je, djeco, web bio malen i jednostavan, pretraživački su se strojevi nalazili iza rudimentarnih stranica s jednim poljem za unos..., a broj dokumenata koje su indeksirali bio je, recimo, manji od milijuna... Pozadine za stranice bile su defaultne sive boje. Times New Roman font je bio gazda, a "velike medijske kuće" za web nisu niti znale... Više nije tako. Dosadne stranice caruju. Mozak na webu odumire. Oči pate. Pismenost se siluje. Medijske su kuće, kućice i pojedinci nahrupili na web. Svatko misli da sve zna o web izdavaštvu. Što je najgore – to bi lako mogla i biti žalosna istina.

Konvergencija i razvoj novih medija stvorili su „digitalnu kulturu“, a čovjek se našao u tehnološkom okruženju. Dok televizija i radio donose vijesti, novi mediji omogućuju izravno sudjelovanje na mjestu događaja (Pasqualetti, Nanni, 2005: 257). Dakle, novi mediji su postali poput „produljenja našeg tijela po čitavom svijetu“, računalo i internet su poput metafore za okruženje, čovjek je poput nomada koji istražuje okolinu, a društveni život, komunikacija i učenje u toj digitalnoj, polifonijskoj kulturi obogaćeni su novim mogućnostima (Pasqualetti, Nanni, 2005: 261). Roger Fidler (1997.) govori o pojmu *mediamorphosis* koji opisuje kao proces preoblikovanja sredstava društvenog komuniciranja uslijed razvoja medija i tehnoloških promjena.

No, novi mediji i tehnologija ne mijenjaju se samo oko čovjeka nego i u njemu. Svi koji svoju komunikaciju, izražavanje i širenje stavova, povjeravaju novim medijima postaju poput kibernetičkih organizama – hibrida stroja i čovjeka koji istovremeno pripadaju stvarnosti i fikciji (Pasqualetti, Nanni, 2005: 258-259). U njihov DNA već je ugrađen digitalni kôd za gledanje u ekrane pa se može govoriti o novom čovjeku – *homo vidensu* (Pasqualetti, Nanni, 2005: 244-245) ili *homo zappiensu*⁴, novoj generaciji čovjeka. On je znatiželjan za novim medijima te ih koristi za kreiranje vlastitog sadržaja koji će konzumirati njemu slični. Konvergencija ga ne plaši nego oblikuje u novu publiku, onu aktivnu, a novi mediji se prilagođavaju njenim zahtjevima te postaju osobniji i participirajući. Svaki *homo zappiens* posjeduje svoj „nosač medijskih sadržaja“ ili nekoliko njih ako za to ima mogućnosti (Mučalo, Šop, 2008: 51-52). Preko njega pristupa sadržajima, obogaćuje mogućnosti komuniciranja i učenja, svoje kompetencije, ali osiromašuje iščekivanje, udaljenost, vrijeme, šutnju ... što stavlja medijski odgoj pred brojne izazove (Pasqualetti, Nanni, 2005: 262).

⁴ Od izraza *zap-zap-zap* što je onomatopeja za mahanje laserskim oružjem.

2.2.1. Preobrazba komunikacije „online“: tko koga programira?

Zbog brzog razvoja IKT-a čovjek se jednako brzo trebao prilagoditi promjenama s kojima je bio suočen. Prije je njegova komunikacija bila više usmjerena k „logičnosti, racionalnosti, „pričljivosti“ i priželjkivala stalno onu vrstu komunikacije koja bi pridonosila zajedničkom življenju... [a danas, u svijetu novih medija, komunikacija je] slikovitija, krajnje tankočutna, vezana za neposrednu intuiciju i stoga na sferu trenutačnosti (Labaš, 2005: 133-134). Takva komunikacija naziva se još i računalno posredovanom (*computer mediated communication*), a karakterizira je hibridnost interpersonalne (*one-to one*), na primjer - e-mail te društvene (*many-to-many*) na primjer - forum. S jedne se strane, računalno posredovanoj komunikaciji u usporedbi s tradicionalnim komunikacijskim procesom, zamjerao nedostatak normi i ograničenost komunikacijskih kanala na tekst što utječe na kvalitetu i kvantitetu informacija, a anonimnost dodatno olakšava protudruštvena ponašanja. S druge strane, računalno posredovana komunikacija ima više demokratskih obilježja od tradicionalne zbog mogućnosti sudjelovanja više sugovornika. Osim toga, sve veća dostupnost interneta dovodi do otkrivanja zabavne strane takve komunikacije (Labaš, 2009a: 21-24).

„Iako su mediji više od sredstva komunikacije među ljudima, tek komunikacija omogućuje egzistenciju medija“ (Papić et al., 2011: 83). Komunikacija „online“ može se odvijati na različite načine. Prvi način odnosi se na jednosmjernan odnos u kojem korisnik konzumira odabrane informacije (na primjer teletekst). Nadalje, korisnik na internetu može odabirati unaprijed određene informacije te serveru komunicirati svoje zahtjeve, preferencije i interese na koje dobiva odgovore (na primjer *www*). Osim toga, korisnik sam može proizvoditi informacije i prerađivati sadržaj (na primjer elektronička pošta ili forum). Kibernetički prostor (*cyberspace*) koji se širi na internetu dokaz je da se *online* komunikacija promijenila. Novi mediji, zahvaljujući *cyberspaceu*, omogućuju kontakt s novim osobama, posjet trgovinama i virtualnim kućama (Labaš, 2009a: 17-19). Pritom je važno primijetiti da korisnik ima novu ulogu, on postaje aktivan partner u komunikacijskom procesu (Ivanišin, 2010: 42), više vremena posvećuje društvenoj komunikaciji na internetu, umjesto onoj međuljudskoj (Labaš, 2009a: 14):

„Nikud ne ide bez svog *laptopa*, jer je ponosni pripadnik *on-line* generacije, one generacije koja je stalno na-liniji, u životu po-liniji, jednoj jedinoj. O-zbiljno razgovarati, čitati o-zbiljna štiva, gledati o-zbiljne emisije, nije poželjno. Zbilja nije poželjna, jer nije zabavna!“ (Čubelić Pilića, 2010: 119).

Stoga se postavlja pitanje utječe li čovjek na "programiranje" sadržaja novih medija ili razvoj novih medija utječe na "programiranje" čovjekove svakodnevice?

2.2. Novi mediji kao oslonci u svakodnevnim aktivnostima

"Digitalni" čovjek je suvremen. Stoga vjeruje u trendove, dakle i u tehnologiju. Vjeruje jer rijetko ima vremena kritički promišljati i ne sumnja u njihovu opstojnost. Kupuje mobitele, računala i televizore za svakog člana kućanstva kako bi olakšavao i pojednostavio život. No, često ih koristi i za zadovoljenje umjetnih potreba, pa nerijetko postaje njihova žrtva (Ćubelić Pilića, 2010: 113-114).

Istraživanje agencije GfK iz 2012. godine pokazalo je da su novi mediji prisutni u gotovo svakom kućanstvu u Hrvatskoj te da se koriste svakodnevno. U 90 posto kućanstava nalazi se barem jedan mobilni uređaj, a prosječan broj mobitela u kućanstvu je 2,5. Među njima, 16 posto kućanstava ima *smartphone*. Isto tako, gotovo svako kućanstvo u Hrvatskoj (98 posto) ima barem jedan televizor, a svako peto kućanstvo ima kabelsku televiziju ili satelitsku antenu. Računalo posjeduje 70 posto kućanstava, a priključak za internet je 2012. godine imalo 65 posto kućanstava. Pritom treba naglasiti da su razlike u posjedovanje novih medija velike s obzirom na prosječne mjesečne prihode pojedinog kućanstva (Večernji list, 2012.).

Dakle, nove medije upotrebljavaju gotovo svi bez obzira na dob, kulturu i društveni status, a koriste se u svakodnevnim aktivnostima poput rada, odmora, zabave i učenja. Na primjer, danas se preko novih medija može kupovati, informirati, plaćati račune i štedjeti, tražiti posao, polagati ispite i završavati fakultete. Dakle, komunikacija putem novih medija je integrirana u svaki aspekt čovjekova života te je stvorila „informacijsko društvo“ (Labaš, 2009a: 27). Novi mediji postali su dio svakodnevice kao posljedica globalizacije, rasta inovacija, kompleksnosti proizvoda i usluga, kratkih rokova za usvajanje novih spoznaja, protoka ljudi i mijenjanja radnih mjesta (Đula, 2010: 228). Razvoj novih medija na prijelazu stoljeća rezultirao je time da su oni postali važni odgajatelji čovjeka i društva. Budući da je jasno da "digitalni čovjek" živi u globalnom informacijskom društvu, važno je da ga on dobro poznaje i koristi (Ćubelić Pilića, 2010: 119) dok „bira, sudjeluje, kreira, redigira, objavljuje, komunicira, razmjenjuje, kritizira, savjetuje, kupuje [pogotovo ako se zna da je publika novih medija] mobilna i nemilosrdna, aktivna i izbirljiva, informatički pismena i zahtjevna“ (Mučalo, Šop, 2008: 55).

2.3. Novi mediji u pratnji globalizacijskih trendova i društvenih promjena

Prije trideset godina elektronički kalkulatori počeli su se upotrebljavati u razvijenim zemljama. Danas, milijarde ljudi koriste uređaje koji mogu pohraniti čitave knjižnice te znatno proširuju svoje kapacitete za obradu informacija i zabavljaju se zapanjujuće realističnim virtualnim stvarnostima (Ayres, Williams, 2004: 318). Razlog tomu je globalizacija koja je omogućila dostupnost novih medija u gotovom svim dijelovima svijeta.

Pojam globalizacije postao je općeprihvaćen jednako kao novi mediji pa se on u javnosti koristi za opisivanje životne stvarnosti. Na definiranje pojma utječu: a) istraživačko područje interesa, b) ideološka orijentacija, c) geografska lokacija te d) kulturološko naslijeđe pojedinca. Globalizacija je, prema tome, nestajanje geografskih i teritorijalnih granica kao rezultat društvenih i ekonomskih aktivnosti preko kojih se stanovništvo svijeta ujedinjuje u globalno društvo. Globalizacija je multidimenzionalan proces, a jedna od dimenzija je i informacijsko-komunikacijska koju karakterizira brza i jeftina komunikacija i protok informacija. U tim okolnostima učenje i novi mediji postaju sve važniji odgovor takvom okruženju (Scholte, Albrow prema: Rajić, 2011: 264).

Globalizacija u obrazovnom sustavu utječe na: a) kvalitetu obrazovnih sustava, b) uporabu novih medija i tehnologija zbog povećanja kvantitete obrazovanja, c) kulturu i propitivanje značenja i vrijednosti znanja te d) tržište i organizaciju rada (Carnoy prema Rajić: 2011: 266-267).

Tržište proizvoda i usluga temeljenih na IKT stvorili su ideju „digitalne ekonomije“, predlažući tranziciju na nova pravila učenja i ponašanja (Ayres, Williams, 2004: 318) koja mogu rezultirati:

- a) Stvaranjem „društva znanja“ i razvojem gospodarstva. Pristup znanju u 21. stoljeću gotovo da nema vremenskih i prostornih ograničenja što rezultira demokratizacijom znanja širom svijeta.
- b) Povećanom neovisnošću i mobilnošću pojedinca. Kao posljedica globalizacijskih trendova, zajednice sve više postaju neovisne što utječe i na identitet pojedinca. Stoga ljudi više nego ikada trebaju biti spremni prihvatiti i sami se prilagoditi brzim i nepredvidivim promjenama.
- c) Znanjem o životu u različitim kulturama, odnosno prihvaćanjem različitosti, toleranciji i samopoštovanjem kao i poštovanjem drugih kroz učinkovitu komunikaciju.

- d) Održivim razvojem. Zbog utjecaja globalizacije kvaliteta života sljedećih generacija je upitna. Stoga su novi mediji ti koji trebaju pružati znanja i poučavati vještinama koje pomažu u redukciji takvih problema i osnažuju svjesnost o važnosti znanja i uključenosti (Beqiri, Tahiri, 2014: 97).

Primjer utjecaja novih medija na obrazovanje i učenje uslijed globalizacije je priča o Zuhuru Yasinu iz Somalije u Africi koji nikada nije bio u Americi, ali ima diplomu iz novinarstva s jednoga američkog fakulteta. Naime, gledajući videe i rješavajući zadatke u virtualnoj učionici u sklopu fakulteta Indiana University, građani Somalije mogu biti ravnopravni studenti i postati visokoobrazovani. Od 1997. godine u Africi je preko 43 tisuće studenata dobilo diplomu zahvaljujući tome što ih Afričko virtualno sveučilište povezuje s ostalima u ostatku svijeta. Profesori, pritom, koriste aplikacije poput Skypea za komunikaciju sa studentima te softvere za održavanje predavanja, a sve je dostupno i preko mobitela. Poticanje na učenje i cjeloživotno obrazovanje pridonosi dugoročnom ekonomskom razvoju ove regije koja je u 2008. godini imala najmanji postotak visokoobrazovanih ljudi na svijetu. Zahvaljujući ovakvim programima Afrika se bori protiv izazova poput siromaštva, nasilja i ekstremizma koji su posljedica nedostatka kvalitetnog obrazovanja. Budući da najveći broj studenata pohađa programe vezane uz tehnologiju, problem koji se nameće je nedostatak infrastrukture za internetsku vezu te resursa kako bi se ovakav oblik učenja proširio po cijelom kontinentu. No, vlada je prepoznala potencijal i mogućnosti niskih troškova obrazovanja upotrebom novih medija te je počela ulagati u resurse kako bi *online* učenje "zavladalo" afričkim kontinentom (Anderson, 2015).

Prethodni primjer je pokazao da sve države mogu iskoristiti pozitivne učinke globalizacije tako da:

„znanjem čuvaju svoju opstojnost i razvijaju konkurentnost, odnosno surađuju u razvitku svojih obrazovnih sustava, pri čemu svaka država zadržava pravo na uvažavanje posebnosti svoje vlastite povijesne, kulturne, obrazovne i druge tradicije (Pack, prema: Rajić, 2011: 267).

Sljedeće poglavlje će detaljnije govoriti o mogućnostima za obrazovanje i učenje koje su rezultat promjena uslijed razvoja novih medija i društava.

3. Novi mediji - novi učitelji – nove mogućnosti

Novi mediji stvorili su novo obrazovno okruženje. Od vremena kada je Jan Amos Comenius napisao Veliku didaktiku 1632. godine u kojoj je upozoravao na nedostatke učenja samo iz knjiga za razliku od učenja promatranjem okoline i kada je Maria Montessori predstavila svoj pedagoški koncept 1908. godine stimulatívno obrazovno okruženje značajno se promijenilo. Ono danas zahtijeva novu perspektivu i nudi nove mogućnosti te se javlja potreba za prihvaćanjem novih metodoloških pristupa i pristupa cjeloživotnom podučavanju i znanju (Matijević, 2014: 3291), što su dokazala i istraživanja koja su potvrdila da je djelotvorniji prijenos znanja uporabom novih medija, nego samo tradicionalnim učenjem (Žiljak, 2005: 229). Ta misao sadržana je i u definiciji da znanje „nije jednostavan koncept već fluidni miks uokvirenih iskustava, vrijednosti, kontekstualnih informacija i stručnih uvida koji čine okvir za ocjenjivanje i inkorporiranje novih iskustava i informacija“ (Đula, 2010: 225).

Još je Jürgen Habermas (1975: 179) prepoznao znanje kao instrumentalno djelovanje koje se sastoji od tri podsistema: ekonomije, znanosti (znanje) i tehnike (tehnologije) koje je razlikovao od komunikacijskog djelovanja koje je otvoreno i izvan granica djelovanja tehnika. Kao što je rečeno u prethodnom poglavlju, novi mediji su zaslužni za protok gotovo svih informacija u nekom društvu, prisutni su u svakom aspektu čovjekova života, a njihovi učinci i mogućnosti su multidimenzionalni. Stoga percepcija i znanje o svijetu često ovise o načinu na koji mediji konstruiraju stvarnost. Njihovi učinci mogu biti pozitivni i negativni, a najviše „pogađaju“ djecu i mlade jer oni još nemaju dovoljno razvijene medijske kompetencije. Odnos između djece i medija je poseban, no često prožet brojnim mitovima bez dokaza i empirijskih istraživanja pa se tako medije često optužuje da su „elektroničke dadilje“. U tezama koje nastoje potvrditi da je djeci medijska kompetencija prirođena ili onima koja smatraju djecu pasivnim žrtvama medija zaboravlja se uzeti u obzir način proizvodnje i prodaje tehnologija na kojima se temelji razvoj novih medija te način korištenja tih medija. Mogu li novi mediji biti novi učitelji, pita Ivan Uldrijan (2011: 179-180).

Uzimajući u obzir pretpostavku da mediji utječu na oblikovanje vrijednosti i stavova od djetinjstva u njihovim rukama je velika moć. Cilj proizvođača medijskih sadržaja je profit pa je u programu i na portalima većinom zastupljen senzacionalizam, teme sukoba te bogatih i slavnih što potiče na kupnju i klikove, dok obrazovni sadržaj ne donosi zaradu. Stoga novi mediji svojim sadržajima oblikuju okruženje novih vrijednosti za djecu i mlade. Navedeno ukazuje na potrebu medijskog odgoja i mijenjanje uloge medija u ulogu učitelja.

Rezultat takvog odgoja je „mogućnost samostalnog kritičkog promišljanja i djelovanja u svijetu medija“ (Uldrijan, 2011: 184).

No, za učenje s pomoću novih medija potrebno je više discipline nego za učenje u razredu, posebno ako se u obzir uzme to da je razlika u postotku onih koji upišu i završe obrazovne programe preko novih medija još uvijek velika (Anderson, 2015). Međutim, negativni demografski trendovi i starenje populacije u Europi i općenito u zemljama u razvoju „dovodi u pitanje dugoročnu održivost financiranja obrazovnih sustava“ te se obrazovne politike usmjeravaju sve više prema starijima (Scholte, Albrow prema: Rajić, 2011: 264-266). Uloge sudionika u tom procesu obrazovanja i učenja koji se odvija preko novih medija su nove kao i mogućnosti koje se pružaju (McQuail, 2005: 139).

3.1. Uporaba novih medija u obrazovanju: mogu li novi mediji zamijeniti učitelje?

Novi mediji su važan element "industrije znanja", koji uz edukaciju, istraživanja, IKT i informacijske usluge oblikuju to društvo razmjenjujući točne podatke, koncepte i ideje (Machlup, 1973: 14). Uporaba novih medija u obrazovanju je svakim danom sve više prisutna što dovodi do potrebe za edukacijom svih sudionika u obrazovnom sustavu (Beqiri, Tahiri, 2014: 93) i mijenjanjem uloge nastavnika s prenošenja znanja na poznavanje suvremenih medija (Šego, 2009: 73). Osim toga, oni postaju podupiratelji u procesu učenja i obrazovanja uporabom novih medija jer ih koriste za pribavljanje edukacijskih materijala, to jest u svom radu ih gotovo stalno koriste za podučavanje. Dakle, pretpostavlja se da oni trebaju biti samopouzdana i kvalificirani kreatori *online* sadržaja. Stoga je potrebno obrazovati same nastavnike kako bi mogli osigurati kvalitetno obrazovanje uporabom novih medija (Britland, 2013) te postati vodiči, mentori i medijatori u obrazovnom procesu (A Memorandum of Lifelong Learning, 2010: 7).

Optimalna uporaba novih medija za obrazovanje i učenje treba odgovarati izazovima povećanja kvalitete i pružiti svima jednaku mogućnost za obrazovanje te povezati znanja s trendovima i pitanjima vezanima uz tehnologiju, društvo i pripadajuće promjene u kurikulumu⁵ (Beqiri, Tahiri, 2014: 91).

⁵ „Kurikulum je skup aktivnosti koji se vezuju uz definiranje obrazovnog programa ili programa osposobljavanja. Uključuje definiranje obrazovnih ciljeva, sadržaja, metoda (uključujući ocjenjivanje) i materijala te organizaciju

Stvarajući obrazovne sadržaje i platforme, novi mediji utječu na širenje znanja te odgajaju publiku što se odražava na donošenje odluka i ponašanje. Obrazovna funkcija novih medija često se temelji na personaliziranom pristupu zahvaljujući razvoju i mogućnostima koje nude nove tehnologije. Takav pristup rezultira:

- a) selektiranjem informacija prema preferencijama i interesima, te
- b) zadovoljenje potreba poput opuštanja i potrebe za učenjem (Ivanišin, 2010: 53).

Jasno je da novi mediji i tehnologija imaju nezamjenjivu ulogu u društvima znanja jednako kao i nastavnici (Šego, 2009: 73). Primjena novih medija u obrazovanju omogućuje veću kvalitetu vrednovanja obrazovanja i manji utrošak vremena nastavnika. Na primjer, preko platformi za učenje moguće je izraditi testove koji će biti automatski ocijenjeni i dati polaznicima brzu povratnu informaciju. Nastavnici često sami izrađuju takve testove za svaku lekciju koji se mogu ispunjavati više puta. Bez novih medija i tehnologija to bi bilo gotovo nemoguće zbog ograničenog vremena nastave. Zahvaljujući tehnologiji omogućeno je i adaptivno iskustvo i već spomenuti personalizirani pristup učenju pri čemu svaki polaznik nekog obrazovnog programa preko novih medija dobiva prilagođene materijale i zadatke na temelju vrednovanja njegova znanja (Jugo et al., 2012: 155).

Dakle, nastavnici su potrebni ne ikad kako bi podučavali o razumijevanju procesa te vodili i usmjeravali učenje preko novih medija. Stoga je potrebno da se brzo prilagode novim okolnostima ili će se, „uskoro naći u situaciji kad će svojim učenicima govoriti na posve drugom jeziku“ (Kink, 2009: 223). Uloga nastavnika više nije usmjerena samo na prenošenje znanja, nego na stvaranje poticajne okoline za učenje (eng. *learning environment*, njem. *Lernumgebung*) u kojoj su oni savjetnici, animatori i pomoćnici pri odabiru strategije učenja, posebno u cjeloživotnim obrazovnim programima. Uporaba novih medija, pritom, treba potaknuti na učenje, omogućiti uspješno učenje i njegovo vrednovanje. No, to ne znači da je kvaliteta obrazovanja njihovom uporabom automatski povećana. Povećanje kvalitete obrazovanja uporabom novih medija ovisi o tome kako se ti mediji upotrebljavaju, a ne o samom mediju (Rodek, 2011: 17-19).

osposobljavanja poučavatelja (Agencija za obrazovanje odraslih (2009.) *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, str. 123).

3.2. Budućnost učenja: virtualne učionice u ulozi škola

Neki teoretičari smatraju da budućnost učenja nije povezana uz jedan specifičan uređaj budući da se tehnologija konstantno mijenja i napreduje. Na primjer, mobilni uređaji polako dobivaju sve značajnije mjesto u učenju i obrazovanju, a prije samo nekoliko godina to je bilo teško i zamisliti. Ono što se može zaključiti iz tog razvoja je da će obrazovanje u budućnosti biti temeljeno na pristupu i suradnji te će biti dostupno svugdje. Podučavanje i učenje će biti društveno. Temelji za to postoje već danas, a primjer su masivni, otvoreni, *online* tečajevi (*massive open online courses* – MOOC) i takozvani *cloudovi* koji će funkcionirati bez obzira na stanje tehnologije. Preko *clouda* će nastavnici moći ocjenjivati i postavljati sadržaje, a učenici će imati trenutni pristup ocjenama, moći će komentirati i raditi preko bilo kojeg uređaja koji ima pristup internetu. Za to će školama i ostalim obrazovnim ustanovama trebati pouzdan i brz pristup internetu. Dakle, infrastruktura je ključna za razvoj novih trendova u obrazovanju. Učionice će, stoga, postati virtualne. Novi mediji i tehnologija će biti integrirani u svaki dio škole pa tako i u dječja igrališta, dvorane i školske izlete. Svi dionici toga procesa bit će umreženi, a učionice će koristiti sve manje papira. Uostalom, cijeli svijet će biti učionica jer će učenici moći učiti bez obzira na vremenske i prostorne barijere, a u istim uvjetima će nastavnici moći podučavati. Podučavanje i učenje bit će neovisnije (Britland, 2013).

Međutim, nedostatak prisutnosti nastavnika može predstavljati problem u takvom obrazovnom okruženju budućnosti. Uostalom, ne žele svi učiti u izolaciji slijedeći *online* upute i lekcije. Stoga neki teoretičari i vizionari postavljaju pitanje može li se društvena komponenta učenja integrirati i u učenje koje koristi nove medije? Nezaustavljiv razvoj tehnologije odgovara potvrdno - postoji društveni kontekst u kojem je to moguće. Na primjer, webinar, virtualne učionice, video učenje i društveni mediji mogu u jednoj mjeri nadoknaditi nedostatak nastavnika (Addison, 2010). Zadaća je na njima da iskoriste nove medije na najbolji način, a ne da se odupiru njihovom korištenju u podučavanju (March, 2006: 14). Razvoj tehnologije i novih medija pojednostavljuje način njihova korištenja pa nastavnici bez obzira na predznanje mogu stvarati virtualne učionice i unikatne platforme za učenje (Matasić, Dumić, 2012: 145). Budućnost učenja i obrazovanja je, dakle, teško zamisliti bez novih medija, interneta, personaliziranih sadržaja i sadržaja na zahtjev (Addison, 2010) te virtualnih učionica koje nude sve, uvijek i svugdje (*www: whatever, whenever, wherever*) (March, 2006: 14).

3.3. Pozitivni učinci novih medija na učenje i obrazovanje

Nova IKT i novi mediji određuju novo povijesno razdoblje globalnoga komunikacijskog društva – društva znanja⁶. Ubrzani razvoj novih medija, komunikologije, interneta i općenito konvergencija medijskih sadržaja stvorile su „građane interneta“ (*Citizens of Internet*) koji uče iz *online* okruženja. Proizvođači medijskih sadržaja i novih tehnoloških uređaja reagiraju na hibridne medijske tehnologije te nude sofisticirane načine učenja čime utječu na društvene promjene, a novi mediji i tehnologija koja se koristi za učenje imaju nezaustavljive učinke na čovjeka i društvo (Plenković, 2012: 108-110). Oni mogu biti negativni i pozitivni. S jedne strane, nove medije se smatra sredstvima „masovnog zatupljivanja“, a s druge strane sredstvima „kulturne revolucije“ jer prenose informacije i znanja na nov, kreativan način. Stoga su novi mediji i njihovi edukativni sadržaji „izazov tradicionalnim metodama poučavanja“. Osobe koje uče i obrazuju se uporabom novih medija trebaju poznavati pozitivne i negativne učinke njihove uporabe kako bi ih znali učinkovito koristiti jer novi mediji trebaju biti „sredstva intelektualnog i emocionalnog rasta, a ne izolacije (Šego, 2009: 62, 69).

Pozitivni učinci učenja preko novih medija su:

- a) mogućnost upravljanja vlastitim vremenom i prostorom u kojem se uči jer se temelji na odnosu jedan-na-jedan,
- b) ušteda na troškovima zbog korištenja resursa koji se ponovno mogu iskoristiti,
- c) ušteda vremena zbog mogućnosti učenja kod kuće ili na poslu,
- d) mogućnost kontinuiranog učenja u svim razdobljima života – cjeloživotno učenje i obrazovanje (Addison, 2010).

Kako je došlo do razvoja programa cjeloživotnog obrazovanja te koja je uloga novih medija u njemu, objasniti ćemo u sljedećem poglavlju.

⁶ „Društvo čije su aktivnosti i napredak većinom temeljeni na proizvodnji, distribuciji i uporabi znanja. To je društvena zajednica u kojoj je znanje jedna od najvažnijih vrijednosti, u kojem je znanje glavni pokretač gospodarskog i društvenog razvoja, u kojem društvo ulaže u znanost i razvoj stručnjaka“ (Agencija za obrazovanje odraslih, (2009.) *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, str. 117).

4. Razvoj cjeloživotnih obrazovnih programa uz razvoj novih medija

Cjeloživotno obrazovanje počinje se ubrzano razvijati u Europi 90-ih godina prošloga stoljeća kao odgovor na ekonomsku krizu i povećanu nezaposlenost kada se „pomiče fokus s obrazovanja, koje je institucionalizirani i organizirani proces, na cjeloživotno učenje koje uključuje sve oblike učenja u svim životnim okolnostima“ (Jukić, Ringel, 2013: 26). Od tada u Hrvatskoj oko 10.000 osoba godišnje promijeni zanimanje kroz programe cjeloživotnog obrazovanja (Erceg prema: Jukić, Ringel, 2013: 33). Definicija cjeloživotnog obrazovanja nije univerzalna i razlikuje se ovisno o instituciji i zemlji. Važno je naglasiti i to da cjeloživotno obrazovanje nije isto što i cjeloživotno učenje. Dok je cjeloživotno učenje (Puljiz i Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 41)

„kontinuirani proces učenja koji omogućava svim pojedincima, od ranog djetinjstva do starosti, prihvaćanje i obnavljanje znanja, vještina i sposobnosti u različitim razdobljima njihova života i u mnoštvu okruženja učenja, i formalnog i neformalnog, za potrebe povećavanja njihova osobnog razvoja, mogućnosti zapošljavanja i poticanje aktivnog sudjelovanja u demokratskom društvu“

definicija cjeloživotnog obrazovanja glasi (Kitić i Miljak, 2012: 54):

„Cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva stjecanje i osuvremenjivanje svih vrsta sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija od predškole do razdoblja nakon umirovljenja te promicanje razvoja znanja i sposobnosti koje će omogućiti građanima prilagodbu „društvu znanja“ i aktivnom sudjelovanju u svim sferama društvenog i gospodarskog života te na taj način utjecanje na vlastitu budućnost“.

Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća samoorganizirano učenje, a cjeloživotno učenje je širi pojam koji uključuje i nenamjerno, spontano stjecanje znanja, a država ga pritom može više ili manje podupirati (Puljiz i Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 115). Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća: formalno obrazovanje (npr. fakultetsko), neformalno (npr. usavršavanje vještina) te informalno, to jest razmjenu znanja (Kitić, Miljak, 2012: 55). Danas se na području Europske unije⁷ uspješno realizira veliki broj programa cjeloživotnog obrazovanja, a prepoznatljivi su pod nazivima „Comenius“ - za područje predškolskog i školskog obrazovanja, „Erasmus“ - za visokoškolsko obrazovanje, „Leonardo da Vinci“ - za obrazovanje u struci i druge oblike osposobljavanja, „Grundtvig“ - za obrazovanje odraslih, „Transversal“ - za učinkovitost podrške programa u inoviranju znanja, te „Jean Monnet“ - za promicanje EU na međunarodnom planu (Puljiz, Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 14).

⁷ U daljnjem tekstu upotrebljavat će se kratica EU.

Razvoj programa cjeloživotnog obrazovanja odvija se paralelno s razvojem novih medija, a korištenje novih medija u tom razvoju omogućuje brz pristup znanju i upravljanje znanjem kako bi se ono moglo efikasno primjenjivati. U tom procesu upravljanja znanjem razlikuju se tri pristupa:

- a) evolucijski – odnosi se na pružanje potpore polaznicima programa te korištenje tehnologije i novih medija,
- b) kulturološki – naglašava se potreba za promjenom te se inzistira na obrazovanju, kreativnosti i inovaciji, te
- c) tehnološki – naglasak je na boljem pristupu informacijama poput hyperlinkova i baza podataka, a ključno je korištenje IKT-a, interneta i softvera.

Dakle, upravljanje znanjem zahtijeva ljude i tehnologiju što omogućava prikupljanje, prijenos i distribuciju znanja, a uporaba te tehnologije korištenjem novih medija pomaže u brzom i jednostavnoj razmjeni znanja. Na primjer, videokonferencije prenose zvuk i sliku bez osobne komunikacije. Cjeloživotni obrazovni programi koji koriste nove medije prenose i distribuiraju znanje preko platformi i baza podataka koji pohranjuju dokumente i materijale pa se oni mogu ponovo koristiti i oblikovati prema individualnim potrebama i potrebama budućih programa. Prema tome, ključni faktori programa cjeloživotnog obrazovanja su: infrastruktura, razvoj područja ključnih znanja te povezivanje i razmjena znanja (Đula, 2010: 225-236). Efikasno i kreativno upravljanje znanjem čini život bogatijim i kvalitetnijim (Šego, 2009:61) pa je cjeloživotno obrazovanje ključ za obogaćivanje čovjeka i društva (Jukić i Ringel, 2013: 33).

4.1. Cjeloživotno obrazovanje za napredak pojedinca i društva

Za razvoj društva važan preduvjet su resursi i njihova učinkovita alokacija, a najvažniji resurs jedne zemlje su ljudi. Kontinuirano ulaganje u njihov razvoj i kvalitetu temelj je razvoja svakog nacionalnog gospodarstva pri čemu je obrazovanje prvi čimbenik koji to osigurava. U Hrvatskoj je još uvijek uočena nedovoljno razvijena svijest o važnosti obrazovanja, a sve veća konkurentnost u Europi nameće potrebu za stalnim ulaganjem u stvaranje društva znanja. Država za obrazovanje izdvaja pritom 4 posto BDP-a, te samo oko 15 posto stanovnika ima završenu višu, visoku školu ili fakultet, a nakon 34. godine zaposleni prestaju učiti (Plantić, 2005: 93-95). Dakle, može se zaključiti da su promjene i unaprjeđenje sustava potrebni, a glavna pitanja povezana s tim promjenama su: tko, što i kako podučava.

„Uzme li se u obzir činjenica da se količina znanja udvostručuje za desetak godina, tada se poraznim čini to da je sustav cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj još u začecima“ (Platnić, 2005: 97).

Dok u Europi oko 20 posto stanovnika nije vješto u čitanju i računanju, a svaki treći ne poznaje IKT, u Hrvatskoj dvostruko više njih (40 posto) u dobi između 25 i 65 godina nije nikada uključilo računalo. Istodobno, većina ih nije ni zainteresirana za edukaciju u tom području i savladavanje tih vještina. Podatak od samo 2,5 posto odraslih građana u Hrvatskoj koji sudjeluju u nekom programu cjeloživotnog obrazovanja potvrđuje nedostatak svjesnosti o važnosti obrazovanja, pokazalo je izvješće Europske komisije. Na razini Europe, manje od 20 posto građana sudjeluje u programima cjeloživotnog obrazovanja, a čak 80 posto njih nije ni zainteresirano za njih. Među njima su najmanje zainteresirani građani s niskom razinom obrazovanja. Europska komisija pritom smatra da je stupanj obrazovanja važan indikator ljudskog kapitala u društvu pa se vještine trebaju obnavljati i dopunjavati, u protivnom one zastarijevaju. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih smatra da Hrvatska ima dobru obrazovnu infrastrukturu za razvoj programa cjeloživotnog obrazovanja, ali joj nedostaje rješenje za financiranje takvih programa pa se teško može uspoređivati s ostalim zemljama Europe. Različite programe cjeloživotnog obrazovanja nudi 546 ustanova u Hrvatskoj, a to su programi redovitog obrazovanja ili oni namijenjeni stjecanju određenih vještina (Bratolja Martinović, 2015). Organizacije za cjeloživotno obrazovanje svakome trebaju pružiti:

- a) nadogradnju i usavršavanje znanja, vještina i sposobnosti u svim životnim razdobljima,
- b) jednakost pristupa i uspjeha u cjeloživotnom učenju na razini sposobnosti i želja pojedinca, te
- c) prava na priznanje stečenih kompetencija (Puljiz, Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 41).

Kao posljedica globalizacijskih trendova, programe cjeloživotnog obrazovanja ne nudi više samo država, nego i privatne organizacije koje su stvorile „tržište obrazovnih usluga“ na kojem posluju ustanove: a) koje obrazuju, b) koje nude obrazovne sadržaje (materijale), c) koje osiguravaju infrastrukturu (računalni hardver i obrazovni softver), te d) ustanove koje pružaju usluge testiranja, instrukcija i profesionalnog razvoja (Rajić, 2011: 267).

Glavna zadaća tih ustanova je poticanje interesa za neovisnom edukacijom i izgradnja pojedinca koji će težiti konstantnom cjeloživotnom učenju koje je nezamislivo bez učenja o IKT-u i novim medijima (Baqiri i Tahiri, 2014: 97). Zbog zahtjeva tržišta obrazovnih usluga programi cjeloživotnog obrazovanja sve više koriste IKT i nove medije, pa su informacijska i medijska pismenost postali nužni preduvjeti za sudjelovanje u takvim programima (Rajić, 2011: 267). Primjer za to je EPALÉ projekt koji je razvio e-platfomu namijenjenu polaznicima programa cjeloživotnog obrazovanja u koji se 2014. godine, među 30 zemalja Europe, uključila i Hrvatska. Cilj ovog projekta je senzibilizirati institucije, poslodavce, udruge, učilišta i provoditelje politika takvih programa o tehnologijama u cjeloživotnom obrazovanju (Bratonja Martinović, 2015.) koje mogu biti oruđe koje svima omogućava jednaku priliku za učenje i razvoj - na primjer stanovnicima u izoliranim i nerazvijenim područjima (A Memorandum of Lifelong Learning, 2000: 7, 10).

Sonja Vrban (2014: 46-52) smatra da kvalitetni programi cjeloživotnog obrazovanja određuju razvoj i napredak društva te su istovremeno uvjetovani društvenim, političkim i ekonomskim prilikama u tom društvu. Stoga se programi cjeloživotnog obrazovanja trebaju konstantno mijenjati i prilagođavati, to jest potrebno ih je brendirati jer:

„polaznici žele kvalitetno obrazovanje u uglednoj instituciji koja se dokazala izvrsnošću usluge i kompetencijama predavača. Žele znati da su konkurentni na tržištu i da im stečena znanja jamče uspjeh na profesionalnoj razini, dok se na osobnoj žele osjećati samouvjereno, kompetentno i doraslo svim izazovima.“

Brendiranje obrazovanja temelji se na stvaranju odnosa s dionicima obrazovnog procesa te na činjenici da su svi članovi društva uključeni ili trebaju biti uključeni u taj proces. Primjer obrazovne institucije sa snažnim brendom je Harvard s kojim se povezuju asocijacije poput uspjeha i intelekta što povećava njegovu vrijednost i reputaciju. Brendiranje u cjeloživotnim programima obrazovanja sve češće naglašava uporabu novih tehnologija i medija (*smart university*), a jedan od modela je e-učenje o kojem će se govoriti u sljedećem poglavlju.

Istraživanje Johna Fielda iz 2012. godine pokušalo je dokazati da se učinci cjeloživotnog obrazovanja na čovjekov život mogu mjeriti, a varijable koje su uzete u obzir bile su: ekonomski učinak, učinak na blagostanje i učinak na širu zajednicu. Ekonomski učinak odnosio se na prihode i zaposlenost. Rezultati istraživanja pokazali su da nezaposlene osobe koje završe neki program cjeloživotnog obrazovanja brže nađu posao, a oni koji usavrše stručna znanja unutar takvog programa uglavnom dobiju povišicu.

No, to je rjeđe što je osoba bliže mirovini. Blagostanje pojedinca podrazumijeva dobro zdravlje, društveni angažman te samopouzdanje što indirektno dovodi do pozitivnih ekonomskih učinaka. Istraživanja su i u tom polju pokazala pozitivnu povezanost između blagostanja i cjeloživotnog obrazovanja. Neki od negativnih učinaka cjeloživotnog obrazovanja koji se povezuju s blagostanjem mogu biti povećani stres i nervoza te anksioznost ako su polaznici prije imali negativna iskustva tijekom školovanja, na primjer strah od autoriteta. No, općenito je dokazano da su dugoročni učinci cjeloživotnog obrazovanja pozitivni za pojedinca i širu zajednicu (Field, 2012: 887-897).

Tržišta razvijenih zemalja streme povećanju ulaganja u ljudski kapital, to jest traže osobe koje su spremne učiti cijeli život kako bi obrazovanje imalo pozitivan ekonomskih učinak i na cjelokupno gospodarstvo (Jukić i Ringel, 2013: 26). Dakle, pojedinac sam ima vodeću ulogu u stvaranju društva znanja sudjelujući u programima cjeloživotnog obrazovanja (A Memorandum of Lifelong Learning, 2000: 7, 10). Na primjer, povećanje nezaposlenosti nakon ekonomske krize 2008. godine značilo je povećanje konkurencije za radno mjesto. Ulaganje u vlastito obrazovanje može u takvim situacijama donijeti prednost pri zapošljavanju (Kitić, Miljak, 2012: 55).

Karakteristike cjeloživotnog obrazovanja s obzirom na njegove učinke su:

- a) to nije jednokratno učenje nego trajna edukacija i razvijanje angažiranosti u svim dobnim skupinama,
- b) povezanost sa stalnim promjenama i znanja koja nisu konačna,
- c) u tijeku s raznim znanstvenim, tehničkim, ekonomskim, obrazovnim i drugim dostignućima,
- d) uključenost svih ljudi bez obzira na dob pri čemu je čovjek glavni pokretač i korisnik svog napretka, a njegova moć je uvjetovana stalnim učenjem i razvojem sposobnosti učenja (Uzelac, Vujičić: 2008: 3).

Iz svega navedenog u ovom poglavlju, može se zaključiti da bi strategije cjeloživotnog obrazovanja trebale osigurati:

- a) mogućnost potpunog i stalnog pristupa učenju s ciljem stjecanja i obnavljanja vještina u društvima temeljenim na znanju,
- b) porast ulaganja u ljudske resurse,
- c) razvijanje metoda učenja i podučavanja,

- d) razumijevanje i vrednovanje sudjelovanja u takvim programima, posebno u neformalnim i informalnim programima,
- e) jednostavan pristup kvalitetnim informacijama vezanim uz takve programe u cijeloj Europi i tijekom cijelog života,
- f) mogućnost cjeloživotnog učenja u mjestima stanovanja uporabom IKT-a (Puljiz, Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 72-73).

4.1.1. Cjeloživotno obrazovanje odraslih osoba

Iako se programi cjeloživotnog obrazovanja često poistovjećuju s obrazovanjem odraslih, oni nisu namijenjeni samo odraslim osobama, nego svima, bez obzira na dob, počinju obveznim školovanjem i traju cijeli život (Puljiz i Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 115). Obrazovanje odraslih, pak, definira Zakon o obrazovanju odraslih (2007: članak 1) kao

„(1) cjelinu procesa učenja odraslih namijenjenih:

- ostvarivanju prava na slobodan razvoj osobnosti,
- osposobljavanju za zapošljivost: stjecanju kvalifikacija za prvo zanimanje, prekvalifikaciji, stjecanju i produbljivanju stručnih znanja, vještina i sposobnosti,
- osposobljavanju za aktivno građanstvo.

(2) Polaznik takvog programa je osoba koja ima navršenih 15 godina.

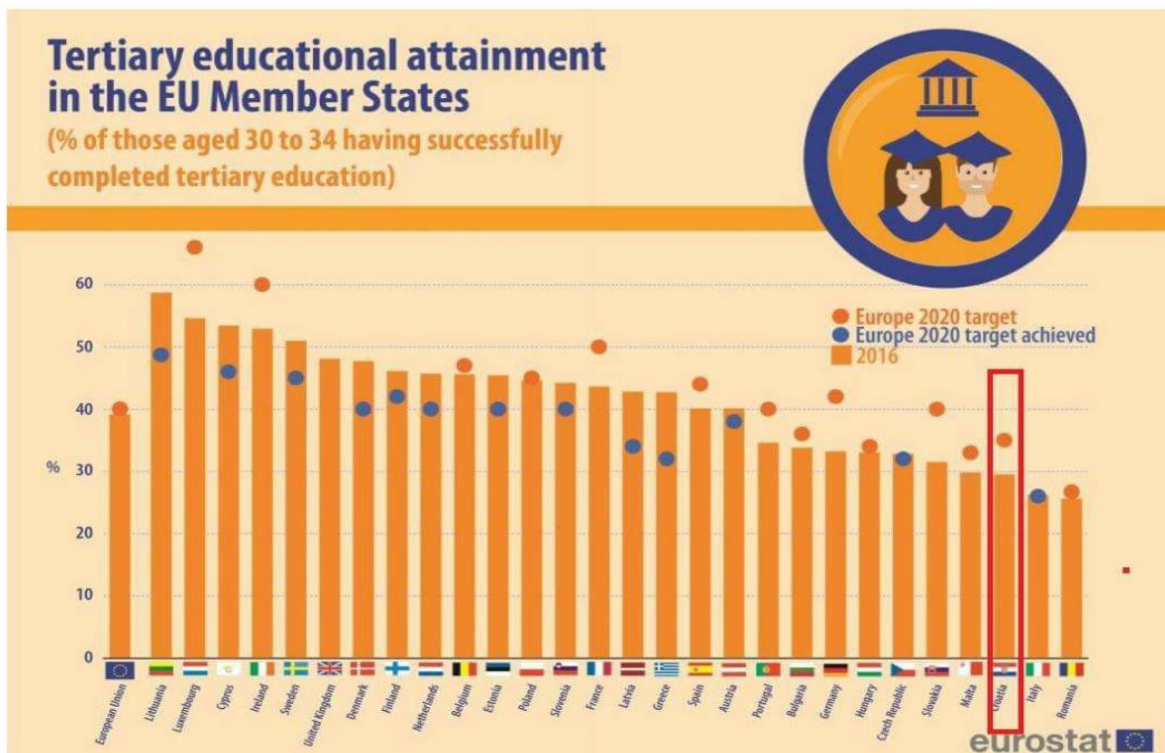
Pojam obrazovanja odraslih nema isto značenje u svim zemljama, a poteškoće u izjednačavanju značenja pojma javljaju se zbog: određivanja polaznika i njihove dobi s obzirom na vrstu programa. U Hrvatskoj se obrazovanje odraslih provodi više od sto godina, a važan doprinos dan je objavom Strategije obrazovanja odraslih koju je Vlada donijela u studenom 2004. godine, te osnivanjem Agencije za obrazovanje odraslih (Puljiz, Živčić, Agencija za obrazovanje odraslih, 2009: 14, 19). Oblici provođenja programa za obrazovanje odraslih su: školovanje i doškolovanje, prekvalifikacija, osposobljavanje i usavršavanje (Jukić i Ringel, 2013: 26-27).

Prema najnovijim podacima iz lipnja 2017. godine na razini EU najveći broj programa za obrazovanje odraslih (od 25. do 65. godine) odnosi se na društvene znanosti, ekonomiju i pravo, a najmanje na programe za obrazovanje u područjima edukacije, korištenja računala i računalstva te agrikulture i veterine. U odnosu na 2007. godinu sva navedena područja zabilježila su pad broja polaznika. Sljedeća slika prikazuje postotak ljudi između 30 i 34 godine koji su uspješno završili neki od programa visokog obrazovanja tijekom 2016. godine.

Na slici se vidi da je postotak takvih ljudi u Hrvatskoj bio gotovo 30 posto, što je manje od europskog prosjeka koji je iznosio gotovo 40 posto.

Cilj koji je postavila EU za Hrvatsku do 2020. godine još nije dostignut, a on iznosi barem 35 posto ljudi između 30 i 34 godine koji su završili program visokog obrazovanja, dok je cilj za 2020. na razini cijele EU taman dostignut (EUROSTAT, 2017).

Slika 1. Postotak osoba između 30 i 34 godine koje su završile visoko obrazovanje na razini Europske unije



Izvor: EUROSTAT (2017.) http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics_-_characteristics_of_education_and_training

Sljedeće poglavlje pokušat će dati odgovore koji će se odnositi na moguće razloge zaostajanja Hrvatske za EU u cjeloživotnom obrazovanju i obrazovanju odraslih te će se predstaviti mogućnosti koje bi mogle pomoći u poboljšanju takvoga stanja i napretku pojedinca i društva pohađanjem programa cjeloživotnog obrazovanja.

4.2. Što o cjeloživotnom obrazovanju kažu građani?

Cjeloživotno obrazovanje implicira da se učenje proteže „od kolijevke do groba“, to jest da je ugrađeno u sve faze života pojedinca: od škole do radnoga mjesta, od doma do zajednice, a njegovo provođenje se najčešće veže uz obrazovne institucije i ustanove.

Osim spomenutih negativnih demografskih trendova, starenja stanovništva te novih zahtjeva na promjenjivom, ekonomskom tržištu, kulturni pluralizam je još jedan faktor zbog kojeg je cjeloživotno obrazovanje postalo važno u globaliziranom svijetu (Green, 2002: 613). Stoga se javlja potreba za regulacijom obrazovnih politika na razini država i regija koje će regulirati sve aspekte procesa obrazovanja i rezultata edukacije. Smatra se da programi cjeloživotnog obrazovanja daju najefikasnije rezultate kada se provode decentralizirano jer su regulatori tako bliži lokalnim potrebama pa je i prepreka manje (Green, 2002: 620). No, s obzirom na to da se cjeloživotno obrazovanje u svijetu razvija tek posljednjih 40 godina, a u Hrvatskoj i manje, neke prepreke na putu su:

- a) financijske jer u Hrvatskoj ljudi sami plaćaju cijenu pohađanja programa (Bratonja Martinović, 2015.)
- b) nedostatak navika jer nakon duljeg perioda prekida formalnog obrazovanja ljudi izgube naviku učenja,
- c) nedostatak motivacije i interesa koji se formiraju i intenziviraju obrazovanjem te se razvijaju učenjem (Đula, 2010: 231), te
- d) nedostatak svijesti o važnost cjeloživotnog obrazovanja (Jukić i Ringel, 2013: 34).

Bez obzira na prepreke, cjeloživotno obrazovanje nudi brojne mogućnosti, a teoretičari među njima ističu: a) povećanje konkurentnosti na tržištu rada i zapošljivost, b) distribuciju i razmjenu znanja, c) osobno unaprjeđenje (Đula, 2010: 237), te d) društvenu uključenost (Jukić i Ringel, 2013: 26), a one proizlaze iz kvalitetnih obrazovnih politika (Green, 2002: 612). Europske politike cjeloživotnog obrazovanja temelje se na zajedničkim ciljevima i različitim pristupima u razvoju pojedinca, razvoju društva u smislu smanjenja nejednakosti i razvoju gospodarstva. Među europskim politikama i strategijama koje se bave mogućnostima i prilikama cjeloživotnog obrazovanja ističu se: izvještaj Europske komisije *Teaching and Learning: towards a Learning Society* iz 1996. (Green, 2002: 612), izvještaj UNESCO-a *Learning to be*, Bijeli dokument Europske komisije iz 1995. godine koji posebno govori o utjecaju informatičkog društva i novih tehnologija na važnost cjeloživotnog obrazovanja,

OECD-ova konferencija „Cjeloživotno učenje za sve“ iz 1996. godine, Lisabonski proces koji ističe kvalitetu, sadržaj, dostupnost i otvorenost te učinkovitost cjeloživotnog obrazovanja te Memorandum o cjeloživotnom obrazovanju iz 2002. godine koji ima za cilj stvaranje aktivnog građanstva preko programa cjeloživotnog obrazovanja.

Ciljne skupine obuhvaćene tim politikama i strategijama su donositelji odluka, kreatori obrazovnih politika, poduzetnici i partneri na koje se utječe (Žiljak, 2005: 225-233).

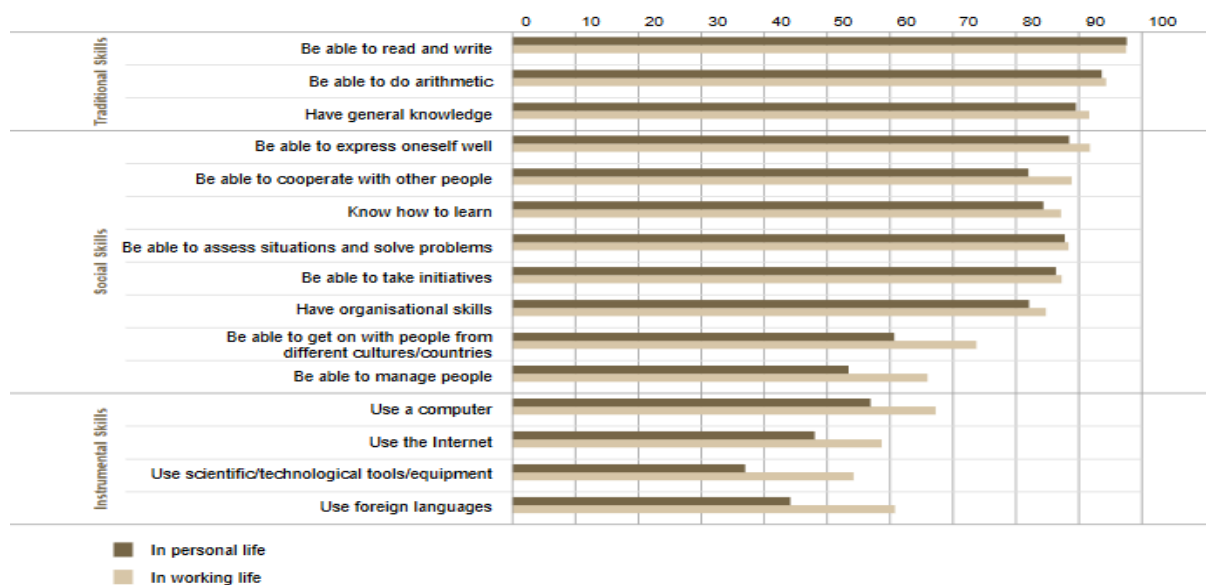
Građani o mogućnostima i cjeloživotnom obrazovanju

Istraživanje mišljenja građana Europske unije iz 2003. pokazalo je da 90 posto njih smatra da je cjeloživotno obrazovanje važno, dok 45 posto njih misli da je ono namijenjeno samo onima koji nisu bili uspješni u obrazovanju. Ljudi koji su nezaposleni u većoj mjeri smatraju da cjeloživotno obrazovanje pomaže u izbjegavanju nezaposlenosti nego što to misle zaposlene osobe. Također, većina ispitanika smatra da cjeloživotno obrazovanje nudi mogućnosti za sve ljude bez obzira na dob, a 45 posto njih smatra da su mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja veće za one ljude koji nisu bili uspješni u školi (European Centre for the Development of Vocational Training, 2003: 5-9).

O uporabi novih medija i tehnologija

Manje od polovice ispitanika misli da je uporaba interneta i IKT-a važna u privatnom životu, dok se više od 50 posto njih slaže da su ove vještine važnije u poslovnom životu. Istovremeno, samo oko polovice ih smatra da su osobno vješti u korištenju IKT-a i interneta pri čemu je manje žena nego muškaraca (European Centre for the Development of Vocational Training, 2003: 19-21). Na sljedećoj slici je prikazana percepcija građana EU o vještinama za koje smatraju da su ključna poslu i u privatnom životu.

Slika 2. Mišljenja građana EU o uporabi novih medija i tehnologija u cjeloživotnom obrazovanju



Izvor: European Centre for the Development of Vocational Training (2003.) *Lifelong learning: citizens' view*, http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf

Na slici se vidi da građani percipiraju čitanje i pisanje, aritmetiku i generalno znanje kao najvažnije vještine, posebno u poslovnom svijetu (njih preko 90 posto), dok su vještine poput znanja stranih jezika, uporabe tehnološke opreme, interneta i računala najmanje prepoznate kao važne.

O učenju i obrazovnim programima

Većina građana se slaže da najbolje uče u neformalnom okruženju: kod kuće (69 posto), s drugim ljudima (63 posto) i u slobodno vrijeme, tijekom hobija (51 posto). Formalno okruženje poput škola ili fakulteta navelo je 17 posto građana, a tečajeve 19,4 posto građana EU. To ne znači da oni uče samo u takvim okruženjima. U obzir treba uzeti i to da je mali postotak ljudi uključen u programe cjeloživotnog obrazovanja. Oko 50 posto njih je navelo da bi se uključilo u neki program obrazovanja za usavršavanje vještina s tim da bi samo 12 posto ispitanika usavršavalo vještine preko e-učenja. Više od trećine ispitanika nije i ne namjerava se uključiti u takve programe u tekućoj godini, a oni koji jesu ili žele imaju uglavnom veći stupanj obrazovanja. Među onima koji su pohađali neki program cjeloživotnog obrazovanja, samo manje od 1 posto njih nije uočilo nikakav benefit nakon završetka programa, a više od 50 posto ih je potvrdilo da je uočilo benefit od pohađanja programa na poslovnoj, društvenoj ili osobnoj

razini. Demotivirana je značajna manjina: 9 posto njih se ne bi vratilo u ništa nalik školi, 8 posto ih smatra da nisu uspješni u učenju, 11 posto ih ne zna što bi za njih bilo zanimljivo ili korisno, a 13 posto njih smatra da su prestari za učenje. Za programe im je važno da budu personalizirani, i da sami imaju mogućnost odabrati metode učenja (European Centre for the Development of Vocational Training, 2003: 21-25).

Istraživanja mišljenja građana o cjeloživotnom obrazovanju je malo, a također nedostaju osnovni podaci o broju organizacija koje nude takve programe, broju i demografskim podacima polaznika te učincima cjeloživotnih obrazovnih programa (Žiljak, 2005: 239). Predstavljeno istraživanje služilo je kao polazište za istraživanje koje je provedeno sa svrhom pisanja ovog rada, a njegovi su rezultati izloženi na kraju.

4.3. Uporaba novih medija u cjeloživotnom obrazovanju

Novi mediji u cjeloživotnom obrazovanju mogu se kombinirati kroz vizualne, auditivne, audiovizualne i multimedijalne sadržaje s ciljem motiviranja, lakšeg razumijevanja i pamćenja te dodatnog pojašnjavanja u procesu učenja. To omogućuje veću razinu samostalnog učenja (Matasić i Dumić, 2012: 145-146), a čovjek okružen raznim „tehnokulturama“ postaje prostorno i vremenski „uronjen“ u kruženje informacija (Papić et al., 2011: 84).

Slika 3. Povijesni razvoj uporabe novih medija u cjeloživotnom obrazovanju



Izvor: Matasić, I., Dumić, S. (2012.) »Multimedijske tehnologije u obrazovanju«, *Medijska istraživanja*, sv. 18

(1): str.146.

Richard Mayer (2001) također je smatrao da novi mediji i multimedija pomažu u uspješnijem učenju. On objašnjava, naime, da se naša radna memorija sastoji od dva spremnika: vizualno/prostornog i verbalno/tekstualnog pri čemu svaki ima ograničeni kapacitet. No, kada ti spremnici funkcionirali zajedno, učenje se pospješuje. Na temelju toga je odredio osam principa uporabe novih medija i multimedija u cjeloživotnom obrazovanju:

- 1) Princip multimedije – nastavni materijali koji sadržavaju slike i riječi lakše se pamte.
- 2) Princip prostorne blizine – nastavni materijali u kojima su slike i riječi blizu bolje se pamte.
- 3) Vremenska blizina – nastavni materijali u kojima se slike i riječi pojavljuju istovremeno bolje se pamte.
- 4) Princip usklađenosti – učenje je efikasnije kada se novi pojmovi pojavljuju u korelaciji s poznatim, a ne zasebno.
- 5) Princip modalnosti – učenje je efikasnije kada su sadržaji prikazani animacijom i naracijom nego iz teksta na zaslonu.
- 6) Princip redundancije – učenje je efikasnije pomoću animacije i naracije nego iz pripovijedanja, animacija i teksta na zaslonu.
- 7) Princip individualnih razlika – polaznici s manjim intelektualnim sposobnostima bolje uče iz materijala u koje se uključe efekti dizajna.
- 8) Princip direktne manipulacije – s povećanjem kompleksnosti nastavnog gradiva, povećava se utjecaj direktnog upravljanja materijalima (animacija, tempo,...).

Primjer učenja upotrebom novih medija i tehnologija je upotreba iPod-a u obrazovnim programima pri čemu polaznici mogu sami snimati videe i kreirati nastavne materijale. Programski paket iLife na iPodu omogućava snimanje filmova (iMovie), slikanje i snimanje (iPhoto), kreiranje vlastitog sadržaja na internetu (iWeb) i slično. Pritom se smatra da je jedna trećina polaznika koji koriste nove medije i tehnologije u obrazovanju „vizualni učenici“, jedna četvrtina su „auditorni“, a oko 40 posto njih su „fizički učenici“ koji žele aktivno⁸ sudjelovanje u programima (Matasić, Dumić, 2012: 148).

Dakle, novi mediji i tehnologije imaju utjecaj na osjetila u procesu učenja.

⁸ Aktivno učenje – učenje koje osigurava visok stupanj samostalnosti, nadzora nad organizacijom, tijekom i smjerom aktivnosti koje provodi učenik. Iako je po nekim shvaćanjima svako učenje aktivno, u užem smislu se pod aktivnim učenjem podrazumijeva čitanje, pisanje, raspravljanje i uključivanje u rješavanje problema, te uključivanje u aktivnosti poput analize, sinteze i evaluacije (Agencija za obrazovanje odraslih (2009.) *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, str. 123).

Jean Baudrillard (2001) je govorio da oni imaju moć tako konstruirati sliku realnosti koja će se zbog tehnika simulacije doimati stvarnijom od stvarnosti. To je, na primjer, virtualna stvarnost. Prvi simulatori leta uvedeni su 30-ih godina 20. stoljeća čime se počela dokazivati ideja o oponašanju situacija koje mogu razviti sposobnosti za suočavanje sa stvarnim situacijama. Ako čovjek želi razumjeti virtualnu stvarnost treba krenuti od shvaćanja svakodnevne stvarnosti i moguće vrijednosti virtualne stvarnosti, a to je ponovno vrednovanje stvarnosti (Pasqualetti i Nanni, 2005: 252-254). Neki drugi, pak, autori ne smatraju da su novi mediji toliko moćni u obrazovanju i učenju. Milan Matijević (2008: 84) je rekao da mediji nisu ni moćni ni nemoćni u obrazovnom procesu, nego smatra da oni mogu postati moćni samo ako pomažu u ostvarivanju ciljeva obrazovanja i učenja.

Sljedeće poglavlje govorit će upravo o relevantnosti novih medija u obrazovanju i novim oblicima učenja – e-učenju.

5. E-učenje: edukacije prilagođene „digitalnom“ čovjeku

Najglobalniji i najbrže rastući trend u obrazovanju sadašnjice je e-učenje. Istraživanja u tom području pokazuju da je 2012. godine više od milijardu ljudi učilo *online*, a do 2019. godine polovica svih obrazovnih programa će se učiti na daljinu. Europska zajednica je prepoznala važnost toga pa je 2007. godine uvela Program cjeloživotnog učenja koji obuhvaća obrazovanje od predškolske dobi do treće životne dobi te je on postao vodeći europski projekt u području učenja korištenjem novih medija (Vrban, 2014: 55-56).

E-učenje je novi koncept učenja pa o njemu još ne postoji generalno prihvaćena definicija nego ga teoretičari razlikuju s tehničkog ili pedagoškog aspekta. Pojam e-učenja može se tumačiti u užem i širem kontekstu pa tako jedna od definicija kaže da je e-učenje u užem smislu korištenje računala ili interneta za potrebe učenja, a u užem smislu e-učenje se odnosi na korištenje elektroničkih uređaja tijekom procesa učenja. Pritom je definicija u širem smislu prihvaćenija jer, osim računala, uzima u obzir i ostale stare tehnologije (npr. CD) te novije (npr. mobitel). Postoji više vrsta e-učenja:

- s obzirom na vrstu tehnologije: e-učenje temeljeno na analognim (televizija, radio) ili digitalnim uređajima (računala, mobiteli),

- s obzirom na mjesto: učenje u učionici (uz prisustvo predavača), učenje na daljinu (predavač nije prisutan) ili pomiješano (*eng. blended*) učenje (nastava u učionici nadopunjena je učenjem na daljinu,
- s obzirom na vrijeme: sinkrono (bez vremenskog odmaka) i asinkrono (s vremenskim odmakom)

Postoje dva oblika e-učenja: klasični – u kojem se sadržaj stavlja na raspolaganje korisnicima i oni ne mogu međusobno komunicirati na primjer u školama, fakultetima i ustanovama za obrazovanje odraslih, i novi – vezan uz pojavu weba 2.0 i 3D tehnologije u kojem se oblikuje okolina za informalno učenje te je moguća suradnja, razmjena materijala, blogovi i komunikacija. Radi se o umreženom učenju i temelji se na digitalnim svjetovima učenja (*digital learnings worlds*) (Rodek, 2011: 24). E-učenje je jedan od oblika učenja na daljinu koje koristi internet, multimediju i e-materijale za samostalno učenje. Ono je tradicionalnom shvaćanju učenja na daljinu dalo novu dimenziju cjeloživotnog učenja. E-učenje kao dio cjeloživotnog učenja treba početi od osnovne škole (Matasić, Dumić, 2012: 144).

Iako je e-učenje posebna forma učenja za razumijevanje i tumačenje se koriste isti teorijski pristupi kao i za tradicionalno učenje. Najpoznatiji među njima su: biheviorizam, kognitivizam, konstruktivizam i aktivizam (Bognar, 2016: 225-227).

Cilj biheviorističkog pristupa, kojeg je utemeljio psiholog Skinner, je kontrolirati cijeli proces učenja. Kako bi se to postiglo potrebno je razviti takve tehnike koje će manipulirati ljudskim potrebama. Stoga, prema ovome pristupu, svrha učenja nije zadovoljenje tih potreba, nego korištenje potreba za postizanje željenog ponašanja. U cjeloživotnim obrazovnim programima, ovaj pristup je uglavnom beznačajan jer je moderan svijet kompleksan pa su i potrebe podložne stalnim promjenama. Osim toga, ovaj pristup preferira eksternu kontrolu ljudskog ponašanja koja će voditi do nedostatka slobode (Bognar, 2016: 225).

Kognitivistička teorija učenja je bliža e-učenju nego bihevioristička te se može usporediti s razvojem novih medija i novih tehnologija. Tijekom 50-ih godina prošloga stoljeća, u vrijeme razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenici u tom području proučavali su, među ostalim, mentalne procese koje bi uređaji mogli reproducirati. Pritom su ti uređaji postali metafora za kognitivne funkcije, a mozak metafora za računalo. Osim toga, ovaj pristup učenju podržava dizajniranje edukacijskog sadržaja i proseca učenja koji su stimulirajući za učenike, ali naglašavaju važnost postojećeg znanja u tom procesu.

Pritom učitelji trebaju kontrolirati taj proces jer se smatra da je aktivnost učenika ograničena kapacitetom znanja (Bognar, 2016: 230).

Suprotno biheviorističkom i kognitivističkom pristupu u kojima učitelji imaju najvažniju ulogu tijekom procesa učenja kontrolirajući edukacijsko okruženje, sadržaj, potrebe i mogućnosti učenika, u konstruktivističkom pristupu naglasak je na neovisnim aktivnostima učenika. Ova pristup potiče razvoj kritičkoga mišljenja, postavljanje pitanja, definiranje problema, sudjelovanje u diskusijama, istraživanje i rješavanje stvarnih problema. Također, važno je osigurati iskustva koja će učenicima biti od koristi u budućnosti. Stoga, novi mediji i tehnologije otvaraju brojne mogućnosti za interakciju, suradnju i timski rad koje ovaj pristup zastupa u procesu učenja (Bognar, 2016: 230-233).

U središtu istraživanja učenja koje potiče promjene govori aktivistički pristup. Takvo učenje je sastavni dio procesa kreativnosti i uglavnom je povezano s obrazovanjem odraslih. Obrnuto od djece, odrasli imaju znanje i iskustvo u odgovornom sudjelovanju u različitim formama društvene prakse te je rezultat njihovih aktivnosti više društveno relevantan. Stoga, učenje nije priprema ili dopuna praksi, nego je njegov sastavni dio. Dakle, učenje i akcije su međusobno povezani. Osim toga, ovaj pristup zagovara važnost povratne informacije i kreativnih rješenja te interakcije s drugima kako bi se postigle željene promjene (Bognar, 2016: 234-235).

Kritičari e-učenja pojavili su se na samom početku razvoja i donijeli niz teorija o lošim učincima učenja preko računala. Najpoznatija je ona Petera Druckera (1992) koja zamjera da su novi mediji poput mrežnih tvornica sadržaja - stvaratelji socijalnih i ekonomskih nejednakosti te da ista obrazovna promjena ne djeluje jednako u bogatim i siromašnim zemaljama. Slično, istraživanje Roberta Barroa (2000) iz 1960-ih ukazalo je na razlike u „ekonomskim učincima obrazovanja muškaraca i žena, učincima razvoja humanističkih i prirodnih znanosti, različitim obrazovnim učincima u bogatim i siromašnim zemljama te odnosu obrazovne kvalitete i kvantitete“ zbog čega se zalaže za tradicionalne oblike učenja.

5.1. Obrazovanje i učenje preko ekrana i granica

U cjeloživotnim obrazovnim programima e-učenje se kombinira s tradicionalnim oblicima učenja, na primjer neposredna komunikacija s nastavnikom uporabom računala.

Stoga su se uvriježili sinonimi poput *blended learning* („mješovito“ učenje), *multi-method-learning*, *distributed learning*, *integrated learning*, a u zemljama njemačkog govornog područja govori se o „hibridnom“ učenju. Zbog širokih mogućnosti (npr. virtualni seminari, virtualni laboratoriji) e-učenje može pozitivno utjecati na organizaciju učenja. U cjeloživotnom obrazovanju e-učenje može unaprijediti samoorganizirano i informalno učenje jer je polazniku tako omogućeno da odlučuje što će učiti, kada i kako što utječe na odgovornost o uspjehu ili neuspjehu pojedinca. Da bi se to postiglo, polaznik treba znati koristiti nove medije i ovladati vještinama upravljanja računalom. S jedne strane, e-učenju se često zamjera izoliranost i usamljenost pojedinca u procesu učenja i obrazovanja kao i prenatrpanost informacijama (*information overload*), a s druge strane se smatra da e-učenje omogućuje lakše dijeljenje znanja. Virtualni kontakti povećavaju učestalost komunikacije pa komunikacija „licem u lice“ može postati kvalitetnija (Rodek, 2011: 20-22).

Prema Anni Sun i Xiufang Chenu (2016.: 160-169) postoje dvije vrste pristupa e-učenju: 1) unutar cjeloživotnih obrazovnih programa gdje pojedinci žele steći diplomu, usavršavanje ili prekvalifikaciju i 2) preko masivnih otvorenih online tečajeva (eng. MOOC) gdje su pojedinci samomotivirani za stjecanje znanja i vještina. Organiziraju ih fakulteti ili organizacije zbog povećanja dostupnosti visokog obrazovanja široj javnosti i uglavnom su besplatni. Najpoznatiji je *Coursera* – udruženje pet Sveučilišta (Princeton, Stanford, California Berkeley, Michigan-Ann Arbor i Pennsylvania). E-učenju najčešće pristupaju „netradicionalni studenti“ koji su stariji od prosječnih studenata, visoko su motivirani i orijentirani na cilj i uspjeh te imaju važnu ulogu u svojim zajednicama. Oni od e-učenja očekuju stalnu prisutnost nastavnika, interakciju s nastavnikom, drugim polaznicima i sadržajem te lako snalaženje.

U SAD-u u 2013. godini 32 % studenata je odslušalo barem jedan *online* tečaj, a gotovo svaki fakultet ili visoka škola je nudila neki e-kolegij. Studija Nacionalnog centra za statistiku obrazovanja navodi nekoliko razloga za to: fleksibilan raspored studenata, mogućnost obrazovanja dostupna svima, više dostupnih kolegija, povećanje sudjelovanja studenata. Učenje na daljinu potječe iz SAD-a kada su 1800-ih studenti i profesori Sveučilišta Chicago koji su bili na različitim lokacijama komunicirali dopisivanjem. Razvojem radija i televizije učenje na daljinu se promijenilo i počeli su se koristiti tadašnji novi mediji. Prvi potpuni e-kolegij otvoren je 1981. godine, a zahvaljujući razvoju weba potpuni online studijski smjerovi dostupni su zadnjih nekoliko desetljeća. Nakon ekonomske krize 2008. godine proračun za obrazovanje se smanjuje u većini zemalja pa mnogi fakulteti postaju sve zainteresiraniji za nuđenje programa e-učenja kako bi smanjili troškove i omogućili konkurentnost na

„poljuljanom“ tržištu rada. Pritom su neprestano suočeni s izazovom stvaranja i održavanja poticajne okoline pune povjerenja u kojoj polaznici mogu uspješno završiti programe (Sun, Chen, 2016: 157-158).

Poticajnu okolinu moguće je izgraditi s pomoću softvera za učenje na daljinu jer su lako dostupni i omogućuju potpuno audiovizualno iskustvo učenja i obrazovanja bez obzira na udaljenost. Na primjer, oni omogućavaju diskusije među većim brojem ljudi bez obzira na to što nisu svi prisutni u isto vrijeme. Učenje uz uporabu softvera i različitih platformi daje polazniku veću slobodu za odluke o učenju, iako u jednoj mjeri usporavaju komunikaciju s nastavnikom. No, polaznik nekog programa na daljinu ima uvijek pristup svim sadržajima i materijalima koji mu olakšavaju učenje (Bognar, 2016). Najpoznatija takva platforma u Hrvatskoj je Moodle. CARNet u sklopu svoje usluge Moodle omogućuje jendostavno i fleksibilno otvaranje tečajeva, edukaciju i podršku. Sadržaj i nastavno gradivo može se prilagođavati svakom polazniku koji može dobiti povratne informacije o svom procesu učenja. To povećava kvalitetu i uspješnost učenja te omogućuje širenje programa cjeloživotnog obrazovanja (Jugo et al, 2012: 155-161).

Osim stručnih platformi, danas su sve češće u upotrebi i društvene mreže za učenje na daljinu poput Facebooka, Twittera i LinkedIna na kojima se otvaraju grupe polaznika nekog programa. U njima je moguće dijeliti materijale, povezati se s kolegama, komunicirati sinkrono i asinkrono te učiti igranjem (Bognar, 2016: 235).

Tijekom razvoja platformi za učenje na daljinu i e-učenja smanjivala se prednost učenja iz knjiga. Naime, prvo se isticala mogućnost korištenja knjige bilo gdje jer osobna računala nisu bila namijenjena prijenosu, nisu bila lako mobilna. Nakon dolaska prijenosnih računala, prednost knjige bila je u tome što se sadržaj brzo i lako mogao naći, moglo se vraćati na bilo koji dio knjige. Nakon razvoj alata i programa u posljednjim desetljećima kao prednost knjige ističe se niža cijena u odnosu na računala i ostale uređaje te dostupnost svima, no danas je Internet gotovo 'izbrisao' i te prednosti (Matijević, 1998: 20).

Bez obzira na ovakve i brojne druge promjene koje su vidljive u obrazovanju i učenju, e-učenje nije prijetnja postojećem obrazovnom procesu nego njegov sastavni dio u smislu dogradnje i unaprjeđenja. Dakle, opstanak obrazovnog sustava i ljudi koji u njemu rade nije upitan. Dapače, uloga i značaj nastavnika raste te e-učenje postaje potpuno efikasno tek kad polaznici imaju mentora, koordinatora i poticatelja u ulozi nastavnika. E-učenje omogućava da u središtu obrazovnog procesa bude polaznik, koji preuzima aktivnu ulogu i odgovornost za

ishode obrazovanja. U konačnici, e-učenje predstavlja visokokvalitetni proces obrazovanja u kojem nastavnici i polaznici aktivno surađuju s ciljem postizanja zadanih obrazovnih ciljeva. Pri tome intenzivno koriste IKT za stvaranje prilagodljivog virtualnog okruženja u kojem razvijaju i koriste multimedijalne interaktivne obrazovne materijale, ostvaruju međusobnu komunikaciju i suradnju, izvršavaju pojedinačne ili grupne zadatke i projekte, te provode kontinuiranu samoprovjeru i provjeru znanja (Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih, 2013: 18).

5.2. Znanje na dlanu: m-učenje

Budući da je u brojnim zemljama svijeta registrirano više mobitela nego što ima stanovnika (Matijević, 2015: 95) stručnjaci smatraju da bi *smartphonei* i tableti uskoro mogli zamijeniti računala i biti najčešće rabljeni u procesu učenja i obrazovanju (Lightfoot, 2012). Oni se slažu da su mobiteli jeftin i efikasan način za premošćivanje razlika u obrazovanju, no naglašavaju nedostatak istraživanja o rezultatima učenja uporabom mobitela.

Bez obzira na to, razvijene i nerazvijene zemlje sve češće uključuju mobitel u nastavu pa m-učenje (*m-learning*) postaje sve popularnije. Na primjer, u SAD-u su razvijeni projekti uporabe mobitela u nastavi engleskoga jezika. Istovremeno, stručnjaci naglašavaju nedostatak razvoja načina kontrole i evaluacije takvih projekata. Profesori koji predaju o m-učenju se slažu s tim, ali smatraju da takva evaluacija nije jednostavna. Samo zato što se mogu mjeriti promjene u ponašanju ne znači da su takva mjerenja relevantna i u obrazovnim programima. Njih je teško promatrati, mjeriti i interpretirati. Pozitivan primjer uključivanja mobitela u obrazovne programe u nerazvijenim zemljama je English in Action (EiA). Naime, Odjel međunarodnog razvoja Ujedinjenog Kraljevstva pokrenuo je taj projekt u Bangladešu tijekom kojeg su razvili i poslali brojne metode i nastavne lekcije za učenje preko mobitela i MP3 uređaja. Do kraja 2017. godine, kada projekt završava, procjenjuje se da će u njemu sudjelovati više od 25 milijuna ljudi. Iako je procjenu ljudi koji su obuhvaćeni projektom relativno jednostavno napraviti, procjenu benefita na učenje i obrazovanje je teško predvidjeti. Stoga je tijekom ovog devetogodišnjeg projekta Trinity fakultet iz Londona proveo neovisno istraživanje među nastavnicima i polaznicima tijekom kojeg su pratili napredak u učenju i obrazovanju engleskoga jezika. Rezultati su pokazali da su nakon samo jedne godine polaznici napredovali u znanju jezika uporabom mobitela ili MP3 uređaja.

Drugi primjer je projekt Millee Carneige Mellon fakulteta iz SAD-a kojim se stanovnici diljem Indije potiču da uče igranjem na mobitelima. Ovaj pilot-projekt traje već gotovo devet godina, a istraživanje koje ga prati fokusiralo se na kulturne i spolne razlike. Dosadašnji rezultati su pokazali da mobitel za učenje više koriste dječaci nego djevojčice u Indiji, posebno kada borave u kući, a majka je ta koja ih nadgleda (Lightfoot, 2012).

Prednosti i nedostaci m-učenja tek se istražuju budući da se radi o novom obliku učenja korištenjem novih medija. S jedne strane, na primjer, tekstualne poruke i pristup internetu prednost su m-učenja jer to omogućuje nastavnicima da šalju kratke povratne informacije odmah (Lightfoot, 2012). Još neke od učenih mogućnosti koja pruža m-učenje su sljedeće:

- a) relativno niski troškovi – iako troškovi predstavljaju barijeru kod m-učenja u nerazvijenim zemaljama, većina modela je jeftinije nego učenje uporabom računala,
- b) mogućnost prenošenja i dijeljenja informacija,
- c) multimedijske mogućnosti i mogućnosti kreiranja sadržaja,
- d) kontinuirana podrška učenju, te
- e) jednostavnost korištenja (Elias, 2011: 143).

S druge strane, svi dionici koji sudjeluju u m-učenju suočeni su s ograničenjima i izazovima poput:

- a) različitih pristupa učenju pri čemu polaznici žele učiti na svom mobitelu,
- b) ograničenih kapaciteta za pohranu podataka i ograničenog pristupa internetu, te
- c) utjecaja na vid zbog veličine ekrana s kojeg se uči (Elias, 2011: 144).

Još neki izazovi su infrastruktura koja je potrebna u mjestima, resursi i troškovi, posebno u nerazvijenim zemljama. Stručnjaci smatraju kako ovi nedostaci ne trebaju biti barijera jer su projekti pokazali kako m-učenje može biti uspješan i kvalitetan način učenja na daljinu u razvijenim i teško dostupnim područjima baš kao što je u nekim razvijenim zemljama (Lightfoot, 2012).

Budući da se obrazovanje uporabom novih medija nezaustavljivo razvija, potrebno je utvrditi preduvjete i vještine koje su potrebne za participaciju u novom obrazovnom okruženju. O tome se govori u sljedećem poglavlju.

6. Preduvjeti za cjeloživotno obrazovanje preko novih medija

Korisnici novih medija često se nazivaju 'digitalni domaćini' (*Digital Natives*) ili 'digitalni useljenici' (*Digital Immigrants*). 'Domaćini' su rođeni u svijetu novih medija. Oni paralelno i brzo usvajaju informacije i medijske sadržaje. 'Useljenici' nisu rođeni u vrijeme novih medija i interneta, nego se sada prilagođavaju i uče kako živjeti u tom svijetu. 'Digitalnog useljenika' karakteriziraju ove navike korištenja novih medija:

- a) on ne traži informacije prvo na internetu nego u knjigama,
- b) koristi priručnik s uputama za neki program umjesto da ga pokuša sam naučiti upotrebljavati,
- c) printa e-mailove,
- d) nazove da kaže da je poslao e-mail,
- e) zove ljude da im pokaže neku internetsku stranicu, umjesto da im pošalje link.

Dakle, 'digitalnom useljeniku' nedostaje znanja i iskustva u upravljanju medijskim sadržajima i informacijama, to jest ne posjeduje vještine medijske i informacijske pismenosti (Prensky, prema Kink, 2009: 223).

Medijska i informacijska pismenost (eng. MIL) poučava o funkcijama medijskog i informacijskog sustava te o načinima na koji građani mogu vrednovati kvalitetu sadržaja. Zajednička definicija kaže da su to sposobnosti za pristup, evaluaciju i razumijevanje te korištenje medija i informacija u različitim kontekstima. Medijska i informacijska pismenost su u Deklaraciji o ljudskim pravima u članku 19 navedene kao osnovna ljudska prava. Ta prava uključuju slobode mišljenja i izražavanja, slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja preko bilo kojeg medija. Medijska i informacijska pismenost su preduvjeti za razvoj kritičkog mišljenja i vještina cjeloživotnog učenja. One daju ljudima moć da se izražavaju, brane svoj pristup informacijama, vrednuju medijske sadržaje i osiguraju participaciju u demokratskim društvima na odgovoran način. Cilj ovih pismenosti nije samo da ljudi dobiju znanje iz područje medija i IKT-a i da budu „brokери znanja“, nego da djeluju i angažiraju se u društvu, da budu „graditelji znanja“ (Moeller et al., UNESCO, 2010: 12, 21).

Edmond Beqiri i Mefail Tahiri (2014: 92) navode još neke preduvjete za dionike cjeloživotnog obrazovanja korištenjem novih medija i tehnologija:

- a) ciljevi moraju biti jasno definirani te služiti kao temelj za budući razvoj kurikuluma i evaluaciju stečenog znanja u tim programima,
- b) smjernice za predavače, nastavnike i učenike ili studente, evaluatore, osobe koje osmišljavaju obrazovne programe i materijale te ostale dionike,
- c) svjesnost o važnosti izgradnje društva znanja to jest da obrazovanje ne završava formalnim obrazovanjem, nego ono postaje nužna dimenzija čovjeka tijekom cijeloga života – učenje o učenju,
- d) pozitivan stav i potrebne vještine prema učenju, sebi i drugim dionicima u tom procesu,
- e) znanje o korištenju novih strategija u obrazovanju i interaktivnim metodologijama, te
- f) preduvjeti na tržištu rada, to jest prepoznavanje potreba tržišta za određenim obrazovnim programima te priprema polaznika da na domaćem i internacionalnom tržištu budu konkurentni nakon završetka programa.

Rezultati navedenih preduvjeta trebaju se reflektirati u pružanju osnovnih znanja iz medijske i informacijske pismenosti te opremanju institucija koje nude programe cjeloživotnog obrazovanja resursima za njihovo učenje (Beqiri, Tahiri, 2014: 93).

6.1. Učiti o učenju

Novi mediji unijeli su mnoge promjene u komunikacijskim procesima društava, a neki autori kao posljedicu tih promjena navode medijizaciju društva. Budući da su posljednjih desetljeća novi mediji postali dio svakog aspekta života, javila se potreba za njihovim intenzivnijim korištenjem u obrazovanju jer je učenje i poučavanje zahvaljujući njima olakšano, omogućeno je uvođenje novih metoda, a motivacija je veća. Iako su brojna istraživanja to pokušala dokazati, još ne postoje empirijski podaci koji će sa sigurnošću potvrditi navedeno. Razlozi za to su individualne razlike i pristup učenju poput individualnog iskustva i predznanja, motivacije te socijalnih normi i vrijednosti. Stoga se novija istraživanja sve više usmjeravaju na samoučenje i ono što individualac čini s medijima nego na medijske učinke. Samoučenje podrazumijeva „samoodređenje, samorad, samoorganizacija i samoupravljanje“ to jest „učenje učenja“. Taj proces obuhvaća samostalnost u učenju te samoodgovornost u razvoju i stjecanju kompetencija tijekom cjeloživotnog obrazovanja (Rodek, 2011: 10-12).

Prije nekoliko desetljeća znati učiti je značilo učiti iz knjiga. Danas, znati o učenju znači znati učiti uz nove medije.

Stjecanje vještina za to i učiti o učenju treba početi od prvoga dana obrazovanja i trajati cijeli život (Matijević, 2015: 101). Samoučenje je samoorganizirani proces koji se u velikoj mjeri oslanja na informalno učenje. Dakle, najčešće nije vezano uz institucije nego uz aktivnog pojedinca koji uči o učenju u okviru slobodnog vremena. Pojedinaac tako može učiti o: a) problemskom učenju (*problem-based-learning*), b) učenju preko otkrivanja (*inquiry learning*) c) učenju igranjem (*gamification*) d) učenju radeći nešto (*learning by doing*) i tako dalje (Rodek, 2011: 17-18).

Istraživanje Europske unije iz 2003. godine pokazalo je da iznad 80 posto građana EU smatra da je važno znati kako učiti, osobito u poslovnom svijetu (Lifelong learning: citizens' views, 2003: 8), a Agencija za obrazovanje odraslih (2009: 84) o samoučenju kaže: „Učiti kako se uči odnosi se na proces usvajanja znanja i vještina te predstavlja sposobnost razvijanja i organiziranja vlastitog učenja bilo pojedinačno ili u grupama, u skladu s vlastitim potrebama i svijesti o metodama i mogućnostima učenja“.

6.2. Informacijska pismenost u e-učionicama

„Kada svijet informacija eksplodira iznad onoga što jedna glava može primiti, tko odlučuje što će se u njoj zadržati“

(March, 2006: 16).

Prošlo desetljeće Ujedinjeni narodi proglasili su desetljećem pismenosti. Bez pismenosti nova IKT-a će produbljivati umjesto da smanjuje razlike između bogatih i siromašnih zemalja. Osim primarne pismenosti koja se odnosi na čitanje i pisanje, postoji sekundarna – razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu (uporaba proizvoda, ispunjavanje ugovora) i tercijarna, informacijska pismenost iz koje je isključeno najviše ljudi. Informacijska pismenost nije isto što i informatička. Kako ističu neki autori, informacijska pismenost je širi pojam koji ne obuhvaća samo sposobnost upravljanja računalom nego informacijama sa svrhom rješavanja problema ili donošenja odluka pri čemu je internet najčešće upotrebljavani izvor informacija. Informacijska pismenost ima četiri razine, a prva je najvažnija: etapa igranja koja podrazumijeva svladavanje vještina upravljanja računalom. Najčešće se uspoređuje s djecom koja igrajući igre brzo postanu vješti u, na primjer, korištenju tipkovnice što je glavni preduvjet za kvalitetnu informacijsku pismenost 21. stoljeća (Nadrljanski, 2006: 262).

Informacijska pismenost obuhvaća:

- prepoznavanje informacijskih potreba,
- lociranje i vrednovanje kvalitete informacija,
- pohranjivanje i vraćanje informacija,
- efektivno i etičko korištenje informacija, te
- primjenjivanje informacija za kreiranje i komuniciranje znanja (Moeller, 2010: 33).

Američko knjižničarko društvo definiralo je 1989. godine informacijsko pismene osobe kao „one koje su naučile kako učiti ... jer znaju kako je znanje organizirano, kako pronaći informacije i kako ih koristiti na svima razumljiv način ... To su osobe pripremljene na učenje tijekom cijeloga života“. Informacijski pismena osoba je ona osoba koja je naučila kako učiti jer zna koristiti informacije tako da i drugi znaju iz njih učiti. Ona je spremna za cjeloživotno učenje jer pronalazi informacije potrebne za zadatke i odluke te zna da traženje informacija primarno ovisi o njoj, a ne o mediju kojeg koristi (Nadrljanski, 2006: 263).

Informacija je ključna sastavnica usvajanja znanja (Lasić-Lazić et al., 2012: 127). Učinkovitost cjeloživotnog obrazovanja pojedinca uvelike ovisi o njegovu snalaženju i upravljanju informacijama, pri čemu je tehnologija „uspjela srušiti prepreke u pristupu informacijama“. E-učionice su omogućile dostupnost obrazovanja, fleksibilnost u učenju, individualizaciju i učenje na zahtjev. No, za učinkovito cjeloživotno obrazovanje nije dovoljna sama tehnologija i sami virtualni prostori za učenje, nego pojedinac treba posjedovati kompetencije za nalaženje potrebnih informacija, prepoznavanje onih potrebnih i njihovo efektivno iskorištavanje. Informacijska pismenost razvija se usporedno s razvojem IK-a, 70-ih godina 20. stoljeća, a Paul Zurovski (1974) je prvi koristi i definira kao efikasno korištenje informacija pri rješavanju problema (Nadrljanski, 2006: 263-264). Potreba za definiranjem pojma dovela je do definiranja standarda, a najpoznatiji je onaj Američkog udruženja visokoškolskih knjižnica (*Association of College and Research Libraries ili ACRL*) koji se uklapa u obrazovne programe. Ovaj standard omogućuje izvođenje i vrednovanje stečene razine informacijske pismenosti (Lasić-Lazić et al., 2012: 127).

Potreba za informacijskom pismenošću povećala se primjenom IKT-a u obrazovanju i nastavi. Istraživačka skupina s University College London provela je studiju o informacijskoj pismenosti *Google generacije*. Ova studija je najcitiranija i najutjecajnija u tom području. Ona se usmjerila na odnos stavova i učenja u digitalnom okruženju u odnosu na informacijsku pismenost među generacijama.

Rezultati su bili sljedeći:

- 1) informacijska pismenost se ne usavršava istovremeno s razvojem IKT-a,
- 2) brzina pretraživanja i mijenjanje brojnih sučelja u potrazi za informacijama znači da se ne ulazi dublje u sadržaj – horizontalni pristup,
- 3) rijetko vraćanje na iste stranice („informacijski promiskuitet“),
- 4) nerazumijevanje informacijskih potreba i strategije pretraživanja informacija,
- 5) oslanjanje na internetske tražilice što dovodi do poteškoća:
 - a) nedovoljno poznavanje interneta,
 - b) ne posjedovanje vještina za prepoznavanje umreženih izvora,
 - c) rijetko koriste knjige i knjižnične izvore (Lasić-Lazić prema: Rowlands et al, 2008),
- 6) prikuplja se što više informacija bez kritičkog promišljanja ili tumačenja,
- 7) preslikavanje (*copy-paste*): traže se doslovne informacije i izvori se ne procjenjuju prema smislu ili važnosti (Lasić-Lazić et al, 2012: 136).

Najviše objavljenih materijala na internetu o informacijskoj pismenosti imaju Amerika i Australija jer se kod njih najviše ljudi obrazuje na daljinu, što znači da koriste internet za traženje informacija i učenje. Materijali se odnose uglavnom na kratke i otvorene tečajeve i prezentacije koje sadrže: definiranje informacijskih problema (pretraživanje i ključne riječi), pronalaženje i korištenje izvora te etika korištenja izvora (citiranje) i vrednovanje informacija. U Europi razvoj informacijske pismenosti zaostaje. Iz strategija Ujedinjenih naroda, Europske Unije i UNESCO proizlazi da će uspjeh obrazovnog i gospodarskog sustava ovisiti o informacijskoj pismenosti, no pritom se govori prvenstveno o uvođenju tehnologija, a ne o educiranju. Za promoviranje važnosti informacijskog opismenjavanja građana u digitalnom dobu i stvaranje informacijski pismenog društva potrebno je, u okvirima cjeloživotnog obrazovanja, ugraditi edukaciju o informacijskoj pismenosti (Špiranec, 2003).

6.3. Važnost medijskoj opismenjavanja građana u cjeloživotnim obrazovnim programima

Medijska pismenost polazi od pretpostavke da su IKT temelj razvoja pojedinca i društva. Ona se razvija u okviru komunikacijskih znanosti od 70-ih godina prošloga stoljeća kao odgovor na brzi razvoj medija te na temelju UNESCO-ve „Deklaracije o medijskom odgoju“ iz 1982. godine. UNESCO u njoj naglašava važnost znanja o novim tehnologijama te uključivanje

učenja o medijima na svim razinama obrazovanja. Cilj je stvoriti medijski obrazovane građane koji će koristiti medije za postizanje vlastitih uspjeha. Medijskim opismenjavanjem građani bi trebali razviti tehničke, kritičke i praktične kompetencije. Tehničke kompetencije uključuju znanje o uporabi novih tehnologija, to jest pristup medijima, kritičke kompetencije uključuju kritički i analitički odnos spram medija te razumijevanje medijskih sadržaja, a praktičke kompetencije uključuju vještine koje su važne za participaciju i aktivno sudjelovanje u oblikovanju medijskih sadržaja (Rotar Zgrabljčić, 2006: 73-76).

Medijska pismenost obuhvaća:

- a) razumijevanje uloge i funkcija medija,
- b) razumijevanje uvjeta pod kojima mediji ispunjavaju funkcije,
- c) kritičku analizu i vrednovanje medijskog sadržaja,
- d) upotrebu medija za demokratsku participaciju,
- e) interkulturalni dijalog i učenje,
- f) stvaranje korisničkog generiranog sadržaja (*user-generated-content, UGC*)
- g) IKT i druge medijske vještine (Moeller et al., 2010: 31).

Prema tome, medijski pismena osoba je ona koja se prema medijskim sadržajima odnosi kritički, propituje značenja tih sadržaja, to jest zna vrednovati ponuđeni sadržaj (Šego, 2009: 69).

U Hrvatskoj ne postoji cjelovita strategija o razvoju medijske pismenosti u obrazovanju, a sam pojam je prvi put spomenut tek 2014. godine u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije, no ono se još ne provodi u obrazovnom sustavu. Udruge civilnog društva, međutim, su te koje kroz brojne projekte rade na podizanju razine svijesti o medijskom opismenjavanju među svim generacijama, a naročito među djecom. No, financiranje i evaluacija takvih projekata i programa jedni su od ključnih problema za daljnji razvoj medijske pismenosti unutar formalnog i neformalnog obrazovanja (Kanižaj, Car, 2015: 20).

Nužno je poticati obrazovne inicijative za informacijsku i medijsku pismenost koje će donijeti promjene u učinkovitom korištenju IKT-a i novih medija. Nove medije treba proučavati multidisciplinarno, u protivnom je lakše manipulirati nepismenom masom. Stoga je važno stvarati kvalitetne programe medijskog opismenjavanja za cijelu zajednicu koje je moguće uklopiti u cjeloživotno obrazovanje (Šego, 2009: 72).

6.4. Razlika između medijske i informacijske pismenosti

Pojam medijske pismenosti doživio je vrhunac razvojem novih medija, a informacijska pismenost renesansu je doživjela pojavom interneta, najprije elektroničke pošte (e-mail) (Maštruko, 2003: 38). Ono što ih povezuje su komunikacija i novi mediji. Razvojem novih medija, poglavito interneta komunikacija se intenzivira i dobiva nove oblike, a pismenosti su se počele iskorištavati (Maštruko, 2003: 85).

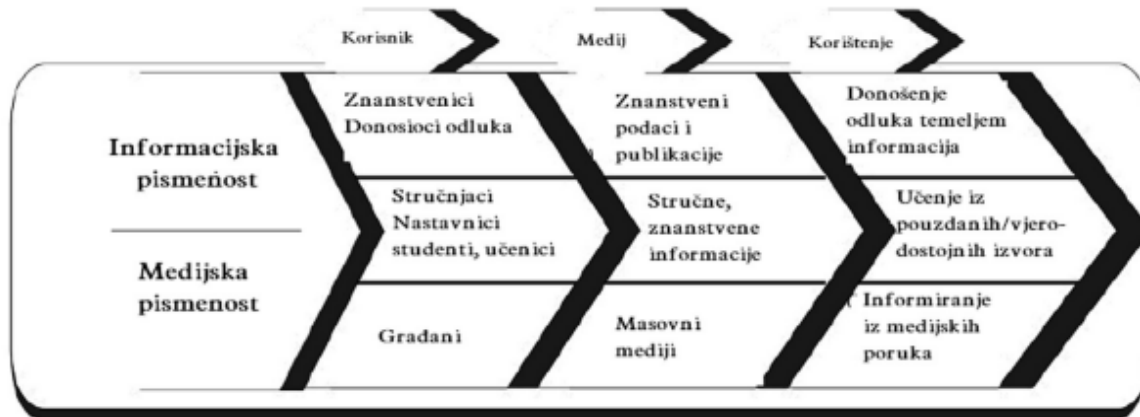
Informacijska i medijska pismenost postale su jedne od važnijih kompetencija u 21. stoljeću. Bez mogućnosti učinkovitog i odgovornog korištenja IKT-a šanse za natjecanjem na tržištu rada su niske. Bez obzira na to što 300 milijuna Europljana svakodnevno koristi internet i nove medije ne znači da su oni automatski i pismeni za to. Informacijska i medijska pismenost ne odnosi se samo na posjedovanje digitalnih uređaja, nego na sposobnost maksimiziranja mogućnosti koje im nude te tehnologije (Beqiri, Tahiri, 2014: 93).

Ovi pojmovi su komplementarni, to jest međusobno se ne isključuju, nego se nadopunjuju. Zajednička im je i pretpostavka da mediji služe nama, ali da bismo ih koristili na ispravan način trebamo ovladati vještinama pismenosti (Rotar Zgrabljčić, 2005: 74). One se mogu razmatrati na trima razinama. Prva razina je operativna i uključuje različite kompetencije i tehnike, druga uključuje uporabu novih medija i tehnologija, a treća razina se odnosi na kritičku refleksiju, to jest razumijevanje utjecaja novih medija i tehnologija na pojedinca i društvo (Beqiri, Tahiri, 2014: 93).

Većina definicija određuje pismenost kao skupinu kompetencija (Lasić-Lazić et al., 2012: 127). Medijska i informacijska pismenost nazivaju se reprezentacijske te se temelje na razumijevanju značenja i stvaranju novog znanja. Pri tom se medijska pismenost zasniva prvenstveno na vještinama, a informacijska šire uključuje znanja, stavove i razumijevanje. Ona obuhvaća „različite pojavnosti informacija“ te se u njoj isprepliću vještine korištenja tiskanih izvora, digitalne građe i medija, smatraju teoretičari iz šireg područja informacijskih znanosti. Radi se o bliskim konceptima s istim ciljem koji se razlikuju prema područjima i kompetencijama. Na primjer, informacijska pismenost stavlja naglasak na pronalaženje, a medijska na odašiljanje informacija, dok su po kritičkom korištenju informacija jednake. Ove pismenosti razlikuju se i prema svrsi: informacijska koristi izvore u obrazovne i znanstvene svrhe, a medijska je usmjerena na građansku svijest. No, čvrste granice ne postoje, a zbog sve većih preklapanja uslijed razvoja IKT-a i novih medija UNESCO spaja te dvije pismenosti u

jedno područje medijsko-informacijske pismenosti (*MIL: Media and information literacy*) (Lasić-Lazić et al., 2012: 130-131).

Slika 4. Usporedba informacijske i medijske pismenosti



Izvor: Lasić-Lazić, J., Špiranec, S., Banek Zorica, M. (2012.) »Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeno u informacijskom opismenjavanju«, *Medijska istraživanja*, str. 131.

Na slici se uočavaju sličnosti i razlike između informacijske i medijske pismenosti s obzirom na korisnike, medij i korištenje. Korisnici informacijske pismenosti češće su znanstvenici i donosioci odluka, a medijske građani, dok ih podjednako koriste stručnjaci, nastavnici, studenti i učenici u obrazovnom procesu. Medij informacijske pismenosti su znanstveni podaci i publikacije, a medijske masovni mediji, odnosno novi. Zajednički medij su stručne i znanstvene informacije. Informacijska pismenost najčešće se koristi za donošenje odluka na temelju informacija, a medijska za informiranje iz medijskih poruka. Zajedno se ove pismenosti koriste za učenje iz pouzdanih i vjerodostojnih izvora (Lasić-Lazić, 2012: 131).

Dakle, medijska i informacijska okruženja su oduvijek povezana i nadovezuju se na ona obrazovna. Učenje i obrazovanje se promijenilo te više nije puki prijenos informacija, nego proces stvaranja i kritičkog razmišljanja za čiju efikasnost i kvalitetu postoje preduvjeti u obliku informacijske i medijske pismenosti (Lasić-Lazić et al., 2012.: 127).

6.5. Medijskim odgojem do kvalitetnog cjeloživotnog obrazovanja

U vrijeme slobodnog protoka informacija novi mediji ne bi trebali sami odgajati publiku kakvu žele. Zato se sve češće govori o potrebi „odgoja za medije“ i učenju medijske pismenosti. No, budući da su komunikacijski procesi dvosmjerni, odgovornost imaju svi sudionici tih procesa:

mediji i publika (Labaš, Uldrijan, 2010: 89), a „veća dostupnost medija znači veću odgovornost“. Medijski odgoj bi, zbog IKT- koje omogućuju laku dostupnost brojnim novim medijima, trebao imati mjesto u obrazovnom sustavu i cjeloživotnom obrazovanju. Pritom se on može provoditi u sklopu formalnog obrazovanja ili kao neformalna edukacija (Šego, 2009: 69). Medijski odgoj razvija se u Europi od 1980-ih godina s ciljem podučavanja vještinama kako bi se svatko sam mogao zaštititi od loših učinaka medija. U Hrvatskoj je on još uvijek u začetku (Labaš, 2015: 110).

Medijski odgoj ne predstavlja jednokratni proces u cjeloživotnom obrazovanju, nego kontinuirani koji se prilagođava razlikama u znanju i vještinama ljudi. Njega je važno postaviti u širi društveni kontekst kulture, kritike i kreativnosti. Također je važno da se u procesu medijskoga odgoja svi sudionici upoznaju s djelovanjem i utjecajem medija kao i sa zakonskom regulativom te načinom na koji nastaju poruke i njihovi učinci. Stoga medijski odgoj treba uzeti u obzir i emocije pojedinca koji procjenjuje i prihvaća medijske sadržaje, a ne smije se zaobići ni moralni aspekt s pomoću kojeg pojedinac procjenjuje vrednote i utvrđuje etičnost u medijima. Nastavnici i edukatori u programima cjeloživotnog obrazovanja trebaju kontinuirano raditi na usavršavanju svojih znanja o medijima i novim tehnologijama u obrazovanju kako bi ih uspješno prenijeli polaznicima (Kink, 2009: 223, 225).

Sedam komponenata medijskoga odgoja su:

- 1) sveprisutnost medija u društvu i medijska potrošnja,
- 2) utjecaj i važnost medija za pojedinca i društvo,
- 3) povećanje proizvodnje informacije i njihovo širenje preko medija,
- 4) prisutnost medija u političkim procesima i odlukama,
- 5) uloga vizualnih komunikacija i informacija na svim područjima,
- 6) odgovornost pojedinca prema zahtjevima budućnosti, te
- 7) rast pritiska za privatiziranjem informacija (Masterman, prema Kink, 2009: 223).

Izazov medijskom odgoju nisu sve brojniji novi mediji nego njegovi sadržaji koje ljudi prate. Zato se medijski odgoj treba usmjeriti na njih s ciljem da pomogne građanima u otkrivanju obrazaca koji se prenose preko medija kako bi ih mogli vrednovati. Često se pritom misli da je medijski odgoj potreban samo djeci, no jednako treba i odraslima žele li ostati uključeni u novo, digitalno i medijsko okruženje. Temeljno načelo medijskog odgoja je „odgojiti i svjesne i kritične građane i to od najranije dobi“ (Labaš, 2015: 107). Kada je riječ o odgoju za nove medije Rivoltella (2008, prema Labaš, 2015: 111) navodi da je ključno kreirati

strategije i metode podučavanja koje su prilagođene karakteristikama novih medija te koje bi se mogle primjenjivati u obrazovanju i učenju. Nadalje, autor smatra da bi naglasak u odgoju za nove medije trebao biti na odgovornosti pojedinca, a ne samo na njegovu kritičkom razmišljanju te na građanima, a ne samo na medijima jer su novi mediji potpuno zaokupirali živote ljude i ne mogu se ignorirati.

Znajući da ljudi danas više nauče uz pomoć novih medija nego u tradicionalnom sustavu obrazovanja, budućnost učenja i obrazovanja ne može se odvojiti od novih medija (Matijević, 2008: 92). Učenje o medijima se stoga treba proučavati unutar medijskog odgoja tijekom cjeloživotnog obrazovanja jer „odgoj za medije jače naglašava pedagošku praksu i učeničko iskustvo od medijske pismenosti u kojoj je jače istaknut skup posebnih znanja i vještina za cjeloživotno medijsko obrazovanje (Rotar Zgrabljić, 2006: 74).

U Hrvatskoj nedostaje istraživanja o utjecaju novih medija na odgoj, posebno odgoj tijekom cjeloživotnog obrazovanja, istraživanja o medijskim sadržajima te o efikasnosti podučavanja s ili bez novih medija. Podučavanje poput „budite dobri“ nije dostatno u digitalnom okruženju u kojem su mediji moćniji i utjecajni od ljudske riječi (Matijević, 2008: 87).

7. Ciljevi i hipoteze

Predmet našeg istraživanja odnosi se na uporabu novih medija u cjeloživotnom obrazovanju te razlike između informacijske i medijske pismenosti koje su definirane kao glavni preduvjeti kvalitetnih programa i polaznika koji završe te programe te su suočeni s tržištem rada. Glavni ciljevi istraživanja su analiza stavova i mišljenja kao i stupnja zainteresiranosti za korištenje novih medija u cjeloživotnom obrazovanju bez obzira na iskustvo u takvim programima te istraživanje percepcije i znanja o medijskoj i informacijskoj pismenosti, posebno u cjeloživotnim obrazovnim programima. Ostali ciljevi su sljedeći:

- Utvrditi sociodemografske karakteristike ispitanika.
- Utvrditi kvalitetu i ostale karakteristike programa cjeloživotnih obrazovanja u Hrvatskoj među ispitanicima koji su pohađali neki takav program.
- Utvrditi stavove ispitanika o e-učenju preko novih medija.
- Utvrditi razloge pohađanja programa cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija.

- Istražiti stavove o neophodnosti učenja na daljinu i cjeloživotnog obrazovanja u budućnosti obrazovanja.

Na temelju dosadašnjih istraživanja i teorija u području novih medija, obrazovanja, učenja, cjeloživotnih obrazovnih programa te informacijske i medijske pismenosti provedeno je istraživanje čija su pitanja podijeljena na tematske cjeline prema spomenutim područjima. Rezultati istraživanja koji će biti predstavljeni u radu analiziraju se na temelju sljedećih sedam hipoteza:

1. Ispitanici imaju pozitivan stav o ulozi novih medija u cjeloživotnom obrazovanju.

2. Ispitanici koji su pohađali programe cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija imaju posao i visok stupanj obrazovanja.
3. Polovica ispitanika vjeruje da pohađanjem programa cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija poboljšavaju vlastite mogućnosti na tržištu rada.
4. Stavovi ispitanika o e-učenju preko novih medija su generalno pozitivni.
5. Više od polovice ispitanika smatra da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez cjeloživotnog obrazovanja koje će se provoditi preko novih medija.
6. Ispitanici nemaju osnovna znanja o informacijskoj i medijskoj pismenosti.
7. Ispitanici smatraju da su medijska i informacijska pismenost nužni u cjeloživotnom obrazovanju.

8. Metode istraživanja

U ovome radu provedeno je empirijsko istraživanje metodom anketnog upitnika koji je izrađen u *online* formi *Google Forms*. Podaci su se prikupljali u razdoblju od 30. lipnja do 16. srpnja 2017. godine. Ova metoda istraživanja odabrana je zbog mogućnosti lakog slanja preko interneta te velikog dosega broja ispitanika. Anketni upitnik je poslan na e-mail adrese fizičkih osoba te u Facebook grupe Sveučilišta u Zagrebu te Otvorenog učilišta Algebra u zatvorenu grupu polaznika programa za *web* dizajnere.

Anketni upitnik je anonimn te se sastoji od 25 pitanja otvorenog i zatvorenog tipa s do šest ponuđenih odgovora te Likertovom skalom i skalom procjene (da-ne), a odgovori su jednostruki i višestruki. Među njima, pet pitanja odnosi se na sociodemografska strukturu, a

četiri pitanja vidljiva su samo onim ispitanicima koji su odgovorili da su pohađali neki program cjeloživotnog obrazovanja. Pitanja u anketnom upitniku tematski su podijeljena s obzirom na predmet i ciljeve istraživanja pa je upitnik sadržavao nekoliko setova varijabli: varijable za ispitivanje navika korištenja novih medija, varijable za ispitivanje stavova o uporabi novih medija u obrazovanju i cjeloživotnom obrazovanju, varijable za ispitivanje stavova o programima za cjeloživotno obrazovanje i učenju na daljinu, varijable o ispitivanju percepcije i znanja o informacijskoj i medijskoj pismenosti u obrazovanju te, naposljetku, varijable kojima su se ispitivala sociodemografska obilježja ispitanika. Nijedno pitanje nije bilo obavezno odgovoriti. Pojmovi 'novi mediji' i 'cjeloživotno obrazovanje' bili su objašnjeni na početku ankete.

Obradom podataka obuhvaćeno je 78 punoljetnih ispitanika. Budući da je anketa provedena preko interneta, pretpostavka je da svi ispitanici koriste nove medije. Prema tome, uzorak je namjerni jer su anketu ispunjavale osobe koje koriste nove medije zbog boljeg poznavanja teme istraživanja.

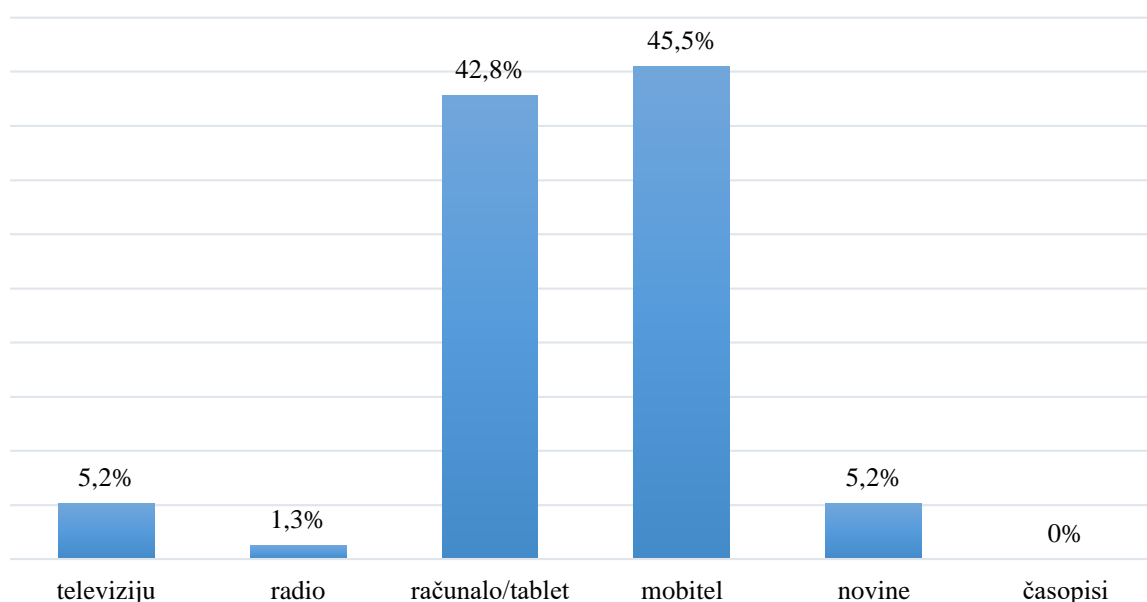
Tijekom provođenja ankete i analizom podataka uočeno je nekoliko nedostataka i ograničenja ove metode istraživanja. Prije svega, zbog veličine i vrste uzorka, kao i zbog pretpostavke da svi ispitanici koriste nove medije, rezultati se ne mogu generalizirati. Nadalje, moguće je da ispitanici nisu odgovarali iskreno, nego da su odabirali one odgovore za koje su smatrali da se od njih očekuje. Također, postoji mogućnost da su svoje odgovore usklađivali s prethodnima ili su im neka pitanja dala ideju za odgovor u nekim sljedećim pitanjima. Budući da je anketni upitnik proveden preko interneta bez prisutnosti anketara, ispitanici su mogli dati nekome drugome da ispuni anketu u njihovo ime ili su mogli komentirati i dogovarati se oko odgovora. Osim toga, moguće je da ispitanici nisu razumjeli sva pitanja ili su im bila nejasna. Također, neka pitanja kao i Likertova skala su forsirana, to jest nije ponuđena opcija *ne znam/bez odgovora* pa postoji mogućnost da su ispitanici umjesto toga odabirali druge opcije poput *niti se slažem*, *niti se ne slažem* ili *neutralno* ili nisu odgovarali na takva pitanja.

9. Rezultati istraživanja

U nastavku slijedi prikaz rezultata istraživanja. Većina pitanja iz anketnog upitnika prikazat će se zasebno, s pomoću grafikona, a odgovori na otvorena pitanja potkrijepit će rezultate prikazane grafikonima.

Prvi dio rezultata odnosi se na navike korištenja i stavove o utjecaju medija.

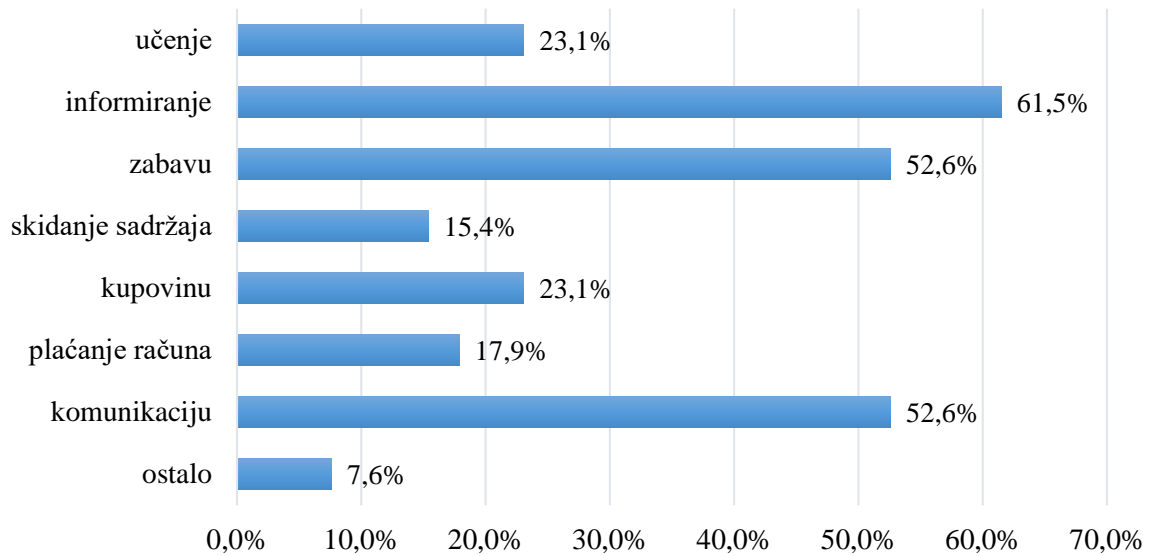
Dnevno najviše vremena provodim uz ovaj medij:



Grafikon 1. Mediji uz koje se provodi najviše vremena (N=77)

Gotovo jednak broj ispitanika odgovorio je da dnevno najviše vremena provodi uz mobitel (45,5 %) ili računalo, odnosno laptop (42,9 %). Dakle, ukupno ih 88,4 %, to jest njih 68 najviše koristi nove medije u odnosu na sve ostale medije. Po četiri osobe najviše vremena provedu uz radio ili televiziju, samo jedna uz novine, a nitko ne provodi dnevno najviše vremena uz časopise. Zanimljivo je da ispitanici koji dnevno ne koriste najviše nove medije imaju većinom srednju stručnu spremu.

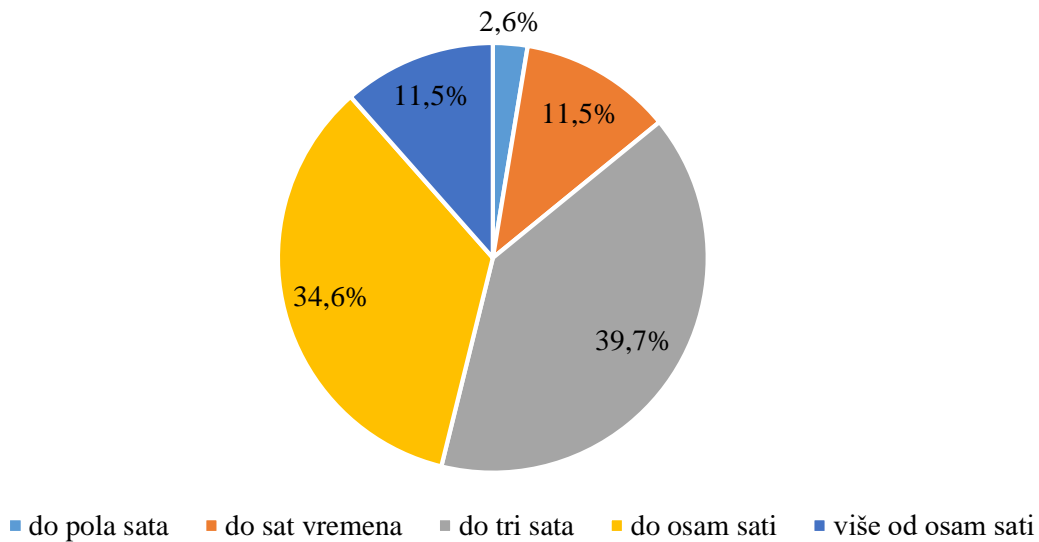
Medije najčešće koristim za:



Grafikon 2. Razlozi najčešćeg korištenja medija (N=78)

U ovom pitanju ispitanici su mogli odabrati više odgovora. Najveći broj ispitanika kao razlog korištenja medija odabrao je informiranje (61,5 %), a slijede zabava i komunikacija (52,6 %). Jednak broj ispitanika, njih 23,1 % odabrao je i kupovinu i učenje. Dakle, nešto više od jedne petine ispitanika koristi medije, među ostalim, za učenje, a svi oni su na prethodno pitanje odgovorili da najviše vremena provedu uz mobitel ili računalo/tablet. Osim toga, radi se o zaposlenim osobama ili studentima. Plaćanje računa odabralo je 17,9 % ispitanika, a preuzimanje sadržaja preko medija 15,4 %. Najmanje ispitanika, njih 6, odabralo je i odgovor *Ostalo* pod kojim su naveli posao kao jedan od razloga korištenja medija.

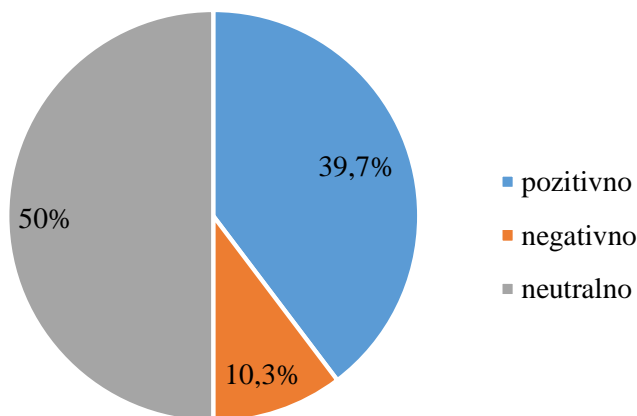
Na internetu dnevno provedem:



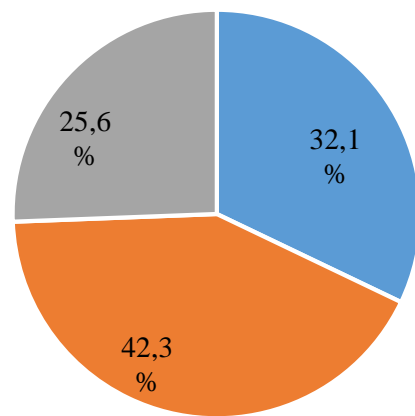
Grafikon 3. Vrijeme provedeno na internetu (N=78)

Iz grafikona se vidi da najviše ispitanika (39,7 %) na internetu provodi do tri sata dnevno, dok ih nešto manje (34,6 %) provodi do osam sati dnevno. Jednak broj ispitanika, njih 11,5 % dnevno provodi do sat vremena ili više od osam sati na internetu. Samo jedna osoba na internetu dnevno provede do pola sata.

Smatram da mediji na mene utječu: Smatram da mediji na druge utječu:



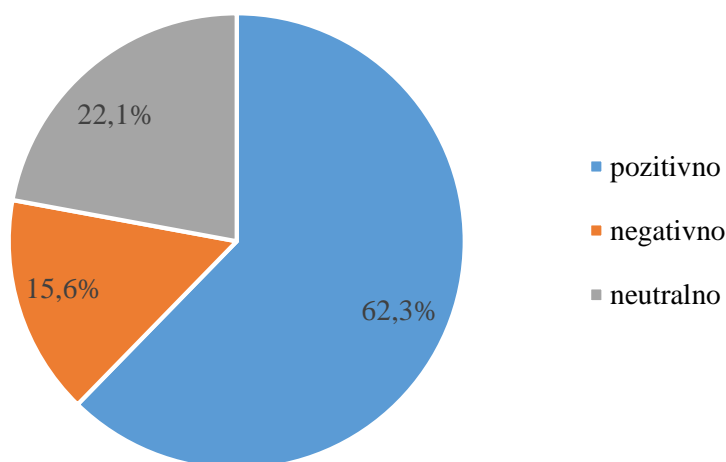
Grafikon 4. Utjecaj medija na ispitanike (N=78)



Grafikon 5. Utjecaj medija na druge (N=77)

Grafikoni prikazuju mišljenje ispitanika o utjecaju medija na njih same i na druge ljude. S jedne strane, polovica ispitanika smatra da mediji na njih utječu neutralno, to jest nemaju utjecaj na njih, 39,7 % njih smatra da oni na njih utječu pozitivno, a najmanje ih (10,3 %) misli da mediji imaju negativan utjecaj na njih. S druge strane, najviše ispitanika (42,3 %) smatra da mediji imaju negativan utjecaj na druge ljude, a najmanje (25,6 %) da mediji imaju neutralan utjecaj na druge, to jest da nemaju utjecaj na druge ljude. Dakle, prema mišljenju ispitanika mediji na njih same utječu neutralno ili pozitivno, a na druge utječu negativno. Ovi rezultati potvrđuju *efekt treće osobe* što znači da osobe percipiraju da se negativni utjecaji odražavaju češće na druge nego na njih same, to jest smatraju da su na njih manje osjetljivi (Kunczik, Zipfel, 2006: 2).

Smatram da mediji na učenje i obrazovanje utječu:



Grafikon 6. Utjecaj medija na učenje i obrazovanje (N=77)

Utjecaj medija na obrazovanje i učenje je prema 62,3 % ispitanika pozitivan. Samo 15,6 % ispitanika misli da je taj utjecaj negativan, a 22,1 % ih misli da je on neutralan na učenje i obrazovanje, to jest da nema utjecaj na njih.

Obrazloženje odgovora na prethodna tri pitanja

Ovo pitanje bilo je otvorenog tipa. Na njega je odgovorilo 16 ispitanika. U nastavku slijede citati nekih od njih koji su odabrani jer se preklapaju s najčešće navedenim obrazloženjima.

„Smatram da mediji doprinose informiranju ljudi i edukaciji, pod uvjetom da se ljudi znaju njima služiti.“

„Mediji mi olakšavaju komunikaciju sa suradnicima i klijentima, donose prijekopotreban predah od radnih obaveza, olakšavaju kupovinu, organizaciju, platni promet i slično. Za druge ne mogu suditi jer se neki ne odvajaju od medija, dok drugi od njih silno žele pobjeći. Učenje i mediji trebali bi ići ruku pod ruku, ali često imaju suprotan učinak i odvlače pažnju, medijski saržaj zaglupljuje, indoktrinira i narkotizira. Pristupačnost informacija dovela je do traženja brzih rješenja i isključuje kritičko promišljanje i učenje s razumijevanjem. Djeca i mladi teško prepoznaju kontekst i uzročno posljedične veze. Fokus se preselio na druge teme. Maleni postotak mladih medije aktivno koristi za edukaciju i pomoć u svladavanju gradiva u formalnom obrazovanju.“

„Mediji na učenje i obrazovanje, kao i na sve druge aspekte ljudskog života, utječu ovisno o načinu na koji se pojedinac njima služi i ovisno o programima koje prati.“

„Mediji nam omogućuju da učimo, da saznajemo, da se informiramo. Čak i lažne informacije se mogu provjeriti putem medija. Smatram da mediji mogu jedino loše utjecati na ljude koji nisu medijski pismeni, koji se ne znaju nositi s velikom količinom informacija i ne znaju kako ih filtrirati.“

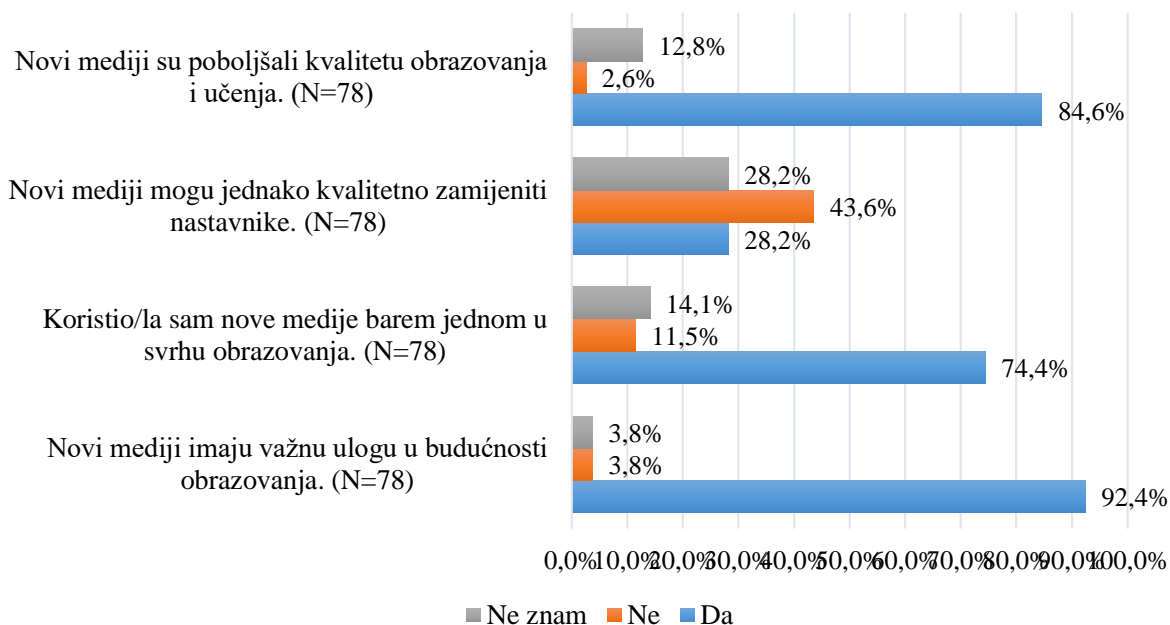
„Mediji na sve utječu i pozitivno (informiranje i zabavljanje te edukacija) i negativno (odvrćanje pozornosti kada treba primjerice učiti, previše informacija, širenje stereotipa itd).“

„Mogu reći da mediji na mene utječu pozitivno jer me „tjeraju“ da se stalno mijenjam i razvijam, stvaram nešto bolje za sebe i ljude oko sebe. Smatram da su dragocjeni i da treba stalno raditi na tome da budu još bolji, korisniji, informativniji i pozitivniji. Smatram također da mediji na druge utječu više pozitivno nego negativno, zbog istih razloga koje sam navela za sebe. Mislim da mediji mogu biti od velike koristi za učenje i obrazovanje. Sve ovisi o tome na koji način ih koristimo i s kojim namjerama.“

„Većina medija svodi se na brzu konzumaciju informacija i smatram da potiče površnost, pristranost i ograničenost.“

Drugi dio rezultata fokusira se na odnos između novih medija, obrazovanja i cjeloživotnog obrazovanja.

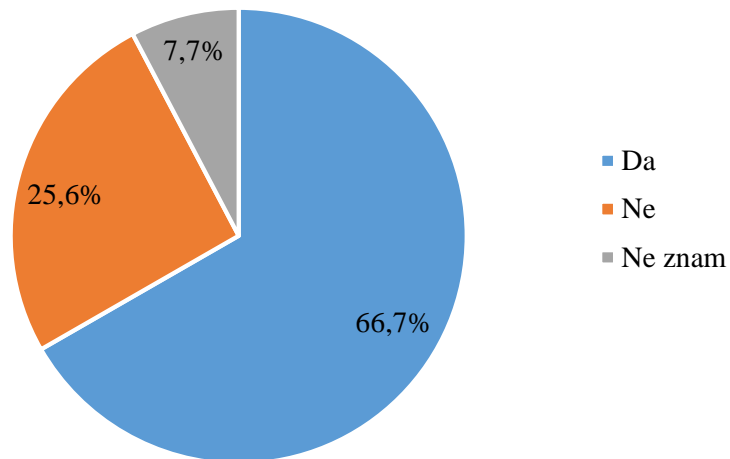
Utjecaj novih medija na obrazovanje:



Grafikon 7. Stavovi o utjecaju novih medija na obrazovanje

Velik broj ispitanika, njih 92,3 % smatra da novi mediji imaju važnu ulogu u budućnosti obrazovanja, a 7,7 % (njih 6) se ne slaže ili ne zna. Nove medije je u svrhu obrazovanja koristilo 74,4 % ispitanika, a 11,5 % ih nikada nije koristilo nove medije za obrazovanje. Nešto više ispitanika (14,1 %) ne zna je li koristilo nove medije u svrhu obrazovanja. Odgovori na sljedeće pitanje u tablici procjene su sljedeći: mala je razlika među onim ispitanicima koji se slažu s tvrdnjom da novi mediji mogu jednako kvalitetno zamijeniti nastavnike (27 %) i onih koji nisu sigurni u to (25,7 %), dok se 42,3 % njih ne slaže s tom tvrdnjom. Naposljetku tablica pokazuje da većina ispitanika (84,6 %) ipak smatra da su novi mediji poboljšali kvalitetu obrazovanja i učenja, 11,5 % njih nije sigurno u to, a samo dvoje ispitanika ne misli da su novi mediji poboljšali kvalitetu obrazovanja i učenja.

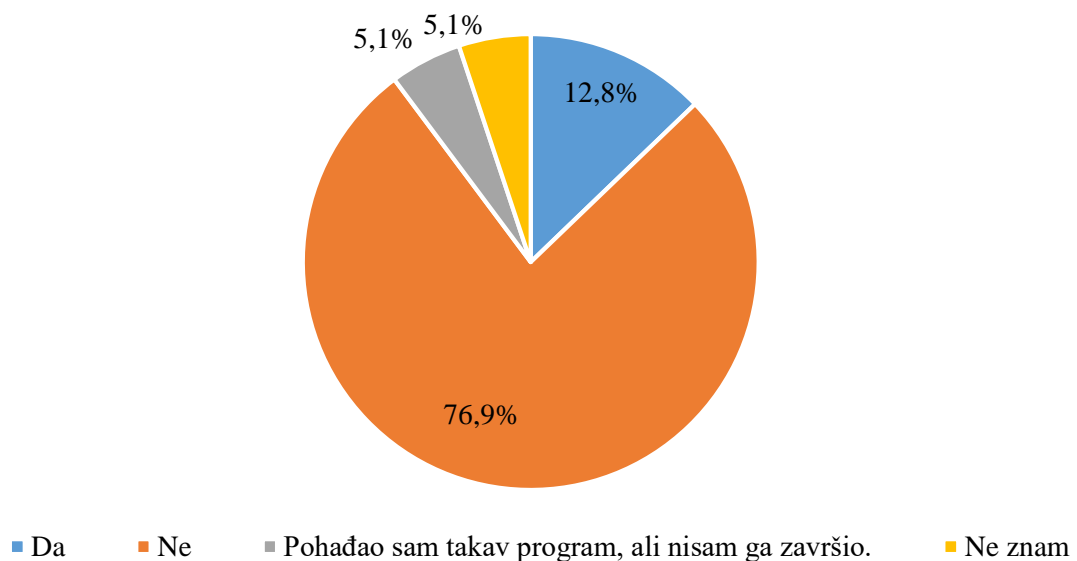
Čuo/čula sam za programe cjeloživotnog obrazovanja.



Grafikon 8. Poznavanje programa cjeloživotnog obrazovanja (N=78)

Jedna četvrtina ispitanika (25,6 %) nije nikada čula za programe cjeloživotnog obrazovanja, 7,7 % njih nije sigurno zna li što je to, a 66,7 % je čulo za takve programe.

Završio/završila sam program cjeloživotnog obrazovanja.



Grafikon 9. Pohađanje programa cjeloživotnog obrazovanja (N=78)

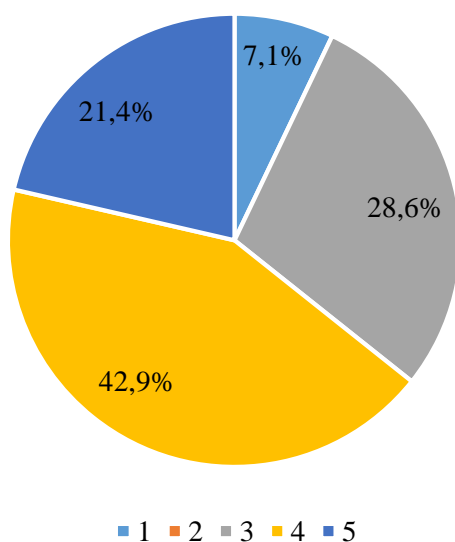
Veliki dio ispitanika, njih 76,9 % nije nikada pohađalo neki program cjeloživotnog obrazovanja. Samo 10 od ukupno 78 ispitanika je završilo neki takav program (12,8 %), a jednak broj njih (5,1 %) je pohađalo takav program, ali nisu ga završili do kraja ili ne znaju jesu li ikada pohađali program cjeloživotnog obrazovanja. Oni ispitanici koji su završili neki takav program imaju višu ili visoku stručnu spremu.

Sljedeća četiri pitanja prikazana su onim ispitanicima koji su na prethodno pitanje odgovorili pozitivno ('Da'), tj. završili su program cjeloživotnog obrazovanja: 'Pohađao sam takav program, ali nisam ga završio' ili 'Ne znam'. Takvih je ispitanika bilo ukupno 18.

Upišite naziv programa koji ste pohađali.

Ovo pitanje je bilo otvoreno. Na njega je odgovorilo sedam ispitanika. Po dva ispitanika navela su web dizajn i informatiku, jedan je naveo ekonomiju, jedan elektrotehniku i jedan pisanje projekata kao nazive programa cjeloživotnog obrazovanja koji su pohađali.

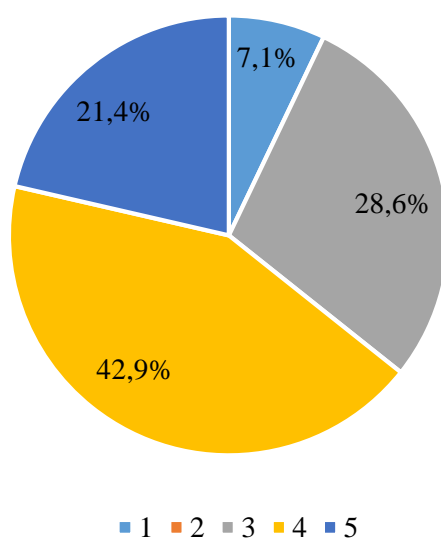
Program koji ste pohađali ocijenili biste s:



Grafkon 10. Ocjena cjeloživotnog obrazovnog programa koji su pohađali ispitanici (N=14)

Svi ispitanici koji su pohađali neki program cjeloživotnog obrazovanja odgovorili su na ovo pitanje. Od njih 14, šest ih je program cjeloživotnog obrazovanja koji su pohađali ocijenilo ocjenom četiri. Nakon toga slijedi ocjena tri koju je odabralo četvero ispitanika, a zatim ocjena pet kojom je troje ispitanika ocijenilo program koji su pohađali. Jedan ispitanik ocijenio je program ocjenom jedan, a nitko nije dao ocjenu dva programu cjeloživotnog obrazovanja koji su pohađali.

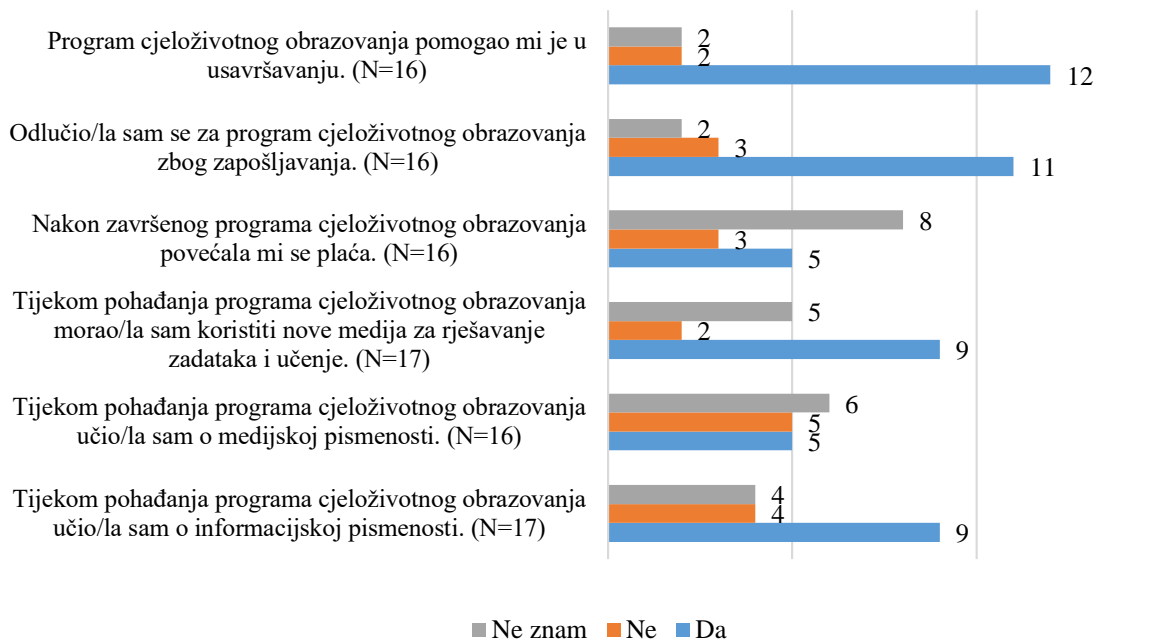
O programima cjeloživotnog obrazovanja se informiram preko:



Grafikon 11. Izvori informiranja o programima cjeloživotnog obrazovanja (N= 15)

U ovom pitanju bilo je moguće odabrati više odgovora. Ispitanici su najčešće odabirali oglase na internetu kao izvor informiranja o programima cjeloživotnog obrazovanja (osam ispitanika) te društvene mreže (sedam ispitanika), dakle nove medije. Zatim slijede plakati kao izvori informiranja (šest ispitanika) te prijatelji (*word-of-mouth*) (pet ispitanika). Televiziju je kao izvor informiranja o programima cjeloživotnog obrazovanja odabralo troje ispitanika, a jedan ispitanik odabrao je opciju 'Ostalo' uz koju je naveo da su to roditelji. Nitko nije odabrao radio kao izvor informiranja o programima cjeloživotnog obrazovanja.

Stavovi o programima cjeloživotnog obrazovanja koje su pohađali ispitanici:

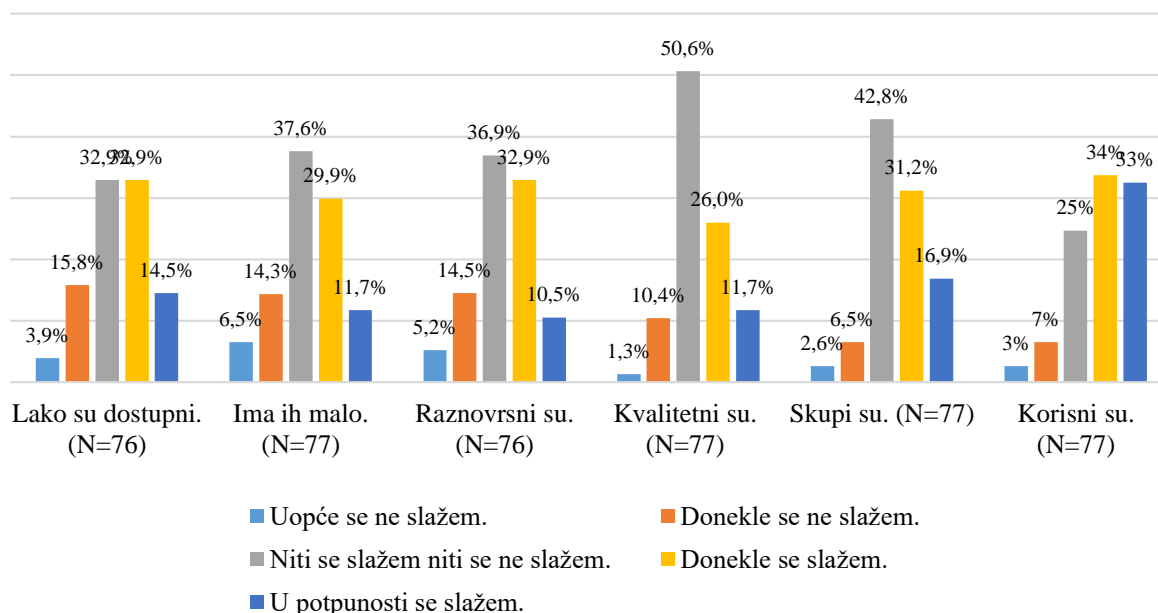


Grafikon 12. Stavovi ispitanika koji su pohađali program cjeloživotnog obrazovanja

Na prvu tvrdnju odgovorilo je 16 ispitanika: 12 ih smatra da im je program cjeloživotnog obrazovanja pomogao u profesionalnom usavršavanju, a po dvoje se ne slaže ili ne zna. U drugoj tvrdnji 11 od 16 ispitanika se odlučilo na program cjeloživotnog obrazovanja zbog zapošljavanja, troje se odlučilo zbog nekog drugog razloga, a dvoje ih nije sigurno zašto su se odlučili na program cjeloživotnog obrazovanja. Da im se nakon završetka programa povećala plaća potvrdilo je pet od 16 ispitanika. U ovoj tvrdnji najviše se ispitanika odlučilo na odgovor 'Ne znam', njih osam, a troje ih je reklo da im se nije povećala plaća nakon završetka programa cjeloživotnog obrazovanja. Nove medije je za učenje i rješavanje zadataka tijekom pohađanja programa koristilo devet od 16 ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje, dakle više od polovice. Pet ih nije sigurno, a dvoje ih nije koristilo nove medije tijekom pohađanja programa. O medijskoj pismenosti tijekom pohađanja programa cjeloživotnog obrazovanja učilo je pet od 16 ispitanika, pet ih nije učilo, a šest ih ne zna jesu li ili nisu učili o medijskoj pismenosti tijekom pohađanja ovih programa. Prema odgovorima ispitanika učenje o informacijskoj pismenosti u programima cjeloživotnog obrazovanja nešto je učestalije. Naime, njih devet od 17, dakle više od polovice, učilo je o informacijskoj pismenosti, a jednak je broj onih koji nisu učili (četiri ispitanika) ili ne znaju jesu li učili o informacijskoj pismenosti (četiri ispitanika) tijekom pohađanja programa cjeloživotnog obrazovanja.

Na sljedeće tvrdnje odgovarali su svi ispitanici koji su sudjelovali u anketi bez obzira na iskustvo u pohađanju programa cjeloživotnog obrazovanja.

Stavovi o programima cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj dostupni preko novih medija:



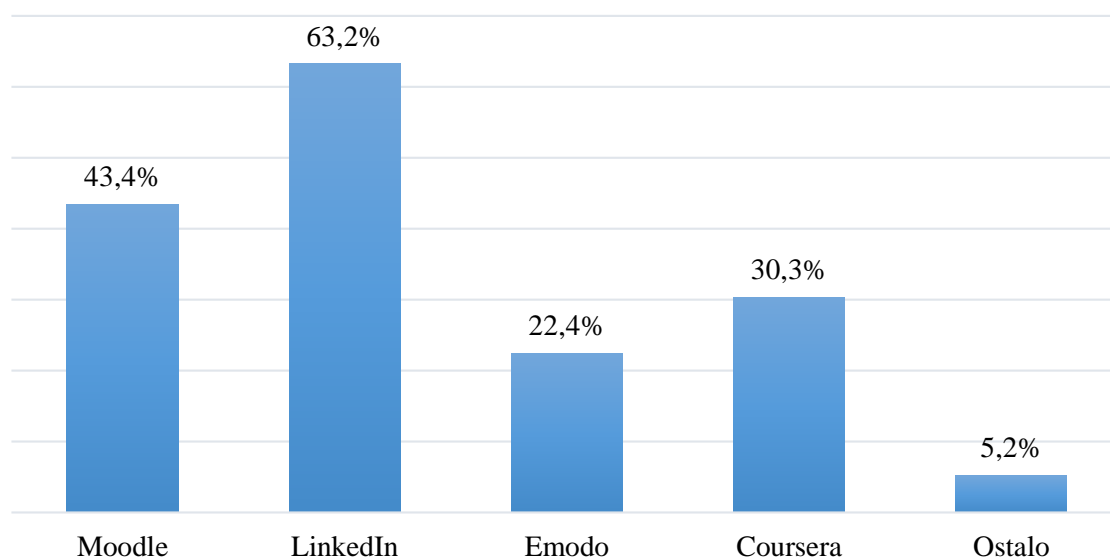
Grafikon 13. Stavovi ispitanika o cjeloživotnim obrazovnim programima dostupnim u Hrvatskoj preko novih medija

Da su programi cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj preko novih medija lako dostupni slaže se nešto manje od polovice ispitanika, njih 47,4 % od 76 ispitanika koji su odgovorili na ovo pitanje: u potpunosti se s tim slaže 14,5 % ispitanika, a donekle se slaže 32,9% ispitanika. Isti je postotak onih koji se niti slažu niti ne slažu (32,9 %), dok se s tim ne slaže 19,7 % ispitanika, među njima ih se 15,8 % s tim donekle ne slaže, a 3,9 % se uopće ne slaže da su ti programi lako dostupni. Nadalje, kada je riječ o brojnosti tih programa najveći broj ispitanika od njih 77 niti se slaže niti ne slaže s tim da programa ima malo (37,6 %). Slijede oni koji se donekle slažu s tvrdnjom da je ih malo (29,9 %), potom oni koji se donekle ne slažu (14,3 %), oni koji se u potpunosti slažu (11,7 %) da ima malo programa cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj koji su dostupni preko novih medija, a najmanje je onih koji je u potpunosti ne slažu s tom tvrdnjom, dakle smatraju da nema malo (6,5 %). Ukupno je dvostruko više onih koji se slažu (41,6 %),

nego onih koji se ne slažu s ovom tvrdnjom (20,8 %). Sljedeća tvrdnja o raznovrsnosti programa ima slične rezultate s tim da je na nju odgovorio jedan ispitanik manje, dakle njih 76. Pritom ih se 36,9 % niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom, 43,4 % ih se slaže (32,9 % ih se donekle slaže, a 10,5 % ih se u potpunosti slaže), a 19,7 % ih se ne slaže s tvrdnjom (14,5 % ih se donekle ne slaže, a 5,3 % ih se u potpunosti ne slaže). Kao u u prethodnoj tvrdnji i u ovoj je više onih koji smatraju da su programi cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj koji su dostupni preko novih medija raznovrsni. O kvaliteti takvih programa više od polovice ispitanika se izjasnilo da se niti slaže niti ne slaže da su oni kvalitetni, a to je njih 50,6 % od ukupno 77 ispitanika koji su odgovorili na ovu tvrdnju. Potom je 37,7 % onih koji se slažu da su oni kvalitetni (25,6 % onih koji se donekle slažu i 11,7 % onih koji se u potpunosti slažu), a najmanje je onih koji smatraju da su programi cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj koji su dostupni preko novih medija nekvalitetni (10,4 % onih koji se donekle ne slažu i samo jedan ispitanik koji se uopće ne slaže s tvrdnjom). Slični su stavovi 77 ispitanika i o sljedećoj tvrdnji da su takvi programi skupi: 42,9 % je onih koji se niti slažu niti ne slažu s tom tvrdnjom, nešto manje od polovice (48 %) se slaže da su oni skupi (među njima je 31,2 % onih koji se donekle slažu i 16,9 % onih koji se u potpunosti slažu), a ukupno 9,1 % ne smatra da su takvi programi skupi (među njima je 6,5 % onih koji se donekle ne slažu i 2,6 % onih koji se uopće ne slažu s tvrdnjom). Posljednja tvrdnja o korisnosti programa cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj koji su dostupni preko novih medija dala je sljedeće rezultate među 77 ispitanika: 66,2 % ispitanika se slaže da su takvi programi korisni. Pritom je nešto više onih koji se donekle slažu (33,8 %) od onih koji se u potpunosti slažu (32,5 %). Zatim slijedi 24,7 % ispitanika koji se niti slažu niti ne slažu s tvrdnjom i potom je 9,1 % onih koji se ne slažu da su programi cjeloživotnog obrazovanja u Hrvatskoj koji su dostupni preko novih medija korisni (6,5 % ih se donekle ne slaže, a 2,6 % ih se u potpunosti ne slaže).

Treći dio rezultata odnosi se na stavove ispitanika o e-učenju.

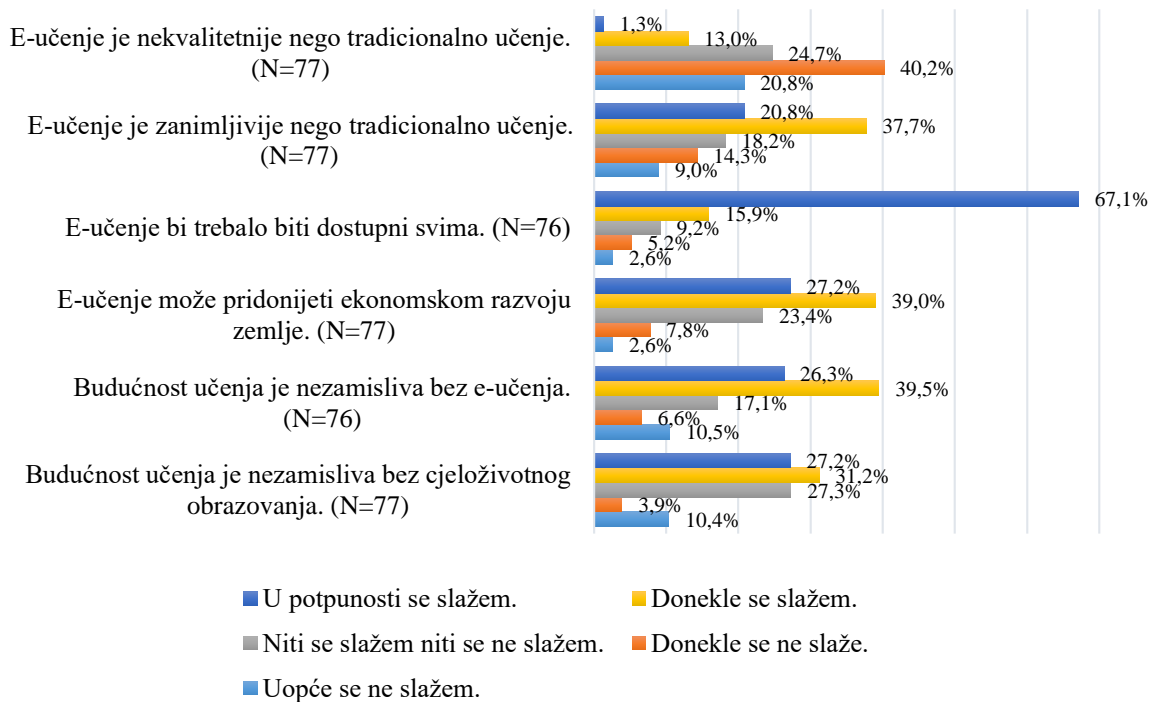
Čuo/la sam za sljedeće platforme namijenjene e-učenju:



Grafikon 14. Platforme namijenje e-učenju (N=76)

Na ovo pitanje moguće je bilo odabrati više odgovora. Pritom su ispitanici najčešće odabirali LinkedIn kao platformu namijenjenu e-učenju za koju su čuli (63,2 %), slijedi Moodle (43,4 %), Coursera koju je prepoznalo 30,3 % ispitanika, Emodo 22,4 %, te opcija 'Ostali' pri čemu su dva ispitanika navela Duolingo, jedan je naveo Academiu.edu i jedan je naveo Linda i Total training.

Stavovi o e-učenju:



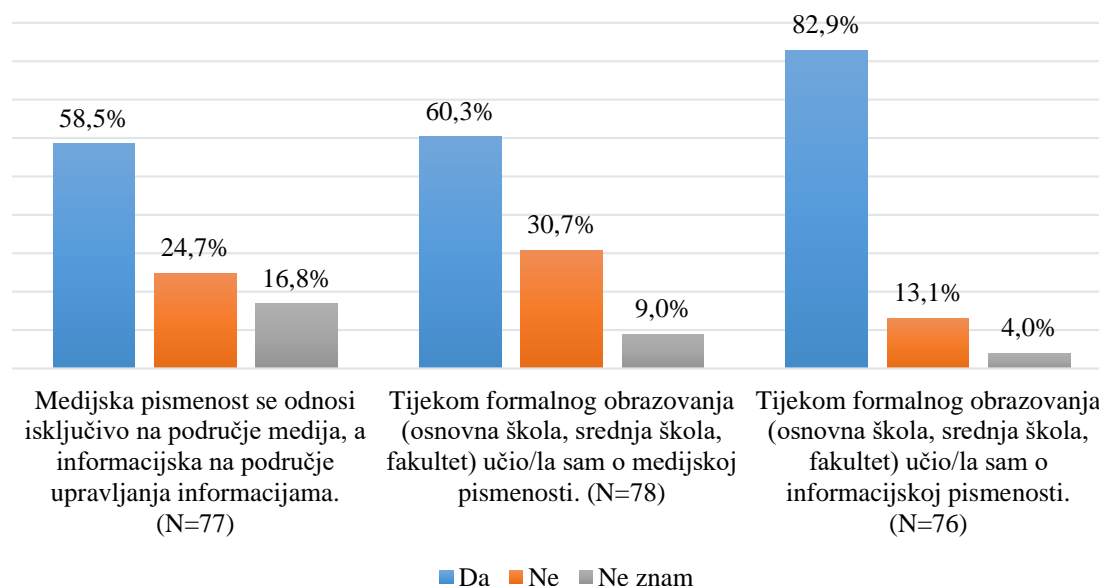
Grafikon 15. Stavovi ispitanika o e-učenju

S tvrdnjom da je e-učenje nekvalitetnije od tradicionalnog ne slaže se ukupno 61 % ispitanika od njih 77 koji su odgovorili na ovo pitanje. Najviše je onih koji se donekle ne slažu, njih 40,2 %, a onih koji se uopće ne slažu s tvrdnjom je 20,8 %. Onih koji se niti slažu niti ne slažu ima 24,7 %, a 14,3 % ispitanika se slaže da je e-učenje nekvalitetnije od tradicionalnog. A da je e-učenje zanimljivije od tradicionalnog misli više od polovice ispitanika (58,4 %). Pritom je najviše onih koji se donekle slažu s tom tvrdnjom (37,7 %). S tvrdnjom se ne slaže ukupno 23,3 % ispitanika, a niti se slaže niti ne slaže njih 18,3 %. Na sljedeću tvrdnju odgovorilo je 76 ispitanika. Zanimljivo je da se među njima ističe 83 % onih koji se slažu da bi e-učenje trebalo biti dostupno svima. Pritom se najviše ispitanika u potpunosti slaže s tim (67,1 %), slijedi 15,8 % onih koji se donekle slažu, zatim 9,2 % onih koji se niti slažu niti ne slažu, 5,2 % ispitanika koji se donekle ne slažu i 2,6 % ih se uopće ne slažu da bi e-učenje trebalo biti dostupno svima. Slično, sa sljedećom tvrdnjom se najviše ispitanika slaže. Naime, dvije trećine ispitanika (66,2 %) od njih 77 koji su odgovorili na tvrdnju da e-učenje može pridonijeti ekonomskom razvoju zemlje potvrdilo je da se slažu s njom. Postotak onih koji se ne slažu s tvrdnjom iznosi 10,4 %, a onih koji se niti slažu niti se slažu 23,4 %. Nadalje, sa sljedećom tvrdnjom da je budućnost

učenja nezamisliva bez e-učenja slaže se 65,8 % od 76 ispitanika. Među njima je najviše onih koji se donekle slažu s tim (39,5 %), zatim onih koji se u potpunosti slažu (26,3 %), a slijede oni koji se niti slažu niti ne slažu (17,1 %). Jednak je postotak onih koji se ne slažu s tvrdnjom (17,1 %), dok se u potpunosti ne slaže 10,5 % ispitanika. Na posljednju tvrdnju odgovorilo je ukupno 77 ispitanika. Razlike među onima koji se slažu da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez cjeloživotnog obrazovanja i onih koji se s tim niti slažu niti ne slažu je mala. Naime, 31,2 % je onih koji se donekle slažu, a 27,3 % je onih koji se u potpunosti slažu te se niti slažu niti ne slažu. Ipak, mnogo je više onih koji se općenito slažu (ukupno 58,4 %), nego onih koji se ne slažu (14,3 %) da je budućnost učenja nezamisliva bez cjeloživotnog obrazovanja.

Četvrti dio rezultata ispituje stavove i iskustva o informacijskoj i medijskoj pismenosti.

Znanje i iskustvo o informacijskoj i medijskoj pismenosti:

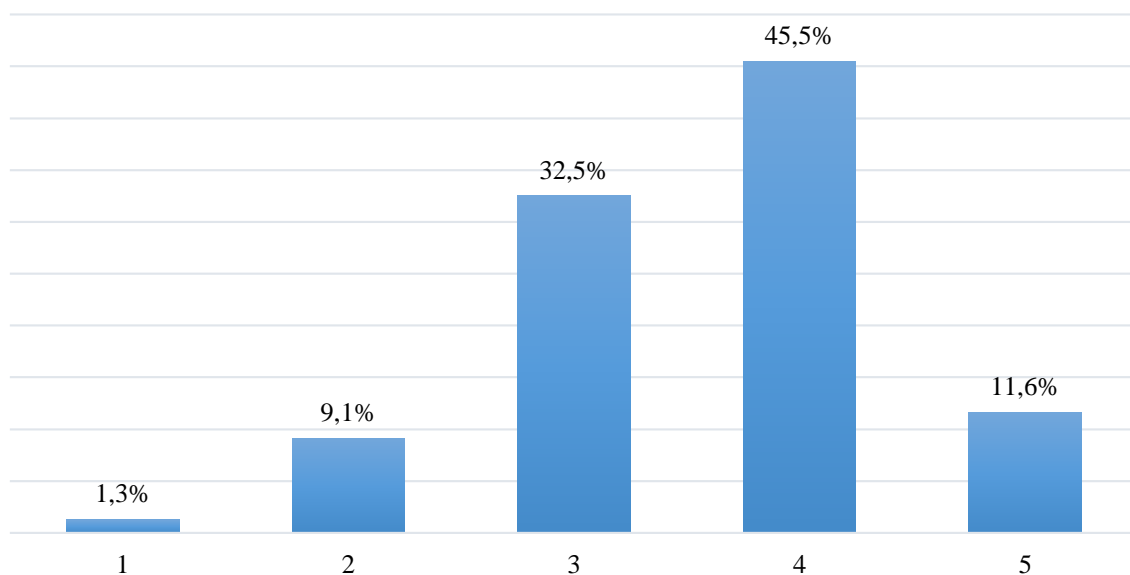


Grafikon 16. Znanje i učenje ispitanika o informacijskoj i medijskoj pismenosti (N=78)

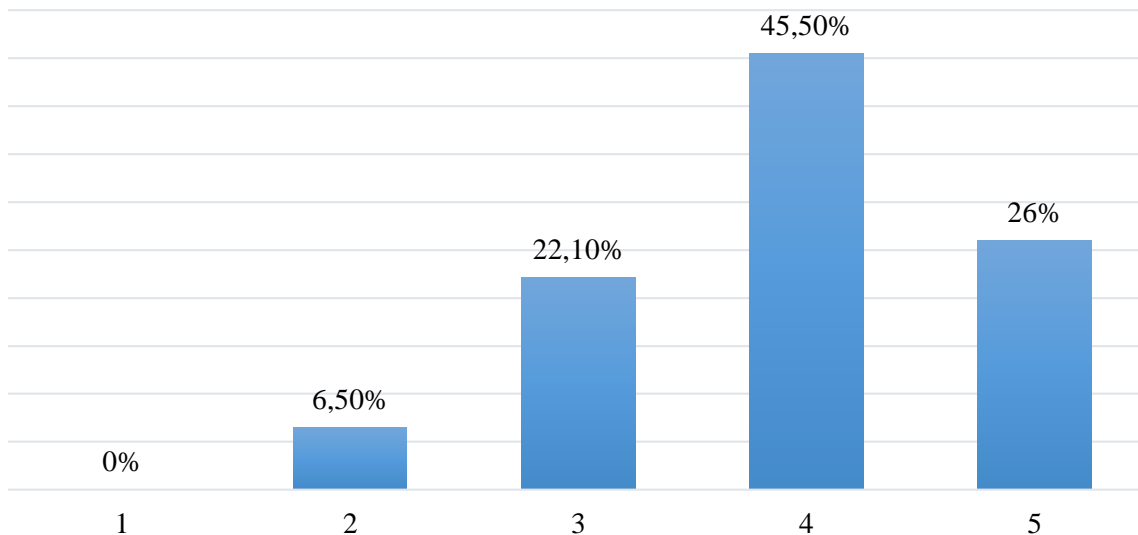
Više od polovice ispitanika (58,5 %) od njih 77 prepoznalo je da se medijska pismenost odnosi isključivo na područje medija, a informacijska na područje upravljanja informacijama, dok 24,7 % njih to nije prepoznalo. Postotak ispitanika koji nisu znali odgovoriti na ovo pitanje je 16,8 %. Dvije trećine tih ispitanika ima srednju stručnu spremu. Nadalje, iz grafikona se vidi da je više onih koji su tijekom formalnog obrazovanja učili o informacijskoj, nego o medijskoj

pismenosti. Naime, 60,3 % je onih koji su učili o medijskoj, a 82,9 % onih koji su učili o informacijskoj pismenosti. Važno je reći da je na drugu tvrdnju odgovorilo svih 78 ispitanika, a na treću njih 76. Osim toga, 30,7 % ispitanika nije tijekom formalnog obrazovanja učilo o medijskoj, a 13,1 % o informacijskoj pismenosti. Onih koji ne znaju jesu li učili o medijskoj pismenosti je 9 %, a onih koji ne znaju jesu li učili o informacijskoj pismenosti je 4 %.

Procjena vlastitog znanja iz područja informacijske i medijske pismenosti:



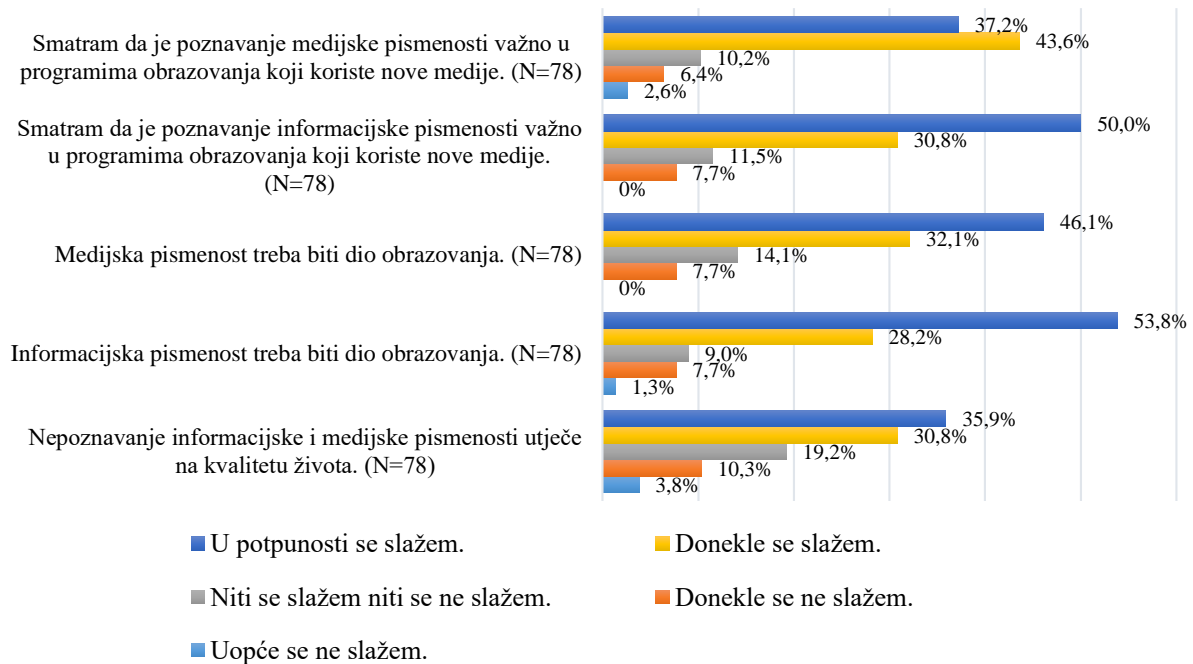
Grafikon 17. Procjena vlastitog znanja o medijskoj pismenosti (N=77)



Grafikon 18. Procjena vlastitog znanja o informacijskoj pismenosti (N=77)

Zbog bolje preglednosti i lakše mogućnosti usporedbe grafikoni 17 i 18 prikazani su jedan ispod drugoga. Može se uočiti da su rezultati gotovo isti. Naime, jednak je broj ispitanika, nešto manje od polovice, ocijenio svoje znanje iz područja medijske i informacijske pismenosti ocjenom četiri (45,5 %) što je ujedno najučestalija ocjena. Slijedi ocjena tri: 32,5 % ispitanika tako je ocijenilo svoje znanja iz medijske, a 22,1 % znanje iz informacijske pismenosti. Da posjeduju izvrsno znanje o medijskoj pismenosti smatra 11,7 % ispitanika, a da posjeduju izvrsno znanje iz informacijske pismenosti smatra 26 % ispitanika. O medijskoj pismenosti za dva zna 9,1 %, a o informacijskoj 6,5 % ispitanika, dok je ocjenom jedan svoje znanje o medijskoj pismenosti ocijenio jedan ispitanik, a znanje o informacijskoj pismenosti nitko nije ocijenio ocjenom jedan. Generalno, ispitanici su bolje procijenili svoje znanje iz informacijske, nego iz medijske pismenosti.

Stavovi o medijskoj i informacijskoj pismenosti



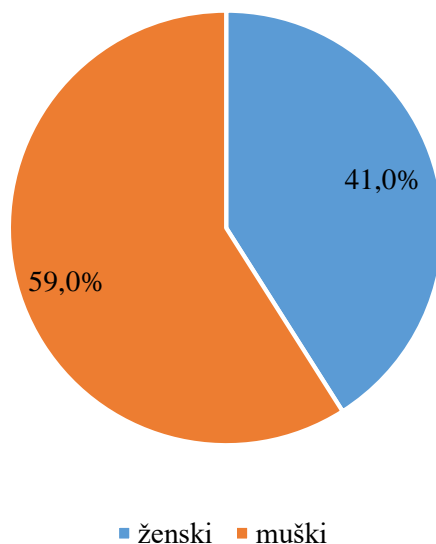
Grafikon 19. Stavovi o medijskoj i informacijskoj pismenosti

Na svaku od prethodnih tvrdnji odgovorili su svi ispitanici. Čak 80,8 % ispitanika smatra da je poznavanje medijske pismenosti važno u programima obrazovanja koji koriste nove medije. Među njima je više onih kojih se donekle slažu s tim (43,6 %), nego onih koji se u potpunosti slažu (37,2 %). Ne slaže se ukupno 9 % ispitanika, a niti se slaže niti ne slaže 10,2 %. Slična su mišljenja i za istu tvrdnju o informacijskoj pismenosti. Naime, isti postotak od 80,8 % ispitanika se slaže s ovom tvrdnjom, s tim da je ovdje veći postotak onih koji se u potpunosti slažu (50 %) od onih koji se donekle slažu (30,8 %). S tvrdnjom se donekle ne slaže 7,7 % ispitanika, a nitko nije odabrao da se u potpunosti ne slaže. 11,5 % je onih koji se niti slažu niti ne slažu. Da medijska pismenost treba biti dio obrazovanja slaže se 78,2 % ispitanika, a da to treba biti i informacijska slaže se 80 % njih. U obe tvrdnje je više od 50 % ispitanika odgovorilo da se u potpunosti slaže s njima. Jednak broj ispitanika (7,7 %) se donekle ne slaže da bi medijska i informacijska pismenost trebali biti dio obrazovanja, a samo jedan ispitanik se u potpunosti ne slaže da bi to trebala biti informacijska pismenost. S posljednjom tvrdnjom se slaže dvije trećine ispitanika (66,7 %): 30,8 % njih se donekle slaže, a 35,9 % ih se u potpunosti slaže s tim.

Slijedi postotak onih koji se niti slažu niti ne slažu, njih je 19,2 % i, na posljjetku, 14,1 % onih koji ne misle da informacijska i medijska pismenost utječu na kvalitetu života.

Posljednji, peti dio rezultata odnosi se na sociodemografsku strukturu ispitanika.

Spol:



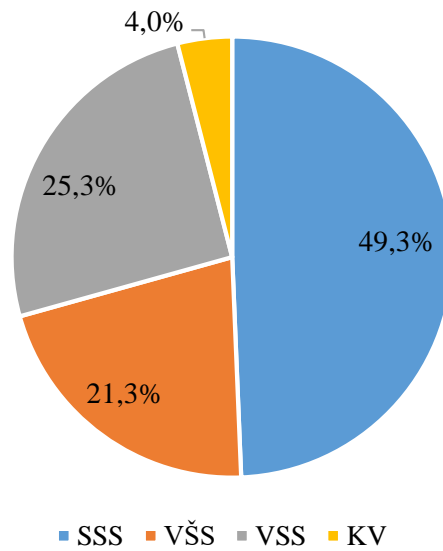
Grafikon 20. Spol ispitanika (N=78)

U spolnoj stukturi ispitanika bilo je 59 % muškaraca, to jest njih 46 i 41 % žena, to jest njih 32.

Dob:

Prosječna dob ispitanika je 28 godina. Najmlađi ispitanici imaju 19, a najstariji 52 godine. Najviše ispitanika ima 23 godine, njih 9.

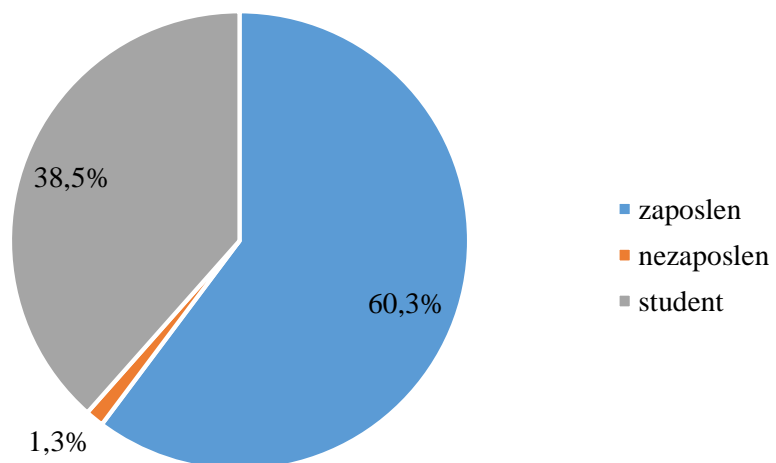
Stručna sprema



Grafikon 21. Stručna sprema ispitanika (N=78)

Gotovo polovica ispitanika ima srednju stručnu spremu (49,3 %). Nešto više od četvrtine ima visoku stručnu spremu (25,3 %), 21,3 % ih ima višu stručnu spremu i 4 % su kvalificirani radnici.

Trenutni status:



Grafikon 22. Trenutni status ispitanika (N=78)

Najveći dio ispitanika, njih 60,3 % su zaposleni, 38,5 % njih su studenti i jedan ispitanik je nezaposlen.

Mjesto stanovanja:

Najviše ispitanika je navelo da živi u Zagrebu, njih 56 od 77 (72,7 %). Ostali ispitanici žive na području Republike Hrvatske.

10. Rasprava

H1: Ispitanici imaju pozitivan stav o ulozi novih medija u cjeloživotnom obrazovanju.

Rezultati o stavovima prema uporabi novih medija u obrazovanju općenito pokazali su da se 62,3 % ispitanika slaže s tvrdnjom da mediji utječu pozitivno na obrazovanje, a 73,1 % ispitanika je barem jednom koristilo nove medije u svrhu obrazovanja. Osim toga, čak 84,6 % ispitanika smatra da su novi mediji poboljšali kvalitetu obrazovanja i učenja. Nadalje, s tvrdnjom da novi mediji mogu jednako kvalitetno zamijeniti nastavnike najveći broj ispitanika se ne slaže, njih 42,3 %. No, više od polovice ispitanika koji su pohađali programe cjeloživotnog obrazovanja (56,2 %) koristilo je nove medije za učenje i rješavanje zadataka.

Da su programi cjeloživotnog obrazovanja zbog novih medija lako dostupni u nekoj mjeri se slaže ukupno 47,4 % ispitanika, a 32,9 % ih se niti slaže niti ne slaže. Da su oni malobrojni slaže se 41,5 %, a niti se slaže niti ne slaže njih 37,7 %. Da su novi mediji omogućili raznovrsnost takvih programa u nekoj mjeri se slaže 43,4 % ispitanika, a niti se slaže niti ne slaže njih 36,8 %. Da su programi cjeloživotnog obrazovanja kvalitetni zbog novih medija misli 37,7 % ispitanika, a niti se slaže niti ne slaže 50,6 %. Da su oni skupi slaže se 48 %, a niti se slaže niti ne slaže 42,8 % ispitanika. Na posljeticu, da su takvi programi korisni zahvaljujući novim medijima smatra 66,2 % ispitanika.

Uzimajući u obzir sve rezultate, uočava se da su odgovori o ulozi novih medija u cjeloživotnom obrazovanju uglavnom pozitivni, osim onih koji se tiču: zamjene nastavnika novim medijima, malobrojnosti programa cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija, i cijene tih programa. Prema navedenim rezultatima, ova hipoteza je djelomična potvrđena.

H2: Ispitanici koji su pohađali programe cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija imaju posao i visok stupanj obrazovanja.

Ukupno 18 od 78 ispitanika (23,1 %) pohađalo je ili završilo neki program cjeloživotnog obrazovanja. Prosječna dob polaznika bila je 29 godina, a dvostruko je više muškaraca nego žena. Najviše ispitanika (42,9 %) ocijenilo je program ocjenom četiri. Među njima, jedan nije odgovorio na pitanje o stručnoj spremi, jedan je kvalificirani radnik, jedna trećina ima završenu srednju stručnu spremu, a 55,5 % ih ima visok stupanj obrazovanja: jedna trećina ima višu stručnu spremu, a dvije trećine visoku stručnu spremu. Što se tiče zaposlenosti, ispitanici koji su pohađali ili završili neki program cjeloživotnog obrazovanja su većinom zaposleni. Naime, 72,2 % ispitanika je zaposleno, 22,2 % je studenata, a jedna osoba među njima je nezaposlena. Prema tome, ova hipoteza je potvrđena.

Pohađanjem programa cjeloživotnog obrazovanja i stručnom spremom bavilo se mnoštvo istraživanja u Ujedinjenom Kraljevstvu. Naime, osobe koje u starijoj dobi steknu višu stručnu spremu nego što su imale ne pronalaze lakše posao, kažu istraživanja, a plaće samo rijetkima tada rastu. Uglavnom se to odnosi na muškarce i mlađe žene. No, nova istraživanja na tragu su novih rezultata (Field, 2012: 890-891).

Renata Jukić i Jagoda Ringel su 2013. godine (2013: 28-31) provele istraživanje na uzorku od 86 polaznika programa osposobljavanja Hrvatskog zavoda za zapošljavanje PS Osijek. Rezultati strukture polaznika su bili sljedeći: najviše polaznika bilo je u dobi do 25 godina (29,1 %), više je muškaraca nego žena (62,8 %), a pretpostavlja se da je to zbog zanimanja koje nude takvi programi jer više odgovaraju muškoj populaciji, najčešće su imali srednju stručnu spremu (58,1 %) i bili nezaposleni (70 %), nisu ranije pohađali nikakav program (75,6 %), niti u budućnosti žele pohađati (58,1 %), a problemi s kojima su se susretali tijekom učenja su nedostatak vremena i teškoće pri usvajanju gradiva, što mogu olakšati novi mediji i tehnologije, o čemu je u teoretskom dijelu već bila riječ. Polaznici su zadovoljni programom (ocjena tri), a razlozi mogu biti povećanje prilike za zaposlenjem i besplatna edukacija, ističu autorice.

H3: Polovica ispitanika vjeruje da pohađanjem programa cjeloživotnog obrazovanja preko novih medija poboljšavaju vlastite mogućnosti na tržištu rada.

Ispitujući efekte pohađanja programa cjeloživotnog obrazovanja na bolje mogućnosti na tržištu rada uočeno je da se 85,7 % ispitanika, koji su pohađali ili završili neki takav program, slaže da im je on pomagao u profesionalnom usavršavanju, a 68,7 % ispitanika smatra da to ima

pozitivne učinke na zapošljavanje. No, 50 % ispitanika odgovorilo je da nisu sigurni je li im završetak takvog programa poboljšao mogućnosti za veću plaću. Stoga je ova hipoteza djelomično potvrđena.

Cjeloživotno obrazovanje može imati mjerljive učinke na stavove ljudi o njemu. Stoga se posljednji rezultat u kojem 50 % ispitanika nije sigurno donosi li završetak programa cjeloživotnog obrazovanja i veću plaću može objasniti britanskom studijom koja je od 1981. do 1999. godine proučavala povezanost između cjeloživotnog obrazovanja i prihoda. Rezultati su pokazali da pohađanje takvih programa povećava mogućnosti za veću plaću, pogotovo kod muškaraca. Osim toga, istraživanjem je dokazano da su dulji programi proporcionalni s većim plaćama. No, što je starija dob u kojoj se završavaju takvi programi, šanse za povećanjem plaće se smanjuju. Cjeloživotno obrazovanje može pozitivno utjecati i na zaposlenje, no to se ne odnosi na stariju populaciju koja uskoro odlazi u mirovinu. Tijekom provedbe sličnih istraživanja važno je istovremeno uzeti u obzir dva navedena faktora: plaću i zaposlenost, a ne ih proučavati izolirane (Field, 2012: 887-893).

Istraživanje provedeno od prosinca 2011. do travnja 2012. u kojem je sudjelovalo 626 zaposlenih izvanrednih studenata Sveučilišnog odjela za stručne studije Sveučilišta u Splitu istraživalo je povezanost između cjeloživotnog obrazovanja te poslovnog napretka i stvaranja financijskih vrijednosti. Rezultati su pokazali da je više studenata upisalo studij zbog potrebe za usavršavanjem (58 %) nego želje za njim (42 %). Pritom su kao potrebu navodili očuvanje radnog mjesta, napredovanje ili pronalazak novog radnog mjesta te usvajanje novih znanja i vještina (Lozić, 2012: 57-58).

H4: Stavovi ispitanika o e-učenju preko novih medija su generalno pozitivni.

S tvrdnjom da je e-učenje nekvalitetnije od tradicionalnog ne slaže se ukupno 61 % ispitanika. Dakle, 61 % ih smatra da e-učenje može biti jednako kvalitetno ili kvalitetnije od tradicionalnog. Slično, 58,4 % ispitanika se u nekoj mjeri slaže da je e-učenje zanimljivije od tradicionalnog učenja. Potom, 83 % ispitanika se slaže da bi e-učenje trebalo biti dostupno svima, a 66,2 % ih smatra da e-učenje može doprinijeti ekonomskom razvoju zemlje. Osim toga, 65,8 % ih se u nekoj mjeri slaže da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez e-učenja. Zbog svih navedenih rezultata, može se zaključiti da je ova hipoteza potvrđena jer su stavovi više od polovice ispitanika na svaku tvrdnju pozitivni.

H5: Više od polovice ispitanika smatra da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez cjeloživotnog obrazovanja koje će se provoditi preko novih medija.

Analiza rezultata ove hipoteze pokazuje da 92,3 % ispitanika smatra da novi medij imaju važnu ulogu u budućnosti obrazovanja. Pritom misle da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez učenja preko novih medija, to jest e-učenja i cjeloživotnog obrazovanja: 65,8 % ih se u nekoj mjeri slaže da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez e-učenja, a 58,4 % ih se slaže da je budućnost obrazovanja nezamisliva bez cjeloživotnog obrazovanja. Dakle, ova hipoteza je potvrđena.

H6: Ispitanici nemaju osnovna znanja o informacijskoj i medijskoj pismenosti.

Znanje o informacijskoj i medijskoj pismenosti ispitivalo se kroz nekoliko pitanja i tvrdnji. Rezultati su pokazali da je 58,4 % ispitanika prepoznalo točnu definiciju informacijske i medijske pismenosti te njihovu razliku. Također, 60,3 % ispitanika je tijekom formalnog obrazovanja učilo o medijskoj, a 82,9 % ispitanika je učilo o informacijskoj pismenosti. Svoje znanje iz tih područja najčešće su ocijenili ocjenom četiri (po 45,5 %). S obzirom na to da je visok postotak ispitanika prepoznao razliku između ove dvije pismenosti, susretao se s njima tijekom formalnog obrazovanja i visoko ocijenio svoje znanje iz područja informacijske i medijske pismenosti, može se pretpostaviti da imaju osnovna znanja iz tih područja. Prema tome, ova hipoteza je pobijena.

Broj istraživanja o informacijskoj pismenosti raste u posljednjih trideset godina. Rezultati uglavnom ukazuju na to da su ljudi svjesni važnosti informacijske pismenosti i snalaze se u informacijama, a problem je u tome što su uspješniji u njihovu pronalaženju za vlastite potrebe nego za obrazovne svrhe. Vještine informacijske pismenosti općenito su precijenjene među populacijom. Naime, kada se radi o složenijim informacijskim potrebama, ljudi nailaze na poteškoće te posežu prvenstveno za internetom jer je to najbrži i najlakši način. Informacijsku pismenost tijekom učenja percipiraju pak kao pronalaženje činjenica koje se potom uče (Lasić-Lazić, 2012: 133).

H7: Ispitanici smatraju da su medijska i informacijska pismenost nužni u cjeloživotnom obrazovanju.

Ispitujući ulogu informacijske i medijske pismenosti u cjeloživotnom obrazovanju uočeno je da se isti postotak od 80,8 % ispitanika slaže da je poznavanje medijske i informacijske pismenosti jednako važno u programima obrazovanja koji koriste nove medije.

Također, 78,2 % ih se slaže da medijska pismenost treba biti dio obrazovanja, a 80 % ih se slaže da to treba biti i informacijska pismenost. Osim toga, dvije trećine (66,7 %) ispitanika misli da nepoznavanje informacijske i medijske pismenosti utječe na kvalitetu života. Dakle, prema ovim rezultatima, ova hipoteza je potvrđena.

11. Zaključak

Informacijsko-komunikacijska tehnologija, uključujući nove medije, stvara nove zahtjeve za čovjeka, društvo i njegova istraživanja. Osim tehničkih vještina koje su potrebne za korištenje novih medija, korisnik mora biti sposoban upravljati sadržajem i informacijama te ih koristiti odgovorno za svoju i dobrobit drugih, pogotovo ako 88,4 posto ispitanika najviše vremena dnevno provede upravo uz računalo ili mobitel, što je pokazalo istraživanje u ovome radu. U tom procesu efikasnog korištenja informacija i medija, informacijska i medijska pismenost postale su glavni preduvjeti jer novi mediji dotiču svaki aspekt čovjekova života. Stoga ih je bitno razlikovati i usvojiti kompetencije kritičkog korištenja medija i upravljanja informacijama. To su prepoznali i ispitanici jer ih više od 50 posto smatra da bi informacijska i medijska pismenost trebali biti dio obrazovanja te da oni utječu na kvalitetu života. Također, preko 60 posto ih je o njima učilo tijekom formalnog obrazovanja pri čemu nastavnici imaju ključnu ulogu u usmjeravanju i poticanju kritičkog razmišljanja i ni jedan novi medij ih ne može u potpunosti zamijeniti, s čime se slažu i ispitanici.

Cjeloživotno obrazovanje sve se češće proučava kao mogućnost optimalnog korištenja novih medija od 'kolijevke do groba' koje treba biti dostupno svima što smatra i većina ispitanika istraživanja. Razlog tomu može se skrivati i u jednoj od osnovnih čovjekovih potreba – onoj o samoaktualizaciji što je prepoznato i u brojnim zakonima u kojima se štiti pravo na obrazovanje svakog čovjeka i potiče uporaba tehnologija u procesu učenja. Među ispitanicima istraživanja gotovo 80 posto ih nije nikada pohađalo neki takav program te smatraju da ih ima malo i da su skupi, no izrazito korisni za poboljšanje vlastitih mogućnosti na tržištu rada i za ekonomski razvoj zemlje. No, ako se u te svhre ne koriste efikasno, tehnologija i mediji mogu voditi marginalizaciji, diskriminaciji i povećanju jaza između bogatih i siromašnih dijelova svijeta. Stoga teoretičari sve češće ukazuju na mogućnosti koje na tom području pruža e-učenje, a koje bi moglo pridonijeti uklanjanju toga jaza. Istraživanja su pokazala da novi mediji mogu

pospješiti nove oblike učenja i time povećati njihovu djelotvornost. Da bi se to postiglo, treba uzeti u obzir i društvenu komponentu učenja jer se novim medijima često zamjera izoliranost pojedinca i isključivo individualan način rada.

Učinci novih medija na učenje nisu izravni, nego posredni, to jest nude brojne mogućnosti, sadržaje i programe preko brojnih platformi. Dakle, novi mediji su stvorili slobodan prostor za informacije i komunikaciju u cjeloživotnom obrazovanju. No, samo jedna petina ispitanika u istraživanju koristi nove medije za učenje iako se većina slaže da oni pozitivno utječu na obrazovanje i imaju važnu ulogu u budućnosti i poboljšanju kvalitete cjeloživotnog obrazovanja. Hrvatskoj to predstavlja veliki izazov jer još uvijek zaostaje za razvijenim zemljama Europske unije i ostatka svijeta prema broju programa i polaznika cjeloživotnog obrazovanja, no ovakvi rezultati mogu se iskoristiti za uključivanje što većeg broja ljudi u takve programe.

12. Popis korištenih izvora

Knjige i zbornici

Albrow, M. (1990.) »Introduction«, u: M. Albrow, E. King (ur.) *Globalization, Knowledge and Society*, London: Sage.

Barsky, N. P., Clements, M., Ravn, J., Smith, K. (eds.) (2008.) *The Power of Technology for Learning*, New York: Springer Science & Business Media.

Baudrillard, J. (2001.) *Simulakrumi i simulacija*. Karlovac: Naklada Društva arhitekata, građevinara i geodeta.

Conner, M. L., Clawson, J. G. (eds.) (2004.) *Creating a Learning Culture: Strategy, Tehnology, and Practice*, UK: Cambridge University Press.

Ćubelić Pilija, I. (2010.) »Mediji XXI. stoljeća – tehnološki El dorado, moralni El niño«, u: D. Labaš (ur.) *Mediji i društvena odgovornost*, sv. 3 (1): 85-107.

Drucker, P. (1992.) *Nova zbilja*, Zagreb: Novi Liber.

Fang, I. (1997.) *A history of mass communication: six information revolutions*, Singapore: FocalPress.

Fidler, R. (1997.) *Mediamorphosis: Understanding new media*, Thousand Oaks (CA): Pine Forge Press.

Field, J. (2012.) »Is lifelong learning making a difference? Researched-based evidence on the impact of adult learning«, u: D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (eds.) *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Springer: Dordrecht.

Habermas, J. (1975.) *Legitimation Crisis*, Beacon Press: Boston.

Ivanišin, M. (2010.) »Can Understanding Interpersonal Communication Help Understanding Media? An Attempt To Match Theories and Problems of Two Forms of Communication«, u: D. Labaš (ur.) *Mediji i društvena odgovornost*, sv. 3 (1): 29-59.

Kanižaj, I., Car, V. (2015.) »Hrvatska: Nove prilike za sustavni pristup medijskoj pismenosti«, u: V. Car, L. Turčilo, M. Matović (urednici) *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medija*, Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, str. 19-38.

Kunczik, M., Zipfel, A. (2006.) *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*, Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.

Labaš, D. (2005.) »Čovjek, međuljudska komunikacija i društveni dijalog. Nadilazi li dijalog zapreke ideologije?«, u: B. Vuleta, A. Vučković, I. Milanović Litre, (ur.) *Dijalogom do mira*, Split: Franjevački institut za kulturu mira, str. 122-138.

Labaš, D. (2009a.) »Međuljudska komunikacija, novi mediji i etika«, u: D. Labaš (ur.) *Novi mediji – nove tehnologije – novi moral*, Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 13-41.

- Labaš, D. (2009b.) »Predgovor« u: D. Labaš (ur.) *Novi mediji – nove tehnologije – novi moral*, Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 7-9.
- Labaš, D. (2015.) »Djeca medija – mladi obrazuju mlade« u: V. Car, L. Turčilo, M. Matović (urednici) *Medijska pismenost – preduvjet za odgovorne medija*, Sarajevo: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, str. 105-117.
- Labaš, D. (ur.) (2009.) *Novi mediji, nove tehnologije, novi moral*, Zagreb: Hrvatski studiji.
- Labaš, D., Uldrijan, I. (2010.) »Može li dobro novinarstvo biti nemoralno? Pitanje odnosa kvalitete, etike i medijske pismenosti«, u: D. Labaš (ur.) *Mediji i društvena odgovornost*, sv. 3 (1): 85-107.
- Machlup, F. (1973.) *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, New Jersey: Princeton University Press.
- Masterman, L. (2001.) *Teaching the Media*, London, New York: Routledge.
- Maštruko, O. (2003.) *Zameo ih Internet: crtice iz rovova digitalne revolucije*, Zagreb: Jesenski i Turk.
- Matijević, M. (1998.) »Multimedijsko obrazovanje na daljinu i internet«, u: J. Božićević (ur.) *Obrazovanje za informacijsko društvo*, Zagreb: Akademija tehničkih znanosti Hrvatske, str. 19-24.
- Mayer, R. (2001.) *Multimedia Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McQuail, D. (2005.) *Mass Communication Theory*, peto izdanje, London: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001.) *Digital Natives, Digital Immigrants*, NBC University Press.
- Puljiz, I., Živčić, M. (ur.) (2009.) *Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih*, Zagreb: Agncija za obrazovanje odraslih.
- Rotar Zgrabljic, N. (2006.) »Suvremeni koncept medijske pismenosti kao dio komunikacijskih znanosti« u: J. M. Mataušić (ur.) *Komunikacijske znanosti. Znanstvene grane i nazivlje*, Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 72-86.
- Scholte, J. A. (1999.) »The Globalization of World Politics«, u: J. Baylis, S. Smith (ur.) *The Globalization of World Politics: An Introduction to International Relations*, str. 13-25.
- Šego, J. (2009.) »Obrazovanje za medije – doprinos medijskoj kompetentnosti i kulturi odgovornosti« u: D. Labaš (ur.) *Novi mediji – nove tehnologije – novi moral*, Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, str. 61-77.
- Uldrijan, I. (2011.) »Zašto odgajati za medije? Mediji kao „odgojitelji“ u doba odgojne krize«, u: D. Labaš (ur.) *Komunikacija i mediji u krizi*, sv. 4 (1): 173-193.
- Uzelac, V., Vujičić, L. (ur.) (2008.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

Zurowski, P. G. (1974.) *The information service environment: Relationships and priorities*, Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science.

Znanstveni članci

Ayres, R. U., Williams, E. (2004.) »The Digital Economy: Where do we stand?«, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, sv. 71 (1): 315-339.

Beqiri, E., Tahiri, M. (2014.) »An Effective Use of Information and Communication Technology in Educations Systems of Countries in South-East Europe«, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, sv. 3 (2) 91-102.

Bogdnar, B. (2016.) »Theoretical Backgrond of E-Learning«, *Croatian Journal of Education*, sv. 18 (1): 225-256.

Đula, Lj. (2010.) »Upravljanje znanjem: Trendovi i izazovi«, *Ekonomski vjesnik*, sv. 23 (1): 224-238.

Elias, T. (2011.) »Universal instructional design principles for mobile learning«, *The International Review of Research in Open and distributed Learning*, vol. 12 (2): 143-156.

Green, A. (2002) »The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe«, *Journal of Educational Policy*, sv. 6 (17): 611-626.

Jugo, G., Matotek, I., Carev, M., Domović, D. (2012.) »Uporaba Moodle-a 2.0 u vrednovanju znanja«, *Medijska istraživanja*, sv. 18 (1): 153-163.

Jukić, R., Ringel, J. (2013.) »Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti«, *Andragoški glasnik*, sv. 17 (1): 25-35.

Kink, S. (2009.) »Medijsko opismenjavanje odraslih«, *Informatologia*, sv. 42 (2): 222-227.

Kitić, M., Miljak, T, Lozić, J. (2012.) »Cjeloživotno obrazovanje s ciljem postizanja poslovnog napretka i stvaranja financijskih vrijednosti«, *Učenje za poduzetništvo*, sv. 2 (1): 53-61.

Kolar, M. (2011.) »Kako su mediji mijenjali svijet«, *In Medias Res: časopis filozofije medija*, vol. 2 (2): 244-247.

Lasić-Lazić, J., Špiranec, S., Banek Zorica, M. (2012.) »Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – pronađeno u informacijskom opismenjavanju«, *Medijska istraživanja*, sv. 18 (1): 125-142.

March, T. (2006.) »The New WWW: Whatever, Whenever, Wherever«, *Educational Leadership*, sv. 63 (4): 14-19.

Matasić, I., Dumić, S. (2012.) »Multimedijske tehnologije u obrazovanju«, *Medijska istraživanja*, sv. 18 (1): 143-151.

Matijević, M. (2014.) »The new learning environment and learner needs this century«, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, sv. 46: 3290-3295.

Matijević, M. (2015.) »Učenje u e-okruženju: novi mediji i učenje za budućnost«, *Libberalium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, sv. 7 (1): 93-103.

- Miočić, P. (2011.) »Smjernice za informacijsku pismenost u cjeloživotnom učenju«, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, sv. 55 (2): 171-178.
- Mučalo, M., Šop, S. (2008.) »Nova publika novih medija«, *Informatologia*, sv. 41 (1): 51-55.
- Mușeanu, E. (2012.) »The Benefits of E-Learning for the Economic Terms«, *E-Learning and Software for Education*, rad u zborniku s međunarodne konferencije, sv. 1: -328-334.
- Nadrljanski, Đ. (2006.) »Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja«, *Informatologia*, sv 39 (4): 262-266.
- Nadrljanski, M. (2006.) »Učenje u elektronskom okruženju – e Learning neka konceptualna pitanja«, *Informatologia*, sv. 10 (1): 89-99.
- Papić, A., Jakopec, T., Mičunović, M. (2011.) »Informacijske revolucije i širenje komunikacijskih kanala: osvrt na divergenciju i/ili konvergenciju medija«, *Libberalium: časopis za povijest pisane riječi, knjige i baštinskih ustanova*, sv. 4 (1): 83-94.
- Pasqualetti, F., Nanni, C. (2005.) »Novi mediji i digitalna kultura. Izazov odgoju«, *Kateheza*, sv. 7 (3): 244-265.
- Plantić, D. (2005.) »Konceptijom cjeloživotnog obrazovanja do veće konkurentnosti Hrvatske«, *Ekonomski pregled*, sv. 56 (1-2): 93-101.
- Plenković, M. (2012.) »Mediji i tehnologija«, *Media, Culture and Public Relations*, sv. 3 (2): 108-110.
- Rajić, V., Rajić, T. (2011.) »Utjecaj globalizacije na obrazovanje odraslih«, *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih*, sv. 1 (1):264-275.
- Rodek, S. (2011.) »Novi mediji i nova kultura učenja«, *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, sv. 152 (1): 9-28.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. R., Dobrowolski, T., Tenopir, C. (2008). »The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future«, *Aslib Proceedings*, sv. 60 (4): 290-310.
- Sun, A., Chen, X. (2016.) »Online Education and its Effective Practice: A Research Review«, *Journal of Information Technology Education*, sv. 15 (1): 157-190.
- Vrban, S. (2014.) »Brendiranje obrazovanja«, *Andragoški glasnik*, sv. 18 (2): 45-60.
- Žiljak, T. (2005.) »Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj«, *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, sv. 1 (1):225-243.

Publikacije, izvještaji i zakoni

A Memorandum of Lifelong Learning (2000.) izvještaj Europske Komisije, Brussels: Commission of the European Communities.

Barro, R. J. (2000.) »Education and Economic Growth«, izlaganje na simpoziju, *Symposium on the contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being*, Québec City, www.oecd.org/dataoecd/5/49/1825455.pdf (stranica posjećena: 13. lipnja 2017.).

Carnoy, M. (1999.) *Globalization and educational reform: what planners need to know*, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih (2013.) strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije za javnu raspravu, Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.

Deklaracija o znanju - Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja (2004.) Zagreb: HAZU.

Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010 (2002.) publikacija, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Universities Charter on Lifelong Learning (2008.) publikacija, Brussels: European University Association.

Lifelong learning: citizens' views (2003.) publikacija, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Moeller, S., Joseph, A., Lau, J., Carbo, T. (2010.) *Towards Media and Information Literacy Indicators*, publikacija, Paris: UNESCO.

Multimodal Learning Through Media: What the Research Says (2008.) izvještaj, Cisco Systems.

Nacionalna strategija za cjeloživotno profesionalno usmjeravanje i razvoj karijere u Republici Hrvatskoj 2014 – 2020 (2014.) prijedlog nacрта, Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.

Pack, D. (2004.) »Europska politika obrazovanja/učenja odraslih«, izlaganje na međunarodnoj konferenciji, *Obrazovanje odraslih – na putu prema EU*.

Rivoltella, P. C. (2008.) *Educazione ai nuovi media*, Europska komisija, http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img34_b.pdf.

Zakon o obrazovanju odraslih (2007.) *Narodne novine*, br. 17, 2. veljače 2007.

Članci u medijima

Addison, M. (2010.) »Give e-learning a second chance«, *The Guardian*, 18. veljače 2010., <https://www.theguardian.com/public-sector-training/e-learning> (stranica posjećena: 1. lipnja 2017.).

Anderson, M. (2015.) »Out of Africa: e-learning makes further education a reality for tens of thousands«, *The Guardian*, 20. svibnja 2015., <https://www.theguardian.com/global-development/2015/may/20/elearning-africa-conference-addis-ababa-further-education> (stranica posjećena: 1. lipnja 2017.).

Bratonja Martinović, Lj. (2015.) »Hrvatima mrsko učenje: U obrazovanju odraslih tek 2,5 posto građana«, *Novi list*, 15. ožujka 2015., http://www.novilist.hr/Vijesti/Hrvatska/Hrvatima-mrsko-ucenje-U-obrazovanju-odraslih-tek-2-5-posto-gradana?meta_refresh=true (stranica posjećena: 13. lipnja 2017.).

Britland, M. (2013.) »What is the future of technology in education?«, *The Guardian*, 19. lipnja 2013., <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/19/technology-future-education-cloud-social-learning> (stranica posjećena: 30. svibnja 2017.)

From the archive, 11 September 1964: 'Open university' of air and mail (2015.) *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/education/2015/sep/11/open-university-distance-learning-launched-1964> (stranica posjećena: 1. lipnja 2017.).

Hrvati imaju 2,5 mobitela i 1,4 televizora po kućanstvu (2012.) *Večernji list*, <https://www.vecernji.hr/vijesti/hrvati-imaju-25-mobitela-i-14-televizor-po-kucanstvu-389022> (stranica posjećena: 13. lipnja 2017.).

Lightfoot, A. (2012.) »Signal poor on m-learning's impact«, *The guardian*, 13. ožujka 2012., <https://www.theguardian.com/education/2012/mar/13/mobile-learning-research-language-teaching> (stranica posjećena: 1. lipnja 2017.).

Špiranec, S. (2003.) »Informacijska pismenost – ključ za cjeloživotno učenje«, *Edupoint*, rujna 2003., <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1> (stranica posjećena: 13. lipnja 2017.).

Treščec, Z. (2015.) »Velike obrazovne razlike u EU - izvješće«, *HINA*, 13. studenoga 2015., <https://eu.hina.hr/content/9070799> (stranica posjećena: 13. lipnja 2017.).

13. Prilozi

13.1. Popis ilustracija

Popis grafikona

Grafikon	Stranica
I. Mediji uz koje se provodi najviše vremena	48
II. Razlozi najčešćeg korištenja medija	49
III. Vrijeme provedeno na internetu	50
IV. Utjecaj medija na ispitanike	50
V. Utjecaj medija na druge	50
VI. Utjecaj medija na učenje i obrazovanje	51
VII. Stavovi o utjecaju novih medija na obrazovanje	53
VIII. Poznavanje programa cjeloživotnog obrazovanja	54
IX. Pohađanje programa cjeloživotnog obrazovanja	54
X. Ocjena cjeloživotnog obrazovanog programa koji su pohađali ispitanici	55
XI. Izvori informiranja o programima cjeloživotnog obrazovanja	56
XII. Stavovi ispitanika koji su pohađali program cjeloživotnog obrazovanja	57
XIII. Stavovi ispitanika o cjeloživotnim obrazovnim programima dostupnim u Hrvatskoj preko novih medija	58
XIV. Platforme namijenjene e-učenju	60
XV. Stavovi ispitanika o e-učenju	61
XVI. Znanje i učenje ispitanika o informacijskoj i medijskoj pismenosti	62
XVII. Procjena vlastitog znanja o medijskoj pismenosti	63
XVIII. Procjena vlastitog znanja o informacijskoj pismenosti	64
XIX. Stavovi o medijskoj i informacijskoj pismenosti	65
XX. Spol ispitanika	66
XXI. Stručna sprema ispitanika	67
XXII. Trenutni status ispitanika	67

Popis slika

Slika	Stranica
I. Postotak osoba između 30 i 34 godine koje su završile visoko obrazovanje na razini Europske unije	23
II. Mišljenja građana EU o uporabi novih medija i tehnologija u cjeloživotnom obrazovanju	26
III. Povijesni razvoj uporabe novih medija u cjeloživotnom obrazovanju	27
IV. Usporedba informacijske i medijske pismenosti	43

Sažetak

Podatak od samo 2,5 posto odraslih građana u Hrvatskoj koji sudjeluju u nekom programu cjeloživotnog obrazovanja, u odnosu na 20 posto njih u EU, nameće pitanja o razlozima za nedostatak zainteresiranosti za obrazovanjem i usavršavanjem vještina tijekom cijeloga života (Bratonja Martinović, 2015.). Novi mediji pokazali su se kao idealni za poticanje i olakšavanje učenja u programima cjeloživotnog obrazovanja, poput e-učenja, budući da dodiruju gotovo svaki aspekt čovjekova života. Za učinkovito korištenje novih medija u cjeloživotnom obrazovanju potrebne su informacijska i medijska pismenost kao preduvjeti za savladavanje vještina njihove kritičke i optimalne uporabe. Što o ovom problemu kažu teoretičari i građani te što predlažu europske strategije istraženo je u ovome radu. U radu su prikazani rezultati istraživanja metodom *online* anketnog upitnika među 78 ispitanika koji koriste nove medije. Cilj je bio analizirati stavove i mišljenja te stupanj zainteresiranosti o novim medijima i cjeloživotnom obrazovanju bez obzira na iskustvo te istražiti percepciju o informacijskoj i medijskoj pismenosti. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao osnova za razumijevanje odnosa prema novim medijima u cjeloživotnom obrazovanju, stavova onih koji imaju i koji nemaju iskustva s takvim programima te svjesnosti o važnosti medijske i informacijske pismenosti. S pomoću dobivenih rezultata moglo bi se potaknuti građane i institucije na razmišljanje o aktivnom uključivanju u takve programe i njihovu organiziranju, korištenju novih medija u procesu cjeloživotnog obrazovanja i učenja te daljnja istraživanja na nacionalnoj razini.

Ključne riječi: novi mediji, cjeloživotno obrazovanje, e-učenje, informacijska pismenost, medijska pismenost

Summary

Data of just 2,5 percent of adult citizens in Croatia participating in some lifelong learning program, compared to 20 percent in the EU, raises questions about what are reasons for lack of interests in education and skills improvement throughout their lives (Bratonja Martinović, 2015.). Since new media touch almost every aspect of human's life, they have proven to be ideal for promoting and facilitating learning in lifelong learning programs, such as e-learning. For the efficient use of new media in lifelong learning, information and media literacy are prerequisites for mastering the skills of their critical and optimal use. What the theoreticians and citizens say about this issue and what propose European strategies has been explored in this thesis. This thesis presents the results of the online survey conducted among 78 respondents who use new media. The aim was to analyze attitudes and opinions about new media and the degree of interest in lifelong learning regardless of experience and to explore the perception of information and media literacy. Research results can serve as a basis for understanding: relationships with new media in lifelong learning, the attitudes of those who have and have no experience with such programs, and awareness of the importance of media and information literacy. Using the results, citizens and institutions could be encouraged to think about active inclusion in such programs and their organization, the use of new media in the process of lifelong learning and futher research at national level.

Key words: new media, lifelong learning, e-learning, information literacy, media literacy